

CONCEPCIONES DEL TRABAJO COLABORATIVO EN LA EDUCACIÓN: REFLEXIONES DESDE LA REALIDAD LOCAL

CONCEPTIONS OF COLLABORATIVE WORK IN EDUCATION: REFLECTIONS FROM THE LOCAL REALITY

Rodrigo dos Reis Nunes¹

Ana Cabanas²

RESUMEN

Este estudio es parte de la investigación doctoral en educación que reflexiona acerca del trabajo pedagógico ante los cambios educativos emergentes del siglo XXI. El objetivo fue discutir acerca del contexto del trabajo colaborativo en la educación, subrayando los puntos contribuyentes de reflexión que pueden ayudar a pensar en nuevas prácticas y en una realidad educativa que atienda a las demandas de la contemporaneidad. La metodología fue una investigación de naturaleza aplicada, descriptiva y de campo con paradigma cualitativo en escuelas públicas de Serrolândia, Bahía, Brasil con una muestra de 75 sujetos, entre docentes y coordinadores pedagógicos. Como instrumento para el sondeo de datos, se utilizó el cuestionario con 17 cuestiones. Como resultado, se observó que los contestados tenían interés en participar de formaciones con la dinámica del trabajo colaborativo, aunque la gran mayoría contestara que poseía conocimientos básicos del uso de tecnología digitales y no conocía el término trabajo colaborativo en totalidad. De modo general, se concluyó que las concepciones y las reflexiones del trabajo colaborativo en contextos educativos contribuye para la diversificación de las actividades pedagógicas, la familiaridad con tecnologías digitales de la información y la comunicación y de la promoción de intervenciones desde la realidad local de los involucrados en la educación. La capacidad del uso de tecnologías, composición de redes y actividades colaborativas entre docentes ayudan al éxito de acciones desde la necesidad local de los involucrados.

Palabras-clave: trabajo colaborativo; redes; tecnologías digitales de la información y la comunicación; trabajo pedagógico.

ABSTRACT

This study is part of the doctoral research in education that reflects on pedagogical work in the face of the emerging educational changes of the twenty-first century. The objective was to discuss the context of collaborative work in education, highlighting the contributing points of reflection that can help to think about new practices and an educational reality that meets the demands of contemporaneity. The methodology was an applied, descriptive and field research with a qualitative paradigm in public schools in Serrolândia, Bahia, Brazil with a sample of 75 subjects, including teachers and pedagogical coordinators. As an instrument for data surveying, the questionnaire with

¹ Doctor en Ciencias de la Educación (FICS). rrunes@uneb.br

² Doctora en Ciencias Sociales con Mención en Educación (UNR). anakabanass@gmail.com

17 questions was used. As a result, it was observed that the respondents were interested in participating in training with the dynamics of collaborative work, although the vast majority answered that they had basic knowledge of the use of digital technology and did not know the term collaborative work in its entirety. In general, it was concluded that the conceptions and reflections of collaborative work in educational contexts contribute to the diversification of pedagogical activities, familiarity with digital information and communication technologies and the promotion of interventions from the local reality of those involved in education. The ability to use technologies, network composition and collaborative activities among teachers help the success of actions based on the local need of those involved.

Keywords: collaborative work; networks; digital information and communication technologies; pedagogical work.

1 INTRODUÇÃO

El campo de discusión acerca de los cambios en el mundo está cada vez más inestable porque considera la propia dinámica de inestabilidad que es característico de la contemporaneidad. Lo nuevo desestabiliza el guión natural o, al menos, programado de las sucesiones sociales y culturales. Además, está el desorden en el mundo, tras muchos cambios, marcada por problemas diplomáticos, crisis ambientales y de salud.

En la actualidad, los cambios se agregan a otros tiempos que ya existían e imponen al hombre, de manera aún más incisiva, la necesidad de reflexionar sobre la educación, el desarrollo de las acciones en el aula y sobre la existencia de la colaboración de toda la comunidad escolar.

El sentido de colaboración traspasa la conciencia simplificada de contribución puntual en contextos educativos y prácticas pedagógicas. El trabajo colaborativo (TC) se instaura como una vía alternativa que contribuye para la innovación y renovación de acciones pedagógicas, permitiendo la creación de nuevos paradigmas educativos y ofreciendo nuevas posibilidades de reflexionar acerca de actividades grupales.

Las concepciones del trabajo colaborativo en la realidad educativa corroboran as discusiones sobre la educación en la contemporaneidad, visto que alienta a pensar acerca de las prácticas educativas que nacen a partir de realidades locales y las proposiciones provenientes de la necesidad de cambios en estas prácticas.

De esta manera, el artículo busca discutir acerca del contexto del trabajo colaborativo en la educación, subrayando los puntos contribuyentes de reflexión que

pueden ayudar a pensar en nuevas prácticas y en una realidad educativa que atienda a las demandas del siglo XXI.

2 EL TRABAJO COLABORATIVO EN LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

La educación contemporánea se vincula a la esfera de las inestabilidades y los cambios constantes. Al reflexionar sobre la educación, hay que considerar el desafío de las subjetividades, las inconsistencias, las inestabilidades del humano-ser y las dinámicas de la vida de los tiempos que son representadas, absorbidas, cambiadas y retroalimentadas para componer la realidad social.

