

La contribución del foro y el grupo de discusión para la cultura de colaboración entre los futuros maestros

Thierry Karsenti, Maria-Lourdes Lira*

Recibido: Febrero 16 de 2011

Aceptado: Mayo 11 de 2011

The contribution of forums and electronic discussion groups for the culture of cooperation among prospective teachers

Palabras clave: Cultura de colaboración, Grupos de discusión electrónicos, Foros.

Resumen

Este artículo presenta los resultados de dos experiencias piloto, en las cuales han participado, respectivamente, 1417 y 117 futuros maestros de Quebec (Canadá). Los resultados muestran que es posible favorecer el desarrollo de una cultura de colaboración por medio del foro y los grupos de discusión. Sin embargo, indican también la necesidad de mantener la prudencia en la utilización de foros de discusión electrónicos para favorecer la colaboración. Si bien, esta herramienta permite ciertos intercambios muy fructíferos entre los futuros maestros, dichos intercambios parecen ser más el resultado de una *camaradería forzada* entre colegas que de una verdadera cultura de colaboración.

Key words: Collaborative culture, Electronic discussion groups, Forums.

Abstract

This article presents the results of two piloting experiences in which 1417 and 117 prospective teachers from Quebec (Canada) have participated. The results show that it is possible to enhance the development of a collaborative culture through the forum and electronic discussion groups. However, this study also provides evidence of the importance of prudence in the use of discussion groups to facilitate collaboration. Despite the fact that the forums allow productive exchanges among the prospective teachers, these exchanges seem to be more “a coerced fellowship” among colleagues than authentic collaborative culture. On the contrary, the use of an electronic discussion group seems to facilitate the development of a more authentic and sustained culture among the teachers.



* Université de Montréal. Faculté des Sciences de l'éducation – Crifpe.
thierrykarsenti@unimontreal.ca maria.lourdes.lira.gonzales@umontreal.ca

Introducción

Desde hace casi 20 años, el gobierno de Quebec pretende inculcar una cultura de colaboración para los maestros con miras a responsabilizarlos en el éxito educativo de los alumnos. Esta aspiración del Estado concierne tanto a los maestros con experiencia como a los futuros maestros. En efecto, en el documento de orientación de la formación de maestros del Ministerio de Educación de Quebec (2002) –texto que se apoya tanto en las líneas directrices de la reforma actualmente en curso en primaria y secundaria como en los estudios, investigaciones y experiencias recientes en materia de formación de docentes– se precisa que el maestro debe “colaborar activamente con los otros miembros del equipo-escuela y de la comunidad educativa” (p. 3). Asimismo, se señala allí que, desde la perspectiva del desarrollo de competencias, “los maestros y los alumnos son llamados a trabajar en colaboración con los miembros del equipo pedagógico o con sus colegas que enseñan otras disciplinas a los mismos estudiantes” (p. 4). Para Henri y Loundgren-Cayrol (2001, p. 42), la colaboración es un proceso activo por el cual el individuo trabaja en la construcción de sus conocimientos. Así, en dicho proceso, los alumnos colaboran en los aprendizajes del grupo y, a cambio, el grupo colabora con cada individuo.

Por demás, en Quebec, el desarrollo de la habilidad para colaborar forma parte del Referencial de competencias profesionales del docente. Dicho Referencial presenta 12 competencias profesionales que se espera que los futuros maes-

tros adquieran al término de la formación inicial, encontrándose la colaboración entre las 9 y 10. El Ministerio de Educación (2002) remarca también, a semejanza del postulado formulado por Gitlin (1999), que el éxito de toda reforma requiere una gran colaboración entre los maestros. Se desea entonces, en Quebec, formar maestros con capacidad de colaboración (Ministerio de Educación, 2002), y se aspira que los maestros con más experiencia desarrollen un profesionalismo colectivo. Todo ello con miras a mejorar la calidad de la educación.

Pero... ¿Qué es lo que los hechos reflejan? ¿Colaboran verdaderamente los maestros? Dar respuesta a estas preguntas no es tan simple, y la literatura científica muestra que existen diversos grados de colaboración entre ellos (*Conseil supérieur de l'éducation*, 1991). Tales grados de colaboración abarcan desde la simple comunicación entre los maestros de ciertas escuelas hasta una estrecha cooperación, como en el caso de clases donde se observa la enseñanza en equipos como en el denominado *Team teaching* (Levin & Rock, 2003; Rueda & Monzo, 2002). No obstante, aunque la literatura científica revela la presencia de diversos tipos de colaboración, es necesario aceptar la evidencia de que los niveles de profesionalismo colectivo, cuando están presentes –ya que a menudo son inexistentes–, son demasiado débiles, y que la cooperación real entre los maestros es relativamente ajena al medio escolar (Sherman & Jaeguer, 1995).

Ahora bien, las razones para explicar la falta

de colaboración escolar entre los maestros son numerosas: sobrecarga de trabajo, horarios que no permiten la colaboración real, falta de liderazgo por parte de la dirección, prácticas evaluativas que frenan la ayuda mutua, resistencia al cambio, etc. (Savoie-Zajc, 2001).

