

Investigación



ESTUDIANTES DE BIOLOGÍA DE PROFESORADO SEMIPRESENCIAL RATIFICAN TRABAJO EN FORO DE DISCUSIÓN

[Dra. Nazira Píriz y
Prof. Isabel Vomero]

«Me considero más un experimentador que un teórico: no desarrollo sistemas deductivos que deban ser aplicados uniformemente en diferentes campos de investigación. Cuando escribo, lo hago, por sobre todas las cosas, para cambiarme a mí mismo y no pensar lo mismo que antes».

M. Foucault (2003: 9)

Estudiantes de Biología de profesorado semipresencial ratifican la jerarquía del docente orientador y moderador en foros de aprendizaje. Ciertas competencias para el aprendizaje colaborativo parecen más desarrolladas en estudiantes avanzados.

Introducción

La modalidad semipresencial de profesorado tiene actualmente gran trascendencia en la formación docente de nuestro país, con matrículas que crecen anualmente. Cabe destacar la oportunidad que esto implica tanto para el estudiante que no tiene posibilidades de cursar en forma presencial y accede de esta manera a carreras formales terciarias desde cualquier punto del país, como para el propio sistema educativo, que incorpora profesores titulados para el ejercicio de la enseñanza media en todo el territorio nacional.

A pesar de las ventajas de esta modalidad de profesorado, existen también dificultades que condicionan nuestra tarea docente. El trabajo en una modalidad semipresencial presenta características muy disímiles a la presencialidad. La diferencia fundamental radica en que el escenario principal para el aprendizaje lo constituye una plataforma virtual. A ella el estudiante ingresa en el momento y espacio que él mismo define. De esta

manera accede a una guía de aprendizaje y se comunica en forma escrita y principalmente asincrónica con compañeros y docentes. De esta manera la comunicación e interacción presentan características particulares y surgen nuevos roles y competencias, en el marco de lo que se ha denominado tecnocultura, que define nuevos tiempos y formatos pedagógicos.

Este escenario trae aparejado, entonces, un cambio en la relación pedagógica (Bender, 2003; Strijbos, 2004), con un estudiante claramente protagonista en su proceso de aprendizaje y un tutor orientador y facilitador (Harasim, 2000). El trabajo en foros de discusión se hace central y con él el aprendizaje colaborativo (Bruffee, 1999; Dillenblurg, 1999).

Consideramos de importancia medular la capacitación de los docentes para el trabajo en esta modalidad. Como tutores, nos preguntamos también si la predisposición, creencias y habilidades de los estudiantes son las favorables en este sentido, o si también debemos trabajar en la promoción de ciertas competencias específicas por parte de ellos.

La investigación que presentamos apunta a indagar sobre los factores predisponentes de los estudiantes de profesorado de Biología semipresencial para el trabajo en esta modalidad. Entendemos que estos constituyen un pilar esencial en el que sustentan nuestra práctica docente, y nos permiten repensar roles, estrategias y formas de interactuar. Este trabajo contribuye a elucidar algunos de estos aspectos y pone en evidencia nuevas interrogantes sobre las que continuar investigando.

Metodología

Para abordar el problema planteado y recabar información en relación al punto de vista de los estudiantes de esta modalidad respecto a las posibilidades que el sistema les ofrece definimos como herramienta una encuesta. Se realizó en forma presencial y anónima, a modo de invitación,

y con consentimiento escrito para su utilización con fines de investigación.

Se definió como población de interés a los estudiantes de etapas iniciales y finales de la carrera de profesorado de Biología que estuvieran cursando en el año lectivo 2008.

La investigación que presentamos apunta a indagar sobre los factores predisponentes de los estudiantes de profesorado de Biología semipresencial para el trabajo en esta modalidad.

Resultados

La encuesta contó con un total de 10 preguntas que indagaron sobre opiniones respecto a las posibilidades de aprender en foros de discusión, las condiciones y necesidades personales, el papel de compañeros y los docentes. Se encuestó a 45 estudiantes de profesorado de Biología: 12 de primer año, 17 de tercero y 16 de cuarto.

