

“...Y SE ME VIÑO A LA CABEZA TODO LO QUE ESTUVIMOS VIENDO ESTA SEMANA...”: LA CONFORMACIÓN DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE EN UN CURSO DE FORMACIÓN DOCENTE A DISTANCIA

Mônica F. Mayrink O'KUIINGHTTONS*
Hebe E. GARGIULO**

- **RESUMEN:** El objetivo de este artículo es analizar cómo se construye colaborativamente una comunidad de aprendizaje en un foro de un curso de formación docente a distancia. Para ello, partiremos del modelo de Garrison, Anderson y Archer (2000), Garrison y Anderson (2005) y Garrison (2016) quienes consideran que en la experiencia educativa entran en relación tres dimensiones interdependientes: la presencia social, la presencia cognitiva y la presencia docente, las que interactúan promoviendo el pensamiento reflexivo y el aprendizaje colaborativo. El análisis de los datos indica que, en ese contexto de interacción, la función mediadora y de gestión del aprendizaje recae no solo en la figura del docente, sino que también es asumida espontáneamente por los estudiantes dadas las características del entorno. Así, el foro favorece el establecimiento de relaciones más simétricas entre los diferentes participantes y se constituye como un espacio propicio para la reflexión y para la construcción de conocimientos.
- **PALABRAS-CLAVE:** Comunidad de aprendizaje. Presencia social. Presencia docente. Presencia cognitiva. Educación a distancia.

Introducción

Las propuestas de formación a distancia crecen en los ámbitos universitarios tanto de grado como de posgrado. El diseño de cursos y materiales es un desafío para las instituciones y equipos, pero también lo es la formación de docentes capacitados para desempeñarse como profesionales en estos nuevos entornos de enseñanza y de

* USP – Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Departamento de Letras Modernas. São Paulo – SP - Brasil. 05508-010 - momayrink@usp.br

** Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Lenguas. Córdoba - Argentina. X5000JJB - hebegargiulo@gmail.com

aprendizaje. La realidad de una clase virtual requiere formas de interacción en las que la ausencia del contacto físico no signifique distanciamiento; en un entorno virtual la interacción debe promover “presencias” virtuales logradas a través del discurso, de lo multimodal, de la interacción en sí misma, favoreciendo un clima participativo y colaborativo, sin barreras espacio-temporales.

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo central de este artículo es analizar, en un curso de formación docente a distancia (en nivel de posgrado), cómo se construye colaborativamente una comunidad de aprendizaje a través de la interacción asincrónica mediada por tecnologías. Se parte del modelo de Garrison, Anderson y Archer (2000), Garrison y Anderson (2005) y Garrison (2016) quienes consideran que en la experiencia educativa entran en relación tres dimensiones interdependientes: la presencia social, la presencia cognitiva y la presencia docente que interactúan promoviendo el pensamiento reflexivo y el aprendizaje colaborativo. Es a través de este “constructivismo colaborativo” (GARRISON; ANDERSON, 2005), posibilitado por la mediación de las tecnologías, que los participantes, de forma individual y a la vez colaborativa¹ y recíproca, construyen significados y desarrollan un pensamiento reflexivo. El pensamiento colaborativo es un componente esencial del aprendizaje creativo e innovador y del desarrollo del pensamiento crítico (GARRISON, 2016).

Hacia la conformación de comunidades de aprendizaje e investigación

El papel del docente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, especialmente en el contexto de la educación a distancia, enfrenta el reto de superar la tradicional visión de transmisión de contenidos, y expandirse hacia una perspectiva de la mediación y la construcción conjunta de conocimientos. Masetto (2012, p. 145, traducción propia) considera la mediación pedagógica como

[...] la forma como se presenta y se trata un contenido o tema que ayuda al aprendiz a reunir las informaciones, a relacionarlas, organizarlas, administrarlas, discutir las, debatirlas con sus compañeros, con el profesor, y con otras personas (interaprendizaje), hasta el momento en que se produce un conocimiento que sea significativo para él, un conocimiento que se incorpore a su mundo intelectual y vivencial, y que lo ayude a comprender su realidad humana y social e incluso a intervenir en ella.²

¹ Garrison (2016, p. 16) distingue entre “pensar colaborativamente”, con otros, y el pensamiento o la inteligencia colectiva, conceptos cuestionados por el autor.

² “[...] a forma como se apresenta e se trata um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a reunir informações, a relacioná-las, organizá-las, administrá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até o momento em que se produz um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela.” (MASETTO, 2012, p. 145).

En la enseñanza a distancia, dicho comportamiento se ve evidenciado en el lenguaje producido durante las interacciones desarrolladas en los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA). El carácter motivador y transformador que puede asumir la mediación³ en ese contexto es esencial para la configuración de comunidades de aprendizaje. Para Garrison y Anderson (2005, p. 44),

[...] una comunidad de aprendizaje, desde la perspectiva educativa, se compone de profesores y estudiantes que interactúan con el objetivo de facilitar, construir y validar la comprensión, y de desarrollar capacidades que conduzcan a continuar la formación en el futuro. Una comunidad de ese tipo fomenta simultáneamente la independencia cognitiva y la interdependencia social. Es la yuxtaposición de estos dos aspectos aparentemente contradictorios la que crea la chispa que enciende la experiencia educativa auténtica. Ésta posee valor humano y ofrece resultados sociales positivos. Desde muchos puntos de vista, la educación es una actividad en que el individuo da sentido a sus vivencias sociales. La comunidad de aprendizaje es una fusión del mundo individual (subjetivo) y del mundo compartido (objetivo).

Como se puede notar, la conformación de las comunidades de aprendizaje dependen ampliamente de la configuración de experiencias educativas auténticas, las que, a su vez, se vinculan al desarrollo del **pensamiento reflexivo**. Vale destacar que esta visión de Garrison y Anderson se apoya en la teoría de Dewey, quien entiende el pensamiento reflexivo como “[...] una consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de las bases que la sustentan y de las consecuencias ulteriores a las cuales conduce.” (DEWEY, 1933, p. 9)⁴. Para el autor, la función del pensamiento reflexivo consiste en transformar una situación que se siente como conflictiva, incomprensible y perturbadora en una situación clara, coherente, segura y armoniosa (DEWEY, 1933, p. 100).