Sin embargo, mientras que con frecuencia se denuncia la falta de colaboración entre los maestros (Moran, 2001), es necesario preguntarnos: En un contexto en el cual la práctica profesional no facilita el profesionalismo colectivo, ¿son los maestros los únicos reacios a la colaboración tal como los diversos estudios lo dejan entrever? (Savoie-Zajc, 2001). Existe la posibilidad de que los maestros estén también mal formados, mal entrenados o mal equipados para sobresalir en este tipo de actividad, cuyos beneficios, tanto para la mejora de la calidad de la educación como para el desarrollo profesional, han sido destacados por diversas investigaciones. En otras palabras, ¿se forma en las facultades de educación, en las escuelas normales superiores o en los institutos universitarios de formación docente, a profesionales de la enseñanza capaces de colaborar? Hace más de una década, Howey y Collinson (1995) dieron respuesta a estas interrogantes sosteniendo que la formación inicial de los maestros no inculca, salvo en raras ocasiones, una cultura de colaboración entre ellos a futuro. Lamentablemente y a pesar del tiempo transcurrido, la situación no presenta grandes cambios en ese sentido.

En cuanto a la formación de maestros en

Quebec, parece que se exigiera una estrecha colaboración entre los maestros sin darles las herramientas para esta actividad. Como si esta competencia fuera innata o como si su desarrollo pudiera darse por ósmosis o por un simple modelaje de prácticas de maestros con experiencia.

Es en este contexto que se han puesto en práctica dos experiencias piloto que buscan favorecer el desarrollo de una cultura de colaboración entre los futuros maestros de Quebec. Y justamente este escrito tiene por objetivo presentar de forma sumaria los resultados de estas experiencias por medio de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) entre los futuros maestros; pero también entre los demás actores implicados en la formación práctica, sea el practicante (futuro maestro), el profesor asociado a un medio de acogida y el supervisor universitario.

En el marco de estas dos experiencias, los futuros maestros han sido encaminados a colaborar y ayudarse mutuamente en la resolución de problemas pedagógicos y a reflexionar colectivamente sobre su práctica y profesión.

Contexto de las experiencias de colaboración

Las prácticas pre-profesionales o la formación en la práctica (stage) de los futuros maestros en Quebec

La formación en la práctica (*stage*) ocupa un lugar importante en los programas de formación inicial de los maestros en Quebec: 120 días de

stage en las escuelas distribuidos en los cuatro años de formación docente, permiten a los futuros maestros desarrollar progresivamente competencias profesionales. Para Nault y Nault (2001), el *stage* es la ocasión que tiene el futuro maestro para ejercer en el medio escolar. Más aún, como lo señala el Ministerio de Educación de Quebec:

“La concepción de un programa de formación docente centrado en el desarrollo de competencias profesionales debe estar arraigado en los lugares de práctica. Los *stages* en el medio escolar constituyen ocasiones privilegiadas para ejercer las competencias en contexto real, así como para evaluar su grado de progresión y de adquisición. Es indispensable que los establecimientos de enseñanza sigan procurando a los candidatos y candidatas a la enseñanza, la posibilidad de vivir experiencias en el terreno. Los futuros maestros pueden así tener la ocasión de demostrar que cuentan con las competencias necesarias para ejercer la profesión” (Ministerio de Educación de Quebec, p. 217).

En el primer año de formación universitaria, los futuros maestros observan a profesores con experiencia durante diez días. Al año siguiente, asumen de manera parcial algunos cursos durante las cuatro semanas que transcurren en el medio de práctica. En el tercer año de formación universitaria, durante seis a ocho semanas, se les vuelve a dar una carga parcial de cursos, siempre bajo la supervisión de un maestro con experiencia. Finalmente, en el cuarto año, el futuro maestro toma a su cargo durante 12 semanas a

los alumnos de un maestro experimentado. De otro lado, el *stage* compromete a los practicantes a frecuentar diversas escuelas a lo largo del programa de formación inicial y, para llevarlo a cabo, las universidades cuentan con la colaboración de una red de escuelas asociadas que cubre todo el territorio de Quebec, lo cual permite a los futuros maestros beneficiarse de experiencias prácticas en medios diversos.

Antes de comenzar en específico con las dos experiencias piloto, además de la ausencia de una cultura de colaboración en los futuros maestros, debimos afrontar otro problema: la supervisión de estudiantes situados lejos del medio universitario; lo cual es frecuente en Quebec debido a lo vasto de su territorio. Así, debido a que los practicantes que se encuentran en su último año de práctica, y cumplen con ciertas exigencias relativas a su carrera universitaria, son autorizados a hacer su *stage* en su lugar de origen, sin importar lo lejos que este se encuentre, en cada sesión los estudiantes se desplazan a más de 200 km de la universidad. Por lo tanto, es más difícil ofrecerles un seguimiento ininterrumpido en su *stage*.

