



Bajar artículo en PDF

COMPETENCIAS PARA APRENDER Y ENSEÑAR EN COLABORACIÓN. CAPACIDAD A DESARROLLAR EN LA FORMACIÓN DOCENTE.

BOSSOLASCO, María Luisa
Universidad Nacional de Tucumán. Argentina.

mlbossolasco@gmail.com

Resumen:

En el presente artículo se analizan una serie de variables que se pusieron en interrelación en una instancia de enseñanza-aprendizaje con modalidad b-learning destinada a docentes de nivel superior, al diseñar un espacio de trabajo desde la lógica de la metodología colaborativa. Se describen en una primera instancia las condiciones que desde diferentes planteos teóricos deben darse para diseñar un entorno de trabajo con esta modalidad para avanzar luego en el análisis de algunas de estas variables. La atención se focaliza en las percepciones de quienes asumieron el rol de alumnos en dicho proceso, lo cual pone de manifiesto que son múltiples las variables que entran en interrelación y no debe descuidarse ninguna de ellas. Una de estas cuestiones se relaciona de manera directa con el rol asumido por los participantes y sus competencias específicas para trabajar colaborativamente de manera mediada. Para finalizar, se señalan estrategias alternativas a implementar, que podrían actuar como líneas de mejora para elevar niveles de calidad en el área.

Palabras Claves: Enseñanza-aprendizaje. Colaboración. Competencia. Formación Docente. Educación Superior. Virtualización. Percepciones.

1. Introducción

El aprendizaje colaborativo se ha constituido, desde hace un tiempo, en tema de interés para la investigación educativa y ha motivado el desarrollo de múltiples estudios y constructos teóricos. Esto se pone en evidencia a partir de diferentes indicadores como son la bibliografía emergente en el tema, las presentaciones en eventos científicos o estudios sobre el estado del arte referidos a los procesos de enseñanza-aprendizaje y más específicamente sobre el aprendizaje en línea (Means, B. et al. 2009).

Si bien los trabajos sobre esta modalidad de aprendizaje tienen su origen en las décadas de los años 70 y 80, donde los procesos interactivos entre los miembros de un grupo tenían lugar en instancias presenciales, cara a cara; es en los últimos años cuando se han intensificado las investigaciones y los constructos en dicha área a partir de la inclusión de herramientas tecnológicas que han actuado como soportes y vehículo de mediación para los procesos interactivos que tienen lugar tanto en contextos laborales como en situaciones de enseñanza y aprendizaje (Bossolasco, 2010).

Por otra parte, el aprendizaje colaborativo o -más específicamente- la capacidad para trabajar de manera colaborativa y en red, está siendo identificada como una competencia a

promover en los estudiantes y docentes, tanto en lo referido al mundo del trabajo (Martínez Aldanondo, 2010) como en lo concerniente a los ámbitos académicos y de investigación (UNESCO, 2008).

Sin duda resultaron motivadoras para la escritura de este artículo las preguntas sugeridas en el tercer eje del presente congreso: ¿Qué competencias específicas deberían desarrollar el docente que diseña la currícula para EaD?, ¿Son las mismas competencias del diseñador de la currícula presencial?, ¿Qué cambios curriculares deberían implementarse en las carreras de formación docente para preparar a los futuros profesionales en el diseño curricular para EaD? Y, se podrían añadir otras, como... ¿Qué competencias deberían desarrollar aquellos docentes que intentan incorporar en sus prácticas educativas presenciales instancias de virtualización?

En un intento de ofrecer algunas respuestas a dichas cuestiones, se presentan las percepciones que tuvieron un grupo de docentes de educación superior, asumiendo el rol de alumnos, luego de finalizar una instancia de formación, en donde se planteó como propuesta una metodología de trabajo colaborativa mediada.

2. Consideraciones teóricas

En la actualidad, una de las expresiones más difundidas respecto al aprendizaje colaborativo mediado es aquella que se identifica con las siglas en inglés de CSCL (Computer Supported Collaborative Learning) la cual "se define como una nueva disciplina de las ciencias de la educación que combina la noción de aprendizaje colaborativo con el potencial de las TIC para apoyarlo" (Onrubia, Colomina y Engel, 2008. p. 235) Cuando pensamos en español existen una diversidad de conceptos y definiciones que, en muchas ocasiones se utilizan de modo indistinto, tales como las referidas a: aprendizaje en grupo, aprendizaje en cooperación, aprendizaje en colaboración.

Diferentes autores (Johnson y Johonson, 1994, Martí 1996, Prendes Espinoza, 2003) realizan distinciones teóricas respecto a tales conceptos; señalando que difieren en los grados de interacción positiva que se generan entre los participantes.

Por su parte, Gros Salvat (2008) sostiene que la diferencia entre los conceptos anteriormente citados estaría dada por la existencia de diferentes grados de interdependencia entre algunas variables como lo son: los miembros del grupo, las metas de la tarea, el tipo de responsabilidad en el aprendizaje por parte de los miembros, el liderazgo asumido en la tarea, el papel del profesor y el propio seguimiento de la tarea. Para esta autora, en una metodología de trabajo colaborativo debería existir una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, ciertas metas estructuradas, un grado de responsabilidad compartida, un liderazgo y responsabilidad en el aprendizaje compartido, un docente que asuma la tarea de observación y retroalimentación sobre el desarrollo de la tarea y una tarea en la cual no sólo se reconozca el producto, sino por sobre todo, el proceso.