Por eso, se concibe que la idea de educación contemporánea no se ancla a uno es o a uno no es, como en una fórmula matemática exacta, ya que se involucra por caminos variados que la constituye y la hacen cambiante todo el tiempo.

Siguiendo la reflexión desde la definición más general de lo que sea educación, para que se comprenda la función educativa, los cambios, la composición y los desafíos actuales, Bolzan (1974) la conceptúa como un hábito que la persona tiene una capacidad de conducir el propio destino.

La educación es comprendida como un hábito al constituir la razón de un poseer, no una posesión terminada, sino como un tener continuo. El autor fija dos principios: Tener como poseer objetos o algo abstracto (amor, amistad, entre otros.); y Tener la disposición, buena o mala, determinando el modo de ser y hacer las cosas por sí mismo o a los otros. Por el hábito, no es posible dar o sacar la capacidad de hacer algo, es hacer bien o mal una cosa.

Para el Trabajo Colaborativo (TC), los ideales bolzanianos contribuyen para que, a través de actividades grupales, sea posible distinguir las relaciones entre el contacto concreto y abstracto con las cosas, así como la disposición para la realización de una acción. En el primer plan, se establece el manejo de las cosas y, en el segundo plan, el deseo para ejecutar una tarea.

Por la perspectiva bolzaniana, la persona tiene la libertad de elegir o no cada caso concreto a partir del hábito adquirido. Una acción desde un hábito sólo será desarrollada por la concesión de quien la ejecuta. La persona, único ser educable, será capaz de hacer esta elección. Ella es capaz de asumir por las disposiciones humanas, que la establece con habla, voluntad y otras inteligencias que la distingue

de los otros animales, tornando posible descubrir y sostener ideas, juzgar y tomar decisiones.

Brandão (2013) afirma que la educación existe en el imaginario de las personas y la ideología de los grupos sociales. Así, siempre se espera, de manera endógena, que la misión es transformar sujetos y mundos en algo mejor, de acuerdo con las imágenes que se tiene de unos y de otros. Aún, conforme la perspectiva brandiana, la función más planetaria de la educación es cambiar personas y el mundo para algo mejor.

Partiendo del presupuesto de que el principio básico de la educación es de atender a las demandas y las necesidades sociales, se comprende que ella debe cambiar de acuerdo con las realidades de cada período. Actualmente, con la cantidad casi infinita de información, surge el desafío para la educación de conducir, a fin de saber elegir, organizar, discutir, conectar, colaborar, gestionar y evaluar, más cerca de la realidad contemporánea (Lengel, 2013).

El Trabajo Colaborativo (TC) se establece como el eje central de esta discusión. La educación es más amplia que el espacio físico del aula y, por eso, se necesita más reflexión y planeamiento. La ayuda mutua establece el vínculo de confianza y la cooperación a partir de las experiencias sociales que facilitan el aprendizaje.

De acuerdo con Volo (2014), la colaboración debe ser establecida en las estructuras de trabajo de las compañías que piensan en una exitosa producción, en la expansión de los productos y en la satisfacción de los clientes. Es una inversión que se adecua a las estructuras sociales y que borra el sentido antiguo de competición en los lugares de trabajo. De esa manera, las demandas sociales y laborales construyen el equilibrio entre la diversidad y la multiformidad de la sociedad, potencializando las capacidades empleadas al trabajar colaborativamente.

Transponiendo esta discusión para la realidad de la educación, se ve que, en la gran mayoría, las prácticas educativas aún están dirigidas al mantenimiento de lo individual y que el TC no existe en las estructuraciones y los modelos de acciones de la educación institucionalizada.

Entonces, con el intento de comprender qué es colaboración y cómo se desarrolla en los trabajos educativos, más precisamente en las escuelas, se consideran, por supuesto, las variadas realidades sociales, culturales, estructurales y formativas, no imponiendo modelos listos que deban ser seguidos sin contestación. La idea de colaboración en la educación es amplia y necesita tomar en consideración

el contexto y la realidad local para permitir el acceso y la participación de todos los involucrados.

Damiani, Porto y Schlemmer (2009) afirman que la gente trabaja colectivamente, hay el apoyo mutuo, pues todos tienen el propósito de lograr los objetivos comunes, negociando por la colectividad, estableciendo relaciones que ayudan a la no jerarquización, liderazgo compartido y la corresponsabilidad por la conducción de las acciones.

Acerca del TC en la educación hay que considerar muchos aspectos que involucran esta terminología. Por ejemplo, si solo se trata de Aprendizaje Colaborativo (AC), se enfoca en los aspectos asociados a las teorías y acciones de aprender; y si se habla sobre Enseñanza Colaborativa (EC), el enfoque está direccionado al arte de enseñar. Es como pensar en la educación de manera bipolarizada, no tomando para el campo discursivo/reflexivo otras personas que componen la educación y la transforma, con toda la diversidad y la intensidad.

Esta bipolarización en la educación reproduce, en la contemporaneidad, la fragilidad de lo tradicional, propagando el concepto de homogeneidad en las personas, y el reduccionismo de los modos de conocer y vivir en el mundo. Además, Freire (1996) enfatiza que los modelos educativos tradicionales aún insisten en limitar lo pedagógico al aula.

