



<http://www.virtualeduca.org>

Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006

Hacia las comunidades virtuales de aprendizaje en el e-learning (desde un diseño pedagógico para la comunidad de práctica): Las posibilidades de las plataformas de teleformación.

José Antonio Jerónimo Montes (jajm@servidor.unam.mx)

Aguilar Rodríguez Emilio (aemilio@servidor.unam.mx)

Universidad Nacional Autónoma de México. Posgrado en Pedagogía.

Temática: Ciencias Cognitivas, Modelos y Diseño Instruccional. Tecnologías y Servicios para la Educación y Capacitación Virtual.

A partir de una experiencia de formación de tutores para el e-learning, se presentan los resultados de un análisis de los procesos de formación en la modalidad educativa a distancia a través de la Red Internet, a partir de un modelo pedagógico que desea la construcción de comunidades de aprendizaje, desde la perspectiva de comunidades de práctica considerando las posibilidades de los entornos virtuales para facilitar u obstaculizar la construcción de comunidades de práctica.; lo anterior con la intención de evaluar de que forma esos sistemas de gestión de los aprendizajes en Red (LMS) incorporan elementos de diseño virtual para la metodología que se desea incorporar en los procesos de evaluación cualitativa y cuantitativa, específicamente los espacios virtuales para el trabajo colaborativo y las herramientas de comunicación como son los foros virtuales.

La investigación que ahora se comparte, realizada en los procesos de formación en la modalidad en línea, en comunidades demuestra que el fuerte sentido de comunidad aumenta no solamente la persistencia de los estudiantes en programas en línea, también enfatiza la necesidad de generar el sentido de "presencia social" en las comunidades virtuales donde se realza la importancia de la interacción a partir del flujo de información que posibilite el trabajo colaborativo, incrementando el sentimiento de cohesión social, lo cual es un elemento que puede ayudar a los aprendizajes en las propuestas educativas en la modalidad en línea.

Sin una sensación de comunidad en las personas que participan, es probable que los participantes ante los retos de un proceso de formación se muestren ansiosos, defensivos y poco dispuestos a tomar los riesgos implicados en la tarea de aprender, la formación de la comunidad requiere un sentido de presencia social entre los participantes.

Lo anterior reconociendo que la interacción juega un papel fundamental en los procesos de aprendizaje en la modalidad a distancia. El acercamiento se hace desde la postura teórica sociocultural que vincula la interacción con la acción social mediada por instrumentos, y a las competencias como el foco de atención para la certificación de los conocimientos adquiridos en un proceso de formación en e-learning tomando en cuenta los productos del trabajo individual y grupal con parámetros cualitativos (análisis de la interacción didáctica) y los documentos producidos durante la formación on line.



<http://www.virtualeduca.org>

Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006

Presentación

Los intercambios soportados por la Internet que se producen entre la gente que no comparte el mismo contexto social y que no proviene del mismo entorno, como aquellos que se presentan en las propuestas de formación a distancia soportadas por la red Internet en el ámbito Iberoamericano, que en muchos casos realizan actividades interactuando con personas de diversas culturas por medio de un código de comunicación que es compartido y negociado el cual en la mayoría de los casos es desconocido durante la conversación; convierten al texto en una representación del lenguaje oral el cual es la forma tradicional del ser humano para entablar relaciones en la vida cotidiana.

Por lo anterior toma relevancia el concepto de comunidad, Sobre la noción de comunidad, etimológicamente, el término tiene un enlace directo con la palabra comunicación y a su vez, Merrill y Loewenstein (1979) plantean que este último "proviene del latín communis (común) o communicare (el establecimiento de una comunidad o comunalidad)" (Foster, 1997 pag. 24). En este respecto, el autor advierte que aún cuando la comunicación es la base de la comunidad, ambos términos no deben confundirse, ya que un individuo puede comunicarse con otro sin que formen parte de una misma comunidad.

Wilbur (1997) menciona que el término también deriva de la noción de lo común y por consiguiente, su esencia reside en que se refiere a un grupo de personas que comparten en común objetos como ideas, propiedades, identidades, cualidades, etc. todo dentro de un espacio común.

Es así como, la mención del término de comunidad evoca una noción espacial de la ubicación geográfica en la cual residen el grupo de personas que la integran. El autor hace la distinción entre este uso coloquial del término y su significado etimológico, alegando que una comunidad no se refiere al espacio físico en el cual sus miembros se reúnen sino mas bien a la cualidad de estas congregaciones de compartir objetos en común.

Ante lo que parece ser un nuevo entorno de aprendizaje se considera importante proporcionar a estudiantes un ambiente de aprendizaje que los anime a la construcción conjunta de conocimiento apoyándose en la reflexión crítica y la interacción social con otros estudiantes en una comunidad, que al tener como objetivo común los aprendizajes se le puede denominar comunidad de aprendizaje (McConnell, 2000; Palloff Y Pratt, 1999) facilitado por tecnologías modernas.

