

Conformación de comunidades de aprendizaje en red

—compartiendo resultados de una investigación en contextos educativos latinoamericanos—

Los avances en las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han cambiando concepciones importantes en el campo de la formación, sobre todo en modalidades a distancia. Con la aparición de Internet y las aplicaciones y herramientas asociadas a ésta para el trabajo en red, se han desarrollado sistemas de formación en entornos virtuales con valiosas posibilidades comunicativas sincronas y asincrónicas.

Una de las principales ventajas que ofrece esta formación basada en comunicación mediada por computadoras, es la conveniencia que favorece con respecto al aprendizaje *en cualquier momento y en cualquier lugar*, entendida desde situaciones asincrónicas de interacción. Es una propuesta innovadora para la educación desde medios tradicionales, porque se adapta a diferentes necesidades y posibilidades de acceso de los aprendices, independientemente de la coincidencia física y temporal, y a su vez, permite una comunicación permanente con el tutor y con los demás participantes en formación, para un aprendizaje según ritmos y posibilidades individuales y desde una interacción colaborativa.

Estas posibilidades han marcado un cambio importante en los programas de educación a distancia tradicionales, porque aportan riqueza en la participación e

interacción entre los involucrados en un proceso educativo remoto, gracias a las herramientas de las actuales tecnologías de información y comunicación.

Desde las concepciones del aprendizaje constructivista y sociocultural, cada vez toma más fuerza la necesidad de plantear entornos de formación desde la interacción de los participantes. En este sentido, los planteamientos de Vygotsky (1979) destacan que toda forma de pensamiento es social y que el aprendizaje es una internalización de la interacción social que se da primero entre individuos y luego dentro de un individuo (Medina, 1998). Los procesos psicológicos son concebidos como el resultado de la interacción mutua entre el individuo y su entorno. La elaboración individual de los significados se genera desde una construcción activa y social del conocimiento.

Aprender en colaboración supone la participación y la interacción con otros para el intercambio de experiencias, suposiciones, ideas; para la resolución de situaciones problemáticas y construcción de proyectos, donde los participantes asumen el rol de colaboradores para lograr las metas de aprendizajes.

En el marco de este planteamiento, durante los años 2004-2007 desarrollamos una investigación para analizar los procesos de participación e interacción entre educadores latinoamericanos desde

El ensayo discute cómo las tecnologías de la información y comunicación han cambiado concepciones dominantes en el campo de la formación, especialmente en modalidades a distancia. Nos habla de las comunidades de aprendizaje en línea y cómo desde ellas se estructuran espacios óptimos para participar, interactuar y para la construcción de conocimiento en colaboración

■ MARIELLA ADRIÁN GARCÍA

conferencias o foros electrónicos. Y, junto a ello, para determinar cómo las comunidades de aprendizaje en red se convierten en escenarios favorables para el desarrollo de tales experiencias de formación colaborativa mediado por las tecnologías. Se realizó una investigación etnográfica que permitiera la participación activa en el proceso, para explorar en el contexto íntimo de una comunidad de aprendizaje en línea, el comportamiento individual y colectivo de los grupos de educadores que formaron parte del estudio. El conocimiento se construyó a lo largo de la investigación fundamentalmente a partir de relaciones genuinas con ellos, con su entorno y con el objeto de estudio.

El análisis de la participación e interacción en comunidades de aprendizaje se planteó desde tres dimensiones: *social*, *cognitiva* y *docente* tomando como referencia el interesante modelo de comunidades de investigación propuesto por Garrison y Anderson (2005); a través de las siguientes técnicas de estudio: el *análisis de contenido* de los mensajes generados en los foros electrónicos de las comunidades de aprendizaje, así como de otras fuentes de comunicación (correos electrónicos y anuncios publicados en el espacio virtual); la *aplicación de encuestas* para valorar la percepción de los participantes en sus experiencias formativas y finalmente la *observación participante* en las comunidades de aprendizaje virtuales desarrolladas.

Se estudiaron en concreto dos experiencias de comunidades de aprendizajes en entornos virtuales, con la participación de 107 educadores de 14 países latinoamericanos, pertenecientes a la Federación Internacional de Fe y Alegría¹. En total, se analizaron 13 foros electrónicos (con un total de 635 mensajes). El escenario de interacción se realizó desde el portal Web de la institución² a la cual pertenecían los educadores participantes, con disponibilidad de conferencias o foros electrónicos para la comunicación.

A continuación se presentan los aportes resultantes del análisis teórico y práctico de la investigación, fruto de una interpretación global, integrada y contextualizada en las situaciones concretas estudiadas. Vale la pena destacar el carácter situado de estos aportes, sin embargo, consideramos que pueden ser aprovechados de manera referencial para el diseño, desarrollo y evaluación de otras experiencias similares para la conformación de comunidades de aprendizaje desde entornos virtuales.



Los grupos estudiados valoraron de manera positiva el clima de confianza y seguridad que se generó en las comunidades de aprendizaje como factor fundamental para su participación en los intercambios colaborativos.

