



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ARAGÓN**

***LA EDUCACIÓN A DISTANCIA POR INTERNET, EN
BUSCA DE PISTAS DE LA COMUNIDAD DE
APRENDIZAJE EN LA ACTIVIDAD EN RED.***

**Un estudio desde la etnografía virtual y el análisis
del discurso electrónico**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTOR EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A:
JOSÉ ANTONIO JERÓNIMO MONTES

**DIRECTOR DE TESIS
DR. EMILIO AGUILAR RODRIGUEZ**



2007



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mi esposa Amparo, mis hijos Rodrigo y Fernando.

A quienes eternamente estaré agradecido y en deuda por brindarme su amor, su cariño, apoyo y comprensión para la realización y culminación del presente proyecto.

*Amparo,
Más que una dualidad en el amor y el matrimonio, mi amiga y compañera en este tortuoso e intrincado camino que es la vida, mi amor, mi agradecimiento, cariño y dedicatoria a quien me ha dado más que su apoyo para avanzar y concluir el proyecto que ahora es posible compartir de una manera tangible más allá de la virtualidad.*

*Rodrigo,
Mi hijo, ahora adolescente que ha tenido la paciencia suficiente para compartir el recorrido del presente proyecto, me ha acompañado no solo frente a los libros, la computadora y los recorridos presenciales con algunos de los actores de otras latitudes, mi eterno agradecimiento por compartir su paso de la niñez a la adolescencia y continuar enseñándome más de lo que el puede suponer, gracias hijo por tu serenidad, paciencia, comprensión y apoyo; en ese tránsito de la niñez a la adolescencia en ocasiones me preguntas sobre cuando se deja de aprender, de estudiar, ¿que es lo último?, hijo siempre aprendemos solos y con los demás, nunca te rindas, veamos siempre la oportunidad de avanzar y ser mejores.*

*Fernando,
Mi hijo pequeño, que a sus siete años me ha acompañado en distintos momentos frente a la computadora, contando sus historias, entre risas, preguntas y canciones, permaneciendo en ocasiones a mi lado, con un lápiz, colores y papel junto a mis y sus libros; me ha permitido disfrutar de su espontaneidad acompañándome entre la escritura tradicional y la digital en el recorrido de su niñez, cuestionando en momentos la virtualidad para apropiarse de la misma y construir la propia realidad frente al computador, gracias hijo.*

A mis padres,

Don Antonio y Doña Cruz,

Mi infinito agradecimiento, mi amor y cariño por estar siempre presentes, por hacer posible sentirlos en mí, acompañándome siempre, gracias por sus enseñanzas que me han permitido aprender y a acompañar ahora a otros, más allá de lo presencial, en la distancia y la virtualidad.

Son ustedes mis maestros, a quienes debo en gran medida la preocupación y ocupación en el tema del presente proyecto, han creído en mí y me han dado lo necesario para iniciar y concluir proyectos, no solo de formación, en lo fundamental, para la vida.

A mi director de proyecto y tutor.

Dr. Emilio Aguilar Rodríguez,

Mi eterno agradecimiento por ser más que un guía, orientador y formador, por ofrecerme su apoyo no solo para avanzar y concluir el presente proyecto, por permitirme sentir un apoyo de amigo.

Mi gratitud por creer en mi, en el presente proyecto y contribuir con su experiencia, conocimiento y guía, facilitando en todo momento lo necesario para la culminación.

Muchas gracias.

Al honorable jurado,

Mi agradecimiento, con sus contribuciones ha sido posible enriquecer el presente proyecto de doctorado, gracias por compartir su tiempo, conocimientos y experiencia.

Índice	Pág.
Presentación	3
Capítulos de la Tesis.	6
Capítulo Introductorio	9
El Objeto de Estudio.	23
Objetivos de la Investigación	30
La Unidad de de Análisis.	35
Capítulo I	42
1.1 Propuesta Teórico metodológica.	42
1.1.1 Herramientas analíticas para la investigación.	52
1.1.2 Hacia la virtualidad desde la etnografía.	56
1.2 El discurso electrónico.	60
1.3 La Cultura y el lenguaje de la comunidad en Red.	62
Capítulo II	64
Investigación de la comunidad y la educación a distancia por Internet	65
2.1 Investigaciones sobre la comunidad virtual.	65
2.2 La investigación en la educación a distancia a través de Internet.	68
Capítulo III	74
Ingresando a la comunidad, en busca de las evidencias.	75
3.1 El ingreso a la comunidad en Red.	75
3.2 Siguiendo los pasos de la comunidad.	80
3.3 Los espacios de formación virtual.	85
3.4 El significado, la negociación de significados, la presencia social y cognitiva.	109
3.5. Los artefactos mediadores y la actividad conjunta.	120

Capítulo IV	153
El lenguaje de la Comunidad	154
4.1 El lenguaje de la Comunidad	154
4.2 El foro de discusión y la cadena de Interacción.	160
4.3 La comunicación y la práctica en la actividad observada	167
4.4 Los espacios de compromiso académico, un análisis desde el contenido.	172
Capítulo V	190
Elementos para la Construcción de una Comunidad de Aprendizaje En Red.	190
5.1 Principios del diseño pedagógico.	191
5.2. Construyendo la colaboración en Red.	196
5.3. Las herramientas de apoyo.	200
5.4 Comunidad de práctica en la actividad en Red.	201
5.5 Comunidad de práctica y gestión del conocimiento.	203
5.6 Hacia la comunidad de práctica en la formación en Red	206
6. Conclusiones	214
Bibliografía	245

Presentación.

Relevancia de la Investigación.

El interés por conocer los procesos que se desarrollan en la construcción de conocimiento conjunto durante la formación a través de Internet, en distintos escenarios de formación, así como analizar la posibilidad de construir una comunidad de aprendizaje soportada por las redes digitales como se refiere en distintas propuestas de formación, ha sido el punto de partida de la investigación que se ha realizado; tomando en cuenta las características del diseño educativo, el impacto de las herramientas tecnológicas utilizadas como artefactos culturales y su relación con en el diseño pedagógico, en especial el papel que desempeña el tutor en el cumplimiento de los objetivos educativos propuestos, observando las practicas culturales que se realizan al interactuar a través de la Internet.

Aún a inicios del siglo XXI existe desconfianza en algunos académicos respecto a la confiabilidad de la modalidad educativa a distancia soportada por la Internet. La presente investigación tiene como uno de sus propósitos aportar elementos para la comprensión y explicación de los procesos educativos que se dan a través de la interacción didáctica en espacios virtuales durante los procesos de formación en Red.

Con base en la necesidad de mirar dentro de la virtualidad y de tener una aproximación a las actividades de los participantes, se acude a una metodología innovadora que es la etnografía virtual, avanzando hacia nuevas formas de dar cuenta de aquello que sucede en espacios cada día más comunes como son los entornos educativos; así mismo, por las particularidades de la comunicación en dichos espacios se ha considerado pertinente hacer una aproximación a partir del análisis del discurso electrónico de la Comunicación Mediada por Computador (CMC), que es el tipo de comunicación que se establece en esa modalidad educativa, al hacer uso de recursos informáticos donde la interacción se soporta a partir del texto digital, Herring (1996); considerando en el análisis cuales son las

repercusiones y transformaciones socioculturales que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como parte de este nuevo “mundo virtual” están generando en el “mundo real” de algunos usuarios.

La metodología empleada en el presente estudio pretende aportar un modelo de análisis del contexto virtual al considerar en el estudio como elemento central a la práctica o actividad situada de los participantes en la que se inscribe la construcción de identidades mediante la participación de los aprendices en la negociación de significado del grupo social en proceso de formación mediado por la tecnología, el cual se reúne y constituye con la finalidad de aprender en la virtualidad. Para interpretar este contexto ha resultado fundamental analizar las interacciones de los participantes en el asentamiento o marco socioespacial en el que se sitúan sus actividades, así como sus diálogos y conversaciones, como lo refiere Mason:

“Una etnografía virtual es aquella que se inmerge totalmente en la realidad consensuada y experienciada por grupos de personas que usan la comunicación mediada por ordenador como su primario, y a menudo único medio de comunicación. Como tal, la persona *on line* ó virtual de los participantes es el foco principal del etnógrafo” Mason (2001)

La investigación educativa de enfoque sociocultural que ahora se expone, atiende como un foco especial de atención el estudio del discurso educativo, particularmente por ser el lenguaje el principal medio de comunicación entre profesores y alumnos; así mismo por ser el lenguaje el medio vital para representarnos a nosotros mismos nuestros pensamientos, en esta investigación en formato de *discurso electrónico*. Jonsson (1998), Foertsch (1998). A partir de dicho enfoque sociocultural, se realiza el estudio y comprensión de la enseñanza como un sistema dinámico de interrelaciones entre individuo y cultura, la cual preexiste en el individuo, no es estática sino que se reconstruye de forma interactiva en situaciones concretas, como las aquí estudiadas en los espacios de interacción virtual. Considerando esos aspectos, durante el proceso de la

investigación y por las características propias de los escenarios virtuales en los cuales se ha indagado, se ha hecho necesario revisar los conceptos que hasta el momento se han utilizado para describir y analizar la realidad social con las características que se presentan en el estudio, incorporando en la indagación las características de los artefactos culturales como es la propia Internet, (Hine, 2000), la mensajería electrónica, (Jones, 2002) y los foros de discusión electrónica como parte de las denominadas plataformas de teleformación, (Barab Kling y Gray, 2004), (Marcelo, 2002, 2006); condición que está siendo un tema recurrente entre los autores e investigadores que se ocupan de Internet y de la Comunicación Mediada por Computador (CMC):

“... se ha hecho necesario inventar nuevos conceptos o sugerir modificaciones en las definiciones de los ya existentes para adecuarse a lo que pretendidamente está ocurriendo en la Red”. Vayreda (2001:102)

A partir de dicha experiencia y por la fuerte tendencia en diversas universidades públicas y privadas en el contexto nacional e internacional, por incorporarla a su oferta educativa, se reconoce la importancia de la temática, por lo cual se considera que es necesario realizar una investigación que nos de a conocer distintos elementos que forman parte del actuar cotidiano en la formación a través de la Red.

La invención del lenguaje escrito y de la imprenta ha hecho que compartir ideas en distintos puntos del espacio y del tiempo fuera posible de una manera más fácil. Posteriormente, la llegada de otros elementos como el teléfono hizo posible que las personas pudieran colaborar intelectualmente. Ahora las comunicaciones electrónicas como son el correo electrónico, los foros de discusión electrónicos y las conferencias en tiempo real (Chat) permiten emplear el lenguaje escrito para que varias mentes interactúen de manera dinámica. Así, el lenguaje como herramienta, como instrumento tiene utilidad para fines prácticos como es la interacción didáctica en los procesos de formación en Red.

CAPÍTULOS DE LA TESIS.

En el capítulo I se presentan los desafíos para mirar lo que acontece en la virtualidad de un proceso de formación a distancia a través de Internet, intentar conocer aquello que realizan los seres humanos que se interesan por avanzar en su formación a pesar de las limitaciones de espacio y tiempo, en ser partícipes de los productos culturales de otras instituciones ubicadas a miles de kilómetros de su ciudad, lo cual nos presentó un reto, particularmente por ser ese escenario un nuevo entorno, por ende desprovisto de referentes teórico-metodológicos para dar cuenta de aquello que se produce como proceso de formación. En ese trayecto, se comparte la crisis del investigador educativo por encontrar un asidero teórico que permita mirar, con cristales metodológicos pertinentes aquello que requerimos en el proceso de *pasar revista* a la realidad cotidiana en un nuevo espacio de interacción social, revisarle y dar cuenta de lo que se mira con dichos cristales.

Presentamos los propósitos de la investigación, así como los elementos que han motivado el interés por indagar las actividades que se realizan en algunas propuestas de formación mediadas por la tecnología, así como las consideraciones para una inclusión conjunta del individuo y del contexto en marcos temporales más amplios, como son las propuestas de formación a través de la Red Internet, lo cual conlleva la búsqueda de una unidad de análisis que preserve la esencia de los acontecimientos.

En el capítulo II se muestran experiencias de distintos contextos, que han dado cuenta de aquello que se construye en los espacios de interacción mediados por la tecnología digital como es la Red Internet, especialmente aquellas experiencias que consideran los aspectos emocionales, de interacción social y de organización para el cumplimiento de objetivos compartidos. Las experiencias en el ámbito de la construcción de comunidades en los entornos virtuales son significativas, especialmente por lo deseable que es en los diseños pedagógicos actuales la construcción de comunidades de aprendizaje. A partir de dicho propósito

pedagógico, se consideran de particular interés las investigaciones con enfoque antropológico que consideren los aspectos pedagógicos, de tal forma que a la par de esa búsqueda de experiencias, se recuperan aquellas referidas al ámbito de la educación a distancia a través de Internet y la situación actual de la oferta educativa de relevancia.

En el capítulo III se comparte la angustia, crisis y oficio del investigador al intentar penetrar en la intimidad de los espacios de formación mediados por la tecnología, en un primer momento por ser estos espacios *sagrados* y atesorados por cada institución educativa, ya que en ellos se almacena un rico caudal de experiencias de teleformación, así como las virtudes y los *pecados* de cada actividad cotidiana, los ritos y rituales que son parte de la cultura institucional, lo cual implicó un proceso de negociación para acceder a los mismos. De tal forma, que como oficio del investigador al penetrar en la intimidad de los espacio, se ha podido compartir con los participantes más allá de la formación misma, de los contenidos y los procesos de certificación de los estudios, se comparten experiencias personales y grupales que nos permiten ver que la virtualidad se constituye así mismo en una ampliación de la realidad cotidiana de cada participante en un proceso dialéctico de ir y venir de cada realidad individual a una construcción conjunta de múltiples realidades donde se construyen y comparten significados.

Se ha podido tener acceso a cuatro programas de formación, dos europeos, específicamente españoles, uno de ellos en Murcia y otro más en Salamanca, así como dos latinoamericanos, concretamente mexicanos, uno en la Ciudad de México y otro en Chihuahua. Como parte del encuentro con esa *realidad virtual* se presentan los productos culturales y las actividades mediadas por artefactos culturales, que como se podrá apreciar, se realizan compartiendo más allá de los límites del espacio y del tiempo en paralelismos antes nunca vistos; en dicho proceso estudiado, se recupera la experiencia de los participantes, así como los aspectos emocionales y del proceso de aprendizaje al trabajar con tecnologías innovadoras; aspectos que son de gran interés para el diseño pedagógico en las

propuestas de formación igualmente innovadoras. El encuentro con los nuevos escenarios de formación nos ha permitido conocer el lenguaje de los nuevos grupos que se gestan en la comunicación mediada por computadora, sus particularidades, las bondades y los efectos no deseados, así como reconocer la importancia de contar con una comunicación emocional en las tareas que realiza el tutor y las de los participantes entre sí, para la construcción de una comunidad virtual al compartir los artefactos culturales.

Fundamentalmente, al considerar al lenguaje como instrumento psicológico que nos permite comprender la propia práctica, ya que como instrumento cultural lo utilizamos para compartir la experiencia e interpretarla socialmente; en este sentido, el discurso se construye como electrónico y no se concibe como la representación del pensamiento en el lenguaje, sino como un modo social de pensar, recuperando a Mercer (1996). En este sentido, el discurso se concibe como un modo social de pensamiento en acción.

En el capítulo III se observan los grupos de formación desde la actividad misma, considerando los aspectos sociales y psicológicos de construcción conjunta; en el capítulo IV nos detenemos en las características del discurso electrónico, para avanzar con más detalles en las particularidades del contenido de las comunicaciones realizadas, con la finalidad de dar cuenta de aquellos elementos que son propios del lenguaje de la comunidad virtual, necesarios también para la incorporación de ellos en los procesos de formación de docentes-tutores para un diseño pedagógico innovador.

En el quinto y último capítulo, se recupera la experiencia de investigación para ofrecer algunos elementos que permitan avanzar en el diseño pedagógico de propuestas de formación como las analizadas. La perspectiva considera un enfoque para la construcción de comunidades de aprendizaje soportadas por la tecnología digital, así como algunos elementos que contribuyan a la creación de ambientes de aprendizaje emocionales.

“...la naturaleza de esta revolución que está sucediendo en el mundo aumenta nuestra responsabilidad como educadores en el sentido de hacer buen uso de la tecnología para mejorar la calidad de vida de las personas”

Sheeman

Capítulo Introdutorio
Una nueva mirada de la educación a distancia por
Internet

Capítulo Introductorio

¿Porque una nueva mirada a la educación a distancia por Internet?

Durante los últimos años han venido apareciendo una serie de nuevos medios para la comunicación y la información, en adelante TIC, los cuales están transformando de forma impresionante todas las áreas de la sociedad actual. La gran incursión de la comunicación e interacción tecnológica en la sociedad actual está provocando profundas y veloces transformaciones que afectan a todos los campos de la actividad humana, por lo que sería impensable que no afectara la actividad educativa e investigadora, como sucede ahora con la incorporación del término etnografía virtual en la presente investigación.

La incorporación y uso de las TIC en la educación a distancia genera nuevos entornos o espacios de relación-interacción entre las personas, lo que ha modificado los sistemas y formas de comportamiento en el ser humano. Términos como entorno virtual, *on-line*, espacio virtual, infoespacio, telepresencia, comunidades virtuales son utilizados frecuentemente para referirse a la combinación tiempo-espacio en que son utilizadas las TIC así como para referirse a las posibilidades que ofrecen en cualquier área de la sociedad.

Un entorno virtual debe entenderse como el conjunto de facilidades informáticas y de las telecomunicaciones para la comunicación y el intercambio de información en el que se desarrollan procesos de interacción sin que el tiempo o la distancia sean un obstáculo, elementos propios de la telemática. Las repercusiones y transformaciones socioculturales que estas tecnologías generan en las diferentes actividades e interacciones de las personas, tanto en su entorno convencional como en el virtual, es un punto central de la presente investigación.

La construcción de nuevos escenarios donde la escuela tenga presencia plantea nuevos retos, demanda bases epistemológicas innovadoras y marcos explicativos de los procesos educativos que permitan elaborar nuevas teorías educativas en

busca de alternativas a los problemas que se plantean ante la llegada de las nuevas dinámicas de trabajo y de aprendizaje en Red, en ese punto Christine Hine nos refiere lo siguiente:

“The coming of the Internet has posed a significant challenge for our understanding of research methods. Across the social sciences and humanities people have found themselves wanting to explore the new social formations than arise when people communicate and organize themselves via email, web sites, mobile phones and the rest of the increasing commonplace mediated forms of communication” (Hine, 2005):1

Como lo refiere la autora, ante lo que parece ser un nuevo entorno social y de aprendizaje se considera importante indagar las características de ese espacio social, con la finalidad de comprender las características de esas nuevas formaciones sociales, particularmente en los escenarios de aprendizaje virtual como los estudiados en la presente investigación; con el propósito de ofrecer a los estudiantes un ambiente de aprendizaje que los anime a la construcción conjunta de conocimiento y se logre avanzar hacia la construcción de una comunidad de aprendizaje virtual (McConnel, 2000; Pallof y Pratt, 1999).

Un reto más que enfrenta esta modalidad, es que el uso de Internet para fines de educación a distancia es aún muy limitado, con resultados contradictorios y muy iniciales. Los estudios indican que aún es muy pronto para concluir respecto del uso de Internet como soporte a la educación, con resultados que la respaldan y otros que ponen en duda su uso (Bordia, 1997; Feenberg, 1999; Follansbee, Hughes, Pisha, y Stahal, 1997; Johnson, Aragon, Shaik y Palma-Rivas, 1999; Linn, 1996; Mendels, 1999b; Phipps y Merisotis, 1999; Russel, 1999; Threlkeld y Brzoska, 1994).

Es así como en el momento actual podemos encontrar ofertas educativas en instituciones prestigiadas del mundo que incorporan a la educación a distancia por Internet como una oferta más o como su más fuerte o exclusiva modalidad

educativa. En la Universidad Nacional Autónoma de México se han realizado adecuaciones para impulsar dicha modalidad educativa, promoviendo la oferta educativa desde el nivel bachillerato a distancia, hasta la realización de nuevos programas de licenciatura y posgrado. Otro caso es el de las Universidades Abiertas en Europa (Open University en el Reino Unido, ó la Universidad Abierta de Cataluña "UOC" en España) ubicándose principalmente en los niveles de formación profesional y de posgrado, sin dejar de lado aquellos organismos privados universitarios que ya las incorporan con mucha fuerza para la capacitación empresarial como es el caso del Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey en México, ó la incipiente creación de la universidad virtual Iberoamericana recientemente anunciada a principios del año 2007 en México constituida por siete universidades para impartir estudios de nivel licenciatura y posgrado.

De esa forma, al incorporar los nuevos medios como los recursos telemáticos, se nos presenta un reto y una oportunidad para avanzar hacia una educación liberadora, en palabras de Freire, emancipadora, que contribuya a una mejor calidad y esperanza de vida.

Si a las tecnologías, en parte, se les adjudica el potencial de liberar al estudiante del aprendizaje dirigido y controlado únicamente por el profesor, también éste mismo deberá adoptar procedimientos nuevos y asumir un cambio en el papel del enseñante. Miall reclama esta inevitable modificación de métodos de la siguiente forma:

"the lecturer must cease to be a controller of knowledge, and become a manager of learning". Miall (1990: 42)

Podemos suponer al respecto de esa relación profesor-aprendiz, que las futuras generaciones de alumnos y estudiantes estarán cada vez más preparadas en cuanto a la utilización de la computadora e Internet como herramientas. Un gran problema que dificulta la innovación es, indudablemente, el desconocimiento de

nuevos métodos y destrezas en el empleo de los recursos digitales por parte de muchos docentes que aún se resisten a la incorporación de los medios.

Es así que tenemos dos retos en puerta, uno de ellos está referido a la incorporación de modelos pedagógicos alternativos que incorporen como un elemento más a las TIC. Otro más dirigido a contribuir a la dilución de las diferencias existentes entre los llamados países del primer mundo y los del tercero, donde el acceso a la educación y a otro tipo de bienes culturales es desigual, particularmente el acceso a los servicios de salud y los educativos, elementos de gran importancia para avanzar hacia una mejor calidad y esperanza de vida.

A las prácticas educativas que se realizan en ésta modalidad educativa es a lo que llamamos *actividad en Red*, considerando no solamente la importancia de llevar contenidos específicos y disciplinares mediados por la tecnología, también y de manera fundamental, recuperar la esencia humana al realizar actividades a través de la red Internet considerando los aspectos emocionales y las necesidades sociales de cada realidad tangible.

Como parte de los retos en el diseño pedagógico, está la relación distancia-tiempo. En una entrevista presencial realizada en México a una participante de uno de los cursos impartidos por una universidad española, respecto de las *actividades en red*, ella se refería a su escasa participación en algunos foros de discusión programados, desmotivada por el encuentro con la gran cantidad de aportaciones de sus compañeros en los foros de discusión, que dan cuenta de una gran cantidad de aportaciones al comentar lo siguiente:

"... realmente me dedicaba más a leer que a escribir, ya que al entrar por la mañana a los foros de discusión veía que había tal cantidad de participaciones con diferentes temas, que me preguntaba: ¿Qué más puedo aportar yo, que no se repita?, por ese motivo mi participación era escasa, mientras yo duermo ellos trabajan¡¡"

Por las características de la *actividad en red*, lo anterior da cuenta del nuevo espacio, el cual es una construcción psicológica y social, y se separa del lugar, de lo local, elementos que es importante tomar en cuenta para los diseñadores educativos que desean apoyarse en actividades mediadas por la tecnología, especialmente en la propuesta para *construir una comunidad de aprendizaje* virtual. Lo anterior con la finalidad de permitir la interacción a través de las herramientas telemáticas, como son: el correo electrónico, los enlaces, los hipertextos, la Web, los foros, el Chat y la incorporación de varios de esos servicios de la red Internet en complejas herramientas informáticas como son las plataformas de teleformación.

De acuerdo a Sigalés (2002), parece haber consenso en que el aprendizaje de calidad tiene como elemento clave la *interacción*, este factor ha sido enfocado desde perspectivas que él llama *tecnológicas* pero carece de un fundamento teórico pedagógico o psicopedagógica. En su concepto se requiere precisamente de un análisis del papel de las modalidades interactivas en el proceso de aprendizaje, tanto en la enseñanza presencial como en la enseñanza abierta o a distancia.

Bajo este contexto de actividad asíncrona o a destiempo, toma relevancia lo aportado por Giddens (1993) en la noción de "desenclave" respecto de la vinculación del tiempo y el espacio. En dicha noción se anota que la modernidad, en un proceso que aún hoy continúa, ha desanclado o desarraigado la actividad y la relación social de los contextos de la experiencia espacio-temporal inmediata y de la interacción personal, cara a cara, para reconstruir acciones y relaciones en ámbitos distanciados, no presenciales o, como hoy suele decirse, virtuales. Los de transporte, los medios de comunicación moderna, el dinero, son algunos de esos contextos desanclados.

En la cultura premoderna, decía Giddens (1997), coinciden el espacio y el lugar, el cuándo y el dónde están conectados. Considerando a las instituciones educativas,

éstas tienen un lugar y el tiempo que les pertenece, es un tiempo real, determinado en función del lugar. Frente a esta fuerte asociación tiempo-espacio premoderna, el dinamismo de la modernidad se asienta en la separación del tiempo y el espacio. Con la modernidad sobreviene una separación entre ambos conceptos. Las instituciones pierden de esta manera su “anclaje” local porque las relaciones sociales se configuran sobre la base de relaciones sociales que pueden ser muy lejanas tal como se ha podido apreciar en la comunicación de una participante mexicana interactuando con participantes de países lejanos en usos horarios igualmente distantes, como son las siete horas de diferencia.

La distancia independiza a la educación de sus contextos locales, que ya no participan de la construcción de significados en tanto se crea un nuevo contexto cultural, *deslocalizado*, despersonalizado por la inmaterialidad de la presencia y la construcción del otro a partir de lo que se construye en la virtualidad de una pantalla de computador, destemporalizado. En todo caso, es la indefinición del contexto, la independencia del tiempo y el lugar lo que sustenta la edificación del “espacio y el lugar educativos”. A todo lo cual se añade la despersonalización del aprendiz y de las relaciones profesor-aprendiz.

Distintos escritos contemporáneos en el ámbito de las nuevas tecnologías de la comunicación (Turkle, 1995; Mann, 2002; Jones, 2002) enfatizan la forma en como afecta nuestro sentido del tiempo y el espacio. La tecnología, podemos decir entonces que disloca las situaciones sociales de los escenarios físicos, y resulta en nuevas configuraciones de experiencia social (Waskul, 2003)

Dichas innovaciones han tomado desubicados a los actores del proceso educativo, teniendo que aprender a utilizar las nuevas herramientas al mismo tiempo que se trabaja en esos nuevos espacios, con frecuencia recuperando la experiencia presencial en la actividad docente al trasladar las dinámicas en el aula presencial al entorno virtual, no siempre con buenos resultados o abusando de la

tecnología en busca de procesos más eficientes. Lo anterior se puede aplicar así mismo al diseño pedagógico y a la investigación en educación.

Podemos en efecto suponer al respecto de esa relación profesor-aprendiz, que las futuras generaciones de alumnos y estudiantes estarán cada vez más preparadas en cuanto a la utilización de la computadora e Internet como herramientas. Un gran problema que dificulta la innovación es, indudablemente, el desconocimiento de nuevos métodos y destrezas en el empleo de los recursos digitales por parte de muchos docentes que aún se resisten a la incorporación de los medios.

Es así que tenemos dos retos en puerta, uno de ellos está referido a la incorporación de modelos pedagógicos alternativos que incorporen como un elemento más a las TIC. Otro dirigido a contribuir en la dilución de las diferencias existentes entre los llamados países del primer mundo y los del tercero, donde el acceso a la educación y a otro tipo de bienes culturales es desigual, particularmente el acceso a los servicios de salud y los educativos en un entorno mundial, elementos de gran importancia para avanzar hacia una mejor calidad y esperanza de vida.

Respecto del primer elemento, el modelo pedagógico que subyace a los sistemas a distancia a través de Internet, en la mayoría de las propuestas se adopta el paradigma de enseñanza más directamente modelable con tecnología, esto es, el paradigma conductista. Es más difícil encontrar experiencias con modelos o paradigmas más activos, ya que éstos requieren de un diseño tecnológico más complejo y acabado, no siempre entregado por las soluciones tecnológicas convencionales.

Ante esta condición como segundo elemento, el docente universitario debe permanecer alerta ante los cambios sociales y económicos esperados que consideran un reordenamiento de formas de pensar en una nueva sociedad y por ende en la educación, la constitución de nuevas ideologías, la constitución de nuevos valores, de estructuras sociales y económicas, así como de la emergencia

de un paradigma cimentado en las TIC y el conocimiento producido cotidianamente y difundido en el contexto mundial. En un intento por atender la desigualdad social y el acceso a los recursos digitales, en distintos países se han realizado esfuerzos por acercar los nuevos medios telemáticos (educación a distancia a través de Internet), en experiencias como los telecentros en proyectos como el denominado Telecentros para el desarrollo socioeconómico y rural en América Latina y el Caribe (<http://www.iadb.org/sds/itdev/telecentros/index.htm>) además de otras experiencias compatibles en México para la educación de adultos como es el proyecto de plazas comunitarias.

Los anteriores son algunos elementos que configuran no solo un nuevo escenario educativo, también un nuevo contexto para investigar que demanda frescas capacidades del investigador educativo, de ahí la necesidad de una nueva mirada a la educación a distancia.

La realización de un análisis cualitativo sobre las situaciones que se llevan a cabo en los entornos virtuales requiere poseer un dominio tecnológico a nivel de usuario de los servicios y aplicaciones que proporciona Internet y otras tecnologías, así como la disponibilidad de acceso a ellas, conocimientos de las dinámicas y formas de interacción en los entornos virtuales, así como su lenguaje, valores y representaciones ideológicas del entorno en el que se realizará la investigación.

La incorporación de las TIC en el campo de la investigación social y específicamente en la investigación cualitativa, supone un potencial tanto temático como metodológico para el estudio de la problemática social, de tal forma que el investigador se “desplaza” hacia nuevos espacios.

La metodología cualitativa es una vía para la comprensión e interpretación de los procesos, situaciones e interacciones que se llevan a cabo en los entornos virtuales, además, brinda la posibilidad de una aproximación a estos nuevos entornos en su ambiente convencional.

Enseñar a aprender en la sociedad del conocimiento

Estamos viviendo una revolución del pensamiento que implica una verdadera transformación educativa para enfrentar los retos de una nueva dinámica social. Las teorías o corrientes pedagógicas han oscilado en enfoques más o menos centrados en el docente o en el estudiante. Con todo, en la actualidad, en las distintas sociedades del mundo, se realizan debates respecto de la transición para llegar a constituirse en sociedades de la información, sociedades del conocimiento o sociedades del aprendizaje, sustentadas en las TIC. En un escenario mediado por la tecnología o en línea, como es la educación a distancia por Internet que ahora se analiza, se requiere más que nunca promover las relaciones humanas, guiar a los alumnos en el desarrollo de experiencias cooperativas y colaborativas, supervisar el progreso del aprendiz, proporcionar información de apoyo y seguimiento, fomentar las aportaciones de los estudiantes y ofrecer oportunidades para la divulgación de su trabajo que recupera su experiencia profesional y le da un sentido humano a las actividades realizadas por éste medio, elementos necesarios por ser estos recursos producto de capital cultural actual y por ende bienes culturales dignos de ser incorporados en la formación de los estudiantes, así como por ser parte de las demandas actuales en los distintos campos profesionales.

De acuerdo con Freire, la alfabetización tradicional, por la que él abogó, suponía "un aprender a escribir su vida, como autor y como testigo de su historia"; dicho de otro modo por él mismo: "alfabetizar es concienciar".

Es necesaria en ese sentido una reorientación del papel 'tradicional' del profesor hacia el de un mediador entre el alumno y el objeto de conocimiento. Indudablemente, el empleo de las herramientas electrónicas obliga a los docentes a repensar su metodología habitual otorgándoles un nuevo reto en cuanto a la flexibilidad y el profesionalismo.

Freire, respecto de la concepción problematizadora de la educación y la liberación, nos refiere que, si aprender fue primero que enseñar, el educador no es tal si no

está dispuesto a aprender con y de sus educandos, pues “nadie educa a nadie, nadie se educa solo. Los hombres se educan juntos en la transformación del mundo”. (Freire P., 1972:80)

Para Freire, aprender y enseñar son actos simultáneos: sólo se puede enseñar aprendiendo y cuando aprendemos también enseñamos. Una cosa no existe sin la otra. Lo anterior se debe, según la explicación freiriana, a que: [...] fue aprendiendo socialmente como, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar. Fue así, aprendiendo socialmente, como en el transcurso de los tiempos mujeres y hombres percibieron que era posible –después, precisó - trabajar maneras, caminos, métodos de enseñar. Aprender precedió a enseñar [...] (Freire, 2004:25)

Hacia un proceso de formación para la nueva modalidad educativa.

Un elemento fundamental que se considera en el presente documento, es la necesidad de modificar los esquemas dominantes en la formación para una nueva modalidad educativa apoyada por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en particular la educación a distancia soportada por la Red Internet, y la premisa de abandonar el concepto tradicional de formación como sinónimo de capacitación técnica que niega la formación humanística y la formación integral, negando así mismo la diversidad individual y colectiva en los contextos educativos culturalmente diversos.

Lo anterior surge de la necesidad de dar un nuevo significado a la formación universitaria ante el paradigma emergente de la Sociedad del Aprendizaje que construye una nueva realidad mundial a partir de la irrupción de las nuevas formas de relacionarse en nuestro entorno, nuevas formas de trabajar, de aprender y de enseñar potenciados por los nuevos procesos de la sociedad de la información, lo cual demanda un diseño pedagógico alternativo y la incorporación de nuevas modalidades educativas, de nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje.

Una evidencia de la necesidad de cambios en la formación profesional ante las *perspectivas de un mundo cambiante*, es la nueva manera en la cual el hombre se traslada de un país a otro para su práctica profesional, así como la forma en la que se logran resultados científicos trabajando en colaboración a través de las redes digitales. En esos dos puntos, la gran movilidad internacional y el uso de las herramientas digitales como la Internet participan en el descubrimiento de un nuevo padecimiento, el SARS o SRAS, siglas de la primera enfermedad descubierta del siglo veintiuno, que se conoce con el nombre de “Severe Acute Respiratory Syndrome” o “Síndrome Respiratorio Agudo Severo”. Dicha enfermedad es transmitida a diferentes países a través de un médico que durante su breve estadía en un hotel, en sólo un día infectó a numerosos huéspedes de diversas nacionalidades que llevaron la infección a diferentes países. Thompson (2003)

Debido al trabajo mancomunado de múltiples instituciones y laboratorios del mundo coordinados por la OMS incorporando las telecomunicaciones, en poco tiempo se ha logrado determinar el agente etiológico de la enfermedad, determinar el genoma y disponer de pruebas de laboratorio que identifican al agente causal de la enfermedad. Así mismo, se han puesto a disposición numerosas publicaciones especializadas del mundo con artículos que se encuentran liberados en la Internet para la toma de decisiones, lo cual nos demuestra las nuevas demandas que la actividad profesional requiere en los trabajadores del presente.

En la época en que nos encontramos existe una actitud esperanzadora respecto de la incorporación de las TIC y la Educación a Distancia en los procesos de formación, particularmente por la posibilidad de acercar la educación a personas que de otra manera no pueden acceder a ella y contribuir de esa forma a mejorar la calidad de vida de los participantes en esa modalidad educativa, liberando al individuo de sus ataduras corporales, culturales o ideológicas y de ubicación geográfica

Ante una sociedad en continuo cambio, el concepto de formación ha entrado en punto de discusión, la institución escolar universitaria en los planteamientos que la sustentan y le dan origen persiguen el dotar al sujeto, de una formación universal e integral aportando elementos de la ciencia, la tecnología y las artes en la conformación de seres humanos que se enfrentaran a la realidad de su país con posibilidad de dar respuesta a necesidades planteadas. Por lo anterior, retomando a Ferry consideramos a la formación como un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar diversas capacidades: capacidad de sentir, actuar, imaginar, comprender, aprender, utilizar el cuerpo.

De modo que la formación es una acción reflexiva para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre las situaciones, sobre los sucesos, sobre las ideas. " realizar una formación no es más que, en el mejor de los casos, una ocasión para formarse ... formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura." (Ferry G. 1990:43)

Se retoma lo expuesto por Honore (1980) en el sentido de desconfiar sobre una definición única de la formación con implicaciones en los objetivos y los formadores. Continuando con el autor, se hace preciso definir el conjunto de actividades (campo) de formación, lo cual cae en la tentación de decidir desde un lugar particular, desde una mirada determinada, lo que es o será el proceso de formación. En este sentido Honore refiere "Cualquiera que sea hoy su definición, nosotros formulemos la hipótesis de que la formación concierne al porvenir del hombre de manera mucho más profunda, más radical (! la raíz del futuro;), más esencial que cualquier otro campo de acción que hasta ahora se haya podido hacer la experiencia. Una hipótesis así merece, por un tiempo, una ciencia nueva. Justifica un desafío." Honore (1980:18)

La formación es mucho más raramente considerada desde el punto de vista del sujeto, de la intencionalidad, como una dimensión característica de la persona. La formación dice Lhotellier en Honore (1980) que "es la capacidad de transformar en

experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo". En este caso, no es algo que se posee, sino una aptitud, o una función que se cultiva, y puede eventualmente desarrollarse. En sentido análogo, la formación puede ser concebida como una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad.

Honore describe una dinámica que refleja quizá la esencia misma del concepto: "la formación puede ser concebida como una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad". Honore (1980:20)

Continuando en esa línea, la modalidad a distancia a través de medios digitales, es uno de los medios que el individuo tiene a su disposición y que puede procurarse para continuar su trayecto de formación. La necesidad de ruptura, de cambio que permita el pensar en lo cotidiano de manera no cotidiana, implica poner en marcha la capacidad imaginativa y aventurarse en buscar el cambio a través de una actitud crítica reflexiva en el propio trayecto de formación.

El objeto de Estudio.

Actualmente, las potencialidades de las TIC han impulsado nuevos modos de comunicación a través de redes digitales, los cuales se distinguen por la particular concepción de tiempo y espacio (Bender, 2003). La noción de espacio virtual, como el lugar donde la gente se reúne no físicamente sino a través de sus manifestaciones mediadas simbólicamente y tecnológicamente, conlleva una noción difuminada de presente, entre lo sincrónico (que coincide en el mismo tiempo) y lo asíncrono (que no ocurre en completa correspondencia temporal con otro proceso), lo cual ha motivado a distintas universidades a incursionar en la modalidad educativa a distancia que se soporta por la Internet al permitir que distintas personas se reúnan en una oferta educativa, incorporando cada vez más las innovaciones tecnológicas a la vida cotidiana universitaria. Tal es el caso de los recursos telemáticos, sistemas informáticos complejos que recrean los espacios presenciales de una institución escolar, cotidianamente conocidas en el ámbito educativo como *plataformas de teleformación*, las cuales he podido experimentar en los propios procesos de formación, así como participar como docente-tutor a distancia.

El rápido crecimiento experimentado por la educación a distancia en los últimos años, impulsado principalmente por el desarrollo tecnológico, puede erróneamente hacernos pensar que la educación a distancia es una estrategia nueva en el área de la educación. Revisando la historia, se puede constatar que la educación a distancia tiene un largo recorrido. Dicha situación ha contribuido a que se trasladen inadecuadamente experiencias presenciales a esta modalidad, sin considerar que las características del nuevo modelo son diferentes.

Estudiar las interacciones en los ambientes en línea para la formación tiene como propósito conocer sus características al quedar registradas en el lugar donde se producen principalmente, que es en los foros de discusión, así como dar cuenta de los elementos que forman parte del trabajo en dichos entornos. El análisis de

interacciones es importante para conocer y entender el proceso de construcción de conocimiento en un espacio virtual. A continuación se presentan algunos segmentos de las entrevistas realizadas en una etapa inicial de la investigación que nos permiten dar cuenta de algunos elementos de la problemática que se desea atender:

"Personalmente sólo trabé amistad con una alumna y con ningún profesor, siendo el resto de las comunicaciones extremadamente cordiales y corteses, pero sin profundidad."

"Personalmente prefiero un trabajo final de carácter práctico, tipo: "diseñar un pequeño curso, y colgarlo en la red con los siguientes medios que tendréis a vuestra disposición". He tenido la sensación todo el curso de ser un investigador más que un aprendiz. Mucho conocimiento teórico y poco conocimiento práctico."

De Lima, Perú.

"En un principio sentí que el ambiente que se estaba generando era bueno y que terminaríamos mucho mejor conforme el tiempo pasaba, lamentablemente no fue así. Algunas veces no encontré respuesta a los comentarios, ni por parte del tutor ni de los compañeros, y en otras, la respuesta fue tardía."

"Con respecto a la retroalimentación, no me parece que se haya dado de la manera que normalmente debe ser, sentí mucho vacío, soledad en el ciberespacio, en muchos casos preguntas sin respuestas, alumnos entre sí poco comunicativos, indiferentes, sobretodo en el caso de las damas salvo algunas excepciones, el nacimiento de una niña, la pérdida de mi padre, pero luego no se sintió la necesidad de compartir experiencias, intercambiar ideas etc."

Los aspectos afectivos que diluyen el sentimiento de soledad por las características del trabajo individual a distancia, son un ingrediente fundamental que se han dejado de lado y que permiten recuperar el elemento humano tan necesario para avanzar en un proceso social tan importante como es el educativo. Así mismo, en las comunicaciones presentadas se incluyen aspectos relacionados con en el ámbito de la formación de tutores para la modalidad a distancia por Internet, y una desatención durante los procesos de formación; los participantes han sentido que son ellos quienes se deben colocar al servicio de la tecnología, y no a la inversa.

La CMC añade nuevos aspectos comunicativos que sin duda deben ser incorporados en los procesos de formación mediados por el texto electrónico que recién están siendo estudiados, los cuales son nuevos elementos a reunir en la figura del tutor. Los aspectos de la comunicación son muy importantes tanto para construir un ambiente educativo emocional que diluya la distancia física y social como para animar a los participantes a interactuar, a sentirse acompañados y a poder romper la frialdad del medio electrónico y sentirse parte de un grupo social.

Las experiencias mostradas en las dos comunicaciones anteriores nos presentan distintos elementos que se considera deben ser atendidos desde un diseño pedagógico alternativo, referidos por un lado al diagnóstico de las condiciones de los participantes, del diseño de las actividades mediadas por la tecnología, del contexto, tomando en cuenta lo abierto de la propuesta educativa, así como a la flexibilidad pedagógica y tecnológica requeridas en el diseño pedagógico como es el acompañamiento por parte del tutor y la construcción de un ambiente virtual emocional.

Los intercambios soportados por la Internet que se producen entre la gente que no comparte el mismo contexto social y que no proviene del mismo entorno en el ámbito Iberoamericano por medio de un código de comunicación que es compartido y negociado, convierten al texto en una representación del lenguaje oral, el cual es la forma tradicional del ser humano para entablar relaciones en la vida cotidiana. Los mensajes electrónicos que se producen al interactuar en los procesos de formación en red nos ofrecen nuevos elementos de comunicación que en la actualidad están siendo estudiados por lingüistas, Crystal (2002); psicólogos educativos, Barbera (2001, 2004), sociólogos, Jonnes (2002), antropólogos, Paccagnella (1997), y comunicólogos, Salinas (1995), entre otros profesionales de la educación, y que no pueden dejarse de lado en la búsqueda de elementos que puedan aportar datos para los procesos de indagación, que

requieren de nuevas competencias comunicativas para ser adquiridas por los aprendices y los tutores.

Recuperando lo que nos presentan Thomsen y sus colegas (Thomsen et. al., 1998), en la experiencia que se ha podido tener como tutor y en un siguiente momento como investigador, se ha podido apreciar que es un desafío romper la frialdad del medio electrónico, la CMC por sus propias características del texto electrónico se presenta ante los docentes y estudiantes como un nuevo reto para lograr “construir” a los participantes a través de la palabra escrita y “sentir en la distancia” a un interlocutor, a pesar de las distancias físicas y la falta de presencialidad.

La comunicación mediada por computadora (CMC), que posibilita los intercambios entre los participantes en dichos ambientes, es compleja y se espera que contribuya a la construcción de una comunidad de discurso electrónico soportada adecuadamente por las herramientas telemáticas existentes; sin embargo por lo innovador del medio aún los distintos actores, tutores y estudiantes se encuentran en proceso de incorporación y apropiación de esos elementos en su actividad cotidiana por las características propias del nuevo medio de comunicación (CMC), condición que nos ofrece una oportunidad para indagar y dar cuenta de aquellos procesos que se producen cotidianamente durante la interacción en Red. Estos elementos forman parte de la alfabetización tecnológica que demandan la actual práctica educativa, como se aprecia en las palabras siguientes: “la sociedad de la cibercultura (Alava, 2000) solicita de sus ciudadanos otro tipo de alfabetización, denominada alfabetización digital, alfabetización electrónica ó alfabetización tecnológica”. Leite (2006:106)

Mirar en la virtualidad para analizar los procesos de formación nos planteó un desafío respecto de las herramientas analíticas para dar cuenta de aquello que sucede en los procesos de formación, así como para la obtención de información relevante y la recuperación de la historia educativa, especialmente por

encontrarnos en un terreno en proceso de construcción y por ende por hallarnos ante una nueva forma de mirar una incipiente modalidad educativa.

En los grupos sociales reunidos por la telemática como son las nuevas comunidades sin territorio, no se toma al sustrato espacial como “posibilitador” de las relaciones sociales, ya que el territorio compartido es “virtual”. La génesis de estas comunidades en línea son los intereses que aglutinan a personas de diferentes procedencias, tanto sociales y culturales como espaciales, a percibirse a si mismos como un grupo, a desarrollar un sentimiento de pertenencia a un contexto social (McInerney y Roberts, 2004).

Thomsen, respecto de la construcción de comunidades virtuales nos comparte lo siguiente:

“Computer-mediated communication is changing the way we define and view the concept of a 'community.' The change, however, is not without some resistance. The emergence of online communication modalities also has fostered a new dialogue among scholars as to whether these cyber subcultures are worthy of our attention or whether they are simply ephemeral, imagined communities, too fleeting, too superficial, and too 'virtual' to warrant serious exploration.” (Thomsen, Straubhaar y Boylard, 1998:12)

Desde la perspectiva social del aprendizaje, se debe entender por comunidad de aprendizaje al lugar común (virtual o no) donde la gente aprende a través de un grupo de actividades para definir problemas que los afectan, para decidir una solución y actuar para alcanzarla (Tu y Corry, 2001; Rogers, 2000).

Un elemento que está presente es el componente emocional, ya que a diferencia de la actividad que se realiza cara a cara, en la CMC carecemos de la posibilidad de entonación de nuestras palabras, de enfatizar con movimientos corporales y gesticulaciones, lo que se escribe queda registrado para siempre y es posible ser

revisado por los lectores cuantas veces sea necesario, a diferencia de lo fugaz que pueden ser nuestras palabras en una interacción cotidiana que se pierden en el tiempo, condición que se considera es importante analizar por ser parte de los componentes de la comunicación a ser aprendidos por los docentes y aprendices en los procesos de interacción mediados por la tecnología digital.

Hablando de la actividad que se realiza en esta modalidad educativa, el espacio de interacción es una construcción psicológica y social, el cual se separa del lugar; de lo local al hacer uso de las nuevas herramientas telemáticas, como es el correo electrónico y las plataformas de teleformación que reúnen en un mismo espacio virtual a personas ubicadas en distintos continentes, con usos horarios distintos. (Bryndum y Jerónimo, 2005)

Otro aspecto más que se agrega es la importancia de realizar una adecuada selección de las herramientas tecnológicas para lograr reunir a un conjunto de actores en un mismo espacio, todos ellos interesados por aprender en conjunto, a pesar del tiempo y la distancia a través de entornos virtuales denominados plataformas de teleformación.

Existen varios sistemas para la gestión de los aprendizajes, conocidos como LMS (Learning Management System) ambientes virtuales o plataformas de teleformación como Moodle, Atutor, Claroline, WebCT, Blackboard, y otros que se han incorporado en propuestas de formación en distintos niveles universitarios, con aciertos y desaciertos, algunas ocasiones con rigidez tecnológica que hace que el dominio de la herramienta, la metodología y el contenido tengan que adaptarse a la tecnología y no lo contrario: la tecnología al servicio de los procesos de aprendizaje. Aún muchos programas a distancia con Internet se adaptan a la herramienta y muy pocas instituciones y universidades han desarrollado sus propios sistemas que se adapten a sus necesidades y requerimientos considerando aspectos pedagógicos. Sin embargo los diseños pedagógicos para esta modalidad educativa no avanzan a la par de la tecnología.

Recientemente Vásquez (2006) mencionó como causas de fracaso en la educación a través de Internet a un tecnocentrismo que privilegia a los recursos tecnológicos y al infocentrismo que es una concepción de la educación que postula que enseñar es esencialmente transmitir información (o conocimientos) a través de clases donde el profesor "explica" cosas a sus alumnos.

Lo anterior se nos presenta como una oportunidad para la investigación y la intervención educativa, dado que dicha modalidad ha tomado desubicadas a las universidades y por ende a los profesionales de la educación respecto a los modelos pedagógicos a los cuales asirse para el diseño educativo, elemento que se compagina con lo presentado anteriormente respecto a la figura del docente-tutor, sus tareas y funciones.

Los elementos anteriores se ubican en el ámbito de la formación docente, lo cual está relacionado también con el diseño de los materiales educativos y su incorporación en los procesos de enseñanza aprendizaje en línea, con los procesos de evaluación y de atención a los estudiantes, y la creciente intencionalidad pedagógica por construir comunidades de aprendizaje apoyados por la Internet, propuesta que pretende diluir la distancia física y social con la finalidad de abatir la deserción y el fracaso escolar que se llegan a presentar en la modalidad educativa a distancia.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Se plantea que una manera de comprender los procesos que se gestan en un proceso de formación a través de la Internet, y conocer de las posibilidades para construir una comunidad de aprendizaje mediada por las tecnologías de la comunicación y la información, es a través de la inmersión en los escenarios educativos virtuales con la finalidad de realizar un estudio e interpretación de los procesos de interacción que se realizan en la actividad individual y conjunta de los participantes.

Indagar en los nuevos ambientes virtuales nos presenta un reto, ya que las metodologías de investigación hasta ahora existentes se ubican en los escenarios presenciales. Se han realizado esfuerzos por construir nuevas formas de acercamiento a la “realidad” virtual, en el presente trabajo hemos elegido a la etnografía virtual (Hine, 2000), así como al análisis del discurso electrónico para aproximarnos desde la observación participante a los escenarios elegidos.

Por lo anterior nos centraremos en el análisis de las actividades realizadas por los participantes a partir del análisis del discurso electrónico, tomando en cuenta el diseño por bloques de contenidos en cada programa de formación, considerando el propósito de la actividad misma, la cual se relaciona con el objetivo educativo a cumplir. Se parte de un análisis inicial de entrevistas que se realizan, así como de observaciones hechas a través de los espacios virtuales, continuando con una codificación través del discurso electrónico de situaciones observadas y que permiten posteriormente agruparlos en categorías, conceptos o constructos para establecer las diferencias y semejanzas con respecto a una u otra categoría que se identifiquen a partir de la actividad realizada en red.

La educación a distancia a través de Internet incorpora distintas herramientas tecnológicas, cuyo propósito es diluir la distancia física y hacer posibles aprendizajes significativos, por tal motivo en la presente investigación

analizaremos las particularidades de la comunicación mediada por éstas tecnologías y su integración en los diseños pedagógicos, con el propósito de comprender el papel que estas tienen y su impacto en los procesos de interacción y apropiación de los conocimientos. Así mismo, conocer el papel que tienen las herramientas de comunicación e interacción en la construcción de un sentido de comunidad, deseable para abatir el abandono de los cursos, indagando respecto a su papel en la recuperación de la experiencia de los participantes en los espacios digitales. Deseamos conocer las particularidades didácticas que estas nuevas formas de comunicación y los elementos que las caracterizan sobre la comunicación y el discurso electrónico y sobre algunas dicotomías de la lengua, como las diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita, así mismo indagar sobre el impacto del lenguaje textual que se produce en la interacción soportada por la CMC en los participantes y su consideración en lo afectivo en los procesos de interacción cotidianos, situación que consideramos de gran relevancia desde el contexto pedagógico para la constitución de una comunidad.

Si se logran aprendizajes significativos al realizar actividades educativas mediadas por la tecnología a distancia, nos interesa comprender cómo se logran y expresan cuando los alumnos se comunican e interactúan y como participan de manera individual y en la construcción de grupos de trabajo y de un sentido de comunidad.

Por otra parte, nos interesa conocer si los gestores de los cursos, los tutores y los alumnos mismos alcanzan a percibir la importancia de realizar actividades personales y colectivas para llegar a tener una experiencia del valor de sus diálogos, interacciones y actividades, ya que éstos elementos son ponderados, evaluados y jerarquizados por el grupo de formación a distancia, en definitiva por la posible comunidad que se gestó mediada por la tecnología.

Nuestro propósito es el de investigar estos fenómenos en la interacción didáctica considerando las categorías que surgen de la aproximación al entorno virtual, debido a que es nuestro deseo contribuir al esclarecimiento de las condiciones

que favorecen u obstaculizan la formación en Red, la asimilación de los contenidos, la participación de los alumnos a pesar de las diferencias de tiempo y distancia, así como los elementos a reunir en un diseño pedagógico que incorpora herramientas telemáticas para la construcción de comunidades de aprendizaje en los entornos virtuales.

La investigación está dirigida hacia cuatro objetivos:

1. Analizar las relaciones que se construyen entre los participantes (tutores y alumnos, alumnos y alumnos) con la finalidad de conocer los elementos que posibilitan o dificultan el aprendizaje y la construcción de una comunidad, a partir del estudio de sus comunicaciones durante la realización de actividades educativas como prácticas culturales realizadas a distancia a través de Internet.
2. Describir los elementos característicos de la comunicación electrónica y los artefactos culturales que en algunas ofertas educativas en la modalidad educativa a través de Internet participan como herramientas mediadoras, con la intención de analizar los procesos de interacción didáctica a través del discurso electrónico de los participantes en la acción mediada por éstas.
3. Valorar si la educación a distancia a través de Internet en los casos estudiados incorpora un cambio de paradigma pedagógico, centrado en el aprendizaje más que en la enseñanza a partir del conocimiento de las nuevas posibilidades que ofrece dicha modalidad educativa.
4. Aportar elementos pedagógicos para el diseño de propuestas de formación para la educación a distancia a través de la Red Internet y la construcción de comunidades de aprendizaje en los entornos virtuales.

PREGUNTAS QUE ORIENTARON LA INVESTIGACIÓN:

1. ¿Cuáles son las características de las prácticas culturales que se constituyen a través de la comunicación electrónica que se establecen entre los alumnos, entre los profesores y entre profesores y alumnos ante la posibilidad de construir una comunidad mediada por las herramientas telemáticas?

2. ¿Cuáles son las relaciones existentes durante la interacción virtual entre los participantes (tutores y alumnos, alumnos y alumnos) al trabajar de manera individual y en grupo, que posibilitan o dificultan el aprendizaje en los ambientes virtuales y la posible construcción de un sentido de comunidad?

3. ¿Cuáles son los elementos positivos y negativos que surgen de esta nueva manera de interactuar en los entornos virtuales? En términos de ¿Cuáles son las contribuciones que el proceso de interacción digital otorga a la construcción del aprendizaje individual y grupal?

