

Dos modelos: Aprendizaje Colaborativo Online y Comunidad de Investigación.

Graciela Lima Silvain

Universidad Nacional de San Luis

Avda. Ejército de los Andes 950. San Luis (Argentina)
Facultad de Ciencias Humanas-PROICO N° 04-1516 y Rectorado-DEDA
54-0266-4520300 (Int. 5175)
glimasilvain@gmail.com

Eje Enseñanza, educación y conocimiento -**Ponencia**

Resumen

La ponencia plantea a los educadores la necesidad de percibir la importancia de la búsqueda de teorías de aprendizaje, que puedan guiar el diseño y la implementación de su práctica en consonancia con la era del conocimiento. Menciona una perspectiva epistemológica sobre teorías del aprendizaje del siglo XXI -asociadas a pedagogías y tecnologías de aprendizaje particulares-. Se detiene en la teoría del aprendizaje colaborativo online; encuadre que dirige la atención hacia los procesos de construcción del conocimiento en línea y al uso de Internet y redes de aprendizaje, como medio para mejorar la educación en un espacio peculiar -el foro de discusión en línea-, componente básico de la situación de aprendizaje. Individualiza dos modelos de diseño formativo de quinta generación adaptados a los ambientes de aprendizaje online: el modelo de aprendizaje colaborativo online -OCL- y el modelo de comunidad de investigación -Col-. Se aportan definiciones y caracterizaciones de ambos modelos, fases y elementos, estrategias de moderación y evaluación, que posibilitan elaborar un diseño que facilite la construcción del conocimiento en una comunidad de aprendizaje, mediante el discurso asincrónico. Se ofrecen conclusiones, propósitos de trabajo futuro y apropiadas referencias bibliográficas.

Palabras Clave: modelos, aprendizaje colaborativo online, comunidad de investigación, mediaciones didácticas y tecnológicas, era digital

Introducción

La revolución de las redes ha transformado la vida personal, profesional, cultural y social. Las tecnologías de redes afectan el mundo que compartimos como educadores. Como tales, se reconoce que el siglo XXI -era digital- le otorga al conocimiento un valor social y económico esencial. Sin embargo, la web que se extiende al conjunto de la sociedad, no se potencia suficientemente en la práctica educativa, ni en el análisis de nuevos paradigmas de aprendizaje. La tecnología se une excesivamente a formas tradicionales de enseñanza.

Es perentorio que como educadores, se perciba la teoría y la práctica de la enseñanza en correspondencia con esta era del conocimiento, acopladas con la sociedad que emerge. Y además, se encuentren los marcos teóricos y las investigaciones, que orienten el diseño educativo para evolucionar en enseñanzas más seguras y útiles para los entornos de aprendizaje en línea.

Se necesita continuar en la indagación de métodos y desarrollos orientados al logro de modelos o diseños formativos (instruccionales, tecnopedagógicos) -de quinta generación-, adaptados a los ambientes de aprendizaje en línea, en relación con las herramientas sociales que surgen de manera permanente. Es un desafío significativo al que se dirige la educación.

El conectivismo es un enfoque posible, una cita al desafío (Siemens, 2004). Poseer conocimiento actualizado no es suficiente; lo ineludible es trabajar creativamente con el conocimiento y comprometer a los estudiantes desde pequeños, en procesos de creación.

La innovación tiene que ser parte cotidiana de la vida productiva. La colaboración parte inexcusable del proceso formativo.

No se tiene un método que forme como productor de conocimiento, pero es posible procurar, ensayar, intentar dialogar sobre puntos de vista posibles: el aprendizaje colaborativo en línea -OCL- y la comunidad de investigación -Col- se presentan como una oportunidad.

Marco teórico

Una teoría del aprendizaje pretende describir cómo aprenden las personas. La teoría que emplea un docente -conscientemente o no- define lo que considera importante y supedita el diseño y la implementación de su práctica. La teoría es parte integrante de la práctica y recíprocamente; aunque este hecho no siempre ocurre como aquí se recomienda.

