

COMUNIDADES VIRTUALES DE APRENDIZAJE: EL PUNTO DE VISTA DE LOS PARTICIPANTES.

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre una experiencia de enseñanza y aprendizaje, en una asignatura del curso de Master en Ciencias de la Educación (especialización en Tecnologías Educativas) organizada bajo la forma de una Comunidad Virtual de Aprendizaje. Se analiza la visión de los participantes en esa Comunidad Virtual de Aprendizaje a la luz de la teoría del currículum, enfatizando el proceso de desarrollo de los aprendizajes vividos y, en especial, los factores considerados esenciales, por los participantes, ya sea en la creación de una comunidad de aprendizaje, o en su dinámica de funcionamiento.

Siendo eminentemente exploratorio, este estudio tuvo como base el responder, por parte del conjunto de alumnos que cursaban la asignatura, a un cuestionario con preguntas abiertas, un año después de haber sido concluida la formación académica. El análisis de las respuestas se realizó en dos etapas complementarias: Una, centrada en el contenido de las respuestas a cada una de las preguntas del cuestionario, teniendo como objetivo captar la percepción de los exalumnos sobre cada uno de los temas preguntados y, así, representar la estructura de relaciones resultante; la otra, de carácter transversal y holística, tomando como base el resultado de la primera, buscando caracterizar la perspectiva de los participantes encuestados sobre el modelo curricular más adecuado para el desarrollo de una comunidad de aprendizaje en su vertiente virtual, tal y como fue vivido por los participantes.

Los resultados, aunque provisionales, puesto que ésta es sólo la primera fase de un estudio más amplio que se prevé ampliar a participantes de otras comunidades, parecen, por un lado, confirmar las convicciones de los autores del estudio sobre la particular adecuación de un modelo curricular abierto y flexible cuando se trata de organizar el aprendizaje alrededor de objetivos comunes a un conjunto de individuos y cuando ese aprendizaje puede sacar partido de las potencialidades de comunicación y de acceso a la información que Internet hoy permite. Pero, por otro lado, dejan entrever una ausencia de consciencia crítica por parte de los participantes sobre ese modelo curricular.

Palabras clave: educación on-line, comunidades virtuales de aprendizaje, concepto de currículum.

VIRTUAL LEARNING COMMUNITIES: THE POINT OF VIEW OF THE PARTICIPANTS

This article aims to reflect on the teaching and learning experience, in the context of a curricular subject in a Master Degree Course (Specialisation in Educational Technology) organized in the form of a (virtual) learning community.

The point of view of the students, who participated in this community, is analysed on the basis of curricular theory, with special emphasis on the development of experiential learning, and particularly, on the factors which the participants take as essential, both in terms of the creating of a learning community as well as of the description of its dynamics.

This exploratory study is based, mainly, on the answers the community participants gave to a semi-structured questionnaire, a year after having finished the course. The answers were analysed in two complementary phases: the first focusing on the explicit content of the answer to each question, with the aim of capturing the perception of the former students on each one of the topics they were questioned about and, at the same time, representing the structure of the emerging relationship; the second, transversal and holistic, carried out according to the results of the first phase, and aiming to characterize the perspective of those questioned on the curricular model they considered to be most appropriate to the development of a learning community in its virtual dimension.

The provisional results of this study, as this is just the first phase of a broader study, including participants from other communities, seem, on the one hand, to confirm the convictions of the authors of this study regarding the particular adequacy of an open and flexible curricular model, when the aim is to organize learning around objectives that are common to a group of people and when that learning take advantage of the potential of communication and access to information which the Internet provides nowadays. However, on the other hand, the results display the lack of critical awareness on the part of the participants regarding curricular models.

Key words: on-line education, virtual communities of learning, concept of curriculum.

COMMUNAUTÉS VIRTUELLES D'APPRENTISSAGE : LE POINT DE VUE DES PARTICIPANTS

Cet article a pour objectif la réflexion sur une expérience d'enseignement et d'apprentissage menée dans le Master en Sciences de l'éducation, et organisée sous la forme d'une communauté virtuelle d'apprentissage. On analyse la vision des membres de cette communauté virtuelle d'apprentissage, à la lumière de la théorie du curriculum. On met en valeur le processus de développement des apprentissages vécus et, surtout, les facteurs jugés essentiels par les participants, que ce soit dans la création d'une communauté d'apprentissage ou dans sa dynamique de fonctionnement.

Eminemment exploratoire, cette étude a comme base la réponse à un questionnaire de questions ouvertes (faite par les élèves du cours après la fin de leur formation académique). L'analyse des réponses a été réalisée en deux étapes complémentaires : la première, centrée sur le contenu des réponses à chacune des questions du questionnaire, vise à capter la perception qu'a l'ex-élève de chacun des thèmes demandés et, ainsi, à représenter la structure des relations qui en résulte. La seconde, de caractère transversal et holistique, prend pour base le résultat de la première, et cherche à caractériser la perspective des participants questionnés sur le modèle curriculaire le mieux adapté au développement d'une communauté d'apprentissage dans son versant virtuel, telle qu'elle est vécue par les participants.

Bien que provisoires (car cette enquête n'est que la première phase d'une étude plus ample que l'on prévoit d'étendre aux membres d'autres communautés), les résultats paraissent d'un côté confirmer les convictions des auteurs de l'étude sur l'adéquation particulière d'un modèle curriculaire ouvert et flexible quand il s'agit d'organiser l'apprentissage autour d'objectifs communs à un ensemble d'individus et quand cet apprentissage peut tirer parti du potentiel de communication et d'accès à l'information qu'Internet permet aujourd'hui. Mais, d'un autre côté, ils laissent entrevoir une absence de conscience critique de la part des participants sur le modèle curriculaire.

Mots clefs: education en ligne, communautees virtuelles d'apprentissage, concept de programme d'etudes.

COMUNIDADES VIRTUALES DE APRENDIZAJE: EL PUNTO DE VISTA DE LOS PARTICIPANTES

Fernando Albuquerque Costa

f.costa@fpce.ul.pt

Helena Peralta

hperalta@fpce.ul.pt

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, UNIVERSIDADE DE LISBOA, Portugal

1. INTRODUCCIÓN

Aunque en cursos que transcurren en ambientes *on-line* sean frecuentemente relatadas las ventajas concretas derivadas de la utilización de las tecnologías digitales emergentes¹, son muchas veces referidos también los problemas y las dificultades, principalmente cuando se toma como término de comparación, natural, la situación en que tradicionalmente esa formación siempre ocurrió y continúa ocurriendo; esto es, la formación presencial en el aula.

Tratándose de un área de investigación muy reciente y, en buena medida, superada ya por la praxis, tal y como es común en el campo de la utilización educativa de las tecnologías (Costa, 2007), es también un campo que importa profundizar, para que se perciban mejor cuáles son los factores en juego en esos contextos emergentes y, en base al conocimiento adquirido, se puedan mejorar también las experiencias de enseñanza y aprendizaje que transcurren *on-line*. Experiencias que, como fácilmente se constata, constituyen una oferta en evidente crecimiento, ya sea a nivel de la formación profesional de adultos, o bien en contextos más directamente ligados a la Educación, tanto en la enseñanza superior, como en el resto de niveles de la escolarización.

De hecho, las oportunidades de aprender, de una forma más o menos estructurada, sin necesidad de asistir físicamente a una escuela, como desde hace muchos años está siendo norma incuestionable, constituyen una alternativa cada vez más presente en la sociedad en que vivimos y son resultado, precisamente, del inigualable potencial que Internet trajo consigo en términos de comunicación y de interacción entre las personas y de la

enorme facilidad de distribución y actualización de la información y del conocimiento que permite.

Ofreciendo medios alternativos de conceptualizar y distribuir la formación (Stodel *et al.*, 2006), las tecnologías basadas en Internet pueden revolucionar el modo de trabajar de los alumnos, cómo piensan y construyen conocimiento (Anderson & Elloumi, 2004; González & Salmon, 2000; Ponte & Oliveira, 2001), volviéndose, así, y como gran oportunidad, terreno fértil para la discusión y la investigación.

En este artículo tomamos el currículum como principal eje de reflexión, dado que se trata de un componente central en el análisis de situaciones de enseñanza y aprendizaje. Pretendemos, por otro lado, poner especial atención en la visión de los participantes, no sólo porque ahí reside el lado menos estudiado, pero sobre todo porque ahí se sitúa, a nuestro entender, una de las fuentes de información más relevantes sobre lo que significa pertenecer y sacar partido, en términos de aprendizaje, a contextos *on-line* intencionalmente creados con ese fin.

Al tratarse de una situación específica en que el componente virtual había sido pensado para servir de complemento a las clases presenciales de una asignatura del Curso de Master en Tecnologías Educativas, asignatura creada precisamente con el objetivo de permitir el estudio de las cuestiones del aprendizaje apoyada en la creación y desarrollo de entornos y comunidades virtuales, nos motivó en especial el hecho de que queríamos percibir hasta qué punto la evaluación francamente positiva por parte de los alumnos, al final del semestre lectivo, habría correspondido a una vivencia efectiva de ese mismo componente virtual. Nos interesaba también percibir, a pesar de la evaluación global positiva en términos académicos, cuáles eran las dificultades y los problemas concretos que la vivencia del componente virtual de la comunidad implicaba y cómo eso contribuyó a la percepción de los alumnos sobre la creación y desarrollo de este tipo de ambientes de aprendizaje.

La evaluación hecha por los alumnos al final del año lectivo fue, de hecho, bastante positiva, denotando un alto grado de satisfacción global (con valores cerca del 100%) en los diferentes aspectos sobre los cuales habían sido llamados a pronunciarse; adecuación de los objetivos del programa, relevancia de los contenidos, adecuación de las estrategias utilizadas, de los recursos dispuestos y de las modalidades de evaluación seleccionadas. Sin embargo, tal y como nos hemos referido anteriormente, centrando nuestra atención en lo que no habría ocurrido tan bien, fueron varios los aspectos que suscitaron nuestra curiosidad y acabaron por desencadenar el presente estudio. De entre estos aspectos, referidos explícitamente por los alumnos en las preguntas abiertas, destacamos, además de algunas propuestas concretas de mejora de la asignatura: i) la referencia a algunas funcionalidades menos utilizadas y a las cuáles los alumnos reconocen menor utilidad²; ii) la diferencia visible entre el reconocimiento de la utilidad de una determinada herramienta o funcionalidad y su grado de utilización efectiva; iii) la implicación diferenciada en función de diferentes actividades propuestas a lo largo del semestre; y

iv) la manifestación de dificultades, por parte de algunos, “en seguir la asignatura”, aunque sin explicitar razones específicas.

2. SOBRE EL CONCEPTO DE COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Además del objetivo principal que sostiene el estudio, empezaremos por explicar la concepción que asumimos de Comunidad Virtual de Aprendizaje (CVA), situándola en un conjunto de perspectivas teóricas tomadas para la comprensión de los conceptos implicados. La idea central es la reflexión sobre algunos aspectos centrales del aprendizaje que ocurren con el recurso de los entornos virtuales (Stodel *et al.*, 2006), mostrando la necesidad de profundizar en esos nuevos objetos de estudio (Hughes *et al.*, 2007; Kerpell, 2007) y tomando como base algunas convicciones e ideas que pretendemos explorar.

Aunque puedan haber diferentes visiones sobre el significado de la expresión “Comunidad Virtual de Aprendizaje”, asumimos, en el ámbito de este trabajo, una acepción que, en líneas generales, nos remite a las oportunidades de aprendizaje que un conjunto de individuos, en cuanto a grupo más o menos organizado, exclusivamente o no, vive en un determinado entorno *on-line*. Al contrario de lo que ocurre en un aula tradicional, donde profesor y alumnos se encuentran en un mismo espacio físico, un entorno *on-line* se caracteriza justamente por la no-presencia física, manteniéndose los restantes elementos curriculares que normalmente caracterizan una determinada situación estructurada de enseñanza y aprendizaje.

Siendo, pues, la principal alteración relativa al conjunto de variables tradicionalmente utilizadas en la caracterización de la situación pedagógica, es natural que la no-presencia física cobre un estatus especial en términos de investigación, principalmente en contextos de formación a distancia y a partir del momento en que pasarán a entrar en juego las potencialidades de Internet con esa finalidad.