Para contestar la primera pregunta se efectuó una negociación con la coordinación de cada espacio de formación para acceder a los sitios virtuales y se realizó observación participante en los espacios virtuales en los cuales se efectuó la actividad a distancia, específicamente en los foros de discusión, en el primer caso estudiado, soportados por mensajería electrónica y listas de distribución exclusivamente y en los casos siguientes ha sido accediendo a las plataformas de teleformación, accediendo a los registros digitales de los foros de discusión creados como resultado de dicha actividad, que ha quedado registrada en forma de discurso electrónico, lo cual ha permitido hacer un análisis lingüístico descriptivo del discurso dando cuenta de las particularidades de la comunicación mediada por computadora en los cursos de formación a través de Internet por considerarlos un género lingüístico emergente.

En cuanto a la segunda y tercera pregunta, relacionadas con el proceso de construcción de conocimiento, centré mi atención en el contexto inmediato del curso, en el discurso electrónico que se elabora en los procesos de interacción del tutor con los alumnos, y de los estudiantes entre sí a partir de los registros en los foros de discusión con base a la *realización de actividades* propuestas considerando la construcción o no de *una cadena de interacción* soportada tecnológicamente en los foros, así como a partir de la argumentación y construcción unida en los espacios, la cual, como un elemento pedagógico en cuanto a la realización de un debate puede dar cuenta de la construcción conjunta de conocimientos, y mirar si hay las posibilidades en el entorno virtual para permitir la interacción pedagógica y tecnológicamente abierta y flexible.

Para ello se acudió a la etnografía virtual con una metodología propia de los estudios del discurso electrónico que me permitió aprehender el discurso en su contexto, combinando la realización de entrevistas iniciales a los participantes de los programas de formación, con la observación participante y el análisis de los procesos de interacción registrados en los foros de discusión electrónicos. Este análisis del discurso se ha realizado tomando cuatro cursos de formación realizados a través de la Red Internet.

La Unidad de de Análisis.

Un curso en línea genera un ambiente complicado en el cual muchos factores interactúan influenciando el proceso de aprendizaje. Es de especial interés observar cómo los participantes aprenden en un mundo real, alcanzado por la virtualidad de un entorno que forma parte del contexto del aprendizaje.

La investigación educativa de enfoque sociocultural suele enfocarse sobre el estudio del discurso educativo, lo cual implica en primer lugar, porque el lenguaje es el principal medio de comunicación entre profesores y alumnos; pero también, porque el lenguaje es un medio vital para representarnos a nosotros mismos nuestros pensamientos. El lenguaje, como instrumento psicológico, nos permite comprender la propia experiencia. Pero además, como instrumento cultural, lo utilizamos para compartir la experiencia e interpretarla socialmente. En este sentido, el discurso electrónico no se concibe como la representación del pensamiento en el lenguaje, sino como un modo social de pensar.

Debido a que los participantes se reúnen en espacios virtuales a partir de propósitos educativos plasmados en un programa académico, se considera a dichos espacios como *sitios de compromiso* académico, observando las actividades que se realizan de manera individual y grupal, las cuales quedan registradas en la comunicación digital como prácticas culturales que dan cuenta de las tareas educativas. Scollon (2001:3) define a los sitios de compromiso (site of engagement) como una ventana en tiempo real que es abierta a través de una intersección de prácticas sociales y el significado mediacional (herramienta cultural)

El'konin (1961) en éste sentido refiere:

“The basic unit (cell) of educational activity is the educational task.... An educational task differs fundamentally from other types of problems in that its goal and its result consist of a change in the acting subject himself, not in

a change in the objects on which the subject acts.” “ An educational task differs fundamentally from other types of problems in that its goal and its result consist of a change in the acting subject himself, not in a change in the objects on which the subject acts.” El'konin, D. B.(1961) en Goodchild (1996)

Wertsch (1998) sostiene que “centrarse en la acción mediada y en los instrumentos culturales” empleados en ella hace posible “vivir en el medio” y abordar el carácter situado sociocultural de la acción, el poder y la autoridad. Cole (1993), recupera las dos tradiciones vigotskianas: la acción mediada y la teoría de la actividad, “La acción mediada y sus contextos de actividad son dos momentos de un solo proceso y cualquier cosa que queramos especificar como proceso psicológico no es sino un momento de sus propiedades combinadas” Cole (1999:334)

En la búsqueda de una inclusión conjunta del individuo y el contexto nos lleva a la búsqueda de una unidad de análisis que preserve la esencia de los acontecimientos. “El uso de la actividad o el acontecimiento como unidad de análisis-con las contribuciones activas y dinámicas de los individuos, de otros miembros del grupo y de los materiales y tradiciones históricas y sus transformaciones- permite reformular la relación entre el individuo y el entorno social y cultural, una relación en la que cada uno está implicado en la definición del otro” (Rogoff, 1997:112)

Para el acercamiento se ha elegido en una primera etapa como unidad de análisis el párrafo, por considerarse un elemento consistente que en si mismo contiene los contenidos del discurso electrónico. En el se aprecian las características del compromiso adquirido por los participantes, a partir de explicitar en las comunicaciones el “Asunto”, así como los elementos que nos permiten “mirar” las actividades que se realizan para el cumplimiento de los objetivos educativos propuestos con la finalidad de obtener elementos que desde la perspectiva del análisis del discurso aporten elementos respecto de aquello que se construye

académicamente a través de la interacción didáctica mediada por el discurso electrónico, considerando así mismo la realización de actividades para el cumplimiento de tareas educativas en la formación en Red.

Se realizar un análisis del discurso considerando al párrafo y la cadena de interacción, así como una unidad sociológica del análisis (*la actividad*). En este estudio los teóricos de la actividad (Cole,1999; Wertsch,1999; Rogoff, 1997) se consideran para demostrar el caso de la dinámica que vincula estos niveles analíticos: Las relaciones entre la actividad interaccional micro y estructuras sociales y culturales macro. Wertsch (1999) plantea que es posible considerar como unidad de análisis la *acción mediada* para investigar en ciencias humanas tomando en cuenta no sólo al agente sino también a los *instrumentos de mediación* que esos agentes utilizan. En estos instrumentos podríamos incluir diferentes sistemas de signos, además del lenguaje registrado en discurso electrónico.

Con la finalidad de realizar un análisis de las actividades realizadas teniendo como herramienta de mediación al texto electrónico, se analizan los procesos de interacción didáctica considerando las actividades académicas a realizar como tarea educativa, vinculadas con los propósitos de la *actividad* a que se desarrolla en los entornos de formación a través de Internet, haciendo uso de *herramientas culturales*, en la *acción mediada* (Wertsch, 1993), desde esa perspectiva se aborda la cuestión de la acción y el pensamiento humanos desde propiedades inherentemente sociales y mediadoras.

A continuación se muestran dos párrafos que forman parte de una cadena de interacción más amplia, donde el *espacio de compromiso* se explicita a través del Asunto: “Respuesta breve sobre tácito e implícito”, en una interacción entre aprendiz (Ja) y tutor (Gus).

Respuesta breve sobre "tácito" e "implícito"

Ja, ¡excelentes aportes!

No habría gran diferencia entre ambos términos, salvo que cuando hablamos de "teorías implícitas" son referidas al individuo y con un alcance más amplio, en contextos diversos; el conocimiento tácito es más contextual y socialmente dependiente.

Por ejemplo, en este curso ToL, vuestra comunidad ha recorrido un breve pero intenso camino y tienen ya una "historia" para mí desconocida en cuanto me inserto ahora y no estoy desde el principio (no es tan así, porque un tutor debe pedir, si están disponibles, "coordenadas" contextuales antes de actuar). Pero más allá de lo que me han referido y lo que ustedes me cuenten, hay elementos tácitos que desconozco totalmente; eventos, actitudes y conocimientos que los diferencian (no olviden que hay un grupo B).

Gus 2004-10-14 14:53

Considerando la comunicación anterior, podemos decir que el análisis de la interactividad, además de implicar una definición de actuación de los participantes como acción dirigida y orientada a los otros, supone contemplar de manera integrada los aspectos discursivos: lo que dicen los participantes y cómo lo dicen; y no discursivos: lo que hacen los participantes y cómo lo hacen en la actividad conjunta.

Rourke y otros (2001) analizaron los tipos de unidades de análisis en comunicación asincrónica: frase, párrafo, mensaje, tema. Cada solución tiene sus ventajas y sus inconvenientes. Deziel-Evans (2000) discute sobre los aspectos implicados en la selección de la unidad para el análisis de contenido en la interacción, y aunque en su estudio utiliza el mensaje completo como unidad, reconoce que puede resultar problemático cuando se estudian procesos de pensamiento, ya que muchos mensajes en foros asincrónicos contienen más de un nivel de pensamiento crítico. Henri (1992) propone la utilización de segmentos de habla o párrafos como unidad de análisis.

Otra posibilidad que ha utilizado Blanchette (2001) es que la unidad de análisis sea flexible, permitiendo diferentes niveles de análisis. Esta autora establece que el nivel de análisis apropiado depende de las preguntas de la investigación y del nivel de interpretación que mejor se acomode a las preguntas. Por ello,

recomienda dar más de una pasada a los datos, codificándolos a más de un nivel de granularidad.

Considerando la complejidad de los procesos de interacción que se indagan, compartimos con Rogoff (1997) que el problema para avanzar en un análisis reside en identificar unidades de análisis para rescatar los eventos de interés que se suceden simultáneamente en una dinámica de interdependencia entre las influencias de los participantes y de los factores sociales y culturales.

Respecto de las actividades realizadas en un contexto virtual y de las implicaciones sobre las consecuencias sociales de dicha actividad textual de forma digital, Norris y Rodney (2005) respecto del discurso en acción argumentan lo siguiente al introducirnos en su texto *Discourse in Action*:

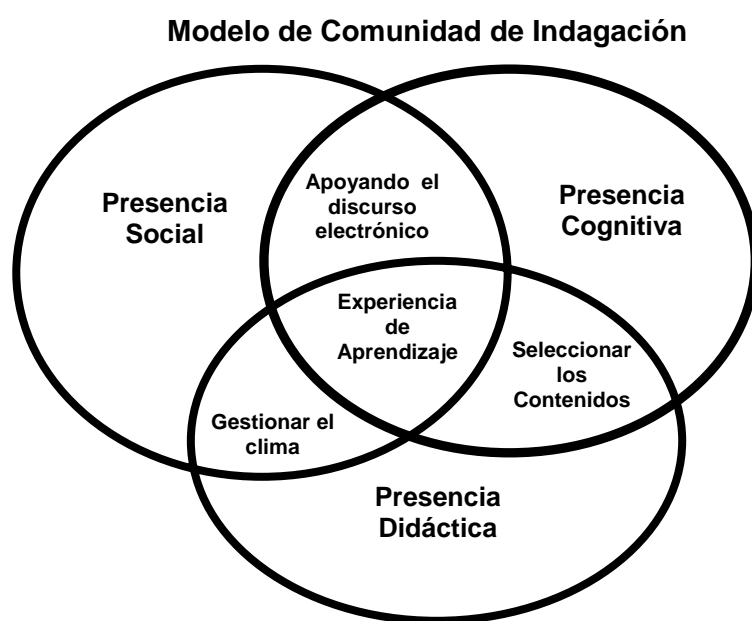
“From emails reliant to adoption over the Internet to discussions in the airline cockpit, the spoken or written text we produce can have significant social consequences. The area of mediated discourse analysis considers the actions individuals take with text-and the consequences of those actions”

En la investigación del aprendizaje desde esta perspectiva sociocultural se considera lo que ocurre en el salón de clase en un "contexto" más amplio, en nuestro caso en el aula virtual. Una de las características fundamentales de la perspectiva sociocultural es la noción de que la cognición es influida no solamente por el "contexto", sino que el proceso de aprendizaje es también co-constitutiva del mismo "contexto." El contexto es creado dinámicamente por todos los elementos dentro del salón de clase incluyendo a los estudiantes y su desarrollo conceptual.

El término "contexto" se define aquí como el estudiante, el estudiante que realiza actividades recíprocamente con las herramientas y el estudiante que realiza actividades recíprocamente con otros y con las herramientas durante el aprendizaje. Esta definición dinámica del contexto es necesaria si el investigador

intenta entender cómo la participación en las actividades conduce al aprendizaje. Otero (2003)

En un tercer momento el análisis se continúa considerando los aspectos vinculados con la sociología y la psicología social para dar cuenta de los siguientes aspectos: Construir una Comunidad de Indagación a partir de una Presencia Social, Presencia Cognitiva y Presencia de Enseñanza (tutoría) desde la perspectiva de Anderson, Garrison y Rourke (2001), Garrison y Anderson (2003).



Anderson, Garrison y Rourke (2001)

Respecto del desarrollo de la presencia cognoscitiva, que Garrison et al. (2000) define como "el grado a el cual los participantes en cualquier configuración particular de una comunidad de la investigación son capaces de construir el significado a partir de una comunicación sostenida." El segundo elemento es la presencia de enseñanza (tutoría), que incluye el diseño educativo y la conducción de los procesos de aprendizaje como son las secuencias para su logro, proporcionando el docente maestría del tema como experto facilitando un aprendizaje activo. Garrison y Anderson (2003).

La presencia didáctica se reconoce en los foros asincrónicos que representan una oportunidad para que los docentes dirijan el aprendizaje de los alumnos. En los foros virtuales, al igual que en las clases presenciales, los profesores y alumnos interaccionan, formulan preguntas, exponen ideas, responden preguntas, etc. Por ello, se necesita una dimensión que analice estos procesos desde un punto de vista didáctico. Anderson (2001) plantea la idea del profesor desarrollando tres roles principales: como diseñador de la enseñanza, planificando y evaluando; como facilitador de un ambiente social que conduce al aprendizaje; y como experto en contenidos que conoce cómo hacer que los alumnos aprendan.

La presencia social es definida como la capacidad de los principiantes de proyectarse social y emocionalmente en una comunidad de indagación. La función de este componente es apoyar los objetivos cognoscitivos y afectivos del aprendizaje. La presencia social apoya el logro de los objetivos cognoscitivos a partir de la capacidad de cuestionar, de sostener, y de apoyar el pensamiento crítico de los participantes en una comunidad de aprendices. Se apoya el cumplimiento de objetivos afectivos haciendo que en las interacciones del grupo que rescatan y dan continuidad a los aportes de los integrantes se hagan de manera frecuente y recompensando así de una manera intrínseca la pertenencia de la comunidad conduciendo las actividades hacia el aumento en la integración académica, social, e institucional y dando por resultado la terminación creciente de la persistencia en el curso. Garrison y Anderson (2003).

“La realidad concreta del lenguaje en cuanto discurso no es el sistema abstracto de formas lingüísticas, ni tampoco una enunciación fonológica y aislada, ni el acto psicofísico de su realización, sino el acontecimiento social de interacción discursiva, llevada a cabo mediante la enunciación y plasmada en enunciados”.

Voloshinov, 1992

Capítulo I

Propuesta Teórico Metodológica

Capítulo I

1.1 Propuesta Teórico Metodológica

Las construcciones culturales que están detrás de las prácticas pedagógicas de los sujetos en el entorno virtual son accesibles desde el estudio de los marcos estructurales donde se desarrolla la acción y su contexto, ese marco es la escuela, y su contexto es el entorno sociocultural; todo ese conjunto es a su vez, el objeto de estudio de la etnografía escolar. Algunas preocupaciones epistemológicas del estudio consideran la construcción de un tipo de conocimiento que permita captar el punto de vista de quienes producen y viven la realidad social y cultural, y asumir que el acceso al conocimiento de lo específicamente humano se relaciona con un tipo de realidad epistémica cuya existencia transcurre en los planos de lo subjetivo y lo intersubjetivo y no solo de lo objetivo.

Internet como artefacto cultural (Hine, 2000) ha representado un reto para la investigación social, el interés por la etnografía virtual ó en línea surge cuando el objetivo no es solo estudiar los usos de la Internet, sino también las prácticas sociales en línea y de qué manera éstas prácticas son significativas para la gente (Ardevol, et al. 2003; Masson, 1999). La etnografía educativa virtual comparte el objeto de la etnografía escolar; los ambientes virtuales analizados en los cursos de teleformación son un espacio practicado y no material (Mayans, 2002a, 2002b), las manifestaciones de los actores que lo *habitan* dan lugar a fenómenos culturales que son observados como prácticas culturales en un entorno educativo. Su línea se encuentra en construcción en buena medida debido a que la educación virtual abarca marcos de acción que superan los límites de la etnografía escolar per se. Domínguez (2006)

Las diversas formas de conceptualizar la etnografía virtual están asociadas con una reflexión sobre el trasfondo cultural de internet y sobre el diálogo de las experiencias y las interacciones sociales con ese trasfondo cultural. Internet es un lugar rico en interacciones sociales donde la práctica, los significados y las

identidades culturales se entremezclan a través de diversas vías. Las formas de relación social en el escenario virtual suponen un reto para los investigadores sociales y abren nuevos campos para el análisis en el terreno de la metodología cualitativa. Este proceso expone a la investigación cualitativa a nuevas posibilidades de recolección y análisis de datos en nuevos escenarios sociales.

Todo lo anterior se traduce en la necesidad de adoptar una postura metodológica de carácter dialógico en la que las creencias, los pensamientos, lo implícito en la conciencia, los mitos, los prejuicios y los sentimientos, entre otros, son aceptados como elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana con la finalidad de recuperar la experiencia de los autores al investigar las actividades que se realizan en la red Internet, al caracterizar el desarrollo profesional en comunidades virtuales; particularmente la realización de entrevistas, la observación participante y el examen de la actividad conjunta mediada por artefactos, en nuestro caso los recursos ofrecidos en la educación en Red a través de Internet.

Se ha elegido a la Etnografía Virtual, (Hine, 2000), (Mason, 2001); como marco metodológico por considerar de especial interés abordar el problema de investigación a partir de la observación participante analizando las actividades de los integrantes que realizan actividades conjuntas de formación a través de Internet, a partir del estudio de *la actividad mediada por artefactos* (Engeström, 1987a) en una exploración de la interacción didáctica en línea considerando el *análisis del discurso* electrónico como discurso en acción, Jones (2005), en especial la actividad comunicativa en los foros de discusión en los procesos de construcción de una *comunidad del discurso* electrónico. Fish (1980), Nystrand (1982), Swales (1990) en *sitios de compromiso* en el discurso electrónico, Jones (2005) como son los espacios de formación en Red.

Es así que en el presente proyecto, a partir del análisis del discurso se estudian las relaciones entre cultura y cognición a nivel micro (interacciones en los nuevos

espacios virtuales de formación) a partir de la comunicación electrónica considerando al discurso como pensamiento en acción, situado contextual e históricamente en un sistema de actividad en la realización de tareas académicas como prácticas culturales, lo cual evidencia los procesos de construcción de las identidades personales y colectivas; como Murray refiere en Mann y Stewardt (2002:3) “ vital to our understanding of how language, society and technology intersect” (1995:11); Hine nos refiere en ese punto:

“Mediated interactions have come to the fore as key ways in which social practices are defined and experienced. Indeed, there are few researchers in the social sciences of humanities who could not find some aspect of their research interest manifested on the Internet. There is, then, a considerable will to research and understand technologically mediated interactions, both as a topic in their own right and as an important conduit for contemporary social life.” Hine (2005:1)

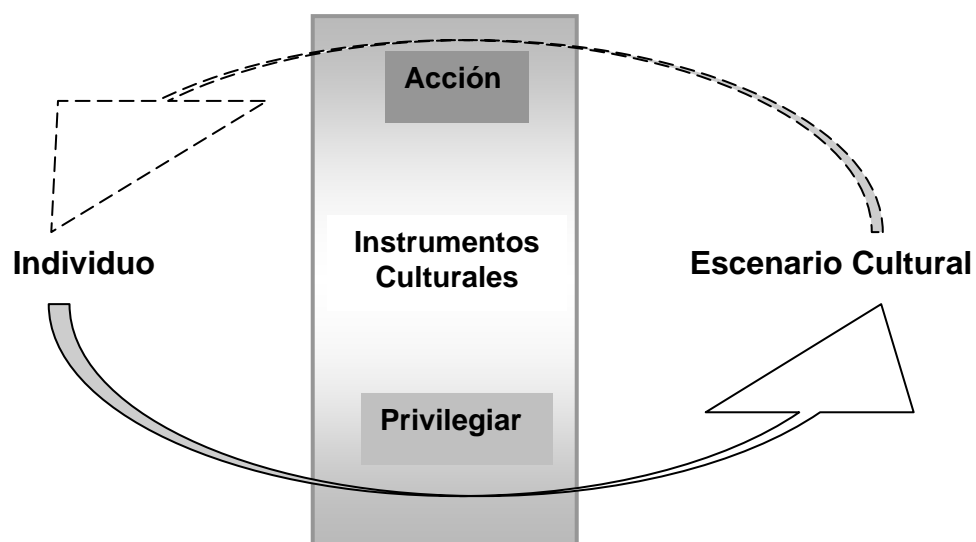
Se realizan tres aproximaciones, la primera tiene como propósito fundamental conocer las características del tipo de comunicación que se da en la modalidad educativa que se analiza, particularmente por el uso que se hace de tecnologías de la comunicación y la información de muy reciente uso, por lo cual se considera importante hacer una aproximación desde el contenido de los mensajes (Hara et.al.,2000; Marcelo, 2006) indagando las particularidades de la comunicación mediada por computador (CMC) Herring (1996a), la cual se hace posible a partir de la apropiación de artefactos como los recursos para la mensajería electrónica y los foros de discusión, (Thorne, 2000).

Situación que nos ha llevado a un segundo acercamiento desde la perspectiva sociocultural con especial atención a la realización de las actividades de formación mediadas por artefactos, a partir del análisis desde la actividad misma recuperando elementos de la propuesta sociocultural, Zucchermaglio y Talamo (2003); denominada teoría de la actividad desarrollada por Leontiev (1981) a partir

de los aportes de Vigotsky en un modelo mediacional que enriquece Engeström (1993), Cole y Engeström (1993) el cual considera los elementos de un sistema de actividad; y un tercer elemento que considera la presencia social, cognitiva y de enseñanza en la construcción de una comunidad de indagación. Anderson, Garrison y Rourke (2001), Garrison y Anderson (2003).

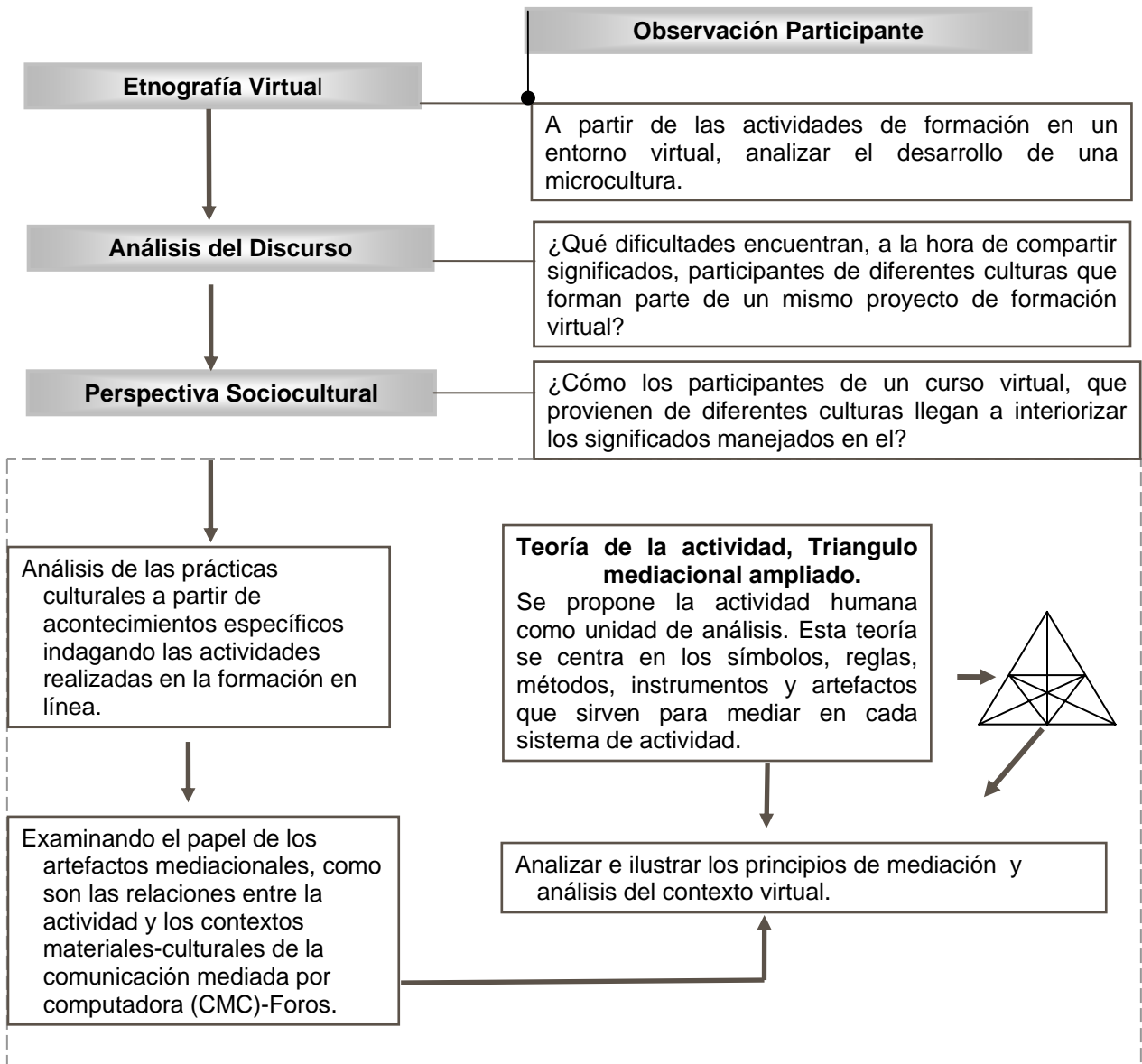
Cole (1993), recupera las dos tradiciones vigotskianas, la acción mediada y la teoría de la actividad para vincular los aportes socioculturales y la pedagogía, “La acción mediada y sus contextos de actividad son dos momentos de un solo proceso y cualquier cosa que queramos especificar como proceso psicológico no es sino un momento de sus propiedades combinadas” Cole (1999:334)

El siguiente gráfico refleja de forma resumida el proceso dinámico de vinculación de las acciones de los individuos mediados por los instrumentos propuestos por los diversos escenarios culturales; el concepto de actividad remite al contexto ó escenario sociocultural, que presenta determinados instrumentos en tanto artefactos culturales, como más apropiados para las acciones de los individuos; el última instancia, los participantes a partir de la interacción mediada en contexto privilegian determinados actos e instrumentos con los que se disponen a realizarlos.



El abordaje se representa de la siguiente forma:

A partir del Análisis del Discurso electrónico.



La investigación en ciencias sociales intrínsecamente involucra a la comunicación y los ambientes sociales observando el comportamiento del hombre en la sociedad, por ende la introducción de nuevos medios de comunicación permiten la ocasión para examinar los nuevos problemas que son ocasionados por el uso de esos nuevos medios tecnológicos, en ésta línea de abordaje que recupera la perspectiva sociocultural a partir del discurso electrónico en acción, McLivenny y

Raudaskoski (2005) analizan la adopción transnacional en Internet desde el discurso electrónico mediado (MDA) y la etnografía virtual, articulando dichos abordajes a partir de lo que denominan *sitios de compromiso*:

“ Combining this performative relational perspective with MDA’s focus on mediational means in social practices, we find a useful methodological tool to track the circulation and assemblage of cultural tools across sites of engagement...with our focus on the internet and the participation of adoptive parents, we are conducting what could also be called a virtual ethnography....with the recent development of the virtual and networked society, virtual ethnography problematizes the distinction between, on the one hand, “the social” as populated by founded locations and homogeneous groups who materially occupy the more “real” off line World and, on the other, the immaterial “unreal” online world”, (McIlvenny y Raudaskoski, 2005:63).

El análisis de las interacciones que se producen en la CMC, tiene por finalidad comprender como se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje en un espacio virtual colaborativo. Este análisis requiere de metodologías que proporcionen datos sobre la intervención de tutores y participantes. La Comunicación Mediada por Computador (CMC) se considera siguiendo a Lawley en Mann y Stewart (2002), quien define a la CMC como el proceso de comunicación basado en texto mediante el uso directo de computadoras:

“...this limits CMC to primarily text-based messaging, while leaving the possibility of incorporating sound, graphics, and video images as the technology becomes more sophisticated” (Lawley, 1994; en Mann y Stewart, 2002)

Estos datos pueden ser allegados a partir de análisis cuantitativos (número de intervenciones, cadenas de interacción) pero también es preciso ir más allá y analizar los contenidos del discurso. En este sentido, se precisa combinar datos

cualitativos y cuantitativos (Goetz y LeCompte 1988). La comprensión de la efectividad del trabajo individual y colaborativo requiere ir más allá del contraste de resultados finales de aprendizaje entre situaciones colaborativas y no colaborativas, debe considerar los procesos interactivos ocurridos durante el trabajo en el ambiente en colaboración en un sistema de actividad. (Engeström, 1987), (Colomina y Onrubia, 2001).

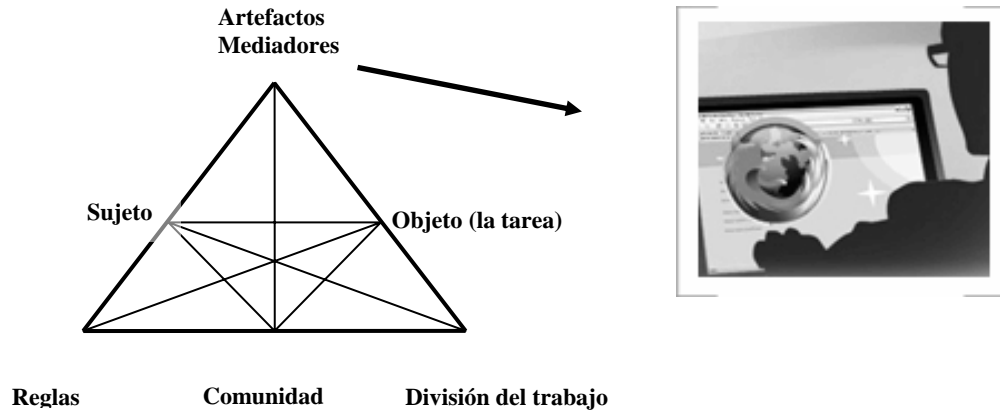
Desde la perspectiva sociocultural (*Teoría cultural*) la investigación sobre la acción educativa y el papel que juegan los instrumentos mediadores para propiciar el aprendizaje, ofrecen una alternativa a los modelos tradicionales, en especial si pretendemos estudiar la acción, sus agentes ó los instrumentos (medios) a partir de un conjunto de situaciones ó procesos, como lo que se elabora en la interacción en espacios de formación virtuales. Engeström (1987), Hewitt (2004), Jones (2005). El trabajo de Leontiev sobre la actividad suponía una elaboración de las nociones de objeto y de objetivo y del carácter central del objeto para un análisis de la motivación. Estableció la idea de que las actividades se distinguen por sus distintos objetos y que la transformación del objeto/objetivo es lo que conduce a la integración de los elementos del sistema de actividad. Daniels (2003)

La historia de la actividad que se recupera en la presente investigación queda registrada en los archivos digitales, en formato de discurso electrónico que es elaborado en la realización de actividades individuales y de manera compartida, haciendo uso de herramientas digitales, como es el uso de la mensajería electrónica y los foros de discusión de los recursos denominados plataformas de teleformación, los cuales son a su vez los artefactos diseñados por el hombre para permitir la realización de actividades educativas a distancia en ausencia de una actividad personal directa.

Tomando como base el Sistema de Actividad (SA) y el triangulo mediacional de Engeström se realiza el análisis de la actividad desarrollada en cursos en línea

realizando observación participante. El análisis que se realiza se apoya en la propuesta de Sistemas de Actividades (SA) de Leontiev, y que Engeström ha elaborado al proponer un triángulo mediacional ampliado, como se aprecia a continuación:

Triángulo mediacional ampliado de Engeström



Tomado de (Engeström, 1987)

Dentro de la teoría sociocultural se desarrolló la Teoría de la Actividad (Activity System Theory o simplemente Activity Theory). Nació como un enfoque filosófico para estudiar diferentes formas de la práctica humana como procesos de desarrollo, con niveles interrelacionados tanto individuales como sociales; se puede caracterizar por la combinación de perspectivas objetivas, ecológicas y socioculturales de la actividad humana. Engeström (1987) desarrolló un modelo para realizar el análisis de las actividades y representarlas.

El elemento básico, la actividad La unidad básica del modelo es la *actividad*. Tiene las siguientes características (Kuutti, 1991) (Kuutti & Arvoven, 1992):

- Una actividad es un fenómeno colectivo.
- Una actividad es un fenómeno que se desenvuelve históricamente.
- Las contradicciones son la fuerza en la que se apoya el desarrollo de una actividad.

- Una actividad se realiza a través de acciones conscientes y propuestas por los participantes.

Las relaciones de una actividad vienen dadas culturalmente.

- Tiene un objeto y las actividades se pueden distinguir según sus objetos. La transformación del objeto a algún estado o dirección motiva la existencia de la actividad.
- Tiene un sujeto activo (actor) que entiende el motivo de la actividad. Este sujeto puede ser individual o colectivo. No todos los participantes involucrados en una actividad tienen que entender necesariamente el motivo de la actividad en la que participan o incluso reconocer su existencia.
- Existe en un entorno material y lo transforma.

Una situación educativa, para efectos de su análisis e intervención, requiere concebirse como un sistema de actividad cuyos componentes incluyen (Engeström, 1987):

- El sujeto que aprende.
- Los instrumentos utilizados en la actividad, especialmente los de tipo semiótico.
- El objeto a apropiarse u objetivo que regula la actividad (saberes y contenidos).
- Una comunidad de referencia en que la actividad y el sujeto se insertan.
- Normas o reglas de comportamiento que regulan las relaciones sociales de esa comunidad.
- Reglas que establecen la división de tareas en la misma actividad.

1.1.1 HERRAMIENTAS ANALÍTICAS PARA LA INVESTIGACIÓN.

Se acude a los espacios en los cuales se construye la historia educativa a partir de las prácticas culturales como son los foros de discusión virtuales, con la finalidad de comprender la actividad del grupo social, recuperando la experiencia de diversos autores respecto de las herramientas analíticas para caracterizar las comunidades en Internet, como lo refiere Barab (2004) al caracterizar el desarrollo profesional en comunidades:

“Traditionally, at least in anthropological circles, ethnography is the common methodological technique for understanding community life (Marcus,1998). Building an ethnography involves extended engagement with the community being researched, collecting field notes, locating and interview informants, examining artifacts, and interviewing community members, frequently as a participant observer (Emerson, Fretz & Shaw,1995)” (Barab, et al., 2004:57)

Las teorías sobre el aprendizaje han comenzado a considerar la importancia de las interacciones sociales entre las personas actuando en un mundo social. Se toma como punto de referencia los trabajos de Vigotsky (1978) y de autores como Leontiev (1978) y Luria (1987) y más recientemente, los trabajos de Rogoff (1993), Lave (1997), Bereiter (1997), Engeström y Cole (1997), Wenger (2001), Wertsch, (1993) por citar sólo algunos de los más conocidos en el ámbito educativo. Se considera que el aprendizaje es una actividad en un contexto que la dota de inteligibilidad, según la cual la descontextualización del aprendizaje es imposible, puesto que toda adquisición de conocimiento está contextualizada en algún tipo de actividad social.

A partir del análisis del discurso se estudian las relaciones entre cultura y cognición a nivel micro (interacciones en los nuevos espacios virtuales de formación) desde la comunicación electrónica considerando al discurso como pensamiento en acción, situado contextual e históricamente, lo cual evidencia los procesos de construcción de las identidades personales y colectivas; como Murray

refiere en Mann y Stewart (2002:3) “vital to our understanding of how language, society and technology intersect” (1995:11); Hine nos refiere en ese punto:

“Mediated interactions have come to the fore as key ways in which social practices are defined and experienced. Indeed, there are few researchers in the social sciences of humanities who could not find some aspect of their research interest manifested on the Internet. There is, then, a considerable will to research and understand technologically mediated interactions, both as a topic in their own right and as an important conduit for contemporary social life.” (Hine, 2005:1)

Thorne (2002) aporta elementos para considerar la propuesta de la teoría de la actividad como un elemento que puede apoyar el análisis de actividades que vinculan al ser humano con equipos de cómputo, como es en la interacción hombre-máquina, particularmente al incorporar la CMC:

“Activity theory provides a framework for understanding multiple types of data and analyses under the common umbrella of a functional activity system for a productive discussion of the application of activity theory to human-computer interaction). A frequent term throughout this analysis, activity system, defined by Engeström, “is not only a persistent formation; it is also a creative, novelty-producing formation ...” Any particular computer-assisted classroom discussion is itself a part of other activity systems local to individuals (their prior experiences with computer technology and CMC, their own understanding of foreign language learning)” (Thorne, 2000:2)

Con la finalidad de realizar un análisis de las actividades realizadas, se estudian los procesos de interacción didáctica considerando las acciones académicas vinculadas con los propósitos de la *actividad* que se desarrolla haciendo uso de las *herramientas culturales* en los entornos de formación a través de Internet, en la *acción mediada* (Wertsch, 1993), desde esa perspectiva se aborda la cuestión de

la acción y el pensamiento humanos a partir de las propiedades inherentemente sociales y mediadoras que se construyen a través de la práctica en los *sitios de compromiso* (site of engagement).

La mediación semiótica proporciona un vínculo crucial entre los contextos históricos, culturales e institucionales y las funciones mentales de las personas. Considerando aportaciones de Vigotsky sobre la mediación semiótica de la actividad humana y explorando simultáneamente el principio de actividad y la dialogicidad a partir del discurso electrónico, Wertsch desarrolla una aproximación al lenguaje como instrumento cultural para explorar la relación entre acción mediada y contexto sociocultural que sirve de puente entre el cuerpo teórico y metodológico de la investigación que se recupera así mismo desde el enfoque de triangulo mediacional expandido de Engeström y la noción de discurso mediado en el cual Scollon (2001) refiere lo siguiente:

“ A mediated discourse analysis (MDA) gives central important to five concepts:

- Mediated action
- Site of engagement
- Mediational means
- Practice
- Nexus of practice” Scollon (2001:3)

En ésta línea, Norris y Jones (2005) retoman la perspectiva de Scollon para proponer un análisis del *discurso en acción* refiriendo los siguientes elementos del Análisis del Discurso Mediado (ADM):

“MDA takes as its unit of analysis the action, more specifically, the mediated action, which is the real time moment when mediational means, social actors and the sociocultural environment intersect ...this focus on the *mediated action* as the unit of analysis comes primarily from the wordJames Wertsch...and his colleagues call their perspective “the sociocultural approach to mind”... It emphasizes then all actions are

mediated through “cultural tools” (Whertsch, 1998): objects, technologies, practices, identities, social institutions, communities, and also language and other semiotic system”. (Norris y Jones, 2005:5)

El análisis de los cursos de formación en Red, considera los espacios de interacción como sitios de compromiso para examinar como pueden constituirse éstos en la interacción mediada por computadora entre miembros de diferentes comunidades que forman alrededor de distintos nexos de práctica. Scollon (2001). En un acercamiento a los procesos de interacción a partir de un análisis del discurso electrónico, considerando que en un espacio de interacción como los analizados se observa una microcultura, tal como lo refieren Levinson y Holland (1996):

"distintas sociedades, así como grupos étnicos o microculturas dentro de esas sociedades, elaboran prácticas culturales mediante conjuntos particulares de habilidades, conocimientos, y discursos, que definen a la persona " (Levinson y Holland, 1996:2).

Como lo refiere Jones: “one of the least theorized concept in mediated discourse analysis is that of the site of engagement, those moments in time and pints in space where mediated actions happen” Jones (2005):141

“Computer mediated communication presents future challenges to those interested in the relationship between time/space and mediated actions, involving additional layers of time (synchronous, asynchronous) and the convergent of multiple built environments” Jones (2005:141)

En los escenarios que se investiga, las relaciones personales están mediadas por la tecnología, como es el correo electrónico y los foros de discusión electrónica donde es posible acudir ya que durante la actividad en el aula virtual van quedando registradas las evidencias de la construcción individual y conjunta de conocimiento en formato de discurso electrónico. Jonson (1998)

1.1.2 Hacia la virtualidad desde la Etnografía.

Porter (1997) en la edición de Internet Culture da cuenta de estudios cualitativos realizados a partir de técnicas de observación participante, entrevistas en línea ó cuestionarios por correo electrónico que exploran diferentes aspectos de la vida social en la red, el objetivo de éstos estudios cualitativos es mostrar cómo se organiza la vida social a partir de la interacción y la CMC, pero no siempre tienen en cuenta los aspectos sociales y culturales fuera de la red o incluso se intenta encontrar características específicas del medio asociadas a la ausencia de contacto físico cara a cara y al carácter textual de éste modo de comunicación, que se define como a medio camino entre la oralidad y la escritura.

El método etnográfico se distingue de otras aproximaciones metodológicas por la implicación del investigador en el contexto de investigación, de manera que debe, en la medida de lo posible y de la forma más natural posible, integrarse como un miembro más del colectivo que estudia, ya que su objetivo es lograr una aproximación holística que incorpore la perspectiva de los actores. Para ello debe trabajar reflexivamente a partir de su propia experiencia, poniendo en juego su subjetividad y su conocimiento tácito, corporal y sensible. El corazón del método etnográfico es la técnica de la observación participante, que implica conocer de primera mano la realidad que investigamos y un trato directo con las personas que intervienen en la misma, en nuestro caso a través de la CMC en la interacción virtual.

Desde el paradigma cualitativo, y más concretamente desde la etnografía virtual, los procesos y formas de comunicación que articulan los usuarios en la red, han constituido una de las principales fuentes de información virtual susceptible de ser analizada. El consenso de la existencia de una comunicación mediada por ordenador (CMC) ha supuesto la base para analizar la interacción y socialización de los sujetos en el entorno virtual. "Los estudios de enfoque naturalista de entornos virtuales toman nota de la riqueza y complejidad presentes en el uso de

las comunicaciones mediadas por computador como punto de partida para analizar comportamientos" (Hine, 2000:23). Recuperando lo que refiere Hine (2005):

"The coming of the Internet has posed a significant challenge for our understanding of research methods. Across the social sciences and humanities people have found themselves wanting to explore the new social formations that arise when people communicate and organize themselves via email, web sites, mobile phones and the rest of the increasingly commonplace mediated forms of communication." (Hine, 2005: 1)

La etnografía coloca su acento sobre la dimensión cultural de la realidad social que somete a análisis, en la presente investigación es la actividad educativa en contextos virtuales. En esta perspectiva, el encuadre metodológico parte de asumir la necesidad de una inmersión en esa realidad objeto de estudio contando para ello con dos herramientas básicas, la observación participante y las entrevistas. Spradley (1972)

Con relación a esto último, Taylor y Bogdan (1992) señalan que lo que define la metodología es simultáneamente tanto la manera cómo enfocamos los problemas, como la forma en que le buscamos las respuestas a los mismos. Desde la perspectiva que aquí se adopta, asumir una óptica de tipo cualitativo considera en definitiva, no solo un esfuerzo de comprensión, entendido como la captación del sentido de lo que el otro ó los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades a través de la interpretación y el diálogo, sino también; la posibilidad de construir generalizaciones, que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos humanos en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia.

La etnografía virtual no es un método exclusivo de la antropología. La sociología, la educación, la filosofía, la psicología, la economía o el arte también estudian los

fenómenos culturales que guardan relación con estas áreas de interés. Internet es un espacio de interacción que acoge formas de práctica social que pueden derivar en usos diversos y con finalidades igualmente variadas, (Hine, 2005). Son muchas las especialidades que recurren al método etnográfico para aproximarse a sus objetos de estudio. El uso multidisciplinar no solo contribuye a enriquecer la etnografía, sino que puede apoyar en la búsqueda de respuestas a las cuestiones metodológicas planteadas anteriormente.

Esta diversidad de enfoques, junto con la recuperación de algunos debates etnográficos clásicos, como las relaciones del investigador con el campo, las cuestiones éticas, el método observacional o la "construcción" del discurso etnográfico vuelven a plantearse en sus propios términos con el estudio etnográfico de Internet. (Ardevol, 2003; Mann y Stewardt, 2002; Millar y Slater, 2000)

La etnografía virtual permite un estudio detallado de las relaciones en línea, de modo que la Red Internet no es sólo un medio de comunicación, sino también un artefacto cotidiano en la vida de las personas (Reid, 1995; Clodius, 1995); y un lugar de encuentros que permite la formación de comunidades (Hine, 2000); lo cual se realiza a partir de encuentros con los participantes en los escenarios y entrevistas para situar el objeto de la etnografía escolar en el conjunto de relaciones mediadas socioculturalmente que ponen en práctica y constituyen, a la vez, a los sujetos individuales en un contexto diseñado para generar conocimiento, como lo refieren Velasco, García y Díaz (2003) al acudir a Giddens (1987) y a Geertz (1995)

Recuperando a Geertz, "...la etnografía es descripción densa...Hacer etnografía es como tratar de leer (en el sentido de "interpretar un texto") un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos..." Geertz (1995:24)

Para situar el objeto de la etnografía escolar Giddens (1987) y Geertz (1995) se refieren a los conjuntos de relaciones mediadas socioculturalmente que ponen en práctica y constituyen, a la vez, a los sujetos individuales en un contexto diseñado para generar conocimiento.

En una cultura en la que internet cobra cada vez más importancia en la vida laboral, de formación profesional, relacional, cotidiana e inclusive emocional, es necesario desarrollar nuevas herramientas para su investigación y métodos de análisis adecuados para gestionar los datos que se obtengan en cada uno de los espacios sociales que se están gestando producto del impacto de la Internet.

Si bien los problemas etnográficos de la representación y de la participación no son nuevos en la etnografía, hacer de internet el objeto estudio lleva a que se replanteen nuevamente y que se reformulen, junto con otros elementos fundamentales como el de comunidad, el valor de la experiencia del investigador en el campo o las ideas de acceso y abandono del mismo.

Los procesos de formación en los ambientes virtuales alientan el deseo de *comprender implicándose* mediante una observación participante, que se manifiesta como una motivación clave en el proceso de indagación virtual. Los retos de la mediación, el cambio en los lugares, la distancia y el tiempo bajo el término de etnografía virtual, se dan la mano en el proceso de avanzar en dicha implicación mediada por la tecnología telemática.

La etnografía virtual está asociada con una reflexión sobre el trasfondo cultural de internet y sobre el diálogo de las experiencias y las interacciones sociales con ese trasfondo cultural, lo cual considera así mismo la cultura escolar en un ambiente que se gesta virtualmente. Internet es un lugar rico en interacciones sociales donde la práctica, los significados y las identidades culturales se entremezclan a través de diversas vías. Las formas de relación social en el escenario virtual son un reto que enfrentamos al realizar la presente investigación.

1.2 EL DISCURSO ELECTRÓNICO.

Para un acercamiento en la CMC se puede acudir a la propuesta de Hymes en el concepto de comunidad de diálogo lo cual considera que la mayoría de las comunidades virtuales se orientan alrededor de un tópico, como anota Bárbara Kirshenblatt-Gimblett (en Lionel op.cit.), estas varían de acuerdo a cómo en ellas se da fuerza a ese tema. En su ser, las comunidades virtuales diversas difieren en sus reglas sobre la conducta de discurso así como en el discurso mismo. De acuerdo con Hine (op.cit) y Lionel (op.cit), los etnógrafos virtuales deben entonces sumergirse dentro de esta comunidad con gran esfuerzo y energía como lo harían los etnógrafos en un "mundo real".

En la presente investigación se considera que si bien los lugares no se ligan geográficamente, estos son reales dado que existe un significado compartido durante el uso del discurso existente en los textos de los participantes, en especial dado que cada integrante de esos espacios se compromete con las personas en los espacios en línea en el orden de escribir la historia de su contexto situado, informado por la interacción social durante la actividad cotidiana en línea. Concebida como una herramienta, la CMC es examinada en términos de sus efectos sociales que indican así un grado de determinismo tecnológico. Es así que se requiere explorar a la CMC como extensión de un espacio social productivo de interacción mediada lingüísticamente.

Marcelo (2006) en relación con el término discurso electrónico, menciona que se centra en la forma como las personas utilizan el lenguaje para intercambiar ideas y no tanto en el medio que utilizan para ello. El análisis que se realiza no es el análisis de conversación porque el análisis de discurso es asincrónico, tiene un tipo de inmediatez de retroacción y respuestas. La interacción se demora en el tiempo, entre que alguien envía un texto y se contesta.

Refiere que además, el discurso electrónico también se diferencia de la comunicación cara a cara en los turnos de toma de palabra, ya que aquí, la interrupción y el solapamiento no son posibles. En el discurso electrónico la interactividad se desarrolla desde dos perspectivas: la del que envía el mensaje y la del que responde, distinto a la comunicación personal directa.

El análisis del discurso es un área de conocimiento que está aglutinando a investigadores de ámbitos muy diversos. Van Dijk (2000) nos plantea la idea de que el discurso se utiliza por las personas para comunicar ideas o creencias, y lo hacen como sucesos sociales más complejos. El análisis del discurso incorpora necesariamente un estudio del lenguaje utilizado, de las creencias que se comunican y de la interacción en situaciones de índole social.

Herring (2001) menciona en su propuesta del Análisis del Discurso Mediado por Computador (CMDA por sus siglas en inglés) puede ser utilizada para el estudio de fenómenos lingüísticos de fenómenos de micro nivel como son los procesos de formación en línea. De acuerdo con Lionel, hay tres estrategias básicas que pueden utilizarse estudiando una comunidad virtual basadas en una lista de distribución ó un newsgroup. El más simple es sencillamente almacenar todos los mensajes escritos. Menciona que en ocasiones esto parece ser el paraíso del etnógrafo: es cómo observar sin ser observado. Aún así uno debe estar consciente que muchos de los miembros de la comunidad también se están comunicando por el correo electrónico privado.

La segunda estrategia reportada por el autor, con grados variantes de éxito, es el estudio electrónico. Cada estudio apropiadamente hecho, puede proporcionar instantáneas de las actitudes y pensamientos que aportan la visión de las personas dentro de ese grupo. Una tercera estrategia es la entrevista por correo electrónico, la cual puede planificarse solicitando la autorización previa a los participantes de una lista de distribución y posteriormente preparar como producto de un primer contacto una entrevista semiestructurada, lo anterior puede evitar

una carga excesiva de trabajo y evitar confusiones entre los participantes. Como se ha mencionado al respecto de las comunidades en línea, estas dependen fundamentalmente de la relación con el trabajo en texto, lo cual nos orienta a pensar en indagar considerando al lenguaje como manifestación de su cultura. (Olsson, 2000).

De esa forma, el comportamiento en línea puede verse a través de los lentes del lenguaje, y su interpretación se fundamenta en observaciones en torno al lenguaje y los usos del lenguaje. Esta perspectiva está reflejada en la aplicación de paradigmas metodológicos que se originan del estudio del discurso y el lenguaje escrito como es el análisis conversacional, la sociolingüística interaccional, el análisis de textos, y el análisis crítico del discurso.

1.3 La Cultura y el lenguaje de la comunidad en Red.

La aparición del lenguaje en la evolución del ser humano fue importante porque permitió la coordinación de actividades de trabajo, además porque posibilitaba combinar las capacidades mentales de varios individuos, el ser humano fue capaz de crear una conciencia colectiva, un megacerebro, una “matriz mental” (Mercer, 2000), el desarrollo de artefactos culturales como la imprenta y ahora las telecomunicaciones hace posible que las personas unieran sus pensamientos de esta manera, inclusive a distancia. Las raíces latinas de la palabra *comunidad* la relacional con *comunicar* y *común*, haciendo que sea un término especialmente adecuado para designar grupos de personas que comparten experiencias e intereses y que se comunican entre sí para conseguir esos intereses. Ahora es posible pertenecer a una comunidad sin necesidad de vivir en el mismo lugar gracias a la llegada de las telecomunicaciones. Mercer (2000)

El soporte principal de estas nuevas comunidades es el texto informático que fluye por medio del mensaje electrónico soportado por la red Internet que es la CMC Herring (1996). Considerando que el texto se convierte en el medio fundamental

para el intercambio no presencial, para la creación de significado que al ser compartido se constituye en el medio esencial para la construcción de comunidades, en tanto hay coincidencia de propósitos comunes. Considerando la cultura y los significados implícitos en un proceso de lectura y escritura de las comunicaciones electrónicas en un curso de formación que son un pretexto para la interacción en línea, recupero las palabras de Geertz (1995):

“la cultura denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios con los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida.” (p.88)

Dicha concepción pone de manifiesto la característica básica de la cultura, que es la existencia de una red de significados implícitos en todas las formas de actividad social y prácticas intelectuales y artísticas. En diversos proyectos educativos basados en Internet no se considera, explícita o implícitamente, el hecho que el contexto escolar condiciona culturalmente el uso de herramientas como Internet (Brown, Collins & Duguid, 1989; Cobb, 1994; Lave, 1988, 1997; Lave & Wenger, 1991; Follansbee, et.al, 1997).

Por lo cual, es importante considerar las dinámicas que se desarrollan en discusiones académicas en los cursos a través de Internet, con la finalidad de comprender como éstas pueden facilitar el desarrollo de los aprendizajes a partir de actividades cognitivas y metacognitivas, así como al trabajar de manera individual y colaborativa utilizando herramientas telemáticas, de tal forma que se requiere comprender de que forma los educadores podrían utilizar las herramientas como los foros de discusión virtuales y otras herramientas telemáticas para diseñar comunidades de aprendizaje en ambientes electrónicos. Hara et. al (2000).

“Tales pensamientos” se dan inconscientemente. Son simplemente acogidos, no sabemos cómo. De oscuras fuentes y por canales desconocidos se insinúan en la mente y, de manera inconsciente, se convierten en parte de nuestra estructura mental. De ellos son responsables la tradición, la instrucción y la imitación...Redundan en nuestro beneficio personal o van acompañadas de una intensa pasión. Esos pensamientos son prejuicios; es decir, ideas preconcebidas, no conclusiones a las que haya llegado como resultado de la actividad mental personal...Aún cuando sean correctos, su corrección es puramente casual, al menos en lo que concierne a la persona que los sostiene.

Jun Deje, 1933

Capítulo II

Investigación de la comunidad y la educación a distancia por Internet

Capítulo II

2. 1 Investigaciones sobre la comunidad virtual.

La emergencia de comunidades virtuales ha ocasionado un enorme debate sobre el significado del término *comunidad* (Baym, 1998; Cherny, 1999), sin embargo el concepto no es utilizado de la misma forma en los análisis sociales, particularmente al considerar el discurso electrónico, por ejemplo Hillery (1955) encontró en la literatura 94 definiciones del término con 16 diferentes conceptualizaciones.

El concepto de comunidad virtual ó de grupo de gente en espacio virtual se vuelve un tópico central en estos inicios de nuevo milenio. Tomando la hipótesis de que tales grupos existen, desde la etnología virtual se han podido realizar estudios comparativos que permitan buscar principios subyacentes y una conducta universal. Hine (2000)

En su libro sobre la Comunidad Virtual, Rheingold (1994) considera a la CMC que lo ha conducido a considerar ese medio como un agente para la constitución de comunidades y transmisores de su cultura, utilizar el termino de cultura para describir las experiencias y las interacciones de los participantes a partir de la CMC, Lawley (1994) en su estudio *The Sociology of Culture in Computer-Mediated Communication*, considera a la CMC como cultura al realizar un estudio inicial desde una perspectiva de Bourdieu.

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

Se han realizado estudios basados en la metodología etnográfica para establecer a las Comunicaciones Mediadas por Computadora como espacios donde se mantienen interacciones relevantes, que pueden ser entendidas como constitutivas de una cultura en si misma. Dichos estudios sobre espacios *on line* contribuyeron ampliamente para el establecimiento de la imagen de Internet como cultura, en la que se pueden estudiar los usos que las personas confieren a la tecnología donde el ciberespacio es un lugar plausible para realizar el trabajo de campo. (Hine, 2000)

Mc Laughlin, Osborne y Ellison (2002) indican que una comunidad se constituye primero a partir de la formación de relaciones personales, que son capaces de construir elementos sociales en su relación con un significado implícito, Figallo (1998) adiciona al concepto que las comunidades tienen un sentido de historia y una vía para transmitir su memoria institucional.

