

## **Virtualización de la enseñanza, selección de recursos y aprendizaje colaborativo**

Prof. Esp. María Isabel Miraglia

Coord. Educación a Distancia

FACULTAD DE ARTE / UNCPBA

[mmiraglia@arte.unicen.edu.ar](mailto:mmiraglia@arte.unicen.edu.ar)

### **Resumen**

En este artículo se hará referencia a algunos de las problemáticas educativas puestos en evidencia con la virtualización de la enseñanza en el transcurso del período de ASPO. Se pretende ampliar las miradas posibles sobre las experiencias de mediatización tecnológica de la docencia, que aún están en marcha, para promover un proceso de mejora de las prácticas no solo en la virtualidad sino también cuando se pueda volver a las instancias presenciales.

A partir del planteo de la necesidad de revisar las propuestas didácticas, tanto las anteriores como las elaboradas en este contexto, se procura proyectar y concretar la posibilidad de acercar distancias entre los participantes del proceso pedagógico, recuperando la dimensión grupal del aula y pensando que mediante la virtualidad también puede provocarse el encuentro de subjetividades para la construcción de conocimiento.

Luego del planteo de la necesidad de una redefinición didáctica, se hará foco específicamente en el planteo de diferentes alternativas que ofrecen las aulas virtuales para el trabajo colaborativo.

**Palabras clave:** Didáctica – enseñanza mediada por TIC – aprendizaje colaborativo – Tutoría – virtualidad.

### **Introducción**

La emergencia sanitaria del presente año (2020) apresuró las respuestas para garantizar la continuidad pedagógica y puso de relieve los grandes esfuerzos de las instituciones y de los docentes por adecuar sus prácticas.

Asimismo, permitió reconocer las posibilidades reales de los diferentes actores para incorporarse a ese proceso tan complejo como novedoso para todos, así como también tan arduo en cuanto al desarrollo por la necesidad de anticipación a distinta clase de problemas, no solo tecnológicos sino también vinculares, entre otros.

En ese sentido, se pusieron en evidencia rasgos, costumbre, modos de actuar que se creían obsoletos pero que aún permanecen sobre el rol de docentes y alumnos, la apropiación de conocimiento, la posibilidad de posicionarse críticamente frente al saber, los vínculos pedagógicos, las relaciones sociales y la evaluación.

Las actuales contingencias también pusieron en crisis los formatos convencionales de enseñanza en la Universidad. Ciertamente es que ya no es fácil encontrar clases que solo sigan el modelo tradicional de exposición del docente y de réplica pasiva del alumno sino que en cada campo disciplinar se han ido construyendo alternativas metodológicas interesantes y cuestionadoras del saber. No obstante, mayoritariamente prevalece aun el eje puesto en la relación docente alumno basada en la presencia.

Bien es sabido que no es posible – y sería un sinsentido - reemplazar las prácticas de enseñanza presenciales por las virtuales ya que atienden a lógicas diferentes y a situaciones particulares disímiles. Sin embargo, la obligada virtualización evidenció la necesidad de adecuar algunas de las prácticas tradicionales a partir de re-pensar estructuralmente las propuestas didácticas.

En cualquier situación de enseñanza, tanto presencial como virtual, es importante considerar que la mediación tecnológica modifica sustancialmente las dinámicas de enseñanza y de aprendizaje convencionales y otorga un papel relevante a los recursos mediacionales, sobre los cuales se asientan las posibilidades de transmisión del conocimiento, de elaboración y apropiación por parte del alumno y de producción de nuevos significados.

No obstante, si aludimos específicamente a la enseñanza virtual, debemos señalar que las actuales perspectivas sobre la modalidad implican superar la idea de que el conocimiento se logra por la simple transmisión y reconocer que es necesario un proceso de construcción conjunta entre el/los docente y estudiantes, en función de una propuesta de enseñanza y de aprendizaje previamente delineada.

## Identificar dificultades para delinear estrategias

Para poder afrontar un cambio cualitativo en las formas de enseñanza virtualizadas, debemos primero preguntarnos: ¿Cómo podemos hacer docencia a partir de identificar y comprender los nudos problemáticos o “de conflicto” inherentes a los procesos educativos mediados por tecnologías?

En el transcurso de la actual experiencia de virtualización educativa compartida globalmente, fueron haciéndose cada vez más visibles distintas problemáticas propias de las prácticas de virtualización pero también muchas inherentes al desarrollo mismo de las propuestas de enseñanza. Numerosas fueron ya exploradas y expuestas en espacios de diálogo abierto por especialistas; sin embargo, fueron en menor medida puestas en reflexión formal por docentes y alumnos.

