



EDUCACIÓN VIRTUAL AFECTIVA EN LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES

Affective education in virtual training of researchers

Susana Marchisio

timbucorreo@gmail.com

Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

José Antonio Ortega Carrillo

jaorte@ugr.es

Universidad de Granada (España)

Recibido: 20/11/2013

Aceptado: 09/12/2013

Resumen

El artículo expone los resultados de la evaluación de una experiencia de formación virtual de profesores para la investigación educativa. Se adopta el marco teórico de Garrison, Anderson y Archer (2000), con referencia a las presencias social, cognitiva y de enseñanza, a los fines de observar las interacciones en foros de la asignatura "Taller de Tesis", desarrollada en Moodle. El estudio busca aportar conocimiento con base empírica para la planificación didáctica de las estrategias que habiliten la emergencia de nuevos modos de aprendizaje en red en el campo de la formación en investigación de profesores, en contextos de educación formal.

Abstract

The paper presents the results of the evaluation of a virtual experience of training teachers for educational research. The theoretical framework of Garrison, Anderson and Archer (2000), with reference to the social, cognitive and teaching presences, is adopted for the purpose of observing interactions in

forums of the subject “Taller de Tesis”, developed in Moodle. The study aims to provide empirically based knowledge for planning didactic strategies that enable the emergence of new ways of online learning in the field of research training in formal educational contexts.

Palabras clave: comunidades de aprendizaje, formación en investigación, educación formal

Keywords: learning communities, research training, formal education

Introducción

Un recorrido histórico a lo largo de la última década, trazado en imágenes de nuestra vida cotidiana, no dejaría dudas a nadie, con mirada atenta, acerca de la dimensión alcanzada por el impacto de la convergencia tecnológica en la sociedad contemporánea. Las formas y prácticas culturales que en épocas de la llamada Web 1.0 eran independientes tanto en la producción como en la recepción, convergen hoy en un mismo punto, habilitando la posibilidad de acceder a diferentes formas de encuentro, socialización, entretenimiento, comunicación, producción. Entre las manifestaciones más claras de esa confluencia se destacan las redes sociales: usuarios conectados en red; lo que los conecta es lo que se envían, lo que comparten; cómo se sienten, cuáles son sus preocupaciones, sus intereses, espacios en los que prima lo lúdico, el sentido de pertenencia y la vida social y en los que se aprende, al menos, informalmente. Lo importante en ellos es la red y las comunidades que se han creado (Barberá et al., 2002).

Tenemos entonces herramientas que enlazan la información (los contenidos como saberes culturales compartidos) - y las personas, y entre ellos, estudiantes y profesores de una manera rápida y efectiva.

¿Qué pasa cuando las herramientas están pensadas para usos sociales?
¿Debemos incorporarlas en el campo educativo? Si decidimos adoptarlas,
¿cómo planificamos su uso?

En primer lugar, cabe tener presente que la tecnología es un recurso cultural; es un medio que puede enriquecer los procesos de enseñanza ampliando oportunidades para el acceso a la información, pero también para la producción y creación de conocimientos; es seguramente un medio que facilita encuentros, independientemente de ataduras espacio - temporales. Pero no un fin; tampoco es la solución de todos los problemas educativos.

Es el educador, como diseñador y ejecutor de su práctica, quien debe seleccionar los medios y recursos más adecuados a su alcance, saber administrarlos con fines educativos e integrarlos en estrategias didácticas diseñadas para promover los aprendizajes buscados. Pero para ello, debe previamente estudiarlos, acercarse y conocerlos, investigar sus posibilidades, para poder abstraer la esencia de su potencial; esto es, observar en articulación con las estrategias didácticas que considere más valiosas, lo que las tecnologías posibilitan y también lo que eventualmente “inhiben” a los fines de una verdadera acción educativa.

Y en este contexto, es claro que debemos partir de lo básico; esto es la reflexión sobre los aprendizajes y la enseñanza. En coherencia con las nuevas formas de socialización, pero también con el modo en que hoy creamos conocimiento, trabajamos e investigamos, se acuerda con Barab y Plucker (2002), cuando expresan que en el ámbito educativo nos estamos moviendo de las teorías cognoscitivas que enfatizan el pensamiento individual y las mentes aisladas, hacia las teorías que enfatizan la naturaleza situada de la cognición y el significado. A partir de ellas cabe proponer la creación de comunidades de aprendizaje, o como se han denominado en la educación en línea y a distancia, las “comunidades de indagación” (Garrison, Anderson y Archer, 2000), reflejándose en este concepto la integración de la presencia cognitiva, la presencia social y la docente.

Con este sustento, en este artículo se ponen a disposición algunos elementos de una experiencia llevada a cabo en el ámbito de la educación de postgrado en Argentina, con modalidad de taller, totalmente virtual, y cuyos destinatarios son, en su mayoría, profesores, que ya finalizando estudios de maestría en área educativa, se proponen iniciar la etapa de formulación y realización de sus proyectos finales de tesis con perfil de investigación.

