

Aprender con otros en la red. Investigando las evidencias

Carlos Marcelo. Universidad de Sevilla. marcelo@us.es <http://www.webformacion.net>

David Puente. Sadiel. dpuente@sadiel.es <http://www.sadiel.es>

La irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han dejado descolocados a muchos especialistas en enseñanza y aprendizaje. Por una parte, los incrédulos insisten en desarmar los argumentos a favor del verdadero cambio que se está produciendo, argumentando que ya otras tecnologías han venido a ofrecer horizontes de modernidad que después se han visto frustrados por innumerables resistencias y dificultades de aplicación y uso. Otros, convencidos de las potencialidades que Internet está teniendo para la formación, echan mano de modelos clásicos, tradicionales para dar respuestas a los problemas pedagógicos que continuamente se nos presentan. Tenemos vino nuevo en odres viejos (Marcelo et al. 2002).

¿Cuál es el verdadero cambio que los formadores debemos realizar para que nuestras propuestas de formación que no sigan sonando a “dépjà-vu”, a taller de reciclado de ideas y prácticas anticuadas? En esta ponencia pretendemos ofrecer algunas reflexiones y posibles vías de investigación para indagar el aprendizaje a través de la web por medio del análisis de la comunicación a/sincrónica. Nos basamos para ello en las investigaciones y trabajos realizados por nosotros así como por otros investigadores y formadores. Y si algo hemos aprendido es que intentar desarrollar formación utilizando como soporte Internet, representa un cambio pedagógico profundo en la manera como concebimos los diferentes componentes del denominado “acto didáctico”. Y que para realizar este cambio podemos basarnos en el conocimiento acumulado por la Didáctica como ciencia que estudia, interpreta y organiza los procesos de enseñanza que persiguen el aprendizaje de los alumnos. Pero que esos conocimientos, aunque orientadores, resultan a veces insuficientes dada la variedad y complejidad de las situaciones de aprendizaje que pueden darse cuando se diseñan ambientes de aprendizaje a través de Internet (Marcelo, 2000).

La teleformación, incorpora un cambio de paradigma pedagógico, centrado en el aprendizaje más que en la enseñanza. Por ello resulta de interés las palabras de Palloff y Pratt (2002) en el sentido de que “Enseñar en el ciberespacio requiere que nos movamos desde los modelos pedagógicos tradicionales a nuevas prácticas que sean más facilitadoras. Enseñar en el ciberespacio implica mucho más que la adopción simple de modelos pedagógicos tradicionales y transferirlos a un medio diferente. A diferencia de la clase presencial, en la educación a distancia online se requiere prestar atención al desarrollo de un sentimiento de comunidad en el grupo de participantes para que el proceso de aprendizaje tenga éxito” (20).

Por ello es muy importante cuidar la organización y disposición de los contenidos de aprendizaje, así como de la orientación del aprendizaje de los alumnos mediante tareas individuales y en grupo, con un seguimiento permanente por parte del tutor. Charles Reigeluth planteaba que “El actual paradigma de la enseñanza y la formación necesita una transformación para pasar de fijarse en la selección a hacerlo en el conocimiento –de la noción darwinista de la supervivencia del más apto a la noción más espiritual y

humanamente defendible de la supervivencia de todos- y en ayudar a todos a alcanzar su potencial. Esto significa que el paradigma educativo tiene que cambiar pasando de la estandarización a la personalización, de dirigirse a exponer el material a asegurarse de que se satisfacen las necesidades de los alumnos, pasando de concentrarse en introducir las cosas en la mente de los alumnos a ayudarles a comprender las capacidades de su inteligencia mediante un paradigma enfocado hacia el aprendizaje. Esto, por el contrario, requiere un desplazamiento desde un aprendizaje pasivo a uno activo que pase de estar dirigido por el profesor a estar dirigido por el alumno” (1999:30).

Se trata, por tanto de un modelo de formación centrado en problemas, en donde los alumnos no son meros receptores pasivos de datos estáticos, sino que deben resolver problemas utilizando para ello los contenidos adquiridos. Sin embargo, la simple selección de medios y recursos interactivos y su incorporación en un diseño global de entorno de teleformación, no garantizan por sí mismos la efectividad de los resultados de aprendizaje. Tales decisiones deben estar sustentadas sobre la base de una teoría del aprendizaje que las justifique y delimite. La tecnología ofrece múltiples posibilidades, pero no deja de ser un medio para instrumentalizar las acciones formativas.