Los autores avanzan en su percepción de las comunidades de aprendizaje en el contexto del *e-learning* (educación a distancia), llamando la atención hacia la necesidad de constituir verdaderas **comunidades de investigación**⁵, ya que estas representan un proceso de creación de una experiencia de aprendizaje más profunda y significativa, de base colaborativa y constructivista, que debe facilitar la reflexión y el discurso

³ Conforme a los principios de una propuesta socioconstructivista, entendemos que, además del docente, otros integrantes del proceso pueden desempeñar el papel de mediadores del aprendizaje: los estudiantes, la tecnología empleada (recursos didácticos diversos, impresos o digitales, como las plataformas virtuales, foros, etc.) y también los contenidos.

⁴ “Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends” (DEWEY, 1933, p. 9).

⁵ El término original en inglés (*communities of inquiry*) se ha traducido también como **comunidades de indagación**.

crítico (GARRISON; ANDERSON, 2005). En ese contexto, “[...] los estudiantes pueden asumir la responsabilidad y el control de su aprendizaje negociando los significados, diagnosticando errores de concepto y poniendo en tela de juicio las creencias aceptadas.” (GARRISON; ANDERSON, 2005, p.48-49). Para ello, las comunidades de investigación prevén el desarrollo de tres elementos interdependientes que son fundamentales para la estructuración de una experiencia educativa: la presencia social, la presencia cognitiva y la presencia docente. La figura a continuación muestra la relación entre los tres elementos:

Figura 1 – Modelo de Comunidad de Investigación



Fuente: Traducción propia el COI ([2016]).

Garrison, Anderson y Archer (2001 apud GARRISON; ANDERSON, 2005, p.50) entienden la **presencia cognitiva** como “[...] el punto hasta el cual los estudiantes son capaces de construir significado mediante la reflexión continua en una comunidad de investigación [...]” y se refiere, por lo tanto, “[...] a los resultados educativos pretendidos y conseguidos [...]” (GARRISON; ANDERSON, 2005, p. 50). En términos generales, los autores definen la presencia cognitiva como un proceso de pensamiento crítico, que presenta una estrecha relación con el contexto educativo. En un trabajo anterior, Garrison, Anderson y Archer (2000, p. 98, traducción propia) explican el carácter social del pensamiento crítico y la investigación:

El pensamiento y la investigación crítica no es solamente un proceso reflexivo interno de un individuo. El modelo que aquí presentamos asume una relación iterativa y recíproca entre el mundo personal y el compartido, vale decir, existe una sinergia entre la acción reflexiva y la comunicativa. El pensamiento crítico es la integración entre la deliberación y la acción. Refleja la relación dinámica entre el significado personal

y la comprensión compartida, o sea, el conocimiento. El pensamiento y la acción significativos son esenciales para el proceso educativo.⁶

Por su parte, la **presencia social** se refiere a la “[...] capacidad de los participantes en una comunidad de investigación de proyectarse a sí mismos social y emocionalmente, como personas ‘reales’ (es decir, su personalidad plena), mediante los medios de comunicación en uso.” (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2000 apud GARRISON; ANDERSON, 2005, p. 50). Los autores señalan la dificultad que se puede dar para el establecimiento de la presencia social cuando se trata de un contexto de interacción en el que el medio es la palabra escrita, sin apoyo del lenguaje no verbal (gestos y entonación, por ejemplo). Sin embargo, para superar dicha dificultad, la comunicación socio-emocional puede apoyarse en estrategias de compensación como podrían ser las redundancias, el uso de emoticonos, las mayúsculas, etc. Asimismo, Garrison, Anderson y Archer (2000, p.96, traducción propia) explican que la presencia social marca una diferencia cualitativa entre una comunidad colaborativa de investigación y el simple proceso de entrega de información:

La diferencia es la cualidad del mensaje. En una verdadera comunidad de investigación, el tono de los mensajes es cuestionador, pero de compromiso, expresivo pero receptivo, escéptico pero respetuoso, y desafiante pero de apoyo. En este tipo de comunidad colaborativa de aprendices, la presencia social se incrementa. Cuando la presencia social se combina con la apropiada presencia docente, el resultado puede ser un elevado nivel de presencia cognitiva que conduce a una fructífera investigación crítica.⁷

Finalmente, la **presencia docente**, el tercero de los elementos que constituyen la comunidad de investigación, es definida como la acción de “[...] diseñar, facilitar y orientar los procesos cognitivo y social con el objetivo de obtener resultados educativos personalmente significativos y de valor docente.” (ANDERSON et al., 2001 apud GARRISON; ANDERSON, 2005, p. 51). De este modo, la presencia docente

⁶ “Critical thinking and inquiry is not purely a reflective process internal to one mind. The model presented here assumes an iterative and reciprocal relationship between the personal and shared worlds. That is, there is a synergy between reflection and communicative action. Critical thinking is the integration of deliberation and action. This reflects the dynamic relationship between personal meaning and shared understanding (i.e., knowledge). Purposeful thinking and acting are essential to the educational process.” (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2000, p. 98).

⁷ “The difference is the quality of the message; in a true community of inquiry, the tone of the messages is questioning but engaging, expressive but responsive, skeptical but respectful, and challenging but supportive. In such a collaborative community of learners, social presence is enhanced. When social presence is combined with appropriate teaching presence, the result can be a high level of cognitive presence leading to fruitful critical inquiry.” (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2000, p.96).

“[...] reúne todos los elementos de una comunidad de investigación en una relación equilibrada y funcional coherente con los resultados previstos y con las necesidades y capacidades de los estudiantes.” (GARRISON; ANDERSON, 2005, p. 51). Le corresponde, así,

[...] estructurar las actividades educativas, controlar los debates y equilibrar la calidad y cantidad de las aportaciones de los participantes. Pero el profesor, además, debe animar la reflexión y el discurso mediante la crítica constructiva (Fabro y Garrison, 1998). (GARRISON; ANDERSON, 2005, p.51-52).

