



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



Universidad
Nacional
de Quilmes

Accoce, Juliana

Programa de formación virtual en Narrativa literaria : Puerto de Letras



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

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

Cita recomendada:

Accoce, J. (2014). *Programa de formación virtual en Narrativa literaria: Puerto de Letras. (Trabajo final integrador)*. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/5707>

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

Programa de formación virtual en Narrativa literaria: Puerto de Letras

Trabajo final integrador

Juliana Accoce

julianaacco@gmail.com

Resumen

Se propone el desarrollo de un programa de formación virtual en escritura literaria narrativa para adultos, el cual se implementará a través de la modalidad de talleres. Puesto que la enseñanza de dicha área de la creación artística no cuenta con espacios reconocidos a nivel de la enseñanza oficial en nuestro país, gran parte de esta actividad se desarrolla en espacios de educación no formal. El programa será llevado a cabo por Puerto de Letras, una institución privada independiente de la enseñanza oficial, que cuenta con sitio web dotado de plataforma Moodle. Puerto de Letras se propone brindar en modalidad virtual para adultos talleres de literatura y de escritura (redacción de textos en general, escritura narrativa, escritura de poesía, guion de cine, etc.). Para el programa de formación en Narrativa, se prevé el desarrollo de un plan de formación que incluya recorridos de nivel principiante, intermedio y avanzado, en la escritura de textos narrativos de carácter autobiográfico y ficcional, con talleres de entre 50 y 60 horas reloj, y una suma total de 170 horas reloj. El programa no prevé instancias presenciales, la totalidad del mismo se desarrollará en modalidad virtual.

TFI:**“Programa virtual de formación en narrativa literaria:****Puerto de Letras”****Capítulo 1: Descripción y fundamentación del proyecto**

Pág. 2

1.1 Introducción

Pág. 2

1.1.1 Presentación y fundamentación

1.1.2 El proyecto en el marco de la formación continua y de adultos

1.1.3 El proyecto en el marco de la educación no formal

1.1.4 Modularidad y flexibilización en la formación continua

1.1.5 Las tecnologías de la información y comunicación al servicio de la
formación flexible**1.2 Diseño del proyecto**

Pág. 10

1.2.1 Marco institucional

1.2.2 Finalidad

1.2.3 Destinatarios

1.2.3.1 Perfil del alumno adulto en situación de aprendizaje

1.2.3.2. Perfil del estudiante en entornos virtuales

1.2.4 Perfil del docente

1.2.4.1 Perfil del docente coordinador de un taller literario

1.2.4.2 Perfil del docente virtual

1.2.5 Metodología de los talleres

Capítulo 2: Plan de formación del programa

Pág. 30

Presentación de los objetivos, contenidos, metodología, duración y textos seleccionados según el programa de cada curso.

Capítulo 3: Proyecto de elaboración de materiales didácticos

Pág. 35

- 3.1 Fundamentación basada en criterios didácticos y comunicacionales.
- 3.2 Etapas de elaboración y agentes intervinientes.
- 3.3 Descripción del prototipo
 - 3.3.1 Software utilizado
 - 3.3.2 Estructura de las clases
 - 3.3.3 Estructura de las páginas
 - 3.3.4 Íconos de recursos didácticos
 - 3.3.5 Estilos de texto
 - 3.3.6 Inclusión de imágenes didácticas

Conclusiones

Pág. 44

Bibliografía

Pág. 45

Anexo

Ver archivos adjuntos

- Plan de trabajo del aula virtual del Taller Virtual de Narrativa I.
- Prototipo de MDM del Taller Virtual de Narrativa I.

Capítulo 1: Descripción y fundamentación del proyecto

1.1 Introducción

Se propone el desarrollo de un programa de formación virtual en escritura literaria narrativa para adultos, el cual se implementará a través de la modalidad de talleres. Puesto que la enseñanza de dicha área de la creación artística no cuenta con espacios reconocidos a nivel de la enseñanza oficial en nuestro país –a excepción, quizá, del Instituto Mallea, en cuyos planes de estudio, no obstante, la escritura literaria no ocupa un lugar central- gran parte de esta actividad se desarrolla en espacios de educación no formal.

El programa será llevado a cabo por Puerto de Letras, una institución privada independiente de la enseñanza oficial, que cuenta con sitio web dotado de plataforma Moodle. Puerto de Letras se propone brindar en modalidad virtual para adultos talleres de literatura y de escritura (redacción de textos en general, escritura narrativa, escritura de poesía, guión de cine, etc).

Para el programa de formación en Narrativa, se prevé el desarrollo de un plan de estudios que incluya recorridos de nivel principiante, intermedio y avanzado, en la escritura de textos narrativos de carácter autobiográfico y ficcional, con talleres de entre 50 y 60 horas reloj, y una suma total de 170 horas reloj. El programa no prevé instancias presenciales, la totalidad del mismo se desarrollará en modalidad virtual.

1.1.1 Presentación y fundamentación

“Hoy es común que los políticos y quienes definen las políticas públicas insistan en la necesidad de tener una población bien educada para competir en una economía mundial permanentemente globalizada y basada en el conocimiento. Sus discursos conjuran imágenes no de los sombríos ejércitos industriales del pasado, sino de los resplandecientes equipos de inventores, innovadores y creadores expertos en tecnología. Sin embargo, incluso en esta visión, los brillantes nuevos equipos, al igual que sus predecesores cubiertos de carbón, tienen la tarea primordial de llenar las arcas nacionales. Sólo muy de vez en cuando escuchamos a un político hablar de educación en términos de florecimiento de algún potencial individual.”¹

Si el diagnóstico al que hace referencia el epígrafe es cierto para la educación en general, lo es aún más en el campo de la educación de adultos, en

¹ Allen, Danielle. “Prólogo” al libro de Hirschman, Sarah, *Gente y cuentos ¿A quién pertenece la literatura? Las comunidades encuentran su voz a través de los cuentos*. Buenos Aires, FCE, 2011.

donde las políticas educativas se orientan principalmente a subsanar las deficiencias de la alfabetización básica, o a posibilitar la inserción laboral de jóvenes y adultos. El riesgo de este reduccionismo es adoptar una perspectiva funcionalista, que considera que la oferta educativa y los programas de formación debieran adaptarse a la demanda derivada de un proceso de crecimiento y desarrollo económico pre-pautado.

El derecho a descubrirse o construirse a través de la lectura y la escritura de textos capaces de satisfacer un deseo de pensar, una exigencia poética o una necesidad de relatos -que son universales-², forma parte de los derechos culturales que la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 consagra en su artículo 27: “Todo el mundo tiene el derecho a participar libremente en la vida cultural de la comunidad, a disfrutar de las artes y a compartir los avances científicos y sus beneficios”.

El proyecto que aquí formulamos se enmarca en el campo de la **formación continua y de adultos**, y en el ámbito de la **educación no formal**.

1.1.2 El proyecto en el marco de la formación continua y de adultos

La **formación continua** se refiere a un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida y que se enfoca en lograr el máximo desarrollo personal de cada individuo, incluyendo todo tipo de experiencias y actividades. Si bien la educación se conecta con el conjunto de necesidades económicas -afectando la motivación y la capacidad de acceder a determinados elementos que provocan satisfacción- ella sostiene por sí misma las demandas derivadas de las necesidades culturales de los individuos de acceder al conocimiento social acumulado que fortalece o transforma identidades.

² Petit, Michèle, *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México, FCE, 2001.

Las características de la educación continua son diversas según los recursos que ofrece:

- *De formación*: favorecen la adquisición de conductas y el desarrollo de la capacidad crítica de las personas (debates, foros).
- *De difusión*: posibilitan el acceso a determinados bienes culturales propios de la comunidad donde se desarrolla (por ejemplo, salidas a museos).
- *Artísticos*: propician el desarrollo de la expresión en todos los sentidos, constituyen formas de iniciación en los lenguajes creativos (por ejemplo, espacios de expresión corporal).
- *Lúdicos*: favorecen el desarrollo corporal y/o socioafectivo (por ejemplo, ir de excursión).
- *Sociales*: promueven la vida asociativa, proporcionan atención a las necesidades grupales tales como la solución de problemas colectivos (por ejemplo las acciones de alfabetización).³

En cuanto al proyecto aquí desarrollado, consideramos que los talleres literarios ofrecen recursos de todas las clases antes mencionadas: *de formación*, puesto que favorecen el desarrollo de la capacidad crítica de las personas, a través de la lectura y debate de textos literarios; *de difusión*, en cuanto propician el acceso a los textos que constituyen el patrimonio literario local o universal; *artísticos*, pues se dirigen a desarrollar la expresión personal a través del lenguaje literario; *lúdicos* y *sociales*, en tanto que suelen desarrollarse en forma grupal, y a través de consignas que a veces incluyen el juego y la actividad colaborativa.

1.1.3 El proyecto en el marco de la educación no formal

Por **educación no formal** se entiende “el conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la

³ MDM Seminario Principios de la Educación Continua y de Adultos, EDEV, UVQ, Unidad 1.

provisión de los grados propios del sistema educativo reglado”.⁴ Esta se desarrolla en un amplio abanico que va desde numerosos programas de educación permanente (incluyendo ciertos medios de alfabetización de adultos, programas de expansión cultural, etc.), a tareas de complementación de la escuela; desde actividades propias de la pedagogía del ocio, a otras que están relacionadas con la formación profesional.⁵

Si bien la educación no formal comparte con la formal las características de *intencionalidad, organización y sistematización*, se diferencia de ésta en cuanto a:

- Lo estructural y organizacional: la educación no formal no responde a un sistema centralizado, sino que es descentralizada, local, y se organiza en sectores autónomos e inconexos entre sí.
- Los objetivos: la educación no formal sostiene objetivos específicos, y a corto plazo, no académicos, sino surgidos de las necesidades del aquí y ahora, y con una orientación vivencial.
- Lo metodológico: los procedimientos y los contenidos son más flexibles y orientados a la transferencia inmediata de lo aprendido, y se vehiculizan a menudo a través de clases participativas y de talleres.⁶

En Argentina, la enseñanza de la escritura literaria se desarrolla exclusivamente en ámbitos no formales de educación. El caso paradigmático contrario lo representan los Estados Unidos, en donde la universidad de Iowa fue la primera en organizar cursos de "Creación literaria", a principios del siglo XX.⁷ Esa iniciativa hizo escuela: en 2001, existían ya 300 talleres de “Escritura creativa” en los claustros universitarios estadounidenses.⁸

En nuestro país, a escribir ficción se aprende en talleres privados y en centros culturales. Según Schettini, los talleres literarios comenzaron a proliferar en Argentina en la década de 1960: “Como en las universidades no se dictaba

⁴ Trilla, Jaume. *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*, México, Ariel, 1993 Capítulo 1.