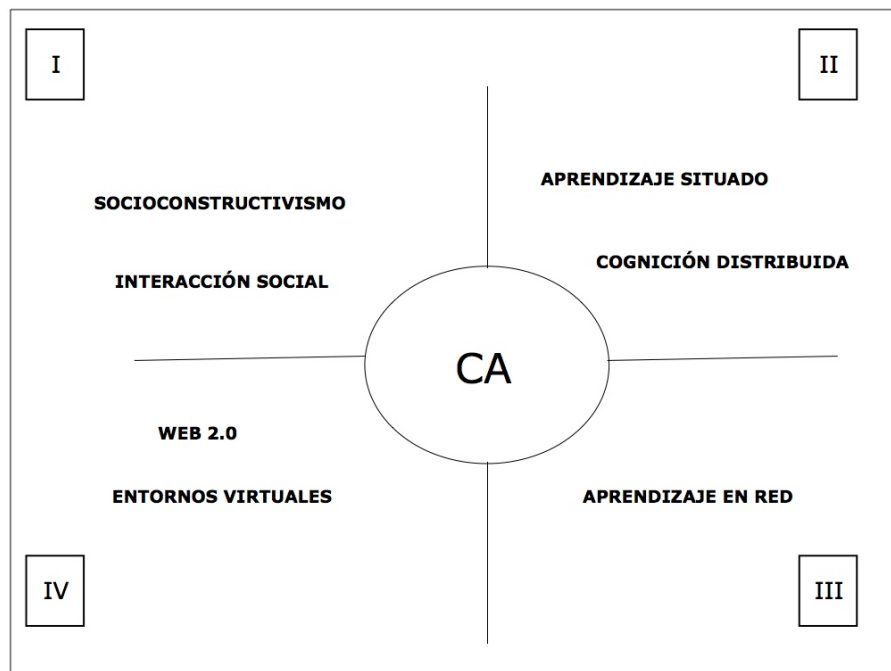
Correspondiendo al deseo de los investigadores de comprender hasta qué punto la falta de contacto visual directo puede afectar el establecimiento de relaciones interpersonales entre los diferentes miembros de un grupo y, consecuentemente, la creación y desarrollo de un espíritu de comunidad en el seno de ese mismo grupo, diferentes estudios están siendo realizados sobre el concepto de presencia y de sus manifestaciones en entornos de aprendizaje *on-line*. Es el caso, por ejemplo, de los estudios alrededor del concepto de presencia social relativo al grado de participación y de pertenencia a un determinado grupo (Tu, C. & McIsaac, 2002), del grado en que una persona se percibe como “una persona real” en una comunicación que es mediada por el ordenador (Días, en prensa), o incluso, presencia social, como factor crítico en la creación de un espíritu de comunidad (Garrison, D. *et al.*, 1999; Tu, C. & McIsaac, 2002), para sólo citar algunos de los estudios más significativos.

Otros estudios sugieren, por otra parte, que, en una comunidad de profesores y alumnos, dadas sus características específicas, principalmente para contemplar el desarrollo cognitivo de los alumnos y esperar que se alcancen determinados objetivos de aprendizaje, no basta con la atención prestada a la dimensión social, siendo necesario incluir también en la ecuación la interacción que ocurre, de modo articulado, con las dos otras dimensiones del proceso (Garrison, D. *et al.*, 1999): La dimensión cognitiva propiamente dicha, que se refiere al modo en que las variables individuales pueden afectar el proceso y los resultados de la vivencia en una determinada comunidad; la “dimensión profesor”, es decir, la influencia que el propio profesor acaba ejerciendo en el proceso de desarrollo de esa misma comunidad, ya sea en términos de concepción y estructuración, o en términos de responsabilidad por su dinámica y puesta en marcha (por ejemplo, en la promoción de actividades, en la facilitación del diálogo y discusión, suministrando *feedback* o apoyando la concreción de determinadas tareas).

De acuerdo con Garrison *et al.* (2001), el aprendizaje que ocurre en esos entornos virtuales depende, de una estructura que, además de “presencia social”, implique también aquello llamado como “presencia cognitiva” y “presencia del profesor”. Presencia social, definida como la capacidad que tienen los miembros de una comunidad de proyectar sus características personales en el seno de esa misma comunidad, presentándose a los otros como “personas reales”. Presencia cognitiva, definida como el grado en que los alumnos son capaces de construir y confirmar el significado de los aprendizajes que van haciendo a través de una reflexión apoyada y del diálogo con los otros elementos que, en un momento dado, integran la comunidad. Por último, la presencia del profesor que, como su propio nombre indica, se refiere a la dimensión más directamente sometida bajo su control y que funcionará no sólo como estímulo, soporte y refuerzo de las presencias social y cognitiva, pero sobre todo como su elemento aglutinador, teniendo en cuenta el alcance de los resultados esperados³.

Como marco de esta reflexión y para una mejor comprensión de los ángulos de análisis que, en los últimos años, fueron siendo utilizados para la comprensión, organización y desarrollo de comunidades de aprendizaje, tomamos como base una sistematización adaptada por McIsaac (2007) y que en la Figura 1 se representa gráficamente. La lectura de la figura en el sentido de las agujas del reloj, empezando en el cuadrante I, permite ver la evolución verificada hasta el momento en que nos encontramos hoy, donde la dimensión virtual está cada vez más presente y se empieza a consubstanciar en nuevas instancias (nuevos mundos, nuevas vidas), donde la comunidad *Second Life* (SL) es, quizás, el ejemplo más significativo.

Figura 1
Principales perspectivas de estudio de las CVA



En uno de los ángulos de análisis (ver Cuadrante I), se sitúan los enfoques de naturaleza socioconstructivista sobre cómo construimos el conocimiento, es decir, cómo aprendemos, y que resaltan, entre otras, la idea de que: Cualquier actividad cognitiva de nivel superior es mediada culturalmente y tiene, por ello, una existencia social antes de integrar definitivamente la estructura mental de cada individuo (Vygostsky, 1978); la evaluación del comportamiento se hace socialmente, en base a criterios mal definidos, por lo que no puede ser realizada sin la información de retorno, suministrada directa o indirectamente por los otros, sobre el modo en que actuamos (Bandura, 1995, 1997; Bandura & Walters, 1963); para cada individuo es determinante la presencia del otro, siendo esa presencia (social) definida, precisamente, como el grado en que las personas se sienten ligadas unas a otras; la interacción entre los individuos es el medio por excelencia de la cohesión social y, consecuentemente, factor importante para la co-construcción del conocimiento (Muirhead, 2001). De la investigación en este área se destacan, por ejemplo, los estudios que apuntan la interacción *on-line* como factor de motivación y de actitud favorable para el aprendizaje (Hillman *et al.*, 1994; McIsaac, M. S. *et al.*, 1999; McIsaac, M.S & Gunawardena, 1996; Vrasidas, C. & Glass, 2005; Vrasidas, C. & McIsaac, 2001; Vrasidas, C., McIsaac, M.S., 1999), o los estudios sobre Presencia Social (Tu, C.-H., 2002; Tu, C, 2001; Tu, C. & McIsaac, 2002; Tu, C. H., 2000) en que se destaca la importancia y el valor predictivo de tres dimensiones nucleares: interactividad, comunicación y contexto.

En un segundo ángulo de análisis (Cuadrante II), se sitúan perspectivas con enfoques particulares, pero que representan un paso adelante, principalmente por su mayor proximidad a las nuevas realidades que las tecnologías digitales conllevaron, y de las cuales destacamos las propuestas conocidas como “cognición distribuida” (Salomon, 1993), “aprendizaje situado” (Lave & Wenger, 1991) y “emergencia del contexto” (Figueiredo & Afonso, 2006). Tres propuestas diferenciadas, pero de alguna manera relacionadas con lo que Wenger llamó como “participación social” (1998), es decir, una participación individual íntimamente relacionada con la actividad, contexto y cultura donde ocurre el propio aprendizaje. El aprendizaje es, en esta segunda perspectiva, un componente integral e inseparable de la práctica social y está anclado de forma profunda a los contextos físicos (Lave & Wenger, 1991), sociales y culturales en los que ocurre (Salomon, 1993)⁴. De la investigación sobre cognición distribuida se destacan principalmente los estudios sobre el componente social de la cognición, pero también los estudios sobre su componente material⁵ (Pea, 1993), lo que, en el caso de las comunidades virtuales es particularmente relevante, dado que la interacción y la comunicación entre los individuos es exclusivamente mediada por herramientas.

El siguiente ángulo de análisis, más directamente relacionado con la aparición y generalización de Internet, remite sobre todo a la utilización y el aprovechamiento de contextos virtuales (Rheingold, 1993, 2000, 2002), es decir, a la utilización de las tecnologías en red para el desarrollo del aprendizaje además de los espacios físicos en que hasta ahí normalmente se concretaba (Cuadrante III). Se trata, en el fondo, de una expansión de los límites de la comunicación y de la interacción presencial característicos de las Comunidades de Práctica (Wenger, 1998; Wenger *et al.*, 2002) y que surge para intentar sacar partido de las potencialidades tecnológicas disponibles a partir del momento en que es fácil conectar los ordenadores entre sí, aunque distantes los unos de los otros. Con designaciones a veces muy distintas, pero manteniendo la idea de “red” y de “red social” (Castells, 2001) como denominador común citamos: “comunicación mediada por ordenador” (Bennett & Vaughan, 2000), “Computer-supported communities of learning (CSCL)” (Stahl, 2002), “Networked CoP” (Xu, 2001), “Virtual communities” (Barab *et al.*, 2004; Rheingold, 1993), “Online learning” (Palloff & Pratt, 2004; Salmon, 2003). De la investigación en este área se destacan, por ejemplo, los estudios conducidos sobre CSCL (Collis *et al.*, 1995; Hakkarainen & EARLI, 2004) o sobre estrategias de andamiaje (“scaffolding”) (McLoughlin, 1999; Schröder & Wankelmann, 2002).

Por último, y más recientemente, el cuarto ángulo de análisis tiene como objetivo principal el poner en la ecuación la utilización de una segunda generación de herramientas de Internet, que aprovechan una mayor velocidad de transferencia de datos (mayor ancho de banda, por ejemplo) y donde se incluyen sobre todo tecnologías que implican principalmente la comunicación y la interacción entre dos o más personas, para compartir conocimientos y la actividad colaborativa en el seno de un grupo de individuos. Conocida como Web 2.0, se incluyen aquí objetos de estudio muy diferenciados y todavía poco consistentes, que van desde la construcción de conocimiento (“Knowledge construction”), a la creación y manutención de espacios virtuales donde es posible la simula-

ción de contextos de aprendizaje específicos, como es el caso de la referida anteriormente “Second Life”, pasando por la creación de contenidos por los propios alumnos a través de *Blogs*, *Podcasts* o *Wikis*, con lo que eso implica no sólo en términos de reflexión y pensamiento crítico, pero también en términos de focalización del proceso en el alumno, y que van desde la “mediación” (tecnológica y social) de los procesos de interacción y adquisición de conocimiento (Wertsch & Ramírez, 1994), a la “navegación social” como estrategia de localización de información en la Web (Xu, 2001), pasando por la “vida social de los *avatars*” (Schroeder, 2002), o por el desarrollo que investigadores como Gunawardena llaman como “Community online wisdom” (Gunawardena, C. *et al.*, 2004; Gunawardena, C. N. *et al.*, 2006), entre otros.

3. SOBRE EL CONCEPTO DE CURRÍCULUM EN EL CONTEXTO DE UNA C (V) A

Hay la percepción de que el aprendizaje puede pasar de una perspectiva totalmente memorística (declarativa, arbitraria, sin la necesidad de un esfuerzo para integrar la información en la estructura cognitiva previa, independiente de la experiencia y del contexto en que se realiza, sin interés para establecer puentes entre los nuevos conocimientos y los conocimientos previos) a una acepción de aprendizaje significativa (no arbitraria, dependiendo del esfuerzo deliberado del sujeto, directamente relacionada con el contexto, con los actores en ese contexto y con su experiencia objetiva, estableciendo puentes entre lo nuevo y lo ya conocido).

