

Sin fronteras ni distancias. Potencialidades del trabajo en red para la capacitación docente en nuevas metodologías de enseñanza y uso de TIC

Without borderlines or distances. Potential of networking for teacher training in new teaching methodologies and the use of ICT

Analia Claudia Chiecher, María Luisa Bossolasco y Enry Doria

Red Latinoamericana para la capacitación en innovación tecnológica y pedagógica en la enseñanza universitaria mediada por tecnología.

E-mail: achiecher@hotmail.com; mlbossolasco@gmail.com; enry.doria@ucc.edu.co

Resumen

El artículo expone la experiencia y los resultados del trabajo conjunto de una Red Latinoamericana conformada por tres universidades de Argentina y Colombia. Las instituciones se aliaron con el objetivo de capacitar a sus docentes para la innovación pedagógica y tecnológica. Tras el mencionado propósito, se diseñó e implementó un curso virtual, cuyo tema central fue el Aprendizaje Basado en Problemas y el uso de tecnologías en educación. Se inscribieron 60 docentes de las tres universidades; 36 completaron la capacitación. Finalizado el curso se analizaron datos recogidos de dos fuentes: 1) producciones de los cursantes; 2) respuestas a una encuesta de satisfacción. Los resultados describen la calidad de las producciones de los docentes que tomaron el curso atendiendo a sus potencialidades para transformar las prácticas educativas. Asimismo, se exponen las valoraciones de los cursantes respecto de la capacitación. Las conclusiones destacan el valor del trabajo colaborativo, en red, sin fronteras ni distancias.

Palabras clave: trabajo en red; capacitación docente; aprendizaje basado en problemas; TIC.

Abstract

The article presents the experience and results of the joint work of a Latin American Network conformed by three universities in Argentina and Colombia. The Institutions allied with the objective of training their teachers on the pedagogical and technological innovation. Thus, a virtual course was designed and implemented. The course focused on Problem-Based Learning and the use of technology in education. Sixty teachers from three universities were enrolled. Nevertheless, 36 completed the training. After the course finished, data collected from two sources were analyzed: 1) participants' productions, and 2) answers to a satisfaction survey. The results describe the quality of the participants' productions attending their potentialities to transform educational practices. Also, the participants' appreciations of the course are exposed. The conclusions highlight the value of collaborative networking, without borders or distances.

Key words: networking; teacher training; problem-based learning; ICT

Fecha de recepción: Marzo 2016 • Aceptado: Mayo 2016

CHIECHER, A.; BOSSOLASCO, M.L. y DORIA, E. (2016). Sin fronteras ni distancias. Potencialidades del trabajo en red para la capacitación docente en nuevas metodologías de enseñanza y uso de TIC. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 12 (7), pp. 59-75.

Introducción

El presente artículo expone la experiencia, las acciones y los resultados del trabajo de una Red Latinoamericana conformada por tres universidades, a saber: Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina), Universidad Nacional de Tucumán (Argentina) y Universidad Cooperativa de Colombia (Colombia)¹. Las tres instituciones se aliaron con un objetivo común, vinculado con la capacitación de docentes universitarios para la innovación pedagógica y tecnológica.

Quienes integramos la Red, partimos del convencimiento de que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) juegan un papel preponderante en la educación y en la posibilidad de generar redes de contacto y trabajo colaborativo. Sin embargo, son sus usos los que les confieren sentido y significado. Por tanto, se hace evidente la responsabilidad de las instituciones educativas en cuanto a iniciar acciones tendientes a generar y consolidar redes de aprendizaje, así como brindar formación y capacitación pertinente a los profesores.

Con el objetivo de atender, precisamente, a la capacitación de docentes universitarios en el uso de TIC y en metodologías innovadoras de enseñanza, se conformó la Red Latinoamericana a la que antes referimos. El principal objetivo de trabajo de la Red fue el diseño, montaje, implementación y dictado de un curso de capacitación docente denominado “Innovando en las prácticas educativas. Aprendizaje Basado en Problemas y uso de las TIC”. Participaron del diseño e implementación del curso representantes de las tres universidades integrantes de la Red. Cada una de las sedes aportó recursos humanos con formación pertinente para desempeñarse en los roles de expertos temáticos, diseñadores del curso, tutores y evaluadores del mismo.

Con el fin de describir el accionar de la Red y los resultados de su trabajo, el presente artículo se organiza en cuatro secciones. En la primera, el marco teórico, se alude a las potencialidades del trabajo en red así como al objetivo de nuestra propia red, vinculado con la capacitación de docentes. La segunda sección atiende a la descripción de las acciones llevadas a cabo por los distintos participantes de la Red así como a una caracterización de su principal producto: un curso virtual. Una tercera sección hace referencia a los resultados del curso elaborado e implementado por la Red. Para ello, se atiende al análisis de las producciones de los participantes en respuesta a una de las tareas del curso así como a las respuestas que dieron en el marco de una encuesta de satisfacción administrada hacia el final de la experiencia. Por fin, la cuarta sección presenta algunas conclusiones que avalan las potencialidades del trabajo en Red y ponen de manifiesto las fortalezas y debilidades del curso implementado.

Marco Teórico

Una Red conectada en la red

Sin lugar a dudas se podría señalar que la creación de una red en la red puede resultar un trámite

1 La “Red Latinoamericana para la capacitación en innovación tecnológica y pedagógica en la enseñanza universitaria mediada por tecnología” y el proyecto desarrollado en su marco fueron aprobados en la VIII Convocatoria de Proyectos de Redes (año 2014) y subsidiados por la Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación Argentina (Resolución n° 4426/14).

sencillo, pues existen múltiples recursos y aplicaciones que lo facilitan. No se necesita ser experto en el manejo de recursos tecnológicos para intercambiar archivos, gestionar una agenda online, cargar material en una plataforma de software libre o diseñar un grupo de trabajo. El desafío mayor surge en el momento de gestionar, mantener y lograr que dicha red alcance su objetivo, produzca, genere, profundice, crezca, resulte útil. En éste punto es importante entender que el hardware y el propio software, las aplicaciones y recursos sólo podrán actuar como soporte; el resto de la tarea es responsabilidad y compromiso del *mindware*² aportado por cada una de las personas e instituciones representadas.

