

# Comunidades virtuales de aprendizaje y de prácticas. Reflexión a partir de una experiencia en la Educación Superior

**SBIE 2009 / IV Workshop de Arquiteturas Pedagógicas para Suporte à  
Educação a Distância mediada pela Internet**

**Virginia Rodés, Alén Pérez Casas**

Departamento de Apoyo Técnico Académico,  
Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.

José Enrique Rodó 1854, Montevideo - Uruguay  
[virginia.rodés@cse.edu.uy](mailto:virginia.rodés@cse.edu.uy)

## **Resumen**

*El artículo presenta una experiencia de trabajo desarrollada en la Universidad de la República, Uruguay, centrada en el enfoque de comunidades de aprendizaje y de prácticas en entornos virtuales, que se orienta al logro de procesos de formación en la acción de asesores en integración de TIC a la educación superior.*

*Al inicio se presenta una breve descripción de los actores involucrados en el proceso y de la estrategia desarrollada. Se integran elementos teóricos que permiten un análisis sobre las condiciones sociales que habilitan procesos de innovación en el marco de redes sociales y tecnológicas. Finalmente se presentan algunos avances resultado de la evaluación de la experiencia y sus proyecciones como modelo de gestión del cambio organizacional, tecnológico y educativo.*

**Palabras Claves:** Comunidades Virtuales de Aprendizaje y de Prácticas, Formación en la Acción.

## ***1. Introducción***

La experiencia que se presenta está siendo desarrollada por el Departamento de Apoyo Técnico Académico (DATA) de la Universidad de la República (UR), se enmarca en el Proyecto "Generalización del uso educativo de TIC en la Universidad de la República" (TICUR). Con este proyecto, radicado en el Pro Rectorado de Enseñanza (PRE), se intenta cumplir con el objetivo de expandir los beneficios de una formación avanzada y para toda la vida, a todos los interesados en hacerlo, independientemente de su género, su condición social, su inserción laboral o su lugar de radicación. El Proyecto se concibe como un ámbito de referencia en el uso de las tecnologías para la enseñanza universitaria y su integración en los diseños curriculares; promoviendo la innovación tecnológica con sentido educativo. Desde él se impulsan y desarrollan acciones que hacen a la logística académica, la formación docente, el diseño y producción de materiales educativos; así como el seguimiento y evaluación curricular de las propuestas.

En este contexto se concreta la integración al trabajo universitario de un nuevo rol docente, los Articuladores, ya radicados con cargos en los Servicios universitarios, a los que se les aportan horas docentes financiadas con el objetivo de que se desempeñen como nexos entre el DATA y los grupos de docentes del Servicio que se encuentran desarrollando procesos de integración de TIC a sus acciones educativas. En términos generales, las acciones del/la articulador/a se orientan a facilitar el diseño y la implementación de cursos semipresenciales y materiales educativos en los Servicios universitarios.

Con esta iniciativa se promueve la conformación paulatina de departamentos de apoyo técnico académico de carácter local, articulados y coordinados, que organizados a partir de una concepción de comunidad de aprendizajes y de prácticas, promuevan la integración de TIC a la educación universitaria, buscando soluciones innovadoras a los problemas que vayan surgiendo de la propia experiencia.

## ***2. La estrategia desarrollada con la comunidad de aprendizaje y de prácticas Grupo Articuladores***

Entre las funciones que poseen estos Articuladores se encuentran:

1. Aportar a la búsqueda de soluciones organizativas, técnicas y/o pedagógicas para el desarrollo de los procesos de virtualización de cursos.
2. Apoyar a los equipos docentes en la elaboración de materiales educativos y cursos virtuales, desde una perspectiva de fomento de capacidades para la autogestión.
3. Participar de reuniones periódicas de trabajo, formación y coordinación conjunta.
4. Realizar un relevamiento diagnóstico de la situación del servicio y sus posibilidades de desarrollo de las líneas Proyecto

5. Constituirse en referente académico del Proyecto TICUR en el Servicio, favoreciendo los procesos de integración de TIC de manera pertinente desde el punto de vista educativo y tecnológico.

El DATA asume la coordinación de esta comunidad de aprendizaje y de prácticas con componentes virtuales, que pasa a denominarse Grupo de Trabajo Articuladores (integrado por 15 miembros), promoviendo la búsqueda y construcción de modelos de trabajo comunes, la sistematización de experiencias, y la constitución de una red de actores en la temática, distribuidos en los servicios universitarios.