Retomando las ideas de la autora, el aprendizaje colaborativo mediado expresa dos ideas importantes, "en primer lugar la idea de aprender de forma colaborativa. En este sentido, no se contempla al aprendiz como una persona aislada sino en interacción con los demás (...) en segundo lugar se enfatiza el papel que el ordenador como elemento mediado que apoya este proceso." (Gros Salvat. 2008. p. 91)

Complementando estos planteos Onrubia, Colomina y Engel (2008) -retomando la propuesta de Dillenbourg- sostienen que es necesario entender los procesos que constituyen un auténtico aprendizaje colaborativo para lo cual se requiere tomar conciencia que existen múltiples variables, factores o condiciones que se combinan e interactúan unas con otras, en forma compleja. Entre estas variables mencionan la composición de los grupos, las características de la tarea o contenido de aprendizaje y la actuación del profesor. Los autores sostienen que en el momento de diseñar instancias de aprendizaje colaborativo la atención debería estar en aumentar la probabilidad de que ocurran aquellos tipos de interacciones entre alumnos que cuentan con mayor potencialidad desde el punto de vista de los procesos de construcción de significados.

Al mismo tiempo sostienen que...

"aquellos procesos de aprendizaje realizados por los alumnos cuando trabajan de manera

colaborativa son inseparables de, y no pueden entenderse al margen de, tres elementos: la actividad conjunta de profesor y alumnos en que esos procesos se inscriben y toman sentido, la ayuda educativa a dicho aprendizaje que el profesor ofrece en el contexto de esta actividad, y el mayor o menor grado de ajuste entre la ayuda ofrecida y la actividad constructiva..." (Onrubia, Colomina y Engel. 2008. p. 248)

Existen diferentes concepciones teóricas que consideran a los procesos interactivos como elemento clave para lograr avances en el conocimiento. Se podrían señalar entre otros los aportes de tres perspectivas teóricas: las teorías socioculturales, los planteos de la cognición situada o distribuida y el socioconstructivismo aplicado a los procesos de enseñanza aprendizaje en contextos telemáticos. Desde tales planteos se entiende a la interacción como una actividad sociocognitiva situada en interrelación y dependiente de aquellos elementos que conforman el microcontexto en que tiene lugar (Barberá et al., 2001).

En el marco de tales planteos diferentes autores señalan que no todos los intercambios e interacciones que se generan implicarían o resultarían en un progreso en el aprendizaje de los participantes. En este sentido, Woo y Reeves (2007), partiendo del socioconstructivismo, reconocen que no todas las conversaciones o discusiones que ocurren, en todo momento o lugar, son significativas para el aprendizaje. Es más, introducen el concepto de interacción significativa para caracterizar aquellas interacciones que tendrían influencia directa sobre las estructuras intelectuales del aprendiz.

Se podría señalar, en otros términos, que aprender requiere una interpretación personal del fenómeno y la construcción de un modelo mental que represente dichos fenómenos. Por ello, cuando la interacción en un ambiente de aprendizaje está diseñada para mejorar la construcción de significados, entonces esa interacción se puede considerar significativa. Aquellos entornos diseñados y administrados con el propósito de promover interacciones de este tipo, podrían considerarse como propuestas de enseñanza-aprendizaje que generan la posibilidad de trabajar en colaboración.

Tomando como referencia los aportes anteriores, en el marco del presente trabajo se considerará como una situación de aprendizaje colaborativo mediado, aquella instancia de trabajo que se caracteriza por:

- Situación social de interacción entre los miembros de un grupo.
- La existencia de una estructura organizativa que favorece la elaboración conjunta del trabajo y no la yuxtaposición de partes producidas por miembros individuales.
- La pre-existencia clara de la finalidad de la tarea, que ha sido internalizada por todos los miembros del grupo y se concreta en la definición de objetivos individuales y grupales concretos.
- El surgimiento de interacciones significativas entre los participantes.
- La actividad conjunta y ayuda pedagógica entre profesores y alumnos.
- El resultado final de un aprendizaje compartido, donde cada miembro del grupo ha alcanzado el dominio del tema y han podido asistirse en el caso de haberse presentado dificultades y dudas.
- La presencia de herramientas tecnológicas que actúan como vehículos mediadores en la comunicación, en la construcción colaborativa de la tarea y del conocimiento.

3. Objetivos y Metodología

El presente estudio tiene como propósito identificar las percepciones de un grupo de docentes de nivel superior, en relación a la propuesta de trabajar colaborativamente en un curso de formación on-line. El curso fue ofrecido desde la UNT Virtual y el tema del mismo se focalizó en la "Inclusión de prácticas de virtualización en la enseñanza universitaria".

