

¿COMO ABORDAR EL ESTUDIO DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE BLENDED LEARNING?

El trabajo estudia las interacciones virtuales colaborativas de una comunidad de aprendizaje blended learning, aplicando el modelo de comunidad de indagación de Garrison, Anderson, Archer y Rourke (2000) y la metodología del análisis de contenido cuantitativo. Se muestra la utilidad del modelo para el análisis y caracterización de las interacciones colaborativas virtuales, fundamentalmente la flexibilidad de los constructos presencia social y presencia docente para adaptarse a diversas configuraciones didácticas. El trabajo aporta además enfoques novedosos: Se utiliza el modelo para analizar cómo se construyen las distintas presencias en el grupo, lo cual permite caracterizar el estilo participativo y horizontal de la comunidad de aprendizaje. Se propone una nueva categoría (presencia vicaria) para aplicar el modelo a la modalidad blended learning y se señala la falta de indicadores para la actividad de auto organización grupal que generalmente implican las tareas colaborativas.

Palabras clave: análisis de la interacción, análisis de contenido; comunidad de aprendizaje, comunidad virtual, modelo de comunidad de indagación; interacción colaborativa, aprendizaje colaborativo, blended learning, CMC.

HOW TO STUDY A BLENDED LEARNING COMMUNITY?

In addressing how to evaluate blended and collaborative learning communities, this paper presents a research of asynchronous transcripts of a blended learning community with an explicit focus on collaboration and community building. The paper begins with an introduction that states a critical view of the terms usually used to describe the virtual learning communities and the collaborative learning in virtual environments. Then is presented the theoretical framework applied to de research - Garrison`s community of inquiry model- and the methodology. This study shows the utility and the limits of the model, and propose new categories for analyzing the community interaction.

Keywords: Interaction analysis, content analysis, learning community, virtual community, community of inquiry model, collaborative interaction, collaborative learning, blended learning, CMC.

COMMENT ÉTUDIER UNE COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE BLENDED LEARNING?

En vis à étudier l'apprentissage collaboratif dans des communautés blended learning, le travail présente une investigation des transcriptions des messages asynchrones d'une communauté d'apprentissage avec un foc explicite sur la collaboration et la construction de communauté.

Le travail introduise une vue critique sur la terminologie utilisée dans la littérature pour décrire les communautés d'apprentissage et l'apprentissage collaboratif en ligne. Puis il présente le marc théorique applique dans l'étude - le modèle de communauté d'enquête de Garrison- et la méthodologie utilisée. L'étude présente l'utilité et les limites du modèle et propose nouvelles catégories pour analyser l'interaction dans la communauté.

Mots clefs: analyse d'interaction, analyse du contenu, communauté d'apprentissage, communauté virtuelle, communautés d'enquête, collaboration, interaction, apprentissage collaboratif, blended learning, CMC.

¿COMO ABORDAR EL ESTUDIO DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE BLENDED LEARNING?

María Estela Ripa.
estelaripa@yahoo.es
Fundación Cláritas, Argentina.

1- INTRODUCCIÓN

Participar en una experiencia de aprendizaje grupal mediado con nuevas tecnologías puede ser algo altamente estimulante y movilizador. En ocasiones se llega a percibir que allí sucede algo especial: una riqueza particular de diálogo, de clima grupal, de motivación, de construcción conjunta, de gozo compartido, etc. Cuando esto sucede, el docente con espíritu investigador suele verse de inmediato motivado a registrar y sistematizar esa experiencia para dar cuenta de aquello extraordinario que ha percibido, a fin de evaluarlo, compartirlo, transformarlo en criterios para la acción. Sin embargo enseguida la tarea se muestra ingrata: ¿Cómo abordar la complejidad?; ¿Por dónde empezar?; ¿Qué variables observar?; ¿Qué criterios y métodos usar?; ¿Cómo interpretar esos datos?; ¿Con qué modelos teóricos confrontar?

En este artículo se presenta la síntesis de una investigación [1] motivada en estas mismas inquietudes: la necesidad de encontrar constructos, marcos teóricos y herramientas prácticas para recoger, analizar y comprender la riqueza de una experiencia de comunidad de aprendizaje colaborativo.

El primer problema a abordar fue delimitar el alcance de los términos a utilizar: comunidad, aprendizaje colaborativo, son expresiones utilizadas con sentidos diversos y la mayoría de las veces imprecisos. Comunidad de aprendizaje ¿es un conjunto de personas que participan de un curso o un grupo con características particulares de relación entre ellos? ¿es una condición, un proceso o un resultado? ¿una realidad objetiva o una apreciación subjetiva? La expresión se usa indistintamente para hablar de todas estas cosas, sin precisar muchas veces cuál su alcance y significado. ¿Cómo abordar el estudio de una comunidad de aprendizaje si no sabemos qué designa el término?

Lo mismo sucede con aprendizaje colaborativo. En los últimos años, esta expresión ha cobrado una relevancia enorme y ha sido frecuentemente objeto de mitificación. Abun-

dan en la literatura sobre el tema afirmaciones grandilocuentes acerca del poder de las herramientas tecnológicas para generar el aprendizaje colaborativo. Como si la mera existencia o disposición de la herramienta suscitara una realidad social tan compleja y empeñativa como la colaboración. Por otro lado, los estudios más críticos y serios, permiten constatar la gran diversidad de enfoques sobre el tema, que llevan a preguntarse, siguiendo a Dillenbourg (1999), qué es lo específicamente colaborativo en el llamado aprendizaje colaborativo y cómo podemos observarlo y estudiarlo. ¿Es la forma de estructurar las situaciones de aprendizaje? ¿Es el tipo de interacción que se da entre los participantes? ¿Son los mecanismos psicológicos que se suscitan al aprender con otros? ¿Son los efectos de aprender juntos?

El abanico de miradas presentado se completa con la pregunta acerca de la relación entre comunidad de aprendizaje y aprendizaje colaborativo: ¿Puede existir uno sin el otro? ¿Cómo se articulan? ¿Cómo se estudian? ¿Cómo se definen? ¿Cómo se promueven?