Marco teórico

No cabe duda que “el aula” es el espacio privilegiado en el que se expresa la acción didáctica, enmarcando toda una serie de condiciones que afectan el proceso pedagógico, en su dimensión relacional y tecnológica, favoreciendo o inhibiendo el desarrollo de determinadas estrategias, necesarias para la adquisición de los conocimientos requeridos. Como dice Gimeno (1988) tanto la conducta de los estudiantes como la de los profesores se explica por estar integrada en un contexto que condiciona los procesos comunicativo–didácticos involucrados.

Al respecto, es importante establecer, ese “contexto áulico” es concebido como un “ambiente de aprendizajes” (Marchisio et. al, 2003), como un espacio de dimensiones físicas y temporales dilatadas por el aprovechamiento de la potencialidad para la representación y la comunicación que surge de la integración de medios y de la consideración del empleo de otras estrategias y recursos de la cultura (incluso de aquellos recursos que tradicionalmente se han sostenido como propios de los espacios educativos no formales o laborales). Pero además, entendido en el sentido de la disposición colectiva, de la presencia de circunstancias de índoles diversas que rodean a las personas y las cosas, en un ambiente con cultura propia marcada por la disposición colectiva hacia ese algo que reúne o convoca a la pertenencia a esa comunidad, y lo moviliza en el pensar y en el hacer, individual y socialmente.

En esta aula ampliada y enriquecida de recursos, estructurada, pero a la vez, flexible, se posibilita el establecimiento de variadas situaciones, de reflexiones, intercambios y prácticas individuales y grupales, reales y simuladas. Las habrá diseñadas y promovidas intencionalmente por el profesor en procura de que los estudiantes desarrollen un sistema cognitivamente más elevado, pero también emergentes no planificados del conjunto de la comunidad y hasta como resultado de factores externos.

Garrison, Anderson y Archer (2000) proponen tres elementos fundamentales: la presencia social, la presencia cognitiva y la presencia de enseñanza (didáctica o docente). Según estos autores, estas tres presencias son los componentes de una comunidad de aprendizaje, las mismas son fundamentales y se retroalimentan en una experiencia de aprendizaje colaborativo de calidad.

La presencia social ha sido definida recientemente por Garrison (2009) como "la capacidad de los participantes de identificarse con la comunidad, de comunicarse deliberadamente en un clima de confianza y desarrollar relaciones interpersonales como vía para proyectar su propia personalidad". La presencia social es un antecedente importante a la colaboración y el discurso crítico, ya que facilita el logro de objetivos cognitivos provocando, manteniendo y apoyando el desarrollo del pensamiento crítico en la comunidad. (Garrison y Anderson, 2003). Según Garrison hay tres categorías de presencia social: la expresión afectiva, la comunicación abierta y la cohesión del grupo. Las respuestas afectivas son la expresión de las emociones, el humor y auto-revelación, que apoyan las relaciones interpersonales. La comunicación abierta y deliberada se produce a través del reconocimiento, el fomento de la participación reflexiva, y la interacción; mientras que la cohesión e identificación con el grupo se consiguen dirigiéndose a los participantes por su nombre, con saludos, y el uso de pronombres inclusivos, como (por ejemplo), nosotros y nuestros (Garrison y Anderson, 2003).

Garrison, Anderson y Archer (2001) definen la presencia cognitiva como "el grado en que los participantes en una determinada configuración de una comunidad de investigación son capaces de construir significado a través de la comunicación sostenida". Desde la perspectiva de Garrison, la presencia cognitiva consiste en cuatro fases: *activación* (a través de un evento disparador), la *exploración*, la *integración* y la *resolución*. La primera fase es la iniciación del proceso de indagación a través de un problema o dilema. La fase de exploración es el proceso de comprender la naturaleza del problema, la búsqueda de información relevante y posibles explicaciones. La fase de integración consiste en una construcción centrada y estructurada de significado. La fase final es la resolución de un problema mediante la construcción de un marco significativo o por el descubrimiento de soluciones específicas.

Esta perspectiva teórica respecto de la cognición se enriquece con los aportes del marco teórico de la cognición situada (Rogoff, 1993; Lave, 1997; Engeström y Cole, 1997; Wenger, 2001), sobre la base de la premisa de que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza. En esta misma dirección, se comparte la

idea de que aprender y hacer son acciones inseparables. Y en consecuencia, un principio nodal de este enfoque plantea que los estudiantes aprenden en el contexto pertinente, cuestiona la enseñanza de aprendizajes descontextualizados e inertes, así como las prácticas educativas artificiales, en las cuales se manifiesta una ruptura entre el saber qué y el saber cómo, y donde el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las “prácticas sociales ordinarias de la cultura a la que se pertenece” (Brown, Collins y Duguid, 1989). Así, en un modelo de enseñanza situada, resaltarán la importancia de la influencia de los agentes educativos, que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del estudiante y del contexto, así como de las estrategias que promuevan un aprendizaje colaborativo (Díaz Barriga, 2003). Incorporando estos aspectos, la comunidad de investigación adquiere algunos rasgos que a mi juicio se constituyen en aportes significativos, por ejemplo, en el campo de la educación de adultos, y en particular, de la formación profesional del profesorado.