1. Las comunidades de aprendizaje: escenarios óptimos para participar e interactuar

Las comunidades de aprendizaje en red las concebimos como una metodología de formación orientada a construir conocimiento sobre la base de las experiencias de sus participantes para la mejora de sus prácticas profesionales. Se enfocan hacia la construcción de un producto colectivo final. La gestión es abierta, permitiendo distribuir roles de moderación, animación y gestión de la comunidad. La participación es de carácter voluntario según los intereses de los participantes. Parte de una estructura inicialmente predefinida que orienta las actividades de intercambio y construcción, y que puede ser modificada según el comportamiento del grupo (intereses, demandas, situaciones problemáticas, etcétera).

La participación, sin duda, es un elemento activador del aprendizaje en colaboración, es el punto de partida para el proceso dialógico que tiene una base textual en las modalidades de comunicación asíncrona; por tanto, se entiende como las contribuciones o mensajes aportados en los foros electrónicos. El reto a lo interno de una comunidad de aprendizaje se dirige a promover un alto nivel de participación entre sus miembros, que permitan la edificación posterior del diálogo.

La formación entendida como una verdadera comunidad de aprendizaje es determinante para incentivar los niveles de participación e interacción desde entornos virtuales, dado el sentido de utilidad que promueve como espacios para la

mejora de las prácticas profesionales de sus miembros. Ello hace que sea un lugar para compartir problemas y dudas, aliviar dificultades con los aportes de otros compañeros, ampliar las estrategias de trabajo y motivar la creatividad en la actuación laboral. Este sentido de utilidad se reconoce como un elemento clave del compromiso de participación y de relación con el resto de los aprendices.

La organización flexible de una comunidad de aprendizaje también promueve un ambiente óptimo para participar e interactuar, dada la libertad o apertura que le caracteriza para reorientar los temas y los tiempos en función a las demandas del grupo. Este sentido de libertad se evidencia en la posibilidad de expresar libremente dudas, problemas, ideas, opiniones e incluso miedos y temores, sin ser enjuiciado o limitado por la presencia de superiores o expertos. Los grupos estudiados valoraron de manera positiva el clima de confianza y seguridad que se generó en las comunidades de aprendizaje como factor fundamental para su participación en los intercambios colaborativos.

2. Diversidad en las conductas de participación e interacción

La participación e interacción en conferencias electrónicas no es estática, sino que se manifiestan diversas trayectorias de aproximación/alejamiento a la discusión, diferente según cada miembro de la comunidad de aprendices.

Cada participante de una comunidad de aprendizaje es particular, diferente al resto y debe considerarse como tal. No conviene establecer pautas únicas de participación e interacción, porque cada perfil personal se mueve alrededor de una diversidad de variables que inciden en la manera de expresarse ante un colectivo. Particularidades como las experiencias pasadas en foros electrónicos, el carácter extrovertido o introvertido, la sensación de seguridad o inseguridad, incluso las habilidades de escritura con las cuales se cuenta pueden determinar la participación. Harasim y colaboradores (1998) destacan igualmente en su trabajo la diferencia de ritmos y limitantes en la interacción, que están determinados según las características personales de cada uno de los miembros de una comunidad de aprendizaje.

La participación no se considera como una manifestación constante, lineal y homogénea entre los miembros de la comu-

nidad, sino que los entornos virtuales de comunicación asincrónica permiten *un ir y venir* en las discusiones, diferente a la pauta de la comunicación a tiempo real, en la que el *feedback* es imprescindible y se mantiene la presencia de los interlocutores.

El trabajo de Trujillo (2003) revela como los comportamientos de participación en un foro electrónico no se mantienen linealmente, sino que pasan por una curva de actuaciones marcadas por tres momentos: un inicio con baja participación, la maduración del diálogo con el mayor número de participaciones y una fase final de remate con disminución de participación.

Las conductas particulares evidencian diferentes procesos de participación, en el cual cada aprendiz va adoptando trayectorias de entrada y salida al diálogo de acuerdo al grado de identidad con el ambiente de discusión, bien sea por el conocimiento que tiene de la temática, su experiencia previa, el tono del discurso, el sentido de colaboración, junto a otros factores externos a la comunidad de aprendizaje que limiten o impidan su acceso a las conferencias de tipo técnico, personal, laboral.

El argumento de Lave y Wenger (1991) afirma que la identidad personal en las comunidades de práctica es variable, siendo posible que en algunos grupos se actúe como miembro principal y en otras comunidades participar desde los márgenes de la discusión.