⁵ Trilla, Jaume. *Op. cit.* Capítulo 2.

⁶ MDM Seminario Sistemas de e-learning e e-training, EDEV, UVQ, Clase 1.

⁷ Schettini, Adriana, “¿Se puede enseñar a escribir ficción?”, *La Nación*, 29/11/2008.

⁸ Gentile, Laura, “A escribir ficción también se aprende”, *Clarín*, 05/08/2001.

escritura creativa, algunos escritores tuvieron la idea de dar clases en sus casas o en institutos”.⁹ Pero no fue sino en la segunda mitad de la década del 70 que se convirtieron en un *boom*, “cuando al público amante de la buena lectura e interesado en aprender a escribir de la mano de los grandes maestros se sumaron los jóvenes con inquietudes políticas que, a causa de la dictadura, ya no podían discutir sus textos en los bares. Algunos tomaron la práctica de los talleres como una forma de resistencia cultural; otros, como una actividad puramente literaria.”¹⁰

En 2001, Gentile registra que “Tan sólo en los talleres literarios de los centros culturales barriales del Gobierno porteño participan 1.150 personas”¹¹. Schettini señala que desde sus inicios, los talleres literarios en Argentina “crecieron y se multiplicaron tanto que la oferta es hoy menor a la demanda”.¹²

Por otra parte, si bien es cierto que en el sistema escolar -en la enseñanza primaria y media- suelen desarrollarse algunas experiencias ocasionales de “taller de escritura” o existe el “Taller literario” como espacio curricular extraprogramático, tales implementaciones a menudo resultan inviables en la práctica, debido, por un lado, a la cantidad de alumnos promedio de un curso -que excede el número de participantes que posibilita llevar adelante la metodología de un taller literario- y, por otra parte, a la falta de formación específica de los docentes en dicho campo. (Cabe mencionar que estos espacios suelen quedar a cargo de profesores de lengua y literatura, y que los planes de estudio de dichos profesorado no incluyen en su recorrido la experiencia de la escritura literaria creativa, sino sólo la redacción académica especializada y crítica).

1.1.4 Modularidad y flexibilización en la formación continua

Tal como afirma Julieta Leibowicz:

“Si pretendemos atender las necesidades de los “clientes” de la formación, uno de los factores que inciden en el logro de la

⁹ Schettini, Adriana, *op. cit.*

¹⁰ *Ibidem.*

¹¹ Gentile, Laura, *op. cit.*

¹² Schettini, Adriana, *op. cit.*

satisfacción de la demanda, es la utilización de instrumentos que consientan hacer llegar la formación a quien la necesita y solicita, teniendo en cuenta sus posibilidades de realizar procesos de aprendizaje así como sus limitaciones de tiempo y espacio.”¹³

La propuesta para dar respuesta a estos requerimientos es la formación flexible o abierta. La formación flexible compatibiliza las necesidades e intereses de las personas con opciones estratégicas de formación que posibilitan la superación de las barreras de tiempo y espacio típicas de la formación convencional.

Dos componentes que hacen una contribución destacada a la flexibilidad de los procesos y la efectivización del aprendizaje continuo son: la modularización y las tecnologías de la información y comunicación. Continúa Leibowicz:

“Es difícil lograr flexibilidad sin modularización así como tampoco tiene sentido una organización modular si no se la aplica con flexibilidad. Ambos elementos de la relación integrados posibilitan la formulación de una oferta o respuesta oportuna, veloz, que llega a tiempo para atender las necesidades de formación que plantea la demanda. .”¹⁴

Para atender a las demandas antes mencionadas, el programa de formación en escritura narrativa que aquí se desarrolla se ha dividido en tres talleres, Narrativa I, II, y III, que tienen cada uno una duración de entre tres y cuatro meses, favoreciendo una mayor posibilidad de elección de los destinatarios de elegir los tiempos de inicio y finalización de los cursos. Asimismo, la división en tres niveles se adecua a los diferentes niveles de formación o experiencias previas en la escritura que posean los destinatarios (considerándose el primer nivel

¹³ Leibowicz, Julieta. *Ante el imperativo del aprendizaje permanente, estrategias de formación continua*. Montevideo: Cinterfor, 2000. Capítulo 2. Disponible en: http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/papel9.pdf

¹⁴ Ibídem.

adecuado para principiantes, el segundo de nivel intermedio y el tercero de nivel avanzado). No se requerirá la acreditación de uno de los niveles para acceder al siguiente, sino que se orientará a los participantes, a partir de información obtenida en un sondeo previo –mediante una “entrevista” que se realizará por escrito- acerca de sus conocimientos y experiencias previas en el campo de la escritura literaria, cuál es el nivel que les resultaría conveniente cursar.

1.1.5 Las TIC al servicio de la formación flexible

El dúo modularidad-flexibilidad encuentra en las tecnologías de la información y comunicación un vehículo apropiado para su aplicación. La revolución en las tecnologías de la información y comunicación crea nuevas formas interactivas de formación que apuntan a lograr que prácticamente cualquier persona aprenda cualquier cosa desde cualquier lugar en cualquier momento, *“y es precisamente esto lo que la demanda solicita.”*¹⁵

Las TIC introducen en la formación flexibilidad e interactividad, haciendo posible la compatibilización de tiempos y espacio mediante una interacción asincrónica (en diferente lugar y diferente tiempo) o sincrónica (en diferente lugar y al mismo tiempo) de los participantes de un programa con tutores y otros participantes y con los materiales de estudio ofrecidos en diferentes soportes. De esta manera, “la formación en línea permite que el ciudadano del siglo XXI pueda implicarse en la formación a lo largo de toda su vida”.¹⁶

En otras palabras, las TIC contribuyen a lograr el objetivo de la creación del «espacio virtual». Los espacios virtuales son lugares de reunión electrónicos en el que los participantes y tutores de un programa se reúnen mediatizados por la informática y las telecomunicaciones, y en los que se logran las condiciones de interactividad típicas de una clase presencial, sin los costos e inconvenientes que puede acarrear un encuentro físico.

¹⁵ *Ibídem.*

¹⁶ Borges, Federico. “El estudiante de entornos virtuales. Una primera aproximación”. En: Federico BORGES (coord.). *El estudiante de entornos virtuales*. [dossier en línea]. *Digithum*. N° 9. UOC, 2007.

“Con todo su potencial, las TIC por sí mismas no generan aprendizaje.” “Diálogo, intercambio de información, aclaración de dudas y puntos de vista conlleva la construcción individual y colectiva del conocimiento ya que las TIC utilizadas, en forma combinada, facilitan llevar adelante procesos de aprendizaje colaborativos entre personas situadas en geografías diferentes.”¹⁷

Cabe señalar, sin embargo, que esta flexibilidad se relativiza cuando en la propuesta de formación subyace un enfoque basado en la interacción entre pares – como sucede en un taller literario- o en el trabajo colaborativo, ya que los participantes están implicados en la preparación de sus aportes al grupo y en las interacciones en línea, que dependen de ciertos plazos estipulados. Podemos decir que, en este sentido, “la flexibilidad cobra otro significado directamente relacionada con la propuesta de formación que la sustenta.”¹⁸

1.2 Diseño del proyecto

En esta sección nos referiremos al marco institucional en que se desarrollará el proyecto, sus propósitos, el perfil de los destinatarios y de los docentes requeridos y a la metodología con que se desarrollarán los talleres.

1.2.1 Marco institucional

Por lo antes mencionado respecto al estatus de los talleres literarios en relación con la enseñanza oficial, el marco institucional en que se desarrollará este proyecto es el de una iniciativa privada, llevada adelante por una organización autogestionada y financiada por los destinatarios del mismo proyecto.

¹⁷ Leibowicz, Julieta. *Ante el imperativo del aprendizaje permanente, estrategias de formación continua*. Montevideo: Cinterfor, 2000. Capítulo 3. Disponible en: http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/papel9.pdf

¹⁸ MDM Seminario “La formación en entornos virtuales”, EDEV, UVQ, Clase 3.

Dicha organización cuenta con un sitio web dotado de una plataforma virtual a través de la cual se ofrecerán los cursos en esta modalidad.

La organización está conformada por:

- Un subsistema de **coordinación**, encargado de coordinar y organizar las distintas actividades y/o funciones de los demás subsistemas; controlar el cumplimiento de los cronogramas establecidos; supervisar el control de calidad de los procesos y productos del proyecto; organizar y coordinar las reuniones de los miembros del proyecto. Este subsistema está representado por un responsable académico, con formación en el área de las letras y en el campo de la docencia en entornos virtuales o de la educación a distancia;
- Un subsistema de **producción de materiales educativos**, encargado de diseñar y producir los distintos materiales requeridos por el proyecto (redactar los contenidos, realizar el diseño didáctico según las especificaciones técnicas establecidas, presentar el original del material elaborado para que sea supervisado por la coordinación, ajustar los contenidos y el diseño a los criterios resultantes de la evaluación). Los integrantes de este subsistema son:
 - un responsable de la producción de contenidos, con formación en el campo de la docencia en entornos virtuales o de la educación a distancia;
 - autores de los contenidos, con formación en el área de las letras y experiencia demostrada en escritura literaria;
 - un asesor pedagógico con formación en el área de la enseñanza virtual y/o educación a distancia;
 - un diseñador gráfico con conocimientos de diseño web y multimedia.
- Un subsistema de **administración**, encargado de gestionar la inscripción de los alumnos (cubriendo las instancias de información adecuada en la convocatoria, orientación y admisión de los alumnos), administrar los recursos económicos (gestionar las cobranzas de alumnos y pagos al personal, al soporte técnico de la plataforma y otros gastos requeridos), confeccionar y enviar los certificados de acreditación de los cursos realizados. Integrado por un secretario administrativo.