Quienes estudian la gestión de redes virtuales, de comunidades de aprendizaje e innovación mediadas por tecnología, sostienen que en muchos casos estos colectivos se conforman de manera espontánea, a partir de un grupo de sujetos que se organizan para llevar adelante una actividad de formación y de trabajo en forma colectiva y de manera solidaria. Sin embargo, para ello resulta indispensable partir de la definición de objetivos comunes así como de estrategias de logro compartidas y consensuadas previamente.

Alves y Álvarez (2007) sostienen que el aprendizaje y el trabajo colaborativo de las redes no tienen vida propia, sino que descansan en la responsabilidad individual y social de todos los miembros de la comunidad. En tal sentido sugieren la necesidad de promover el rol de mediadores líderes en cada uno de los nodos, que se constituyan en orientadores y motivadores permanentes del trabajo desarrollado en la red.

Las transformaciones ocurridas en educación con la inclusión de las TIC no sólo se sucedieron en relación a los recursos utilizados y la modalidad de enseñar y de aprender sino también, y por sobre todo, en la manera en que ha comenzado a concebirse el aprendizaje, el saber y la propia gestión del conocimiento. En estos últimos años la información, (¿y el propio conocimiento?), pasó de ser un bien privado a convertirse en un bien público.

Al respecto, Pellegrini en la presentación del libro de Lévy (2004) expresa:

se está consolidando un nuevo modo de producir el conocimiento denominado por Gibson como socialmente distribuido, donde la identificación de los problemas y la investigación dedicada a solucionarlos se hace a través de una compleja interacción entre especialistas, usuarios y otros actores organizados en redes de colaboración (Pellegrini, en Lévy, 2004, p.7).

El autor añade además que la puesta en marcha y desarrollo de este nuevo modo de producción del conocimiento se ve facilitado actualmente por los recursos que se ofrecen a través de las TIC, las cuales permiten la creación de una inteligencia colectiva.

Hablar y pensar en estos términos nos permite entender cómo las inteligencias individuales se ven ampliadas al entrar en interacción, distribuir información, compartir experiencias y sentires. Al desarrollar redes interactivas de comunicación las inteligencias individuales convergen en ideas

2 *Mindware* hace referencia al conjunto de habilidades y competencias que articula el sujeto para operar con el hardware y el software. Implica la existencia de competencias complejas, así como la capacidad de captar y aprovechar las oportunidades para transformar la realidad.

alternativas, acciones, percepciones, proyectos y se van convirtiendo de manera paulatina en inteligencias colectivas que potencian sus habilidades y capacidades originales.

En la definición del concepto propuesto por Lévy (2004) se explicita que dicha inteligencia está repartida en todas partes, valorizada de manera constante, que se coordina en tiempo real y conduce a una movilización efectiva de las competencias.

Pensar en contextos de colaboración y conformar redes de aprendizaje implica comulgar con el principio de reciprocidad, el cual lleva implícito una ética de cooperación. Desde este principio se sostiene que

se puede utilizar cuantas veces se quiera la información de otra persona siempre que se haga referencia al autor original... significa dar y recibir... aprovechar y, al mismo tiempo, contribuir con contenidos de utilidad que pueda enriquecer el acervo de recursos existentes (Cobo y Pardo, 2007, p. 53).

Pensar en la posibilidad de generar redes de comunidades dispuestas a innovar, requiere pasar del supuesto en donde conocer es poder a una nueva concepción regida por la convicción de que el poder está en compartir conocimiento.

Una Red con el objetivo de promover innovaciones en el proceso de enseñar y aprender

El objetivo de la capacitación ofrecida por la Red a la que en el inicio hacíamos referencia se orientó a presentar a los docentes una metodología de trabajo alternativa, el Aprendizaje Basado en Problemas –más conocido como ABP– que puede verse enriquecida con el uso de TIC. En efecto, el propósito se orientó a capacitar a los docentes universitarios para la innovación tanto pedagógica como tecnológica en sus prácticas de enseñanza.

Esencialmente, la metodología ABP se vincula con problemas cuidadosamente contruidos por grupos de profesores de materias afines que se presentan a pequeños grupos de estudiantes auxiliados por un tutor.

Los problemas, generalmente, consisten en una descripción –en lenguaje muy sencillo y poco técnico– de conjuntos de hechos o fenómenos observables que plantean un reto o una cuestión; es decir, requieren explicación. La tarea del grupo de estudiantes es discutir estos problemas y producir explicaciones tentativas para los fenómenos describiéndolos en términos fundados de procesos, principios o mecanismos relevantes (Vizcarro y Juárez, 2008).

El camino que toma el proceso de aprendizaje convencional se invierte al trabajar con el ABP. Mientras que tradicionalmente se expone primero la información y posteriormente se busca su aplicación en la resolución de un problema, en el caso del ABP primero se presenta el problema, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se regresa al problema.

En el recorrido que viven los alumnos desde el planteamiento original del problema hasta su solución, trabajan de manera colaborativa en pequeños grupos, compartiendo en esa experiencia de aprendizaje la posibilidad de practicar y desarrollar habilidades, de observar y reflexionar sobre

actitudes y valores que en el método convencional expositivo difícilmente podrían ponerse en acción.

La experiencia de trabajo en el pequeño grupo orientado a la solución del problema es una de las características distintivas del ABP. En estas actividades grupales los alumnos toman responsabilidades y acciones que son básicas en su proceso formativo.

Si bien el ABP es una metodología que fue pensada en el marco de contextos educativos presenciales, hoy es perfectamente posible organizar una secuencia didáctica sustentada en ABP y completamente en línea (sin necesidad de presencialidad). Para ello sólo es necesario disponer de una plataforma que permita gestionar correctamente un número relativamente elevado de grupos con pocos alumnos y prever un espacio común de encuentro entre los miembros del grupo. Este espacio puede ser perfectamente el chat, en complemento con el foro, wiki para escritura colaborativa de documentos, mensajería interna, etc. Así, las plataformas convencionales, y las TIC en general, pueden dar una respuesta adecuada a las necesidades del aprendizaje en ABP (Benítez Márquez et al., 2010; Font, 2008).

En el marco de lo expuesto, entendimos que el entrecruzamiento de los dos temas centrales trabajados en el curso –ABP y TIC– permitiría dar respuesta al objetivo de la Red, como ya dijimos, vinculado con capacitar a los docentes para la innovación pedagógica y tecnológica.

Nuestra Red

Modalidad de trabajo etapas y actores intervinientes.

