



Debates asistidos por ordenador entre maestros y directivos escolares como apoyo a la toma de decisiones en la escuela

Introducción

En los Países Bajos, al igual que en otros muchos países europeos y extraeuropeos, las escuelas deben aplicar con éxito en la práctica una serie de innovaciones reglamentarias a gran escala. Dentro de la enseñanza agraria de nivel secundario, las innovaciones se concentran en la implantación de un currículo básico obligatorio para los alumnos en los tres primeros años (la denominada educación básica), y la realización de un programa destinado a adaptar mejor los certificados y títulos que obtienen los alumnos a profesiones existentes fuera de la escuela (la denominada estructura de cualificaciones) (véase también Jongmans, Sleegers, Biemans y De Jong, en revisión). Dentro de este contexto, se incita a las escuelas holandesas a tomar decisiones y líneas "políticas" propias. Con el fin de desarrollar sus propios procedimientos, estrategias y normas para su transformación educativa y organizativa, las escuelas deben poseer una cierta capacidad de decisión "política" (véase también Giesbers et al., 1987; Jongmans, Biemans y Beijgaard, 1998). La capacidad de decisión política en las escuelas puede definirse como "el nivel de decisión independiente que puede alcanzar una escuela" (Sleegers et al., 1994, p.148).

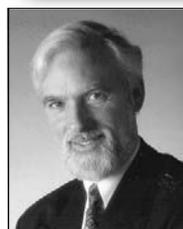
La investigación revela que la capacidad decisoria de las escuelas es variada, y que viene determinada por el grado en que sus maestros participan en los procesos decisorios: las escuelas en las que los

maestros se implican mucho en las decisiones educativas o administrativas tienen mayor capacidad decisoria que aquellas en las que la participación docente es inferior (Sleegers et al., 1994). Así, el aumento en la participación docente en los procesos decisorios importantes se considera una vía para transformar a las escuelas en organizaciones más profesionales y mejorar e innovar la educación (véase Jongmans, Biemans y Beijgaard, 1998).

Los procesos de innovación en las escuelas suelen parecer difíciles porque los maestros trabajan de manera aislada (véase también Jongmans, Sleegers, Biemans y De Jong, en revisión). Cada vez hay más datos que revelan cómo la colaboración entre maestros y directivos escolares puede sustentar y estimular la mejora e innovación educativas. Más particularmente, la participación docente en la "política" escolar suele mencionarse como condición estructural de trabajo, capaz de influir positivamente sobre la implantación de innovaciones en la escuela. La participación en la política escolar implica que los maestros consulten a sus compañeros y a los directivos escolares para tomar decisiones juntos sobre la política a escala escolar. La investigación de la relación entre la participación docente en la política escolar y la mejora e innovación de la práctica didáctica en la clase muestra que dicha participación ejerce un efecto positivo sobre los factores que estimulan la implantación de innovaciones. Se cree que la participación es importante para mejorar también la calidad del trabajo



P.M. van Oene



M. Mulder



A.E. Veldhuis-Diermanse



H.J.A. Biemans

*Educational Studies
Wageningen
University*

Este artículo investiga si el Trabajo Cooperativo Asistido por Ordenador permite estimular la participación de los maestros en los procesos decisorios escolares. Describe un estudio de caso exploratorio que analiza el uso de una plataforma electrónica como herramienta de debate interno entre maestros y entre maestros y directivos escolares a fin de incrementar la participación docente en las decisiones de política escolar. A partir de las conclusiones de esta investigación, formula recomendaciones para que los docentes experimenten el valor añadido que aporta el TCAO a la formulación de nuevas políticas escolares.



docente. Por último, la investigación refleja también que la participación docente en la política escolar está relacionada positivamente con la eficacia didáctica, contribuye a la aceptación de las “nuevas” decisiones en la escuela, suele generar una decisión de mejor calidad en ésta, y resulta importante para la capacidad de la escuela de adaptarse a una política general.

A pesar de los efectos positivos de la participación sobre la innovación en la escuela y sobre algunos aspectos profesionales de la docencia, los maestros no siempre se muestran deseosos de participar. La investigación de Smylie (1992) sobre la voluntad de participación de los maestros en los procesos decisorios muestra que dicha voluntad difiere para cada ámbito decisorio: los maestros se declaran preparados para participar sobre todo en aquellas decisiones relacionadas con el currículo y la instrucción (el ámbito educativo estricto). Pero no se encuentran tan dispuestos a participar en decisiones sobre asuntos relacionados con el personal y la gestión escolar (el ámbito directivo). La falta de una relación directa con el proceso primario y la práctica cotidiana de los maestros parece constituir una objeción importante para muchos docentes, reticentes a participar en estos procesos decisorios. Además, la voluntad de los maestros para participar viene influida, entre otros factores, por un aspecto más fundamental del trabajo docente. Little (1990) ha puesto de relieve al respecto que la cultura de la docencia puede calificarse de individualista y conservadora, con normas de “privacidad” y de autonomía individual que desempeñan una función importante (véase también Smylie, 1992). Estas normas profesionales de autonomía y “privacidad” influyen sobre las ideas que los maestros se hacen de su trabajo y su profesionalidad. Desde esta perspectiva, la profesionalidad docente puede ser un factor potencial que influya sobre el nivel de la participación de maestros en los procesos decisorios (véanse otros detalles en Jongmans, Slegers, Biemans y De Jong, en revisión).