La tabla de abajo -elaborada por los autores- sintetiza las distintas categorías e indicadores que ayudan a identificar en el discurso las marcas de estos tres elementos básicos de una comunidad de aprendizaje: presencia cognitiva, social y docente⁸:

Figura 2 – Categorías e indicadores del marco teórico “comunidad de investigación”

<i>Elementos</i>	<i>Categorías</i>	<i>Indicadores (solo ejemplos)</i>
Presencia cognitiva	Hecho desencadenante Exploración Integración Resolución	Sensación de perplejidad. Intercambio de información. Asociación de ideas. Aplicar nuevas ideas.
Presencia social	Dimensión afectiva Comunicación abierta Cohesión de grupo	Expresar las emociones. Expresarse libremente y sin riesgos. Promover la cooperación.
Presencia docente	Diseño y organización Promover y animar la elaboración discursiva Orientación explícita	Establecer el programa de contenidos y la metodología. Construir el significado entre todos. Centrar el debate.

Fuente: Garrison; Anderson (2005, p. 52).

Si bien la caracterización de estas tres presencias se da tanto en contextos físicos como virtuales, la tecnología permite, a quienes aprenden, comprometerse a pensar de forma colaborativa tanto en la clase, como fuera de ella. Pensar colaborativamente es un componente esencial del pensamiento y el aprendizaje innovador; implica pensar críticamente y desarrollar habilidades de comunicación y de resolución de problemas (GARRISON, 2016). La tecnología favorece tanto en lo educativo como en lo social,

⁸ En su obra de 2005, Garrison y Anderson presentan con mayor detalle y precisión las categorías e indicadores correspondientes a cada una de las presencias. Como se verá en la próxima sección, nos apoyaremos en dicho esquema para analizar las interacciones entre los participantes de un curso en línea, a fin de comprender cómo se da la mediación y el desarrollo del pensamiento reflexivo.

la flexibilización de las relaciones espacio temporales, posibilitando interacciones sincrónicas, propias de los entornos físicos (a través de chats, mensajería instantánea, videoconferencias, etc.), y también asincrónicas (foros, mensajes de audio, *podcasts*, etc.). En la comunicación asincrónica o diferida, el factor tiempo incide positivamente en la comprensión y la producción de los mensajes, y en la construcción social del conocimiento; favorece la lectura atenta, la revisión en las instancias de comprensión y producción de los mensajes, y la relectura de las interacciones para generar nuevas instancias de comunicación. Este tipo de interacciones propicia, por lo tanto, el desarrollo del pensamiento reflexivo.

En la experiencia educativa y en el aprendizaje interactúan tanto lo individual cognitivo, como lo social, generado por una presencia docente que no se construye exclusivamente a partir de la intervención del docente, sino que emerge también de la interacción entre pares. En una comunidad de aprendizaje subyace una dinámica horizontal de interacción, donde el conocimiento y las relaciones se construyen discursivamente. No se comparte solo el saber académico, sino que, a partir del diseño adecuado, se ponen en juego los saberes previos, las vivencias, las opiniones, las reflexiones, las que a partir de las interacciones crean presencia en la virtualidad. Los entornos virtuales de aprendizaje favorecen que la presencia social, la presencia cognitiva y la presencia docente puedan ser aportadas por cualquiera de los integrantes de la comunidad, quienes a la vez actúan como mediadores del aprendizaje y contribuyen entre todos, colaborativamente, a la construcción de conocimientos.

El contexto del estudio

A fin de cumplir con los objetivos definidos para este trabajo, analizamos los datos recogidos de las interacciones desarrolladas en un foro digital de la plataforma Moodle, utilizada en un curso de especialización docente (formación de posgrado) a distancia: Especialización en didáctica de las Lenguas (Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina). Al inicio del primer módulo de la Especialización los estudiantes tuvieron también su primer contacto con el entorno⁹, los materiales, los docentes y la propuesta educativa.

La comunidad del curso que se analiza estuvo compuesta por 36 participantes¹⁰ y tres docentes: dos profesores y un tutor. Los dos profesores diseñaron el curso y los materiales y para su implementación se sumó una tercera docente colaborando

⁹ Los alumnos tuvieron una semana introductoria para familiarizarse con el aula de MOODLE y sus espacios, antes de empezar a trabajar con la propuesta didáctica del primer seminario.

¹⁰ De los 36 participantes, solo 33 terminaron el curso. El perfil de los destinatarios de la formación son egresados de carreras universitarias de grado argentinas o extranjeras, o de carreras de formación superior no universitaria (con al menos cuatro años de duración) afines a la temática de la carrera, con conocimiento y experiencia en enseñanza de lenguas extranjeras.

como tutora del grupo¹¹. Asimismo, desde la administración del curso, un equipo de diseñadores contribuyó al armado del aula y el diseño gráfico de los materiales, y un tutor administrativo hizo el acompañamiento en la apertura y cierre de módulos y en espacios destinados a la formulación y resolución de dudas técnicas u otras relacionadas con la plataforma.

El curso que nos proponemos analizar tuvo una duración de un poco más de cuatro semanas, del 11 de agosto al 10 de septiembre de 2014. En su estructura interna, se dividió en tres unidades, y cada unidad a su vez en clases, actividades, recursos y consultas. En todas las unidades se incluyeron actividades en foros y estos tuvieron un papel especialmente relevante en la conformación de la comunidad de aprendizaje, según Gargiulo, Giménez y Luque Colombes (2016, p.09-10), autoras del curso:

Este espacio de comunicación sincrónica fue el corazón de la propuesta pedagógica y el termómetro del compromiso y el involucramiento de los participantes en las tareas planteadas. Es aquí donde se vio reflejada de manera más evidente la presencia social, es decir la habilidad de los actores para proyectarse social y afectivamente dentro del grupo, contribuyendo a la conformación de un espacio de intercambio y aprendizaje.

La unidad 1 presentó dos foros; el primero consistía en una actividad de proceso cuyo objetivo era que los participantes reflexionaran sobre su propio proceso de aprendizaje de la o las lenguas extranjeras (LE) con las que estaban familiarizados; el segundo, a partir de la lectura del material de la clase y de bibliografía seleccionada, proponía una reflexión sobre los procesos que influyen en el aprendizaje de una LE, relacionándolos con los comentarios y observaciones del foro y de las experiencias de los participantes como docentes y aprendientes de LE¹².

En este trabajo, nos centraremos solo en el primero de los foros, el que, dentro de las propuestas de Järvelä (2002), citado por Gros y Silva (2006), puede caracterizarse como un foro exploratorio, ya que es un tipo de conversación en el que predominan los intercambios de ideas, los participantes aportan diferentes tipos de información y se manifiestan principalmente acuerdos. El foro tuvo una duración de 5 días, del 11 al 15 de agosto, con un total de 36 participantes, más los tres tutores. El número total de interacciones fueron 59, de las cuales 8 pertenecen a los docentes tutores y 51 al resto de los participantes.