Por último, la presencia docente, es definida como la acción de diseñar, facilitar y orientar los procesos cognitivos y sociales con el objetivo de obtener resultados de aprendizajes personalmente significativos y de valor educativo. (Anderson et al. 2001). En este contexto plantean como categorías diseño y organización, facilitación del discurso e instrucción directa. Así, estos autores incluyen tanto la presencia docente diseñada como la que se desarrolla en el ambiente del aula.

El taller de tesis como ambiente de aprendizaje ***Los destinatarios y sus necesidades educativas***

La experiencia considerada es la que se vincula con el dictado del Taller de Tesis de una carrera de postgrado universitario en Argentina. Los participantes, destinatarios del curso, son 22 adultos, en igual proporción de mujeres y hombres, con edades entre los 35 y 55 años, con formaciones disciplinares diversas, que se desempeñan como profesores en distintas universidades e institutos de formación docente en localidades de diferentes regiones geográficas del país.

Sólo unos pocos registran antecedentes de participación en proyectos de investigación en sus instituciones de origen. Interesados en estudios superiores sobre procesos educativos mediados por tecnologías, han completado dos años de cursos correspondientes a estudios de maestría en una universidad de gestión pública argentina y se disponen a iniciar la etapa de formulación y realización de sus propios proyectos de tesis de investigación. Dado que el dictado se desarrolla totalmente a distancia empleando la plataforma Moodle, se asume que los participantes están altamente familiarizados con los medios y recursos que dicho sistema provee.

Es sabido que la formación en investigación es un proceso largo y continuo. En general, en el ámbito de la formación de profesores en Argentina no se llega a aprender a investigar. Aún en ciertas carreras en las que se incluyen asignaturas y/o actividades con contenidos metodológicos, investigar requiere ineludiblemente de formación en la práctica.

Específicamente, y en particular, en relación con la formulación del proyecto de tesis, puede afirmarse que los tesisistas suelen vivir la experiencia de iniciación en la investigación como una tarea saturante (Carlino, 2003). Si bien las carreras de maestría y doctorado proveen acercamientos previos a contenidos metodológicos, los tesisistas manifiestan dificultades al intentar valerse de esos conocimientos conceptuales, de articularlos o ponerlos en uso en la situación de estructurar su investigación de posgrado.

La evaluación diagnóstica surgida del análisis de experiencias previas con docentes y en espacios educativos de posgrado, permite afirmar que, al momento de elaborar su proyecto, estos profesores, escasamente formados en su dimensión investigativa, manifiestan grandes dificultades para:

- Distinguir problemas y objetivos de investigación, así como hipótesis y supuestos subyacentes;
- Visualizar la posibilidad de concebir diferentes diseños de investigación (en coherencia con los objetivos y la naturaleza del problema)
- Visualizar al proyecto como una planificación coherente pero multimetódica del proceso de construcción de un conocimiento, síntesis de distintas perspectivas

- Diseñar el abordaje empírico: el estudio del problema, su descripción cualitativa/ cuantitativa/múltiple, atender a la necesidad de validar instrumentos, triangular datos y resultados, complementar estrategias
- Distinguir el aporte al todo, de cada estrategia, instrumento o estudio
- Comprender la utilización del proyecto como un instrumento teórico, metodológico y técnico básico para el desarrollo de la investigación

Esto es parte del “know how” del quehacer científico, entendido como un conjunto de saberes, estrategias y habilidades básicas; un saber que no es meramente conceptual ni contemplativo, es un saber que requiere formación en la práctica en tanto busca el logro de su objetivo en la acción.

En este contexto, el desarrollo de la tesis es concebido como un proceso que involucra estrategias, procedimientos y acciones asociados a la investigación científica. El proyecto se concibe como una construcción articulada que integra dialécticamente, pensamiento y acción; el mismo ha de ser, además y entre otras cosas, factible, conveniente, de interés, tanto para el investigador como para la institución y la comunidad científica.

Esta tarea de diseño exige poner a prueba no sólo los conocimientos del tesista sobre una materia, tema o área específica de interés, sino que además involucra una reflexión sobre la práctica en el campo disciplinar abordado, una contrastación constante de las hipótesis que la sustentan, un diálogo permanente con otros especialistas y con materiales bibliográficos especializados, y una exigencia de claridad, lógica y concisión que deberá plasmarse en la formulación del proyecto, con beneficios para el posterior desarrollo y comunicación de los resultados y de sus alcances.