Ante lo cual es importante recordar las características de las comunicaciones textuales de ese tiempo y de las herramientas con las que se contaba para la interacción, limitadas por la poca amplitud de ancho de banda, en éstos momentos dicha situación se ha modificado, Reingold (1993) se destacó por sostener que la CMC era capaz de proveer formas de interacción muy ricas, así como de proporcionar el espacio idóneo para la conformación de comunidades.

Si bien existe acuerdo de distintos investigadores en la importante contribución que como actividad social tiene la CMC referida en especial a los foros de discusión incorporados en los cursos virtuales, vinculados a la creación de comunidades de aprendizaje en esos entornos (Harasim, 1998; Hiltz, 1995; Anderson y Kanuka, 1997; Wegerif, 1998; Bonk et al., 2000; Sherry, 2000), se considera importante profundizar en el análisis de la actividad que se realiza en dichos ambientes, particularmente para la detección de los problemas que pueden surgir con respecto a la función social de grupos virtuales. Oren et al. (2002)

La investigación realizada en comunidades demuestra que el fuerte sentido de comunidad aumenta no solamente la persistencia de los estudiantes en programas en línea, también enfatiza la necesidad de generar el sentido de “presencia social” en las comunidades virtuales donde se realiza la importancia de la interacción a partir del flujo de información que posibilite el trabajo colaborativo, incrementando el sentimiento de cohesión social, lo cual es un elemento que puede ayudar a los aprendizajes en las propuestas educativas en la modalidad en línea. Sin una sensación de comunidad en las personas que participan, Dede (1996) y Wellman (1999) comentan que es probable que los participantes ante los retos de un proceso de formación “se muestren ansiosos, defensivos y poco dispuestos a tomar los riesgos implicados en la tarea de aprender ” Wegerif (1998, p. 48).

De la literatura que se reporta, uno de los factores importantes relacionados con el sentido de comunidad es la presencia social Rovai (2002). Según Garrison y Anderson (2003), la formación de la comunidad requiere un sentido de presencia social entre los participantes.

Uno de los retos para diluir la distancia, y la soledad que son elementos a considerar en los procesos de formación a distancia mediadas por la red Internet, es la construcción de comunidades de aprendizaje, sin embargo los miembros de un grupo de formación no forman a la comunidad rápidamente, McMillan y Chavis (1986) se refieren a una comunidad como una sensación de pertenencia en los miembros, una sensación en que los miembros importen a uno otro y al grupo, y una fe compartida en que las necesidades de los miembros sean resueltas con su comisión de hacerlo juntos.

Scardamalia y Bereiter (1994) hablan de las comunidades de construcción de conocimiento, Brown y Campione (1994) se refieren a las comunidades de aprendizaje como una actividad de participación en un proceso colaborativo de distribución y repartición de experticia.

2.2 La Investigación en Educación a Distancia a Través de Internet.

En los inicios, las investigaciones realizadas respecto de las actividades que se realizan a través de Internet, en particular los realizados sobre la comunicación mediada por computadora (CMC) fueron realizados con un fuerte acento experimental y concluían que este medio empobrecía la comunicación. Hine (2000). Si bien se ha avanzado en la realización de investigaciones, aún ésta es incipiente Marcelo (2006), Algunos temas de investigación han sido abordados desde el punto de vista del análisis de la comunicación a través de la computadora, y se han referido al estudio de aspectos de la comunicación y la conducta humana en línea: actitudes, acciones, el impacto de la comunicación en las interacciones sociales y en la presentación de uno mismo, pero a pesar del interés que está despertando, aún es necesario realizar más indagaciones, como aquellas que tratan de indagar las características de la participación entre la educación presencial y la modalidad en línea, como la investigación de Hachman y Annabi (2003) que dan cuenta de una mayor participación en los cursos en línea.

De acuerdo con Castigan en Jones (1999), la investigación en ciencias sociales en Internet generalmente se divide en dos categorías generales, la primera tiene que ver con las capacidades para buscar y recuperar datos de grandes sitios de almacenamiento de información, que históricamente no es nueva, algo similar a lo que tienen las bibliotecas respecto de grandes volúmenes de información, que es buscada y recuperada la cual se relaciona con la cultura popular y la telaraña mundial (www), los negocios, el mercado académico que producen grandes volúmenes de datos, donde grandes compañías se están especializando en minería de datos produciendo grandes volúmenes de información accesibles en todo momento de manera específica.

La segunda área de investigación está dentro de las capacidades de la comunicación interactiva de la Internet, en el correo electrónico, los espacios de Chat, los MOOs (multi-user dominains object oriented), y los MUDs (Multi-user

domains), que son las formas de comunicación basadas en texto a través de la web, con variaciones en tiempo, distancia y audiencia. La publicación basada en la web es una nueva forma de comunicación de masas, y la capacidad de tener hipervínculos ofrece una nueva forma de interacción y estructura. La investigación en esos temas es realmente única dentro de la Red. Hablar de Internet como artefacto cultural implica asumir que nuestra realidad actual pudo haber sido otra y que la comprensión de los procesos que se han dado es resultado de comprensiones culturales que pudieron ser diferentes.

En los recientes años se ha publicado mucha información respecto de la Internet, especialmente en el tema de la CMC, como lo menciona Murray (1995) en Murray (2002) “es vital para nosotros comprender como el lenguaje, sociedad y la tecnología se intersectan” (Murray, 1995:11), indagando en áreas como la historia de Internet, la economía, la política, lo social, y las implicaciones éticas y legales de su existencia y sus prácticas. Siendo de especial interés en épocas recientes las publicaciones transdisciplinarias que documentan aspectos de la comunicación en Internet y el comportamiento humano en línea, siendo valioso para los investigadores de la actividad en la Red la información respecto a los usuarios, sus actitudes, sus actos, que eran prácticamente imposibles antes de ello Walter (1999:1) en Murray (Op.cit).

Los teóricos de la comunicación se han enfocado en el estatus lingüístico y las características de las formas de comunicación síncrona y asíncrona de la CMC. Herring (1996). El mayor foco de interés en la actualidad es el estudio del impacto de la CMC en la interacción social y en la representación de “uno mismo” en la Red, los estudios han investigado como las personas actúan y reaccionan en los escenarios administrativos, organizacionales y educacionales cuando se involucran en actividades de su tarea cotidiana como son en el intercambio de información, los procesos de toma de decisión, Rice (1992), Garton y Welmann (1995), Murphy y Collins (1997), y la consolidación de comunidades educativas y en el comercio electrónico, Preece (1999).

Otros estudios enfatizan la indagación más en el uso de la CMC en escenarios sociales, más que en la realización de las tareas cotidianas, donde la CMC es un medio de relación humana, Cheeseboro y Bonsái (1989), Walter (1992); Pask y Roberts (1998), ó en las formas para conducir actividades en línea como en la educación a distancia, apoyando grupos, y los grupos de interés y los procesos de interacción en los mundos virtuales. Las investigaciones de las actividades en línea son asociadas con las discusiones de la cultura en Internet, Baym (1995), Rheingold (1994), Turkle (1997), Horn (1998), y el impacto de esa cultura, o sus variaciones en su cultura, Shields (1996), en debates alrededor de la identidad, Reid (1995), y el rol del tutor en la actividad en línea, Salmon (2000).

Se ha mencionado que las formas dominantes de investigación que se han realizado se ubican en la tradición cuantitativa, algunas investigaciones han combinado la metodología cuantitativa y la cualitativa, avanzando en los últimos años hacia la metodología cualitativa Hiltz (2005), en esa transición de lo cuantitativo a lo cualitativo se ubica el estudio de Benbunan-Fich y Hiltz (1999) que explora las percepciones de los estudiantes y docentes respecto a la efectividad de la comunicación en el aprendizaje a través de las Redes, en esa línea están los estudios de Witt, Wheelless, Reyna y Swinger (2000), preocupándose por el apoyo social en los procesos de formación en Red como el estudio de Haythornthwaite (2002) y el de Walter y Boyd (2002); en la indagación en los procesos de interacción en las actividades en línea están los estudios de Albaugh (2000), Hiltz, Coppola, Rotter, Turoff y Benbunan-Fich (2000), Picciano (2002), en las actividades realizadas promoviendo la colaboración en Red están el estudio de Curtis y Lawson (2001).

Considerando la presencia social en la actividad en línea se ubican los trabajos de Gunawardena y Zittle (1997), Perse, Burton, Lovner, Lears y Sen (1992); Picciano (2002), Richardson y Swan (2001), considerando la presencia de enseñanza ó didáctica se ubican los de Copola, Hiltz y Rotter (2002), Shea, Fredeicksen, Pickett y Pelz (2002); Shea, Wan, Fredericksen y Picket (2002); analizando la construcción de comunidades en línea está el trabajo de Rovai (2002), analizando

la satisfacción de los estudiantes que realizan cursos en línea se ubica el estudio de Benbunan-Fich y Hiltz (1999), Gunawardena y Zittle (1997); analizando el proceso de aprendizaje están las investigaciones de Arbaugh (2000), Hiltz (2000), Picciano, Richardson y Swan (2001), en dichos estudios se examina particularmente considerando una exploración hipotética de relaciones entre variables considerando preguntas abiertas y cerradas dentro del planteamiento de los estudios.

Respecto a la investigación cualitativa, los investigadores llegan a utilizar la propuesta de la teoría fundamentada (grounded theory) en la cual, la estructura conceptual es construida de las observaciones en un procedimiento inductivo, donde las conclusiones son continuamente redefinidas y construidas durante el proceso indagativo, donde nuevas interpretaciones emergen al analizar los datos obtenidos de las discusiones realizadas en las actividades en línea.

En esa perspectiva se encuentran las indagaciones realizadas al analizar los registros de los foros de discusión en red y las actividades síncronas como los Chat, donde queda registrada la actividad cotidiana de los participantes, en el análisis de las relaciones sociales de los participantes en cursos de formación en línea están los estudios de Ovis, Wisner, Bonk y Olson (2002), siguiendo el hilo de las discusiones tenemos los estudios de Hawkes y Romiszowski (2001), Poole (2000), otros más recuperan dicha metodología para estudiar los aspectos sociales del aprendizaje en línea Bullen (1998), Curtis y Lawson (2001), Gunawardena, Lowe y Anderson (1997), Levin, Kim y Riel (1990), Rafaela y Sudweeks (1997), y sobre el desarrollo de la presencia social y del individuo en sí mismo Rourke, Anderson, Garrison y Archer (2001); Swan (2003)

La investigación realizada en comunidades demuestra la flexibilidad interpretativa de aquello que se produce a partir de la incorporación de las redes computacionales a la vida cotidiana se ve representada por aquellos abordajes metodológicos desde los que distintos investigadores sociales las han estado estudiando; para dar cuenta de ello basta con mencionar la amplia gama de

perspectivas que consideran así mismo una gran variedad de métodos como son los registros etnográficos de lugares virtuales específicos ([Miller, 2000] [Ruter,1999], [Baym,1992]; [Myers, 1987]); estudios con propósito de comparar las actividades cara a cara y en la comunicación electrónica [Dubrovsky, Kiesler, y Sethna, 1991]; interpretaciones hermenéuticas (Lee, 1994); estudios desde el análisis del contenido que se produce en las redes digitales (Aviv, 2003), del proceso de construcción de comunidades en la educación a distancia digital desde el enfoque de la Teoría Fundamentada ([Brown, 2001], [Kelle, 1997]) análisis electrónicos de los exámenes (Parks y Floyd, 1996), estudios innovadores de género ([Danet, 1996], [Dawn, 1999], [Sriwongkol, 2003]) desde la Etnografía Virtual a partir de la entrevista en línea (Crichton, 2003) y la observación participante (Ardevol, 2003); el análisis del discurso (Marcelo, 2002; Bond, 2003)

De acuerdo con Hine (Op.cit), al realizar investigación en Internet nos encontramos con la problemática de encontrar un lugar adecuado para ello y presenta dos maneras diferentes de ver Internet, la primera sostiene que Internet representa un lugar donde se gesta una cultura: el ciberespacio particularmente centradas en la comunicación, las formas de interacción y la conformación de comunidades al considerar que la comunicación mediada por computador mantiene interacciones relevantes, que pueden ser entendidas como constitutivas de una cultura en si misma, que han contribuido al establecimiento de la Imagen de Internet como cultura; la segunda define Internet como un artefacto cultural, un producto de la cultura, una tecnología que ha sido generada por personas concretas, con objetivos y prioridades contextualmente situados y definidos, y también conformada por los modos en que ha sido comercializada, enseñada y utilizada.

Aunque hay un interés cada vez mayor en el ofrecimiento de cursos vía Internet para los estudiantes a distancia, Sadik (2003) menciona que repasando la literatura en educación a distancia se demuestra que la investigación en su mayoría ha sido hipotética, teórica o descriptiva más bien que empírica. El punto de interés de esos estudios era el investigar las características y capacidades de

la Internet para aplicarlos en el diseño de cursos en línea y avanzar en la confección de programas de educación a distancia.

Saba (2000) en su reporte sobre la investigación en educación a distancia menciona que ésta se ha enfocado en grandes tópicos, como son los estudios comparativos entre el uso de medios tradicionales y la educación presencial ó cara a cara en el salón de clases con la educación a distancia. Un tema más es la búsqueda de una teoría que fundamente el campo que haga posible el diseño educativo y la realización de investigaciones a partir de conceptos fundamentales y constructos teóricos para un soporte teórico de la disciplina; La Interacción a sido un tema común en varios estudios, el concepto de interacción que indica su centralidad en la conceptualización del proceso de enseñanza y aprendizaje con estudios paradigmáticos, la discusión de la interacción trasciende la idea de la distancia en la sensación de lo físico que involucra la discusión de la enseñanza y aprendizaje en general, el hecho de la educación mediada y la relación del docente y el alumno que están físicamente separados es secundario a la consideración de los factores que afectan la calidad de su interacción.

Una consideración más es el tema de la metodología, donde han existido estudios de investigación donde se ha transitado desde estudios con metodología experimental hasta las ciencias sociales con enfoques más cualitativos, los métodos puramente experimentales se han modificado a estudios cuasiexperimentales, estudios que combinan un enfoque cuantitativo y cualitativo en educación, concluye mencionando que en los últimos años los investigadores se han movido desde estudios experimentales comparativos hacia estudios más profundos introduciendo nuevos métodos, como el análisis del discurso, y las entrevistas a profundidad de los aprendices.

*“Los hombres caminan durante mucho tiempo juntos,
encerrados en su propio silencio,
o intercambian palabras que no conducen a nada.
Más, cuando llega la hora del peligro,
Entonces nos ayudamos unos a otros.
Comprendemos que somos parte de la misma comunidad.
Nos ensanchamos al descubrir otras conciencias.
Nos miramos y sonreímos”.*
Antoine De Saint- Exupéry

Capítulo III

Ingresando a la comunidad, en busca de evidencias.

Capítulo III

3. 1 El Ingreso a la comunidad en Red.

El presente capítulo está dedicado a la descripción del contexto estudiado, contiene una presentación de cada uno de los escenarios virtuales investigados, las características de los informantes culturales y de las herramientas de Internet utilizadas para la realización de las actividades de formación de cada proyecto de educación a través de Internet. De esa forma, hemos acudido al contexto etnográfico tal como los participantes en una inmersión al propio escenario virtual, que en nuestro caso ha sido en cuatro cursos impartidos por dos universidades españolas, y dos por universidades mexicanas.

Se ha estado inmerso por periodos largos en las actividades cotidianas de cada grupo, estudiando los significados del comportamiento, el lenguaje y las interacciones, utilizando como investigador las mismas herramientas (artefactos culturales) que utilizan los participantes, manteniendo relación directa con ellos a partir de la observación participante; considerando que el trabajo de campo es la situación necesaria para que el investigador sea copartícipe de las experiencias de los otros.

Dicha inmersión se ha realizado siguiendo la propuesta de Marcus (1995) de una etnografía multisituada que trascienda la necesidad de situar el trabajo etnográfico en una unidad de análisis territorialmente delimitada, que permita al etnógrafo seguir a la gente, a los artefactos, a las metáforas, historias o conflictos allí donde se produzcan, sin quedar atado a la necesidad de mantener su unidad de análisis en una determinada zona geográfica o en un determinado contexto, se ha realizado una estancia prolongada en un lugar, dónde como investigador se ha compartido plenamente la actividad formativa de cuatro grupos sociales, *hemos seguido a la gente* a partir de sus encuentros en los escenarios donde se realiza la

actividad sin atarnos a una zona geográfica, por las características mismas de los ambientes virtuales que se construyen.

En el proceso de indagación, se toma como foco de análisis a los foros de discusión creados en cada uno de los cursos, con participantes de distintos contextos, de culturas diferentes y a la vez con elementos comunes como es el lenguaje; donde los ha reunido un propósito común, la formación para la realización de actividades en la modalidad educativa a distancia, considerado dichos entornos como un *espacio de compromiso*. Jones (2005).

La investigadora Hine sostiene que esto no implica en ningún caso, que desaparezca la relación entre el investigador y su lector, menciona que Baym (1995) y Correl (1995) en Hine, 2000; se concentran no en las formas físicas que emplearon para llegar a un sitio, sino en los modos en que negociaron el acceso a el, observando las interacciones y comunicándose con los participantes. Estas descripciones conforman una relación en la que el etnógrafo virtual forma parte de esa experiencia extensa y sólida del sitio de campo.

Los siguientes son los cuatro cursos de formación:

1. Curso de Especialista en Educación y Formación Abierta y a Distancia a Través de Redes Digitales de la Universidad de Murcia, España.
2. Diplomado de Formación de Tutores para la Educación Virtual y a Distancia, impartido por la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco de la Ciudad de México.
3. Curso de Especialista en Tecnologías en Red, Tutor on Línea de la Universidad de Salamanca, España.
4. Diplomado de Formación en Educación Virtual y a Distancia, impartido por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México.

En cada uno se inicio el registro de las acciones desde la apertura de la actividad, en ese momento se nos plantearon las primeras dificultades, como es la

necesidad de realizar una descripción del “espacio” y de sus “habitantes” ya que en ésta actividad, por las características propias del entorno, se describe lo que se observa en la pantalla, observación condicionada por aspectos técnicos como son los diferentes programas desde los cuales se establece comunicación en los espacios de formación. Daba la impresión de no tener algo que describir ya que de manera visual la comunicación a través de una ventana virtual consiste en líneas escritas, caracteres negros y de colores diversos en un fondo blanco además de la interfase del programa.

El trabajo de campo consideró cuatro etapas. La primera correspondió a la obtención del acceso al escenario sociocultural que se ha estudiado, ha sido la pieza más importante de la investigación, ya que como diferentes espacios institucionales, estos son muy reservados y confidenciales por contener en ellos los “secretos” del éxito e identidad de la oferta educativa, por ende son espacios de poder.

La segunda se orientó a la identificación y focalización del fenómeno o situación que se aborda en el escenario sociocultural al que se ha accedido, para ello nos hemos enfocado en dos elementos, el primero ha sido la actividad mediada por los artefactos culturales, el Internet y las herramientas para el trabajo cotidiano, estudiando en un mismo nivel las particularidades de la comunicación mediada por el artefacto cultural.

La tercera se encaminó a la definición o elección de los sujetos que servirán de fuente de información, así como a la concreción de los modos de obtener la visión que estos tienen de la realidad objeto de estudio de la cual ellos forman parte, se realizaron entrevistas a través de mensajería electrónica, al mismo tiempo que se realizó análisis del discurso electrónico.

La cuarta está referida al registro, ordenamiento, reducción, validación, análisis e interpretación de los datos recogidos, procedimiento que se ha dado de manera

continua, en un ir y venir constante con la teoría, los datos obtenidos posibilitan elaborar teorías que van aportando nuevos elementos para acudir a la realidad, en un proceso continuo de reelaboración.

Todas las etapas enunciadas, con excepción de la primera, se han atravesado en varias ocasiones durante el proceso investigativo, en razón a la naturaleza cíclica de este último. En la práctica, se ha traducido en una quinta etapa de reformulación y reenfoque basados en el conocimiento y la comprensión ya obtenidos, lo que conduce a la iniciación de un nuevo ciclo, particularmente por las características de los escenarios virtuales y al proceso de construcción de los espacios de interacción a partir del discurso electrónico.

Durante la primera etapa, como lo expresan Taylor y Bogdam (idem), la recolección de datos ha sido secundaria, lo que ha predominado es el esfuerzo por establecer relaciones abiertas con quienes han de cumplir el papel de “informantes”. Incorporando reglas y estrategias cotidianas para la interacción social, que tienden a establecer un vínculo de confianza y de receptividad hacia la persona del investigador, en éste punto las llamadas “etiquetas de la Red, ó nettiquette, palabra derivada del francés etiquette (buena educación) y net (red) o network que han sido indispensables, por las características propias de la comunicación textual y la carencia de elementos presentes en la interacción cara a cara.

Durante la segunda etapa, ha sido muy importante la negociación de un rol o una posición dentro de la dinámica social cotidiana compatible con la tarea de investigación. La metáfora para lograr un puesto en un “balcón interno” de esa realidad socio-cultural ha sido la de tutor de los cursos en tres de los observados, y uno como estudiante participante, situación que ha permitido captar lo más significativo de dicha realidad, pero que, simultáneamente, ha permitido lograr evitar que se saquen de escena elementos básicos de la vida cotidiana de los actores sociales y culturales por mediación de un proceso de selectividad que

separa lo que es “público” (léase para todo el mundo) de lo que es “privado” (léase interno, íntimo o solamente accesible para aquellos que pertenecen al mundo simbólico o social de los actores involucrados). Traspasar lo que Goffman (1959) denomina “la fachada” de esa vida cotidiana ha sido el cometido de esa segunda etapa.

Alcanzar la meta anterior ha exigido entre otras cosas, que el investigador se ajuste a las rutinas y modos de hacer las cosas que los sujetos de la investigación identificados como informantes potenciales o reales, han tenido y reflejaban al manejar los artefactos culturales. A partir de esas observaciones va emergiendo un sentido de la presencia etnográfica en el que “estar ahí” es una experiencia singular, de tal forma que el etnógrafo no es solo un viajero ó un observador desvinculado, sino que hasta cierto punto es un participante que comparte las preocupaciones, emociones y compromisos de los sujetos de investigación.

En la búsqueda de evidencias, la mediación técnica (el registro textual mediado por computador) ha sido la clave en la investigación etnográfica ya que ha permitido fijar la experiencia y descontextualizar la memoria del observador, creando un nuevo contexto para el análisis, Ardevol (1998); en el caso de la etnografía virtual, la mediación técnica es parte constitutiva de la interacción observada y, además, no hay distancia ó transformación aparente entre el comportamiento de los informantes y su registro ya que ambos están hechos de interacciones textuales, lo cual es una ventaja de la etnografía virtual señalada por diversos autores, Rutter y Smit (1998); Hine (2001); Mayans (2002), la conexión entre las líneas de texto que aparecen en la pantalla y el sentido de la interacción para los participantes no se encuentra en el texto, sino en los implícitos y el sentido de la interacción que los participantes asumen sobre el significado de sus acciones y en la memoria que guardan de anteriores interacciones. Ardevol (2003)

3.2 Siguiendo los pasos de la comunidad.

Dentro de los grandes tópicos de relevancia en la etnografía escolar están la experiencia cultural, las escenas culturales, los informantes culturales, el significado y la significación cultural y finalmente, la descripción cultural. Hammersley (1994). La etnografía en Internet no implica necesariamente moverse de lugar, visitar los sitios de Internet y los lugares como los hace el usuario sin desplazarse, Hine (2000); permite lo que sugiere Burnett al decir que “se viaja mirando, leyendo, creando imágenes e imaginando (1996:68); Kendall en Mann y Steward (2002) respecto a la pertinencia de éste abordaje refiere:

“Much as impersonal bases lead me in that direction, I would never have the audacity to suggest that all social science research projects ought to include participation observation. Yet with regard to research on interactive on-line forums, I recommend just that....Reaching understandings of participants sense of self and of the meanings they give to their on-line participation requires spending time with participants to observe what they do on-line as well as what they say they do, Kendall (1999:57-62) ” Mann y Steward (2002:88)

En acuerdo con Kendall, se ha tenido acceso como observador participante en periodos largos que ha sido en accesos durante tres meses a un año, como se ha realizado en el caso del curso de posgrado de la Universidad de Murcia.

Nuestro objeto de estudio no está en el texto que vemos en la pantalla, pero tampoco detrás de ella, de tal forma que en la presente investigación el objeto de estudio es una construcción teórica, fruto de la observación participante que se iba dibujando a partir de la interacción que se mantenía con los participantes en tanto informantes culturales, con base en lo referido, se presentan a continuación los elementos característicos de los espacios estudiados como una “forma de mirar” la virtualidad y realizar la descripción cultural, mostrando las características de los

artefactos utilizados, con sus particularidades y manifestaciones culturales que muestran la diversidad y apropiación por parte de los actores, que dan cuenta de las similitudes y diferencias de la escena cultural la cual es un agente más que participa en la realización de prácticas culturales igualmente diversas y en algunos elementos compatibles entre sí. Para acercarse a la experiencia cultural y la realización del trabajo de campo, que plantea la captura y el registro de los datos culturales, se ha considerado la gestión de la entrada a la escena cultural pertinente, el establecimiento de contacto con los participantes, y el desarrollo de la descripción de la cultura.

Como un paso inicial de la investigación, se estableció un primer encuentro sin interactuar con los participantes con la finalidad de familiarizarse con los espacios de trabajo, conociendo los recursos sociotécnicos y las posibilidades que ofrecían los espacios informáticos para la indagación (mensajería electrónica, listas de distribución, plataformas de teleformación), introduciéndonos en los elementos propios de dichos espacios, para en una siguiente etapa iniciar el diálogo con los partícipes realizando actividades cotidianas, siguiendo el estilo de las prácticas culturales, como es la manera de presentarse y de establecer comunicación en éstos espacios, tomando nota de los elementos que se consideran importantes y de las particularidades de cada uno.

A continuación un segmento de una presentación de los participantes en la etapa inicial, es tomado del primer curso que se analizó:

"También resulta grato establecer un nuevo contacto con mis compañeros, en este entorno en que los contenidos del diálogo resultarán diferentes. Pido disculpas por el retraso de este primer envío, pero realmente me resultó imposible efectuarlo antes. Para no ahondar en las razones y abundar en palabras que sólo invadirían de bytes vuestros ordenadores, intento seguidamente complimentar con la tarea:"

La coparticipación en nuestro caso, se logra introduciéndonos en los circuitos de la comunicación digital y "enmarañándonos en las redes sociales de los otros". Mayans (2002); recorriendo las redes sociales en las que tanto el antropólogo

como sus informantes desempeñan determinados roles, que en numerosas ocasiones varían según el contexto en el que interactúan y de la intencionalidad que los actores posean en ese momento y en ese espacio, como es una lista de distribución como en el caso de la universidad de Murcia, ó un foro de discusión en alguna de las plataformas de teleformación como en los espacios restantes analizados.

El concepto de escena cultural al que nos referimos, considera lo que describe Spradley (en Crichton, 2003) que designa la información compartida por dos o más personas relacionada con algún aspecto de su experiencia en común como miembros de un grupo humano determinado. Las escenas culturales están estrechamente ligadas a situaciones sociales recurrentes. Estas últimas son escenarios para la acción; las situaciones sociales se constituyen por personas, sus interacciones, un lugar o localización, y los objetos allí presentes. Todo lo anterior metodológicamente implica, que para estudiar las escenas culturales se necesita observar las situaciones sociales, convirtiéndose estas, entonces, en las unidades básicas del trabajo etnográfico. El proceso implicó varias etapas de aproximación a los participantes, quienes de forma natural en algunos casos manifestaron cierta inquietud sobre la información solicitada, como se muestra en el siguiente mensaje:

"No entiendo muy bien tu petición, que dices es a título personal. Tengo un cierto reparo en responder a estas cuestiones, porque lo escrito, escrito está, y no se sabe quién lo puede utilizar y para qué.
Yo hice ya esta valoración del curso en su día en la evaluación final del mismo, y los datos lo tiene el coordinador, M. Z.
En cualquier caso, si necesitas más información, estoy a tu disposición."

En otros casos, han accedido, siempre interesados en contribuir en el mejoramiento de los cursos analizados, como se muestra en ésta otra comunicación:

"Estimado José Antonio. Una vez más gracias por toda tu atención y dedicación.... quiero decirte que tengo presente tu solicitud con relación a mis impresiones sobre el programa. A este respecto te diré (entendiendo que es para tu consumo personal) lo siguiente:

..Como sabes, esta opinión, que no es más que eso, pretende sólo cooperar con el perfeccionamiento del programa, y te la doy con la súplica de que la uses cautela y precaución (eso lo sé), pues quizás no sea yo el mejor calificado para evaluar, aunque sí soy capaz de hacerlo desde mi experiencia, como en efecto lo hago. Un abrazo desde Venezuela."

En las entrevistas ha emergido con gran fuerza la importancia de la figura del tutor en línea, el estilo del docente al realizar la actividad, las características de las herramientas tecnológicas y el apoyo recibido para su utilización, así como las características del material didáctico. Algunos de los participantes mostraron gran disposición, inclusive han sugerido otras opciones para hacer más dinámica la entrevista, como es la comunicación síncrona (en tiempo real ó Chat), como se muestra a continuación:

"Gracias Profesor pero todo lo que este a mi alcance para hacer una reflexion a su disposicion porq de esa manera se crece... ud? no tiene msn de hotmail, porq quizas seria mas fácil responder a dudas que de forma epistolar por ahí no quedan o no soy clara.....un saludo afectuoso"

Posterior a las entrevistas, se ha realizado un análisis complementando la información a partir de la realización de observación participante la cual se presenta a continuación. Si bien lo virtual es independiente de lo real en el sentido de que propone sus propios mecanismos sociales de poder, identidad, comunidad y comunicación, no podemos, ni debemos, olvidar que más allá de los personajes gestados en las pantallas hay personas sentadas frente a distintos tipos de computadora, en lugares muy diversos y con un "capital cultural" que puede ser radicalmente diferente.

La subjetividad y el proceso de socialización juegan un papel importante en la construcción de datos etnográficos y no son factores que se deban evitar en aras de una mayor objetividad, sino elementos constitutivos, Bateson (1993), lo específico de la etnografía virtual es el hecho de que la mediación tecnológica está presente durante todo el proceso etnográfico, tanto en la observación participante como en el registro y construcción de datos, Ardevol (2003). Como se aprecia en la siguiente comunicación:

"Hola José Antonio... "qué rico" (como decimos en Chile, equivalente a "qué agrado", "qué placer", etc.), saludarte. Soy Susana, periodista,. "Matea" (estudiosa) y "empeñosa" (trabajadora), me declaro enseguida, además, algo "apanicada" (asustada) por este curso que iniciamos. A los "y tantos" la tecnología no se me da fácil como la lectura de textos impresos, la comida o el baile. Te cuento que ya tengo el material del primer módulo impreso y algunas paginillas ya he tenido la oportunidad de leer. No he encontrado aún (ignoro si por haber errado en la búsqueda o porque simplemente no ha llegado el momento) alguna "tarea" que hacer. Supongo que no, para que el inicio sea suave. Estaré atenta, mientras aquí en Santiago continuamos entre lluvias y días esplendorosos, en una primavera que aún no se decide del todo a aterrizar. Me voy a seguir leyendo.... recibe mis cariños un abrazo: Susana."

A medida que se iba teniendo dominio sobre la tecnología y se conocían las posibilidades de las distintas herramientas se iba ampliando la visión como observador participante, éste mayor conocimiento del artefacto sociotécnico, Bijker (2005) proporcionaba una mayor seguridad como investigador y un mayor conocimiento de las claves interpretativas relacionadas con el uso de la tecnología, repercutiendo en un mejor conocimiento del objeto de estudio, que demandaba un constante ejercicio de autorreflexión sobre el proceso etnográfico virtual.

Desde la perspectiva sociocultural propuesta por Vigotsky (1979), la actividad es considerada el motor que impulsa al sujeto a interactuar con los objetos con el auxilio de instrumentos culturalmente significados por el uso (Riviere, 1988). Esta noción de cohesión entre actividad, interacción e instrumento es un elemento teórico de gran riqueza como estructurante de las fases de diseño, desarrollo y análisis de los procesos de aprendizaje en línea. Se presenta a continuación a los participantes y los instrumentos culturalmente significativos por su uso en los procesos de interacción.

3.3 Los espacios de formación virtual.

En la presente investigación es de relevancia la consideración a las herramientas tecnológicas como artefactos culturales ó herramientas culturales, y el conjunto de acciones que los participantes realizan como acción mediada que se construye en los espacios virtuales en formato de discurso electrónico, como *discurso en acción*.

La intención es entender cómo la comunicación mediada por los artefactos culturales (es decir, herramientas para la comunicación a través de la Internet), genera los espacios para la interacción, indagar respecto de las problemáticas que se dan en torno a ello, y que van sorprendiendo a los participantes a partir de las condiciones que se generan para el aprendizaje.

Cuatro estudios de casos mediados por computadora dibujan en conjunto correlaciones entre la modalidad comunicativa, la actividad comunicativa, y las dinámicas interpersonales que son inesperadas. Estos factores contribuyen a las características que se observan en las participaciones, las cuales varían en las comunidades que son observadas.

Los programas informáticos registran automáticamente las conversaciones en formato de discurso electrónico, de tal forma que se obtiene una transcripción literal de la actividad social durante la experiencia de campo que hace posible construir un contexto de inteligibilidad que va de la mano con las notas recabadas en el diario de campo respecto de las impresiones al encuentro con la actividad. Velasco y Díaz de Rada (1997). En los espacios observados, la participación ha permitido conocer las características de las herramientas utilizadas, así como las particularidades del diseño pedagógico para la formación a través de la Red Internet.

3.3.1 Primer escenario estudiado: Curso de Especialista en Educación Abierta y a Distancia a Través de Redes Digitales de la Universidad de Murcia, España.

Dicho programa de formación forma parte de la oferta educativa del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Murcia, España y es de nivel de Posgrado (Curso de Especialista). Tiene una duración de un año y se imparte completamente en la modalidad a distancia a través de la Red Internet (en línea). Los docentes son de distintas universidades de España, principalmente de Murcia y Sevilla, y uno es de México. Se accede al curso desde la siguiente dirección de Internet, con el portal que se presenta en la imagen a continuación: <http://www.um.es/ead>

Página en Internet de los programas a distancia de la Universidad de Murcia

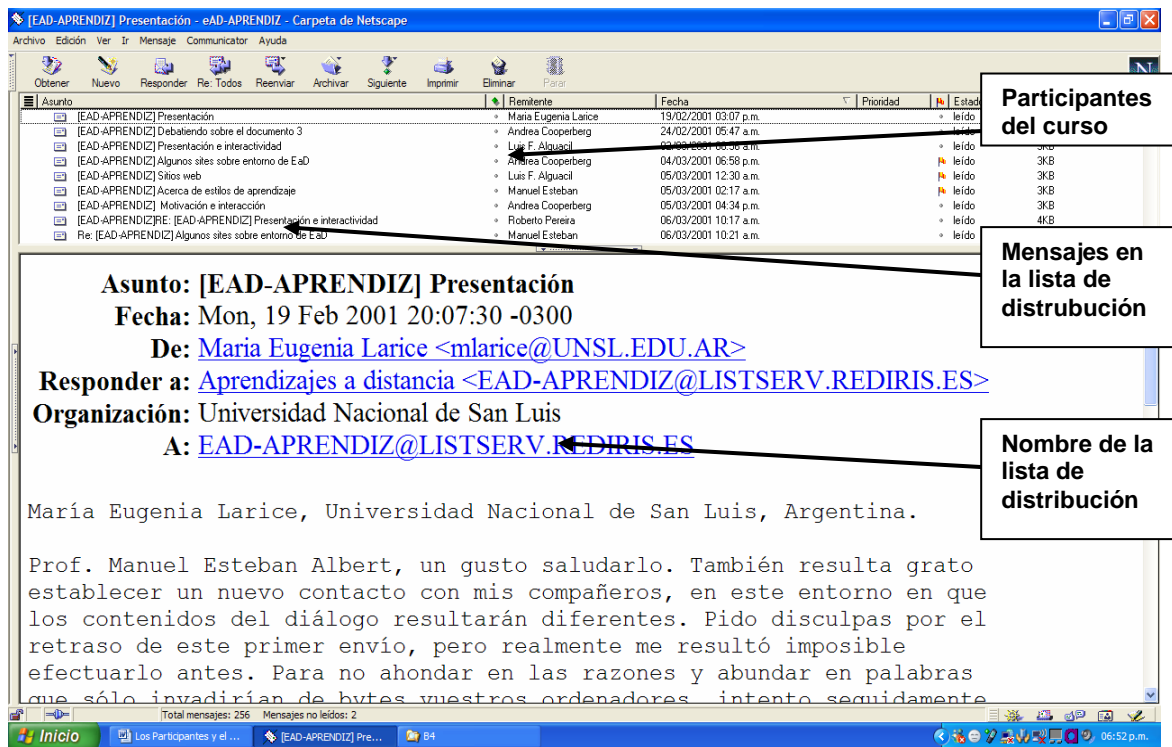


El programa se ofrece dividido en seis bloques de contenidos que consideran aspectos de introducción a la educación a distancia a través de redes digitales, estrategias de aprendizaje y estilos cognitivos para la educación a distancia, educación de adultos, modelos de educación a distancia en iberoamérica, planificación curricular para la educación a distancia, y evaluación y calidad para la educación a distancia.

3.3.1.1 Las Herramientas de Internet.

En éste curso, los participantes se comunican haciendo uso exclusivamente de la mensajería electrónica (correo electrónico) en la modalidad de lista de distribución, que es un sistema informático que distribuye un mensaje electrónico a todos los participantes, y funciona de uno a muchos, de tal forma que todos los participantes reciben las comunicaciones de cada uno de ellos, con la posibilidad de dar respuesta a las mismas; el recurso es utilizado como foro para la interacción respecto de los contenidos a trabajar, como se ha mencionado, los participantes son de distintos lugares de Iberoamérica como se muestra en la siguiente imagen:

Imagen de las herramientas. Lista de distribución (foro virtual)



En el contenido de mensaje que se presenta, se observa una comunicación de una participante de la Universidad Nacional de San Luís, Argentina que hace uso de una lista de distribución denominada “ EAD-APRENDIZ”:

De: Maria Eugenia Larice <mlarice@UNSL.EDU.AR>
 Responder a: Aprendizajes a distancia <EAD-APRENDIZ@LISTSERV.REDIRIS.ES>
 Organización: Universidad Nacional de San Luis
 A: EAD-APRENDIZ@LISTSERV.REDIRIS.ES

María Eugenia Larice, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

El acceso al curso se realiza a través de un equipo conectado a la Red Internet, en un programa basado en un sistema de intercambio de archivos digitales, en un formato FTP (File Transfer Protocol), colocados en una computadora remota (servidor), y al cual se accede mediante la asignación de claves de seguridad para los participantes, en dicho servidor se colocan materiales a trabajar durante el curso en formato digital RTF (texto enriquecido) que es elaborado en un procesador de textos, así como en formato HTML (lenguaje de páginas de Internet en hipertexto).

El proceso de interacción se da a partir del uso de listas de distribución basadas en mensajería electrónica, donde cada participante recibe en su buzón electrónico los mensajes enviados por todos los participantes, y ellos a su vez reciben el mensaje que transmite cada uno de ellos, es un servicio basado en mensajería POP 3 que es un protocolo de comunicación muy amigable y el más utilizado por los servidores de correo electrónico en el mundo, la participación en las listas de distribución que son utilizadas como foro de discusión son autorizadas por el Coordinador, lo que hace de dicho espacio un lugar limitado a los participantes del curso de especialista, a continuación un ejemplo:

```
De: "L-Soft list server at LISTSERV.REDIRIS.ES"  
<LISTSERV@LISTSERV.REDIRIS.ES>  
A: Jose Antonio Jeronimo Montes <jajm@servidor.unam.mx>  
> subscribe EAD-APRENDIZ Jose Antonio Jeronimo Montes  
Su solicitud para darse de alta en la lista: EAD-APRENDIZ  
ha sido reenviada al coordinador de esta lista.
```

En dicho mensaje se aprecia la petición de registro al espacio de debate denominado EAD-APRENDIZ, alojada en un servidor de la REDIRIS de España, y administrada por un programa informático que distribuye los mensajes denominado LISTSERV. Los espacios de Interacción han sido tres, EAD-APRENDIZ, EAD-RECURSOS y EAD-ORG, que corresponden a las grandes temáticas del curso, psicopedagogía, tecnologías e información y gestión y evaluación respectivamente. Como se puede observar en las imágenes

anteriores, los mensajes electrónicos obtenidos a partir del correo electrónico pueden ser descargados en los equipos personales de cómputo, lo cual facilita el almacenamiento de los registros para su posterior análisis. Una ventaja de ese sistema de comunicación es que permite el trabajo fuera de línea, es decir. No requiere de estar conectado a la RED Internet de manera permanente para poder interactuar, como lo demandan las plataformas de teleformación que se incorporan en los otros cursos analizados.

3.3.1.2 Los Participantes.

Los participantes son personas que laboran en distintas instituciones universitarias en América latina y España, principalmente de Argentina, Venezuela, México, y distintos lugares de España, como se muestran las siguientes comunicaciones:

```
De: bianilerivas
Responder a: Aprendizajes a distancia <EAD-
PRENDIZ@LISTSERV.REDIRIS.ES>
A: EAD-APRENDIZ@LISTSERV.REDIRIS.ES
¡Hola, amigos del curso de especialista en EAD
Les saluda Bianile Rivas, desde Venezuela, reiterando la
presentación sugerida por el profesor Manuel Esteban. Ya les
dije antes que soy periodista y que ejerzo funciones de
tutoría académica en el área de metodología en el Colegio
Universitario de Caracas.
```

A continuación una comunicación de un participante de México:

```
De: VICTOR BELTRAN
Responder a: Aprendizajes a distancia <EAD-
APRENDIZ@LISTSERV.REDIRIS.ES>
A: EAD-APRENDIZ@LISTSERV.REDIRIS.ES
Hola, Soy Víctor Beltrán
Estudié la Lic. en Biblioteconomía.
Trabajo en el Grupo Cemex, en específico en Cemex México,
Dirección Técnica México
Mi puesto, Coordinador de Capital Estructural y Biblioteca
```

Se presenta una comunicación de España:

```
De: Carmen Bernad <cbernad@UM.ES>
A: EAD-ORG@LISTSERV.REDIRIS.ES
Estimados profesor Adonis y compañeros del curso de
especialista...
Mi nombre es Carmen Bernad Nicolás, española, vivo y trabajo
en Murcia.
Soy profesora de Lengua Castellana y Literatura del IES Juan
Carlos I de Murcia y desempeño mi labor docente en EaD, donde
imparto clases de Bachillerato.
```

Los participantes se han matriculado en el curso vinculando las necesidades de cada una de sus instituciones con la oferta educativa del programa, realizando las actividades teniendo acceso a la Red Internet desde su lugar de trabajo ó en sus domicilios como lo han mencionado durante las participaciones que han tenido durante el curso de especialista.

El grupo de alumnos de este estudio, estuvo integrado por 15 personas, 8 mujeres y 7 hombres, todos realizando actividades comunicados por la red Internet.

3.3.1.2 El equipo de Trabajo.

Se contó con la participación de seis tutores, uno por cada bloque de contenidos, en su mayoría provenientes de España, solo un tutor es de origen mexicano, se presenta un segmento de la comunicación del Coordinador y tutor de uno de los bloques de contenidos, que en este caso hace uso de otra lista de distribución denominada "EAD-RECURSOS":

```
Asunto: [EAD-RECURSOS] Contacto
De: Miguel Zapata Ros <mzapata@UM.ES>
A: EAD-RECURSOS@LISTSERV.REDIRIS.ES
Estimados amigos del programa de especialista:
Soy Miguel Zapata tutor de esta materia y coordinador de los
cursos de postgrado y de este, por lo cual mi dedicación esta
materia no es toda la que quisiera.
```

A continuación la página de Internet de la universidad de Murcia con los datos de los tutores.

Imagen. Universidad de Murcia, tutores.



Los tutores, son profesores adscritos a una universidad, con actividades en la docencia presencial tradicional, que participan al mismo tiempo como tutores en la modalidad educativa a distancia a través de la Red Internet, como se muestra en la siguiente comunicación, donde se presenta haciendo uso de la lista de distribución “EAD-RECURSOS” al iniciar un nuevo bloque de contenidos, el 3:

Asunto: [EAD-RECURSOS] Inicio del Bloque 3.
 De: Manuel Esteban <mesteban@UM.ES>
 A: EAD-RECURSOS@LISTSERV.REDIRIS.ES
 estimados alumnos, compañeros, colegas
 Mi nombre es Manuel Esteban-Albert. Soy Director académico de este Curso de Especialista que bien sabe Dios que funciona cada día mejor gracias a los desvelos del excelente coordinador que es Miguel Zapata. Mi especialidad es la de Profesor de Psicología de la Educación y trabajo en los enfoques de aprendizaje en contextos y condiciones no presenciales, además de los entornos convencionales.

La formación académica y profesional de los tutores, es igualmente diversa. Se ha contando con psicólogos, matemáticos, pedagogos y del área de las ciencias de la salud.

3.3.2 Segundo escenario estudiado: Diplomado de Formación de Tutores para la Educación Virtual y a Distancia, impartido por la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco de la Ciudad de México.

Este programa de formación ha sido el segundo espacio observado, depende de la Coordinación de Educación Continua y a Distancia de la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco (UAM-X), ubicada en la ciudad de México, accesible desde la siguiente dirección de Internet: <http://xochimilco.uam.mx/cecad/>

Imagen. Coordinación de Educación Continua y a Distancia, UAM Xochimilco

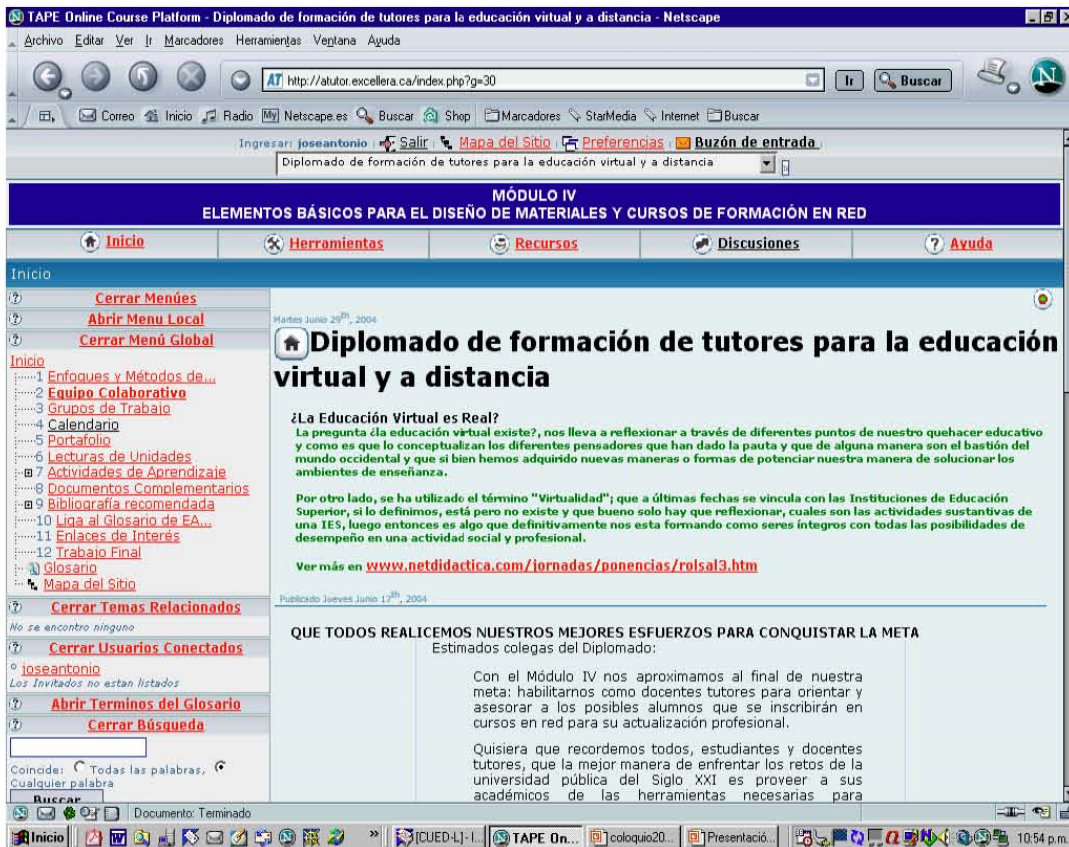


3.3.2.1 Las herramientas de Internet.

El diplomado se ofrece completamente en la modalidad de educación a través de la Red Internet, tiene una duración de 160 hrs. distribuidos en cinco módulos que incluyen: Introducción a la educación virtual y a distancia, estrategias de aprendizaje en la educación virtual y a distancia, la formación en ambientes virtuales de docentes tutores para la educación virtual y a distancia, elementos básicos para el diseño de materiales y cursos de formación en red, y un último módulo en el cual se elabora un proyecto final para acreditar.

Se accedía al curso a través de la siguiente dirección electrónica:

<http://atutor.excellera.ca>



Es indispensable contar con un visor de Internet, también llamados navegadores como es Internet Explorer, Netscape, Firefox y otro más, los cuales permiten acceder desde una computadora local (donde se ubica cada uno de los participantes) conectada a la Red Internet, para establecer enlace con la computadora remota (en éste caso en Canadá) para acceder a los recursos de la plataforma de teleformación e iniciar las actividades en el diplomado, la pantalla inicial se muestra a continuación, es indispensable estar registrado en el curso y contar con una clave de acceso que identifica a los participantes, la cual es personal y confidencial.

Imagen. Plataforma de Teleformación en un servidor remoto, e inicio del curso.



Centro de Control Inicio

- [Inicio](#)
- [Perfil](#)
- [Navegar por los Cursos](#)
- [Salir](#)

Ayuda

- Seleccione *Navegar los cursos* para visualizar una lista de los cursos en este servidor de ATutor. Entre a un curso e inscribese en el mismo para agregar ese curso a su lista de *Cursos inscritos*.

Cursos inscritos		
Nombre del Curso	Descripción	Remove
Diplomado de formación de tutores para la educación virtual y a distancia	El Diplomado esta Diseñado para Formar a profesores e investigadores como docentes-tutores para la modalidad educativa virtual y a distancia, con capacidad de analizar y asesorar -desde un punto de vista pedagógico y didáctico- a los estudiantes que ingresan en los sistemas de aprendizaje electrónico, a nivel nacional e internacional.	Remove

Traducir a: [Eng lsh](#) | [Español](#)



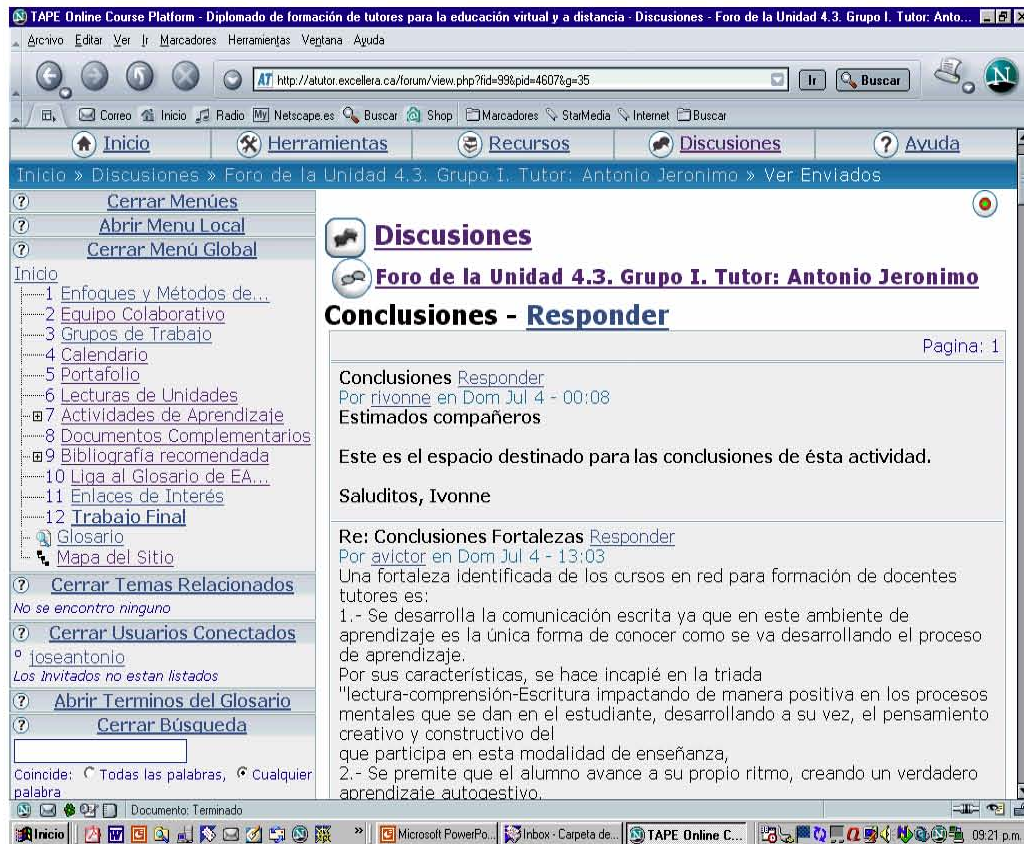
El código del motor del sitio Web posee Copyright © 2001-2004 ATutor®. [Acercas de ATutor](#).
Para ayuda general con el uso del ATutor vea el [Curso Como hacer 1.1 del Atutor](#).



Como se puede observar en la dirección electrónica en la terminación “.ca” la computadora que aloja a la plataforma de teleformación, que es el entorno virtual de trabajo está en Canadá, dado que uno de los tutores se encontraba realizando estudios de doctorado en ese país y pudo proporcionar el recurso para la formación a través de la Red Internet, la plataforma de teleformación que se utiliza es de las denominadas de código abierto, no comercial y se denomina “Atutor”.

En éste curso los participantes se comunican y obtienen los materiales accediendo a la plataforma de teleformación “Atutor”, desde un equipo de cómputo conectado a la Red Internet. En dicho espacio, la actividad académica se realiza a partir del acceso a espacios virtuales denominados foros de discusión, donde el tutor responsable de cada módulo genera a partir de una pregunta específica relacionada con los contenidos a trabajar, y realiza una invitación a participar. Los materiales educativos son obtenidos de dicho espacio virtual en diferentes formatos digitales, principalmente en PDF (formato de texto portátil) y en código html que es el utilizado en las páginas web, a continuación una imagen del espacio virtual en dicha plataforma:

Imagen. Plataforma de teleformación "Atutor"



3.3.2.2 Los Participantes.

Como se ha mencionado, los participantes son distintas instituciones, también con diversa formación como se puede apreciar en las siguientes comunicaciones de uno de los foros de discusión, de dos docentes de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y uno de la ciudad de México:

Presentación Responder

Por cmaricarmen en Jue Mar 4 - 20:28

Hola compañeros

Mi nombre es Maricarmen Castillo Esparza, estoy participando en el programa de Formación y Desarrollo Docente en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, soy de formación pedagoga y me interesa todo lo que concierne a la educación superior. Me da mucho gusto participar en esta nueva experiencia de enseñanza aprendizaje, por ahora estoy averiguando cómo funciona la plataforma y ahí la llevo.

