

CONSOLIDAR UN SENTIMIENTO DE PRESENCIA EN FORMACIÓN DE INVESTIGADORES DE POSTGRADO A TRAVÉS DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE MEDIADA POR TECNOLOGÍA

Angulo Mendoza, Gustavo Adolfo

Université TÉLUQ, gangulo@teluq.ca

Resumen

Este estudio busca conocer la incidencia de las interacciones en una comunidad de aprendizaje en el sentimiento de presencia percibido por investigadores en formación. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 15 estudiantes y 4 profesores y observaciones de actividades. Los resultados muestran que las interacciones reducen la distancia pedagógica y apoyan la formación de los estudiantes-investigadores.

Palabras clave

Comunidad, formación de investigadores, postgrado

Introducción

Buscando reducir las dificultades en la formación en investigación, son cada vez más utilizados los modelos de supervisión grupal (Flores-Scott y Nerad, 2012; Olson y Clark, 2009; Parker, 2009; Wegener et al., 2014; Wichmann-Hansen et al., 2014). Esta investigación busca determinar cómo las interacciones en una comunidad mediada por tecnología reducen la distancia pedagógica y cómo ellas apoyan la formación científica de estudiantes-investigadores.

Los objetivos del estudio son:

- Establecer el impacto de una comunidad de estudiantes-investigadores en la modulación de la distancia pedagógica.
- Determinar cómo la comunidad apoya la formación científica.
- Identificar las actividades eficaces.

Método

Descripción del contexto y de los participantes

Este estudio tuvo lugar en una comunidad de formación en investigación de una universidad canadiense cuyo propósito es desarrollar las aptitudes científicas de los estudiantes, apoyar su labor de investigación y favorecer su integración profesional. Participaron 15 estudiantes y 4 profesores.

Instrumentos

Fueron realizadas entrevistas semiestructuradas y se empleó una rejilla para la observación de las actividades (<https://monurl.ca/instrumentos>).

Procedimiento

Durante seis meses se realizaron observaciones y entrevistas. Posteriormente se realizó un análisis de contenido temático incluyendo la codificación de las transcripciones de las entrevistas y del material de observación.

Resultados

Los resultados muestran que, en un contexto de formación de estudiantes-investigadores, las interacciones en una comunidad mediada por tecnología favorecen la percepción de disponibilidad y refuerzan el sentimiento de conexión. La tabla 1 muestra las coincidencias de los códigos de las categorías presencia sociocognitiva (PSC) y diálogo.

Tabla 1. Coincidencias de los códigos de las categorías PSC y diálogo.

PSC	Diálogo	Interacción con el supervisor	Interacción con otros profesores	Interacción con los pares	Interacción con los expertos en la materia
Confrontación		23	29	55	1
Ajuste mutuo		38	45	94	2
Negociación		11	18	34	0
Deliberación		25	35	58	5
Compartir conocimientos		19	33	65	11
Exteriorizar dificultades		17	23	44	1
Compartir experiencias		25	28	61	8

Los resultados señalan la importancia de la interacción para apoyar la formación científica en varias dimensiones: aprendizaje del proceso de investigación, inculcación científica, socialización, apoyo emocional y orientación. La tabla 2 muestra las coincidencias de los códigos de las categorías PSC y dimensiones de la formación científica.

Tabla 2. Coincidencias de los códigos de las categorías PSC y dimensiones de la formación científica.

PSC	Dimensiones de la formación en investigación	Etapas de la investigación	Inculcación científica	Socialización	Apoyo emocional y psicológico	Orientación
Confrontación		117	38	41	96	111
Ajuste mutuo		223	60	84	200	168
Negociación		51	21	25	48	48
Deliberación		125	43	61	114	109
Compartir conocimientos		146	39	71	106	99
Exteriorizar dificultades		66	13	32	102	68
Compartir experiencias		144	36	65	127	94

Se identificaron ocho actividades eficaces (clínicas de investigación, presentaciones, capacitaciones, talleres de escritura, simposios, foros, debates y clubes de lectura) y nueve condiciones para el éxito de la comunidad: adhesión al enfoque socioconstructivista, responsabilidad compartida entre profesorado y estudiantes, definición de un perímetro disciplinario, planificación de actividades teniendo en cuenta tanto a los estudiantes presenciales como a distancia, equilibrio entre la supervisión individual y colectiva, establecer una estructura que promueva la participación, favorecer la retroalimentación crítica y constructiva, crear una base de conocimiento y socializar los logros de la comunidad.

Discusión y conclusiones

Los resultados destacan la reciprocidad que caracteriza la relación entre la PSC y la distancia pedagógica. Las interacciones inciden en las percepciones de disponibilidad y conexión. En concordancia con Wichmann-Hansen et al. (2014), la estructura, el diálogo y la autonomía de los estudiantes determinan la frecuencia y la intensidad de las interacciones.

La posibilidad de interactuar o de compartir conocimientos, experiencias y dificultades, determina el valor del diálogo como factor modulador de la distancia pedagógica. En el mismo sentido que Olson y Clark (2009), la divulgación de los procedimientos adoptados

por los estudiantes en sus proyectos favorece la interacción entre pares y con el profesorado.

En la misma línea que Flores-Scott y Nerad (2012) y Wegener et al. (2014) los resultados sugieren que la participación en el diálogo refuerza la visión que el estudiante tiene de sus propias habilidades. El hecho de compartir los conocimientos y procedimientos aumenta la motivación y la autoconfianza. Los estudiantes aprecian el hecho de conocer los "entretelones" del trabajo de investigador, lo cual les permite "desacralizar" el proceso de investigación y realizar aprendizajes que transferibles a sus propios proyectos.

La participación en la comunidad promueve la inculturación científica del estudiante y el conocimiento general de su disciplina. En apoyo a los hallazgos de Parker (2009), esta comunidad complementa la supervisión individual. Los comentarios de profesores y pares suscitan cuestionamientos sobre diferentes aspectos de cada proyecto. Así, la PSC resulta de la capacidad de contribuir en los proyectos de otros y de permitir su contribución en el propio.

Referencias

- Flores-Scott, E. M., y Nerad, M. (2012). Peers in doctoral education: Unrecognized learning partners. *New Directions for Higher Education*, 2012(157), 73-83. <https://doi.org/10.1002/he.20007>
- Olson, K., y Clark, C. M. (2009). A Signature Pedagogy in Doctoral Education: The Leader-Scholar Community. *Educational Researcher*, 38(3), 216-221.
- Parker, R. (2009). A Learning Community Approach to Doctoral Education in the Social Sciences. *Teaching in Higher Education*, 14(1), 43-54. <https://doi.org/10.1080/13562510802602533>
- Wegener, C., Meier, N., y Ingerslev, K. (2014). Borrowing brainpower – sharing insecurities. Lessons learned from a doctoral peer writing group. *Studies in Higher Education*, 0(0), 1-14. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.966671>
- Wichmann-Hansen, G., Thomsen, R., y Nordentoft, H. M. (2014). Challenges in Collective Academic Supervision: Supervisors' experiences from a Master Programme in Guidance and Counselling. *Higher Education*, 70(1), 19-33. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9821-2>