



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

“APRENDIENDO LA COLABORACIÓN EN LOS AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE”

Eje 4.- Calidad y Gestión Docente y Tutorial en Educación a Distancia.

Autores:

- Dr. Carlos Marcelo García – Universidad de Sevilla (España)

e-mail: marcelo@us.es

- Mg. María Margarita Lucero – Universidad Nac. de San Luis (Argentina)

e-mail: margos@unsl.edu.ar

- Lic. Ana Elena Schalk Quintanar – Universidad del Pacífico (Chile)

e-mail: maschalk@gmail.com

- Lic. María José Gago Nieto – Universidad de Sevilla (España)

e-mail: mariajosegago@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Mucho se ha escrito y hablado acerca del Trabajo Colaborativo, en algunos, o el Aprendizaje Colaborativo, en otros. De cualquiera de las dos formas, existen ciertas condiciones para que ello ocurra. Esto es, que un Trabajo o un Aprendizaje Colaborativo logren los objetivos planteados y llegue a buen puerto una vez finalizada la experiencia, y no deje esa sensación del trabajo de pocos y el aprovechamiento de los resultados de muchos: lamento muy corriente observado en los que vivieron experiencias de grupos llamados “colaborativos”.

Ahora bien, la Universidad de Sevilla ofrece, entre otros cursos, el “Experto en e-Learning: Nuevas Tecnologías para el Aprendizaje a través de Internet”¹, título propio de la misma, desarrollado en una modalidad totalmente virtual, a través de la plataforma WebCT. El espacio virtual facilita el acceso a una formación atractiva, adaptada a las necesidades del alumno, con apoyo individualizado de tutores (profesionales del ámbito de la formación especialistas en e-Learning) a través de un trabajo colaborativo. En dicho espacio, los alumnos cuentan con diferentes

¹ En adelante “Experto en E.learning” o “Experto”



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

herramientas de contenidos, recursos y comunicación para interactuar con sus tutores y compañeros del curso.

Dicho curso va dirigido a profesionales del ámbito de la formación: formación continua en empresa, formación profesional ocupacional, formación de adultos, formación escolar. Se oferta formación a aquellos profesionales que quieran obtener una especialización de calidad como diseñadores, gestores, planificadores, tutores, de proyectos de e-Learning

Para dar respuesta a este objetivo el Experto en e-Learning se organiza en un tronco común y dos itinerarios o especialidades:

1. Especialidad diseño tecnológico de proyectos de e-Learning. Dirigido a aquellos profesionales que, además de conocer los principios del e-Learning quieran profundizar en las herramientas y programas informáticos par e-Learning.
2. Especialidad en diseño educativo, tutorías y gestión de proyectos de e-Learning. Dirigido a aquellos profesionales que deseen profundizar en los elementos formativos y de gestión del e-Learning. (Será en el módulo 8 de este itinerario en el que se aplicará el modelo y sistema de categorías de análisis expuesto en este trabajo).

Los autores de este trabajo, tras la finalización de este curso, y en particular del Módulo 8: “El trabajo Colaborativo en e-Learning” (Esp.en diseño educ.), se formuló una pregunta: “¿cuán difícil le resultará a este grupo de alumnos, lograr producir una tarea desde la colaboración, habiendo estudiado en la teoría de este mismo módulo, lo que implica el aprendizaje colaborativo?. Es decir, una experiencia de aprendizaje donde se reúne el conocimiento teórico con la práctica misma de éste.

Importa señalar que fue creado un foro – como regularmente se procede para estos casos- destinado exclusivamente para el grupo de alumnos que debía realizar la tarea colaborativa final del módulo referido. Con el insumo de los diálogos, expresiones, comentarios, etc., registrados en ellos por parte de los alumnos del curso, se realiza esta tarea de análisis.



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

Como resultado de esta reflexión, surge este trabajo de aproximación al análisis del discurso en los foros del trabajo final del mencionado módulo, cuya metodología fue diseñada particularmente para su trabajo en colaboración, con los recursos que para estos casos provee la plataforma WebCT.

