

Presentación

Introduction

DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-a2>

¿La revolución de la enseñanza? El aprendizaje colaborativo en entornos virtuales (CSCL)

Revolution in Education? Computer Support for Collaborative Learning (CSCL)

Editores Temáticos:

Dr. Bartolomé Rubia, Universidad de Valladolid (España)

Dra. Montse Guitert, Universitat Oberta de Catalunya (España)



La cuestión del aprendizaje siempre ha sido uno de los grandes debates de la Educación durante los dos últimos siglos. Las instituciones educativas se plantean de entrada cómo han de plantear el proceso de enseñanza, su «modelo educativo», su «ideario», su «método»... pero, ¿es igual su posición en cuanto a la manera de enfocar cómo aprende su alumnado?

Cuando se produjo la revolución francesa, el siervo pasó a ser ciudadano y con esta idea surgió la escuela que conocemos y que ha ido evolucionando a lo largo del siglo XIX y XX, aunque con muy ligeros cambios como sugiere Manuel Area. La cuestión de cómo se ha entendido el aprendizaje en este período, ha hecho que hayamos podido pasar metodológicamente hablando de la estructura clásica de la formación libresca, individual y bancaria, a un proceso de formación más abierto, grupal social y dinámico.

Este cambio de concepción y metodología de la escuela se ha producido por la presión de los cambios sociales y porque ha evolucionado la forma en la que entendemos el aprendizaje. Las teorías sobre el aprendizaje nos ha ayudado a entender lo que es la lógica del desarrollo humano. Vygostky o Piaget en sus escritos sobre el pensamiento, el lenguaje, la maduración y el desarrollo nos muestran la complejidad de los procesos de aprendizaje, asociados a los mecanismos que tiene nuestro cerebro para evolucionar y madurar. La pedagogía de Freinet, Rousseau, Neill, Makarenko, Cousinet, Ferrer i Guàrdia y Rué... ha permitido evolucionar los modelos pedagógicos hacia procesos de cooperación y aprendizaje entre iguales. Entienden el aprendizaje desde la relación y la cooperación, en definitiva desde la interacción, y nos muestran cómo los estudiantes en torno a tareas adecuadas, aumentan su dominio de conceptos críticos. Este tipo de principios ha creado una forma de entender y desarrollar la actividad educativa, las dinámicas prácticas y la configuración de las propias aulas donde ésta se desarrolla. Si nuestro cerebro es capaz de evolucionar y pasar del instinto a procesos superiores de pensamiento, hemos de ayudar a su desarrollo, apoyando en los procesos educativos esas capacidades. Aprendemos socialmente, puesto que nuestro aprendizaje es lingüístico, por tanto, creamos nuestros referentes del mundo que nos rodea en forma de lenguaje, conceptos que se construyen en referencia a lo que el grupo social acuerda. También interaccionamos al aprender y eso nos ayuda a madurar y a construir conceptos, a establecer procedimientos compartidos y a adoptar actitudes ante la vida.

Pierre Dillenbourg señala que el adjetivo «colaborativo» hace referencia a cuatro aspectos del aprendizaje: la necesaria situación que permita la colaboración entre personas del mismo estatus (un docente y su alumnado, por ejemplo); las interacciones que han de facilitar la colaboración, por ejemplo

Presentación

Introduction

cuando se produce negociación en vez de instrucción; los propios mecanismos de aprendizaje, apoyados en dinámicas de asimilación y acomodación, por ejemplo, desde la perspectiva del acuerdo grupal sobre lo aprendido; y por último, los efectos de aprendizaje colaborativo que se apoya en distintas dinámicas de registro de la acción de aprender y que construyen resultados más allá de los finales del dominio del contenido que se aprende.

Si seguimos esta perspectiva sobre la forma en la que construimos nuestro pensamiento y aprendemos, tenemos que ser conscientes de que las dinámicas formativas tienen que ayudar a la relación entre iguales, potenciar la comunicación y concretar acuerdos/conceptos en formas de comportamiento que nos hagan iguales, responsables, libres y respetuosos con los demás. Esto sí queremos que la formación nos ayude a llegar a una sociedad sinérgica y modélica, como la que promueve el ideal de la escuela y la universidad.

Estos «avances» o perspectivas teóricas han alumbrado buenas prácticas escolares en los últimos cincuenta años, haciendo que se conviertan en las visiones metodológicas más reconocidas, aceptadas y extendidas en los planteamientos de los idearios escolares, convirtiéndose palabras como «trabajo de grupo», «aprendizaje práctico», y por supuesto «colaboración» en conceptos «políticamente correctos». También han sido la base de la innovación en educación, llegando a extenderse por todos los niveles educativos, incluida la educación superior. Un ejemplo significativo ha sido la reforma del Espacio Europeo de Educación Superior, que ha roto con la larga tradición de un modelo individual y bancario que la institución universitaria tenía. Pero ¿qué ocurrió en la educación cuando, con sus nuevos modelos formativos con la concepción colaborativa del aprendizaje, hicieron presencia las tecnologías de la información y la comunicación en las aulas?