La investigación realizada en comunidades demuestra que el fuerte sentido de comunidad aumenta no solamente la persistencia de los estudiantes en programas en línea, también enfatiza la necesidad de generar el sentido de "presencia social" en las comunidades virtuales donde se realza la importancia de la interacción a partir del flujo de información que posibilite el trabajo colaborativo, incrementando el sentimiento de cohesión social, lo



<http://www.virtualeduca.org>

Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006

cual es un elemento que puede ayudar a los aprendizajes en las propuestas educativas en la modalidad en línea. (Dede, 1996; Wellman, 1999) comentan que "sin una sensación de comunidad en las personas que participan, es probable que los participantes ante los retos de un proceso de formación se muestren ansiosos, defensivos y poco dispuestos a tomar los riesgos implicados en la tarea de aprender" (Wegerif, 1998, p. 48). De la literatura que se reporta, uno de los factores importantes relacionados con el sentido de comunidad es la presencia social (Rovai, 2002). Según Garrison y Anderson (2003), la formación de la comunidad requiere un sentido de presencia social entre los participantes.

De tal forma que para apoyar el pensamiento crítico en las comunidades de aprendizaje que utilizan la CMC Garrison (2000) destaca la importancia de aprender en línea vinculando tres componentes de : 1) la presencia cognoscitiva, 2) una presencia de la enseñanza, y 3) una presencia social.

Usando este marco, la investigación que se comparte concentra su atención en el análisis del discurso electrónico en un enfoque de comunicación, cualitativo y cuantitativo, para entender la presencia social y sus elementos, así como la presencia cognitiva soportadas ambas por el discurso electrónico.

El concepto de comunidad virtual ó de grupo de gente en espacio virtual se vuelve un tópico central en estos inicios de nuevo milenio. Tomando la hipótesis de que tales grupos existen, uno dirige a la etnografía entonces dentro de ellos. La etnología virtual puede construir los estadios comparativos entonces y puede buscar principios subyacentes y la conducta universal. Hine (2000)

Métodos para la evaluación.

Análisis del discurso, análisis de la interacción didáctica, consideración a los sistemas de actividades, particularmente al trabajo en colaboración, análisis de la participación.

Se propone una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa), en particular el enfoque interpretativo que permite reconocer las diferencias culturales e individuales de los participantes en la realización de tareas específicas propuestas para el cumplimiento de los objetivos de formación.

Contextualización del curso que se analiza.

En el presente trabajo se pretende realizar un análisis de la interacción didáctica que se ha realizado a partir de las actividades académicas desarrolladas en un curso de formación en red en una propuesta de la Universidad de Salamanca España con participantes de distintos contextos geográficos, particularmente de iberoamérica.

Lo anterior reconociendo que la interacción juega un papel fundamental en los procesos de aprendizaje en la modalidad a distancia. El acercamiento se hace desde la postura



<http://www.virtualeduca.org>

Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006

teórica sociocultural que vincula la interacción con la acción social mediada por instrumentos.

Considerando a la interacción como la interconexión de acciones sociales mediadas que se desarrollan en un determinado escenario; aprender y enseñar en contextos virtuales ha de ser considerados como parte de un mismo proceso interactivo en el cual se produce la construcción situada de conocimiento por parte del aprendiz en función ó como resultado, de un proceso dialógico social en el cual las comunidades de práctica negocian socialmente el significado de los contenidos que se tratan. Así mismo, la cognición como cualquier otra actividad humana está fuertemente influida por condiciones del contexto social en el cual se realiza; es así que toma gran importancia la relación con otras personas en el proyecto de formación en Red que se analiza.

Metodología de Análisis.

Procedimiento.

La actividad se ha relazado a partir de la observación participante en un curso de especialista en tutoría on line que se imparte en la modalidad en línea y que es certificada por una institución educativa española.

Los registros son tomados de un foro de discusión programado como parte de las actividades académicas en un entorno virtual diseñado para el trabajo colaborativo denominado BSCW.

Para el acercamiento se ha elegido como unidad de análisis el párrafo por considerarse un elemento consistente para obtener elementos que desde la perspectiva del análisis del discurso aporten elementos respecto de aquello que se construye académicamente a través de la interacción didáctica mediada por el discurso electrónico, que es el medio de comunicación que se soporta a partir de la Comunicación Mediada por Computador (CMC).

De acuerdo con Constantino (2004), podemos diferenciar en los foros el grado o nivel de actividad interactiva que en ellos se desarrolla, más allá del número de participantes y las actitudes individuales que van de una gran exposición al ocultamiento de la propia presencia (lurckers).

Es así que, con base en el autor se realiza un análisis desde su propuesta clasificatoria de los modos o estrategias de participación diferenciales encontrados, que son:

- a) participación aditiva o relativa al tópico del foro: contiene una opinión, comentario, información sobre el tópico propuesto. No implica "diálogo" con las otras contribuciones.

- b) participación interactiva o relativa al flujo discursivo: relativa al flujo discursivo, la contribución tiene un carácter de respuesta a una contribución anterior o se apoya explícitamente en otra para descargar lo propio.
- c) participación directiva o tendiente a mantener el flujo discursivo en el tópico: tendiente a fijar o reconducir el flujo discursivo al tópico o a otro tópico o actividad. Se realiza desde una posición de autoridad o poder relativa al foro, al tópico o a los participantes. También implica animación, evaluación, etc.
- d) participación disruptiva o relativa a tópicos diversos: relativa a tópicos diversos de los actuales en proceso en el foro, implica un aparente cambio de foco con o sin intencionalidad reconocida y con efecto generalmente perturbador cuando no es ignorado.
- e) participación anómala o inesperada: a diferencia de la anterior, este tipo de contribución puede ser adecuada al tópico, pero por otras razones se encuentra fuera de contexto.