Para su mejor comprensión se toman aquí, dos referenciales teóricos básicos:

- 1) El Aprendizaje Colaborativo, esencialmente lo que hace referencia a cómo ocurre, sus límites y requerimientos fundamentales.
- 2) El Análisis del discurso en la comunicación asincrónica y el modelo para el análisis de las interacciones y procesos de aprendizaje en los foros online, propuesto por investigadores de la Universidad de Alberta (Canadá)² y algunas especificaciones relacionadas con este modelo a propuesta por Marcelo, C.³

Seguidamente se presentará la clasificación - ad-hoc - de los distintos momentos en los que el grupo de alumnos se organizó y realizó la tarea Colaborativa, para luego analizar, en función del modelo aplicado, algunos ejemplos. Se concluirá con la presentación de los resultados en líneas generales y sus proyecciones futuras.

II.- REFERENCIAL TEÓRICO

1.- Acerca del Aprendizaje Colaborativo

[Coll y Solé], definen a la enseñanza como «un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos, fruto y plataforma, a su vez, del proceso de negociación», lo que permite verificar las conexiones entre aprendizaje, interacción y cooperación: los individuos que intervienen en un proceso de aprendizaje, se afectan mutuamente, intercambian proyectos y expectativas y **replantan un proyecto mutuo**, que los conduzca al logro mutuo de un nuevo nivel de conocimiento y satisfacción.

Por su parte [Piaget], considera que hay cuatro factores que inciden e intervienen en la modificación de estructuras cognoscitivas: la maduración, la experiencia, el

² Anderson, Garrison y Rourke (2001)

³ Marcelo, C. y Perera, V. (2004)



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

equilibrio y la transmisión social. Todos ellos se pueden propiciar a través de ambientes colaborativos

Ahora bien, el aprendizaje es un proceso individual que puede ser enriquecido con actividades colaborativas tendientes a desarrollar en el individuo habilidades personales y de grupo, donde cada miembro del grupo tiene la responsabilidad de aportar su trabajo al producto final, por lo que se requiere de la implicación activa y la responsabilidad individual de todos los componentes del grupo.

Para Vigotsky [Tudge], el aprendiz requiere la acción de un agente mediador para acceder a la zona de desarrollo próximo, éste será responsable de ir tendiendo un andamiaje que proporcione seguridad y permita que aquél se apropie del conocimiento y lo transfiera a su propio entorno.

Podría definirse el aprendizaje colaborativo como: El conjunto de métodos de instrucción y entrenamiento apoyados con tecnología así como de estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo.

El liderazgo del grupo es compartido, todos los miembros tiene un papel fundamental y una función o rol dentro del grupo. Requiere destrezas y habilidades sociales de comunicación y negociación necesarias para la organización y desarrollo de las tareas en el mismo. Se establecen favoreciendo la diversidad y heterogeneidad de sus miembros en todos los aspectos, para que el aprendizaje sea más enriquecedor.

El aprendizaje en ambientes colaborativos busca propiciar espacios en los cuales se dé la discusión entre los estudiantes al momento de explorar conceptos que interesa dilucidar o situaciones problemáticas que se desea resolver; se busca que la combinación de situaciones e interacciones sociales pueda contribuir hacia un aprendizaje personal y grupal efectivo. La preocupación del aprendizaje colaborativo gira en torno a la experiencia en sí misma, más que a los resultados esperados. Se



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

espera que el ambiente sea atractivo y significativo para cada uno de los miembros del grupo. Por lo tanto se maneja un tipo de motivación intrínseca antes que extrínseca.

[Scardamalia y Bereiter] afirman: "Los estudiantes necesitan aprender profundamente y aprender cómo aprender, cómo formular preguntas y seguir líneas de investigación, de tal forma que ellos puedan construir nuevo conocimiento a partir de lo que conocen. El conocimiento propio que es discutido en grupo, motiva la construcción de nuevo conocimiento". Feltovich, Spiro, Coulson y Feltovich [Johnson] expresan: Los estudiantes en su proceso de aprendizaje de conceptos complejos, tienden a sobre-simplificarlos, obteniendo microconceptos.