- Un subsistema **tutorial**, encargado de interactuar con los alumnos en todo lo referido a los temas de la formación, orientar, motivar, responder a las consultas, coordinar los debates de los talleristas y realizar la corrección y devolución de los textos escritos por los participantes. Este subsistema lo integran docentes tutores o coordinadores de los talleres, con formación en el área de las letras y experiencia demostrada en la escritura literaria.
- Un subsistema de **evaluación**, encargado de diseñar herramientas para obtener información acerca de los avances del proyecto, procesar la información y transmitirla a los otros subsistemas para la toma de decisiones en diferentes niveles. Las tareas de este subsistema se distribuyen entre los integrantes del subsistema tutorial, del subsistema de coordinación y del subsistema de producción de materiales.

Los roles mencionados pueden estar cubiertos por diferentes personas o, en algunos casos, una misma persona puede asumir más de un rol en determinadas circunstancias, especialmente cuando algunos roles comparten con otros los requerimientos de formación.¹⁹

Los aspectos técnicos del soporte y mantenimiento de la plataforma son tercerizados a través de una empresa que provee el servicio de alojamiento web y soporte técnico.

1.2.2 **Finalidad del proyecto**

La definición de propósitos en un proyecto educativo es el horizonte que da sentido a toda práctica, y del cual dependen los múltiples factores que se entrelazan en un enfoque pedagógico. La capacidad del docente de atribuir sentido a su desempeño fundamenta espacios de actuación que no quedan plenamente determinados por las definiciones curriculares de un proyecto.²⁰ Es por eso que en esta sección nos referiremos a diferentes enfoques de enseñanza para establecer

¹⁹ MDM Seminario de Principios de Diseño y Evaluación de Materiales Didácticos, EDEV, UVQ, Clase 8.

²⁰ Camilloni, Alicia R. W. de *et al.* *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós, 2007. Capítulo 6.

cuáles son aquellos que pueden acoger la definición de propósitos de un taller literario con adultos.

Fenstermacher y Soltis²¹ examinan tres propósitos principales que dan lugar a tres enfoques de enseñanza:

- 1) que el estudiante adquiera conocimiento específico;
- 2) que el estudiante llegue a ser una persona auténtica;
- 3) que el estudiante libere su mente.

Cada uno de estos tres propósitos se corresponden, respectivamente, con tres enfoques que los autores dan en llamar: el enfoque del *ejecutivo*, el enfoque del *terapeuta* y el enfoque del *liberador*.

Consideramos que el enfoque ejecutivo no provee aportes significativos para una actividad de este tipo. La clase de conocimiento que se puede buscar promover en un taller literario no es un conocimiento altamente especificado, fraccionado y objetivamente evaluable, como este enfoque privilegia. No se realiza un taller literario para que los alumnos aprendan, por ejemplo, a usar las reglas de puntuación y ortográficas o a escribir en forma gramaticalmente correcta, o para que conceptualicen las diferencias entre un cuento del género fantástico y uno realista, ni para que identifiquen las estructuras de una narración, como objetivos últimos.

No queremos decir que en el contexto de un taller esos contenidos no se aprendan. Por el contrario, las actividades desarrolladas en un taller literario proporcionan múltiples oportunidades de incorporar contenidos como éstos, pero únicamente en la ocasión y medida en que estos sirven a los alumnos para llevar a cabo un proyecto personal de escritura, una lectura más significativa de un texto, la capacidad de inscribirse como sujetos en un circuito de cultura escrita, de desarrollar su expresión personal en la escritura y en el diálogo, y de construir su subjetividad a partir de la lectura.

²¹ Fenstermacher, Gary y Soltis, Jonas. *Enfoques de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu, 1999. Capítulos 1 a 5.

La utilización eficaz del tiempo, cara el enfoque ejecutivo, que mide una relación proporcional entre las variables *tiempo-resultados*, tampoco es conveniente al taller literario. Los tiempos de la lectura, de la escritura, de la discusión, son inmensurables en términos de resultados, y son mucho menos previsibles y manejables por el docente. Si bien el coordinador de un taller debe procurar con tacto manejar los tiempos y momentos asignados a actividades diferentes dentro de una clase, y a la participación de todos y cada uno de los estudiantes, hay mucho más lugar para lo imprevisto y lo indeterminado. Esto no significa que las clases se desarrollen sin ningún tipo de planificación. Ninguna tarea docente es posible sin programación. Pero lo que el docente podrá planificar serán más sus propias intervenciones que las actividades a desarrollar por los alumnos o el tiempo y el curso que éstas tomarán.

Los objetivos de llegar a la autorrealización personal con libertad y responsabilidad, y de llegar a ser seres humanos auténticos, son objetivos educativos legítimos a los que puede contribuir la participación en un taller literario. Liberar la mente de los límites estrechos de la experiencia cotidiana, de las convenciones y estereotipos, a través de la lectura y el diálogo con otros, son objetivos igualmente válidos para una acción pedagógica de este tipo. Cuál de estos propósitos se privilegie, si es que se privilegiará alguno sobre los demás, creemos, con Fenstermacher y Soltis, que es una decisión reservada a cada docente, que debe indagar, dentro de sí mismo, qué es lo que significan para él sus saberes, y cómo los vivirá, por sus alumnos y ante sus alumnos.

Quizá la mejor formulación del objetivo de un taller literario, ya sea dirigido a adultos o a niños, en educación formal o informal, sea la que expresan Lilia Lardone y María Teresa Andruetto de la siguiente manera:

“El objetivo último del trabajo de taller es la vivencia de una palabra propia, una palabra que siendo de todos (de todos y de uno es el lenguaje, social y a la vez individual) se sienta como propia y

en tanto propia, armada, desarmada, rota, modificada, descubierta, valorizada o revalorizada.”²²

Este proyecto se propone brindar a jóvenes y adultos interesados en el desarrollo de sus capacidades creativas, expresivas y artísticas a través de la escritura literaria, un programa de formación que favorezca la adquisición de técnicas narrativas, de herramientas conceptuales que puedan guiar la creación, un conocimiento más sólido del mundo de la narrativa literaria –especialmente de la autobiografía y el relato breve- aproximándolos a textos de diversos autores y géneros. No se propone la adquisición de un conocimiento teórico por sí mismo, sino en la medida en que este favorezca la práctica de la escritura y el desarrollo de una expresión personal.

1.2.3 Destinatarios del programa

Jóvenes y adultos hispanohablantes interesados en el desarrollo de sus capacidades creativas a través de la escritura, con dominio básico de procesador de textos y navegación en internet, ya sea que tengan o no formación previa en el área de la literatura o experiencia en la escritura literaria.

1.2.3.1 Perfil del alumno adulto en situación de aprendizaje

El alumno adulto aporta a la situación de aprendizaje un bagaje de experiencias, antecedentes educativos, características sociales y culturales que van a afectar su nuevo proceso de aprendizaje. Los adultos poseen experiencias previas, conceptos previos y aprendizajes previos.

Según los postulados de la andragogía propuestos por Malcom Knowles, la motivación para aprender en la persona madura pasa a ser interna, y tiene un concepto de sí misma como autodirigida. En consonancia con ello, desarrolla una

²² Lardone, Lilia y Andruetto, María Teresa. *La construcción del taller de escritura: en la escuela, la biblioteca, el club...* Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2005.

necesidad profunda de ser vista por “los otros” como adulto y capaz de autodirigirse.

En consecuencia, la práctica pedagógica acorde con este principio tiene como objeto “facilitar” más que “dirigir” el aprendizaje. Pasa a jugar un rol muy importante el contexto y entorno que se crea para que en la situación de aprendizaje el alumno adulto pueda expandir su capacidad de autodirección. No obstante, Brookfield advierte que las preferencias de los alumnos no deberían en forma exclusiva guiar las decisiones sobre contenidos (currículum) y modalidades de enseñanza, y enfatiza que aún en las situaciones en las que el formador actúa como facilitador, lejos de ser éste un rol pasivo u orientado únicamente a la promoción de la participación, es importante que los facilitadores ejerciten y apliquen su juicio sobre lo que “ellos” consideran como los aspectos más importantes del contenido de tal manera de lograr un balance entre ambas partes.²³

Además de la autonomía y de la importancia de las experiencias previas del adulto como fuente de recursos que pueden capitalizarse en el proceso de aprendizaje, otros rasgos que las investigaciones más recientes sobre la formación de adultos destacan son:

1. En primer lugar, que las características de la “adulthood” y el concepto de “adulto” no dependen de un desarrollo biológico aislado, sino que varían en los diferentes contextos socioculturales.
2. El contraste entre *adulthood* y *juventud* se encuentra actualmente desdibujado, como consecuencia de cambios socioculturales propios de la posmodernidad. Se habla de la desaparición de la diferencia entre jóvenes y adultos, y de una *juvenilización* del adulto.
3. Se reevalúa la tesis de que las capacidades de aprendizaje disminuyen con la edad. La investigación en psicología del aprendizaje de los últimos veinte años arroja que en la edad adulta por lo general tiene lugar una “reestructuración” de la capacidad de aprender, pudiendo compensarse el ritmo menor de aprendizaje con una mayor capacidad de rendimiento.

²³ MDM Seminario “Principios de la educación continua y de adultos”. EDEV, UVQ, Unidad 2.