Les deseo a todos mucho éxito y...¡ánimo! 😊

PRESENTACION Responder

Por dalejandro en Jue Mar 4 - 14:48

Hola, soy Alejandro Donohue Cornejo, Cirujano Dentista, especialista en Patología Bucal. tengo 8 años como docente en el departamento de estomatología del ICB de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Para mí esta es una nueva experiencia, la cual tome por que considero que en la actualidad la educación virtual es una opción que puede cumplir perfectamente con los requisitos educativos actuales a parte de mi interés por adentrarme en el manejo de la computadora ya que tengo un manejo muy básico de la misma. Sin más por el momento me despido de ustedes.

Con el propósito de realizar la presentación que se ha mostrado líneas arriba, los participantes hacen uso de uno de los recursos de la plataforma “Atutor” denominado foro de discusión, que ha sido el lugar de donde se han obtenido los registros para la presente investigación. Una característica de dicho espacio es que las comunicaciones se mantienen alojadas en la computadora que permite el acceso al recurso “Atutor” en el diplomado, el cual como se mencionó está en Canadá; es indispensable estar conectado a la red para tener acceso a dicha información, al perder la conexión a la misma los registros desaparecen de la pantalla de los usuarios como son los archivos digitales de las comunicaciones vertidas en los foros de discusión ya que se accede de manera remota desde una computadora local ubicada en cada lugar geográfico de los participantes.

3.3.2.3 El Equipo de Trabajo.

Los tutores son profesores de la UAM-X y uno es de la UNAM, con formación diversa y provenientes de las humanidades y las ciencias de la salud, los participantes son profesores universitarios de distintas instituciones educativas de nivel superior, predominantemente de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, y la propia UAM.

Imagen. Equipo de tutores del diplomado de la UAM- Xochimilco



A continuación una comunicación de un docente de la UAM- Azcapotzalco en la ciudad de México:

PRESENTACIÓN Responder

Por oscar en Dom Mar 7 - 02:40

Hola compañeros, mi nombres es: Oscar Carro Sánchez, profesor del Área Eléctrica del Departamento de Energía en la UAM - Azcapotzalco, mi formación es de Ingeniero Electricista e imparto materias de esta disciplina, tales como teoría de circuitos eléctricos, análisis de sistemas eléctricos, proyecto de subestaciones eléctricas, etc; mi área de interés en investigación es el análisis de los sistemas eléctricos. Es mi primera experiencia en este tipo de diplomados, por lo que me resulta novedoso y estimulante lo que se pretende aprender en él. A todos los participantes en el diplomado les deseo que logren sus objetivos y me pongo a su disposición para colaborar en todo lo posible.

3.3.3 Tercer escenario estudiado. Curso de Especialista en Tecnologías en Red, Tutor on Line de la Universidad de Salamanca, España.

El programa de teleformación ha sido el tercer espacio observado, es una iniciativa de la Universidad de Salamanca, en particular del área de las humanidades, en el ámbito de la Comunicación con un fuerte componente de la filología, esto es una característica distintiva a diferencia de los otros cursos estudiados, el componente de las humanidades distingue a la presente oferta

educativa, así como la importancia a la comunicación en los procesos de formación.

3.3.3.1 Las Herramientas de Internet.

El curso tiene una duración de 300 hrs. y se imparte completamente en la modalidad en línea a distancia a través de la Red Internet.

Se accede al curso desde la siguiente dirección de Internet:

<http://www.asociacion-logo.org/tutoronline/>

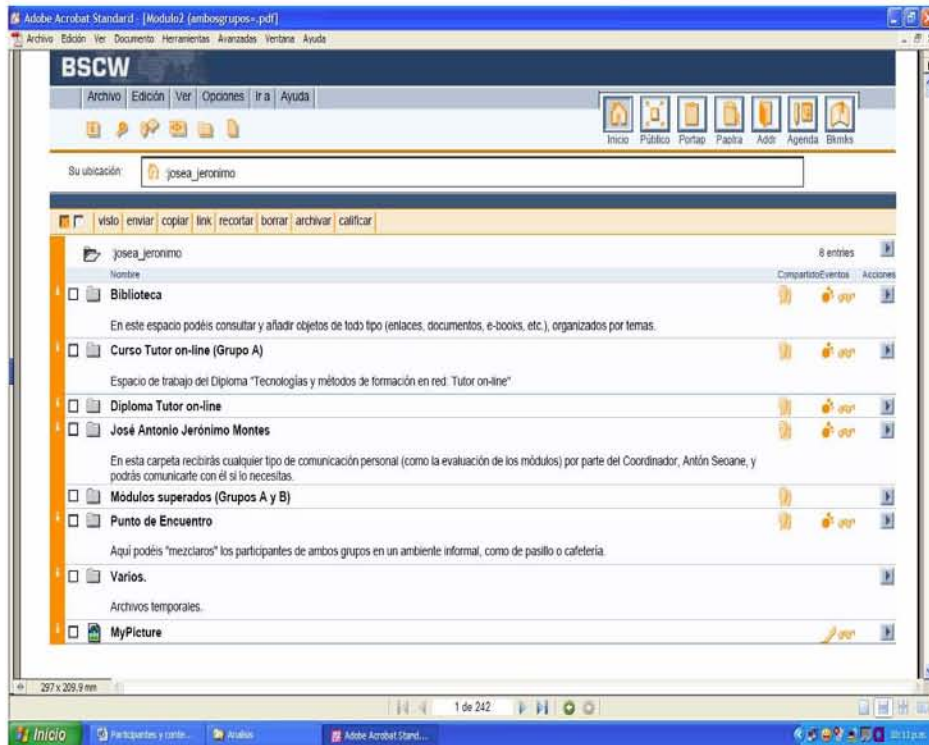
Página de acceso al curso “Tutor on línea” de la Universidad de Salamanca.



Se proporciona una clave de acceso personal y confidencial a cada uno de los participantes, es indispensable estar conectado de manera continua a la red Internet mientras se accede al espacio del curso haciendo uso de un navegador de Internet como el curso anterior, con Internet Explorer, Netscape Navigator u otro más; en dicho programa se han ofrecido distintas herramientas de formación en Red (plataformas de teleformación) que es otra particularidad del presente curso, ya que durante la formación se ha permitido a los estudiantes conocer distintas herramientas para realizar su futura práctica como tutores en línea.

El programa académico está constituido por ocho módulos que incluyen: Ambientes de interacción y aprendizaje: el ejemplo de BSCW, la formación en red, el estado de la cuestión; las funciones y tareas del *tutor on line*, comunidad de aprendizaje y comunidad de práctica, elaboración de proyectos de formación en Red, Estándares tecnológicos para el e-learning, Introducción a los instrumentos de evaluación.

Imagen. Espacio de trabajo colaborativo en el entorno virtual BSCW



Los participantes acceden al ambiente virtual con una clave de acceso confidencial previamente asignada, posteriormente acceden al espacio específico de su grupo (“A” ó “B”) y acuden al espacio destinado al foro de discusión para compartir sus experiencias como las que se han presentado líneas arriba. Como se menciona, el curso ha iniciado con la temática de los ambientes de interacción y aprendizaje, seleccionando para ello el entorno de trabajo Cooperativo denominado BSCW, que es un entorno virtual en el cual se depositan los materiales de trabajo en distintos formatos digitales, como son en procesador de textos, en formato de texto portable (PDF), ó en html que es el lenguaje de páginas web. Así mismo, se pueden generar espacios para el trabajo grupal, como

ha sido la filosofía de dicho curso desde el inicio, al dividir a los participantes en dos grandes grupos (Grupo “A”, y Grupo “B”). En dicho espacio, se ha trabajado en “carpetas” digitales en las cuales se realizan las actividades individuales y en colaboración. Incluyendo los foros de discusión que son el centro de atención para el análisis de la actividad que se ha realizado en dicho curso de teleformación.

Figura. Foro de discusión en BSCW



3.3.3.2. Los Participantes.

Los estudiantes que se han inscrito son de diferentes países, en particular de América Latina como es el caso de Argentina, Brasil y México, así como de diferentes ciudades de España, como se muestra a continuación:

Hola Gustav:

Bienvenido a nuestro curso. Seguro que disfrutaremos trabajando contigo o con vos y que será recíproco. La comunidad lingüística que tienes aquí es bastante variopinta: argentino-mejicano-brasileño-penínsular... y con un toquito canario que también es diferente. Pero lo que creo que importa es que somos muy receptivos a los diferentes matices y cada cual se siente cómodo siendo quien es.

Nos vemos.

Desde Tenerife

Olga D

Hola Gustavo!
Me sumo a recibirte en la llegada al grupo.
Buena estancia, buenos vínculos.
Graciela Lima, desde San Luis, Argentina.

3.3.3.4 El Equipo de Trabajo.

Los tutores son académicos de España en Salamanca y de América Latina, en éste último caso son de Argentina. La formación es diversa de los tutores, como se ha mencionado previamente, una característica del presente curso es el componente humanístico y de filología. Los académicos tienen una formación sólida que se relaciona con un proyecto más amplio denominado ALFA (América Latina Formación Académica) que es apoyado por la Unión Europea, y que se relaciona con un componente de formación e intervención educativa en los dos continentes. Por parte de la Universidad de Salamanca se tienen catedráticos de Filología, de Filosofía y de Didáctica, por parte de Argentina los académicos son de la misma área, filología y ciencias de la educación.

A continuación algunas imágenes de los académicos responsables del curso “Tutor on line” de la Universidad de Salamanca:

The screenshot shows a web browser window displaying the 'Tutor On-Line' website. The browser's address bar shows the URL 'http://www.dayformacion.com/tutoronline/equipo.html'. The website has a header with the text 'Tecnologías y métodos de formación en red' and 'Enero 2006 Plazas limitadas'. Below the header is a navigation menu with links for 'Comité Organizador', 'Más información', 'MATRICULACIÓN', 'Bolsa de empleo', 'Contacta', 'Foro', and 'Acceso'. The main content area is titled 'Equipo' and features a sidebar with a menu of options. The main text describes the team members, including Antonio Seoane Pardo and Pablo García Castillo. The website footer contains the text '© Clay Formación Internacional / Universidad de Salamanca, 2005. Todos los derechos reservados. Aviso legal.'

3.3.4 Cuarto escenario estudiado. Diplomado de Formación en Educación Virtual y a Distancia, impartido por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México.

El diplomado de Formación en educación virtual y a distancia de dicha universidad ha sido el cuarto espacio observado, forma parte de un proyecto institucional que tiene como finalidad impulsar la modalidad educativa a distancia en esa universidad, promoviendo la puesta en marcha de cursos en línea que apoyen la modalidad presencial, así como cursos completamente a distancia haciendo uso de una herramienta de teleformación (plataforma) no comercial ubicada como de código abierto por ser parte de un proyecto mundial que promueve el uso de recursos en los cuales los usuarios de los mismos pueden hacer modificaciones y adaptarla a sus necesidades, invitándoles a poner dichas adaptaciones también a disposición de otras personas interesadas.

A continuación la pagina web de la universidad:



3.3.4.1 Las herramientas de Internet.

En dicha universidad la plataforma es “Claroline”. El diplomado tiene una duración de 210 hrs. y se imparte en un 80 % en la modalidad en línea, es decir. Es un curso semipresencial, también llamado mixto con sesiones presenciales y virtuales.

Se imparte en la modalidad a distancia a través de Internet, accediendo los participantes desde cualquier computadora que tenga ese servicio, acceden desde la dirección electrónica proporcionada, de esa forma tiene acceso a los materiales dispuestos en formato digital, así como a los espacios de diálogo electrónico. A los participantes se les hace llegar una clave de acceso personal y confidencial, y se accede desde cualquier computadora conectada a la Red Internet, haciendo uso de un programa para visualizar ó navegador como Netscape, Internet Explorer ó Firefox. Se puede acceder al curso, a través de la siguiente dirección electrónica:
<http://miportal.uacj.mx/miscursos/claroline>

A continuación una imagen del espacio virtual del diplomado, en la plataforma Claroline:



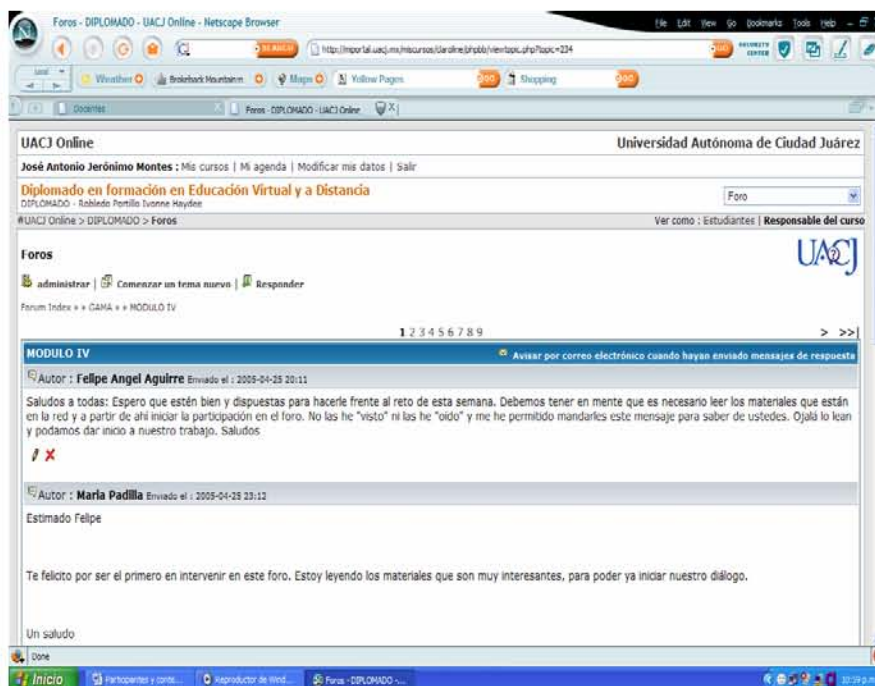
A continuación una imagen que muestra el acceso al diplomado en la plataforma de teleformación “Claroline”:

Imagen, plataforma Claroline de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez



Posteriormente, una vez validada la clave del participante, se tiene acceso a diferentes espacios en la plataforma de teleformación. A continuación una imagen de uno de los foros de discusión en la plataforma “Claroline”:

Imagen, Foro de discusión en la plataforma Claroline.



Los docentes son en su mayoría de la propia universidad, a excepción de uno de ellos que es de la Universidad Nacional Autónoma de México.

3.3.4.2 Los Participantes.

Los participantes, son en su gran mayoría docentes de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, de distintas áreas como son las Ciencias Sociales, la Administración, las Ingenierías y las Ciencias de la Salud, por ser las cuatro grandes áreas que caracterizan a los cuatro institutos de dicha universidad, a excepción de una estudiante de intercambio académico de formación psicóloga, que acudió a la Universidad Nacional Autónoma de México y que le fue permitido hacer el diplomado a distancia en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, lo cual le ha posibilitado estar vinculada con dos universidades mexicanas, con una completamente a distancia a través de Internet.

A pesar de estar laborando en dicha universidad, en su gran mayoría no se conocían de manera personal, la presentación inicial en el diplomado, ha sido a través de uno de los foros de discusión en la plataforma Claroline, lo cual a pesar de ser una actividad realizada en un lugar físico que relaciona a los participantes, ha tenido como característica el desconocimiento físico en ellos, quienes han realizado actividades prácticamente sin presencialidad al realizar su proceso de formación para la educación virtual y a distancia. A continuación alguna de las presentaciones en el foro de discusión de la plataforma “Claroline”:

Autor : **Irma Delia** Enviado el : 2005-02-15 12:15

Hola me llamo Irma, soy Maestra en ICB en la carrera de Medicina veterinaria y zootecnia, me interesa mucho mejorar mi practica docente , por esa razon me encuentro aqui en este Diplomado. espero aprender las herramientas basicas ´para diseñar un curso on line. estoy a sus ordenes y en la mejor disposicon para trabajar en equipo y si esposible hacer amistad con ustedes.

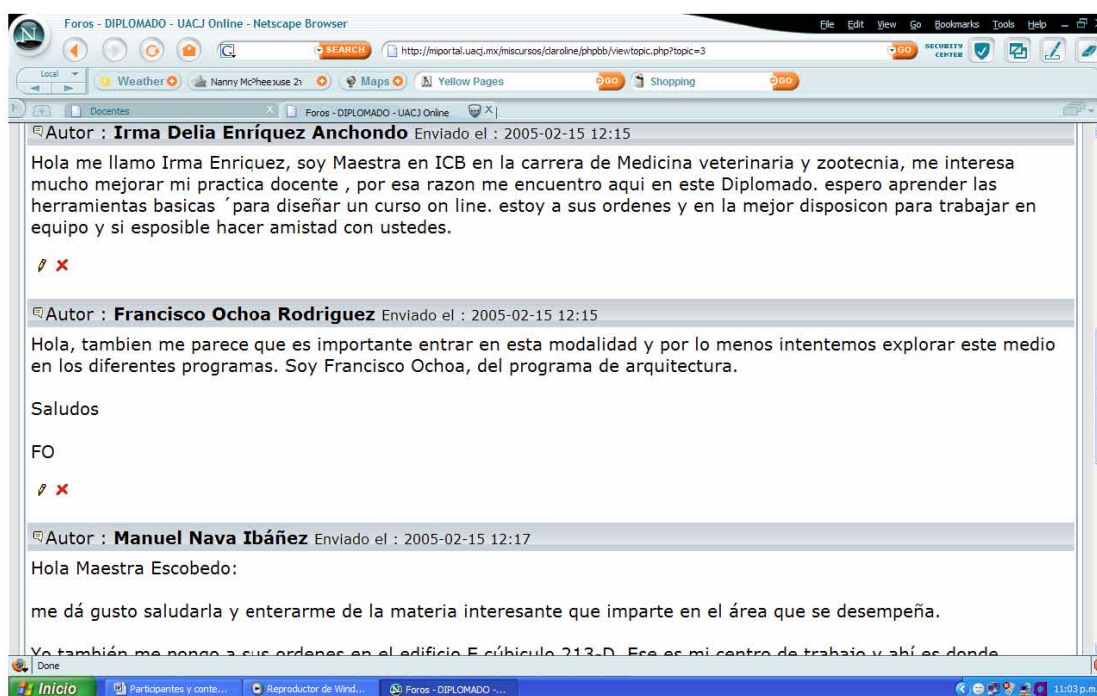
Como se ha mencionado, los participantes son docentes de la misma universidad, de diferentes áreas. La siguiente comunicación es de un docente del programa de arquitectura:

Autor : Francisco O, Enviado el : 2005-02-15 12:15

Hola, también me parece que es importante entrar en esta modalidad y por lo menos intentemos explorar este medio en los diferentes programas. Soy Francisco Ochoa, del programa de arquitectura.

Saludos
FO

Imagen del foro de presentaciones en la plataforma “Claroline”



Es posible observar una diversidad de perfiles profesionales de los participantes, con experiencia educativa igualmente diversa, con el único objetivo común que es aprender a trabajar la modalidad educativa virtual y a distancia.

El espacio más utilizado para las actividades de teleformación es el denominado “foro de discusión”, a continuación una imagen mostrando la participación de la estudiante de intercambio de Murcia, España en el foro de discusión:

Foro de discusión, plataforma Claroline.



Se presenta a continuación el contenido del mensaje de la imagen superior:

Autor : **Maria P.** Enviado el : 2005-04-20 09:25

Estimada Tere!!

No te preocupes por tu aportación en este foro, todos estamos aprendiendo, y para aprender es necesario equivocarnos. Pues como diría Piaget, los niños aprenden por ensayo y error.

Tu aportación no se va a quitar de este foro porque como te comentabas es muy útil para nuestra formación. Si te apetece la puedes poner de nuevo en el foro del proyecto tuning.

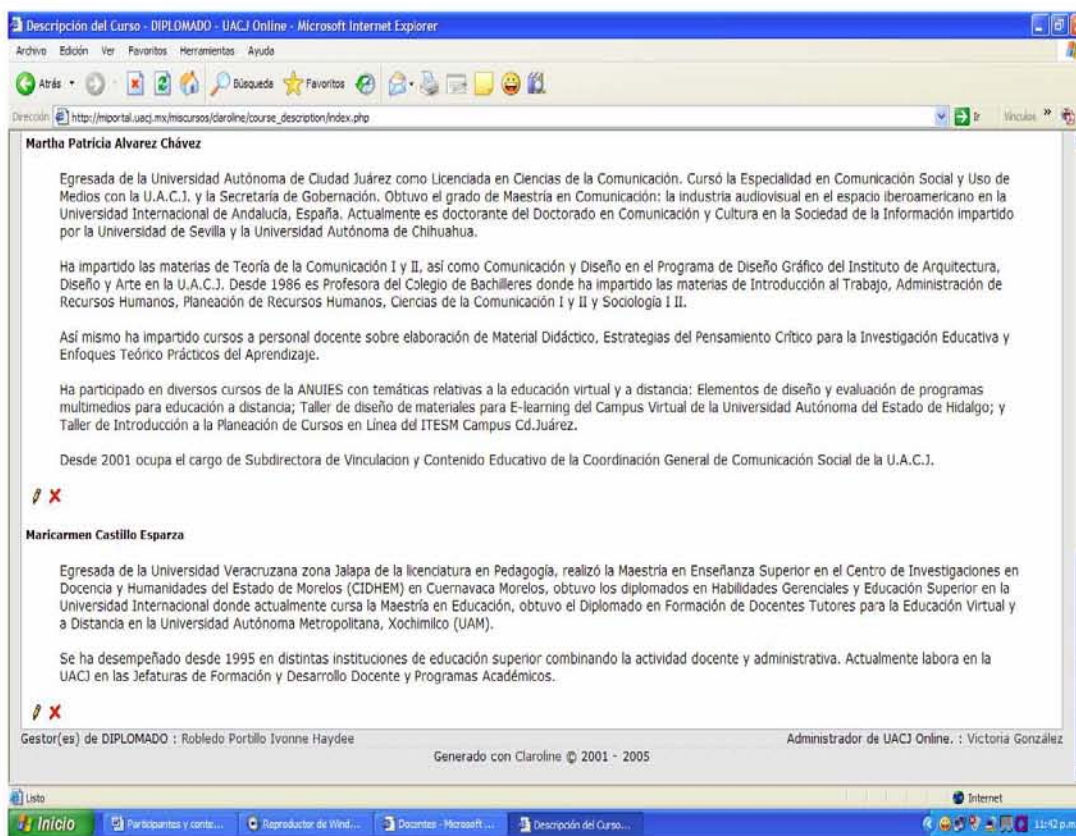
Muchas gracias mi querida compañera Tere

Mary.

3.3.4.3 El Equipo de Trabajo.

El diplomado ha sido impartido por docentes de la misma universidad, exceptuando uno de los tutores que es externo, de la Universidad Nacional Autónoma de México. De igual forma, los tutores tienen una formación profesional diversa, que van desde la pedagogía, ingeniería en sistemas computacionales, y las ciencias de la salud. Todos ellos con experiencia educativa presencial en

instituciones de educación superior, y en la modalidad educativa a distancia a través de la Red Internet. A continuación se presenta la información de los tutores, puestas a disposición en la plataforma de teleformación Claroline del diplomado:



The screenshot shows a web browser window titled "Descripción del Curso - DIPLOMADO - UACJ Online - Microsoft Internet Explorer". The address bar shows the URL: http://portal.uacj.mx/mocursos/claroline/course_description/index.php. The page content is as follows:

Martha Patricia Alvarez Chávez



Egresada de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez como Licenciada en Ciencias de la Comunicación. Cursó la Especialidad en Comunicación Social y Uso de Medios con la U.A.C.J. y la Secretaría de Gobernación. Obtuvo el grado de Maestría en Comunicación: la industria audiovisual en el espacio iberoamericano en la Universidad Internacional de Andalucía, España. Actualmente es doctorante del Doctorado en Comunicación y Cultura en la Sociedad de la Información impartido por la Universidad de Sevilla y la Universidad Autónoma de Chihuahua.

Ha impartido las materias de Teoría de la Comunicación I y II, así como Comunicación y Diseño en el Programa de Diseño Gráfico del Instituto de Arquitectura, Diseño y Arte en la U.A.C.J. Desde 1986 es Profesora del Colegio de Bachilleres donde ha impartido las materias de Introducción al Trabajo, Administración de Recursos Humanos, Planeación de Recursos Humanos, Ciencias de la Comunicación I y II y Sociología I II.

Así mismo ha impartido cursos a personal docente sobre elaboración de Material Didáctico, Estrategias del Pensamiento Crítico para la Investigación Educativa y Enfoques Teórico Prácticos del Aprendizaje.

Ha participado en diversos cursos de la ANUIES con temáticas relativas a la educación virtual y a distancia: Elementos de diseño y evaluación de programas multimediales para educación a distancia; Taller de diseño de materiales para E-learning del Campus Virtual de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; y Taller de Introducción a la Planeación de Cursos en Línea del ITESM Campus Cd.Juárez.



Desde 2001 ocupa el cargo de Subdirectora de Vinculación y Contenido Educativo de la Coordinación General de Comunicación Social de la U.A.C.J.

Maricarmen Castillo Esparza

Egresada de la Universidad Veracruzana zona Jalapa de la licenciatura en Pedagogía, realizó la Maestría en Enseñanza Superior en el Centro de Investigaciones en Docencia y Humanidades del Estado de Morelos (CIDHEM) en Cuernavaca Morelos, obtuvo los diplomados en Habilidades Gerenciales y Educación Superior en la Universidad Internacional donde actualmente cursa la Maestría en Educación, obtuvo el Diplomado en Formación de Docentes Tutores para la Educación Virtual y a Distancia en la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco (UAM).

Se ha desempeñado desde 1995 en distintas instituciones de educación superior combinando la actividad docente y administrativa. Actualmente labora en la UACJ en las Jefaturas de Formación y Desarrollo Docente y Programas Académicos.

Gestor(es) de DIPLOMADO : Robledo Portillo Ivonne Haydee Administrador de UACJ Online. : Victoria González

Generado con Claroline © 2001 - 2005

The browser's taskbar at the bottom shows the Windows Start button, taskbar icons for "Inicio", "Participantes y conte...", "Reproductor de Wind...", "Docentes - Microsoft...", and "Descripción del Curso...", and the system tray showing the time as 11:42 p.m.

3.4 El significado, la negociación de significados, la presencia social y cognitiva.

De acuerdo con Newman, Griffin y Cole (1991) la interacción educativa en contextos escolares constituye un espacio en el que tiene lugar la negociación sobre los significados. Es el marco en el que profesores y alumnos pueden apropiarse mutuamente de las comprensiones del otro, yendo más allá de un sistema de apoyos o guías, que recupera la noción de diálogo guiado, respecto de la importancia del párrafo que da cuenta del contexto en el análisis del discurso electrónico en la educación a través de Internet, Kinsel y Woodward refieren:

Context provides "...a shared symbolic order in which action becomes meaningful and so generates meaning." (Mantovani, 1996) The communication that results from CMC can only be fully comprehended through detailed analysis of the context in which it occurs. The participants are not simply users of the technology, but through CMC they become "social actors." (Mantovani, 1996) Donath, Karahalios, and Viegas (1999) state that "...it is difficult to convey many kinds of social information, such as conversational tone, patterns of activity – even the size of the conversational group..." by simply looking at the text. The ebb and flow of the conversation, time sequencing, etc., is lost in transcripts of threaded discussion. The challenge is how to reclaim that aspect of the conference." En Kinsel y Woodward (2002:7)

El interés está centrado en conocer como se construye el conocimiento en colaboración tomando como base una actividad concreta planificada en un curso en línea. La perspectiva sociocultural es de especial interés ya que le otorga al lenguaje y la interacción un papel preponderante para el desarrollo de las capacidades del ser humano, del aprendizaje con un reconocimiento especial al papel de la cultura y el contexto social del individuo.

El foco de interés son los procesos de interacción didáctica en línea que se realizan a partir de los procesos de formación que hacen uso de los recursos electrónicos, apoyados y soportados por el texto electrónico, donde la palabra escrita en formato digital permite tanto la construcción de significado, como la negociación misma durante la realización de actividades conjuntas con base a una propuesta específica de formación.

Me interesa resaltar el componente social y emocional que se transmite en las palabras escritas, que son un elemento de gran relevancia en la construcción del significado compartido en las actividades que se realizan en la modalidad educativa soportada por la Red Internet, elementos que hacen posible construir una presencia social y cognitiva a pesar de la falta de presencia física.

A continuación se presenta un diálogo realizado en dos propuestas de formación, la primera de ellas surge a partir del concepto “colaboración” en el curso de formación en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, y el segundo de una participante que de manera simultánea participa en el curso de formación “Tutor on line” de la Universidad de Salamanca España.

Foro: Foro inicial del módulo 05

Fecha: 25-04-2005 10:59

Autor: Riv

Asunto Aprendizaje colaborativo

“Saludos estimada Olga y compañeros

Tengo una pregunta que han colocado en un diplomado de formación en educación virtual y distancia que coordino actualmente y es acerca de la palabra “colaborativo” que no existe como tal en el diccionario y que por lo tanto cuando la escribimos aparece como si fuera error dentro de un procesador de texto, quisiera conocer la opinión de ustedes compañeros. ¿Es correcto entonces decir aprendizaje colaborativo?

Respuesta:

Foro: Foro inicial del módulo 05

Fecha: 28-04-2005 11:16

Autor: DFernández, O.

Asunto Re:"colaborativo"

Querida Ivn:

Sólo una nota sobre el término colaborativo. Los correctores ortográficos lo marcan porque creo que aun no está en el diccionario

de la RAE. Sin embargo, como me decía una compañera filóloga hispánica, la lengua está preparada para aceptarla, ya que no tiene otro término que signifique lo mismo: "colaborador" se aplica para la persona o cosa que participa, que colabora, con un significado activo, mientras que "colaborativo" tiene un valor instrumental: que permite con su uso la colaboración. De la misma manera tenemos términos como "instruir. instructor -instructivo". El término colaborativo se ha tomado del inglés, pero no repugna en absoluto a la estructura de nuestra lengua, así que creo es simple cuestión de tiempo que sea admitido.

Saludos filológicos.

Olga

Se puede apreciar la forma, en que como seres sociales necesitamos al otro, del otro para construirnos a nosotros mismos, lo cual considera a la retroalimentación; para el ser humano es indispensable la interacción. El tutor y el alumno a distancia, en línea se construyen a partir de los procesos de interacción.

Como se puede notar, el análisis de la interactividad, además de implicar una definición de actuación de los participantes como acción dirigida y orientada a los otros, supone contemplar de manera integrada los aspectos discursivos: lo que dicen los participantes y cómo lo dicen; y no discursivos: lo que hacen los participantes y cómo lo hacen de la actividad conjunta.

Hablando del significado (lo que construimos, aquello que nos dice algo, la vinculación con la realidad a través de la práctica misma) la construcción se realiza en la interacción con los otros, y en eso participa el lenguaje, el ser humano aprende el lenguaje en interacción, es un proceso fundamentalmente social y cultural (no nacemos hablando), nuestra lengua, en éste caso el español es una herencia cultural, así como el significado de los propios términos. Construimos el significado (resolviendo diferencias atendiendo aspectos, como el ¿Qué?, ¿cómo? estamos seguros de que aquello que nosotros percibimos y "construimos" ó creemos es lo mismo que los otros conocen?)

La negociación de significado ha sido trabajado por la perspectiva sociocultural desde hace muchos años, y enfatiza al lenguaje como la herramienta de herramientas a partir de la influencia tan significativa que representa para el desarrollo de las capacidades cognoscitivas del individuo su apropiación. Desde esa perspectiva, al apropiarse del lenguaje, el hombre se transforma y en esa relación transforma a la herramienta misma en una relación dialéctica.

Respecto de la negociación de significados, Mercer (2001) nos aporta que los significados de las palabras no son invariables y la comprensión siempre supone interpretación, la acción de comunicar siempre supone una actividad creativa conjunta. Las palabras pueden transmitir significados distintos de los expresados conscientemente por los hablantes ó los escritores porque los oyentes ó los lectores aportan sus propias perspectivas a los mensajes que reciben. La ambigüedad y la adaptabilidad inherentes al lenguaje como sistema generador de significado hacen que la relación entre lenguaje y pensamiento sea tan especial.

Por tal motivo, el autor menciona que no podemos entender el empleo del lenguaje simplemente como una transmisión de información entre personas. Cada vez que hablamos con alguien participamos en un proceso de colaboración en el que se negocian significados y se movilizan conocimientos comunes.

Se está de acuerdo con Mercer cuando menciona que el lenguaje ofrece un medio para pensar juntos, para crear conjuntamente conocimiento y comprensión; no es un simple sistema para transmitir información: es un sistema para pensar colectivamente. Nos permite formar redes intelectuales para comprender la experiencia y resolver problemas. Lo empleamos como un instrumento para crear conocimiento.

Por lo anterior, es de relevancia la negociación de significados en el trabajo que se desarrolla, en especial si tomamos en cuenta que el espacio que se genera para la interacción didáctica en los cursos que se han analizado, son los foros de

discusión, espacios en los cuales se realiza la actividad de interpensar, de negociar significados en una tarea conjunta.

A continuación se presenta un diálogo entre dos participantes que puede ilustrar lo anterior, que se articula con una comunicación previa respecto del concepto *colaborativo*:

Autor : **Victoria GDe M--** Enviado el : 2005-04-13 23:11 Quisiera que no se perdiera esa pasión por aclarar el uso adecuado de las palabras, es por eso que me atrevo a abrir este espacio. Mi primera duda en este foro, ojala y alguien me pudiera responder: El diccionario de Bill Gates, dígame el corrector ortográfico de Office, indica error en la palabra colaborativo, la busque en el diccionario y no aparece, entonces quiere decir que estamos empleando mal el término?
Saludos
Vicky

La respuesta a la pregunta de la participante "Vicky" se da en la plataforma de teleformación, por uno de los integrantes "Francisco"

Respuesta 1:

Autor : Francisco M. Enviado el : 2005-04-14 16:08 Estimada Vicky
Según el metiche de yo, colaborativo es otra de esas palabrejas que son utilizadas por su gentileza ó por ser un término más amigable.
El término correcto es colaboración del verbo colaborar que incluye el colaboracionismo grupal y al colaborador individual.
Saludos,

Pregunta 2:

Autor : Victoria Gonzalez De Moss-- Enviado el : 2005-04-15 22:59
Mi muy estimado Francisco,
Esa pregunta solo faltó hacértela directamente, si, era para ti, y me alegro que captaras el mensaje. Estoy en el entendido de que la palabra no es la correcta, pero no sabría cual emplear, entonces se dice "aprendizaje en colaboracionismo" , correctamente ¿como se diría?
Saludos y gracias por contestar
Vicky

Respuesta 2.

Autor : Francisco Manuel Solorzano Chavira-- Enviado el : 2005-04-17 14:14
Estimada Vicky.
Gracias por tu halago!!
Y contestando tu nueva duda ...
Estoy en el entendido de que la palabra no es la correcta, pero no sabría cual emplear, entonces se dice "aprendizaje en colaboracionismo" , correctamente ¿como se diría?
Saludos y gracias por contestar
Lo correcto es decir "aprendizaje en colaboración" ó "aprendizaje en

cooperación", lo que yo en lo personal considero que son dos cosas totalmente diferentes, lo cual va en "contrario" de lo que muchos de ustedes y José están hablando, pero como no me quiero meter en mayores discusiones.

Como dice Fel. ... ¡ ahí queda !

Sin embargo, el uso y la costumbre te permite utilizar los términos que el "pueblo ó chusma" utiliza.

Aquí es donde queda a tu criterio ¿cúal término es el que debes utilizar ... ??

Utilizando una vez más la Mayéutica Socrática que dice José debemos practicar ... Mi respuesta sería ... que como formadores de profesionistas y profesionales que somos siempre debemos ser lo más correcto posibles dentro del aula, fuera de ella "cada quien hace de su vida un papalote".

Por que después nuestros alumnos dirían es que así es como me lo enseñaron.

Saludos,

Tu compañero, Francisco.

Desde la perspectiva sociocultural, el conocimiento es creado por los miembros de un grupo a través de un proceso de la negociación de significado dentro del mismo, en una construcción conjunta con los participantes, tal como se puede apreciar en los segmentos de comunicación que se dan en dos contextos distintos, pero culturalmente compatibles, como es un curso de formación en una institución mexicana, y en uno impartido por una institución española, ambos procesos con relación al concepto de lo *colaborativo*.

En ésa perspectiva, el sujeto que aprende, lo hace a partir de los procesos de interacción que se logran a través de la negociación del significado y de la creación del conocimiento de manera conjunta con los actores sociales con los cuales participa el aprendiz. En nuestro caso, al interactuar como una totalidad al estar interconectado a través de los recursos y el mutuo-responsivo de mensajes.

Mercer (2001) respecto de la actividad conjunta y de la negociación de significado nos habla de *interpensar* al hacer uso del lenguaje como instrumento para pensar colectivamente, en ese punto; el producto de una conversación suele ser el logro de un conocimiento nuevo, conjunto y común.

El lenguaje está diseñado para hacer algo mucho más interesante que transmitir información con precisión de un cerebro a otro: permite que los recursos mentales de varios individuos se combinen en una inteligencia colectiva y comunicadora

que permite a los interesados comprender mejor el mundo e idear maneras prácticas de tratar con él, tal como se aprecia en las comunicaciones observadas, las cuales se originan como *espacio de compromiso* con base a la clarificación del significado de un concepto que se articula con la *actividad* a realizar. Mercer nos recuerda que somos seres esencialmente sociales y comunicativos que adquirimos de los demás gran parte de lo que sabemos, y nuestras acciones están conformadas por nuestra necesidad de tratar con los argumentos, las demandas, las exigencias, las súplicas, las amenazas y las órdenes que intercambiamos con los demás.

En el nivel práctico de la vida cotidiana, el pensamiento individual y la comunicación interpersonal se tienen que integrar para hacer que nuestras ideas sean reales para otras personas, tenemos que expresarlas con palabras ó mediante otro tipo de representación simbólica como es la anotación matemática, diagramas ó imágenes; Para que nuestras ideas puedan tener algún impacto social, debemos ponerlas en práctica o comunicarlas a los demás para que influyan en sus acciones. En palabras de Mercer “empleamos el lenguaje para convertir el pensamiento individual en pensamientos y acciones colectivas”.... “ El diálogo estimula el pensamiento de una manera que no está al alcance de la experiencia no interactiva” Mercer (2001).

Hablar de significado, de acuerdo con Rogoff (1993) es considerar al proceso de comunicación tanto verbal como no verbal; nos dice que es una actividad social que puede ser considerada como el puente entre dos interpretaciones de una misma situación, enfatizando que por su naturaleza la comunicación supone *intersubjetividad*. El término da cuenta de la comprensión compartida sobre la base de un centro común de atención y de algunos presupuestos compartidos, que constituyen el fundamento de la comunicación; es “el reconocimiento y el control de intenciones cooperativas y pautas de conocimiento conjuntas” Trevarthen (1980)

De acuerdo con Rogoff (1993) al proceso de tender puentes entre lo conocido y lo nuevo, dentro del marco de la comunicación suponen la intersubjetividad. En ese punto, de acuerdo con Vigotsky, la intersubjetividad proporciona el fundamento de la comunicación y a la vez apoya la ampliación de la comprensión hasta informaciones y actividades nuevas, de tal forma que la comunicación de una experiencia ó de una idea requiere relacionarla con un tipo de fenómeno ya conocido, lo cual considera generalizar el fenómeno para comunicarlo.

Lo anterior, considera en situaciones de interacción tender puentes desde lo conocido a lo nuevo que implica necesariamente diferencias en el punto de vista inicial e intentos de lograr un conjunto de principios comunes como fundamento de la comunicación, tal cual sucede en los fenómenos que se suceden al intentar comprender el punto de vista de los otros, donde son necesarias algunas modificaciones en las perspectivas de cada participante, en ese punto es importante tomar en cuenta los cambios de perspectiva de un aprendiz novato, los cuales pueden ser considerados como la base del desarrollo a medida que un novato va ajustando sus formas de comprensión y comunicación, la nueva perspectiva equivale a si misma a un mejor entendimiento y es la base de un desarrollo futuro. Rogoff nos aporta que los cambios evolutivos de la intersubjetividad se relacionan con el tema de cómo se comparte el significado considerando lo anterior desde el estado emocional compartido, hasta el discurso sofisticado.

De acuerdo con Mercer (2001) que se apoya en Vigotsky, el lenguaje es un sistema de comunicación flexible, innovador y adaptable a las circunstancias, que nos permite crear, compartir y considerar nuevas ideas y reflexionar conjuntamente sobre nuestras acciones. Nos comenta que las palabras significan lo que los seres humanos acuerdan conjuntamente que signifiquen, que se pueden crear nuevas palabras cuando hagan falta y se pueden combinar para expresar una variedad infinita de significados. El lenguaje nos permite compartir pensamientos sobre nuevas experiencias y organizar la vida en común.

En las actividades que se realizan, la interacción se encuentra mediada por artefactos culturales como es la propia red Internet, y las metáforas visuales como es el propio entorno virtual que a través de “ventanas” nos abre un espacio a otras realidades, como ahora al interactuar desde un lugar distante.

“... un silencio es un silencio, y si hasta los silencios gritaran, pues que desorden sería, no creen?”

El aparente desorden, es en realidad la posibilidad de negociar los significados, en un desorden cognitivo que permita reflexionar respecto de lo que nosotros conocemos, cómo y que es lo que nosotros queremos ó necesitamos conocer. Que opinan de las siguientes líneas: “La verdad, si me siento un poco desanimada, he planteado algunas preguntas y abierto foros para discusión y he tenido poca respuesta.”

“he estado mandando correos personalizados a mis compañeros de equipo, pero solo una ha respondido, los otros dos aunque leen los correos que les mando aun no han participado en los foros.”
“creo que pasaste desapercibida mi participación anterior, esperaba un comentario”

¿Esas líneas, nos dicen algo?

“Bueno, es mi opinión (muy conductista, verdad?), y no necesariamente me tienen que hacer caso... Creo que en un contexto más de subjetividad quedaría bien esa metáfora, no? pero como aquí estamos para esclarecer cosas...”

En dichas aportaciones, se da cuenta de aquello que se requiere para construir la figura del tutor en línea, y también nos llega en buen momento el rescate de la subjetividad en estos entornos virtuales. Retomando el llamado a la metáfora en la comunicación, y si la tomamos como una palabra con un sentido distinto al propio (silencio-grito) para una comparación tácita (ausencia de interacción), para construir la figura de tutor a distancia ó en línea, al igual que al aprendiz ó participante.

En estos entornos virtuales contamos fundamentalmente con la Comunicación Mediada por Computador (CMC), en nuestro caso, a través de la palabra escrita,

del texto electrónico, de aquello que también se le ha llamado discurso electrónico. La metáfora ha dado paso, sin embargo, a una nueva perspectiva: la virtualidad.

Bajo la perspectiva de la virtualidad, la interfaz y la CMC dejan de ser una metáfora y se convierte en una inmersión, lo que Steuer llama telepresencia, en López (1997). Las relaciones desarrolladas en la CMC, emergen como fruto de posiciones o identidades simuladas cuyo carácter ficticio las distingue de las relaciones estructuradas fuera del entorno virtual.

El punto más importante del decir “que los silencios hablan ó gritan”, nos lleva al componente emocional, de la posible angustia que se genera por la ausencia de interacción; dado que las emociones están construidas socialmente no es nada más afirmar que no son de origen biológico ni dadas de una vez y para siempre, lo más importante es decir que son un proceso en constante devenir, que se especifican, se deciden y negocian en cada situación y que por tanto no se sienten, ni antes ni independientemente de las interacciones en las que surgen, que requieren siempre de los otros para poder existir y que como procesos psicosociales son susceptibles de transformación y cambio.

Como todo ritual el de la simulación cumple un importante papel en la sociabilidad virtual. Este ritual de simulación está constituido por actos colaborativos en los que cada uno de los participantes propone a y acuerda con el otro (a) un guión o unas pautas de relación enmarcadas por condiciones de anonimato/descorporeización.

En otras palabras, el ritual de simulación se erige como un enclave íntersubjetivo en el cual la exploración de cada uno de los participantes no es posible sin la actuación colaborativa del otro(a) para la construcción y reconstrucción de identidades diferentes, cercanas o distantes, de aquellas que se ponen en juego en las interacciones del mundo material. Con lo anterior: ¿Cómo podemos construir al tutor a distancia, ó en línea?

Son temas que se ubican en el terreno de la subjetividad, fundamentalmente por ser parte de la virtualidad que incorpora elementos de las representaciones sociales, de las creencias y de aquello que por ser parte de nuestra historia se constituye en teorías implícitas las cuales van determinando nuestra conducta cotidiana, al respecto analizaremos los retos para el trabajo en colaboración tomando como referente nuestra actividad durante la presente semana, y que es uno de los retos para la tutoría a distancia.

3.5 Los artefactos mediadores y la actividad conjunta.

Engeström (1999) especula que la unidad de análisis para la teoría de la actividad es la actividad o práctica conjunta, no la actividad individual. Le interesa el proceso de transformación social e incluye en el análisis la estructura del mundo social teniendo en cuenta la naturaleza conflictiva de la práctica social. Considera que la inestabilidad (las tensiones internas) y la contradicción son “la fuerza que motiva el cambio y el desarrollo”, y que las transiciones y reorganizaciones de entre y entre los sistemas de actividad forman parte de la evolución, lo que se modifica mediante la actividad mediada no sólo es el sujeto, sino también el entorno. Piensa que la apropiación reflexiva de modelos e instrumentos avanzados, es una manera de resolver las contradicciones internas, que desemboca en nuevos sistemas de actividad. Cole y Engeström (1992:40)

La Teoría de la Actividad se muestra como un referente adecuado cuando se plantean situaciones que involucran a grupos de personas en los que, de alguna forma, se realizan actividades mediadas o facilitadas por un soporte tecnológico como en los casos analizados donde se incorpora la Red Internet y recursos como son las plataformas de teleformación. Como se ha mencionado, esta teoría toma como punto de referencia los trabajos de Vigotsky y de autores como Leontiev (1978) y Luria (1987) y más recientemente, los trabajos de Rogoff (1993), Lave (1997), Bereiter (1997), Engeström y Cole (1997), Wenger (2001). La unidad básica de análisis es la acción recíproca, es decir, la actividad de las personas que actúan en contextos determinados. Continuando con la propuesta de Engeström se tienen los siguientes componentes:

- **Objeto:** La tarea a realizar, el objetivo a cumplir.
- **Artefactos mediadores:** a) La computadora personal con acceso a la red Internet, b) el entorno virtual (plataforma), c) El documento propuesto para analizar y debatir.

de discusión virtuales en los procesos de formación en línea. Iniciamos el análisis considerando la realización de actividades como eje principal, y el cumplimiento de objetivos como el punto central. La tarea a realizar en el foro que se analiza, es la discusión respecto de un documento que será tomado en cuenta para actividades futuras (*Material de Aida Favaretto*), como se aprecia a continuación:

Queridos amigos:

En este módulo os presento a otro de los miembros de nuestro equipo de tutores, Gustavo. Él será quien os guíe en este espacio, y yo simplemente os indico unas breves instrucciones iniciales.

En la carpeta "materiales" tenéis el texto de partida de Alida Favaretto. Os proponemos su lectura tranquilamente (es un texto de poco más de 20 páginas con muchas ilustraciones), y que acudáis a este espacio para debatir con Gustavo o consultarle cualquier duda en relación con el texto. A partir del miércoles, Gustavo os comunicará el plan de actividades previsto para este módulo. Él estará por aquí para atender vuestras dudas, y en el café para que os podáis ir conociendo personalmente.

Os dejo en una magnífica compañía, ya lo veréis.

Saludos, Antón.

En dicha comunicación se da cuenta de algunos elementos sobre la actividad a realizar, informada por el coordinador del curso.

Espacio de trabajo, temática comunidades de práctica en BSCW

The screenshot shows the Adobe Acrobat Standard interface displaying a PDF document titled "BSCW". The document content is a discussion thread in a forum. The thread title is "Espacio de trabajo inicial del módulo 04" with 105 entries. The first entry is titled "Instrucciones para comenzar" and contains the following text:

Queridos amigos:
En este módulo os presento a otro de los miembros de nuestro equipo de tutores, Gustavo. Él será quien os guíe en este espacio, y yo simplemente os indico unas breves instrucciones iniciales.
En la carpeta "materiales" tenéis el texto de partida de Alida Favaretto. Os proponemos su lectura tranquilamente (es un texto de poco más de 20 páginas con muchas ilustraciones), y que acudáis a este espacio para debatir con Gustavo o consultarle cualquier duda en relación con el texto. A partir del miércoles, Gustavo os comunicará el plan de actividades previsto para este módulo. Él estará por aquí para atender vuestras dudas, y en el café para que os podáis ir conociendo personalmente.
Os dejo en una magnífica compañía, ya lo veréis.
Saludos,
Antón.

The second entry is a reply titled "RE: Instrucciones para comenzar" with the following text:

Hola querendo Antón, Gustavo e colegas!
Con esta presentación de Antón tan simpática e emotiva, vamos con seguridad progresar muchísimo en nuestra comunidad de aprendizaje y comunidad de práctica.

The interface also shows a sidebar with navigation options like "Inicio", "Público", "Portap", "Papira", "Addr", "Agenda", and "Bkms". The bottom of the window shows the Windows taskbar with the time 08:25 p.m.

En esa perspectiva, el componente de *la comunidad* hace referencia a los individuos que comparten el mismo objetivo; *las reglas* se refieren a las normas y convenciones que rigen las acciones dentro del sistema de actividad en el que nos encontremos; *la división del trabajo* finalmente se refiere a la diferenciación de las acciones orientadas a los objetos entre los miembros de la comunidad. Todos los componentes forman parte del Sistema de Actividad y no actúan aislados ó desconectados; por el contrario, se trata de una situación dinámica sujeta a flujos que constantemente generan cambios y transformaciones. Así mismo se recupera la concepción de comunidades de práctica, tal como se puede observar en el siguiente mensaje de uno de los tutores:

Estimados/as cursist@s,
Agradezco la introducción de Antón y aprovecho para daros/les la bienvenida a este módulo de comunidades de aprendizaje. Aunque pensándolo mejor, creo que vosotros me recibís, porque estoy ingresando a vuestra comunidad, ya que este es vuestro espacio virtual, tenéis vuestros objetivos compartidos y una "historia" grupal que se ha ido gestando desde el inicio del curso..
Además está la lengua... en este momento estoy haciendo concentradamente el ejercicio de escribir el español de España y no mi español rioplatense (del Río de la Plata, pues vivo en Buenos Aires, aunque no soy "porteño", como mis connacionales provincianos me llamarían, quizá con cierto prejuicio). No sé si lo voy a lograr mantener, o si será menester mantenerlo. Pero sí creo que deberé ponerme a tono rápidamente con vuestros "códigos" lingüísticos que quizá habéis ido desarrollando desde el comienzo..
Ya contextualizaréis esto que os digo cuando leáis (gracias RAE online ;-) el texto del E. Favaretto. Quedo a la espera de vuestras dudas, comentarios, etc. Y en la cafetería, la charla informal, aunque yo los invito con un mate, calentito y amargo. ¿Qué es un mate? No, no jugaremos ajedrez. En la cafetería les explico.
Saludos,
Gustavo

Del segmento anterior, me interesa recuperar lo siguiente:

“Aunque pensándolo mejor, creo que vosotros me recibís, porque estoy ingresando a vuestra comunidad, ya que este es vuestro espacio virtual, tenéis vuestros objetivos compartidos y una "historia" grupal que se ha ido gestando desde el inicio del curso..
Además está la lengua en este momento estoy haciendo concentradamente el ejercicio de escribir el español de España y no mi español rioplatense (del Río de la Plata, pues vivo en Buenos Aires, aunque no soy "porteño"...

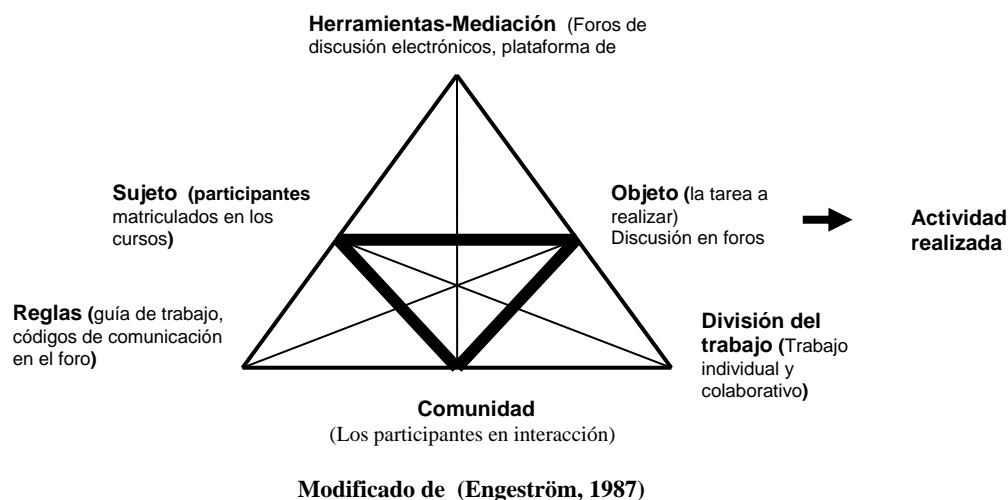
En dicha comunicación se pueden recuperar elementos que dan sentido a la pertenencia a una comunidad, además de rescatar aspectos de la diversidad cultural, como es el propio lenguaje y las adecuaciones que desde otra cultura se realiza al interactuar a través de la red Internet en cursos de formación como el que se analiza.

Desde esa perspectiva, los artefactos (los entornos virtuales) son los elementos constituyentes de la cultura. Partiendo de su dualidad conceptual y material, los artefactos facilitan la relación del individuo con los grupos sociales y con el mundo, de manera que combinan las propiedades de las herramientas y los símbolos. No tiene sentido analizarlos como elementos aislados. La manera de concebir y utilizar los artefactos da pie a la creación de diferentes modelos culturales.

La actividad mediada tiene consecuencias multidireccionales, tales como la modificación de las relaciones entre sujetos ó entre el contexto y el sujeto como queda registrado en el párrafo que se rescata del inicio de actividades en el foro virtual.

1. La relación: Sujeto-Comunidad-Objeto: Discurso en línea como objeto de análisis en actividades individuales y colectivas.

La actividad mediada tiene consecuencias multidireccionales, como es la modificación de las relaciones entre sujetos, ó entre el contexto y el sujeto. Considerando la Teoría de la Actividad y el modelo de triángulo mediacional ampliado de Engeström, se considera a los foros de discusión como los artefactos mediacionales ó herramientas de mediación.



En la parte superior de la figura anterior se representa el nivel de acción mediada individual (Sujeto-Mediador-Objeto), a dicha acción a su vez, se ve influida por otras personas (Comunidad), reglas sociales, y la división del trabajo entre sujeto y los otros participantes.

Particularmente, la comunidad hace referencia a los que comparten el mismo objeto; las reglas se refieren a las normas y convenciones que rigen las acciones dentro del sistema de actividad en el que nos encontramos; la división del trabajo finalmente se refiere a la diferenciación de acciones orientadas a los objetos entre los miembros de la comunidad. Todos estos componentes forman parte del Sistema de Actividad (SA) y no actúan aislados o desconectados; sino por el contrario se trata de una condición dinámica sujeta a flujos que constantemente generan cambios y transformaciones. Desde este punto de vista, los artefactos son los elementos constitutivos de la cultura, partiendo de su dualidad conceptual y material, los artefactos facilitan la relación del individuo con los grupos sociales y con el mundo, de manera que combinan las propiedades de las herramientas y de los símbolos. No tiene sentido analizarlos como elementos aislados. La manera de concebir y utilizar los artefactos da pie a la creación de diferentes modelos culturales.