Para dar respuesta a este objetivo se analizaron las respuestas dadas por los docentes participantes del curso a un cuestionario que permitía indagar la percepción de los mismos sobre el desarrollo del curso. Se realizó un análisis descriptivo de los ítems más significativos de dicho cuestionario; respecto a esta variable, y se puso en relación tal información con los recursos tecnológicos utilizados como instrumentos de mediación, con las actividades propuestas y el rol asumido por los docentes en dicho contexto.

4. Resultados del estudio

4.1. Descripción del curso

Dicha oferta de formación destinada a docentes de la UNT tuvo como propósitos fundamentales reflexionar en torno a la realidad de la educación superior en el marco de la sociedad del conocimiento, analizando los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje surgidos en dicho contexto. Al mismo tiempo, se procuró que los participantes pudiesen conocer y desarrollar ciertas competencias para el uso de recursos tecnológicos plausibles de ser incorporados en sus prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Una de tales competencias fue la capacidad para trabajar de manera colaborativa en contextos de comunicación mediada por recursos tecnológicos; para lo cual se diseñó un aula virtual en el campus de UNT Virtual y se propusieron actividades que, en su resolución, demandaron trascender la tarea individual. El análisis de resultados que se presentan en este escrito, focaliza su atención en dicha variable.

4.2. Sobre los recursos tecnológicos y las actividades propuestas.

El diseño del curso estuvo pensado en cinco módulos de contenidos y dos talleres específicos sobre diseño de material multimedial (TV-web y Radio-web). Tanto en los módulos como en los talleres, se generaron actividades que debían ser resueltas de modo grupal. Si bien en algunas ocasiones se requería el encuentro presencial de los participantes para dar respuesta a la tarea, simultáneamente se crearon, para cada caso, espacios de trabajo colaborativo dentro del aula virtual.

Los recursos utilizados al interior de la plataforma que permitieron y favorecieron el encuentro virtual sincrónico y el desarrollo de las actividades, fueron el foro y la wiki. El foro se propuso como espacio en donde los miembros del grupo podían organizar la tarea, debatir posturas y llegar a acuerdos respecto a la actividad o producto final que se solicitaba como respuesta a cada tarea. Se habilitaron foros tanto para las actividades que requerían la elaboración de un texto compartido o el diseño de respuestas on-line, en el aula virtual; como para aquellas actividades que exigían un trabajo presencial, tal como sucedió en la filmación del audiovisual o en la grabación del audio para la radio-web.

En complementariedad con los foros de debate, se habilitaron aplicaciones basadas en la tecnología de los wiki. Un wiki es una herramienta web que permite la modificación instantánea de sus contenidos, en forma colaborativa. Su potencialidad educativa se encuentra no sólo en que los participantes pueden escribir en momentos distintos y/o simultáneos, sino que pueden añadir información, eliminar, modificar, editar un mismo texto que comparten, hasta llegar a la versión final.

Complementando estos canales de comunicación sincrónicos que permiten un tipo de comunicación multidireccional, los participantes contaron con canales de comunicación bidireccionales, como la mensajería interna y el correo electrónico.

En cada uno de los módulos y talleres se trabajó a partir de esta dinámica y más del 70% de las actividades propuestas requerían que los participantes asumieran tareas en colaboración. Entre las actividades propuestas se pueden mencionar: La búsqueda de videos, experiencias ó sitios web representativos de un determinado tema y su posterior análisis en función de referentes teóricos; la construcción colaborativa de un guión para radio o TV, la construcción colaborativa de una ponencia o documentos de texto, el diseño de e-actividades sobre un contenidos a elección, entre otras.

4.3. Sobre el rol de los docentes.

Los docentes a cargo de cada uno de los módulos asumieron, en términos de Garrison y Anderson (2005), presencia cognitiva y social. En tal sentido, los profesores que tuvieron a su cargo el diseño de los módulos tomaron decisiones instruccionales de planificación gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje; definieron los objetivos de los módulos, realizaron la selección de materiales y la planificación de las actividades. Al mismo tiempo llevaron adelante la tarea de seguimiento del trabajo de los alumnos; leyendo y respondiendo regularmente las contribuciones y preocupaciones de los estudiantes. Complementando estas acciones, mediante sus intervenciones fueron más allá de promover el debate y la participación, ayudando a los alumnos como experto en los contenidos que se estaban trabajando.

4.4. Percepciones generales de los participantes en el curso

Al finalizar el curso se solicitó a los participantes que dieran respuesta a un cuestionario, diseñado con una escala likert, en el cual tenían que ofrecer su visión sobre el desarrollo del curso. En dicho cuestionario se les solicitó información sobre seis variables; a saber: Relación entre objetivos, contenidos, metodología; diseño y contenido de materiales, desempeño de los docentes, accesibilidad de la plataforma, dinámica de trabajo y clima grupal y actitudes y/o habilidades desarrolladas en el curso. Al mismo tiempo se les solicitó realizaran una valoración general del trayecto de formación y se les ofreció un espacio de respuesta abierta en el cual podían expresar su opinión, identificar aspectos positivos y negativos.

Sobre un total de 52 alumnos que finalizaron el curso, se recibieron 49 respuestas, lo cual representa la apreciación del 94% de los participantes que completaron el proceso de formación.