Es decir, la investigación antes mencionada parece llegar a la conclusión de que las escuelas han de implicar a sus maestros en las decisiones políticas escolares, a fin de ser capaces de innovar como ins-

titución. Este artículo analizará, con metodología investigadora, la cuestión de si puede estimularse la participación docente en los procesos decisorios escolares a través de un debate apoyado informáticamente entre los propios docentes y entre éstos y los directivos en la escuela. Debido a la mayor carga de trabajo, a la transformación en la organización y contenidos de la educación, a los horarios flexibles, al trabajo de dedicación parcial y a las escuelas de varios emplazamientos, cada vez se hace más difícil para docentes y directivos escolares encontrar momentos periódicos de consulta mutua y presencial. A este respecto, las TIC pueden ofrecer una solución. Primeramente nos centraremos en el método general del Trabajo Cooperativo Asistido por Ordenador (TCAO), y analizaremos también aspectos relevantes de la denominada Formación Cooperativa Asistida por Ordenador (FCAO). Describiremos a continuación un estudio de caso exploratorio sobre el empleo de una plataforma de debate electrónica destinada a incrementar la participación docente en los procesos decisorios escolares. El artículo termina extrayendo algunas conclusiones a partir de este estudio de caso y debatiendo los resultados de nuestra investigación.

Trabajo Cooperativo Asistido por Ordenador (TCAO)

Carecemos de bibliografía específica sobre procesos escolares decisorios impulsados a través de un debate asistido por ordenador en el que participen maestros y directivos escolares. Con todo, existen algunas indicaciones en los estudios realizados por Beck, Brown, Marshall y Schwarz (2002) así como Mwanza (2001). Beck et al. (2002) han estudiado la función que desempeñan los maestros en un equipo de debate por correo electrónico, y Mwanza (2001) las ventajas e inconvenientes de la formación cooperativa asistida por ordenador (FCAO) para la formación en el trabajo. La FCAO se destina a procesos formativos y se centra en el aprendizaje y la construcción de conocimientos (Veldhuis-Diermanse, 2002). El TCAO, por su lado, se destina a procesos laborales y se considera un método ade-



cuado para compartir información, desarrollar opiniones y adoptar decisiones en situaciones de trabajo. Aun cuando la FCAO y el TCAO puedan diferir en aspectos como su grupo destinatario y la naturaleza y objetivos de los debates, los resultados de las investigaciones sobre la FCAO pueden tener relevancia para el TCAO, y este último también implica aspectos formativos.

Engeström (1987) ha desarrollado un modelo que puede utilizarse para implantar una red electrónica de TCAO y motivar a los participantes en ésta durante todo el curso del debate (véase Cuadro 1). Este modelo incluye ocho aspectos de trabajo o formación cooperativos y las correspondientes cuestiones que han de plantearse los participantes de manera periódica a fin de detectar posibles estrangulamientos. Cuando se crea una plataforma de debate electrónico a fin de reorganizar procesos de trabajo o formación cooperativos y prestarles mayor eficacia o rentabilidad, tiene una importancia esencial que las personas participantes adopten este nuevo tipo de cooperación.

Collins, Peters y Pals (2001) han desarrollado el denominado “modelo de las cuatro E”. Este modelo pretende predecir hasta qué grado una aplicación TIC se utilizará en la práctica educativa. Se compone de los cuatro factores siguientes: 1) **E**ficacia educativa; 2) **F**acilidad de uso (*Easy of use*); 3) **C**ompromiso (*Engagement*); y 4) **E**ntorno (es decir, factores organizativos, socioculturales, técnicos).

En un estudio piloto, Alaké-Tuenter y Jongmans (2000) han demostrado que el uso de una red electrónica entra en competencia con las restantes actividades cotidianas de un maestro. Los maestros deben experimentar por sí mismos el valor añadido del TCAO antes de decidir si comparten conocimientos electrónicamente de manera periódica. Además, la implantación de una red electrónica transforma las actividades humanas: las personas efectúan su trabajo de otra manera (Orlikowski, 1992), lo que no sólo afecta al trabajo en sí, sino también a toda la cultura laboral (Mwanza, 2001).

Otro problema relacionado consiste en motivar a los participantes para realizar

Cuadro 1: El modelo de ocho etapas para crear una red electrónica de TCAO (Engeström, 1987)

1. Actividad de interés	¿Qué tipo de actividad me interesa?
2. Objetivo de la actividad	¿Qué se pretende con esta actividad?
3. Grupos destinatarios de la actividad	¿Quiénes colaboran para realizar la actividad?
4. Herramientas	¿Qué herramientas se utilizan para realizar la actividad?
5. Valores, reglamentos y normas	¿Afectan valores culturales, reglamentos o normas a la tarea propuesta?
6. Distribución del trabajo	¿Quién se hace responsable de las diversas partes de la tarea, y cómo se distribuyen las funciones?
7. Contexto	¿En qué contexto se realiza la actividad?
8. Resultados	¿Qué resultados se pretenden lograr con la actividad?

el debate electrónico. En contextos educativos normales, el interés, la participación, la autenticidad, los acontecimientos habituales, los temas de debate, las evaluaciones, etc. motivarán a los protagonistas. Cuando se implanta una red electrónica de colaboración, los participantes deben recibir una motivación y conservar ésta a través de la formulación de objetivos claros y de un rendimiento en valor añadido (véase también Eales, Hall y Bannon, 2002).