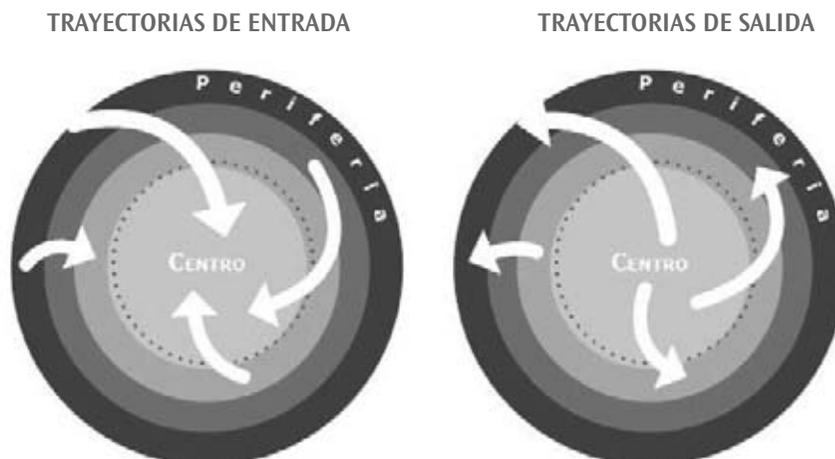
La valoración de las actuaciones particulares también permite identificar los diversos perfiles de participantes, según su pauta de comportamiento y trayectorias de participación a lo largo de la comunidad; que va de la total actividad a la inactividad o pasividad. Se observa un aspecto común en los casos experimentados, un promedio de 35% de los participantes se mantienen en relativa inactividad, es decir, que aportan menos del 30% de los mensajes pautados y que reflejan un bajo nivel de compromiso de participación.

3. Igualdad de oportunidades para actuar en las comunidades de aprendizaje

En las comunidades de aprendizaje las oportunidades de participación tienen un carácter igualitario, donde el moderador es un miembro más de la comunidad, con similar oportunidad de participación que el resto de miembros.

La comunidad de aprendizaje se conforma a través de un espacio de participa-

FIGURA 1
Trayectorias de entrada y de salida en comunidades de aprendizaje
(elaboración propia).



ción igualitaria, donde los miembros están posibilitados con las mismas oportunidades para iniciar un tema, para aportar recursos, para plantear casos, exponer dudas o problemas desde sus conocimientos, experiencia e ideas particulares. En palabras de una participante, “puedo encontrar pares en la comunidad y ello me va llenando de tranquilidad y me hace la invitación más exacta a participar desde lo que conozco y manejo”. El sentido de igualdad está relacionado además con la responsabilidad compartida de encaminar las discusiones del grupo hacia la meta de la comunidad.

Un aspecto interesante en nuestro análisis de la participación está relacionado con el poder de la palabra en las discusiones sobre los temas de aprendizaje. Dado el carácter de las comunidades de aprendizaje como escenarios de igualdad, el poder de la palabra tiene un sentido diferente al de un contexto de formación presencial de una modalidad de aprendizaje más tradicional, en la que el mayor peso lo tiene el profesor y además es gestor de la palabra. Jonassen et al. (1995) afirman que en la educación tradicional el profesor puede llegar a abarcar 80% del discurso de aprendizaje, mientras que en las conferencias electrónicas se reduce tal porcentaje a una quinta parte aproximadamente.

Los foros electrónicos influyen en la democratización de la participación, pues al no suceder en tiempo real, todo aquel que accede al foro tiene oportunidad de manifestarse sin necesidad que le sea asignado el derecho de palabra. Ahora bien, el peso de la palabra bajo la modalidad de comu-

nidades de aprendizaje no lo tiene el moderador, por el contrario, su actuación no se centra en el protagonismo de participación. Harasim et al. (1998) defiende que los niveles equilibrados de participación del grupo deben estimarse entre dos y diez veces más contribuciones que el profesor-moderador; Auzmendi, Solabarrieta y Villa (2003) igualmente sostienen que las participaciones del tutor deben ubicarse entre un cuarto y un medio del material total producido en las comunicaciones.

El compromiso mutuo de participación, además de responder a motivaciones intrínsecas de cada miembro (su voluntad, su interés y disposición), se va generando gracias al incentivo extrínseco manifestado en el colectivo, en concreto, en la motivación hacia la participación entre el grupo. Se identificó que en las comunidades de aprendizaje se manifiestan explícitamente ambas situaciones de compromiso de participación (tanto personal como colectivo). Ello revela cómo esta modalidad de aprendizaje se concibe como una comunidad de responsabilidades compartidas de animación hacia la participación, de necesidad de la contribución del otro, de interdependencia de unos con otros.

4. Estrategias didácticas para promover la participación y la interacción

Las estrategias didácticas de trabajo en grupos pequeños y de socialización de problemáticas reales son provocadoras de la participación e interacción.

Además de la actitud participante del moderador, las estrategias didácticas utilizadas han sido también un elemento de análisis para la valoración de su incidencia en los niveles de aportación del grupo. Tal como señala Barberá (2004), se requiere que las estrategias supongan un verdadero reto para los aprendices, desde tareas auténticas que permitan el desarrollo progresivo de habilidades de alto nivel cognitivo.

En particular, se encontraron mayores índices de participación en dos estrategias concretas: el trabajo en pequeños grupos y la resolución de problemáticas de los participantes.

El trabajo en pequeños grupos dentro de la comunidad favoreció la integración de ideas, permitiendo que durante un tiempo determinado un grupo reducido discutiese sobre un tema particular y luego hiciese un esfuerzo colectivo por recoger los aportes generados en tal discusión, integrarlos y redactar una contribución para toda la comunidad que dé muestra del trabajo realizado.