4. Uno de los aspectos más importantes del aprendizaje de los adultos es el de la **biograficidad**, que se refiere a la influencia que tienen los antecedentes personales y laborales, así como la historia de vida, en la motivación, el proceso y los resultados del aprendizaje del adulto. El aprendizaje será significativo para el adulto únicamente en la medida en que responda a su historia, a sus intereses, sus saberes, sus experiencias, a sus “patrones de interpretación”, adquiridos en relación con el entorno social y que pueden ser reconstruidos a lo largo de la vida.²⁴

1.2.3.2. Perfil del estudiante en entornos virtuales

Con respecto al perfil de los estudiantes que eligen la formación en modalidad virtual, Borges (2007) afirma que, según va cambiando el entorno social, el medio y el entorno de la formación, los agentes educativos también se transforman. Por ello, el estudiante de un EVA se comportará de distinta forma a un estudiante presencial, dado que:

- *“El ciberespacio le permite tener una identidad virtual o ciberidentidad distinta de su identidad real, o varias, si lo desea. Dispone de movilidad digital en el ciberespacio y, así, por ejemplo, puede ser estudiante al mismo tiempo que tiene responsabilidades familiares y laborales.*
- *“Sus expectativas son cada vez más las de un estudiante-cliente: espera un servicio de apoyo, una buena calidad del servicio, la atención de unos profesionales, fiabilidad tecnológica y disponer de recursos de calidad para el aprendizaje.*

²⁴ Arnold, Rolf. *Pedagogía de la formación de adultos*. Montevideo, OIT/Cinterfor, 2004. Capítulo 2: “La didáctica de adultos”; Avolio de Cols, Susana; Iacolutti, María Dolores. “Hacia una nueva concepción de la educación de adultos”. En: Catalano, A. (coord.), *Enseñar y evaluar en formación por competencias laborales: orientaciones conceptuales y metodológicas*. Buenos Aires, BID/FOMIN; CINTERFOR/OIT, 2006. Capítulo 3.

- “Posee destrezas tecnológicas, de comunicación, de navegación, e informacionales; posee algunas o muchas de las destrezas necesarias en la sociedad TIC.
- “Utiliza Internet de forma variada y creciente, para trabajar, para formarse, para el ocio, para informarse, para comprar, para relacionarse y comunicarse.
- “Puede convertirse en emisor de información, iniciativas, críticas, etc., a escala planetaria.”²⁵

La formación en entornos virtuales da preeminencia a una concepción socioconstructivista del aprendizaje, según la cual el estudiante tiene “un papel activo en su aprendizaje, construye su propio conocimiento a través de la interacción entre su realidad personal, su propia experiencia, su relación con otros seres humanos.”²⁶

Podemos señalar además que los estudiantes que optan por esta modalidad de formación son capaces de autorregular su tiempo disponible y diseñar sus horarios de estudio; poner en práctica estrategias de estudio independiente y gestionar su participación en instancias de aprendizaje colaborativo; y poseen un alto nivel de conciencia y motivación, una buena comprensión lectora y habilidades de comunicación, especialmente escrita.²⁷

1.2.4 Perfil del docente

La formación requerida de los docentes participantes en el proyecto ha sido mencionada en el apartado 1.2.1. La intervención docente en una propuesta de talleres literarios en modalidad virtual necesita de la confluencia de saberes y competencias provenientes de distintos ámbitos: los que hacen al docente como *facilitador*, los que hacen a la labor específica del coordinador de un taller literario

²⁵ Borges, Federico. “El estudiante de entornos virtuales. Una primera aproximación”. En: Federico BORGES (coord.). *El estudiante de entornos virtuales*. [dossier en línea]. *Digithum*. Nº 9. UOC, 2007.

²⁶ *Íbidem*.

²⁷ MDM Seminario “La formación en entornos virtuales”, EDEV, UVQ, Clase 3.

y los que se relacionan con la capacidad de llevar adelante una propuesta pedagógica mediatizada por las nuevas tecnologías.

En las siguientes secciones caracterizaremos estos diversos aspectos del perfil del docente participante de este proyecto.

1.2.4.1 Perfil del docente coordinador de un taller literario

La creación de un clima creativo de intercambios libres, propicia a la labor del taller literario, y las características del alumno adulto en situación de aprendizaje, requieren que el perfil del docente sea principalmente el de un “facilitador”, rol que se integra junto con otros desarrollos en el conjunto de teorías de la enseñanza “no directiva” o de la “autogestión educativa”, también llamadas “teorías negativas de la enseñanza”.

En estas teorías, el núcleo central de la relación educativa se centra en el aprendizaje, y no en la enseñanza. En la relación educativa se resignifica el lugar del maestro como eje y figura clave para darle la importancia y preponderancia al alumno. Esta relación sólo es posible si el educador confía plenamente en la libertad del estudiante y en su capacidad para dirigir de manera eficaz su proceso de aprendizaje.

Carl Rogers señala ciertas cualidades que el docente facilitador debe procurar adquirir para promover una relación pedagógica que posibilite un aprendizaje significativo. Esas cualidades que facilitan el aprendizaje son: autenticidad para vivir sus experiencias y comunicarlas a los alumnos si es necesario; aprecio y aceptación hacia la persona del estudiante y confianza en sus capacidades; y una comprensión empática hacia las reacciones y apreciaciones de los estudiantes, para entenderlos desde su propio punto de vista.²⁸

²⁸ Rogers, Carl y Freiberg, H. Jerome. *Libertad y creatividad en educación*. Barcelona, Paidós, 1996. Capítulos 3 y 8; MDM Seminario “Fundamentos de la Enseñanza y Aprendizaje en Entornos Virtuales”. EDEV, UVQ, Clase 4.

Según Sarah Hirschman, creadora del programa *Gente y cuentos/People and stories*²⁹; entre las cualidades que se requieren para una buena coordinación se encuentran:

- Sensibilidad hacia las obras literarias.
- Habilidad para presentarlas por medio de preguntas abiertas a un grupo sin preparación.
- La flexibilidad necesaria para enfrentar circunstancias impredecibles.
- Por encima de todo, la disposición para escuchar con respeto y reaccionar con inteligencia a lo que digan los participantes del grupo.

El coordinador también debe mantener un sutil equilibrio entre moderar la discusión de los demás y convertirse a su vez en participante, sin temer expresarse de vez en cuando frente a los demás de una manera honesta³⁰.

Por su parte, Lilia Lardone y María Teresa Andruetto señalan las siguientes cualidades deseables en un docente que quiera convertirse en coordinador de un taller literario:

- *Seducción*: un coordinador debe saber “tentar” para despertar el interés de los participantes con su entusiasmo. Debe ser él mismo un lector convicto y confeso, un modelo confiable y respetado.
- *Conocimiento*: A la hora de iniciar nuevos lectores, es muy importante contar con criterios de selección, para hallar libros adecuados para un determinado

²⁹ El programa instituido por Hirschman fue desarrollado y pensado para ámbitos de educación no formal de adultos. Inspirada en la pedagogía de Freire, se propuso poner en contacto a personas pertenecientes a poblaciones desprotegidas y de escasos recursos, con la rica y variada textura de los buenos cuentos literarios, con el fin de fortalecer la evolución interna de una conciencia independiente y crítica. La experiencia acumulada a lo largo de décadas y la reflexión sobre la misma, han llevado a la sistematización de una metodología y la explicitación de ciertos “pasos” en la preparación de una sesión de lectura de un cuento, así como también ciertas cualidades o actitudes que un buen coordinador debe procurar, con el propósito de que ese conocimiento pueda ser transferible en la formación de nuevos coordinadores y nuevos grupos.

³⁰ Hirschman, Sarah. *Gente y cuentos ¿A quién pertenece la literatura? Las comunidades encuentran su voz a través de los cuentos*. Buenos Aires, FCE, 2011.

grupo o para cada momento. Esto implica haber leído mucho, de todo, y elegir conociendo la diferencia.³¹

Ezequiel Ander Egg, en su libro *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*, también procura establecer cuáles son las actitudes y conductas básicas que la praxis pedagógica del taller exige. Lo hace pensando en la práctica de taller en un sentido general, no circunscripto a una disciplina o área particular de conocimiento.

Para él, la praxis del taller se caracteriza por un “estilo” que está dado por cinco notas fundamentales. Estas notas son las actitudes y conductas que deben ser asumidas por los participantes. En este punto, Ander-Egg no distingue las actitudes y conductas del coordinador de las que deben asumir los talleristas. Que todos los participantes asuman dichas actitudes es la condición de posibilidad de que el estilo pedagógico que requiere el taller tenga lugar o no en la realidad.

Esas actitudes o conductas son:

1. *Capacidad de diálogo*: Para que el diálogo sea auténtico y fructífero, se requiere que las relaciones interpersonales no sean *horizontales-de competencia* ni *verticales-de jerarquía*, sino *comunitarias-de colaboración*. El diálogo “supone una forma de intercambiar opiniones y puntos de vista: excluye el lenguaje cáustico, la polémica ofensiva, el desvalorizar o descalificar al otro, y el rechazo apriorístico de las posiciones ajenas.”³²
2. *Actitud de búsqueda de la verdad*: No se trata de que la búsqueda de la “verdad” pueda conducir a encontrar algo ya hecho, acabado, manifiesto, unívoco, ni que la verdad se pueda poseer. Es, por el contrario, asumir la búsqueda constante y la interpelación permanente, habida cuenta de la provisoriedad y la incertidumbre de lo que se sabe.

³¹ Lardone, Lilia y Andruetto, María Teresa, *op. cit.*

³² Ander-Egg, Ezequiel. *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1999.

3. *Rechazo de toda forma de dogmatismo*: El modo de funcionamiento cognitivo del dogmático se expresa en la tendencia a sostener que los propios conocimientos y formulaciones son incontrovertibles; este modo de pensar y actuar no puede armonizarse con la actitud dialógica, ni con la de búsqueda de la verdad mencionada antes.
4. *Autodisciplina, implicación y responsabilidad personal*: Cada sujeto implicado en el taller asume su responsabilidad sin necesidad de controles externos. La autodisciplina y la responsabilidad sólo se aprenden haciendo una tarea que exige disciplina y responsabilidad a quien la realiza. De ahí que sea una pedagogía participativa la que mejor puede preparar progresivamente para la responsabilidad.