El TC intenta proponer un despliegue de esta concepción y llamar a los espacios constitutivos del conocimiento institucionalizado a todas las personas que, directa e indirectamente, participan de los escenarios educativos, para que la acción sea integradora, no compartimentada.

Seguramente que, para comprender la efectividad del TC, hay que pensar cuáles son las relaciones de las personas involucradas en la acción y cuáles son los resultados advenidos de la experiencia donde se promueve la colaboración.

La colaboración es utilizada para definir los procesos interpsicológicos o intermentales que ocurren entre dos o más mentes y se constituyen, desde el punto de vista teórico, en la propia esencia del desarrollo mental del ser humano (Damiani; Porto; Schlemmer, 2009, p. 11).

Entonces, el arte de educar es lo mismo que adaptar el individuo al entorno social, haciendo rígidas críticas a los modelos de enseñanza tradicionales, en que los docentes imponen los contenidos para que sean reproducidos por los estudiantes, sin ponderar los valores y las leyes del desarrollo. En contraposición, el teórico pasó a

considerar la escuela nueva que recurre a la actividad real, al trabajo espontáneo, basado en la necesidad y en el interés personal.

La búsqueda de las actividades reales y la espontaneidad nacidos desde el interés personal y no por la imposición sostenida por la simple condición de transmisión de contenido, permite que el grupo tenga la capacidad de crear y colaborar a partir de la libertad de elección. Dado esto, Piaget (2016) afirma que cuando los individuos cooperan sin ser circunscritos por la autoridad de los ancianos o por la tradición, ellos mismos elaboran realidades sociales y luego se someten a ellas con total disposición.

El principio del TC está basado en la concepción piagetiana; una vez que los docentes experimentan el planeamiento colaborativo, dando oportunidad también para que los estudiantes elijan lo que desean conocer, contemplan naturalmente el objeto de estudio y se evalúan de manera natural para que perciban lo que es necesario mejorar o actualizar.

El TC es eficaz en la medida en que las personas involucradas en la acción tengan la oportunidad y la libertad de elegir, proyectar, producir y reflexionar sobre lo que les causa interés, a partir de la realidad en común experimentada por todos.

[...] la cooperación es efectivamente creadora y cuando se desarrolla, las reglas se interiorizan, los individuos colaboran verdaderamente y los líderes solo continúan siendo reconocidos si encarnaran, por el valor personal y el ideal del propio equipo. El trabajo es desarrollado no en función de coerciones externas, sino de intereses intrínsecos recurrentes del objeto del total consentimiento interno. Al mismo tiempo, el equipo es el estimulador y el órgano de control (Schlemmer, 2009, p. 275).

Por eso, es imperativo ético el respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno y no un favor que se puede o no conceder a alguien. Esta afirmación reflexiona acerca del enfoque en posibilitar en los espacios educativos el sujeto autónomo que sea capaz de coordinar y elegir las capacidades a partir de la función natural, y no por condiciones predeterminadas.

En el TC, es posible poseer autonomía al elegir temáticas del propio interés, que es compartida al grupo, el cual decide la relevancia de cada tema para la colectividad. Y no solo la elección, las personas tendrán la libertad de trazar el rumbo de las acciones que se adaptan y atienden a los objetivos comunes.

De esa manera, en el TC, no es significativo ofrecer solo el acceso a la gran cantidad de información como si fuera resolver la escasez de materiales en el aula. El involucramiento con los contenidos de manera compartida permite el abordaje

colectivo reflexivo, en que es posible relacionar y confrontar las opiniones, elegir los direccionamientos adecuados para las acciones y organizar mejor las ideas de forma negociada y democrática.

Por mucho tiempo en la historia, en las prácticas educativas, equivocadamente se pensó - y todavía en la actualidad esta idea es sostenida - que la educación estaba centralizada en la figura del docente como el detentor del saber y los estudiantes como los receptores de contenidos que, posteriormente, deberían reproducirlos. Esta unilateralidad ya caduca en las prácticas y poco es posible pensar en la relación de los hombres más allá de la transmisión y la recepción. Las personas mencionadas por Porto (2009) y consideradas como esenciales para el éxito de cualquier TC reciben un alcance más amplio que re/estructuran las composiciones colaborativas para organizar las estructuras de las acciones.

Inicialmente, se intenta comprender las composiciones colaborativas de los agentes (docente y estudiante) desde los espacios del aula, porque es ahí donde surgen las reflexiones necesarias para entender de cuáles otras personas el TC necesitará para la integración. De ese modo, en la reflexión acerca de cualquier propuesta del TC, se subraya el enfoque en considerar la colaboración docente-docente, la colaboración estudiante-docente y la colaboración estudiante-estudiante.

