

CULTURAS DE APRENDIZAJE: EXPERIENCIA DE FORMACIÓN EN UN ENTORNO VIRTUAL¹

Gladys Morales, Patricia Bertone, Juan Tomás Wheeler

gmorales@hum.unrc.edu.ar

Universidad Nacional de Río Cuarto

República Argentina

Las máquinas tecnológicas de información y comunicación (desde la Informática, robótica, pasando por los medios) operan en lo más profundo de la subjetividad humana, no solo en el seno de sus memorias, de su inteligencia, sino también de su sensibilidad, de sus afectos y de sus fantasmas inconscientes.
Guattari (1994)

1. Culturas de aprendizaje

Enseñar a través de los entornos virtuales se convierte paulatinamente en una práctica más frecuente en la vida universitaria. Hasta hace muy pocos años, Internet era utilizado básicamente para lectura y algo menos para publicación; en la actualidad, a la lectura y a la publicación se suma el rol activo de los usuarios produciendo textos que quedan en la web.

Las distintas herramientas tecnológicas incursionaron en la vida académica y a la inversa. Las herramientas tecnológicas para la implementación de entornos virtuales de aprendizaje: plataformas, herramientas colaborativas de la web como los blog, laboratorios o repositorios, voz sobre IP (telefonía por Internet), entre los más comunes han entrado a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, propiciando posibilidades para reflexionar (aún más) sobre cómo formamos a nuestros alumnos y cómo ellos construyen sus aprendizajes.

La didáctica, la psicología del aprendizaje, la pedagogía, abordadas tanto desde una perspectiva general como de la específica que correspondiera, han sido y son los pilares en la formación docente, en la discusión de problemáticas sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Las herramientas tecnológicas para entornos virtuales, las teorías de la Comunicación, los Estudios Culturales incursionan en las prácticas de formación académica, abriendo nuevas narrativas sobre enseñanza y aprendizaje. Vale la pena recordar que hasta hace poco más de una década y media, nuestra historia de formación ha estado marcada básicamente por la cultura impresa, como también la historia de la interacción pedagógica ha estado definida por la relación presencial entre docentes-alumnos y de los alumnos entre ellos. Ambas historias son, poco a poco, (re)configuradas por la presencia de las tecnologías de la informática, la comunicación digital y la incorporación de una cultura electrónica-audiovisual-virtual en la vida de los sujetos.

No es este trabajo el lugar para discutir los pros y los contras de la educación en entornos virtuales. Pero sí se asume que en la gestión de los procesos de aprendizaje, la mediación tecnológica en entornos virtuales no es un elemento neutro en la cultura de aprendizajes de los alumnos. Se entiende entonces que la interacción virtual o la *cultura de la simulación* (como algunos pensadores la denominan) afecta a nuestras ideas acerca de la mente, del cuerpo, de la identidad, de la máquina, del aprendizaje.

Estamos, entonces, en el campo de las culturas de aprendizaje, las cuales se entienden como el conjunto de comportamientos, normas, valores, creencias, representaciones y expectativas acerca de la enseñanza y el aprendizaje a través del cual profesores y estudiantes pueden realizar sus trabajos respectivos. Entre estos elementos puede haber aspectos culturales explícitos e implícitos, pero si algo caracteriza a las *culturas de aprendizaje* es que tienden a ser asumidas de forma natural y, por tanto, no es sencillo para profesores y estudiantes poder analizarlas o, incluso, modificarlas si fuera necesario.

Cualquier clase está organizada en torno de culturas de aprendizaje; es decir, de sistemas de prácticas sociales como por ejemplo, las formas de participación de los alumnos, los modos de interacción comunicativa, los modos de *control* de los aprendizajes, entre otros, que no son necesariamente explicitados a los estudiantes. Según la postura de los Estudios Culturales, toda clase está constituida y es constituyente de una articulación/superposición de las diferentes dimensiones socio-culturales de la realidad.

Pensar el aprendizaje en entornos virtuales limitado al uso de la computadora significaría una reducción del aprendizaje al dominio técnico. Pensar el aprendizaje en entornos virtuales considerando las culturas de aprendizaje de los alumnos significa indagar un espacio en el cual el centro de atención es el sujeto-alumno. Asimismo, asumimos que en la gestión de los procesos de aprendizaje, la mediación tecnológica asíncrona no es un elemento neutro. Se entiende que la acción tecnológica a través de herramientas de interacción asíncrona que concede la formación virtual reencuadra las percepciones, las creencias, las estrategias de aprendizaje, los estilos de aprendizaje de los alumnos. De esta manera, los cambios en las modalidades de aprendizaje no sólo tienen que ver con cambios en las estrategias de aprendizaje, sino que modifican las culturas de aprendizaje.