A fin de analizar el papel de la mediación ejercida por los participantes del foro en la conformación de una comunidad virtual de aprendizaje, tomamos como base las

¹¹ Las funciones de docentes, tutores y administradores han sido descritas en Gargiulo, Giménez y Luque Colombes (2016).

¹² Cada foro se hace a través de un recurso digital diferente, lo que cambia la dinámica de participación, tanto en la lectura como en la escritura, y por lo tanto, también, la forma de interacción.

dimensiones, categorías e indicadores del modelo propuesto por Garrison y Anderson (2005), presentado anteriormente.

La presencia docente, social y cognitiva en la construcción de una experiencia educativa

El análisis de los datos recogidos de la interacción desarrollada en el primer foro de la Unidad 1 nos permitió identificar indicadores de los tres tipos de presencia: docente, social y cognitiva. Para fines didácticos, las presentaremos y comentaremos separadamente.

Presencia docente

Ya en una primera lectura de la consigna que orienta el foro de reflexión realizado en la Unidad 1 del curso es posible identificar evidencias de la **presencia docente** (en este caso, en la voz de la propia docente del curso):

Figura 3 – Consigna Actividad 1 - Unidad 1

**Foro de reflexión. Unidad 1**

Esta actividad nos lleva a reflexionar sobre nuestro propio proceso de aprendizaje de la o las LE con las que estamos familiarizados. ¿Qué factores han favorecido u obstaculizado dicho proceso?, ¿con cuál de las siguientes situaciones se identifican y cuáles dirían que caracterizan sus producciones en LE?

- *No me doy cuenta cuándo cometo errores en la LE y no sé cuáles son mis puntos débiles al momento de producir.*
- *Sé que transfiero estructuras, vocabulario, sonidos de mi LM al producir en LE.*
- *No considero importante mejorar mi competencia lingüística en LE. La gente me entiende sin problemas.*
- *Me gusta mi propia forma de expresarme. No me interesa ser como un hablante nativo o sonar como uno de ellos.*
- *Muchos hablantes nativos consideran que mi forma de expresarme en la LE es "simpática" o "encantadora". No estoy motivado a mejorar.*
- *No tengo demasiado contacto con hablantes nativos. Creo que si lo tuviera, mi competencia lingüística sería mucho más alta.*
- *Aprendí la lengua de grande y creo que si lo hubiera hecho de niño el resultado habría sido distinto.*

(Adaptado de Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 1996)

¿Qué experiencias comunes tienen con el resto de los colegas del curso? ¿En qué difieren?
Publiquen sus reflexiones en este foro. Procuren que sus intervenciones sean amigables para la lectura y entren en diálogo con los aportes de los colegas.

Tendrán tiempo para participar hasta el 15 de agosto.

Fuente: Elaboración propia.

Podemos reconocer en el fragmento anterior algunos indicadores que corresponden a la categoría diseño y organización, puesto que expresan el objetivo y el contenido de la actividad que se propone realizar (“Esta actividad nos lleva a reflexionar sobre nuestro proceso de aprendizaje...”). Asimismo, encontramos indicadores que dejan explícito el método diseñado para el desarrollo de la tarea (“Publiquen sus reflexiones en este foro.”) y que establecen una pauta de conducta que, por un lado, tiene como objetivo garantizar la cortesía en la comunicación que se va realizar en el foro (“Procuren que sus intervenciones sean amigables para la lectura”) y, por otro, motivar a que los alumnos empleen el foro de forma efectiva con los compañeros, evitando que su participación se limite al registro de una opinión sin vínculo con el resto del conjunto (“entren en diálogo con los aportes de los colegas.”). Otro indicador relacionado con la organización de la tarea se refiere al establecimiento de un calendario para su ejecución (“Tendrán tiempo para participar hasta el 15 de agosto.”).

En otros momentos del foro, observamos evidencias de indicadores relacionados con la categoría **facilitar el discurso**, que también constituye una marca de la presencia docente, según Garrison y Anderson (2005). Sin embargo, en el ejemplo siguiente podemos observar que la presencia docente la ejerce uno de los alumnos participantes del foro y no el profesor:

Figura 4 – Foro de reflexión - Unidad 1



Re: Foro de reflexión. Unidad nro. 1
de R [redacted] - martes, 12 de agosto de 2014, 23:14

Hola S [redacted]! Muy interesante leer tu experiencia. Comparto plenamente con vos y con P [redacted] que el contacto auténtico con la lengua que estudiamos es fundamental para seguir aprendiendo y para estar medianamente actualizados con su dinámica transformación. No hay dudas de que la tecnología es hoy por hoy una gran ayuda. Al leer tu frustrada experiencia con el inglés hace ya tantos años, me surgieron ganas de preguntarte si no has vuelto a intentar aprenderlo de otra manera o acertarte por lo menos con mejores resultados/emociones. Yo tuve una experiencia similar con el francés que aprendí en la secundaria (en lo emotivo más que nada) y agradezco haber tenido la posibilidad de estar en Francia y saldar de alguna manera la frustración que guardaba hasta ese momento y disfrutar mucho de aprenderlo desde otra perspectiva, con otro método y por supuesto otra motivación. Abrazo!

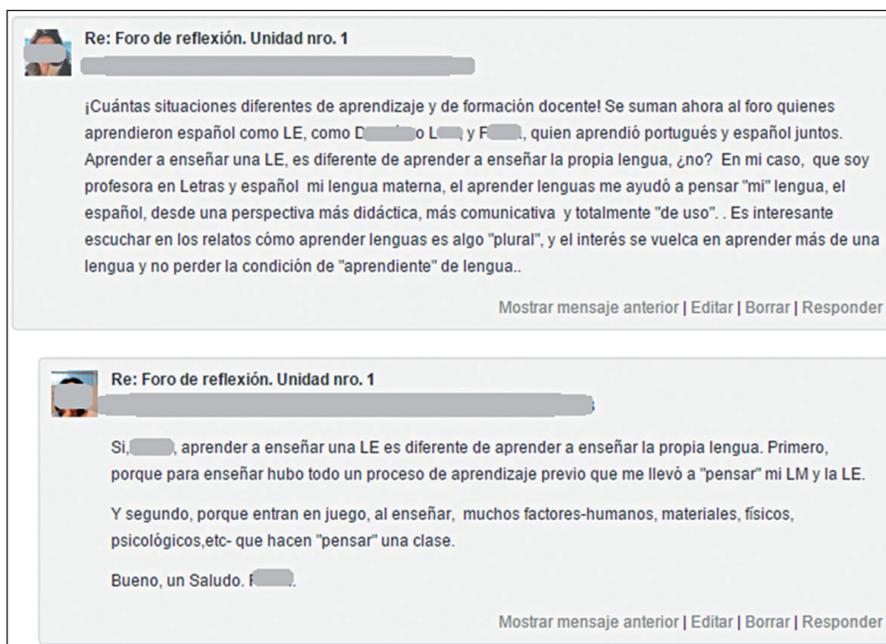
Fuente: Elaboración propia.

