

Collaboration as a social learning context: construction and re-creation of shared knowledge in virtual spaces

Laura Rayón Rumayor

Departamento de Didáctica. Universidad de Alcalá, Spain
laura.rayon@uah.es

Abstract. Recent developments in information and communication technologies (ICT) have boosted e-learning in education and training. It is evident that they are not only powerful tools for information transfer and communication but also a new social space for interaction and learning. As a result of a specific distance education experience within the university context, we offer a series of reflections on the importance of designing learning objects oriented towards collaboration among participants and aimed at creating conditions capable of facilitating the social dimension of learning. In this way, by means of negotiating shared signifiers, students can access and re-create available knowledge.

La colaboración como contexto social de aprendizaje: la construcción y recreación compartida del conocimiento en entornos virtuales

Laura Rayón Rumayor

Departamento de Didáctica. Universidad de Alcalá
laura.rayon@uah.es

Resumen. El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha supuesto un impulso para el *e-learning* en la educación y la formación. Como su propia designación indica son medios potentes de información y comunicación, pero también se convierten en un nuevo espacio social de interacción y aprendizaje. Fruto de una experiencia de educación a distancia en el contexto universitario, presentamos una serie de reflexiones en torno a la importancia que adquiere el diseño de objetos de aprendizaje orientados a la colaboración entre los participantes. Se trata de crear las condiciones adecuadas para facilitar la dimensión social del aprendizaje, de modo que los estudiantes accedan y re-creen el conocimiento disponible a través de la negociación de significados compartidos.

1 La relevancia de la dimensión social del aprendizaje mediado por entornos virtuales: la necesaria conciliación entre los planteamientos tecnológicos y los planteamientos pedagógicos

En la actualidad los cambios socioculturales, derivados de la omnipresencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en todos los ámbitos sociales, nos sitúan ante un devenir complejo, donde las certezas de antaño han desaparecido (Hargreaves, 1996; Echevarría, 2001). No obstante, estas transformaciones que pueden llevarnos a caer en un cierto fatalismo en relación con el papel de estos recursos cumplan en los distintos ámbitos sociales, están llenas de posibilidades y nuevas alternativas para el *e-learning*, que debemos analizar, evaluar y aprovechar.

Desde esta perspectiva, uno de los rasgos definitorios de las sociedades contemporáneas es la creación e intercambio de información constante a través de las TIC, que convierten al conocimiento en un recurso flexible, fluido, cambiante, y distribuido entre grupos e individuos situados a distancia. La lógica de las redes, arquitectura de la nueva estructuración económica y social (Castell, 1998), se nutre de la comunicación e intercambio de información en tiempo real y en diferido, facilitando la interconexión permanente de grupos e individuos situados a distancia con intereses comunes.

No obstante, uno de los dilemas que se han generado en el campo del *e-learning*, es cómo compatibilizar la dimensión tecnológica de los entornos virtuales de enseñanza con la dimensión pedagógica (Margalef, 2002), de modo que esa interconexión facilite el aprendizaje como procesos de acceso al conocimiento compartidos, y no sólo como meros procesos de transmisión lineales e individualistas de información.

Los entornos virtuales como *comunidades de aprendizaje* vienen siendo objeto de interesantes análisis (redes de aprendizaje Scardamalia, M., Bereiter, C., 1993, 1994), que advierten como a pesar de los logros conseguidos y la experiencia acumulada en el *e-learning*, necesitamos debatir y experimentar qué tipo de diseño didáctico es necesario para complementar los planteamientos tecnológicos con los enfoques pedagógicos.

Sabemos que existe el peligro de que los diseños formativos (diseños instruccionales) se materialicen en propuestas unidireccionales entre docente-estudiante, donde el conocimiento se presente como paquetes cerrados y aislados de información, y su tratamiento se oriente a la consecución eficaz de resultados de aprendizaje. Como hemos explicado en otro lugar (Rayón, 2002, 2003), ante este riesgo parece razonable que orientemos nuestros esfuerzos a enriquecer el marco técnico de los entornos virtuales, diseñando propuestas formativas que superen prácticas transmisivas y lineales de enseñanza-aprendizaje.