Otro aspecto a considerar es que el ciberespacio -cuyo arquetipo es Internet- constituye un nuevo escenario cultural en el cual el estudiante adecuará/modificará todo su bagaje de estilos, estrategias, modalidades de aprender. Este escenario de aprendizaje se caracteriza también por el tipo de roles que se ponen en juego en nuevas concepciones de lugar y de tiempo: alumnos (aprendices) y enseñantes, consumidores y proveedores asumen papeles intercambiables, lo que quiere decir que cualquier persona puede crear contenido o participar en la creación conjunta de éste y, al mismo tiempo, aprender de y a través de este proceso, como parte de la comunidad y con la ayuda de las herramientas disponibles. Las actividades desarrolladas desde esta dimensión de la red se configuran como nuevas culturas de aprendizaje informal, permeables a la incorporación constante de ideas, tecnologías, tendencias de uso, que los propios usuarios, individual o colectivamente, se encargan de legitimar y de popularizar en el amplio marco de comunidades sociales en contraposición con las formas tradicionales centradas en la enseñanza y confinadas en los medios formales de aprendizaje (Escofet Roig, García González, Gros Salvat, 2011).

1.1. Creencias

Según Fernández (2006) los hombres elaboran las creencias a través de procesos que desde la interioridad subjetiva se proyectan a las relaciones con los *otros* y, desde ese ámbito, reconfiguradas, vuelven a moldear lo creído subjetivamente, y generan de esa forma secuencias inacabadas y recursivas. Esto nos indica que las creencias se sitúan en una dimensión no tangible del existir humano: dimensión donde confluyen historias personales y circunstancias y cuyos efectos orientan las conductas de los hombres. Esta autora evoca a Ortega y Gasset en *ideas y creencias* resaltando que nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas.

Destacamos que la construcción de las creencias no es puramente racional, sino que se trata de una construcción que se da en el transcurso de la vida de los sujetos donde hay instancias de construcción de creencias con mínima racionalidad y otras con mayor reflexividad. De esta manera, participan diversos y complejos aspectos individuales, sociales y culturales como expectativas, anhelos, representaciones, sentido de pertenencia, actitudes, etc.

Gargallo, Pérez, Fernández y Jiménez Rodríguez (2007) entienden que las creencias constituyen normas subjetivas que orientan nuestras conductas. “Cuando las personas a las que un sujeto atribuye unas determinadas creencias son referentes subjetivamente importantes para él, su percepción sobre lo que esperan que haga, se convierte en una norma que rige su conducta” (Gargallo *et al.*, 2007: 245). Esto significa que las creencias se constituyen a través de procesos situados, inacabados, dinámicos.

1.2. Estilos de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje también integran las culturas de aprendizaje poniendo en movimiento las creencias de cada alumno sobre cómo se estudia, cómo se aprende. Así, buscar una única manera de definición resulta complejo. Diversos autores, como por ejemplo, Castro y Castro (2005), Camarero, Martín del Buey y Herrero (2000), Cazau (2004) indican diversas conceptualizaciones aunque coinciden en que se trata de cómo la mente procesa la información o cómo es influida por las percepciones de cada sujeto. Ospina, Salazar y Meneses (2013) realizaron un exhaustivo trabajo de revisión de autores que tratan sobre estilos de aprendizaje poniendo en evidencia el desarrollo, a través del tiempo, de ese tema de estudio y los distintos modelos que proponían los autores consultados. Nos interesa en este artículo destacar que dichos autores consideran que no existe una sola y única manera de aprender, ya que cada sujeto recorre procesos singulares para la construcción de los estilos de aprendizaje.

Por otro lado, Kural (2003: 25) señala que “El concepto de estilo de aprendizaje constituye un constructo hipotético que refleja lo individual, la manera particular que posee cada estudiante de recibir y procesar información, de abordar y desarrollar el aprendizaje”.

Por lo tanto, esa autora propone a los estilos de aprendizaje como construcciones particulares en cada sujeto, ya que cada uno aprende de distinta manera. Los estilos participan en el modo de abordar el aprendizaje, por lo tanto constituyen una manera singular, adoptada por cada individuo.

Kural (2003) también expresa que en los estilos de aprendizaje los sujetos emiten juicios según sus representaciones, sus experiencias que, en cierta medida, determinan su manera de aprender y por lo tanto su hábito de estudio. Es decir, cada sujeto posee su propio estilo para llevar a cabo el aprendizaje y no se puede afirmar que un estilo es mejor que otro, ya que cambia según la persona, la situación y el contexto. No son inamovibles, sino que son relativamente estables.