Uno de los espacios de interés para investigar sobre procesos y resultados de e-learning tiene que ver con el análisis de las oportunidades de comunicación sincrónica y asincrónica, o lo que se ha denominado “Computer Supported Cooperative Learning”. Nuestro Grupo de Investigación está preocupado por indagar acerca del DISCURSO que se genera en situaciones de comunicación a través de Chats y Foros de Discusión en cursos de Teleformación. Estos espacios nos proporcionan un espacio privilegiado para someter a valoración las acciones de e-learning, ya que nos dan acceso a conocer cómo se producen las interacciones, cuáles son las funciones de los tutores en el proceso de aprendizaje, cómo fluye la comunicación, etc.

El análisis del discurso viene siendo un área de conocimiento que está aglutinando a investigadores de ámbitos muy diversos. En la excelente recopilación realizada por Van Dijk (2000: 23) se nos plantea la idea respecto a que el discurso se utiliza por las personas para comunicar ideas o creencias y lo hacen como sucesos sociales más complejos. El análisis del discurso incorpora necesariamente un estudio del lenguaje utilizado, de las creencias que se comunican y de la interacción en situaciones de índole social.

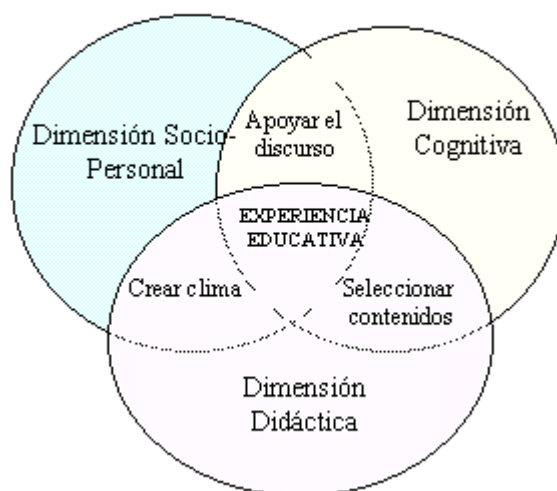
El análisis del discurso ha sido una de las preocupaciones de nuestro Grupo de Investigación. En otros trabajos (Marcelo y Mingorance, 1995) hemos abordado el análisis del estudio del discurso en situaciones de formación en grupo de profesores principiantes. En esta línea, Blanton, Moorman y Traten (1998) hicieron una propuesta para organizar las formas de comunicación en ambientes virtuales, diferenciando entre situaciones convergentes y divergentes, dependiendo de las interpretaciones de los usuarios. A partir de este trabajo, Shotsberger (2001) aplicó diferentes categorías para el análisis de diálogos sincrónicos a través de chats. Éstas eran: afirmación, creencias, preocupaciones, práctica, deseo, intención, pregunta y resultado.

El análisis de los foros electrónicos, como plantean Duffy, Dueber y Hawley (1998) permiten a los profesores e investigadores diferentes objetivos que van desde analizar las

contribuciones de los alumnos a las discusiones; incluir las transcripciones de las discusiones en una carpeta para promover retroacción o evaluación, participar en discusión para modelar habilidades de pensamiento crítico, formular preguntas y comentarios para promover pensamiento crítico, y proporcionar conocimientos cuando se requiera.

Han sido recientes los intentos de ir más allá de la mera descripción de los mensajes en los foros de comunicación a/sincrónica, para entenderlos como una oportunidad para promover conocimiento y el aprendizaje. En este sentido, destaca el trabajo de Henry (1991) que planteó que la comunicación asincrónica podría analizar a través de cinco dimensiones: participativa, social, interactiva, cognitiva y metacognitiva. Esta aportación de Henry, junto con los trabajos desarrollados por Garrison, Anderson, Archer y Rouke en la Universidad de Alberta (Canadá) han orientado nuestra construcción de un sistema de categorías para el análisis de la comunicación asincrónica en los foros de acciones de teleformación. Este sistema viene definido por tres dimensiones básicas: social, didáctica y cognitiva.