De esta manera, en la síntesis que realiza Ander-Egg, confluyen no sólo aquellas actitudes que convienen al docente como facilitador y como coordinador de un taller, sino también aquellos rasgos de la personalidad madura que la pedagogía de adultos adjudica al adulto en situación de aprendizaje, ya sea como características que les son inherentes a los individuos, o como expectativas deseables a alcanzar en el proceso de aprendizaje.

1.2.4.2 Perfil del docente virtual

La primera característica que puede advertirse en la formación en entornos virtuales, es que existen diferentes términos para nombrar a quienes llevan adelante la tarea de enseñanza mediada por tecnologías. Esta diversidad e inespecificidad responde al hecho de que en las propuestas de formación virtuales, el rol docente se encuentra fuertemente distribuido entre diversas funciones. Pueden mencionarse: el autor del curso o experto en contenidos, el profesor y/o tutor del curso, el tutor o facilitador de las tareas académicas de los alumnos, el evaluador, el diseñador didáctico, etc. Estos roles pueden ser cumplidos por personas o áreas institucionales diferentes, pero fuertemente interrelacionadas.³³

³³ MDM Seminario “La formación en entornos virtuales”, EDEV, UVQ, Clase 4.

Con respecto a las competencias que se requieren de los buenos docentes en la modalidad virtual, existe un consenso de que éstas se refieren a tres grandes áreas, a saber:

- el conocimiento disciplinar
- el conocimiento tecnológico
- el conocimiento didáctico

teniendo en cuenta que ninguno de estos tres campos es independiente de los otros, puesto que el conocimiento didáctico está fuertemente asociado a la disciplina, pero también al conocimiento tecnológico, en la medida en que requiere pensar estrategias didácticas que puedan ser desarrolladas mediante las TICs.³⁴

En la organización que desarrolla este proyecto, el rol docente se distribuye entre:

-el responsable académico, que desde el subsistema de coordinación es responsable del diseño del plan de formación;

-el responsable de contenidos, el asesor pedagógico y los autores expertos que desde el subsistema de producción de contenidos intervienen en la elaboración de los materiales didácticos; y

-los tutores o coordinadores de los talleres, que integran el subsistema tutorial e interactúan con los alumnos en todo lo referido a los temas de la formación, orientan, motivan, responden a las consultas, coordinan los debates de los talleristas y realizan la corrección y devolución de los textos escritos por los participantes. Los tutores o coordinadores de los talleres están a cargo del diseño del Plan de Trabajo del aula virtual y de su implementación.

El tutor o coordinador del taller virtual se identifica en esta propuesta con el concepto de *E-moderador*, término sugerido por diversos autores para describir la peculiaridad de las funciones y tareas que debe asumir. Dichas funciones y tareas remiten a cuatro grandes ámbitos:

- el pedagógico, relacionado con el desarrollo de un proceso de aprendizaje virtual eficaz;

³⁴ Ibídem.

- el social, vinculado con la creación de un clima emocional y afectivo confortable en el entorno de aprendizaje, en el que los alumnos sientan que el aprendizaje es posible;
- el de organización y gestión, que refiere a la realización de un diseño instruccional adecuado;
- el técnico, dirigido a ayudar a los alumnos a familiarizarse y sentirse competentes con los recursos y las herramientas que configuran la propuesta instruccional.³⁵

Salmon (2002)³⁶ distingue las actuaciones del *E-moderador* agrupándolas en cinco fases:

	Actuaciones del <i>E-moderador</i>
Fase 1 Acceso y motivación	Dar la bienvenida y animar, promover la seguridad emocional y social que requiere el aprendizaje, y ayudar a los participantes a sentirse cómodos en el uso de la tecnología de manera que les sea útil.
Fase 2 Socialización en línea	Suministrar los enlaces entre entornos culturales, sociales y de aprendizaje; crear conciencia de pertenencia a este grupo en este momento; promover las presentaciones, el cuidado de las relaciones entre estudiantes, el establecimiento de normas basadas en la confianza hacia los demás. Participar en el establecimiento y desarrollo de un repertorio de significados compartidos.
Fase 3 Intercambio de información	Facilitar el uso de materiales de aprendizaje; asignar tareas concretas –individuales y colectivas-, favorecer las tareas de intercambio. Ayudar a interactuar con los contenidos del curso, con los participantes y con el <i>e-moderador</i> .
Fase 4 Construcción del conocimiento	Facilitar el proceso de construcción del conocimiento mediante el establecimiento de retos reales y abordables. Proponer <i>e-actividades</i> que incluyan habilidades como el análisis crítico, la creatividad y el

³⁵ MAURI, Teresa y ONRUBIA, Javier, “El profesor en entornos virtuales: condiciones, perfil y competencias”. En: COLL, César, MONEREO, Carles., *Psicología de la Educación virtual*. Madrid, Morata, 2008.

³⁶ Cfr. en MAURI, Teresa y ONRUBIA, Javier, *op. cit.*

	pensamiento práctico.
Fase 5 Desarrollo	Promover la reflexión y maximizar el papel del aprendizaje en línea para cada participante y para la experiencia de aprendizaje en grupo. Apoyar el proceso de reflexión sobre el propio aprendizaje y sobre el curso.

1.2.5 Metodología de los talleres

A continuación caracterizaremos el taller como dispositivo de enseñanza-aprendizaje.

El sentido con el que utilizamos la palabra “taller” en el lenguaje corriente, se aproxima bastante a la significación pedagógica del término. Un taller es un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado. Como explica E. Ander Egg, aplicado a la pedagogía su alcance es el mismo, y el aspecto de realización grupal le es sustancial:

“se trata de una forma de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de ‘algo’ que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo”.³⁷ (Ander-Egg, 1999)

Ander-Egg caracteriza esta forma de aprendizaje mediante ocho notas fundamentales:

- a) Es un aprender haciendo: Los conocimientos se adquieren en una práctica concreta. Ello implica una superación de la división entre formación teórica y formación práctica, y de una enseñanza excesivamente libresca, centrada en la entrega de contenidos y en el protagonismo del docente, por la formación a través de la acción/reflexión.

³⁷ Ander-Egg, Ezequiel. *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1999.

- b) Es una metodología participativa: Se enseña y se aprende a través de una experiencia realizada conjuntamente, en la que todos (docentes y alumnos) están involucrados como sujetos/agentes.
- c) Es una pedagogía de la pregunta: En esto se contrapone a la pedagogía tradicional “de la respuesta”. La predisposición para interrogarse frente a las cosas, problematizarlas, es la actividad intelectual más importante, que posibilita “aprender a aprender”.
- d) Tiende al trabajo multidisciplinario: No se unidimensionalizan los análisis ni las prácticas. Difícilmente en un taller se va a “sociologizar” o a “psicoanalizar” dando exclusividad a una perspectiva; por el contrario, diferentes perspectivas se integran en la tarea de estudiar y actuar sobre un aspecto de la realidad.
- e) La relación docente-alumno queda establecida como co-gestionaria: La realización de una tarea en común supone la superación de relaciones dicotómicas jerarquizadas y de relaciones competitivas entre los alumnos.
- f) Es una práctica globalizante e integradora: Crea las condiciones necesarias para superar las disociaciones que suelen darse entre:
 - teoría/práctica
 - educación / vida
 - procesos intelectuales / procesos volitivos y afectivos
 - conocimiento / acción
 - pensamiento /realidad
- g) Exige el trabajo grupal y el uso de técnicas grupales: El taller es un grupo social organizado para el aprendizaje y, por ende, alcanza mayor productividad y gratificación si se usan las técnicas adecuadas. Si el grupo de trabajo no llega a constituirse como tal, el aprendizaje puede sufrir un deterioro.
- h) Permite integrar en un solo proceso la docencia, la investigación y la práctica: La investigación es exigencia previa de la acción. La docencia se ejerce a partir de la situación de enseñanza-aprendizaje. Desde la

experiencia y como exigencia de la práctica, se hace la reflexión teórica; desde la teoría se ilumina y orienta la práctica.³⁸

En este proyecto, los talleres se desarrollarán en modalidad virtual y asincrónica.

El funcionamiento de los cursos se apoyará en:

- 1) el programa del curso;
 - 2) el MDM del curso;
 - 3) el Plan de Trabajo del aula virtual;
 - 4) las clases semanales o quincenales en el aula virtual;
 - 5) las consignas de escritura.
-
- 1) El programa de cada curso será desarrollado en el capítulo 2, donde se presenta el Plan de formación.
 - 2) El MDM del curso comprenderá el desarrollo teórico de los conceptos que fundamentan el quehacer en la escritura, y textos o fragmentos de textos literarios que los ejemplifiquen.
 - 3) El Plan de Trabajo contiene información acerca del cronograma de desarrollo del curso; el nombre del coordinador a cargo del taller; el número de clases y de semanas de cursada; el módulo o unidad temática a que corresponde cada clase (que coincide con las unidades desarrolladas en el MDM); los contenidos principales de cada clase; la bibliografía obligatoria y recomendada correspondiente a cada semana; y la referencia a las consignas de trabajo que realizarán los alumnos.
 - 4) Las clases semanales o quincenales serán publicadas por el coordinador en el aula virtual en la fecha correspondiente. En ellas el coordinador orientará a los alumnos acerca de los contenidos desarrollados en el MDM y la lectura de los textos literarios, contextualizándolos, y propondrá las consignas de escritura.³⁹

³⁸ *Íbidem.*

³⁹ Cfr. en MDM Seminario de Fundamentos de la Enseñanza y Aprendizaje en Entornos Virtuales, “La programación de la enseñanza”, EDEV, UVQ, Clase 5.

Los cursos se desarrollarán bajo la metodología de talleres, en los cuales:

- La lectura y análisis de textos literarios, sirven de pre-texto (incentivo, excusa) para la creación de textos nuevos, como así también la lectura de textos teóricos que fundamentan el trabajo del escritor.
- La escritura es guiada por consignas que se dirigen a facilitar la apropiación de técnicas y recursos específicos por parte de los alumnos y son concebidas como una “valla” que limita una propuesta de creación y al mismo tiempo un “trampolín” que posibilita el salto creativo.
- El trabajo individual es resignificado por el dispositivo grupal, el cual favorece la descentración y el reconocimiento de las subjetividades y de las propias concepciones, a partir de la puesta en común de los textos producidos, momento que habilita la corrección de los textos, recogiendo las observaciones del docente y de los alumnos.