En relación a la aproximación entre estilos de aprendizaje y metodologías de enseñanza, otro autor que aborda el tema acerca de los estilos de aprendizaje, es el filósofo escocés contemporáneo Joy Reid, fundador de la escuela filosófica escocesa del sentido común, quien considera a los estilos de aprendizaje como “... formas habituales, naturales y preferidas por el individuo de absorber, procesar, retener información, [...] los estilos de aprendizaje son persistentes e independientes de las metodologías de enseñanza” (Reid en Kural, 2003: 25). Este autor también destaca el aspecto singular que cada sujeto adopta para procesar la información durante el proceso de aprendizaje independientemente del método que se utilice para enseñar. Los estilos de aprendizaje refieren a las maneras o hábitos de estudio.

A pesar de la diversidad de concepciones sobre estilos de aprendizaje, Camarero *et al.*, (2000: 615), en la tesis doctoral *Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*, a partir de la revisión de diversos autores consideran que los estilos que utilizan los sujetos al momento de aprender, cambian de acuerdo a la situación y al tipo de información. Los autores consideran que los sujetos poseen ciertos estilos de aprendizaje, definidos como el conjunto de rasgos cognitivos (forma de estructurar los contenidos, interpretar la información, resolver problemas, etc.), afectivos (motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje) y fisiológicos (sentimientos, estado de ánimo, etc.). Es decir, dicho conjunto configura en los sujetos actitudes, destrezas, comprensión y nivel de competencia en el proceso de aprendizaje.

También los modos de comunicación pedagógica producen efectos en la constitución de los estilos de aprendizaje. Esto tiene que ver con la epistemofilia, o sea con la historia del sujeto alumno en su modos de construir el conocimiento, la experiencia vivida en la construcción de aprendizajes, el modo como cada sujeto alumno supera las dificultades en la construcción del aprendizaje. El paso de la modalidad de comunicación básicamente oral a la predominantemente escrita afecta, sin duda alguna, las culturas de aprendizaje de los estudiantes.

1.3. Modos de comunicación pedagógica

Los modos de comunicación toman un lugar especial en este estudio pues la enseñanza asincrónica rompe la tradición de comunicación frente a frente de la enseñanza tradicional y formal. Sea comunicación escrita, sea oral, el tiempo cronológico de la presencialidad cara a cara se transforma. Para ilustrar este aspecto hemos considerado a Garrison y Anderson (2005), quienes exponen las diferencias entre dos modos de comunicación en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje: la comunicación a través del lenguaje oral y la comunicación a través el lenguaje escrito, denominada también *de base textual*. Consideramos que el paso de un modo de comunicación (oral) hacia la otra (escrita) son variables que inciden en las culturas de aprendizaje de los alumnos. Si bien los autores recién citados no trabajan con la categoría de culturas de aprendizaje, consideramos valioso para esa categoría comprender las diferencias entre los modos de comunicación.

Las diferencias que plantean Garrison y Anderson (2005) permiten visualizar la comunicación escrita como más compleja que la oral, tanto para alumnos como para docentes. Ambos deben aprender una manera de comunicarse distinta de aquella que habitualmente desarrollan en situación áulica presencial.

En la figura que sigue hemos sintetizado las principales características propuestas por estos autores correspondientes al lenguaje escrito, que compone la comunicación de base textual en situación *e-learning* y al lenguaje oral que caracteriza la comunicación en situación áulica presencial.

Figura 1: Características de la comunicación en situación de educación en entorno virtual y en situación áulica

<i>Lenguaje escrito</i>	<i>Lenguaje oral</i>
<ul style="list-style-type: none"> -Valor de facilitar el aprendizaje de alto nivel mediante medios textuales como las clases electrónicas. -Es posible que los alumnos tengan más tiempo para reflexionar, explicar, ordenar los contenidos. -Los sujetos pueden adaptarse a la comunicación de base textual recurriendo a emoticones, mayúsculas, puntuación, viñetas para expresar estados de ánimo. -Permite registrar de forma permanente el conocimiento al que acceden educadores e investigadores. -En un contexto <i>e-learning</i> apoya enfoques educativos constructivistas. -La comunicación de base textual posee atributos específicos que facilitan la reflexión y el discurso crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> -La conversación cara a cara es menos sistemática, más exploratoria y más centrada en opiniones de los demás. -Resalta el carácter efímero de los debates en los entornos presenciales de las aulas. -En contextos visuales, ofrece pistas provenientes del lenguaje corporal y de la entonación. -La interacción cara a cara es poco exigente.

