

DESARROLLAR EL PROFESIONALISMO COLECTIVO DE LOS FUTUROS MAESTROS POR MEDIO DE LAS TIC

Reporte de dos experiencias realizadas en Quebec.

Thierry KARSENTI ¹

Resumen

Este artículo presenta los resultados de dos proyectos en los cuales han participado respectivamente 1417 y 117 futuros maestros de Quebec (Canadá). Nuestros resultados muestran que es posible favorecer el desarrollo de una cultura de colaboración por medio de las TIC. Sin embargo, los análisis efectuados 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 tratarse más una *camarería forzada* entre colegas, que una verdadera cultura de colaboración. Contrariamente, el uso de un grupo de discusión electrónico, parece facilitar el desarrollo de una colaboración más sostenida y auténtica entre los maestros.

“Trouver une forme d’association qui défende et protège de tout la force commune la personne et les biens de chaque associé, et par laquelle chacun s’unissant à tous n’obéisse pourtant qu’à lui-même et reste aussi libre qu’auparavant”

Jean-Jacques Rousseau, Le contrat social, 1762²

INTRODUCCION

En Quebec, desde hace casi quince años, el Gobierno pretende inculcar una cultura de colaboración, vale decir, de un profesionalismo colectivo para los maestros (Consejo Superior de Educación. 1991), con miras a responsabilizarlos en el éxito educativo de los alumnos. La aspiración del Estado de lograr la colaboración entre los profesionales de la educación concierne tanto a los maestros con experiencia como a los futuros maestros, quienes en los próximos años serán llamados a ocupar puestos importantes en el cuerpo profesoral. En efecto, en el documento de orientación de la formación de maestros del Ministerio de Educación en 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” (op.cit., p.3). Asimismo, se señala 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

¹ Thierry Karsenti, Universidad de Montreal

Quisiera subrayar la contribución inestimable de tres colegas en la puesta en práctica de estas dos experiencias piloto: la profesora Colette Gervais, responsable del conjunto de prácticas pre-profesionales en la Universidad de Montreal; el profesor Michel Lepage, responsable de las prácticas pre-profesionales en Secundaria en la Universidad de Montreal; el profesor Toussaint Fortin, responsable de las prácticas pre-profesionales en la Universidad de Quebec en Outaouais.

² Encontrar una forma de asociación que defienda y proteja a la persona de toda fuerza común así como a los bienes de cada asociado, y por la cual cada uno, uniéndose a todos, sólo se obedezca a sí mismo y se mantenga tan libre como antes de pertenecer a dicha asociación.

enseñan otras disciplinas a los mismos estudiantes” (idem, 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. Dentro del proceso colaborativo, los alumnos colaboran en los aprendizajes del grupo, y a cambio, el grupo colabora con cada individuo.

En Quebec, el desarrollo de la habilidad para colaborar en los futuros maestros, forma parte integrante del Referencial de competencias profesionales de la profesión docente. Dicho Referencial, presenta doce competencias profesionales que se espera que los futuros maestros adquieran al término de la formación inicial³. 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 aquellos maestros con más experiencia, desarrollen un profesionalismo colectivo (Consejo Superior de Educación, 1991); 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 parece mostrar, no la ausencia completa de colaboración, como algunos lo afirman; sino sobre todo, diversos grados de colaboración; vale decir, de profesionalismo colectivo (Consejo Superior de Educación 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 equipos⁴ (Levin y Rock, 2003; Rueda y 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 demasiado seguido éstos son inexistentes - son demasiado débiles, y que la cooperación real entre los maestros es relativamente ajena al medio escolar (Sherman y Jaeguer, 1995). 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 (Savoie-Zajc, 2001), etc.

Sin embargo, mientras que con frecuencia se denuncia la falta de colaboración entre los maestros (Moran, 2001), es necesario cuestionar antes lo siguiente: 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? (ver Savoie-Zajc, 2001). ¿No están ellos 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, ¿Formamos en nuestras facultades, en nuestros escuelas normales superiores o en nuestros institutos universitarios de formación docente, profesionales de la enseñanza capaces de colaborar? Para Howey y Collinson (1995), la

³ La colaboración se encuentra en las competencias 9 y 10 del Referencial

⁴ Team teaching

respuesta no da lugar a duda: la formación inicial de los maestros no inculca, salvo en raras ocasiones, una cultura de colaboración en los futuros maestros.