A continuación mencionaremos algunos nudos de problemas que identificamos en el transcurso de este período, aunque seguramente cada lector podrá pensar algunos otros a partir de sus propias experiencias.

En primer lugar consideramos como un núcleo problemático el hecho de que los jóvenes tienen prácticas y competencias tecnológicas muy diferentes según sea su marco de experiencias socioeconómico y su capital cultural. (Jaguaribe, H. 2006; pp. 203-210). Al respecto, Buckingham, D, también señala que “existe una brecha cada vez más profunda entre la experiencia de la mayor parte de los jóvenes con la tecnología fuera de la escuela y el uso de la tecnología en el aula. Y esa “nueva brecha digital” es la que la política y la práctica educativa deben abordar [...] con urgencia” (P. 106)

Entonces, si bien los estudiantes que tenemos hoy han crecido en su gran mayoría en ambientes atravesados por la tecnología, los usos que hacen de las mismas se refieren más a modos de socialización, de consumo de bienes culturales y de expresión de posiciones individuales frente a hechos de carácter público, entre otros. Por lo tanto, esas no son prácticas tecnológicas<sup>1</sup> y distan mucho de la utilización necesaria para aprender contenidos disciplinares. Es así que, mientras que en los usos sociales de los medios tecnológicos se convierten en productores creativos de contenidos, en la utilización académica asumen generalmente un rol pasivo.

---

1 El concepto de **práctica tecnológica** refiere a "... la aplicación del conocimiento científico u organizado a las tareas **prácticas** por medio de sistemas ordenados que incluyen a las personas, las organizaciones, los organismos vivientes y las máquinas" (Pacey, 1983, p.21).

En segundo lugar, consideramos las problemáticas que surgen respecto al uso apropiado de las potencialidades de los recursos tecnológicos. Sobre ese punto debemos señalar que se trata de poner en reflexión la naturaleza y las posibilidades de cada herramienta, pero analizándolas en función de su valor para poner en marcha determinados procesos de pensamiento o para desarrollar habilidades específicas. Es decir, el problema consiste en la selección de recursos pertinentes y su utilización en momentos adecuados. En este sentido se trata de esclarecer los criterios por los cuales se elige un recurso y no otros - en relación con los propósitos de enseñanza y las exigencias que proceden del contenido a enseñar- pero también de analizar cómo se relacionan los estudiantes con esos materiales, cómo los usan y cómo se valen de ellos para aprender efectivamente. Otro núcleo conflictivo se refiere a la adecuada construcción de secuencias didácticas para presentar, desplegar y profundizar los conocimientos de manera que conduzcan a comprensiones complejas, a habilidades críticas, a la toma de posición, a la resolución de problemas, entre otros propósitos inherentes a la enseñanza.

La evaluación también es un núcleo de problemas, tanto en lo que hace a diagnosticar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes, la participación de los alumnos en los distintos espacios de intercambio y la resolución de tareas, como en cuanto al acompañamiento del proceso didáctico, la revisión de los productos elaborados por los estudiantes, la orientación para la superación de dificultades y la identificación de los logros alcanzados, entre otros.

Por último, destacamos las problemáticas referentes a la dimensión grupal del aula: la relación entre los estudiantes, con los docentes, las interacciones posibles a través de la mediación tecnológica y las propuestas de aprendizaje desde un enfoque colaborativo.

Es un hecho que las cuestiones vinculares constituyen un eje central en toda propuesta didáctica. Las nuevas condiciones de enseñanza de virtualización forzosa hacen necesario pensar las estrategias que se usarán para sostener y guiar los vínculos que están implicados.

Para Fabio Tarasow, se necesita ir más allá por eso señala que “El trabajo que realizan los docentes supone acompañamiento, cuestionamiento, revisión, evaluación de proceso, construcción de habilidades en los alumnos. Y para lograrlo, es necesario pensar y construir las interacciones docente-alumno en el entorno en línea”. (2020: s/p)

Podríamos agregar a ello que no solo es ineludible construir las interacciones docente-alumno (que sería lo fundamental para que se lleve a cabo el acto pedagógico) sino, además, generar espacios de trabajo horizontal – con otros - que posibiliten el desarrollo de habilidades que no podrían constituirse de manera individual. El grupo, considerado desde esta perspectiva, permite el despliegue tanto de lo singular como de lo colectivo “mediante procesos de comunicación y aprendizaje en un interjuego dialéctico manteniendo la tensión de ambas instancias sin reducir ni la una ni la otra”. (Educ.ar, 2014; P.6)

El meollo del problema estaría en cómo pensamos la comunicación para fundar vínculos con los estudiantes y entre ellos, que nos permitan constituirnos verdaderamente como MEDIADORES, pero no uno a uno sino creando espacios de interacción en pos de conformar la grupalidad en la virtualidad.