Además de las diferencias que estos autores presentan con respecto a los modos de comunicación, también destacan el valor pedagógico de la comunicación textual poniéndola en relación con otros aspectos básicos que participan en una experiencia *e-learning*: *presencia social*, *presencia cognitiva* y *presencia docente*.

Estos tres aspectos son necesarios para el trabajo en entornos virtuales, puesto que no coincidir en el tiempo ni en el espacio solicita conformar una *comunidad de formación*² en la cual están presentes estos tres elementos básicos.

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

En cuanto al primero, *la presencia social*, es un aspecto muy importante para la cooperación y el discurso crítico, sostienen los autores. Esto implica un lugar importante del docente puesto que es quien ayuda a definir y fortalecer la interacción en esa comunidad que se configura en un entorno no verbal, ayuda a crear un clima que apoye y promueva el tanteo, el intercambio de ideas, promueva el respeto sin perder de vista el carácter individual y grupal de los estudiantes. Para la presencia social, los autores comentados proponen tres categorías que la componen: comunicación afectiva, comunicación abierta y cohesión.

En lo referente a comunicación afectiva, las emociones son consideradas como condiciones que facilitan la experiencia educativa, favorecen el diálogo, la comunicación. “Los comportamientos socio-emocionales que muestran respeto y apoyo reflejan las condiciones necesarias para la reflexión y el discurso críticos” (Garrison y Anderson, 2005: 78). Las muestras de afecto que tienen como indicadores el humor, la expresión de emociones, la expresión abierta implican el reconocimiento tácito de un vínculo pedagógico que crean los miembros del grupo denominado como comunidad de investigación.

En la comunicación abierta es importante que el alumno perciba que el docente sigue el hilo de la comunicación en vez de iniciar un nuevo hilo de comunicación. Las preguntas, la referencia al contenido de otros miembros del grupo, la expresión de afecto, de acuerdo, participan en la construcción de esta modalidad de comunicación. En cuanto a la cohesión, es importante que los participantes se refieran por sus nombres como también utilicen modos de expresión que creen lazos de pertenencia como es el caso de *nosotros, nuestro grupo, nuestro....* La cohesión también implica que en la comunicación estén presentes elementos propios de la conversación como lo son el saludo inicial, expresiones coloquiales, el cierre a través del saludo.

El segundo aspecto, o sea la *presencia cognitiva*, está estrechamente relacionado con el concepto de pensamiento crítico, el cual es tomado del modelo de pensamiento reflexivo de Dewey (Dewey, 1938 en Garrison y Anderson, 2005). Para este filósofo, el pensamiento crítico o reflexivo tiene valor práctico en la medida en que profundiza en el significado de nuestras experiencias, representando así un objetivo educativo central. Según Garrison y Anderson (2005) el pensamiento crítico es un proceso de reflexión de alto nivel. El lenguaje escrito, que es menos espontáneo y más reflexivo que el oral (como se evidencia en el cuadro antes presentado) da prioridad al pensamiento creativo, a la resolución de problemas que implican procesos de pensamiento divergentes y convergentes característicos de las fases que participan en el pensamiento crítico.

En la presencia cognitiva también se da importancia a la intuición y la concepción de ideas (que los autores también denominan como visión). En ambas está presente un componente afectivo considerable, ambas son procesos inductivos subconscientes y creativos que según Dewey son “un producto del pensamiento práctico” (Garrison y Anderson, 2005: 87). De todos modos, intuición y visión no es lo mismo pues la primera proviene básicamente de la experiencia y la segunda procede de la reflexión y de la generación de representaciones conceptuales. Intuición y visión representan para Dewey la unión de percepción y razón, ambas indispensables para el pensamiento coherente.

El tercer aspecto, la *presencia docente*, es definida “como la acción de diseñar, facilitar y orientar los procesos cognitivo y social con el objetivo de obtener resultados educativos personalmente significativos y de valor docente” (Garrison y Anderson, 2005: 51). En entornos virtuales, el docente necesita invertir esfuerzos que potencien la creatividad tanto del proceso de enseñanza como del de aprendizaje. En cuanto a lo específico a la enseñanza, la presencia del docente en su función de facilitar/orientar la construcción del pensamiento crítico de los alumnos supone un cambio en la manera de visibilizarse, de diseñar cada actividad pedagógica, de vincularse socio-educativamente con los estudiantes. La intuición, frecuentemente desplazada por el saber experto, forma parte del nuevo escenario pedagógico de manera más explícita en el “marco liberador del *e-learning*” (Garrison y Anderson, 2005: 97).