Beck et al. (2002) han resaltado la importancia de contar con comunicadores reflexivos en un debate electrónico. Un comunicador “reflexivo” es alguien que interpreta la información recibida de otras fuentes y construye sus propias ideas y opiniones. Además, esta persona comparte sus ideas y opiniones con los restantes participantes en el debate y estimula a éstos para comunicar entre sí. Por otra parte, un moderador puede tutelar, motivar y estimular a los participantes para que intervengan en los debates.

Mwanza (2001) ha estudiado las posibilidades y estrangulamientos de las plataformas de debate electrónico para las empre-



sas y la formación en el trabajo, o para la gestión interna del conocimiento. Las plataformas electrónicas permiten compartir con mayor facilidad con otros compañeros los conocimientos que el trabajo genera, para que aquéllos no tengan que "volver a inventar la rueda". Con todo, los resultados de su investigación muestran también que es necesario tomar en cuenta los hábitos sociales y culturales de los trabajadores con respecto al trabajo en equipo, a los conocimientos compartidos y a la comunicación interactiva.

A este respecto es necesario señalar la diferencia existente entre la comunicación sincrónica y asincrónica: en los sistemas sincrónicos, las personas pueden cooperar desde diversos lugares en tiempo real; en los sistemas asincrónicos, la labor de cooperación es independiente de tiempo y del lugar. La naturaleza del medio elegido para la comunicación ejerce un efecto directo sobre el alcance y la capacidad de la interacción entre los usuarios de dicho medio (Moore, 1993). Veerman y Veldhuis-Diermanse (2001) han escrito cuatro estudios en los que estudiantes universitarios cooperaban en tareas complejas utilizando un sistema FCAO. Dos de los sistemas utilizados eran sincrónicos y los otros dos restantes asincrónicos. En los sistemas sincrónicos se aportaban al debate mensajes cortos a intervalos breves, mientras que en los sistemas asincrónicos los intervalos eran mayores pero con mensajes mucho más largos. Estas diferencias caracterizan los diversos tipos de modelos de cooperación y comunicación asociados a los sistemas FCAO sincrónicos y asincrónicos. La cooperación sincrónica tiene que ser rápida; la presión psicológica para reaccionar lo antes posible es fuerte (Moore, 1998). Los debates sincrónicos pueden considerarse diálogos permanentes, mientras que los debates asincrónicos tienen un mayor carácter de texto impreso (Mason, 1992). En consecuencia, en la comunicación sincrónica los estudiantes disponen de menos tiempo para buscar informaciones, sus contribuciones no siempre se evalúan minuciosamente, es raro preguntar cuestiones elaboradas y las ideas no siempre van acompañadas de explicaciones. Para elegir una plataforma concreta de debate electrónico, es necesario tener en cuenta estas diferencias y optar por un sistema sincrónico o

asincrónico en función del objetivo particular que se pretenda.

Por último, en lo relativo al trabajo de cooperación, Irish (1994) ha calificado de esenciales los siguientes factores: responsabilidad personal, interdependencia positiva, interacción colaboradora, capacidades para la cooperación y método para el trabajo en grupo. Además, el tamaño del grupo ejerce su efecto: según Kinney y Panko (1996), el tamaño preferible es de ocho personas. Mwanza (2001) ha indicado que el éxito de un sistema de gestión del conocimiento depende de la voluntad de los participantes en éste para trabajar con él cotidianamente, colaborando y compartiendo informaciones. También se considera importante organizar reuniones presenciales además de los debates por vía informática. A este respecto, Roschelle y Pea (1999) han señalado que resulta muy difícil generar una visión o línea política común sin recurrir a reuniones presenciales.

Un estudio de caso sobre un TCAO para la toma de decisiones en la escuela

Objetivos del estudio y cuestiones investigadas

Como ya se ha indicado en la introducción al artículo, parece lícito deducir que las escuelas deben implicar a sus docentes en el proceso decisorio, si es que desean ser capaces de innovar. Nuestro proyecto examinaba la cuestión general de si puede estimularse la participación docente en los procesos decisorios escolares instaurando debates asistidos informáticamente entre maestros y entre maestros y directivos de la escuela. Por tanto, se diseñó un estudio de caso exploratorio. Los estudios de caso permiten a los investigadores revelar los múltiples factores que interactúan y producen el carácter único del fenómeno estudiado. La metodología ilustra este fenómeno complejo a través de su descripción y análisis contextual. Como resultado se obtiene una descripción y teorización sobre los rasgos reales del fenómeno, y los factores que resulta importante explorar en situaciones similares. Un estudio de caso investiga fenómenos contemporáneos



dentro de su contexto real, los casos en que las fronteras entre dicho fenómeno y su contexto no están claras y los fenómenos en que se recurre a numerosas fuentes de datos.