En términos generales, los docentes participantes realizan una valoración positiva del curso (96%) la mayoría de ellos señala estar de acuerdo en que el curso ha satisfecho sus expectativas (96%) y, por otra parte, les ha permitido ampliar sus conocimientos y habilidades (98%) sobre temas referidos a la inclusión de prácticas de virtualización y elaboración de material multimedial en sus prácticas de enseñanzas.

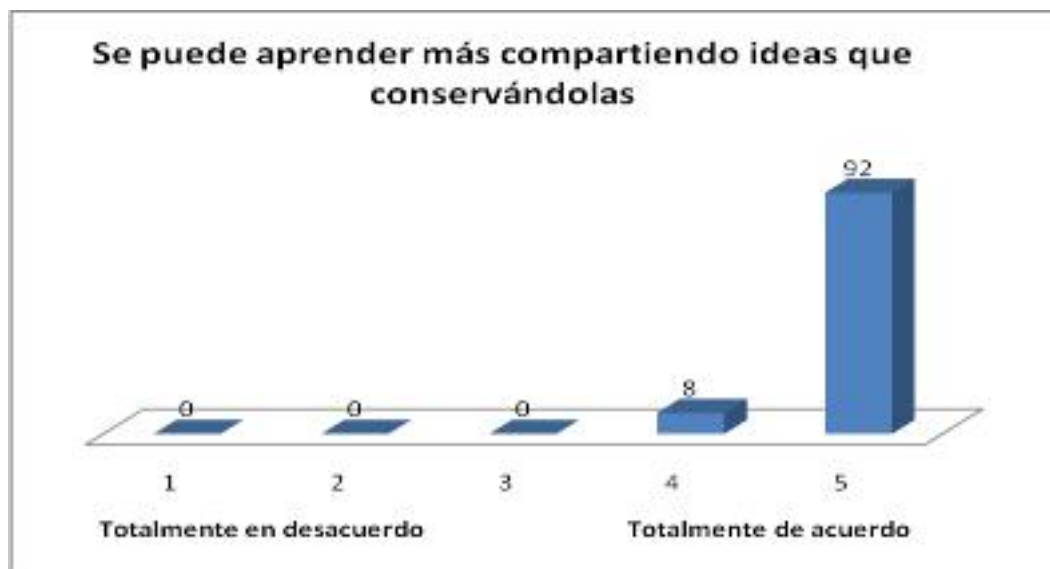
Al realizar una primera lectura general de las respuestas ofrecidas a todas las variables anteriormente descritas, se hace evidente que una de ellas presenta una valoración más baja que el resto de los ítems a evaluar y es la referida a la dinámica de trabajo y al clima grupal que existió durante el cursado.

Poniendo en relación esta variable con afirmaciones que se encontraron implicadas en otros ítems, se podría anticipar cierta falta de coherencia en algunas de las respuestas, lo

cual podría estar explicándose en el desconocimiento de los docentes sobre la lógica que subyace al trabajo colaborativo en entornos de comunicación mediados, a las herramientas que pueden utilizarse para ello y las posibilidades que estas ofrecen.

En este sentido resulta significativo observar en el Gráfico N° 1 cómo, desde el discurso, el 100% de los docentes consideran que "se puede aprender más compartiendo nuestras ideas que conservándolas", en donde el 92% están totalmente de acuerdo con dicha afirmación y el 8%, si bien acuerda en menor medida, también se hace eco de esta idea.

Gráfico N° 1: Supuesto de los alumnos respecto al modo en que se puede aprender.



En contraste con ello, cuando se les solicitó opinión sobre la accesibilidad de la plataforma y los recursos o posibilidades que esta ofrece para trabajar virtualmente de modo colaborativo, se pudo observar -tal como se evidencia en el Gráfico N° 2- que sólo el 77% de los participantes estuvo totalmente de acuerdo en que "la plataforma contó con módulos de comunicación que favorecieron el trabajo colaborativo (Foro, mensajería, wiki)", mientras que un 21% si bien acuerda con dicha afirmación no está totalmente convencido de ello. Por su parte, el 2% restante ofreció una valoración neutral.

Es importante mencionar que la pregunta refería a la existencia o no de tales recursos y no al uso que los participantes había hecho de los mismos. Esta cuestión se indagaba en un ítem subsiguiente.

Gráfico N° 2: Recursos de la plataforma para trabajar colaborativamente.



Focalizando ya en la percepción de los participantes respecto a las habilidades que pudieron desarrollar durante el curso, una de las afirmaciones estuvo dirigida a identificar el desempeño que habían tenido a nivel de comunicación escrita, utilizando herramientas de comunicación sincrónica. Puede verse, en el Gráfico N° 3 que, cuando se indagó sobre las posibilidades que ofreció el curso para "mejorar las habilidades de comunicación", el 60% de los participantes estuvo totalmente de acuerdo con dicha afirmación, hubo un 30% que señaló estar de acuerdo, mientras que un 8% dio una respuesta neutral y un 2% señaló no haber percibido mejoras en dicha competencia.