¿Cómo a través del diseño de objetos de aprendizaje (Learning Object) podemos crear espacios de interacción social y de aprendizaje que respeten la naturaleza construida, participada, y compartida del conocimiento? ¿Cómo garantizar procesos de actividad mediados por un entorno virtual, de modo que los estudiantes puedan dotar de significados a los objetos de aprendizaje? ¿Qué tratamiento dar a los contenidos para que se conviertan en aprendizajes relevantes? ¿Cómo a través de la organización de los contenidos y tareas podemos permitir a los estudiantes que vivencien procesos de construcción de conocimiento compartidos?

Obviar estas cuestiones, no es una cuestión baladí. Como Pilar Lacasa concluye en la introducción a nuestras aportaciones, sería un olvido imperdonable desestimar que “en la enseñanza y el aprendizaje debe quedar siempre un sitio para la creatividad, la introducción de significado y la construcción no lineal del conocimiento”.

Muchos son los factores, agentes y disciplinas implicadas en ello, este symposium es una prueba evidente. No obstante, asumiendo y reconociendo la importancia de una mirada pluridisciplinar, este trabajo parte de algunas principios pedagógicos que nos pueden servir para enriquecer un marco comprensivo y de actuación para el diseño de la intervención didáctica (Álvarez Méndez, 2002:64 y ss.) en entornos virtuales de aprendizaje. Por tanto, sin olvidar, que el debate está abierto, y es fructífero por su carácter pluridisciplinar, voy a exponer a continuación algunas directrices para el diseño, organización y tratamiento de objetos de aprendizaje que favorezcan la dimensión social de los procesos de aprendizaje virtuales.

En las páginas que siguen presentamos las pautas que han orientado el diseño de una asignatura impartida bajo la modalidad del *e-learning* el curso académico 2003/04. Como responsable del diseño y desarrollo de una de las asignaturas de libre elección que se ofertan a través de en el proyecto interuniversitario Aula a Distancia y Abierta (Proyecto ADA), nos planteamos las reflexiones e interrogantes expuestos

más arriba. Dicha asignatura, “*La diversidad cultural en una escuela democrática*”, consta de 4 créditos.

Nuestra intención fue crear y experimentar un diseño didáctico alternativo a los modelos tradicionales, que basado en el constructo de los entornos virtuales como *comunidades de aprendizaje*, permitiera a los estudiantes aprender mediante el trabajo en grupo, llevando a cabo una construcción crítica y compartida del conocimiento. Los planteamientos seguidos y el diseño obtenido los presentamos para su discusión y debate.

2 El diseño didáctico de objetos de aprendizaje colaborativos

2.1. Referentes de partida

Nos preocupaba, en síntesis, cómo diseñar una propuesta de trabajo que posibilitara a los estudiantes vivenciar procesos de aprendizaje en un contexto de colaboración entre ellos, de modo que el conocimiento se recreara y reconstruyera de modo compartido.

Éramos conscientes que el diseño del curso que lleváramos a cabo, como todo plan de acción docente, tenía que expresar de un modo claro la concepción del conocimiento del que partíamos, y su sentido en la enseñanza superior. De igual modo, la concepción de lo que es aprender y enseñar tenía también que quedar expresada en el diseño. Concepciones que de modo sintético exponemos a continuación.

Como punto de referencia, el conocimiento que se construye en la Universidad es problemático, y provisional, en tanto se encuentra condicionado por el contexto social y el momento en que se genera y construye. En este sentido, queríamos que el diseño didáctico de la asignatura respetara y fomentara la capacidad de los estudiantes para indagar, cuestionar y valorar la utilidad del conocimiento, en nuestro caso, en relación con el tratamiento educativo de las diferencias culturales en la escuela. No pretendíamos, tanto, ofrecerles teorías, conceptos, ideas... desde un punto de vista cuantitativo. Ni tampoco poner a su disposición un conocimiento “enlatado” para su consumo y posterior reproducción, de modo que el modelo de aprendizaje se concretara en la mera repetición y memorización de los contenidos conceptuales. Pretendíamos desarrollar un diseño didáctico que cuidara y respetara la naturaleza problemática y crítica del conocimiento. Queríamos diseñar un plan de trabajo que permitiera a los estudiantes una reflexión autónoma y activa del conocimiento, una elaboración propia y personal del mismo, así como el desarrollo de capacidades y procedimientos de tipo intelectual y afectivo.