En la estrategia de trabajo en grupos pequeños se contaba con una meta conjunta definida y una conferencia particular para la comunicación, desde donde los aprendices se relacionaban con mayor intimidad, compromiso y cercanía; pudiéndose comprender este alto nivel de participación con lo que Johnson y Johnson (1994) denominan como tratamiento de grupo y la consecuente responsabilidad individual que asume cada aprendiz, desde la sensación de ser visible (e imprescindible) a lo interno de un grupo pequeño.

Así mismo, otra estrategia provocadora de altos niveles de participación e interacción fue la discusión en colectivo (desde el grupo global) sobre problemáticas particulares de los participantes, en las que inicialmente se solicitó a cada aprendiz que compartiera los problemas de su práctica docente relacionados al tema de la comunidad.

En el análisis del contenido de los mensajes problematizadores se encontró que aquellos aportes que generaron mayor número y cadenas de respuestas se caracterizaron por plantear una situación problemática real (auténtica), solicitando explícitamente ayuda al colectivo del grupo y narrando en un estilo amigable y sincero la situación problemática. Vemos entonces, que las estrategias centradas en problemáticas reales y significativas generan un gran volumen de participación.



En el análisis del contenido de los mensajes problematizadores se encontró que aquellos aportes que generaron mayor número y cadenas de respuestas se caracterizaron por plantear una situación problemática real (auténtica)

5. El valor de las experiencias previas en una comunidad de aprendices

Las experiencias previas de los participantes son el punto de partida para el aprendizaje en colaboración, constituyen el andamio sobre el cual se construyen los aprendizajes en la comunidad. Las experiencias previas son la base de las conexiones con los nuevos conceptos discutidos en la comunidad. Tal como expresó un participante en una de las comunidades estudiadas, “contando nuestras experiencias alimentamos las experiencias de otros”.

Según Marcelo (2006) los espacios virtuales de aprendizaje aportan una nueva visión y práctica para el desarrollo de procesos de aprendizajes innovadores, más respetuosos con las formas como aprenden los adultos, desde el reconocimiento de su experiencia personal, desde la orientación hacia metas realistas que tengan utilidad inmediata.

La experiencia tiene un gran valor en el desarrollo de comunidades de aprendices adultos, pues el interés en estos espacios formativos se centra en fortalecer sus experiencias, nutrirse de nuevos conocimientos para mejorar su actuación profesional, social y personal. El trabajo de Barberá y colaboradores (2001) destaca que los adultos necesitan percibir la aplicabilidad de los aprendizajes en su ámbito de acción profesional, desde tareas realmente auténticas.

Las interacciones de las comunidades de aprendizaje estudiadas revelaron la necesidad en dar a conocer la experiencia a otros y construir desde ella los nuevos aprendizajes. La mayoría de los mensajes que contenían evidencias de interacciones cognitivas estuvieron orientadas justamente a la socialización de experiencias, unas referidas a situaciones problemáticas o conflictivas, y otras –resultantes de estas primeras– a la demostración de empatía, ayuda, soporte y resolución a tales situaciones.

6. Todos mirando hacia una misma meta

Las comunidades virtuales son una estructura o sistema de relaciones que emerge de la participación e interacción de los aprendices, se van forjando en la medida que sus miembros se van relacionando entre sí para el logro de objetivos comunes de conocimiento (intercambio, integración, producción). Tal como afirman Johnson y Johnson (1994) la interdependencia positiva se fortalece en función de la meta conjunta y de la alineación de los miembros en torno a ésta meta.

Una comunidad de aprendizaje necesita una razón para existir, para incentivar el trabajo conjunto, manifestado en intereses compartidos, en metas y en proyectos comunes.

El producto final es un elemento potencial que orienta la actuación cognitiva hacia el desarrollo de la meta de la comunidad, constituye un instrumento de aprendizaje mediante el cual se promueven los procesos de exploración, integración y construcción de conocimientos en colaboración que requiere de la puesta en común de puntos de vista, la negociación de conceptos y la toma de decisiones de manera permanente durante su elaboración. Favorece el empoderamiento de los participantes sobre los contenidos a aprender, concibiéndose más que como consumidores de contenidos, también como creadores de contenidos y conocimiento.

Ahora bien, el producto de una comunidad está conformado, tal como lo establece Wenger (2001), en algo más que la producción final. Se considera también productos al repertorio compartido de recursos comunales, tales como las rutinas, el vocabulario, las conversaciones, las emociones y las capacidades que sus miembros han desarrollado en sus interacciones a lo interno de la comunidad.

Silvio (1999) señala que una comunidad de aprendizaje virtual es una red social y genera un valor agregado en sus miembros, más allá de conocimientos construidos, referido al *capital relacional*, obtenido después de haber convivido durante el tiempo de desarrollo de la comunidad. Se trata de un valor instrumental que tiene para cada persona la red de apoyo conformada.