A la luz de los resultados encontramos tendencias en el grupo de estudiantes iniciales diferentes a las de los grupos avanzados. Por tal motivo decidimos presentar los resultados en forma global y también discriminados en estudiantes de primer año y estudiantes de tercero y cuarto.

En algunos casos un mismo estudiante optó por más de una respuesta, por lo que en dichas preguntas el total de respuestas supera al número de estudiantes. Por tal motivo presentamos los resultados como porcentajes del total de respuestas recabadas. Por razones de espacio presentaremos algunas de las preguntas en tablas con los resultados discriminados, en tanto que otras serán solo relatadas y comentadas.

Tabla A) - Pregunta 2:

Las participaciones de los docentes me ayudan a pensar en el tema y me orientan en la lectura...

Opciones	Respuestas globales (%)	Estudiantes de 1° (%)	Estudiantes de 3° y 4° (%)
Nunca	0	0	0
A veces	27	50	21
Con frecuencia	24	25	24
Es muy variable dependiendo del docente	49	25	55

Tabla B) - Pregunta 3:

Las participaciones de los docentes modifican mis participaciones...

Opciones	Respuestas globales (%)	Estudiantes de 1º (%)	Estudiantes de 3º y 4º (%)
Porque me inhiben	2	0	3
Porque me estimulan	43	29	46
No tienen efecto	0	0	0
Es muy variable dependiendo del docente	55	71	51

Tabla C) - Pregunta 5:

Con respecto al trabajo en foros de discusión con compañeros, los mensajes de mis compañeros me ayudan a pensar y entender...

Opciones	Respuestas globales (%)	Estudiantes de 1º (%)	Estudiantes de 3º y 4º (%)
Nunca	5	14	3
A veces	67	72	67
Con frecuencia	28	14	30

Tabla D) - Pregunta 7:

Con respecto a los mensajes de mis compañeros y su efecto en mi participación en foros de discusión...

Opciones	Respuestas globales (%)	Estudiantes de 1º (%)	Estudiantes de 3º y 4º (%)
Rara vez me estimulan a participar	21	17	21
A veces me estimulan a participar	64	66	64
Muy frecuentemente me estimulan a participar	15	17	15

Discusión de los resultados

Analizaremos los resultados de las preguntas agrupadas de acuerdo a áreas de indagación. En algunos casos compararemos las respuestas del grupo de primer año con las respuestas de tercer y cuarto año. Por tratarse de un trabajo descriptivo y por razones de muestreo no hablamos de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos «inicial» y «avanzado». No obstante, hacemos referencia a lo que podrían ser algunas diferencias entre ambos grupos por entender que puede ser valiosa su mayor indagación en futuros trabajos.

Respecto a subjetividades de los estudiantes sobre la tarea de sus docentes

Las primeras cuatro preguntas de la encuesta estuvieron destinadas a indagar sobre las expectativas de los estudiantes con respecto a los docentes, y sobre cómo las intervenciones de estos afectan al estudio de los alumnos y a su participación en foros de discusión.

Destacamos en primer lugar que los resultados confirman la jerarquía del rol del docente como orientador en la lectura y el desarrollo del curso. En la pregunta 2 (tabla A), respecto a la ayuda de los docentes para pensar en el tema y orientación de la lectura, la opción «nunca» tuvo 0% de respuestas. En la pregunta 3 (tabla B), respecto al efecto de los docentes en las participaciones de los estudiantes, la opción «no tiene efecto» también tuvo 0% de respuestas.

También resulta clara la heterogeneidad de docentes, con un alto porcentaje de respuestas del tipo «es muy variable dependiendo del docente». De esta manera, constatamos acciones favorables y desfavorables por parte de los docentes, pero en ningún caso indiferentes a los estudiantes. Esto nos permite insistir en la importancia de la capacitación docente en su desempeño como tutor en línea.