El aprendizaje y la cognición son, así, fenómenos contextualizados, que ocurren en una situación concreta. Asimismo, consideramos aquí el aprendizaje, simultáneamente, como un proceso activo asentado en la consciencia y en la voluntad individual y como fenómeno social y cooperativo. Cuál es entonces el “modelo”⁶ de currículum que mejor responde a la necesidad de orientar la enseñanza de modo que apoye este tipo de aprendizaje, esto es, que implique el tratamiento de la información en profundidad, relacione lo nuevo con lo que ya es conocido, cree oportunidades para aprender de forma activa en situaciones próximas de la realidad, que propicien y estimulen la conciencia metacognitiva de los alumnos?

Empecemos por una definición de Currículum tal y como la escribe Schwab (1983):

... lo que se enseña, con éxito, a diferentes alumnos, en cursos diferentes, por profesores comprometidos utilizando las acciones y los materiales apropiados, de un cuerpo de conocimientos, capacidades, gusto, y propensión para actuar y reaccionar, que son elegidos para la instrucción después de una reflexión seria y una decisión colectiva de representantes de los sujetos envueltos en la enseñanza de un grupo específico de alumnos conocidos por los que deciden. (p. 240)

Esta definición abre las cuestiones centrales que se nos ponen delante cuando pretendemos caracterizar un modelo de currículum: Qué se pretende enseñar? A quién? Y cómo?

Estas cuestiones no son inofensivas, ni tan solo neutras, pues las respuestas que se buscan presuponen muchas otras opciones; opciones justificadas y determinadas por valores de naturaleza científica, institucional, social y política, como afirma Kliebard (1989 p.2): “la cuestión curricular central requiere una decisión de valor. Implica una elección entre varias opciones rivales.” Carr (1998) relaciona las decisiones sobre el contenido y la organización curricular con diferentes perspectivas políticas y sociales, a las que se refiere como las tres “ideologías curriculares”: El *humanismo clásico* que contempla la reproducción de la cultura a través de un aprendizaje centrado en la transmisión de contenidos cuidadosamente seleccionados, materializados en el manual; el *modernismo vocacional*, que contempla la preparación de los alumnos para el mundo del trabajo, privilegiando una “ingeniería curricular”, poniendo el énfasis en el concepto de eficacia y en la producción de resultados concretos del aprendizaje, previamente definidos como objetivos a alcanzar; la ideología *liberal progresista*, que identifica el objetivo central de la educación con la “autonomía y la libertad individuales” (p. 327). El contenido del currículum se selecciona en función de las necesidades y de los intereses del alumno, esperándose del alumno el desarrollo de su comprensión y no su reproducción. El profesor más que un instructor es un guía y la enseñanza es, según Carr (1998), sobre todo “a matter of stimulating pupils' natural curiosity and facilitating their own enquiries” (p. 328).

Con idénticas preocupaciones, Skilbeck (1982) expresa la organización del currículum en tres sistemas de valores que orientan y determinan las decisiones de los responsables del diseño curricular, en varios momentos y en varias situaciones, y que designa respectivamente como *humanismo clásico*, *reconstruccionismo* y *progresivismo*. El humanismo clásico contempla esencialmente la transmisión de valores culturales y la adquisición de los conocimientos y de las capacidades seleccionadas por una pequeña elite social. El currículum es, así, un corpus de conocimientos previamente seleccionados para ser transmitidos por la escuela. Para facilitar el aprendizaje es necesario un ambiente organizado y una disciplina firme y sin ambigüedades. Según Skilbeck, la ideología reconstruccionista reproduce los patrones de la sociedad industrial y tecnocrática. Subyacente a estas preocupaciones se encuentra la valoración de la función instrumental del currículum y la opción de un modelo curricular llamado tecnológico, de producto, en el cual los objetivos son el elemento central del cual dependen todas las otras decisiones curriculares, en consonancia con una directiva claramente expresada – el currículum prescrito. Este modelo supone una visión lineal del desarrollo curricular, una organización racional, sistemática, y técnicamente “adecuada” del proceso de enseñanza y de aprendizaje, estableciendo una relación lógica de interdependencia entre los diversos elementos del currículum. En oposición a esta visión determinista del currículum, los progresivistas se preocupan, sobre todo, por el desarrollo, el crecimiento, el individuo y el proceso de ese crecimiento. Ese proceso no se fija en un conocimiento estático de hechos, en la transmisión de un conjunto de verdades, como dice Clark (1987), sino en

la capacidad de crecer, esto es, de aprender por la experiencia de resolver situaciones, de forma única y creativa. El conocimiento emerge del aprendiz cuando, expuesto a determinadas experiencias de aprendizaje, no le es extraño. El foco del aprendizaje no es, pues, el contenido sustantivo, objetivado, pero el propio proceso de aprendizaje: Aprender y aprender a aprender. El profesor, guía y facilitador del proceso, crea un ambiente en que el alumno pueda aprender de forma experiencial como participante activo y responsable de su desarrollo. Esta perspectiva enfatiza la toma de decisiones, y acelera la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir de la definición de objetivos predeterminados a través de un análisis de necesidades hecho previa y externamente al proceso. Necesidades y objetivos deben también “crecer” a medida que se desarrolla el proceso, lo que implica una crítica al modelo tradicional dominante: El modelo por objetivos. Este énfasis en la experiencia y en la consideración del aprendizaje como algo continuo remite a la obra de John Dewey “*Experience and Education*”. Escribe Dewey (1963): “... la unidad fundamental de la nueva filosofía está en el concepto de la existencia de una relación íntima y necesaria entre los procesos de una verdadera experiencia y la educación” (p. 20). La teoría y la práctica de la educación deben contribuir al “desarrollo positivo y constructivo de intenciones, métodos y contenido, basado en una teoría de la experiencia y de sus potencialidades educativas” (p. 22). Todo depende de la calidad de las experiencias, pues hay las que son negativas, distorsionando su continuidad en experiencias posteriores; es necesario saber escoger las experiencias presentes que puedan dar sus frutos en el futuro.

Es esta noción de continuidad en la educación que, conjuntamente con la de interacción, constituyen los principios fundamentales de una educación basada en la experiencia. Dewey añade que “toda la experiencia genuina tiene un lado activo que, de algún modo, altera las condiciones objetivas bajo las cuales se realiza” (p. 39). Pero toda la experiencia es, en última instancia, social, esto es, “implica contacto y comunicación” (p. 38); de ahí la importancia del concepto de interacción, el segundo principio para interpretar la experiencia educativa, la interacción que se establece entre los participantes del proceso de aprendizaje y con los contextos donde el aprendizaje tiene lugar. Un currículum, desde esta perspectiva, no puede, pues, ser un objeto que acaba antes del inicio de la acción que lo justifica. Debe actuar con ella simultáneamente, adaptándose a las necesidades suscitadas por el transcurrir del proceso, a lo imprevisible y a lo inacabado, buscando la respuesta que tenga sentido en cada momento. El currículum de proceso remite, en parte, a Stenhouse (1975) que lo entiende como “esencialmente un modelo crítico, no un modelo de notación” (p. 95)

Grundy (1987) profundiza en esta diversificación de enfoques curriculares a la luz de la teoría de los intereses de Habermas (1972, 1974)⁷, afirmando que “los conceptos clave asociados con el interés práctico cognitivo son la comprensión y la interacción. Cuando consideramos las implicaciones del interés práctico para el currículum, estos dos conceptos son fundamentales. Un currículum formado por un interés práctico no es un currículum proceso-producto, en el cual se espera la producción de un resultado concreto por la acción de un profesor sobre un grupo de alumnos hechos objetos. Al contrario, el

diseño curricular es considerado como un proceso a través del cuál alumno y profesor interactúan para dar sentido al mundo.” (pp. 14-15). Y continúa Grundy (1987): “Un interés práctico, en el desarrollo curricular, pondría el énfasis más en la acción o práctica que en un producto cualquiera. Además, un interés práctico inicia el tipo de acción tomada como consecuencia de una deliberación y de un esfuerzo para comprender o volver comprensible la situación por parte del “practicante” (*practitioner*) y no de una acción vista como consecuencia de una directiva u orientación para el cumplimiento de uno de tantos objetivos predeterminados.” (p. 65).

Del currículum que refleja la escuela clásica al currículum de la escuela activa, repasamos, muy brevemente, algunas de las tendencias curriculares más destacables en el contexto curricular en las que emergen las comunidades virtuales de aprendizaje; del currículum centrado en los contenidos y en su transmisión, por parte de la concepción técnico-positivista de los modelos conductistas de organización del currículum, orientados por el concepto de eficacia tecnológica y traducido en la formulación de objetivos de comportamiento previamente definidos y por una técnica curricular previsible y controlable, organizada en tres momentos, de arriba hacia abajo - programar, ejecutar, evaluar - al currículum como práctica, valorando el proceso y el contexto, enfatizando la comprensión y la interpretación en un proceso de negociación de significados y de producción de sentido, en una propuesta de currículum dinámico con un alto grado de flexibilidad. Ben-Peretz (1990) opone transmisión a interpretación, explicando que “el enfoque por transmisión entiende el lenguaje esencialmente como un medio para comunicar ideas del profesor al alumno”; ya el enfoque por interpretación sugiere que “se reinterprete el conocimiento para la adquisición, intentando expresarlo de su propia manera” (p. 40).

De acuerdo con este enfoque, el currículum:

... is not simply a set of plans to be implemented, but rather is constituted through an active process in which planning, acting and evaluating are all reciprocally related and integrated into process [...] the construction of the curriculum cannot be divorced from the act of “implementation”. If we regard the curriculum as a social praxis, not a product, then it must be constructed within real, not hypothetical learning situations and with actual, not imaginary students. (Grundy, 1987, p. 115)

A partir de la lectura de las afirmaciones presentadas hasta ahora, es evidente una oposición que puede sintetizarse de la siguiente forma: Por un lado, un conjunto de indicadores como por ejemplo el “modelo por objetivos”, “ingeniería curricular”, “currículum como producto”, “transmisión”, “producción de un resultado concreto”, “acción como consecuencia de una directiva”; por otro lado, indicadores del tipo “modelo de proceso”, “currículum como propuesta con un alto grado de flexibilidad”, “interpretación”, “comprensión”, “interacción”, “acción y práctica como consecuencia de una deliberación”.

De esta manera, y en un intento de responder a la cuestión que enunciábamos en el inicio de este capítulo sobre el modelo de currículum que más concuerda con la definición de comunidad de aprendizaje que presentábamos, proponemos, en oposición a la concepción de currículum difundido por los modelos transmisivos y por los modelos tecnológicos, la consideración de acepciones de currículum en mayor sintonía con el segundo grupo de indicadores que nos parecen que están más en consonancia con la “realidad” de una CVA. Se sugiere así, la minimización de la dominante transmisora, reproductiva, normativa, burocrática, ligada a la imagen del rigor y de la eficacia de la técnica, por la superposición de una dimensión artística, crítica, creativa, más de acuerdo con la imagen del artefacto, de la pieza individualizable, quizás aparentando menos eficacia, pero más relación con aquellos que de ella van a sacar partido.

Esta segunda dimensión abarca enfoques curriculares que van del currículum como diseño (*design*), en un sentido próximo a la práctica de los profesionales liberales y creativos de otras áreas⁸, como proyecto, como proceso o hasta la concepción, que nosotros compartimos, de currículum como acto de interpretación y de creación textual. Sin embargo, el currículum sólo tiene existencia cuando el acto didáctico, autor (es) y “lectores” comparten experiencias y negocian significados, cuando “nosotros cooperamos los unos con los otros en una negociación de significado en conjunto, que esperamos, facilite una comunicación efectiva” (Clark, 1987, p. 62).

Asimismo, para nosotros, en el amplio contexto que el concepto de comunidad de aprendizaje nos abre, el currículum sólo tiene un significado pleno cuando la concreción en la práctica le da un sentido, cuando el documento escrito se vuelve currículum en uso, en situación concreta de interacción profesor(es)/alumno(s), y, en nuestro caso concreto – hablamos de una comunidad – cuando los participantes asumen un papel activo de constructores y de personas que emplean el currículum.