7. La necesaria conexión entre lo social y lo cognitivo en las comunidades de aprendizaje

En las comunidades de aprendizaje existe una fuerte conexión entre lo social y lo cognitivo. Toma vital importancia las relaciones emocionales que se desarrollan entre los aprendices. El proceso emocional a lo interno de la comunidad es tan importante como el cognitivo, son procesos integrados y complementarios que forman un todo integrado llamado persona, que se compone según la Unesco (Delors, 1997) por las dimensiones del ser, el conocer, el hacer y el convivir.

Una comunidad de aprendizaje atiende a la persona como ser integral ofreciendo experiencias retadoras en todas sus dimensiones. El eje conector de una comunidad es el placer de aprender con otros. La presencia social de cada integrante conforma un sentido global de comunidad, que a su vez favorece que los procesos cognitivos se desarrollen sin limitarse por las inseguridades o desconfianzas de algunos miembros.

Las comunidades de aprendizaje son escenarios para socializar experiencias, dificultades, logros y temores de la práctica profesional, que requieren de un ambiente de seguridad, de confianza y de empatía para garantizar que se pueden manifestar libremente tales experiencias; asegurándose que los demás no lo censurarán por ello, sino que por el contrario, lo comprenden y pueden apoyar en la búsqueda de soluciones.

Existe una necesidad afectiva que se satisface en un grupo. La inscripción en la comunidad de aprendizaje responde, además de a una necesidad cognitiva, a una necesidad personal de estar comunicado con otros para evitar la soledad de entorno laboral, de socializar su vivencia, contar sus anécdotas, escuchar las de otros. La presencia afectiva se configura desde relaciones informales, espontáneas, del encuentro entre personas (como seres humanos más allá que sólo como profesio-



Se puede afirmar que es necesario dedicar mayores esfuerzos a la promoción de un discurso en la comunidad que implique el desarrollo de procesos más complejos de pensamiento.

nales), que atenúa la distancia entre los compañeros y genera entusiasmo por participar e interactuar de manera permanente.

El sentido de comunidad no resulta necesariamente de manera espontánea, sino que se reconoce que la creación de estrategias y escenarios intencionados favorece la conformación del sentido de comunidad. La interacción social se considera que incide en los niveles de participación e interacción cognitiva, y por tanto, se relaciona con el diseño e intencionalidad de parte del moderador para promover lazos emocionales que permitan la conformación de un ambiente intelectual, social, abierto y estimulante.

Hemos observado que los contactos previos (de tipo presencial o virtual), así como la pertenencia a una misma organización o red de los miembros que conforman una comunidad de aprendizaje favorecen el sentido de identidad al grupo, porque tienen una referencia previa de la persona, existen ciertos acuerdos conceptuales (como la misión educativa y la concepción de educación) y se desarrolla un lenguaje común que facilita el intercambio de experiencias, ideas e intereses.

8. Las interacciones cognitivas en las comunidades de aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje son escenarios que favorecen las interacciones cognitivas orientadas a la construcción de conocimiento en colaboración, con predominio de niveles iniciales del pensamiento crítico.

El reto de las comunidades de aprendizaje virtuales apunta hacia el desarrollo de interacciones en tres ámbitos: cognitiva, social y moderada (didáctica). Si bien, las interacciones sociales y tutoriales son fundamentales para el sentido de identidad, la participación y la orientación; se considera que ambas están al servicio del proceso cognitivo de los participantes de la comunidad, de las construcciones que puedan elaborar en base a la ayuda mediada a través del diálogo crítico, de la reflexión conjunta y del conocimiento de otras experiencias en su relación con otros compañeros y moderador.

La interacción cognitiva está referida al desarrollo del pensamiento crítico, que se entiende desde el modelo de Garrison y Anderson (2005) como un proceso que inicia con una situación activadora, problemática, generadora de conflictos cognitivos que orientan al colectivo aprendiz a la búsqueda de informaciones, recuperación de experiencias vividas y suposición de ideas; permitiendo comprender el problema, buscar soluciones y construir un pensamiento integrado para aplicar y evaluar la solución (reconociendo el proceso mediante el cual llegó a esos aprendizajes).

En las experiencias estudiadas se observó que cerca de la mitad del total de los mensajes contenían evidencias de indicadores de interacción cognitiva, que permite valorar que efectivamente se desarrolló un proceso de construcción de conocimientos. No obstante, el tipo de interacciones cognitivas estuvo centrado en los niveles iniciales de pensamiento crítico, destacando declaraciones sobre hechos desencadenantes como punto de partida de las discusiones (tales como preguntas, dudas, problemas) y declaraciones para la exploración de ideas, conceptos y soluciones sobre los hechos desencadenantes. Las evidencias de aportaciones centradas en elaboraciones conceptuales producto de la integración de las contribuciones primarias, así como aportaciones que revelaran conciencia metacognitiva fueron mínimas.