Si bien esos procesos mentales que involucra el formular un proyecto deben ser transitados individualmente, el reconocimiento de la investigación como una actividad social, requiere de la promoción en la acción de formas de construcción de conocimientos basadas en la recuperación individual y colectiva de experiencias concretas, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa (Kolb, 1976) y el desarrollo del sentimiento de pertenencia a una comunidad académica, involucrando, además de su formación para la enseñanza, comunicación, discusión y producción colectiva.

El Taller, en el contexto de la carrera debe:

- Contribuir a la toma de decisiones, por parte de cada aprendiz de investigador, respecto al planteamiento de su trabajo de tesis
- Comprender la utilización del proyecto de tesis como un instrumento teórico, metodológico y técnico básico para el desarrollo del proceso de investigación
- Diseñar un proyecto de investigación completo, desde la formulación del problema hasta el cronograma, con objetivos acordes al desarrollo y nivel del curso.

Estas perspectivas deben ser recuperadas a los fines del diseño del taller en el entorno virtual, implicando para ello la necesidad de contar con un sistema tecnológico que provea los recursos Web que posibiliten en modalidad totalmente a distancia el desarrollo de tales procesos.

Ejes de trabajo a lo largo del taller

El taller se organizó en Unidades, que se van habilitando en el entorno virtual a medida que se avanza en un cronograma que contempla ocho semanas de actividad conjunta; contando con tres tutores: dos especialistas en contenidos y uno en el rol de facilitador del aula virtual.

A través de la Unidad 1 se pretende dar respuesta a dos preguntas centrales: “¿Qué es la tesis?” “¿Cómo se enmarca en ella el proyecto de tesis? Para ello se proponen reflexiones sobre aspectos lógicos y epistemológicos. Esta primera etapa también es de puesta en común y de discusión de saberes y producciones personales mediante un análisis de anteproyectos de investigación en los que los tesistas se hubieran involucrado; cabe destacar que la asignatura Metodología de la Investigación, que se dicta previamente a este Taller, solicita como actividad final un escrito en forma de anteproyecto.

Dichas producciones y saberes serán el “conocimiento básico”, a partir del cual, - desde la Unidad 2 y hasta la culminación del taller-, con aportes teóricos y metodológicos, mediante procesos de meta análisis, construcción, ajustes y reelaboraciones, cada maestrando, en compañía de pares, en diálogo con su

director y con la orientación docente del Taller en el entorno virtual pueda avanzar en la elaboración del proyecto de tesis. Esta producción, procesualmente retrabajada en un ir y venir constante, se constituirá en la actividad integradora final del Taller.

Se destaca que desde una perspectiva que atiende a los múltiples contextos, a lo complejo, a lo idiosincrásico, a la naturaleza sistémica, pero a la vez situada de las problemáticas educativas, dicho proyecto de tesis deberá implicar, en la forma de un constructo coherente, la definición de la situación inicial, de un objeto de estudio, de un problema de partida; la “imaginación” de una situación final precisa, delimitada y el diseño de un abordaje para alcanzarla, que incluya recursos y estrategias creativas y adecuadas, a ser desarrolladas en un período racional y estimado de tiempo.

En este contexto, la Unidad 3 es natural continuidad y complemento de la Unidad 2. Si bien a los fines de una secuenciación didáctica, la misma se ubica en el Taller a posteriori de la Unidad 2, sus contenidos acompañan en paralelo a los de la anterior, extendiéndose ambas hasta la finalización del taller. Básicamente, la Unidad 3 se integra con algunos elementos para la reflexión en la toma de decisiones sobre los tipos de abordaje metodológico y de estudios más adecuados en el campo de la investigación en ciencias sociales. En ella se han incluido además algunos aportes esenciales de tipo operativo a los fines de una adecuada escritura del proyecto de tesis.

Recursos y tareas en el aula virtual

Se empleó la plataforma Moodle como sistema tecnológico; la misma provee recursos para la comunicación sincrónica y asíncrona, intercambios uno a uno o a muchos, foros, e incluso la posibilidad de empleo del portfolio, blogs, wikis y chat. El sistema admite además la incrustación de videos, imágenes, en forma de recursos, a ser integrados en el desarrollo de actividades.