Investigaciones sobre aprendizaje colaborativo muestran que en las interacciones grupales, los miembros del grupo con diferentes puntos de vista o niveles de conocimiento acerca de un concepto, pueden promover examen crítico de los conceptos, desde varios puntos de vista, pero esto requiere de una buena dinámica grupal. La necesidad de articular y explicar al grupo las ideas propias lleva a que las ideas sean más concretas y precisas. "De igual forma, el ambiente social pone a los estudiantes en situaciones donde ellos pueden escuchar diferentes inquietudes, explicaciones y puntos de vista. Aprenden así *la habilidad de escucha*, que es vital en la vida" [Galvis].

Por otra parte, permiten la resolución de problemas en forma colaborativa, pudiendo ser aplicados en una diversidad de áreas temáticas.

Ahora bien, los estudios sobre los resultados de la aplicación de la modalidad colaborativa usando computadora, no son tan contundentes. Cualquiera sea la forma de la comunicación, no existe ninguna garantía que las interacciones entre alumnos efectivamente ocurra. No se puede esperar un mejor aprendizaje simplemente porque los alumnos se encuentren juntos sentados frente a un escritorio o frente a una estación de trabajo [Suthers].



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

Sin duda un aspecto a favor de las comunicaciones por medio de computadoras, es la posibilidad de tener acceso a numerosos recursos pedagógicos o de otro tipo disponibles en Internet. Muy en particular para el caso de estudiantes que trabajan en problemas similares y se hallan en diferentes ciudades con la posibilidad casi nula de que se encuentren, si no comparten un entorno virtual a través del cual comunicarse. Tan es así que se pueden considerar dos aspectos principales al hablar a trabajo cooperativo usando computadoras: el modo de interacción y la distribución geográfica de los participantes. De este modo, el primero puede ser asincrónico o sincrónico, y el segundo local o remota [Preece].

Como se puede observar las funcionalidades que pueden ofrecer los sistemas Computer Supported Collaborative Learning (CSCL), como soporte para el aprendizaje colaborativo son variadas. Entre otras se pueden citar: la mediación en el intercambio de información, el ofrecer mecanismos de ayuda a la toma de decisiones, facilitar la comunicación en relación a las tareas a realizar, u organizar y gestionar el conocimiento compartido que se genera a lo largo de la tareas.

1.1 Elementos básicos para propiciar el aprendizaje colaborativo.

Los logros del aprendizaje colaborativo [Johnson] entre los alumnos se debe a los elementos básicos que se enumeran a continuación:

- **Interdependencia positiva:** Este es el elemento central; abarca las condiciones organizacionales y de funcionamiento que deben darse al interior del grupo. Los miembros del grupo deben necesitarse los unos a los otros y confiar en el entendimiento y éxito de cada persona; considera aspectos de interdependencia en el establecimiento de metas, tareas, recursos, roles, premios.

- **Interacción:** Las formas de interacción y de intercambio verbal entre las personas del grupo, movidas por la interdependencia positiva, son las que afectan los resultados de aprendizaje. El contacto permite realizar el seguimiento y el intercambio entre los diferentes miembros del grupo; el alumno aprende de ese compañero con el que interactúa día a día, o él mismo le puede enseñar, cabe apoyarse y apoyar.



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

- **Contribución individual:** Cada miembro del grupo debe asumir íntegramente su tarea y, además tener los espacios para compartirla con el grupo y recibir sus contribuciones.
- **Habilidades personales y de grupo:** La vivencia del grupo debe permitir a cada miembro de éste el desarrollo y potencialización de sus habilidades personales; de igual forma permitir el crecimiento del grupo y la obtención de habilidades grupales como: escucha, participación, liderazgo, coordinación de actividades, seguimiento y evaluación.

2. El Análisis del discurso en la comunicación asincrónica

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] se plantea la idea de que el discurso se utiliza por las personas para comunicar ideas o creencias, y lo hacen como sucesos sociales más complejos. Incorpora este análisis, necesariamente un estudio del lenguaje utilizado, de las creencias que se comunican y de la interacción en situaciones de índole social.