El diseño debía de permitir un desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje a distancia que facilitara no sólo en la adquisición de contenidos conceptuales –que aunque importantes para comprender las cuestiones básicas de la asignatura-, debían servir de base para fortalecer procedimientos de trabajo intelectual, y ser un medio para enriquecer y dinamizar otras dimensiones fundamentales del aprendizaje. Nos estamos refiriendo a la responsabilidad en la asunción de tareas que como miembros de un grupo de trabajo tendrían que asumir los estudiantes, y cuyas condiciones contextua-

les, –trabajarían a distancia-, hacían aún más necesario el compromiso activo en el proceso de aprendizaje como integrantes de una comunidad.

Partíamos de otra certeza, que aprender es construir nuevos conocimientos, participar en situaciones que definen un contexto social –en nuestro caso un espacio virtual-, el cual tendría un papel fundamental en qué aprenden y cómo lo hacen los estudiantes. Dos cuestiones destacaban de estos planteamientos, propios de los enfoques socioculturales¹. Una, que el aprender se hace de un modo situado, y, por tanto, dependiendo del contexto de actividad concreto que fuéramos capaces de generar, facilitaríamos o no la comprensión de los contenidos; entendida ésta como la apropiación activa del saber y no como una mera recepción de contenidos o una aplicación de procedimientos y destrezas intelectuales descontextualizadas, como ya hemos señalado. Es decir, la naturaleza de las situaciones en las que los estudiantes participarían serían decisivas para facilitar un aprendizaje coherente con la concepción del conocimiento que asumíamos.

Una segunda cuestión importante que tuvimos en cuenta en relación con estos planteamientos, fue la importancia de los otros en la adquisición del conocimiento. Estaríamos ante la dimensión intersubjetiva del aprendizaje, que reconoce la importancia que el intercambio y contraste de puntos de vista tiene sobre lo que aprendemos y los procedimientos y estrategias que utilizamos para ello. En este aspecto reconocimos un concepto clave de los entornos virtuales entendidos como *comunidades de aprendizaje*, el conocimiento socialmente compartido. Por ello, la cooperación entre los miembros del grupo, y el respeto hacia puntos de vista, concepciones o ideas distintas a las propias, serían procedimientos que caracterizarían los procesos de trabajo.

En coherencia con lo expuesto, sabíamos que nuestra tarea como docentes se tenía que basar, en primer lugar, en crear condiciones de trabajo y de comunicación, orientados a la comprensión de los contenidos, pero también a su problematización y cuestionamiento mediante el diálogo y la colaboración de los estudiantes. Sabíamos que nuestra tarea como enseñantes no podía basarse en la mera transmisión de conocimientos. La enseñanza y el aprendizaje son actividades interdependientes, y si aspirábamos a estimular la autonomía cognitiva y una reflexión activa en los estudiantes, la tarea de enseñar no podía ponerles en situación de ser meros receptores de contenidos.

Ahora bien, ¿cómo podíamos transformar estos referentes de partida en un diseño didáctico (instruccional) que ejemplificara y concretara unos procesos de enseñanza-aprendizaje a distancia desde los planteamientos señalados? ¿qué factores o elementos didácticos podrían definir un contexto o entorno de aprendizaje donde los estudiantes trabajara contrastando puntos de vistas, negociando significados e interpretaciones, fundamentando sus razonamientos, y participando de un modo responsable y en colaboración en su aprendizaje? En definitiva, ¿qué hacer para que los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en un sistema de comunicación mediado por el orde-

¹ En relación con las contribuciones que los enfoques socioculturales aportan al diseño de entornos virtuales de aprendizaje se puede consultar el trabajo de Gros (2002). Es interesante también los diversos planteamientos que desde el constructivismo presenta en relación con el papel de las tecnologías como soporte del aprendizaje.

nador se orientaran a la construcción y recreación del conocimiento de un modo compartido?

2.2. Los materiales didácticos como códigos pedagógicos: como conformar los procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por el ordenador

Toda propuesta formativa o diseño instruccional cuando se crea lleva implícito en el formato que adopte una estructura y organización curricular que tiene importantes repercusiones y efectos en cómo se concreten las formas de enseñar, los procesos y resultados del aprendizaje, y las interacciones entre los estudiantes y entre éstos y el docente.