COMUNIDAD DE INDAGACIÓN



Tomado de Garrison, Anderson and Archer

Dimensión Social:

La dimensión social viene a incluir todas aquellas declaraciones de los alumnos o tutores en las que se promueve la creación de una dinámica grupal, se promueven las relaciones sociales, se expresan emociones, el grupo de alumnos se afirma como tal. En la dimensión social se incluyen agradecimientos, bromas, saludos, etc.

Dimensión didáctica:

Los foros asincrónicos representan una oportunidad para que los docentes dirijan el aprendizaje de los alumnos. En lo foros virtuales, al igual que en las clases presenciales los profesores y alumnos interaccionan, formulan preguntas, exponen ideas, responden

preguntas, etc. Por ello, necesitamos una dimensión que analice estos procesos desde un punto de vista didáctico.

Dimensión cognitiva

La dimensión cognitiva pretende analizar en qué medida los alumnos van comprendiendo y construyendo significados y elaborando un pensamiento crítico. Para el análisis de los procesos de construcción de significado hemos utilizado unas categorías que organizan el pensamiento tal como un proceso de resolución de problemas con la siguientes fases: Iniciación, Exploración, Integración, Resolución.

REFERENCIAS

- Anderson, T. et al. (2001). Assessing Teaching Presence in a Computer Conferencing Context. *JALN*, Vo. 5, No. 2,
- Blanton, W.; Moorman, G. & they Try, W. (1998): Telecommunications and teacher education: TO social constructivist review. In Pearson, P.S. & Iran-Nejad, A. (Eds.): *Review of Research in Education*, n° 23, pp. 235-275.
- Davis, B. and Brewer, J. (1997). *Electronic Discourse. Linguistic Individuals in Virtual Space*. New York, SUNY Press.
- Duffy, T., Dueber, B. And Hawley, C. (1998). Critical thinking in a distributed environment: A Pedagogical base for the design of conferencing systems. En Bonk, C. y King, K. *Electronic Collaborators*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Ass, pp. 51-78.
- Garrison, D., Anderson, T. and Archer, W. Critical Thinking and Computer Conferencing: A Model and Tool to Assess Cognitive Presence
http://www.atl.ualberta.ca/cmc/CogPresPaper_June30_.pdf
- Henri, F. (1991) Computer conferencing and content analysis in O'Malley, C. (ed.) *Computer Supported Collaborative Learning*: Heidelberg: Springer-Verlag.
- Marcelo, C. y Mingorance, P. (1995): El análisis del discurso como variable de proceso en la formación de profesores: funciones del discurso. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, n° 13, pp. 105-126.
- Marcelo, C. (2000). Formación y Nuevas Tecnologías: Posibilidades y condiciones de la teleformación como espacio de aprendizaje. En A. Estebaranz (coord.). *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa*, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad, pp. 429-444.
- Marcelo, C. et al. (2002). *E-Learning Teleformación. Diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet*. Barcelona, Gestión2000.
- Palloff, R. and Pratt, K. (2001). *Lessons from the Cyberspace Classroom. The Realities of Online Teaching*, S. Francisco, Jossey-Bass.
- Reigeluth, C. (1999). ¿En qué consiste la teoría de diseño educativo y cómo se está transformando. En Ch. Reigeluth (Ed.). *Diseño de la Instrucción. Teorías y modelos*, Madrid, Santillana, pp. 15-40.
- Rourke, L. et al. (2001). Assessing Social Presence in Asynchronous Text-Based Computer Conferencing. *Journal of Distance Education*,
Http://cade.athabascau.ca/vol14.2/rourke_et_al.html

Shotsberger, P. (2001): Classifying forms of synchronous dialogue resulting from Web-based teacher professional development. Communication presented to SITE, Orlando, USES.

Van Dijk, T.A. (2000): The discourse like social interaction. In Van Dijk, T.A. (Comp.): *The discourse like social interaction*. Vol. II. Barcelona: Gedisa, pp.19-66.

[VOLVER AL INDICE TEMAS](#)