Varios trabajos, como el de Kanuka y Anderson, 1998; Garrison y Anderson, 2005; Espinosa, 2000; Schrire, 2006; demuestran una situación similar en ambientes de aprendizaje con herramientas de comunicación basadas en texto, siendo la tendencia a resolver las primeras fases de pensamiento crítico y dejar al margen actividades cognitivas de nivel superior. Plantean que esta tendencia puede estar ocasionada por el carácter democrático de

la comunidad y a la falta de una presencia docente fuerte que oriente al grupo hacia las fases superiores de pensamiento (Garrison y Anderson, 2005).

Se puede afirmar que es necesario dedicar mayores esfuerzos a la promoción de un discurso en la comunidad que implique el desarrollo de procesos más complejos de pensamiento. Tal como expresa Barberá (2004), se requiere que las comunidades de aprendizaje virtuales lleven al participante más allá de sus posibilidades actuales a través de actividades retadoras de alto nivel cognitivo.

El tiempo dedicado a las actividades de aprendizaje influye en los niveles de construcción de conocimiento. Para promover el pensamiento crítico de orden superior se requiere espacios de tiempo mayores a los desarrollados por las comunidades de aprendizaje estudiadas (que oscilaban entre seis y ocho semanas), o bien, un acuerdo de aportación de mayor frecuencia semanal (de al menos tres o cuatro aportes); de manera de garantizar que las primeras actuaciones destinadas al calentamiento social, al reconocimiento y exploración del problema, no limiten el paso a las siguientes e importantes fases de integración de conceptos orientados a la resolución del problema y a reflexiones metacognitivas de mayor nivel de abstracción.

Será conveniente también estimar al inicio de la comunidad los niveles de pensamiento o niveles de logros cognitivos que el grupo pretende alcanzar, para adaptar entonces las dinámicas de interacción, tareas, tiempos, recursos y productos a tales niveles de logro. El moderador tiene la responsabilidad de consensuar estos niveles de pensamiento con el grupo, animar las actividades y tareas, además de coordinar los tiempos previstos para orientar a la comunidad hacia la meta establecida.

9. La moderación en comunidades de aprendizaje: un andamio para la construcción de conocimiento en colaboración

El rol del moderador en las comunidades de aprendizaje no es el de experto conocedor, diseñador y vigilante de las actividades, tal como suele concebirse la figura del profesor en modalidades más formales o tradicionales, centradas en la enseñanza más que en el aprendizaje. Las comunidades de aprendizaje requieren de un moderador que convoque, que anime la



El rol del moderador en las comunidades de aprendizaje no es el de experto conocedor, diseñador y vigilante de las actividades, tal como suele concebirse la figura del profesor en modalidades más formales o tradicionales, centradas en la enseñanza más que en el aprendizaje.

participación, que introduzca elementos de reflexión desde la teoría para que puedan nutrir las prácticas de los participantes. Un moderador que conecte sus experiencias reales, que motive la identificación de claves y aprendizajes personales de cada participante y promueva su socialización con el resto de la comunidad.

Las funciones de moderación deben estar enfocadas hacia varias actuaciones. Por un lado tiene la responsabilidad de dar *feedback* a los aportes de los miembros de la comunidad, sobre todo al inicio mientras cada uno construye su identidad de participación. Igualmente, debe velar por los niveles de participación animando al grupo a realizar aportes (de manera individual o colectiva) y a que tales aportes estén conectados unos con otros, en función al tema de aprendizaje (interacción). En este proceso, deberá calibrar el ritmo de los diálogos para intervenir desde diferentes estrategias de animación y orientación (preguntas, solicitud de ampliación o aclaración de los aportes, conflictos que generen reflexión, entre otras).

Así mismo, toma importancia la función del moderador como andamio intelectual, como una ayuda que permite al grupo avanzar hacia un diálogo de saberes que evidencie niveles superiores de pensamiento (integración, aplicación, metacognición). El moderador identificará las fases por las que va pasando la comunidad en cuanto a construcción de conocimiento, para hacer evolucionar el diálogo hacia procesos más complejos, siempre respetando las necesidades e intereses que surgen dentro del grupo. Eso quiere decir, que si bien el moderador tendrá una

intencionalidad de avanzar, debe identificar que el grupo está preparado y motivado para hacerlo.

Junto a estas actuaciones, se atenderá también la orientación metodológica que requiere la comunidad de aprendizaje para trabajar en conjunto, es decir, la negociación, aclaración y gestión permanente de las tareas, tiempos y actividades de aprendizaje.

El moderador, como el resto de los participantes, tiene el compromiso de intercambiar sus experiencias y conocimientos, participando en la relación dialógica de la comunidad; en la que al igual que el resto de participantes, termina transformado. En las comunidades de aprendizaje todos los miembros aprenden (tal como su nombre lo indica), son comunidades de *aprendices*, no hay alguien que tenga un rol al margen de este proceso (rol exclusivo de enseñanza), sino por el contrario, se reconoce que existen niveles de experticia diferentes, de conocimiento, de disponibilidad de acceso y de habilidades comunicativas. Por lo tanto, uno o algunos miembros asumen roles de moderación como líderes del grupo, pero siguen formando parte de esta comunidad de *aprendices*, con el mismo ánimo de aprender y colaborar. Únicamente así, los demás miembros pueden entender la relación de igualdad que se vive en la comunidad, percibiendo un escenario donde su aporte es valioso, donde también tiene una responsabilidad en los aprendizajes de los demás.