Como hemos visto, hay autores que ponen el acento en la función mediadora del currículum, otros en su función de guía de la instrucción, y otros en la de previsión, privilegiando sin embargo los contenidos programáticos, y los objetivos, ya sean identificados como intenciones, o como resultados concretos del aprendizaje, aunque el proceso de instrucción sea orientado por el profesor. Menos son los que lo hacen depender de las interacciones entre los actores de ese proceso – alumnos y profesores.

Para nosotros, y de acuerdo con la definición que acabamos de elegir como más apropiada, el currículum se mueve en el terreno de la apertura, de la autonomía, de las decisiones compartidas y responsables, tomadas en base al análisis de cada situación concreta, considerando el papel central del alumno, en la disponibilidad de conocimientos, capacidades y competencias profesionales en el área del currículum, de la didáctica y otras, presuponiendo una actitud de apertura a lo imprevisible y a lo nuevo, en un proceso constante de reflexión crítica sobre la práctica, iluminada por los conocimientos teóricos que la legitiman y que la práctica justifica.

Schön (1983) considera este proceso como “una conversación reflexiva” en el cual los actores entran en diálogo con los problemas y a través de un proceso dialéctico encuentran una solución adecuada, o en palabras de Johnson (1992), se trata de “un proceso de construcción de un mapa mental que funciona como guía para interpretar y responder la información durante la instrucción” (p. 77).

Es este cambio de perspectiva del acto educativo, en el sentido de la emancipación y de la autonomía del aprendiz, y lógicamente también del educador, que lleva a Trim (1985) a afirmar que:

La actual concepción de la naturaleza de la educación es, en verdad, fundamentalmente diferente. Gradualmente vamos aceptando el concepto de educación de masas con énfasis en la realización opcional del potencial de cada individuo y con un fuerte carácter emancipador. Aceptamos también el hecho de que nuestra sociedad moderna está sujeta a un proceso de cambio constante y que, consecuentemente, no podemos confinar nuestra educación sencillamente a la preparación de los alumnos para la vida en una sociedad que sea la copia de la sociedad actual. Es esencial el papel emancipador de la educación para la supervivencia de los sistemas políticos democráticos. (p. 29)

En este contexto, se espera que el profesor/moderador/coordinador de una comunidad de aprendizaje, esto es, de una comunidad con un currículum para aprender, asuma no sólo el papel de mediador condicionado entre el currículum formal y el currículum real, pero el de productor y coproductor del currículum de esa comunidad, con un texto curricular propio, construido en un proceso de reflexión, afirmado en la negociación y en el compartir, y potenciado por un espacio textual más amplio.

4. METODOLOGÍA

Constituido el cuadro conceptual para tener una comprensión más profunda de lo que son las comunidades de aprendizaje y de los modelos curriculares que las pueden subyacer, nos centramos ahora en el objeto de análisis y en el modo como este estudio, de tipo exploratorio y cualitativo, fue organizado y conducido.

4.1. Contexto

El contexto que sirvió de base para la recogida de datos fue el trabajo realizado en la asignatura de Comunidades Virtuales de Aprendizaje que, como hemos dicho anteriormente, es una de las seis asignaturas que integran la especialización en Tecnologías del Curso de Master en Ciencias de la Educación ofrecido por la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lisboa.

Teniendo como escenario un contexto de cambios en diversos sectores de la sociedad – un cambio en gran parte determinado por el desarrollo tecnológico y por objetivos y

exigencias de la “Sociedad de Información” –, se pretendía que la asignatura constituyese un espacio privilegiado para la reflexión crítica, no sólo sobre el potencial pedagógico de las nuevas tecnologías de la información, comunicación y colaboración disponibles hoy en Internet pero, por encima de todo, sobre las cuestiones relacionadas con lo que son, cómo se crean y cómo se desarrollan los entornos y comunidades virtuales de aprendizaje.

En esta asignatura se pretendía, concretamente, preparar a los alumnos, desde una perspectiva de currículum abierto, para que fueran capaces de: i) establecer la distinción entre los conceptos de “educación a distancia”, “educación *on-line*” y “*e-learning*”; ii) caracterizar y definir la noción de “comunidad virtual de aprendizaje”; iii) identificar y caracterizar diferentes áreas de acción de una comunidad virtual de aprendizaje; iv) seleccionar tecnologías en función de los diferentes objetivos de una comunidad virtual de aprendizaje; v) adquirir y desarrollar competencias de concepción, realización y evaluación de materiales de soporte a la construcción del conocimiento (sincrónicos y asincrónicos.); vi) adquirir competencias de moderación de actividades de aprendizaje *on-line* y, por último, vii) tomar consciencia del papel determinante de los recursos y materiales en programas de enseñanza y aprendizaje a distancia.

Obedeciendo, inicialmente, a un formato de clases presenciales, tal y como es tradicional en este tipo de cursos, el programa, compuesto de 15 sesiones de 3 horas semanales, vendría a concretarse también a distancia, con cerca de la mitad de las sesiones realizadas a través de actividades *on-line*. El objetivo era precisamente permitir vivir en primera persona la situación de interacción y colaboración *on-line* que permite Internet, en torno a un pretexto común y que, en este caso, era exactamente la reflexión propuesta alrededor del concepto de comunidad virtual de aprendizaje, instituido, pues, como eje central de desarrollo de la asignatura.

Además de esas sesiones de trabajo colaborativo, entre los propios alumnos o también con la presencia del profesor⁹, concretadas, en tiempo real (sesiones sincrónicas, con recursos de herramientas, tales como *Elluminate*, o *Centra*¹⁰), o en diferido (utilizando sobre todo herramientas de comunicación, como el correo electrónico, o las de discusión en grupo, como los foros, incluso los de colaboración y producción colectiva, o en el caso, por ejemplo, de la creación de un glosario común sobre los conceptos relacionados con las comunidades virtuales de aprendizaje), pretendía estimularse la comunicación entre los alumnos fuera de las sesiones formales de trabajo a través del espacio *on-line*¹¹ concebido especialmente para el apoyo a las actividades de la asignatura/comunidad, a través de correo electrónico, y de las herramientas de mensajería instantáneas más generalizadas, como por ejemplo el *Messenger* o el *Skype*.

La asignatura funcionaría, así, como una comunidad de aprendizaje, tanto en la modalidad real, como en la virtual. Nos pareció, pues, que los alumnos, participantes de esa comunidad, serían informantes privilegiados para responder a las cuestiones que enunciábamos como punto de partida de nuestro estudio:

- ¿Qué es, como se crea y cómo funciona una CA?
- ¿Cuáles son los factores determinantes de su funcionamiento?
- ¿Cómo se organiza y se desarrolla el currículum de una CA?

4.2. Objetivos del estudio

Además de pretender, en general, profundizar en el conocimiento sobre comunidades de aprendizaje, fundamentándolo en la visión de los participantes y en su experiencia concreta, e intentar percibir de qué forma la asignatura académica habría contribuido a la formación del concepto por parte de los alumnos que la utilizaran, teníamos, en concreto, el objetivo de recoger datos que permitiesen caracterizar su perspectiva relativa a los factores determinantes, tanto en la creación de una comunidad de aprendizaje, como en su funcionamiento y, en especial, sobre el modelo curricular que mejor se ajusta a este tipo de contexto de aprendizaje.

4.3. Participantes y procedimientos de recogida de datos

Siendo, de hecho, informantes privilegiados, los alumnos que habían cursado la asignatura en cuestión del Curso de Master, decidimos hacerles varias preguntas. De los 18 alumnos que constituían el grupo de ese curso, a los cuales enviamos el cuestionario, obtuvimos 17 respuestas.

Estos “informadores”, a parte de la experiencia que vivieron durante un semestre lectivo, de sentimiento de comunidad, habían sido expuestos al desafío explícito de reflexionar sobre el propio proceso en que estaban envueltos, es decir, en su construcción. Una reflexión apoyada, en las discusiones de tipo más teórico que fueron realizables gracias a textos especializados, o en la comparación con otras comunidades que cada alumno tuvo oportunidad de visitar y vivir, paralelamente, durante el mismo periodo de tiempo. Teniendo en cuenta de que se trata de un estudio exploratorio que pretendemos ampliar a los participantes de otras comunidades virtuales, fue nuestra preocupación principal, en esta primera fase, recoger el máximo número de elementos que permitiesen no sólo caracterizar las percepciones de los exalumnos, pero también profundizar en la reflexión sobre el tema.

Se optó, por este motivo, y también porque el tiempo disponible era reducido, por la realización de un cuestionario semi-estructurado¹² *on-line* y que se componía de nueve preguntas abiertas integradas en tres dimensiones principales:

- Una relativa al concepto de comunidad de aprendizaje que poseen actualmente los alumnos, y las fuentes que contribuyeron a esa construcción, buscando conocer, concretamente, la importancia que ahí ejerció la propia asignatura sobre CVAs;

- Otra directamente referida a los factores que consideran determinantes en la creación y puesta en marcha de este tipo de comunidades y al modelo de organización curricular más ajustado;
- Y, por último, una dimensión que de alguna manera nos permite hacer una evaluación de impacto, por lo menos a nivel individual, de los aprendizajes efectuados en la asignatura, a través de la continuidad que, en la práctica, les fue dada en términos, por ejemplo, de creación de contextos semejantes.

Figura 2

Dimensiones y preguntas del Cuestionario

Dimensiones	Preguntas
1. Concepto de comunidad de aprendizaje actual	1. ¿Qué es para ti, actualmente, una <u>comunidad de aprendizaje</u> ? 2. ¿Qué es lo que más contribuyó a la <u>construcción del concepto</u> de comunidad de aprendizaje? 3. ¿Cuál es el <u>papel de la asignatura</u> de Comunidades Virtuales de Aprendizaje en ese proceso? 4. ¿Por qué? (Explicite lo mejor de la Asignatura que haya podido contribuir a la construcción del concepto) 5. ¿Cuáles, de los <u>aprendizajes</u> realizados en el ámbito de esta Asignatura, considera más relevantes?
2. Factores determinantes en la creación y funcionamiento	6. ¿Cuáles son los factores que considera esenciales en la <u>creación</u> de una comunidad de aprendizaje? 7. ¿Qué factores esenciales contribuyen a la <u>dinámica</u> de una comunidad de aprendizaje? 8. ¿Cuál es el <u>modelo de currículum</u> más adecuado para la construcción de los aprendizajes en una comunidad?
3. Continuidad	9. ¿Qué <u>continuidad</u> dio a la experiencia de trabajo en la comunidad de aprendizaje tras el acabamiento de la Asignatura?

En la Figura 2 se presentan, organizadas en tres dimensiones de análisis, las preguntas que componían el cuestionario aplicado a los exalumnos.

4.4. Procedimientos de análisis de los datos

El reducido número de participantes en la comunidad de la asignatura de CVA y el tipo de preguntas (abiertas) que decidimos incluir en el cuestionario, nos habían llevado a optar por un análisis de contenido de naturaleza cualitativa, para comprender, con mayor profundidad, la perspectiva de los exalumnos sobre los temas abordados.

El análisis de contenido al que procedimos, entendido como proceso de sistematización y de clasificación de las ideas explicitadas en el texto, en el sentido que le da Weber

(1990) y Tesch (1990)¹³, se basó, por tanto, en la identificación de las ideas que los encuestados manifestaron en las respuestas a cada pregunta, las cuales fueron el material para constituir las subcategorías emergentes que serán presentadas en el punto siguiente. Organizamos el proceso de análisis en dos momentos: El primero, más analítico, pregunta a pregunta, con la intención de obtener pistas del conocimiento de los participantes sobre la esencia, la génesis y el desarrollo de una comunidad virtual de aprendizaje; en el segundo momento se pretendió verificar el conocimiento curricular de esa comunidad, esto es, si sus participantes eran conscientes de lo que aprendían y de lo que se les enseñaba, por qué razón y de qué forma la comunidad se organizaba para acceder a los contenidos a aprender.