Asimismo, es también bastante laborioso para estos futuros maestros colaborar con sus pares, quienes se encuentran en otras escuelas también alejadas unas de otras. Más aún, diversos estudios, principalmente los de Barker (1986), Zeichner (1992), O’Neill (1996); Venn, Moore y Gunter (2000) han mostrado que los practicantes, a menudo se sienten aislados durante su formación práctica y que tienen poca o ninguna

ocasión de colaborar con sus pares. En ciertos casos, este sentimiento también puede contribuir a un fracaso durante su *stage* (Venn, Moore y Gunter, 2000).

Las TIC como catalizadoras de una cultura de colaboración para los maestros

El entusiasmo ministerial hacia la colaboración parece olvidar en ocasiones que existen diferentes formas de colaboración y que algunos tipos de esta se adaptan mejor a algunos maestros que a otros. Tomando en cuenta esta situación, estas dos experiencias de colaboración se emprendieron en el marco de las tecnologías de información y de comunicación.

Así, la puesta en práctica de tales experiencias piloto se basó en diversos estudios que han mostrado que la integración de las TIC y las ventajas que su funcionalidad representa permitirían ampliar el campo de la formación de maestros, facilitando notablemente la colaboración (BECTA, 2005). Más aún, numerosos estudios referenciados por Morris & Joiner (2002) han mostrado que las TIC han cambiado la manera de colaborar y que el mundo educativo se debe “adaptar a esta nueva realidad” (p. 53).

Varios defensores de las TIC en educación hacen referencia a un estudio de Brown (1998), según el que dichas herramientas eliminan los límites físicos de la sala de clases y posibilitan la accesibilidad al aprendizaje y a la colaboración. Las TIC permiten repensar y descentralizar, en el tiempo y en el espacio, los intercambios en-

tre las personas y abren así nuevas vías para las actividades de colaboración más numerosas y diversificadas en la formación intelectual y científica. Igualmente, estudios sobre la colaboración a través de los medios electrónicos de comunicación han confirmado las ventajas indiscutibles de las TIC para favorecer los intercambios entre los futuros docentes. Por ejemplo, Stace (1998) ha mostrado que la utilización de tecnologías favorece la construcción social del conocimiento. Por su parte, Yaverbaum & Ocker (1998) han demostrado que los ambientes de aprendizaje colaborativo a través de las TIC conllevan a una mayor satisfacción en los estudiantes, facilitándoles la resolución de problemas.

La utilización sistemática de medios de comunicación electrónicos constituye por lo tanto un medio privilegiado de favorecer el desarrollo de una cultura de colaboración entre los futuros maestros.

Método

Con el fin de documentar estas dos experiencias piloto, hemos procedido a una revisión y a un análisis de contenido de todos los intercambios electrónicos realizados por los futuros maestros en el marco del foro y de los grupos de discusión. Se busca así analizar mejor los tipos de interacciones encontradas en la colaboración entre los futuros maestros.

El análisis de datos se inspira en el procedimiento propuesto por L'Écuyer (1990) y Huberman & Miles (1994); en tanto que el análisis de

contenido ha sido efectuado según un cuadro de análisis de interacciones (tabla 1), cuya primera versión se aplicó en una investigación anterior (Karsenti, Fortin & Larose, 2002). Este cuadro se basa en el modelo de análisis de interacciones propuesto por Johnson y Johnson (1998), modelo que se adapta mejor al contexto de experiencias piloto que hemos realizado, aunque, los trabajos de los autores anteriores trataban principalmente la colaboración “cara a cara” en un contexto de aprendizaje colaborativo. Asimismo, los modelos de Berge (1995), Moore (1993) y Tuovinen (2000) han permitido estructurar este cuadro de análisis de interacciones.

En ambas experiencias piloto, los futuros maestros fueron conducidos a colaborar y a intercambiar por medio del foro y los grupos de discusión conforme a las “reglas de conducta” o de ética inherentes a toda forma de discusión. Se solicitó evitar dar nombres de maestros o alumnos, por razones evidentes de confidencialidad y de ética. Del mismo modo, invitamos a los participantes a utilizar un lenguaje correcto tanto en el plano de fondo (por ejemplo: la exclusión de términos que podrían implicar algún tipo de perjuicios) como en el plano de la forma. En resumen, la consigna fue actuar con profesionalismo.

Tabla 1
Categorías de contenido de intercambios electrónicos realizados en el transcurso de las dos experiencias piloto