[Moore] - en su teoría de la distancia transaccional – define la distancia no en términos de proximidad geográfica sino en relación entre el diálogo y la estructura. La distancia transaccional se refiere al espacio psicológico o laguna de comunicación entre el alumno y el profesor. Este espacio o laguna debe de ser cubierto para que ocurra el aprendizaje. Una disminución de la distancia transaccional se corresponde con un incremento del pensamiento crítico y de alto nivel.

Plantea este autor, que los foros a través de internet pueden ayudar a disminuir la distancia transaccional, aumentando el diálogo entre los alumnos y el profesor (Moore, 1993).

La comunicación en un ambiente online se diferencia de la comunicación presencial en que la distinción entre hablante/escritor y oyente/lector no es tan clara. La distinción entre lenguaje hablado y escrito también cambia. Y se dan algunas



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

diferencias que afectan a la interacción. En el lenguaje escrito en foros online, hay ausencia de claves paralingüísticas, como la comunicación no verbal. También, los mecanismos de la conversación, tales como tomar la palabra adoptan una forma diferente. Así, un participante no puede interrumpir a otro, y en cualquier momento puede añadirse a la conversación. La tecnología también permite que se aborden diferentes temas simultáneamente, algo que no ocurre normalmente en la comunicación cara a cara.

[Henri] fue uno de los primeros investigadores que se centró en analizar la calidad de la interacción en los foros online. Diferenció entre dimensiones participativas e interactivas. La participación se define como el número de **unidades de significado** en un mensaje en un foro concreto. Pero la cantidad de participación no es un indicador válido para verificar la calidad de la interacción.

Por ello diferenció también entre diferentes dimensiones de Interacción:

Interacción explícita: cualquier declaración en la que con claridad se haga referencia a otro mensaje, persona o grupo; **Interacción implícita:** cualquier declaración que se refiera sin nombrarlo claramente a otro mensaje, persona o grupo; **Interacción independiente:** cualquier declaración que se refiera al tema que se está discutiendo pero en el que no hay ningún comentario ni respuesta a otro comentario.

Basándose en los trabajos de este autor, un grupo de investigadores de la Universidad de Alberta (Canadá) han planteado un modelo para el análisis de las interacciones y procesos de aprendizaje en foros online [Anderson] & al., 2001; Garrison et al., 2000; [Rourke] et al., 2001, Garrison y Anderson, 2003). Este sistema viene definido por tres dimensiones básicas: presencia social, didáctica y cognitiva.

- **La dimensión social** viene a incluir todas aquellas declaraciones de los alumnos o tutores en las que se fomenta la creación de una dinámica grupal, se promueven las relaciones sociales, se expresan emociones, y el grupo de alumnos se afirma como tal. Puede ser analizada en tres categorías: **afectiva:** tiene que ver con expresión de emociones, sentido del humor; **interactiva:** continuar un mensaje, citar de otros, formular preguntas, y **cohesión:** hablar del grupo, de un “nosotros”.



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

- **La dimensión didáctica** viene a reconocer que los foros asincrónicos representan una oportunidad para que los docentes gestionen el aprendizaje de los alumnos.

Anderson (2001) plantea la idea del profesor desarrollando tres roles principales: como diseñador de la enseñanza, planificando y evaluando; como facilitador de un ambiente social que conduce al aprendizaje; y como experto en contenidos que conoce cómo hacer que los alumnos aprendan.