En la medida que los miembros asumen su identidad como participantes de la comunidad, el moderador puede identificar animadores del diálogo, relatores, problematizadores, acompañantes, orientadores sobre contenidos, entre otros roles. Deberá además, ser flexible ante las propuestas que hace el grupo, ante los perfiles y estilos de quienes le acompañan en la moderación y ante las novedades que surjan en las discusiones.

El moderador será un facilitador del proceso de aprendizaje, que tendrá como meta principal que los participantes se empoderen del proceso de aprendizaje en comunidad, compartiendo la responsabilidad progresivamente para que se perciba que el desarrollo óptimo de la comunidad depende de todos sus miembros (y no exclusivamente del moderador). Tendrá, por tanto, que hacer esfuerzos por promover la cohesión y conexión del grupo y dar flexibilidad para permitir que los miembros tomen la dirección del aprendizaje progresivamente.

10. Las comunidades de aprendizaje en red: amplificadoras de oportunidades educativas

La percepción valorada entre los actores participantes de las comunidades de aprendizaje estudiadas revela en términos generales un alto grado de satisfacción hacia la experiencia de formación en red, significando una oportunidad para ampliar y diversificar su proceso de formación permanente.

Las comunidades de aprendizaje fueron concebidas por los participantes como un espacio de diálogo para el desarrollo personal y conjunto, que ofrece la oportunidad de comunicar e intercambiar experiencias significativas desde un conglomerado de realidades sociales y culturales, permitiendo enriquecer el quehacer diario mediante la confrontación de ideas, el intercambio de herramientas pedagógicas, dificultades, dudas, sueños, estrategias y caminos. Para ello, se hace necesaria la participación y aportes desde diferentes niveles de conocimiento y experiencia, desde una organización flexible que respete los ritmos de participación, permita la libertad de expresión y promueva un ambiente de solidaridad, igualdad y cercanía.

La ubicación geográfica de los miembros de una comunidad de aprendizaje amplía las motivaciones hacia la participación y la interacción dada la novedad del contexto profesional, social y cultural marcado por las diferencias de regiones y países. El reconocimiento de la diversidad de realidades, así como la conciencia de la distancia, dan un sentido natural a la comunicación asíncrona, porque los tiempos y las distancias dificultan otro tipo de comunicación presencial o mediada por herramientas de comunicación síncronas.

Las comunidades de aprendizaje representan en el área de formación del profesorado una oportunidad de interrelación entre redes de educadores con intereses comunes, más allá de las limitaciones espaciales y temporales de la formación presencial. Las oportunidades que ofrece suelen ser potencialmente mayores para aquellos educadores que trabajan en contextos socioeconómicos deprimidos, como es el caso de los participantes de nuestra investigación que ejercen su función docente en centros escolares de extrema pobreza de Latinoamérica.

Estas realidades están marcadas por carencia de espacios formativos para actualizarse, de acompañamiento permanente a la labor y de recursos e incentivos



Las comunidades de aprendizaje representan en el área de formación del profesorado una oportunidad de interrelación entre redes de educadores con intereses comunes, más allá de las limitaciones espaciales y temporales de la formación presencial.

docentes, además del bajo capital cultural y las grandes necesidades básicas que evidencia el entorno. En estos sectores se viven situaciones de exclusión social, donde la “formación y colaboración entre profesores, sus creencias, sus relaciones y prácticas (...) representarán otras tantas fuentes de factores del éxito escolar o del fracaso” (Escudero, 2005: 18), que serán necesarios considerar para dar respuesta a esta exclusión. La actuación educativa en sectores empobrecidos requiere de una formación docente específica y permanente, que apoye al educador en estrategias didácticas específicas para trabajar con estudiantes en riesgo de exclusión, con carencias en sus necesidades básicas y con situaciones familiares difíciles, que priorice el desarrollo de valores y competencias en los estudiantes orientadas a transformar su propia realidad y contribuir al cambio de su entorno inmediato.

Las comunidades de aprendizaje mediadas por tecnologías favorecen la conexión de estos educadores con otras redes docentes, con situaciones y compromisos sociales similares, constituyendo una oportunidad para confrontar sus experiencias, buscar solución a sus problemáticas cotidianas, acceder a otras prácticas y recursos educativos, incentivar su actuación docente con el soporte de compañeros; y, por ende, contribuye al aumento del capital educativo y cultural de estas comunidades escolares de sectores de alta pobreza.

Ahora bien, para que ello sea posible consideramos que se deben garantizar condiciones mínimas de infraestructura (equipamiento informático y conectivi-

dad en el lugar de trabajo), de habilidades para el uso de la tecnología (técnicas y comunicativas) y posibilidades temporales (tiempo para acceder). Estas condiciones permiten asegurar igualdad de oportunidades de participación entre los educadores populares que aprovechan las comunidades de aprendizaje para formarse, de manera que accedan a las tecnologías, se sientan cómodos en su uso y lleguen a ser lo más transparente posible en su proceso de participación e interacción.