La primera parte de la investigación estuvo centrada en la elaboración de un marco teórico para responder a estas preguntas. La segunda parte, que sintetizamos en este trabajo, consistió en la aplicación, a un caso concreto, de uno de los modelos teóricos y metodológicos relevados en el marco teórico. El estudio de campo arrojó interesantes datos y conclusiones sobre las características de la experiencia estudiada. Finalmente, en la tercera parte, se aplicaron los constructos y variables relevados en el marco teórico que se mostraron útiles y pertinentes para describir el caso.

2- ENCUADRE TEÓRICO DEL TEMA.

2.1. Aprendizaje colaborativo y comunidad de aprendizaje

Luego de la revisión de la literatura, podemos caracterizar el tipo de aprendizaje colaborativo (AC) al que nos referiremos en este estudio en términos de lo que Johnson y Johnson (1999): Nos ocuparemos de *grupos de AC de base*, que son aquellos donde los participantes trabajan juntos durante más de un año y superando la simple tarea, se orientan más a la ayuda, soporte y apoyo recíproco en tareas académicas y en aspectos personales. En cuanto a la cantidad de participantes, nos referiremos al *AC en pequeños grupos*. En cuanto a la *forma de organizar los esfuerzos de aprendizaje y estructurar la interacción* del caso a estudiar podemos decir que *es cooperativa* y se basa en la *interdependencia positiva*, aunque esta no descansa tanto en el diseño de la tarea en sí sino en las pautas de interacción y actitudes generales que se proponen como marco y objetivo a desarrollar (más adelante nos referiremos a esto con detalle).

Es interesante, en este sentido, observar la curva de desempeño de los grupos de aprendizaje propuesta por Johnson y Johnson, (1999 p. 109). En ella se muestra que los grupos tradicionales y los “pseudogrupos” no logran superar el nivel de desempeño individual de los individuos de alto rendimiento. Es decir que las personas que individualmente pueden alcanzar un alto rendimiento, no mejoran por el hecho de participar en un

grupo (y al contrario, es posible que logren un desempeño grupal inferior al que podrían obtener solos). La mejora del rendimiento solo se logra a través de los verdaderos grupos de aprendizaje cooperativo y alcanza un nivel muy superior en los llamados grupos de aprendizaje colaborativo de alto rendimiento.

¿Cuál es la diferencia entre estos diferentes tipos de grupos? En un pseudogrupo los participantes deben trabajar juntos pero no tienen interés en hacerlo. Se comunican e interactúan pobremente. La interacción disminuye el aprendizaje y el rendimiento individual, sin brindar ningún beneficio.

En un grupo tradicional, los participantes aceptan trabajar juntos, pero no tienen expectativas de que la interacción les aporte un beneficio concreto. Por lo tanto hay poca interdependencia. Interactúan principalmente para compartir información y aclarar cómo se deben hacer las tareas. Cada uno se hace responsable de “su parte” y no se reflexiona sobre el proceso grupal.

En un grupo de aprendizaje colaborativo, los miembros se comprometen con un objetivo común, más allá de los objetivos individuales. Se responsabilizan e interesan no solo por su aprendizaje y logro personal, sino por el de cada uno de los miembros del grupo.

Este objetivo común y responsabilidad compartida, los estimula a esforzarse más allá de sus logros individuales. Esto requiere que los miembros trabajen realmente juntos y se brinden ayuda y apoyo, tanto en el plano académico como en el personal. Se dedican esfuerzos y atención grupal tanto a la actividad en sí como al proceso de trabajo en equipo. El liderazgo es una responsabilidad que todos los miembros están dispuestos a aceptar y se da espacio para analizar el proceso que va siguiendo el grupo como tal, en función de la mejora continua del aprendizaje y el funcionamiento grupal.

Un grupo de aprendizaje colaborativo de alto rendimiento es un grupo con un grado excepcional de compromiso de sus miembros entre sí y con el éxito del grupo. Se caracteriza por un nivel de cohesión grupal poco frecuente, pero que hace que el desempeño sea decididamente superior a los logros individuales o grupales alcanzables en otras circunstancias. Estos grupos se ven unidos por fuertes sentimientos y encuentran una fuente de satisfacción personal en el hecho de formar parte de ese grupo. El caso que analizaremos en este trabajo ilustra este tipo de experiencia.

También a estos dos tipos de grupos nos referiremos en este trabajo cuando hablemos de comunidades de aprendizaje. Como se puede apreciar, aquello que verdaderamente los caracteriza es un “espíritu de comunidad” (Paloff y Pratt) o un “sentido de comunidad” (Mc Millan & Chavis, 1986; Rovai, 2002; Rovai & Hope, 2004; Brook & Oliver, 2003) que si bien se puede intentar desarrollar desde el diseño y conducción de la propuesta educativa, depende en buena medida del aporte personal de los participantes y la calidad de la interacción que estén en condiciones de desarrollar. Por lo tanto nos in-

clinamos a utilizar el término comunidades de aprendizaje para describir realidades tangibles, resultado de las interacciones colaborativas en un grupo concreto.

Coincidiendo con Dillenbourg (1996; 1999) y Johnson y Johnson (1999) centramos el estudio en las *interacciones* de los miembros del grupo de AC de base como el punto de encuentro y articulación entre aprendizaje colaborativo y comunidad más adecuado a nuestro caso.

2.2. Estudio de las interacciones colaborativas asíncronas

Para el estudio de las interacciones escogimos el análisis de contenido cuantitativo según el modelo de comunidad de indagación (Garrison, Anderson & Archer, 2000). Las razones de la elección fueron varias: es uno de los más nombrados en la bibliografía (De Wever, Schellens, Valcke, Van Keer, 2005), hay bastantes investigaciones que aplican el modelo (Anderson et al. 2001; Kanuka et. Al., 2004; Meyer, 2004; Pawan et al. 2003, Rourke et al., 1999, 2000, 2001a, 2001b, 2001c, 2002), la metodología del análisis de contenido está razonablemente desarrollada (Rourke, Anderson, Garrison & Archer, 2001b) y, fundamentalmente, por la integralidad del modelo, que recoge tanto la presencia social, la cognitiva y la docente. (Aspectos que explicaremos más adelante.)