El espacio de trabajo en el entorno Moodle se organizó según:

- Una sección superior dedicada a la presentación del Taller, abordándose cuestiones organizativas e informativas generales

- Una sección en la que se da acceso a los espacios de interacción permanente, con foros dedicados a novedades generales, “Bar 24 horas” como un espacio para la socialización y el desarrollo afectivo, foro de facilitación, destinado a dar respuesta desde la institución a necesidades o consultas relativas al empleo de los recursos del sitio y/o administrativas
- Tres secciones, una para cada Unidad, con acceso al material Guía o clase, a la bibliografía propia de cada Unidad y a las actividades individuales y grupales.
- La sección correspondiente al calendario se utilizó para informar a los participantes sobre las fechas de entregas de actividades y de lanzamiento de las unidades; a través de los roles, estudiante y profesor cada participante accede a funciones específicas. Los informes de actividad y accesos, a nivel del curso y de cada recurso en particular, permiten medir el grado de apropiación en cada caso

Metodología

Para la identificación de las presencias social, cognitiva y de enseñanza, se recurrió al análisis de los foros del Taller de Tesis teniendo en cuenta las categorías mencionadas en el marco teórico. En primer lugar se recurrió a la obtención de los registros cuantitativos de participación que provee la plataforma y luego, a una metodología cualitativa, aplicando técnicas de análisis de contenido. Se adoptó como unidad el mensaje. Sin embargo se destaca que en numerosas ocasiones en un mismo mensaje se encuentran elementos que reflejan distintas presencias (indicadores de distintas categorías).

Como se ha expresado, hubo foros diseñados con objetivos directamente orientados a la socialización, en los que la presencia social se manifiesta clara y asiduamente; pero además, foros por medio de los cuales se canalizaron las actividades de aprendizaje grupales del Taller.

El análisis que se presenta en este artículo focaliza en lo que se manifiesta en los foros de esas actividades de aprendizaje, mostrando algunos ejemplos, extraídos del Foro 3 de la Unidad 2.

En ese foro se solicitaba el análisis y discusión del video “A la Playa con Mariana”,
http://www.youtube.com/watch?v=GY6li5CVXII&feature=player_embedded),
incrustado en la plataforma Moodle desde Youtube.

A continuación se transcribe el enunciado escrito de la actividad.

Les Luthiers nos tienen acostumbrados a ingeniosos juegos verbales. En el marco de esta actividad los invitamos a visualizar y analizar el tramo inicial del conocido video "A la playa con Mariana". En el mismo se desarrolla el monólogo de Mundstock, a través del cual presenta al público la producción musical frente al piano del célebre Johann Sebastian Mastropiero.

- Analiza el formato global del discurso de Mundstock en relación con el objeto de sus argumentaciones y en base a ello expresa en el foro qué te sugiere el mismo si lo comparas con la estructura, encuadre y argumentaciones de un proyecto de tesis ⁽¹⁾.
- A partir de ello, analiza la estructuración de tu proyecto de tesis.

⁽¹⁾Te sugerimos, como una orientación más para la realización de la actividad, observar estos aspectos en algunas Tesis de maestría y doctorado que están disponibles a modo de ejemplos, en la "Biblioteca" de Tesis que hemos incluido junto a la Bibliografía de la Unidad 2 en el aula virtual de nuestro Taller. En esta etapa, resulta relevante analizar la coherencia y estructura de una tesis (cómo se organiza su índice suele ser un buen reflejo de la misma), las características (tipo de argumentos, resguardos) de la justificación teórica y fáctica de la misma, el planteo / formulación del problema y los objetivos de la Tesis.

Se aclara que todas las Tesis disponibles en esta aula virtual han sido bajadas por el equipo docente del Taller, mediante acceso libre a sitios de Tesis o bibliotecas digitales en Internet. Recuerda que el autor y la institución que las respaldan difunden libremente estas producciones científicas con el sólo objetivo de ser empleadas con fines académicos y de investigación, citando las fuentes.

Cabe destacar que esta actividad grupal se ubica en un momento del curso en el que los estudiantes se encuentran, en el mejor de los casos, evolucionando

desde la elección del tema de interés a la delimitación del problema de investigación, el planteo de las preguntas relevantes, la estructuración del marco teórico y la formulación de los objetivos de su propio proyecto de tesis. La duración del foro fue de dos semanas.

Presencias social, cognitiva y de enseñanza

Los 22 estudiantes del Taller participaron en este foro. En el caso de los tutores, lo hicieron los dos especialistas en contenidos; no así el facilitador del entorno virtual. La participación de los tutores se dio al inicio de la actividad, cuando ésta se habilita en el aula virtual y en el momento de cierre del foro.

Se contabilizaron 25 mensajes. En ellos se identifican algunas categorías de presencias social, cognitiva y de enseñanza, tal como se puede observar en algunos ejemplos seleccionados.

Presencia social

Esta presencia se identificó en 17 de las 25 intervenciones. Las tres categorías sociales se encuentran representadas; en 15 de las 17 se combinan con categorías de presencias cognitiva o de enseñanza. A continuación, se algunos ejemplos representativos.