### **¿Cómo construimos lo común estando a distancia?**

Es importante valorar el papel del docente en la conformación del grupo de aprendizaje, pero también como coordinador del mismo y como orientador. Si bien cada docente se rige por sus propios criterios éticos e ideológicos, y en función de estos se fundamentan las decisiones que toma en cuanto a sus intervenciones didácticas, las estrategias comunicacionales son ineludibles y no podemos suponer que se resuelven espontáneamente solo por el uso de recursos tecnológicos.

Bien sabemos que el docente y el grupo de alumnos pueden estar distantes si no hay diálogo, aun cuando se encuentren bajo el mismo techo. Un ejemplo de ello es lo que sucede muchísimas veces en la Universidad, particularmente en las clases masivas (presenciales) con un modelo tradicional expositivo.

Una posible explicación es que esto se produce, en general, porque ante grupos numerosos no se dispone del tiempo para conocer significativamente las situaciones particulares de cada miembro del grupo, ni los trayectos formativos anteriores, los contextos familiares, socioeconómicos, entre tantos datos valiosos que contribuirían a generar un vínculo de mayor proximidad y empatía.

Para que ello no se replique en la virtualidad, es indispensable que el docente origine con su propuesta de enseñanza una comunicación fluida y confiable a través de diferentes medios, que

propicie el diálogo horizontal entre los estudiantes para la construcción compartida del conocimiento.

Con ello nos referimos a que el docente se interese por saber qué está pasando con el grupo y que pueda considerar alternativas para acercarse, humanizando el vínculo pero sin descuidar el sentido educador y la especificidad de su rol. Además, trabajar hoy con grupos, en grupos, implica la necesidad de conocer cuál es su contexto.

La virtualidad puede constituirse en una nueva manera de fortalecer vínculos sociales y de aprendizaje. El docente debe asumir la responsabilidad de generar los vínculos necesarios y fortalecerlos. Para ello, **la función tutorial y el trabajo colaborativo** son dos aspectos centrales en el desarrollo de toda propuesta formativa mediada por tecnologías, así como la conducción del proceso de enseñanza en la virtualidad.

Respecto a la primera, podemos resaltar tres puntos centrales. El docente debe:

1. Redefinir su rol docente y su forma de comunicarse cuando coordina un grupo virtual.
2. Ser capaz de traspasar las fronteras físicas del aula de clases (virtual) para fomentar el aprendizaje continuo y cooperativo;
3. Favorecer el aprendizaje activo a través de la generación de un diálogo con y entre los participantes;
4. Moderar los grupos de trabajo con el fin de promover vínculos constructivos duraderos.

En este sentido, resulta interesante el enfoque de Daniel Brailovsky sobre la tarea docente en general. El autor plantea que todo docente debe ser un poco arquitecto y otro poco anfitrión porque, en sus palabras

las aulas merecen ser pensadas desde la perspectiva de la practicidad, de la accesibilidad, de la presencia de instrumentos y de recorridos posibles, pensados desde antes, como medios útiles para alcanzar los fines deseados. Pero también necesitamos ser anfitriones, para que el aula sea un lugar cómodo y caracterizado por el cuidado. Necesitamos ser arquitectos para planificar, para trazar mapas posibles, cartografías inteligentes...

Necesitamos ser anfitriones para percibir la experiencia, que no siempre coincide con los mapas, o que incluso se revela ante cualquier intento de ser mapeado. (2020:s/p)

Si adherimos a esta idea, la tutoría se correspondería más con acciones de acompañamiento que de control. La postura resulta más que interesante, pero creemos que además todo docente debería convertirse un poco en sociólogo (para conocer y analizar las diferentes realidades), ingenieros (para anticipar riesgos, re-evaluar posibilidades y diseñar soluciones ingeniosas) y, principalmente, comunicadores (para poder expresar nuestras ideas -y enseñar- de la mejor manera).

En cuanto a la segunda idea, referente al trabajo colaborativo, cabe diferenciar que “equipo de trabajo” o “pequeño grupo de aprendizaje” no es lo mismo que “trabajar colaborativamente”, pues el primer caso se refiere a una unidad específica para el logro de un trabajo concreto, y en el segundo caso hace referencia a un estilo o forma de trabajar de un grupo y/o equipo sostenido en un vínculo que los impulsa al trabajo conjunto. En cambio, si concebimos al trabajo colaborativo en términos de propósito educativo, deberíamos aclarar inicialmente qué entendemos por colaboratividad.