En esencia se ha vivido un retroceso desde los años setenta y ochenta desde los modelos pedagógicos abiertos, grupales y colaborativos, volviendo a modelos individuales y donde el proceso de aprendizaje está dominado por caminos unidireccionales y centrados en el adiestramiento. Ejemplos claros de estos modelos fueron la enseñanza asistida por ordenador (EAO) o enseñanza basada en el ordenador (EBO), que entienden la formación como un proceso de adiestramiento a través de la ejecución de rutinas y dinámicas individuales dirigidas, que ayudan al aprendizaje de procedimientos y conceptos por medio de mecanismos de moldeamiento de conducta.



En este caso, probablemente la tecnología fue la culpable, por su indisponibilidad para facilitar procesos abiertos, globales, grupales que ya eran normales en la escuela. Pero como los vientos del progreso tenían que estar presentes en las escuelas, al introducir la tecnología, se pasaba a modelos donde no se facilitaba el desarrollo de un aprendizaje desde la perspectiva colaborativa. Ejemplos prácticos los podemos encontrar en las configuraciones que en los años ochenta y noventa del siglo XX fueron la base de la creación de recursos para las escuelas, los recursos del Plan Nacional de Tecnologías (PNTIC) en España fueron un claro ejemplo, así como dinámicas que se han extendido hasta ahora como RACO de CLIC (www.xtec.cat/web/recursos/recursos).

Como reacción a la poco afortunada introducción de la tecnología en la educación y para intentar construir instrumentos que facilitaran el aprendizaje y el desarrollo, surge el «computer supported collaborative learning» (CSCL) como respuesta a la integración de modelos de orden conductista, planteándose la necesidad de pedirle a la tecnología que abriera el camino a dinámicas que sin ella, ya eran comunes en la educación. Así en los años noventa comienza a plantearse que la tecnología y sobre todo sus usos, deben incorporar metodologías de orden colaborativo/cooperativo. En ese momento se establece un debate que al final, ha terminado imponiendo lo «colaborativo» como la palabra mágica. Es en este momento a mediados de los noventa cuando se crean las primeras universidades virtuales y con su creación se introducen conceptos como aprendizaje en red, aprendizaje en entornos virtuales, aprendizaje cooperativo en entornos virtuales/equipo en entornos virtuales, o de colaboración en línea.

En definitiva, con los trabajos de Dillenbourg, Roschelle y Teasley, Koschmann, Kirschner, Gross y muchos más, empieza a surgir una nueva perspectiva que se plantea como base de los procesos educativos en los que se persigue la potenciación de distintas formas, conceptual y metodológicamente hablando, de planificación y ejecución de procesos formativos apoyados en tecnología. Este colectivo de autores entiende el uso de la tecnología para el aprendizaje como un proceso de uso de recursos que nos ayuden a trabajar juntos, de manera coordinada y síncrona. Que surge como resultado de un intento continuo por construir y mantener una concepción compartida de un problema, que nos ayuda a aprender, donde la corresponsabilidad y el involucrarse en la resolución del problema es función de todo el grupo. Como defiende Panitz, otro de los autores clásicos, la colaboración en una filosofía de la interacción y un estilo de vida personal en el que las personas son responsables de sus acciones, incluido el aprendizaje, desde un plano de igualdad y corresponsabilidad. Son cuatro las características básicas que tienen estos procesos y que condicionan la tecnología, de tal manera que para que exista esta funcionalidad los recursos deben permitir que el alumnado:

Pueda desarrollar dinámicas de trabajo donde se potencie la interdependencia positiva entre los miembros del grupo de trabajo o grupo de clase. Esto supone que las tareas escolares han de estar organizadas para que si no existe ese nivel de corresponsabilidad y relación entre el alumnado, no sean eficaces y no se lleven a cabo adecuadamente.

Por otra parte, es fundamental que los recursos permitan que las actividades planificadas posibiliten y no suplan los procesos de interacción promotora cara a cara. Es imprescindible que las dinámicas formativas estén organizadas para que el alumnado tenga que generar una relación adecuada y una organización de su trabajo, a partir de la relación que le obliga a desarrollar la actividad. Para conseguir lo anterior, las actividades educativas han de promover la responsabilidad individual y grupal. El aprendizaje es un proceso que realiza nuestro cerebro, pero lo hacemos en comunidad, si no queremos que existan diferencias en cuanto al acceso del aprendizaje, no podremos perder de vista la consecución de un nivel de responsabilidad individual y grupal importante. Y por tanto, cuando generamos ese tipo de planificaciones educativas que obligan al educando a desarrollar esta serie de habilidades sociales, aprendemos a vivir y a trabajar en comunidad. Es fundamental que las tareas y los resultados de las mismas han de estar organizadas como un proceso que lleva aparejado una serie de dinámicas internas de organización, realización y conclusión de las mismas que ayuden a construir el conocimiento que se pretende conseguir en el alumnado.