La aplicación del modelo no estuvo exenta de dificultades de método, pero la búsqueda de alternativas de abordaje fue un rico aprendizaje que capitalizamos como resultado del estudio.

2.3. El modelo de comunidad de indagación

El modelo de comunidad de indagación, desarrollado por Garrison, Anderson & Archer (2000) distingue tres elementos fundamentales, componentes de una comunidad de aprendizaje: presencia social, presencia cognitiva y presencia docente. Estas “presencias” tienen la característica de poder ser aportadas a la comunidad por los distintos participantes, incluso más allá de sus roles específicos de alumnos o docentes (esta flexibilidad es una de las mejores características del modelo, pues permite captar la dinámica horizontal de una comunidad). Las tres presencias son indispensables y se retroalimentan mutuamente en una experiencia de aprendizaje colaborativa de calidad.

Presencia social es entendida como la “habilidad de los participantes en una comunidad de indagación para proyectarse a si mismos social y afectivamente, como gente “real” (es decir su completa personalidad), a través del medio de comunicación que está siendo usado.” (Rourke, Anderson, Archer, & Garrison, 1999). Tiene el rol de facilitadora y optimizadora del aprendizaje: “la presencia cognitiva... es mas fácilmente sostenida cuando un significativo grado de presencia social se ha establecido.” (Garrison, 1997 y Gunawardena, 1995, citados en Garrison, Anderson y Archer, p.95, 2000). Es en definitiva lo que construye el clima de grupo, aquello que brinda las bases sociales de confianza, calidez, bienestar, empatía, compromiso, necesarias para abrirse a un dialogo

comprometido, crítico y sustentable. La presencia social marca una diferencia cualitativa: en una verdadera comunidad de indagación, el tono de los mensajes es cuestionador pero atractivo, expresivo pero respondiente; escéptico pero respetuoso; desafiante pero solidario.” (Rourke, Anderson, Archer, & Garrison, 1999, p.96) Dentro de este elemento se distinguen tres categorías: respuesta afectiva, respuesta interactiva y respuesta cohesiva.

La presencia docente se manifiesta en todo aquello que contribuye a guiar al grupo explícita e intencionalmente hacia los objetivos de aprendizaje. Este elemento incluye las categorías: diseño instruccional, facilitación del discurso e instrucción directa.

La presencia cognitiva, es concebida como “la medida en la cual los participantes (...) son capaces de construir significado a través de una comunicación sostenida” (Garrison, Anderson & Archer, 2000, p.89). Se basa en el modelo de pensamiento crítico, por el cual los integrantes de la comunidad avanzan en un proceso de indagación que pasa por distintos momentos, que definen a su vez las categorías de este elemento: un disparador inicial (evento desencadenante), exploración en busca de información, integración en una idea coherente y resolución, mediante la aplicación de la idea o hipótesis generada [2]. La presencia cognitiva por sí misma no es suficiente para sostener una comunidad de indagación. Los participantes se deben sentir bien en relación con los otros. Los autores sostienen la hipótesis de que “altos niveles de presencia social acompañados de altos grados de compromiso y participación son necesarios para el desarrollo de habilidades de pensamiento de alto orden y trabajo colaborativo.” (Garrison, Anderson y Archer, 2000, p.94)

Los autores de este modelo desarrollaron indicadores para cada uno de los elementos y categorías del modelo, para aplicarlos al análisis de contenido cuantitativo de las interacciones asíncronas registradas en foros virtuales.

3- UNA EXPERIENCIA ESTRUCTURADA EN TORNO A LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COLABORATIVO: EL CASO DE LA ESCUELA DE FORMACIÓN SOCIAL Y POLÍTICA PARA JÓVENES.

3.1. Escuela de Formación social y política para Jóvenes.

La Escuela es una iniciativa del Movimiento Políticos por la Unidad de Argentina. El objetivo es contribuir a desarrollar en los jóvenes las competencias necesarias para transformar los sistemas social, político y económico en orden a construir una sociedad más justa y fraterna. En este sentido se inscribe en el marco de la formación para la ciudadanía activa desde la educación abierta y el sistema no formal.

Los participantes son jóvenes de entre 18 y 30 años, la mayor parte estudiantes universitarios de diversas carreras, que realizan este curso como complemento a su formación

personal y/o profesional, no recibiendo a cambio ningún tipo de certificación académica oficial.

Dado que la mayoría de los participantes trabaja a la vez que estudia, el tiempo requerido de dedicación semanal es de 4 hs., dentro de las cuales se contemplan encuentros presenciales quincenales, estudio individual y una actividad virtual mínima obligatoria. Es decir que la Escuela se desarrolla con una modalidad blended learning y semi presencial.

La Escuela tiene un alcance nacional, y se estructura en torno a la conformación de comunidades de aprendizaje locales, ubicadas en distintas ciudades del país. Cada una de estas comunidades está animada por un tutor, que desempeña el rol de facilitador grupal presencial. En el entorno virtual, la actividad requerida a los tutores es mínima pues no cuentan con formación para desarrollar una intervención más activa.

En los encuentros de comunidad los jóvenes leen y realizan las actividades grupales propuestas en los módulos y elaboraban una pregunta grupal para el profesor, con quien interactúan a través de un *foro global* del que participan todas las comunidades de la escuela.

El *foro de grupo*[4], se propone como lugar de comunicación propio de la comunidad de aprendizaje y como medio para poner en común las actividades individuales propuestas en los módulos. La metodología exige al menos dos accesos al *foro de grupo* en los 15 días que dura un módulo: uno para subir la tarea y otro para leer las de los compañeros, para facilitar la posterior síntesis grupal en el encuentro.

La expectativa es que sobre esa base mínima de actividad virtual obligatoria, cada grupo se apropie del espacio virtual, dándole un uso cuali y cuantitativo acorde a sus necesidades y estilo.

La Escuela de Jóvenes pone un énfasis fundamental en la conformación de comunidades de aprendizaje. Este término se usa tanto para describir la estructuración de la escuela como para definir la naturaleza de la propuesta. Así, comunidad de aprendizaje es entendida como forma de organizarse, como contexto del aprendizaje y como finalidad del mismo. Por eso se habla de construir comunidad, como proceso, como metodología y como objetivo.