En cuanto a la formación de maestros en Quebec, tal parece que se exigiera una estrecha colaboración entre los maestros, la misma que, los conducirá a un profesionalismo colectivo, sin realmente darles las herramientas para esta actividad. Como si esta competencia fuera innata o, como si su desarrollo podría hacerse por ósmosis o modelaje de prácticas de maestros con experiencia o de formadores en la universidad. Es en este contexto que nosotros pusimos en práctica dos experiencias piloto que buscan favorecer el desarrollo de una cultura de colaboración entre los futuros maestros de Quebec.

El presente reporte tiene por objetivo presentar de forma sumaria los resultados de dos proyectos en los cuales participaron 1417 (proyecto A) y 117 (Proyecto B) futuros maestros respectivamente. Estas experiencias piloto buscaban principalmente favorecer el desarrollo de una cultura de colaboración - 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 a los practicantes y el supervisor universitario. En el marco de estos dos proyectos, los futuros maestros han sido encaminados a colaborar mutuamente compartiendo las dificultades encontradas en el medio escolar, a ayudarse mutuamente en la resolución de problemas pedagógicos y a reflexionar colectivamente sobre su práctica y profesión.

CONTEXTO DE LAS EXPERIENCIAS DE COLABORACION

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: ciento veinte 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” (MEQ, 2001, p. 217)

En el primer año de formación universitaria, los futuros maestros observan a profesores con experiencia durante 10 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 volverá a dar una carga parcial de cursos, siempre bajo la supervisión de un maestro con experiencia. Finalmente, en cuarto año de formación, el futuro maestro toma a su cargo durante doce semanas, a los alumnos de un maestro experimentado. De la observación a la práctica, pasando por la habilitación didáctica y el dictado de cursos, el *stage* compromete a los practicantes a frecuentar diversas escuelas a lo largo del programa de formación inicial. Para llevar a cabo el *stage*, las universidades cuentan con la colaboración de una red de escuelas asociadas que se extienden en todo el territorio de Quebec, lo cual permite a los futuros maestros beneficiarse de experiencias prácticas en medios diversos.

Antes de comenzar con nuestras dos experiencias piloto, además de la ausencia de una cultura de colaboración en los futuros maestros, nos vimos confrontados a otro problema: la supervisión de estudiantes situados lejos del medio universitario; lo cual es frecuente en Quebec debido a lo vasto de su territorio⁵. Así, debido a que los practicantes que se encuentran en su último año de práctica - y que cumplen con ciertas exigencias relativas a su carrera universitaria-, son autorizados a hacer su *stage* en su lugar de origen, sin importar cuán lejos de la universidad se encuentre, cada sesión los estudiantes se desplazan a más de 200 kilómetros de la universidad. Es por lo tanto, más difícil ofrecer un seguimiento interrumpido, un acompañamiento regular a estos practicantes durante 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), de Zeichner (1992), de O'Neill (1996), de Venn, Moore y Gunter (2000) han mostrado que los practicantes, a menudo se sienten aislados durante su formación práctica (*stage*) y que tienen poca o ninguna ocasión de colaborar con sus pares. Este sentimiento de aislamiento puede también, en ciertos casos, contribuir a un fracaso durante su *stage* (Venn, Moore y Gunter, 2000)

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

El entusiasmo ministerial hacia la colaboración parece en ocasiones olvidar, que existen diferentes formas de colaboración y que algunos tipos de colaboración se adaptan mejor a algunos maestros que a otros. Es por lo tanto, a través de las tecnologías de información y de comunicación que emprendimos estas dos experiencias de colaboración en el marco de la formación en la práctica de los futuros maestros.