La categoría **facilitar el discurso** tiene como objetivo construir conocimiento, de acuerdo con Garrison y Anderson (2005, p. 100). En el fragmento destacado, observamos la intención explícita de la alumna M de expresar un consenso entre su opinión y la de las compañeras S y P, así como de animar, reconocer y reforzar sus contribuciones (“Hola, S! Muy interesante leer tu experiencia... Comparto plenamente con vos y con P...”). Junto a eso, se nota el interés de M de promover y ampliar el debate, extrayendo otra opinión de la compañera (“me surgieron ganas de preguntarte...”). Asimismo, M busca contribuir con la construcción de conocimientos rescataando de su experiencia personal una vivencia similar a la de S (“yo tuve una experiencia similar con

el francés...”). En este caso específico, nos encontramos con un indicador que cumple la función de *enseñanza directa*, la cual está asociada con asuntos específicos de contenidos, según Garrison y Anderson (2005, p. 103).

En el ejemplo siguiente, vemos una intervención de la tutora, en la que se evidencia nuevamente la presencia docente a través de indicadores de facilitación del discurso y de enseñanza directa: animar, reconocer y reforzar la participación de los estudiantes, promover el consenso, pero a la vez resumir el debate y centrarlo en temas específicos.

Figura 5 – Foro de Reflexión - Unidad 1 - Interacción tutora - alumno



The image shows a screenshot of a forum thread. The first message is from a user with a profile picture of a person with glasses. The text of the message discusses the differences between learning to teach a second language (LE) versus one's native language (LM), mentioning the author's experience as a teacher of Spanish and English. The second message is from a user with a profile picture of a person with a hat. This message responds to the first, explaining that learning to teach a second language is different because it involves a prior learning process and various human factors like materials and psychology. Both messages have a footer with the text 'Mostrar mensaje anterior | Editar | Borrar | Responder'.

Re: Foro de reflexión. Unidad nro. 1

¡Cuántas situaciones diferentes de aprendizaje y de formación docente! Se suman ahora al foro quienes aprendieron español como LE, como D...o L... y F..., quien aprendió portugués y español juntos. Aprender a enseñar una LE, es diferente de aprender a enseñar la propia lengua, ¿no? En mi caso, que soy profesora en Letras y español mi lengua materna, el aprender lenguas me ayudó a pensar "mi" lengua, el español, desde una perspectiva más didáctica, más comunicativa y totalmente "de uso". Es interesante escuchar en los relatos cómo aprender lenguas es algo "plural", y el interés se vuelca en aprender más de una lengua y no perder la condición de "aprendiente" de lengua..

Mostrar mensaje anterior | Editar | Borrar | Responder

Re: Foro de reflexión. Unidad nro. 1

Si, ..., aprender a enseñar una LE es diferente de aprender a enseñar la propia lengua. Primero, porque para enseñar hubo todo un proceso de aprendizaje previo que me llevó a "pensar" mi LM y la LE.

Y segundo, porque entran en juego, al enseñar, muchos factores-humanos, materiales, físicos, psicológicos, etc- que hacen "pensar" una clase.

Bueno, un Saludo. f...

Mostrar mensaje anterior | Editar | Borrar | Responder

Fuente: Elaboración propia.

La respuesta de la alumna retoma el tema y lo especifica, presentando información o conocimientos que, si bien están dirigidos como explicación a la tutora del curso, significan un aporte a la construcción de la presencia docente en el foro. La posibilidad del foro como instrumento de mediación del aprendizaje y un discurso docente construido estratégicamente para promover la reflexión y la participación, permiten la creación de un clima de horizontalidad en las relaciones que redundan positivamente, no solo favoreciendo la presencia social, sino también la presencia docente y, por lo tanto la presencia cognitiva.

Presencia social

Partiendo de los cuestionamientos de Garrison y Anderson (2005, p. 77) sobre la posibilidad de que profesores y estudiantes adquieran y empleen “[...] habilidades comunicativas compensatorias para conseguir una experiencia educativa cooperativa de calidad [...]” en interacciones que se desarrollan sin el apoyo de comunicación no verbal, buscamos en nuestros datos indicadores socio-emocionales que ayuden a percibir la presencia social de los participantes del foro. La expresión de emociones y afecto mediante el uso de emoticonos (ver el ejemplo siguiente) constituye la pista más evidente de dicha presencia. Asimismo, en varias ocasiones encontramos ejemplos de saludos, considerados por Garrison y Anderson (2005) como indicadores que cumplen la función de conferir cohesión al grupo, como lo demuestra el fragmento de abajo:

Figura 6 – Foro de Reflexión Unidad 1- Intervención: alumno

Coincido con S en que las nuevas tecnologías ayudan muchísimo al aprendizaje! Era bastante complejo escuchar cassettes, tener un grabador, que las cintas no se enganchen, etc. 😊 y coincido también con F en cuanto a lo que "no ayuda" no tener la posibilidad de contacto con nativos (en el caso de inglés o francés con países que hablen esas lenguas). Pero para facilitar esta opción, si no podemos viajar, ahora podemos usar Skype 😊!

Saludos!

Fuente: Elaboración propia.