La centralidad de la comunidad de aprendizaje se concreta a través de un “pacto pedagógico”, que firman alumnos y docentes antes de ingresar. Este pacto sintetiza de modo operativo lo que implica en el marco de la escuela construir comunidad y aprender en comunidad. Actúa como encuadre de la actividad de los grupos y como tal es punto de referencia constante. En las evaluaciones ha sido destacado por los alumnos como el elemento que más impacto tuvo en su aprendizaje y en su vida cotidiana.

3.2. Aplicación del modelo de comunidad de indagación para el análisis de contenido cuantitativo de las interacciones.

El estudio se acotó al análisis de las interacciones asíncronas del foro de grupo de la que mostró mayor actividad en la cohorte 2004 de la Escuela de Jóvenes.

El foro de grupo pertenecía a una comunidad de aprendizaje compuesta por 10 alumnos y un tutor. Ninguno de ellos tenía experiencia previa en cursos a distancia o con componente virtual. El foro funcionó durante 7 meses, acompañando el desarrollo de 8 módulos temáticos. El estudio se realizó sobre las interacciones de los dos meses iniciales.

3.2.1. Recolección y análisis de datos

Se utilizó como técnica el análisis de contenido cuantitativo, con las categorías e indicadores desarrollados para el modelo de comunidad de indagación (Garrison, Anderson & Archer, 2000; Rourke et al., 1999; Garrison et al., 2001; Anderson et al. 2001). El objetivo era explorar la utilidad del modelo para evaluar la actividad del foro virtual y específicamente el componente colaborativo que hace a la comunidad de aprendizaje.

La unidad de análisis escogida fue variando a lo largo del estudio. Finalmente, luego de varias pruebas se adoptó como unidad el mensaje. Viendo que en un mismo mensaje había elementos de distintas categorías y podía ser forzado asignarlo solo a una, se decidió adoptar una metodología usada en varios estudios que aplican este modelo. Se toma como unidad el mensaje y para cada uno se realiza una serie de decisiones binarias: por ejemplo, para evaluar presencia docente, se toman para cada mensaje tres decisiones: el mensaje contiene/no contiene diseño instruccional; contiene/no contiene facilitación del discurso; contiene/no contiene instrucción directa. Asimismo se identifican los mensajes que contienen los tres tipos de categorías y los que no tienen ninguna (Rourke & Anderson, 2001c). [5]

Esta metodología de codificación resultó sencilla, práctica y simple. A continuación presentamos una síntesis de los resultados obtenidos de su aplicación.

3.2.2. Resultados

Se analizaron 27 mensajes (compuestos por 203 frases) y distribuidos en 8 conversaciones. Casi la mitad de los mensajes (48%) contiene los tres elementos del modelo, y la otra mitad (48%) tiene al menos dos elementos. Solo el 4% de los mensajes contiene un solo elemento. Los elementos que aparecen con mayor frecuencia son presencia social y presencia docente (en el 100% y 96% de los mensajes respectivamente) mientras que presencia cognitiva aparece en el 48%.

Si nos centramos en presencia social, el 85 % de los mensajes contiene simultáneamente indicadores de dos o tres categorías de este elemento. Entre ellas destaca la *respuesta cohesiva*, presente en todos los mensajes (100%), y la *respuesta interactiva*, presente en el 78% de los mismos.

Si nos centramos en presencia docente, observamos que el 48% de los mensajes contiene entre 2 y 3 categorías, mientras que prácticamente la otra mitad (48%) contiene indicadores de 1 sola categoría. Las categorías más frecuentes son *diseño instruccional* (67%) y *facilitación del discurso* (56%). *Instrucción directa*, en cambio, está presente en el 37% de los mensajes.

En cuanto a presencia cognitiva, la clasificación presentó más dificultades de interpretación, con lo cual los resultados son más relativos. De todos modos podemos observar que el 52% de los mensajes no contiene elementos de presencia cognitiva. Dentro del 48% que sí contiene, se encuentra el 33 % que contiene indicadores de dos o más categorías, siendo *exploración*, la categoría con mayor frecuencia (41%), luego *elemento disparador* (37%) e *integración* (26%). La categoría *solución* solo se verificó en el 4%.

Presencia social	F	%	Presencia docente	F	%	Presencia cognitiva	F	%
Cohesiva	27	100%	Diseño instruccional	18	67%	Exploración	11	41%
Interactiva	21	78%	Facilitación del discurso	15	56%	Evento disparador	10	37%
Afectiva	18	67%	Instrucción directa	10	37%	Integración	7	26%
						Solución	1	4%

Tabla 1: Frecuencia y porcentaje de mensajes por categorías de presencia

3.2.3. Discusión

- Presencia social

Este elemento fue el más fácil de codificar, en el sentido que menos dudas presentó a la hora de clasificar los mensajes. Sin embargo surgen de la aplicación a este estudio algunas interesantes observaciones:

La categoría *interactiva*, presente en el 78% de los mensajes, incluye algunos indicadores que dependen mucho del tipo de software que se utilice y del entrenamiento que tengan o las instrucciones que reciban los participantes en el uso de la herramienta de comunicación.

Así por ejemplo, uno de los indicadores es “continuar una conversación” y se define como usar la función “responder” del software. En el caso estudiado se dio una instrucción explícita para la estructuración del foro de grupo: abrir solo una conversación (tópico) por actividad. Por tanto el primero en participar abría el tópico y los demás debían usar la función “responder” para hacer sus aportes, de modo que los mensajes quedaran

agrupados por temas y organizados para facilitar su consulta. Este hecho evidentemente influye en el análisis de esta categoría y refleja una respuesta interactiva diferente a la que se podría dar con una respuesta “real”, más allá de que se use la función “responder” o se ubique por error en una conversación diferente. En este sentido el análisis sugiere que sería conveniente describir el indicador por su contenido de respuesta real y explícita, más que por su forma.

La misma dependencia del software presenta el indicador “Citar del mensaje de otros”. En el caso de nuestro estudio, el software utilizado no ofrece esa funcionalidad, por lo cual también parecería aconsejable desvincular el indicador del software y relacionarlo con la cita, parafraseo o referencia al mensaje de otro.