Tanto Pires (2009) como Muir (2019) creen en las cinco características que contribuyen para el éxito del TC:

- Esfuerzo por la Autenticidad - si los estudiantes tuvieran la oportunidad de elegir las temáticas y los caminos conforme el mundo real, es posible que haya una autenticidad en las tareas, pues ellos hablan de la propia vida o de asuntos que están relacionados a ella. Todos los estudiantes se esfuerzan para realizar las tareas.
- Promoción de la Interdependencia - la condición de estar conectados unos a los otros para lograr éxito no deben causar una situación de dependencia para que uno no haga que los otros no consigan desarrollar las actividades. La interdependencia es una dependencia recíproca productiva.
- Evidencia de la Colectividad para la Resolución de Problemas - los estudiantes buscan solucionar los problemas colectivamente, proyectando los esfuerzos para el objetivo común al grupo.
- Alivio de Tensiones - una tarea que es elegida por estudiantes disminuye las tensiones en el momento de la realización, crea el sentimiento de

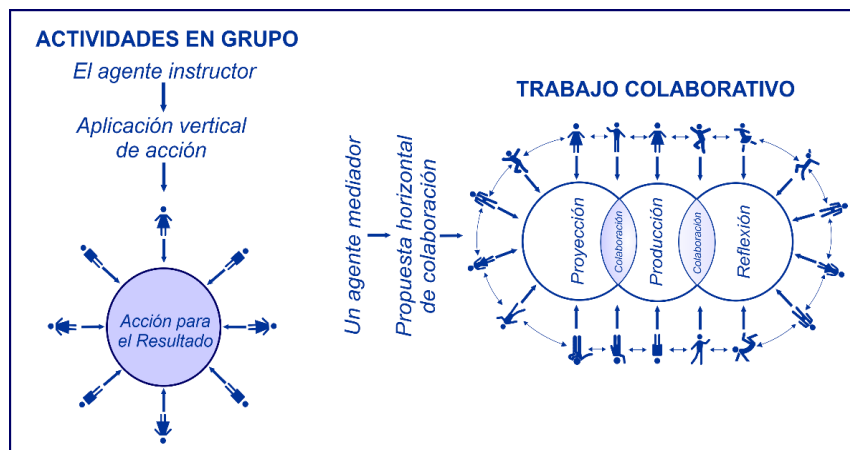
apropiación temática. Los estudiantes están familiarizados con el objeto de aprendizaje.

- Respeto a las Diferencias - el TC enaltece el respeto a las diferencias de cualquier orden. Las diferencias son pensadas como potencialidades que contemplan las diversidades de las tareas y las actividades que el grupo tenga. El respeto mutuo y la productividad son las claves para el éxito del TC.

Gomes (2000) acentúa que, no todo trabajo grupal es clasificado como el TC, se comprueba, muchas veces, la colegialidad artificial que está relacionada con procedimientos burocráticos que se imponen por la necesidad de trabajar juntos, pero con funciones predeterminadas y con exigencias de resultados predefinidos.

En una analogía se observa, en la Figura 1, las dos situaciones, a la izquierda el formato de una actividad grupal, en que, obligatoriamente, es solicitada por un agente instructor - en la mayoría de las situaciones es el docente - y la actividad es ejecutada por los estudiantes.

Figura 1 - Actividades grupales y TC



Fuente: Autor (2023)

El objetivo en esta acción es lograr el resultado para que, al final, el agente evalúe, asignando un concepto cuantitativo de aprobación o reprobación. Es una propuesta vertical, ya que, generalmente, es presentada por el agente y desarrollada por los demás.

En la imagen a la derecha (Figura 1), se demuestra la idea de constitución del TC. La utilización del artículo indeterminado sirve para inferir que, inicialmente, la persona responsable por proponer el trabajo sea cualquier miembro involucrado en la

propuesta. La horizontalidad en el TC permite que el agente mediador exponga la propuesta y sea, al mismo tiempo, uno de los participantes de la colaboración, en que es posible proponer y colaborar.

Con eso, se comprende que el TC exitoso depende de la Cultura Colaborativa (CC) sólida que sea capaz de asegurar a los deseos y a las necesidades de los participantes. El proceso representado por los círculos (Figura 1), las intersecciones y las interconexiones entre los participantes muestran la conexión de la colaboración con todos los puntos y las personas de este proceso.

Para una mejor comprensión de los tres círculos de la derecha y las intersecciones presentes en la concepción del TC (Figura 1), se recurrió a las ideas gomezianas, pinturianas y muirianas acerca de la cultura de colaboración. Para ellos, el TC está más allá de los encuentros pedagógicos y las reuniones escolares de preparación de clases. Antes de cualquier acción, es necesario establecer la CC.

Gomes (2000) define la CC como un cambio en la manera en que se comprende la escuela y los procesos de enseñanza y aprendizaje, los roles docentes, los procedimientos de interacción entre docentes y estudiantes y con toda comunidad.

La cultura de colaboración es como un proceso permanente, recurrente de la comprensión de la comunidad escolar acerca de la complejidad de la tarea educativa y las consecuentes necesidades de articulación de los educadores (docentes y profesionales actuantes en la escuela), a fin de atender a los intereses colectivos y favorecer el crecimiento profesional (Pinto, 2009, p. 165).

A través de la colaboración, es posible llevar cualquier persona o cualquier apartado para las extremidades y para el centro de la acción, es una transición intermitente. Otra cuestión que se debe destacar es que el TC no espera uno o más resultados predeterminados, sino la reflexión que nace justamente de la experiencia del proceso. Y, como un proceso cíclico, a partir de la reflexión surgen nuevas demandas de proyección y producción que culminan en nuevas reflexiones.