2. Criterios que orientaron la preparación de las clases en un entorno virtual

A partir de los supuestos teóricos que hemos presentado brevemente, el equipo de investigación diseñó un *Taller virtual de resolución de casos clínico-quirúrgicos en pequeños animales*, dirigido a alumnos avanzados en Medicina Veterinaria de tres universidades argentinas. El grupo, constituido voluntariamente, estuvo integrado por doce estudiantes de Medicina Veterinaria de las Universidades Nacionales de Río Cuarto, La Pampa y la Universidad Católica de Salta. Los alumnos no se conocían entre ellos. En términos de diseño de la investigación se trata de una exploración de tipo cualitativo, en donde cuenta el sentido que los sujetos otorgan desde sus culturas de aprendizaje a una experiencia particular.

¿Por qué elegimos trabajar con *Facebook*? En primer lugar, tuvimos en cuenta la gran recepción y popularidad que tienen entre los usuarios estudiantes en general, como así también la versatilidad de esa herramienta. Se trata de una herramienta ideal para fomentar la comunicación multidireccional y la diseminación de información entre alumnos y docentes. Además, *Facebook* se caracteriza por que los estudiantes no lo sitúan obligatoriamente en el ámbito académico. Tuvimos en cuenta que se trata básicamente de un espacio que contiene los enlaces, comentarios, opiniones y reflexiones de los participantes organizados de forma cronológica inversa sobre un tema o concepto. De esta manera, los estudiantes tienen posibilidades de convertirse en co-diseñadores de ese espacio de aprendizaje. Desde el punto de vista pedagógico se buscó generar instancias de trabajo y aprendizajes colaborativos soportadas en una herramienta de la web social, favorecer la toma de decisiones conjuntas entre los estudiantes y vigorizar aprendizajes construidos durante la carrera en disciplinas orientadas a cirugía y clínica de pequeños animales. Finalmente, debido al carácter específicamente práctico que implica el aprendizaje del acto quirúrgico, este taller constituía una propuesta fuera de lo habitual en cuanto modalidad de enseñanza y de aprendizaje.

Los estudiantes participantes trabajaron en un entorno virtual a través de *Facebook*, <https://www.Facebook.com/groups/1406970736188754/>, donde se propusieron las consignas de las actividades, los materiales de consulta y la información necesaria que ayudó a orientar el proceso de estudio y las producciones de los estudiantes.

El taller virtual de resolución de casos clínico- quirúrgicos en pequeños animales se propuso con la finalidad de:

- Plantear situaciones problema para que el alumno tome decisiones como médico veterinario
- Crear condiciones para que los estudiantes puedan consensuar criterios de diagnóstico y resolución de casos clínico-quirúrgicos en pequeños animales.
- Revisar críticamente técnicas quirúrgicas en el marco de una experiencia colaborativa virtual.
- Sensibilizar a los alumnos en el empleo de herramientas del entorno virtual, útiles para la formación continua del futuro médico veterinario.

3. Avances, hallazgos y/o resultados en la voz de los estudiantes

Al finalizar el desarrollo del taller, los docentes plantearon las siguientes preguntas a los alumnos:

1. Explicanos brevemente qué has sentido en esta experiencia del taller a través del *Facebook*.
2. ¿Considerás que has hecho algún cambio en tu manera de aprender, cuáles? ¿O no has hecho ninguno?
3. ¿Qué propondrías para mejorar el taller virtual?
4. ¿Qué temas propondrías para un próximo taller virtual?

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

En las tres primeras preguntas hemos apuntado a recabar información sobre la experiencia de sujeto-estudiante, el lugar de este modo de aprender en el mundo de las creencias y de estilos de aprendizaje de esos alumnos. Hemos buscado *captar* a través de la voz de los alumnos algunos indicios de lo que indicamos antes: toda clase está organizada en torno de culturas de aprendizaje; es decir, de sistemas de prácticas sociales como, por ejemplo, las formas de participación de los alumnos, los modos de interacción comunicativa, los modos de *control* de los aprendizajes, entre otros, que no son necesariamente explicitados a los estudiantes. La última pregunta está explícitamente direccionada hacia aspectos del conocimiento específico (clínica quirúrgica), con la finalidad de conocer intereses de los alumnos, previendo futuras propuestas de formación *on line*.

A continuación transcribimos algunas respuestas que engloban a otras más parciales sin que se pierda el sentido de todas.

1. Explicanos brevemente qué has sentido en esta experiencia del taller a través del *Facebook*.

-Me gustó la experiencia....