La puesta en práctica de estos proyectos 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 han mostrado que las TIC han cambiado la manera de colaborar y que el mundo educativo se debe “adaptar a esta nueva realidad” (Morris y Joiner, 2002, p.53)

Varios defensores de las TIC en educación hacen referencia a un estudio de Brown (1998) que muestra que dichas herramientas eliminan los límites físicos de la sala de clases y posibilitan la accesibilidad al aprendizaje y a la colaboración. Las TIC permitirían

⁵ La superficie de Quebec es seis veces mayor que la superficie de Francia

entonces, repensar y descentralizar, en el tiempo y en el espacio, los intercambios entre las personas y abriendo así nuevas vías para las actividades de colaboración más numerosas y diversificadas en la formación intelectual y científica. Estudios sobre la colaboración a través de los medios electrónicos de comunicación han igualmente 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, Yarverbaum y Ocker (1999), 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 nos parece por lo tanto un medio privilegiado para favorecer el desarrollo de una cultura de colaboración entre los futuros maestros.

METODOLOGIA

Con el fin de documentar nuestras dos experiencias piloto, hemos procedido a una recesión y a un análisis de contenido de todos los intercambios electrónicos realizados por los futuros maestros en el marco de estos dos proyectos. Buscamos así, comprender 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 y Miles (1994). El análisis de contenido ha sido efectuado siguiendo un cuadro de análisis de interacciones (tabla 1) cuya primera versión ha sido aplicada en una investigación anterior (ver Karsenti, Fortin, y Larose, 2002). Este cuadro está basado en el modelo de análisis de interacciones propuesto por Johnson y Johnson (1998). Este modelo parece adaptarse mejor al contexto de experiencias piloto que hemos realizado, aunque, sus trabajos trataban principalmente la colaboración “cara a cara” en un contexto de aprendizaje colaborativo. Asimismo, los modelos de Berge (1995), Moore (1993) y Tuovinen (2000) nos han permitido estructurar este cuadro de análisis de interacciones.

Las “reglas de conducta” o de ética inherentes a toda forma de discusión, han estado presentes entre los participantes en ambas experiencias piloto. Se solicitó obviar nombres de maestros o alumnos, por razones evidentes de confidencialidad y de ética. Igualmente, invitamos a los participantes a utilizar un lenguaje correcto tanto en el plano de fondo (por ejemplo: un lenguaje exento de términos que podrían traer perjuicios) como en el plano de la forma. En resumen, la consigna fue actuar con profesionalismo.

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 stage. 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.

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

RESULTADOS

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

La primera experiencia puesta en práctica en el marco de la formación en la práctica (stages) de los futuros maestros se basó en la utilización del fórum electrónico de discusión para incitar a los futuros maestros a colaborar con sus pares. El fórum 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 red de internet. En resumen, el estudiante accede a un sitio en internet en el que se inscribe con su nombre de usuario y clave de acceso y, donde 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 fórum 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 fórum, 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.

Consientes 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 fórum electrónico de discusión es particularmente prometedor en lo que a facilitar la colaboración entre los futuros maestros se refiere, ya que es a la vez fácil de manejar y ergonómico. Además nosotros especulamos que 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 por lo menos enviado un mensaje compartiendo sus experiencias personales. Este tipo de interacción se encuentra en el 72,7% de mensajes registrados en el fórum electrónico de discusión⁶. Este resultado no puede ser sorprendente ya que uno de los objetivos del fórum electrónico de discusión fue el de favorecer la colaboración entre los futuros maestros, pero también de permitirles compartir sus experiencias vividas en el transcurso del su *stage*.

Igualmente, encontramos la retroalimentación (presente en 36,4% de los mensajes registrados) y los consejos pedagógicos (igualmente encontrados en el 36,4% de los mensajes registrados). Los consejos pedagógicos han tratado principalmente de la gestión de clase. Los “tips”, relatos de casos ejemplares o todo lo contrario, basados en las experiencias vividas, observadas o de las cuales se ha “escuchado” hablar, constituyen la esencia de esta categoría de mensajes. Por otro lado, en la lectura de estos consejos, constatamos que no solamente los practicantes han hecho una integración y una reflexión sobre lo vivido, sino que se puede apreciar su deseo de compartir su experiencia con sus pares y de presentarles el fruto de su aprendizaje a fin que éstos puedan sacar provecho de aquellos valiosos consejos.