En cuanto a las consignas de escritura, éstas constituyen una especie de *deber lúdico*, un escollo provocador que se ofrece a los participantes para que lo resuelvan en un tiempo determinado. Según Lardone y Andruetto:

“Una buena consigna es escueta, plantea un problema y provoca deseo de resolverlo. Quien la inventa quiere dificultar la salida hacia lo convencional (*el lugar común*), enemigo principal de la libertad creadora.”⁴⁰

La consigna dispara la escritura hacia recorridos no habituales, en busca no del *lugar común*, sino del *lugar propio*. Debe funcionar como un límite, un condicionamiento, una restricción a la libertad de escribir *lo que se quiera*; debe ser un punto de obturación que bloquea alguna salida para obligar a buscar otras.

En cuanto a lo que las consignas provocan, puede haber participantes que decidan aplicarlas *al pie de la letra*, otros que las transgredan, y entre ambos extremos, existe una amplia gama de posibilidades. El taller deberá acoger todas

⁴⁰ Lardone, Lilia y Andruetto, María Teresa, *op. cit.*

estas manifestaciones y podrá convertirlas a su vez en nuevos estímulos, nuevos puntos de partida.

Las consignas pueden ser muy diversas en cuanto a sus objetivos. Lardone y Andruetto distinguen cuatro clases de consignas, según cuál sea la zona del imaginario sobre la cual se propongan operar a través del lenguaje (las consignas pueden operar sobre una o varias de estas zonas a la vez):

- a) *Consignas que operan sobre la memoria:* Son propuestas que tratan de despertar la memoria personal, evocar los recuerdos. Las palabras contienen una historia, están cargadas de significados, sensaciones y sentimientos que son únicos para cada persona.
- b) *Consignas que se vinculan a la transgresión, el juego y el azar:* Su intención es jugar con el lenguaje, manipularlo, apropiárselo. Estas consignas proponen tomar lo hecho por otros (ya sean escritores socialmente reconocidos o los propios compañeros del taller) y desarmar los textos, frases, palabras, para crear nuevas palabras, frases, textos. Los ejercicios de creación colectiva o de *collage* pertenecen a esta clase.
- c) *Consignas que estimulan la percepción sensorial:* Se proponen afinar la capacidad de percepción de cada uno. Para estimular los sentidos puede recurrirse a objetos, a imágenes, a la música, a texturas, o a lecturas. También se puede sugerir la modificación de los elementos de un texto dado: partir de un comienzo, un título o un final, o incluir ciertas frases en un texto, pueden ayudar a empezar a escribir y dan la oportunidad de introducirse en un mundo ajeno, elaborando el imaginario propio desde una forma o un punto de vista ya dados de antemano.
- d) *Consignas que operan sobre la organización del discurso:* A través de algunos ejercicios puede experimentarse con modificar el orden de los hechos en el relato, alterar las relaciones de causalidad en una secuencia de hechos, trabajar sobre otras categorías de la narración como el espacio y el tiempo, los detalles que hacen que un personaje sea verosímil, etc. Cuando se trata de

textos poéticos, se puede ir en busca de un ritmo o de una rima, reorganizar la sintaxis tradicional con una nueva lógica, etc.⁴¹

Capítulo 2: Plan de formación del programa

Se ha desarrollado el siguiente plan de formación:

	Narrativa I	Narrativa II	Narrativa III
Nivel	Principiante	Intermedio	Avanzado
Objetivos: Que los participantes	▪ incorporen herramientas y recursos técnicos propios de la narración que les permitan llevar a cabo un proyecto de creación personal; ▪ que conciban la escritura como un espacio que se construye a partir del saber técnico de un oficio; ▪ que conozcan concepciones de diferentes escritores acerca de la creación; ▪ que se inicien en la narrativa tomando como punto de	▪ profundicen su conocimiento de las técnicas narrativas a partir del análisis de cuentos escritos por maestros del género; ▪ experimenten en la escritura con las posibilidades que brindan el manejo del punto de vista y la combinación de focalizaciones en los textos narrativos; ▪ incorporen como técnicas la escritura a partir de imágenes y la combinación de varias historias en el relato; ▪ que conozcan definiciones alternativas	▪ profundicen en el conocimiento de las poéticas de grandes maestros del cuento; ▪ que aprecien las amplias posibilidades y diversidad del género; ▪ se inicien en la reflexión sobre una poética personal.

⁴¹ *Ibídem.*

	partida la memoria y la historia personales; ▪ que se aproximen a la narrativa a partir de los conceptos proporcionados por el análisis estructural de los relatos. ▪ que conozcan y experimenten con diversos géneros narrativos (los géneros autobiográficos, el microrrelato, el relato absurdo, el relato onírico).	y características esenciales del género cuento, y de sus principales subgéneros.	
Contenidos	<u>Primer módulo:</u> 1. La escritura autobiográfica. La enunciación en primera persona. Autobiografía como pacto de lectura. La autoficción. 2. El diario íntimo: entre lo caótico y lo estructurado. Las referencias temporales como estructuradores y	<u>Primer módulo:</u> 1. El aspecto del relato: focalización y tipos de narradores. Distintos grados de conocimiento del narrador según su punto de vista. Visión interna y visión externa. Narradores en primera persona: protagonista y testigo. Narradores en tercera persona: omnisciente y observador.	<u>Módulo único:</u> La primera poética: Edgar Allan Poe: Unidad de construcción, brevedad y efecto sorpresivo. El uso eficaz de las imágenes sensoriales en Nathaniel Hawthorne.

	como disparadores de ideas. El diario íntimo como interlocutor. Diarios íntimos y diarios literarios. Los diarios de escritores. Los diarios elaborados literariamente. El diario como registro o "cajón de sastre" para la escritura. 3. Las memorias. Características del género. La memoria personal como fuente de materiales narrativos. La "invención" de un origen a través de las memorias. El carácter fragmentario de las memorias y la libre asociación. La superestructura narrativa en las memorias. <u>Segundo módulo</u> 1. Constituyentes de la narración: temporalidad, unidad temática,	2. Combinaciones de puntos de vista: a) el "yo enmarcado", b) visión conjunta, c) la segunda persona, d) el "yo transpuesto", e) visión intersubjetiva o perspectivismo, f) yuxtaposición de muchos "yoes" o narrador múltiple. 3. Combinación de varias historias en el relato. Sucesión, intercalación y alternancia, según Todorov. La imagen como generadora de narraciones. <u>Segundo módulo:</u> El cuento. Características y subgéneros. El cuento tradicional maravilloso y sus reescrituras contemporáneas. El cuento fantástico: características y temas; diferencias con lo maravilloso. El cuento realista: procedimientos, estilo, lenguaje, espacio,	La poética de Horacio Quiroga a través de sus artículos, el <i>Manual</i> y el <i>Decálogo del cuentista</i>. La poética de Anton Chèjov como transgresión al modelo poeniano. Katherine Mansfield: la herencia de Chèjov. El <i>leit motiv</i> como técnica compositiva. El cuento como acción dramática, según la teoría de Flannery O' Connor. Aproximación al objetivismo realista: la narrativa de Antonio Di
--	---	---	--

	transformación, unidad de acción, causalidad, evaluación moral. El microrrelato: sus límites con otros géneros. La importancia de lo implícito en el microrrelato. Nuevos soportes de la ficción y tendencias del género. Autoría colaborativa. 2. Las unidades del relato: funciones (núcleos y catálisis). Leyes de causalidad y cronología según Roland Barthes. La suspensión de las leyes de cronología y causalidad en el relato absurdo y el relato onírico. 3. Historia y discurso. Los modos del relato: resumen y escena. El discurso referido en estilo directo, en estilo indirecto e indirecto	tiempo y personajes en el realismo literario. El cuento de ciencia ficción: características y orígenes del género; utopías y distopías, vertientes dentro del género. El cuento policial: orígenes del género; características y representantes del policial clásico y del policial negro.	Benedetto. Aproximación al objetivismo II: la teoría del iceberg de Ernest Hemingway. La poética de Jorge Luis Borges: el cuento como entramado de ideas filosóficas.
--	--	---	--

	libre. 4. Tiempo de la historia y tiempo del relato. El orden. Anacronías: analepsis y prolepsis. La duración. Movimientos de aceleración y desaceleración. Pausa, escena, resumen y elipsis. Las relaciones de frecuencia. Relato singulativo, anafórico, repetitivo, iterativo.		
Textos de	Gabriel García Márquez, Ana Frank, Pedro Orgambide, Pablo Neruda, Stanislav Lem, Julio Cortázar, Guy de Maupassant. Microrrelatos de autores del noroeste argentino; Mempo Giardinelli, Ana María Shua.	Ambrose Bierce, Juan Rulfo, Jorge Luis Borges, Horacio Quiroga, Ernest Hemingway, Julio Cortázar, Ryunosuke Akutagawa, Ana María Shua, Enrique Anderson Imbert, Fernando Sorrentino, Liliana Heker, Ray Bradbury, G. K. Chesterton, Edgar Allan Poe.	Edgar Allan Poe, Nathaniel Hawthorne, Horacio Quiroga, Anton Chèjov, Katherine Mansfield, Flannery O'Connor, Antonio Di Benedetto, Ernest Hemingway,

			Jorge Luis Borges.
Duración	12 semanas. 12 clases semanales.	24 semanas. 12 clases quincenales.	18 semanas. 9 clases quincenales.

En el **Anexo** se desarrolla el Plan de Trabajo del Taller Virtual de Narrativa I, del cual se presenta también el prototipo de MDM.