Respecto del objetivo a realizar en el curso denominado “Tutor on line” de la universidad de Salamanca que ahora analizamos, encontramos en el siguiente mensaje el momento en el cual el coordinador del curso da la bienvenida al profesor a cargo de un nuevo bloque de contenidos denominado “Comunidad de aprendizaje y comunidad de práctica”, y al mismo tiempo da las pautas para la realización de actividades, es el momento que consideramos como inicio para el análisis. A continuación el mensaje inicial:

Instrucciones para comenzar

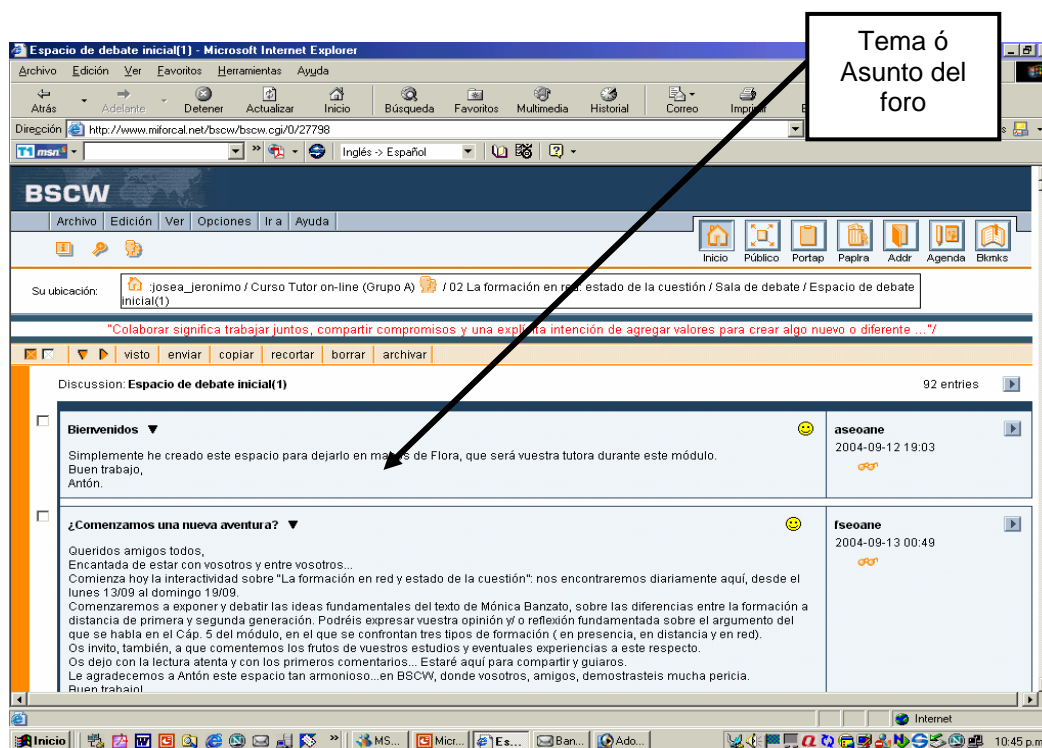
Queridos amigos:

En este módulo os presento a otro de los miembros de nuestro equipo de tutores, Gustavo. Él será quien os guíe en este espacio, y yo simplemente os indico unas breves instrucciones iniciales.

En la carpeta "materiales" tenéis el texto de partida de **Alida Favaretto**. Os proponemos su lectura tranquilamente (es un texto de poco más de 20 páginas con muchas ilustraciones), y que acudáis a este espacio para debatir con Gustavo o consultarle cualquier duda en relación con el texto. A partir del miércoles, Gustavo os comunicará el plan de actividades previsto para este módulo. Él estará por aquí para atender vuestras dudas, y en el café para que os podáis ir conociendo personalmente. Os dejo en una magnífica compañía, ya lo veréis. Saludos, Antón.

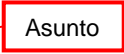
El presente mensaje figura en el inicio del foro, como se presenta en la imagen a continuación:

Foro de debate en el entorno BSCW para el trabajo cooperativo



El análisis se realiza tomando en cuenta el tema ó asunto del foro. En el párrafo que se analiza, se registra con la denominación "comenzando..", donde el responsable del módulo es Gustavo (*sujeto*), agradece la introducción que le hace Antón como coordinador (*Comunidad*) estableciendo una relación de tutor-coordinador, recuperando los aportes de los participantes que son Vania (*sujeto*) y José Antonio (*sujeto*) ambos integrantes del grupo (comunidad), es interesante resaltar la forma en la cual el tutor "Gustavo" recupera los "objetivos compartidos"

y una “*historia*” grupal, enfatizando la negociación de significados y resaltando las diferencias individuales y culturales, recuperando así mismo el objetivo a lograr, que es la lectura de un material proporcionado y la participación en el foro de discusión (*Objeto*), a continuación un fragmento del foro:

Comenzando...  Asunto

Estimados/as cursist@s,
Agradezco la introducción de Antón y aprovecho para daros/les la bienvenida a este módulo de comunidades de aprendizaje. Aunque pensándolo mejor, creo que vosotros me recibís, porque estoy ingresando a vuestra comunidad, ya que este es vuestro espacio virtual, tenéis vuestros objetivos compartidos y una "historia" grupal que se ha ido gestando desde el inicio del curso...
Gracias Vânia por tu entusiasmo, y también agradezco a José Antonio el interés confeso en la temática a estudiar que augura un trabajo provechoso.
Volviendo a considerar vuestra comunidad, no puedo dejar de mencionar la lengua... en este momento estoy haciendo concentradamente el ejercicio de escribir el español de España y no mi español rioplatense (del Río de la Plata, pues vivo en Buenos Aires, aunque no soy "porteño", como mis connacionales provincianos me llamarían, quizá con cierto prejuicio). No sé si lo voy a lograr mantener, o si será menester mantenerlo. Pero sí creo que deberé ponerme a tono rápidamente con vuestros "códigos" lingüísticos que quizá habéis ido desarrollando desde el comienzo...
Ya contextualizaréis esto que os digo cuando leáis (gracias RAE online por las conjugaciones de los verbos ;-)) el texto del **E. Favaretto**.
Quedo a la espera de vuestras dudas, comentarios, etc. Y en la cafetería, la charla informal, aunque yo los invito con un mate, calentito y amargo. ¿Qué es un mate? No, no jugaremos ajedrez. En la cafetería les explico.
Saludos, Gustavo

En el fragmento que se presenta a continuación, se aprecia la llegada de otro participante, Álvaro (sujeto) quien recupera el objetivo a cumplir, el cual se relaciona con la lectura de un texto de *Favaretto* (*Objeto*) aportando elementos que dan soporte, rescatando a Bruner respecto del andamiaje, interactuando con una participante (*Sujeto*) que es Azahara (*Comunidad*).

RE: Colaboración del tutor on-line
Estimada Azahara, según lo que predica el texto de Favaretto, en las comunidades de práctica "todos pueden cambiar roles, deberes y responsabilidades". De este modo, pienso que los tres tipos de estrategia se pueden dar en una comunidad de aprendizaje. Lo que a mi parecer no puede darse es una simultaneidad de las tres estrategias a la vez por los miembros de la comunidad.
Álvaro

En ése sentido, se considera de importancia resaltar el papel que ha tenido el tutor al enfatizar las relaciones entre los participantes al rescatar las distintas voces en el cumplimiento de un objetivo específico para el progreso de los integrantes en un proceso de aprendizaje recíproco; contribuyendo de esa forma a la creación de un sentido de comunidad (*Sujeto-Objetivo-Comunidad*), ante lo cual se hace necesario aportar que en la construcción de un foro académico, las contribuciones a la comunidad de discurso que ayuden a la construcción de conocimiento de

manera individual y grupal son de gran relevancia, como lo hace Álvaro con Asahara y desde luego con aportaciones a una base de conocimientos como es el foro electrónico (Comunidad).

El siguiente párrafo, que tiene por asunto “Dudas: comunidad de práctica” *Olga D* (Sujeto) recupera una cuestión fundamental en los procesos de aprendizaje, que es el hecho de realizar una aportación a la base de conocimiento del foro virtual, a la comunidad del discurso electrónico donde un participante (SUJETO) en éste caso ella misma da elementos respecto del tema que se aborda, en ese caso referido a lo que se conoce en la Comunidad; de esa forma permite avanzar en la construcción del propio conocimiento, contribuyendo de esa forma al aprendizaje en un proceso colaborativo, como se observa en el siguiente fragmento:

Dudas: comunidad de práctica

Querido Gustavo y compañeros:

Yo venía por aquí con un par de dudas y leo el foro y entro en una espiral que genera más dudas todavía. Intentaré poner orden a mi confusión, siguiendo, más o menos el orden expositivo del texto de **Favaretto**.

1. Comunidad de práctica.(por cierto, no encuentro la referencia bibliográfica correspondiente a WENGER, podría ser útil e ilustrativa) Según entiendo la comunidad de práctica es informal, es decir no sometida a ningún tipo de ordenamiento externo. Se produce cuando un grupo de personas coincide en sus necesidades de saber y en su disposición por colaborar intercambiando conocimientos. Me parece que para que se dé una comunidad de práctica es necesario que haya un tipo de conocimiento tácito que favorece la colaboración entre las personas tratadas todas como iguales. ¿Voy bien? Posiblemente es un hecho más habitual de lo que somos conscientes, y que creo que muy pocas comunidades de prácticas se llamarían a sí mismas de esta manera...

Olga D

La aportación individual de Olga D (Sujeto) por un lado ofrece una retroalimentación a los participantes (Comunidad) contribuyendo a la construcción del propio sentido de la misma a partir de una base de conocimiento de la misma (Objeto-Foro); la construcción comunal de conocimiento fue avanzando continuamente a partir de las contribuciones individuales, donde cada participante (Sujeto) introduce un nuevo elemento (Dudas: comunidad de práctica) que contribuye como aportación a los

aprendizajes, donde el resto de los integrantes lo rescatan al acceder a la base de conocimientos plasmada en el discurso electrónico.

El fragmento que se presenta a continuación, sigue la cadena de interacción marcada en el Asunto del mensaje, adicionando el elemento “RE” el cual nos hace referencia a una respuesta a la aportación de Olga D (Sujeto), en éste caso Álvaro (Comunidad) aporta elementos individuales que proporcionan retroalimentación a los integrantes del foro (Comunidad) respecto del contenido del material (Objeto) a partir de la propia experiencia, dando evidencia del sentir de los integrantes en la construcción de una Comunidad al rescatar la historia que se construye y los procesos de aprendizaje individuales que continúan aportando elementos a la base de conocimientos, tal como se observa en la parte final del mensaje:

“Estupendo, buen ejemplo de comunidad práctica. Relicidades Olga D Hasta luego, Álvaro”

RE: Dudas: comunidad de práctica

Hola de nuevo Olga D, esa grupo de personas que empezasteis a compartir ese nuevo conocimiento bien puede llamarse comunidad práctica porque responde a una asociación informal en el interior de ámbitos organizativos que comparten una acción e interpretación del ámbito en el que interactúan.

.....Es decir, se cumplen las características de la comunidad de práctica:

- coparticipación de una cultura específica (todos interactuáis en el marco de un lenguaje, un vocabulario y un modo de expresarse común)
- fuerte cohesión social constitutiva (todos sois un grupo de profesionales con ganas de emprender un proyecto de crecimiento de un conocimiento)
- compromiso con una actividad (interactuáis entre todos para realizar los objetivos marcados)

Estupendo, buen ejemplo de comunidad práctica.

Relicidades Olga D

Hasta luego, Álvaro

En el segmento del párrafo compartido, Olga D nos aporta lo siguiente:

“Me parece que para que se dé una comunidad de práctica es necesario que haya un tipo de conocimiento tácito que favorece la colaboración entre las personas tratadas todas como iguales. ¿Voy bien? Posiblemente es un hecho más habitual de lo que somos conscientes..”

Podemos observar que los participantes dan cuenta de un proceso metacognitivo “¿voy bien?” incorporando distintos artefactos para el tutor y los demás participantes (una historia, un proyecto) lo cual por un lado nos da evidencias del conflicto cognitivo para avanzar en el proceso de aprendizaje, así como del interés

por enfocar la atención en la apropiación de significados, de apropiarse de lo intangible negociando y avanzando en colaboración para lograr un aprendizaje significativo, elaborando sus propias teorías al recuperar su experiencia personal y profesional, lo cual se hace evidente en el siguiente fragmento:

Por ejemplo: en mi centro de trabajo los ordenadores son una realidad cotidiana desde hace dos o tres años. Ante esta novedad algunos compañeros "tiraron la toalla" de antemano (total, se van a jubilar y además no influye en el sueldo que lo usen o no....) Otros empezamos a usarlos y cuando surgían las dificultades empezamos a intercambiar experiencias los unos con los otros. Por supuesto había quien sabía más (y al pobre le traíamos frito), pero se intentaba compensar el esfuerzo del compañero comunicándole pequeños avances o descubrimientos que los más torpes hacíamos. ¿Éramos una comunidad de práctica? Creo que sí. Desde luego no lo sabíamos.
Olga D

En el proceso de aprendizaje, se negocian significados de manera particular al hacer uso de los medios informáticos como es el foro virtual a partir del discurso electrónico, la comunidad de discurso se construye alrededor de un andamiaje epistemológico y ha sido enfocado particularmente hacia la comprensión de un problema particular (Objeto-Documento) incorporando distintos elementos como son el planteamiento de preguntas específicas, aportando experiencias previas, retroalimentando a los participantes con la propia experiencia y conocimiento, alertando sobre posibles desvíos en la temática.

Los procesos de aprendizaje no pueden entenderse como algo aislado en la mente de la persona que se forma (Van Boxtel, 2000). El conocimiento se reparte entre la mente, el cuerpo y su periferia (Hewitt y Scardamalia, 1998) y se construye a través de contextos de actividad conjunta (Koschmann, 2000).

La formación es un proceso de participación en prácticas culturales, un proceso que estructura y configura la actividad cognitiva de una persona (Lave y Wenger, 1991). La perspectiva sociocultural confiere prioridad al aspecto de mutualidad en las relaciones entre diversos miembros del grupo y pone de relieve la naturaleza dialéctica de la interacción formativa (Sfard, 1998). La construcción del conocimiento tiene lugar en un contexto social, como puede observarse en una situación de actividad colectiva.

Además, Lethinen et al. (1999) señalan que la comprensión conceptual se fomenta cuando se explica un problema a otros alumnos. Un elemento a rescatar de los participantes (sujeto) es el continuo rescate de las aportaciones de los participantes haciendo referencia a ello (Comunidad) para lograr el cumplimiento de la tarea propuesta (Objeto). En el foro que se presenta, se resalta el papel del tutor en la construcción de una comunidad, lo cual se observa en la siguiente aportación que hace Gustavo (Sujeto-tutor) al recuperar los aportes de los integrantes (Comunidad) para el cumplimiento de la tarea propuesta (Objeto).

“Primero que nada, los felicito a todos por el interés e inteligencia que demuestran en sus intervenciones, muy estimulantes intelectualmente. Es más, no esperan respuesta mía y ya ustedes mismos la buscan y la comparten: ¡qué comunidad de aprendizaje..”

Por partes (como Jack)

Primero que nada, los felicito a todos por el interés e inteligencia que demuestran en sus intervenciones, muy estimulantes intelectualmente. Es más, no esperan respuesta mía y ya ustedes mismos la buscan y la comparten: ¡qué comunidad de aprendizaje activa!

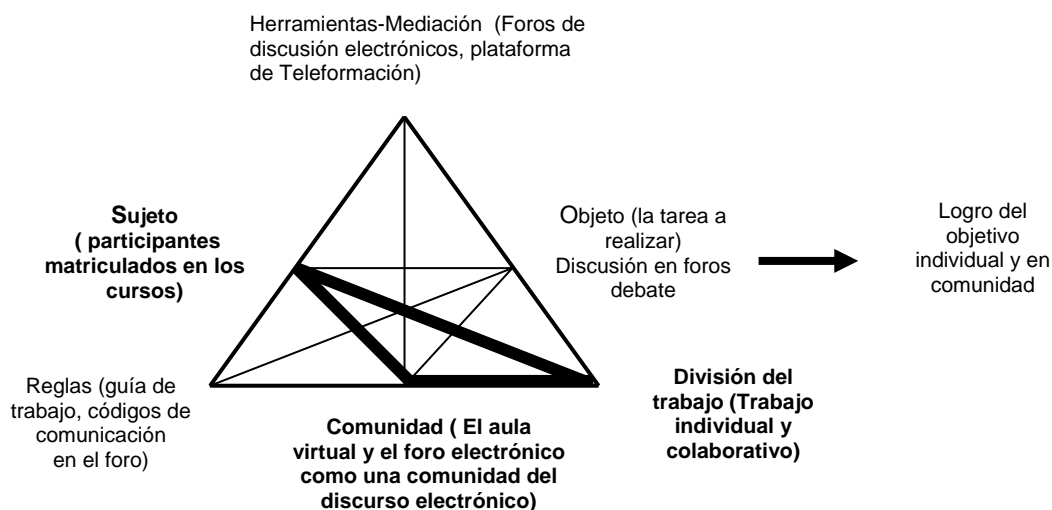
Pondré ahora alguna comentario o respuesta que se me ha pedido explícitamente:

Álvaro ha partido de la relación entre conocimiento, poder e identidad en las empresas, amplificando el tratamiento del texto propuesto.....

Como se puede apreciar en las interacciones, una persona que se forma (que aprende) vincula los nuevos conocimientos a sus conocimientos previos (es decir, la formación como proceso acumulativo) y construye nuevas representaciones internas de la información que se le ofrece (Boekaerts y Simons, 1995).

La formación es un proceso por el que la persona que aprende personaliza nuevas informaciones, confiriéndoles significado a partir de experiencias previas. El significado puede considerarse como enraizado y ordenado por la experiencia (Brown et al., 1989). Toda experiencia asociada a una idea, y el entorno del que forma parte dicha idea, quedan integrados en el significado de la misma (Duffy y Jonassen, 1992). Así el aprendizaje se da como un proceso inmerso en la actividad en la que tiene lugar (Brown et al., 1989; Lave y Wenger, 1991).

2.Sujeto-Comunidad-División del trabajo: Roles y responsabilidades de los participantes (integrantes de la comunidad)



Modificado de (Engeström, 1987)

El curso que se analiza, ha sido impartido por un equipo de profesores de la Universidad de Salamanca; a diferencia de otras experiencias consideradas en el presente proyecto, ha llamado la atención dicha experiencia, por un lado el diseño pedagógico que incorpora un componente afectivo manifestado por la calidez del coordinador y los tutores, así como por el reconocimiento a la necesidad de contar con un espacio para la interacción social en un ambiente informal denominado el “café” que se construye también a partir de un foro virtual. (Comunidad)

A continuación un mensaje del tutor “Gustav”, quien se presenta posterior al mensaje del coordinador “Antón”, y quien reconoce a la comunidad de participantes que se está construyendo a partir de su propia historia y sus objetivos que son compartidos.

Estimados/as cursist@s,

Agradezco la introducción de Antón y aprovecho para daros/les la bienvenida a este módulo de comunidades de aprendizaje. Aunque pensándolo mejor, creo que vosotros me recibís, porque estoy ingresando a vuestra comunidad, ya que este es vuestro espacio virtual, tenéis vuestros objetivos compartidos y una "historia" grupal que se ha ido gestando desde el inicio del curso...

Però sí creo que deberé ponerme a tono rápidamente con vuestros "códigos" lingüísticos que quizá habéis ido desarrollando desde el comienzo...

Ya contextualizaréis esto que os digo cuando leáis (gracias RAE online ;-)) el texto del E. Favaretto. Quedo a la espera de vuestras dudas, comentarios, etc. Y en la cafetería, la

charla informal, aunque yo los invito con un mate, calentito y amargo. ¿Qué es un mate?
No, no jugaremos ajedrez. En la cafetería les explico.
Saludos,
Gustavo

En esa, su primera comunicación, el tutor “Gustav” da indicaciones para la lectura del material a trabajar y que será debatido en un foro particular, así mismo invita a compartir una charla informal en el espacio denominado “cafetería”. Definiendo de ésta forma una división de trabajo, por un lado se tiene la figura de coordinador (aseoane) quién le presenta ante los participantes, y por otro lado el papel que cómo tutor tiene “Gustav”, diferenciando de ésta forma a los participantes que en su primer mensaje llama “cursistas”. En dicho mensaje, hace un llamado a interactuar en los espacios de comunicación formal (foro principal), y de aquellos otros que se han generado para la interacción informal (foro virtual denominado “bar-cafetería), que se abre para las actividades más en un tono personal informal y de camaradería.

“Quedo a la espera de vuestras dudas, comentarios, etc. Y en la cafetería, la charla informal, aunque yo los invito con un mate, calentito y amargo. ¿Qué es un mate?
No, no jugaremos ajedrez. En la cafetería les explico.”

De esa forma, en la realización de actividades se consideran diferentes espacios para los procesos de interacción, enfatizando la necesidad de participar en ellos, lo cual es un elemento de relevancia y que lo diferencia de las propuestas de formación previamente analizadas. En las interacciones que se van dando en el proceso de formación, apreciamos cómo los participantes se apropian de la tarea propuesta, recuperando y avanzando en su sentido de comunidad prosiguiendo con el diálogo entre los sus compañeros de curso; construyendo de ésta forma una comunidad del discurso. En dicha actividad la realizan sin dirigirse necesariamente al tutor como agente principal como se da en las actividades presencial, lo cual es un rasgo importante de resaltar y que no es común en la realización de actividades tradicionales; a continuación un segmento de uno de los participantes “Ángel” que le escribe a “Silvina” y a la comunidad.

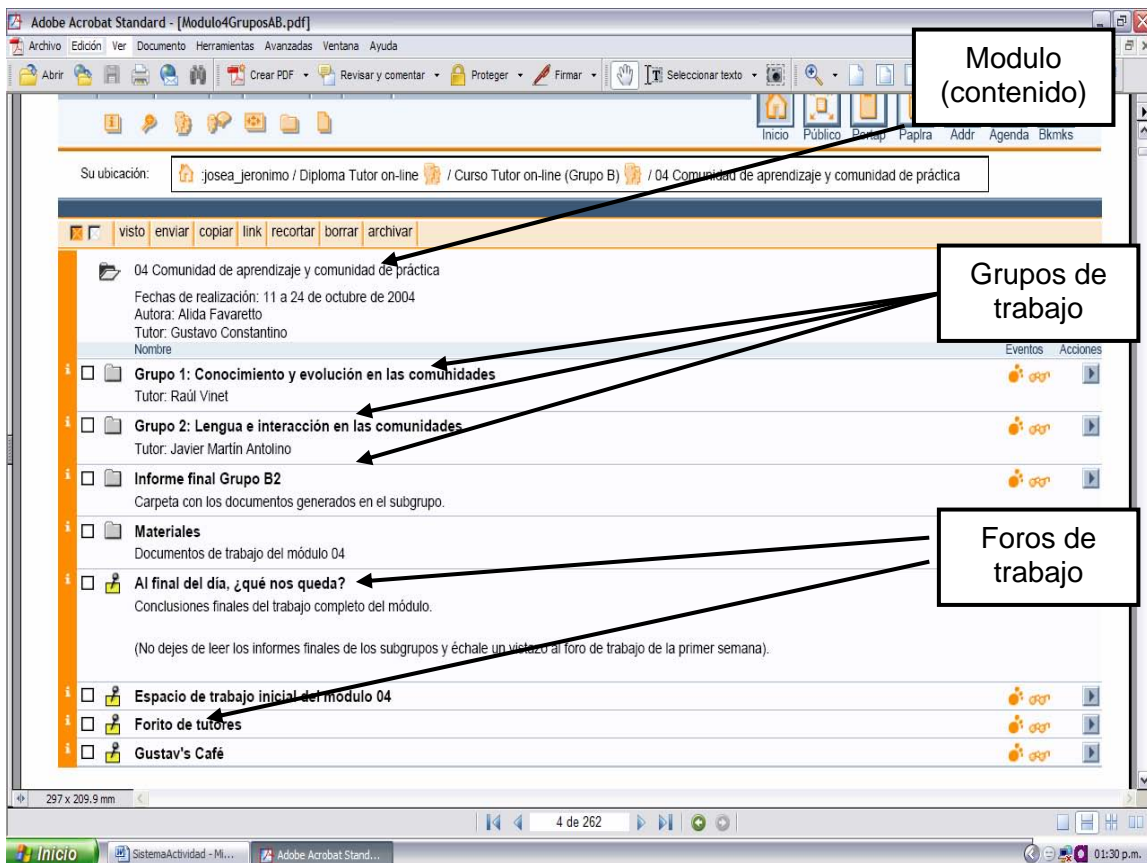
Estimada Silvina:

En primer lugar te mando un saludo. Y ahora paso a considerar tu reflexión, puesto que no quiero ir de "lurker" (pág. 21), si no contribuir a nuestro proceso de construcción del conocimiento.

En efecto, has resalado el componente humano, el aspecto emotivo, la cohesión social, como una de las tareas y retos más acuciantes que debemos forjar.....

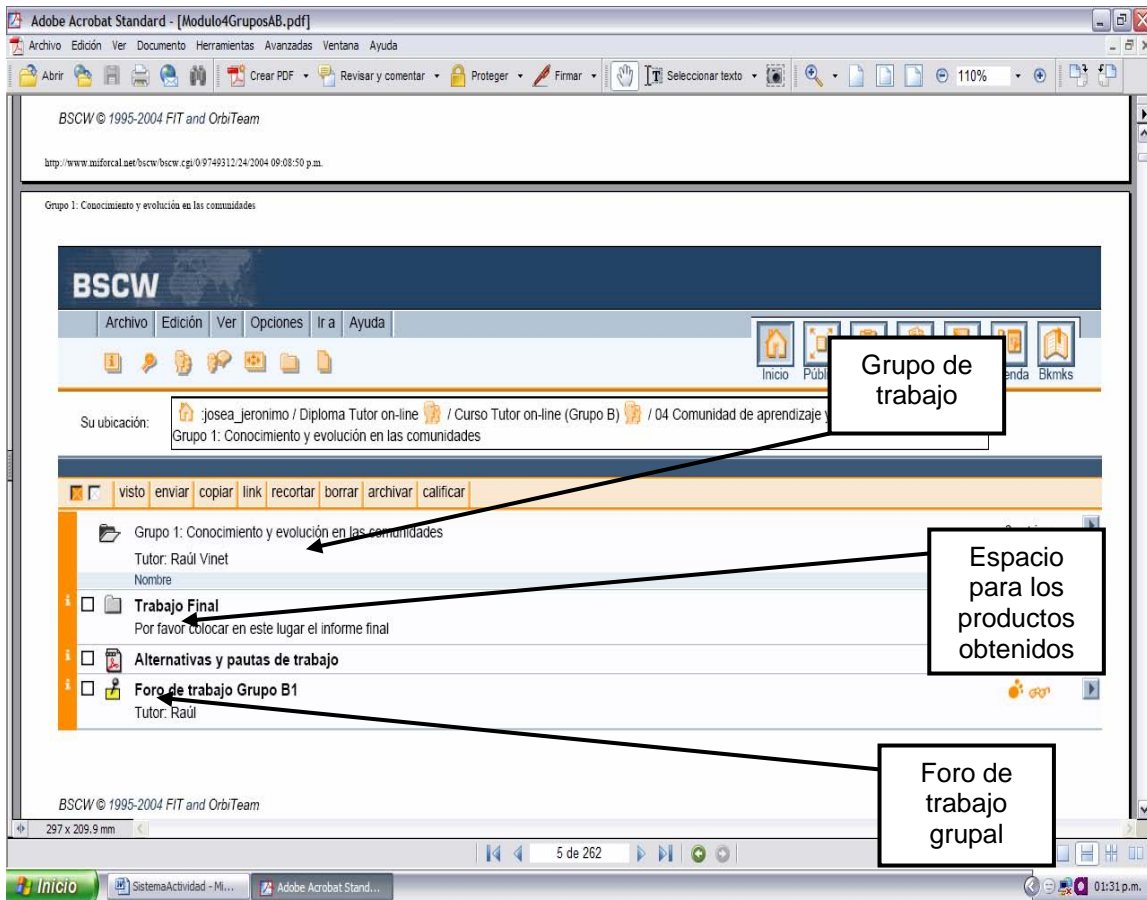
Ángel.

Imagen. Espacios para el trabajo, foros de discusión



En el diseño de actividades, se han implementado distintos espacios para la realización de actividades individuales, generales y en pequeños grupos. De esa forma los participantes (Sujeto) han podido jugar un doble papel, un doble rol, que es el de aprendices y el de tutores en línea, negociando en conjunto con sus compañeros el desarrollo de las actividades, plasmando el conocimiento tácito en explícito elaborando documentos que han sido un insumo importante para el cumplimiento del objetivo propuesto, lo anterior haciendo uso de los espacios que la plataforma de teleformación proporciona, como es el foro virtual y el almacenamiento de documentos digitales.

Espacios de trabajo en la plataforma



Se presentó un objetivo educativo a cumplir y una tarea a realizar; ambas se efectúan haciendo uso de una plataforma de teleformación en la modalidad completamente en línea, con participantes de distintas ciudades y países. En la actividad, se considera a un coordinador (aseoane), un tutor (Gustav) y diversos participantes en proceso de formación para la realización de actividades como tutores en línea. El programa del módulo a trabajar, menciona en sus objetivos lo siguiente: Objetivos

- Caracterizar las nociones de comunidades de práctica y de aprendizaje y sus conceptos relacionados;
- Analizar e interpretar los elementos más significativos de los espacios privilegiados de interacción de las comunidades virtuales (los foros), desde distintas perspectivas teóricas;
- Practicar el trabajo de aprendizaje colaborativo y la tutoría en espacios virtuales;

- Valorar el conocimiento y las relaciones sociales generadas en las comunidades de práctica y aprendizaje.

En el mensaje que a continuación se comparte, se aprecia la llegada del Coordinador (aseoane), quien realiza la presentación a los participantes de un nuevo tutor (Gustav) y da cuenta de la actividad a realizar durante los siguientes días, la cual se relaciona con el trabajo de un documento, y la invitación a realizar sus aportaciones en un foro de discusión en un foro virtual, así como a estar presente con sus interacciones en un espacio informal denominado “café”.

Queridos amigos:

En este módulo os presento a otro de los miembros de nuestro equipo de tutores, Gustavo. Él será quien os guíe en este espacio, y yo simplemente os indico unas breves instrucciones iniciales.

En la carpeta "materiales" tenéis el texto de partida de Alida Favaretto. Os proponemos su lectura tranquilamente (es un texto de poco más de 20 páginas con muchas ilustraciones), y que acudáis a este espacio para debatir con Gustavo o consultarle cualquier duda en relación con el texto. A partir del miércoles, Gustavo os comunicará el plan de actividades previsto para este módulo. Él estará por aquí para atender vuestras dudas, y en el café para que os podáis ir conociendo personalmente.

Os dejo en una magnífica compañía, ya lo veréis.

Saludos,
Ántón.

Podemos observar por un lado el diálogo de los participantes donde se recuperan no solo los contenidos que se atienden, también se realiza lo anterior respecto de los componentes emocionales que forman parte de la construcción de una comunidad de aprendizaje vinculando los contenidos con la experiencia que se vive al desarrollar las actividades propuestas, cómo se muestra en la siguiente aportación:

RE: Colaboración del tutor on-line

Estimada Azahara, según lo que predica el texto de Favaretto, en las comunidades de práctica "todos pueden cambiar roles, deberes y responsabilidades". De este modo, pienso que los tres tipos de estrategia se pueden dar en una comunidad de aprendizaje. Lo que a mi parecer no puede darse es una simultaneidad de las tres estrategias a la vez por los miembros de la comunidad.

Álvaro

Uno de los participantes recupera el sentido de Comunidad, al retomar el diálogo de algunos participantes construyendo una cadena de interacción, identificada por

el “Asunto: Re: Dudas: Información y conocimiento”, a continuación un segmento del diálogo:

RE: Dudas: información y conocimiento.

Queridos compañeros:

En mi opinión justo lo que estais haciendo vosotros tres(Álvaro, Graciela y Olga)es crear conocimiento generando mucha información e intercambiando ideas, es justamente una prueba práctica de la teoría que nos ofrece el texto, yo la he seguido y me habeis aclarado muchas dudas.Y como no quería ser una "lurker" he decidido hacer también una pequeña aportación.

Respecto de la organización de las actividades, el tutor (Gustav) ha logrado involucrar a los participantes a partir de la incorporación de actividades individuales y grupales, como ha sido presentado en el diseño del bloque de contenidos. A continuación su mensaje de nuevas indicaciones:

Queridos/as cursist@s:

Mantenemos abierto este foro hasta mañana para terminar de aclarar y contrastar las cuestiones abiertas, tanto por el texto de Favaretto como por vuestros aportes.

Los invito a revisar las alternativas de tareas de los subgrupos de trabajo (2 por cada uno), dejando en los foros correspondientes un voto por la alternativa de tarea que les interese más. La tarea más votada a última hora (de España) del lunes será la elegida para trabajarla hasta el viernes 22 de octubre. Sábado 23 y domingo 24 nos encontraremos en un foro final en el que, conociendo los informes de cada subgrupo, intentaremos llegar a conclusiones “provisorias” (propias de la espiral del conocimiento).

Un abrazo a todos y ¡Buen trabajo!

Gustavo

Como se puede apreciar, una actividad puede estar relacionada con otras. En situaciones reales como la propuesta por el tutor “Gustav”, hay varias actividades entrelazadas y conectadas con otras que se pueden distinguir según sus objetivos. Las actividades se realizan como acciones individuales y colectivas. Las cadenas de estas acciones se relacionan unas con otras en virtud del mismo objetivo global. Participar en una actividad es ejecutar acciones deliberadamente con un objetivo inmediato y definido. Las acciones no se pueden entender sin un marco de referencia creado por la correspondiente actividad. Una actividad se puede realizar usando diferentes acciones, dependiendo de la situación. Una misma acción puede pertenecer a diferentes actividades que, debido a diferentes motivos, pueden causar diferentes resultados.

Lo anterior se puede observar en el mensaje del tutor, donde recupera la propia historia de la actividad:

¡Traslado a los subgrupos!

Estimados cursist@s:

Ya es tiempo de trabajar en las tareas de los subgrupos. Les pido que se anoten mediante un voto por la tarea que más les guste en los foros respectivos. A algunas/os de Uds. se les asignará la tarea de tutor, continuando con la práctica iniciada en el módulo anterior.

¡Buen trabajo!

Gustavo

Por su parte, las acciones son cadenas de operaciones, que son rutinas bien definidas y usadas como respuestas a condiciones que se dan cuando se ejecuta una acción. Inicialmente cada operación es una acción pensada, consistente de la fase de orientación y la de ejecución. Cuando el correspondiente modelo es suficientemente bueno y la acción se ha hecho suficientes veces, la fase de orientación deja de existir y la acción se colapsa con la operación. Al mismo tiempo, se crea una nueva acción que tendrá un ámbito más amplio y que contendrá como subparte la nueva operación. Por otro lado, cuando las condiciones cambian, una operación puede otra vez desdoblarse para volver al nivel de acción pensada. Las actividades están siempre cambiando y desarrollándose.

Es posible observarlo ante la propuesta del tutor de generar grupos, donde algunos participantes realizarían funciones de TUTOR en línea, en el proceso de formación que justamente demanda dichas competencias. Lo anterior se presenta en la siguiente comunicación:

Consigna global

En el documento "Alternativas y pautas de trabajo" encontrarán dos tareas sobre la temática. Deberán elegir una de ellas para realizar y elaborar un informe con el trabajo realizado.

Bajo la guía de un tutor, en este foro de trabajo seleccionarán la tarea y analizarán, comentarán, discutirán y acordarán las elaboraciones parciales y globales.

Yo estaré acompañándolos en todo momento para aclarar dudas, dar sugerencias, etc.

¡Buen trabajo!

Gustavo

El mensaje que se presenta a continuación, es de uno de los participantes posterior a la actividad realizada:

RE: Recapitulando y compartiendo

He aprendido nuevos términos, he aclarado otros, sigue siendo enriquecedor leer las aportaciones de todos los compañeros. Creo que nuestra comunidad va por el buen camino somos un grupo heterogéneo con muchos puntos de vistas y muy interesantes. En nuestro subgrupo me dió la impresión que todo fue sobre ruedas, un poco de incertidumbre al principio y desorientados pero enseguida empezamos a funcionar. Javier estructuro la tarea nos la presento y todos estuvimos de conformes. Ha echo un buen trabajo como tutor y espero que sigamos superando nuestro errores con tanta facilidad como hasta ahora.
Un saludo.
Fran.

El desarrollo tiene lugar a todos los niveles: se forman nuevas operaciones a partir de acciones pasadas cuando las destrezas de los participantes aumentan. Paralelamente al nivel de acciones, el ámbito de nuevas acciones aumenta, y se pueden crear nuevas y adaptarlas como respuestas a nuevas situaciones o posibilidades encontradas en el proceso de transformar el objetivo. Finalmente, a nivel de la actividad, se refleja, cuestiona y adapta el objetivo o motivo en sí mismo, reaccionando a los cambios y a otras actividades. Como las actividades no son unidades aisladas se ven influenciadas por otras actividades que se realizan y otros cambios en el entorno. Las influencias externas cambian algunos elementos en estas, causando desequilibrios entre ellos. La Teoría de Actividad utiliza el término contradicción para indicar que no hay adaptación entre los elementos, entre diferentes actividades o entre diferentes fases en el desarrollo de una actividad.

Las contradicciones manifiestan por ellas mismas problemas, rupturas, crisis y choques. La Teoría de Actividad ve las contradicciones como fuentes de desarrollo: las actividades *se generan* a partir de las contradicciones.

Como se puede observar en la siguiente aportación:

Mi experiencia colaborativa

Estimado tutor y compañeros:

Aunque no he podido dedicar al módulo el tiempo que me hubiese gustado dedicarle, y por ello, entono en primera instancia el mea culpa, he de decir con todo, que la experiencia ha venido a consolidar el trabajo en equipo. Aunque he notado que todavía, por lo menos en mi grupo, nos cuesta compartir la información, y que esta cuándo llega, lo hace tarde o de manera intermitente. Es cómo si todos tuvieramos miedo de equivocarnos, o bien de iniciar el debate.

Creo que deberíamos ahondar en este tipo de experiencias, pues todavía, nos queda mucho por hacer.
Siento el sego autocrítico de mi aportación, pero ha si lo he sentido.
Un saludo a todos,
Ángel

Como se aprecia en las comunicaciones, si analizamos la formación que tiene lugar a escala interpersonal, encontraremos formas sociales de aprendizaje. Los aspectos sociales y culturales del aprendizaje cobran por ello importancia para comprender y fomentar éste. Bajo la influencia fundamental de las obras de Vigotsky (1962; 1978), numerosos autores (Lave, 1988; Lave y Wenger, 1991; Salomon y Perkins, 1998; Wegerif, Mercer y Dawes, 1999; Wertsch, 1991), con la intención de definir los procesos cognitivos grupales, sugieren que en la reunión de un grupo la propia situación colectiva puede ejercer un fuerte efecto mediador sobre los procesos individuales cognitivos y conceptuales.

El pensamiento de las personas desde lo individual sufre la influencia del grupo en el que se encuentran trabajando. La combinación de procesos intelectuales y sociales puede constituir una característica fundamental de los elementos cognitivos mediados grupalmente.

Una segunda característica esencial es la tensión entre la estructura o la comprensión conceptual (del problema o las ideas en debate) del grupo y la de las personas individuales que lo componen. En la siguiente comunicación se recupera la experiencia al realizar actividades en colaboración, como tutor en línea al trabajar en pequeños grupos:

RE: Recapitulando y compartiendo
Querido Gustavo, yo tengo que decirte como tutor que he sido de este módulo que he aprendido lo que vale la ayuda y la colaboración de los compañeros y esto me ayudará a intentar partipar mas en los debates que nos quedan.
También esta tutorización me ha ayudado a conocer mucho mejor a mis compañeros de grupo y a apreciar ese afecto y familiaridad del que nos quejábamos en el foro inicial de este módulo que no se evaluaba correctamente.
Para mi ha sido una experiencia muy agradable.
Un abrazo, Javi.

La comprensión puede divergir entre diversas personas y también entre personas individuales y el grupo. Y esta tensión es la fuerza que impulsa los procesos colectivos de grupo. Así por ejemplo, cuando un miembro individual del grupo expresa su opinión con respecto a la comprensión común del grupo, ésta se basará en la intención de aliar la comprensión personal a la grupal. Los restantes miembros del grupo compararán esta nueva síntesis con sus respectivas comprensiones individuales de la versión aceptada por el grupo y su desacuerdo individual con ella.

Lo anterior se puede ejemplificar con la siguiente participación:

RE: Recapitulando y compartiendo

Querido tutor y compañer@s: mirándome al espejo veo a alguien disgustado por la lectura de un artículo excesivamente árido. Luego

veo a alguien admirado de las intervenciones de los miembros del foro, que de esa aridez pasaron a disertar sobre la importancia del componente afectivo en las comunidades en red. Luego veo a alguien a quien se le organizan bien los medios del tema que tiene que trabajar y que hace su trabajo a gusto.

Las cuestiones o interrogaciones pertinentes en este momento, creo que tienen que ver con dos perspectivas fundamentales: el aprendizaje cooperativo y las funciones tutoriales. ¿Qué aprendí(mos)? ¿qué compartí(mos)?, ¿qué generamos?, ¿qué valoro?, son

algunas preguntas para intentar responder y compartir en este foro.

Aprendí que las perspectivas son variadas, y que la variedad es útil. Aprendí que, casi sin darme cuenta, contaba con un nuevo vocabulario, que caracterizaba a la comunidad virtual de la que participo. Compartí ideas y estados de ánimo, que fueron modificados por las ideas y estados de ánimo de los demás.

Un cariñoso saludo, Elena.

En función de los resultados de este proceso, puede surgir un mayor grado de interacción y negociación, hasta que el grupo acepte un nuevo significado o una nueva comprensión. Dentro de este proceso, la interacción entre personas individuales y sus elementos cognitivos comunes e individuales constituyen los aspectos esenciales para la construcción conjunta de conocimiento, significado y comprensión. En la actividad que se ha presentado, hemos observado que el Coordinador (Antón) y el tutor (Gustavo), han diseñado un modelo pedagógico que recupera la experiencia de los participantes, transitando de un conocimiento tácito ó implícito, a uno explícito con la finalidad de recuperar los materiales proporcionados para el trabajo grupal.

De esa forma, han conseguido avanzar en la construcción de una comunidad de aprendizaje, a partir de la vinculación de la experiencia concreta de los participantes (Sujeto) y los materiales utilizados, haciendo que ellos (sujeto) experimenten a partir del propio proceso de formación, el rol de ser tutor en línea, viviendo los retos para la realización de tareas grupales en un entorno virtual. Lo anterior se puede observar en la imagen que se presenta a continuación, donde se ubica a los distintos grupos, y un foro especial destinado a los participantes (sujeto) que practicarán la función de ser tutores en línea en un corto espacio de tiempo, dichas experiencias fueron compartidas de manera general en un foro específico al concluir la actividad.

Dillenbourg (1999), señala que es muy difícil definir la colaboración ya que hay tantas definiciones como personas y puntualiza: “la definición más amplia pero “insatisfactoria” del término aprendizaje colaborativo es la situación en la cual una o más personas aprenden e intentan aprender algo en forma conjunta. “Esta definición es parcial porque es difícil delimitar a qué nos referimos con una o más personas (grupo).

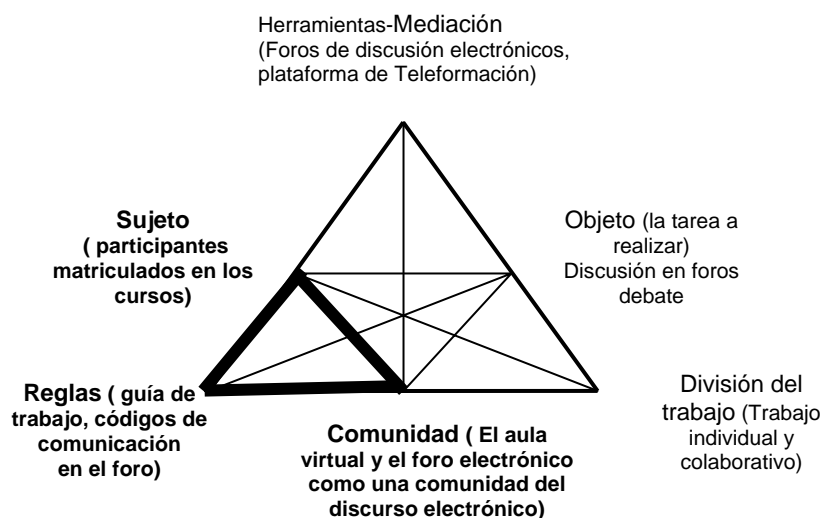
En la formación colaborativa es necesario formular conjuntamente objetivos de formación, elaborar planes formativos, compartir información, negociar sobre conocimientos y tomar decisiones (Veldhuis-Diermanse y Biemans, 2000). En un contexto de formación colaborativa, los alumnos pueden criticar su contribución propia o la de otros alumnos, pueden requerir explicaciones, dar contra argumentos y de esta forma estimularse a sí mismos y a los restantes alumnos. Así mismo, pueden generar motivación y ayudas recíprocas para acabar una tarea. Se ha encontrado que resulta muy útil diferenciar entre las distintas variantes de aprendizaje colectivo, porque la formación colectiva resulta particularmente difícil de conceptualizar para las personas. Éstas piensan por ejemplo que aprenden colectivamente cuando participan en un trabajo de equipo o en una red coordinada.

Pero en este caso, las personas suelen fracasar en la tarea de extraer posibles resultados colectivos de formación más explícitos. En ocasiones, las personas efectúan o emprenden una formación conjunta pero sin ningún resultado real o pretendido de carácter colectivo. En ese caso, los procesos formativos son colectivos, pero los resultados de la formación pueden resultar perfectamente individuales. En otros casos, por lo contrario, los resultados reales o pretendidos de la formación no son compatibles con los objetivos propuestos en la propuesta de formación.

La mayoría de las teorías sobre el aprendizaje colaborativo mediado se sustenta sobre las aportaciones de las teorías constructivistas. Las aportaciones especialmente de Vigotsky, han generado toda una serie de contribuciones que no necesariamente se ciñen a enfoques psicológicos del tema sino que, en muchas ocasiones, se desarrollan a partir de la intersección entre teorías sociales, antropológicas, psicológicas y educativas. En cierta forma, muchos de los nuevos planteamientos en torno a la cognición social y al aprendizaje colaborativo están mucho más interesados en explicar las condiciones favorables para la intervención educativa que los procesos de aprendizaje del sujeto.

3. Sujeto-Comunidad-Reglas (Orientaciones para la realización de actividades individuales y grupales, hacia una comunidad del discurso)

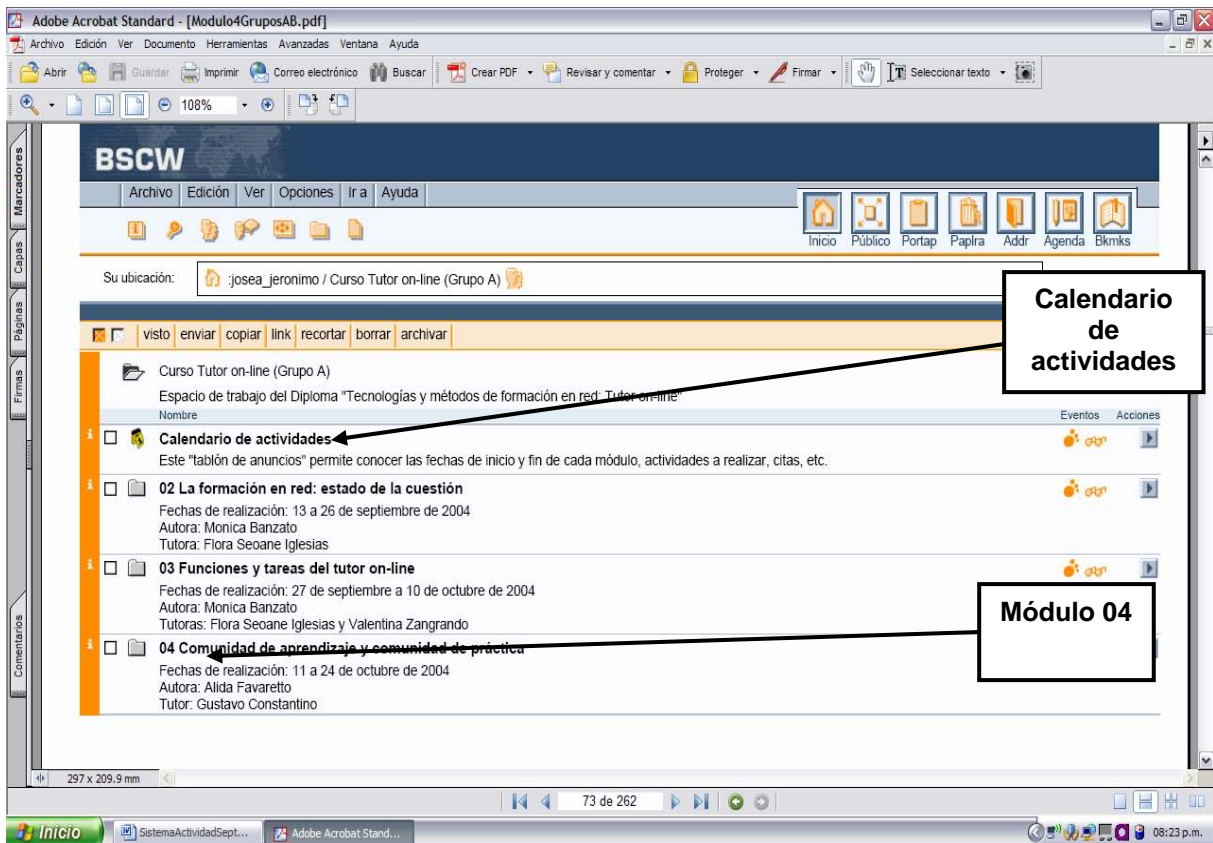
A diferencia de las actividades presenciales, en las propuestas de formación a través de la red Internet, cómo es la modalidad a distancia que analizamos; la información que se pone a disposición de los participantes debe ser muy cuidada, y en la experiencia que se comparte ahora, las indicaciones del coordinador y de los tutores es de esa forma.



Modificado de (Engeström, 1987)

Cómo puede observarse en la imagen siguiente, la actividad se ha organizado en módulos, con contenidos particulares, ahora abordamos el Módulo 04 “Comunidades de Aprendizaje y comunidades de práctica”. Existe un espacio específico denominado “calendario de actividades”, donde se registran las fechas de inicio y término de cada módulo, las cuales se ha visto que es indispensable para el desarrollo de las actividades en la modalidad que analizamos.

Cada uno de los módulos es representado por un icono en forma de “carpeta”, al acceder a la denomina Módulo 04 podemos observar que la organización dispuesta ha sido por grupos “A” y “B” y a su vez, cada uno de ellos en “1” y “2”



A diferencia de un salón de clases tradicional, en el modelo que se analiza el coordinador establece una serie de lineamientos que van a orientar el trabajo de los participantes, lo cual es un elemento fundamental a partir de la separación de tiempo y espacio de todos los participantes. Se presenta a continuación el mensaje de inicio del coordinador:

Instrucciones para comenzar

Queridos amigos:

En este módulo os presento a otro de los miembros de nuestro equipo de tutores, Gustavo. Él será quien os guíe en este espacio, y yo simplemente os indico unas breves instrucciones iniciales. En la carpeta "materiales" tenéis el texto de partida de Alida Favaretto. Os proponemos su lectura tranquilamente (es un texto de poco más de 20 páginas con muchas ilustraciones), y que acudáis a este espacio para debatir con Gustavo o consultarle cualquier duda en relación con el texto. A partir del miércoles, Gustavo os comunicará el plan de actividades previsto para este módulo. Él estará por aquí para atender vuestras dudas, y en el café para que os podáis ir conociendo personalmente.

Os dejo en una magnífica compañía, ya lo veréis.

Saludos,

Ántón.

Apoyar el aprendizaje virtual por medio de un entorno como el que se ha presentado requiere del moderador un amplio abanico de habilidades comparado con las tareas que se realizan en una situación de enseñanza presencial. De ahí que la función del profesor necesita ampliarse de modo que incluya la intervención en entornos virtuales para hacer frente al desarrollo y potencial de los nuevos entornos de aprendizaje.

RE: Instrucciones para comenzar

Hola compañeros y en especial José Antonio:

Quería comentaros que la frase que siempre incluye José Antonio sobre el conocimiento me ha recordado mucho a la definición que hace Alida en su exposición de la comunidad de práctica, cuando lo he leído me he acordado de momentos en los que todos me habeis aportado conocimiento no sólo con lo que decíais, sino sobre todo con la manera de comportaros, lo digo de verdad.

Un saludo para todos y hasta mañana que comienza el trabajo!

> *"El cariño y el conocimiento son los únicos bienes que crecen a medida que se comparten"*.

azahara

RE: Instrucciones para comenzar

Hola Cristina y a todos los que aun no he saludado!

Tu comentario, muy certero, me da pie para confirmarle a José Antonio su afirmación de la comunidad de práctica como modelo originario propio de las comunidades agrarias (en su caso, mexicanas). En un libro reciente, Neil Mercer ejemplifica la dinámica de las comunidades virtuales como semejantes a la descripción de unos investigadores sobre la interacción en comunidades agrarias de Madagascar.

No habría gran diferencia entre ambos términos, salvo que cuando hablamos de "teorías implícitas" son referidas al individuo y con un alcance más amplio, en contextos diversos; el conocimiento tácito es más contextual y socialmente dependiente.

Por ejemplo, en este curso ToL, vuestra comunidad ha recorrido un breve pero intenso camino y tienen ya una "historia" para mí desconocida en cuanto me inserto ahora y no estoy desde el principio (no es tan así, porque un tutor debe pedir, si están disponibles,

"coordenadas" contextuales antes de actuar). Pero más allá de lo que me han referido y lo que ustedes me cuenten, hay elementos tácitos que desconozco totalmente; eventos, actitudes y conocimientos que los diferencian (no olviden que hay un grupo B).

Permítanme recuperar y poner en foco unos aportes de José Antonio:

Ya en otro foro he comentado la relevación de la presencia cognitiva, que se debe diferenciar de la presencia social y entre ellas de la presencia de tutoría ó de enseñanza. Ahora para mi el reto está en organizar y sistematizar esas cualidades que tal vez pueden ser plasmadas en competencias para lograr una presencia cognitiva en los aprendices y tutores y que pueda ser retomada por aquello que se queda plasmado ó registrado en el discurso electrónico.

¿Cuáles son las categorías de análisis que pueden dar cuenta de esa presencia cognitiva?

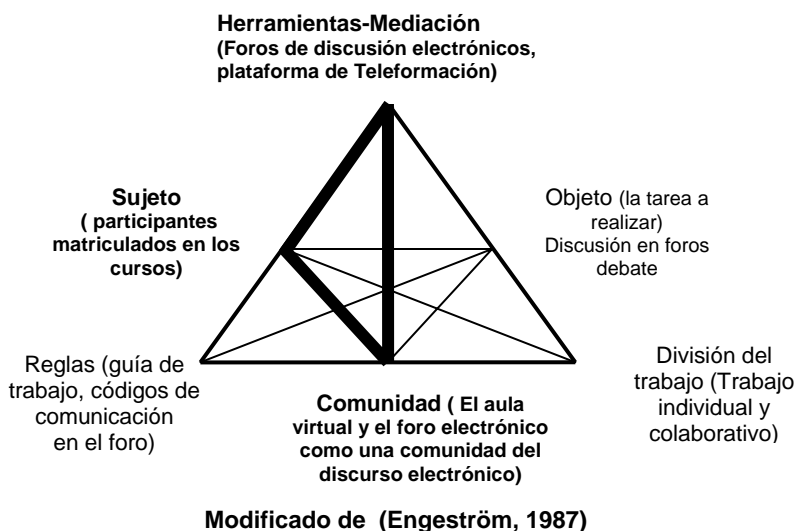
¿Cómo promover la presencia cognitiva entre los participantes, cómo puede ser el retomar las "voces" de los participantes en la construcción de conocimiento colectivo?

