

Tareas grupales en ambientes virtuales. *Dificultades percibidas y aprendizajes logrados por estudiantes universitarios*

Group Tasks in Virtual Environments. Perceived Difficulties and Learning Achieved by University Students

Devoirs en group dans les environnements virtuels. Difficultés aperçues et apprentissages réussies par les étudiants

Trabalho em grupo em ambientes virtuais. Dificuldades percebidas e aprendizagens alcançadas por estudantes universitários

Fecha de recepción: 13 DE SEPTIEMBRE DE 2010 | Fecha de aceptación: 2 DE MARZO DE 2011
Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

Impreso: SICI: 2027-1174(201106)3:6<433:TGEAV>2.0.TX;2-Q; Electrónico: SICI: 2027-1182(201106)3:6<433:TGEAV>2.0.CO;2-N

Escrito por ANALÍA CLAUDIA CHIECHER
UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO
CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS, CONICET
RÍO CUARTO, ARGENTINA
achiecher@hotmail.com

Resumen

El artículo describe una experiencia didáctica que consistió en la implementación de una e-actividad con estudiantes universitarios que cursaban tradicionalmente con modalidad presencial. Participaron 91 estudiantes de tres asignaturas que, reunidos en 27 grupos, dieron respuesta a la e-actividad en el entorno virtual. Al finalizar la experiencia se realizó una entrevista grupal y se hizo una pregunta acerca de las preferencias por el trabajo grupal o individual. Los resultados se orientan a mostrar las dificultades percibidas por los alumnos durante la realización de la e-actividad, los aprendizajes que reconocieron haber logrado y sus preferencias respecto del trabajo grupal o individual en tareas de este tipo.

Palabras clave autor

e-actividad, trabajo grupal, entorno virtual.

Palabras clave descriptor

Enseñanza superior [7159], tecnología educacional [1408], enseñanza multimedia [393], enseñanza asistida por ordenador [951], aprendizaje activo [233], enseñanza en grupo [116], comunicación en grupo [73].

Transferencia a la práctica

El contenido del artículo se vincula con las prácticas pedagógicas y didácticas en el ámbito de la educación superior. En efecto, se presenta una experiencia didáctica implementada con estudiantes universitarios, cuyo objetivo último es el de mejorar e innovar en la enseñanza en el nivel de grado. Se apuntó básicamente a contactar a estudiantes universitarios con entornos virtuales de aprendizaje, que entendemos estarán cada vez más presentes en sus posibilidades de formación posteriores a la universidad. Por otra parte, de esta primera implementación de la experiencia se derivaron algunas cuestiones que retomaremos e intentaremos perfeccionar para futuras implementaciones en la práctica.

Para citar este artículo | To cite this article | Pour citer cet article | Para citar este artigo

Chiecher, A. C. (2011). Tareas grupales en ambientes virtuales. Dificultades percibidas y aprendizajes logrados por estudiantes universitarios. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (6), 433-445.

Key words author

e-activity, Group work, Virtual Environment.

Key words plus

Higher Education, Educational Technology, Multimedia Instruction, Computer Assisted Instruction, Activity Learning, Group Instruction, Group Communication.

Abstract

The paper describes a didactical experience which involved the implementation of an "e-activity" with university students who traditionally received classroom-based educations. The 91 students from three subjects who participated were organized in 27 groups for the "e-activity". Afterwards, through a group interview, students were asked for their preference regarding group or individual tasks. The results show the difficulties perceived by the students during the "e-activity", the learning they achieved, and their preferences for group work or individual tasks of this type.

Transference to practice

The content of the article is related to the teaching practices in higher education. The main goal of the didactical experience involving university students presented is to improve and innovate in teaching at undergraduate level, acquainting students with virtual learning environments, which will be increasingly important for their training opportunities after graduation. In addition, this first implementation of an experience pointed out certain issues which we will try to improve in further experiments.

Mots clés auteur

e-activité, travail en group, entourage virtuel.

Mots clés descripteur

Enseignement supérieur, technologie de l'éducation, enseignement multimédias, enseignement assisté par ordinateur, apprentissage par l'action, enseignement de groupe, communication en groupe.

Résumé

L'article décrit une expérience didactique qui a consisté dans l'implémentation d'une e-activité (activité électronique) avec des étudiants universitaires qui font leurs études en modalité présentielle. Dans l'activité ont participé quatre-vingt-onze (91) étudiants de trois cours qui ont été réunis dans vingt-sept (27) groupes et qui ont donné une réponse à l'e-activité dans l'entourage virtuel. A la fin de l'expérience on a réalisé un entretien en group et on a posé une question par rapport aux préférences du travail en group ou individuel. Les résultats se dirigent à montrer les difficultés aperçues par les étudiants pendant la réalisation de l'e-activité, les apprentissages qui ont reconnu avoir obtenu et leurs préférences par rapport au travail en group ou individuel dans les devoirs de ce genre.

Transfert à la pratique

Le contenu de l'article est en rapport aux pratiques pédagogiques et didactiques dans le domaine de l'éducation supérieure. En effet, on présente une expérience didactique implémentée avec des étudiantes universitaires, dont l'objectif dernier est celui d'améliorer et faire des innovations dans l'enseignement dans le niveau de degré. On a visé essentiellement à contacter des étudiants universitaires avec des entourages virtuels d'apprentissage, qu'on suppose vont être à chaque fois plus nombreux et présentés dans leurs possibilités de formation postérieure à l'université. D'autre part, de cette première implémentation de l'expérience on identifie des aspects qu'on va reprendre pour essayer d'améliorer les futures implémentations dans la pratique.