Definición sumaria	
Expresión de un deseo de ayuda	Un practicante que solicita formalmente, a sus pares o a su supervisor, ayuda con el fin de resolver una situación problemática.
Intercambio de recursos de información	Un practicante que informa a sus colegas a propósito de un evento, una actividad o un tipo de intervención ya sea del maestro al cual está asociado o de la escuela en la que realiza el <i>stage</i> . Es decir, una información en su sentido literal.
Retroalimentación	Un practicante que responde a un correo electrónico de uno de sus pares al cual brinda su punto de vista. Se trata de una respuesta a un mensaje.
Cuestionamiento sobre la toma de posición	Un practicante que cuestiona la posición asumida por otro practicante en cuanto a una cuestión pedagógica, didáctica, de gestión de clase, etc.
Compartir experiencias personales	Un practicante que comparte con sus pares una experiencia personal vivida en el marco de su <i>stage</i>
Consejos pedagógicos	Un practicante que prodiga un consejo de orden pedagógico a sus pares, que da una enseñanza a retener luego de una situación pedagógica –ya sea que la haya vivido u observado–, que propone una manera de actuar en el plan pedagógico permitiendo evitar un problema; que propone una estrategia, un enfoque o un tipo particular de intervención pedagógica. Puede igualmente tratarse de un practicante que da su opinión sobre un tema.
Apoyo y “solidaridad”	Un practicante que alienta, motiva a sus colegas, invita a “no rendirse”, a no descorazonarse, a perseverar, etc. sin que su mensaje sea una respuesta a otra persona. Se trata de un mensaje general de aliento o de solidaridad (tipo de interacción seguidamente encontrado al comienzo o al término de un mensaje)
Solicitar retroalimentación	Un practicante que solicita a sus pares responder a su mensaje para obtener su opinión o saber si ellos han vivido una situación similar o si tienen la misma opinión. Aquí no se trata de una necesidad de ayuda sino de un deseo de “intercambiar” con sus colegas sobre un asunto
Otro	Todo otro tipo de mensaje que no puede clasificarse en los precedentes.

Resultados de investigación

Primera experiencia-piloto: el foro electrónico de discusión para favorecer la colaboración entre los futuros maestros a lo largo de su *stage*

La primera experiencia desarrollada en el marco de la formación en la práctica (*stages*) de los futuros maestros se basó en la utilización del foro electrónico de discusión para incitarlos a colaborar con sus pares. El foro electrónico de discusión es un modo de comunicación, telemático (a distancia), asincrónico (en momentos o tiempos diferentes), que permite registrar mensajes en un espacio reservado en la Internet. En resumen, el estudiante accede a un sitio de la web en el que se inscribe con su nombre de usuario y clave de acceso, y registra un mensaje sobre un tema preciso. Puede volver al sitio web cuando así lo desee para verificar si alguien ha respondido o no a su mensaje. La literatura científica nos muestra que, en general, el foro es muy útil para la colaboración (BECTA, 2003). Es un lugar de discusión donde el participante puede registrar o consultar un mensaje sin límites espaciales o temporales, a condición de que conozca la dirección del sitio web en el que se encuentra el foro, su nombre de usuario y su clave de acceso. Este medio de comunicación electrónico informa también sobre el número de personas que han respondido a un mensaje registrado.

Conscientes de las dificultades intrínsecas a la colaboración en la práctica profesional de los futuros maestros, hemos optado por este tipo de

tecnología que demanda muy poco tiempo y que puede ser utilizada de manera asincrónica, desde cualquier ordenador conectado a Internet. El foro electrónico de discusión es particularmente prometedor en lo que concierne a facilitar la colaboración entre los futuros maestros, ya que es a la vez fácil de manejar y ergonómico. Además, su utilización está ya arraigada en la vida cotidiana de los futuros maestros.

Nuestro análisis de intercambios electrónicos, presentado en la tabla 2, pone en evidencia que todos los practicantes que han participado en esta experiencia han enviado un mensaje al menos, compartiendo sus experiencias personales. Este tipo de interacción se encuentra en el 72,7% de mensajes registrados en el foro electrónico de discusión¹. Este resultado es coherente con uno de los objetivos planteados para el foro electrónico de discusión (favorecer la colaboración entre los futuros maestros), pero también les permite compartir sus experiencias vividas en el transcurso de su *stage*.

Igualmente, encontramos la retroalimentación (presente en 36,4% de los mensajes registrados) y los consejos pedagógicos (encontrados también en el 36,4% de los mismos). La esencia de esta categoría de mensajes la constituyen los consejos pedagógicos relativos en particular a la gestión de clase, tratándose en concreto de *tips*, recetas o relatos de casos ejemplares o, todo lo

¹ Los mensajes registrados en el foro electrónico de discusión podían a la vez ser clasificados en diversas categorías. Ciertos mensajes eran particularmente largos y contenían por ejemplo frases de aliento, consejos pedagógicos, expresión de una necesidad de ayuda, etc.

contrario, de la connotación negativa de algunos de estos, basados en las experiencias vividas, observadas o “escuchadas”.

Por otro lado, en la lectura de estos consejos, se constata que los practicantes, además de la integración y reflexión sobre la experiencia vivida, manifiestan su deseo de compartir sus experiencias con sus pares para que también ellos puedan sacar provecho de lo aprendido.

Se observa asimismo que los mensajes de aliento y de solidaridad están presentes en el 17,4% de las interacciones, los intercambios de recursos y de información (encontrados en el 9,8% de mensajes registrados), la expresión de opiniones (encontrado en 19,1% de mensajes registrados) y, finalmente, la expresión de necesidad de ayuda (manifiesta en el 5,3% de mensajes registrados).