Gráfico N° 3: Habilidades de comunicación.



Tal como se pone de manifiesto en el Gráfico N° 4, los alumnos en general reconocen que "las intervenciones de los docentes promovieron la participación", el 83% señala estar totalmente de acuerdo con dicha afirmación y un 13% restante también acuerda con ello. A pesar de estos valores, al interior de los grupos de trabajo no en todos ellos se evidenció -a través de los intercambios en los foros y del historial de las wiki- la participación activa de los integrantes del equipo y se pusieron de manifiesto diferentes grados de habilidades para utilizar herramientas de comunicación ó aquellas que favorecen el trabajo colaborativo mediado, así como distintos niveles de compromiso en la resolución de dicha tarea.

Podría señalarse que, si bien a nivel de discurso reconocen que es más conveniente y pertinente compartir conocimiento, ya que esta actitud puede enriquecer y favorecer el trabajo de todos y que los docentes en general intervinieron para promover la participación de los miembros del grupo, en algunos equipos de trabajo existieron ciertas dificultades para hacer efectiva dicha participación activa.

Gráfico N° 4: Rol asumido por los docentes.



Se cree importante señalar que estas cuestiones, en cierta medida, van más allá del saber conceptual respecto a las herramientas que existen o al uso de tales herramientas y refiere a las concepciones subyacentes de los participantes y a sus competencias. Saberes que no necesariamente se adquieren de manera inmediata, sino más bien requieren de procesos de metarreflexión constante.

4.5. Percepción de los docentes en relación al trabajo en sus grupos.

Luego de realizar la descripción de algunos de los ítems, que nos permitieron aproximarnos a la percepción general de los alumnos sobre el curso, los recursos con que se contaba para trabajar colaborativamente en la plataforma, describir las actividades propuestas y analizar el rol asumido por los docentes; se avanzará ahora en la descripción de aquellos ítems específicos referidos a la percepción que los participante tuvieron sobre el trabajo en pequeños grupos y las posibilidades de aprender, o no, con tal propuesta de trabajo.

Al indagar acerca de si "el trabajo en pequeños grupos favoreció las posibilidades de resolución de tareas", puede observarse en el Gráfico N° 5 que un 64% de los participantes afirma estar totalmente de acuerdo con dicha afirmación, y otro 17% señala estar de acuerdo, aunque en menor escala. Por su parte, un 13% dio una respuesta neutral y el 4% restante señala que la modalidad de trabajo en pequeños grupos no ha favorecido la resolución de las actividades.

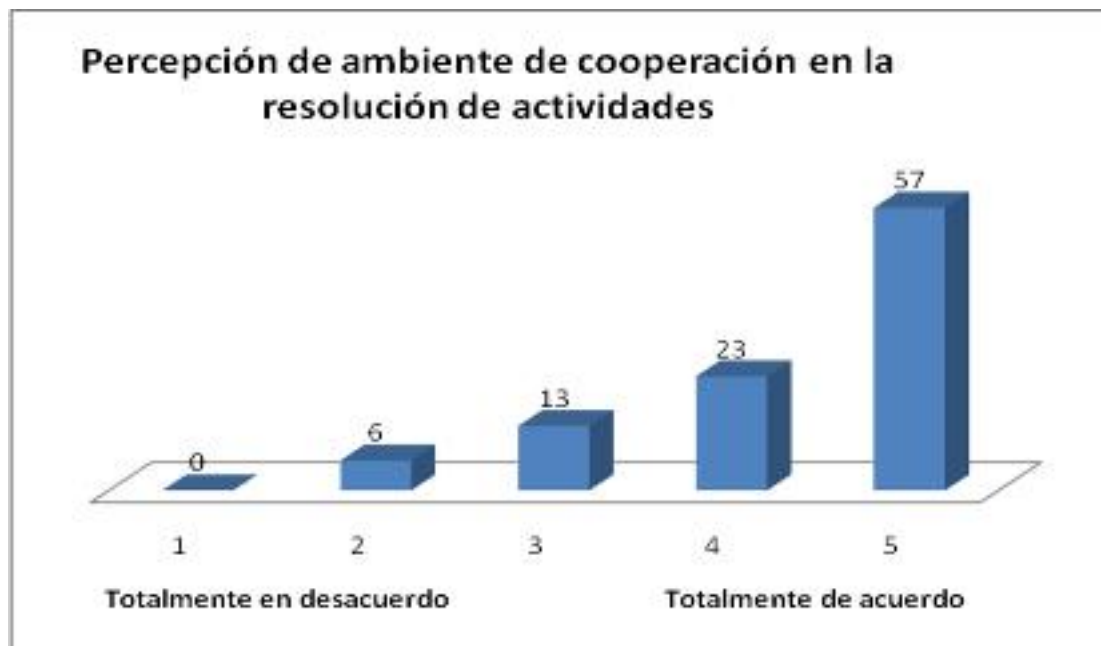
En cierta medida, estas proporciones de respuesta se corresponden con las dadas a otras dos afirmaciones, que tuvieron como propósito indagar específicamente lo ocurrido al interior de los grupos de trabajo. Una de las afirmaciones hacía referencia al ambiente de cooperación puesto de manifiesto al interior del grupo, mientras que la otra refería al clima de trabajo allí vivenciado.

