

Oficinas de trabajo en línea: metáfora y estrategia para la construcción de conocimiento y colaboración entre pares.

Apellido y nombre de los/as autores/as

Gisela Schwartzman, Mónica Trech, Fabio Tarasow

Institución

PENT - Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías. FLACSO Argentina

Dirección/es electrónica/s

giselas@flacso.org.ar

,

mtrech@flacso.org.ar,

ftarasow@flacso.org.ar

Eje de trabajo en el que se inscribe

Problemas y perspectivas en la construcción de conocimientos: legados y horizontes en los aspectos didáctico-comunicacionales y en las mediaciones tecnológicas.

Tipo

Relato de experiencia

Abstract

La propuesta formativa en línea del *Proyecto de Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO)*, se basa en la construcción de conocimientos a través de la colaboración entre pares en los procesos de aprendizaje. El trabajo en pequeños grupos contribuye a dicho propósito. Una estrategia que ilustra lo señalado es la que denominamos "oficinas de trabajo". Utilizamos esta metáfora para la representación de espacios, dentro del campus virtual, donde los estudiantes realizan intercambios en oficinas accesibles sólo para los miembros del pequeño grupo y el tutor.

Esta metáfora fue diseñada para propiciar aspectos que consideramos centrales: buen clima de trabajo, espacio para lo lúdico y otros modos de expresión, pertenencia, compromiso mutuo, intimidad para intercambiar y producir con confianza, valor del aporte individual para el mejoramiento de la relación grupal.

En esta ponencia presentaremos esta estrategia en el marco del diseño de nuestra propuesta de educación en línea, brindando ejemplos concretos de su uso. Compartiremos las características de nuestro entorno de enseñanza, los logros obtenidos y los interrogantes que nos planteamos a partir de las sucesivas cohortes que han transitado por el posgrado.

Palabras claves

Construcción social de conocimientos, colaboración entre pares, interacción en línea, estrategias de enseñanza

Objetivos de la comunicación

Nos interesa compartir una experiencia de trabajo alrededor de una estrategia que utilizamos para propiciar la construcción social de conocimientos en línea, en distintos

momentos del posgrado en Educación y NT. Esta estrategia nos ha resultado muy valiosa por lo cual deseamos analizarla en el contexto de nuestra propuesta y enriquecerla a partir del intercambio con otros colegas que participen de este Seminario.

Desarrollo

Compartiremos en este trabajo algunos aspectos vinculados a la experiencia del Proyecto en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO-Argentina), y más específicamente de la Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías¹.

Esta Carrera se desarrolla completamente en línea a lo largo de dos años (a excepción de la defensa del trabajo integrador final para la obtención del título).

En ella, el desarrollo de un entorno de enseñanza en línea rico es fundamental en la medida en que facilita las propuestas de enseñanza y de aprendizaje pero, también, porque las tecnologías digitales son objeto de análisis del Posgrado.

A su vez, y en relación a esto último, el hincapié está puesto en la definición pedagógica de los espacios que dichos entornos y plataformas propician, con el propósito de convertirlos en núcleos de construcción de conocimientos.

La aparición de una plataforma abierta como Moodle (y otras menos conocidas y difundidas) en nuestro ámbito, ha permitido un rápido desarrollo y proliferación de ofertas de educación en línea. La supuesta facilidad de utilización de Moodle parece *ocultarnos* la especificidad de lo que significa enseñar y aprender en línea. Esto trae aparejado que, en muchos casos, queda asociada el "montar y manejar un Moodle (u otra plataforma)" como si esto conllevara en sí "todo el conocimiento y el diseño necesario para desarrollar un entorno de enseñanza en línea".

En un trabajo presentado en el anterior encuentro de RUEDA (Córdoba 2006) nos plantéabamos al respecto "En este sentido, el reto que teníamos (y continuamos teniendo) por delante en el postgrado, es ir más allá de "utilizar" las herramientas tecnológicas para facilitar un curso de buena calidad, y adentrarnos realmente en la posibilidad de que nuestros estudiantes vivieran un proceso de interacción y comunicación real, a través de espacios de trabajo y actividades innovadoras, de tal manera que su experiencia se pudiera convertir en un medio generador de cambio y mejoramiento de la calidad de sus prácticas pedagógicas y profesionales, a través de la ampliación o desarrollo (según el caso) por experiencia personal de su propia cultura informática". (Schwartzman y Trech, 2006)