El trabajo colaborativo entre las universidades de la Red constituyó un proceso dentro del cual podríamos describir distintas etapas. En cada una de esas etapas intervinieron miembros de las tres Universidades, asumiendo tareas diversas. La tabla 1, en la página siguiente, presenta un esquema donde se deja evidencia de ello.

Contenido del curso producto de la Red

El curso se diagramó en tres unidades temáticas, cada una de las cuales se desglosó en tres temas. La tabla 2, en la siguiente página, presenta esquemáticamente la estructura y contenidos del curso.

Cada unidad de trabajo fue diseñada, elaborada y luego orientada por una tutora. Asimismo, cada unidad incluyó una o dos actividades evaluativas, las cuales eran valoradas mediante rúbricas, tanto cuantitativa como cualitativamente. Esto es, los estudiantes recibían una nota numérica acorde a la calidad del trabajo presentado y, al mismo tiempo, una devolución, comentario o feedback que destacaba las fortalezas y debilidades del producto conforme a los criterios preestablecidos en las rúbricas.

En el marco de la Unidad 1 se propusieron dos tareas evaluativas, ambas en modalidad individual. Una de ellas solicitaba la elaboración de un mapa conceptual que sintetizara los roles de profesores y alumnos en el ABP en tanto que la otra demandaba la elaboración de un problema disciplinar posible de ser presentado a los estudiantes como punto de partida de un proceso de ABP. En el transcurso de la Unidad 2 se propuso una actividad evaluativa, esta vez en modalidad grupal. La tarea solicitada

Tabla 1. Etapas del trabajo en Red y actores intervinientes

	Acciones realizadas	Nodos y personas de la red que intervinieron
Primera etapa <i>El diseño instruccional del curso virtual.</i>	* Capacitación del equipo de expertos temáticos de las tres universidades que estarán a cargo del curso sobre aspectos tales como los conceptos del modelo pedagógico por competencias en la virtualidad, estrategias didácticas para el desarrollo de contenidos online, elaboración de actividades de autoaprendizaje y elaboración de actividades evaluativas.	Actividad a cargo de la Subdirección Nacional de e-learning de la UCC (Medellín).
	* Elaboración del programa del curso. * Desarrollo de los contenidos de los tres módulos que integra el curso.	Actividad a cargo de las tres docentes que dictaron el curso (una de cada una de las universidades que conforman la Red).
	* Asesoramiento permanente en la elaboración del programa y desarrollo de contenidos.	Actividad a cargo de la Subdirección Nacional de e-learning de la UCC (Medellín).
Segunda etapa <i>La implementación del curso.</i>	* Corrección de estilo y control de calidad de los contenidos elaborados en la etapa anterior por las expertas temáticas.	Actividad a cargo de la Subdirección Nacional de e-learning de la UCC (Medellín).
	* Diseño gráfico de los materiales.	Actividad a cargo de la Subdirección Nacional de e-learning de la UCC (Medellín).
	* Adaptación de los contenidos a una plantilla HTML.	Actividad a cargo de la Subdirección Nacional de e-learning de la UCC (Medellín).
Tercera etapa <i>El dictado y el acompañamiento.</i>	* Dictado del curso.	Actividad a cargo de tres docentes, una perteneciente a cada nodo de la Red.
	* Acompañamiento permanente y estrategias para el manejo del curso y la retención de los participantes (por ejemplo, sugerencias para la redacción de mensajes a los participantes, identificación de las razones del retraso, ampliación de plazos; entre otras).	Actividad a cargo de la Subdirección Nacional de e-learning de la UCC (Medellín).
	* Cierre del curso y elaboración de informe de resultados.	Actividad a cargo de representantes de los tres nodos de la Red.

Tabla 2. Contenido del curso Innovando en las prácticas educativas. ABP y uso de TIC

UNIDAD 1: CONCEPTUALIZANDO EL ABP

Tema 1: El ABP

Tema 2: Fase del problema

Tema 3: La inclusión de las TIC en una secuencia didáctica

UNIDAD 2: APROPIÁNDONOS DEL ABP

Tema 1: Importancia del ABP

Tema 2: Ejemplos del uso del ABP y las TIC

Tema 3: Casos de éxito del uso del ABP y las TIC

UNIDAD 3: DISEÑO DE SECUENCIA DIDÁCTICA CON ABP Y TIC

Tema 1: Cómo diseñar una secuencia didáctica sustentada en ABP y uso de TIC.

Tema 2: Algunos elementos en una secuencia didáctica sustentada en ABP y TIC.

Tema 3: La evaluación en el ABP usando las TIC.

consistía en la elaboración de una matriz en la que se reportaran experiencias de ABP en el marco de distintas disciplinas. Por fin, en la Unidad 3 se solicitó como tarea, también en modalidad grupal, el diseño de una secuencia didáctica sustentada en ABP y que incluyera uso de TIC.

Participantes del curso y modalidad

El curso fue ofrecido de manera gratuita y en modalidad virtual –con soporte en Moodle– a docentes de las tres universidades involucradas en la Red. Se extendió por el periodo de dos meses.

Los participantes provenían de distintas áreas, entre ellas, Ciencias Naturales, Ciencias Económicas y en menor cantidad, de las Ingenierías y Humanidades.

Si bien se inscribieron 60 docentes inicialmente, finalizaron y aprobaron el curso 36 de ellos (60%), aún cuando se pusieron en marcha diferentes estrategias para motivar a los alumnos a continuar el cursado.

Del total de inscriptos, el 65% eran mujeres (39) y el 35% restante varones (21). Las edades eran variables, oscilando entre 26 y 55 años. Como puede apreciarse, algunos docentes muy jóvenes y otros con más experiencia optaron por tomar el curso.

En la semana de inicio se implementó una actividad diagnóstica, con el objetivo de indagar los conocimientos previos de los participantes respecto de los temas que trataría el curso así como de las expectativas que tenían al respecto.

La actividad diagnóstica referida –de carácter no obligatorio– fue realizada solamente por 16 de los participantes inscriptos (27%). A pesar de este reducido número, se evidenció similitud en las respuestas. Todos manifestaron no contar con formación previa en la metodología de ABP y no haber incluido, hasta el momento, propuestas de ABP en sus prácticas de enseñanza.