La búsqueda de **cohesión de grupo** también se manifiesta en la presencia de otros indicadores, como el uso de vocativos para dirigirse a los participantes por sus nombres, como se observa en el siguiente ejemplo:

Figura 7 – Foro de Reflexión Unidad 1- Intervención: tutora

 **Re: Foro de reflexión. Unidad nro. 1**
de H - martes, 12 de agosto de 2014, 01:26

¡G, G, P, A, M, S, L, M, D, A y N por compartir sus experiencias! Muchos han pasado por vivencias comunes, también en el hecho de aprender más de una LE. ¡Es interesante observar cómo la mayoría de los que participaron hasta ahora comenzaron a estudiar desde chicos, con distinto grado de motivación -o en el caso de A, por placer y entretenimiento-, y cómo la experiencia de sus propios aprendizajes incide en sus prácticas docentes! Y si bien la falta de contacto con hablantes nativos -algo en lo que coinciden L, G, P, S y que refuerzan en la idea de la experiencia en el extranjero M, D y S-, fue en su momento un obstáculo, S, M, L y G ven en las tecnologías, nuevas posibilidades de aprendizaje e interacción: ¡viajar sin desplazarse! Sin dudas, la exposición a la LE que hoy nos permiten las TIC, no es la misma situación de exposición a la lengua de cuando algunos de ustedes comenzaron a estudiar lenguas.

A pesar de situaciones diferentes y particulares de cada uno, hay varios aspectos compartidos en el aprendizaje de las LE, ¿no? ... ¡Me quedo con la curiosidad de escuchar (¡¿leer?!) algunas de las anécdotas de M y de D...! 😊

¡Seguimos reflexionando, leyéndonos y sumando más experiencias..!

Fuente: Elaboración propia.

De forma complementaria, en este fragmento destacamos el enunciado de cierre, en el que la participante se dirige al grupo usando pronombres y formas verbales inclusivas (“seguimos”, “leyéndonos”)¹³, otro indicador de la función de **cohesión de grupo**, según la categorización propuesta por Garrison y Anderson (2005).

Estrategias discursivas compensatorias similares son empleadas por los participantes en diversos momentos a lo largo de su participación en el foro. Ello se nota cuando se dirigen por sus nombres a los otros participantes del grupo y también cuando encabezan o cierran las intervenciones con formas de saludos inclusivos o fórmulas de despedida (“Hola a todos, seguimos leyéndonos, seguimos en contacto, saludos, abrazo, cariños afectuosos y seguimos compartiendo nuestras vivencias, etc.”). El uso de términos afectivos, preguntas retóricas, marcas de acuerdo, o expresiones valorativas sobre los mensajes de los otros o la participación en el foro contribuyen también a la cohesión grupal y a marcar presencia afectiva en el discurso a pesar de la ausencia física (“Realmente es un placer leer, estas experiencias con las que encuentro muchas coincidencias”; “estoy muy entusiasmada leyendo las experiencias”; “veo que la mayoría hemos tenido experiencias similares”; “es muy lindo compartir las distintas experiencias que cada uno tuvo durante los procesos de aprendizaje”; “qué lindo leerlos y sentir que hay experiencias similares”).

Presencia cognitiva

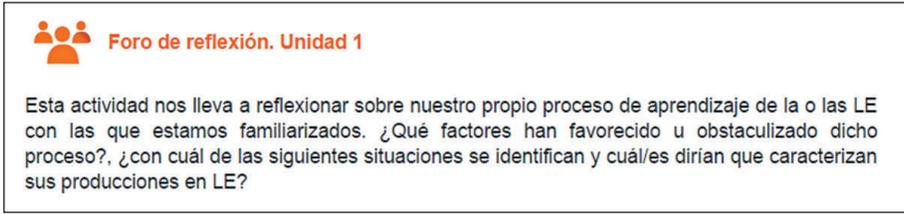
Conforme mencionamos anteriormente, Garrison y Anderson (2005) asocian la presencia cognitiva al concepto de pensamiento crítico, entendido -a partir de Dewey (1933, p.94)- como un proceso reflexivo de alto nivel. Asimismo, los autores reconocen que “[...] el establecimiento de la presencia cognitiva permite, en definitiva, a los participantes obtener una apreciación metacognitiva de lo que están haciendo y de por qué lo hacen.”

Partiendo de las categorías diseñadas por Garrison y Anderson (2005) -hecho desencadenante, exploración, integración y resolución-, identificamos en las interacciones del foro algunos indicadores que las ejemplifican.

Al retomar el primer ejemplo analizado en esta sección, nos encontramos con indicadores de la categoría que Garrison y Anderson (2005) denominan “hecho desencadenante”, puesto que evoca un problema para discusión y reflexión:

¹³ Cada foro se hace a través de un recurso digital diferente, lo que cambia la dinámica de participación, tanto en la lectura como en la escritura, y por lo tanto, también, la forma de interacción.

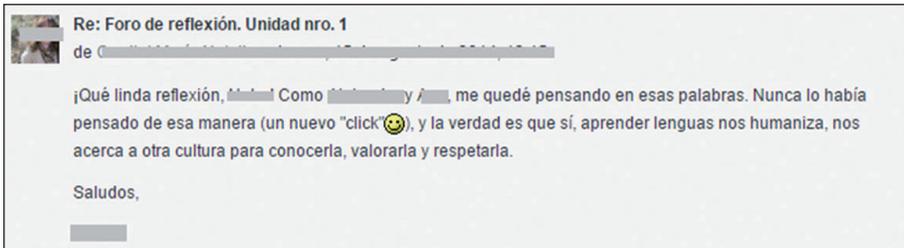
Figura 8 – Foro de Reflexión Unidad 1 - Consigna (fragmento)



Fuente: Elaboración propia.

Cabe observar la importancia del hecho desencadenante para motivar el pensamiento reflexivo y su expresión en el espacio colectivo del foro. En la figura 9, de forma similar a lo que ocurrió en la interacción destacada en la figura 5, observamos el resultado del proceso reflexivo vivido por el grupo:

Figura 9 – Foro de Reflexión Unidad 1- Intervención: alumno



Fuente: Elaboración propia.

Esta breve intervención da cuenta de cómo un elemento desencadenante, una pregunta retórica hecha por una docente (“Si el lenguaje es esencialmente humano, ¿será que cuando ‘decidimos’ aprender lengua nos volvemos más humanos? :-) Tal vez por ahí pase esa pasión que se evidencia en los relatos, como dice C, o esa pulsión por seguir aprendiendo y aprendiendo lenguas”), conlleva a la discusión en el foro y a hacer explícito el resultado del proceso de reflexión y de aprendizaje (“un nuevo click”¹⁴).