El indicador “hacer preguntas” no contempla acciones -claramente vinculadas a la interacción- como la formulación de pedidos y sugerencias. Veamos a continuación algunos ejemplos tomados del foro:

- *Ya que no nos pusimos de acuerdo en XX... Quizás podamos tomar la actividad 2 de análisis de artículos periodísticos.*

- *Hola chicos, acá les envío la actividad número 3, (...) contesten algo, así trato de modificarlo o interactuamos un poco más.*

Estas interpelaciones muestran que el alumno sabe que no está solo, que hay interlocutores a quienes se puede dirigir y en este sentido reflejan un aspecto central de la presencia social.

Del mismo modo, tampoco aparece en el modelo un indicador que recoja los pedidos de disculpas y los agradecimientos, ni tampoco un elemento característico de la comunidad estudiada: la comunicación de desvíos o logros frente a lo acordado o, simplemente, el estado de avance. Veamos algunos ejemplos:

- *Después de todo este tiempo... me pongo a escribir... disculpen que no haya estado.*

- *Bueno, tarde pero seguro, les mando lo que fui haciendo (me falta la c).*

- *Hola chicos, quería comentarles lo que he hecho (...). En la reunión les daré detalles.*

- *Disculpen la ausencia, rendí y todo salió bien. Ya estoy de vuelta.*

- *Buenas a todos, disculpen mi desaparición pero tuve que ir a Rosario a rendir una materia. Me fue bien así que me van a volver a disculpar ya que este viernes voy a faltar nuevamente (...) Sin embargo estoy haciendo las tareas y N. me comenta los encuentros, así que no estoy descolgada. (...)*

- Gente: gracias por el esfuerzo en que llegue con el horario, pero me di cuenta que por más magia que haga no me será posible ir.

Estos contenidos, presentes en el material analizado, expresan claramente la esencia de la categoría presencia social: son intercambios recíprocos caracterizados por la una mutua conciencia y el reconocimiento del otro, evidencias de que hay otro que está esperando y que se lo tiene en cuenta (Garrison, Anderson and Archer, 2000, p.100).

- Presencia docente

Para el análisis de este elemento comparamos los datos de nuestro trabajo con los obtenidos por Anderson, T. et al. (2001) en un estudio que aplica el modelo al análisis de presencia docente en el desempeño de dos instructores de cursos virtuales. La primera observación a remarcar es que en el período del foro de grupo estudiado no hubo intervenciones del tutor. Por tanto el análisis de la presencia docente se realizó sobre los mensajes de los alumnos.

El nivel de presencia docente verificado en los mensajes del foro de grupo (96%) es similar al generado por los profesores del estudio mencionado (100% y 99.3%). Sin embargo esto es muy llamativo teniendo en cuenta que en la muestra analizada el rol docente fue ejercido exclusivamente por los alumnos, sin ninguna intervención del tutor (ausencia verificada “de hecho”, es decir no programada desde el diseño del curso).

En cuanto a los roles de presencia docente identificados en los mensajes, los datos comparativos sugieren que los roles ejercidos por los alumnos en el foro de grupo son comparables a los ejercidos por los docentes de los cursos virtuales de Anderson (2001).

Categoría	% de mensajes de profesores registrados en el estudio de Anderson et al.	% de mensajes de los alumnos registrados en el foro de grupo
<i>Diseño instruccional</i>	22% y 37%	67%
<i>Facilitación del discurso</i>	43% y 75%	56%
<i>Instrucción directa</i>	77% y 87%	37%

Tabla 2: Porcentajes comparados de mensajes de presencia docente enviados por los docentes del estudio de Anderson (2001) y por los alumnos del foro de grupo de la Escuela de Jóvenes.

En la categoría diseño instruccional, el porcentaje notablemente más alto que tiene el foro puede ser atribuido a la necesidad de negociar y coordinar la actividad grupal en un contexto de igualdad entre pares, es decir, sin el recurso de la autoridad docente.

En cuanto a facilitación del discurso, el porcentaje alcanzado por los alumnos en el foro de grupo se ubica solo 9 puntos abajo del mayor puntaje docente y 21 puntos arriba del menor puntaje. Esto significa que también en esta faceta, el desempeño de los alumnos fue muy bueno.

Un aspecto interesante que el análisis permite observar es que este rol docente (facilitación del discurso) es ejercicio en forma “distribuida” en el grupo: de los 9 participantes del foro, solo 1 no envió mensajes de esta categoría.

autor	Cantidad de mensajes con indicador de facilitación del discurso	Cantidad de mensajes sin indicador de facilitación del discurso
J	0	1
D	1	0
N	1	0
R	1	2
I	3	1
G	3	1
A	3	0
F	4	1
S	5	1
Total: 9	21	7

Tabla 3: Mensajes de facilitación del discurso distribuidos por autor

Podemos inferir que este hallazgo refleja una cualidad del estilo de comunicación del grupo altamente vinculada con las características de una comunidad de aprendizaje: participativa, deliberativa, democrática, orientada a la autogestión.

Finalmente, en cuanto a instrucción directa, el porcentaje de este indicador en los mensajes de los alumnos es significativamente menor (aproximadamente la mitad) que el alcanzado por los docentes del estudio. Este hecho puede ser interpretado de diversos modos. Por un lado, el espacio del foro de grupo no es el único ni principal lugar para la instrucción directa, por lo cual una baja proporción de ésta en el foro no indica una baja “presencia docente” en el curso total.

Por otro lado podemos pensar que refleja la apropiación que hizo el grupo del espacio del foro, más allá de lo prescripto formalmente por la metodología del curso. En este sentido habría cumplido su función de “dispositivo amigable” (Jaquinot, G., 1998): elemento del diseño didáctico pensado para ser adaptado, modelado y resignificado por el uso de los participantes. Desde esta perspectiva podemos pensar entonces que la menor proporción de instrucción directa puede ser fruto de un aumento de mensajes con otros fines, no “prescriptos” por el diseño pero permitidos y valorados.