-Está muy bueno la posibilidad de debatir con tanta gente, es una manera diferente de aprender cosas nuevas

-Me pareció una muy buena experiencia ya que es algo novedoso y que ayuda a abrir más la cabeza, para ir adquiriendo conocimientos. Gracias por permitirme formar parte de él.

-La experiencia fue muy buena.

-Es una buena forma de aprendizaje ya q³ actualmente se pasa mucho tiempo frente a una computadora y es una forma positiva de utilizar el tiempo.

-Puedo afirmar que se puede aprender por estos medios virtuales.

-Es una estrategia práctica para el aprendizaje que creo sirve mucho.

-Bueno y necesario la "presión"⁴ justa que tommy⁵ nos hacía para interactuar con el caso.

En las respuestas se percibe rápidamente la expresión de bienestar, empatía que los alumnos vivenciaron en la experiencia de trabajar a través de la herramienta *Facebook*. Entendemos que esta actitud de los alumnos está sostenida por las características de comunicación que se construyó en el proceso, el interés por el debate. Los alumnos intercambiaban sus puntos de vista con los docentes de manera fluida. Tal como se indicó en la teoría, se percibe que la comunicación escrita propició la expresión de los alumnos creándose un espacio de intercambio entre ellos. Esta actitud dista de aquella clásica en la cual el alumno, en situación de clase, interactúa con el docente, buscando el consenso, la aprobación del profesor. La presencia social del docente a través de preguntas que orientaban la reflexión, el acuerdo, la expresión abierta fue destacada por los alumnos y se expresa claramente en la última respuesta transcrita. El alumno se refiere al profesor con su nombre de pila *tommy*, como también destaca el término *presión*. Estas expresiones nos hacen pensar en un comportamiento socio-emocional que pone en evidencia afecto del alumno, confianza en el docente. En semejante situación consideramos la apreciación "*Gracias por permitirme formar parte de él*".

2. En cuanto a la segunda pregunta, los alumnos expresaron:

...me ayudó a abrir más la mente a nuevos casos y saber cómo interpretarlos.

-El cambio creo q fue prestar más atención en detalles e interesarme en cada caso que se presentaba en la página.

...me sirvió para darme cuenta que me falta muchísimo que aprender, pero creo que voy encaminada, solo tengo que sentarme y aprender más.

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

-Sí, me ayudó a tener otra forma de mirar las cosas

-Creo que ahora le presto un poco más de atención a las fotos, y que unas buenas fotos de un caso más el material adecuado de estudio o investigación sirven para aprender

Como se desprende de las respuestas, la experiencia fue muy valorada por los alumnos como importante por los cambios que pudieron vivenciar en la manera de aprender y de percibir/comprender los problemas trabajados, a pesar de que el foro propuesto fue aprovechado mínimamente para consultar al docente. Los alumnos expresaron que se las *arreglaban* solos, algunas veces, y con los compañeros, en otras ocasiones. Lo significativo de la estrategia de los alumnos de no consultar al docente (que en realidad es una forma de autonomía), según lo expresado en la teoría puede ser interpretada como estrategia que los ayudó a darse cuenta de cuáles eran los puntos débiles que ellos tenían en cuanto a los contenidos de la materia, en la manera como la estudiaban, como la *juzgaban* (epistemofilia). Este pensamiento reflexivo que entrelaza percepción detallista y razonamiento permitió a los alumnos profundizar en la experiencia de aprendizaje de cada cual. Aspecto valioso como proceso de pensamiento crítico, según se destacó en la teoría.

3. ¿Qué propondrías para mejorar el taller virtual?

-Más participación de los integrantes, a veces tardaba días en responder alguna pregunta porque esperaba que alguien más arrancara antes.

...motivar la participación por medio de algún "premio" o "incentivo".

-Buscar la posibilidad de hacer algo más dinámico como por ejemplo videoconferencias aunque esto último puede ser más dificultoso.

-Lo que yo le propondría es hacer una selección de alumnos, y luego los que participen continúen el taller y los que no lo hacen no. De esta forma se podrían sumar otros chicos que estén en verdad interesados y sea más participativo y dinámico.

...yo diría de incorporar más miembros al taller ya q se podrían armar debates con varias opiniones y de incorporar tal vez otros profesionales con experiencia en el campo de la clínica y la cirugía para q ellos compartan sus casos también.