Las opciones son plurales, pero en cualquier caso, se convierten en potentes vías o caminos por los que transitar con alcances y efectos diversos en el acceso al conocimiento y su tratamiento por parte de los estudiantes, en nuestra labor de orientadores y guías del aprendizaje, en cómo se materialice la función o papel que los espacios de comunicación tengan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en las formas y contenido de la evaluación². Es por ello, que esa pluralidad de opciones en el diseño instruccional tiene que relacionarse con el tipo de metas que persigamos, los contenidos que seleccionemos, las tareas que consideremos son valiosas para los estudiantes, los materiales que entendamos pueden ayudarles en su aprendizaje, y las formas y dimensiones que vamos a evaluar,

En el caso de las plataformas virtuales de aprendizaje tenemos que tener en cuenta que dichas plataformas son ya en sí mismas potentes vertebradores de dichos procesos. Bajo la forma y estructura que adopte la plataforma virtual subyace una opción en torno a cómo presentar y ordenar los contenidos, qué secuencia y tipo de tareas se pueden proponer, qué recursos comunicativos van a mediar la relación entre los participantes y qué función didáctica van a desempeñar; de igual modo se convierte en una opción sobre qué criterios o dimensiones del aprendizaje podemos evaluar.

Toda plataforma virtual de aprendizaje cumple una función significativa más allá de ser un mero espacio donde depositar contenidos, tareas de aprendizaje y pruebas de evaluación a disposición de los estudiantes. Podríamos convenir que toda plataforma es un recurso mediador cuyo formato y posibilidades tecnológicas definen implícitamente una relación entre los elementos curriculares y, por tanto, concretan propuestas de acción didácticas.

Desde el ámbito de la Tecnología Educativa estas evidencias son de interés por dos razones. Una, porque hoy sabemos que el diseño instruccional mediado por ordenador cuando viene definido únicamente en función de lo que el entorno técnico ofrece,

² Para valorar más detenidamente la importancia de estas cuestiones en relación con la creación de diseños instructivos de aprendizaje virtual en la enseñanza superior, se puede consultar la obra de Gimeno (1988). Si bien el análisis que realiza este autor sobre las repercusiones de los medios y materiales en la conformación de la práctica educativa está referido a la educación presencial, sus reflexiones, advertencias y alternativas pueden ser fácilmente extrapolables a la enseñanza a distancia. Destacan los planteamientos en torno a los efectos que los materiales y tecnologías pueden tener en la profesionalidad del profesorado, así como en la calidad cultural y pedagógica que éstos puedan llegar a alcanzar como meros consumidores de diseños preestablecidos por agentes externos a su práctica docente (pgs.:176-195).

es fácil que acabe en un diseño lineal, fuertemente estructurado en torno a los contenidos, donde las tareas se circunscriben a la realización de ejercicios que llevan a los estudiantes a la aplicación repetitiva de los contenidos, convirtiéndose el aprendizaje en un proceso individualista y orientado a los resultados (Streibel, 1988). Y dos, que todo entorno tecnológico implica esquemas de acción indirectos y abiertos, que pueden y deben ser recreados por el profesorado.

Fuimos conscientes, por tanto, que no podíamos circunscribir las decisiones en torno a qué hacer y cómo trabajar en la plataforma virtual sólo desde sus posibilidades y virtualidades técnicas. Las decisiones en torno a qué y cómo aprender los estudiantes serían cuestiones que no quedarían supeditadas al marco técnico, -porque aún siendo éste importante-, dichas decisiones tendrían que quedar supeditadas a decisiones de índole pedagógica.

Así pues, entendimos que en función de cuál fuera el tipo diseño de materiales didácticos que creáramos, podíamos definir un entorno de aprendizaje coherente con nuestros planteamientos pedagógicos.

El diseño de los materiales se centró en torno a tres tipos de documentos, cuya función y contenido describimos a continuación, aclarando el papel que el correo electrónico, el chat y los foros de discusión tienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje:

1. GUÍA DE ESTUDIO
2. CUADERNILLO DEL ALUMNO: “La finalidad de la asignatura, la formas de trabajo y la evaluación”
3. “APUNTES” y “ACTIVIDADES” para cada bloque temático

1.GUÍA DE ESTUDIO:

Se trata de un documento que presenta la propuesta docente de un modo gráfico y esquemático, con los siguientes objetivos:

- I. que los estudiantes obtengan una primera visión global y comprensiva de la misma, atendiendo a sus elementos curriculares;
- II. facilite al mismo tiempo los primeros contactos entre el docente y los estudiantes, y entre ellos mismos;
- III. orientar dichos procesos de comunicación a la resolución de dudas, aclaraciones previas sobre la propuesta y la conformación de los grupos de trabajo;
- IV. mitigar cierto desconcierto e incertidumbre que se suele generar en los estudiantes por el contexto evaluador en que se desarrolla la formación, y que en nuestro caso, por ser una formación a distancia, esta situación puede verse incrementada al no existir una relación personal cara a cara.