Gráfico N° 5: Modalidad de trabajo en pequeños grupos.



En la primera de estas afirmaciones se señalaba que se había "percibido un ambiente de cooperación en las actividades propuestas", ante lo cual -tal como se muestra en el Gráfico N° 6- los participantes indicaron estar totalmente de acuerdo en un 57% de los casos y de acuerdo un 23% de ellos. Por su parte, el 13% ofreció una respuesta neutral y el 6% restante señaló no haber percibido ambiente de cooperación en sus grupos.

Gráfico N° 6: Ambiente de cooperación en la resolución de la tarea.



Tal como se anticipó, complementando esta afirmación, se les solicitó que emitieran su opinión sobre el clima de trabajo en grupo. En el Gráfico N° 7 se pone en evidencia que el 49% de los participantes estuvo totalmente de acuerdo en que "el clima de trabajo en grupo fue satisfactorio", y otro 32% señaló estar de acuerdo con ello. Por su parte un 17% de los

docentes participantes ofreció una respuesta neutral y un 2% indicó que en sus grupos el clima de trabajo no había resultado óptimo.

Otro ítem que resultó significativo en su análisis fue el referido a la posibilidad de que los intercambios generados en grupo favorecieran la revisión de concepciones previas.

Gráfico N° 7: Clima de trabajo.



En relación a ello, en el Gráfico N° 8 se muestra que sólo el 41% de los participantes estuvo totalmente de acuerdo en afirmar que "se generaron debates interesantes que llevaron a revisar sus supuestos". En cierta medida esta es una de las frecuencias más bajas en las que los alumnos han estado totalmente de acuerdo. Sin embargo, a tal percepción positiva se le podría añadir otro 41% que también afirma estar de acuerdo con dicha apreciación. Por su parte, un 8% de los docentes respondieron en forma neutral y el 10 % restante señala que los debates e intercambios generados en sus grupos no favorecieron la posibilidad de revisar sus saberes previos.

Gráfico N° 8: Revisión de saberes previos.



Se ha podido ver, hasta aquí, que si bien las percepciones de los participantes han sido en general muy positivas respecto al curso en general, a la actuación de los profesores a cargo de los módulos y al diseño de la plataforma, tal percepción decayó en aquel grupo de ítems que referían a la dinámica del trabajo colaborativo al interior de los grupos. Si bien el número total de participantes que responde de manera negativa o neutral a las afirmaciones, continúa siendo reducido y no supera el 20% del total, ha disminuido simultáneamente, la proporción de docentes participantes que se encuentra totalmente de acuerdo con las afirmaciones propuestas, oscilando entre el 40% y el 60%.

4.6. Algunas relaciones entre las variables observadas.

Luego de haber hecho una descripción general de lo observado en torno a aquellas variables que los diferentes autores identifican deberían estar en interrelación para favorecer instancias de trabajo colaborativo, se pasará a analizar aquellas respuestas que dieron los participantes en los espacios abiertos de opinión.

Podría señalarse que estas percepciones de los docentes puestas de manifiesto en el cuestionario, en cierta medida tienen correspondencia con las respuestas dadas por ellos mismos en los espacios de opinión e identificación de aspectos positivos y negativos, referidos al diseño e implementación del curso. A partir de la triangulación de datos de la misma fuente podrían distinguirse dos grandes grupos de percepciones en los docentes participantes.

Un conjunto mayoritario de docentes, que formó parte de aquellos sub-grupos de trabajo en donde se evidenció ambiente de colaboración y buen clima al interior de los equipos; lo cual permitió el surgimiento de debates a partir del contenido de sus aportes -tanto en los foros como en la wiki- intercambios que llevaron a revisar sus supuestos y saberes previos. Esta modalidad de interacción generada en sus minigrupos de trabajo les permitió enriquecer, de modo progresivo, sus estrategias de comunicación.

Paralelo a estos grupos, se encontrarían los participantes de aquellos equipos de trabajo en donde los intercambios en los foros fueron reducidos y los aportes en la wiki fueron efectuados sólo por una o dos personas. Esto generó que en muchas ocasiones decidieran presentar las actividades de modo individual o bien que, un reducido número de los participantes de dichos grupos; asumieran la tarea por el resto del equipo.

Resulta sorprendente, pero al mismo tiempo significativo para posteriores análisis, observar como una misma propuesta metodológica ha sido percibida de modo diferente en función de las vivencias y realidades al interior de cada grupo, lo cual llevó a los participantes a considerar como muy positiva o negativa la propuesta de trabajo; en función del modo en que ellos mismos enfrentaron la tarea.

Quienes pudieron constituirse como grupo de trabajo señalaron como uno de los aspectos positivos del curso la propuesta de trabajar a partir de una metodología colaborativa y el haber desarrollado competencias en relación a ello. A continuación se transcriben algunos de sus comentarios que permiten ilustrarlo:

Uno de los aspectos positivos del curso fue:

"El trabajo colaborativo", "El trabajo en equipo", "El trabajo en grupo", "El trabajo en grupos pequeños", "La colaboración", "La colaboración para realizar tareas", "Posibilidades de trabajo colaborativo", "Aprender el trabajo colaborativo", "Poder trabajar en grupo", "Los compañeros de grupo".