Desde esta perspectiva, los estudiantes trabajan con otros para realizar las tareas de manera colectiva. Este enfoque corre la centralidad propia de modelos tradicionales de enseñanza y la carga de autoridad que recaía exclusivamente en la figura del docente, para otorgarle protagonismo al trabajo entre los estudiantes. Esta concepción es la base para generar propuestas de enseñanza que promuevan dinámicas de equipo, grupos de trabajo y estructuras más horizontales. Con esta idea se procura poner en juego los saberes previos de los individuos para resignificarlos y ampliarlos, al tener que desarrollar conjuntamente nuevas soluciones. Así, al pensar juntos y tener que compartir ideas y estrategias para enfrentar desafíos en comunidad se potencian aprendizajes tanto los individuales como los colectivos.

A continuación podríamos mencionar una serie de ventajas que Alfageme González, B. (2005; p.7-11) desarrolla sobre el aprendizaje colaborativo:

## **1. Combate la ansiedad y genera autoconfianza.**

A menudo vemos que la confianza en sí mismos de los alumnos se ve reducida por las prácticas tradicionales. En el contexto de aislamiento y de virtualización de la educación estos problemas se ven acentuados si el estudiante no llega a vislumbrar la totalidad del sentido de la propuesta de trabajo que le hace el docente.

Esto sucede con mayor profundidad en los alumnos de los primeros años, ya que un estudiante que recién ingresa todavía no se siente parte de la institución, no conoce las reglas ni las formas de organización, el lenguaje específico de las asignaturas le es ajeno, no sabe quiénes son sus compañeros, entre otras condiciones iniciales. En el caso de la universidad, todavía no se introdujo a la vida universitaria y todo lo que ello implica, por lo que su ansiedad es aún mayor a la de un estudiante avanzado, que también presenta otras problemáticas particulares.

La comunicación con los estudiantes, mediada por los recursos tecnológicos disponibles y los recursos didácticos elegidos y diseñados por el docente deben tender a asegurar la comprensión integral de la propuesta de cada asignatura. En ese marco, si con las propuestas didácticas se puede favorecer la conformación de grupos de aprendizaje, fomentar los vínculos entre los estudiantes, crear condiciones de confianza para que puedan expresar las dudas e inquietudes que les genere el trabajo individual, se estarían encauzando actividades de índole colaborativa. Este enfoque de trabajo implica esencialmente estimular actividades que permitan la apertura a las ideas de compañeros y a la producción compartida, permitiendo un mayor desarrollo personal que luego les resulte beneficioso a largo plazo.

Así, el aprendizaje colaborativo ayuda también a reducir la ansiedad porque permite que los alumnos se sientan menos tensionados y trabajen en un ambiente más armonioso, donde pueden encontrar tiempo suficiente para pensar, ensayar y generar procesos comunicativos diferentes (entre pares y con los docentes).

El sentirse acompañado por otros y contar con el apoyo de los compañeros es un elemento fundamental para desarrollar las potencialidades individuales. Para lograrlo es necesario acordar pautas de trabajo y de comunicación que enmarquen y sostengan el trabajo autónomo.

## 2. Desarrollar la autonomía

Como hemos visto anteriormente, estas dinámicas de aprendizaje reducen considerablemente la dependencia que tienen los alumnos para con el profesor ya que, ante cualquier problema o duda que deba resolver, los compañeros pueden ofrecer el tipo de asistencia necesaria. Asimismo, entre los integrantes del grupo se pueden desarrollar pautas claras para la comunicación y la realización de aportes para la organización y desarrollo de las tareas, la asignación de roles e, incluso, de retroalimentación de los avances (resultantes del feedback entre los mismos alumnos).

Ello no significa que en un caso concreto la figura del docente no intervenga, sino que podrá intervenir en última instancia para resolver conflictos vinculares o con el conocimiento.

Cuando los alumnos trabajen y desarrollen actividades en un ambiente colaborativo, aprenderán además a proyectar, expresar y comunicar sus propios pensamientos, ideas e inquietudes con mayor libertad y voluntad, posibilitando esto la reflexión y el desarrollo de habilidades meta-cognitivas. Ello significa que el estudiante pueda hacerse consciente del proceso que lleva adelante para apropiarse de saberes específicos y también de su capacidad de construir conocimientos nuevos al pensar con otros. Podrá descubrir sus propias fortalezas y debilidades para modificarlas.

## 4. Promover la responsabilidad individual

Como parte de un grupo de trabajo, cada miembro es considerado individualmente responsable de contribuir en la misma dirección para la consecución de los objetivos del colectivo. Al mismo tiempo, la participación de cada uno de los individuos debe otorgar igualdad de oportunidades para intervenir con el mismo grado de responsabilidad y protagonismo respecto de las tareas que el resto de los miembros. Sólo así se llega a la modificación del enfoque individualista.