Las respuestas nos recuerdan lo planteado por Kural (2003) cuando expresa que en los estilos de aprendizaje los sujetos emiten juicios según sus representaciones, sus experiencias que, en cierta medida, determinan su manera de aprender y por lo tanto su hábito de estudio. Es decir, cada sujeto posee su propio estilo para llevar a cabo el aprendizaje y no se puede afirmar que un estilo es mejor que otro, ya que cambian según la persona, la situación y el contexto

Vemos en general que los alumnos están interesados en construir un espacio más amplio de aprendizaje donde se multipliquen las voces (varias opiniones), las experiencias (profesionales con experiencia en el campo de la clínica y la cirugía), los soportes tecnológicos (videoconferencias), las estrategias para incentivar la participación de los alumnos (*.....esperaba que alguien más arrancara antes;algún premio o incentivo;hacer una especie de competencia, para que se conteste más rápido y se participe más*). En una lectura rápida, pareciera que percibimos una posición alumno que espera una motivación externa puesta en la participación de otros estudiantes y profesionales o de una recompensa que *refuerce* la motivación para participar en el grupo. Sin embargo, desde la propuesta de esta investigación, interpretamos que las inquietudes de los alumnos (evocando premios, competencia, incentivos) refieren a la sugerencia de estrategias a través de las cuales el control de los aprendizajes quedaría principalmente en manos del grupo que aprende, o sea que aprendiendo entre ellos y diversificando (ellos también, no sólo el docente) los recursos tecnológicos, los procesos de interactividad y de interacción, este nuevo escenario de

aprendizaje, autónomo y comunitario es percibido como permeable a cambios, ensayos, nuevas experiencias en sus estilos de aprendizaje.

4. Consideraciones de cierre

El grupo de trabajo, constituido como una comunidad de formación, nos proveyó elementos que evidenciaron los aspectos básicos, indicados en el marco teórico: la presencia social, cognitiva y docente. La presencia social creó un clima que promovió el intercambio de ideas, siendo destacada por los estudiantes la presencia del docente que es quien ayuda a definir y fortalecer la interacción en un entorno no verbal; pese a ello hemos percibido una débil actitud de colaboración y cooperación entre los estudiantes en las respuestas analizadas; sin embargo durante el desarrollo del taller hemos constatado algunas (en muy pocas ocasiones) instancias de preguntas y respuestas que ellos se formulaban para realizar alguna de las actividades propuestas. La presencia cognitiva en relación a pensamiento crítico, la hemos reconocido en las reflexiones en las cuales los estudiantes profundizaron en el significado de sus experiencias como sujetos de aprendizaje. En lo que respecta a la presencia docente en el taller se prestó atención a los planteos y discusiones de los alumnos en el diseño de cada actividad pedagógica con la finalidad de crear un espacio comunicativo que favoreciera la creatividad y el fortalecimiento de la comunicación en el entorno virtual propuesto y de los aprendizajes disciplinares planteados.

En cuanto a la formación disciplinar específica del taller, la propuesta generó un espacio de comunicación que permitió a los asistentes: renovar contenidos referidos a clínica y a cirugía en pequeños animales, conocer problemáticas actuales en el área quirúrgica como también retomar conocimientos previos de la técnica quirúrgica, discutir casos clínicos-quirúrgicos.

El equipo de investigación entiende, hasta ahora, que el taller permitió, de manera satisfactoria focalizar los aprendizajes y la/s cultura/s de aprendizaje de los alumnos bajo condiciones tecnológicas de mediación asincrónica y colaborativa en entornos hipermedial y virtual, utilizando un diseño tecno-pedagógico y asumiendo la política expresa de la Universidad, desde hace una década, de crear espacios de planificación, producción y desarrollo de proyectos educativos mediados por las Tecnologías de la Informática y la Comunicación.

Para concluir, consideramos valioso destacar que al finalizar los cuatro encuentros del taller en entornos virtuales los alumnos no manifestaron ansiedad por recibir correcciones de los docentes para “valorar” cuánto y cómo había aprendido. Éste ya es un cambio importante en una cultura académica que, desde largos años ha fortalecido el trabajo de corrección del docente, poniéndolo en el centro del escenario pedagógico con la *última palabra*.

Las circunstancias tecnológicas y culturales (concepciones, creencias, modelos de estrategias) en los que se desarrollaron los escenarios de aprendizaje caracterizados por una nueva relación con el saber y prácticas de aprendizaje, enlazadas a situaciones cambiantes entre sujetos que se conocen e interactúan por internet constituyeron desafíos, motivaciones que produjeron efectos en los moldes de lo creído subjetivamente, como se expresó antes con respecto a las creencias.