La investigación se centraba en un grupo protagonista de carácter doble (maestros y directivos escolares) que participan en debates asistidos electrónicamente sobre procesos escolares decisorios. El TCAO se implantó como una forma de involucrar a los participantes en un proceso de deliberación independiente del tiempo y del lugar sobre temas reales para la escuela, por oposición a la libre puesta en común de informaciones educativas generales y opciones de innovación, sin compromiso real con la línea de la escuela. Un estudio piloto había demostrado antes que el simple intercambio libre de informaciones no resulta eficaz para garantizar la participación de los docentes (véase Alaké-Tuenter y Jongmans, 2000). Esperábamos que el uso de una plataforma de debate electrónico contribuyera apreciablemente a la colaboración entre maestros y directivos escolares y a su implicación en el proceso de generar visiones y decisiones escolares comunes.

Nuestro estudio analizó las siguientes cuestiones específicas:

- ¿Cómo describir el proceso de TCAO que tiene lugar mediante los debates asistidos electrónicamente entre maestros y entre maestros y directivos escolares?
- ¿Perciben los participantes un valor añadido del TCAO en cuanto a su participación en los procesos decisorios escolares?
- ¿Qué condiciones es necesario cumplir para percibir un valor añadido del TCAO en cuanto a participación en procesos decisorios en la escuela?

Diseño y procedimiento

Desde septiembre hasta diciembre de 2001, seis maestros y dos directivos escolares participaron en tres mesas redondas de debate por vía electrónica para tomar decisiones escolares (proceso apoyado por algunas reuniones presenciales), de manera voluntaria. Aun cuando estos docentes y directivos de la escuela

compartían información a través del correo electrónico, el TCAO era para la mayoría de ellos una forma nueva de compartir y debatir informaciones relativas a temas educativos específicos y para formular nuevas líneas de trabajo en la escuela. El estudio de caso consistía en tres fases:

Fase 1: *sesión introductoria* (presencial): Esta sesión se destinaba a presentar la plataforma de debate electrónico *Web Knowledge Forum* (WebKF – KF, 2001), y a explicar objetivos y procedimientos del estudio. Los participantes tenían que rellenar además un cuestionario electrónico sobre conocimientos, capacidades y aptitudes para operar en plataformas de debate electrónico.

Fase 2: *tres rondas de debate electrónico*, con una duración de unas tres semanas cada una; estos debates se han estudiado y descrito en profundidad.

En cada una de las rondas de debate, los directivos escolares formulaban temas para el debate relacionados con la actual línea “política” de trabajo en la escuela, con el fin de motivar a los participantes (véase Eales, Hall y Bannon, 2002). Se utilizó el foro de debate electrónico *Web Knowledge Forum* (“WebKF”) para apoyar los procesos de TCAO destinados a crear visiones comunes y formular políticas escolares. La WebKF (KF, 2001) es una plataforma de debate asincrónico desarrollada por el *Ontario Institut for Studies in Education (OISE)* (véase también Veldhuis-Diermanse, 2002). La WebKF permite a los participantes aportar contribuciones escritas (notas) y contestar a otras (notas de réplica), y a los autores editar sus notas escritas. Es posible escribir una nota individual o colectivamente con otras personas. Además, los participantes pueden incluir enlaces o notas de referencia. Además de escribir estas notas, los participantes pueden leer todas las notas existentes en el sistema, y también es posible averiguar quién ha leído ya una determinada nota y cuántas veces se ha leído ésta. Las notas se organizan en archivos o carpetas consistentes en listas de debates por temas. Todas las notas de un archivo están estructuradas por orden, pero también resulta posible estructurarlas por autores o por fechas. Para documentos de mayor tamaño, el sistema crea dos directorios. Cada uno de



los participantes posee un directorio personal y hay también un directorio compartido. Por último, dentro de la WebKF existe la opción de consultar fuentes en internet. Los debates se sometían a una supervisión activa, y se estimulaba a los integrantes del grupo a participar en ellos (véase también Alaké-Tuenter y Jongmans, 2000). Los directivos escolares resumían periódicamente el estado de los debates y formulaban sus conclusiones para política escolar.

Fase 3: *reunión de evaluación* (presencial).

Esta reunión se organizaba con el fin de evaluar los debates realizados; los participantes rellenaban una vez más el cuestionario informático sobre conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para el debate electrónico; el cuestionario preguntaba también el valor añadido de las plataformas de debate electrónico.