Ejemplo 1: Una estudiante invita a sus pares a compartir la letra del monólogo; además comunica curiosidades en relación con la obra y manifiesta su agrado:

“les quería decir que pongo en adjunto la letra del video, está buenísima”

Ejemplo 2: Comparte con sus “*compañeritos de ruta*” su disfrute con el visionado del video (presencia social), pero a la vez sus reflexiones personales en relación con las propias estrategias cognitivas.

“me animo a participar en principio desde la risa...me divertí tanto con este video que seguí disfrutando de otros y otros y otros hasta que me di cuenta que estaba perdiendo rumbo de estudio 😊...casualmente me di cuenta cuando volví a ver el video con el que inicié el trayecto de

estudio...y me reí de mi misma...”.. “Además de divertirme yendo por el camino más largo, me sirvió el proceso personal para analizarlo desde allí y vincularlo con el camino de una investigación, con los desvíos y vinculaciones que solemos hacer, sobre todo cuando nos lanzamos a andar sin planificar, sin anticipar, sin focalizar y sin definir los pasos y su orden para recorrer el camino que pretendemos.

Ejemplo 3: Se dirige a los profesores en una relación horizontal; se expresa abierta y afectivamente; reflexiona sobre sus propios procesos.

“Profes: qué gran idea ponerle humor a esta etapa de nuestra maestría!!!! Humor de calidad y reflexivo en este caso.

Me sentí identificada.... El irme por las ramas sinceramente no es mi “especialidad”, pero en este proceso de búsqueda y de delimitación del problema, me pasa permanentemente. Ver el video y leer a mis compañeros hizo no sentirme tan “perdida” en este proceso.

Reflexionar sobre el proceso que estamos atravesando es importante y de gran ayuda, el tener los objetivos claros, delimitado el tema, los fundamentos....todo lo necesario para lograr una tesis de calidad y que soporte las refutaciones.

Que no nos pase como sucede al final de video, que nuestras hipótesis no tienen sustento....A seguir nos espera un gran desafío!!

Presencia cognitiva

Se manifiesta en 18 mensajes. El propio video actuó de disparador (activación del proceso) en el contexto de la actividad solicitada. A partir del mismo, se destacan a continuación intervenciones a modo de ejemplos

Ejemplo 4: Propuesta de hipótesis; razonamientos (exploración del problema).

“el video muestra a mi modo de ver, dos acciones peculiares:...”; “hasta aquí mi interpretación”... en primer lugar, si bien el tema está claro, el hilo se desvía hacia comentarios totalmente fuera de la temática.... Llevado esto al proyecto, se podría decir que se puede tener un tema, pero que la bibliografía recabada o las consultas realizadas en vez de focalizar o de

contextualizar... desvían del tema... Esto lleva a la necesidad de tener una actitud crítica y en concordancia con el problema al momento de seleccionar información y bibliografía, como así también qué considerar al formular nuestras hipótesis

Lo segundo es respecto de la canción que se interpreta... uno de los cantantes expresa su "hipótesis", y el otro busca refutar la misma. Queda claro a mi entender que si no se tienen bases sólidas teórico/empíricas de lo que se quiere expresar, al momento de exponerlas se corre el riesgo de que algún otro tire abajo toda nuestra investigación..."

Ejemplo 5: Retoma una de estas interpretaciones y avanza un poco más en el razonamiento incorporando relaciones y conceptos trabajados en los materiales de estudio

"Coincido con tu análisis....! y pensaba en la refutación de varias hipótesis que permite fortalecer una más general y abarcativa; que no se había explicitado en el comienzo y que se hace visible cuando se concluye la refutación de las anteriores. También me permito cuestionar la validez de la refutación, puesto que los argumentos deben sostenerse en teorías suficientemente probadas.

Con respecto a los objetivos que orientan la investigación puede afirmarse que obedecen a causas personales en este caso, una inquietud propia que orientó la resolución del proceso. Los aportes suponen formas de relacionar variables y éstas a su vez, son las que permitirán abordar la problemática. Los distractores a los que aludes también pueden interpretarse como relaciones positivas que originan nuevos problemas y que también suponen proyecciones de una investigación inicial...Sigo leyendo!..."

Presencia docente

Esta presencia se explicita claramente en 10 de las 23 intervenciones de los estudiantes. En algunos casos, como en el ejemplo 6, se combina con presencia cognitiva (integración)

Ejemplo 6. Selecciona elementos aportados en las intervenciones anteriores (Ejemplo 4 y Ejemplo 5), integra y propone

“Comparando la acción del investigador que se enfrenta a la tarea de hacer su tesis con la del célebre compositor Johann Sebastian Mastropiero cuando se sentó al piano a componer una canción podemos dividir la actividad en dos etapas, una que podríamos llamarla “paratesis o prestesis”, donde se toman varios caminos alternativos; se da vuelta, se enrama, por momentos parece diluirse el objetivo, probablemente porque aún el investigador no tiene muy en claro lo que va a hacer. Pueden entonces ocurrir dos cosas

- *se puede tener un tema, pero la bibliografía recabada o las consultas realizadas en vez de focalizar o de contextualizar.. desvían del tema.. (intervención Ejemplo 4)*
- *originan nuevos problemas que también suponen proyecciones de una investigación inicial (intervención Ejemplo 5)*

Y en una segunda etapa.. Mastropiero se recupera del susto y empieza a componer su balada... Es la confección de la tesis en la que debemos confrontar las distintas teorías con los objetivos y las hipótesis planteadas... Los sigo analizando!