Las preguntas del cuestionario, construidas a partir de la teoría y de la reflexión sobre la práctica, funcionaron como categorías de análisis donde se inscribirían las unidades de registro identificadas. Las subcategorías, a su vez, emergieron del discurso de los participantes encuestados a partir de una cuestión hecha *a priori* sobre cada una de las categorías de análisis anteriormente mencionadas.

5. ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

PRIMER MOMENTO – PROCEDIMIENTO ANALÍTICO, PREGUNTA A PREGUNTA

Basándonos en el cuadro conceptual se procedió a una cuestión que permitiese, en una primera fase del análisis, hacer emerger del discurso de los exalumnos los temas más destacados. Se presentó de inmediato esta cuestión a anteceder a los resultados propiamente dichos, para cada una de las preguntas y cada una de las tres dimensiones consideradas.

5.1. Sobre el concepto de Comunidad de Aprendizaje (Dimensión 1)

¿Cómo se define el concepto? ¿El concepto de comunidad de aprendizaje es definido, preferentemente, teniendo como referencia a los propósitos y objetivos que permiten la participación en la comunidad? ¿Se define en base al tipo de organización social que implica y en la dinámica de su funcionamiento? ¿O es definido sobre todo atendiendo a las ventajas que le son reconocidas, como por ejemplo, la de aprender con los otros (dimensión social del aprendizaje) o las relacionadas con su dimensión virtual? ¿Cuál es el grado de información manifestado sobre el propio concepto de comunidad de aprendizaje? ¿Muestra mucho detalle o se basa en generalidades? ¿Es visible algún patrón de respuesta entre los miembros o hay alguna particularidad a destacar?

¿Qué es lo que más contribuyó a la construcción del concepto? ¿En base a qué, los alumnos construyeron el (actual) concepto de comunidad de aprendizaje? ¿Lo hicieron preferentemente a partir de la experiencia concreta y de la vivencia en esas comunidades? ¿Lo hicieron en base a lecturas especializadas sobre el tema? ¿Lo hicieron a partir

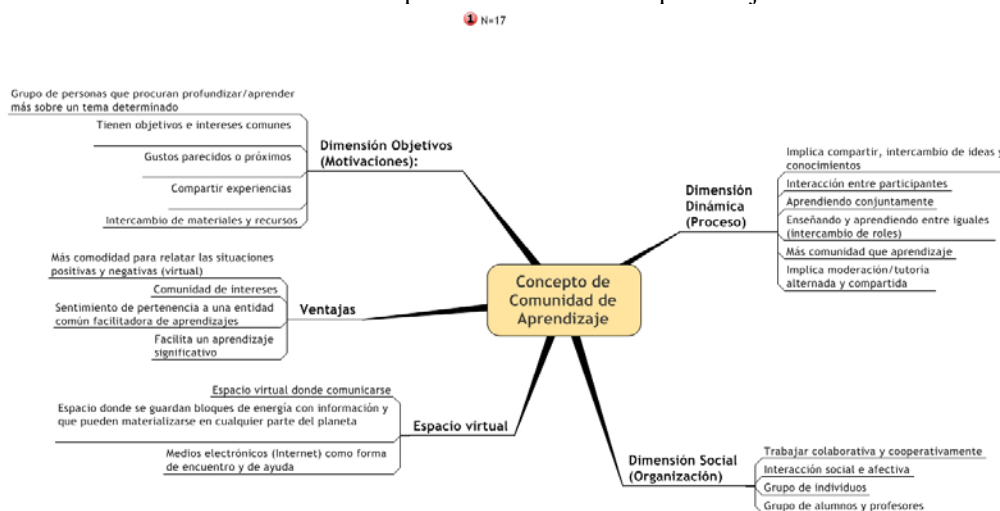
de la reflexión y discusión alrededor de la problemática? ¿Lo hicieron a propósito de su componente virtual? ¿Lo hicieron por otras influencias específicas? ¿Cuáles?

¿Cuál es el papel de la asignatura de CVA? ¿Qué representación tienen los exalumnos del papel que la asignatura de CVA asumió en la construcción del concepto? ¿Sirvió principalmente para la iniciación al tema, o como consolidación? ¿Qué importancia le atribuyen? ¿Cuál de los componentes que estructuran la asignatura es valorado más positivamente por los exalumnos? ¿El componente teórico? ¿La experiencia en la comunidad en sí misma? ¿La experiencia resultante de la explotación de otras comunidades? ¿Los aprendizajes de tipo más técnico?¹⁴

5.2.1. Síntesis de los principales resultados

En lo relativo al dominio del concepto, tal y como sería de esperar, el conjunto de respuestas denota un alto grado de conocimiento a juzgar por el detalle y profundidad de las referencias hechas en la pregunta 1 (“qué es una comunidad de aprendizaje”) y por su relación directa y proximidad con el objeto preguntado. Además, es visible una cierta concentración de las respuestas, es decir, de los aspectos utilizados para definir el concepto, alrededor de dos aspectos nucleares: Compartir objetivos e intereses comunes (dimensión objetivos); interacción entre los participantes (dimensión social). A pesar de que en la pregunta no se incluyó la palabra “virtual”, esa también ha sido una dimensión citada por algunos de los alumnos encuestados, en gran medida asociada a las ventajas que eso aporta al proceso (“más a gusto”, “facilita el aprendizaje”). Uno de los alumnos resume de forma bastante clara el concepto, tal y como parece ser entendido por el conjunto de los encuestados: “Una comunidad de aprendizaje consiste en un grupo de individuos unidos alrededor de objetivos comunes, que desarrollan ideas y colaboran los unos con los otros con el fin de que puedan obtener más información y conocimiento en relación a los intereses que los llevó a conformar inicialmente la comunidad”.

Figura 3
Sobre el concepto de Comunidad de Aprendizaje



Relacionando estos resultados con las respuestas a la segunda pregunta (“qué es lo que más contribuyó a la construcción del concepto”), se percibe que los alumnos valoran en primer lugar la vivencia concreta en algunas comunidades, ya sea la de la propia asignatura, o en comparación con otras, tal y como había sido sugerido que hiciesen. En segundo lugar, como también era de esperar, valoran las discusiones y reflexiones teóricas suscitadas durante el semestre y el soporte argumentativo que las proporcionó. Aunque con menos intensidad, importa resaltar la referencia hecha por algunos alumnos a la influencia que tiene el hecho de que algunos sean profesores y de la propia experiencia académica como alumnos.

Las dos primeras justificaciones son corroboradas por el conjunto de respuestas a las cuestiones 3 y 4, donde se buscaba percibir cuál era el papel efectivo de la asignatura sobre CVAs en ese proceso. Además de la vivencia personal que permitió “experimentar”, “pertener” y “observar” la comunidad”, destaca sobre todo el soporte teórico suministrado y la sistematización del concepto que implica desde el punto de vista pedagógico. Curiosamente, el “desarrollo de competencias informáticas” no ha sido muy citado, habiendo sido referido sólo una vez. Esa idea se confirma también en las respuestas a la pregunta 5 (“aprendizajes más relevantes realizados en el ámbito de la asignatura”), siendo particularmente remarcables las referencias a la reflexión individual y colectiva, como también a la experiencia y análisis de una comunidad, como aspectos más relevantes del semestre.

5.3. Perspectiva sobre los factores determinantes en la creación y dinámica de una comunidad (Dimensión 2)

¿Qué factores son esenciales en la creación de una comunidad de aprendizaje? ¿Cuáles son, según los exalumnos, los factores más importantes a tener en cuenta cuando se pretende crear una comunidad de aprendizaje? ¿En qué plano se sitúan? ¿Los alumnos valoran principalmente el lado de quien participa, esto es, sus motivaciones e intereses particulares, o el lado de quien tiene la responsabilidad de crear la propia comunidad y tomar decisiones sobre su configuración? ¿O valoran sobre todo los objetivos de los participantes, su representación y expectativas sobre qué es una comunidad de aprendizaje, o la perspectiva, convicciones y objetivos de sus autores? Cómo se articulan estas dos dimensiones? Y ¿qué papel ejercen, según los encuestados, otros aspectos particulares, como por ejemplo la dimensión social del aprendizaje, o el componente tecnológico que hace posible la creación de entornos virtuales?

5.3.1. Síntesis de los principales resultados

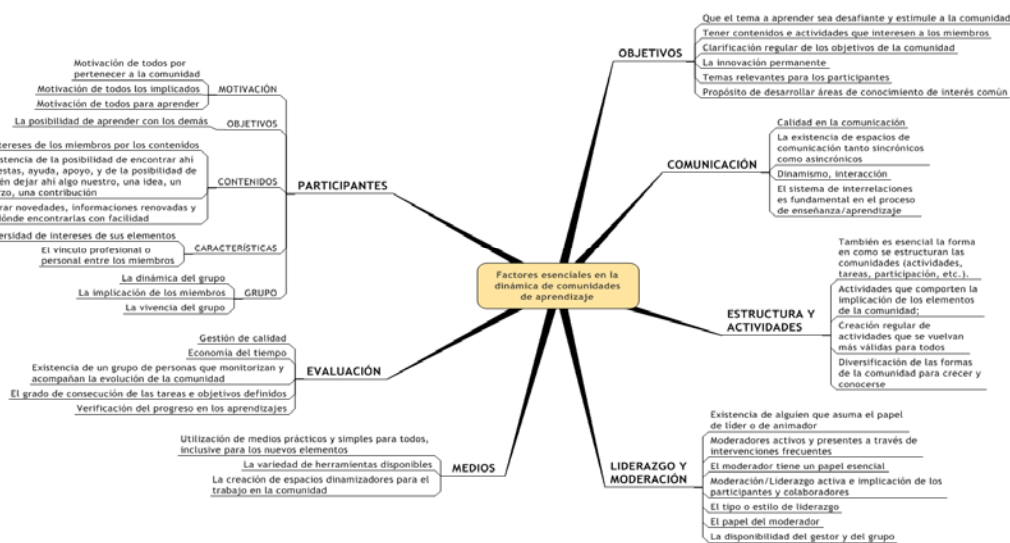
En relación a la creación de comunidades de aprendizaje, como modo de organización curricular particular, es posible identificar, en el conjunto de respuestas dadas, tres dimensiones alrededor de las cuales se organizó la totalidad de referencias de los exalumnos encuestados: i) la dimensión del participante considerado individualmente, con gran detalle y discriminando aspectos, de donde emergen motivaciones personales, identifi-

cación con objetivos de la comunidad, identificación con formas de trabajo, necesidades específicas y requisitos necesarios, como por ejemplo, condiciones materiales y disponibilidad para participar en las actividades de la comunidad; ii) la dimensión de quien crea la comunidad, también con detalle considerable y de donde emergen tres aspectos nucleares, es decir, el propósito de la propia comunidad (claridad en los objetivos y tipo de objetivos contemplados), su grado de dinamismo (dinámica) en términos de funcionamiento, es decir, la frecuencia con que son propuestas actividades, el modo como son activadas, el papel de los moderadores en la estimulación y la motivación, la moderación que se hace y los momentos de balance; y, por último, iii) el propio modelo de trabajo propuesto, es decir, el tipo de libertad de acción y de iniciativa de los participantes, el modelo básico de comunicación que se promueve, el tipo de recursos utilizados y el modo como ellos mismos estimulan la reflexión, la existencia de normas de conducta dentro de la propia comunidad, aunque el número de referencias a este tema sea menor y con menos detalle que en los otros dos aspectos identificados.

¿Qué factores son considerados esenciales en términos de funcionamiento? ¿Cuáles son los aspectos más valorados, por los exalumnos, en relación a la puesta en marcha y dinámica de una comunidad de aprendizaje? ¿Privilegian las características de los participantes, su capacidad de iniciativa y su empeño en las actividades desencadenadas, o valoran sobre todo la acción de quien dirige la comunidad y del tipo de estrategias utilizadas en términos de estimulación, acompañamiento y moderación? ¿Hacen depender el éxito de la comunidad en función del éxito del conjunto de los objetivos individuales, o de la concreción de los propósitos que estuvieron en la génesis de la propia comunidad? ¿Cómo se articulan estas dos dimensiones? ¿Y en qué aspectos concretos se materializa cada una de ellas?