Con todo, es necesario enfocar en la Cultura Colaborativa (CC) para que las proyecciones del TC no se pierdan en tentativas vanas de reproducir la colegialidad artificial (Gómez, 2015). La CC ofrece soporte para la vivencia a través del TC. Con la claridad, la reflexión y la motivación intrínseca, los docentes construyen el punto de referencia necesario para auxiliar en las tareas colaborativas, posibilitando la creación de acciones naturales y motivadoras, nacidas del deseo de mejora.

Brown (2000) argumenta que la glorificación del contenido y la competitividad fueron frustradas para permitir el proceso colaborativo de construcción de competencias y que la motivación intrínseca es una poderosa herramienta que ayuda a los aprendices.

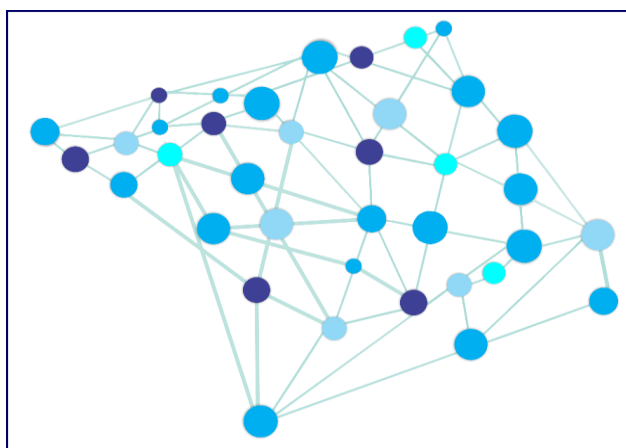
Esas características que fluyen naturalmente a partir de los planeamientos y las acciones colaborativas permiten que la interacción y la interactividad aparezcan sin necesidad de imposición.

Otro punto para subrayar es la constitución de redes. El TC, que lleva como principio básico la colectividad, se instituye como un promotor de composiciones de las redes, que pueden ser entre hombres, entre máquinas y entre hombre y máquinas. Para la composición, hay que considerar el esencial rol de las tecnologías digitales de la información y la comunicación (TDIC), que no es central, sino esencial.

En este punto, se comprende que el TC utiliza el concepto de Redes Distributivas basados en las ideas de Baran (1964). La red distributiva es capaz de potencializar la comunicación, puesto que no depende exclusivamente de un determinado centro. Los procesos comunicativos fluyen más constante e intensamente.

En consonancia con los movimientos baranianos, no hay más única vía comunicativa y ni centralidad o jerarquía. Desde cualquier punto es posible llegar a otro sin necesidad de un nudo que intercepte el proceso. Es posible encontrar otros puntos, no más nudos. Como queda ilustrado en Figura 2, puntos que presentan caminos variados ya utilizan el contenido recibido para, consecuentemente, distribuirlo por otras vías.

Figura 2 - Redes distributivas



Fuente: Adaptada de Baran (1964)

Así, el TC no se apoya a una centralidad, sea de docentes, estudiantes, otros agentes educativos o las TDIC. Son elementos constituyentes para que el TC logre éxito, que la reflexiones acerca de las necesidades locales tengan sentido, permitiendo pensar en el escenario educativo contemporáneo y como utilizarlo para el beneficio del trabajo, de modo general. Para eso, es necesario que los agentes involucrados en el proceso comprendan las propuestas en trabajar colaborativamente, tengan el dominio básico de las TDIC y entiendan la composición de las redes distributivas.

3 COMPOSICIÓN METODOLÓGICA

Basándose en Cabanas (2024), la metodología fue una investigación mixta con paradigma cualitativo y diseño experimental. La muestra fue conformada por 75 actores, entre 5 coordinadores pedagógicos y 70 docentes de la Educación Primaria de la red de enseñanza de la ciudad de Serrolândia, Bahía, Brasil. Los sujetos tenían, no menos que 25 años de experiencia en la docencia.

Para el sondeo de datos, se aplicaron el Cuestionario que buscó conocer las opiniones y el panorama general de los docentes y coordinadores pedagógicos que participaron de la investigación. De esa manera, fueron creadas 17 cuestiones directas e indirectas que se relacionaron con la realidad de trabajo y el conocimiento de los involucrados acerca del trabajo colaborativo y las tecnologías digitales de la información y la comunicación. El sondeo de datos se llevó a cabo entre octubre y noviembre de 2024.

Se eligieron algunos gráficos con representaciones que condujeron a la comprensión del escenario de las prácticas pedagógicas de los contestados y el nivel de involucramiento de ellos con las TDIC en contextos educativos y generales.