Palavras-chave autor

E-atividade, trabalho grupal, meio virtual.

Palavras-chave descritor

Ensino superior, tecnologia educacional, multimídia instrução, Instrução assistida por computador, atividade de aprendizagem, aulas em grupo, grupo de comunicação.

Resumo

O artigo descreve uma experiência didática que consistiu na implantação de uma e-atividade com estudantes universitários que estudavam tradicionalmente na modalidade presencial. Participaram 91 estudantes de três disciplinas que, reunidos em 27 grupos, responderam à e-atividade no meio virtual. Ao finalizar a experiência se realizou uma entrevista grupal e se fez uma pergunta a respeito das preferências pelo trabalho em grupo ou individual. Os resultados se orientam a mostrar as dificuldades percebidas pelos alunos durante a realização da e-atividade, as aprendizagens que reconheceram ter atingido e suas preferências a respeito do trabalho em grupo ou individual em atividades deste tipo.

Transferência à prática

O conteúdo do artigo está vinculado às práticas pedagógicas e didáticas no âmbito da educação superior. Com efeito, apresenta-se uma experiência didática com estudantes universitários, cujo objetivo último é o de melhorar e inovar o ensino neste nível. Basicamente se buscou fazer contato com estudantes universitários em contextos virtuais de aprendizagem, cuja presença na formação posterior à universidade, conforme entendemos, é cada vez maior. Por outra parte, desta primeira experiência se derivaram algumas questões que retomaremos e tentaremos aperfeiçoar para futuras práticas.

Introducción

Tal como han manifestado autores diversos, el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación, TIC, en la educación es en realidad un aspecto particular de un fenómeno mucho más amplio, relacionado con el papel de estas tecnologías en la sociedad actual. En efecto, de un tiempo a esta parte, asistimos a la aparición de una nueva forma de organización económica, social, política y cultural, identificada como sociedad de la información, que implica nuevas formas de trabajar, de comunicarnos, de relacionarnos, de aprender, de pensar, etc. (Coll & Monereo, 2008). No obstante, interesa en este artículo focalizar la atención en la introducción de TIC en la educación superior; más específicamente, en el proceso de virtualización de prácticas de enseñanza tradicionalmente presenciales en el nivel universitario.

El auge de la sociedad de la información está transformando los modos de organizar el aprendizaje y de transmitir el conocimiento. En consecuencia, el panorama actual en educación superior muestra la necesidad de mejorar y de renovar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Fuente, Cano, Justicia, Pichardo, García, Martínez & Sander, 2007). Hoy, el conocimiento se renueva constantemente y, por ello mismo, ya no bastan los años de formación universitaria para luego desempeñarse de por vida en alguna tarea.

Por otra parte, parece necesario reconocer que los jóvenes que llegan a las aulas universitarias son, en general, personas que han tenido experiencias diversas de aprendizaje y de comunicación con distintos tipos de tecnología digital de forma permanente y cotidiana. Este nuevo alumnado, que poco a poco va poblando las aulas, parece tener un modo de procesar la información, de aprender y de enfrentarse a la resolución de problemas manifiestamente distinto de la generación que se educó con los textos impresos (Monereo, 2004). Más aún, “los nacidos a partir de 2000 pueden considerarse nativos en sentido estricto; sus vidas estarán inevitablemente mediadas por las TIC y buena parte de sus aprendizajes y relaciones sociales se forjarán en y a través de ellas” (Monereo, 2004, p. 3).

Frente a esta realidad, la docencia universitaria se encuentra en un período de reflexión y de búsqueda de nuevas alternativas pedagógicas que le permitan renovarse y hacer frente a las nuevas exigencias que impone la sociedad de la información y, específicamente, la incorporación y uso de las tecnologías digitales a la enseñanza (Area-Moreira, Sanabria-Mesa & González, 2008). Tanto, que una búsqueda con cualquier buscador de internet arrojaría miles de resultados relacionados con experiencias de virtualización de la educación superior. En este sentido, por ejemplo, la creación de aulas virtuales que posibilitan el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje, mediante la utilización de las redes y recursos que ofrece internet, está propiciando que en numerosas universidades tradicionales —basadas en una educación presencial— empiecen a ponerse en práctica experiencias de docencia que combinan actividades desarrolladas en las aulas físicas con otras en las aulas virtuales.

Esta modalidad educativa, que recibe el nombre de *blended learning* o enseñanza semipresencial, se implementó en asignaturas de carreras de grado de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Considerando la necesidad de preparar a los estudiantes para formarse a lo largo de la vida y también en búsqueda de una docencia renovada y ajustada a estos tiempos, parece una meta educativa atendible la de preparar a los actuales estudiantes universitarios —y futuros profesionales— para desempeñarse con agilidad, propiedad y pertinencia en los ambientes virtuales.

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

En este artículo de investigación se presentan los resultados del proyecto *Aprender en contextos mediados por tecnologías. Una propuesta tendiente a promover la motivación y las conductas de búsqueda de ayuda en ambientes virtuales*, patrocinado por la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

La importancia de repensar variables cuando se trata de entornos virtuales

Hay consenso en sostener que no parece una buena idea trasladar los modelos de enseñanza y aprendizaje que usamos en ambientes presenciales para enseñar y aprender en ambientes virtuales. En efecto, estamos de acuerdo en que es necesario y fundamental reflexionar y repensar variables centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje cuando de entornos virtuales se trata. En otros términos, si bien en cualquier contexto educativo el objetivo es enseñar y aprender algo, podría decirse que tanto la enseñanza como el aprendizaje adquieren matices distintos —y por tanto deben ser repensados— en un ambiente y en otro.