Todos manifestaron asimismo utilizar recursos TIC en sus prácticas de enseñanza y promover su uso de parte del alumnado. La mayoría de los docentes habían incursionado en el diseño de un aula virtual en la plataforma que les ofrece la Universidad en la que trabajan (Moodle, Blackboard o SIAT) utilizando los recursos que ésta les ofrece para compartir materiales con los alumnos, comunicarse o diseñar actividades (foros, chat, mensajería, subida de archivos en diferentes formatos, hipervínculo a sitios de interés, actividades autoevaluables). Al mismo tiempo, manifestaron diseñar materiales, en general con herramientas de PowerPoint o Prezi. Para comunicarse con los alumnos suelen utilizar otras herramientas complementarias, como correo electrónico, redes sociales (Facebook) o video llamadas (Skype). Algunos de ellos explicitaron que promueven en sus alumnos el uso de softwares específicos (área contable y matemática) y la búsqueda de información especializada en internet o en bases de datos académicas.

Las expectativas que describieron respecto del curso estuvieron asociadas con conocer una nueva metodología de enseñanza y nuevas herramientas TIC, para poder aplicarlas en sus contextos y prácticas de enseñanza. Esperaban poder introducir innovaciones en sus prácticas, revisar y mejorar las mismas, diseñar nuevas propuestas que motiven a sus alumnos y desarrollar en ellos competencias genéricas.

En síntesis, el alumnado informó, al inicio de la capacitación, escasos o nulos conocimientos previos referidos a la metodología ABP, un cierto uso de herramientas TIC en sus prácticas (aunque más bien de manera intuitiva, sin un sólido sustento pedagógico) y altas expectativas de lograr aprendizajes que redunden en la mejora de sus prácticas.

Los resultados del curso: producciones y valoraciones de los participantes

Con el fin de evaluar los resultados de la implementación del curso así como sus potenciales impactos en quienes lo tomaron, se seleccionaron dos fuentes de datos que analizamos en este artículo, a saber: 1) las producciones de los cursantes en respuesta a una de las actividades evaluativas del curso; 2) las respuestas de los participantes a una encuesta de satisfacción administrada hacia la finalización del cursado.

En relación con las producciones de los cursantes se tomaron como objeto de análisis los productos elaborados por 7 grupos en respuesta a la última tarea evaluativa solicitada en el marco del curso. En tal sentido, se procedió a realizar un análisis de éstos documentos atendiendo a su contenido, a su ajuste en relación con los criterios de evaluación propuestos así como a sus potenciales impactos en los planes de enseñanza a futuro de los docentes.

Por fin, la encuesta administrada al finalizar el dictado del curso tenía por objetivo recoger las apreciaciones, valoraciones y opiniones de los participantes respecto de la propuesta de formación.

Las producciones de los docentes que tomaron el curso

Como se dijo más arriba, la última actividad evaluativa del curso era de carácter grupal y solicitaba a los cursantes la aplicación de los conocimientos adquiridos en la elaboración de una secuencia didáctica y su fundamentación teórica.

La tarea en cuestión demandaba como respuesta dos productos. Por un lado, un archivo en formato Power Point, Prezzi, video (u otro que el grupo considerara oportuno) con la presentación esquemática de la secuencia didáctica sustentada en ABP y uso de alguna herramienta TIC. La secuencia debía incluir la elección de un tema a enseñar, objetivos, formulación del problema, criterios para la formación de los grupos de alumnos, intervención de al menos una TIC, rol a desempeñar por el docente y modalidad de evaluación. El otro producto solicitado era un documento de texto, de una extensión breve, en el que debían plasmarse los fundamentos teóricos que sustentaban las decisiones y elementos incluidos en la secuencia didáctica.

Un total de 7 grupos dieron respuesta a la actividad. Los temas elegidos por los participantes como ejes de las secuencias estuvieron vinculados con derechos humanos, comunicación organizacional, competitividad en las organizaciones, mercado cambiario, inclusión educativa, entre otros. Las propuestas de cada grupo fueron socializadas y pueden ser localizadas en un muro abierto generado con el recurso Padlet³.

Las calificaciones variaron entre 7 y 10 puntos (en una escala de 1 a 10). No obstante, más allá de los aspectos cuantitativos, interesa destacar que cada una de las producciones se aproximó de

3 En el link <http://es.padlet.com/mlbossolasco/ABPyTIC> se accede a las producciones de los estudiantes.

manera interesante a propuestas de enseñanza sustentadas en ABP y uso de TIC. Esto es, cada una de las secuencias diseñadas, puede representar la planificación inicial de una propuesta de ABP con potencialidad de ser realmente implementada en la práctica docente.

Algunas incluso se destacaron por su creatividad, originalidad y calidad. En el sentido mencionado, uno de los grupos elaboró un video y lo subió a YouTube para presentar un problema sobre el tema mercado cambiario, cuyos destinatarios serían alumnos de la asignatura Principios de Economía⁴. El problema central que el video expone –y que potencialmente podría ser planteado a estudiantes de Principios de Economía– fue formulado en los siguientes términos.

Supongan que están invitados a un programa periodístico para tratar temas de economía y actualidad política. Les proponemos que trabajando en grupo recreen un bloque del programa televisivo. Dado que el tiempo es limitado, la duración del bloque debe ser de 20 minutos exactos. Se trata de una sección del programa donde invitan a un panel de expertos. En esta oportunidad el tema a abordar es el del tipo de cambio y como en muchos otros temas hay más de un enfoque. Por ello, en este panel debe haber tres opiniones diferentes, representando cada uno la defensa de los sistemas de cambio: fijo, flotante y flexible.

Del estilo del problema presentado, el resto de las producciones fueron también, aunque en distintos grados, muy creativas y consecuentes con la metodología del ABP y el uso de TIC.

En síntesis, las secuencias didácticas producidas por los participantes que finalizaron el curso resultan potencialmente aplicables en sus prácticas reales de enseñanza y, en efecto, de ser implementadas, representarían una innovación tanto pedagógica como tecnológica.

Atenderemos en el próximo apartado a las valoraciones de los propios docentes participantes respecto de la capacitación que transitaron y del impacto que la misma pudo haber tenido en sus planes de enseñanza a corto y mediano plazo.