Contrariamente a lo que muestra la litera-

tura científica (Johnson & Johnson, 1998), es sorprendente constatar la ausencia de cuestionamiento sobre la toma de posición de los colegas. Tal cuestionamiento pudo ser promovido en los practicantes, pero es posible que el contexto del *stage* no sea propicio para esta forma de interacción. Así, ningún practicante parece cuestionar la toma de posición de un colega en el foro electrónico. Más bien, todos parecen coincidir con sus colegas, ya que sus aportes solo constituyen ligeros matices sobre la posición asumida y se puede apreciar el cuidado en evitar el rechazo de tal posición. Así pues, los practicantes parecen comprenderse, vivir situaciones parecidas y estar de acuerdo con las declaraciones de los otros.

Un análisis detallado de los mensajes nos permite constatar que a pesar de la distancia geográfica que separa a los practicantes, casi la mitad ha subrayado, después del *stage*, a lo largo de un seminario “no virtual”, que el foro electrónico les ha permitido acrecentar su solidaridad

Tabla 2

Tipo de interacción	Tasa de presencia en los mensajes registrados en el foro electrónico (%)
Compartir experiencias personales	72,7
Retroalimentación	36,4
Consejos pedagógicos	34,4
Aliento y solidaridad	17,4
Intercambio de recursos o de información	9,8
Solicitud de retroalimentación	6,1
Expresión de una necesidad de ayuda	5,3
Otro	5,3
Cuestionamiento sobre la toma de posición	0,0

en el grupo. Esta solidaridad se refleja en casi la quinta parte de los mensajes. Así, el 17,4% de mensajes registrados contiene expresiones de aliento que buscan reforzar esta solidaridad. Estos resultados indican posiblemente que existe una colaboración importante entre los practicantes, y que el foro electrónico parece ser, por lo menos al comienzo del *stage*, uno de los lugares privilegiados de la expresión del profesionalismo colectivo.

Cabe señalar que muchos practicantes que han participado en esta experiencia piloto (43%) no han recibido ninguna respuesta a sus preguntas o reflexiones registradas en el foro electrónico de discusión. En efecto, los estudiantes han deplorado el hecho de haber formulado una pregunta sin obtener respuesta alguna. El sistema puesto en práctica para favorecer la colaboración entre los futuros maestros demandaba de su parte la redacción de por lo menos dos reflexiones para el foro; así como dar respuesta a un mínimo de cuatro mensajes registrados por sus pares. Muchos practicantes han preferido responder a ciertas reflexiones que les interesaba más que otras, lo cual originó este impresionante número de preguntas o reflexiones dejadas sin respuestas.

Sin embargo, nos parece que a pesar de estos resultados muy positivos en el plan de la colaboración entre los practicantes, hemos recorrido una ruta falsa al postular que la utilización del foro electrónico de discusión formaba parte de la rutina de los futuros maestros. Ingresar a un sitio web e inscribirse dando un número de usuario y

una contraseña, son procesos relativamente simples que todos los futuros maestros dominan perfectamente. No obstante, el hecho de entrar en el foro no forma parte de su vida cotidiana. Varios practicantes nos han indicado que participaron del foro electrónico con el único propósito de satisfacer los requerimientos del *stage* (escribir dos reflexiones y responder a cuatro mensajes que sus pares escribieron). Cabe señalar, a pesar de todo, que todos los practicantes han subrayado que aunque solo hayan respondido a algunos mensajes, dichas exigencias los han incitado a leer, sino todos, numerosos mensajes.

Segunda experiencia piloto: el grupo electrónico de discusión para favorecer la colaboración entre los futuros maestros durante el *stage*

Conscientes de las ventajas y límites de nuestra primera experiencia piloto, pusimos en práctica un segunda experiencia. Como ocurrió antes, en esta segunda experiencia, los futuros maestros fueron inducidos a colaborar y a intercambiar experiencias por medio de las TIC durante el *stage*, pero ahora se les advirtió que no habría lugar a dejar preguntas sin respuestas. En efecto, nos pareció necesario explorar fórmulas más flexibles que el foro electrónico de discusión, una herramienta que no parece finalmente formar parte de la rutina de los futuros maestros en los cuales buscamos desarrollar la cultura de colaboración.

Llevamos a cabo, entonces, una nueva experiencia piloto con miras a favorecer la cola-

boración entre los futuros maestros a través de las TIC: se trata de la utilización del grupo electrónico de discusión para favorecer el desarrollo de una cultura de colaboración entre los futuros maestros. El grupo electrónico de discusión es un modo de comunicación telemático (a distancia), asincrónico (en tiempo diferido), que tiene la particularidad de desarrollarse en el correo electrónico del estudiante. Funciona por la creación y mantenimiento de una lista de miembros inscritos. En general, solo el administrador del grupo puede añadir o suprimir las personas participantes de un grupo de discusión. Así, en el caso de nuestra segunda experiencia piloto, el practicante puede comunicarse por correo electrónico con todos los miembros de su grupo enviándoles un mensaje a una sola dirección electrónica. Por ejemplo, un practicante que escribe a un grupo electrónico en el marco de nuestra experiencia piloto debía, a partir de su cuenta personal de mensajería electrónica, escribir a una dirección específica (por ejemplo, `stage4@umontreal.ca`). Una vez enviado el mensaje, este era recibido por todos los miembros estudiantes de ese grupo, directamente en la bandeja de entrada de su correo personal.