Por la relevancia de la teoría ante la posibilidad de decidir y proponer un diseño formativo, es apropiado recuperar los principios básicos de las teorías señeras del siglo XX: conductismo, cognitivismo y constructivismo. En ellas se afirman las nuevas teorías. Todas las teoría del aprendizaje y visiones pedagógicas del siglo XXI, introducen nuevos aspectos sobre el aprendizaje y sobre el modo de mediar a través de pedagogías y tecnologías.

Las teorías conductistas y cognitivistas tuvieron la visión del aprendizaje como una búsqueda individualista. La base epistemológica de ambas teorías es el objetivismo, para el cual, el conocimiento es fijo, finito, absoluto y coincidente con la realidad. Para el conductismo, aprender es estar ejecutando una nueva actuación y enseñar, es formar para nuevas conductas. Para el cognitivismo, aprender es procesar información y enseñar es transmitir información para que las personas aprendan. Estas teorías resaltan la capacidad del estudiante para adquirir y conservar la información. Los enfoques didácticos tanto del conductismo como del cognitivismo utilizaron las conferencias o sus cambios automatizados como la instrucción asistida por computadora y los sistemas de tutoría inteligentes. *El constructivismo* (Siemens, 2004) es la base epistemológica de dos teorías: la del aprendizaje constructivista y la del aprendizaje colaborativo online -OCL-. Para ambas, el conocimiento es creado para adaptarse a la realidad. El aprendizaje es el proceso social a través del cual los estudiantes toman para sí el significado y la enseñanza, es la actividad que facilita la apropiación y toma de sentido (Harasim, 2012).

Se acaba de mencionar una nueva teoría: OCL -sustento de esta ponencia-. Su autora Linda Harasim es quien la propone como un nuevo encuadre teórico, para guiar la comprensión y la práctica de la educación en el siglo que transcurre. Tomada la opción de la propuesta OCL como motivo de socialización en este escrito, se la introduce provisionalmente del siguiente modo. La teoría OCL dirige su atención al aprendizaje colaborativo, a los procesos de construcción del conocimiento en línea -para todas las edades- y al uso de Internet como medio para modificar la estructura de la educación formal, no formal e informal.

La autora citada encuentra diferencias entre la teoría del aprendizaje constructivista y la teoría OCL -en relación al aprendizaje activo-. En palabras casi textuales, advierte que el aprendizaje activo (ser, hacer, apropiarse) se emplaza dentro de un proceso de desarrollo conceptual, que se asienta en el discurso del conocimiento.

El aprendizaje activo es convergencia intelectual a través del discurso y la enseñanza es la inducción de los estudiantes en el discurso del conocimiento. Considerar la construcción del conocimiento como un enfoque educativo es una manera directa de plantear el énfasis contemporáneo en la creación de conocimiento y la innovación. Scardamalia y Bereiter, 2009, afirman que esta situación no está presente en otros enfoques constructivistas.

Bates, 2015, observa que la OCL es una forma particular de enseñanza constructivista que originalmente se llamó comunicación mediada por computadora o aprendizaje en red. En la reseña que realiza del libro de Harasim, 2012 *Learning Theory and Online Technologies* New York/London: Routledge, trata de imaginar, con su singular humor, una discusión sobre

el tema entre la autora y George Siemens, manifestando de esta manera su crítica implícita a la formulación de referencia.

Se estima oportuno hacer mención a Harasim y otros, 2000 cuando describen a las redes de aprendizaje como un elemento vital para cimentar un nuevo paradigma educativo en el siglo XXI, refiriéndose a cambios sustanciales que influirían en el equilibrio de la relación alumno-docente. Aludiendo a un mayor control del tipo de interacción por parte del estudiante, a la independencia del lugar y momento para acceder a la información y formación, al papel activo en el aprendizaje con la ayuda de pares y expertos. Ya en esta obra basaban la enseñanza sobre el concepto de construcción gradual del conocimiento, principalmente a través de la discusión online asincrónica entre estudiantes y docente. Todo lo descrito en un espacio singular: los foros de discusión en línea. Los foros manifestaron presencia desde 1970 y se desarrollaron a partir de la década de los 90. Basados en la escritura, la asincronía, con conexiones enlazadas no sólo cronológicamente sino adjuntas al post al que hacen referencia. Espacio en crecimiento constante merced al acceso a Internet de alta velocidad y al desarrollo de los sistemas de gestión de aprendizaje.