¹⁴ La expresión “un nuevo click” hace referencia a un comentario de una tutora para dar cuenta del momento en que a través de la metareflexión, se toma conciencia de un nuevo aprendizaje. La expresión es retomada por la participante varias intervenciones después evidenciando, además, la lectura y el proceso de entramado del foro.

Nos parece también particularmente relevante la siguiente intervención de D¹⁵, puesto que parece indicar de manera más explícita la presencia cognitiva mediante el indicador de asociación (convergencia) de ideas, que culmina en una reflexión más profunda y toma de conciencia por parte de un alumno:

Figura 10 – Foro de Reflexión Unidad 3- Intervención: alumno



Re: Foro de reflexión. Unidad nro. 3

Hola a todos

Ayer, mientras trabajabamos unas producciones escritas sobre el tema **A rotina**, una de mis alumnas me dice: *"profe, es bueno que nos equivoquemos así usted nos corrige y vamos aprendiendo"*. Me sentí tocado y se me vino a la cabeza todo lo que estuvimos viendo esta semana. Pensando en aquello del Marco Europeo que los errores y faltas demuestran la voluntad de comunicarse del alumno, más allá del miedo a equivocarse. Ellos también demuestran la tolerancia para con el error.

Reflexioné sobre mi práctica y me di cuenta que muchas veces marco el error pero no lo explico como debería. Intenté seguir los pasos que detalla Corder y creo que voy por buen camino. Me encantó el "octágono" de C. y las dos propuestas más de M. Agregaría **PACIENCIA Y PERSEVERANCIA** (muchas veces se me pasa por la cabeza **pero si esto ya lo expliqué 20 veces**. Parar y reflexionar el por qué)

Con respecto al uso de la LM en clase, primero trato de valerme de otros recursos antes de usarla (gestos, dibujos, paráfrasis). Con respecto a la corrección de oraciones y producciones escritas, me focalizo primero en lo que estamos trabajando porque a veces resulta engorroso y aburrido para la clase corregir todo el tiempo. Dedico un tiempo para una corrección general cuando finalizamos la actividad. Claro que si el alumno pregunta *¿Está bien como puse?* (sic), lo trabajamos en el momento entre todos. Muchas veces son los propios compañeros los que ayudan en la corrección.

¡Hasta la próxima lectura, colegas!

Fuente: Elaboración propia.

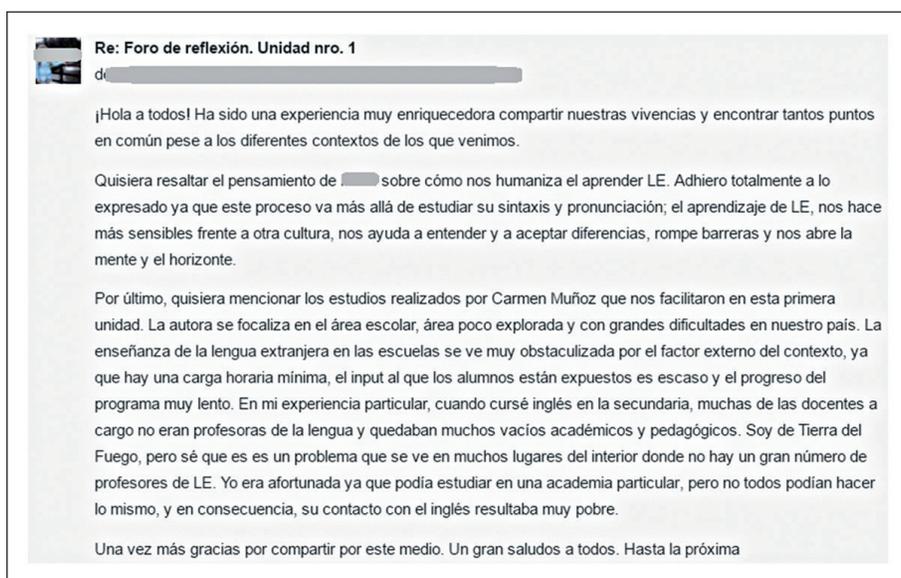
Como se ve, al decir "...y se me vino a la cabeza todo lo que estuvimos viendo esta semana" y luego "Reflexioné sobre mi práctica y me di cuenta que...", D revela que ha logrado integrar los conocimientos construidos a lo largo del trabajo desarrollado en el curso, tras un proceso de reflexión (pensamiento crítico). Al concluir su intervención, D avanza un poco más dando pistas de que, al final de dicho proceso, está comprometido con un cambio de su postura didáctica al anunciar la necesidad de "Parar y reflexionar". Comprendemos dicho enunciado como un indicador de **aplicación directa**, en los términos de Garrison y Anderson (2005).

¹⁵ Aunque esta intervención no forme parte de la discusión desarrollada en el foro 1 de la Unidad 1, consideramos importante incluirla en este momento a fin de ilustrar una evidencia más explícita de la presencia cognitiva.

No podemos dejar de hacer notar que este último ejemplo nos ofrece una variedad de elementos que permiten comprender la forma como la presencia cognitiva se enlaza con la social y la docente. La evidencia de indicadores que marcan la presencia social (mediante la expresión de emoción en “Me sentí tocado” y “Me encantó”) y la presencia docente (evidenciada en el momento en que D incorpora a su discurso conocimiento de otras fuentes: “Pensando en aquello del Marco Europeo...”) nos dan pistas de que aquí, efectivamente, puede haberse constituido una comunidad de aprendizaje e investigación.

Asimismo, observamos que en el foro las interacciones tejen un discurso en el que, cuando las presencias docentes, sociales y cognitivas confluyen, permiten la construcción de sentidos individuales desde lo colaborativo. Es lo que se nota en este ejemplo:

Figura 11 – Foro de Reflexión Unidad 1- Intervención: alumno



Re: Foro de reflexión. Unidad nro. 1

¡Hola a todos! Ha sido una experiencia muy enriquecedora compartir nuestras vivencias y encontrar tantos puntos en común pese a los diferentes contextos de los que venimos.

Quisiera resaltar el pensamiento de [redacted] sobre cómo nos humaniza el aprender LE. Adhiero totalmente a lo expresado ya que este proceso va más allá de estudiar su sintaxis y pronunciación; el aprendizaje de LE, nos hace más sensibles frente a otra cultura, nos ayuda a entender y a aceptar diferencias, rompe barreras y nos abre la mente y el horizonte.