Es necesario reconocer que el paulatino desarrollo de la Web, como un espacio de interacción entre personas, apoya este propósito y permite traspasar la idea de Internet como un repositorio de información estática. Al permitir el diálogo y habilitar espacios para la construcción colaborativa, Internet es cada vez más una plataforma de interacción, un punto de encuentro y convergencia, de debate y difusión. Si bien llevamos utilizamos Internet desde hace casi 20 años, sólo en los últimos 5 años el contenido que circula por la red comenzó a ser producido y elaborado, en gran parte, por los propios usuarios. Un cambio sutil y gradual que trastoca radicalmente lo que era considerado Internet en sus comienzos, como la "autopista de la información", a una visión de la Internet como un espacio de interacción y comunicación que complementa y enriquece las interacciones sociales.

De esta manera, una propuesta de educación en línea puede desarrollarse a través de una fuerte y sólida idea de la educación como diálogo y construcción. Pues bien, están dadas las condiciones para desarrollar una propuesta educativa que apunte al intercambio en línea, a la generación de vínculos reales entre los participantes, a la interacción concreta con el

¹ La Carrera de Especialización se estructura de modo tal que el primer año constituye un ciclo que otorga el título de Diplomado Superior. Éste es terminal para algunos alumnos e intermedio para otros, básicamente porque para aspirar al título de especialista, los requisitos son los establecidos por la Ley Nacional de Educación Superior vigente

contenido, especialistas y tutores, y a la construcción de conocimientos a través de la colaboración entre pares en los procesos de aprendizaje. Pero sabemos que no es sencillo lograrlo, ¿cómo pasar de las “buenas intenciones”? ¿cómo generar propuestas valiosas que faciliten la construcción de conocimientos, que propicien las múltiples interacciones señaladas, que recuperen la necesidad de mirar los propios procesos de aprendizaje en un análisis crítico del recorrido transitado?

Intercambios en el campus, ¿cuándo, cómo, con quién?

Acercaremos en primer lugar algunas ideas de base de las que se nutre nuestra propuesta y en el siguiente apartado, una experiencia concreta en la que ejemplificamos cómo se ponen en juego en forma compleja y articulada.

Partimos entonces de considerar que las interacciones sociales y la colaboración entre pares, son parte constitutiva de los procesos de aprendizaje, y se apoyan no sólo en las mediaciones docentes si no también y en gran medida, en el trabajo en pequeños grupos, estableciendo vínculos que favorecen una profundización de la experiencia en línea.

Pero aún partiendo de esta premisa, y tal como planteamos en otro lugar “no es suficiente reunir *-amontonar?*- a 2, 3, 20, 50 alumnos para que eso suponga, automáticamente, interacciones que generen más y/o mejores aprendizajes. Y esto es válido para la educación presencial como para las intervenciones en línea. Por el contrario, se requiere de un diseño didáctico que permita pasar del amontonamiento al “estar juntos para aprender”; de unas intervenciones docentes que orienten el aprendizaje entre pares; de determinadas posibilidades tecnológicas y del rol que asume el alumno.” (Schwartzman, 2009)

Además recordemos que el aprendizaje es promovido por una multiplicidad de elementos que se articulan de un modo complejo: por un entorno que facilite los encuentros, por la interacción con materiales de estudio adecuadamente desarrollados, por las tareas de aprendizaje que puede realizar cada estudiante, tanto en forma individual como en aquéllas que requieren un alto componente de interacción con los compañeros y con los docentes, por mencionar algunas.

Debemos señalar, entonces, que más allá de las condiciones tecnológicas, las interacciones sociales en una intervención educativa en línea, requieren de un tiempo común, así se trate de un tiempo asincrónico. Es decir, nos encontramos ante la necesidad de periodizar la propuesta en un modo un tanto acotado². La periodicidad, supone establecer una frecuencia desde el diseño, generalmente establecida a través de plazos claros y estipulados para la publicación de nuevos contenidos y consignas de actividades (organizados en *unidades* denominadas de diversas maneras: sesiones, clases, unidades, etc.). Esto implica, en algunos casos, una demanda de lecturas y evaluaciones también periódicas, que se van realizando a lo largo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por lo tanto, la organización de una secuencia con una periodicidad definida, impacta sobre las demandas a los estudiantes que eligen participar de una propuesta con estas características. Las sesiones suponen que para “seguir el curso”, los alumnos deben disponer de una considerable cantidad de tiempo para dedicarse todas las semanas a estudiar el material y a la resolución de actividades que establecen unas pautas determinadas respecto de los plazos.