La definición de roles para trabajar en equipo pueden llegar a condicionar los resultados de este proceso grupal. Estamos pensando que, bien orientado y con la adecuada asunción de responsabilidades, los logros del grupo pueden ser mejores que los de los individuos. Pero si existieran inconvenientes que no logran resolverse con la intervención del docente, todo puede resultar en un obstáculo para el aprendizaje propuesto.

## **5. Contribuir a la interdependencia positiva**

Esto tiene que ver directamente con el objetivo o meta final que el grupo en cuestión persigue. Está directamente relacionado con las tareas individuales de cada miembro que, conocedor del interés colectivo, tiene que hacer todo lo posible para ayudar y atender a la petición de los demás integrantes cuando éstos lo necesiten.

En todos los grupos existen alumnos con diferente grado de desarrollo de sus habilidades e, inclusive, con habilidades diferentes. Todos pueden valerse del conocimiento y confianza de los más seguros y éstos fortalecerán sus competencias al colaborar y sostener al resto de los integrantes.

## **6. Responder a una sociedad heterogénea y multicultural**

La educación inclusiva hoy reúne a estudiantes procedentes de contextos sociales diversos con experiencias culturales variadas y con diferentes perspectivas frente a los sucesos y al mundo en general. El aprendizaje colaborativo puede aprovechar este tipo de diversidad y convertirla en un potente recurso educativo. De esta manera, se consigue aprovechar positivamente la variedad y la riqueza de experiencias que el intercambio con otros puede proporcionar, permitiendo así la mejora de diferentes habilidades como, por ejemplo, contrastar ideas, argumentar, debatir, tomar posiciones, entre otras.

Donde algunos ven como “problema” la gestión de una clase diversa, la cooperación se puede convertir en una fortaleza que puede influir de manera significativa tanto en el logro de objetivos de aprendizaje como en el desarrollo de otras capacidades útiles para la vida y la profesión.

## **7. Desarrollar nuevos saberes y habilidades**

Trabajar con grupos en los ambientes virtuales no es solo una forma de organizar el trabajo y de aprender de manera colaborativa, sino que también contribuye al desarrollo de una competencia transversal y necesaria a lo largo de la vida. Sin embargo, esta acción no se genera de manera espontánea. Los grupos se forman en contextos determinados y con una finalidad específica. Durante su desarrollo, dentro de un entorno y un tiempo, se pretende que haya participación, corresponsabilidad y que sus miembros se adapten a las demandas y circunstancias que les sean requeridas según su función o roles asignados (interna y/o externamente<sup>2</sup>)

Además de habilidades intelectuales imprescindibles como el razonamiento, la abstracción, interpretación, jerarquización, representación, se pueden desarrollar habilidades sociales como la capacidad de expresión y comunicación, la capacidad de comprensión verbal, la contrastación de ideas, la contra-argumentación, entre otras tantas necesarias para hacer frente a la producción cooperativa.

Como vemos, este enfoque puede ser más que interesante y provechoso a partir del cual organizar las propuestas de enseñanza, y específicamente las actividades dentro del aula, para convertirlas en una experiencia social y académica de aprendizaje. Se hace evidente que para ello resulta necesario revisar la articulación de todos los componentes de la propuesta didáctica ya que la actividad es el engranaje que ensambla (y pone en funcionamiento) los puntos nodales: propósitos, expectativas, contenidos, materiales y evaluación.

La mediación del docente consiste en re-organizar/ re-orientar la propuesta didáctica para garantizar la colaboratividad. Como señalan Barberá y col. (2001) citando a Kaye (2000; p.31-42), “los contextos y las comunidades donde se forman procesos de aprendizaje colaborativos no surgen espontáneamente en el seno de las redes electrónicas; al igual que las demás, las comunidades virtuales requieren una implicación activa y planificada en el marco de unas intenciones educativas concretas y de unos compromisos pedagógicos compartidos”.

Ya advertimos que la simple incorporación de nuevas tecnologías no garantiza mejores desarrollos en materia de aprendizaje. Estos deben estar sustentados sobre la base de teorías didácticas, del aprendizaje y de la comunicación que los oriente, justifique y delimite. En este sentido,

---

2 Para Pichón Rivière, un grupo es «un conjunto restringido de personas que, ligadas por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, se propone, en forma explícita o implícita, una tarea que constituye su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles» (pp.28,29).

consideramos necesario llevar a la práctica propuestas pedagógicas que produzcan los andamiajes necesarios para que los participantes identifiquen y establezcan relaciones sustantivas entre los nuevos conceptos e ideas y sus saberes previos, que dediquen un tiempo suficiente a edificar un lenguaje común, mientras construyen conocimiento. Para ello, una cuestión esencial es establecer cuáles son los saberes previos del grupo al cual está dirigido el curso o la asignatura, cuáles son sus niveles de comprensión y conocimiento al inicio y cuáles son los avances logrados en su devenir.