Figura 4
Factores esenciales en la dinámica de comunidades de aprendizaje

N=17



5.3.2. Síntesis de los principales resultados

Respecto a la dinámica de las comunidades de aprendizaje (la cuestión donde hubo mayor número de unidades de registro, por lo que se puede afirmar que el grado de detalle y precisión es elevado y verificado en estas respuestas) el conjunto de las respuestas parece reforzar la idea donde se quedó el análisis del punto anterior (creación), de forma clara, por lo menos en el peso atribuido a los propios participantes en el éxito de la misma (ver Figura 4). No sólo en términos motivacionales y de necesidad de “implicación de los participantes” y de la “dinámica” del propio grupo, sino también en función del “interés de los participantes por sus contenidos”, de “la existencia de la posibilidad de poder encontrar ahí respuestas, ayuda, apoyo...” como también la posibilidad de “poder dejar ahí algo nuestro, una idea, un esfuerzo, una contribución.”. Factores que no dependerán sólo de los participantes individualmente considerados, pero que, según los exalumnos, es un aspecto a destacar.

En esta cuestión es visible, por otro lado y al contrario de la cuestión anterior (en que emergieron sólo 3 subcategorías), una dispersión de las respuestas en más de 6 subcategorías además de la referente a los participantes: i) el propósito de la propia comunidad (Objetivos) y su relevancia para los participantes, pero también su carácter “desafiante”, estimulante y de “innovación permanente”; ii) la calidad de la Comunicación que se establece (“dinamismo, interacción”); iii) la forma en como se organiza la comunidad (Estructura) y del tipo de actividades que promueve (“actividades que procuran la implicación de los elementos de la comunidad.”); iv) la existencia de alguien que asuma el papel de Liderazgo y de Moderación (“moderadores activos y presentes”, “intervenciones frecuentes”, “disponibilidad”); v) la disponibilidad de Medios variados (“prácticos y simples”) que permitan el trabajo de la comunidad; y, por último, vi) el acompañamiento y la monitorización de la evolución de la comunidad o, desde una perspectiva de Evaluación, la propia “verificación del progreso en los aprendizajes”.

Analizados desde otra perspectiva, tal y como hicimos en la pregunta anterior, y a pesar del detalle verificado en la subcategoría relativa a los Participantes (la dimensión de quien participa, considerado individualmente), destacamos de estos resultados una fuerte inclinación para la dimensión de quien es responsable de la organización y dinamización de la comunidad. De hecho, cualquiera de estas 6 subcategorías está más directamente relacionada con la dimensión de los responsables, que de la relativa a los participantes, reconociéndose así, indirectamente, su peso relativamente pequeño en la conducción de la comunidad y en la toma de decisiones sobre lo que se ha hecho, a pesar de ser, como hemos visto anteriormente, un factor relevante en términos de su éxito como comunidad propiamente dicha.

5.4. Sobre la continuidad del contacto con comunidades de aprendizaje (Dimensión 3)

Una vez que se volvió a encuestar a los participantes un año después de haber terminado la asignatura, nos pareció interesante percibir hasta qué punto y cómo los exalumnos continuaron su relación con la temática de las comunidades virtuales de aprendizaje. ¿Continuaron ligados al **asunto**? ¿De qué forma? ¿Participando en comunidades formales o informales? ¿En función de necesidades de aprendizaje particulares, o en función de otro tipo de intereses? ¿Para fines personales, o profesionales?

A pesar de poder ser entendida desde una óptica de evaluación del impacto del trabajo desarrollado en el seno de la propia asignatura/comunidad, esta cuestión tenía como objetivo verificar el grado de conexión de los exalumnos con la problemática de las comunidades de aprendizaje y, así, poder reforzar la opción tomada de los que consideramos informadores privilegiados y para tomarlos como fuente exclusiva de la información para este estudio.

En verdad, y así parece que ocurre, de los 17 que respondieron a esta cuestión, sólo tres han afirmado no tener ningún tipo de continuidad tras el fin de la asignatura. De los que fueron claramente explícitos en sus respuestas (uno responde de forma confusa), es interesante verificar que seis de los participantes crearon comunidades virtuales de aprendizaje con sus alumnos (lo que puede justificarse también por el hecho de que fueran profesores) y cuatro de ellos crearon o participaron en comunidades ya existentes, con colegas, en sus escuelas. Cinco exalumnos quisieron integrarse y participar en diferentes tipos de comunidades, de carácter más informal, es decir, como uno de ellos explica, comunidades “sin obligatoriedad de presencia” (foros de discusión, espacios virtuales multiculturales, *blogs*, etc.). Dos de los participantes mencionan, por último, una conexión al tema a través de la investigación. En uno de los casos, porque su proyecto de investigación (para la tesis doctoral) incidía precisamente en la problemática de las CVAs y en el otro caso, a través de la creación de un *blog* en que participan otras personas con los mismos intereses y que se dedica a la reflexión sobre el tema investigado.

En términos de continuidad, puede decirse, en síntesis, que el conjunto de los encuestados constituye un grupo que permanece fuertemente ligado al tema y que eso añade valor, en términos metodológicos, a lo referente a la opción tomada de tener en cuenta la visión de los participantes elegidos.

SEGUNDO MOMENTO - PROCEDIMIENTO GLOBAL, TRANSVERSAL

En este segundo momento las respuestas al cuestionario habían sido sometidas a un tipo de análisis diferente, más global y transversal, para hacer emerger del texto las ideas, en forma de palabras, frases o expresiones, en suma, unidades ideológicas que nos permitiesen identificar evidencias de un (meta) conocimiento curricular. Por eso, tomamos como primer objeto de análisis el conjunto de respuestas a la pregunta n° 8 del cuestio-

nario, una vez que esta preguntaba explícitamente a los participantes sobre su concepción de modelo de currículum.

Tal y como habíamos hecho en el primer momento del análisis, formulamos algunas preguntas básicas que nos permitieran guiar la reflexión sobre las respuestas dadas.

5.5. Sobre el modelo curricular más adecuado (según lo explicitado en las respuestas a la pregunta n º 8)

¿Cuál es el modelo de currículum más adecuado para la construcción de los aprendizajes en una comunidad? Independientemente de las convicciones pedagógicas individuales, interesaba conocer la opinión de los exalumnos sobre el tipo de organización y desarrollo curricular más adecuado para la concreción de los principios teóricos subyacentes a la idea de comunidad de aprendizaje (comunidad de práctica). ¿Un modelo más abierto, flexible, basado en la negociación y en la decisión por parte de los participantes, o un modelo más “tradicional” en que todo depende y está predefinido y donde el proceso es principalmente dirigido por el profesor/animador? ¿Trabajo de naturaleza más bien solitaria e individualista, asentada en el acceso individual, aislado, al espacio virtual, o promoción del trabajo colectivo?

Síntesis de los principales resultados

La primera constatación, tras la lectura de las respuestas a esta pregunta, fue la exigüidad de unidades de registro que fueron posibles de identificar, al contrario de lo que pasó en las otras preguntas, en que se pudo obtener del mismo sujeto información sobre diferentes aspectos y diferentes temas, en el mismo dominio. En segundo lugar, tenemos que destacar la falta de coherencia de algunas de las respuestas de un mismo sujeto en relación con las que había dado en cuestiones anteriores. Sin embargo, la característica más destacable es claramente la dispersión del sentido de las respuestas, de tal modo que no nos fue posible constituir subcategorías que delimitasen con certeza el contenido de las afirmaciones producidas. Nótese, con esa finalidad, la imagen gráfica que reproduce el análisis del contenido de la pregunta n º 8, más abajo (Figura 5), y compárese con las de las preguntas 1 y 7 (Figuras 3 y 4). La respuesta a la pregunta n º 8 es, muy raramente directa, objetiva y expresada con convicción, porque no está justificada. Se confunde una parte con el todo, entendiendo el aprendizaje como el currículum, lo que podría ser hasta un indicador positivo, si no fuera por la total ausencia de fundamentación. Sin embargo, aunque los resultados no fueron muy abundantes en detalles, las respuestas apuntan, sin margen para dudas, a un modelo centrado en el alumno, ya sea en términos de flexibilidad, ajustándose a cada uno, o promoviendo su acción a través de la resolución de problemas de forma individual y en colaboración con los otros. Parecen hacerlo, sin embargo, más en base a la utilización de algunos tópicos relacionados con la retórica constructivista, que propiamente con referencias que denoten un dominio profundo de los conceptos.

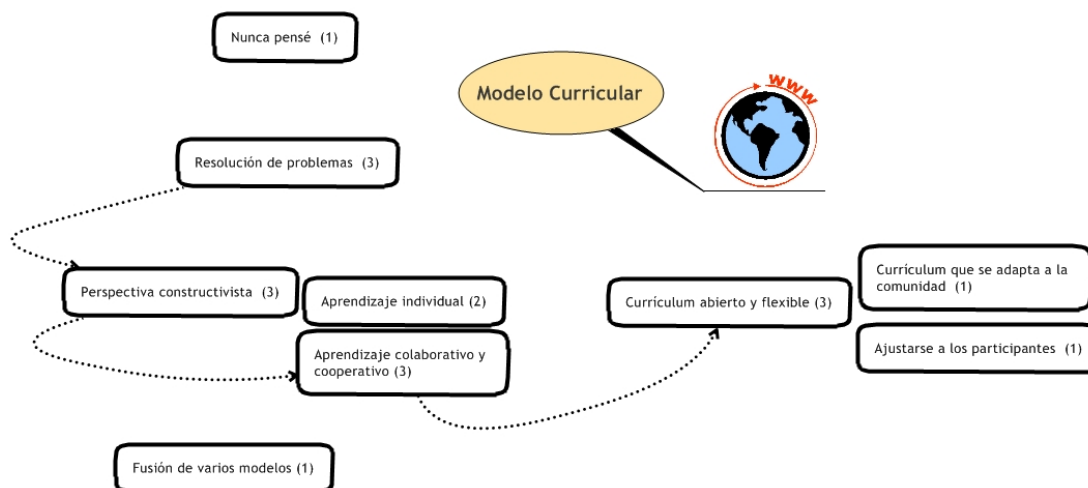
5.6. Sobre el modelo curricular implícito (en el conjunto de todas las preguntas)

Dada la exigüidad de respuestas a la pregunta n ° 8 que nos permitiesen un entendimiento más fundamentado sobre el modelo de currículum percibido, decidimos hacer una incursión en las respuestas dadas al resto de preguntas, con la finalidad de identificar referencias que nos consintiesen responder más abundantemente a nuestra pregunta sobre los modelos de currículum.

Entendemos aquí, que un modelo de currículum se caracteriza por la relación que se establece entre una teoría de enseñanza, una teoría del aprendizaje, una teoría del aprendizaje de la(s) asignatura(s) que lo integran, con la contribución de otras áreas de las Ciencias de la Educación, de acuerdo con la importancia que el momento y las circunstancias les confieren (Stern, 1983) y se define por el modo en cómo se organizan los elementos o componentes de ese currículum, el énfasis que es conferido a cada uno de esos elementos y el grado de cierre o de apertura que esa organización permite.

Figura 5
Sobre el modelo curricular más adecuado

N=16



Con ese propósito, tomamos como categorías de análisis, abiertas, los elementos que nos permitiesen interpretar las respuestas de los exalumnos en relación al modelo de currículum que explícita o implícitamente percibieran como el (más) adecuado para el trabajo en una comunidad de aprendizaje: Objetivos, contenidos, estrategias/actividades, evaluación, aprendizaje, recursos, espacio, tiempo, alumnos y profesores” y “otros”¹⁵. Para esa finalidad, se elaboró una tabla donde poder registrar las unidades de discurso

producidas sobre, o de alguna manera relacionada con el currículum, en las respuestas dadas en todas las preguntas.

El análisis del contenido de la tabla confirmó las conclusiones que anteriormente enunciábamos, en relación a la concepción que los participantes tienen sobre currículum: Dispersión, enunciados sueltos, sin interrelación justificada, y conocimientos dispersos no fundamentados. El “Aprendizaje” continúa apareciendo como una categoría muy significativa, aunque no asumida explícitamente como principio de orientación del currículum, a veces referida por expresiones contradictorias – “Aprendizaje individual” y “Aprendizaje colaborativo y cooperativo”; “perspectiva constructivista” y “perspectiva cognitivista” - no entendidas en su dimensión de complementariedad.