De este modo, no mantenerse “al día”, en muchos casos, supone no poder realizar las actividades. De nada sirve aportar ideas a un debate concluido que ya nadie está leyendo. Tampoco es posible resolver las actividades organizadas en pequeños grupos en forma individual, ni las que involucran al grupo total de la comisión o grupo. No mantener una alta

² Recordemos que esto rompe con uno de los criterios principales de las propuestas de educación a distancia tradicionales: la flexibilidad en el uso del tiempo con largos periodos marcados, principalmente, por la entrega de actividades (muchas veces incluso al finalizar la propuesta formativa)

frecuencia de acceso y participación es un modo de “ver de qué se trata” pero no de “hacer el curso”. (ver Schwartzman y Trech, 2006)

Entonces, volviendo al eje que organiza este trabajo ¿cómo potenciar este tipo de experiencias?, ¿con qué dispositivos? ¿cuándo es posible y valioso proponer actividades entre pares si lo analizamos desde una perspectiva didáctica? ¿Cómo generar tareas auténticas, donde las interacciones sean necesarias y constitutivas de las mismas y no la suma de aportes individuales desarticulados? ¿cómo se transforman los espacios propuestos en las plataformas para que respondan a las necesidades pedagógicas?

Los dispositivos, estrategias y tareas pueden ser sumamente variados. En esta oportunidad queremos concentrarnos en una propuesta particular que atraviesa y es usada en nuestro posgrado en distintas oportunidades a lo largo de su desarrollo: las oficinas de trabajo en línea.

Oficinas de trabajo en línea: metáfora y estrategia para el aprendizaje

Las **oficinas de trabajo en línea** son espacios privados de trabajo, debate y colaboración para grupos de alumnos, creados en el campus, puestos en juego en determinados momentos del diseño pedagógico del posgrado (ver más adelante), donde la metáfora de una oficina real cobra vida en línea. Esta propuesta cumple diversos propósitos y supera diferentes desafíos.

En primer lugar, se trata de un lugar que es posible crear en la plataforma, donde un grupo reducido de alumnos (no más de cinco), puede desarrollar un conjunto de actividades en colaboración, resolver en un período de tiempo determinado una tarea específica, encontrarse para compartir ideas, organizar el trabajo a realizar, co-construir nuevos conceptos e interpretaciones, diseñar productos ... tratando de promover y estimular allí relaciones humanas exclusivas, más personales, vinculadas con la idea de aprender interactuando de una forma intensiva.

De allí que la oficina cumple además con la función de romper con el no-espacio o el espacio genérico ofrecido por la plataforma, para convertirse en un lugar más íntimo, personal, privado. En este sentido para los alumnos resulta evidente, desde “la inauguración” de su propia oficina de trabajo que participarán y verán lo que allí se diga, se comparta, se produzca, tan sólo los integrantes del pequeño grupo y su tutor/a. La privacidad y el ambiente de aprendizaje, favorecen además un acercamiento afectivo y sentimientos de pertenencia al espacio físico de trabajo, en el grupo de pares con quienes se comparte una tarea que es en general de larga duración e implica asumir un alto nivel de compromiso con el proceso.

También permite partir del reconocimiento de una identidad propia, en juego con las de los demás integrantes del grupo, generando el conocimiento y reconocimiento del otro como parte del mismo, un lenguaje común y “códigos propios” e incluso normas de funcionamiento grupales.

Este sentido de pertenencia ayuda a sostener la red de participantes cuando es necesario, y “dispara” al grupo hacia nuevos aprendizajes y logros a través de la consecución de metas grupales complejas, basados en la confrontación profunda de diferentes enfoques, propuestas y soluciones, analizando diversos modos de comprender, abordar y solucionar un problema.

En este sentido, Pérez–Mateo y Guitert (2007) sostienen que las actitudes de los integrantes de grupos, en tanto determinan la posibilidad de crear un sentido de comunidad, son centrales en el desarrollo de las propuestas colaborativas. Mencionan 4 actitudes que facilitan el aprendizaje entre pares y que están en consonancia con lo observado por nosotros en aquellas oportunidades en que las oficinas han albergado buenos procesos de

construcción y aprendizaje de sus integrantes: transparencia, compromiso, constancia y respeto.