Esto supone un trabajo sostenido y continuo: la construcción a través del tiempo de prácticas que lleven a afianzar el camino de la interacción, la participación y el aprendizaje conjunto, con la vital intervención tutorial. Según Onrubia (2005) “lo que los participantes construyen a partir del trabajo en entornos virtuales, sustentados en propuestas de enseñanza relevantes, incluye al menos dos tipos de representaciones: las representaciones acerca del significado del contenido a aprender y las representaciones acerca del sentido de realizar esos aprendizajes, los motivos y las necesidades para hacerlo”.

Si consideramos todo el desarrollo anterior, debemos interrogarnos acerca de cuál es el eje alrededor del cual se conforma un grupo para que funcione colaborativamente. Ana Quiroga plantea que el organizador - tarea es, en rigor, uno ineludible. Ahora bien, la tarea hay que constituirla y ese es un proceso del colectivo, que tiene logros y obstáculos. Sin embargo, por sí misma no alcanza, sino que es necesario lograr una articulación entre los integrantes que participarán de la misma (ésta se logra como consecuencia de una mutua representación al interior del grupo).

Allí es donde adquiere relevancia la función tutorial como mediación entre la propuesta de enseñanza vehiculizada en los materiales y los procesos de aprendizaje individuales y grupales, que concretamente se desarrollan en un grupo particular. Es decir, el docente debe posibilitar la “realización de una intervención conjunta y contingente que facilite realmente a los alumnos ir más allá de lo que sus interacciones con el contenido les permitiría hacer”.

Sostenemos que, más allá de los roles, habilidades, funciones y perfiles, una preocupación central del diseño pedagógico debe ser la creación de situaciones que promuevan el aprendizaje, reconociendo al formador como mediador, guía y promotor de los procesos tendientes a construir aprendizajes duraderos, reflexivos, transferibles y ajustados a los requerimientos de la práctica social, a los intereses y necesidades de los cursantes.

Las experiencias puestas en práctica a partir de la modalidad virtual se van reconfigurando en el devenir, con la integración de los recursos, las herramientas teóricas y técnicas, los aportes y enseñanzas tanto de los docentes como de los grupos de participantes que van sumando diversidad y experiencia creciente, las cambiantes condiciones institucionales y contextuales en las que se va desarrollando la propuesta formativa, entre otros.

Para que se produzca efectivamente un proceso de trabajo colaborativo es necesario proponer actividades que generen:

- una interdependencia positiva entre todos los integrantes del grupo, que los conduzca a confiar unos en otros para conseguir el objetivo, ya que el éxito de cada cual dependerá del éxito de los demás y de la responsabilidad personal por la que todos los miembros del grupo deben rendir cuentas de su parte de trabajo;
- el desarrollo adecuado de competencias sociales como una comunicación eficaz, las relaciones interpersonales solidarias, la toma de decisiones en función de un objetivo, el manejo adecuado de los conflictos y la resolución de problemas;
- Una evaluación periódica del propio proceso grupal, que conlleve a una permanente reflexión crítica de la propia práctica del grupo.

Cabe aclarar que cuando hablamos de actividades no nos referimos solo a las de producción sino también a todas aquellas que le demanden al estudiante algún tipo de vínculo diferencial con los materiales propuestos, con los recursos tecnológicos y con sus pares. Para poder trabajar colaborativamente primero es indispensable el trabajo individual, pero éste no debe ser concluyente, sino un aporte al trabajo con otros. Ello significa aquello que se construye mediante la colaboración es diferente y mejor que el punto de partida individual: cada miembro aprende más de lo que aprendería por sí solo.

Para determinar entonces la pertinencia de la actividad, cuyo desarrollo será evaluado integralmente, será necesario reconsiderar particularmente los puntos centrales de la propuesta, a saber:

- La intencionalidad que se tiene con la propuesta (propósitos del docente);

- La redefinición de expectativas de logro (qué habilidades o saberes distintivos queremos que el estudiante consiga desarrollar o construir);
- La conciencia de las fortalezas (flexibilidad y perspectiva general del trabajo que se realiza) y debilidades (#no al revoleo, #Activitis, M. Maggio )<sup>3</sup>
- La calidad de los procesos y medios que la propuesta de enseñanza adaptada a la virtualidad brinda a los alumnos para el desarrollo de su experiencia educativa.
- La definición de roles y el tipo de participación de los miembros del grupo y el tipo de interacciones (docente alumno y entre pares-estudiantes),
- El seguimiento de la participación (pública, en foros o espacios de comentarios y/o privada, analizando la interacción de cada alumno con los recursos de la plataforma elegida).
- La información que se desea obtener con el seguimiento para considerar en la evaluación y su naturaleza cuantitativa o cualitativa;
- La identificación de los criterios de referencia que van a utilizarse y la adaptación de los criterios de evaluación a la situación actual.
- La identificación de oportunidades y la definición de cuándo ha de ser recogida dicha información (por ejemplo, en qué momento se realizan las intervenciones del docente)
- La comparación de la información recogida (lo realizado) con la referencia inicial (lo esperado),
- El pronunciamiento de juicios en base a criterios éticos, ideológicos, epistemológicos y técnicos.
- La comunicación de los resultados obtenidos mediante el seguimiento y evaluación de los procesos y productos para garantizar las posibilidades de modificación futuras.