Pues bien, me parece que estas son algunas tareas pendientes que nos tienen metidos a los interesados en avanzar en los procesos de formación en red y que contribuyan al reconocimiento de una mirada cualitativa en esta modalidad educativa. Estas cuestiones puestas por José Antonio son esenciales a la tarea del tutor (coordinador, animador, gestor, etc.) en las CoA, especialmente virtuales. ¿Cuál es la razón? el "hacer con palabras" es el modo de operar básico en ambientes formativos virtuales. El "modelado cognitivo" del tutor adquiere un papel preponderante. En la carpeta de materiales incorporaré algunos trabajitos para quien le interese. El estudio del discurso electrónico en dichos contextos permite ver que efectos se producen antes las diversas actuaciones discursivocognitivas de los participantes (incluido el tutor).

Sea cual sea el nivel de sofisticación tecnológica, la persona que aprende en línea no desea prescindir del apoyo humano en su aprendizaje. Mucho se ha escrito ya sobre las nuevas tecnologías y su potencial, pero no tanto acerca de lo que los facilitadores humanos deben hacer. Si bien un número cada vez mayor de personas aprenden hoy día en un entorno virtual, son pocos los profesores que han aprendido ellos mismos por este medio.

Consecuentemente, la moderación no es un conjunto de habilidades que la mayoría de los profesores hayan adquirido de manera vicaria a través de la observación de sus profesores al tiempo que ellos mismos realizaban su aprendizaje. Muchos profesores tienden, de forma comprensible, a suponer que la función del moderador tiene simplemente que ver con el dominio de un nuevo programa de software o de destrezas en el uso del computador.

4. Sujeto-Comunidad-Herramientas de Mediación.



Como se ha mencionado, las oportunidades de interactuar a través de la distancia incluye ahora el uso de tecnologías como es la Red Internet y los espacios de aprendizaje como es la plataforma de teleformación que hace posible reunir a un conjunto de participantes, contenidos y actividades sin límites de tiempo y distancia. Dichas herramientas son parte del ambiente de trabajo e influyen la participación y el acceso a los recursos de aprendizaje. Los artefactos y herramientas amplían las capacidades humanas: ellas son componentes de la participación, el rendimiento de los participantes y los procesos de aprendizaje.

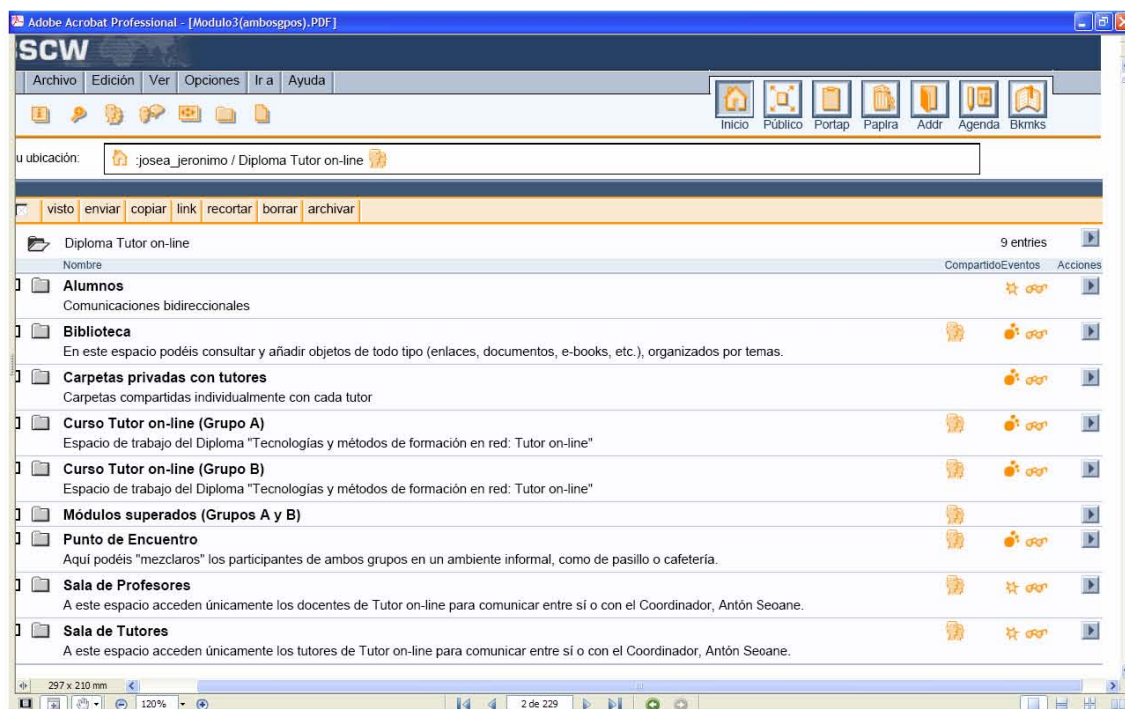
La tecnología está proporcionando herramientas de mucho interés que permiten crear espacios de comunicación, sistemas de documentos compartidos, de escritura grupal, de discusión a través de foros virtuales, etc. Sin embargo, la tecnología no crea la comunicación ni el aprendizaje. Se ha podido apreciar que el aprendizaje a través de entornos colaborativos supone un reto importante ya que introduce formas de trabajo muy diferentes a las que se están utilizando en la mayoría de las instituciones de todos los niveles educativos.

No se trata sólo de que los estudiantes aprendan a partir de un modelo colaborativo sino que también las instituciones aprendan ya que la dimensión

social del conocimiento no alcanza sólo a la persona sino también a la propia organización. La representación de la información en un entorno de aprendizaje virtual puede ser muy variada. Desde un espacio basado fundamentalmente en texto hasta la incorporación de simuladores en tres dimensiones. La percepción de telepresencia, de estar en un espacio virtual de aprendizaje, se debe a las sensaciones a las que da lugar la participación en el entorno de teleformación y a la posibilidad de relacionarse con otras personas que también acceden a él. El grado en el que se experimenta esta sensación depende del nivel de realismo que se consiga en la presentación de contenidos a través del propio entorno.

El aspecto clave no es la representación por si misma, sino qué hacen los estudiantes con la representación ya que el espacio social representado no es neutro. La "biblioteca", el "cibercafé", etc. condicionan el tipo de relación y comunicación de los estudiantes. Y, de hecho, se acostumbran a utilizar representaciones que tienen una correspondencia en el espacio habitual de clase como elemento de enlace con los nuevos entornos.

Espacio de trabajo, observamos las áreas de alumnos, tutores, biblioteca, punto de reunión.



En un entorno virtual de aprendizaje, los estudiantes pueden ser también diseñadores y productores de contenidos. En este sentido, el papel es mucho más participativo y activo ya que puede contribuir con sus aportaciones, aumentar la base de conocimiento, reforzar enlaces, etc. En definitiva, el conocimiento es mucho más dinámico y cambiante, como se observa en la siguiente comunicación:

Consigna global

En el documento “Alternativas y pautas de trabajo” encontrarán dos tareas sobre la temática.

Deberán elegir una de ellas para realizar y elaborar un informe con el trabajo realizado.

Bajo la guía de un tutor, en este foro de trabajo seleccionarán la tarea y analizarán, comentarán, discutirán y acordarán las elaboraciones parciales y globales.

Yo estaré acompañándolos en todo momento para aclarar dudas, dar sugerencias, etc.

¡Buen trabajo!

Gustav

No se pueden hacer comparaciones sobre las ventajas e inconvenientes de la enseñanza presencial o a distancia sin concretar el tipo de tecnología y enfoque pedagógico utilizado. Un entorno de aprendizaje virtual depende siempre de la variedad de herramientas que se utilizan y del tipo de modelo educativo desarrollado. En definitiva, un entorno virtual de aprendizaje integra una gran variedad de herramientas que apoyan las múltiples funciones: información, comunicación, colaboración, aprendizaje, gestión, etc.

Es imposible realizar alguna actividad profesional u actividad en los ambientes de aprendizaje como el que se analiza sin considerar herramientas y artefactos; una relación que se menciona Wersch (1998) como irreducible.

La interacción que se produce en un entorno colaborativo virtual es diferente que la producida en un entorno presencial, cara a cara. Obviamente, se comparte un espacio común, hay un encuentro con los otros pero las características específicas de este espacio está condicionando las formas de relación e interacción.

Para que haya un aprendizaje no se trata sólo de intercambiar mensajes, de conversar. Hay que lograr un diálogo que favorezca la elaboración del conocimiento. Ahora bien, qué papel tiene el diálogo en el proceso interactivo. Se

aprende del diálogo, aprendemos a dialogar, qué tipo de argumentaciones se producen en el diálogo, cómo se promueve el aprendizaje a través del diálogo. Estas son algunas de las cuestiones más relevantes que aparecen en las investigaciones sobre el proceso interactivo durante la colaboración.

Crook (1996) considera que el estudio del papel del diálogo en el aprendizaje y la observación de los diálogos es fundamental para poder diseñar entornos de aprendizaje que lo favorezcan. Para ello, propone la creación de entornos experimentales que permitan enlazar las teorías sobre el aprendizaje con el análisis de las interacciones.

Baker (2003) considera que lo importante es analizar la interacción argumentativa que es un tipo de diálogo en el que se combina la argumentación y la negociación del significado. La argumentación esta formada por los tipos de relación entre la solución de lo que se está discutiendo y las fuentes de conocimiento. Es un diálogo en el que se combinan los pros y contras de las contribuciones y se requiere un nivel importante de fundamentación durante el proceso de discusión. La negociación del significado se produce durante el proceso de solución del problema, de manera que se genera un espacio entre el problema planteado y su solución.

En definitiva, para que realmente haya cooperación se requiere que los sujetos adquieran un marco común de referencia que les permita negociar y comunicar sus puntos de vista personales y realizar inferencias en una base común. La negociación del conocimiento puede darse sobre la solución del problema, las fuentes, los significados, etc. La cuestión estriba en la relación entre la negociación del conocimiento y aprendizaje mediante la colaboración.

La introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) estuvo, en sus inicios, centrada en la mejora de los procesos individuales de aprendizaje. En cierto modo, buena parte de los discursos pedagógicos que han

acompañado a la introducción de la tecnología informática en la educación se han centrado en enfatizar los beneficios de las máquinas en tanto que permiten una mayor adaptación al ritmo individual de los estudiantes.

En la última década y, al mismo tiempo que se ha ido desarrollando de forma considerable las posibilidades de uso de las TIC para los aspectos comunicativos, los discursos sobre el aprendizaje en grupo, en colaboración se han ido incrementando. De este modo, las TIC ya no se contemplan como una herramienta de interés para el aprendizaje individualizado sino también como un soporte para el aprendizaje grupal y la creación conjunta de conocimiento.

“...La característica distintiva del aprendizaje humano es que se trata de un proceso de construcción de significados: un proceso semiótico; y la forma prototípica de la semiótica humana es el lenguaje. De ahí que la ontogenia del lenguaje sea al mismo tiempo la ontogenia del aprendizaje”

Halliday

Capítulo IV.

El Lenguaje de la Comunidad.

Capítulo IV.

4.1 El Lenguaje de la Comunidad.

Durante la interacción en los espacios de formación en Red, los participantes al texto electrónico lo convierten en un discurso electrónico (Jonsson,1998), el cual es único a partir de que se constituye en una forma de discurso que existe en un continuum entre la interacción dependiente de un contexto de conversación y la composición contextualmente abstraída de los textos escritos electrónicamente, Foertsch (1998). La observación realizada en los espacios virtuales estudiados nos permite acordar con Shephred y Watters (1998: 99) que incorporan elementos para ubicarles como un género lingüístico emergente, como cibergéneros son nuevos géneros que aparecen en Internet y están en continuo cambio.

En la investigación realizada, los registros son obtenidos de foros de discusión, ya sea al hacer uso de un sistema de distribución de mensajes a todos los participantes registrados, como en el primer caso analizado, que es el de la universidad de Murcia España, en el programa de Especialista Universitario en Educación Abierta y a Distancia, así como accediendo a un entorno virtual.

En el acercamiento a la rica interacción que se desarrolla a través de la CMC en la comunicación asíncrona, se realiza el estudio con la finalidad de poder detectar los patrones de interacción y de esta forma reconocer ¿quiénes hablan y para que lo hacen? Así mismo ¿cómo lo hacen y en que momento lo realizan? siguiendo la “cadena de mensajes”, tomando como referencia el “Asunto” del mensaje electrónico, que nos permite ubicar a la persona que inicia el diálogo y detectar a los demás participantes, quienes con sus contribuciones hacen posible la interacción y la construcción de una comunidad de discurso, además de permitirnos reconocer cuales son los patrones de comunicación e interacción que se generan en estos nuevos entornos de aprendizaje.

En el párrafo que se presenta a continuación se pueden apreciar distintas cosas, una de ellas es la interacción entre dos personas que rescata una preocupación referida a los materiales educativos, así mismo los participantes realizan un análisis de la problemática docente tradicional en su contexto regional:

"**Asunto:** Re: [EAD-APRENDIZ] Apotación al debate sobre el Tutor
Querida M^a Jesús.
Cuando hacía referencia a que los materiales son demasiado personales, me refería a que en ocasiones cuando el profesor incorpora esquemas, gráficos o presentaciones como materiales de ayuda al estudio, suele ocurrir que estos son el resultado de su propia concepción de lo que quiere explicar y que puede que esa forma de ver la cuestión no sea grupal, con lo cual después es posible que los demás miembros del equipo no puedan ayudar a los alumnos en el aprendizaje.
Saludos.
Esperanza.

Acabo de leer tu interesante aportación. Y confirmo lo que vos señalás que sucede, sobre todo en ámbitos universitarios, en donde existe un prestigio construido sobre sólidas bases de los logros individuales y personales, en detrimento de los logros grupales o colectivos. Hay algo que no comprendí bien, respecto de su significado, vos decís: "Ahora bien, incluso con esta preparación previa y contando con un grupo cohesionado, ¿no creéis que los materiales son en ocasiones demasiado personales?". .. ¿qué querés decir con "demasiado personales"? ¿que son muy individualistas? ¿que son el producto individual de alguien? que obligan a trabajar en soledad? Aclárame por favor lo que estás queriendo decir, así puedo darte mi punto de vista sin "hacer un giro" en tu pregunta.. Gracias
Marís Jesús."

En la cadena de Mensajes que se ha presentado podemos rescatar varios elementos: a) en el "Asunto" del mensaje la temática que da sentido al diálogo virtual (discurso electrónico) y que lo ubica dentro de un contexto específico (el texto en contexto) que en este caso es la problemática del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje; b) La incorporación que hace el sistema de cómputo de la palabra "Re" nos indica que ese mensaje electrónico es producto de una Respuesta a por lo menos una interacción previa; c) El segmento de texto ""Asunto: [EAD-APRENDIZ]Re: [EAD-APRENDIZ]" nos indica que los mensajes son administrados por un sistema informático de distribución de correos electrónicos (lista de distribución) "EAD-APRENDIZ" lo cual nos reafirma el contexto del texto que en esta situación es de un foro de discusión que se gestiona como parte de las actividades de aprendizaje en un programa académico. Con relación al contenido del Mensaje, se rescatan elementos que permiten ubicar el nivel

cognitivo que se produce en esos espacios de debate electrónico como el siguiente fragmento:

"Y confirmo lo que vos señalás que sucede, sobre todo en ámbitos universitarios, en donde existe un prestigio construido sobre sólidas bases de los logros individuales y personales, en detrimento de los logros grupales o colectivos."

Así mismo se puede dar cuenta del intercambio académico entre dos culturas diferentes pero que coinciden en problemáticas compartidas, lo anterior además de que se puede observar en las direcciones electrónicas de los participantes que en este caso son .ar (Argentina) y .es (España), se aprecia en el discurso digital: "...¿qué querés decir con "demasiado personales"? ¿que son muy individualistas?..", Además de negociar significados compartidos entre dos participantes, esa producción intelectual que se almacena en una memoria digital es llevada a otros contextos culturales apoyada en la potencia de la red Internet que a su vez contextualiza y descontextualiza el discurso por cada integrante registrado.

El segmento que se presenta a continuación reúne en si mismo distintos elementos ya comentados:

"Hay algo que no comprendí bien, respecto de su significado, vos decís: "..Ahora bien, incluso con esta preparación previa y contando con un grupo cohesionado..."

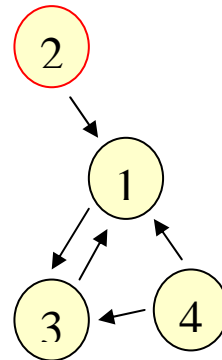
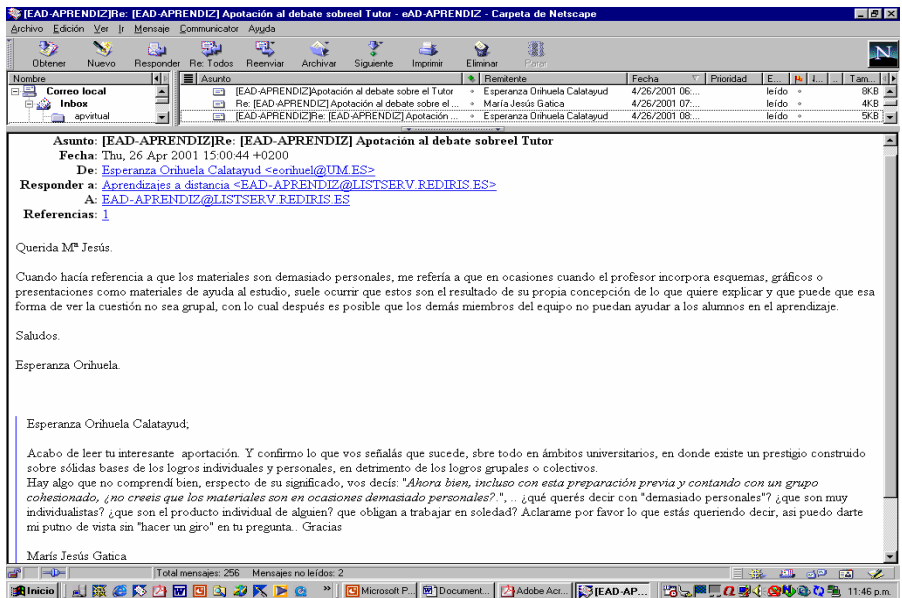
En el segmento de texto que se presenta podemos apoyarnos para reconocer la existencia de procesos metales de alto nivel como es la metacognición "*Hay algo que no comprendí bien, respecto de su significado.*", además de los procesos de negociación de significado que es construido en franco diálogo con los integrantes de una comunidad "*..respecto de su significado, vos decís:..*", lo cual da elementos para reconocer la calidad de la formación en la modalidad educativa a distancia que es soportada por las redes digitales.

Es de interés la lectura y escritura, ya que a partir de dicho proceso en la educación a distancia a través de Internet, es que se realizan los intercambios entre participantes, y se entrelazan aspectos referidos a los contextos culturales de cada uno de los integrantes de un curso estudiado.

En esa concepción se pone de manifiesto la característica básica de la cultura, que es la existencia de una red de significados implícitos en todas las formas de actividad social y prácticas intelectuales y artísticas.

En la actividad observada, la interacción es soportada exclusivamente por el uso de mensajería electrónica en un foro soportado por el correo electrónico, a continuación un ejemplo de mensaje en lista de distribución:

Mensaje de un foro de discusión, los números representan el orden de la cadena de interacción.



En el mensaje que se presenta se puede observar la interacción entre dos participantes, la cual corresponde a un debate en torno al tutor, situación que puede ser detectada en el “Asunto” del Mensaje, en el texto se puede leer lo siguiente: “Asunto: [EAD-APRENDIZ]Apotación al debate sobre el Tutor”

Tomando como referencia ese elemento (el Asunto), es posible elaborar un “mapa” de las interacciones tal cual se presenta en la Figura previa en forma de círculos y flechas que nos indican como se realiza el diálogo y la interacción en torno a una temática específica.

De acuerdo con Hine (2000), la Internet puede verse como un contexto (social) en su propio derecho. Toma relevancia lo que mencionan Herring et. al. (2001) al decir que los intercambios entre los participantes en la interacción en línea en su mayoría toma lugar por significados de discurso. Es así que los participantes interactúan por significados de lenguaje verbal, usualmente escrito en un teclado de computadora y leído como un texto en una pantalla de computadora. A continuación un párrafo tomado de un foro de discusión virtual en relación a la problemática de la deserción en la Educación a Distancia.

[EAD-APRENDIZ] la deserción

"Hola amigos, en nuestra Universidad llevamos registro a través de encuestas de los motivos que llevan a la deserción (más alta por cierto que en la presencial)..y una de las causas mencionadas además de la que nos indica nuestra tutora es la subestimación que se hace respecto del tiempo que demanda el estudio a distancia...hecho que se ha planteado en este curso también y en el curso seguido a través de teleform...Pareciera que en imaginario de los alumnos (me incluyo) está que por ser a distancia podremos lograr que nuestros días multipliquen sus horas...En general nosotros tenemos que hacer correcciones frecuentes a los cronogramas de entregas de trabajo porque los tiempos no dan... y veo que no nos pasa sólo a nosotros..."

De esa forma como se puede notar, el intercambio en línea puede verse a través de los lentes del lenguaje, y su interpretación se fundamenta en observaciones en torno al lenguaje y los usos del mismo. Esta perspectiva está reflejada en la aplicación de paradigmas metodológicos que se originan del estudio del discurso y el lenguaje escrito como es el análisis conversacional, la sociolingüística interaccional, el análisis de textos, y el análisis crítico del discurso. Herring (2001) menciona en su propuesta del Análisis del Discurso Mediado por Computador (CMDA por sus siglas en inglés) puede ser utilizada para el estudio de fenómenos lingüísticos de fenómenos de micro nivel como son los procesos de formación en línea. Lo anterior se puede observar en el párrafo que se presenta a continuación y que forma parte de una cadena de mensajes en relación a un debate sobre el tutor en la educación a distancia por Internet, el cual se rescata en los ejemplos que se presentarán:

Asunto: [EAD-APRENDIZ]Apotación al debate sobre el Tutor

"Estimados compañeros:

Creo que todos vamos a estar de acuerdo en la necesidad del Tutor en la Enseñanza a distancia y a través de redes. Posiblemente sea el desconocimiento de cómo funciona esta clase de docencia la que lleve a alguien a pensar en la posibilidad de prescindir del tutor. El profesor no sólo es necesario para montar el Curso, sino que su presencia es ineludible en todo su desarrollo. Es más, me atrevería a afirmar que su dedicación va a superar con creces a la que destina a la formación presencial. Las tutorías en entornos de EaD y el seguimiento del aprendizaje aumentan las horas de dedicación del profesor a la docencia.”

Es de interés hacer un análisis desde la perspectiva sociocultural, particularmente aquella que considera al estudio de la interacción en línea. Han sido recientes los intentos de ir más allá de la mera descripción de los mensajes en los foros de comunicación asincrónica, para entenderlos como una oportunidad para promover conocimiento y el aprendizaje. En este sentido, destaca el trabajo de Henri (1992), que planteó que la comunicación asincrónica se podría analizar a través de cinco dimensiones: participativa, social, interactiva, cognitiva y metacognitiva.

Es de interés la lectura y escritura, ya que a partir de dicho proceso en la educación a distancia a través de Internet, es que se realizan los intercambios entre participantes, y se entrelazan aspectos referidos a los contextos culturales de cada uno de los integrantes de un curso estudiado.

4.2 El foro de discusión y la cadena de interacción.

A partir de la participación como observador en los escenarios educativos virtuales, se ha podido encontrar que el espacio indicado para analizar los procesos de interacción y aprendizaje es el espacio denominado Foro de Discusión, el cual es un espacio virtual donde coinciden los alumnos, tutores y

coordinadores, donde se construyen los espacios de compromiso a partir de las prácticas que se realizan.

Es así que se ha seleccionado dicho entorno para la observación participante y la obtención de registros que en lo fundamental son el dato para la presente investigación. El Foro, como en muchas otras actividades en la modalidad a distancia a través de la Red Internet, se utiliza como analogía a la realidad presencial. Puede ser definido en términos de un espacio y de un momento para la discusión. El diálogo de los participantes como producto de la interacción, queda registrada como discurso electrónico al utilizar las herramientas digitales en los cursos de teleformación, dichas herramientas utilizadas en los cursos observados son:

1. Listas de distribución, en la modalidad de foros de discusión.
2. Foros de discusión en Plataformas de Teleformación.

En el análisis que se realiza, se recupera el concepto de *artefacto mediador* respecto de las herramientas informáticas como son las listas de distribución y las plataformas de teleformación que permiten la construcción de espacios de socialización y construcción de conocimiento como son los foros de discusión.

Un foro si bien es un producto tecnológico, es también un espacio de encuentro, un momento para la discusión y la interacción, al igual que una *situación* en términos de Delgado (1999), es una sociedad dotada de leyes estructurales que marcan la producción de su organización. Esto es, una (micro) sociedad auto centrada, autoorganizada al margen de cualquier contexto que no sea el que ella misma genera, lo cual no implica la ausencia completa de relaciones con el exterior, tan sólo significa que permite su análisis más allá de los límites estructurales que éstos imponen. Así definido, estamos de acuerdo con Núñez, Gálvez y Vayreda (2003) que el foro se puede considerar un microcosmos, con

normas, reglas de funcionamiento propias, en el que se negocian posiciones, estatus y funciones.

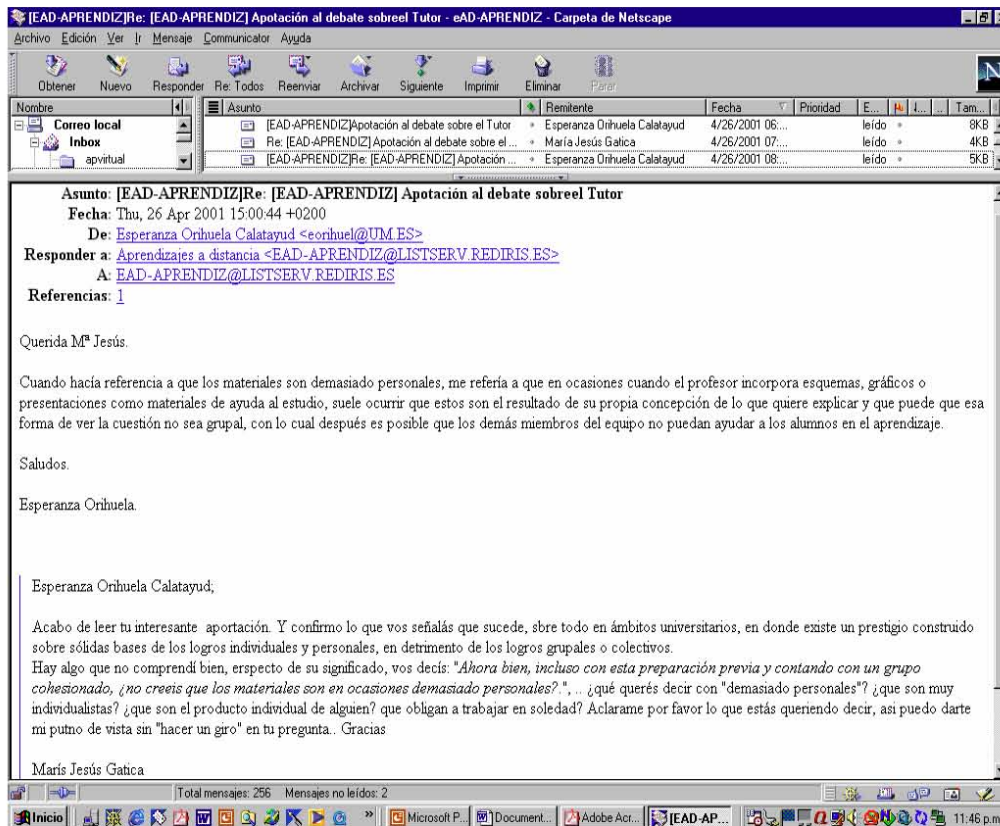
De ningún modo es un simple contenedor de mensajes, una mera emergencia técnica, un concepto o el simple telón de fondo de un juego de relaciones. Un foro virtual es un micro ambiente, un juego de acontecimientos que puntúan el nacimiento de fenómenos de sociabilidad. Es, un elemento básico de la vida social en los programas de formación que se gestan en los entornos virtuales que se analizan.

La caracterización que se realiza de un foro es de dos tipos, funcional e instrumental que enfatiza la finalidad del foro y el papel relevante que desempeña en su definición la dimensión tecnológica.

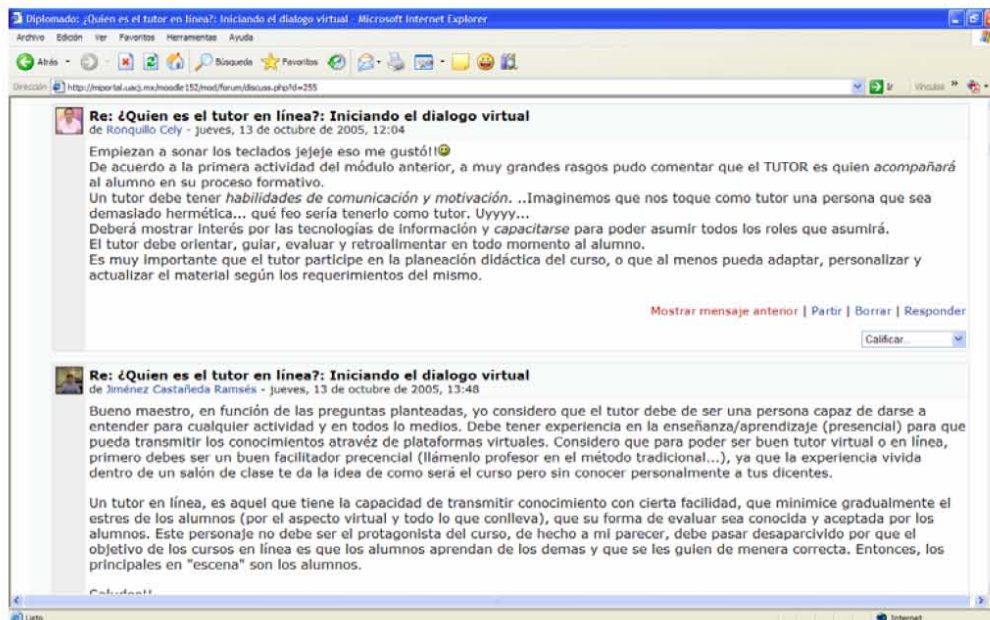
Un segundo elemento es la acción que sobreviene en su interior, los actos de significado, el contenido y los fenómenos de sentido que, de hecho lo constituyen como espacio simbólico, es decir, como condición de producción de sociabilidad. Algunas tecnologías pueden potenciar la construcción del conocimiento a partir de intercambios colaborativos de diverso tipo: entre estudiantes, estudiantes y docentes, docentes y docentes, docentes con especialistas y estudiantes con especialistas. Hewitt (2004). Se trata de recuperar la tradición vigotskiana que entiende las herramientas en su vinculación auténtica con el mundo del trabajo.

A continuación se presentan los espacios virtuales que representan los foros como espacios de interacción virtual, apoyados por la mensajería electrónica y por entornos complejos como las plataformas de teleformación.:

Lista de Distribución, Universidad de Murcia.



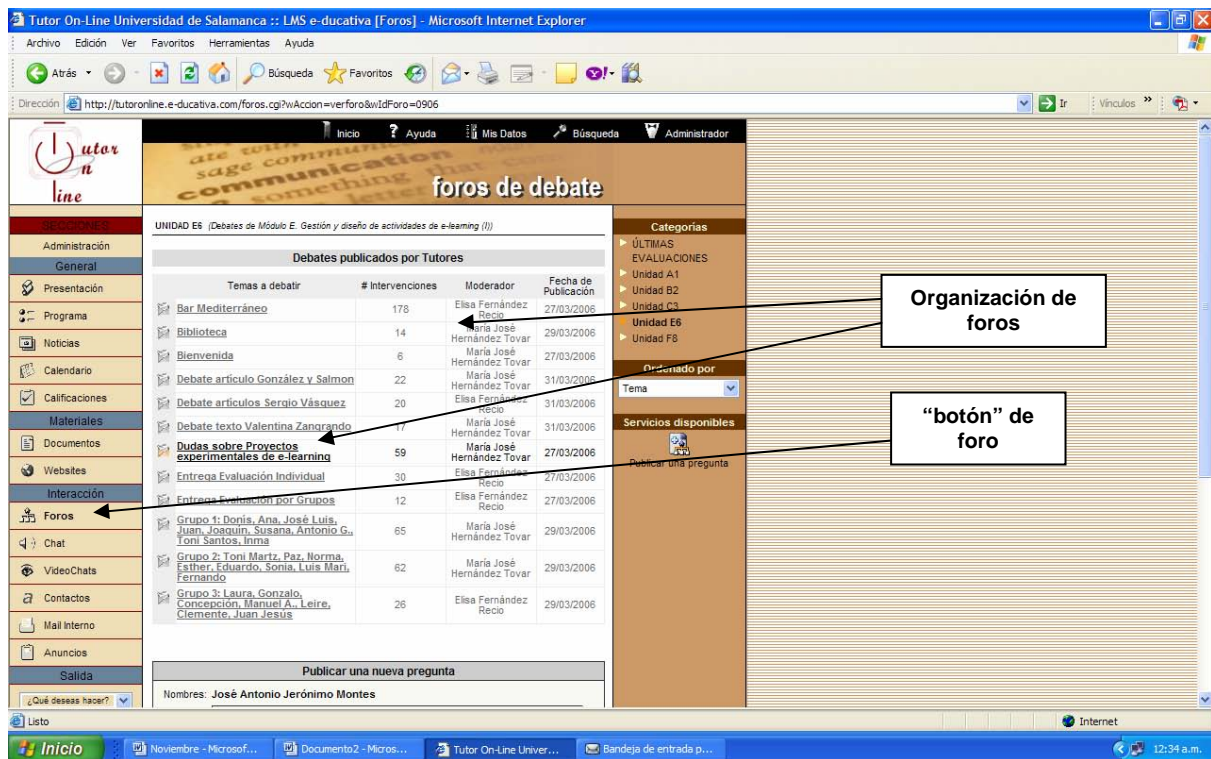
Foro de discusión en la UACJ, Plataforma Moodle



De esta forma, la educación a través de la Red Internet, es vista como un producto del contexto social, así como los elementos que se incorporan para la realización de dicha actividad, como son los foros de discusión, las listas de distribución y los sistemas de gestión de los aprendizajes como las plataformas de teleformación donde se ubican los foros, ya que las percepciones del medio, su uso o lo que simboliza determinan su utilización final, (Trevino et al, 1987 en Hine, 2000), de ahí la relevancia del concepto de *artefacto* respecto de los elementos a considerar en el análisis que se realiza.

El foro es un conjunto de posibilidades de interacción facilitadas por un programa informático determinado. En el caso de la Universidad de Murcia, se construye a través de un programa que distribuye correos electrónicos denominado lista de distribución, en los otros escenarios se da a partir de las plataformas de teleformación que hacen posible un vínculo ó enlace con esa denominación “foro”, como se aprecia en la siguiente imagen:

Espacio de los foros en la plataforma del curso “tutor on line” (Universidad de Salamanca)



Lo que nos distingue justamente de los animales es el hecho de hacer y emplear herramientas. Estas herramientas no solamente modifican de manera radical las condiciones de su existencia sino que operan sobre el hombre en tanto producen un cambio en él y su condición psíquica Luria (1928)

Examinando la evidencia que se presenta, se puede identificar cómo los participantes se apropian de la CMC en tanto artefacto mediacional al producir un discurso consultivo motivado por actividades divergentes con base en una programación específica de actividades.

Los registros son tomados de los espacios digitales donde se realiza la actividad cotidiana entre los participantes de los proyectos de teleformación, estos espacios son los foros de discusión que han sido programados como parte de las actividades académicas en cada uno de los casos observados. Dicho espacio es creado a partir del uso de distintas herramientas informáticas, ya sea de manera separada, ó integrados con otros elementos que son puestos a disposición de los participantes tal como se realiza en los entornos virtuales complejos denominados plataformas de teleformación.

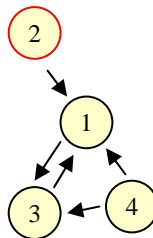
4.2.1 La cadena de interacción

Respecto de las herramientas que se utilizan en la construcción de los diferentes foros en cada uno de los cursos, un elemento importante a considerar es lo que he denominado en la presente investigación: *La Cadena de Interacción*, la cual se construye a partir del conjunto de comunicaciones enviadas por cada uno de los participantes, que permite una construcción lógica sobre un tema en particular (*sitio de compromiso*) al adicionarse acumulativamente las aportaciones de los integrantes, lo cual constituye un *hilo* de comunicación e interacción, que es foco de atención para los participantes al realizar sus actividades educativas a distancia por Internet.

El entorno virtual (plataforma de teleformación) en el caso que se presenta, organiza las aportaciones de los participantes de una forma tal que se genera un listado de las aportaciones con base a la hora y fecha en que se realiza, de tal forma que si un participante selecciona un comentario, y da respuesta a el utilizando el comando “responder”, la aportación se organiza derivando del comentario realizado previamente por un participante, ese elemento de organización de información hace posible a los participantes dar una continuidad a lo que se va construyendo como diálogo interactivo. Es así que se constituye la cadena de interacción.

Foro de discusión, curso UACJ. Cadena de Interacción

The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying "Diplomado: ¿Quién es el tutor en línea?: Iniciando el dialogo virtual - Microsoft Internet Explorer". The forum post content includes a greeting, an invitation to discuss, and a question: "¿Quién es?, ¿Cuáles son sus características distintivas?, ¿De que forma se configura el tutor en la modalidad en línea?". Below the main post is a list of replies, each starting with "Re: ¿Quién es el tutor en línea?: Iniciando el dialogo virtual" followed by the name of the responder and the date and time. Two callout boxes are present: one labeled "Tema" pointing to the main post title, and another labeled "Cadena de Interacción" pointing to the list of replies.



La aportación que se refiere, incluye un aspecto importante que nos ofrece el recurso informático, el cual es la fecha de la respuesta antecedente “jueves 13 de octubre de 2005:08:27”, que ha motivado una respuesta por parte de los participantes, lo cual permite así mismo contribuir a la construcción de la Cadena de Interacción en el mismo cuerpo del mensaje.

La comunicación nos presenta distintos elementos que son importantes en los procesos de interacción en línea, y que son fundamentales para el proceso de investigación que se ha realizado al construir una cadena de interacción. Podemos observar como el mensaje inicia con el “Asunto: Re”, ya sea en el nombre de la lista de distribución ó en el foro de la plataforma virtual en cada curso, el tópico ó tema permite diferenciarlo de otras comunicaciones en el proceso de formación, y que es seleccionado por cada uno de los participantes en su proceso de comunicación mediado por los recursos digitales como es el recurso más antiguo de los procesos analizados, como la mensajería electrónica:

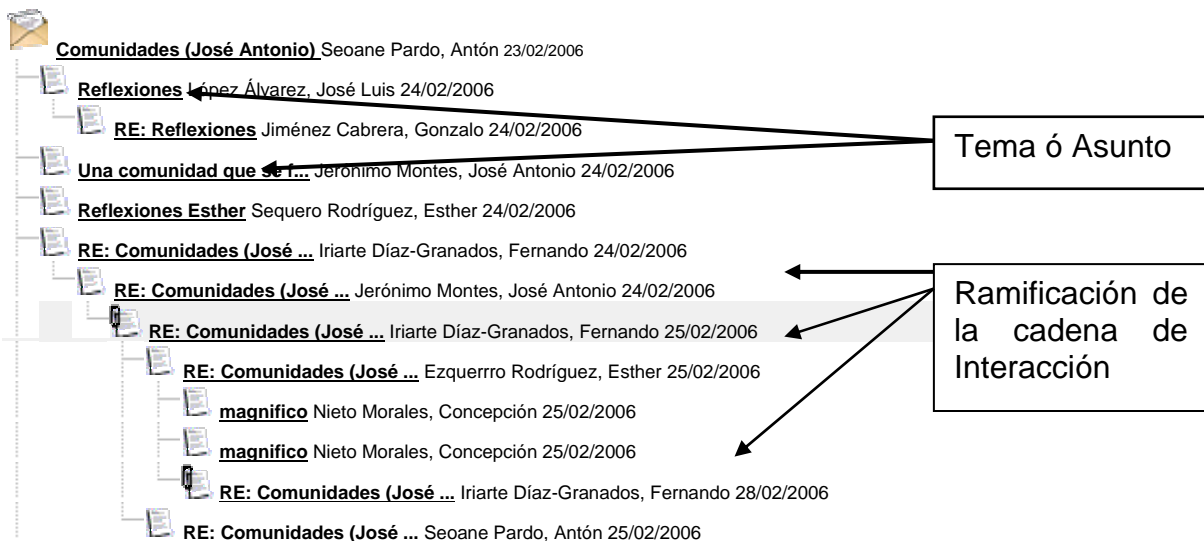
```
Asunto: Re: [EAD-APRENDIZ] Aportes al debate
De: tutora <tutora@UM.ES>
Responder a: Aprendizajes a distancia
<EADAPRENDIZ@LISTSERV.REDIRIS.ES>
A: EAD-APRENDIZ@LISTSERV.REDIRIS.ES
```

```
Estoy totalmente de acuerdo contigo Andrea. Tan solo añadir
que el papel de los compañeros es muy importante. La
comunicación fluida entre ellos a menudo mimimiza la
soledad que siente el aprendiz, incluso la sensación de
compartir las mismas vicisitudes ayuda a paliar sus
efectos. Por supuesto sin detrimento de la labor
fundamental que debe desarrollar el tutor.
```

4.3 La Comunicación y la práctica en la actividad observada.

A continuación un segmento de un foro de discusión de uno de los cursos analizados, donde se aprecian las particularidades de la organización de la comunicación y la construcción de la cadena de interacción, lo cual recupera la metáfora de pequeños bloques que se engranan uno sobre otro para dar en conjunto un “patrón en mosaico”:

Un segmento de foro, en el se muestra la cadena de Interacción



De tal forma que la CMC articula a los artefactos culturales que hacen posible la construcción de relaciones sociales a través de los procesos simbólicos iniciados y mantenidos por los individuos y los grupos, como es el caso de la educación en a través de Internet. Se consideran las características de la propia comunicación, rescatando los elementos de la mediación semiótica y las particularidades del discurso electrónico de los participantes, que se articula con la perspectiva sociocultural, con la finalidad de dar cuenta de la conformación de la *cadena de interacción didáctica* que se construye en los foros de discusión en las plataformas de teleformación y las listas de distribución, los cuales han sido los espacios a lo que se acude para la indagación, una modalidad de interacción que tiene elementos muy particulares.

El ciberespacio puede ser un nuevo contexto, un nuevo campo objeto de la etnografía (Sade-Beck, 2004), puede ser también tanto un medio a través del que se generan relaciones que luego se trasladan a la vida *Off line*, como un ámbito en el que se potencian relaciones de sociabilidad preexistentes. Son estos dos aspectos los que lo convierten en un recurso para el trabajo de campo etnográfico. Hine refiere que "...Más que trascender el tiempo y el espacio, Internet puede ser repensada como una instancia de múltiples órdenes espaciales y temporales que cruzan una y otra vez la frontera entre lo *On line* y lo *Off line*. (Hine, 2004: 21)

Compartimos esta perspectiva, Hine (2000) apunta que al considerar el ciberespacio como nuevo contexto se han privilegiado los análisis de lo que ocurre *On line* sin relacionarlo con lo que sucede *Off line*. Desde su punto de vista hay que dar cuenta de Internet en sus dos dimensiones: como cultura y como artefacto cultural.

Para dar cuenta de esos elementos, a continuación un mensaje que se ha realizado en un curso de formación por Internet:

"Mi estimado Tutor...
Aunque son las 02:30 hrs. am y no quería hacerlo aquí estoy presentándome...Ya he leído sobre vuestros últimos intercambios. Muy interesantes.
En Galvarino hice varias cosas...además de conectarme con lo esencial... también estudié ¡de verás!
Espero esté bien...cada día lo estimo más,
Saludos,
Gelma."

Los mundos *online* y *offline* se conectan entre sí de manera compleja, como refiere Baym (1998) en Hine (2000). El espacio en que ocurren las interacciones virtuales se produce socialmente y a la vez, se nutre de una tecnología cuya base es también social, como lo refiere Jones (1995):

"CMC of course, is not just a tool; it is at once technology, médium, and engine of social relations. It not only structures social relations, it is the space within which the relations occur and the tool that individuals use to

enter that space. It is more commented on and imaginatively constructed by symbolic processes initiated and maintained by individuals and groups. Jones (1995:16) como lo refiere Crystal:

“...Al igual que sucede con el habla y la escritura tradicionales, el lenguaje que producen los individuos en Internet sobrepasa ampliamente al que reciben; y puesto que Internet es un medio que depende casi completamente de las reacciones ante los mensajes escritos, la conciencia del auditorio debe ocupar un lugar prioritario en cualquier debate sobre este asunto. El rasgo central de Internet es su interactividad real o potencial”
Crystal (2002:29)

Lo anterior es con la intención de ir más allá de la mera descripción de los mensajes en los foros de comunicación asincrónica, para entenderlos como una oportunidad para promover conocimiento y el aprendizaje. En este sentido, destaca el trabajo de Henri (1992), que planteó que la comunicación asincrónica se podría analizar a través de cinco dimensiones: participativa, social, interactiva, cognitiva y metacognitiva. En ese recorrido por analizar la construcción de comunidades en entornos virtuales se han desarrollado intentos nuevos para un acercamiento a la rica interacción que se desarrolla a través de la CMC en la comunicación asíncrona.

Vayreda (2001a) refiere que muchos de los autores que han estudiado el tema se debaten sobre si la interacción y la comunicación mediada por ordenador (CMC) se realiza o no en un vacío social y cultural. Por ello, refiere en ese punto que algunos afirman que, al no poder ser juzgadas las personas por su apariencia física, sería de esperar que fuesen juzgadas por el mérito de sus ideas, y no tanto por la etnia, el sexo, la pertinencia social o la edad. Así mismo, menciona que otros, en cambio, sostienen que las creencias, las opiniones o incluso la escritura se usan para llevar a cabo el mismo tipo de inferencias que las basadas en aspectos aparentemente más 'objetivables'. En este sentido, existen datos que

indican que, en la CMC, el género es reintroducido de forma mucho más estereotipada que en los encuentros cara a cara.

Como señala Herring (1994), mujeres y hombres constituyen diferentes *discourse communities* en el ciberespacio, diferentes culturas, con diferentes normas y prácticas comunicativas. Y además, estas culturas son consideradas totalmente diferentes al nivel de normas y de prácticas, de manera que choca entre ellas, de modo que convierten al ciberespacio, o al menos muchos de sus lugares, en espacios inhóspitos para las mujeres, al realizar estudios de género y la Internet (Herring, 1994).

De acuerdo con ese Crystal (2002), la idea de una comunidad del discurso es relevante para el estudio de comunidades en línea que se establecen a través de las interacciones entre individuos o grupos con una variedad de historias sociolingüísticas, pero con una competencia comunicativa compartida y repertorios diversos.

Las comunidades del discurso soportadas por la Internet se construyen al rededor de interacciones socioculturales constituidas, como las comunidades de discurso presenciales (off line), “no puede ser definida por una situación física estática” (Morgan 2001 en Wilson 2002) los miembros que interactúan en grupos en línea constituyen una comunidad del discurso cuando ellos probablemente comparten alguna magnitud de prácticas comunicativas, creencias, y normas. Lo anterior reconociendo que la interacción juega un papel fundamental en los procesos de aprendizaje en la modalidad a distancia.

Autores como el lingüista Martín Nystrand (1982) ha llamado a este proceso social Comunidades del Discurso introduciendo ese concepto a partir de las relaciones especiales que definen el lenguaje escrito cuyo funcionamiento promueve su uso significativo y que está circunscrito completamente por las relaciones sistemáticas que se obtienen en la comunidad del discurso de aquel que escribe, en las cuales

los participantes coinciden no solo en intereses comunes; también en una relación de colaboración alrededor de una actividad conjunta. Swales (1990) apoyándose en Nysstrand agrega que una comunidad del discurso recluta a sus miembros por la persuasión, la capacitación o la relevancia de la aportación en términos cualitativos.

Respecto de la importancia de analizar el análisis del discurso electrónico en la educación a través de Internet, Kinsel y Woodward con referencia a la consideración del contexto y la CMC refieren:

“CMC is the technical context in which participants (learners and mentors) collaborate and co-construct knowledge. Gunawardena, Lowe, and Anderson (1997, p. 411) use the metaphor of a patchwork quilt block to describe the significance of interaction in the social construction of knowledge. “A quilt block is built up by the application, one after another of small pieces of cloth, which when assembled form a bright and colorful pattern.” Messages contributed to an online discussion are like the pieces of a quilt block, each piece added to the pattern represents a contribution of an individual participant based on their personal experiences, research, or theory.

The completed quilt block can be viewed on many levels: the individual pieces from which it is comprised, the overall pattern of the block, or the block’s contribution to the finished design of the quilt.” En Kinsel y Woodward (2002:7)

4.4 Los espacios de compromiso académico, un análisis desde el contenido.

Se realiza un análisis tomando como punto de observación a los foros de discusión en con participantes de distintos contextos, de culturas distintas y a la vez compatibles; donde los une un propósito común, la formación para la realización de actividades de para la Formación en Red, es decir. Una profesionalización para la práctica educativa considerando a la interacción como la interconexión de acciones sociales mediadas que se desarrollan en un determinado escenario; en el contexto virtual se recupera el proceso interactivo en el cual se produce la construcción situada de conocimiento por parte del aprendiz en función ó como resultado, de un proceso dialógico social en el cual las comunidades de práctica negocian socialmente el significado de los contenidos que se tratan.

Se desea dar cuenta de los siguientes aspectos:

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

El interés esta centrado en conocer como se construye el conocimiento en colaboración tomando como base una actividad concreta planificada en un curso en línea. De acuerdo con Constantino (2004), podemos diferenciar en los foros el grado o nivel de actividad interactiva que en ellos se desarrolla, más allá del número de participantes y las actitudes individuales que van de una gran exposición al ocultamiento de la propia presencia (lurckers).

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

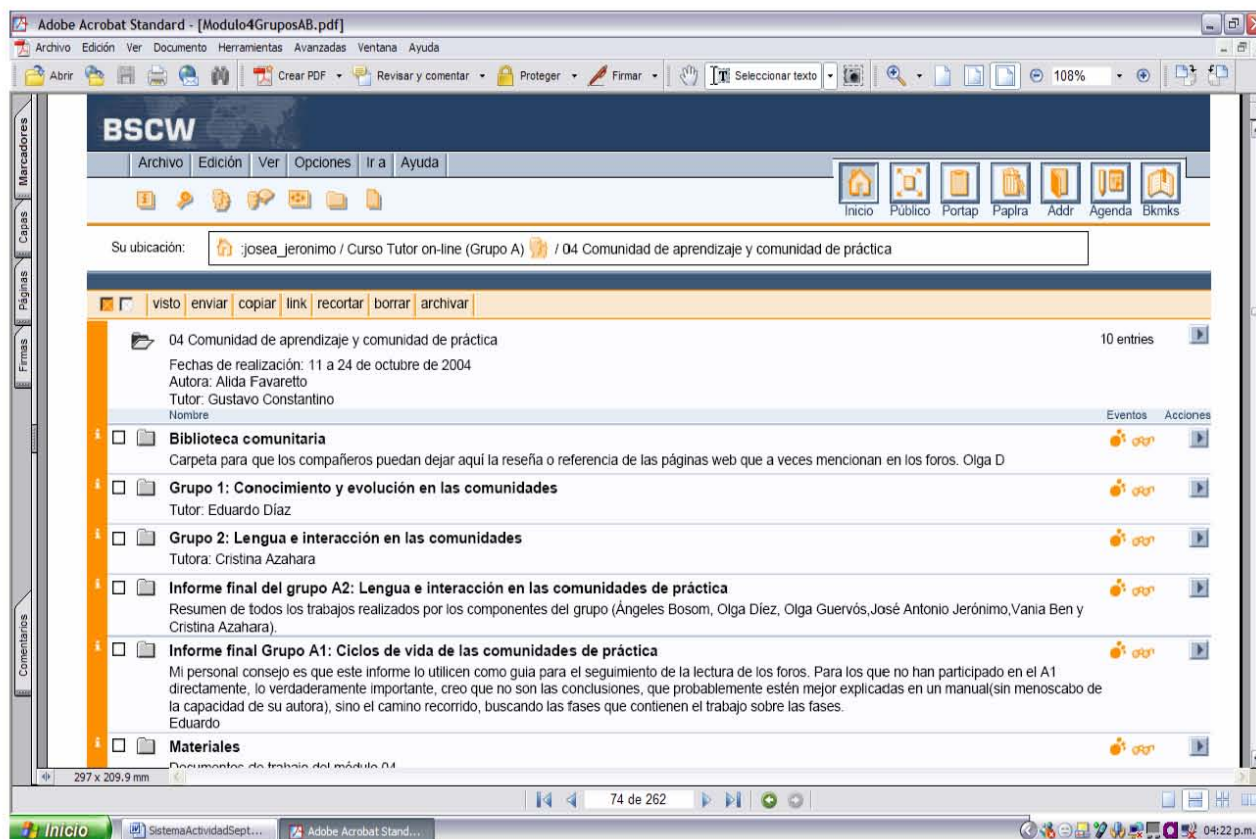
- a) participación aditiva o relativa al tópico del foro: contiene una opinión, comentario, información sobre el tópico propuesto. No implica “diálogo” con las otras contribuciones.
- b) participación interactiva o relativa al flujo discursivo: relativa al flujo discursivo, la contribución tiene un carácter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

Dos foros de discusión: La mediación es una característica primaria de la psicología sociocultural, desde esta perspectiva se considera que los seres humanos no actúan directamente en el mundo. Sus acciones son mediadas por las herramientas semióticas sociales (lenguaje, capacidad para calcular, conceptos, discurso) así como por los artefactos materiales y las tecnologías. La consideración es que en los procesos históricos, institucionales, y los procesos discursivos (el flujo de la cultura en un punto dado en tiempo y para las comunidades específicas como es la actividad en los foros de discusión) media en gran parte una actividad práctica y simbólica del individuo.

La utilización del artefacto o de la herramienta implica necesariamente la mediación cultural y el uso cotidiano de los objetos expuestos como es el de un artefacto exhibe su ubicación temporal local así como su constitución histórica, como se muestra a continuación por la memoria almacenada de la interacción didáctica tomada de un proceso de formación en red, donde la red Internet y el ambiente virtual son herramientas de mediación cultural.

El entorno virtual es un espacio diseñado para el trabajo cooperativo (Basic Support for Cooperative Work) BSCW

Entorno de trabajo BSCW



En dicha actividad, la tarea a realizar es la discusión en el foro virtual, tomando como base un documento propuesto, como se aprecia a continuación:

Queridos amigos:

En este módulo os presento a otro de los miembros de nuestro equipo de tutores, Gustavo. Él será quien os guíe en este espacio, y yo simplemente os indico unas breves instrucciones iniciales.

En la carpeta "materiales" tenéis el texto de partida de Alida Favaretto. Os proponemos su lectura tranquilamente (es un texto de poco más de 20 páginas con muchas ilustraciones), y que acudáis a

este espacio para debatir con Gustavo o consultarle cualquier duda en relación con el texto. A partir del miércoles, Gustavo os comunicará el plan de actividades previsto para este módulo. Él estará por aquí para atender vuestras dudas, y en el café para que os podáis ir conociendo personalmente. Os dejo en una magnífica compañía, ya lo veréis.