Una de las variables de importancia para repensar tiene que ver con el rol del *profesor* en ambientes virtuales. En este sentido, diversos autores coinciden en señalar los nuevos matices que adquiere el rol del docente en contextos virtuales en comparación con el papel que tradicionalmente han desempeñado los profesores en clases presenciales (entre otros, Adell, 1997; Adell & Sales, 1999; Blignaut & Trollip, 2003; Fainholc, 1999; García-Aretio, 1994, 2001; McNeil, Robin & Miller, 2000; Offir, Barth, Lev & Shteinbok, 2003). A tal punto, que hasta la denominación cambia de un contexto a otro; así, mientras en entornos presenciales se habla de '*profesores*', en contextos de educación mediada usualmente se denomina '*tutores*' a quienes se ocupan de la enseñanza.

En estos entornos —caracterizados por la riqueza y la abundancia de información—, la misión del docente es la de facilitador, guía y consejero sobre fuentes apropiadas de información, la de creador de hábitos y destrezas en la búsqueda, selección y tratamiento de la información (Adell, 1997). En palabras de Seugnet Blignaut y Stanley R. Trollip (2003), los docentes en contextos virtuales dejan de ser los '*sabios de la escena*' (*sage on the stage*) —situación en la que todas las actividades académicas giran a su alrededor— para actuar como '*guías que acompañan desde un costado*' (*guide on the side*).

El rol del *alumno*, por su parte, es otra de las variables que hay que repensar en el marco de ambientes virtuales. En estos contextos, el pupitre y la mesa de trabajo tienen una nueva expresión: son la pantalla de la computadora y la consola con sus diversos aparatos periféricos; por su parte, la jornada escolar deja de ser un intervalo temporal rígido para volverse casi tan flexible como el estudiante lo desee (Echeverría, 2000). Estos ambientes de aprendizaje, configurados de manera tan novedosa, exigen al estudiante el desempeño de un rol verdaderamente protagonista en su formación, requiriéndole abandonar el papel de receptor pasivo de lo generado por el profesor para convertirse en un agente activo en la búsqueda, selección, procesamiento y asimilación de la información (Adell, 1997; McNeil, Robin & Miller, 2000).

Una tercera variable a repensar tiene que ver con las *interacciones entre profesores y alumnos*; obsérvese que este aspecto cambia radicalmente, pues de la comunicación sincrónica y en copresencia —habitual en las aulas que todos conocemos—, pasamos a entornos en los que la comunicación es, por lo general, asincrónica y no requiere que ninguno de ellos esté presente junto con el otro en un mismo lugar y tiempo. Hoy, en realidad, es posible establecer una comunicación bidireccional y hasta multidireccional en los ambientes virtuales, en el sentido de que las TIC no solo permiten una interacción fluida alumno-contenido y alumno-profesor, sino que también admiten la comunicación entre estudiantes (Fainholc, 1999; Sigalés, 2001).

Por último, una cuarta variable que entendemos crucial repensar cuando de entornos virtuales se trata tiene qué ver con las *actividades de aprendizaje*. A ellas dedicaremos el próximo apartado.

Las e-actividades

El concepto de actividad refiere a todas aquellas acciones (de observación, escucha, trabajo en equipo...) que llevan a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho en otros términos, las actividades —o tareas académicas— refieren a diferentes acciones que los alumnos llevan a cabo en relación con los contenidos que se les propone aprender. Si estas actividades son presentadas o realizadas por medio de la red, entonces pueden ser consideradas como *e-actividades* (Cabero & Román, 2007).

Las e-actividades constituyen un poderoso multiplicador del valor formativo latente de los contenidos; en efecto, son consideradas como una de las variables críticas y una de las cuestiones centrales en la formación por medio de la red (Barberà, Badia & Mominó, 2001; Bossolasco, 2010; Cabero & Román, 2007; Chiecher 2010a y 2010b).

Elena Barberà, Antoni Badia y Josep M. Mominó (2001) reconocen las tareas de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia mediada telemáticamente, como el eje relacional entre profesores y estudiantes y añaden que, consecuentemente, “de su naturaleza y de su legitimidad se desprenderá el nivel de autenticidad y validez del contenido educativo” (Barberà, Badia & Mominó, 2001, p. 84).

Recopilando los aportes de diferentes autores, María Luisa Bossolasco (2010) menciona que habría una serie de variables que podrían considerarse en el momento de entender y analizar las actividades educativas en la red. Entre otras se podrían señalar:

- El *objetivo educativo subyacente*, que estaría relacionado con los requerimientos de la tarea; entre otros, se podrían identificar: establecer relaciones entre conceptos, relacionar teoría y práctica, resolver problemas de manera conjunta, opinar sobre un tema, tomar posición, justificar / argumentar, sociabilizar saberes y experiencias.
- La *demanda cognitiva subyacente en la tarea*, que puede ir desde reproducir una serie de contenidos, pasando por la aplicación de conceptos a una realidad, la elaboración de conocimientos, el establecimiento de inferencia o la creación de nuevos conocimientos.
- El *tipo de contenido que se prioriza*, ya sea conceptual, procedimental o actitudinal.
- El *papel que se le asigna a la interacción docente-alumno y alumno-alumno* para la concreción de la tarea (reducido, medio, alto).
- El *rol que asume el docente en la actividad*, que puede ir desde la ausencia total, a ser un expositor de saberes, organizador del trabajo de los alumnos, facilitador de sus aprendizajes, dinamizador de los intercambios, etc.