- **La dimensión cognitiva.** Se define como la medida en la que los alumnos son capaces de construir y confirmar significados a través de un discurso sostenido en una comunidad de indagación crítica. Se refiere al pensamiento de alto nivel, al pensamiento crítico. En su investigación, [Anderson], Garrison y Rourke analizan el pensamiento crítico desde una perspectiva individual. El modelo que utilizan es un modelo comprensivo que incluye creatividad, resolución de problemas, intuición. Utilizan un modelo por etapas para analizar la indagación práctica:

Estas fases no son diferentes de las sugeridas por [Duffy], Dueber y Hawley (1998):

- **Iniciación:** Surge a partir de un dilema o problema identificado o reconocido, que se inicia a partir de la experiencia. En una situación de aprendizaje online cualquier miembro del grupo puede iniciar esta fase;
- Exploración:** En ella los participantes intercambian ideas; se requiere que reconozcan la naturaleza del problema, y que obtengan la información relevante. Al final de esta fase los alumnos empiezan a ser selectivos con respecto a lo que es y no es relevante. Se trata de una fase de aportar ideas, formular preguntas e intercambio de información;
- Integración:** Se caracteriza por la construcción de conocimiento a partir de las ideas generadas en la fase de exploración. Integración de ideas y construcción de significado deben provenir del debate en el foro;
- Resolución del dilema o del problema:** se contrastan hipótesis y tratamientos desde una perspectiva crítica.



[Marcelo, C y cols] toma este modelo y desarrolla un sistema de categorías para cada una de las dimensiones propuestas por estos autores.



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

A los fines de este trabajo se presentan únicamente la Dimensión Social y la Dimensión Cognitiva.

DIMENSIÓN SOCIAL. Define la capacidad/habilidad de los miembros de una comunidad para proyectar sus rasgos personales dentro de dicha comunidad, de modo que se muestran unos a otros como “personas reales”.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO	DEFINICIÓN
AFECTIVA	Expresión de emociones (EMOCIONES Positivas)	SAEM	Intervenciones que encierran una carga afectiva en la forma de expresar los mensajes (emoticones). Intervenciones en donde se dan reacciones emocionales que pueden incluir bromas o ironía.
	Narraciones de aspectos de la vida cotidiana (EXPERIENCIAS)	SANA	Intervenciones cuyo contenido está referido a la descripción de aspectos personales del participante, con referencias a circunstancias de su vida cotidiana.
	Crítica, salida de tono (CRÍTICA)	SACR	Intervenciones en donde se dan reacciones emocionales intensas, estimulada por aportaciones cuyo contenido se entiende como crítica a/por algún comentario o que se aleja de los objetivos del curso.
INTERACTIVA		SINT	Intervención en la que se hace referencia específica de acuerdo, desacuerdo, ampliación, etc. a un texto, aportación o idea manifestada en otro momento por otro hablante (alumno o tutor). Puede incluir la utilización de la opción “citar” o bien utilizar textos concretos de mensajes de otros. Se apoya en las ideas de otros comentarios, aportando sentido de grupo (hay intención).
OCIO		SOCI	Intervenciones que ofrecen aportaciones lúdicas, de entretenimiento, etc. que son externas al contenido del curso en sí (van desligadas de los fines que se persigue en el curso).
COHESIÓN		SCOH	Intervenciones en las que aparece la identidad de grupo a través de expresiones del tipo: <i>nosotros, el grupo, compañeros</i> , etc. Intervenciones referidas a saludos, recibimientos, despedidas, formalidades en la comunicación, etc.

DIMENSIÓN COGNITIVA- Define el grado por el que los miembros de una comunidad son capaces de construir significados a través de la comunicación que mantienen entre sí.