Durante el período abril a agosto de 2009 se realizaron reuniones presenciales/virtuales (trasmitidas a través del software de webconference integrado a Moodle, DIMDIM para los Articuladores que no podían asistir de forma presencial) de frecuencia quincenal en una primera etapa, y mensual en la segunda. Se dispuso asimismo de un espacio de trabajo virtual, disponible en EVA (<http://eva.universidad.edu.uy> sistema de entornos virtuales de aprendizaje desarrollado en base al sistema Moodle, de carácter institucional para la UR) con el objetivo de ofrecer apoyo en la interacción permanente, y disponer de dispositivos de análisis de las prácticas, compartir experiencias como asesores y favorecer la sistematización de las mismas.

En dicho entorno se preparaban las reuniones de trabajo presenciales, se realizaban reuniones virtuales, se compartían materiales y bibliografía, se disponían foros de discusión con líneas que eran definidas por los participantes, favoreciendo dispositivos que permitieron el trabajo compartido para el logro del desafío que enfrentábamos al asumir un rol que no tenía antecedentes en las institución.

A lo largo del proceso de trabajo se fueron proponiendo por parte de la coordinación y en acuerdo con los docentes articuladores, una agenda de formación en la acción en temas vinculados a los aspectos tecnológicos, organizacionales y educativos de la integración de TIC. Los temas trabajados de modo conjunto en las reuniones presenciales y virtuales fueron:

1. Informe de inicio del trabajo con los grupos. Aspectos organizativos, técnicos y educativos en la gestión de proyectos de elaboración de REA.
2. Presentación de informes de avance de la elaboración de los proyectos. Elementos de diseño de cursos en entornos virtuales.
3. Rol del asesor en la producción de materiales educativos en equipos interdisciplinarios: aspectos organizativos, técnicos y educativos.
4. Presentación de informe de avance en los procesos de elaboración de REA. Estrategia de uso y evaluación de REA.
5. Presentación de informe de evaluación de los procesos realizados; elaboración de proyecciones para la experiencia y propuesta de articulación con otras experiencias del mismo tipo en el servicio. Conformación de redes de actores: red social y red tecnológica.
6. Presentación de relevamiento diagnóstico de la situación del servicio y sus posibilidades de desarrollo de las líneas del Proyecto. Evaluación del proceso de trabajo y de la coordinación.

Asimismo, se proporcionaron una serie de dispositivos de análisis de las prácticas. En resumen trataban los siguientes ejes:

1. Al comienzo del proceso, se promovió el análisis de la situación al inicio del trabajo, desde las dimensiones organizacional, educativa y tecnológica, identificando los aspectos “fuertes” (que facilitaban la implementación del proyecto) y los aspectos “débiles” (que parecían obstaculizar el proyecto).
2. En una fase intermedia, se buscó sistematizar el proceso de diseño de cursos en entornos virtuales, los rasgos característicos de su rol como asesores/as en la producción de materiales educativos en equipos interdisciplinarios: aspectos organizativos, técnicos y educativos. Se compartieron los cursos y materiales educativos desarrollados, su estrategia de uso, promoviendo la evaluación compartida de los productos.
3. Componentes institucionales y de actores sociales organizados en torno a su trabajo como articuladores. Ámbitos institucionales y actores (personas) que han colaborado/obstaculizado/apoyado/asistido/o fueron referentes para su trabajo como articuladores en su contexto de acción.
4. Al finalizar, evaluación de los procesos realizados en conjunto con los docentes asistidos. Análisis desde las dimensiones organizacional, educativa y tecnológica, identificando los aspectos “fuertes” (que facilitaron la implementación de los proyectos) y los aspectos “débiles” (que obstaculizaron el desarrollo de los proyectos).
5. Elaboración conjunta de proyecciones para la experiencia y propuesta de articulación con otras del mismo tipo en el Servicio universitario. Posibilidades de desarrollo de las líneas del Proyecto.
6. Evaluación conjunta del proceso de formación en la acción realizado en el marco del Grupo de Trabajo Articuladores, y de la coordinación realizada por el DATA.