También en la línea de señalar características de las tareas académicas, resultan válidos los planteamientos de Paola Verónica Rita Paoloni (2006), quien tomando aportes de reconocidos teóricos sistematiza las siguientes características de aquellas tareas potencialmente favorecedoras de una motivación por el aprendizaje:

- *Admiten variedad y diversidad de respuestas.* Esto es, se permiten varios resultados ante una determinada consigna y, por ende, no se espera del estudiante una respuesta única.
- *Son funcionales y significativas* para el estudiante, en el sentido de permitirle percibir su instrumentalidad o valor ante situaciones futuras.
- Tienen un *nivel de dificultad moderado*; es decir, no resultan al estudiante demasiado fáciles de resolver ni tampoco excesivamente difíciles.
- *Generan curiosidad y fantasía*, en el sentido de resultar novedosas e interesantes.
- *Se resuelven en colaboración con los pares*, esto es, de manera grupal.
- *Ofrecen márgenes de elección y control*, al permitir al sujeto decidir entre cursos de acción alternativos para llegar a la meta.

Si bien aún no abundan estudios que se ocupen de analizar el impacto de distintas e-actividades en el aprendizaje de los estudiantes, los trabajos de María Luisa Bossolasco (2010) y de Paola Verónica Rita Paoloni (2006) pueden considerarse como dos antecedentes de interés.

El trabajo de Paoloni (2006), aunque realizado con estudiantes universitarios en ambiente presencial, constituye un antecedente valioso en el sentido de que el mencionado estudio analizó el impacto de una tarea particular en la motivación de los estudiantes. Básicamente, se realizó el diseño de una tarea académica escrita de alcances amplios, que reuniera las características antes mencionadas potencialmente favorecedoras de la motivación. En tal sentido, se procuró analizar el impacto de esta tarea en el perfil motivacional de los estudiantes. Los resultados indicaron que si bien la tarea fue diseñada con el propósito explícito de promover mayor motivación, en términos generales no lo logró; pues un grupo mostró un perfil motivacional similar antes y después de participar de la tarea en tanto que un segundo grupo experimentó un descenso en la motivación. Las interpretaciones ligadas a estos resultados indican la intervención de una multiplicidad de variables complejas en la configuración de resultados, relativas al propio sujeto pero también al contexto, cuya trama condiciona diferente impacto en distintos estudiantes.

Por otra parte, el estudio de María Luisa Bossolasco (2010) acerca de las interacciones de estudiantes de posgrado en foros virtuales, analiza las e-actividades propuestas en términos de su potencialidad para promover interacciones enriquecedoras y significativas en el ámbito de un foro de discusión. Las conclusiones indican la importancia de considerar variables diversas, como el número de preguntas presentadas en un foro, el tipo de preguntas, el estilo de moderación que el tutor realice en el foro, la organización del tiempo destinado a la tarea, el número de participantes en cada foro... Como puede apreciarse, el cuidado y la planificación de aspectos variados son necesarios a fin de lograr que las tareas propuestas tengan un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes y sean bien valoradas por ellos.

Presentadas someramente algunas de las dimensiones que entendemos es necesario tener en cuenta al diseñar actividades a resolver por medio de la red y algunos estudios que constituyen antecedentes en relación con el tema de este artículo, el propósito de este escrito es, justamente, describir una e-actividad que se diseñó y se propuso a estudiantes universitarios inscritos en asignaturas de carreras de grado, para luego analizar las percepciones de los alumnos respecto de las dificultades que debieron afrontar y los aprendizajes logrados como consecuencia de la realización de la tarea.

Descripción de la e-actividad propuesta

Como se detalla más adelante, se trabajó con dos propuestas de e-actividades en tres asignaturas. Una de las e-actividades proponía al alumno elegir un test, describirlo, administrarlo, interpretar los resultados obtenidos y, finalmente, presentar un informe con la descripción del test y los resultados de su administración. La otra e-actividad proponía, igualmente, la elección de un test y la realización de un análisis de sus propiedades psicométricas con base en documentos de la American Psychological Association, APA, sobre normas técnicas de los test e instrumentos de medición.

Si bien las consignas diferían, se procuró respetar los mismos criterios al diseñar estas actividades. En este sentido, ambas propuestas promovieron especialmente las relaciones entre teoría y práctica, la aplicación de conceptos teóricos a una situación real y probable de ocurrir en sus futuros desempeños como profesionales, el aprendizaje de contenidos conceptuales pero también —y sobre todo— procedimentales y actitudinales, la colaboración entre pares, etc. Así mismo, se cuidó especialmente que la tarea reuniera los rasgos que los teóricos han destacado como favorecedores de una mejor motivación, por ejemplo:

- *Al admitir variedad y diversidad en las respuestas;* en efecto, entre algunas pautas generales delimitadas, las respuestas podían ser tan variadas como los grupos quisieran, sobre todo porque en ambos casos tenían la posibilidad de elegir un instrumento de medición.
- *Al proponer una actividad funcional y significativa para los alumnos;* en este sentido, la selección, administración e interpretación de test, o bien, el análisis de sus propiedades psicométricas es una práctica que probablemente realizarán estos estudiantes en sus futuros desempeños profesionales como psicopedagogos.
- *Al procurar que el nivel de dificultad sea óptimo;* de hecho, se trataba de una tarea que les demandaba compromiso, habilidades relacionadas con los contenidos de la asignatura, habilidades para operar con la tecnología, esfuerzo sostenido en el tiempo, etc. Sin embargo, todas las habilidades requeridas estaban dentro de lo previsiblemente manejable por un estudiante universitario.
- *Al generar curiosidad y fantasía;* pues se trataba de una tarea que, por proponerse a ser resuelta en el medio virtual, los mismos estudiantes calificaron como novedosa, desafiante, etc.
- *Al recomendar una resolución en colaboración con los pares;* de hecho, la tarea se resolvía en grupos, condición que requería que pusieran en juego diferentes estrategias interpersonales o relacionales que les permitieran desempeñarse en equipo de manera productiva y responsable. Los alumnos tenían total libertad —y se los incentivaba además— a que pidieran ayuda si les resultaba necesario. En efecto, los foros y espacios de consulta estaban disponibles las 24 horas del día y el seguimiento del docente era permanente; con lo cual, cada consulta tenía respuesta prácticamente inmediata.
- *Al ofrecer márgenes de elección y control;* por ejemplo, la posibilidad de elegir un test para trabajar y también el control en el manejo de los tiempos y ambientes destinados a la realización de la tarea. En tal sentido, se supone que el largo período destinado a la tarea y el hecho de dar conocer la temporalización desde el primer momento pueden ayudar a que los alumnos regulen y organicen el tiempo destinado a su resolución.

Propuesta entonces una tarea de la naturaleza descrita, interesa analizar la experiencia de los estudiantes que participaron de su resolución en términos de las dificultades que tuvieron y de los aprendizajes que reconocen haber logrado.

Metodología

La experiencia que se presenta y analiza en este artículo fue realizada bajo la perspectiva metodológica de la investigación basada en diseños. Si bien parece necesario advertir acerca del carácter todavía emergente de este paradigma, puede decirse que la expresión *estudios de diseño* se propone como una denominación general para incluir un conjunto de enfoques de investigación que comparten preocupaciones y modos característicos de estudiar los problemas educativos (Rinaudo & Donolo, 2010).

En líneas generales, podríamos decir que este modo de estudiar los problemas educativos implica la realización de estudios de campo, en los que se interviene en un contexto de aprendizaje para enfocarse en el logro de una meta pedagógica explícitamente definida, mediante la implementación de un diseño instructivo, al tiempo que tiene en cuenta también el propósito de producir y generar contribuciones teóricas (Rinaudo & Donolo, 2010).

Se identifican tres etapas en este tipo de estudios: (a) preparación del diseño, (b) implementación y (c) análisis retrospectivo. Los resultados presentados en este artículo conforman un avance en la tercera etapa, la del análisis retrospectivo, en la que —una vez implementado el diseño instructivo— se procura examinar los resultados hallados y reconstruir la teoría, para abrir paso a la posterior implementación de un nuevo ciclo.

Los *sujetos* que participaron de la experiencia de resolución de las e-actividades antes descritas fueron 91 alumnos que cursaban tres asignaturas de carreras de grado correspondientes al área de educación.

Las asignaturas en las que se implementaron las e-actividades diseñadas fueron tres: *Teoría y técnica de los test* y *Psicometría educacional*, correspondientes al tercero y quinto año de la Licenciatura en Psicopedagogía, y *Exploración psicométrica*, del tercer año de la Licenciatura en Enseñanza Especial para Deficientes Mentales.

Del grupo total de 91 sujetos, 85 eran mujeres y 6 varones, pues son carreras de alta matrícula femenina. La edad promedio es de 23 años. Se trata de sujetos en su mayoría solteros (90%) y que dedican su tiempo exclusivamente al estudio (70% no tiene ocupación adicional a la actividad de estudio).

Estos sujetos conformaron 27 grupos de trabajo, integrados por 2, 3, 4 o 5 miembros que debían resolver, de manera grupal y en el entorno virtual, la e-actividad propuesta.

El entorno virtual en el que trabajaron estuvo definido por el SIAT, Sistema de Apoyo a la Teleformación, plataforma diseñada en la Universidad Nacional de Río Cuarto. En ese ambiente, se crearon los grupos de trabajo y se habilitó un foro para cada uno de los grupos. En el espacio de los foros grupales tuvieron lugar los intercambios relacionados con la elaboración de la respuesta a la tarea propuesta.

Para la recolección de los datos que se analizan en este trabajo se apeló a una entrevista grupal y a la administración de una pregunta que cada alumno respondió individualmente y por escrito con posterioridad a la entrega de la tarea.

Una vez finalizada la experiencia se citó a los grupos de trabajo para mantener una entrevista grupal con el fin de profundizar acerca de sus

valoraciones y experiencias con esta tarea particular. Las respuestas a las entrevistas se analizaron inductivamente, para construir categorías de análisis referidas a las percepciones de los estudiantes acerca de la experiencia.

La pregunta que se administró individualmente —y para responder por escrito— indagaba acerca de la preferencia del alumno por el trabajo individual o grupal frente a una actividad de las características de la que habían resuelto.

Resultados

Presentaremos en esta sección los resultados del análisis de la entrevista grupal y de las respuestas a la consulta acerca de la preferencia por el trabajo grupal o individual en actividades como la presentada.

La entrevista grupal

En este apartado se presentan los resultados del análisis inductivo y de construcción de categorías a partir del discurso de los 27¹ grupos de estudiantes que participaron de la tarea y que fueron entrevistados.

Si bien la entrevista fue extensa e incluyó varios temas, en este artículo se analizan las *dificultades percibidas* por los estudiantes durante la realización de la tarea propuesta y los *aprendizajes* que reconocen haber logrado.

Dificultades percibidas. Respecto de las dificultades que los grupos mencionaron referidas a la resolución de la tarea propuesta, pudieron agruparse en cinco categorías de respuesta que a continuación mencionamos e ilustramos en orden decreciente.