Siguiendo a estos autores, queremos destacar la dimensión comunicacional y social que el dispositivo de las oficinas privadas favorece, en tanto que “aunque, a menudo, los aspectos relacionados con la dimensión social de los grupos colaborativos virtuales de carácter informal o afectivo se infravaloran o separan de los propios del aprendizaje, son muy numerosos los estudios en ambientes educativos que muestran cómo la dimensión social se articula como la pieza básica y necesaria para el éxito de los grupos, teniendo en cuenta que es la responsable del clima creado, del sentimiento de comunidad percibido y del aprendizaje realizado.” (Pérez–Mateo y Guitert, 2007)

Pues bien, dadas las características, condiciones y demandas que este tipo de propuestas suponen, incluimos la metáfora de las oficinas sólo en determinadas ocasiones a lo largo del recorrido de dos años del posgrado, cuando se nos presentan las siguientes necesidades de formación:

- para realizar tareas que involucren un trabajo de medio y largo aliento en pequeños grupos.
- en relación a contenidos estrechamente vinculados a la práctica profesional del especialista de este campo y transversales a cada uno de los dos años de la Carrera.

Así, las oficinas se constituyen en un dispositivo adecuado para sostener un proceso a lo largo de trayectos extensos, en nuestro caso, se trata de espacios que, una vez “abiertos”, serán utilizados alrededor de 6 a 8 meses³, donde las habilidades y conocimientos que se ponen en juego en la tarea a resolver involucran: saberes previos, recorridos profesionales en contexto, negociación de fuertes intereses (“el tema del proyecto que deberé presentar y defender para recibirme”, alta interacción en términos de tiempo, esfuerzo, y sincronía, empatía y respeto..

Justamente, es aquí donde la metáfora y estrategia de las oficinas privadas cobra un valor fundamental, para “dar lugar” a estos procesos con la ayuda del docente en un contexto mediado tecnológicamente. En este sentido, entonces, el dispositivo generado se configura como adecuado para el desempeño del rol docente del tutor. Esta representación es útil, por ejemplo, porque posibilita y facilita el trabajo de seguimiento constante. A través de las oficinas los tutores pueden observar e intervenir respecto de:

- los procesos de aprendizaje vinculados a la tarea propuesta,
- los productos que se están construyendo, el estado de los mismos y las negociaciones y decisiones que se realizan en la oficina para llegar a cada instancia de producción,
- la tarea individual y el aporte de cada uno de los alumnos.

La metáfora de la oficina promueve asimismo un mayor acercamiento entre tutor y alumnos organizados en pequeños grupos con un funcionamiento particular. Un elemento facilitador de la intervención tutorial en este espacio privado, ha sido el hecho de jugar con dicha metáfora. Algunos ejemplos de este uso se reflejan en las intervenciones docentes en el espacio privado como “visitas” del tutor y la necesidades de ajustar cosas antes de la misma, la posibilidad de representar en línea “charlas informales” donde discutir con tranquilidad puntos de vista con el tutor o pedirle ayuda, mate o café de por medio (claro,

³ En el caso de la Carrera de Educación y Nuevas Tecnologías objeto de análisis en este trabajo, las oficinas son utilizadas, centralmente en dos módulos ejes de cada año, el Taller de Proyectos y la Práctica Profesional respectivamente. Ambos módulos se inician luego de dos meses de cursada aproximadamente y se mantienen hasta el final del ciclo académico correspondiente, desarrollándose en forma progresiva y volviendo al mismo en intercalada con el resto de los módulos del posgrado.

también virtuales) y mediados por la asincronía y la posibilidad de leer y releer con calma lo dicho por otros y lo que cada uno expresa.

Quisiéramos ahora pasar a detallar algunas situaciones reales que han sucedido y han sido observadas, analizadas y sistematizadas por el equipo del posgrado en sucesivas cohortes.

Cabe aclarar, que estas clasificaciones o intentos de ordenamiento para estas situaciones, surgen de nuestra observación directa y reflexión sobre la práctica. Por lo cual, pensamos que es necesario el planteo de una investigación (que estamos tratando de desarrollar) que observe, analice y sistematice la experiencia acumulada desde una mirada etnográfica y concluya si es viable o no generalizar estos modelos (en relación a un dispositivo determinado), las dimensiones que los caracterizan y aporte nuevas luces sobre la estrategia empleada.