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGO	DEFINICIÓN
INICIACIÓN Se inicia o se presenta un problema nuevo o ante la sensación de confusión (a través de preguntas). No incluye los temas técnicos referidos a la plataforma de aprendizaje	Reconocer el problema	CINIC	Intervenciones en las que se presenta información sobre un problema que suele terminar en pregunta.
	Sensación de confusión: preguntas		Intervenciones donde se realizan preguntas ante la sensación de confusión o pérdida en algún tema, o se inicia una nueva discusión.
EXPLORACIÓN DE IDEAS Búsqueda de información relevante para el problema	Divergencias con el grupo	CEXPL	Contradicciones no justificadas acerca de ideas previas en un tema que llevan a discrepancias con el grupo.
	Divergencias con un mensaje/participante		Discrepancias con un mensaje acerca de una idea o tema presentados.
	Intercambio de información	Narraciones, hechos o descripciones personales (no utilizadas como evidencia para apoyar una conclusión).	
	Sugerencias de reconsideración	Intervenciones donde se presentan sugerencias sobre un problema o tema para que sean consideradas por el grupo.	
INTEGRACIÓN- CONSTRUCCIÓN	Torbellino de ideas	CINTE	Intervenciones donde se ofrecen ideas abiertas (no justificadas) sobre un tema.
	Convergencias con otros compañeros del grupo (acuerdos)		Acuerdos o coincidencias (argumentadas, justificadas) con el grupo sobre ideas o mensajes previos de otros, que ayudan a construir una idea o resolver un problema.
	Convergencia y acuerdo con un mensaje concreto		Acuerdos o coincidencias con un mensaje, en forma de hipótesis justificadas, desarrolladas, pero provisionales/tentativas.
	Concretar ideas, sintetizar		Integración de ideas de varias fuentes (libros, artículos, experiencia personal...).
PROPONER SOLUCIONES	Proponer soluciones	CRES	Intervenciones donde se proponen posibles soluciones a un problema.
RESOLUCIÓN DEL DILEMA/PROBLEMA	Aplicación de las soluciones al mundo real	CRES	Intervenciones donde se comenta la aplicación de alguna solución dada para resolver un problema o se defiende alguna solución posible.

III.- SITUACIÓN DE ANÁLISIS NO SISTEMÁTICO

Teniendo presente el Referencial Teórico adoptado tanto para lo que es el Aprendizaje Colaborativo y particularmente en lo que hace a los logros de este aprendizaje según la propuesta de [Johnson], y atendiendo al modelo para el análisis de las interacciones y procesos de aprendizaje en foros online [Anderson] & al., 2001; Garrison et al., 2000; [Rourke] et al., 2001, Garrison y Anderson, 2003) y el sistema de categorías propuesto por [Marcelo, C y cols.], se presentan aquí, brevemente, algunos aspectos que indican el comportamiento del grupo de alumnos con relación a su organización y puesta en común de la tarea colaborativa.

El Análisis se efectúa a partir de la lectura e interpretación de lo producido en los foros. La organización y construcción de éstos, surgen a partir de una propuesta de trabajo final del módulo, del tipo colaborativa.

Cabe aclarar que por su extensión sólo se analizan dos dimensiones.

De este modo, se observan distintos momentos en su organización y dedicación a la resolución de la tarea:

1.- Presentaciones de cada uno, a los efectos de observar el background (palabra utilizada por los alumnos) de los mismos e identificar áreas en las cuales tengan más experiencia unos que otros.



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

- 2.- Organización para la utilización de los recursos de colaboración que ofrece la plataforma.
- 3.- Asignación de roles
- 4.- Desentrañando lo que se les pide en la tarea
- 5.- Reconociéndose como grupo
- 6.- Los modos de negociar y el interjuego de emociones que ello despierta.
- 7.- Tras la elaboración final del documento (producto del trabajo de todos)

¿QUÉ SE OBSERVA?

En relación con la Dimensión Social

Cód. SAEM- AFECTIVA

Mensaje nº 4303

Autor: XXX

Fecha: Jueves, Marzo 9, 2006 00:50

Hola XX, yo fui la que escribí lo que tu comentas. Buena idea lo que tu sugieres pero estabamos empezando a escribir ideas. Me voy a preocupar de poner entre comillas cuando la idea es de un autor. Me llamó un poco la atención tu forma de decirlo, me pareció un tanto autoritario y por supuesto que no es la idea de hacer copy paste, pero también es importante citar autores que entre paréntesis puse en la Bibliografía. les pido disculpas a todos si lo hice mal y seguiré haciendo mis aportes de la mejor forma posible.

Mensaje nº 4306

Autor:

Fecha: Jueves, Marzo 9, 2006 09:41

Naa XX tranqui, ni siquiera me estaba refiriendo a tu aporte con lo del las citas ;). Me has entendido completamente mal pero no me extraña, es que yo no nací pa lider...