Entonces, ¿podemos decir que hubo algún cambio en las culturas de aprendizaje de los alumnos? Entendemos que la experiencia pedagógica desarrollada operó como dispositivo que propició algunos cambios en los alumnos, no siempre con la misma fuerza pero sí interesa identificar que la herramienta web utilizada permitió vivencias en los alumnos que fueron consideradas importantes para ellos mismos. La importancia refiere tanto a la motivación de trabajo que generaba, a los aprendizajes que realizaron y en darse cuenta de otras maneras de aprender. Retomando el marco teórico de esta investigación es posible decir que sus narrativas de identidad daban cuenta de ellos mismos como siendo sujetos *cambiados, distintos*, según sus expresiones. Las narrativas de los alumnos superan la interpretación de los estilos y estrategias de aprendizaje y confieren un lugar preponderante a la potencialidad creativa de los estudiantes en la generación, transformación o desarrollo de sus aprendizajes.

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

No ha interesado a esta investigación indagar si esos cambios serán duraderos pues ese camino invita a los investigadores abrir propuestas que permitan aprehender la dinámica de los cambios. De todos modos, hemos podido captar la plasticidad de éstos, que se construyen configurando nuevas modalidades de comunicación, de visibilización socio-educativa diferentes estrategias de estudio y de creencias sobre sus estilos de aprendizaje.

Notas

1. El artículo Culturas de Aprendizaje: Experiencia de formación en un entorno virtual, se enmarca en el trabajo de investigación "Aprender sin coincidir en el tiempo ni en el espacio: nuevas culturas de aprendizaje en un contexto tecno-pedagógico mediado por la virtualidad. Experiencia en Medicina Veterinaria". Proyecto aprobado y subsidiado por SECyT-UNRC, N° 852/2011. Área prioritaria: Educación. Disciplina de investigación: medios educativos. El dictado del taller virtual fue aprobado por Resol. CD N° 023/13 de la Facultad de Agronomía y Veterinaria.
2. Garrison y Anderson (2005) refieren a *comunidad de investigación*.
3. Expresa "que".
4. Las comillas son del alumno.
5. En esta y varias otras respuestas el profesor es llamado por el nombre pila: Tommy.

Referencias

- Castro, S. y Castro, B. G. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: una propuesta para su implementación. Disponible en: [Dialnet-LosEstilosDeAprendizajeEnLaEnsenanzaYElAprendizaje-2051098%20\(4\).pdf](#). Recuperado el 14 de julio de 2012.
- Camarero, S. F.; Martín del Buey, F. y Herrero, D. J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema* 2000, 12 (4). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72712416>. Recuperado el 27 de octubre de 2012.
- Cazau, P. (2004). Estilos de aprendizaje: generalidades. Disponible en: http://pcauz.galeon.com/guia_esti01.htm. Recuperado el 07 de septiembre de 2012.
- Escofet Roig, A.; García González, I. y Gros Salvat, B. (2011). Las nuevas culturas de aprendizaje y su incidencia en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 16. Núm. 51, octubre-diciembre, 2011. Pp. 1177-1195. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14019203008>. Recuperado el 05 de julio de 2013.
- Fernandez, M. (2006). Creencias y sentido en las ciencias sociales. Comunicación en Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires del 18 de agosto de 2006. Disponible en: <http://www.ciencias.org.ar/user/files/fernandez.pdf>. Recuperado el 05 de agosto de 2012.
- Gargallo, L. B.; Pérez, P.C.; Fernández, M.B. y Jiménez Rodríguez, M.A. (2007). La evaluación de las actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Monográfico 2007. Vol. Extraordinario. Disponible en: <http://www.usal.es/teoriaeducacion>. Recuperado el 07 de julio 2014.
- Garrison, D. y Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI*. Investigación y práctica. Barcelona: Octaedro.
- Guattari, F. (1994). Nuevo paradigma estético. En Fried Schnitman, D. (comp.) *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. (pp.185-204). Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós.
- Kural, C. Z. de (2003). La clase centrada en el alumno: estilos de aprendizaje y creencias. *La enseñanza de español*. Revista Cervantes Universidad de Bósforo. Octubre N° 6. (pp. 24-

30). Disponible en: cepes.uh.cu/~rey/udg/sii-ii/biblio/estilosaprendizaje.pdf. Recuperado el 05 de julio de 2012.

Ospina, M. J. P.; Salazar, L. I. D. y Meneses, J. S. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. Revista Colombiana de Educación N° 64. Disponible en: www.scielo.org.co/pdf/rcde/n64/n64a04.pdf. Recuperado el 21 de junio de 2013.

Artículo recibido: 16 de septiembre de 2015

Artículo aceptado: 12 de noviembre de 2015