Ingresando a las oficinas privadas en línea

Las oficinas nos permiten observar e intervenir en procesos de interacción y trabajo en línea de los participantes. En este apartado del presente trabajo, los invitamos a “espíar” algunas situaciones analizadas en el contexto del posgrado que sintetizan (y, por lo tanto, simplifican en algún modo) formas distintas de trabajar en las oficinas privadas, dependiendo de la dinámica particular de cada grupo. Para ello, incluimos un nombre que tipifica el uso predominante de ciertos grupos, una descripción breve y un sintético detalle de situaciones y resultados observados.

Nombre del uso de esta oficina: *Directo a la tarea*

- Grupos que utilizan su oficina para dividirse los roles o asignarse tareas individuales y luego vuelven para dejar allí productos finales.

Muchas veces estos grupos, van trabajando directamente sobre el producto a lograr o consigna. Este funcionamiento podría describirse como "yo empiezo y vos corregís/agregás", y suele ser, en general, determinante del estilo de trabajo posterior. Observamos en estos casos que puede haber algún integrante que no logra expresar con claridad sus ideas o lo que quiere cambiar. Suelen presentar poco diálogo sobre la tarea a resolver, y es infrecuente que se desarrolle un contacto "afectivo" que se vaya profundizando entre los participantes, el vínculo no perdura más allá de la tarea concreta. Las intervenciones tutoriales se orientan a facilitar la reflexión respecto del sentido de la tarea y la puesta en juego de elementos conceptuales que permitan fundamentar y analizar las decisiones que van tomando. Los resultados suelen ser heterogéneos, y requieren de un gran trabajo del docente para ir reorientando las participaciones.

Nombre del uso de esta oficina: *Trabajo colaborativo*

- Grupos que inician el contacto presentándose de nuevo, contando intereses personales y que buscan encontrar caminos comunes, formas de trabajo y espacios que interesen a todos.

Estos grupos dedican tiempo a jugar con la metáfora, a presentarse, a establecer vínculo, a apropiarse del espacio que se les ha otorgado. Van construyendo la propuesta discutiendo sobre la misma, intentando encontrar puntos en común, fundamentando las ideas y aceptando las propuestas de los otros. Se demoran más al inicio, otorgando un tiempo a la organización de la tarea, del funcionamiento del equipo y suelen explicitar aspectos metacomunicacionales que no resultan claros de otro modo, facilitando y mejorando los

procesos de comunicación escrita predominantes en la educación en línea. Todos estos acuerdos y “rodeos” implican seguir un ritmo parejo entre todos los integrantes, así, cuando uno avanza, resuelve algunas cosas y señala cuáles faltan, habilitando la intervención de los otros quienes retoman desde ahí, agradecen, confirman, sugieren cambios y avanzan. El estilo de comunicación que establecen facilita mucho la construcción conjunta. Observamos que en estos casos, todos los participantes se comunican dentro de la oficina, dejan registro de sus procesos cuando fueron realizados en otros entornos de comunicación, incluso hay quienes se ponen nombre como grupo, manifiestan buen humor. En este contexto, las intervenciones desde la tutoría para señalar algunas cuestiones, facilitar la profundización y reorientar cuando es necesario son muy bien recibidas. En todos los casos en que se ha logrado este tipo de procesos se han obtenido también excelentes productos resultantes del trabajo compartido.

Nombre del uso de esta oficina: *Un actor con atentos espectadores*

- Grupos en los que uno de los miembros (por lo general más activo que el resto) envía una propuesta ya casi elaborada para que los demás “agreguen” a partir de allí.

Aquí, uno propone (tema, actividad, incluso un producto concreto) mientras el resto se mantiene muy pendiente y, a veces, “aplauden” el aporte de quien ha asumido la responsabilidad casi completa del trabajo. Puede suceder que algunos de los “espectadores” digan que “le gusta” como está el producto o que quizás podría hacerse “tal o cual cosa para mejorarlo” pero no se lo apropian para realizarlo por sí mismo, aún cuando el “actor protagónico” los invite a hacerlo. Ante la preocupación por el cumplimiento de las tareas propuestas, quien ha tomado la iniciativa, avanza hasta casi completar lo esperado en tanto sus compañeros suelen aportar al final sólo en la forma y no en el contenido ni en los aspectos sustanciales de la consigna. En estos casos, las intervenciones tutoriales intentan generar condiciones que modifiquen la dinámica de trabajo, pero son pocas las oportunidades en que hemos logrado impacto en la misma. De este modo, los resultados en tanto producto a obtener son heterogéneos, dependiendo centralmente de las posibilidades y capacidades previas del “actor” y su desempeño en general. Consideramos de todos modos, que la instancia de aprendizaje no ha logrado llevarse adelante y supone un desafío para el equipo docente pensar en alternativas ante esta situación.