Capítulo 3: Proyecto integral de materiales didácticos

3.1 Fundamentación basada en criterios didácticos y comunicacionales.

Se elige producir un material didáctico multimedia, más específicamente **hipermedia**, considerando las siguientes ventajas:

El material hipermedia es considerado como uno de los modelos más flexibles y se lo puede definir como un sistema vertebrador de los distintos núcleos de conocimiento:

“En los hipermedias los enlaces se organizan de tal modo que logran integrar conjuntamente los contenidos con la estructura del material: es un sistema vertebrador de los distintos núcleos de conocimiento, totalmente vinculados entre sus partes, reflejando en todo momento la relación existente entre los términos de esta entidad de estructura-contenido.”⁴²

Por su capacidad de integrar a los demás tipos de MDM se ha convertido en el modelo por excelencia. Además, aporta a la multiplicidad de medios, las especificidades propias del **hipertexto**, entre ellas, la posibilidad de que los estudiantes definan su propio recorrido de aprendizaje, personalizado según sus

⁴² MDM Seminario “Principios de Diseño y Evaluación de Materiales Didácticos”, EDEV, UVQ, Clase 6.

propios intereses y conocimientos previos, y que realicen conexiones más intuitivas entre los distintos nodos de contenidos favoreciendo un proceso más constructivista de aprendizaje, por su característica esencial de interactividad. A estas ventajas suma las de conexión a fuentes externas, a otras redes, y en especial, a otros recursos disponibles en la Web.

En cuanto al tipo de medios que se integrarán en el MDM, las características psicológicas y habilidades intelectuales de los destinatarios (adultos) y el contenido (textos literarios y teoría con cierto grado de abstracción), fundamentan que el hipermedia que se desarrolle tenga al texto como elemento principal y organizador, que permitirá incluir en una secuencia expositiva argumentativa otros materiales como imágenes, esquemas gráficos y eventualmente, pero no necesariamente, video y audio. Como herramienta fundamental de razonamiento, conocimiento y abstracción, en exposiciones conceptuales, el texto se considerará el único medio imprescindible en el desarrollo del MDM. Además de lo mencionado, el texto se caracteriza por ser el medio más económico y sencillo de desarrollar, por ser un medio liviano y accesible. Para reducir la resistencia que presenta la lectura de los textos en pantalla, se realizará un procesamiento didáctico del texto, teniendo en cuenta criterios lingüísticos (estilo, tipo de lenguaje, estructura sintáctica y lógica) y criterios gráficos (selección de fuentes, tamaños y colores de tipografía, espaciado, alineación, longitud de líneas y párrafos) que favorezcan la legibilidad.⁴³

El MDM estará disponible para los alumnos en el campus virtual para su navegación en línea y se incluirá una versión de descarga para navegarlo sin conexión a internet. Además se incluirá en el MDM como opción para los usuarios una versión de descarga imprimible.

Dado que los talleres del programa se desarrollarán en un entorno virtual de aprendizaje, y serán leídos en el aula virtual, con la orientación del coordinador, las consignas de escritura no serán incluidas en el material, sino que serán propuestas por el coordinador según las considere acordes a cada grupo y a cada momento. La posibilidad de mayor intercambio y dinamismo que brinda el entorno

⁴³ Cfr. MDM Seminario “Principios de Diseño y Evaluación de Materiales Didácticos”, EDEV, UVQ, Clase 6.

virtual de aprendizaje, fundamenta la decisión de no fijar las actividades en el MDM.⁴⁴

Por otra parte, la referencia obligada a textos literarios requiere tener en cuenta las políticas de derechos de autor en la web. Por tal motivo, se ha tomado la decisión de no incluir textos completos en el MDM, sino sólo citas de fragmentos o textos breves que pueden ser reconocidos dentro del ámbito de la cita. En el caso de la referencia a un texto más extenso o de textos completos, los autores de los contenidos se atenderán sólo a la reproducción de textos literarios que ya se encuentran publicados en la web, señalando en todos los casos la página fuente y la fecha de acceso a la misma. Asimismo, los coordinadores de los talleres podrán sugerir a los alumnos en las clases la ampliación de lecturas a textos que sean de acceso público en la web, aunque los mismos no se encuentren incluidos en el MDM, aprovechando la posibilidad que ofrece el aula virtual de enlazar a recursos externos.

3. 2 Etapas de elaboración y agentes intervinientes

Etapa	Tareas	Agentes
Preproducción	Selección del/de los autor/es del material, mediante evaluación de cv y entrevista.	Responsable académico.
	Establecimiento de los lineamientos generales de la propuesta de formación. Estructuración de la misma en niveles. Diseño de las propuestas formativas en los distintos niveles.	Responsable académico, responsable de la producción de contenidos y autores.
	Elaboración de guías y pautas para autores, para el responsable de contenidos, y para los diseñadores; formación de autores.	Responsable académico, asesor pedagógico, responsable de contenidos y diseñadores.
	Establecimiento del cronograma	Responsable de la

⁴⁴ Cfr. en MDM Seminario “Principios de Diseño y Evaluación de Materiales Didácticos”, EDEV, UVQ, Clase 8.

	de entregas por parte del autor, acorde a los tiempos institucionales requeridos.	producción de contenidos y autor.
	Reuniones con el autor que culminan con la presentación por parte de éste de los contenidos del material en la etapa de producción.	Responsable de la producción de contenidos y autores.
Producción	Entrega por parte del/de los autor/es de la unidad demo del material, siguiendo las pautas - recursos didácticos, criterios editoriales, elaboración de actividades- que le fueron transmitidas en las reuniones de formación.	Autor/es.
	Lectura y evaluación de la adecuación de los contenidos, de los aspectos didácticos y pautas editoriales de la unidad demo.	Responsable académico y asesor pedagógico.
	Devolución de la unidad demo al autor, explicitando aciertos, errores, sugerencias y dudas.	Asesor pedagógico y autor.
	Reformulación de la unidad demo (si fuera necesario).	Autor.
	Aceptación de la unidad demo.	Responsable de la producción de contenidos y asesor pedagógico.
	Entrega del 50% del material. Revisión y procesamiento didáctico del material.	Autor. Asesor pedagógico.
	Entrega del 100% del material. Revisión y procesamiento didáctico del material. Se hacen las reformulaciones que sean necesarias.	Autor. Asesor pedagógico.
	Corrección estilística, ortográfica y gramatical.	Responsable de la producción de contenidos.
	Se procede a realizar el diseño multimedia, con inclusión de pautas gráficas, íconos, etc.	Diseñador multimedia.
	Primera impresión de todo el material, segunda corrección.	Responsable de la producción de contenidos, diseñador multimedia.

	Trámite de ISBN y catalogación.	Secretario administrativo.
Postproducción	Evaluación y testeo del material: -interna (antes de su implementación) -externa (durante y luego de su implementación)	Equipo de producción de materiales didácticos, tutores/coordinadores de los talleres, alumnos.

3.3 Descripción del prototipo

A continuación caracterizaremos los siguientes aspectos del prototipo desarrollado: la herramienta de software elegida, la estructura de las clases y páginas, los recursos didácticos e íconos que los representan, los estilos de texto utilizados y los criterios que han guiado la inclusión de las imágenes didácticas en el material.

3.3.1 Software utilizado

Se ha elegido desarrollar el prototipo del material didáctico multimedia con el programa **exe-learning**, por ser un software libre y de código abierto, que ofrece facilidades de uso intuitivo, provee varias opciones de estilo de diseño y permite la inserción de múltiples recursos (texto, imágenes, video, enlaces externos, artículos wiki, etc.), distintos tipos de actividades, y diversos recuadros con íconos contenedores de recursos didácticos y metodológicos (objetivos, actividad de reflexión, lectura introductoria, etc.).

3.3.2 Estructura de las clases

En la guía para autores, elaborada en la etapa de preproducción como antes señalamos, se estableció que el material didáctico se adecue a las siguientes pautas:

- El número máximo de clases o lecciones por curso sea de 12, y cada clase puede dividirse en secciones y apartados. El número máximo de apartados es de 7, atendiendo a criterios de usabilidad.
- Cada clase contendrá: la presentación de los objetivos de la misma, una introducción –preferentemente acompañada de una lectura introductoria, que funcione como anticipación de los contenidos a desarrollar-, el desarrollo de los contenidos de la clase y una conclusión.
- Los cursos pueden dividirse en módulos de la cantidad de clases que los autores consideren convenientes. La bibliografía utilizada se listará al final de cada módulo.

3.3.3 Estructura de las páginas

La estructura de página del MDM está conformada por:

- Un marco superior, donde aparecerá el título del curso y logo institucional;
- Un marco central de contenidos.
- Un menú de navegación vertical, ubicado a la izquierda del marco central, que contiene los vínculos a cada clase, sección y apartado.
- Dos vínculos de navegación lateral, que permiten desplazarse hacia la página “Anterior” y página “Siguiente”.

El área de contenidos aparece encabezada por el título de la clase, sección o apartado al que corresponda.

3.3.4 Íconos de recursos didácticos

Dentro del área de contenidos, se han incluido los siguientes íconos de recursos didácticos y metodológicos:

▪ **Objetivos:**



Aparece en la primera página, en la presentación de los objetivos de todo el curso, y en la primera página de cada clase, donde se enumeran los objetivos por clase.

▪ **Contenidos:**



Aparece únicamente en la página de presentación, donde se listan los contenidos de todo el curso.

▪ **Lectura:**



El ícono de lectura se utiliza para los recursos:

- “Lectura introductoria” (una lectura de un texto o fragmento de texto literario que se propone en la primera página de cada clase, como primera aproximación al tema de la misma).

- “Actividad de lectura” (lecturas propuestas en otras secciones de la clase y que pueden ir acompañadas de alguna pregunta u orientación de lectura, así como también pueden ir seguidas de una retroalimentación posterior).

- “Lectura” (textos que se proponen para ejemplificar los conceptos desarrollados en la clase).

Los anteriores recursos comprenden textos de lectura “obligatoria”.

▪ **Lectura recomendada:**



Aparece presentando lecturas sugeridas para ampliar los temas, (enlaces a otros textos que se encuentran en la web).