Así mismo, se desea dar cuenta de los siguientes aspectos:

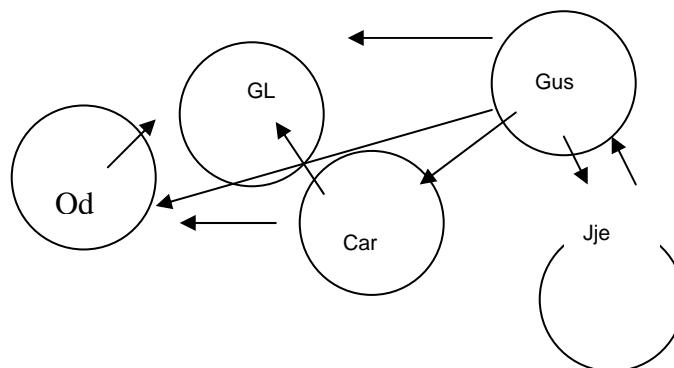
- a) La negociación de significado y co-construcción del conocimiento ante una tarea en particular.
- b) Observar como la tarea propuesta nos muestra la construcción social del conocimiento.

El interés está centrado en conocer como se construye el conocimiento en colaboración tomando como base una actividad concreta planificada en un curso en línea.

A continuación se presenta un análisis de un fragmento de dos foros de discusión

Caso 1.

En el caso No. 1 que se presenta, siguiendo la cadena de interacción con base en el asunto, se puede realizar el siguiente diagrama de flujo de participación:



En la cadena de Mensajes que se ha presentado podemos rescatar varios elementos:



<http://www.virtualeduca.org>

Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006

- a) en el "Asunto" del mensaje la temática que da sentido al dialogo virtual (discurso electrónico) y que lo ubica dentro de un contexto específico (el texto en contexto) que en este caso es la problemática "**Sobre el conocimiento explícito y tácito**"
- b) La incorporación que hace el sistema de cómputo de la palabra "Re" nos indica que ese mensaje electrónico es producto de una Respuesta a por lo menos una interacción previa: "**RE: Sobre el conocimiento eplícito y tácito**"

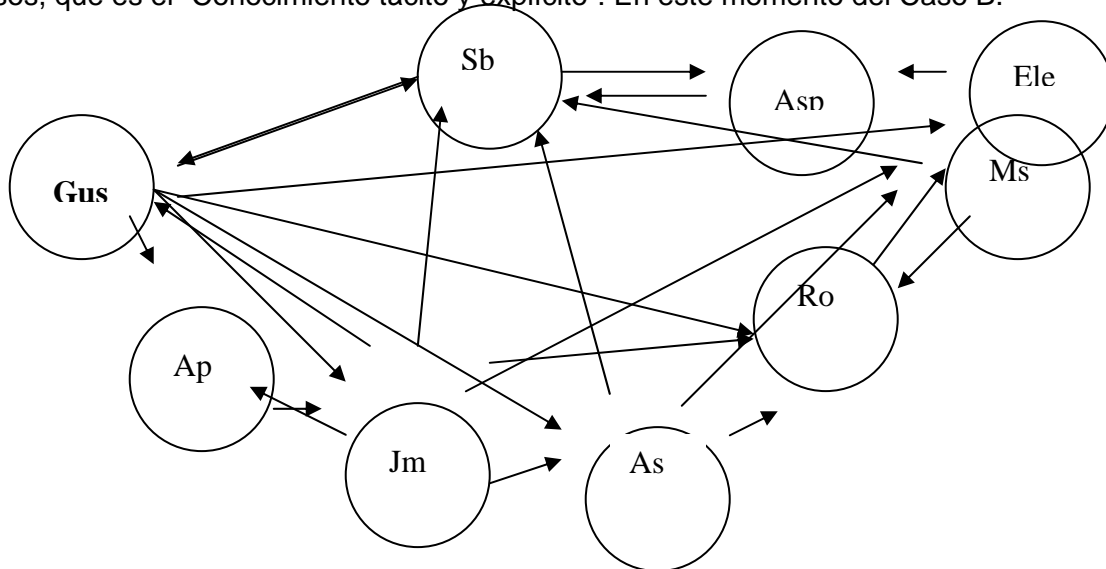
Apoyándonos en el asunto y la cadena de interacción se puede notar que la temática abordada a partir de un documento de trabajo propuesto en el programa de formación, ha convocado al menos a tres integrantes quienes de manera explícita atienden al llamado de GL para profundizar en su propuesta.

Se considera importante resaltar que en dicha cadena de interacción aparecen solamente los aprendices del curso y no se da presencia del tutor, quienes construyen un dialogo virtual centrado en la temática afín orientándose y debatiendo tomando como pretexto el contenido del material proporcionado, así como los aportes que desde la experiencia concreta personal y del foro de discusión se rescata por los participantes.

Un hallazgo obtenido de este ejercicio de organización son los patrones de interacción que a diferencia de la educación presencial, no se orientan ó están centrados en el profesor (tutor); en los entornos estudiados la interacción si bien puede ser iniciada por el docente, en momentos posteriores la comunicación se mueve más hacia los estudiantes que participan en el proceso de formación.