Saludos,
Antón.

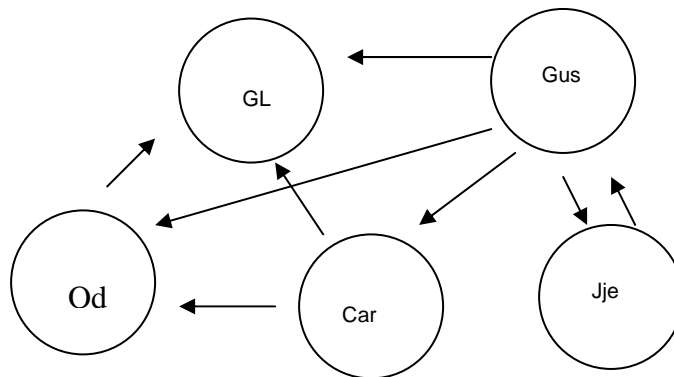
Estimados/as cursist@s,

Agradezco la introducción de Antón y aprovecho para daros/les la bienvenida a este módulo de comunidades de aprendizaje. Aunque pensándolo mejor, creo que vosotros me recibís, porque estoy ingresando a vuestra comunidad, ya que este es vuestro espacio virtual, tenéis vuestros objetivos compartidos y una "historia" grupal que se ha ido gestando desde el inicio del curso... Además está la lengua... en este momento estoy haciendo concentradamente el ejercicio de escribir el español de España y no mi español rioplatense (del Río de la Plata, pues vivo en Buenos Aires, aunque no soy "porteño", como mis connacionales provincianos me llamarían, quizá con cierto prejuicio). No sé si lo voy a lograr mantener, o si será menester mantenerlo. Pero sí creo que deberé ponerme a tono rápidamente con vuestros "códigos" lingüísticos que quizá habéis ido desarrollando desde el comienzo...

Saludos,
Gustavo

Caso 1.

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



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

- en el "Asunto" del mensaje la temática que da sentido al diálogo virtual (discurso electrónico) y que lo ubica dentro de un contexto específico (el texto en contexto) que en este caso es la problemática "**Sobre el conocimiento explícito y tácito**"

b) La incorporación que hace el sistema de cómputo de la palabra “Re” nos indica que ese mensaje electrónico es producto de una Respuesta a por lo menos una interacción previa: “**RE: Sobre el conocimiento explícito y tácito**”

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

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

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

A continuación la cadena de interacción completa, tal cual ha quedado registrada en el foro de discusión sobre esta temática en particular que se registra por el Asunto del mensaje:

Sobre el conocimiento explícito y tácito

El conocimiento explícito puede ser estructurado, almacenado y distribuido. El conocimiento tácito . que forma parte de las experiencias de aprendizaje personales de cada uno de nosotros ¿creen que sería posible de estructurar, almacenar y distribuir?

Graciela

GI 2004-10-14 19:47

RE: Sobre el conocimiento eplícito y tácito

Hola Graciela, respondiendo a tu pregunta:

El conocimiento tácito, ¿creen que sería posible de estructurar, almacenar y distribuir?

Creo que según las características del conocimiento tácito: experiencial y simultáneo, no puede organizarse mediante las tres acciones anteriores, porque sólo a través de la conversión a conocimiento explícito es posible su organización.

Aunque me queda la duda de si al producirse la interiorización, de conocimiento explícito a conocimiento tácito, como este viene organizado y estructurado, entonces podemos almacenarlo de manera jerarquizada. Si esto es posible entonces mi idea inicial es errónea.

Álvaro

Car 2004-10-14 03:47

RE: Sobre el conocimiento explícito y tácito

El conocimiento explícito puede ser estructurado, almacenado y distribuido. El conocimiento tácito, que forma parte de las experiencias de aprendizaje personales de cada uno de nosotros ¿creen que sería posible de estructurar, almacenar y distribuir?

Creo que la respuesta es no: Como tal el conocimiento tácito no es susceptible de ser almacenado porque no trata de conceptos fáciles de categorizar, sino más bien tiene que ver con lo que muchas veces se da por supuesto, se aprende "con el roce", no se verbaliza. Sólo cuando entra en la espiral y se transforma en explícito se puede estructurar, almacenar, distribuir.

A esta pregunta yo añadiría: ¿cómo puede el conocimiento tácito "entrar en acción" en un soporte escrito como el nuestro? ¿Puede pese a todo generarse exteriorización en estos medios? Me imagino que la respuesta es sí (y me parece asombroso, lo confieso).

Olga D

Od 2004-10-14 03:54

RE: Sobre el conocimiento explícito y tácito

Querida Olga, respondiendo a tu pregunta:

¿cómo puede el conocimiento tácito "entrar en acción" en un soporte escrito como el nuestro? ¿Puede pese a todo generarse exteriorización en estos medios?

La expresión y difusión del conocimiento tácito se realiza a través de analogías y ejemplos prácticos.

Entonces tu y yo podemos estar manteniendo una conversación sobre "la educación a los niños inmigrantes en la escuela", por ejemplo, y al final de la conversación tu o yo producimos una serie de conocimientos establecidos y reglamentados que difundimos a través de una conferencia, por ejemplo.

No lo crees así?

Álvaro

Car2004-10-14 04:02

Tomando como base la propuesta de análisis de la interacción de los foros de discusión on line de Constantino (2004) tenemos: La participación de GI como una participación directiva, retomamos un fragmento:

"El conocimiento explícito puede ser estructurado, almacenado y distribuido. El conocimiento tácito . que forma parte de las experiencias de aprendizaje personales de cada uno de nosotros ¿creen que sería posible de estructurar, almacenar y distribuir?"

En dicho mensaje, se realiza un aporte que si bien no está relacionado con una participación previa, inicia un nuevo tópico en torno a la temática general abriendo un espacio invitando a construir una cadena de interacción, reconduce el flujo discursivo a otro, como es el que analizamos. Respecto de la presencia cognitiva, GL hace una reflexión sobre los materiales y retoma dicho contenido para promover el debate a partir de un cuestionamiento particular.

Considerando la presencia social, en dicha participación se apoya el logro de los objetivos cognoscitivos cuestionando y sosteniendo el pensamiento crítico, promoviendo el debate en torno a la temática que orienta el documento de trabajo. En el siguiente mensaje, donde Car da respuesta a GL se puede dar cuenta de un mensaje del tipo Participación Interactiva como se muestra a continuación:

Creo que según las características del conocimiento tácito: experiencial y simultáneo, no puede organizarse mediante las tres acciones anteriores, porque sólo a través de la conversión a conocimiento explícito es posible su organización. Aunque me queda la duda de si al producirse la interiorización, de conocimiento explícito a conocimiento tácito, como este viene organizado y estructurado, entonces podemos almacenarlo de manera jerarquizada. Si esto es posible entonces mi idea inicial es errónea.

En la participación de Od a GI se da cuenta de una participación directiva ya que aporta elementos suficientes para fijar el flujo discursivo. Además de contribuir a la presencia cognoscitiva, particularmente por el proceso metacognitivo que da cuenta de un proceso de reflexión que se comparte en la comunidad del discurso, así mismo, se detecta presencia social ya que aporta elementos motivadores y de cuestionamiento que animan al debate tal como se aprecia a continuación:

Creo que la respuesta es no: Como tal el conocimiento tácito no es susceptible de ser almacenado porque no trata de conceptos fáciles de categorizar, sino más bien tiene que ver con lo que muchas veces se da por supuesto, se aprende "con el roce", no se verbaliza. Sólo cuando entra en la espiral y se transforma en explícito se puede estructurar, almacenar, distribuir. A esta pregunta yo añadiría: ¿cómo puede el conocimiento tácito "entrar en acción" en un soporte escrito como el nuestro? ¿Puede pese a todo generarse exteriorización en estos medios? Me imagino que la respuesta es sí (y me parece asombroso, lo confieso).

Respecto de la Presencia de Tutoría, en la cadena general de mensajes-interacción del foro, el tutor "Gus" ha decidido abrir un nuevo tópico denominado "Respuesta breve sobre "tácito" e "implícito", donde rescata elementos del espacio abierto por GI del cual se ha dado cuenta líneas arriba. En ese aporte donde el tutor orienta y resalta algunos elementos del material propuesto, se aprecia que solamente uno de los participantes (Jje) genera una línea de interacción como se puede observar, donde el grupo considera que el tópico ha sido abordado de manera suficiente.

Respuesta breve sobre "tácito" e "implícito"

José Antonio, ¡excelentes aportes!

No habría gran diferencia entre ambos términos, salvo que cuando hablamos de "teorías implícitas" son referidas al individuo y con un alcance más amplio, en contextos diversos; el conocimiento tácito es más contextual y socialmente dependiente.

Por ejemplo, en este curso ToL, vuestra comunidad ha recorrido un breve pero intenso camino y tienen ya una "historia" para mí desconocida en cuanto me inserto ahora y no estoy desde el principio (no es tan así, porque un tutor debe pedir, si están disponibles, "coordenadas" contextuales antes de actuar). Pero más allá de lo que me han referido y lo que ustedes me cuenten, hay elementos tácitos que desconozco totalmente; eventos, actitudes y conocimientos que los diferencian (no olviden que hay un grupo B).

Gus 2004-10-14 14:53

RE: Respuesta breve sobre "tácito" e "implícito"

Saludos estimado Gustavo y amigos.

Te agradezco los comentarios, me han aclarado bastante, se me hacía difícil ver lo contrario, me agrada saber que puedo rescatar la propia historia para avanzar en nuevos aprendizajes.

Ahora, como lo he comentado y veo que se tiene previsto. Me interesa mucho develar aquellos elementos que participen como agentes en lo implícito (como agentes secretos) en las comunidades naturales y en aquellas artificiales (creadas con intervención ó por la mano del hombre como en las empresas).

Algo similar a un acto terapéutico para a través del análisis del discurso electrónico "tomar" aquellos aspectos que me permitan intervenir como tutor en las propuestas educativas on line, para de ahí, como lo promueve la estrategia de investigación cualitativa desde el análisis del discurso; darle voz a aquellos que no la han tenido (los actores como son los aprendices) para generar propuestas de Formación en Red que retomen la propia experiencia acumulada y concentrada como conocimiento cultural de la comunidad de práctica, y transitar hacia un conocimiento explícito que permita hacer "tangibile" la producción intelectual y de esa forma avanzar en aquello que nos preocupa y nos ocupa en este curso, generar propuestas de formación en red que reconozcan las voces de los participantes.

Aprovecho para comentar que me agrada saber que la perspectiva del análisis del discurso electrónico que retoma en este bloque de contenidos. Me gustaría saber desde donde se hará esa aproximación. Modelos teóricos y experiencias en investigación educativa, particularmente lo referido a las comunidades de práctica.

Bien, un cordial saludo y un fuerte abrazo.

Jje 2004-10-14 23:41

Como se puede notar, el análisis de la interactividad, además de implicar una definición de actuación de los participantes como acción dirigida y orientada a los otros, supone contemplar de manera integrada los aspectos discursivos: lo que dicen los participantes y cómo lo dicen; y no discursivos: lo que hacen los participantes y cómo lo hacen- de la actividad conjunta.

De acuerdo con Newman, Griffin y Cole (1991) la interacción educativa en contextos escolares constituye un espacio en el que tiene lugar la negociación

sobre los significados. Es el marco en el que profesores y alumnos pueden apropiarse mutuamente de las comprensiones del otro, yendo más allá de un sistema de apoyos o guías, que recupera la noción de diálogo guiado, en este caso con la participación del tutor en línea que se identifica como “**Gus**”

Lo anterior da cuenta de un proceso donde el lenguaje electrónico (CMC) y la conversación asíncrona a través de un foro virtual permite detectar aciertos y errores, al final una retroalimentación; reconducir ideas y construir conjuntamente elaboraciones más ricas, más allá de guiar y regular los procesos de aprendizaje en red hacia una solución “correcta”, de gran relevancia en los foros virtuales donde los participantes pueden recuperar la historia de la interacción, leer y releer antes de enviar su participación, lo cual contribuye a un proceso de metacognición individual y grupal.

En la cadena de interacción del Caso 1 que se ha presentado, tomando en cuenta el concepto de comunidad, podemos observar que ésta tiene una historia, que es también una comunidad “de recuerdos”, definida en parte por su pasado y la memoria del pasado. Rogoff (1993) desarrolla la idea de participación guiada para definir el tipo de actividad conjunta de traspaso de control en la tarea del profesor (tutor en línea en este caso) al alumno, en el que las acciones del profesor van encaminadas a estructurar la tarea.

En este mismo sentido, la idea de estados de intersubjetividad es relevante, se refiere al grado en que las personas comparten la misma definición de situación. La búsqueda de una definición compartida de la situación implica procesos de negociación entre el profesor y el alumno.

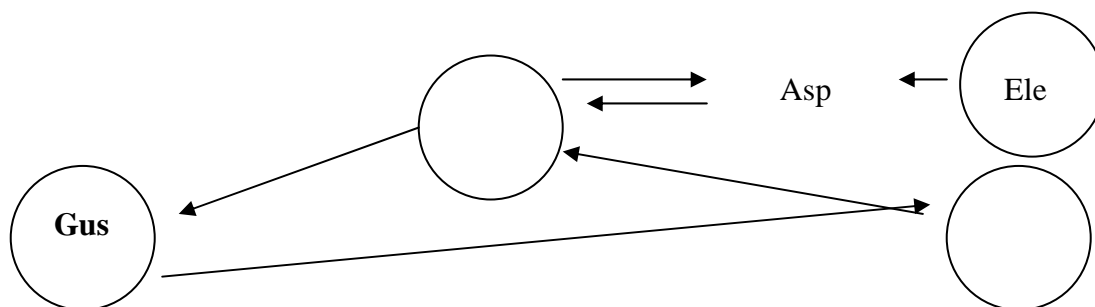
En el momento en que el profesor ó tutor en línea más experta crea el contexto de actividad o plantea una definición de la situación de interacción, el proceso de negociación de ésta se pone en marcha. Wertsch (1998) identifica tres estados de intersubjetividad; un nivel mínimo circunscrito al reconocimiento de los objetos

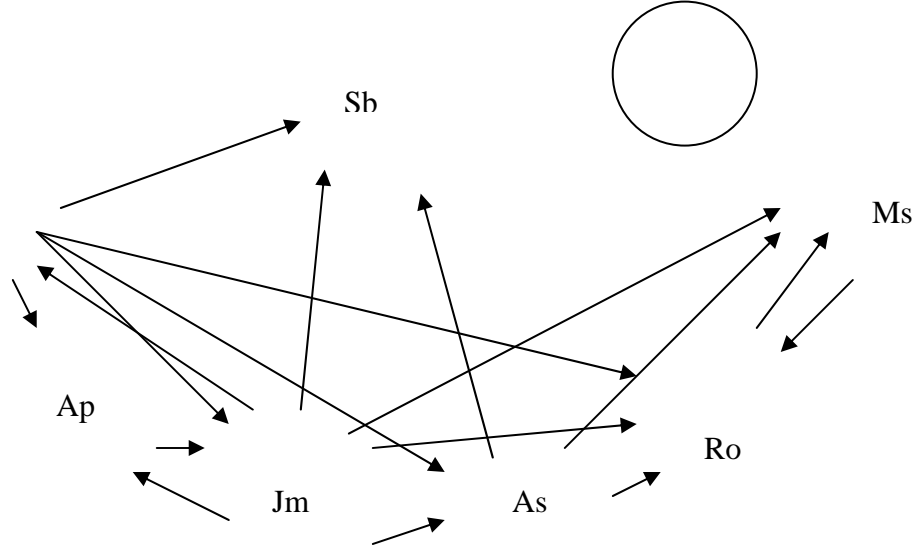
implicados en la tarea y la realización de ésta de manera inmediata; un nivel intermedio basado en el proceso comunicativo; y un estado de intersubjetividad máxima en el que se comparte la representación de los objetos, de los objetivos de la tarea y de los medios empleados, de una forma idéntica. Toma sentido lo aportado por McMillan y Chavis (1986) que definen a la comunidad como "una sensación de pertenencia en los miembros, una sensación en que los miembros importen a uno otro y al grupo, y una fe compartida en que las necesidades de los miembros sean resueltas con su comisión de hacerlo juntos"

Así mismo, lo aportado por Westheimer y Kahne (1993) quienes definen el sentido de comunidad como el resultado de la interacción y deliberación de la gente reunida por intereses similares y metas comunes, o como un ambiente en el cual los participantes obran recíprocamente de una manera cohesiva, reflejándose continuamente sobre el trabajo del grupo con un amplio respeto a lo construido y aportado por los miembros individuales reconociendo las diferencias del grupo (Graves, 1992). Estas definiciones sugieren los elementos más esenciales de comunidad: interdependencia mutua entre miembros, sentido de pertenecer, de interconexión, confianza, interactividad, expectativas comunes, valores compartidos y historias de las metas, y de la interrelación entre los miembros.

A continuación se presenta un segundo caso, donde la actividad se realiza tomando como eje para el trabajo el mismo documento que en el Caso No. 1. Con la finalidad de mostrar las diferencias entre ambos casos, se presenta de manera gráfica la cadena de interacción construida con base a una temática común en ambos casos, que es el "Conocimiento tácito y explícito":

En este momento del Caso B.





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

Al igual que en el caso anterior, en este Caso B, si bien se aprecia Presencia de Tutoría en un momento muy incipiente de la cadena de interacción y que se repite al final de la misma, las participaciones se dan más en el sentido de atender las demandas de los aprendices, ya sea de manera directa a la participación inicial, ó de manera directa a uno de los participantes y todos a la vez. De tal forma que el esquema se repite, donde la comunidad de discurso se construye sobre la base del interés compartido tomando como eje la temática general y se profundiza con base a los aportes de uno de los integrantes y no en la línea de la presencia del tutor. Lo cual sin duda nos habla de un sentido de comunidad, de un sentido de pertenencia adquirido al realizar actividades en colaboración rescatando la propia historia.

A continuación la cadena de interacción total del Caso B:

Caso B.

Conocimiento tácito y explícito

Estimados compañeros y tutor:

En lo que se refiere a los dos tipos o clases en los que Nonaka y Takeuchi clasifican el conocimiento, en primera instancia creo que todos tenemos, por lo menos, un "conocimiento tácito" sobre lo que identifica como ambos tipos. El bagaje de experiencia que los hombres acumulamos por vivir en un mundo al que tenemos que adaptar

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

Mis interrogantes al respecto son:

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

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

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

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

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

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

Cariños, Silvina

Sb 2004-10-14 12:52

Disculpas

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

Disculpas. Silvina

Sb 2004-10-14 13:00

RE: Conocimiento tácito y explícito

Queridos/as cursist@s,

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

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

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

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

Muchas respuestas creativas son, en realidad, reorganización de conocimientos previos. Por otro lado, tenemos conocimientos dispersos que en algún momento, "encajan" en una red conceptual/mental (Ah! entonces era eso). Pero tengan en cuenta que estamos en procesos "sociales" de generación y gestión de conocimientos.

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

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

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

No, son conceptos distintos. La "zona de desarrollo próximo" es un estado "evolutivo" en el que es posible incidir con efecto para el despliegue de determinadas capacidades o habilidades del individuo. Otra cuestión que me pregunto: ¿el conocimiento tácito que posee un sujeto, cuando se comunica a otro para su socialización, cuando se hace explícito para otros, tal y como plantea el texto que es la tarea del experto, deja de ser tácito?

Sí, se hace explícito.

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

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

Gus 2004-10-14 15:46

Gracias

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

Cariños, Silvina

Sb 2004-10-15 10:57

RE: Conocimiento tácito y explícito

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

Ahí os la envió:

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

Un saludo,

--Miguel Angel.

Ms 2004-10-15 12:46

RE: Conocimiento tácito y explícito

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

Según éste, Nonaka Y Takeuchi malinterpretaron el sentido que el filósofo de la ciencia Michel Polanyi (1958) había atribuido al "conocimiento tácito": procesos cognitivos y/o costumbres se sitúan en operaciones inaccesibles a la conciencia"('the idea that certain

cognitive processes and/or behaviors are undergirded by operations inaccessible to consciousness').(tampoco estoy muy seguro de la traducción!)

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

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

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

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

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

Saludos, Ramón

Ro 2004-10-16 16:57

RE: Conocimiento tácito y explícito

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

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

Un saludo,

-- Miguel Angel.

Ms 2004-10-16 20:41

RE: Conocimiento tácito y explícito

Hola a todos

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

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

Busquen con 'tacit knowing' y lo encontrarán rápido

Un saludo a todos. Alicia

As 2004-10-17 04:02

RE: Conocimiento tácito y explícito

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

Yo no veo clara la diferencia entre C.Tácito y C. Explíto pues llevado a la práctica, para realizar cualquier actividad o trabajo se necesitan unos conocimientos adquiridos y pensar como lo vamos a realizar con lo que se entrecuzarían ambos tipos de conocimiento.

Jm 2004-10-16 23:18

Otra aportación al tema del Conocimiento tácito y explícito

Estimado Javier y compañeros todos:

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

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

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

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

Saludos,

Ángel.

Ap 2004-10-17 10:14

RE: Otra aportación al tema del Conocimiento tácito y explícito

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

jm

2004-10-17 21:45

RE: Otra aportación al tema del Conocimiento tácito y explícito

La equivalencia que aporta Ángel (tácito=inconsciente; explícito=consciente), puede permitir diferenciarlos pero no es muy justa. En rigor, el conocimiento tácito no es "inconsciente", sino no-compartido, no-explicitado en las vías formales (manuales, circulares, dossiers, etc.) de transmisión de conocimiento en las comunidades y organizaciones. Tampoco es por naturaleza oculto, como podría pensarse después de lo dicho, porque la dinámica de la espiral del conocimiento lo lleva a la explicitación.

gus

2004-10-17 21:57

RE: Otra aportación al tema del Conocimiento tácito y explícito

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

jm

2004-10-18 14:09

Conocimiento tácito

Querida Silvina, compañeros, y tutores

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

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

Espero no confundir más. Cariños. Alicia

Asp 2004-10-16 13:57

RE: Conocimiento tácito

Querida Alicia: fue muy claro te ejemplo para pensar los dos tipos de conocimiento que plantea el texto.
Muchas gracias por tu intervención, cariños.
Silvina
Sb 2004-10-15 11:01

RE: Conocimiento tácito
Querida Alicia: Tu ejemplo me ha resultado muy clarificador para entender no de una manera intuitiva sino concreta lo que supone el conocimiento implícito.
Gracias, Elena.
Ele 2004-10-16 14:12

Continuando con el análisis de la interacción didáctica tomando los elementos de Constantino (2004), encontramos partición directiva, como es el caso de Sb, que desde una posición de autoridad con base al tópico, abre un nuevo tema con una participación que incorpora aspectos de Presencia cognoscitiva y Presencia Social al aportar elementos para el debate cuestionándose así mismo y a los demás a partir de un proceso de metacognición y de impulso al diálogo en torno a la propia reflexión como se muestra a continuación:

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

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

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

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

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

Al igual que en caso B, queda patente que la presencia social, cognitiva y de tutoría son fundamentales para poder construir un sentido de comunidad que haga posible así mismo la construcción de una comunidad del discurso. De esta misma forma se está de acuerdo con Paccagnella (1997) al mencionar que el estudio de las relaciones humanas en los entornos virtuales en los cuales se gestan mundos sociales construidos por la gente que interactúa a través de las redes de computadores, desafía las dimensiones clásicas de la investigación en pedagogía, además de aquellas otras que con sus aportes apoyan la tarea de la investigación educativa como son el enfoque sociológico, psicopedagógico y antropológico.

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

"Consciente es el explícito, el que demostramos con nuestra praxis y que hemos interiorizado através de la enseñanza tradicional: si el medico cura un enfriamiento, es gracia al conocimeinto explicito (el saber hacer) que ha adquirido durante sus años de formación en la facultad de medicina y surante su periodo de prácticas. Inconsciente es el implícito, el que no sabemos como lo hemos adquirido pero lo llevamos a la práctica sin más. Por ejemplo la capacidad de dirigir un trabajo, de organizar o moderar un debate, etc."

“...siempre hay algo para hacer en nuestra vida educativa cotidiana, ya sea que participemos en ella como aprendices y por lo tanto como educadores, o como educadores y por eso aprendices también.”

Paulo Freire. Cartas a quien pretende enseñar.

Capítulo V.

Elementos para la construcción de una comunidad de aprendizaje en Red.

Capítulo V.

Elementos para la construcción de una comunidad de aprendizaje en Red.

5.1 Principios del diseño Pedagógico.

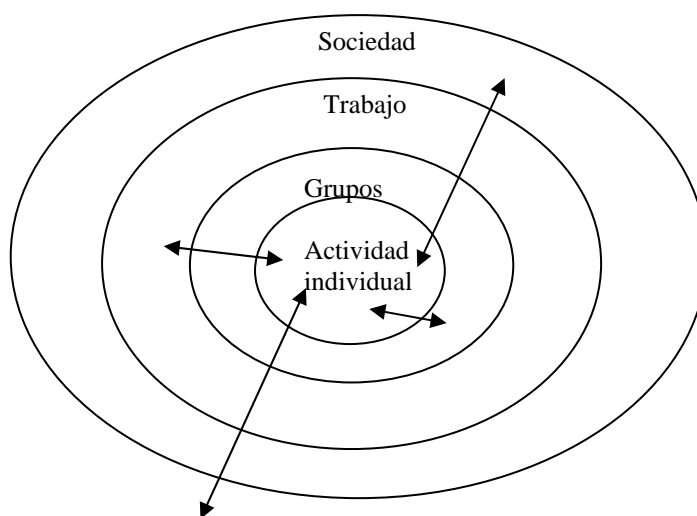
Diversos autores (Zapata, 2001; Wellman, 1999; Wegerif, 1998; Bonk, Cunningham, 1998; Rourke, Anderson, Garrison y Archer, 2001; Mc Loughlin, 2000; Barbera, 2001; Gros, 2004) manifiestan que el real aporte de Internet en la educación a distancia podría estar en el soporte de metodologías más activas, más centradas en el aprendiz, con mayor uso de recursos distribuidos, sincrónicos y asincrónicos. De esta forma, una vez más podríamos señalar que usar Internet en educación a distancia, tiene que implicar sacar provecho a su valor agregado y no hacer lo que saben hacer muy bien las metodologías tradicionales de educación a distancia basadas en texto, radio y televisión, de lo contrario tendremos una nueva tecnología para hacer más de lo mismo, una nueva tecnología subutilizada.

Las tecnologías de la información y la comunicación están generando nuevas formas de construir socialmente el conocimiento, que sólo estamos empezando a mirar, lo cual sin duda demanda así mismo nuevas formas de alfabetización (literaria, gráfica, informática, científica, etc.) contribuyendo a la generación de una nueva cultura del aprendizaje a la que la escuela no puede ó no debe dar la espalda.

Se desea contribuir a la construcción de una nueva cultura del aprendizaje y nuevas prácticas escolares en la educación a distancia a través de Internet, recuperando las experiencias de investigación realizadas, para innovar y mejorar los procesos de aprendizaje en los estudios profesionales en las ciencias de la salud y la pedagogía.

La nueva cultura del aprendizaje del siglo XXI supone un nuevo reto para nuestras creencias más profundas sobre el aprendizaje heredadas de la tradición de muchos años basadas en el paradigma dominante; ésta nueva cultura tiene algunos rasgos, como son: la inmersión en la sociedad de la información, del conocimiento múltiple e incierto y del aprendizaje continuo; dichos rasgos es necesario que sean conocidos por todos los actores del proceso educativo, éstas nuevas formas de aprender, que no sólo es un requisito para poder adaptarnos a ellas; es necesario generar nuevos espacios pedagógicos que respondan a esas demandas, profundizar en ellas y a través de ellas ayudar a cambiar la sociedad del conocimiento al difundir los avances obtenidos y compartir la experiencia en otros escenarios educativos, para lo cual es importante recuperar la experiencia del individuo en los procesos de formación en línea considerando los elementos donde el ser humano aprende, como se observa en el siguiente gráfico:

Lugares donde es posible aprender:



Se propone vincular las ciencias sociales, particularmente, la sociología, la antropología y la pedagogía, para generar una propuesta pedagógica que pueda ser tomada de referencia para la generación de comunidades de aprendizaje desde la perspectiva de las comunidades de práctica en la educación en Red.

Desde esa perspectiva se desea contribuir a la construcción de una nueva cultura del aprendizaje construyendo comunidades de práctica y de aprendizaje haciendo uso de las nuevas tecnologías digitales promoviendo la modalidad educativa a distancia a través de Internet, así como la modalidad mixta ó híbrida (presencial y a distancia) apoyándonos en las tecnologías de la comunicación y la información diseñando materiales didácticos innovadores que puedan ser incorporados en las nuevas bibliotecas digitales.

En la educación a distancia digital también conocida como teleformación se desea que el aprendiz distante de otro aprendiz situado en el otro extremo del cable y con seguridad del tutor, ubicado muchas veces en el otro extremo del continente o en alguno otro más, pueda tener aprendizajes significativos que vinculen su conocimiento científico con el conocimiento cotidiano, ante lo cual Vigotsky sostenía que los conceptos cotidianos y los científicos están interconectados y son interdependientes; su desarrollo se influye mutuamente, no pueden existir aislados dado que en esa interrelación se logra la construcción de significado, se logra darles sentido a las definiciones y explicaciones de los conceptos científicos, de tal forma que los conceptos cotidianos median en la adquisición de los conceptos científicos. Según Vigotsky los conocimientos científicos crecen hacia abajo, hacia lo cotidiano, influyendo en la toma de conciencia y de control voluntario Moll (1990).

Dicha condición es buscada y deseada en las propuestas educativas abiertas y a distancia, dado que a partir de lo anterior se logra la creación de significados que hagan posible en el aprendiz intervenir en su contexto particular rescatando la esencia de la cultura propia para lograr transferir conocimientos adquiridos en una cultura diferente, que si bien puede tener un alto porcentaje de compatibilidad, no deja de ser distinta. Vigotsky de acuerdo con Moll, destacó la importancia de las actividades y contenidos cotidianos proporcionándoles sentido, la materia conceptual para el desarrollo de los conceptos escolarizados Moll (1993).

El autor menciona que se hace necesario ir más allá de los muros del aula, más allá de los verbalismos vacíos para lograr una escolarización realmente significativa.

Dos elementos más que se consideran importantes para la intervención en educación desde los nuevos ambientes de aprendizajes son: la construcción de comunidades de aprendizaje que implica a las consideraciones antes mencionadas y que reúne el concepto de andamiaje rescatado de la propuesta de ZDP de Vigotsky por autores como Wood, Bruner & Ross (1976), haciendo una metáfora de ese concepto el cual hace referencia al apoyo que se proporciona al aprendiz durante la interacción con expertos, docentes, tutores para el desarrollo de distintas tareas, o en la comprensión de conceptos durante el avance en los distintos niveles de la comprensión. De tal forma que el andamiaje vinculado con la formación puede presentarse en la educación en línea al promover una articulación durante la interacción en la cual el tutor y el aprendiz que asumen una corresponsabilidad para el aprendizaje. McLoughlin (2000)

De acuerdo con lo anterior, al diseñar entornos de aprendizaje soportados por la nueva tecnología digital, en especial Internet, un tutor, estudiantes más competentes, y en casos de extrema sofisticación los sistemas inteligentes, pueden proporcionar andamiaje para que los aprendices puedan resolver diversos problemas y comprender conceptos para tender hacia el aprendizaje significativo.

En este concepto se enfatiza el rol de la interacción social como el de amplificadores culturales para extender los procesos cognitivos a través de la introducción en el trabajo con adultos de herramientas conceptuales disponibles en la sociedad, siendo de relevancia para la comprensión analítica la cultura y el contexto, fundamentales como unidad de consideración, el desarrollo es visto por ser ubicado y estar inmerso en las prácticas sociales, situación que es contraria a la separación del sujeto de la sociedad y el ambiente cotidiano persiguiendo la

incorporación de actividades prácticas sumergidas en situaciones auténticas socialmente creadas para los propósitos educativos. (Mc Loughlin, 2000)

El modelo pedagógico es el desarrollo sistemático de los elementos a usar en la formación de aquel que aprende, vinculando la teoría pedagógica para asegurar la calidad de la educación. Es el proceso completo que surge del análisis de las necesidades de aprendizaje que considera a las metas planteadas para el cumplimiento de los objetivos propuestos en el modelo y que guían el desarrollo de un modelo pedagógico completo destinado a satisfacer esas necesidades detectadas. Incluye desarrollo de materiales didácticos y actividades, ensayos y evaluación de toda la instrucción que enmarcan las actividades del aprendiz.

El modelo pedagógico tiene como propósito fundamental proporcionar un eslabón entre las teorías de aprendizaje (cómo aprenden los humanos) y la construcción de prácticas educativas que conforman los modelos pedagógicos (un arreglo de recursos y procedimientos para promover el aprendizaje) (Gros, Elen, Kerres, Merriënboer, y Spector, 1997).

Estos modelos incluyen los siguientes conceptos como eje central del modelo pedagógico: el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos o basado en problemas, el aprendizaje recíproco, construcción de comunidades de aprendizaje, así como los siguientes elementos: (Wilson & Cole, 1991 en Moallem, 2001)

1. El aprendizaje se logra al incluirse en un ambiente auténtico rico que permita la resolución de problemas.
2. Se privilegia lo auténtico contra lo que proporcionan los contextos académicos para los aprendizajes.
3. Se consideran los elementos por el aprendizaje autodirigido reconociendo el papel activo del estudiante.

4. Los errores se reconocen como un mecanismo para proporcionar retroalimentación para los aprendizajes.
5. El aprendizaje está incluido en la experiencia social.

5.2 CONSTRUYENDO LA COLABORACIÓN EN RED.

La perspectiva sociocultural para la creación de entornos de aprendizaje soportados en Internet promueve la co-construcción de conocimiento entre todos los participantes destacando el papel de los mayores o los más destacados (en este caso tutores y otros aprendices) con aquellos menores o menos destacados para una construcción conjunta. Asimismo por la mediación semiótica considerada como medio fundamental para que se de la interrelación entre el más destacado y proporcione apoyo (andamiaje) posibilitando que el otro menos destacado se apropie de aquellos elementos de la cultura, muchos de ellos considerados como recursos culturales de gran importancia para la interacción social, lo cual considera un recorrido por la vida que con seguridad le pondrá en frente una amplia variedad de problemas que tendrá que resolver con ayuda de los demás.

Ese reconocimiento del otro para la realización de actividades conjuntas en ámbitos cotidianos es un ingrediente que considero de gran relevancia en la actividad en la modalidad en línea, así como en la presencial y que puede contribuir a la actividad en colaboración dejando de lado la visión dominante de un individualismo competitivo que no he hecho más que deshumanizar promoviendo una competencia desleal que desintegra el entretejido social, dado que el ser humano en sus orígenes se ha construido justamente en comunidad, es un ser en esencia social. Es en ese sentido que los procesos de comunicación en estos ambientes deben promover una comunicación dialógica para la negociación de significados. Wells (2001)

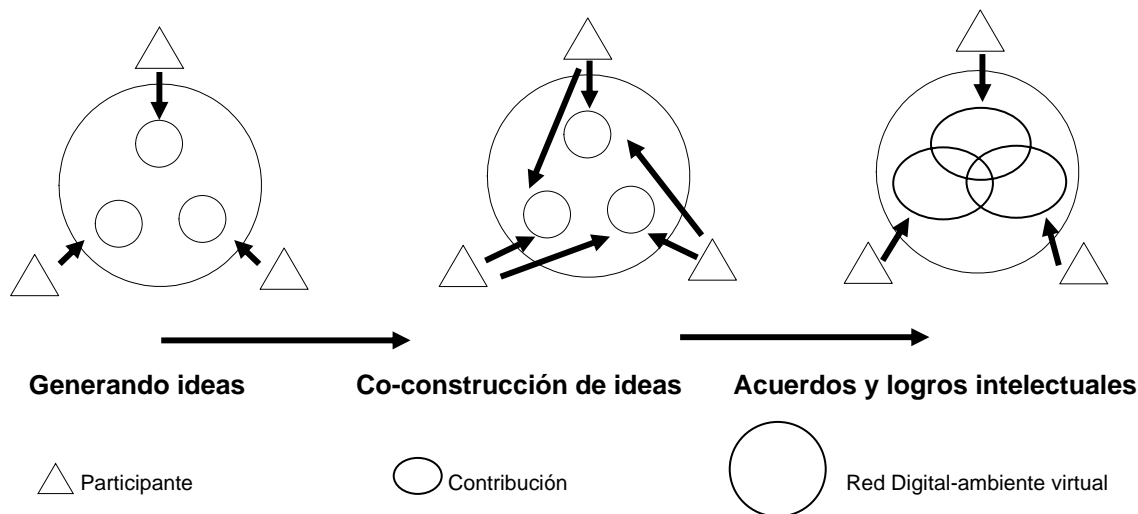
Otros aspectos no menos importantes que hacen de la propuesta sociocultural son aquellos referidos a la construcción individual y compartida que considera la

participación de elementos de apoyo en un proceso de mediación en la cual la participación de las herramientas tecnológicas, los materiales educativos y la coparticipación con los otros hacen posible un aprendizaje significativo.

De tal forma que mediación se vincula estrechamente con el papel que juega el tutor (docente) y aquellos compañeros desiguales en competencia al facilitar su experiencia y conocimiento en un andamiaje virtual que repercute en la apropiación del otro con el otro en esa búsqueda de construcción de comunidades de aprendizaje en los entornos virtuales. (Wells, 2001)

En la realización de actividades en Red se considera importante avanzar en lo individual y lo grupal con la finalidad de aportar la propia experiencia y conocimientos para la construcción conjunta de conocimiento, recuperando así mismo la experiencia y conocimiento de los integrantes ubicados en lugares distantes en acompañamiento con el tutor, tal como se muestra a continuación:

Etapas del trabajo colaborativo y la construcción conjunta de conocimiento.



El aprendizaje colaborativo mediado por computador supone una posible vía de utilización que ofrece varias ventajas y que expresa dos ideas importantes, en primer lugar, la idea de aprender de forma colaborativa, con otros, en grupo; no se contempla al aprendiz como persona aislada sino en interacción con los demás.

Se parte del compartir objetivos y distribuir responsabilidades que son formas deseables de aprendizaje. Además, se enfatiza el papel del recurso digital como elemento mediador que apoya este proceso.

En este sentido, el recurso utilizado tiene que favorecer a los procesos de interacción y de solución conjunta de los problemas. Barberà, (2001) considera que el aprendizaje mediado es una estrategia de enseñanza a través de la cual dos o más sujetos interactúan para construir conocimientos. Este proceso social trae como resultado la generación de un conocimiento compartido, que representa el entendimiento común de un grupo con respecto al contenido de un dominio específico. Roschelle y Teasley acentúan el papel del conocimiento distribuido y consideran que la colaboración es “una actividad sincrónica coordinada que surge como el resultado de un continuo intento de construir y mantener una concepción distribuida y compartida del problema” (1995: 70)

En el trabajo de Palloff y Pratt (1999) se introduce un nuevo matiz en el concepto de colaboración, relacionado estrechamente con la interdependencia. En vez de vincular directamente la colaboración con la construcción de conocimiento, estos autores la relacionan con las comunidades virtuales de aprendizaje. Ellos enfatizan la importancia de la colaboración para facilitar el desarrollo de la comunidad y la incidencia de este proceso en el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje marcados para un determinado programa.

Se desea promover aprendizajes significativos como resultado del trabajo de una comunidad en la que participan personas con funciones diversas, pero todas imprescindibles e interrelacionadas, que comparten objetivos y planteamientos, en la que todos sus miembros se reconocen como parte de ella (Greca y González, 2002). Estas comunidades establecen un diálogo más horizontal y posibilitan a los participantes acercarse y construir conjuntamente conocimiento (Coll, 1998).

La idea de comunidad de práctica, está caracterizada como grupo de personas, con distintos niveles de conocimientos, habilidades y experiencia, que se implican de un modo activo en procesos de colaboración en la resolución de problemas y construyen conocimiento, tanto personal como colectivo, si estas comunidades de práctica hacen uso de las infraestructuras de comunicación e información como es la Red Internet (correo electrónico, *chat*, foros de discusión, plataformas de teleformación) podemos hablar de *comunidades virtuales de práctica*.

La necesidad de construir comunidades de práctica y de aprendizaje, surge de las demandas actuales de dar un nuevo significado a la formación universitaria ante el paradigma emergente de la Sociedad del Aprendizaje que construye una nueva realidad mundial (global) a partir de la construcción de una ideología que se origina a partir de la irrupción de las nuevas formas de relacionarse con nuestro entorno, nuevas formas de trabajar, aprender y enseñar potenciados por la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, lo que demanda también el diseño e incorporación de nuevas modalidades educativas y desde luego de nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje.

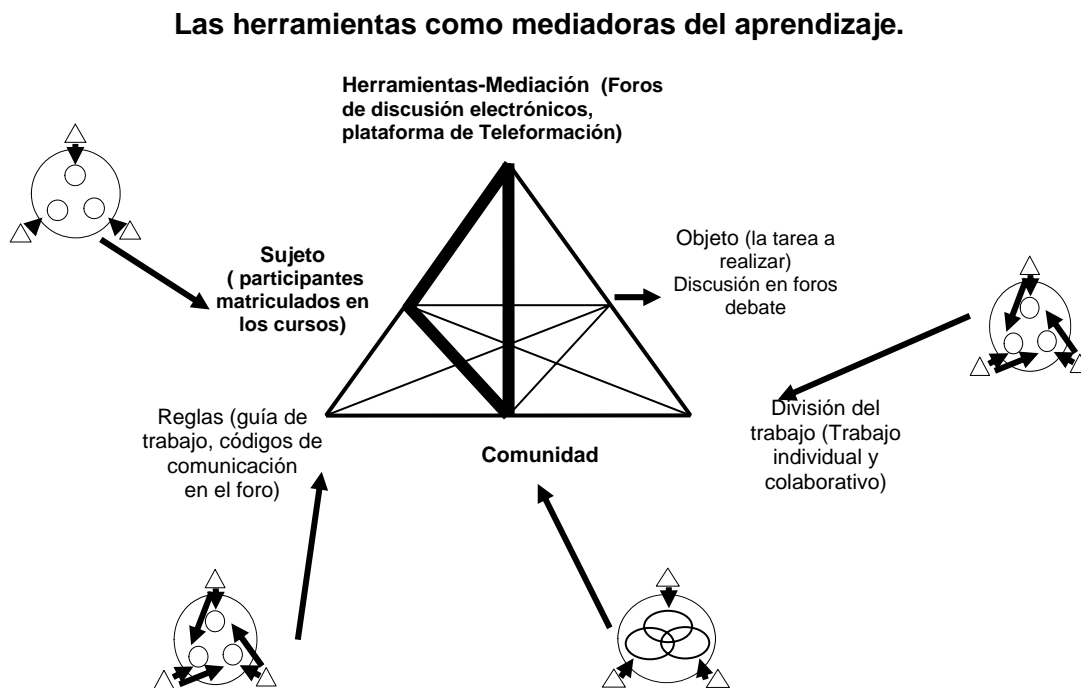
De tal forma que para apoyar el pensamiento crítico en las comunidades de aprendizaje que utilizan la CMC, Garrison (2000) destaca la importancia de aprender en línea vinculando tres componentes de : 1) la presencia cognoscitiva, 2) una presencia de la enseñanza, y 3) una presencia social.

Desde el punto de vista sociológico y sus implicaciones en la educación, el concepto de comunidad de aprendizaje va más allá de la simple conversación entre personas, otros elementos como la identidad, la afiliación y el apoyo mutuo son características de las comunidad, así como las normas y el significado que éstas tienen para avanzar en actividades recíprocas en las relaciones sociales.

5.3 LAS HERRAMIENTAS DE APOYO

Para el diseño de entornos de aprendizaje desde una perspectiva constructivista se incorporó recientemente el uso de diferentes medios de comunicación a través de la computadora para facilitar la interacción entre los distintos participantes, de tal forma que se apoyen las acciones para el diseño educativo que considera la colaboración entre los distintos alumnos, orientadas a la construcción de comunidades. (Scardamalia, Bereiter y Lamno, 1994; en Reigeluth 2000).

Estos autores consideran que la forma más natural de aprendizaje no tiene lugar de forma aislada, sino mediante equipos de personas que trabajan juntas para resolver un problema, de esa forma, las herramientas deben ser un mediador adecuado para la realización de actividades tanto individuales como en colaboración tal como se muestra en la siguiente figura:



Aprender y enseñar en contextos virtuales ha de ser considerados como parte de un mismo proceso interactivo en el cual se produce la construcción situada de conocimiento por parte del aprendiz en función ó como resultado, de un proceso

dialogico social en el cual las comunidades de práctica negocian socialmente el significado de los contenidos que se tratan, diferentes formas de interacción en contextos virtuales, tanto simétricas como asimétricas, sincrónicas como asincrónicas juegan un papel importante en la internalización de los conceptos y las ideas de un plano social, interpersonal, a un plano intrapersonal de construcción de conocimiento. (Barbera, 2001)

5.4 Comunidad de Práctica en la Actividad en Red.

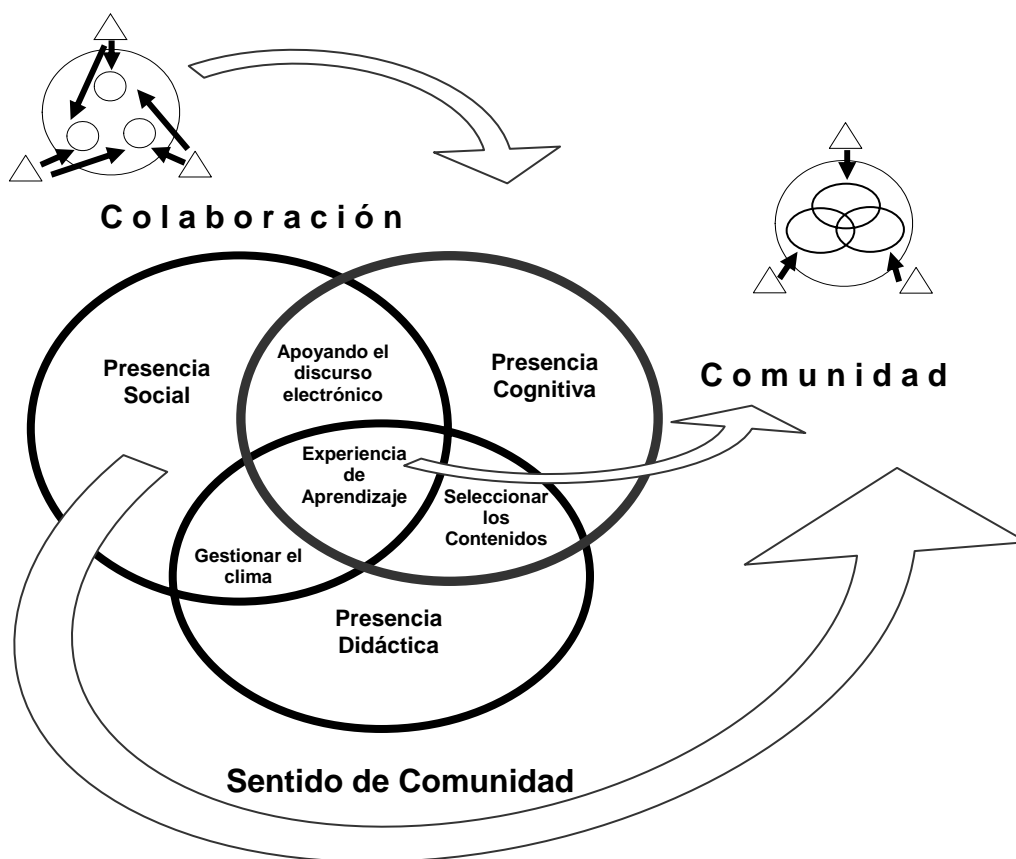
Etimológicamente, Foster (1997) afirma que el término comunidad tiene un linaje directo con la palabra comunicación y a su vez, Merrill y Loewenstein (1979) plantean que este último "proviene del latín communis (común) o communicare (el establecimiento de una comunidad o comunalidad. En dicha comunalidad, los miembros no forman a tal comunidad rápidamente. Tiene una historia, así que es casi siempre también una comunidad "de recuerdos", definida en parte por su pasado y la memoria del pasado. Además, McMillan y Chavis definen a comunidad como "una sensación de pertenencia en los miembros, una sensación en que los miembros importen a uno otro y al grupo, y una fe compartida en que las necesidades de los miembros sean resueltas con su comisión de hacerlo juntos". McMillan y Chavis (1986:333)

El término también deriva de la noción de lo común y por consiguiente, su esencia reside en que se refiere a un grupo de personas que comparten en común objetos como ideas, propiedades, identidades, cualidades, etc. todo dentro de un espacio común. El autor hace la distinción entre este uso coloquial del término y su significado etimológico, alegando que una comunidad no se refiere al espacio físico en el cual sus miembros se reúnen sino más bien a la cualidad de estas congregaciones de compartir objetos en común.

La investigación realizada en comunidades demuestra que el fuerte sentido de comunidad aumenta no solamente la persistencia de los estudiantes en programas

en línea, también enfatiza la necesidad de generar el sentido de “presencia social” en las comunidades virtuales donde se realiza la importancia de la interacción a partir del flujo de información que posibilite el trabajo colaborativo, incrementando el sentimiento de cohesión social, lo cual es un elemento que puede ayudar a los aprendizajes en las propuestas educativas en la modalidad en línea como se muestra en el siguiente gráfico:

Sentido de Comunidad en la formación en Red



Estos elementos sugieren los componentes esenciales de la comunidad: la interdependencia mutua entre miembros, sentido de pertenecer, personas interconectadas, espirituales, una confianza mutua, la interactividad, las expectativas comunes, las expectativas compartidas sobre el futuro, los valores compartidos y las historias de las metas alcanzadas.

Dede (1996) y Wellman (1999) comentan que "sin una sensación de comunidad en las personas que participan, es probable que los participantes ante los retos de un proceso de formación se muestren ansiosos, defensivos y poco dispuestos a tomar los riesgos implicados en la tarea de aprender. (Wegerif, 1998:48)".

5.5 Comunidad de Práctica y Gestión del Conocimiento

De acuerdo con Nonaka y Takeuchi (1995) existen dos tipos de conocimiento. Dadas sus características el *conocimiento explícito* se ha definido como el conocimiento objetivo y racional que puede ser expresado con palabras, números, fórmulas, etc. Un segundo tipo es el conocimiento tácito, que es aquel que una persona, comunidad u organización, tiene incorporado o almacenado en su mente, en su cultura. Este conocimiento puede estar compuesto por:

- Ideas, experiencias, destrezas, habilidades, costumbres, valores, historia, creencias...
- Conocimiento del contexto o ecológico (geografía, física, normas no escritas, comportamientos de personas y objetos, etc.),
- Conocimiento como destreza cognitiva (compresión de la lectura, resolución de problemas, analizar, visualizar ideas, etc.) que le permite acceder a otro más complejo o resolver problemas nuevos.

Cuando estos conocimientos nos permiten actuar se llaman competencias o conocimiento en acción. El problema que presenta este tipo de conocimiento es su dificultad a la hora de transmitirlo, por ello es necesario gestionarlo creando códigos que faciliten su transmisión.

El conocimiento tácito se compone de modelos mentales, de creencias y de experiencia que reside en los individuos y demanda para explicitarse y poder ser compartido un esfuerzo voluntario de "traducción" y "comunicación compartida". Pasar del conocimiento tácito al explícito es en realidad un proceso en el que expresamos nuestra propia visión del mundo. El conocimiento se desarrolla a través del tiempo mediante la experiencia, incluyendo todo lo que hemos

asimilado; cursos, libros, aprendizaje formal e informal. Experiencia es algo que hemos hecho en el pasado. “Experiencia” y “experto” derivan del verbo latino “poner a prueba”. Los expertos son personas con profundo conocimiento de un tema que han sido puestos a prueba y entrenados por la experiencia; la experiencia brinda una perspectiva histórica que ayuda a entender nuevas situaciones y acontecimientos.

Paralelamente, el conocimiento está relacionado con lo que realmente funciona y puede determinar, si no funciona, por qué es que no lo hace (verdad práctica). Este conocimiento permite tratar con la complejidad. El conocimiento es también la conciencia de lo que no se sabe. La transferencia del conocimiento tácito no resulta fácil y para que pueda ser *capitalizado* es necesario sustraerlo del contexto de origen y formalizarlo, con lo que se genera un "ciclo de conversión" que Nonaka y Takeuchi (1995) describen en los siguientes procesos:

- 1) De tácito a tácito: El paso de conocimiento de tácito a tácito se produce a través de procesos de socialización, es decir, a través de la adquisición de conocimientos e información mediante la interacción directa con el mundo exterior: con otras personas, con otras culturas. Es la Interiorización del conocimiento, y consiste en la incorporación del conocimiento tácito por parte de los individuos de cualquier organización.
- 2) De tácito a explícito: Se produce a través de la externalización, que podríamos definir como el proceso de expresar algo, el diálogo. Externalizar es convertir imágenes y/o palabras a través del diálogo.
- 3) De explícito a explícito: Este paso se denomina combinación. Como su propio nombre indica, se combinan diferentes formas de conocimiento explícito mediante documentos o bases de datos.

Existen cuatro formas de conversión de conocimiento que surgen cuando el conocimiento tácito y el explícito interactúan, y es éste proceso dinámico de creación de conocimiento, el que hace que dicho proceso se desarrolle a través de

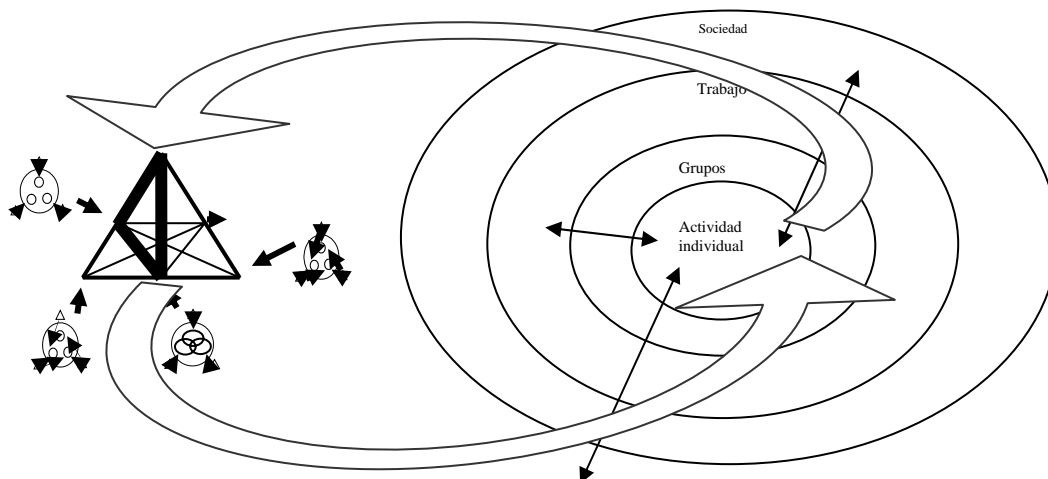
un ciclo continuo y acumulativo de generación, codificación y transferencia del conocimiento; es la llamada espiral de creación del conocimiento, en la siguiente figura se observa su funcionamiento.



Espiral de Creación de Conocimiento.

Fuente: Nonaka y Takeuchi, 1995.

