

23. Modelo pedagógico para el aprendizaje en red: hacia una nueva comprensión de la educación virtual

Ximena Forero Arango
Universidad de Antioquia
ximena.forero@udea.edu.co

Resumen

Se da cuenta del diseño e implementación de una propuesta metodológica denominada modelo pedagógico para el aprendizaje en red, que se formuló para orientar el diseño y despliegue de cursos virtuales de pregrado, en la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia. Se trató de un estudio guiado por el paradigma constructivista interpretativo, con enfoque cualitativo y diseño de teoría fundamentada. El modelo pedagógico para el aprendizaje en red fue diseñado en una primera versión que se implementó en un curso libre a través de Whatsapp entre los meses de mayo y junio de 2020 en una fase del trabajo de campo que arrojó datos que permitieron ajustar sus componentes. Luego se llevó a cabo una segunda implementación del modelo en el curso regular del pregrado de Periodismo, Medios Interactivos, orientado a través de las plataformas Meet y Classroom, entre los meses de octubre de 2020 y enero de 2021. Los datos obtenidos en esta segunda implementación permitieron un ajuste final del modelo propuesto. Este dispositivo pedagógico está planteado para ser desplegado en ecologías de

aprendizaje cocreadas, que combinen la oferta institucional, con los Ambientes Personales de Aprendizaje de los participantes (PLE por su sigla en inglés). También brinda orientaciones para los nuevos entornos formativos en el campo y busca contribuir a repensar la educación virtual, desde las complejidades que revisten los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ciberespacio.

Palabras clave: educación virtual, e-learning, modelos pedagógicos.

Introducción

El desarrollo de la investigación aquí presentada se basó en la identificación de la necesidad de formular modelos, lineamientos y orientaciones para entender y aportar a la formación en el ciberespacio (Segoe, 2014), reconocer la importancia de la interacción para el aprendizaje a través de herramientas colaborativas (Kevser, 2021) y contribuir al diseño de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de procesos formativos (Ghounane, 2020). En la Universidad de Antioquia la educación virtual tiene casi dos décadas de desarrollo, principalmente a través del uso de la plataforma Moodle, para el despliegue de cursos apoyados en Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) u orientados a través de sistemas de videoconferencia. Según la evolución de los modelos pedagógicos para la educación virtual diseñados por la UOC en 2009, esta forma de entender la educación en línea se inscribe en la segunda generación de estos dispositivos, más centrada en las aulas virtuales de apoyo y el desarrollo de contenidos educativos; se presenta como relevante el reto de seguir avanzando hacia la tercera generación, que le da mayor importancia a la interacción (Gros, Lara, García, Mas, López, Maniega y Martínez, 2009). Perspectivas teóricas como la del aprendizaje conectado o en red (CSALT, 1998), el Conectivismo (Siemens, 2005) o la que propone la Inteligencia Colectiva (Lévy, 1995) muestran un camino hacia espacios abiertos de colaboración, interacción, conversación, diálogo y cocreación, para que los procesos de enseñanza y

aprendizaje en los entornos digitales se produzcan a través de conexiones, como lo propone el modelo desarrollado en el estudio aquí presentado.

Metodología

La investigación se realizó en la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia, a partir de tres iteraciones: inicialmente se realizó un diagnóstico de uso de la virtualidad en el pregrado de Filología a finales de 2019, del que surgió el diseño preliminar del modelo, el cual se tradujo a configuraciones didácticas. La segunda iteración correspondió a la primera implementación del modelo en un curso libre orientado a través de Whatsapp., que sirvió para afinar el modelo y se desarrolló entre marzo y agosto de 2020. En esta fase se utilizaron la observación y la entrevista como métodos principales, a través del diario de campo, la observación del curso y entrevistas semiestructuradas aplicadas a los participantes. La fase final consistió en una segunda implementación del modelo ajustado, la cual se dio en un curso regular del pregrado de Periodismo entre octubre de 2020 y enero de 2021, cuando también se utilizaron las técnicas de observación del curso, la entrevista semiestructurada a la docente, un grupo focal con estudiantes, más formularios semanales diferenciados, para la profesora y los estudiantes.

La perspectiva amplia del paradigma constructivista, permitió comprender las experiencias de los participantes involucrados en los dos espacios formativos en los que se implementó el modelo en sus entornos naturales (Chilisa y Kawulich, 2012). En materia de enfoque se eligió el cualitativo, por considerarlo adecuado teniendo en cuenta la importancia del diálogo y la intersubjetividad que implicó el trabajo de campo con los participantes (Sandoval, 2002).