Aquí se observa que las emociones surgen del trabajo con lo cognitivo. Se reúnen así ambas dimensiones, siendo para este caso el Código CEXPL referido a la exploración de ideas de la Dimensión Cognitiva

Cód. SAEM-OCIO

Mensaje nº 4282

Autor: XXX

Fecha: Miércoles, Marzo 8, 2006 17:17

Hablando de crear un sentido de pertenencia... me he puesto a jugar un poco con el AdobePhotoshop para crear esta "foto de grupo" de nosotros. He tomado las fotos que todos han puesto en las páginas personales y espero que nadie se lo tome a mal. Si a alguien le parece una niñada, lo ignora, vale?.....

En relación con la Dimensión Cognitiva



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

Cód. CINTE- INTEGRACIÓN-CONSTRUCCIÓN

Mensaje nº 4403

Autor: XXX

Fecha: Lunes, Marzo 13, 2006 11:26

Crean que ya estamos listos para empezar a redactar las preguntas 2 y 3?

En cuanto a la pregunta 2 "disparen sin compasión".

Me ha gustado ser la coordinadora justamente porque he descubierto lo difícil que es moderar un grupo de personas cuando todos se encuentran en el mismo nivel jerárquico y lo fácil que es cometer errores. Comunicarse con absoluta claridad con herramientas asincrónicas no es nada fácil y un error puede dañar todo el ambiente del grupo. Así que pueden criticar y hasta insultar a discreción... si es necesario Ahora a las decisiones importantes:

No sé muy bien como podríamos ir integrando la teoría con la práctica que hemos vivido aquí en este trabajo en grupo.. alguien tiene una idea? Cada uno va estableciendo un paralelo? a cada aporte teórico intentamos darle un ejemplo de nuestro grupo? Primero hacemos una parte teórica de lo que debería ser y luego presentamos lo que en realidad pasó y luego analizamos por qué? (esta última me gusta pero me parece riesgosa, seremos capaces de ser realmente honestos?

(Primero necesitamos el reporte de XX, no?)

Aquí nuevamente se funden las dimensiones, aparece lo social-emotivo-afectivo como transversal.

IV.- A MODO DE CONCLUSIÓN

Sin lugar a dudas, la gestión del conocimiento en colaboración tiene sus "bemoles": lo personal; los modos y tiempos de trabajo; el background; el sello socio-cultural; el interés y compromiso por la tarea; la metacognición; la sensibilidad de cada uno, etc.

Asimismo, si se consideran las condiciones para el aprendizaje colaborativo (Ref.Teórico-1), los contenidos propios del módulo y la organización y el accionar como grupo colaborativo, indudablemente han hecho propia esa construcción colaborativa, poniendo lo mejor de sí mismos, llegando a consensuar en los modos de trabajo y en particular con relación al conocimiento.

Obviamente, la esencia individual (el yo) está presente en todas sus facetas, y aquí se observaron con buena trascendencia: interdependencia positiva, a través de la negociación, aprovechando las dificultades como retroalimentación para el trabajo colaborativo, a favor del avance en el conocimiento.

En función del análisis realizado, según el modelo [Anderson]; Garrison; [Rourke]; Garrison y Anderson y el sistema de categorías [Marcelo] se está en condiciones de



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

afirmar que son múltiples los “hilos” que se entrecruzan entre las distintas dimensiones. Particularmente la Social “tiñe” y aporta un sentido y direccionalidad en la gestión del conocimiento, a través de un transversal que son las emociones (típicamente humanas)

[Duffy] afirma, que “los foros electrónicos permiten a los profesores: a) observar las contribuciones de los alumnos a las discusiones; b) incluir las transcripciones de las discusiones en una carpeta para promover retroacción o evaluación, c) participar en discusión para modelar habilidades de pensamiento crítico, d) formular preguntas y comentarios para promover pensamiento crítico, y e) proporcionar conocimientos cuando se requiera”.

En lo que hace a este trabajo permitió la evaluación del módulo, de los profesores y principalmente para el conocimiento individualizado de los alumnos, en contextos de colaboración.