El grupo electrónico de discusión presenta una importante ventaja para favorecer el desarrollo de una cultura de colaboración entre los futuros maestros: estar inscrita en su rutina diaria. En efecto, todos los practicantes que han participado en esta segunda experiencia piloto consultaban regularmente los correos electrónicos recibidos en su cuenta personal, en algunos

casos incluso varias veces al día. Para colaborar, no requerían entrar a un sitio web particular ni ingresar un nombre de usuario, ni contar con una clave de acceso. Las reflexiones, preguntas y otros mensajes de sus pares llegaban directamente a su cuenta personal de correo electrónico. En consecuencia, cada practicante puede tener acceso a preguntas, informaciones y comentarios emitidos por sus colegas, sin tener que consultar a otro sitio web, como es el caso del foro electrónico de discusión.

Para esta segunda experiencia piloto, presentaremos dos tipos de resultados: los resultados de naturaleza cuantitativa: el número de correos intercambiados a través del grupo electrónico de discusión; y los resultados de naturaleza cualitativa de mensajes enviados y recibidos: análisis de contenido de intercambios realizados a través del grupo de discusión.

La tabla 3 presenta un retrato global del número de mensajes recibidos a través del grupo electrónico de discusión para cada uno de los grupos asignados a los supervisores (grupos A a K) participantes en el experiencia piloto. Precisamos que se crearon 11 grupos de discusión (uno para cada supervisor) y, concretamente, los estudiantes del supervisor A debían escribir, por ejemplo, a la dirección `grupoA@umontreal.ca` para que todos sus pares recibieran el mensaje enviado. Esto hizo posible, de una parte, limitar el número de mensajes recibidos y, de otra, facilitar la distribución de los temas de los mensajes en una comunicación creciente entre los futuros maestros.

Tabla 3
Distribución de mensajes enviados a través del grupo electrónico de discusión

Grupo	Número de mensajes recibidos
A	836
B	640
C	552
D	279
E	352
F	459
G	506
H	444
I	600
J	374
K	390
Gran Total	5432

La mencionada Tabla 3 pone en evidencia una comunicación importante entre los practicantes y el supervisor, o entre los mismos practicantes. Como hemos señalado previamente, una de las ventajas del grupo electrónico de discusión, es que todos sus miembros reciben todos los men-

sajes enviados al grupo en su cuenta de correo personal.

La Tabla 4, por su parte, presenta la “naturaleza” de los mensajes recibidos a través del grupo de discusión. Los resultados de este análisis de contenido permiten comprender mejor los tipos de intercambios desarrollados en el grupo electrónico de discusión². Vale recalcar el importante porcentaje de los mensajes que hacen referencia a experiencias personales (49%) y retroalimentación (46%). Existen también mensajes que contienen frases de aliento y de solidaridad (16,8%) y algunas solicitudes de retroalimentación (16,8%). La expresión de una necesidad de ayuda constituye el 10% de mensajes. Finalmente, encontramos mensajes menos presentes, como

² Los mensajes enviados a través del grupo electrónico de discusión pueden, a su vez, ser clasificados dentro de varias categorías. Algunos mensajes eran particularmente largos y contenían simultáneamente, por ejemplo, expresiones de aliento, consejos pedagógicos, expresiones de necesidad de ayuda, etc.

Tabla 4
Repartición de mensajes registrados en el grupo electrónico de discusión

Tipo de interacción	Tasa de presencia en los mensajes registrados en el grupo electrónico de discusión (%)
Compartir experiencias personales	49,0
Retroalimentación	46,0
Expresiones de aliento y de solidaridad	16,8
Solicitud de retroalimentación	16,8
Expresión de necesidad de ayuda	9,8
Otro	5,2
Consejos pedagógicos	2,6
Intercambio de recursos de información	1,1
Cuestionamiento sobre la toma de posición	0,6

es el caso de consejos pedagógicos (2,6%) o de intercambio de recursos de información (1,1%), lo cual resulta sorprendente en un contexto de formación en la práctica. Sin embargo, es importante notar que solamente han sido analizados los mensajes enviados por medio del grupo electrónico de discusión, siendo aún posible que los practicantes hayan intercambiado recursos o informaciones directamente por el correo electrónico, sin pasar por el grupo de discusión.

En lo que a la satisfacción de supervisores y de practicantes se refiere, los comentarios emitidos en los encuentros formales permiten constatar que esta experiencia piloto ha suscitado un gran entusiasmo.

El encuentro para el informe final que reunió a los supervisores, al término del *stage*, permitió hacer una retrospectiva sobre la experiencia vivida. En general, los participantes expresaron su satisfacción. El contacto inmediato entre los practicantes de un mismo grupo y su supervisor ha sido, ciertamente, el aspecto más positivo de esta experiencia. Otros aspectos positivos señalados fueron: dar fin al sentimiento de aislamiento de quienes se encontraban haciendo el *stage* solos en una escuela; desdramatizar situaciones vividas en el *stage*, a través del intercambio de experiencias cotidianas; la comunicación continua entre el supervisor y los colegas del *stage*, en la que los participantes pudieron discutir los eventos sucedidos, emitir comentarios, sugerir pistas de reflexión, elementos de solución, comparar las vivencias de los demás con su propia experiencia.