- Presencia cognitiva

El análisis de este componente lo realizamos tomando como referencia el estudio de Mayer (2004) sobre diversos marcos de análisis para las discusiones on line. Allí se aplicó el modelo de presencia cognitiva encontrando porcentajes no muy diferentes a los nuestros. El 18% de los mensajes analizados por Mayer entró en la categoría de evento

disparador; el 59% en exploración e integración y el 20% en solución. Los resultados de nuestro estudio arrojan 37%, 67% y 4% respectivamente.

Sin embargo presencia cognitiva ha sido el elemento del modelo más difícil de aplicar en la codificación de los mensajes, con lo cual estos porcentajes deben ser revisados a la luz de un ajuste de los criterios utilizados.

Las dificultades encontradas pueden sintetizarse en que básicamente la consigna del foro de grupo no dirige la tarea hacia la aplicación de las categorías del constructo presencia cognitiva del modelo.

Como vimos antes, la propuesta para el foro de grupo básicamente se trata de poner en común la respuesta personal a la consigna (generalmente análisis de un texto) y eventualmente intercambiar comentarios sobre estas con los compañeros. Esta tarea poco tiene que ver con discutir o debatir ideas, argumentar, negociar y solucionar problemas, que es el modo en que se entiende la construcción conjunta del conocimiento que asume el modelo.

Los resultados son consistentes con la observación de Meyer (2004) acerca de que la naturaleza de la consigna (evento disparador) influye en el tipo y nivel de respuesta de los alumnos [6]. Y que el modelo de análisis de la interacción debe corresponderse con el tipo de objetivos y tareas definidas en el diseño. En este sentido, podríamos decir que el modelo de pensamiento crítico que subyace a la definición de presencia cognitiva no es el más adecuado para recoger la actividad de este foro.

El intento de aplicar el modelo permitió sin embargo identificar una característica distintiva relacionada con la modalidad blended learning de este curso: la referencia a la presencia cognitiva del encuentro presencial, es decir una presencia cognitiva virtual *vicaria* o indicativa de la construida en el encuentro presencial. Ejemplos de esto encontramos en las referencias a los debates y trabajos grupales presenciales, puestos en el espacio virtual para información de los compañeros ausentes o como base para posteriores avances:

Durante la reunión de nuestro grupo se discutió acerca de la aparición del concepto en el ámbito teórico de la “fraternidad” y de su –difícil- aplicación en la práctica. Allí percibimos que el tríplice de la Revolución Francesa implica en su formulación tradicional una suerte de residualidad del término en estudio donde cada concepto parecería ser un complemento que funciona supliendo la falencia del estado anterior (“Seamos libres. Si no podemos serlo, seamos iguales. Si no podemos serlo, seamos hermanos”). Frente a esto nos surgió la inquietud de cómo hacer para revertir esta situación y conseguir que la fraternidad pase a ser el concepto prioritario que posibilite la situación donde puedan surgir y desarrollarse la libertad y la igualdad y perpetuarse en el tiempo.

En el mensaje anterior se advierten indicadores de la presencia cognitiva presencial: evento desencadenante y exploración (discusión sobre un concepto y su -difícil- aplicación práctica); integración, como emergencia de una comprensión grupal (“allí percibimos que...”); formulada en calidad de hipótesis (“donde cada concepto parecería ser”) y surgimiento de una nueva pregunta, como evento desencadenante que reinicia un ciclo de pensamiento crítico.

Buenas, después de haber visto el video y de haber conversado mucho sobre la pertinencia de algunas modalidades de trabajo de campo (una charla riquísima que me resulta imposible reproducir acá), aparecieron algunos interrogantes, sobre todo referidos a las mejores formas de hacer circular, no solo la información y los resultados de las lecturas, sino especialmente la vida, el resultado de las reflexiones alrededor de la fraternidad.

Por eso, se nos ocurrió completar la actividad en el aula virtual con otro encuentro, además del de cada viernes. Y como primera cita pensamos en... "cine", y en la película de Moore, Fahrenheit 9/11. Así que la propuesta está hecha, para el miércoles a la novecita y después charlar un rato a ver que sale.

Que tul? Bueno, espero adhesiones fervientes, o en su defecto, excusas creíbles. Muchas gracias. F.

Hola a todos: Como va?

Bueno viendo el horario propuesto y la oferta (tan aplicada...) que envió F., los cines que podrían ser (siguiendo sugerencia de N. de elegir entre los nacionales) son Metro, Atlas o Monumental.

Pensaba fijar uno, pero como no se la dirección, hablamos por tel y después lo ponemos en la página.

Voy a llevar unos comentarios que imprimí de las preguntas del modulo que quiero leer con ustedes, más que nada por los que no se hayan podido conectar; va estar bueno porque opinaron cosas bastante distintas a nuestra charla en el encuentro pasado... También imprimí (y llevo) la respuesta de MD (profesora) a nuestra pregunta, para compartirla y en tal caso "retrucarla"...

Besos a cada uno, y nos vemos mañana. A

PD: el que no se pueda conectar más tarde, puede llamarme a casa: (telf.)

PD2: Pizzas postcine, será mucho???

Estos dos últimos mensajes no solo muestran indicadores de la presencia cognitiva presencial sino que presentan otras particularidades que el modelo no alcanza a captar: la significación personal y comunitaria que tiene la experiencia de aprendizaje para los participantes, puesta en evidencia en las iniciativas personales y grupales de extender la tarea de aprendizaje grupal más allá de lo establecido en el currículum, avanzando hacia espacios más privados de la vida personal.