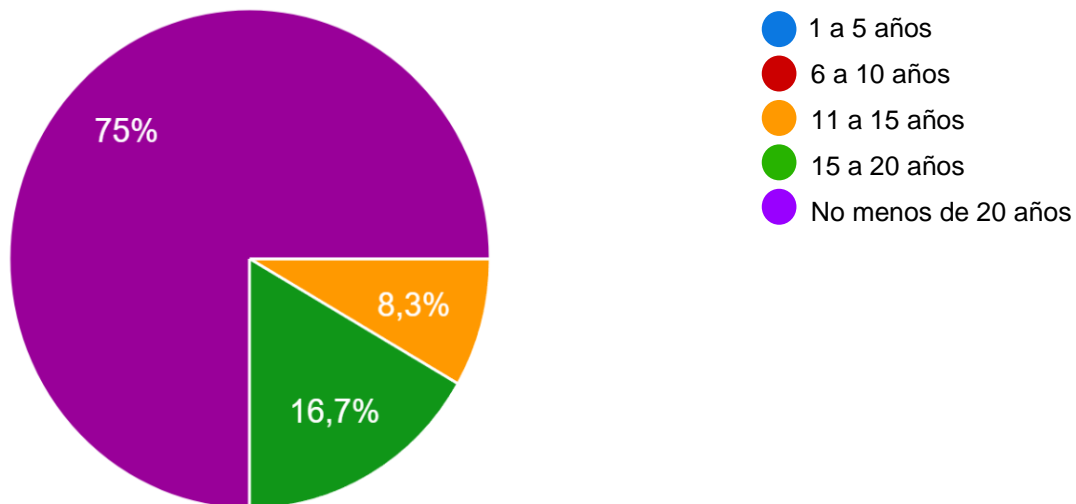
4 REFLEXIONES DE LOS PROCESOS Y LAS EXPERIENCIAS

Los gráficos presentaron opiniones diversificadas que demostraron el conocimiento de los involucrados acerca de las temáticas pertenecientes a la investigación en general. Sin embargo, se eligieron cuatro gráficos que son de interés de los ejes acá discutidos.

El Cuestionario enfocó en docentes y coordinadores pedagógicos. Este instrumento se constituyó como el primer instrumento para sondeo de datos de la investigación doctoral. Aunque se comprenda que, en el TC, se cuenta con otros agentes, los docentes y los coordinadores pedagógicos tienen la responsabilidad de mediar el proceso discursivo, de reflexionar sobre la realidad y de proponer intervenciones.

Como puntualizado en el Gráfico 1, el tiempo de docencia establece el surgimiento de dos realidades de la práctica pedagógica, el primer sería lo de mejora del trabajo y el segundo el cansancio por la exposición a largos años en la función docente. De modo general, 75% de los involucrados poseen más de 20 años de trabajo lo que indica larga experiencia.

Gráfico 1 - Distribución de los sujetos por tiempo en la docencia



Fuente: Autor (2024)

Los docentes que tienen más de 20 años de experiencia de trabajo docente vivieron la propia formación en una era analógica, aunque ya se experimentaban los cambios sociales desde lo digital. Así, en la mirada de Lengel (2020), no siguieron estos cambios al mismo tiempo en que las novedades surgían.

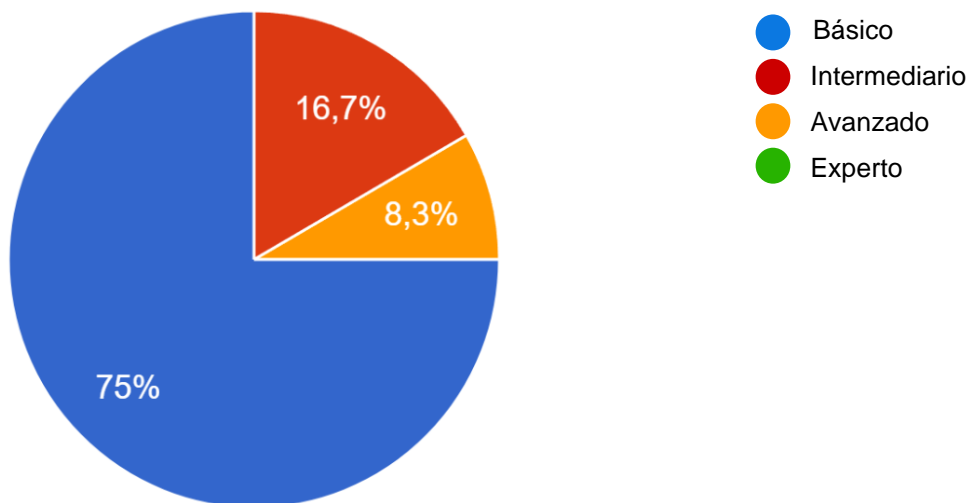
Como puntúa Kenski (2013), el tiempo docente cambia a medida que la sociedad se transforma. Esta realidad exige una formación más conectada con el movimiento social y, por eso, el período de preparación de clases, de acceso a

contenidos y de actualización del trabajo ya no son estables a lo largo de los años, forzando a la necesidad de constantes formaciones.

Esta exigencia de actualización constante es sostenida por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TDIC). Para que el docente tenga la capacidad de acceder a los instrumentos y recursos digitales, tendrá que obtener conocimiento informático básico.

A posteriori, como descrito en el Gráfico 2, 75% de los sujetos afirmaron poseer habilidades básicas cuanto al uso de las TDIC. El nivel de conocimiento sobre el uso de TDIC contestado por los participantes no garantiza el éxito en las propuestas pedagógicas. Aunque la mayoría contestó que posee conocimiento básico, lo que, en una perspectiva general daría a los profesionales la capacidad de ejecutar tareas sencillas, este conocimiento no siempre permite el desarrollo de las tareas docentes en el aula.