1. *Dificultades relacionadas con falta de equipamiento para acceder a internet.* Dieciséis de los 27 grupos, más de la mitad, mencionaron este obstáculo para la realización de la e-actividad; es decir, el hecho de no disponer en sus domicilios del equipamiento necesario para acceder diaria y frecuentemente a la red les jugaba en contra justamente en una tarea que exigía fuerte presencia en el aula virtual. Ejemplo: *"nadie tiene computadora en la casa con internet y esa era la complicación que teníamos"*.
2. *Dificultades relativas al contenido de la tarea.* Doce de los 27 grupos mencionaron como dificultad alguna cuestión relacionada con el contenido de la tarea. Se trataba, en realidad, de una actividad poco habitual dentro de la tipología de tareas que suelen resolver los alumnos; en efecto, requería, en un caso, la administración y evaluación de los resultados de un test y, en otro, el análisis de sus propiedades técnicas. Ejemplo: *"el test que elegimos terminó siendo un poco complejo para resolverlo, entonces a la hora de investigar nos dimos cuenta de que había varios tipos de Kuder, no uno solo, entonces eso nos complicó, a la hora de leer el manual también. Es como que hubo que leerlo varias veces para poder ver cómo sacar el porcentaje, el centil y todas esas cosas"*.
3. *Dificultades relacionadas con escasa habilidad para desenvolverse en el ambiente virtual.* Ocho de los 27 grupos, un poco más

¹ Un grupo más, conformado por dos estudiantes, resolvió también la e-actividad y acudió a la entrevista; sin embargo, problemas de audio en la grabación no nos han permitido recuperar su discurso.

de un tercio, manifestaron tener escasos conocimientos y habilidades para moverse con soltura en el ambiente virtual propuesto. Esta limitación les obstaculizó la realización de la actividad propuesta. Ejemplo: *"No sabía usar el SIAT (es el aula virtual), no sabía en qué opción se debía entrar y cómo comunicarme con mis compañeras..."*.

4. *Dificultades inherentes a la comunicación asincrónica.* Cuatro de los 27 grupos aludieron a obstáculos relacionados con las características particulares de la comunicación asincrónica. Como esta no era una modalidad habitual de comunicación entre ellos, encontraban difícil habituarse a sus peculiaridades y lograr sacar provecho de sus potencialidades. Ejemplo: *"quizás el entrar, llevar alguna propuesta y tener que esperar... a veces pasaban días y no había respuesta, estaba solita, no había mucha interacción"*.
5. *Dificultades relativas a la interpretación de las consignas.* Solamente dos de los 27 grupos aludieron a dificultades inherentes a la interpretación de la consigna. Ejemplo: *"como que no entendíamos que a lo mejor era sencillo, en sí la realización era sencilla y eso fue lo que nos pasó, que no terminábamos de entender, nos hacíamos un mundo, pensábamos que era muy largo y no, al final era más corto que muchos otros trabajos... lo que nos pasaba era que terminábamos entendiendo la actividad cerca de los últimos días, al principio dábamos vueltas, dábamos vueltas y terminábamos de entender los últimos días, nos hacíamos un mundo, que era mucho más complicado y al final terminaba siendo una tarea sencilla"*.

Aprendizajes logrados. Respecto de los aprendizajes que los alumnos reconocieron haber logrado como consecuencia de la realización de la e-actividad propuesta, se conformaron tres categorías. A continuación, las mencionamos y ejemplificamos, comenzando por aquella que presentó mayor frecuencia.

1. *Aprendizajes relacionados con los contenidos de la materia.* Diecinueve de los 27 grupos, más de dos tercios, manifestaron haber aprendido contenidos propios de la asignatura como consecuencia de la realización de la e-actividad. Ejemplo. En una asignatura cuyo tema central es la teoría y técnica de los test, un alumno manifiesta: *"conocimos varios tipos de test, porque si bien nosotros administramos un tipo, los otros grupos tenían otros y en el cd había varios, entonces pudimos ver distintos tipos que por ahí yo no sabía, había muchos que no los conocía..."*.
2. *Aprendizaje de habilidades tecnológicas.* Dieciocho de los 27 grupos, casi la misma cantidad que reconoció haber aprendido contenidos de la asignatura, admitió también haber aprendido habilidades para operar con la tecnología. Ejemplo: *"aprendimos en cuanto al manejo de la tecnología... porque nunca usamos la tecnología para la educación así... habíamos usado la plataforma pero era más vale de consulta y esas cosas, había un foro, pero no era... yo por ejemplo nunca había subido un archivo... y eso de que se puede usar como aula en sí, porque en otras materias con el profesor teníamos consulta pero no con los compañeros, generalmente es consulta con el profesor, el profesor responde..."*.
3. *Aprendizaje de una nueva modalidad de trabajo.* Siete de los 27 grupos, casi un cuarto, manifestaron haber aprendido una nueva

manera de trabajar; manera que creen posible transferir a futuras actividades y situaciones de aprendizaje. Ejemplo: *"Incluso vimos que también puede ser una alternativa para resolver otro tipo de trabajos que por ahí no están planteados así, para resolverlos en la plataforma, pero con ellas pensamos que esto puede ser una herramienta para resolver otros trabajos... nos ha pasado de decir, estaría bueno que otros trabajos fueran también a través del foro... para mí eso es lo más rico, aprender a utilizar una herramienta que la tenés y que te da posibilidad de resolver ciertas situaciones"*.