A continuación la cadena de interacción completa, tal cual ha quedado registrada en el foro de discusión sobre esta temática en particular que se registra por el Asunto del mensaje, se presenta un caso, donde la actividad se realiza tomando como eje para el trabajo el mismo documento que en el Caso No. 1.

Con la finalidad de mostrar las diferencias entre ambos casos, se presenta de manera gráfica la cadena de interacción construida con base a una temática común en ambos casos, que es el "Conocimiento tácito y explícito": En este momento del Caso B.





<http://www.virtualeduca.org>

Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006

Como se puede observar, a diferencia del Caso 1, la cadena de interacción tiene una mayor complejidad, la temática que se hace notar por el asunto: **“Conocimiento tácito y explícito”** que abre **Sb** da como resultado una respuesta en corto tiempo por parte del tutor (Gus) a diferencia del caso 1 donde se ha realizado en una temática aparte sin continuar la cadena de interacción.

Al igual que en el caso anterior, en este Caso B, si bien se aprecia Presencia de Tutoría en un momento muy incipiente de la cadena de interacción y que se repite al final de la misma, las participaciones se dan más en el sentido de atender las demandas de los aprendices, ya sea de manera directa a la participación inicial, ó de manera directa a uno de los participantes y todos a la vez.

De tal forma que el esquema se repite, donde la comunidad de discurso se construye sobre la base del interés compartido tomando como eje la temática general y se profundiza con base a los aportes de uno de los integrantes y no en la línea de la presencia del tutor.

Lo cual sin duda nos habla de un sentido de comunidad, de un sentido de pertenencia adquirido al realizar actividades en colaboración rescatando la propia historia.

A continuación la cadena de interacción total del Caso B:

Caso B.

Conocimiento tácito y explícito

Estimados compañeros y tutor:

En lo que se refiere a los dos tipos o clases en los que Nonaka y Takeuchi clasifican el conocimiento, en primera instancia creo que todos tenemos, por lo menos, un "conocimiento tácito" sobre lo que identifica como ambos tipos. El bagaje de experiencia que los hombres acumulamos por vivir en un mundo al que tenemos que adaptar y adaptarnos por necesidades, naturales y sociales, hace que los procesos de aprendizaje, de construcción y apropiación de conocimientos sea consante, creando una base experiencial a la cual apelar en diferentes circunstancias (eso que sabemos pero que no sabemos que sabemos sino hasta que nos hace falta), entiendo perfectamente lo de experiencial (saber que se funda en la práctica de vida) y analógico (en tanto se nutre y complejiza a partir de relaciones de similitud con otras situaciones o problemáticas ya conocidas sobre las cuales resignificar las anomalías o situaciones que requieren solución), pero me cuesta ver lo de "simultáneo". ¿Se refiere a que se hace presente o explícito en el momento en que lo requerimos? o ¿se refiere a que es un conocimiento efímero? (cosa que no creo).

Mis interrogantes al respecto son:



<http://www.virtualeduca.org>

Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006

* ¿son claros los límites entre ambos tipos de conocimientos?

* ¿Cuánto de lo que sabemos y conocemos a través de la experiencia funciona como reservorio para salir a la luz en circunstancias precisas y puede ser inmediatamente sistematizado, organizado o cuán organizado estaba como para ser utilizado cuando una problemática lo requiere?.

* ¿Todo conocimiento no sistematizado corresponde al tipo de conocimiento tácito?

* El proceso en espiral que planean los dos estudiosos japoneses me hace recordar a lo que en mis clases de pedagogía se nos planteaba como "zona de desarrollo próximo" sobre los cuales plantear los aprendizajes significativos. Es decir un proceso sin fin en el que los conocimientos se van complejizando sobre la base de conocimientos adquiridos con anterioridad ¿Establecí mas o menos bien la analogía? si no es así, por favor corríjanme.

Otra cuestión que me pregunto: ¿el conocimiento tácito que posee un sujeto, cuando se comunica a otro para su socialización, cuando se hace explícito para otros, tal y como plantea el texto que es la tarea del experto, deja de ser tácito? ¿Cuando se produce la conversión, cuando se exterioriza y ese conocimiento pasa a formar parte de las posibilidades de combinatorias para la complejización y la resolución de otros problemas es conocimiento explícito para quien lo ha verbalizado, pero genera experiencias que dan lugar a conocimientos tácitos o implícitos para otros?.

Perdón por darle tanto trabajo al tutor con mis consultas, pero quiero saber si he leído correctamente para pensar los ejercicios de la segunda fase de este módulo.

Cariños, Silvina

Sb 2004-10-14 12:52

Disculpas

Queridos compañeros, sepan disculpar los errores de tipeo del texto anterior, estoy escribiendo desde un Ciber café y el teclado que tengo tiene un cobertor de nylon que dificulta la escritura, por eso me comí un montón de letras. espero que se entienda (faltan particularmente algunas "T").

Disculpas. Silvina

Sb 2004-10-14 13:00

RE: Conocimiento tácito y explícito

Queridos/as cursist@s,

Muy buenos aportes e interrogantes. Intentaré responder a los de Silvina.

* *¿son claros los límites entre ambos tipos de conocimientos?*

Son límites permeables, porosos: el conocimiento tácito se "filtra" y se manifiesta, explicitándose.