Desarrollo

.1 Modelo Aprendizaje Colaborativo Online -OCL-

Esta forma de aprendizaje en red a la que Harasim, 2012 denomina y fundamenta como OCL, se apoya en enfoques que le precedieron: la teoría de la conversación de Pask; la adaptación que de ella realiza Laurillard (árboles conversacionales) y posteriores (modelo conversacional colaborativo); del aprendizaje profundo -Marton y Saljo-; de la construcción del conocimiento. Más una nueva perspectiva otorgada por la creación de las redes informáticas e Internet y las condiciones propias de la sociedad del conocimiento (Yousef Martín y otros, 2000; Scardamalia y otro, 2009; Bates, 2017).

Proyectar un diseño de aprendizaje colaborativo en línea lleva consigo tomar en consideración tres fases en la construcción del conocimiento a través del discurso.

Una primera, de producción de ideas y posterior recuperación de los pensamientos divergentes que surjan en el grupo. Esas ideas se incorporan a un entorno que podrá ser un sistema de gestión de aprendizaje -la mayoría de los cuales incluye un área para los debates online como puede verse en Módulo III, Gestión de la calidad, TUSE- UNSL (si se solicita password) (<http://campus.unsl.edu.ar/mod/forum/discuss.php?d=2159->) o bien una tecnología específica, tal el caso del foro de conocimiento Computer Supported Intentional Learning Environment -CSILE- (Scardamalia, 2002).

En una segunda fase, esas ideas son objeto de investigación y de profundización a través del debate y la argumentación. Los estudiantes las analizan, comparan, clasifican. Tratan de incorporarlas a estructuras conceptuales más amplias y dejarlas disponibles para toda la comunidad en línea de modo tal que puedan ser nuevamente discutidas, interconectadas, revisadas, reemplazadas. Si han tenido a disposición una herramienta que permite conexiones enlazadas -donde la respuesta adjunta el comentario al post al que se hace referencia en lugar de ser anexada en orden cronológico-, se puede lograr el desarrollo de subtemas dinámicos con múltiples respuestas en un sólo hilo de discusión. En esta situación, los participantes pueden seguir varios temas de discusión en un mismo período de tiempo, con consecuentes beneficios en cuanto al logro de pensamiento de alto nivel.

La tercera es una fase de convergencia intelectual que tiene por objetivo alcanzar un nivel de entendimiento y consenso -que incorpora acuerdos y desacuerdos-, de síntesis intelectual. Por lo general se logra a partir de la elaboración conjunta de algún ensayo, artefacto, tarea. El propósito principal es promover la responsabilidad cognitiva colectiva. El resultado que parecería ser una posición final, en realidad no lo es; al lograr convergencias de ideas, los estudiantes, usualmente, continúan avanzando o profundizando en la situación que motivó el trabajo colaborativo. En este proceso es decisivo el rol asumido por el docente; él es quien representa el enlace a la comunidad de conocimiento o estado del arte

de una disciplina. Facilita el proceso de este particular tipo de aprendizaje, al suministrar recursos apropiados y actividades pertinentes para lograrlo. Es decisiva su formación como especialista en el área temática, con lo que garantiza que los conceptos y principios básicos, normas y prácticas de la disciplina sean integrados en el ciclo de aprendizaje.

La interacción entre quienes tienen diferentes sistemas de referencia puede orientarse a generar significación compartida sobre la información y acerca del objeto de conocimiento. Desde una visión conversacional, los modos de colaboración de los participantes en pos de la construcción dialógica del conocimiento puede realizarse a través de mediaciones. Es decir, intervenciones tales como: ampliar la información sobre un producto o parte de él, ubicándolo histórica o socialmente, o añadiendo al objeto referentes empíricos o explicaciones de situación o circunstancia (contextualización); indagar sobre términos y conceptos para analizarlos críticamente (deconstrucción). Como así también acrecentar la información de contenido introduciéndose en ideas o aspectos relevantes utilizando técnicas argumentativas (profundización); confrontar con un aporte inicial agregando, por ejemplo, una teoría, método, enfoque o visión disciplinar distinta a la propuesta (diferenciación). Del mismo modo que realizar preguntas que interroguen los conceptos propuestos y promuevan respuestas que movilicen nuevas preguntas (exploración mayéutica) y ante decisiones tomadas, generar críticas para que se aleguen razones o motivaciones que justifiquen conceptualmente la decisión (oposición argumentada) (Chan Núñez, 2015).