Las preguntas 1 y 4 indagaron sobre las expectativas del estudiante en relación con sus docentes. La pregunta 1 fue formulada como «La frecuencia de participaciones de tus docentes es...» y las opciones fueron: «menor a la esperada», «acorde a lo que espero», «mayor a lo que espero», «es muy variable dependiendo del docente». De las respuestas recabadas podemos decir que en ningún caso la frecuencia de participaciones docentes fue mayor a la esperada por los estudiantes. Hubo mayor conformidad en los estudiantes de tercer y cuarto año respecto a los de primer año (la respuesta «acorde» fue del 20,6% en el primer grupo y de 7,7% en el segundo, en tanto que la opción «es muy variable dependiendo del docente» fue de 73,5% en el primer grupo y de 61,5% en el segundo).

La pregunta 4 se destinó a investigar la conformidad de los estudiantes con las respuestas docentes

ante sus consultas. También se encontró mayor conformidad en estudiantes avanzados respecto a estudiantes de primer año. La opción «con frecuencia recibo respuestas que me conforman» fue del 50% entre los estudiantes de tercer y cuarto año, en tanto del 16,7% en los estudiantes de primer año.

Una interpretación posible a estos resultados es que los estudiantes de etapas iniciales son más demandantes de atención, en tanto que los de etapas avanzadas tienen mayor autonomía. Si bien no descartamos posible responsabilidad docente en los resultados, lo primero parece compatible en vistas de resultados de otras preguntas que analizaremos más adelante.

Respecto a las subjetividades de los estudiantes sobre la discusión en foros con compañeros

Las preguntas 5 a 8 se destinaron a indagar sobre la impronta de los estudiantes para la participación en foros y las posibilidades de aprender en forma colectiva. De los resultados de las preguntas 5 (tabla C) y 7 (tabla D) decimos que no parece haber diferencias en la estimulación por parte de compañeros a participar (tabla D). Sin embargo, la pregunta 5 (tabla C) muestra que la opción «con frecuencia mis compañeros me ayudan a pensar y entender» fue del 30% en las respuestas de estudiantes avanzados, en tanto que el 14% de los estudiantes de primer año la eligió. En la misma pregunta la opción «nunca» fue del 3% en estudiantes avanzados y del 14% en estudiantes de primer año. Una posible interpretación es que los estudiantes avanzados presentan mayores competencias para la argumentación. Entendemos que este punto es de interés para desarrollar en futuros trabajos en vista de la búsqueda de estrategias docentes oportunas.

La pregunta 6 (no presentada en una tabla) se refirió a la impronta para participar en foros y al valor de esta actividad. La pregunta fue encabezada con: «con respecto a mis participaciones en foros de discusión...». Los resultados muestran que los estudiantes de tercer y cuarto año tienen una mayor

iniciativa para participar en foros y dan mayor valor a la acción de participar como instancia rica para el aprendizaje, en comparación con los estudiantes de primer año. La opción «cuando participo aprendo más» tuvo un 51,2% de respuestas en el primer grupo, en contraposición a un 38,4% en el segundo.

La pregunta 8 se formuló a fin de conocer la opinión de los estudiantes respecto a la posibilidad de aprender en foros de discusión. Fue encabezada de esta manera: «con respecto a aprender en forma colectiva en foros de discusión creo que...». De las respuestas obtenidas destacamos que en todos los casos la opción «no es posible» fue de un 0%. También hubo acuerdo en la importancia del rol docente en su promoción, ya que la opción «depende mucho de cómo lo promueva el docente» obtuvo un 63,8% de respuestas en los resultados globales.