Por último, quisiera mencionar los estudios realizados por Carmen Muñoz que nos facilitaron en esta primera unidad. La autora se focaliza en el área escolar, área poco explorada y con grandes dificultades en nuestro país. La enseñanza de la lengua extranjera en las escuelas se ve muy obstaculizada por el factor externo del contexto, ya que hay una carga horaria mínima, el input al que los alumnos están expuestos es escaso y el progreso del programa muy lento. En mi experiencia particular, cuando cursé inglés en la secundaria, muchas de las docentes a cargo no eran profesoras de la lengua y quedaban muchos vacíos académicos y pedagógicos. Soy de Tierra del Fuego, pero sé que es un problema que se ve en muchos lugares del interior donde no hay un gran número de profesores de LE. Yo era afortunada ya que podía estudiar en una academia particular, pero no todos podían hacer lo mismo, y en consecuencia, su contacto con el inglés resultaba muy pobre.

Una vez más gracias por compartir por este medio. Un gran saludos a todos. Hasta la próxima

Fuente: Elaboración propia.

Vemos como una intervención da cuenta de las tres dimensiones: la presencia social, que refuerza la proximidad en la virtualidad mediante el uso de formas rituales de presentación y saludos; la presencia docente, marcada en la manifestación de consenso y en el aporte de una nueva visión de lo planteado con la referencia explícita a una fuente de lectura; y la presencia cognitiva, que se manifiesta en el intercambio de información posibilitado por el relato de una experiencia y reflexión personal de la alumna. Propio de una propuesta socioconstructivista, en las actividades y el diseño de las tareas, se prioriza, a través de la interacción, lo colaborativo y lo vivencial.

Reflexiones finales

El análisis de los datos indica que en este escenario de interacción la función mediadora y de gestión del aprendizaje la ejerce no solo el profesor, sino también los estudiantes, que asumen dicho papel de forma espontánea, a través de su práctica discursiva. Ello nos lleva a concluir que foros digitales pueden configurarse como un contexto de interacción y aprendizaje que favorece una postura más activa del alumno, contribuyendo al establecimiento de relaciones simétricas entre los diferentes participantes del proceso (profesor y alumnos) y un espacio más flexible para el desarrollo del pensamiento reflexivo y la construcción de conocimientos. El foro, como estrategia mediadora y como herramienta cognitiva, lo posibilita; sin embargo es la confluencia de las tres presencias -docente, social y cognitiva-, la que va a permitir que ese espacio virtual se construya y construya una experiencia educativa significativa y enriquecida. El uso de la lengua y el lenguaje multimodal, tanto como texto del diseño instruccional, como el que emerge de las interacciones de los participantes, contribuye a crear **presencias** en la virtualidad, que facilitan y promueven las situaciones de aprendizaje.

Pensando en la necesidad de definir nuevos caminos para una formación que prepare al profesor para la docencia en contextos virtuales, identificamos la importancia de prever espacios en su recorrido formativo que le permitan vivenciar y desempeñar de forma reflexiva la función de mediador del proceso de aprendizaje. De esta forma, podrá contribuir a que todos los participantes del proceso se involucren activamente en la conformación de comunidades de aprendizaje e investigación, marcando su presencia docente, social y cognitiva.

“...Y SE ME VINO A LA CABEZA TODO LO QUE ESTUVIMOS VIENDO ESTA SEMANA...”: A CONSTITUIÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE A DISTÂNCIA

- **RESUMO:** O objetivo deste artigo é analisar como se constrói colaborativamente uma comunidade de aprendizagem em um fórum de um curso de formação docente a distância. Para tanto, partiremos do modelo de Garrison, Anderson e Archer (2000), Garrison e Anderson (2005) e Garrison (2016), que consideram que, na experiência educativa, entram em relação três dimensões interdependentes: a presença social, a presença cognitiva e a presença docente, as quais interagem promovendo o pensamento reflexivo e a aprendizagem colaborativa. A análise dos dados indica que, nesse contexto de interação, a função de mediação e de gestão da aprendizagem recai não somente na figura do docente, mas também é assumida espontaneamente pelos estudantes, graças às características do ambiente. Assim, o fórum favorece o estabelecimento de relações mais simétricas entre os diferentes participantes e se constitui como um espaço propício para a reflexão e a construção de conhecimentos.

- **PALAVRAS-CHAVE:** Comunidade de aprendizagem. Presença social. Presença docente. Presença cognitiva. Educação a distância.

REFERÊNCIAS

COI. **The community of inquiry.** [2016]. Disponible en: <<https://coi.athabascau.ca/>>. Acceso el: 14 jun. 2016.

DEWEY, J. **How we think.** Boston: D.C. Heath and Company, 1933.

GARGIULO, H.; GIMÉNEZ, F.; LUQUE COLOMBRES, C. Entre bambalinas: la construcción en línea de un equipo docente para la enseñanza a distancia. De la metacognición a la reflexión. In: JORNADAS NACIONALES, 2. ; JORNADAS UNC: EXPERIENCIAS E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN A DISTANCIA Y EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA, 4., 2016, Córdoba. **Anales...** Córdoba: [s.n.], 2016. p.01-12.

GARRISON, R. **Thinking collaboratively:** learning in a community of inquiry. New York: Routledge, 2016.

GARRISON, R.; ANDERSON, T. **El e-learning en el siglo XXI:** investigación y práctica. Barcelona: Octaedro, 2005.

GARRISON, R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical thinking, cognitive presence and computer conferencing in distance education. **American Journal of Distance Education**, [S.l.], v.15, n.1, p. 7-23, 2001.

GARRISON, R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. **The Internet and Higher Education**, Stanford, v.2, n.2-3, p. 87-105, 2000. Disponible en: <http://cde.athabascau.ca/coi_site/documents/Garrison_Anderson_Archer_Critical_Inquiry_model.pdf>. Acceso el: 14 jun. 2016.

GROS, B.; SILVA, J. El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado. **Revista de Educación a Distancia**, Murcia, v.16, p.01-16, 2006. Disponible en: <<http://www.um.es/ead/red/16/gros.pdf>>. Acceso el: 14 jun 2016.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 19. ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 133-173.

Recebido em 16/06/2016

Aprovado em 28/08/2016