Es indispensable acentuar al momento, el sentido de los foros de discusión en el modelo OCL. Al interior de este esquema teórico, los foros funcionan como factor básico de la situación de aprendizaje y no como complemento de los materiales, tareas, lecturas y otros. El foro es el eje y los recursos se eligen para apoyar la discusión. En este diseño las discusiones online no son voluntarias o accesorias; se planifican para guiar y conducir el aprendizaje.

Se considera de utilidad comentar una investigación realizada en quince cohortes en aulas en línea, trabajando sobre los factores involucrados en la creación de grupos de aprendizaje colaborativo eficaces (Brindley y Walti, 2009). Los autores dan a conocer razones convenientes para conformar grupos pequeños de aprendizaje colaborativo online. Señalan relaciones significativas entre la participación en los foros y el desarrollo de habilidades de aprendizaje, el trabajo en equipo, y el aprendizaje profundo como vínculo más destacable. Vinculan el crecimiento del sentimiento de pertenencia a la comunidad, con el grado de satisfacción en la participación. Los investigadores dan cuenta de un hallazgo que contradujo la hipótesis primera de sus estudios: las indagaciones niegan la dependencia entre la calificación obtenida por el trabajo grupal en los foros como modo de alentar la participación grupal. Observan que si bien la evaluación puede acrecentar la participación de algunos estudiantes, lo que se hace patente es la influencia de las estrategias de formación utilizadas -tratamiento interesante para detenerse en su análisis-, particularmente aquellas referidas a la intensificación de la motivación. Las estrategias que se mencionan son: transparencia de las expectativas, instrucciones claras, adecuación de la tarea para el trabajo en grupo, relevancia de la situación de análisis, reconocimiento que el éxito individual depende del éxito del grupo, respeto a la autonomía de los estudiantes, seguimiento y retroalimentación y por último, tiempo suficiente para la tarea. La investigación de referencia refuerza además, la importancia de la práctica reflexiva de los docentes.

.2 Modelo Comunidad de Investigación -Col-

D.R. Garrison y Anderson, 2005 definen una comunidad de investigación como aquella que ofrece un entorno en el que los estudiantes pueden asumir el control de su aprendizaje negociando significados, diagnosticando errores de concepto y poniendo en tela de juicio, las creencias aceptadas. Proponen analizar la interacción en línea y para ello recurren a un sistema detallado de categorías, descriptores, indicadores y ejemplos. Puntualizan que una comunidad de aprendizaje, se conforma con profesores y estudiantes que interactúan con el objetivo de facilitar, construir y validar la comprensión y desarrollar capacidades que

conduzcan a continuar la formación en el futuro. El modelo fomenta, de manera concurrente, la independencia cognitiva y la interdependencia social; la interacción y la continuidad. Las tecnologías de todas las generaciones empleadas en el e-learning han sido y son condición de posibilidad (interacción de estudiantes entre sí, estudiantes con profesores,...) para los sistemas de educación a distancia; concepto que los estudiosos aludidos, amplían posteriormente al ámbito de la educación superior.

Desde el inicio de la formulación del modelo, el grupo de investigadores de la Universidad de Athabasca, coordinados por Garrison, recibe influencias del pensamiento de J. Dewey, C. Rogers, J. Habermas y M. Moore. Retoman de Dewey el análisis de un acto completo de actividad reflexiva y el concepto transacción -entre el individuo y el entorno-. Rogers contribuye con sus propuestas de autonomía del estudiante como sujeto activo de su aprendizaje y su desafío al rol del docente como facilitador en los procesos de exploración y búsqueda de significados, que realizan los estudiantes. Habermas brinda respaldo a través de la teoría de la acción comunicativa, que permite el desarrollo de movimientos de emancipación. El ascendiente de Moore se produce a partir de la teoría de la distancia transaccional que reconoce como componentes interactivos clave, el diálogo, la estructura y la autonomía (Garrison, R. y Anderson, 2005).