Además del programa de la asignatura en la que se presenta la propuesta de una manera lineal, creímos necesario que los estudiantes entendieran desde el primer momento el programa como un plan de acción en el que van a ser protagonistas en la actividad de aprender mediante el trabajo en grupo. La autonomía de quien aprende no se basa sólo en la interacción del estudiante con el contenido, -a través de las tar-

eas que proponíamos-, se basa también en la toma de conciencia de que toda propuesta docente es un plan de acción público que tiene que ser contrastado y asumido por todos los participantes. Estas cuestiones las consideramos importantes, en tanto la socialización de los estudiantes en su papel de aprendices les lleva, en la mayoría de los casos, a centrar su atención únicamente en los contenidos como objeto del aprendizaje, entendiéndolos como un fin en sí mismos que deben trabajar de modo individual y, por tanto, como la única dimensión importante de una propuesta docente. Como ya señalamos cuando abordamos los referentes que informan nuestra propuesta de diseño, buscábamos desarrollar en los estudiantes el dominio conceptual de determinadas teorías y conceptos, pero también el desarrollo de determinados procedimientos de tipo intelectual, así como determinadas capacidades afectivas y sociales, en el que la colaboración entre iguales debía formar parte del proceso de aprendizaje. Lo que requiere como punto de partida que los estudiantes busquen un entendimiento de qué se quiere conseguir y cómo se pretende hacerlo de modo compartido entre ellos, y entre ellos y el docente.

Es el momento en el que los espacios de comunicación: correo electrónico, chat y foros de discusión se llenan de contenido en relación con las cuestiones que acabamos de señalar.

2. CUADERNILLO DEL ALUMNO: “La finalidad de la asignatura, la formas de trabajo y la evaluación”

Tres cuestiones claves presentamos en este documento:

- a) la traducción de los objetivos propuestos en términos de principios de procedimiento
- b) las grandes estrategias de aprendizaje que se deben de utilizar
- c) y las dimensiones o criterios de evaluación y la forma en que se llevará a cabo

a) En este documento de trabajo presentamos a los estudiantes una dimensión clave para orientar su aprendizaje, **la traducción de los objetivos propuestos en términos de principios de procedimiento**. Con ello perseguíamos dos cuestiones fundamentales, I) que los estudiantes identificaran las metas de aprendizaje asumiéndolas como normas de actuación que debían caracterizar sus procesos de trabajo; y II) entendieran la necesaria coherencia entre los procesos de trabajo que iban a desarrollar y las metas planteadas.

La especificación de los objetivos de una propuesta docente puede plantearse en términos de aquellas capacidades y habilidades que los estudiantes han de mostrar o desarrollar como fruto de la enseñanza. No obstante, entendiendo que aprender es un proceso activo en el que los estudiantes de modo compartido construyen y recrean el conocimiento disponible, se hace imprescindible traducir las metas o finalidades propuestas en formas de proceder o normas de actuación. No es más que hacer explícito la necesaria traducción de las metas de aprendizaje en términos de los rasgos o características que tiene que tener el proceso de aprendizaje. Esta cuestión es impor-

tante, porque la socialización de los estudiantes como aprendices les lleva la mayoría de las veces a entender el aprendizaje en términos de resultados, y no en términos de un proceso o camino a seguir en el que tiene que estar paulatinamente presente aquellos procedimientos, habilidades y capacidades que se consideran necesarios desarrollen o dominen. Esta dimensión es importante porque los objetivos no son más que las intenciones que guiarán y orientarán la enseñanza, de modo que su explicitación en términos de normas de actuación permita el reconocimiento claro de aquello que se considera importante en relación con el aprendizaje que se tiene que realizar.

b) En coherencia con estas cuestiones, presentamos a los estudiantes cómo podían enfrentarse a los contenidos propuestos, haciéndoles especial hincapié en **las estrategias más adecuadas en relación con dos grandes formas de trabajo, en torno a las cuales entendíamos se debía organizar el aprendizaje.**

Por un lado, estrategias de acceso al conocimiento a través de la lectura, análisis y reflexión de ideas, planteamientos y teorías de distintos autores, que en documentos en red desarrollaban los temas del programa (ver Contenidos y Tareas). Se advierte, a los estudiantes, llegados a este punto, que es un trabajo que tienen que acometer de manera individual, por lo que la responsabilidad y compromiso al abordar éste es fundamental para la puesta en común que tendrán que hacer en grupo a través de los foros de debate.