Este proceso permitió a los integrantes de la comunidad elaborar algunas reflexiones sobre la práctica, permitiendo profundizar en algunas conceptualizaciones en relación a la dimensión organizacional de los procesos de innovación.

### ***3. Algunas consideraciones en torno al funcionamiento de redes de actores sociales para la innovación.***

El papel de la dimensión social en el desarrollo y la implementación de los sistemas de información constituye un objeto de análisis que asume múltiples enfoques y niveles de profundidad. Abstractar la "función social" de un sistema de información es casi una paradoja, especialmente cuando se trata de un entorno Virtual de Aprendizajes, El análisis de los efectos de los "sistemas" sobre los "mundos de la vida" [Habermas, 1987] de los actores involucrados es un objeto privilegiado de investigación. No es necesario llegar a suscribir, como proponemos, la tesis fundamental del materialismo dialéctico, que "la infraestructura condiciona la superestructura", para comprender la importancia de la investigación de "los impactos sociales de las tecnologías de la información aplicadas a la educación". Esto implica una serie de desafíos, filosóficos, didácticos y tecnológicos que se plantean en cuanto consideramos los peligros de "sustituir los

contextos de interacción cargados de sentido intersubjetivo" como se dan fundamentalmente en el aula presencial por "contextos sistémicos" crecientemente "deslingüistizados", o más claramente deshumanizados, como pueden llegar a ser los "sistemas de gestión de la enseñanza", con su amenaza potencial de sustitución creciente de la "mayéutica" por el cuestionario autoadministrado de calificación automática.

Sin embargo, no es esa la perspectiva en la que proponemos focalizar estas consideraciones sobre el papel de la dimensión social de los sistemas de información. Nos interesa aquí profundizar sobre el papel de la dimensión social organizacional, en los procesos de planificación, diseño, construcción y apropiación utilitaria de un Sistema de Entornos Virtuales de Aprendizaje orientado a la Educación Superior.

La centralidad del análisis de las comunidades virtuales de aprendizaje y de práctica para el desarrollo de las innovaciones en el campo de la Intergración de TICs a la educación Superior, se dan, en nuestro caso, en el contexto específico de una cierta lógica organizacional que podríamos denominar como típica de las grandes universidades nacionales de América del Sur, construidas a la luz de los principios de la "Reforma de Córdoba", cogobernadas, gratuitas, crecientemente burocratizadas, departamentalizadas, presupuestariamente centralizadas y dependientes. Las condiciones sociales para el desarrollo de innovación exigen altos grados de interacción significativa. En estos momentos de construcción de iniciativas que requieren de dichos procesos, centradas en el reconocimiento mutuo de los saberes y de los intereses comunes de los actores, los sistemas burocratizados suelen generar obstáculos en los procesos.

En ese sentido, este análisis de nuestra praxis como promotores de procesos de innovación nos llevó a reconocer el papel central de los actores sociales comprometidos y entusiastas [Himanen, 2001] para la generación de procesos de transformación institucional. La estrategia se centró en ofrecer espacios de construcción de comunidad, sostenida por acciones en entornos presenciales y virtuales, orientados a la creación de redes.

El concepto de red es polisémico. Se habla de redes como interconexiones de instituciones, así como de redes como interconexiones de personas, de gente con gente. Para comprender la diferencia entre tipologías, es útil acudir a la diferencia establecida por Habermas entre estructura sistémica y estructura del mundo de la vida. En esta distinción *"propone un modelo que permite analizar la sociedad como dos formas de racionalidad que están en juego simultáneamente: la racionalidad sustantiva del mundo de la vida y la racionalidad formal del sistema, pero donde el mundo de la vida representa una perspectiva interna, como el punto de vista de los sujetos que actúan sobre la sociedad, mientras que el Sistema representa la perspectiva externa, como la estructura sistémica (la racionalidad técnica, burocratizada-weberiana, de las instituciones)."*<sup>1</sup> Según este marco conceptual, es el de las interacciones comunicativas entre los sujetos, donde se construye la realidad social y se produce la socialización. Tanto los aprendizajes como el diseño de innovaciones sólo se producen en comunidades, y son éstas las que en el fondo, "fundan" las instituciones. Sin embargo,

---

<sup>1</sup>[http://www.avizora.com/publicaciones/ciencias\\_sociales/textos/0026\\_jurgen\\_habermas.htm](http://www.avizora.com/publicaciones/ciencias_sociales/textos/0026_jurgen_habermas.htm)

estas reclaman y consumen innovaciones continuas, reduciendo los espacios necesarios para la promoción de la innovación. Según Robert Reich, 1994, una de las claves de los núcleos exitosos de la Sociedad de Conocimiento es la construcción de redes de "analistas simbólicos", interconectados en una lógica de cooperación y competencia, de interacciones laxas pero significativas.