Se observa en seguida los mensajes de aliento y de solidaridad 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 (encontrada en el 5,3% de mensajes registrados)

Es sorprendente, contrariamente a lo que muestra la literatura científica (ver Johnson y Johnson, 1998), constatar la ausencia de cuestionamiento sobre la toma de posición de los colegas. Tal cuestionamiento podría por lo tanto, haber sido 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 fórum electrónico. Todos parecen coincidir con sus colegas, sus aportes sólo constituyen ligeros matices sobre la posición asumida y se puede apreciar el cuidado de evitar rechazar tal posición. Así pues, los practicantes parecen comprenderse, vivir situaciones parecidas y estar de acuerdo con las declaraciones de los otros.

⁶ Los mensajes registrados en el fórum 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.

Tipo de interacción	Tasa de presencia en los mensajes registrados en le fórum electrónico (%)
Compartir experiencias personales	72,7
Retroalimentación	36,4
Consejos pedagógicos	34,4
Expresiones de 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

Un análisis detallado de los mensajes nos permite constatar que a pesar de la distancia geográfica que separa a los practicantes, casi la mitad han subrayado – después del *stage*, en un seminario “no virtual”- que el fórum electrónico les ha permitido acrecentar su solidaridad dentro del grupo. Esta solidaridad se refleja en casi la quinta parte de los mensajes. Así, 17,4% de mensajes registrados en el fórum electrónico de discusión contienen también expresiones de aliento que buscan reforzar esta solidaridad. Estos resultados indican posiblemente que existe una colaboración importante entre los practicantes, y que el fórum electrónico parece ser, por lo menos al comienzo del *stage*, uno de los lugares privilegiados de la expresión del profesionalismo colectivo.

El fórum electrónico de discusión ha permitido esta colaboración que consiste en un intercambio de experiencias vividas en el contexto escolar. Los practicantes tienen por lo tanto acceso, aunque realicen su *stage* en escuelas diferentes - situadas a veces a algunos cientos de kilómetros unas de otras - a relatos de experiencias vividas por sus pares.

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 fórum electrónico de discusión. En efecto, estos 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 fórum; 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 postulando que la utilización del fórum electrónico de discusión, formaba parte de la rutina de los futuros maestros. Entrar 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 fórum, no forma parte de su vida cotidiana. Varios practicantes nos han indicado que participaron del fórum electrónico con

el único propósito de satisfacer los requerimientos del stage (i.e. escribir dos reflexiones y responder a cuatro mensajes registrados por sus pares). Cabe señalar que todos los practicantes han subrayado que, aunque sólo 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.

Consientes de las ventajas y límites de nuestra primera experiencia piloto, pusimos en práctica un segundo proyecto. En este segundo proyecto, los futuros maestros fueron inducidos a colaborar y a intercambiar experiencias por medio de las TIC durante el *stage*, solo que en esta ocasión no habría lugar a dejar preguntas sin respuesta. En efecto, nos pareció necesario explorar fórmulas más flexibles que el fórum 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 colaboración 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, sólo 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, éste 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 personal⁷. Para colaborar, no requerían entrar a un sitio web particular, ni ingresar un nombre de usuario, ni 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 fórum 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

⁷ En algunos caso, varias veces al día

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

La tabla 3 pone en evidencia una comunicación importante entre los practicantes y el supervisor, y 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 mensajes enviados al grupo, en su cuenta de correo personal. En lo que al fórum electrónico de discusión se refiere, no ha tenido efecto esperado ya que el futuro maestro debía ir al sitio web del fórum, ingresar su nombre de usuario y clave de acceso, luego, dar clic en el mensaje para después, finalmente, responderlo. Es por ello que figuran menos mensajes en el fórum 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
Grand Total	5432

Tabla 3: Distribución de mensajes enviados a través del Grupo electrónico de discusión.