Gráfico 2 - Distribución de los sujetos por el nivel de conocimiento de las TDIC



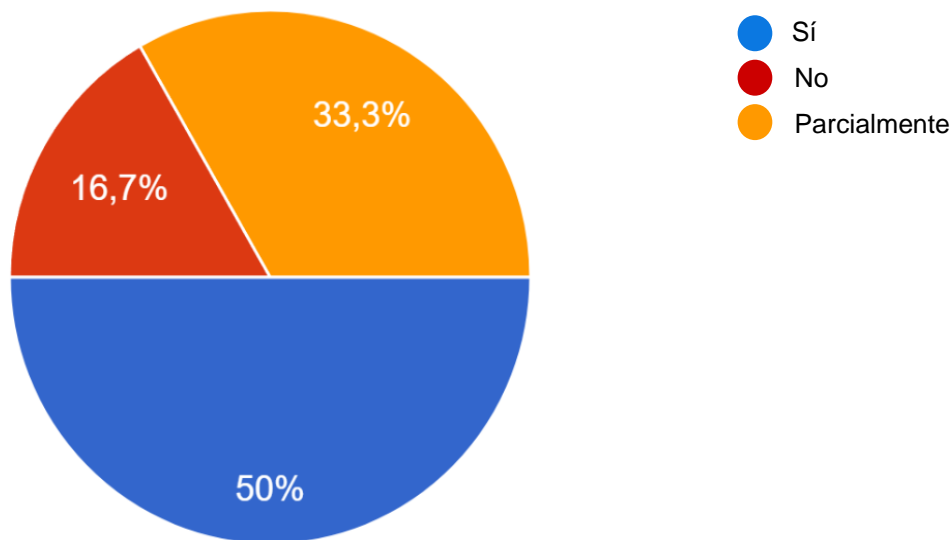
Fuente: Autor (2024)

Además, en la perspectiva de Thomas, Fressoli y Santos (2012), el uso de recursos tecnológicos como soporte de la práctica docente no es lo mismo que el trabajo inmersivo en que docentes y estudiantes tengan la oportunidad de manejar los aparatos como herramientas concretas de aprendizaje. Esta transposición de un dispositivo tecnológico general para propósitos pedagógicos exige un conocimiento de cómo se hace y cómo se articula el uso en propuestas prácticas.

Como subraya Zangara (2017), el aprendizaje es eficaz cuando los escenarios educativos son mediados por las tecnologías. Para eso, los docentes deben poseer el conocimiento informático básico y otras herramientas que promuevan la interacción y la interactividad.

En seguida, como destacado en el Gráfico 3, la mitad tiene conocimiento referente al término trabajo colaborativo en redes (50%), 16,7% no tiene y 33,3% afirmaron que conocían parcialmente. Aunque no hubo la solicitud de explicación para la contestación, el 33,3% se basaron en la interpretación de las palabras colaboración y redes de manera aislada, visto que, después de la contestación del cuestionario, informalmente, este grupo intentaba describir el término desde la definición de cada palabra.

Gráfico 3 -- Distribución de los sujetos por el conocimiento acerca del trabajo colaborativo en redes



Fuente: Autor (2024)

La concepción de colaboración, muchas veces, es confundida con la capacidad de desarrollar tareas en grupo. Todavía, como afirmado por Damiani, Porto y Schlemmer (2009), la colaboración no es la simple ejecución de actividades con más de una persona. En la colaboración, hay el sentido de mediación y ayuda mutua. Entonces, a la luz de la teoría de Muñoz-Repiso y Tejedor (2018), el trabajo colaborativo contribuye con la mejora de los niveles de aprendizaje de los estudiantes y el logro de los objetivos colectivos docentes.

Por fin, como evidenciado en el Gráfico 4, aunque los participantes no conocieran totalmente el término o la propuesta de trabajo, al preguntar sobre el nivel de inmersión en una futura participación de formación con este modelo, la mitad (50%) contestó que tendría una buena inmersión y la otra mitad (50%) contestó que tendría poca inmersión. Nadie optó afirmando que no tendría inmersión, tampoco que tendría total o alto nivel de inmersión.

En un proceso de formación, en muchos casos, los docentes tienen que enfrentar la falta de tiempo, lo nuevo, la idea de ejecutar tareas desde una computadora y eso desarrolla la idea de que no tendrán la capacidad de hacer lo que exigen. La falta de dominio informático y la alta carga de trabajo son elementos para considerar en un tipo de formación que exige del docente un tiempo extra y una habilidad que él no la utiliza en la rutina diaria en el aula.

Gráfico 4 - Distribución de los sujetos por el conocimiento acerca del nivel de inmersión en la formación desde el trabajo colaborativo en redes



Fuente: Autor (2024)

Por eso, como explica Schlemmer (2009), el trabajo docente necesita nacer también del interés intrínseco para que haya la voluntad de conocer algo que estaba fuera de la práctica y sea transpuesto para el ambiente educativo, insertando nuevas maneras de pensar, manejar recursos, reflexionar, enseñar y aprender. Así como atesta Krichesky y Murillo (2018), el trabajo colaborativo funciona como un potenciador de acciones integrativas entre los docentes que facilita los procesos de enseñanza y de objetivos comunes del grupo.