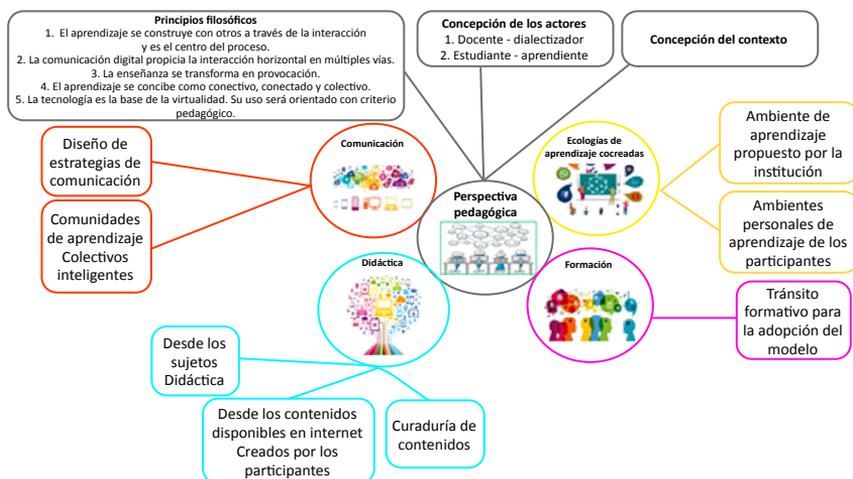
Por tratarse de un asunto poco estudiado, se optó por una investigación de alcance exploratorio, con el ánimo de identificar conceptos de utilidad para futuros estudios y preparar el terreno para nuevos caminos (Hernández *et al.*, 2014). Finalmente, para producir teoría derivada de los datos recabados, se eligió el diseño de teoría fundamentada (Strauss y Corbin,

2002) que permitió la elaboración de nuevas formas de comprender la educación virtual y expresarlas conceptualmente, a través del modelo pedagógico formulado, producto de los resultados que arrojó el análisis cualitativo de los datos.

Resultados

A continuación, se presentan los hallazgos que derivaron en la elaboración del modelo pedagógico para el aprendizaje en red, cuyos cinco componentes se describirán en detalle.

Figura 1. Modelo pedagógico para el aprendizaje en red



La perspectiva teórica

Este componente surgió de la reflexión sobre el proceso educativo en el nuevo entorno del ciberespacio, haciendo uso de la virtualidad. La Editorial Colectiva de Aprendizaje Conectado o NLEC (por su sigla en inglés),

considera que estudiar las relaciones humanas en el aprendizaje conectado abre interrogantes sobre la confianza, el manejo del poder, la identidad, el sentido de pertenencia, la reciprocidad, la tolerancia a la diferencia, el afecto, la solidaridad y el uso del tiempo, todos ellos asuntos vitales para las interacciones en los procesos formativos (NLEC, 2020). El aprendizaje conectado tuvo sus primeros desarrollos de forma paralela a la formulación del Conectivismo (Siemens, 2005), una teoría llamada “de aprendizaje para la era digital”, que está en sintonía con la propuesta de inteligencia colectiva hecha por Lévy (1997), por presentar a comunidades de personas pensando juntas e interactuando en internet, para construir conocimiento.

La perspectiva teórica, como primer componente del modelo, se subdividió en los principios pedagógicos sobre los que se basa el modelo, que son cinco: 1) el aprendizaje se construye con otros a través de la interacción y es el centro del proceso; 2) la comunicación digital propicia la interacción horizontal en múltiples vías; 3) la enseñanza se transforma en provocación; 4) el aprendizaje se concibe como conectado, conectivo y colectivo; y 5) la tecnología es la base de la virtualidad y su uso será orientado con criterio pedagógico.

También tuvo en cuenta una concepción diferente de los actores, como docentes-dialectizadores y estudiantes-aprendientes como segundo subcomponente, además de la importancia del contexto para el despliegue y la aplicación.

La didáctica

Este componente se aproxima a la didáctica desde los sujetos, concebida como dialéctica y desde los contenidos disponibles en el ciberespacio y creados por los participantes en los espacios formativos. Además, se asume la curación de información y contenidos como competencia fundamental. La participación de los actores en la didáctica parte de las concepciones derivadas del componente teórico, según las cuales los estudiantes-aprendientes, son concebidos como nómadas intelectuales, navegantes de la red, pilotos de sus rutas formativas y son quienes seleccionan y aprenden a compartir contenidos de calidad, con la responsabilidad que implica su participación

en la infoesfera (Lévy, 2016). Por su parte, los docentes-dialectizadores deben diseñar experiencias de aprendizaje y promover flujos de interacción en espacios dialógicos que den cabida a la diversidad, a la exploración y a las propuestas de los participantes desde sus intereses y contextos particulares.

La comunicación

El componente comunicativo en el modelo pedagógico para el aprendizaje en red es la base para el establecimiento de relaciones que permitan lograr la confianza que haga posible la interacción, y con ella, la emergencia del aprendizaje. La comunicación digital hace posible la formación de nuevas estructuras sociales a través de plataformas, aplicaciones y vínculos que habilitan protocolos y herramientas para la colaboración y el uso de recursos abiertos, en redes que cada uno de los participantes personaliza a su manera, gracias al diseño de estrategias de comunicación y la creación de comunidades de aprendizaje como colectivos inteligentes (Lévy, 2007).