Hemos encontrado otros dos “tipos” de uso y funcionamiento de las oficinas que, de algún modo, son variaciones de las anteriores, por lo que las señalamos más brevemente.

Nombre del uso de esta oficina: *Intermitencias*

- Grupos en los que están presentes algunos de los integrantes, que suelen iniciar el trabajo y luego ven cómo se integran los que faltan cuando lleguen. Van apareciendo y desapareciendo, no fluye la comunicación.

Nombre del uso de esta oficina: *Aislados en la oficina*

- Grupos en los que los integrantes trabajan de forma autónoma, pero casi sin presencia en el campus, no responden mensajes de la tutoría, se cuelgan y descuelgan, no se comunican con fluidez entre ellos.

Algunos aspectos transversales observados

Antes de concluir este desarrollo, queremos compartir otros aspectos que no resultaron característicos de uno de los modelos en particular sino, por el contrario, transversales a la mayoría de los grupos observados.

Una cuestión bastante frecuente en el contexto de las oficinas privadas es el intercambio de información referida a otros medios de comunicación para trabajar (chat, mensajería, correo), incluso a veces antes de definir aspectos más generales de las tareas que tienen por delante. En este sentido, muchos participantes refieren que la comunicación sincrónica es más eficiente para este tipo de trabajo, o que es un complemento ideal para el trabajo asincrónico o que tienen que recurrir al chat en algún momento del proceso. Retomaremos este aspecto en el cierre de esta presentación.

Otro aspecto que ha llamado nuestra atención es que son muchos los grupos que juegan con la metáfora (la oficina), solicitando mejoras en la misma (desde su arquitectura hasta los supuestos servicios de los que dispondrían) adornándola, compartiendo cafés, antes y delicias varias, y enriqueciéndola de diversas maneras. En contraposición, hay algunos grupos (los menos) que la ignoran. Pareciera que esta diferencia suele influir en la dinámica de los grupos, en si profundizan o no la relación entre ellos, incluso en la forma de abordar dificultades con el trabajo, o situaciones difíciles individuales. Si bien no hemos profundizado en una investigación que nos ofrezca elementos fuertes para interpretar estos aspectos y sus vínculos con los procesos de aprendizaje en colaboración, nos interesa profundizar también en esta línea. Asimismo, nos preguntarnos si podría vincularse con aquello señalado por Pérez-Mateo y Guitert (op. cit), cuando afirman: “los resultados obtenidos evidencian la importancia de la comunicación en los grupos colaborativos virtuales. Ya Gunawardena (1995, en Gros y Silva, 2006) explicaba que las experiencias negativas que había observado en el aprendizaje colaborativo se debían mucho más a problemas de comunicación que a los aspectos técnicos o plataformas usadas. En este aspecto, los resultados muestran que un mal clima de grupo o unas relaciones sociales deficientes (Rodríguez et al., 2002:288) dificultan en gran medida la construcción conjunta de conocimiento y, por tanto, el aprendizaje, hecho que se evidencia en que uno de los grupos se disuelve antes de su fin y otro presenta resultados y un grado de construcción de conocimiento muy pobre.”

Conclusiones

A través de las sucesivas cohortes de la Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías, las *oficinas de trabajo* han resultado sumamente valiosas para los procesos de enseñanza y de aprendizaje que nos propusimos desarrollar.

La metáfora de las oficinas y las estrategias didácticas diseñadas, colaboran con los propósitos más amplios del posgrado como propuesta educativa en línea. En este sentido, dicho entorno es concebido como un espacio común de interacción donde los participantes -estudiantes y docentes- dialogan, producen y crean conjuntamente construyendo nuevos saberes en forma conjunta.

Consideramos que, este dispositivo, facilita las “presencias” que Begoña Gros presenta recuperando el desarrollo de Garrison. Se trata de “tres elementos que intervienen en un proceso de aprendizaje virtual y que son fundamentales para lograr el aprendizaje: la presencia cognitiva, la presencia social y la presencia docente.” (Gros y otros, 2006:10) Estas presencias remiten a la posibilidad de que los estudiantes construyan significados por medio de la reflexión y participación en una comunidad de indagación, de que se proyecten a sí mismos social y emocionalmente y de la posibilidad de la intervención docente ya sea en el diseño, facilitación y orientación de los otros procesos o presencias.