Las valoraciones de los cursantes

De los 36 docentes universitarios que se inscribieron y completaron el curso, 33 dieron respuesta a la encuesta final administrada. Dicha encuesta incluyó 27 ítems orientados a recuperar las valoraciones y percepciones de los cursantes respecto de la capacitación de la que participaron. En el marco de este artículo consideramos de interés avanzar en el análisis de 3 de las preguntas incluidas en la encuesta. Una de ellas, solicitaba enunciar aspectos del curso valorados positivamente. La segunda requería mencionar aspectos considerados como susceptibles de mejora. Y la tercera consultaba acerca de futuros planes de aplicación de los conocimientos adquiridos en las prácticas de enseñanza.

Las tres preguntas tomadas para el análisis estaban formuladas de manera abierta; esto es, los sujetos podían expresarse libremente en las respuestas que daban. En consecuencia, los análisis efectuados son de naturaleza cualitativa e inductiva. En tal sentido, se procedió a la construcción de categorías de respuesta, para cada una de las preguntas, partiendo del discurso de los sujetos. Se presentan a continuación los tres aspectos evaluados y los resultados obtenidos.

4 El video referido se encuentra disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=fmRIx25zxlw> (consultado el 12/5/2016)

- Aspectos del curso valorados como positivos por los cursantes

Como decíamos, la encuesta administrada al finalizar el curso incluía una pregunta, de respuesta libre y abierta, que solicitaba a los cursantes señalar o enunciar aspectos de la instancia de formación que consideraran o valoraran positivamente.

Un primer dato interesante es que se enunciaron en total 62 aspectos positivos; esto es casi 2 por persona en promedio.

Los aspectos o características del curso percibidos como positivos por parte de los participantes se agruparon en 5 categorías de respuesta que a continuación presentamos gráficamente.

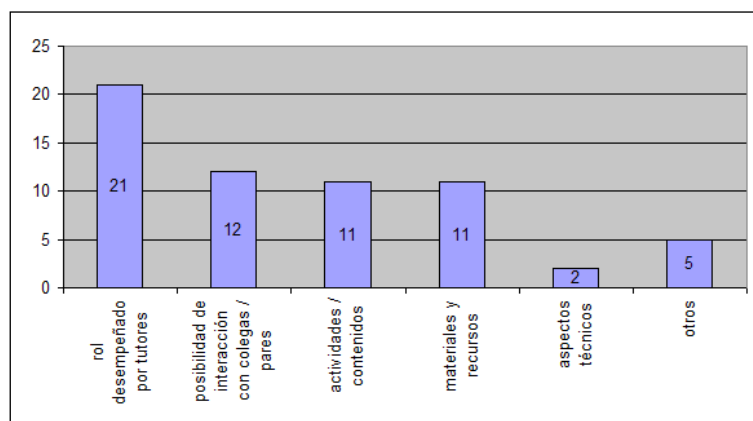


Figura 1. Aspectos positivos del curso enunciatos por 33 cursantes

Como puede apreciarse en el gráfico, la mayor frecuencia de respuestas se concentró en la categoría relativa al rol desempeñado por los tutores. En efecto, 21 de los 33 sujetos valoraron como una cualidad positiva y sobresaliente del curso distintos aspectos vinculados con la actuación de los tutores a cargo del mismo. Predisposición, entusiasmo, seguimiento permanente, acompañamiento, disponibilidad, dedicación, entre otros, fueron rasgos valorados de la actuación docente en el marco de la instancia de capacitación. Transcribimos a continuación un fragmento de respuesta que ilustra la categoría mencionada:

“Destaco como positivo la presencia permanente de las docentes, ante consultas, o simplemente motivando al trabajo, recordando plazos, haciendo devoluciones, reacomodando las actividades en los grupos y valorando los avances”.

Una segunda categoría de respuesta estuvo referida a la valoración positiva de parte de los cursantes de la posibilidad que les brindó el curso de interactuar, intercambiar y trabajar colaborativamente con pares y colegas de distintas áreas disciplinares y países; 12 de los 33 sujetos mencionaron explícitamente esta característica como aspecto valioso del curso. A continuación un ejemplo ilustrativo.

“Me gustó mucho conocer personas de otras regiones, países y sobre todo que pude aprender mucho de ellas”

En tercer lugar, con la misma frecuencia de respuestas, se encuentran las categorías de actividades y contenidos del curso, por un lado, y materiales y recursos por otro. En ambos casos, 11 estudiantes valoraron positivamente aspectos vinculados con las categorías enunciadas. Por un lado, las actividades propuestas en el marco del curso y los contenidos trabajados tuvieron un reconocimiento y valoración en términos de su utilidad para aplicarlos en las propias prácticas. Ejemplos de ello:

“Destaco como positivo los contenidos muy aplicables a las contenidos educativos que desarrollo en mi área”.

Por otro lado, en la categoría relativa a materiales y recursos, también 11 sujetos hicieron referencia a la adecuación de los materiales y recursos utilizados en el marco del curso, su pertinencia, diseño y formato de presentación.

“Me encantó la forma de presentación de los temas. Me gustaría contar con herramientas así para presentar los materiales de mis cursos”.

De los 33 sujetos, 2 señalaron como positivos algunos aspectos técnicos del curso, vinculados específicamente con la plataforma en la que fue montado (Moodle de UNT Virtual).

“La plataforma excelente (nunca tuve inconvenientes)”.

Finalmente, en la categoría otros se agruparon 5 menciones de aspectos positivos, no recurrentes, tales como referencia a la libertad que ofreció el curso, por ser virtual, para manejar horarios, las alternativas que se ofrecieron para resolver inconvenientes durante el cursado, etc.

En síntesis, las respuestas reflejaron una alta valoración del rol desempeñado por los docentes, la posibilidad que ofreció el curso de interactuar con pares y colegas de otras áreas y regiones, las actividades propuestas y los contenidos abordados, así como de los recursos y materiales utilizados en el marco de la capacitación.

- Sugerencias de mejora

En el marco de la encuesta administrada al finalizar el curso se consultó también acerca de las sugerencias que los participantes podían aportar para la mejora de la propuesta de capacitación en futuras ediciones. Las respuestas, como antes se dijo, eran de redacción libre, motivo por el cual se construyeron categorías sobre la base del discurso de los sujetos. En el siguiente gráfico se representan los resultados obtenidos.