Granoveter [1973] plantea que las interacciones sociales enmarcadas por interacciones "fuertes" tiene más dificultades para innovar que aquellas caracterizadas por "redes laxas". Esto es, que aquellas relaciones en las cuales todos tienen vínculos con todos pero no se debe obediencia ni se encuentran en marcos de poder explícito, tienen la potencialidad de desarrollar la diversidad y promover el aprendizaje por el mutuo reconocimiento, donde la experiencia del otro pasa ser insumo para la construcción de los modelos de acción.

Lo que hace que una red se constituya en núcleo innovador, entonces, está relacionado con factores asociados fuertemente a la cotidianidad. Tal como plantea Rodríguez Villasante [2001] al referirse a los detonantes del cambio en una red *"Nos encontramos con redes que se legitiman por sus capacidades de innovación. Aparecen así "bucles de resonancia" en las redes que abren y cierran el manejo de las condiciones tanto objetivas como subjetivas. Las relaciones entre los grupos más formales, las instituciones, y los sectores no asociados, pero con sus redes informales, hacen de interruptores de las matrices de conducta observadas. Las relaciones en lo cotidiano, las formalidades e informalidades, no son puras cuestiones formales y de poca importancia, sino precisamente los detonantes de las situaciones críticas de estos movimientos."*

Por tanto, existen condiciones que no dependen de la estructura formal de una red (de qué instituciones provienen sus actores, cuáles son sus intereses, cuál su ideología) sino de las relaciones intersubjetivas entre sus miembros y la praxis resultante: *"Son los estilos de hacer las cosas de lo cotidiano los que nos señalan las diferencias entre unos casos y otros. En cada decisión de bifurcación del movimiento, lo que está contando sobre todo son las confianzas y desconfianzas que se construyeron en la convivencia cotidiana. Cuentan las necesidades materiales, y cuentan los discursos ideológicos, pero el cemento capaz de fraguar o disgregar tales articulaciones solo descansa en los tipos de redes que se vinieron elaborando. Conjuntos de acción son para nosotros estas relaciones construidas en lo cotidiano, tanto las de cara a cara y más densas, como las más superficiales o débiles, que sirven para que circule la información construyendo sentidos de inclusión o de exclusión ("nosotros", "ellos", etc). No es la lógica de los intereses de clase, ni las afinidades ideológicas, aunque influyan, generalmente las que constituyen tales conglomerados, sino otras prácticas más cotidianas las que nos dan las amistades, las pandillas, y también los reconocimientos de líderes, o de lugares donde conjuntos muy diferentes pueden encontrarse."* [Rodríguez Villasante op.cit]

La propia lógica de Internet favorece estas nuevas formas de organización del trabajo de los "analistas simbólicos", dándole sustento virtual a una comunidad laxa y desaterritorializada, a la vez que entusiasta, colaborativa y orientada a la socialización del conocimiento. Las nuevas estructuras de la información y la comunicación, coloca a

las demás actores significativos, potencialmente equidistantes y disponibles para establecer intercambios de acuerdo a los niveles de prestigio y reconocimiento mutuo.

Si tomamos en consideración además el proceso de transformación que surge con la denominada Internet 2.0, ya no solo se puede usar la red como espacio de disposición unidireccional de información. Esta nueva estructura 2.0 habilita interacciones, disposición multidireccional de recursos, intercambios de roles, siendo óptima para su uso en el campo educativo.