Con este Cuestionario Diagnóstico, fue posible comprender el conocimiento sobre el tema de los participantes y el nivel de interés en participar de una formación

que utiliza el modelo de trabajo colaborativo en redes. Además, el instrumento contribuyó con la elaboración de un plan de trabajo inicial que sería desarrollado en los apartados siguientes de la investigación doctoral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se observó que la educación contemporánea sufre muchos cambios y desafíos para mantenerse como una institución de elevada representatividad social, considerando los aspectos que componen una era digitalizada y multiforme. Así, el trabajo colaborativo, cuando pensando y practicado desde las necesidades locales, permite la reflexión y la intervención significativas que contribuyen con la mejora de la realidad educativa.

La composición de redes de grupos y máquinas, anclada por las tecnologías digitales de la información y la comunicación, promueve nuevos espacios discursivos y novas propuestas de trabajo. Por consiguiente, los docentes y toda la comunidad educativa se involucran en objetivos comunes, crean redes, acceden a los recursos digitales y diversifican la dinámica de trabajo.

De esa manera, se concluyó que la práctica del trabajo colaborativo en la educación permite el surgimiento de nuevas reflexiones y posibles propuestas.

REFERÊNCIAS

BARAN, Paul. On distributed communications networks. **Professional technical group on communications systems**, 12(1), p. 1-9, 1964.

BOLZAN, J. E. **Qué es la educación**. Guadalupe, 1974.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. Brasiliense, 2013.

BROWN, D. Intrinsic motivation in the classroom. In: BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2. ed. Longman, 2000.

CABANAS, A. **Investigação sem mistérios: o caminho para a tese exitosa**. 1. ed. Dialética, 2024.

DAMIANI, M.; PORTO, T.; SCHLEMMER, E. Apresentação. In: DAMIANI, M.; PORTO, T.; SCHLEMMER, E. (Orgs.). **Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender**. Liber, 2009. p. 7-15.

- GOMES, A. I. **La cultura en la sociedad neoliberal**. 3. ed. Morat S.L., 2000.
- GÓMEZ, A. I. P. **Educação na era digital**. Trad. Marisa Guedes. Penso, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. Paz e Terra, 1996.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Papirus, 2013.
- KRICHEKY, G. J.; MURILLO, F. J. La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora: un estudio de casos. **Educación XX1**, v. 21, n. 1, p. 135-155, 2018.
- LENGEL, J. G. **Education 3.0: seven steps to better schools**. Columbia, 2013.
- LENGEL, J. G. **Education 1-2-3: seven steps to better schools**. Columbia, 2020.
- MUIR, T. **The collaborative classroom: teaching students how to work together now and for the rest of their lives**. Dave Burgess Consulting, 2019.
- MUÑOZ-REPISO, A. G.; TEJEDOR, F. J. Valoración del trabajo colaborativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos escolares en alto nivel TIC. **Estudios sobre Educación**, v. 34, p. 155-175, 2018.
- PIAGET, J. **Psicología y pedagogía**. 1. ed. Paidós, 2016.
- PINTO, C. L. L. O trabalho colaborativo na formação de professores: para muito além do mar... tecendo relações no cotidiano da escola. In: DAMIANI, M.; PORTO, T.; SCHLEMMER, E. (Orgs.). **Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender**. Liber, 2009. p. 164-180.
- PIRES, F. L. B. Trabalho colaborativo na formação continuada de professores para a utilização da informática na educação especial. In: DAMIANI, M.; PORTO, T.; SCHLEMMER, E. (Orgs.). **Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender**. Liber, 2009. p. 25-40.
- PORTO, T. M. E. O trabalho colaborativo/cooperativo sob o ponto de vista da pedagogia da comunicação. In: DAMIANI, M.; PORTO, T.; SCHLEMMER, E. (Orgs.). **Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender**. Liber, 2009. p. 105-110.
- SCHLEMMER, E. Colaboração e cooperação na educação online: da formação à ação pedagógica em rede utilizando a tecnologia do metaverso. In: DAMIANI, M.; PORTO, T.; SCHLEMMER, E. (Orgs.). **Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender**.* Liber, 2009. p. 266-281.
- THOMAS, H.; FRESSOLI, M.; SANTOS, G. Presentación. In: THOMAS, H.; FRESSOLI, M.; SANTOS, G. (Orgs.). **Tecnología, desarrollo y democracia: nueve estudios sobre dinámicas socio-técnicas de exclusión/inclusión social**. 1. ed. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación (MCTIPN), 2012. p. 9-20.

VOLO, K. How collaboration is a solution. **Huffpost**, abr. 2014. Disponible em:
https://www.huffpost.com/entry/how-collaboration-is-a-solution_b_4738169.

ZANGARA, M. A. **Interacción e interactividad en el trabajo colaborativo mediado por tecnología informática: metodología de seguimiento en escenarios educativos**. 2017. Tesis (Doctorado) – Facultad de Informática, Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Disponible em:
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/67175>.