Resultados de la investigación

Expectativas

Se dotó a todos los participantes de un ordenador con conexión a internet, tanto en su domicilio como en la escuela. Antes de iniciarse las rondas de debate, tenían que acceder al sistema unas cuantas veces por semana o al menos una vez a la semana para participar en los debates. La mayoría de los participantes consideraban positivo el uso de la WebKF para compartir y analizar informaciones que les permitieran formular decisiones de política escolar tal y como reflejan perfectamente las siguientes citas recogidas entre ellos:

- *“En mi calidad de coordinador, quiero comprobar la opinión sobre temas actuales y organizar la argumentación con el fin de preparar las decisiones en las reuniones del personal”*
- *“Considero útil poner en común diferentes tipos de conocimiento y de cuestiones”*
- *“Espero aprender algo sobre el proceso de informar a otros o recibir información de otros cuando esas personas no pasan mucho tiempo juntas en la vida real”*

- *“Espero recibir más datos y más apoyo para tomar decisiones”*

- *“Espero aprender las posibilidades de un foro de debate electrónico utilizable tanto para cuestiones organizativas como para actividades del alumno”*

- *“Espero que tanto el sentido como el nivel de detalle de los debates mejoren por el uso de una plataforma de debate electrónico. Además, creo que ello me permitirá participar más en la política escolar, pues trabajo a jornada parcial”*

- *“No tengo una expectativa clara, pero espero que mejoren tanto la participación en procesos decisorios como la calidad de las decisiones tomadas. Quizás sea posible optimizar el proceso total de decisión política en la escuela”*

Rondas de debate

- Primer debate

La primera ronda de debate se ocupó del tema “organización de prácticas”, a partir de una propuesta concreta. Seis de ocho participantes tomaron parte en la polémica. Es digno de mención que la interacción tuvo lugar sobre todo entre maestros y gestores; los maestros raramente interactuaron entre sí. Se aportaron al debate 16 mensajes; seis intentaban esclarecer el tema, siete contenían comentarios o sugerencias al respecto, una reacción resumía el debate en forma de conclusión, y los dos restantes mensajes fueron reacciones a dicha nota de síntesis. Tras el proceso, la dirección escolar manifestó que las ideas y opiniones generadas por los maestros le resultaban útiles para formular su nueva política escolar.

- Segundo debate

El tema de la segunda ronda de debate era “evaluación de resultados formativos”, de nuevo a partir de una propuesta concreta formulada previamente. La mitad de los participantes tomó parte en el debate, aportando seis mensajes en total. Un mensaje intentaba esclarecer el tema debatido, cuatro consistían en comentarios o sugerencias a escala de contenidos, y una reacción sintetizó el debate con una conclusión. Al igual que en la primera ronda de debate, los maestros no reaccionaron a las contribuciones de otros



compañeros, y la interacción tuvo lugar mayormente entre los directivos escolares por un lado y los maestros por otro. Según la dirección escolar, algunas sugerencias podrían resultar útiles para preparar la nueva política de la escuela, si bien resulta necesario someterlas antes a más elaboración y debate.

- Tercer debate

El tercer debate giró en torno al tema de “la función de los suministradores de personal de prácticas”. Sólo tres participantes se integraron en el debate, aportando tan sólo cinco mensajes al foro. Dos mensajes intentaban delimitar el tema, otros dos contenían comentarios o sugerencias a escala de los contenidos, y una última reacción sintetizaba el debate y ofrecía una conclusión. De nuevo, la interacción sólo sucedió entre los directivos escolares y los maestros. En este caso, la dirección de la escuela no consideró recibir impulsos suficientes para formular una nueva política. Parece necesario proceder a un debate más intenso. A este respecto, la dirección escolar manifestó su intención de seguir utilizando la WebKF para organizar debates sobre la política escolar.

Evaluación

La mayoría de los participantes considera el sistema WebKF sencillo de usar. Debido a la falta de tiempo, tan sólo trabajaban con la WebKF aproximadamente un cuarto de hora por semana. La mitad de los participantes tildaron los temas elegidos de idóneos para el debate a través de la WebKF, con la perspectiva de preparar decisiones de política escolar. Pero consideraron también de importancia crucial temas y propuestas para el debate electrónico de una manera clara y sin ambigüedades. Casi todos los participantes se declararon satisfechos con la composición del grupo (maestros y directivos escolares). Por el contrario, juzgaron demasiado pequeño el tamaño del grupo. Encontraron útil disponer de un moderador que estimule a la participación y estimule los debates, y mencionaron como ventajas del TCAO el hecho de que los participantes puedan responder de forma reflexiva. Un inconveniente mencionado fue la falta de contacto personal.

Casi todos los participantes se manifestaron insatisfechos con su propio nivel de participación y con la interacción en general entre participantes: a) Un cuando habían señalado su intención de participar más intensamente en los debates, la mayoría no consiguió hacerlo. Como motivos de este bajo nivel de participación, los protagonistas señalaron el nivel de actividad de sus compañeros y la falta de interacción real entre los diversos participantes. En consecuencia, los maestros no se sentían involucrados en el proceso decisorio en el grado para ellos deseable. Indicaron estar convencidos de las ventajas del TCAO, pero mencionaron también que las condiciones de estas rondas de debate no permitían aprovechar plenamente el potencial del TCAO. Según los participantes, es necesario formular y adoptar normas claras durante el TCAO para la adopción de decisiones en la escuela a través de un debate asistido informáticamente.