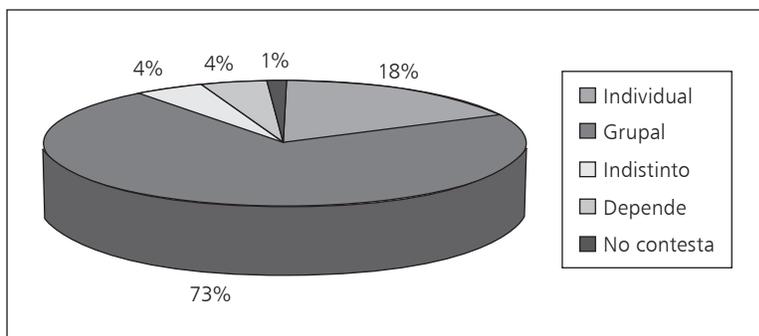
La consulta acerca de preferencia por el trabajo grupal o individual

Como se anticipó, además de la entrevista grupal, se administró de manera individual una consulta que indagaba acerca de la preferencia de cada estudiante por resolver tareas del tipo de la propuesta de manera individual o grupal.

Los resultados se muestran en el siguiente gráfico.

Gráfico 1

Preferencia de modalidad de trabajo del estilo de la propuesta.



Fuente: elaboración propia.

Como muestra el gráfico, una abrumadora mayoría (73% de los alumnos) reconoció preferir la modalidad grupal para la resolución de tareas de este tipo. Entre las razones que evocaron para avalar tal preferencia se encuentran las siguientes: sentirse acompañado, lograr mejores y más ricos aprendizajes, poder intercambiar y compartir ideas, enriquecerse con las posturas y perspectivas de los otros, poder resolver dudas con los compañeros, etc.

Un 18% de los estudiantes manifestó preferir el trabajo individual frente a tareas de este tipo. Las razones que esgrimieron tuvieron que ver básicamente con la posibilidad de regular mejor el tiempo y no depender del tiempo y de la participación de los demás.

Por fin, solo unos pocos estudiantes (4%) manifestaron que les da igual una modalidad u otra, en tanto que otro grupo (4%) se inclina por la modalidad grupal o individual dependiendo de ciertos factores; entre ellos, uno de importancia es el compromiso de los integrantes del grupo en los que les toca trabajar.

Conclusiones

Se señaló en este trabajo la necesidad de repensar variables implicadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje cuando estos tienen lugar en ambientes virtuales. Se señaló también la importancia de considerar una enseñanza renovada, en el nivel de educación superior, que procure ajustarse a los desafíos que nos plantean hoy la sociedad de la información y el avance constante de la tecnología.

En este marco, para repensar variables y renovar la enseñanza en el nivel de grado, se diseñó una e-actividad que fue el eje de una experiencia didáctica implementada con tres grupos de estudiantes. Los alumnos participantes cursaban regularmente carreras dictadas con modalidad presencial y no estaban habituados a resolver tareas del tipo de la propuesta, en un ambiente virtual y con modalidad grupal.

Los resultados hallados reflejan claramente las vicisitudes que los estudiantes afrontaron al tener que transitar un camino desconocido e inexplorado. Así, dificultades ajenas a sus posibilidades de resolución, signaron la experiencia vivida (por ejemplo, el hecho de no disponer en sus casas de acceso a la red). En cambio, para otras dificultades manifestadas —relativas a la tarea, a la consigna, a la comunicación asincrónica— pudieron hallar solución en el transcurso de la actividad misma. No obstante, lo más importante —y quizás lo más valioso de la experiencia— tiene que ver con los aprendizajes que los alumnos reconocieron haber logrado; aprendizajes no solamente vinculados con el contenido de las asignaturas que cursaban sino fundamentalmente con habilidades tecnológicas y de desempeño en el aula virtual.

En este punto, parece posible referir a la *significatividad de los entornos de aprendizaje*; esta idea, introducida por María Cristina Rinaudo y Danilo Donolo (2000), es representativa de la tendencia actual en Psicología Educativa, que destaca el papel de los ambientes de aprendizaje y sus influencias en el funcionamiento cognitivo del sujeto. Esto es, los ambientes de aprendizaje y las actividades específicas que en su marco se proponen no son neutrales respecto de los resultados logrados. Por el contrario, en interacción con factores de la persona, los factores o rasgos del contexto tienen influencia e impacto sobre el funcionamiento cognitivo de quien aprende. De allí se desprende entonces la importancia de crear ambientes de aprendizaje ricos en recursos, variados en oportunidades, desafiantes en cuanto a estímulos propuestos, exigentes y a la vez estimulantes de la imaginación y la creatividad, aun cuando ello no garantice que todos los sujetos puedan beneficiarse de ellos.

Si se contrastan los resultados obtenidos con los de estudios previos, como el de Paola Verónica Rita Paoloni (2006), puede decirse que hay puntos de coincidencia entre ambos. En efecto, distintas interpretaciones y planes cognitivos acerca de una misma tarea, distinta disponibilidad de recursos y distintas motivaciones para implicarse en la tarea contribuyeron a configurar percepciones y valoraciones distintas respecto de la e-actividad propuesta.

Del mismo modo, y de acuerdo con Enrique Acuña-Garduño, Beatriz Adriana González-Beltrán y Miguel Ángel Herrera-Batista (2007) y María Luisa Bossolasco (2010), debemos destacar la importancia de centrar la atención en las tareas de aprendizaje, pues las estructuras de tareas fijas y estáticas, que no permiten al estudiante interactuar en forma dinámica, generan resultados cognitivos y sociales diferentes que aquellas que se estructuran en forma colaborativa.