"La metodología de enseñanza, el trabajo de tutoría, ambos promotores de la interacción (...) permanente."

"La comunicación y colaboración de los distintos integrantes del grupo permitieron fomentar el diálogo y la apertura hacia nuevas ideas."

"El haber dado roles para cada uno en las actividades."

"Fue acertado también el planteo de proponer como objetivo no tanto el manejo de herramientas digitales, a la manera de meros operadores, sino el conocimiento y comprensión de los modelos pedagógicos que sustentan estas prácticas de virtualización."

"El curso permitió mejorar mis habilidades de comunicación, trabajar colaborativamente..."

En contraste con tales apreciaciones positivas respecto a la metodología de trabajo propuesta, se señalan a continuación aquellas cuestiones que fueron identificadas como negativas en el desarrollo del curso por el otro grupo de participantes. Recordemos que estas percepciones se corresponden con las respuestas dadas por aquellos docentes que tuvieron una percepción neutral o negativa respecto a los ítems anteriormente analizados:

Uno de los aspectos negativos del curso fue:

"El grupo", "El trabajo en grupo."

"En ocasiones me costó coordinar con mis compañeros de grupo."

"El único aspecto negativo que observé en el grupo nuestro es que no supimos actuar como tal. De a poco se fue dispersando porque el trabajo colaborativo no se evidenció."

"Con respecto al trabajo grupal, si bien no tengo problemas en hacerlo de forma presencial, me ha costado mucho a distancia. Será cuestión de tiempo y práctica."

"No me gustó mucho el trabajo grupal. Me agotó la gente que entraba al foro recién el día domingo a las tres de la tarde."

"Sería mejor que cada uno decida con quiere trabajar."

"El trabajo en grupos de cinco integrantes se redujo a tres."

"No se conservó el grupo".

Aquí es importante percibir, cierta diferencia entre las expresiones puestas de manifiesto por el primer grupo de participantes y el segundo. En el primer caso casi todas las expresiones se perciben como impersonales, referenciando a una tercera persona (Ejpl: Fue acertado... el curso permitió... la metodología... los compañeros, etc.); mientras que las respuestas dadas por aquellos participantes que lo percibieron entre las cuestiones negativas hacen referencia a ellos mismo y a las dificultades que ellos mismos vivenciaron (Ejpl: Me costó... me ha costado... no me gustó mucho... no supimos, etc.).

Se podría señalar que, quienes identifican algunas dificultades en relación al trabajo colaborativo no parecen estar focalizando la atención en la metodología en sí, sino más bien en ellos mismo y/o en el desempeño de los participantes de sus propios grupos; variables interdependientes que Gros Salvat (2008) describe como: los miembros del grupo, el tipo de responsabilidad por parte de los miembros y el liderazgo asumido en la tarea.

5. Ideas a considerar en la búsqueda del desarrollo de competencias

Retomando los planteos de Gros Salvat (2008) se podría señalar como una primer variable crítica de análisis la presencia de herramientas tecnológicas de mediación, para la comunicación y el trabajo colaborativo, que no todos los docentes conocían y estaban en condiciones de utilizar. Estas herramientas, concretadas en los recursos de comunicación sincrónicos de trabajo y comunicación (foros, wiki, mensajería interna, correo electrónico), fueron identificadas como tales por el 77% de los alumnos participantes. En este punto se cree necesario, como primera cuestión a revisar, explicitar al inicio de la instancia de formación, y a lo largo del desarrollo del mismo que se incluyen tales recursos y se diseñan las actividades en los términos en que se diseñan con el fin de promover en los participantes instancias que favorezcan competencias para el trabajo colaborativo.

Existen experiencias en donde se diseñan cursos específicos, previos a cualquier instancia de formación, que tienen como propósito único el desarrollo de tales competencias; las cuales se constituyen en punto de partida para el aprendizaje de saberes subsiguientes. En el caso de la UNT Virtual, en donde el diseño de las instancias de formación no se ha planeado en tales términos, se consideraría necesario revisar y explicitar tal objetivo.

Una segunda variable crítica que identifica la autora, está en relación con el rol que debe asumir quien aprende. En un contexto de aprendizaje colaborativo, quien aprende no es una persona aislada, sino que debe estar en interacción con los demás. En este punto se hace necesario esclarecer dos cuestiones interdependientes. La primera de ellas referida a la actuación de los profesores, la segunda a la persona individual que asume el proceso de formación.

En relación a la actuación de los docentes resulta clave la ayuda educativa que el profesor pueda ofrecer en dicho contexto. Ayuda referida no sólo a cuestiones organizativas de la tarea, sino también en lo referente al manejo del contenido y experiencia en el tema. Así lo señalaron los alumnos participantes. Por su parte, quien asume el proceso de formación en una modalidad de trabajo colaborativo, debe sentirse parte de un grupo y asumir la responsabilidad en el aprendizaje como parte del mismo. Es decir, entender que su desempeño, que quedará reflejado en los entornos que se utilicen como espacios de comunicación o trabajo mediados, afectará de manera positiva o negativa al trabajo mismo del grupo.