Conclusiones y debate final

Hemos realizado nuestro estudio de caso con el fin de explorar posibilidades de intensificar la participación de los maestros en las decisiones escolares a través de un debate asistido por ordenador entre los propios maestros y entre maestros y directivos escolares. A este respecto, se formularon las siguientes preguntas específicas de investigación:

- ¿Cómo describir el proceso de TCAO que tiene lugar mediante los debates asistidos electrónicamente entre maestros y entre maestros y directivos escolares?
- ¿Perciben los participantes un valor añadido del TCAO en cuanto a su participación en los procesos decisorios escolares?
- ¿Qué condiciones es necesario cumplir para percibir un valor añadido del TCAO en cuanto a participación en procesos decisorios en la escuela?

Respecto a la primera pregunta, puede formularse la conclusión de que el proceso de TCAO se caracterizó en general por una interacción entre maestros y di-



rectivos escolares, y no entre los propios maestros. Los maestros reaccionaron fundamentalmente a las propuestas de política escolar formuladas por los directivos de la escuela, sin debatirlas con sus compañeros docentes. La calidad de estas reacciones resultó distinta en las diversas rondas de debate. Las ideas y opiniones generadas por los maestros en la primera ronda resultaron útiles para formular nuevas políticas escolares. Pero en la última ronda de debate la calidad de las respuestas resultó bastante escasa. Además, el nivel de participación fue disminuyendo durante el estudio. Según los propios maestros, es necesario establecer normas claras sobre decisiones “políticas” en la escuela a través de debates asistidos por ordenador, si se desea incrementar y garantizar la participación e interacción de los docentes. Estas normas o reglas deben acordarse al principio de un proceso TCAO, y adoptarse por todos los participantes durante los debates. Por tanto, particularmente en las primeras fases, el supervisor de los debates debiera controlar todo el proceso de los debates asistidos electrónicamente para la toma de decisiones políticas escolares.

Con el fin de controlar y analizar el contenido de las contribuciones a los debates electrónicos pueden utilizarse sistemas de clasificación, como por ejemplo el sistema desarrollado por Veerman y Veldhuis-Diermanse (2001). Estos autores distinguen entre mensajes relacionados y no relacionados con la tarea. Los mensajes relacionados con la tarea incluyen ideas nuevas, explicaciones y evaluaciones. Una “idea nueva” contribuye al debate con un contenido no mencionado antes. Una “explicación” es un mensaje que perfecciona o elabora informaciones existentes. Una “evaluación” consiste en un análisis crítico de una contribución anterior, e implica a menudo procesos de razonamiento o justificaciones. Aun cuando este sistema de clasificación esté ideado para el contexto de la FCAO, también pueden analizarse con él los debates con plataforma TCAO. Además de examinar los debates en cuanto a tipo de contribuciones, este sistema de clasificación puede ser útil para moderarlos y minimizar el número de los mensajes no relacionados con la tarea. En otras palabras, el supervisor de los debates puede utilizar este sistema de clasificac-

ción a fin de controlar el contenido de las aportaciones de los participantes y ofrecer a éstos respuestas específicas relativas a la naturaleza de sus propios comentarios y sugerencias.

Con respecto a la segunda pregunta investigada, puede extraerse la conclusión de que los participantes sí perciben algún valor añadido del TCAO en lo relativo a su integración en la toma de decisiones políticas en la escuela. Sin embargo, aun cuando los participantes se manifestaron positivos y creen en las posibilidades de las plataformas de debate electrónico para apoyar un trabajo en equipo de docentes y directivos escolares destinado a formular nuevas políticas en una escuela, casi todos ellos se declararon insatisfechos con su propio nivel de participación y con la interacción con los participantes en general. Como resultado, los maestros no se consideraban todo lo involucrados en el proceso decisorio que habrían deseado. Señalaron de nuevo que, aun estando convencidos de las ventajas que comporta el TCAO, las condiciones de estas rondas de debate no permitían aprovechar todo su potencial. De alguna manera, el uso de la red electrónica (una vez más) pierde la batalla cotidiana en comparación con las restantes actividades docentes: los maestros parecen percibir más valor añadido del TCAO antes de comenzar a compartir conocimientos por vía electrónica de manera periódica (véase Alaké-Tuenter y Jongmans, 2000).

De acuerdo con los participantes, durante un proceso de TCAO es necesario formular y adoptar normas claras con respecto a la decisión política escolar a través de un debate asistido electrónicamente. Esta conclusión se refiere a la tercera pregunta investigada (¿qué condiciones es necesario cumplir para percibir un valor añadido del TCAO en cuanto a participación en procesos decisorios en la escuela?). En lo referente a las normas de debate, los participantes desean saber: el objetivo del debate, los temas debatidos, el método para afrontar el problema, los usos de los resultados del debate, etc. (véase también Irish, 1994; Eales, Hall y Bannon, 2002). El modelo en ocho pasos de Engeström (1987) podría resultar útil para implantar un TCAO, organizar y apoyar la cooperación entre maes-



tros y directivos escolares y detectar posibles estrangulamientos en fases tempranas. Según Engeström, los fallos o conflictos en la realización de actividades sirven como base para desarrollar nuevas formas de utilizar herramientas y otras posibles actividades de los participantes (aprender y ampliarse).