Respecto a preferencias de dinámicas de trabajo en clases presenciales y a opiniones respecto a estudiar

Las preguntas 9 y 10 (no presentadas en tablas) indagaron sobre estos puntos con la idea de conocer lo que entendemos que son factores predisponentes esenciales para el aprendizaje también en esta modalidad. La pregunta 9 se refirió a sus preferencias en las clases presenciales. La opción «es útil opinar en clases» tuvo un 9% de respuestas en el grupo de primer año, contra un 33,3% en el grupo de estudiantes de tercer y cuarto año. Esto último es compatible con una mayor autonomía de los estudiantes de etapas más avanzadas, quienes demandan menos y están más satisfechos con la tarea docente, según lo comentado en el análisis de las primeras preguntas de esta encuesta. Acorde a esta aparente mayor autonomía en los estudiantes avanzados, mientras el 54,5% de las respuestas de estudiantes de primer año optaron por «en clases presenciales saco apuntes que luego utilizo para estudiar», el 24,5% de las respuestas de tercer y cuarto año la eligieron.

La pregunta 10 se planteó de la siguiente manera: «con respecto a mi opinión sobre estudiar...». Es destacable que el 89,6% de las respuestas globales

reconocen la importancia de leer críticamente y hacer deducciones. Consideramos este elemento como favorable, aunque no suficiente.

Conclusiones

A partir de estos resultados podemos decir que los estudiantes de profesorado de Biología de la modalidad semipresencial consideran que:

1. El rol del tutor en línea resulta esencial en la orientación de la lectura, el apoyo para comprender y el estímulo para participar en foros de discusión.
2. El trabajo colaborativo en foros de discusión es posible aunque difícil y el rol docente como moderador es de gran relevancia.
3. Los estudiantes de etapas más avanzadas podrían presentar mayores habilidades para el trabajo colaborativo en vistas de mejores competencias para la argumentación. Parecen mostrar también mayor autonomía respecto a los estudiantes de etapas iniciales de la carrera.
4. La promoción por parte del tutor en línea del desarrollo de competencias en estudiantes para el trabajo colaborativo en foros de discusión puede constituir un área de acción de relevancia en esta modalidad.

Nuevas interrogantes a la luz de los resultados

Ante estos resultados nos planteamos algunas interrogantes: ¿qué estrategias docentes permiten con mayor éxito la promoción de la discusión en los foros y el aprendizaje colaborativo?, ¿cuáles son las causas de las diferencias encontradas entre los estudiantes de etapas iniciales en comparación con los estudiantes de etapas avanzadas?, ¿presentan efectivamente los estudiantes de etapas avanzadas mayor autonomía?, ¿las diferencias en los resultados dependen únicamente de los docentes que se desempeñan en ambos grupos?, ¿existe

una «selección natural» que determina que los estudiantes con ciertas competencias permanezcan en la modalidad en tanto que los menos competentes desistan de ella?, ¿los estudiantes de etapas avanzadas han adquirido a lo largo de la carrera competencias para el aprendizaje colaborativo?, ¿podemos los docentes promover el desarrollo de ciertas competencias favorables para el trabajo en esta modalidad? En vistas de estas interrogantes esperamos plantear nuevas investigaciones que contribuyan a brindar mayores herramientas para el desempeño del tutor en línea y al crecimiento de nuestra comunidad de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

BENDER, Tisha (2003), *Discussion-based Online Teaching to Enhance Student Learning. Theory, Practice and Assessment*, Stylus Publishing, Sterling Virginia.

BRUFFEE, Kenneth A. (1999), *Collaborative Learning. Higher Education, Interdependence and the Authority of Knowledge*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore and London.

DILLENBLURG, Pierre (1999), *Collaborative Learning. Cognitive and Computational Approches*, Pergamon, Elsevier Science, Oxford.

FOUCAULT, Michel (2003), *El yo minimalista*, La Marca, Buenos Aires.

HARASIM, L.; HILTZ, S.; TUROFF, M. y TELES, L. (2000), *Redes de aprendizaje: Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*, Barcelona, Gedisa/EDIUOC [Versión original: *Learning networks. A field guide to teaching and learning online*, Cambridge (EE.UU.), Massachusetts Institute of Technology Press, 1995].

STRIJBOS, J. (2004), *The effect of roles on computer-supported collaborative learning*, PhD dissertation, Open Universiteit Nederland, Heerlen.