Esto ha sido puesto de manifiesto entre los datos analizados, donde pudieron distinguirse dos grupos de percepciones. La de aquellos participantes que formaron parte de un grupo en donde sus miembros asumieron la tarea colaborativamente y llegaron a cumplir los objetivos y la de aquellos otros participantes en donde no tuvieron una buena experiencia de trabajo en colaboración.

A partir de ello se hace evidente que no en todos los equipos de trabajo, ni para todos los participantes resultó suficiente atender al diseño de las tareas, a la selección y diseño de los entornos tecnológicos o a la actuación de los docentes. Es necesario además considerar aquellos procesos que tienen lugar al interior de los grupos de trabajo y en la individualidad de los participantes. En tal sentido Coll, Mauri y Onrubia (2008) sostienen que el diseño

tecno-pedagógico, es decir, aquellas cuestiones referidas a la propuesta de enseñanza y los recursos tecnológicos pensados para llevar a cabo este proceso; es sólo un referente para el proceso formativo y está inevitablemente sujeto a la interpretación y uso que los participantes hacen de él. Cada grupo redefine y recrea las potencialidades de las herramientas y la propuesta de enseñanza-aprendizaje haciéndose o no efectivas determinadas formas de organización de la actividad conjunta que inciden en los procesos intra e inter-cognitivos implicados en el proceso de enseñar y aprender.

Partiendo de estos planteos, y tomando como referencia los aportes de Guiter y Giménez (2004) y Guiter, Romeu y Pérez-Mateo (2007) se prevé para la próxima instancia de formación, el diseño de un material específico en donde se expliciten conceptos teóricos referidos al aprendizaje colaborativo y se ofrezcan orientaciones a ser consideradas tanto a nivel personal como grupal y se habilitará un foro de discusión inicial en donde se solicitará a los participantes establecer acuerdos que guiarán su trabajo en colaboración.

Como ya se lo ha señalado en diferentes instancias de reflexión, se cree que resultará poco viable que las herramientas de mediación por sí solas puedan tener un valor pedagógico y eleven los niveles de calidad de las propuestas de EaD, sin estrategias educativas cuidadosamente diseñadas, sin profesores competentes en la disciplina y en el uso de estas herramientas, adecuadamente entrenados y sin participantes que asuman el compromiso de compartir, negociar, ceder, implicarse... colaborar.

6. Referencias bibliográficas

Barberá, E.; A. Badia y J. Mominó (2001) La incógnita de la educación a distancia, Barcelona, ICE-Horsori, 2001.

Bossolasco, M. (2010) El foro de discusión. Entorno mediado para la mediación cognitiva. EVA. Mendoza. Consultado el 08/10/10 en <http://www.editorialeva.net/fdd.html>

Estándares UNESCO de competencias en TIC para docentes. 2008. UNESCO. Consultado el 5/10/10 en <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2454>

Garrison, D. y T. Anderson (2005). El e-learning en el siglo XXI. Barcelona, Octaedro. Consultado el 7/10/10 en <http://www.octaedro.com/pdf/10057.pdf>

Gros Salvat, B. 2008. Aprendizaje, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento. Ed Gedisa. Barcelona.

Guitert, M. y F. Giménez. (2004) El trabajo en equipo en la asignatura multimedia y comunicación UOC. UOC. Barcelona. Consultado el 16/09/2010 en http://xina.uoc.es/prestatgeries/00010/Trabajo_en_equipo_MyC.pdf

Guitert, M; T. Romeu y M. Pérez-Mateo. (2007) Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 4. Nº 1. UOC. Consultado el 14/09/2010 en http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/guitert_romeu_perez-mateo.pdf

La metodología Colaborativa. (2007) Curso Formación en Tutoría Virtual. Portal Educativo de las Américas. OEA.

Martínez Aldanondo, J. 2010. ¿Que es un buen profesor? Newsletter Nº 54. Catenaria. Consultado el 5/10/10 en <http://www.aefol.com/8/entradasdetalle.asp?key=3866>

Means, B. et al. 2009. Evaluation of evidence-based practices in online learning: A

meta-analysis and review of online learning studies. Washington, D.C.: U.S. Department of Education. Consultado el 25/09/10 en <http://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>

Prendes Espinosa, M. Aprendemos... ¿Cooperando o colaborando? Las claves del método. En Martínez Sánchez, F. (Comps) (2003) Redes de comunicación en la enseñanza. La nueva perspectiva del trabajo corporativo. Paidós. Bs As.

Onrubia, J; R. Colomina y A. Engel. Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. En: Coll, C. y C. Monereo (Eds.). 2008. Psicología de la educación virtual. Ed. Morata. Madrid.

Woo, Y. y T. Reeves (2007) Meaningful interaction in web-based learning: A social constructivist interpretation. Internet and Higher Education. Nº10, pp. 15-25.