Otra sugerencia, según Beck et al. (2002), sería incluir deliberadamente en un grupo de debate a diversos participantes que puedan calificarse de “comunicadores reflexivos”. Como se ha indicado antes, un “comunicador reflexivo” es alguien que interpreta la información recibida de otras fuentes y construye sus propias ideas y opiniones. Además, comparte estas ideas y opiniones con los restantes participantes en el debate y les estimula a comunicarse entre sí. Conforme a Beck et al., es necesaria una masa crítica de “comunicadores reflexivos” para mantener un debate vivo. El que un participante sea o no un comunicador reflexivo viene determinado no por la cantidad de mensajes con que éste contribuye al debate, sino por el contenido de los mismos.

Además, es necesaria la figura de un moderador que tutele, motive y estimule a los participantes a involucrarse en los debates. Con todo, no debe sobrestimarse la influencia del moderador: aun cuando éste pueda ampliar su papel, no puede esperarse que cumpla simultáneamente las funciones de solventador de problemas, técnico, editor, directivo, experto en contenidos, director del debate y motivador (Berge y Collins, 2000; McConnell, 2002). Se admite también que la organización complementaria de reuniones presenciales periódicas es útil para estimular el sentimiento de grupo, abreviar procedimientos y evaluar progresos alcanzados. Sin estas reuniones presenciales, resulta difícil generar una visión o políticas comunes (véase Roschelle y Pea, 1999). Por último, los participantes deben disponer del tiempo suficiente para leer las aportaciones de los otros, reflexionar y formular o reformular sus propias ideas. En lo referente a la formulación de nuevas políticas para una escuela, es más importante el pensamiento deliberador que la velocidad: resulta preferible por ello utilizar los sistemas de comunicación asincrónica (véase Mason, 1992; Veerman

y Veldhuis-Diermanse, 2001). Si se cumplieran estas condiciones, sería posible incrementar la disponibilidad de los maestros a trabajar con una plataforma de debate electrónico, para colaborar entre sí y compartir informaciones.

¿Qué efectos podría tener la mejora y realización de estas condiciones de colaboración por vía electrónica entre maestros y directivos escolares sobre el funcionamiento de las escuelas? En nuestra opinión es posible que ello fomentase tanto la calidad como la eficacia de la toma de decisiones por cooperación. En otras palabras: probablemente mejoraría la calidad de las contribuciones colectivas de maestros y directivos escolares para formular o reformular la política escolar. Lo mismo puede afirmarse, a nuestro parecer, de su efectividad, especialmente si las sugerencias extraídas de las sesiones de TCAO se complementan con reuniones presenciales destinadas a afianzar la toma de decisiones en la escuela por cooperación. Si los maestros participan más intensamente y con mejores resultados en las decisiones políticas de una escuela, la capacidad decisoria de la escuela se incrementará: la participación docente en la política escolar suele mencionarse como un factor estructural que puede influir positivamente sobre la implantación de innovaciones en la escuela. De esta manera, la gestión de una escuela particular se hará más profesional, y el personal estará más capacitado y preparado para innovar en caso necesario. Además, como se ha mencionado en la introducción, la participación se considera importante para mejorar la calidad del propio trabajo docente. Por último, la participación de los maestros en la política escolar parece guardar una relación positiva con la eficacia docente contribuir a la aceptación de las (nuevas) decisiones de orden político, y es importante para la capacidad escolar de seguir una determinada línea política.

A nuestro juicio, los efectos pueden hacerse sentir particularmente en el ámbito educativo de una escuela (y menos en el ámbito de su dirección administrativa). Según Smylie (1992), los maestros se encuentran preparados para participar sobre todo en aquellas decisiones relacionadas con el currículo y la instrucción (el ámbito educativo), y no tanto en aque-



llas relacionadas con asuntos de personal o de gestión (el ámbito de la dirección administrativa). Como la introducción menciona, la falta de relación directa con el proceso primario y con la práctica docente cotidiana parece inhibir en muchos maestros la participación en procesos decisorios del ámbito de gestión o administración. Por tanto es posible que, como resultado de la mayor calidad y eficacia de los procesos decisorios, se incremente sobre todo la calidad de las decisiones escolares con respecto al currículo y a la instrucción. Los temas de los diversos debates incluidos en nuestro propio estudio ("organización de prácticas", "evaluación de resultados formativos", y "función de los suministradores de personal de prácticas") pueden servir como ejemplos de temas específicos en el ámbito educativo. Además, cuando los docentes participan en la formulación de políticas educativas de una escuela, es más probable que apoyen y apliquen las nuevas políticas dentro de su propia práctica en el aula (en contraste con aquellas situaciones en que la dirección escolar les impone la política educativa). En nuestra opinión ello puede dar lugar a innovaciones educativas de mayor éxito, por ejemplo para implantar nuevas orientaciones didácticas educativas, entornos formativos o procedimientos de evaluación.