Destacamos la total ausencia de referencias al “Tiempo” (necesitaríamos una nueva investigación para entender totalmente el significado de esta ausencia), al “Profesor” y al “Alumno”, en cuanto éstas aparecen sólo como términos que definen a la comunidad; alumnos y profesores surgen, en las respuestas, designados con términos que les atribuyen diversos y nuevos roles. Los primeros son participantes, individuos, grupo y, los segundos, animadores, monitores, mediadores, *leaders* y administradores.

Las categorías con un elevado número de unidades de registro son “Estrategias/Actividades”, lo que parece tener sentido en una comunidad que valora la práctica y los “Contenidos”, lo que nos llevaría, en una lectura más superficial, a considerar la importancia de la construcción del conocimiento que el concepto de contenido podría hacer presuponer si nos refiriéramos a expresiones como “Conocimiento generado por las diversas experiencias de los diferentes miembros”, “Soporte teórico de la asignatura”, “Teoría como punto de partida de la reflexión”; otras, sin embargo, son meras referencias abstractas “Interés de los miembros por los contenidos”, “Asuntos relevantes para los participantes”. La “Evaluación” se expresa en las dos dimensiones de producto - “La participación debe tener resultados visibles y definidos”, “Verificar el grado de consecución de las tareas y de los objetivos definidos”, “Si es formal e impuesta, la participación debe tener resultados visibles y definidos”, - y de proceso - “Necesidad de un frecuente acompañamiento y *feedback* en las acciones desarrolladas en las comunidades”, “Existencia de un grupo de personas que monitoricen y acompañen la evolución de la comunidad”, “Realización de “puntos de situación” sobre las evoluciones y logros que la comunidad y sus miembros hicieran.

La categoría que más destaca, por mayor frecuencia de unidades de registro es, sin embargo, una categoría adicional y que designamos como “Otros”. Aquí aparecen nombrados el “Sentimiento de pertenencia a una entidad común”, “Vivir la experiencia”, “Pertenecer a la comunidad”, “Compartir, pertenencia, interacción, colaboración”, “Ganas de aprender”, “Gusto por el intercambio de conocimientos”. Esto nos parece relevante, en la medida en que demuestra un trasvase de los modelos de currículum más o menos consolidados en la relación entre los elementos mencionados anteriormente.

Las unidades de registro analizadas muestran, así, claramente, un alejamiento del discurso del currículum de transmisión, reproductivo, normativo, burocrático, y, por otro lado, una aproximación a modos más flexibles, más abiertos, de considerar el currículum, enfatizando el proceso, la realidad, la interacción y la práctica, por la valoración de las dimensiones social y afectiva.

Síntesis de los principales resultados

En síntesis, puede afirmarse que, en general, si las respuestas a las preguntas del cuestionario han sido marcadas por un principio de convergencia, ya en relación a la pregunta n° 8, y luego, a la percepción de un modelo de currículum adecuado a una comunidad de aprendizaje, predomina un principio de dispersión y divergencia. Esto nos parece un indicador de desconocimiento sobre el significado de currículum y/o de modelo curricular o, lo que sería más preocupante, una falta de consciencia sobre lo que implica aprender en una comunidad de aprendizaje (que no de práctica, lúdica u de otro tipo), en un contexto escolar institucional, orientado por un currículum formal, que es, en muchos casos, currículum prescrito, tal y como acontece en el contexto específico en el cual los exalumnos estuvieron insertados y por el que se les preguntó.

Al contrario, sería de esperar que las respuestas fuesen sensibles y suficientemente fluidas en relación a la explicación de las características de los diferentes modelos curriculares, sobre todo por haber sido expuestos y por haber tenido la oportunidad de vivenciar un modelo de trabajo especialmente diseñado en el ámbito de la asignatura a la que asistieron y sobre ello, directa o indirectamente, haber reflexionado en profundidad.

6. CONCLUSIONES Y SÍNTESIS PROSPECTIVA

En este estudio, además de pretender profundizar en el conocimiento sobre comunidades de aprendizaje, basándonos en la visión de los participantes y en su experiencia concreta, quisimos también percibir de qué forma la asignatura, organizada como comunidad de aprendizaje, habría contribuido, directa o indirectamente, a la formación del concepto por parte de los alumnos que la utilizaran. Se pretendió, concretamente, recoger datos que permitieran caracterizar su perspectiva en relación a los factores determinantes, tanto en la creación de una comunidad de aprendizaje, como en su funcionamiento y, en particular, sobre el modelo curricular más adecuado para el desarrollo del trabajo en una comunidad de este tipo.

Los resultados, provisionales, aunque constituyen apenas una primera aproximación, exploratoria, a esta problemática, permiten sin embargo sacar algunas conclusiones generales y lanzar pistas que podrán constituir la base, ya sea para la continuación del análisis centrado en la perspectiva de los participantes, como para el desarrollo de otros estudios complementarios.

A modo de resumen, nos gustaría destacar como principales conclusiones de este estudio los siguientes aspectos:

- La frecuencia de la asignatura permitió, como pretendíamos, aprendizajes de diferentes tipologías. Permitted, por un lado, un aprendizaje más conceptual, sobre lo que son comunidades de aprendizaje, y por el otro, aprendizajes de tipo procedimental, sobre cómo organizar y actuar en una comunidad, destacando aún un tercer tipo, de gran importancia para los participantes y consubstanciado en la valoración de la dimensión social del acto de aprender.
- A pesar de la no explicación, coherente y fundamentada, de un modelo de currículum ajustado a la organización de una comunidad, hay indicios que apuntan al rechazo de los “modelos tradicionales” y a la apertura a una nueva idea de currículum. Un currículum abierto, flexible, en construcción, pero que remite claramente a la responsabilidad sobre la decisión y la gestión de la práctica para el profesor/animador/mediador/líder.
- Parece verificarse pues, una relación de desequilibrio entre el querer (dimensión volitiva, esto es, motivaciones personales, satisfacción de expectativas, intereses y necesidades individuales) y el poder (esto es, la decisión responsable y autónoma sobre el propio control del proceso de aprendizaje), nunca asumiendo la autoría, ni siquiera la posibilidad de negociación en términos curriculares.

Como resultado global de lo que hemos concluido anteriormente, se puede inferir que, al menos en el contexto escolar, este tipo de comunidades necesitan ser guiadas por una intencionalidad educativa – en vez de surgir por generación espontánea –, de forma que pueda haber una garantía de que los participantes desarrollen las competencias necesarias, no sólo para la vivencia en comunidad, pero sobre todo para la participación activa y hasta el liderazgo de ese proceso.

Las comunidades virtuales de aprendizaje introducen cambios significativos en los contextos de aprendizaje y en el acceso al conocimiento. Sin embargo, está todavía por resolver el problema curricular enunciado por Stenhouse (1985), esto es, relacionar las ideas con la realidad.

Nos gustaría concluir este artículo expresando algunas ideas que fuimos construyendo y reforzando a lo largo de este estudio y que, de alguna manera, podrán constituir un punto de partida para nuevas exploraciones en este campo. Ideas que, por otro lado, no se alejan mucho de nuestras convicciones iniciales sobre la problemática emergente de las comunidades virtuales para fines educativos. Destacaríamos en síntesis, que:

- Desde el punto de vista curricular, no tiene sentido la adopción de modelos centrados en los contenidos y en un tipo de aprendizaje solitario. La centralidad del contexto y su relevancia para el aprendizaje parece ser, en oposición, la opción más adecuada en términos de organización y desarrollo. Una opción que tiene especial relevancia: La aceptación de que el conocimiento está distribuido por

los individuos; que la interacción social es crucial para la construcción colectiva de ese conocimiento; que el trabajo colaborativo, alrededor de objetivos comunes y de la resolución de problemas reales, es una de las formas más eficaces para la creación de la percepción de pertenencia a la comunidad; que la mediación (tecnológica y social) de los procesos de interacción podrá ser una característica determinante para el éxito de una comunidad;

- Es determinante el éxito de los entornos virtuales, la forma en como se estructuran y movilizan las redes sociales de soporte a la creación y desarrollo de una comunidad de aprendizaje;
- La participación individual en una comunidad es, en sí mismo, un proceso de crecimiento y desarrollo personal y que, por ello, tiene sentido ayudar a cada participante a hacer su recorrido de aprendizaje y, paralelamente, a volverse miembro efectivo de esa comunidad;
- Desde el punto de vista metodológico, la vivencia efectiva de una comunidad de aprendizaje por sus miembros es una de las principales fuentes de información si quisiéramos comprender mejor cómo funcionan y cuáles son las características que deben guiar su creación.

7. BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, T. & ELLOUMI, F. (Eds.). (2004). *Theory and Practice of Online Learning (edición electrónica)*. Athabasca: Athabasca University.

BANDURA, A. & WALTERS, R. (1963). *Social learning and personality development*. New York,: Holt.

BANDURA, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.

BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

BARAB, S., KLING, R. & GRAY, J. (2004). *Designing for virtual communities in the service of learning*. New York: Cambridge University Press.

BENNETT, C. & VAUGHAN, S. (2000). An Evaluation of Computer Mediated Communication to Support Group Discussion in Continuing Education. *Educational Technology & Society*, 3 (3), 349-360.

BEN-PERETZ, M. (1990). *The Teacher-Curriculum Encounter, Freeing Teachers from the Tyranny of Texts*. Albany: State University of New York Press.

Carr, W. (1998). The Curriculum in and for Democratic Society, *Curriculum Studies*, 6, 3.

CASTELLS, M. (2001). Comunidades Virtuais ou sociedade em rede? In M. Castells (Ed.), *A Galáxia Internet. Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade* (portuguesa ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 145-166.

CLARK, J. (1987). *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

COHEN, M. & MORRISON, K. (2000). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge Falmer.

COLLIS, B., DAVIES, G., IFIP Working Group 3.2--Research on Education Applications of Information Technologies. & IFIP Working Group 3.6--Distance Learning. (1995). *Innovative adult learning with innovative technologies*. Amsterdam ; New York: Elsevier.

COSTA, F. (2007). Tendências e práticas sobre a investigação na área das Tecnologias em Educação em Portugal. In A. Estrela (Ed.), *Investigação em Educação em Portugal. 1960-2005*. Lisboa: EDUCA. 169-224

DEWEY, J. (1933). *How we think, a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, New York [etc.]: D.C. Heath and company.

DEWEY, J. (1963). *Experience and Education*. New York: Macmillan Publishing Company, Collier Books.

DIAS, P. (en prensa). Mediação colaborativa das aprendizagens nas comunidades virtuais e de prática. In F. Costa, H. Peralta & S. Viseu (Eds.), *As TIC em Educação em Portugal. Concepções e Práticas*. Porto: Porto Editora.

FIGUEIREDO, A. & AFONSO, A. (2006). *Managing learning in virtual settings : the role of context*. Hershey, PA: Information Science Pub.

GARRISON, D., ANDERSON, T. & ARCHER, W. (1999). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2 (2-3), 87-105.

GARRISON, D. , ANDERSON, T., AND ARCHER, W. (2001). Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education. *American Journal of Distance Education*, 15 (1).

GONZÁLEZ, F. & SALMON, G. (2000). *La Función y Formación del e-Moderator: Clave del éxito en los nuevos entornos de aprendizaje*. Comunicación presentada en Online Educa Barcelona, Barcelona.

GRUNDY, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis*. London: The Falmer Press.

GUNAWARDENA, C., ORTEGANO-LAYNE, L., CARABAJAL, K., FRECHETTE, C., LINDEMANN, K. & JENNINGS, B. (2006). New Model, New Strategies: Instructional design for building online wisdom communities. *Distance Education*, 27 (2), 217 - 232.

GUNAWARDENA, C., JENNINGS, B., ORTEGANO-LAYNE, L., FRECHETTE, C., CARABAJAL, K. & LINDEMANN, K. (2004). Building an online wisdom community: A transformational design model. *Journal of Computing in Higher Education*, 15 (2), 40-62.