* *¿Cuánto de lo que sabemos y conocemos a través de la experiencia funciona como reservorio para salir a la luz en circunstancias precisas y puede ser inmediatamente sistematizado, organizado o cuán organizado estaba como para ser utilizado cuando una problemática lo requiere?*

Muchas respuestas creativas son, en realidad, reorganización de conocimientos previos. Por otro lado, tenemos conocimientos dispersos que en algún momento, "encajan" en una



<http://www.virtualeduca.org>

Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006

red conceptual/mental (Ah! entonces era eso). Pero tengan en cuenta que estamos en procesos "sociales" de generación y gestión de conocimientos.

* *¿ Todo conocimiento no sistematizado corresponde al tipo de conocimiento tácito?*

No necesariamente, si por sistematizado entendemos "articulado" o "interconectado".

* *El proceso en espiral que planean los dos estudiosos japoneses me hace recordar a lo que en mis clases de pedagogía se nos planteaba como "zona de desarrollo próximo" sobre los cuales plantear los aprendizajes significativos. Es decir un proceso sin fin en el que los conocimientos se van complejizando sobre la base de conocimientos adquiridos con anterioridad ¿Establecí mas o menos bien la analogía? si no es así, por favor corríjanme.*

No, son conceptos distintos. La "zona de desarrollo próximo" es un estado "evolutivo" en el que es posible incidir con efecto para el despliegue de determinadas capacidades o habilidades del individuo.

Otra cuestión que me pregunto: ¿el conocimiento tácito que posee un sujeto, cuando se comunica a otro para su socialización, cuando se hace explícito para otros, tal y como plantea el texto que es la tarea del experto, deja de ser tácito?

Sí, se hace explícito.

¿Cuando se produce la conversión, cuando se exterioriza y ese conocimiento pasa a formar parte de las posibilidades de combinatorias para la complejización y la resolución de otros problemas es conocimiento explícito para quien lo ha verbalizado, pero genera experiencias que dan lugar a conocimientos tácitos o implícitos para otros?.

Si estamos en una CoP o en una CoA, genera conocimiento explícito que luego, a través de la experiencia, puede dar lugar a nuevo conocimiento tácito.

Gus 2004-10-14 15:46

Gracias

Estimado Gustavo y compañeros: Muchas gracias por responder a todos mis interrogantes. Siempre leo preguntándome porque considero que es una de las maneras que me da buenos resultados, y en este caso he tenido muchos buenos colaboradores para responder a los planteos, de nuevo muchas gracias.

Cariños, Silvina

Sb 2004-10-15 10:57

RE: Conocimiento tácito y explícito

Bueno, solo quería compartir con vosotros un artículo que a mi me resultó clarificador sobre el tema del conocimiento tácito e implícito (sólo hace falta leer la sección del artículo con ese nombre, el resto no tiene que ver).

Aquí os la envío:

<http://informationr.net/ir/8-1/paper144.html>

Un saludo,

--Miguel Angel.

Ms 2004-10-15 12:46



<http://www.virtualeduca.org>

Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006

RE: Conocimiento tácito y explícito

Uy! Clarificador sí es, pero bastante polémico al mismo tiempo. Sólo con decirnos que se titula "El sin sentido de la gestión del conocimiento". Como nos indicaba Miguel Ángel, me he ido derechito al apartado donde el autor trata el conocimiento tácito.

Según éste, Nonaka Y Takeuchi malinterpretaron el sentido que el filósofo de la ciencia Michel Polanyi (1958) había atribuido al "conocimiento tácito": procesos cognitivos y/o costumbres se sitúan en operaciones inaccesibles a la conciencia("the idea that certain cognitive processes and/or behaviors are undergirded by operations inaccessible to consciousness').(tampoco estoy muy seguro de la traducción!)

De tal forma, se trata de un conocimiento escondido, que no se puede transmitir.

En el artículo el autor comenta a continuación la anécdota del panadero que los estudiosos japoneses usaban de ejemplo en su libro de 1995, para concluir que aquellos trucos determinantes para la calidad del pan bien podían haber sido explicados, y que por esta razón se trataría de conocimiento implícito y no de conocimiento tácito. De acuerdo a lo anterior, el artículo propone mantener el esquema de la espiral de conocimiento, pero sustituyendo "conocimiento tácito" por "conocimiento" y "conocimiento explícito" por "información".

Bueno, este punto de vista hace que todo este asunto sea, digamos, más terrenal. Sin embargo, me resisto a pensar que el conocimiento tácito, que no se puede explicar con palabras, quede de esta forma cautivo, que no pueda aflorar a la conciencia.

Pienso que la práctica puede convertir en experto a una persona que ha empezado a trabajar a partir de unos conocimientos teóricos, técnicos, codificados... Y que igualmente, a través de la práctica, se puede lograr una comprensión que permita codificar ese conocimiento y por tanto transformarlo y extenderlo.

Bueno, sólo una pequeña nota discordante. Lamento incorporarme tan tarde al debate, aunque espero poder sacar partido a este último tramo.

Saludos, Ramón

Ro 2004-10-16 16:57

RE: Conocimiento tácito y explícito

Ramón, es que me gusta buscar artículos que sean "heterodoxos" para despertar un poco la crítica en la mente ;-)

Pues sí que es muy controvertido el artículo, de hecho teneís otros del mismo corte en el mismo número de la revista Information Research a la que pertenece. Los recomiendo a todos porque se salen de lo estándar y ayudan a pensar, quede uno de acuerdo con ellos o no.