Ejemplo 7: Subraya y rescata entre tildes las ideas, a modo de orientaciones para sus compañeros; aprueba el diseño de la actividad

Hola gente:...“lo que más resalto es la necesidad de acotar el tema... de ‘seleccionar un tema bien concreto y accesible’. Y esto es lo que representa la primera parte del video... muy buena idea de comparar el trabajo de tesis con este video”

Ejemplo 8: Confirma y refuerza el mensaje anterior, ampliando y estructurando

“Debemos ordenar lo que sabemos y lo que debemos y queremos conocer, sin alejarnos de nuestros objetivos que representan la meta a la que nos dirigimos”.

Ejemplo 9: Hace nuevos aportes para orientar sobre las características de un proyecto

Hola mis queridos compañeros! Es muy grato leerlos, como siempre se aprende de ustedes, de sus percepciones y visiones. Este video es

excelente, además de lo fabuloso de sus intérpretes quienes nos hacen reír y disfrutar muchísimo.. es el mejor disparador para tener ´siempre´ en mente desde ahora, hasta el momento final de nuestra tesis, ya que ejemplifica esto tan simple de ´irse por las ramas´. Coincido con vuestros comentarios, para no ser redundante les traigo una figura que representa muy bien el planteo de un proyecto, y el riesgo de desviarse del objetivo requerido y... no irse por las ramas... espero les guste!!!!

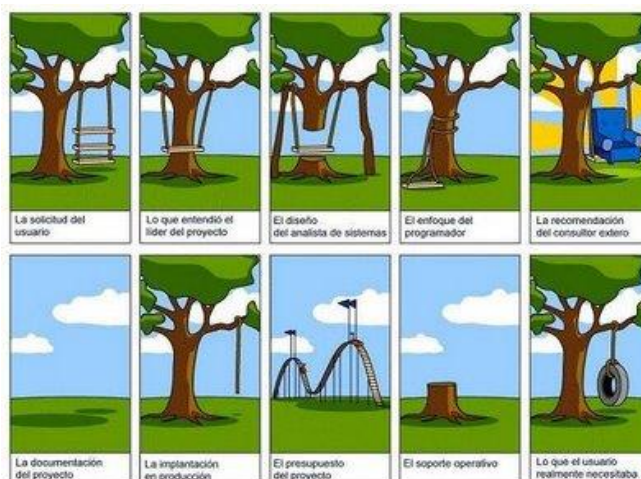


Figura 1. Imagen correspondiente a intervención en foro del Ejemplo 9. [Accesible en Internet desde <http://blogs.laprensagrafica.com/litoibarra/?p=426>]

Discusión

En las páginas iniciales, a partir de revisar algunos rasgos básicos de herramientas tales como las redes sociales, se planteaban algunos interrogantes: ¿Qué pasa cuando una herramienta está pensada para unos usos sociales? ¿Debemos incorporarlas al campo educativo? ¿Y si decidimos adoptarlas, cómo planificamos su uso?

Al respecto, una de las ideas centrales que sustentan esta experiencia es la importancia del contexto y la significatividad de las tareas propuestas. Más allá de lo acotado de este estudio, en tanto lo expuesto sólo implicó la observación de las interacciones en un foro de formación, es claro que desde una perspectiva didáctica, en la estructuración de ese contexto, mucho tuvo que ver

el diseño instruccional. Serán además las motivaciones individuales, la competencia tecnológica del grupo de estudiantes y el modelo educativo que se despliega en el desarrollo de los procesos diseñados en el aula, los que favorecerán (o inhibirán) la emergencia de esas manifestaciones de presencias social, cognitiva y de enseñanza.

Estos hallazgos acerca de la importancia sugerida del rol que, a los fines del desarrollo eficaz de estas comunidades, tiene la planificación didáctica van en sintonía con lo que distintos autores (Barberá et al., 2002; Garrison et al., 2000, Duffy y Kirkley, 2004), que investigan la dinámica de los aprendizajes en línea o en modalidad blended learning, en los propios contextos, sostienen.