En nuestro caso, todas estas cuestiones, adquieren rasgos particulares en la medida en que la configuración del entorno y el modo en que lo utilizamos, se constituye, a la vez, en contexto de enseñanza y aprendizaje, en una modalidad educativa, y en contenido de la propuesta de formación (ya que es parte del campo profesional para el cual se forman nuestros estudiantes). En este sentido, ¿cómo trabajar con los futuros especialistas en el reconocimiento de esta triple implicación de las decisiones *tecno-pedagógicas* tomadas por el equipo docente del posgrado?

Con respecto a la tarea del tutor, las oficinas facilitan el seguimiento del proceso de construcción y producción grupal así como del recorrido de cada uno de los estudiantes. A lo largo de las sucesivas cohortes, hemos debido ir profundizando en las estrategias de intervención más adecuadas en estos espacios privados de trabajo para los grupos de alumnos, pero visibles para el equipo docente del posgrado. Algunas de las preguntas que nos hemos hecho al respecto son: ¿cuándo es conveniente “entrar” en las oficinas? ¿de qué modo hacerlo respetando esta dualidad (espacio privado y a la vez visible para el tutor)? ¿es preciso moderar las interacciones que allí se producen cuando éstas obstaculizan la realización de las tareas y los procesos de aprendizaje que se intentan promover o es parte de la autonomía necesaria para el trabajo en grupo?

Una necesidad que se ha manifestado últimamente es la de presentar a los alumnos una mayor variedad de herramientas colaborativas, es decir, más allá del foro como posibilitador del diálogo y del wiki como aplicación que permite la escritura colectiva. En nuestro caso, la posibilidad de diversas actividades dentro de las oficinas queda restringida por los propios límites de la plataforma utilizada en nuestro contexto institucional.

Consideramos que sería deseable y conveniente encontrar la forma de ampliar dichas opciones para el trabajo en red, pero pudiendo al mismo tiempo mantener y promover, en las nuevas implementaciones, esta potente metáfora de las oficinas como entorno de trabajo.

Bibliografía

DEDÉ, C. (2000): *Aprendiendo con tecnología*. Buenos Aires: Paidós.

HENRY, J y MEADOWSEN J. (2008): "An absolutely riveting online course: Nine principles for excellence in web-based teaching" <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/179/177> (traducido por la comunidad del PENT, disponible en)

GROS, B. Y SILVA, J. BARBERÀ, E. (2006, Julio). Metodologías para el análisis de espacios virtuales colaborativos. RED. Revista de Educación a Distancia , número 16. (Consultado 30/7/10) en <http://www.um.es/ead/red/16>

PEA, ROY D (2001): “Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación”. (En: Solomon, Gavriel (Compilador) (2001) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

PÉREZ-MATEO, M., Y GUITERT, M. (2007, Marzo). “La dimensión social del aprendizaje colaborativo virtual”. RED. Revista de Educación a Distancia, número 18.

Consultado (22/05/10) en <http://www.um.es/ead/red/18>

PERKINS, D. (2001): La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje. En Salomon, G. (Comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.

SCHWARTZMAN, G. (2002a) “El aprendizaje entre pares. Aplicaciones a la Educación a Distancia”. En García Aretio, L. (ed.) *El aprendizaje a distancia*. UNED, Madrid.

SCHWARTZMAN, G., TRECH, M. (2006) “La construcción social de conocimientos: periodicidad, interacción y participación”. En actas del IV Seminario Internacional y II Encuentro Nacional de Educación a Distancia. (RUEDA) Córdoba, Argentina

SCHWARTZMAN, G. (2007) “En busca del eslabón perdido. ¿Son los tutores en línea descendientes de los tutores de educación a distancia?” en: *Moderación de Ambientes en*

Línea, Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías, FLACSO Argentina (publicación electrónica)

TRECH, Mónica. (2007) “La tarea del tutor: acompañando a la par, mirando más allá” en: Moderación de Ambientes en Línea, Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías, FLACSO Argentina (publicación electrónica)

TARASOW, F. (2008) “¿De la educación a distancia a la educación en línea? ¿Continuidad o nuevo comienzo?” Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías. FLACSO – Argentina