Otro punto de convergencia que figura entre los comentarios de supervisores es la colaboración permanente que se establece entre los practicantes y su supervisor, permitiendo a éste adaptarse al contenido y a la forma de los seminarios, en función de las reflexiones o reacciones emitidas por los practicantes en el transcurso de los intercambios vía correo electrónico.

Discusiones y conclusiones

Ambas experiencias piloto muestran, globalmente, que es posible favorecer el desarrollo de una cultura de colaboración por medio del foro y el grupo de discusión. Sin embargo, los resultados indican igualmente la necesidad de prudencia en la utilización de los foros electrónicos de discusión para favorecer la colaboración entre los maestros. Los resultados de la primera experiencia piloto muestran que los intercambios pueden ser muy ricos y constructivos, pero que este tipo de colaboración parece ser externa a la naturaleza y hábitos de vida cotidiana de los nuevos maestros. Así, la única manera de incitar a los maestros a colaborar por medio del foro consistió en hacer de ella una actividad obligatoria en el marco de su *stage*. Menos del 3% de maestros han producido más mensajes de los que se les hubiera impuesto. Los intercambios que tuvieron lugar en esta primera experiencia parecen describir lo que Hargreaves (1994) identifica como “Camaradería forzada” (*Contrived collegiality*) y no como una verdadera cultura de colaboración.

A diferencia del foro, el uso del grupo electró-

nico de discusión parece facilitar el desarrollo de una cierta forma de colaboración entre los maestros. Esta colaboración, aunque a veces limitada a compartir experiencias vividas en el transcurso del *stage* o a solicitar ayuda, tienen la ventaja de llevarse a cabo sin ninguna coerción: todos los futuros maestros han sobrepasado el número de intercambios (colaboraciones) prescritos; y esto, posiblemente, a causa de la simplicidad de la herramienta utilizada. Actualmente, la lectura de correos electrónicos ha devenido una actividad cotidiana entre los futuros maestros de Quebec. Esta tarea no presenta, pues, ningún obstáculo ni necesidad de un esfuerzo suplementario de parte de los practicantes.

El grupo electrónico de discusión es, por lo tanto, en el plano de la tecnología, más fácil de aplicar, principalmente por la simplicidad de su utilización y por sus problemas técnicos limitados. Pero sobre todo, este medio de comunicación presenta la ventaja de reunir a los practicantes “con solo un clic” en la bandeja de entrada de su cuenta de correo electrónico. La única habilidad que los usuarios deben poseer, tanto el equipo de supervisión como los practicantes, es la de transmitir los mensajes por correo electrónico a una dirección determinada. No se trata pues de un dispositivo de formación, sino de un conjunto de recursos que se puede poner a disposición de los alumnos. Los futuros maestros presentan un entusiasmo casi natural por el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. En un primer momento, es necesario saber encauzar ese entusiasmo, a fin de incitar a los futuros

maestros a colaborar y, en un segundo momento, llevarlos hacia tipos de colaboración más ricas, más profundas, que se aproximen más al profesionalismo colectivo pretendido por el Consejo Superior de la Educación desde hace casi 15 años.

Así lo demuestra la impresionante cantidad de intercambios producidos en el marco de la segunda experiencia piloto: los futuros maestros parecen haber hecho suya esta herramienta tecnológica que ellos han utilizado abundantemente para colaborar con sus pares durante el *stage*. En efecto, cuando constatamos que uno de los 11 grupos cuenta con casi 836 intercambios a través del grupo electrónico de discusión, no queda ninguna duda que no ya no se trata de una camaradería obligada sino más bien de una cultura de colaboración (*Collaborative culture*) (Hargreaves, 1994) que, tal vez, comienza a instalarse.

Muchos investigadores afirman que la cultura de colaboración es garante del desarrollo profesional de maestros, así como del éxito de toda reforma escolar (Gitlin, 1999; Johnston *et al.*, 2000; Kluth & Straut, 2003; Lieberman & Miller, 2001; Moran, 2001). Y, ante el potencial inmenso que representa este enfoque, quedan aún por explorar algunas avenidas. Así, por ejemplo, sería interesante integrar a los maestros asociados (ellos que acogen a los futuros maestros en el medio escolar) en el grupo electrónico de discusión. La ventaja evidente de esta fórmula consistiría en permitir la participación directa de “formadores de terreno”, según la expresión de

Perrenoud (1994), en la puesta en práctica de un “profesionalismo colectivo”.