3.3.5 Estilos de texto

- Para el **encabezado** del MDM, el menú de navegación y el título de cada página, se utilizará la tipografía y color predeterminados por el estilo en cascada seleccionado. El estilo seleccionado es el estilo por defecto (“Default”).
 - Título: Arial, en 32 px, color #4D4D4D.
 - Menú de navegación: Arial 10, color #4D4D4D cuando los vínculos no estén activados y color white cuando estén activados.
- Para el **texto regular**, en el área de contenidos, se ha elegido una fuente sin serif, atendiendo a las mejores condiciones de legibilidad en pantalla (Verdana en tamaño 10) en color automático. El interlineado será sencillo y la alineación justificada, sin sangrías, manteniendo un promedio de 95 cpl en el ancho del párrafo. Se mantendrá un espaciado entre párrafos.
- En el caso de que haya **subtítulos en el área de contenidos**, se utilizará Verdana en tamaño 10 en color automático en negrita.
- La misma opción se utilizará para las **palabras destacadas** en el texto.
- Para las **citas de textos literarios** se utilizará Verdana 10 en color automático en cursiva.
- Para la **referencia de las fuentes de los textos literarios**, se utilizará Verdana 8 en color automático con alineación sobre la derecha.
- Para las **referencias de las notas al pie de página**, se utilizará Verdana 8 en color automático con alineación izquierda.
- Los **títulos de recuadros de recursos didácticos**, irán en Arial tamaño 24 px y color #568D14.
- Los **enlaces a recursos externos** serán señalados en color #F60 cuando no estén activados y en color #B34700 cuando estén activados.
- Los mismos colores se usarán para las **teclas de desplazamiento** a página anterior y página siguiente, que mantendrán el formato Arial 24 px.
- La **bibliografía** será listada en el mismo formato del texto regular.

3.3.6 Inclusión de imágenes didácticas

En la elaboración del MDM se han incluido imágenes con diferentes grados de iconicidad y distintas funciones didácticas. Entre las imágenes utilizadas se cuentan tanto las que fueron expresamente creadas para explicar alguna idea o concepto, como aquellas creadas para cualquier otro fin, pero que se re-contextualizan al ser incluidas con una intencionalidad didáctica para ilustrar algún pasaje del contenido textual. Es decir, se han incluido imágenes tanto del tipo que Prendes Espinosa caracteriza como imágenes didácticas "*per se*" como las imágenes didácticas "*per accident*".⁴⁵

Las imágenes didácticas "*per se*" son organizadores gráficos y esquemas producto de una elaboración mental que abstrae y sintetiza las ideas a fin de explicar conceptos.

Las imágenes didácticas "*per accident*" son ilustraciones y fotografías que se han elegido por distintos motivos:

- con una intención de divulgación, en el caso de los retratos de autores y portadas de libros;
- con una intención didáctica de aclarar, asegurar la retención y ejemplificar, en el caso de las imágenes que metaforizan conceptos desarrollados en el texto.
- con una intención de motivar, atraer la atención sobre el material y producir placer afectando las emociones, en el caso de las imágenes con alto grado de iconicidad, como fotografías de paisajes, que no aportan información diferente de la que se presenta en el texto.⁴⁶

⁴⁵ Prendes Espinoza, M. Paz. "¿Imagen didáctica o uso didáctico de la imagen?" Ediciones Universidad de Salamanca, Enseñanza. 13, pp. 199-220, 1995.

⁴⁶ Colás Bravo, M. Pilar. "El libro de texto y las ilustraciones: enfoques y perspectivas en la investigación educativa", Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, 1989.

Conclusiones

En este trabajo hemos presentado un proyecto de formación en entornos virtuales para jóvenes y adultos, que se inscribe en el campo de la educación no formal y responde a una pedagogía del ocio y del tiempo libre, puesto que su finalidad principal es el desarrollo de las capacidades de expresión artística de los destinatarios.

Hemos caracterizado el contexto en el que esta propuesta encuentra una validez anclada en la demanda, y debido a la modalidad virtual, asincrónica y modular del mismo, ofrece una flexibilidad que responde a las necesidades de los adultos que aprenden en diferentes situaciones de tiempo y espacio.

Como señalan Imperatore *et al*, la mayor parte de las propuestas de educación virtual utiliza materiales en modo escritura, aún cuando estos no se distribuyan en formato impreso, y la mayoría de las actividades cognitivas que los estudiantes realizan en la modalidad virtual están relacionadas con la lectura de textos escritos.⁴⁷

Esta característica de la formación en entornos virtuales de aprendizaje es considerada como una debilidad por algunos autores -quienes subrayan las potencialidades aún no suficientemente explotadas de la convergencia de medios y modos en este entorno-.⁴⁸ Nuestra propuesta encuentra en esta preeminencia del texto escrito en el entorno virtual su oportunidad y adecuación.

Encontramos que la escritura literaria resulta ser una expresión artística que puede convertirse en objeto de enseñanza de modo adecuado en un entorno virtual, al ser el texto escrito el principal elemento de la propuesta pedagógica, en tanto que éste:

⁴⁷ MDM Seminario “Principios de Diseño y Evaluación de Materiales Didácticos”, EDEV, UVQ, Clase 4.

⁴⁸ Aparici, Roberto. “Mitos de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías”. Disponible en:

<http://www.uned.es/ntedu/espanol/temas-de-debate/nmitos/nuevastecnos.htm>.

Ver también: Campi, Walter. “Narrativa transmedia en aulas virtuales” (ponencia presentada en la “I Jornada de práctica docente en entornos enriquecidos para la educación superior”, Universidad Nacional de Asunción, en prensa).

- vehiculiza los contenidos teóricos a enseñar,
- constituye en sí mismo el objeto de enseñanza –los textos literarios de autores reconocidos que se toman como ejemplos–,
- su producción por parte de los alumnos es la finalidad principal de la propuesta.

Todo esto sumado a que la comunicación entre docentes y alumnos está mediada principalmente por la escritura y se realiza a través de los foros de debate.

El entorno virtual ofrece un medio altamente favorable para una propuesta de enseñanza cuya principal actividad es la producción y reflexión en torno al texto escrito.

Los programas y contenidos aquí propuestos, plasmados en un prototipo de material didáctico, constituyen sólo algunos de muchísimos recorridos posibles en el campo de la escritura literaria.

Bibliografía

- ANDER EGG, Ezequiel y AGUILAR, María José. *Cómo elaborar un proyecto: Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*, San Isidro, Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas, 1989.
- ANDER EGG, Ezequiel. *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1999.
- APARICI, Roberto. “Mitos de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías”. Disponible en:
<http://www.uned.es/ntedu/espanol/temas-de-debate/nmitos/nuevastecnos.htm>
- ARNOLD, Rolf. *Pedagogía de la formación de adultos*. Montevideo, OIT/Cinterfor, 2004. Capítulo 2: “La didáctica de adultos”.
- AVOLIO DE COLS, Susana; IACOLUTTI, María Dolores. “Hacia una nueva concepción de la educación de adultos”. En: CATALANO, A. (coord.), *Enseñar y evaluar en formación por competencias laborales: orientaciones conceptuales y metodológicas*. Buenos Aires, BID/FOMIN; CINTERFOR/OIT, 2006. Capítulo 3.

- BORGES, Federico. “El estudiante de entornos virtuales. Una primera aproximación”. En: Federico BORGES (coord.). *El estudiante de entornos virtuales*. [dossier en línea]. *Digithum*. Nº 9. UOC, 2007.
- CAMILLONI, Alicia R. W. de et al. *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós, 2007. Capítulo 6.
- CAMPI, Walter. “Narrativa transmedia en aulas virtuales” (ponencia presentada en la “I Jornada de práctica docente en entornos enriquecidos para la educación superior”, Universidad Nacional de Asunción, en prensa).
- COLÁS BRAVO, M. Pilar. “El libro de texto y las ilustraciones: enfoques y perspectivas en la investigación educativa”, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, 1989.
- FENSTERMACHER, Gary y SOLTIS, Jonas. *Enfoques de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu, 1999. Capítulos 1 a 5.
- GENTILE, Laura, “A escribir ficción también se aprende”, *Clarín*, 05/08/2001.
- HIRSCHMAN, Sarah. *Gente y cuentos ¿A quién pertenece la literatura? Las comunidades encuentran su voz a través de los cuentos*. Buenos Aires, FCE, 2011.
- LARDONE, Lilia y ANDRUETTO, María Teresa. *La construcción del taller de escritura: en la escuela, la biblioteca, el club...* Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2005.
- LEIBOWICZ, Julieta. *Ante el imperativo del aprendizaje permanente, estrategias de formación continua*. Montevideo, Cinterfor, 2000. Capítulos 2 y 3.
- MAURI, Teresa y ONRUBIA, Javier, “El profesor en entornos virtuales: condiciones, perfil y competencias”. En: COLL, César, MONEREO, Carles., *Psicología de la Educación virtual*. Madrid, Morata, 2008.
- MDM Seminario “Fundamentos de la Enseñanza y Aprendizaje en Entornos Virtuales”. EDEV, UVQ, Clases 4 y 5.
- MDM Seminario “La formación en entornos virtuales”, EDEV, UVQ, Clases 3 y 4.

- MDM Seminario “Principios de Diseño y Evaluación de Materiales Didácticos”, EDEV, UVQ, Clases 4, 6 y 8.
- MDM Seminario “Principios de la educación continua y de adultos”. EDEV, UVQ, Unidades 1 y 2.
- MDM Seminario “Sistemas de e-learning e e-training”, EDEV, UVQ, Clase 1.
- PRENDES ESPINOZA, M. PAZ. “¿Imagen didáctica o uso didáctico de la imagen?” Ediciones Universidad de Salamanca, Enseñanza. 13, pp. 199-220, 1995.
- ROGERS, Carl y FREIBERG, H. Jerome. *Libertad y creatividad en educación*. Barcelona, Paidós, 1996. Capítulos 3 y 8.
- SCHETTINI, Adriana. “¿Se puede enseñar a escribir ficción?”, *La Nación*, 29/11/2008.
- TRILLA, Jaume. *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*, México, Ariel, 1993 Capítulos 1 y 2.