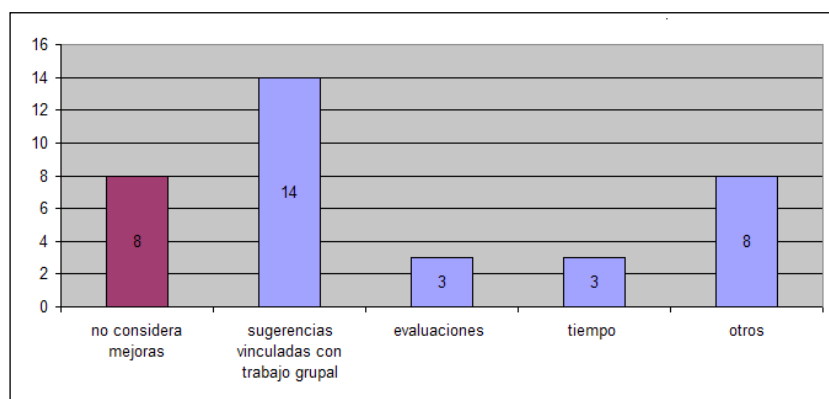


Figura 2. Sugerencias de mejora enunciadas por 33 cursantes

Parece interesante mencionar que 8 de los 33 sujetos no señalaron sugerencias de mejora, expresando que la experiencia en el curso había sido completamente satisfactoria. Ejemplo de esta posición es el siguiente testimonio.

“Ninguna sugerencia, la verdad me encantó el formato!”

Por su parte, entre los 25 cursantes que sí enunciaron sugerencias de mejora se registraron 28 menciones; es decir, en promedio 1 sugerencia por cada sujeto.

Las sugerencias vinculadas con mejorar el trabajo grupal fueron las más frecuentes. De hecho, 14 sujetos la enunciaron. En la mayoría de los casos, se hace alusión a las dificultades generadas por una desigual participación y compromiso de los integrantes del grupo, al número de integrantes en cada grupo y su conformación.

El curso proponía, de hecho, dos tareas de carácter grupal (las actividades 3 y 4) luego de las dos tareas iniciales que eran individuales. Dado que los grupos eran conformados por los docentes, para la primera actividad grupal se distribuyó a los 60 alumnos que iniciaron el curso tomando como criterio que en cada grupo hubiera sujetos de disciplinas afines, pero de distintas universidades. A esa altura habían transcurrido ya más de dos semanas y se intuía la potencial baja de varios alumnos que no habían entregado las tareas iniciales y/o no registraban accesos al aula en los últimos días. Sin embargo, dado que se usaron estrategias de retención variadas⁵, no se excluyó a estos estudiantes de los grupos, en un intento de lograr que se sumaran al trabajo y continuaran el curso. Probablemente haya sido una decisión para ser repensada en futuras ediciones, pues perjudicó y generó turbulencias en los participantes que efectivamente se encontraban activos dentro de los grupos. En estos términos lo manifestaron al sugerir mejoras.

“No es un aspecto del curso en sí, pero varios participantes no colaboraron en los trabajos grupales y terminaron abandonando el curso. Esto es algo que se debería intentar solucionar. Tal vez dejando en claro al momento de la inscripción, la carga horaria que cada uno debe dedicar al curso”.

Otras sugerencias (3 casos) estuvieron orientadas a prolongar el tiempo para atender al curso que, en las experiencias personales de estos participantes, se vivenció como escaso.

“Quizás, algunos días más para leer y ahondar en el material (digo quizás, porque puede ser una necesidad individual)”.

Las evaluaciones fueron mencionadas como objeto de 3 sugerencias de mejora. Cabe señalar que estas sugerencias estuvieron vinculadas también con los trabajos grupales y orientadas en el sentido de que la evaluación no debería estar mayormente centrada en los contenidos sino también en la participación de cada integrante dentro del grupo.

“Con respecto a la evaluación, observo una evaluación muy estricta y rígida de los contenidos, aunque no así mismo del compromiso, el respeto por los tiempos y por los participantes (compañeros) del

5 Periódicamente se realizaba un seguimiento individual de la actividad de los participantes (facilitado por la plataforma que ofrece datos de acceso) y se enviaban correos individuales a aquellos que no habían ingresado al aula en los últimos días con la intención de motivarlos a continuar, de consultar si tenían alguna dificultad especial o en qué situación se encontraban.

grupo, la participación activa. En fin, por los ítems que son siempre los más difíciles de calificar, pero que, como docentes, sabemos que es indispensable tenerlos en cuenta”.

A juzgar por el fragmento presentado, que además está en un sentido similar a otros, aunque los docentes del curso asignaron calificaciones individuales –valiéndose del uso de rúbricas que evaluaban tanto el contenido de la producción grupal como la participación individual de cada integrante–, quienes más participaron y se comprometieron percibieron en cierto modo injusta la evaluación. Habría que analizar, de cara a cursos futuros, el modo de atender a estas dificultades inherentes a la evaluación de trabajos grupales.

En síntesis, el trabajo grupal generó varias dificultades, tensiones y obstáculos que, por supuesto no son propias de este grupo de alumnos. En estudios previos y con grupos de alumnos diversos hemos registrado y analizado situaciones similares (Chiecher y Donolo, 2013; Chiecher, 2013 y 2015). De hecho, en trabajos anteriores se ha podido observar que las habilidades para el trabajo grupal serían competencias necesarias de desarrollar tanto en alumnos como en docentes que buscan promover instancias de trabajo colaborativo con sus estudiantes (Bossolasco, 2010).

De todos modos, más allá de las dificultades propias del trabajo en equipo, apostamos por mantener estas instancias en futuras ediciones del curso; pues poniendo en la balanza, los beneficios de trabajar en equipo pesan más quizás que las dificultades experimentadas. En una línea similar están las percepciones de los estudiantes, pues notemos que aún cuando señalaron los aspectos conflictivos de esta instancia de trabajo grupal, muchos valoraron el trabajo colaborativo y la posibilidad de interactuar con pares como aspecto positivo del curso.

- Impacto de la capacitación en planes a futuro

La encuesta administrada al finalizar el curso consultaba a los participantes acerca de sus planes a futuro respecto de implementar en la/s asignatura/s a su cargo la metodología de ABP apoyada en el uso de TIC. El gráfico siguiente muestra la distribución de las respuestas conforme a las 3 alternativas posibles (“Sí”, “No” y “Aún no lo he pensado”).