Referencias

- Barker, B. (1986). Efforts to Improve the Preparation of Teachers for Rural Schools. ERIC Publications (ED265993).
- Becta (2003). *Educational research into ICT and whole school improvement*. London: British Educational Communications and Technology Agency.
- Becta (2005). *The BECTA Review: Evidence on the progress of ICT in education*. London: British Educational Communications and Technology Agency.
- Berge, Z.L. (1995). Facilitating computer Conferencig: Recommendations from the field. *Educational Technology*, 35 (1), 22-30.
- Brown, B.L. (1998). Distance Education and Web-Based Training. *Eric Digest Information Series* (379), ERIC ED430120.
- Conseil supérieur de l'éducation (1991). *La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social*. Québec: Presses du Gouvernement du Québec.
- Gitlin, A. (1999). Collaboration and progressive school reform. *Educational Policy*, 13 (5), 630-659.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance: pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy (Québec, Canada): Presses de l'Université du Québec.
- Howey K.R. & Collinson, V. (1995). Cornerstones of a Collaborative Culture: Professional Development and Preservice Teacher Preparation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 9 (1), 21-31.
- Huberman, A.M. & Miles, M.B. (1994). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles methods*. Bruxelles: De Boeck.
- Johnson, D. W. & Johnson, R.T. (2005, 24 de marzo). *Cooperative Learning and Social Interdependence Theory*. Recuperado de: <http://www.clcrc.com/pages/SIT.html>
- Johnston, M.; Brosnan, P.; Cramer, D. & Dove, T. (2000). *Collaborative Reform and Other Improbable Dreams: The Challenges of Professional Development Schools*. New York: State University of New York.
- Karsenti, T.; Fortin, T. & Larose, F. (2002). Les TIC et le défi de la formation pratique dans le cadre de la Réforme de l'éducation. In F. Larose, T. Karsenti (dir.) *La place des TIC en formation initiale et continue: Bilan et perspectives*. Sherbrook/Paris : Éditions du CRP/L'Harmattan (sous presse).
- Kluth, P. & Straut, D. (2003). Do as we say and as we do: teaching and modelling collaborative practice in the university classroom. *Journal of Teacher Education*, 54 (3), 228-243.
- L'Écuyer, R. (1990). Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. *Méthode*

- GPS et concept de soi*. Sillery, Qc.: Presses de l'Université du Québec.
- Levin, B. & Rock, T.C. (2003). The Effects of Collaborative Action Research on Preservice and Experienced Teacher Partners in Professional Development Schools. *Journal of Teacher Education*. 54 (2), 135-149.
- Lieberman, A. & Miller, L. (Eds.). (2001). *Teachers caught in the action: Professional development that matters*. New York: Teachers College Press.
- Lieberman, A. & Miller, L. (1999). *Teachers transforming their world and their work*. New York: Teachers College Press.
- Ministerio de Educación de Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministerio de Educación de Québec. (2002). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Montréal: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Moore, M.G. (1993). Three types of interactions. In K. Harry, M. Johns (eds.). *Distance education: New perspectives*. London: Routledge. pp.19-24.
- Morris, E. & Joiner, R. (2002). Context, collaboration, computers and learning. *Journal of Computer Assisted Learning*. 18, 52-54.
- Nault, T. & Nautl, G. (2001). Quand les stages attrapent les TIC. In T. Karsent, F. Larose, *Les TIC...au cœur des pédagogies universitaires*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- O'Neill, A. (1996). Increasing reflective instructional decision-making by clinically supervising teachers using telecommunications. Proceedings of the Annual National Educational Computing Conference (Minneapolis, Minesota, 11-13 june).
- Perrenoud, Ph. (1994). La formation des enseignants entre théorie et pratique. Paris: L'Harmattan.
- Rueda, R. & Monzo, I.D. (2002). Apprenticeship for Teaching: Professional Development Issues Surrounding the Collaborative Relationship between Teachers and Paraeducators. *Teaching and Teacher Education*. 18(5), 503-521.
- Savoie-Zajc, L. (2001). L'école renouvelée, produit de la réforme scolaire et les transformations des pratiques enseignantes. In T. Karsenti, F. Larose. *Les TIC...au cœur des pédagogies universitaires*. Presses de L'université du Québec.
- Sherman, H.J. & Jaeger, T. (1995). Professional Development: Teachers' Communication and Collaboration. Keys to Student Achievement. Mathematics. *Teaching in the Middle School*. 1 (6), 454-458.
- Stacey, E. (1980). *Study of the enhancement of learning through group interaction by computer mediated communication* Tesis

- de doctorado no publicada. Monash University. Melbourne, Australia.
- Tuovinen, J.E. (2000). Multimedia distance education intractions. *Educational Media International*. 37 (1), pp.16-24.
- Venn, M.L.; Moore, R. L. & Gunter, P.L. (2001). Using Audio/Video Conferencing to Observe Field-Based Practices of Rural Teachers. *Rural Educator*. 22(2), 24-27.
- Yaverbaum, G.J. & Ocker, R. J. (1998). Problem Solving in the Virtual Classroom: A Study of Student Perceptions Related to Collaborative Learning Techniques, Eric Publications (ED427750).
- Zeichner, K. (1992). Rethinking the Practicum in the Professional Development School Partnership. *Journal of Teacher Education*. 43 (4), 296-307.