Estas condiciones, para que se produzca un tipo de aprendizaje de orden colaborativo, obligan a que cuando se usa tecnología para conseguirlo, las máquinas no sólo tienen que ser reactivas, si no que han de tener presente las demandas de espacio, de procesos, de almacenamiento que estas dinámicas necesitan. Es por tanto, que esto se convierte en una demanda al mundo de la tecnología para que se

configuren las «máquinas» en el sentido de permitir que los procesos vayan en esta línea. Pero si hablamos del nacimiento del CSCL, podemos decir ahora que estamos cambiando de modelo o incluso concepción paradigmática, porque aunque los procesos formativos se están enfocando de una manera importante hacia la planificación colaborativa del aprendizaje, la tecnología está cambiando de papel. En los años en los que nace el CSCL como concepción de uso de la tecnología, los recursos tecnológicos posibilitan el apoyo a las dinámicas de formación, pero en muchos casos, no integran las dinámicas en sí mismas. Un ejemplo lo tenemos en el uso que se hizo en los años noventa de la plataforma BSCW. Muchos de nosotros participamos en experiencias en las que se incluían tecnologías que posibilitaban dinámicas colaborativas donde el sistema ayudaba y apoyaba las dinámicas de colaboración en la formación, pero los procesos grupales, relación y colaboración se desarrollaban cara a cara fuera del recurso, que sólo servía para apoyar los documentos compartidos o explorar las relaciones entre los miembros del aula a través de sus interacciones (lectura de documentos, comentarios, etc.). En la actualidad eso está cambiando, los recursos tecnológicos permiten una presencia más integral de los usuarios y las dinámicas de aprendizaje se producen dentro del recurso. ¿Qué ocurre, por tanto, cuando la tecnología se convierte en un elemento transparente y presente en todas las acciones?

En la actualidad, la tecnología ha desarrollado unos sistemas ubicuos, que permiten al usuario la realización de acciones de manera totalmente transparente y sin percibir la tecnología que lo soporta. Las acciones se realizan con recursos que integran aplicaciones con la totalidad de las acciones que el usuario necesita para realizar procesos de aprendizaje colaborativos. Este aprendizaje colaborativo en la Red es definido por la Red de Aprendizaje Colaborativo en Entornos Virtuales (RACEV) como «un proceso compartido, coordinado e interdependiente, en el cual los estudiantes trabajan juntos para alcanzar un objetivo común en un entorno virtual. El aprendizaje colaborativo se basa en un proceso de actividad, interacción y reciprocidad entre los estudiantes, facilitando la construcción conjunta de significados y un avance individual hacia niveles superiores de desarrollo», en la que la tecnología sólo aparece como entorno de trabajo y las más profundas tecnologías desaparecen. La presencia de los procesos de aprendizaje, relacionados con las aportaciones que hacen las redes a las nuevas formas de aprendizaje, deben ser el más vivo ejemplo de procesos colaborativos.

En este sentido, este monográfico ofrece claros ejemplos de la evolución que han sufrido los procesos colaborativos de aprendizaje en entornos digitales, centrados en diferentes dimensiones y facetas de los usos de las tecnologías, de las experiencias de innovación desarrolladas como buenas prácticas y de las aportaciones metodológicas en el desarrollo de esta revolución colaborativa. Así, es en el escenario del CSCL en el ámbito universitario donde se sitúan los cinco primeros artículos de este monográfico, y en concreto los tres primeros sobre aspectos metodológicos de la colaboración.

El artículo de Pérez-Mateo, Romero y Romeu (Barcelona), titulado «La construcción colaborativa de proyectos como metodología para adquirir las competencias digitales», relata la importancia de la definición metodológica en procesos de CSCL y cómo la metodología por proyectos colaborativos facilita la adquisición de las competencias TIC desde la percepción de los estudiantes de una universidad virtual como es la UOC. El segundo sobre «La planificación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales», de Hernández, González, y Muñoz (Madrid, A Coruña y Lugo) explicita la importancia de la planificación en los CSCL, que debe contemplar tanto los recursos tecnológicos como la metodología y la propia configuración de los grupos de trabajo con el fin de favorecer los intercambios y el aprendizaje en comunidad. El tercero orienta a la experimentación con metodologías didácticas de integración del EVEA y los PLEs, y al análisis de la evolución en la construcción del PLE por parte de los alumnos, haciendo especial énfasis en la construcción de la red personal de aprendizaje.