- Presencia del modelo en la participación de los alumnos

Por último, se observó que no solo la mayoría de los mensajes tenían indicadores de los tres elementos del modelo sino que esa distribución homogénea se verificó también respecto a los autores de los mensajes. En el siguiente cuadro podemos observar que la gran mayoría de los alumnos envió mensajes con indicadores de las tres presencias.

autor	cantidad total de mensajes enviados	PS			PD			PC			
		Afectiva	interactiva	cohesiva	Diseño instruccional	facilitación discurso	instrucción directa	Disparador	exploración	integración	solución
D	1	s	s	s	n	n	n	n	n	n	n
J	1	s	n	s	s	s	s	s	n	s	n
N	1	n	s	n	n	n	s	s	n	s	n
R	3	s	s	s	s	s	s	s	s	s	n
A	3	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s
G	4	s	s	s	s	s	s	s	s	s	n
I	4	s	s	s	s	n	s	s	n	s	n
F	5	s	s	s	s	s	n	s	s	s	n
S	6	s	s	s	s	s	s	s	s	s	n
Total*		8	8	8	7	6	7	8	5	8	1

Tabla 4: Cantidad de mensajes enviados por autor y presencia/ausencia por autor de indicadores de cada categoría de presencia social (PS), docente (PD) y cognitiva (PC).

Referencias: S = sí; N = no.

El total indica la cantidad de alumnos que mandaron al menos un mensaje conteniendo un indicador de la categoría. El total de alumnos que mandaron mensajes es 9.

Este cuadro muestra que la mayoría de los alumnos aportó en sus mensajes alguna o varias formas de presencia social, docente y cognitiva. O dicho de otro modo, los tres elementos de la comunidad de indagación se encuentran distribuidos en forma más o menos uniforme entre todos los participantes alumnos que intervinieron en el foro de grupo.

Sería interesante poder ampliar un análisis de este tipo para saber si se trata de una característica particular de este grupo o si, por el contrario, es una característica más o menos extendida en los grupos que funcionan como comunidades de aprendizaje. También estudiar su incidencia en los resultados del aprendizaje y los factores que inciden en su desarrollo.

Por lo pronto podemos observar que la distribución de elementos del modelo en todos los participantes refleja la naturaleza de la interacción colaborativa propuesta desde el diseño didáctico del curso a través del pacto pedagógico:

- El pacto propone regir las interacciones de la comunidad según la “**regla de oro**”, que consiste en “no hacer a los demás lo que no nos gustaría que nos hicieran a nosotros (y viceversa)”. En este sentido, los roles de presencia docente verificados en las transcripciones pueden interpretarse como respuesta a esta consigna. Por ej.: leer y tomar en consideración los aportes ajenos; contestar sus preguntas; responder a sus mensajes; no dejar afuera de la actividad a nadie, incluir; ayudar en los problemas; compartir información; poner al tanto de las reuniones a los compañeros que faltan; tener a todos en cuenta en las decisiones; etc.

- El pacto propone ponerse al servicio del aprendizaje de los demás como forma de **crear comunidad**. Esto puede observarse, por ejemplo, en el hecho de compartir información útil; poner a tiempo las propias contribuciones (y/o dar cuenta de las razones de no hacerlo); apoyar la coordinación grupal de tareas, etc.

- El pacto sostiene que la comunidad no existe independientemente del aporte de cada uno de sus miembros, por tanto propone la **participación**. Se promueve así el desarrollo de una conciencia de grupo en lugar de individualismo o indiferencia. Esto se observa en el participar y buscar la participación de todos; saber que hay otros que esperan nuestro aporte, conocerlos y tomarlos en cuenta.

En síntesis, podemos afirmar que la aplicación del modelo de comunidad de indagación permitió poner en evidencia un rasgo característico del tipo de aprendizaje colaborativo propuesto por este curso. Y que nos permitió observar una gran coincidencia entre el resultado (en términos de interacciones reales observadas) y el objetivo didáctico (en términos de lo propuesto por el pacto pedagógico).

3.3. Lecciones aprendidas

Evidentemente los resultados de este estudio corresponden a una muestra pequeña y las conclusiones y sus interpretaciones podrían eventualmente variar si el estudio se extendiera a la totalidad del foro o se lo comparara con los resultados de los otros foros de grupo del mismo curso. Sin embargo creemos que el trabajo permite vislumbrar la utilidad del tipo de análisis que posibilita la aplicación del modelo comunidad de indaga-

ción y de la clase de conclusiones e interpretaciones que se pueden llegar a extraer a partir de su aplicación.

Respecto a su practicidad, el método utilizado en el estudio es relativamente simple y rápido como para ser usado no solo en la investigación sino también en la tarea habitual docente.

Como ventaja del modelo se puede señalar que permite identificar los tres grandes componentes de la comunidad, de un modo flexible y adaptable a diversos diseños didácticos. Particularmente, es muy positivo que la presencia docente no necesariamente deba ser protagonizada por el docente, sino que el elemento y sus categorías puedan aplicarse cuando el rol es ejercido entre pares. De todos modos, en esos casos hay actividades y roles bastante específicos que convendría incluir en el modelo, sobre todo los relativos a la organización y negociación de la metodología de actividad grupal.

Como aspectos críticos, encontramos que las categorías de presencia cognitiva son menos generalizables que las de presencia social y docente, es decir menos adecuadas para captar la multiplicidad de formas y funciones que puede tomar el intercambio textual asíncrono en una comunidad de aprendizaje. Si bien es claro que los autores explicitan que el modelo es adecuado para evaluar una comunidad de indagación basada en el modelo de pensamiento crítico, pensamos que sería interesante incluir otros elementos que permitan recoger distintos aspectos de la presencia cognitiva, no tan centrados en el conflicto cognitivo como mecanismo psicológico y en el debate como actividad didáctica.

El modelo resultó útil para poner en evidencia y comprender más claramente las particularidades del diseño didáctico propuesto y lo realizado en la práctica. Mostró cómo la particularidad de la modalidad blended learning condiciona la naturaleza misma de la interacción virtual que se quiere analizar: por un lado la limita como material de estudio (ya que lo que se observa allí no se explica por sí mismo ni constituye toda la interacción que sucede en el grupo), por otro lado incorpora elementos nuevos (aparece la interacción vicaria, reflejo de la interacción presencial).

La aplicación del modelo permitió apreciar que el enfoque del aprendizaje colaborativo no estuvo tanto centrado en el conflicto cognitivo sino en la colaboración para una empresa conjunta y en el estímulo de la participación a través del sentido de comunidad.