En esta línea se situó el trabajo presentado en este artículo; en la línea de crear y de proponer un ambiente de aprendizaje *distinto* y una tarea de estructura dinámica a un grupo de estudiantes universitarios; un ambiente de aprendizaje en el que se debió repensar tanto el rol como docentes, como las tareas propuestas y las interacciones generadas con los alumnos; un ambiente en el que cada estudiante debió repensar y ajustar también su propio rol, conforme a las exigencias de la tarea propuesta; un ambiente en el que —aunque no todos— la mayoría reconoció llevarse consigo aprendizajes valiosos.

Con perspectivas a futuro, y para implementar con otros grupos de estudiantes, está previsto rediseñar la e-actividad atendiendo a modificar aquellos aspectos que los mismos estudiantes señalaron como dificultosos de esta tarea y a mantener aquellos que valoraron como positivos.

Sobre la autora

Analía Claudia Chiecher es doctora en Psicología, Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Magister en educación y licenciada en Psicopedagogía, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Actualmente, es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, CONICET, Argentina, y docente en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Es autora de libros, capítulos de libros y artículos en revistas sobre temas de su especialidad, básicamente, el aprendizaje en entornos virtuales.

Referencias

Acuña, E., González, B. & Herrera, M. A. (2007). Tecnologías de la información y la comunicación para apoyar el aprendizaje colaborativo. *Revista Cognición*, (10). Disponible en: <http://216.75.15.111/~cognicion/>

- index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=57
- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDU-TEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (7). Disponible en: http://NTI.UJI.ES/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTECH.html
- Adell, J. & Sales, A. (1999). *El profesor on line: elementos para la definición de un nuevo rol docente*. Disponible en: <http://especializacion.una.edu.ve/fundamentos/paginas/adell.pdf>
- Area-Moreira, M., Sanabria-Mesa, A. & González, M. (2008). Análisis de una experiencia de docencia universitaria semipresencial desde la perspectiva del alumnado. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, RIED*, 11 (1), 231-254. Disponible en: <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/volumen11/manuel-area.pdf>
- Barberà, E., Badia, A. & Mominó, J. (2001). *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Blignaut, S. & Trollip, S. (2003). Developing a taxonomy of faculty participation in asynchronous learning environments: an exploratory investigation. *Computers and Education*, 41 (2), 107-204.
- Bossolasco, M. L. (2010). *El foro de discusión. Entorno mediado para la mediación cognitiva*. Editorial Virtual Argentina. Disponible en: http://www.editorialeva.net/libros/FdD_Bossolasco.pdf
- Cabero, J. & Román, P. (2007). *E-actividades. Un referente básico para la formación en Internet*. Sevilla: Eduforma.
- Chiecher, A. (2010a). Trabajo grupal en torno de una e-actividad. Regulación del tiempo, el ambiente y la búsqueda de ayuda. *Signos, Revista de Educación a Distancia*. Universidad del Salvador. Disponible en <http://www.salvador.edu.ar/sitio/signosead/articulos.asp>
- Chiecher, A. (2010b). *Percepciones y valoraciones de estudiantes universitarios acerca de una e-actividad*. Ponencia presentada en las II Jornadas del Noroeste Argentino de Educación a Distancia y Tecnología Educativa. 26 y 27 de agosto de 2010. Universidad Nacional de Catamarca.
- Coll, C. & Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Echeverría, J. (2000). *TIC en la educación*. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/317.pdf>
- Fainholc, B. (1999). *La interactividad en la educación a distancia*. Buenos Aires: Paidós.
- Fuente, J. de la, Cano, F., Justicia, F., Pichardo, M. C., García, A., Martínez, J. & Sander, P. (2007). Efectos de la utilización de herramientas *on-line* en la mejora de la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5 (13), 757-782. Disponible en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/13/espagnol/Art_13_208.pdf
- García-Aretio, L. (1994). *Educación a distancia hoy*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.
- García-Aretio, L. (2001). *Formación a distancia para el nuevo milenio ¿Cambios radicales o de procedimiento?* Disponible en <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:995&dsID=n02garciaaretio01.pdf>
- McNeil, S., Robin, B. & Miller, R. (2000). Facilitating interaction, communication and collaboration in online courses. *Computers and Geosciences*, 26 (6), 699-708.
- Monereo, C. (2004). La construcción virtual de la mente: implicaciones psicoeducativas. *Interactive Educational Multimedia*, (9). Disponible en: http://www.ub.edu/multimedia/iem/down/c9/Construction_of_the_mind_%28SPA%29.pdf
- Offir, B., Barth, I., Lev, J. & Shteinbok, A. (2003). Teacher-student interactions and learning outcomes in a distance learning environment. *The Internet and Higher Education*, 6 (1), 65-75.
- Paoloni, P. (2006). Estudio de la motivación en contexto. Papel de las tareas académicas en la universidad. En Paola Verónica Rita Paoloni, María Cristina Rinaudo, Danilo Donolo & Analía Chiecher. *Motivación. Aportes para su estudio en contextos académicos*. Río Cuarto: Editorial de la Fundación de la Universidad Nacional de Río Cuarto, EFUNARC.
- Rinaudo, M. C. & Donolo, D. (2000). Casandra y la educación. La universidad como contexto de aprendizaje. En Beatriz Guerci de Siufi (comp.). *Pensando la Universidad*. San Salvador de Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy.
- Rinaudo, M. C & Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una alternativa promisorio en la investigación educativa. *Revista de Educación a Distancia*, (22). Disponible en: http://www.um.es/ead/red/22/rinaudo_donolo.pdf
- Sigalés, C. (2001). El potencial interactivo de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia. Disponible en <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/sigales0102/sigales0102.html>