Hanna et al. (2000) describen otras posibles restricciones que deben tomarse en cuenta para evitar limitar el proceso de aprendizaje en línea, como el miedo inicial a la tecnología que pueden presentar algunos participantes, la diversidad en el uso del lenguaje, las habilidades que tengan para escribir y para usar el teclado, el confort asociado al espacio físico de trabajo, alguna incapacidad o minusvalidez, las diferencias idiomáticas y las diferencias horarias de las zonas geográficas para el trabajo asíncrono.

MARIELLA ADRIÁN GARCÍA

Especialista en educación en red.

Profesora de la Universidad Católica Andrés Bello. Investigadora del Centro de Estudios en Línea (CEL) de la UCAB.

Referencias

- ADRIÁN, M. (2002): *Participación e interacción en conferencias asíncronas en red: análisis de una experiencia en formación del profesorado a distancia*. Trabajo de investigación no publicado.
- AUZMENDI, E.; SOLABARRIETA, J. y VILLA, A. (2003): *Cómo diseñar materiales y realizar tutorías en la formación “on line”*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- BARBERÁ, E. (2004): *La educación en red: actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Barberá, E. (coord.), BADIA, J. y MOMINÓ, J. (2001): *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona.
- ESCUDERO, J. (2005): “Fracaso escolar, exclusión educativa ¿De qué se excluye y cómo?” En: *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (1). En línea: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>> [2006, octubre 27]
- ESPINOSA, M. (2000): *Estrategias de moderación como participación y construcción*

- de conocimiento en grupos de discusión electrónicos. En línea: <<http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec11/Espin.html>> [2002, 10 Abril].
- GARRISON, D. y ANDERSON, T. (2005): *El e-learning en el siglo XXI: investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- HARASIM, L., HILTZ, S., TUROFF, M. y TELES, L. (1998): *Redes de aprendizaje: guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Gedisa.
- JONASSEN, D., DAVIDSON, M., COLLINS, A., CAMPBELL, J. y BANNAN-HAAG, B. (1995): "Constructivism and Computer Mediated Communications in Distance Education". En: *The American Journal of Distance Education*, 9 (2), 7 -26.
- JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (1994): "An overview of cooperative learning". En: Thousand, Villa y Kevin (Eds.) *Creativity and collaborative learning*. Baltimore: Brookes Press.
- KANUKA, H. y ANDERSON, T. (1998): "Online Social Interchange, Discord, and Knowledge Construction". En: *Journal of Distance Education / Revue de l'enseignement à distance*, 13 (1). En línea: <<http://cade.icaap.org/vol13.1/kanuka.html>> [2003, enero 15].
- LAVE, J. y WENGER, E. (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARCELO, C. (2006): *Pregunta cuando quieras. La interacción didáctica en los nuevos ambientes virtuales de aprendizaje*. En línea <http://www.elearningeuropa.info/index.php?page=doc&doc_id=7875&doclng=7&menuzone=1> [2006, Agosto 25]
- SALMON, G. (2004): *E-actividades: el factor clave para una formación en línea activa*. Barcelona: UOC.
- SILVIO, J. (1999): Las comunidades virtuales como conductoras del aprendizaje permanente. Comunicación presentada en el simposio *Sistemas de Aprendizaje Virtual*. Iesalc - Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - Unesco. Caracas. En línea <<http://firgoa.usc.es/drupal/files/Las.pdf>> [2006, Marzo, 15]
- SCHRIRE, S. (2006): "Knowledge building in asynchronous discussion groups: going beyond quantitative analysis". En: *Computer & Education*, 46, 49-70.
- TRUJILLO, J. (2003): *Características de la actividad generada en un escenario informático tipo foro*. Tesis Doctoral. En línea: <<http://www.tdx.cesca.es/TDX-1122104-171223/>> [2006, marzo 17]
- UNESCO (1998). *Aprendizaje Abierto y a Distancia: perspectivas y consideraciones políticas*. Madrid.
- VYGOTSKY, L. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- WENGER, E. (2001): *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Notas

- 1 Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela.
- 2 www.feyalegria.org



**CENTRO
GUMILLA**

**Esquina de La Luneta,
Edif. Centro Valores,
P.B. Apartado 4838.
Telfs.: 564.9803
564.5871. Fax: 564.7557.
Caracas 1010-A. Venezuela.**

Tarifas de suscripción Revista SIC

VENEZUELA

Correo ordinario	Bs.F. 160,00 (precio de preventa hasta febrero 2010)
Correo ordinario	Bs.F. 180,00
Suscripción de apoyo	Bs.F. 320,00
Número suelto	Bs.F. 20,00

Para suscripciones desde el extranjero comunicarse con el Centro Gumilla



Buzones correo electrónico

REDACCION SIC / sic@gumilla.org
 REDACCION COMUNICACION / comunicacion@gumilla.org
 UNIDAD DOCUMENTACION / documentacion@gumilla.org
 ADMINISTRACION / administracion@gumilla.org