Un saludo,

-- Miguel Angel.

Ms 2004-10-16 20:41

RE: Conocimiento tácito y explícito

Hola a todos

Muy bueno el artículo que encontró Miguel Angel sobre el tema del conocimiento tácito e implícito en la página



<http://www.virtualeduca.org>

Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006

<http://informationr.net/ir/8-1/paper144.html>

Busquen con 'tacit knowing' y lo encontrarán rápido

Un saludo a todos. Alicia

As 2004-10-17 04:02

RE: Conocimiento tácito y explícito

La verdad es que el artículo se las trae y hay que leerlo varias veces para entender algunos conceptos.

Yo no veo clara la diferencia entre C.Tácito y C. Explíto pues llevado a la práctica, para realizar cualquier actividad o trabajo

se necesitan unos conocimientos adquiridos y pensar como lo vamos a realizar con lo que se entrecuzarían ambos tipos de conocimiento.

Jm 2004-10-16 23:18

Otra aportación al tema del Conocimiento tácito y explícito

Estimado Javier y compañeros todos:

Me parece que la diferencia del par puede ser comprendida también por medio de la utilización del siguiente binomio intuitivo: conocimiento consciente/conocimiento inconsciente.

Consciente es el explícito, el que demostramos con nuestra praxis y que hemos interiorizado a través de la enseñanza tradicional: si el médico cura un enfriamiento, es gracias al conocimiento explícito (el saber hacer) que ha adquirido durante sus años de formación en la facultad de medicina y durante su periodo de prácticas.

Inconsciente es el implícito, el que no sabemos como lo hemos adquirido pero lo llevamos a la práctica sin más. Por ejemplo la capacidad de dirigir un trabajo, de organizar o moderar un debate, etc.

Espero que la aportación arroje un poco de luz a este controvertido punto del módulo.

Saludos,

Ángel.

Ap 2004-10-17 10:14

RE: Otra aportación al tema del Conocimiento tácito y explícito

Ángel, muchas gracias por tu aclaración, he entendido la diferencia entre conocimiento tácito y explícito con tu explicación y el ejemplo que usas, mejor que con el artículo. Un abrazo, Javier

jm

2004-10-17 21:45

RE: Otra aportación al tema del Conocimiento tácito y explícito

La equivalencia que aporta Ángel (tácito=inconsciente; explícito=consciente), puede permitir diferenciarlos pero no es muy justa. En rigor, el conocimiento tácito no es "inconsciente", sino no-compartido, no-explicitado en las vías formales (manuales,



<http://www.virtualeduca.org>

Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006

circulares, dossiers, etc.) de transmisión de conocimiento en las comunidades y organizaciones. Tampoco es por naturaleza oculto, como podría pensarse después de lo dicho, porque la dinámica de la espiral del conocimiento lo lleva a la explicitación.

gus

2004-10-17 21:57

RE: Otra aportación al tema del Conocimiento tácito y explícito

Gustavo creo que con tu aclaración y la de Ángel habéis aportado algo de luz a este controvertido asunto, sobre todo a los que como yo ,no sabemos nada de este tema y nos cuesta ver las diferencias y coincidencias entre ambos. Un abrazo , Javier.

jm

2004-10-18 14:09

Conocimiento tácito

Querida Silvina, compañeros, y tutores

Como sabes, estoy en la Cátedra de Metodología de la Investigación. Uno de los objetivos es que los alumnos realicen un trabajo de investigación. En ese proceso, entiendo por conocimiento tácito la reconstrucción de las etapas de una investigación (experiencial), por analogía con el modelo propuesto y simultáneo (están viendo el modelo y están haciendo su modelo).

¿Cuándo se logra el conocimiento explícito? Cuando pueden reflexionar acerca de lo que han hecho, en muchas ocasiones sugieren las modificaciones que harían en una segunda versión o los aspectos no desarrollados (es decir, pueden pasar de la praxis a la teoría).

Espero no confundir más. Cariños. Alicia

Asp 2004-10-16 13:57

RE: Conocimiento tácito

Querida Alicia: fue muy claro te ejemplo para pensar los dos tipos de conocimiento que plantea el texto.

Muchas gracias por tu intervención, cariños.

Silvina

Sb 2004-10-15 11:01

RE: Conocimiento tácito

Querida Alicia: Tu ejemplo me ha resultado muy clarificador para entender no de una manera intuitiva sino concreta lo que supone el conocimiento implícito.

Gracias, Elena.

Ele 2004-10-16 14:12

Continuando con el análisis de la interacción didáctica tomando los elementos de Constantino (2004), encontramos partición directiva, como es el caso de Sb, que desde



<http://www.virtualeduca.org>

Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006

una posición de autoridad con base al tópico, abre un nuevo tema con una participación que incorpora aspectos de Presencia cognoscitiva y Presencia Social al aportar elementos para el debate cuestionándose así mismo y a los demás a partir de un proceso de metacognición y de impulso al dialogo en torno a la propia reflexión como se muestra a continuación:

“El bagaje de experiencia que los hombres acumulamos por vivir en un mundo al que tenemos que adaptar y adaptarnos por necesidades, naturales y sociales, hace que los procesos de aprendizaje, de construcción y apropiación de conocimientos sea consante, creando una base experiencial a la cual apelar en diferentes circunstancias (eso que sabemos pero que no sabemos que sabemos sino hasta que nos hace falta), entiendo perfectamente lo de experiencial (saber que se funda en la práctica de vida) y analógico (en tanto se nutre y complejiza a partir de relaciones de similitud con otras situaciones o problemáticas ya conocidas sobre las cuales resignificar las anomalías o situaciones que requieren solución), pero me cuesta ver lo de "simultáneo". ¿Se refiere a que se hace presente o explícito en el momento en que lo requerimos? o ¿se refiere a que es un conocimiento efímero? (cosa que no creo).”