Finalmente, si bien la colaboración, en un mundo esencialmente individualista, es un tanto difícil de lograr, al menos de modo espontáneo, es fundamental que dentro de los cursos e-learning se considere un modelo pedagógico que de manera intencionada y metodológica contemple el desarrollo de actividades que preparen a la comunidad educativa (participantes) para una comunidad colaborativa, esto es, una comunidad productiva, en continuo crecimiento.

V.- REFERENCIAS

- [Coll, y Solé] (1990): *La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje*, en C. Coll; J. Palacios, y A. Marchesi (eds.): Desarrollo psicológico y educación II. Madrid, Alianza editorial.
- [Duffy], Duffy ,T., Dueber, B., & Hawley, C. (1998). *Critical thinking in a distributed environment: A Pedagogical base for the design of conferencing systems*. In C. Y. K. BONK, K (Ed.), *Electronic Collaborators* (pp. 51-78). New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- [Galvis], Alvaro H. (1992) *Ingeniería de Software Educativo*. Ediciones Uniandes..



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

- [Henri], Henri, F. (1992). Computer conferencing and content analysis. In A. R. Kaye (Ed.), *Collaborative Learning Through Computer Conferencing* (pp. 117-136). Berlin: Springer-Verlag.
- [Johnson] Johnson, D, y Otros (1999). *El aprendizaje Cooperativo en el Aula*. Ed. Paidós Educador. Bs.As.
- [Jonhson]:Jonhson, y Jonhson (1992). *Cooperative learning increasing*. Washinton D.C., College Faculty, ERIC.Digest.
- [Marcelo] Marcelo García, C. y Perera Rodríguez, V. (2004). *Comunicación y aprendizaje electrónico: La interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje*. <http://prometeo.us.es/idea/>
- [Moore], M. (1993). *Theory of transactional distance*. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance*
- [Piaget]: Piaget, J (2.001). *La formación de la Inteligencia*. México. 2da Edición.
- [Preece], Preece Jenny et al (1994) *Human-computer interaction* Addison-Wesley
- [Rourke], I., Anderson, I., Garrison, d., & Archer, w]. (2001). *Methodological Issues in the Content Analysis of Computer Conference Transcripts*. *International Journal of Artificial Inteligence in Education*, 12, 8-22.
- [Scardamalia]: Scardamalia M., Bereiter,C. (1994) . "Computer Support for Knowledge-Building Communities", *The Journal of the Learning Sciences*, Vol. 3. No.3, pp. 265-283.
- [Tudge] Tudge (1994) *Vigotsky: la zona de desarrollo próximo y su colaboración en la práctica de aula*. NuevaYork, Universidad de Cambridge.
- [Van Dijk], t. A. (2000). *El discurso como interacción social*. Vol. II (pp. 19-66). Barcelona: Gedisa.
- [Wilson] Wilson G, (1996) Brebt. *Constructivist learning enviroments: case studies in instructional design*. Educational Technology Press.

VI.- BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Isben, David J.S. *Collaborative Information Networks*. Conferencia internacional CSCL, 1995.
- Lucero M. y otros. *Una Propuesta para Ambiente Colaborativo Inteligente- WICC 2002*
- Marcelo, C. (1995). *Desarrollo Profesional e Iniciación a la Enseñanza*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (2002). *Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento*. Educational Policy Analysis. Archives, 10(35).
- Marcelo, C. (2006): *Prácticas de E-Learning*. Barcelona. Octaedro.



29 de octubre al 9 de noviembre de 2008

- Marcelo, C., et al. (2002). *E-learning-Teleformación. Diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet*. Barcelona: Gestión.
- Piaget, Jean. *Psicología del niño*. Ed. Morata.. Madrid, 1990.. p. 30-70..
- Suthers Daniel D. *Computer Aided Education and Training Initiative* (1998).
- Vásquez, Jonhson, y Jonhson,: «*The impact of cooperative learning om the performance and retention of US Navy Air Traffic Controller Trainees*», en: *The Journal of Social Psychology*, 133 (6), pp. 769-783. (1993)
- Vigotsky (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid, Editorial Grijalbo.