Diseñar una comunidad de investigación online implica tener en cuenta tres elementos básicos e interdependientes: uno denominado como presencia cognitiva, otro como presencia social y un tercero como presencia docente. La presencia cognitiva puede definirse como la medida en que los participantes -en cualquier configuración de una comunidad de investigación-, tienen aptitudes para construir significado a través de una comunicación sostenida. La presencia social es la capacidad de los participantes de una comunidad de investigación, de proyectarse a sí mismos social y emocionalmente como personas reales, mediante los medios de comunicación que estén utilizando. La presencia docente se delimita como la acción de diseñar, facilitar y orientar los procesos cognitivos y sociales, con el objetivo de obtener resultados educativos personalmente significativos y de valor educativo para el docente (Garrison y otros: 2017). Las tres formas de presencia se superponen para crear la experiencia educativa y es objetivo de la educación en línea proporcionar todas las formas referidas.

La presencia social conforma la base de la comunidad. Es la primera presencia a considerar y consolidar para sostener y desarrollar una comunidad online. Se aconseja comenzar un curso o práctica en comunidad, sugiriendo la publicación de biografías o presentaciones, aplazando para el ello el compromiso real con el contenido. Y continuar luego con otros procedimientos tales como establecer pautas para el compromiso, fijar normas mínimas de participación, permitir el desacuerdo sobre temas e incorporar actividades de colaboración y reflexión (Pallof y Pratt, 2007).

Garrison y Anderson, 2005, proponen analizar la interacción en línea, recurriendo a un sistema de categorías, descriptores, indicadores y ejemplos. Para indagar la presencia social se emplean las siguientes categorías: afecto, comunicación abierta y cohesión. Para explorar la presencia docente en el e-learning se utilizan tres categorías: diseño y organización del plan docente, facilitación del discurso y enseñanza directa. Para el análisis de la presencia cognitiva se utilizan las siguientes fases: 1- hecho desencadenante, concepto central o problema; 2- exploración de la naturaleza del problema; 3- integración, que exige implicarse en el discurso crítico orientado hacia la construcción del significado y encuentro de soluciones potenciales; 4- resolución del dilema o problema, reduciendo la complejidad mediante un marco de significado o descubriendo la solución específica. El lector interesado puede encontrar trabajos de indagación realizadas en comunidades virtuales de aprendizaje por la autora y el grupo de investigación y docencia del cual forma parte. <https://educacionadistanciayabierta.wordpress.com/category/investigacion/page/3/>

Conclusiones

De tipo general, se expresa que:

Independientemente de la disciplina y el tema, la comunidad es un vehículo donde el aprendizaje ocurre, donde cambia la función del contenido, se transforma el equilibrio del poder, se modifica la evaluación.

Al elegir un modelo de enseñanza y aprendizaje, es necesario atender al contexto donde se va a aplicar.

Algunos estudiosos no acuerdan en que todo aprendizaje significativo, es necesariamente colaborativo o social.

Como docentes en la virtualidad, observamos que:

Cuando el desarrollo de una comunidad es el foco de la enseñanza y el aprendizaje en línea, se puede afirmar que los estudiantes están preparándose para asumir la responsabilidad del cambio en sus aprendizajes.

Es valioso para los docentes responsables del diseño instruccional o formativo de cursos, repensar los planteamientos vinculados a sus prácticas y tecnologías en uso. Y compararlos luego con la propuesta teórica de diseño de una comunidad de aprendizaje colaborativo online.

El docente que acuerda con los principios de los modelos expuestos, debe asegurar que los estudiantes construyen y avanzan en el conocimiento y que son capaces de aprender y aplicar el lenguaje y los fundamentos de la disciplina de la que se trate. Asimismo, tener presente que los estudiantes necesitan ser interesados a participar en un enfoque de comunidades de aprendizaje.