La tabla 4 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 discusión⁸. Cabe recalcar el importante porcentaje de los mensajes que hacen referencia a experiencias personales

⁸ 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.

(49%) y retroalimentación (46,0%). 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 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. Los practicantes han intercambiado, posiblemente, recursos o informaciones directamente por el correo electrónico, sin pasar por el grupo de discusión.

Tipo de interacción	Tasa de presencia en los mensajes registrados en el grupo electrónico de discusión (%)
Compartir de 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

Tabla 4: Repartición de mensajes registrado en el grupo electrónico 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 diario de experiencias cotidianas propias del stage; la comunicación continua entre el supervisor y los colegas del stage, en las 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, dentro de 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.

CONCLUSION Y PERSPECTIVAS FUTURAS

Nuestras dos experiencias piloto muestran, globalmente, que es posible favorecer el desarrollo de una cultura de colaboración por las TIC. Sin embargo, nuestros resultados indican igualmente la necesidad de mantener la prudencia en la utilización de los fórums electrónicos de discusión para favorecer la colaboración entre los maestros. Los resultados de nuestra 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 este medio de comunicación electrónica fue de 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 fuera impuesto. Los intercambios que tuvieron lugar en esta primera experiencia parecen describir lo que Hargreaves (1994) identifica como camarería forzada⁹, y no como una verdadera cultura de colaboración.

A diferencia del fórum, el uso del grupo electrónico 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 sobrepasaron el número de intercambios (colaboraciones) prescritas; y esto, posiblemente, a causa de la simplicidad de la herramienta utilizada. En el 2005, la lectura de correos electrónicos ha devenido una actividad cotidiana en todos 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 sobretodo, este medio de comunicación, presenta la ventaja de poder reunir a los practicantes “con sólo 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 de transmitir los mensajes por correo electrónico a una dirección determinada. No se trata pues de un dispositivo de formación, sino de un elemento de un conjunto de recursos que se puede poner a disposición de los alumnos.

⁹ Contrived collegiality

Los futuros maestros presentan un entusiasmo - casi natural -por el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. Es necesario saber encauzar ese entusiasmo, a fin de -en un primer momento- incitar a los futuros maestros a colaborar, y luego, - en un segundo momento-, de buscar llevarlos hacia diversos tipos de colaboración más ricas, más profundas, que se aproximan más al profesionalismo colectivo pretendido por el Consejo superior de la educación desde hace casi quince años.

Es así, como la cantidad impresionante de intercambios producidos en el marco de la segunda experiencia piloto lo demuestra, los futuros maestros parecen haber hecho suya esta herramienta tecnológica utilizada abundantemente por ellos para colaborar con sus pares durante el *stage*. En efecto, cuando constatamos que uno de los once grupos cuenta con casi 836 intercambios a través del grupo electrónico de discusión, no quedó duda alguna que no ya no se trataba de una camarería obligada sino más bien de una cultura de colaboración¹⁰ (Hargreaves, 1994) que, tal vez, comienza a instalarse.

Muchos investigadores afirman que la cultura de colaboración no solo es garante del desarrollo profesional de maestros, sino también del éxito de la implantación de toda reforma escolar (Kluth y Stratu, 2003; Lieberman y Miller, 2001; Moran 2001; Johnston et al, 2000; Gitlin, 1999). En Quebec se vienen haciendo esfuerzos por implantar la reforma en la escuela secundaria, las TIC pues, podrían servir para catalizar una colaboración en incremento entre los maestros facilitando así, esta transformación del trabajo docente requerido por el Ministerio de Educación en Quebec.

En fin, delante del potencial inmenso que representa este enfoque, algunas avenidas restan aún a explorar. Así, por ejemplo, podría ser interesante integrar los maestros asociados (aquellos que acogen a los futuros maestros en el medio escolar) en el grupo electrónico de discusión. La ventaja evidente de esta fórmula será de permitir la participación directa de “formadores de terreno” según la expresión de Perrenoud (1994) en la puesta en práctica de un profesionalismo colectivo”.

¹⁰ Collaborative culture