Garrido [2003] define a las comunidades vituales de aprendizaje y de prácticas como *"estructuras no presenciales, que se producen en un espacio cibernético virtual, agrupan a personas diversas que se comunican entre sí manteniendo un nivel de interacción que se prolonga en el tiempo. Dichos asentamientos virtuales se consideran comunidades virtuales cuando, entre los participantes, se producen y mantienen relaciones sociales en las que se negocian significados, al tiempo que sus propias identidades y el contexto en el que se inscriben"*. Este tipo de estructura trae consigo modificaciones en los modos tradicionales de enseñar y aprender, circunscriptos a espacios institucionales, lineales, magistrales, asimétricos, unidireccionales; confluyendo hacia nuevos modelos centrados en la concepción aprendizaje social, según el cual las interacciones entre los sujetos y las mediaciones del mundo de la experiencia constituyen la materia prima para la construcción de conocimiento. En ese sentido Garrido sostiene que *"La teoría del aprendizaje social considera a las comunidades sociales como lugares privilegiados para la adquisición y creación de conocimiento. Tales comunidades constituyen el contexto para desarrollar una práctica como un proceso activo, dinámico e histórico de participación en la negociación de significado en el que paralelamente se construyen las identidades de los participantes y su aprendizaje."*

Esta reflexión/acción ha permitido construir un modelo de intervención y desarrollar un comportamiento estratégico para la generalización de innovaciones en el campo de las TIC en la Educación Superior. Esto se materializó en una estrategia que se volvió explícita, caracterizada en primera instancia, por la utilización de las TIC aplicadas al proceso de generación de innovaciones en sí mismo. Con esto queremos decir que utilizamos las TIC para el desarrollo de una forma de relación social que a su vez promueva el uso crítico de TIC, con especial atención en promover el vínculo entre actores ubicados en los diferentes niveles de la estructura, con la centralidad puesta en el compromiso militante. Esto lleva a la posibilidad de embeberse en las estructuras, trascender la formalidad institucional, las formas rutinarias de la toma de decisiones (piramidal, burocrática, lenta...) para definir colectivamente los encuadres para las políticas, transitando por debajo/por los márgenes/por los intersticios de la estructura y creando institucionalidad desde la praxis.

#### **4. Conclusiones**

Se trata de un proceso de reciente instrumentación, pero que ya es posible de ser evaluado como existoso en la conformación de una comunidad virtual de aprendizaje y de prácticas. La estrategia se inspira en el modelo Formación en la Acción [Carr, S., Kemmis, W. 1988] que se sustenta en el trabajo con grupos docentes para la revisión y

mejora de las prácticas educativas; e integra la concepción de comunidad de aprendizaje y de prácticas [Wenger, E. 2001]; [Garrido, A. 2003] como el espacio de relevancia para el desarrollo de procesos de innovación.

En ese sentido, desde esta concepción, se plantea la diferencia entre lo que es posible denominar como redes tecnológicas, esto es, interconexión, disponibilidad y acceso desde el punto de vista tecnológico en relación a lo que denominaríamos redes de actores que desarrollan interacciones con sentido utilizando redes tecnológicas. Asimismo, la diferencia que radica entre estas últimas y las redes sistémicas, integradas por instituciones.

Producto del trabajo desarrollado hemos podido ir construyendo como colectivo una serie de estrategias que permitieron consolidar las iniciativas de generalización de uso de TIC, no solamente impulsando las acciones desde el plano de los tomadores de decisión en las instituciones, sino, mucho más, confluyendo en el activo compromiso de actores institucionales entusiastas e innovadores, dedicados directamente al logro de transformaciones.

## **5. Bibliografía**

Carr, W.; Kemmis, S. (1988). "Teoría crítica de la enseñanza. La investigación- acción en la formación del profesorado". Barcelona: Martínez Roca.

Garrido, A. (2003) "El aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual" <http://www.uoc.edu/in3/dt/20088/index.html>

Granovetter Mark S. (1973). "The strength of weak ties." American Journal Of Sociology, Vol. 78, pp.1360-1380.

Habermas, Jürgen (1987). "La Acción Comunicativa". Tomo I. Editorial Taurus. Madrid. España.

Himanen, Pekka. (2001). "La ética hacker y el espíritu de la era de la información".

Reich, R. (1993) El trabajo de las naciones Javier Vergara Editor. Madrid

Rodríguez-Villasante, Tomás. "Algunas diferencias para un debate creativo: abriendo una nueva etapa para el Network Analysis". Política y sociedad, ISSN 1130-8001, N° 33, 2000 , pags. 81-96

Wenger, E. (2001). "Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad". Barcelona: Paidós.