Por otro lado, estrategias comunicativas y de interacción para un aprendizaje colaborativo en el que el debate, el cuestionamiento, el diálogo y la interpretación de la información disponible, a la que han accedido individualmente, va a ser contrastada en grupo (Ver Contenidos y Tareas).

c) Qué y cómo se va a evaluar. La evaluación es una dimensión crítica de todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Para el docente porque le permite no sólo conocer el progreso de los estudiantes, sino si se van cumpliendo los objetivos propuestos, y las condiciones en las que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este apartado hicimos hincapié en que la evaluación no es sólo la emisión de una calificación. Esto es importante porque los estudiantes suelen confundir evaluación con calificación, y es fundamental que comprendan que la evaluación forma parte del proceso de aprendizaje. Si los estudiantes son agentes activos en la construcción de conocimiento, es obvio que tienen que ser agentes activos en la regulación de su aprendizaje, y, por tanto, evaluadores de sus procesos de trabajo. Condición necesaria para conciliar la autonomía en el aprender y la colaboración con los compañeros.

Para facilitar esta tarea señalamos aquellas dimensiones o rasgos que van a ser evaluados, los criterios de evaluación, que en coherencia con nuestros planteamientos tienen que mostrar al final de la asignatura, pero también tienen que ir evidenciándose en los foros de discusión, y en los documentos de trabajo que tendrán que ir elaborando al finalizar cada bloque temático. Consideramos que la evaluación así planteada es un elemento clave para que los estudiantes puedan autorregular su propio proceso de aprendizaje, así como la marcha del trabajo en grupo, tanto en los foros de discusión como en los documentos que tienen que ir elaborando en función de las tareas que les proponemos.

Finalmente, les presentamos las pautas y orientaciones para la elaboración de un Ensayo, en el que deben compilar las ideas, planteamientos y cuestiones debatidas y consensuadas a lo largo de la asignatura en los foros de debate.

Todas estas cuestiones llenan de contenido la tutoría a través de la comunicación mediada por el correo electrónico.

3. “APUNTES” Y “ACTIVIDADES”: la selección, organización y presentación de los contenidos y tareas.

La selección, presentación y organización de los contenidos es una dimensión clave de cualquier propuesta didáctica. Optamos por seleccionar temas que posibilitarán la reflexión, exposición y argumentación de diferentes puntos de vista y concepciones educativas en relación con el tratamiento de la diversidad cultural en la educación obligatoria. Tratamos de presentar los contenidos de modo que hiciera posible el contraste de perspectivas y el debate abierto. Es importante recordar la concepción del conocimiento del que partíamos. Es en este material de trabajo donde debemos ejemplificar dicha concepción. En este material presentamos los temas organizados por tres bloques temáticos, pretendíamos con ello que los estudiantes obtuvieran una visión global de aquello que se va a tratar, al tiempo que una visión interrelacionada de unos temas con otros. Para ejemplificar la concepción del conocimiento como algo plural y problemático, sustantivizamos cada bloque temáticos con interrogantes, lo que además nos permitió presentar los contenidos conectados con situaciones de la realidad educativa.

El desarrollo de los temas los presentamos a través de lo que en el Campus Virtual del proyecto ADA se denomina “**Apuntes**”. Estos se organizaron en tres carpetas en coherencia con la organización tripartita de los temas. El contenido de estos “apuntes” se concretó en explicarles de un modo sintético las cuestiones y perspectivas que conformaban cada bloque temático, y sobre las que tenían que trabajar. Optamos por poner a disposición de los estudiantes diversos recursos informativos (artículos publicados en la red) para que indagaran y profundizaran en las cuestiones que conformaban los temas. Consideramos que los “apuntes” no podían convertirse en paquetes cerrados y únicos de información. Tratamos con ello de poner a los estudiantes en situación de ser agentes activos en la búsqueda, selección, procesamiento y asimilación de la información; frente a una situación en la que sólo tuvieran que consumir y memorizar la información de una única fuente. Garantizamos de este modo que la docencia no cayera en la mera transmisión de información. Al mismo tiempo, que ejemplificáramos de una manera cómoda la pluralidad del conocimiento que encerraban los temas a tratar. En este sentido, Internet se convirtió en una fuente rica y diversa de artículos que presentaban perspectivas contrapuestas y plurales en torno a las temáticas de la asignatura.