Debemos entender que, aun habiendo considerado todos los puntos mencionados anteriormente, existen otros factores que pueden favorecer o dificultar el trabajo colaborativo en un ambiente

---

<sup>3</sup> Conferencia WIKIMEDIA ARGENTINA, Min 10.50.

virtual. Ellos se relacionan con ciertas actitudes y habilidades que efectivamente han podido consolidarse y otras que todavía necesitan desarrollar los estudiantes. Por lo tanto, es fundamental el seguimiento y apoyo de manera continua por parte del docente durante el proceso de trabajo, para poder detectar dichas dificultades y emprender acciones que contrarresten y ayuden a solucionar estas situaciones.

Para llevar adelante una mediación efectiva se necesita:

- Contar con una organización claramente definida en la que se aclare:
  - qué se va a hacer (metas).
  - cómo se va a hacer (procedimientos).
  - quién lo va a hacer (funciones)
  - por qué se va a hacer (fundamentos).
- Establecer normas claras.
- Orientar la formación de los grupos y, si es necesario, la asignación de roles.
- Coordinar y mantener buenas relaciones interpersonales.
- Colaborar espontáneamente y ofrecer ayuda.
- Mantener afinidad e identificación con el grupo.
- Conocer los límites y potencialidades de las herramientas tecnológicas para acompañar los procesos de aprendizaje.
- Determinar el ritmo de trabajo y los criterios de evaluación.
- Asistir o intervenir en caso necesario entre los miembros del grupo.
- Proporcionar fuentes de información o facilitar el acceso a ellas.

Todo ello le sirve al docente para poder realizar propuestas diversas para generar con ellas procesos de pensamiento complejo enriquecedores.

En este punto podemos pensar algunas actividades interesantes para la modalidad de trabajo colaborativo en el contexto de virtualización, por ejemplo:

- Bitácoras,
- Registros,
- Diarios de campo,
- Resolución de problemas,
- Análisis de casos,
- PROYECTOS (ABP),
- Diagramas conceptuales y/o mapas mentales;
- Debates / Conversatorios;
- Exploraciones;
- Producciones en diferentes soportes;
- Hackatlones.

### **A modo de cierre**

Para concluir, podríamos retomar como idea central la necesidad de hacer foco de manera diferente, cambiar nuestra perspectiva para “volver a pensar la clase” (Sanjurjo, L., 2013). Específicamente, aquellas pensadas para la virtualidad, necesitan ser interpretadas con categorías de análisis didáctico que nos permitan entender lo enseñado y aprendido en un modo diferente y sorprendente a

la vez. Significa redescubrir las fortalezas y debilidades de las propuestas didácticas para poder tomar decisiones pedagógicas de manera consciente e intencional.

Resignificar la clase como un espacio de construcción de conocimientos por parte del alumno, ayudado por estrategias de enseñanza, hace necesaria la explicitación de los soportes teóricos desde donde realizamos la mirada. Algunas consideraciones acerca del concepto, nos permitirán superar su visión como el mero espacio físico en el cual desarrollamos el proceso de enseñanza y de aprendizaje y entenderla también como espacio pedagógico, de poder, de comunicación, de relaciones, de orden y desorden, de consenso y conflicto. (Sanjurjo, L. 2016, p.3)

Ello significa que estamos pensando en la necesidad de articular la propuesta de trabajo con los estudiantes (y no solo hacia los estudiantes) para mantener una coherencia entre lo que debo enseñar, lo enseñado y lo evaluado, garantizando la relevancia disciplinar, cultural y social, política e institucional.

Asimismo, parece imprescindible remarcar que la enseñanza virtual no remite exclusivamente con las opciones tecnológicas porque en realidad lo que está en juego, profundamente, es la concepción de enseñanza y de aprendizaje que poseen tanto los docentes como los alumnos y, en los niveles educativos iniciales, también las concepciones educativas familiares. Por ende, no es recomendable aventurarse en las cuestiones tecnológicas sin antes plantear y responder preguntas didácticas, tan básicas como necesarias, sobre para qué, qué, cómo, con qué, cuándo, dónde, con quién o cómo evaluar cuando aprendemos en un entorno educativo en red. De esta manera, no se parte desde el uso de los artefactos tecnológicos, sino más bien desde la posibilidad de construir los componentes simbólicos con los que incorporar oportunidades – diferentes- de aprendizaje en entornos enriquecidos.