También se pudo advertir un aspecto del AC no siempre destacado en la bibliografía ni contemplado en el modelo, pero presente en el material analizado: la colaboración concreta, no solo en la construcción de significados (presencia cognitiva) sino también en la construcción misma de la comunidad. Colaboración entendida como servicio concreto. Esto evidentemente implica una mayor inversión personal, lo cual refuerza el sentido de comunidad y contribuye a generar ese clima de colaboración y confianza necesario para que el aprendizaje conjunto pueda suceder.

Por lo anterior coincidimos con las conclusiones de Meyer (2004) al señalar que la pertinencia del modelo de análisis depende de los objetivos del foro y de la situación de aprendizaje; y que cada modelo captura un aspecto o cualidad distinta de los mensajes, a la vez que ignora otros.

4. REFERENCIAS

ANDERSON, ROURKE, GARRISON & ARCHER (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *JALN*, Volume 5, Issue 2 – September.

BROOK, C. AND OLIVER, R. (2005). Exploring pre-existing factors and instructor actions influencing community development in online settings. ODLAA

BROOK, C. AND OLIVER, R. (2003). Online learning communities: Investigating a design framework. *Australian Journal of Educational Technology*, 19(2), 139-160. <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet19/brook.html>

DE WEVER, T. SCHELLENS, M. VALCKE, H. VAN KEER (2005) Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review. http://users.ugent.be/~mvalcke/CV/content_analysis.pdf

DILLENBOURG, P. (1996) The evolution of research on collaborative learning. <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.10.pdf>

DILLENBOURG, P. (1999) What do you mean by collaborative learning ? <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf>

GARRISON, D. R., ANDERSON, T., & ARCHER, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. www.communitiesofinquiry.com/documents/Critical_Inquiry_model.pdf

GUNAWARDENA, STOCK MCISAAC (2004) Distance education, en: Handbook of research on educational communications and technology, second edition, Cap. 14. http://aect-members.org/m/research_handbook/Chapters/14.pdf

GUNAWARDENA, C., N., LOWE, C., A., & ANDERSON, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), 397-431

GUNAWARDENA, CH. (1995) Social Presence Theory and Implications for Interaction and Collaborative Learning in Computer Conferences. *International Journal of Educational Telecommunications* 1(2/3), 147-166.

<http://www.aace.org/dl/files/IJET/IJET12147.pdf>

JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (1999) *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Aique, San Pablo.

KANUKA & GARRISON, (2004) Cognitive Presence in Online Learning. *Journal of Computing in Higher Education Spring*, Vol. 15 (2).
<http://communitiesofinquiry.com/documents/Cog%20Presence%20in%20Online%20Learning%20JCHE.pdf>

MCMILLAN, D.W. & CHAVIS, D.M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23.

MEYER, K. (2004). Evaluating Online Discussions: Four Difference Frames of Analysis. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8(2), 101-114.
http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v8n2/pdf/v8n2_meyer.pdf

ROURKE, L. & ANDERSON, T. (2002). Exploring social presence in computer conferencing. *Journal of Interactive Learning Research*, 13(3), 259-275.
<http://www.aace.org/dl/search/files/JILR133259.pdf>

ROURKE, ANDERSON , GARRISON , ARCHER (2001a) Assessing Social Presence In Asynchronous Text-based Computer Conferencing. *IRRODL*.

ROURKE, L., ANDERSON, T., GARRISON, D. R., & ARCHER, W. (2001b). Methodological Issues in the Content Analysis of Computer Conference Transcripts. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 12(1), 8-22.

ROURKE, L. Y ANDERSON, T. (2001c): RUNNING HEAD: Peer teams leading online discussion. Using Peer Teams to Lead Online Discussions (consultado en octubre 2004 en: www.communitiesofinquiry.com/documents/peerteams.pdf)

ROURKE, L. (2000). Operationalizing social interaction in computer conferencing. In Proceedings of the 16th Annual conference of the Canadian Association for Distance Education. Quebec City. <http://www.ulaval.ca/aced2000cade/english/proceedings.html>

ROURKE, L., ANDERSON, T., ARCHER, W. & GARRISON, D.R. (1999). Assessing social presence in asynchronous, text-based computer conferences. *Journal of Distance Education*, 14 (3), pp.51-70.

ROVAI, A. y HOPE, M. (2004) Blended Learning and Sense of Community: A Comparative Analysis with Traditional and Fully Online Graduate Courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*
<http://www.irrodl.org/content/v5.2/rovai-jordan.html>

ROVAI, A. AND KIRK T. BARNUM (2003) On-Line Course Effectiveness: An Analysis of Student Interactions and Perceptions of Learning. *Journal of distance education*. vol. 18, No 1, 57-73 <http://cade.athabasca.ca/vol18.1/rovai.pdf>

ROVAI, A. (2002) Building Sense of Community at a Distance. *International Review of Research in Open and Distance Learning* (April)
<http://www.irrodl.org/content/v3.1/rovai.html>

Notas:

¹ (El artículo es parte de la investigación realizada en el 2005 y presentada para el DEA en el 2006, en la UNED)

² Investigación realizada en el marco del doctorado en Innovación curricular, tecnológica e institucional de la UNED, durante el año 2005.

³ Estas categorías coinciden y son compatibles con las del modelo de construcción del conocimiento compartido de Gunawardena (1997).

⁴ El foro de grupo es una herramienta que ofrece el campus virtual utilizado en el curso, basado en la plataforma Dokeos. Desde el diseño del curso el foro de grupo es el lugar virtual por excelencia para las interacciones de cada comunidad de aprendizaje.

⁵ Rourke & Anderson, (2001) Peer teams leading on line discussion
<http://www.communitiesofinquiry.com/documents/peerteams.pdf>

⁶ Meyer (2004) halló que el 40% de las respuestas de más alto nivel (solución) tuvo lugar en discusiones donde explícitamente se pedía a los alumnos que resolvieran un problema.

RIPA, M^a Estela (2007): ¿Cómo abordar el estudio de una comunidad de aprendizaje *Blended Learning*. RODRÍGUEZ ILLERA, José Luis. (Coord.) Comunidades virtuales de práctica y de aprendizaje [monográfico en línea]. *Revista Electrónica de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 8, nº3. Universidad de Salamanca [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa]
<http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_03/n8_03_ripa>
ISSN 1138-9737