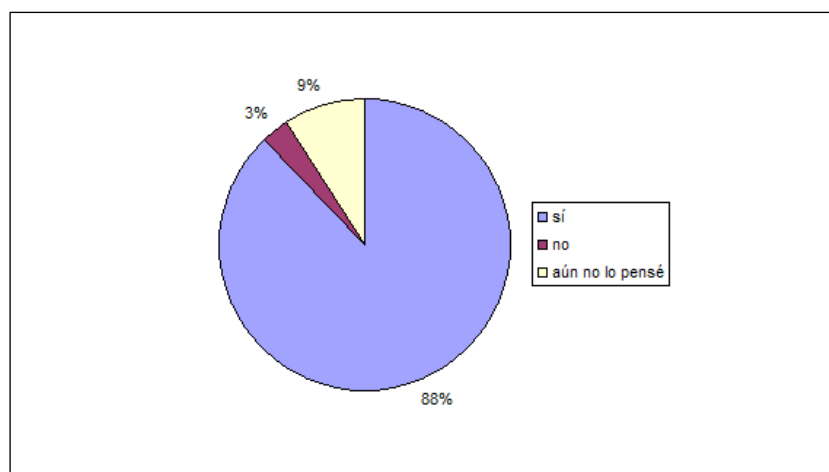


Figura 3. Planes a futuro respecto de la implementación de ABP y TIC.

Claramente la mayor parte del grupo (29 sujetos) finalizó el curso con planes de implementar los conocimientos adquiridos en sus futuras prácticas de enseñanza. Entre las justificaciones que se dieron, un ejemplo ilustrativo a continuación.

“De hecho, he estado implementando en paralelo al curso, mientras dicto un Taller Técnico de Arqueología... hice uso de rúbricas, incluí objetivos de competencias que hacen a destrezas más que conocimiento, una tarea de coevaluación de pares, trabajo en grupos y armado de matriz colaborativa en google drive, todos elementos e ideas tomadas del curso, y pienso hacer uso de varias más cuando dicte la materia regular de la carrera el cuatrimestre que comenzará en 2016”.

Solamente 1 participante manifestó no tener planes de implementar la metodología aprendida. Otros 3 sujetos expresaron que aún no habían pensado en la posibilidad de implementar la metodología ABP mediada por TIC, por razones vinculadas a falta de tiempo o bien por el hecho de no estar afectados formalmente a una asignatura.

Conclusiones. Potencialidades del trabajo en Red.

Los resultados presentados permiten afirmar que el balance respecto del trabajo de la Red Latinoamericana es altamente positivo en algunos aspectos, aunque también mejorable en otros.

Entre los logros, se destaca la capacitación de 36 docentes⁶ que, satisfechos con el curso del que participaron, contemplan entre sus metas y planes a futuro la posibilidad de emplear metodologías de enseñanza innovadoras (como el ABP) y uso de TIC. En este sentido, algunas de las producciones grupales en respuesta a la solicitud de elaborar una secuencia didáctica sustentada en ABP y uso de TIC mostraron altos niveles de calidad, creatividad y gran compromiso y motivación de parte de sus autores. Ello resulta altamente gratificante si volvemos al punto de partida. Recordemos que conforme a las respuestas de los sujetos frente a las preguntas diagnósticas realizadas en la primera semana del curso, el ABP era una metodología prácticamente desconocida entre ellos. Transcurrida la capacitación, fueron capaces de diseñar propuestas ajustadas a los lineamientos del ABP mediado por TIC así como de fundamentarlas conceptualmente.

Resulta igualmente significativo que al expresar sus expectativas en el inicio del curso pusieron de manifiesto el interés por aprender, tanto sobre la metodología de ABP como sobre el uso de recursos TIC que contribuyeran a mejorar sus prácticas de enseñanza. Dichas expectativas se sostuvieron durante el cursado y encuentran correlación al finalizar el mismo, en la intención de los docentes de introducir, efectivamente, innovaciones en sus prácticas conforme a lo aprendido en el curso.

También entre los logros, destacamos la sintonía con la que se trabajó en Red, con la mediación de recursos virtuales, integrando la participación de personal capacitado de tres universidades para la concreción del diseño, montaje e implementación del curso. En efecto, trabajaron colaborativamente especialistas en educación, en diseño instruccional, en diseño gráfico, en informática así como también personal que desempeña cargos de gestión y que desde sus roles lograron la aprobación del proyecto

6 Si bien fueron 36 los docentes que completaron el curso, aquellos que lo iniciaron y no lograron completarlo seguramente lograron aprendizajes también. Al menos un conocimiento incipiente de la metodología el ABP, cuyos lineamientos estaban presentes desde el inicio mismo de la capacitación.

del curso en las distintas universidades y la certificación correspondiente a quienes participaron.

Se conformó de esta manera una red de personas, conectada en la red internet, facilitando de esta manera el trabajo colaborativo entre los participantes de la misma. Como decíamos al inicio del trabajo, somos conscientes de que conformar una red en la red representa actualmente un gran desafío, sobre todo si buscamos que dichas redes se conformen como espacios y soportes para la innovación en el campo de la educación. En la experiencia relatada, el mayor trabajo se concentró precisamente en la definición de los temas a trabajar en el curso; los cuales debían responder a las necesidades planteadas por las tres unidades académicas participantes del proyecto. Así, si bien los logros alcanzados parecen estar relacionados con el hecho de haber contado con personas capacitadas que asumieron la representación de cada Universidad, también tuvo gran peso el haber podido identificar necesidades concretas, explicitar objetivos individuales que permitiesen definir un objetivo común, diseñar un plan de acción a corto plazo que promoviera la comunicación y establecer mecanismos colaborativos que aseguraran la adecuada consecución de los objetivos planteados. En otros términos, responsabilidades y capacidades individuales se sumaron, se enriquecieron mutuamente y sintonizaron para el logro del resultado obtenido.

Entre los aspectos susceptibles de mejora, dos cuestiones orientarán el futuro accionar. Por un lado, revisar el modo de reducir el porcentaje de deserción en futuras ediciones del curso y, por otro lado, mejorar la propuesta atendiendo a algunas de las sugerencias formuladas por los alumnos.

Respecto de la alta deserción registrada en el curso (40% de los inscriptos no finalizaron), es habitual que en los cursos a distancia resulten elevadas las cifras de abandono. Aún cuando se llevaba registro de la actividad de cada participante y se apeló a distintas estrategias de retención en aquellos casos que no registraban ingresos al aula por más de 2 ó 3 días, éstas no resultaron todo lo efectivas que hubiéramos deseado. Entre ellas, se tomó contacto con cada participante buscando conocer las razones de su no ingreso en el aula, se les propuso la extensión de plazos, se les ofreció ayuda así como la posibilidad de contacto sincrónico, en caso de necesitarlo. Se pudo identificar que las razones principales de interrupción del curso estuvieron asociadas con escasa disponibilidad de tiempo y superposición de tareas.