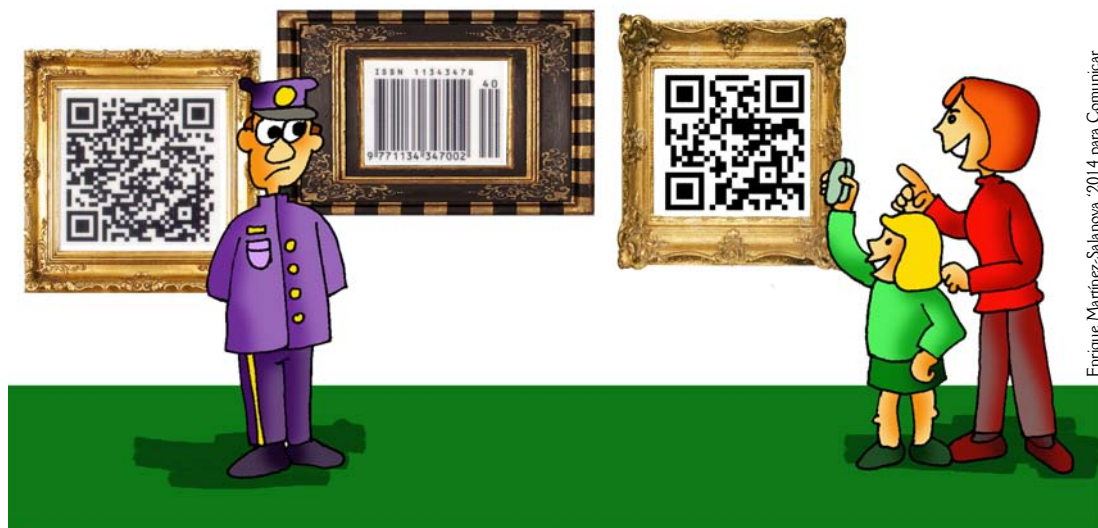
Por otro lado, en «Entornos y redes personales de aprendizaje (PLE-PLN) para el aprendizaje colaborativo», Marín, Negre y Pérez (Islas Baleares), tratan de estrategias que facilitan y promueven el aprendizaje colaborativo. El cuarto, titulado «Audioblogs y Tvblogs, herramientas para el aprendizaje colaborativo en Periodismo», López y González (Valladolid y Madrid) analizan hasta qué punto los blogs potencian habilidades y competencias individuales y grupales, con el objetivo de determinar las ventajas y los retos del aprendizaje colaborativo en el entorno virtual de la blogosfera a partir de una experiencia universitaria.

Por su parte, Gewerc, Montero y Lama (Santiago de Compostela) presentan un análisis del impacto

de las redes sociales en procesos de colaboración y comunicación universitaria, con el título «Colaboración y redes sociales en la enseñanza universitaria».

El siguiente bloque incluye tres artículos relacionados con la colaboración en el nivel de Educación Primaria y Secundaria. El sexto artículo, titulado «Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria», de García-Valcárcel, Basilotta y López (Salamanca), analiza las aportaciones de las tecnologías para llevar a cabo procesos de trabajo colaborativo en el aula, desde el punto de vista de los docentes, en centros de Primaria. Por su parte, Arancibia, Oliva y Paiva (Chile) presentan los resultados asociados a los procesos de significación que profesores y estudiantes construyeron desde la base de su participación en la puesta en escena de un proyecto en el que se implementaron diseños didácticos colaborativos con uso de TIC, con el título «Procesos de significación mediados por una plataforma de aprendizaje colaborativo desde los protagonistas». El último estudio de este bloque, titulado «Explorando la percepción de estudiantes y profesor sobre el libro de texto electrónico en Educación Primaria», de Oliveira, Camacho y Gisbert (Tarragona), examina, mediante un estudio exploratorio, las prácticas de construcción de significado de los estudiantes y sus percepciones, así como de su profesor, mientras interactúan realizando actividades de aprendizaje con un libro de texto electrónico.

El noveno artículo, «Comunidades de práctica: un modelo de intervención desde el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales», de Fernández y Valverde (Cáceres), presenta en el ámbito de la educación no formal un estudio sobre la conformación de una comunidad de práctica, de mujeres gitanas, con la contextualización y posterior diseño, implementación y evaluación de una acción formativa de e-learning sobre igualdad de oportunidades y liderazgo social. Finaliza el monográfico con el trabajo de Leinonen y Durall (Finlandia) sobre el «Pensamiento de diseño y aprendizaje colaborativo», como un enfoque alternativo para realizar investigaciones sobre aprendizaje colaborativo con tecnología.



Enrique Martínez-Salanova. 2014 para Comunicar