El tipo de participación interactiva se registra de una forma más abundante en este caso B, la cual ya ha sido mostrada gráficamente y se apoya a partir de párrafos tomados como el siguiente:

“Uy! Clarificador sí es, pero bastante polémico al mismo tiempo. Sólo con decirnos que se titula "El sin sentido de la gestión del conocimiento". Como nos indicaba Miguel Ángel, me he ido derechito al apartado donde el autor trata el conocimiento tácito.”

Y este otro que da respuesta a un aporte previo y al mismo tiempo da elementos para fomentar el dialogo con los demás integrantes:

“Estimado Javier y compañeros todos:

Me parece que la diferencia del par puede ser comprendida también por medio de la utilización del siguiente binomio intuitivo: conocimiento consciente/conocimiento inconsciente.”

Al igual que en caso B, queda patente que la presencia social, cognitiva y de tutoría son fundamentales para poder construir un sentido de comunidad que haga posible así mismo la construcción de una comunidad del discurso.

De esta misma forma se está de acuerdo con Paccagnella (1997) al mencionar que el estudio de las relaciones humanas en los entornos virtuales en los cuales se gestan mundos sociales contruidos por la gente que interactúa a través de las redes de computadores, desafía las dimensiones clásicas de la investigación en pedagogía, además de aquellas otras que con sus aportes apoyan la tarea de la investigación educativa como son el enfoque sociológico, psicopedagógico y antropológico.



<http://www.virtualeduca.org>

Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006

Al analizar los Casos A y B se demuestra que las comunidades del discurso soportadas por la Internet se construyen al rededor de interacciones socioculturales constituidas, donde los miembros que interactúan en grupos en línea constituyen dicha comunidad probablemente comparten alguna magnitud de prácticas comunicativas, creencias, y normas como se puede observar en las siguiente comunicacion del Caso B:

“Consciente es el explícito, el que demostramos con nuestra praxis y que hemos interiorizado através de la enseñanza tradicional: si el medico cura un enfriamiento, es gracia al conocimeinto explicito (el saber hacer) que ha adquirido durante sus años de formación en la facultad de medicina y surante su periodo de prácticas.

Inconsciente es el implícito, el que no sabemos como lo hemos adquirido pero lo llevamos a la práctica sin más. Por ejemplo la capacidad de dirigir un trabajo, de organizar o moderar un debate, etc.”

A modo de conclusión.

En la formación de tutores en línea, se considera fundamental un diseño pedagógico que permita a los participantes vivir la experiencia acudiendo a la teoría para confrontarla con la práctica logrando transitar de información a conocimiento, para lograr un aprendizaje significativo. La perspectiva de la construcción de comunidades de aprendizaje desde una comunidad de práctica se considera adecuada, en particular al considera que los aprendices son adultos y que éste tipo de personas requieren más de un aprendizaje experiencial y de un diseño pedagógico que considere la aplicación del conocimiento teórico en la vida cotidiana, en éste caso. Como futuros tutores en línea. Otro elemento que se considera de importancia, es la selección de un entorno virtual que contribuya a la creación de comunidades de aprendizaje y que pueda dotar a los participantes de las herramientas de comunicación indispensables para el dialogo y la interacción haciendo uso de las herramientas digitales.

En éstos casos, el entorno utilizado ha sido la Plataforma Claroline la cual no recomendamos para el diseño pedagógico y la puesta en marcha de cursos abiertos y a distancia que consideren la perspectiva sociocultural, que promuevan la actividad en foros de discusión y el trabajo colaborativo.

Es en este sentido que toma relevancia la necesidad de formar académicos en esta nueva vertiente educativa que es el análisis del discurso virtual, que contribuya a la construcción de una presencia de tutoría basada en el discurso electrónico, aportando elementos a la vez para los procesos de planificación y evaluación en Red reconociendo que estamos ante un nuevo paradigma educativo.

El análisis de la interacción didáctica desde la perspectiva del análisis del discurso electrónico permite dar cuenta de las competencias que los aprendices en un



<http://www.virtualeduca.org>

Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006

curso de e-learning han sido capaces de desarrollar como fruto de la formación que se les ofrece, en particular en aquello que ha quedado registrado en los espacios de discusión (foros virtuales) donde queda registrada la historia de la formación, así como la apropiación de los contenidos académicos que los participantes analizan y discuten negociando los significados para el logro de los objetivos de formación a través del e-learnig. En especial si consideramos que el discurso electrónico da cuenta no solo de los procesos cognitivos de alto nivel que se desarrollan al leer y escribir; es importante rescatar que al interactuar los participantes se apropian de los artefactos culturales y los comparten en la realización de actividades individuales y en colaboración rescatando aquellos elementos que forman parte de la cultura local y que se comparten en la realización de actividades específicas sugeridos en el programa de formación incorporando aspectos de la actividad cotidiana de su mundo "real".