Por último, cabe un comentario centrado en el propio medio. Como se ha expresado, esta experiencia se llevó a cabo con el empleo de la plataforma Moodle, un sistema que como la sigla LMS (Learning Management System) lo expresa, ha sido pensado para facilitar el seguimiento de los avances de los estudiantes, de las tareas y secuencias de aprendizaje, lo cual asigna el mayor control al profesor. Desde ya, esta funcionalidad no es propia de las llamadas “redes sociales”, las que por naturaleza son abiertas, más caóticas e inundadas de información.

Sin embargo, resulta de lo realizado que es posible articular medios y ampliar o integrar soportes, como en este caso el visionado desde Youtube integrado al foro. En definitiva, lo tecnológico es por lo general, subsanable; lo importante es el uso creativo que de “nuevos” y “viejos” recursos se haga para el logro de aprendizajes contextualizados, afectivos, inclusivos y significativos.

Referencias Bibliográficas

- Akyol, Z., Garrison, R. y Ozden, Y. (2009) *Online and Blended Communities of Inquiry: Exploring the Developmental and Perceptual Differences*. The International Review of Research in Open and Distance Learning, Vol 10, No 6 En: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/765/1436> [Consultado: 8 marzo 2012]
- Anderson, Terry, Rourke, Liam, Garrison, Rando, y Walter Archer (2001) “Assesing Teaching presence in a computer conferecing context”, Journal of Asynchronous Learning Networks. Sloan Consortium, vol.

- 4, núm. 2: http://www.sloan-c.org/publications/JALN/v5n2/v5n2_anderson.asp. [Consultado: 10 de agosto de 2009].
- Barab, S., A., & Plucker, J. A. (2002). [Smart people or smart contexts? Cognition, ability, and talent development in an age of situated approaches to knowing and learning](#). *Educational Psychologist*, 37(3), 165-182. [Consultado el 10 de mayo de 2013]
- Barberà E., Badia, A., Colomina, R., Coll, C., Espasa, A., Gispert, I., Lafuente, M., Mayordomo, R., Mauri, M., Naranjo, M., Onrubia, J., Remesal, A., Rochera, M^a J., Segués, T., Sigalés, C. (2002) Pautas para el análisis de la intervención en entornos de aprendizaje virtual: dimensiones relevantes e instrumentos de evaluación. EDUS/UOC & GRINTIE/UB. Informe de progreso. Diciembre de 2002
- Brown, J., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42. citado en Díaz Barriga, F, 2003.
- Carlino, P. La experiencia de escribir una tesis (2003), II Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). [Consultado: 10 de julio de 2013] <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Duffy, T., & Kirkley, J. R. (2004). Learner-centered theory and practice in distance education: Cases from higher education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, citado en Akyol, Z., Garrison, R. y Ozden, Y. (2009)
- Engeström, Y. y Cole, M. (1997). Situated cognition in search of an agenda. En D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.). *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives* (pp. 301-309). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, citado en Díaz Barriga, 2003
- García Cabrero, B., Márquez, L., Bustos, A., Miranda, G. A. y Espíndola, S. (2008) *Análisis de los patrones de interacción y construcción del conocimiento en ambientes de aprendizaje en línea: una estrategia metodológica*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). En: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-bustos.html> [Consultado: 21 julio 2013]

- Garrison, D. R. (2009). Communities of inquiry in online learning: Social, teaching and cognitive presence. In C. Howard et al. (Eds.), *Encyclopedia of distance and online learning* (2nd ed., pp. 352-355). Hershey, PA: IGI Global, en Akyol, Z., Garrison, R. y Ozden, Y. (2009)
- Garrison, D.R., & Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London: Routledge/Falmer.
- Garrison, R., Anderson, T. y Archer, W. (2000) *Critical Inquiry in a text-based environment: Computer Conferencing in Higher Education*. *The Internet and Higher Education* 2(2-3): 87-105
En: http://communityofinquiry.com/files/CogPres_Final.pdf [Consultado: 21 de julio 2013]
- Garrison, D. R., Anderson, T., Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1).
- Garrison, D.R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Gimeno S., J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Kolb, D. (1976). *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston, Ma.: McBer. Citado por García Cué, José Luis; Santizo Rincón, José Antonio y Alonso García, Catalina M. *Instrumentos de medición de estilos de aprendizaje*. *Revista Estilos de Aprendizaje*, nº4, Vol 4 octubre de 2009
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press., citado en Díaz Barriga, F. 2003.
- Marchisio, S. (2003) *Tecnología, educación y nuevos 'ambientes de aprendizajes' una revisión del campo y derivaciones para la capacitación docente*. *Revista RUEDA* 5, 10-19.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, R. y Archer, W. (2000) *Methodological Issues in the Content Analysis of Computer*. *Conference Transcripts International Journal of Artificial Intelligence in Education* 11. En: <http://www.ncf.edu/uploads/zd/dH/zddHU5Ygcykw40sGtNllcA/ContentAnalysis-Rourke01.pdf> [Consultado: 21 noviembre 2013]