Trabajo futuro

Teniendo como referencia los grupos de pertenencia en el ámbito de la UNSL, Proyecto de Investigación "Comunidades virtuales de aprendizaje colaborativo" N°04-1516, FCH-UNSL y el Departamento de Educación a Distancia y Abierta, Rectorado, UNSL, son propósitos:

Permanecer trabajando en el diseño, planificación, aplicación y evaluación de situaciones de aprendizaje cuyo eje sea la comunidad de aprendizaje colaborativo online. Particularmente en capacitaciones online para quienes enseñan en línea o deseen hacerlo, con el enfoque presentado.

Fortalecer las propias capacidades personales para desarrollar y sostener comunidades OCL y Col.

Proseguir sistematizando lo que se avance y reconozca como buenas prácticas para el desarrollo y mantenimiento de comunidades de aprendizaje colaborativo en línea.

Continuar indagando en el sentido iniciado hace cierto tiempo.

Referencias

Bates, A. (2017). *La Enseñanza en la Era Digital*. Traducción Ema Aveleyra y Andrea Vega. Asociación de Investigación Contact North. Creative Commons 4.0. <http://cent.uji.es/octeto/node/4489>

Brindley, J. y Walti, C. (2009). *Creating Effective Collaborative Learning Groups in an Online Environment*. International Review of Research in Open and Distance Learning. Volume 10, Number 3. ISSN 1492-3831. Athabasca University. Alberta. Canadá <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847776.pdf>

Chan Núñez, M. (2015). *Comunidades y redes académicas en los ecosistemas de conocimiento*. Archivos de Ciencias de la Educación, (9). <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos09a05/7071>

Garrison, R., Clevelan-Innes, M. Vaughan, N. (2017) . *The Community of Inquiry*. Sitio web ininvestigadores activos de Col. Impulsado por WordPress y BuddyPress. <https://coi.athabascau.ca/>

Garrison, D.R y Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Ediciones Octaedro. Barcelona, España.

Gestión de la calidad, Módulo III, TUSE- UNSL <http://campus.unsl.edu.ar/course/view.php?id=63>

Harasim, L. (2012) Introduction Learning Theory and online Technologie. *En Learning Theory and online Technologie*. Routledge. Nueva York, EEUU. <https://wladimirbarrozo.files.wordpress.com/2011/09/introduction-to-learning-theory-and-technologie.pdf>

Harasim, L., Hiltz, S., Turoff, M y Teles, L. (2000). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Editorial Gedisa. España.

Yousef Martín, T., García Rueda, J. y Ramírez Velarde, R. (2007). *Aplicaciones de la Teoría de la Conversación a entornos docentes telemáticos*. Instituto Tecnológico de Monterrey. <http://cs.mty.itesm.mx/profesores/rramirez/documentos/Aplicaciones-de-la-teoria-de-la-conversacion.pdf>

Palloff, R. y Pratt, K. (2007). *Building Virtual Communities: Techniques That Work!* 23rd Annual Conference en Distance Teaching and Learning. University of Wisconsin, EEUU. <https://pdfs.semanticscholar.org/3e8c/3f90985c5cef6c3083953705a4d5c7a0a128.pdf>

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (2009). *Construcción del conocimiento*. Traducción de Virginia Barceló Moneris. Supervisión Miguel Herreros. Artículos del Master EAED en castellano de la Universidad de Barcelona. España. <https://misarticulos.wordpress.com/2009/06/08/construccion-del-conocimiento/>

Scardamalia, M. (2002). 4- *Collective Cognitive Responsibility for the Advancement of Knowledge*. Manuscrito. Bell Canada, the Ontario Ministry of Education, the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada, and the TeleLearning Network of Centres of Excellence. Ontario, Canadá. <http://thelearningexchange.ca/wp-content/uploads/2015/09/Collective-Cognitive-Responsibility-20021.pdf>

Siemens, G. (2004). *Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital*. Traducción de Diego Leal (2007). Publicado bajo licencia Creative Commons 2.5. https://docs.google.com/document/d/1ZkuAzd-x1I9IDgcC1E_XSmPTOk6Gu1K2SEvXtduG3gc/edit