La selección, organización y secuencia de las tareas es dimensión fundamental en cualquier propuesta didáctica que asuma que aprender es un proceso de construcción activo y compartido. En este sentido, tuvimos en cuenta que los contenidos se convierten en conocimiento a través de la acción. De igual modo, las tareas son también potentes matrices de socialización, por lo cual éramos conscientes que las tareas debían plantear situaciones problemáticas a los estudiantes, susceptibles de ser resuel-

tas mediante el debate, el diálogo y la argumentación de ideas en grupo. Tratamos de plantear tareas que crearan ambientes de actividad como una experiencia compartida. Cada bloque temático se inicia con dos actividades en las que se les plantea a los estudiantes una situación problemática para cuya resolución necesitan buscar argumentos en los documentos en red que pusimos a su disposición (ejem. Busca las razones que explicarían la frase “El jeque llega en jet privado, el moro llega en patera”). Actividad que para su justificación y explicación requiere que los estudiantes conozcan y comprendan que existen tres perspectivas distintas en el momento de entender y tratar las diferencias culturales en el seno de una sociedad; perspectivas que se relacionan a su vez con tres modos distintos de entender qué es la cultura y sus virtualidades; cuestiones pertenecientes al bloque 1) Posteriormente se les plantea a los estudiantes que discutan, debatan y confronten las ideas que explicarían desde el conocimiento disponible en los apuntes la situación problemática. Finalmente, para finalizar cada bloque temático diseñamos una actividad en la que los estudiantes deben de sistematizar por escrito las ideas tratadas en los debates, llegando a conclusiones. Es el momento de integrar las tareas propuestas y los interrogantes que sustentan cada bloque temático en el análisis y debate de las ideas y teorías que conforman los “apuntes”. La compilación de las tres actividades correspondientes a cada bloque temático se convierte en los documentos con los que elaborar el ensayo final.

Para finalizar, cabe destacar que la presentación de los temas a través de cuestiones problemáticas o interrogantes, el tipo de tareas a las que tienen que enfrentarse, y la elaboración de un ensayo compilatorio de lo tratado en los foros de discusión, llenan de nuevo la tutoría como un espacio donde consultar dudas y reorientar el trabajo realizado hasta el momento en orden a su mejora.

Referencias

1. Álvarez Méndez, J.M.(2001): Entender la Didáctica, Entender el Curriculum. Madrid: Miño y Dávila.
2. Castell, M. (1999): La era de la información: Vol. I, II, III. Madrid: Alianza
3. Echevarría, J. (2001): “Educación y Nuevas Tecnologías: el plan europeo e- Learning” en *Revista de Educación*, número extraordinario (2001), pp. 201-210.
4. Hargreaves, A. (1996): Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Morata.
5. Gimeno Sacristán, J. (1988): El Curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
6. Gros Salvat, B. (2002): “Constructivismo y diseños de entornos virtuales de aprendizaje”. *Revista de Educación*, 328, pp. 225-247.
7. Margalef García, L. (2002): “La formación continua a través de la teleformación: análisis de una experiencia”. *Revista de Educación*, 328, pp. 251-266.
8. Rayón Rumayor, L. (2002): “Theory and Practice in educational technology: reflections and contributions from a sociocultural perspective of the curriculum”, en <http://dewey.uab.es/pmarques/evte>
9. Rayón Rumayor, L. (2003): “Las tecnologías de la información y la comunicación: una perspectiva sociocultural en el curriculum”. *Revista de Ciencias de la Educación*, 195, 267-286.
10. Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1993): “Technologies for knowledge-building discourse”, *Communications of the ACM* 36 (5), pp. 37-41.

11. Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1994): “ Computer support for knowledge-building communities”, “The Journal of Learning Sciences” 3 (3), pp. 265-283.