La formación

Participar en procesos de enseñanza y aprendizaje en el ciberespacio implica el reconocimiento y apropiación de un entorno nuevo, tanto para los estudiantes como para profesores, administradores y directivos. La utilidad de este componente radica en la necesidad de sensibilizar y formar a los involucrados en las particularidades del entorno virtual, como nuevo contexto educativo frente al que emergen numerosos retos e intereses.

Las ecologías de aprendizaje cocreadas

El ambiente de aprendizaje para el desarrollo de espacios formativos orientados por el Modelo es un entorno que combina la propuesta institucional, con los ambientes personales de aprendizaje de los participantes, en ecologías cocreadas, para enriquecer los escenarios en que se produce la formación, a la medida de los usos, intereses y necesidades de quienes hacen parte de cada propuesta educativa. De esta forma se nutren de forma per-

manente los ambientes personales de aprendizaje tanto de los estudiantes-aprendientes, como de los docentes-dialectizadores y se contribuye a la formación de la comunidad académica (Castañeda y Sánchez, 2009).

Discusión y conclusiones

Los hallazgos dan cuenta de que es necesario avanzar hacia una comprensión más justa de las complejidades que reviste hacer educación virtual de calidad, en relación con los costos, tiempos y esfuerzos que se requieren para alcanzar cada vez más y mejores estándares en esta metodología. Por ejemplo, este estudio permitió identificar que los espacios de formación desarrollados a la luz del modelo, requieren adaptaciones de la gestión académica en materia de dedicación del tiempo de los profesores, para que puedan planear y crear las estrategias didácticas de manera participativa y dialógica, así como reconocer las diversas posibilidades que les ofrece la comunicación digital en materia de canales, tiempos, lenguajes, mediaciones y formas expresivas, para establecer vínculos y conectar con sus estudiantes. Estas nuevas demandas están vinculadas con el reconocimiento de la comunicación desde el diseño de estrategias, con miras a la conformación de comunidades de aprendizaje en las que fluya la inteligencia colectiva de manera sincrónica y asincrónica.

Por supuesto, para que estos asuntos se concreten, tanto profesores como estudiantes deben participar en espacios de formación para sensibilizarse frente a las nuevas dinámicas que proponen estos entornos en el contexto educativo, y puedan reconocer y aprovechar las múltiples posibilidades de relacionamiento y creación colaborativa, hacer uso de formas expresivas, lenguajes, dispositivos, plataformas y herramientas propias del mundo digital, enriquecer sus procesos de enseñanza y de aprendizaje, y lograr la adopción del modelo pedagógico en red propuesto, de forma gradual y paulatina, en la Facultad de Comunicaciones y Filología de la Universidad de Antioquia.

Referencias

- Castañeda, L. y Sánchez Vera, M. del M. (2009). Entornos e-learning para la enseñanza superior: Entre lo institucional y lo personalizado. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 35, 175-191.
- Chilisa, B. y Kawulich, B. B. (2012). Selecting a research approach: Paradigms, methodology and methods. En C. Wagner, B. B. Kawulich y M. Garner (eds.), *Doing social research: A global context* (pp. 52-61). McGraw Hill.
- Galeano, M. E. (2007). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad Eafit.
- Ghounane, N. (2020). Moodle or social networks: What alternative refuge is appropriate to algerian EFL students to learn during covid-19 pandemic. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 11, 21-41.
- Gros Salvat, B., Lara Navarra, P., García González, I., Mas García, X., López Ruiz, J., Maniega Legarda, D. y Martínez Aceituno, T. (2009). *El modelo educativo de la UOC: Evolución y perspectivas*. UOC.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hava, K. (2020). The effects of the flipped classroom on deep learning strategies and engagement at the undergraduate level. *Participatory Educational Research*, 8(1), 379-394. .
- Lévy, P. (1997). *Collective intelligence: Mankind's emerging world in cyberspace*. Perseus Books.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura: La cultura de la era digital*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Lévy, P. (2016). *Inteligencia colectiva para educadores* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=OiQ6MtHM4eM&t=8s>
- Networked Learning Editorial Collective. (2021). Networked learning: Inviting redefinition. *Postdigital Science and Education*, 3(2), 312-325.
- Sandoval, C. (2002) *Investigación cualitativa: Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. ARFO.
- Segoe, B. (201). *Peer Support: The Traits and Perceptions of Open Distance Learning (ODL) Students* [conferencia]. Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society (BCES), Bulgaria.
- Siemens, G. (2005). A learning theory for the digital age. *Instructional Technology and Distance Education*, 2(1).
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Universidad de Antioquia.