Bibliografía:

Rourke I, Anderson T, Garrison A., Archer W. (2001) Assessing Social Presence In Asynchronous Text-based Computer Conferencing Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance (2001)

Constantino G. (2004) Documento de trabajo en el curso Tutor On line, Univesidad de Salamanca.

Foertsch, J. (1998) "The Impact of Electronic Networks on Scholarly Communication: Avenues for Research." Discourse Proceses. 19

Cicognani (1997) Design speech acts. "how to do things with words" in virtual communities.

[url] <http://www.arch.usyd.edu.au/~anna/papers/caadf97.html>

Consultado en Marzo de 2003.

Herring (1996) Computer-Mediated Discourse Analysis. The electronic Journal of Communication. 6(3)

Dubrovsky, V., Kiesler, S. & Sethna, B. (1991). The equalization phenomenon: Status effects in computer-mediated and face-to-face decision making groups. Human Computer Interaction, 6, 119-146.

Aviv R., Erlich Z, Ravid G., Geva A. (2003) Network Analysis of Knowledge Construction in Asynchronous Learning Networks. JALN, septiembre, 7(3)

Kelle, U. (1997) 'Theory Building in Qualitative Research and Computer Programs for the Management of Textual Data' Sociological Research Online, vol. 2, no. 2, [url] <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/2/2/1.html>>



<http://www.virtualeduca.org>

Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006

Consultado en Mayo de 2003.

Brown R., (2001) The Process of Community-Building in Distance Learning. JALN 5(2) Septiembre.

Dawn B.K. (1999) Gender Differences in Asynchronous Learning in Higher Education: Learning Styles, Participation Barriers and Communication Patterns. JALN, 3 (1)

Kiesler, S.; Siegel, J.; & McGuire, T. W. (1984). Social psychological aspects of computer-mediated communication. *American Psychologist*, 39.

Murray T. (1991) An Overview of Computer Mediated Communications Transición de una conferencia en la University de Victoria &, Simon Fraser University. [url] <http://eies.njit.edu/%7Etuoff/Papers/victalk.htm>

Consultado en Octubre de 2003

Crichton S., Kinash S., (2003) Virtual Ethnography: Interactive Interviewing Online as Method. *Canadian Journal of Learning and Technology* 29(2)

Jonsson E. (1998) Electronic discourse on speech and writing on the internet. Lulea University of Technology.

[url] <http://www.ludd.luth.se/users/jonsson/D-essay/ElectronicDiscourse.html>

Consultado en diciembre de 2002.

Gilbert, Nigel & Mulkay, Michael: (1984) "Opening Pandora's Box: A Sociological Analysis of Scientists Discourse", Cambridge University Press, Cambridge.

Nobilia B. (1998) Conferencia: The Computer-Mediated Communication, A New Way of Understanding The Language. International Conference: 25-27 Bristol, Reino Unido.

Jackson G. (1998) Electronic Discourse: Toward a Dialogic Framework for Scholarly Collaboration.

[url] <http://www.intertwining.org/collaboratory/papers/Nix-Jackson/edisc.html>

Consultado en febrero de 2003.

Miller D., Slater S. (2000) The Internet an Ethnographic Approach. (Oxford: Berg) Genre Analysis. Cambridge, New York.

Hine C. (2000) Virtual Ethnography. Sage, Londres.

Nystrand M. (1982) What Writers Know: The Language, Process, and Structure of Written Discourse. (New York: Academic, 1982), p. 17.

Crystal (2002) El Lenguaje e Internet. Cambridge University Press.



<http://www.virtualeduca.org>

Palacio Euskalduna, Bilbao 20-23 de junio, 2006

Paccagnella L. (1997) Getting the Seats of Your Pants Dirty: Strategies for Ethnographic Research on Virtual Communities. *JCMC* 3 (1) June.

Sébastien G. (2003) Analyse automatique de conversations textuelles synchrones d'apprenants pour la détermination de comportements sociaux. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*. Vol10

Calhoun, C. (1991) Indirect Relationships and Imagined Communities: Large-Scale Social Integration and the Transformation of Everyday Life. In P. Bourdieu and J. S. Coleman (eds.), *Social Theory for a Changing Society*. Boulder, CO: Westview Press. pp. 95-120

Parks, M.R., & Floyd, K. (1996). Making friends in cyberspace. *Journal of Computer-Mediated Communication* [On-line], 1 (4). Available: WWW URL <http://www.usc.edu/dept/annenberg/vol1/issue4/parks.html>

Steven R. Thomsen, Joseph D. Straubhaar, Drew M. Bolyard. Ethnomethodology and the study of online communities: exploring the cyber streets *Information Research*, 4(1) Julio.

Cerulo, K. A. (1997) Reframing Social Concepts for a Brave New (Virtual) World. *Sociological Inquiry*, 67 (1), 48-58.

Henri, F. (1992). Computer conferencing and content analysis. In Kaye, A., ed. *Collaborative learning through computer conferencing: The Najaden papers* (pp. 117-136). Berlin: Springer-Verlag.

Westheimer, J. & Kahne, J. (2003). Reconnecting Education to Democracy: Democratic Dialogues. *Phi Delta Kappan*. 84(1). September. Introduction to special issue on Democracy and Education.