HABERMAS, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*. London: Heinemann.

HABERMAS, J. (1974). *Theory and Practice*. London: Heinemann.

HAKKARAINEN, K. & EARLI. (2004). *Communities of networked expertise: professional and educational perspectives*. Amsterdam: Elsevier.

HILLMAN, D., WILLIS, D. & GUNAWARDENA, C. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *The American Journal of Distance Education*, 8 (2), 30-42.

HUGHES, J., JEWSON, N. & UNWIN, L. (2007). *Communities of practice : critical perspectives*. New York, NY: Routledge.

JOHNSON, K. (1992). "Learning to Teach: Instructional Actions and Decisions of Preservice ESL Teachers", *TESOL QUARTERLY*, vol. 26, 3, pp. 507-535.

KEPPELL, M. J. (2007). *Instructional design : case studies in communities of practice*. Hershey, PA: Information Science Pub.

KLIEBARD, H. (1989). "Problems of Definition in Curriculum", *Journal of Curriculum and Supervision*, vol. 5, 1, pp. 1-5.

LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge [England] ; New York: Cambridge University Press.

Mcisaac, M. (2007). Current Research in ICT for Education (conference handout). Aveiro: Universidade de Aveiro.

MCISAAC, M. & GUNAWARDENA, C. (1996). Research in distance education. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research in Educational Communications and Technology*. New York: Simon & Schuster, Macmillan. 403-437.

MCISAAC, M. S., BLOCHER, J. M. & MAHES, V. (1999). Student and teacher perceptions of interaction in online computer-mediated communication. *Educational Media International [H.W. Wilson - EDUC]*, 36 (2), 121 et seq.

MCLOUGHLIN, C. (1999). Culturally responsive technology use: developing an on-line community of learners. *British Journal of Educational Technology*, 30 (3), 231-243.

MUIRHEAD, B. (2001). Enhancing social interaction in computer-mediated distance education [online]. *Education at a Distance*, 14 (40), (consultado en Mayo 2007, en http://www.usdla.org/html/journal/APR2001_Issue/article2002.html).

PALLOFF, R. & PRATT, K. (2004). *O aluno virtual. Um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Porto Alegre: Artmed.

PEA, R. (1993). Practices of distributed intelligence and designs for education. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*. NY: Cambridge University Press. 47-87.

PONTE, J. & OLIVEIRA, H. (2001). Comunidades virtuais no ensino, na aprendizagem e na formação. In D. Moreira, C. Lopes, I. Oliveira, J. M. Matos & L. Vicente (Eds.), *Matemática e comunidades: A diversidade social no ensino aprendizagem da Matemática (Actas do XI Encontro de Investigação em Educação Matemática da SPCE)*. Lisboa: SEM-SPCE e IIE. 65-70.

RHEINGOLD, H. (1993). *The virtual community : homesteading on the electronic frontier*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub. Co.

RHEINGOLD, H. (2000). *Tools for thought: the history and future of mind-expanding technology* 1st MIT Press. Cambridge, Mass.: MIT Press.

RHEINGOLD, H. (2002). *Smart mobs: the next social revolution*. Cambridge, MA: Perseus Pub.

SALMON, G. (2003). *E-moderating : the key to teaching and learning online* 2nd. New York: RoutledgeFalmer.

SALOMON, G. (1993). *Distributed cognitions : psychological and educational considerations*. Cambridge [England] ; New York, NY: Cambridge University Press.

SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner – How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

SCHÖN, D. (ed.), (1991). *The Reflective Turn – Case Studies in and on Educational Practice*. New York: Teachers College.

SCHRÖDER, R. & WANKELMANN, D. (2002). *Theoretische Fundierung einer e-Learning Didaktik und der Qualifizierung von e-Tutoren*: Universität Paderborn.

SCHROEDER, R. (2002). *The social life of avatars : presence and interaction in shared virtual environments*. London ; New York: Springer.

SCHWAB, J. (1983). “The practical 4: Something for curriculum professors to do”, *Curriculum Inquiry*, 13, 3, pp. 239-265.

SKILBECK, M. (1982). “Three Educational Ideologies”. In T. Horton e P. Raggat (eds.) *Challenge and Change in the Curriculum*. Sevenoaks: Hodder and Stoughton, pp. 7-36.

STAHL, G. (2002). *Computer Support for Collaborative Learning : foundations for a CSCL community : proceedings of CSCL 2002, Boulder, Colorado, USA, January 7-11, 2002*. Hillsdale, N.J.: Distributed by L. Erlbaum Associates.

STENHOUSE, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Oxford: Heinemann Educational Books.

STENHOUSE, L., RUDDUCK, J. & HOPKINS, D. (1985). *Research as a basis for teaching : readings from the work of Lawrence Stenhouse*. London ; Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.

STENHOUSE, L., RUDDUCK, J. & HOPKINS, D. (1985). *Research as a basis for teaching : readings from the work of Lawrence Stenhouse*. London ; Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.

STERN, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

STODEL, E. J., THOMPSON, T. L. & MACDONALD, C. J. (2006). Learners' Perspectives on what is missing from online learning: Interpretations through the Community of Inquiry Framework. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 7 (3), 1-24.

TESCH, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types & Software Tools*. New York: The Falmer Press.

TRIM, J. (ed.) (1985). *Symposium on the initial and in-service training of teachers of modern languages*. Strasbourg. Council for Cultural Co-operation, Council of Europe.

TU, C. (2001). How Chinese perceive social presence: an examination of interaction in online learning environment. *Educational Media International [H.W. Wilson - EDUC]*, 38 (1), 45 et seq.

TU, C. & MCISAAC, M. S. (2002). The relationship of social presence and interaction in online classes. *The American Journal of Distance Education*, 16 (3), 131-150.

TU, C. (2000). On-line learning migration: from social learning theory to social presence theory in a CMC environment. *Journal of Network and Computer Applications*, 23 (1), 27-37.

TU, C. (2002). The relationship between social presence and online privacy. *The Internet and Higher Education*, 5 (4), 293-318.

VERMA, G. & MALLICK, K. (1999). *Researching Education. Perspectives and Techniques*. London: Falmer Press.

VRASIDAS, C. & GLASS, G. (2005). Achieving technology integration in classroom teaching. In C. Vrasidas & G. Glass (Eds.), *Preparing Teachers to Teach with Technology*. USA: Information Age Publishing Inc. 1-20.

VRASIDAS, C. & MCISAAC, M. (2001). Integrating Technology in Teaching and Teacher Education: Implications for Policy and Curriculum Reform. *Educational Media International*, 38 (2), 127-132.

VRASIDAS, C., MCISAAC, M. (1999). Factors Influencing Interaction in an Online Course. *American Journal of Distance Education*, 13 (3).

VYGOSTSKY, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

WEBER, R. (1990). *Basic Content Analysis*. Newbury Park, CA: Sage.

WENGER, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge, U.K. ; New York, N.Y.: Cambridge University Press.

WENGER, E., MCDERMOTT, R. A. & SNYDER, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.

WERTSCH, J. V. & RAMÍREZ, J. D. (1994). *Literacy and other forms of mediated action*. Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.

XU, J. (2001). *Topological structure and analysis of interconnection networks*. Dordrecht; Boston: Kluwer Academic Publishers.

NOTAS

¹ Nos referimos a las tecnologías digitales que tienen en Internet su sustento y acción. Nos referimos, en especial, a las herramientas que, a través de esa plataforma universal, permiten la interacción, la conversación, la discusión y el trabajo cooperativo, en tiempo real o en diferido, como es el caso del correo electrónico, de las aplicaciones de conversación escrita u oral en tiempo real, como los *chats*, los programas de mensajería instantánea o las aplicaciones de conferencia en vídeo, y de las listas o foros de discusión. Y, más recientemente, los *Weblogs*, *Wikis* y otros ejemplos de aplicaciones que empiezan a ser designados como “software social” y que tienen la particularidad de potenciar, en términos de relaciones entre humanos y en términos de construcción del conocimiento, una segunda generación de horizontes de la propia Internet (la Web 2.0).

² Utilizamos un espacio de trabajo propio, del tipo CMS (“Content Management System”), bastante flexible en términos de composición y movilización de las funcionalidades necesarias durante el decurso del semestre (*weblogs*, foros de discusión, “knowledge bases”, cuestionarios, hiperenlaces, archivo de documentos y *software*, correo electrónico, comunicación sincrónica, noticias, itinerario de las clases, etc.).

³ Utilizamos un espacio de trabajo propio, del tipo CMS (“Content Management System”), bastante flexible en términos de composición y movilización de las funcionalidades necesarias durante el decurso del semestre (*weblogs*, foros de discusión, “knowledge bases”, cuestionarios, hiperenlaces, archivo de documentos y *software*, correo electrónico, comunicación sincrónica, noticias, itinerario de las clases, etc.).

⁴ Para Salomon, “people think in conjunction and partnership with others and with the help of culturally provided tools and implements” (Salomon, 1993 p.xiii).

⁵ “tools literally carry intelligence in them...” (Pea, 1993 p.53)

⁶ Tomamos aquí el modelo de la acepción de Cohen *et al.* (2000) como “...*explanatory devices or schemes having a broadly conceptual framework, though models are often characterized by the use of analogies to give a more graphic or visual representation of a particular phenomenon.*” (pp.12-13) y de Verma y Mallick (1999): “*A model can provide a very simple representation of quite complex events and make them more intelligible.*” (p. 8).

⁷ Tomamos aquí el modelo de la acepción de Cohen *et al.* (2000) como “...*explanatory devices or schemes having a broadly conceptual framework, though models are often characterized by the use of analogies to give a more graphic or visual representation of a particular phenomenon.*” (pp.12-13) y de Verma y Mallick (1999): “*A model can provide a very simple representation of quite complex events and make them more intelligible.*” (p. 8).

⁸ Véase el concepto de “*reflective practitioner*” de la teoría del diseño de D. Schön (1983, 1991)

⁹ Nos referimos a que el primer autor de este artículo es el responsable, ya sea por el diseño del programa de la asignatura, o por el liderazgo mantenido en el proceso, intentando ejercer, sobre todo, el papel de animador de la comunidad formada por el conjunto de alumnos que constituían el grupo (cerca de 20).

¹⁰ *Elluminate* y *Centra* son ejemplos de aplicaciones informáticas especialmente concebidas para permitir la comunicación oral, en tiempo real, entre dos o más personas a través de conexión a *Internet*.

¹¹ El espacio virtual creado como soporte a la asignatura continúa siendo accesible en: www.fpce.ul.pt/pessoal/ulfpcost/cva05

¹² Según Cohen *et al.* (2000) es un instrumento que tiene “... *a clear structure, sequence, focus, but the format is open-ended, enabling the respondent to respond in her/his own terms. The semi-structured questionnaire sets the agenda but does not presuppose the nature of the response*” (p. 248).

¹³ Según Cohen *et al.* (2000) es un instrumento que tiene “... *a clear structure, sequence, focus, but the format is open-ended, enabling the respondent to respond in her/his own terms. The semi-structured questionnaire sets the agenda but does not presuppose the nature of the response*” (p. 248).

¹⁴ Según Cohen *et al.* (2000) es un instrumento que tiene “... *a clear structure, sequence, focus, but the format is open-ended, enabling the respondent to respond in her/his own terms. The semi-structured questionnaire sets the agenda but does not presuppose the nature of the response*” (p. 248).

¹⁵ Según Cohen *et al.* (2000) es un instrumento que tiene “... a clear structure, sequence, focus, but the format is open-ended, enabling the respondent to respond in her/his own terms. The semi-structured questionnaire sets the agenda but does not presuppose the nature of the response “ (p. 248).

Para citar este artículo puede utilizar la siguiente referencia.

ALBUQUERQUE COSTA, Fernando y PERALTA, Helena (2007): Comunidades virtuales de aprendizaje: el punto de vista de los participantes. RODRÍGUEZ ILLERA, José Luis. (Coord.) Comunidades virtuales de práctica y de aprendizaje [monográfico en línea]. *Revista Electrónica de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 8, nº3. Universidad de Salamanca [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa]
<http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_03/n8_03_albuquerque_peralta> ISSN 1138-9737