Estimular la participación de los maestros en los procesos decisorios de la escuela también puede surtir un efecto positivo sobre la cultura del docente, calificada a menudo de individualista y conservadora (véase también Smylie, 1992). Se considera importante para desarrollar escuelas innovadoras el hecho de que los maestros no sólo se concentren en su propia práctica docente, sino también en la de sus compañeros y en la organización de la escuela en su conjunto. A este respecto resulta esencial prestar atención al desarrollo de un compromiso colectivo de los maestros y al hecho de que éstos trabajen dentro de una comunidad profesional. Ello puede contribuir positivamente a mejorar la propia práctica docente e incrementar el compromiso del maestro con las situaciones actuales de trabajo, complejas y exigentes. Los maestros participantes en nuestro estudio señalaron que el trabajo de cooperación asistida por ordenador puede resultar muy beneficioso con este fin, siempre y cuando se cumplan las condiciones antes mencionadas. Así, para terminar, instaurar procesos decisorios escolares a través de debates asistidos electrónicamente en los que participen maestros y directivos no sólo constituirá una forma de incrementar la capacidad decisoria de una escuela, sino que además permitirá reducir la cultura docente individualista.

Bibliografía

Alaké-Tuenter, E. & Jongmans, C.T. (2000). *Interaction and Collaboration among Teachers: On the Use of a Knowledge-Based Network*. Documento presentado en la Society for information technology and teacher education - Conferencias 1994-2000.

Beck, R.J., Brown, R.S., Marshall, S.K. & Schwarz, J. (2002, January). *Reflective Communicator Roles in Preservice Teacher Team Email Discussions*. Documento presentado en la CSDL, Boulder, Colorado, EE UU.

Berge, Z.L. & Collins, M.P. (2000). Perceptions of e-moderators about their roles and functions in moderating electronic mailing lists. *Distance Education: An International Journal*, 21(1), 81-100.

Collis, B., Peters, O. & Pals, N. (2001). A model for predicting the educational use of information and communication technologies. *Instructional Science*, 29, 95-125.

Eales, R., Hall, T. & Bannon, J. (2002, January). *The motivation is the message: Comparing CSCL in different settings*. Documento presentado en la CSDL, Boulder, Colorado, EE UU.

Engeström, Y. (1987) *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Giesbers, J., Schuit, H., & Silvertand, R. (1987). Beleidsvorming in relatief autonome schoolorganisaties [La decisión política en organizaciones escolares relativamente autónomas]. En: Th. Bergen, J. Giesbers & C. Morsch (eds.), *Professionalisering van onderwijsgeveenden* (pp. 83-97). Lisse: Swets & Zeitlinger.

Irish, P (1994). *Educational Technology in Secondary School Physics: A Model for an Integrated Learning Environment*. Tesis. CVU high school, Hinesburg.



Jongmans, C.T., Biemans, H.J.A. & Beijaard, D. (1998). Teachers' professional orientation and their involvement in school policy making: Results of a Dutch study. *Educational Management & Administration*, 26(3), 293-304.

Jongmans, C.T., Slegers, P.J.C., Biemans, H.J.A. & De Jong, F.P.C.M. (en revisión). Teachers' participation in school policy: Nature, amount and orientation. *Educational Management & Administration*.

KF (2001). <http://www.oise.utoronto.ca/>

Kinney, S.T. & Panko, R.R. (1996). *Project teams: Profiles and member perceptions. Implications for group support system research and products*. Documento presentado en la ICSS, Maui, Hawai.

Little, J.W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.

Mason, R. (1992). The textuality of computer networking. En: R. Mason (ed.): *Computer conferencing: The last word* (pp.22-38). Victoria: Beach Holme Publishers.

McConnell, D. (2002, January). *Complexity, harmony and diversity of learning in collaborative e-learning continuing professional development groups*. Documento presentado en la CSCL, Boulder, Colorado, EE UU.

Moore, M.G. (1993). Theory of transactional distance. En: D. Keegan (ed.): *Theoretical principles of distance education* (pp.22-38). Londres: Routledge.

Mwanza, D. (2001, March). *Changing Tools, Changing Attitudes: Effects of introducing a CSCL system to promote learning at work*. Documento presentado en la CSCL, Maastricht, Países Bajos

Orlikowski, W.J. (1992). *Learning from notes; Organisational issues in groupware implementation*. Documento presentado en la CSCW, Toronto, Canadá.

Roschelle, J. & Pea, R. (1999). Trajectories from today's WWW to a powerful educational infrastructure. *Educational Researcher*, 43, 22-25.

Slegers, P., Bergen, Th. & Giesbers, J. (1994). The policy-making capacity of schools: Results of a Dutch study. *Educational Management & Administration*, 22(3), 147-159.

Smylie, M.A. (1992). Teacher participation in school decision making: assessing willingness to participate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 53-67.

Veerman, A. L. & Veldhuis-Diermanse, A.E. (2001, March). *Collaborative learning through computer-mediated communication in academic education*. Documento presentado en la CSCL, Maastricht, Países Bajos.

Veldhuis-Diermanse, E. (2002). *CSCLearning? Participation, learning activities and knowledge construction in computer-supported collaborative learning in higher education*. Tesis doctoral. Wageningen: Universidad de Wageningen.