Se trata de encontrar el equilibrio entre los contenidos que enseñamos, con qué estrategias didácticas lo hacemos y sobre qué tecnológicas nos apoyamos. "...el uso de herramientas no nos convierte en profesores innovadores; es el uso de buena pedagogía la que nos convierte en profesores innovadores y si además de buena pedagogía usamos buenas herramientas, somos profesores innovadores del siglo XXI<sup>4</sup>(Harris, J. 2017).

---

4 16/02/2017, Entrevista.

Por último, es bueno señalar que los procesos de trabajo encauzados por los docentes resultan más provechosos en un marco institucional que vaya más allá de lo que cada docente intente o consiga, para que lo que se proponga en el aula sea coherente también con una propuesta ética y política de la institución.

### Referencias bibliográficas

Alfageme González, M. B. (2005) El trabajo colaborativo en situaciones no presenciales. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, N° 26. Sevilla. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1227401>

(2002) Cooperar y/o colaborar de forma presencial y virtual. *Universitas Tarraconensis: Revista de ciències de l'educació*, N° 1. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=2300>

Barberá, E. (2000). Study actions in a virtual university. *Virtual University Journal*, 3 (2), pp 31-42.

Barberá, E., Badia, A. y Mominó, J. Ma. (2001) La incógnita de la educación a distancia, *Cuadernos de Educación* N° 35. ICE UB/ Horsori, Barcelona. Disponible en <https://revistas.um.es/redu/article/view/11511/11091>

Dussel, I.; Quevedo. L. A. (2010) *VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital / DOCUMENTO BÁSICO*. 1a ed. Fundación Santillana, Buenos Aires.

Bauleo, A. (1974) “Aprendizaje grupal”, en *Ideología, grupo y familia*, Edit. Kargieman, Buenos Aires. (pp. 13-19)

Brailovsky, D. (2020) El docente, arquitecto y anfitrión, *Ed21, La escuela que viene*, mayo 2020 – Disponible en El docente, arquitecto y anfitrión | La escuela que viene

Buckingham, D. (2008) *Más allá de la tecnología*. Cap.5. Manantial, Buenos Aires.

Curso Educ.ar (2014) *Tutoría y moderación de grupos en entornos virtuales*. MÓDULO 2. Sostenimiento y moderación de comunidades virtuales de aprendizaje. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Harris, J. (2017) “Obligar a usar la tecnología impactará en cómo se utilice” en *Tiching Blog, El Blog de educación y TIC*. Disponible en Judi Harris: "Obligar a usar la tecnología impactará en cómo se utilice" (tiching.com)

Jaguaribe, H. (2006). “Argentina y Brasil ante el siglo XXI”. En J. Num, y A. Grimson (Eds.), *Convivencia y buen gobierno. Nación, nacionalismo y democracia en América Latina* (pp. 203-210). Edhasa, Buenos Aires. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100918083912/grimson.pdf>

Maggio, M. (2020) 2° Webinar - Educación y creatividad en tiempos de #coronavirus. *WIKIMEDIA ARGENTINA*. (Min. 10.50) Disponible en

<https://www.youtube.com/watch?v=Cu1t247HMqQ&feature=youtu.be>

Martín-Barbero, J. (2002) “Jóvenes, comunicación e identidad”. *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura de la OEI* N° 10, Disponible en Organización de Estados Iberoamericanos (oei.int)

Onrubia, J. (2005) Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Red. Revista de Educación a Distancia*. Disponible en RED Monográfico número II Enero 2005 (um.es)

Pacey, A. (1983). *La cultura de la tecnología*. Fondo de Cultura Económica, México.

Pichón Rivière, E. (1985). *El proceso grupal*. Ediciones Cinco. Buenos Aires.

Sanjurjo, L. (2016) “Volver a pensar la clase”, PRESENTACIÓN. 2° Congreso Nacional de Educación del Este Cordobés “Nuevas perspectivas didácticas en el aula”.

Tarasow, F. (2020) ¿Qué ocurre con las estrategias de educación a distancia que se implementan hoy? *Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías (PENT. FLACSO)*. Disponible en [que ocurre estrategias educacion distancia que se implementan hoy. | PENT FLACSO](https://www.pentflacso.org/que-ocurre-con-las-estrategias-de-educacion-a-distancia-que-se-implementan-hoy/)