Probablemente, de cara a futuras ediciones del curso resulte relevante poner mayor énfasis en una difusión clara, antes del inicio del dictado, de la dedicación temporal que demandan las actividades y lecturas propuestas así como del compromiso necesario que cada uno debe asumir al inscribirse. También pensamos que la época del año en la que se dictó el curso, cercana ya al cierre de distintas actividades, no favoreció la posibilidad de varios inscriptos de seguir las actividades y el ritmo propuesto.

Por fin, en cuanto a los aspectos susceptibles de mejora, será importante tomar especialmente en consideración las sugerencias de los estudiantes referidas al trabajo en grupos. Esto no implica de ningún modo eliminar el trabajo colaborativo, sino atender al mejor modo de conformar y gestionar los grupos, de manera tal que quienes están activos no se sientan perjudicados.

Avalamos la idea de que si bien las interacciones entre pares pueden tener efectos benéficos sobre el aprendizaje, no basta con poner a los alumnos en grupo para que este impacto se produzca; esto es,

el efecto deseado, el impacto positivo, sólo tendrá chances de ocurrir si, como docentes, conocemos las mejores condiciones para la formación y la orientación de los grupos (Chiecher, 2013).

Hemos recorrido algunos pasos más en este camino de pensar, re-pensar y compartir saberes en la búsqueda de generar innovaciones. Hemos aprendido, además, que asumir la tarea de trabajar en Red implica mucho más que la decisión de intercambiar ideas y pensar en la posibilidad de un proyecto compartido. Requiere, por sobre todo, saber y entender que están surgiendo nuevas concepciones respecto de la manera en que se genera y gestiona el conocimiento.

¿Es necesario innovar?, ¿en qué innovar?, ¿cómo y por qué hacerlo?, ¿quién es el que sabe?, ¿somos conscientes de cuánto saber generamos?, ¿con quién y cómo lo hacemos?, ¿cómo en-redarnos con el otro para potenciar ese saber?, ¿qué hacer para mantener esa red y no des-en-redarnos? Internalizar esta nueva concepción acerca de la producción del saber a nivel personal, e institucionalizarla en nuestra organizaciones, debería constituirse en un desafío a corto plazo. Y por qué no pensar, además, en que puede constituirse en un indicador palpable de nuestra capacidad de innovación, tanto personal como institucional.

Referencias bibliográficas

- ALVES, E. y ÁLVAREZ, M. (2007). Red interactiva de inteligencia colectiva, para el servicio exterior venezolano. Ponencia presentada en Virtual Educa 2007, Brasil. En línea: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:19346/n04alveseli07.pdf> [21/4/2016]
- BENÍTEZ MÁRQUEZ, M.; CRUCES, E.; DE HARO, J. y SARRIÓN M. D. (2010). Aprendizaje basado en problemas a través de las TIC, en Mancebón-Torrubia M.J. et al. (comps), *Investigaciones de Economía de la Educación* (Nº 5). Asociación de Economía de la Educación, pp 1167-1184. En línea: <http://repec.economicsofeducation.com/2010zaragoza/zaragoza2010.pdf> [21/04/2016]
- BOSSOLASCO, M. L. (2010). Competencias para enseñar y aprender en colaboración. Capacidad a desarrollar en la formación docente. *Revista Cognición*, 34 (7). En línea: http://www.cognicion.net/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=159&Itemid=265 [21/4/2016]
- CHIECHER, A. y DONOLO, D. (2013). Trabajo grupal mediado por foros. Aportes para el análisis de la presencia social, cognitiva y didáctica en la comunicación a sincrónica. En Chiecher, A. et al. (comps), *Entornos virtuales de aprendizaje: nuevas perspectivas de estudios e investigaciones*. Mendoza: Editorial Virtual Argentina, pp. 151-198. En línea: http://www.editorialeva.net/libros/EVyA_Chiecher_Donolo_Corica.pdf [21/4/2016]
- CHIECHER, A. (2013). Percepciones de estudiantes de posgrado acerca de factores favorecedores y obstaculizadores del trabajo en grupo en entornos virtuales. *Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación*, 9 (Abril), pp. 50-60. En línea: <http://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/nuevo/files/No9/TEYET9-art05.pdf> [21/4/2016]
- CHIECHER, A. (2015). Elecciones y rechazos entre pares en situaciones de trabajo grupal mediadas tecnológicamente. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 1 (18), pp. 213-229. En línea: <http://ried.utpl.edu.ec/sites/default/files/files/pdf/v%2018-1/ried18N1.pdf> [21/4/2016]
- COBO, C. y PARDO, H. (2007) *Planeta Web 2.0. Inteligencia Colectiva o medios fast food*. Co-editan: Grup de Recerca D'Interaccions Digitals y FLACSO, México. En línea: <http://www.planetaweb2.net/> [21/4/2016]

- FONT, A. (2008). El uso de las TIC como soporte para el ABP, en Sevilla J. (coord), *La metodología del Aprendizaje Basado en Problemas*. España: Universidad de Murcia, pp. 253-281. En línea: http://www.ub.edu/dikasteia/LIBRO_MURCIA.pdf [21/4/2016]
- LÉVY, P. (2004) *Inteligencia Colectiva: por una antropología del Ciberespacio*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud. En línea: <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf> [21/4/2016]
- VIZCARRO, C. y JUÁREZ, E. (2008). ¿Qué es y cómo funciona el ABP?, en Sevilla J. (coord), *La metodología del Aprendizaje Basado en Problemas*. España: Universidad de Murcia, pp. 9-32. En línea: http://www.ub.edu/dikasteia/LIBRO_MURCIA.pdf [21/4/2016]

Filiación Institucional de Autores

Analía Claudia Chiecher

Universidad Nacional de Río Cuarto,
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Argentina.
achiecher@hotmail.com

María Luisa Bossolasco

Universidad Nacional de Tucumán,
Argentina.
mlbossolasco@gmail.com

Enry Doria

Universidad Cooperativa de Colombia,
Colombia.
enry.doria@ucc.edu.co