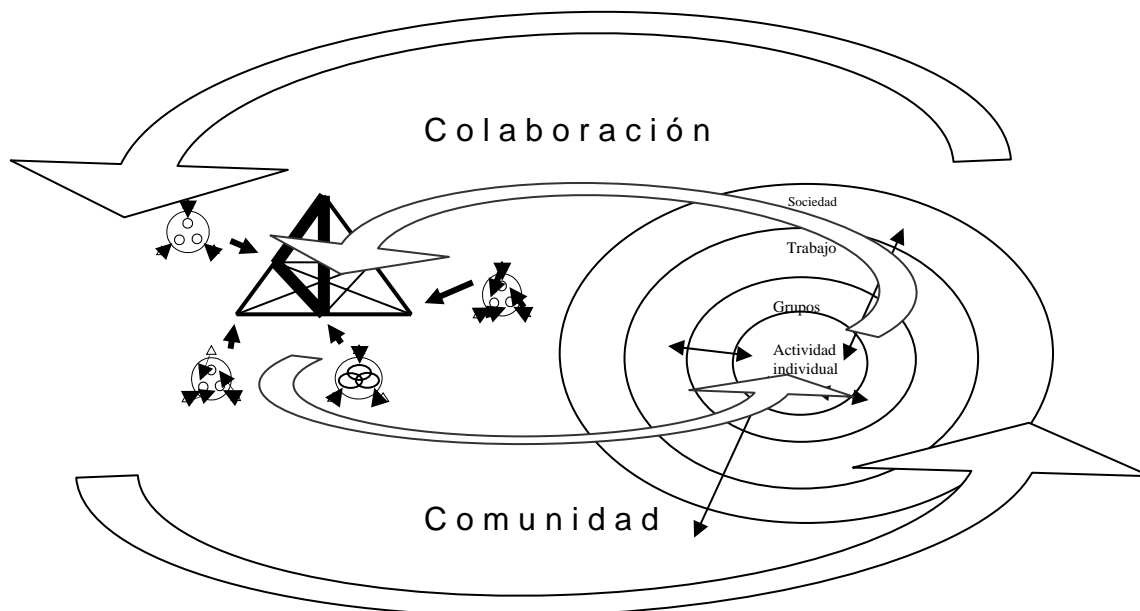
En el diseño pedagógico de la formación en Red es importante promover aprendizajes significativos recuperando los sistemas de actividad de cada profesión para lograr una transferencia del conocimiento, sustraerlo del contexto de origen y formalizarlo en un "ciclo de conversión" al reconocer e incorporar la experiencia de los distintos lugares donde es posible aprender, como se aprecia en el siguiente gráfico:



5.6 Hacia la comunidad de práctica en la Formación en Red.

Para la intervención educativa desde un diseño pedagógico se considera el papel que juegan los instrumentos mediadores, como son las plataformas de teleformación (ambientes virtuales) que permitan la realización de actividades educativas al incorporar en la acción sus agentes ó los instrumentos (medios) adecuados. Se recupera la aproximación antropológica reflejada en el trabajo de Lave y Wenger, la cual se centra en la situacionalidad del significado en las comunidades y en lo que representa aprender en función de formar parte de una comunidad. En ésta perspectiva, el aprendizaje supone la participación en una comunidad y deja de ser considerado como la adquisición de conocimientos por los individuos, para ser reconocido como un proceso de participación social. Este proceso se denomina de *participación periférica legítima*, puesto que el nuevo participante, que se mueve de la periferia de la comunidad hacia el centro, llegará a ser más activo y a estar más comprometido con la cultura y, por ello, asumirá una nueva identidad.

Elementos para la construcción de una comunidad de aprendizaje en Red.



En las comunidades de práctica para la formación en Red es fundamental contar con los siguientes tres elementos: Campo, Comunidad y Práctica.

- **Campo:** Una comunidad de práctica se enfoca en un campo específico, el cual define su identidad y sus propósitos particulares. Respecto de los participantes de ella, la pasión por el campo es crucial, la cual no es abstracta ó una experiencia desinteresada, con frecuencia es un componente de la identidad personal y su significado se expresa en su actividad cotidiana.
- **Comunidad:** En si misma considera la calidad de las relaciones entre los miembros con sus perspectivas diversas y enfoques relevantes para innovar en su campo. La consideración de un coordinador de la comunidad con liderazgo es un ingrediente deseable para la promoción de la colaboración entre los distintos miembros.
- **Práctica:** Cada comunidad desarrolla su compartiendo

Con el propósito de avanzar en el logro de objetivos propuestos por un grupo de personas, reunidas para construir conocimiento de manera conjunta e interesados en construir una comunidad, son importantes los siguientes aspectos:

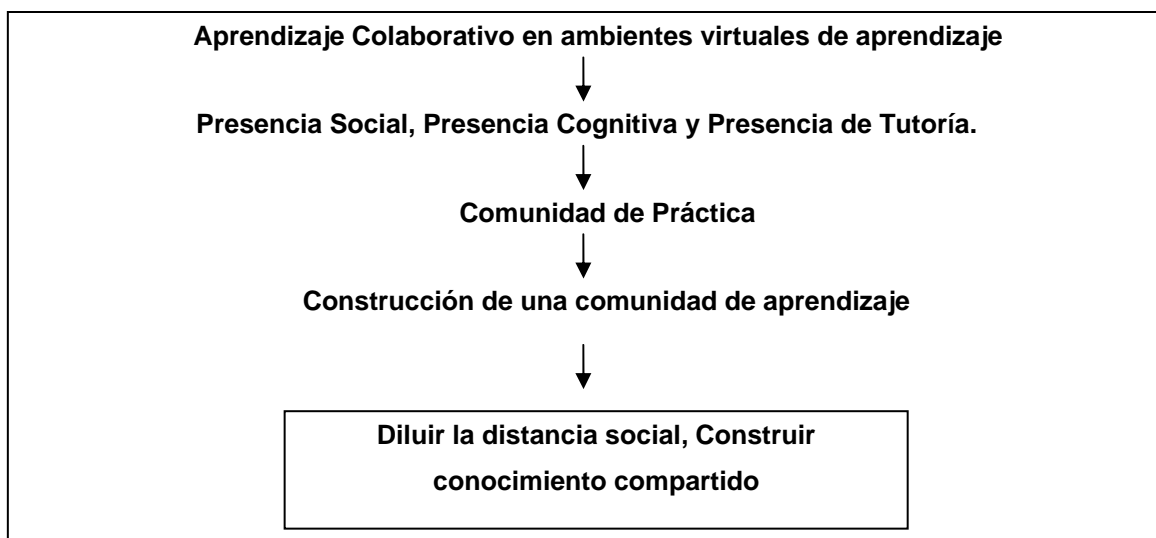
- **Pertenencia**, es decir, la percepción de los componentes de ser parte y de estar conectados con todos los otros.
- **Influencia**, es decir, la convicción que un sujeto debe tener de poder incidir con las propias acciones sobre los procesos de funcionamiento de la comunidad, a su vez, esté en grado de imprimir una dirección a las decisiones de sus componentes.
- **Integración y satisfacción** de las necesidades, es decir, los sujetos deben reconocer que la comunidad satisface sus necesidades.
- **Conexión emotiva.** La participación de experiencias consideradas importantes por los miembros y una historia común garantizan la sedimentación del sentido de pertenencia.

En las comunidades de práctica no hay separación entre el desarrollo de la identidad y el desarrollo del conocimiento, ambos interactúan recíprocamente mediante el proceso de participación periférica legítima en el contexto de la comunidad. El aprendizaje es el resultado de formar parte de comunidades. Desarrollan el concepto comunidad de práctica para manifestar la importancia de la actividad como nexo entre el individuo y la comunidad, así como de las comunidades para legitimar las prácticas individuales.

Las propuestas socioculturales vinculan la interacción con la acción social mediada por instrumentos. La interacción se conceptualiza como la interconexión de acciones sociales mediadas que se desarrollan en un determinado escenario.

Es posible diseñar pedagógicamente los espacios de interacción desde un enfoque sociocultural cuyos planteamientos básicos respecto al desarrollo de los procesos psicológicos humanos se vinculan con la actividad práctica, la cual es mediada culturalmente y guiada por el desarrollo histórico de la especie. Leontiev (1978) y Luria (1987), como se presenta en la siguiente figura:

Construcción de comunidades de práctica y aprendizaje en Red



La presencia social incluye todas aquellas aportaciones de los alumnos o tutores en las que se fomenta la creación de una dinámica grupal, se promueven las relaciones sociales, se expresan emociones, y el grupo de alumnos se construye como tal. La comunicación virtual requiere de interacción entre los participantes, sean estos profesores o alumnos, proyectándose hacia una comunidad de aprendizaje. En la presencia social se incluyen agradecimientos, bromas, saludos, y otros elementos que hacen posible construir al participante ante los demás.

La presencia cognitiva se representa con las características de las aportaciones de los participantes en el afán de construir y confirmar significados a través de un discurso sostenido en una comunidad de indagación crítica. Se refiere al pensamiento de alto nivel, al pensamiento crítico

La presencia de tutoría reconoce que los foros representan una oportunidad para que los docentes dirijan el aprendizaje de los alumnos. En los foros virtuales, al igual que en las clases presenciales, los profesores y alumnos interactúan, formulan preguntas, exponen ideas, responden preguntas, orientan los procesos de aprendizaje.

Al interactuar con la tecnología, ya sea a través del correo electrónico, las listas de distribución ó los foros en las plataformas de teleformación, el uso de los recursos y su apropiación hacen posible al mismo tiempo la apropiación de un discurso electrónico que recupera los contenidos y la propia historia de los participantes durante la interacción, la actividad conjunta hace posible la construcción de una espiral de conocimiento que se fundamenta en espirales de construcción de significados dentro de comunidades de principiantes; el hablar con miembros más expertos de la comunidad, como son los tutores y los compañeros más avanzados, permite al estudiante adquirir algo de su maestría y de una lengua, de un discurso especializado para funcionar dentro del dominio del campo en específico.

Esto, alternadamente, permite que el estudiante contribuya durante su esfuerzo a la resolución de problemas propios de su contexto y proporciona las oportunidades para otros intercambios conversacionales sobre asuntos más avanzados que pueden quedar registrados en los foros de discusión como parte de la historia de aprendizaje, y al mismo tiempo en la construcción de una base de conocimientos que está a disposición de todos los participantes sin límite de espacio ni de tiempo, una posibilidad que no es posible obtener en las actividades presenciales. De esa forma el discurso electrónico se constituye en uno de los medios por los cuales se construye el conocimiento de los estudiantes y contribuye a ofrecer elementos para que ellos puedan observar como se consolidan y amplían su comprensión individual de los acontecimientos.

En ese sentido, tomando a (Salomón, 1992) y (Lajoie,1993) la tecnología durante la realización de actividades conjuntas, se convierte en una herramienta cognitiva de tal forma que ésta extiende la mente del alumno hacia donde él no puede llegar y la convierte en un verdadero instrumento de transformación individual y colectiva modificando la condición previa del participante en una relación dialéctica donde el entorno y la relación con los otros se ve afectada de la misma forma, condición deseable en los estudios que se realizan en la modalidad a distancia.

Lograr la construcción conjunta de conocimiento y de trabajar colaborativamente nos invita a recuperar lo que mencionan autores como Mugny y Perret Clermont (1975/1976), quienes se referían al conflicto sociocognitivo, definido como "aquel en el que la contradicción de la estrategia de un individuo encuentra explícitamente su origen en la estrategia de otro" (Mugny et al., 1975/1976:199). Dichos autores hacían alusión a la posibilidad de plantear problemáticas que atravesaran la vida grupal. De promover la interacción entre los alumnos, expresarse, crear, confrontar puntos de vista diferentes, coordinar dichos puntos de vista, es decir, la idea de pasar de una perspectiva centrada en el individuo y dirigir la mirada al conflicto entre el juego de centrar y descentrarse.

Trabajar con otros y sobre todo desde la perspectiva de la colaboración implica un proceso permanente de descentración (de entender la perspectiva del otro para un trabajo conjunto) y reencuentro (volver a pensar el proceso de aprendizaje). De esta manera, un alumno se ve obligado a tener en cuenta su acción y la de su compañero y a elaborar una estructuración que integre, contemple las divergencias y disonancias o las recupere como tales.

Este entrecruzamiento va más allá de una división de tareas y una puesta en común (quizás el distintivo clásico del trabajo en equipo tal como se ha venido desarrollando) Implica la necesidad de consensuar objetivos en común, distribuir roles (que son intercambiables) y construir en conjunto un trabajo, un proyecto o la resolución de un caso o de un problema. Es por ello que además de los procesos cognitivos vinculados con una disciplina (análisis, síntesis, recapitulación, generalización, inducción, elaboración de hipótesis), se hace necesario considerar los procesos cognitivos fomentados en el acto de compartir con otro una tarea educativa: comprender la perspectiva del otro, ayudar a los demás a interpretar un problema, discutir y co-construir. Se ponen en juego procesos de negociación de significados propios de nuestra vida en una cultura y en una sociedad determinada, condición que no siempre se ha logrado en los cursos que se han analizado, como se ha podido observar en las comunicaciones que se han compartido.

En el diseño pedagógico, es importante considerar desde las estrategias de enseñanza, dar lugar a la discusión, enseñar a debatir, a que el proyecto y la responsabilidad en la construcción compartida se traspase al grupo, el tutor en ese sentido juega un papel fundamental como director de orquesta, es importante que se tenga claridad en ese papel de guía, de ser muy directivo al inicio, de construir el andamio por el cual van a transitar sus alumnos, brindar retroalimentación oportuna y adecuada, para continuar en el proceso educativo fomentando la co-dependencia con los demás integrantes. Implica propiciar la divergencia pero también los procesos de convergencia durante la realización de actividades bien planificadas, condición que no siempre ha estado presente en los cursos

analizados. Es importante avanzar en la formación de tutores para la modalidad educativa que se ha analizado.

Al tener como objetivo común los aprendizajes, un grupo de participantes en un proceso de formación puede llegar a construir a partir de la colaboración previa y de un proceso de co-dependencia positiva, una comunidad de aprendizaje facilitado por tecnologías modernas tomando como base la propuesta de Comunidades de Práctica (CoP):

“...el compromiso mutuo en una práctica compartida puede ser un proceso intrincado de ajuste constante entre experiencia y competencia. Como este proceso es bidireccional, las comunidades de práctica no sólo son un contexto para el aprendizaje de los participantes, sino también y por las mismas razones, un contexto para transformar nuevas visiones en conocimiento”. (Wenger, 2001:259)

Uno de los factores importantes relacionados con el sentido de comunidad es la presencia social (Rovai, 2002). Según Garrison y Anderson (2003), la formación de la comunidad requiere un sentido de presencia social entre los participantes. De acuerdo con Wenger (2001) “Las comunidades de práctica presuponen una teoría del aprendizaje que parte del siguiente aserto: el compromiso en una práctica social es el proceso fundamental a través del cual nosotros aprendemos y consecuentemente devenimos quienes somos. El primer elemento de análisis no es ni el individuo ni las instituciones sociales, sino más bien la informal “comunidad de práctica” que las personas crean para compartir en el tiempo sus experiencias”.

De ésta forma, el discurso y particularmente el dialogo entre los participantes en los foros de discusión con personas más experimentadas durante la actividad conjunta es un elemento catalizador de los aprendizajes mediados por la tecnología digital.

Es deseable que el estudiante aprenda haciendo en la práctica misma por enculturación, contribuyendo así a incentivar la continuación en los estudios colocando a los estudiantes en el campo mismo de la práctica, como puede ser introduciendo en el diseño pedagógico actividades en: simulaciones, aprendizaje basado en problemas, escenarios de aprendizaje, creando espacios para colaborar con profesionales que realizan la práctica misma durante su formación a distancia.

6. CONCLUSIONES.

En la presente investigación hemos visto que dicha modalidad educativa nos pone de frente ante un nuevo paradigma que requiere de pensamientos abiertos y frescos para mirar al acto educativo con posibilidades diferentes y amplias con el propósito de reunir a docentes y estudiantes en un mismo espacio virtual, todos trabajando sin límites de tiempo y espacio para el cumplimiento de objetivos educativos que responden a un proyecto específico de formación profesional universitaria, se presentan las conclusiones iniciando con elementos generales y posteriormente atendiendo rubros particulares producto de la indagación.

Deseo enfatizar que en la actualidad nos encontramos en un terreno en plena construcción al incursionar en la modalidad educativa que incorpora los nuevos ambientes de aprendizaje virtuales, estamos sobre un área en pleno desarrollo que requiere de atención inmediata desde una perspectiva integradora multidisciplinaria en dos sentidos, uno para el diseño pedagógico en los modelos educativos y otro más referido al procesos de investigación educativa.

Se han conocido cuatro modelos de formación virtual de docentes, con diseños pedagógicos distintos que hacen uso de la tecnología para el mismo propósito, pero con aplicaciones diferentes, donde se ha podido comprobar la necesidad de tener conocimientos más que básicos para la selección de las herramientas tecnológicas y hacerlas compatibles al diseño pedagógico. En caso contrario, la tecnología se convierte en un obstáculo para la interacción y el cumplimiento de los objetivos educativos planteados.

Es posible lograr aprendizajes significativos y de calidad sin una gran inversión de capital y tecnología para la educación a distancia a través de Internet, como ha sido el caso de la Universidad de Murcia, donde se han apoyado en un servicio de listas de distribución y un servidor de Internet para el intercambio de archivos (ftp), con soporte web.

En el análisis realizado de las comunicaciones, se da cuenta de los procesos de negociación de significados que si bien no son compartidos en un inicio y que constituyen elementos de poder simbólico como es la información particular de la profesión ó del área en la cual se enmarca la propuesta de formación, durante la interacción en red se gestan un conjunto de elementos que pueden ser caracterizados como un ritual educativo, los cuales al ser vertidos durante una actividad conjunta hacen posible la negociación de significados y la apropiación de ellos por los distintos integrantes que están interesados en formar parte de ese grupo en especial, lo cual contribuye a la constitución de un sentido de pertenencia; de una comunidad del discurso donde es el lenguaje escrito la herramienta de mediación que contribuye a la conclusión satisfactoria de las actividades, y sienta las bases para la construcción de una comunidad de aprendizaje virtual.

Las concepciones de formación de los estudiantes, al asumirla como una responsabilidad personal, congruente con los planteamientos de Ferry en cuanto a la formación “La formación es un trabajo sobre sí mismo, un trabajo de sí mismos sobre sí mismo” Ferry, 1996:98) es la labor constante y ardua de buscar una figura o imagen de uno mismo, verse desde fuera, tomar distancia de uno mismo y mirarse como si fuera otro. A lo que Honoré afirma “La formación implica una relación consigo mismo y con el otro, es el espacio personal y el espacio socializado, desde donde se establecen los nexos de la formación, se trata de *cultivar* juntos todas las posibilidades de adquisición y de expresión de *compartir* la obra cultural en un esfuerzo común de comprensión, de significación, de renovación y a veces de creación” (Honoré, 1990:27) o como Gadamer expresaría (1988) es un modo particular del ser humano, que busca dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. Así la representación de los estudiantes que se visualiza a través de su participación en los entornos virtuales recupera su compromiso con su propia formación y el buscar apoyos en el otro en un esfuerzo común hacia su formación, a continuación se muestra un fragmento y

la respuesta a la petición de una estudiante, que da cuenta del interés por continuar el curso al que se ha inscrito.

La etnografía virtual ha permitido comprender cuál es la cultura que se recrea en los entornos virtuales que soporta los significados y las acciones de los participantes involucrados en los procesos educativos de las propuestas implementadas en la modalidad virtual, considerando a dichos programas de formación en Red como agentes de transmisión cultural y de un nuevo ámbito de construcción permanente de la cultura. A partir de la etnografía virtual y la observación participante, se ha podido tener acceso a los espacios privados de la formación en Red, en tres contextos culturales que se gestan en la virtualidad, con posibilidades de compartir con los participantes las prácticas culturales y los rituales académicos en la formación profesional en Red.

En los inicios de la presente investigación, hablar en el contexto del posgrado e pedagogía respecto de etnografía virtual provocaba expresiones de sorpresa y desconocimiento de lo comentado, lo cual era compatible con la temática misma que se abordaba en el proyecto de investigación, la literatura al respecto estaba disponible solo en idioma inglés, en el momento actual la condición es prácticamente la misma, solamente uno de los libros ha sido traducido recientemente al español, estando el resto de los materiales disponibles solo en lengua inglesa, lo cual da cuenta de lo innovador de la línea de investigación.

La metodología elegida ha permitido estar en contacto con los participantes, compartiendo las mismas condiciones que ellos han vivido, donde se están generando nuevas reglas y donde por primera vez hay un contacto multiétnico generalizado sin límite de tiempo y espacio. Ese espacio nuevo no se ubica en ninguna parte y genera sus propias reglas.

La etnografía virtual tiene mucho que decir “acerca de los ritos de pasaje por los que discurre un internauta antes y después de una inmersión en la realidad virtual;

así como el hecho de que la red Internet permite un permanente y generalizado intercambio de distintas visiones del mundo” (Picciuolo, 1998).

La propuesta metodológica manifiesta una crisis entre las propuestas que el investigador educativo tiene para dar cuenta de los procesos sociales que se producen en los nuevos ambientes virtuales, *pasar lista* a la realidad desde la Etnografía genera angustia académica, que se puede evidenciar al recuperar las palabras de Cardoso (1998) respecto de la investigación etnográfica: “o trabalho do antropólogo, olhar, ouvir, escrever...quero apenas enfatizar o carácter constitutivo do olhar, do ouvir e do escrever, na elaboração do conhecimento proprio das disciplinas sociais..” Cardoso (1998:18)

Como trabajo del antropólogo se enfatiza la importancia de observar, escuchar y escribir, sin embargo en los nuevos entornos virtuales como los que se analizaron, donde la actividad se da a partir de la comunicación electrónica basada en texto, el investigador que acude a la observación participante carece de elementos para “mirar y escuchar” en los escenarios tal como se puede realizar en las actividades presenciales cara a cara, es en éste momento que se presenta una oportunidad para el investigador en la recuperación de la teoría antropológica y la etnografía en educación al mirar los nuevos escenarios educativos, ahora desde la observación participante y la etnografía virtual.

Las herramientas de comunicación analizadas, en especial el foro de discusión digital, en su doble visión de la mediación (instrumental y social), hace posible recuperar la actividad individual y grupal como proceso social que transforma el medio y los registros obtenidos aportan información valiosa respecto de cómo transforma al ser humano a partir de la incorporación de las herramientas culturales. Lo que tradicionalmente llamamos "herramientas" y "símbolos" en la teleformación son dos aspectos del mismo fenómeno la mediación a través de herramientas digitales que se orientan fundamentalmente hacia el afuera, y la mediación a través de símbolos fundamentalmente hacia el adentro, pero los dos

aspectos están unidos en todo artefacto cultural, el foro en ese sentido se constituye en una herramienta valiosa en los procesos de formación mediados por la tecnología digital, especialmente en contextos multiculturales como los observados.

El análisis de las relaciones que se construyen entre los participantes ha podido comprobar el potencial de Internet para liberar a las personas de un sentimiento de aislamiento, de soledad, el cual es real. Las observaciones realizadas y las actividades realizadas en los procesos de formación indican que muchas personas desarrollan una imagen positiva de si mismos al alcanzar los objetivos propuestos, particularmente por el acompañamiento del tutor, llegando los participantes a tener una gran sentimiento de afiliación, reduciendo de esa forma su sentimiento de aislamiento ó tensión que se puede presentar en los estudios a distancia, lo cual contribuye a la construcción de una comunidad de aprendices.

Sin embargo, el concepto de comunidad no puede ser tomado a la ligera, no todo lo que ha sido observado en los cursos de formación corresponde a una comunidad, solamente el curso de formación de *tutor on line* ha dado indicios de avances en la construcción de una comunidad de aprendices, particularmente por su diseño pedagógico que considera la realización de actividades educativas con un fuerte énfasis en la colaboración y la recuperación de las experiencias de los participantes, así como la importancia de las estrategias de la comunicación y el trabajo con las herramientas para la actividad en la Red Internet.

En los casos analizados se ha podido observar que si bien existe un intento por alejarse del paradigma de la estandarización, aún hay terreno virgen para lograr construir el tan deseado ideal de las comunidades de aprendizaje en los entornos virtuales. Es necesario continuar la búsqueda de nuevas opciones para apoyar los aprendizajes mediados por la tecnología telemática ya que la construcción de comunidades de aprendizaje requiere de un desaprender respecto del trabajo individual aislado, para avanzar en la propuesta del trabajo colaborativo donde el

desempeño del tutor es fundamental para contribuir a restituir el entramado social y en particular el componente emocional entre los participantes, en especial al considerar que el texto electrónico en si mismo demanda de nuevas competencias comunicativas que logren la calidez emocional tan necesaria en esa modalidad educativa.

6.1 La comunicación en la formación a través de Internet.

En la investigación realizada hemos visto como las tecnologías como son el correo electrónico, las listas de distribución, y los foros de discusión que se crean en las plataformas de teleformación pueden potenciar la construcción del conocimiento a partir de intercambios personales uno a uno, y colaborativos de diverso tipo: entre estudiantes, estudiantes y docentes, docentes y docentes.

Hemos observado que la Red Internet hace posible una comunicación inmediata de manera simultánea (síncrona) y a destiempo (asíncrona) entre los participantes de los cursos analizados, haciendo uso de la Comunicación Mediada por Computador (CMC) a través de los sistemas de Chat, correo electrónico y los foros de discusión que hacen posible intercambiar mensajes entre dos ó más participantes de manera simultánea ya sin límites de espacio y de tiempo, únicamente requiriendo que cada uno de los integrantes se encuentre ubicado en una computadora conectada a la red Internet.

El correo electrónico, las listas de distribución y los foros virtuales contienen un conjunto de elementos de referencia, que al igual que una carta geográfica permiten representar una realidad, algunos elementos como son el “asunto, ó tema” de la comunicación son muy importantes para construir el hilo de interacción, lo que hemos denominado “la cadena de interacción”, que permiten ubicar al participante en el diálogo compartido y contribuir de esa forma al sentido de pertenencia, y la presencia cognitiva tan deseada en un proceso de formación en la modalidad en línea.

Con relación a la oralidad, la escritura y la textualidad en los espacios analizados podemos decir que el hecho de introducirnos en una interacción donde todo se realiza en formato textual nos aboca a un modo de funcionar peculiar. Un medio como los canales de conversación observados en los cuatro espacios no puede sino romper semejante dicotomía, creando lo que podríamos llamar, en terminología de Geertz, un 'género confuso'. Nos situamos dentro de una tendencia general en las ciencias sociales y humanas a realinearse y reconfigurarse (Geertz, 1993: 8), con nuevos puntos de influencia, tanto para modelos explicativos como analíticos, en un proceso que el autor califica como de "descomposición" de los géneros preexistentes.

El impacto de lenguaje textual que se produce en la interacción soportada por la CMC que reemplaza a la comunicación oral en los procesos de interacción cotidianos, permite que se reconsidere desde este punto de vista a la comunicación desde un nuevo enfoque, situación que consideramos de gran relevancia desde el contexto pedagógico al analizar propuestas educativas que demandan un diseño educativo y procesos de formación de docentes para incursionar en esa modalidad soportada por la red Internet. Nobilia (1998)

La actividad realizada por los participantes durante la interacción ha hecho posible que se apropien de ese artefacto cultural, el correo electrónico y las listas de distribución, en la medida que se hace posible un tratamiento de la información que constituye la base de la actividad cognitiva como son la atención, el razonamiento, la memorización, la planificación de actividades que hacen posible vincular el contexto personal de vida cotidiana de los participantes, con los contenidos educativos.

En ese sentido, los foros virtuales que se construyen tanto a través de la mensajería electrónica como a través de las plataformas de teleformación participan como amplificadores de operaciones cognitivas complejas, como es la memoria; al hacer posible extraer una gran cantidad de información almacenada

en esos espacios, y tenerla disponible para los participantes cuando ellos lo requieran.

Al igual que la carta geográfica, un foro de discusión contiene una gran cantidad de información que es imposible de memorizar por un individuo, y que es necesario apropiarse de ella para poder avanzar en el proceso de formación y lograr una adecuada interacción y lograr cristalizar sus operaciones cognitivas. Para lograr lo anterior es necesario enseñar a los participantes de un proceso de formación que hace uso de esas herramientas, de los distintos parámetros que están contenidos en esas herramientas informáticas, ya que en caso contrario dichos aspectos se convierten en un obstáculo pedagógico para lograr avanzar en los procesos de formación virtual.

Siguiendo con la analogía de una carta geográfica, la apropiación de los elementos que caracterizan a los espacios como los foros virtuales, ya sea soportados por la mensajería electrónica ó las plataformas de teleformación, hacen posible que el participante pueda planificar una ruta de actividades al seleccionar los mensajes que le atraen, ya sea por la temática ó por el orden que va siguiendo la discusión, y de esa forma contribuir a la organización de su tiempo contribuyendo a la calidad de los procesos de aprendizaje.

Dicho itinerario planificado puede hacer posible que los participantes logren realizar múltiples actividades apoyados por la computadora, así como hacer una selección de los espacios para la interacción aprovechando las ventajas del trabajo asíncrono.

Los elementos que se comparten, en especial respecto a la apropiación de las herramientas informáticas toma relevancia al mirarlas desde una perspectiva constructivista social, el discurso es una herramienta simbólica fundamental para el desarrollo cognoscitivo. Las teorías sociales del aprendizaje sugieren que el significado está construido del diálogo que se apropia de los otros formando

diálogo en la respuesta del interlocutor durante la interacción (Wertsch, 1991), de modo que la comunicación este formada por conocimiento previo, así como el conocimiento de los otros, de ahí la importancia de que los participantes logren construir una cadena de interacción apoyada por las herramientas telemáticas. Lo cual sin duda es una tarea que deben atender los formadores de tutores que serán los orientadores en los procesos de formación en red.

Lo anterior hace que un número considerable de conceptos relacionados con la nueva realidad se vayan incorporando con pleno significado en los sistemas conceptuales de los participantes en los procesos de formación virtual. Hablar de Internet, realidad virtual, conectarse, navegar, plataforma, foro virtual, comunidad virtual o chat, se va convirtiendo en algo cada vez más cotidiano, facilitado por el uso de metáforas que recuperan la realidad cotidiana.

El análisis de los mensajes enviados a los foros de discusión durante los meses que duro cada uno de los cursos observados, nos permitió ver cómo el uso de metáforas facilitaba a los participantes la actividad en el nuevo espacio de comunicación y de relación social al ir dotando de sentido y de significado a aquello nuevo que estaba teniendo lugar en el foro, a la vez que les ayudaba a orientar su acción.

En ese sentido, denominar el mundo de real o de virtual, referirse a una amistad como verdadera o virtual, o a un espacio de conversación mediada por computadora y denominarlo foro y a estos espacios a su vez, describirlos en términos de café, ó de tertulia, no es un hecho indiferente ni casual. Tampoco es indiferente, ni casual, que un investigador social estudie un espacio de la red y aquello que allí sucede en términos de *comunidad*.

En el primer curso analizado de la universidad de Murcia, la interacción se dio completamente a través del tipo de CMC asíncrona ó a destiempo haciendo uso de la mensajería electrónica ó correo electrónico, apoyándose en listas de

distribución, ofreciendo las posibilidades a los participantes de poder leer los mensajes desde cada uno de los equipos sin tener la obligatoriedad de estar conectado a la red Internet, ya que los usuarios tienen a su disposición programas informáticos que hacen posible descargar los correos electrónicos a sus computadoras y poder leerlos fuera de línea, lo cual da una mayor posibilidad de organización y distribución del tiempo, ya que los mismos mensajes pueden ser consultados, impresos, darles respuesta ó almacenarlos en el equipo.

Tal como se ha mostrado al caracterizar la comunicación de los participantes en dicho curso de formación en red, se han presentado modificaciones en las formas de escribir y redactar al hacer uso del correo electrónico que ha originado el diseño de normas para la interacción como es la etiqueta en la red, con la finalidad de hacer más amigable y menos fría la comunicación al utilizar esas herramientas, lo que nos obliga a incorporar en los procesos de formación en línea actividades que hagan posible la apropiación de dicha herramienta con la finalidad de adquirir nuevas habilidades y destrezas necesarias para lograr un adecuado proceso de comunicación y de esa forma contribuir a la interacción mediada por la CMC y hacer posible de esa forma la construcción de conocimiento compartido.

Al analizar las comunicaciones se determinan elementos que nos permiten ubicar al correo electrónico en términos de Norman (1993) como un artefacto cognitivo que permite conservar, exponer y transferir información que le otorga funciones de representación.

Esos elementos no han sido del todo aprovechados en el diseño pedagógico de los cursos analizados, recuperar el discurso electrónico como una historia de aprendizaje compartida tiene un gran valor, y es necesario que los docentes tutores y coordinadores apoyen a los aprendices a dar ese valor, a construir en conjunto conocimiento, y a debatir, un foro no debe ser únicamente la suma de participaciones individuales.

6.2 Necesidad de un acompañamiento, el papel del tutor y una comunicación adecuada.

La función tutorial es uno de los pilares sobre los que se consolida la educación a distancia apoyada por la red Internet. Consiste en la relación orientadora de uno o varios docentes respecto de cada alumno en orden a la comprensión de los contenidos, la interpretación de las descripciones procedimentales, el momento y la forma adecuados para la realización de trabajos, ejercicios o autoevaluaciones, y en general para la aclaración puntual y personalizada de cualquier tipo de duda (Padula, 2002).

La idea de guía es la figura que aparece con más constancia en las indagaciones realizadas respecto de la tarea del tutor. Se ha observado que la función del tutor se realiza a través del acompañamiento, la información y el asesoramiento. Es un rol que elabora estrategias adecuadas a las necesidades particulares de los destinatarios. El ejercicio del rol del tutor se ha centrado en el aprendizaje y no en la enseñanza, su figura se constituyó como experto pero no solo transmisor de contenidos, sino más bien como animador y motivador para el aprendizaje autónomo que realizan los alumnos.

La presencia social lograda a partir de las comunicaciones apoyadas por la CMC da evidencia de la necesidad que tienen los participantes de una comunicación afectiva, en especial en las primeras etapas del curso, momento en el cual los participantes comienzan a descubrir el entorno y a reconocerse entre ellos mismos, e inician los vínculos sociales. Las respuestas afectivas y el apoyo mutuo son elementos que dan cuenta de los valores personales y son elementos importantes para construir la presencia social y la identidad, que da paso a la presencia cognitiva, en particular al generar la confianza para construir una comunidad del discurso en la realización de debates en los foros académicos.

Las observaciones realizadas muestran que los participantes necesitan tiempo para el desarrollo de un sentimiento de grupo, en particular para conformar grupos

cohesionados en el contexto en línea. Una vez formado el grupo, se avanza con gran fuerza y consistencia apoyándose mutuamente con respuestas que apoyan la cohesión.

El tiempo necesario que cada grupo requiere para construir ese sentimiento grupal es diferente uno del otro, algunos grupos lo hacen tempranamente como ha sido en el curso de la Universidad de Salamanca, y otros más requieren de más tiempo ó no lo alcanzan como fue el primer caso analizado de la Universidad de Murcia.

Lo anterior se ha visto que está vinculado fuertemente con la presencia didáctica, el papel del tutor es fundamental para lograr construir ese sentimiento grupal, algunos participantes mencionaron ese elemento, en especial en el primer caso analizado, que se ha visto apoyado por los dos últimos casos, que se relacionan con los roles jugados durante el proceso de tutoría en línea.

La incorporación de las herramientas telemática como apoyo para los aprendizajes y avanzar hacia la colaboración y la construcción de comunidades de aprendizaje, exige la definición de una serie de reglas que faciliten la comunicación y la interacción, tal como se ha podido demostrar al analizar las actividades desde el triangulo ampliado mediacional, dichas normas deben ser flexibles, reducidas en número y asumidas por los participantes durante la actividad como son los debates y aquello que se desarrolle en lo cotidiano de la actividad, es importante que éstas hagan explícitas cuales son las expectativas de los tutores y los aprendices respecto de las actividades a realizar y su participación.

La honestidad, la apertura de actividades y el cierre son valores que deben respetarse en cualquier entorno comunicativo en línea, ya que esto contribuye a la motivación, a el respeto mutuo, a generar un clima de afecto, emotivo, emocional que contribuya a cultivar relaciones personales y amistades que son elementos muy necesarios para diluir la soledad y frialdad de la comunicación mediada por la tecnología al posibilitar la empatía y la ayuda psicológica.

Así mismo, es importante evitar algunos peligros derivados de la constitución de grupos de presión que con el estilo de comunicación y el contenido de los mensajes pueden ocasionar en algunos participantes sentimientos de evasión, de no pertenencia ó de exclusión.

La falta de indicaciones claras, ó la ausencia total de ella por parte del tutor ó de alguno de los participantes puede afectar seriamente la actividad y el avance de alguno ó algunos de los participantes y afectar la autoestima ó el autoconcepto de los participantes.

Considerando la noción de Para Pallof y Prat (1999), respecto de contacto virtual en oposición al contacto humano en la comunicación electrónica, establece un dualismo artificial porque cuando la gente genera comunicación, incluso si es a través de textos, la comunicación virtual es humana, se ha detectado que el Tutor es una figura muy importante en la creación de normas, reglas, reparto de responsabilidades y participación a través de las herramientas de comunicación telemáticas, cuando eso no ha sucedido se han presentado momentos de etapa, crisis y angustia en los participantes, algo compatible con la educación presencial y los efectos palpables del paradigma dominante que se ha centrado en la dirección constante del alumno dejando de lado los procesos autogestivos, un elemento que se ha diluido en los cursos analizados por las características propias de la modalidad y las funciones realizadas por los tutores.

El tutor en ese sentido debe fomentar un clima cálido y abierto, fomentando la confianza y el apoyo mutuo, promoviendo un pensamiento grupal a partir de sus intervenciones, las cuales deben ser adecuadas y pertinentes con base a su experiencia y sensibilidad, promoviendo el diálogo en aquellos participantes silenciosos.

Un ejemplo de lo anterior lo tomo de uno de los cursos, donde se hace ver la importancia de una buena comunicación, y del papel tan importante que tienen los tutores en la creación de un clima adecuado:

“Por fin he encontrado la intervención a la que quería contestar después de navegar a la deriva entre tantos foros, sí no lo había pensado hasta ahora, me siento como un barco a la deriva que va chocando con diferentes islas y en una de ellas deben estar los tutores o al menos eso espero.

Agradezco tu afán contemporizador pero yo sigo pensando que en este módulo la presencia y la guía de los tutores oficiales sigue siendo escasa.”

Como podemos observar, es importante que el tutor este permanente alerta a las necesidades de los participantes, inclusive se recomienda compartir la actividad de la tutoría entre dos profesores, uno de ellos que puede atender la actividad académica marcada en el programa de actividades, y el otro docente más que atenderá las cuestiones relacionadas con el seguimiento del alumno y sus necesidades particulares en el avance del curso, ese docente es quien puede contribuir a evitar que la llama de la motivación se apague y mediar para que se puedan controlar los conflictos por una desatención ó un sentimiento de soledad por parte de los participantes.

Se ha podido observar, que al igual que en los encuentros presenciales, en la actividad en línea como en la interacción social nos hace vulnerables en la misma medida en que nos abrimos al grupo, los participantes deben tener claro que su comunicación está abierta a todos, y a diferencia de la palabra tradicional, la escrita queda ahí para ser revisada y consultada en múltiples ocasiones, por lo cual se hace necesario reflexionar antes de compartir su información, es importante tener presente que la participación en un foro ó lista de distribución es difundida a todos los participantes del grupo y existe la posibilidad de caer en

alguna incompreensión, rechazo ó ser adherido a los acuerdos de otros como parte de un proceso social tradicional.

Para una comunicación efectiva es imperioso como elemento clave la utilización adecuada de las herramientas de comunicación síncrona y asíncrona compaginadas con adecuadas competencias comunicativas por parte del equipo docente, así como el contribuir a la adquisición de dichos elementos a los participantes durante el desarrollo de las actividades académicas, así como la gestión del tiempo en el establecimiento de la comunicación.

Lograr trabajar de manera conjunta, en colaboración va más allá de la incorporación de herramientas tecnológicas, el paradigma dominante basado en la estandarización, en un modelo que privilegia la individualidad y la competencia personal de años de tradición en las escuelas y el trabajo que ocasiona enfrentamientos, aislamientos que socavan nuestra cultura y que se hacen presentes al interactuar haciendo uso de las herramientas telemáticas, como ha quedado registrado en los archivos digitales de los cursos analizados.

Lograr que la interactividad sea posible a partir de la conjunción de lo tecnológico con lo pedagógico es una tarea compleja que toca aspectos referidos con la formación docente y la integración de un equipo multidisciplinario que hable el mismo lenguaje, que pueda mirar de manera compatible lo planificado al inicio del curso.

Es así que lograr la construcción conjunta de conocimiento en parte considera las posibilidades y limitaciones que en lo relativo a las formas de organización de la actividad conjunta de los participantes ofrece el diseño de los recursos tecnológicos, y las orientaciones del diseño pedagógico. Las formas en que los profesores, alumnos y la coordinación utilizan los recursos tecnológicos, que puede ser vista como la interactividad tecnológica considera también las estructuras de participación social, las prácticas de uso y los patrones de discurso

electrónico asociadas a la realización de las actividades conjuntas de los participantes durante construcción de significados compartidos, lo cual no siempre se ha logrado cristalizar por elementos que obedecen por un lado al diseño pedagógico, en otro a la experiencia y formación de los tutores, y a la utilización y selección de los recursos tecnológicos, lo anterior queda registrado en la siguiente comunicación que da cuenta de la presencia social y de tutoría en uno de los cursos analizados:

“Las distancias y la soledad fue algo que se sintió demasiado para mi gusto, a tal punto que no recomendaría a nadie este curso porque sino tiene una buena experiencia en estos medios telemáticos queda un sabor amargo.”

Es así que desde esa perspectiva sociocultural, aprender es un proceso de negociación social (presencia social) o de sentido de colaboración que se construye al interactuar, de una presencia de acompañamiento (presencia didáctica ó de tutoría), y de una construcción común de conocimiento Vigotsky (1978). Con el proceso de negociación de significado, los estudiantes amplían su propia comprensión, que de esa forma se reconstruye individualmente usando su conocimiento y experiencia anteriores, al mismo tiempo que se construyen lazos afectivos diluyendo con eso la frialdad del componente tecnológico presente en los foros de discusión al construir una cadena de significados compartidos que dan lugar a la formación de eslabones de emotividad ante las crisis que se llegan a vivir por la realización de actividades presenciales cotidianas relacionadas con la vida laboral, y la realización de estudios superiores de manera simultánea, como se muestra a continuación:

“ Soy una alumna del diplomado, Este correo es para comunicarle que me encuentro en una situación compleja ya que las actividades que he dejado de realizar y que ya me es imposible realizarlas por causas de trabajo (Doy tres clases diferentes, tengo un seminario permanente a

mi cargo, soy líder de cuerpo académico y ahorita estoy trabajando en el plan de trabajo) y tal vez si solo fuera eso yo pudiera continuar pero hace aproximadamente 22 días mi hija tuvo un accidente y eso me ha traído muchas complicaciones por lo que no estoy dedicando el tiempo suficiente a esta actividad,.”

Dentro de los aspectos de presencia social, cognitiva y de tutoría, se ha visto que el componente emocional, lo afectivo es fundamental, es un ingrediente que se puede lograr al planificar pedagógicamente actividades que permitan a los participantes aprender de un compañero ó par, lo cual se fundamenta en la epistemología constructivista sociocultural. Desde esa propuesta que recupera el aspecto social, el conocimiento es descubierto por los estudiantes que trabajan juntos mediados por los recursos telemáticos como son las actividades de diálogo síncrono y asíncrono por correo electrónico y chat, de debate en los foros de discusión respecto de la realización de actividades concretas.

La comunicación anterior da muestra de la importancia de un diseño pedagógico adecuado a las condiciones de los participantes, ya que la modalidad educativa a distancia es una modalidad que debe otorgar apertura y flexibilidad, ya que los participantes que son adultos en vida laboral activa, seleccionan dicha opción por sus condiciones especiales de tiempo y distancia para acudir a la universidad presencial, en caso contrario se contribuye al ausentismo y al abandono de los estudios, es en éstos momentos que toma sentido un diseño pedagógico que recupere el trabajo en colaboración y la creación de fuertes lazos afectivos entre los participantes, así como el dotar de espacios especiales para la interacción informal, para recuperar la vida cotidiana no académica en diálogos informales, casuales que diluyan la distancia y la frialdad del medio, como es el café ó tertulia virtual.

6.3 Las herramientas tecnológicas y la formación en Red.

Las tecnologías como artefactos culturales son materiales simbólicos; regulan la interacción con el ambiente y con uno mismo (Cole y Engeström, 2001). Son, en términos generales, herramientas. En dos de los cursos observados hemos detectado que se ha desprovisto su función cultural y relacional para reducirlo solo a instrumentos técnicos-funcionales.

Las tecnologías en su dimensión material, simbólica y social pueden potenciar con un buen uso las formas en que se construyen el conocimiento. La idea de una formación en red informática puede resultar un excelente soporte para la creación de una propuesta de formación soportada por la Internet deseando la formación de una comunidad de aprendizaje. Pero esta red sin la instalación de una cultura de colaboración que trascienda las paredes del aislamiento y del individualismo tampoco no es posible. Nuevamente nos interesa señalar la poderosa interrelación que hay entre tecnologías, pedagogía, conocimiento y cultura.

La herramienta tiene una vinculación auténtica con el mundo del trabajo, la herramienta es una producción y un artefacto cultural. Tiene una dimensión instrumental pero a la vez una relación simbólica y social. Con lo cual estamos hablando de una concepción tripartita de las tecnologías: material, simbólica y social. Usamos las tecnologías, pero estas también nos usan. Es así que se considera necesario un intercambio más relacional respecto de los productos tecnológicos que median el aprendizaje a distancia.

Una conclusión importante de éstas experiencias observadas es la importancia de conocer las posibilidades para el diseño pedagógico que nos ofrece cada herramienta tecnológica, en tanto artefacto cultural es producto de una forma de pensar particular, que así mismo se ve soportada por una concepción igualmente específica de diseño educativo.

La formación en Red necesita de dos cosas fundamentales, una es la tecnología adecuada en términos de apertura y flexibilidad, y de un diseño pedagógico que apoye la creación de procesos de aprendizaje como son las actividades individuales y en colaboración. Si bien la comunicación asíncrona basada en CMC puede ser utilizada como una herramienta para apoyar la comunicación en Red y contribuir a la colaboración entre personas ubicadas en lugares diferentes y distantes, la tecnología por si misma es incapaz de crear una fuerte cohesión social y el sentimiento de comunidad entre los participantes en línea, elementos indispensable para construir una verdadera Red.

Se ha podido comprobar que esos elementos son desconocidos por algunos de los responsables educativos al implementar programas de formación a distancia en la modalidad a través de Internet, por lo cual se considera de importancia incorporar esos elementos a la formación de docentes y en general del equipo académico y tecnológico que apoyara las propuestas educativas a través de Internet, con la finalidad de hacer congruente y compatible el diseño pedagógico, con las posibilidades tecnológicas, a fin de evitar hacer lo que se puede, con lo que se tiene.

Por lo cual es indispensable incorporar un conjunto de actividades durante el proceso de formación que ayuden a los participantes en línea a entusiasmarse con el proceso de formación, que es un elemento del componente emocional para construir ambientes de aprendizaje emocionales, y que puedan aprender a trabajar juntos sin temores, sin sentimientos de angustia, desesperación y molestia que pueden ser ocasionados por la lejanía y el sentimiento de soledad.

A través de los cursos analizados se ha podido evidenciar que la tecnología está proporcionando herramientas de mucho interés para los diseñadores de cursos, coordinadores y tutores, como son las plataformas de teleformación ó sistemas de gestión del aprendizaje, que permiten crear espacios de comunicación, sistemas de documentos compartidos, de escritura grupal, de discusión a través de foros virtuales entre otras más, dependiendo de la configuración del sistema.

Las redes telemáticas pueden convertirse, a medio plazo, en el catalizador del cambio pedagógico en las instituciones de educación superior. Para ilustrar esto, y la acción mediacional de las herramientas tecnológicas como artefactos culturales, se presenta un segmento de una comunicación:

"Una experiencia Responder
Por avictor en Vie May 28 - 10:52
Algo que me ha ocurrido y que me ha "motivado" a seguir creciendo como docente es en el cambio que he visto en mi desarrollo en clase, antes no entendía muy bien cuando Nuestro tutor decía "apropiense del espacio, apropiense del foro" y he caído en la cuenta de que la herramienta es para usarse es decir "apropiarse de ella" y ser capaz de innovar. Me sucedió con el uso del internet (por ejemplo), antes en 2 ocasiones me lo cerraron por no utilizarlo y ahora lo considero como una herramienta que me permite la comunicación con mis iguales y con mis alumnos estimulándolos en el lenguaje que manejan cotidianamente. Ahora bien, me he beneficiado aún y cuando me desarrollo en el modelo presencial al tener el internet como un soporte "didáctico" muy eficiente. Entonces, puedo imaginarme el beneficio doblemente importante que se genera en la enseñanza virtual."

La interacción que se produce en un entorno virtual es diferente que la producida en un entorno presencial, cara a cara. Obviamente, se comparte un espacio común, hay un encuentro con los otros pero las características específicas de este espacio están condicionadas por las formas de relación e interacción, que se hacen más complejas al promover la colaboración.

Para contribuir al logro de aprendizajes significativos, no se trata sólo de intercambiar mensajes, de conversar. Hay que lograr un diálogo que favorezca la elaboración del conocimiento, el diálogo en el proceso interactivo a través del discurso electrónico es fundamental, se aprende del diálogo, aprendemos a dialogar en la acción, que es posible lograr si el tutor promueve la realización de actividades que cuestionen al participante e invitándole a recuperar la historia de la actividad realizada a través de las voces de los participantes, recuperando el tipo de argumentaciones que se producen en el diálogo, dando evidencia de cómo se promueve el aprendizaje a través del diálogo, promoviendo la construcción de una comunidad del discurso electrónico.

De ahí la importancia de que una herramienta de teleformación permita la construcción de una historia del proceso de teleformación, de la construcción de una cadena de interacción que permita su fácil recuperación por parte de todos los participantes. Condición que no ha sido posible en la plataforma Claroline.

Las prácticas culturales que se han podido observar en los espacios de formación, hacen posible darnos cuenta que nos trasladamos del simple acceso a la información que suponía por parte del alumno la consulta, lectura y estudio de páginas (en papel o electrónicas), a la construcción conjunta y a la vez personal de los saberes culturales propios y ajenos. La misma tecnología posibilita el traspase de las barreras culturales y este hecho precisa de una guía y de unos objetivos educativos claros y definidos puesto que de lo contrario puede suponer una dificultad para el aprendizaje. La educación a distancia a través de Internet requiere de la adquisición de nuevas habilidades y destrezas por parte de los actores que participan en los proyectos de formación, de un proceso de alfabetización digital que haga posible la interacción con otras personas a distancia mediada por el texto electrónico al hacer uso de recursos informáticos y de las redes digitales.

Por tal motivo se considera indispensable avanzar en la realización de investigaciones educativas que atiendan la basta problemática educativa que se presenta en los nuevos escenarios virtuales de la formación universitaria.

Se ha comprobado que la tecnología por si misma no crea la comunicación ni el aprendizaje que se da través de entornos participativos y colaborativos, lo cual supone un reto importante ya que hemos evidenciado que ésta introduce formas de trabajo muy diferentes a las que se están utilizando en la mayoría de las instituciones de todos los niveles educativos. Aún se ha descuidado el diseño pedagógico privilegiando a lo tecnológico y la puesta de materiales didácticos digitales, saturando en ocasiones al estudiante de información a consultar con base a los objetivos educativos, no se trata sólo de que los estudiantes aprendan

a partir de un modelo educativo mediado por la computadora, que puede incorporar un diseño pedagógico colaborativo, se ha observado que también es fundamental que las instituciones aprendan ya que la dimensión social del conocimiento no alcanza sólo a la persona sino también a la propia organización.

La incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación demanda la adquisición de nuevas habilidades y destrezas para poder interactuar con otros participantes, así como apropiarse del recurso y aplicarlo a la educación a distancia, la modalidad educativa en línea puede generar conflicto y crisis entre los distintos actores del escenario educativo por representar un cambio en las formas de ejercer la docencia universitaria, en si misma la modalidad educativa por ser innovadora algunos académicos le han llamado un nuevo paradigma educativo.

Uno de los problemas para atender es la deserción escolar, el abandono de los estudios se vincula a la falta de redes afectivas entre los compañeros de estudio y a un sentimiento de soledad que puede ser atendida al promover actividades en colaboración, a lo anterior se suma la dificultad para apropiarse de las herramientas telemáticas, por lo cual partimos del hecho que al trabajar de manera colaborativa se puede contribuir en atender al estudiante, fomentando así mismo al diálogo y la interacción entre los estudiantes para contribuir a la construcción de una comunidad de aprendizaje mediada por la tecnología, se debe evitar dar por hecho que todos los alumnos al elegir esa modalidad tienen las habilidades y destrezas necesarias para la utilización de las herramientas tecnológicas como es la Internet y las plataformas de teleformación.

La incorporación de sistemas informáticos complejos, como las denominadas plataformas de teleformación, está siendo cada vez más frecuente en las instituciones educativas, sin un análisis pedagógico previo. En algunas ocasiones las características de los nuevos diseños dificultan la interacción por depender de un enlace permanente y continuo con la Internet (actividad on line), disminuyendo

la flexibilidad tecnológica tan deseada para el aprendizaje abierto y flexible del estudiante. La elección de un entorno virtual para el aprendizaje no pasa en lo general por criterios pedagógicos, haciendo más lo que se puede realizar por intuición, que por una compaginación de elementos tecnológicos y pedagógicos.

En es sentido estamos de acuerdo con Zapata (2006) respecto a la necesidad de que los modelos de formación a distancia consideren entornos virtuales de aprendizaje que sean tecnológicamente abiertos y flexibles, así como elementos pedagógicamente abiertos y flexibles de manera complementaria respecto de lo tecnológico y del diseño pedagógico.

El análisis realizado en cuatro cursos nos hace ver que en la actualidad existe un privilegio por la tecnología, que rompe con los antecedentes de apertura y flexibilidad pensando más en la institución escolar que en el estudiante. Los nuevos ambientes virtuales de aprendizaje exigen que el alumno tenga conexión permanente con la Red Internet para avanzar en su formación, que si bien se da a distancia, demanda ahora la permanencia en algún lugar que tenga dicho servicio obligando al participante a organizar sus actividades con base al acceso a la Red.

La propuesta de formación que se analizo primero ha sido implementada sin una plataforma de teleformación, en un sistema que ellos denominan basado en FTP (Protocolo de Transferencia de Archivos, en español) para acceder a los materiales didácticos, y el uso de mensajería electrónica basada en un protocolo denominado POP 3 que es utilizado por la mayoría de los programas que permiten recuperar el correo electrónico.

Ese elemento, que parece muy simple, otorga una gran movilidad, apertura y flexibilidad a los participantes, quienes recordemos son adultos y que realizan actividad laboral en instituciones educativas ó en empresas para lo cual tienen que generar estrategias de organización del tiempo, al encontrar obstáculos para el

acceso a los espacios de interacción se presenta en ellos el fantasma del abandono y la deserción.

Los otros tres cursos analizados han sido soportados por una plataforma de teleformación que no incluye la posibilidad de comunicación por medio de mensajería electrónica POP3, ni las posibilidades de trabajar sin conexión a la Red, ó en la modalidad “fuera de línea” como se le llega a conocer.

En uno de los cursos analizados, los participantes han referido en repetidas ocasiones dificultades para hacer llegar sus aportaciones en la plataforma de teleformación Claroline, ocasionados por situaciones de configuración del sistema que “desconecta” al usuario del foro en un determinado lapso de tiempo, situación que afecto así mismo a tutores y otros estudiantes ya que la comunicación escrita se pierde en su totalidad.

Ese contratiempo ocasionó no solo pérdida de tiempo al tener que escribir nuevamente la aportación, también demanda un mayor esfuerzo intelectual al tener que recordar y escribir nuevamente la comunicación, a la vez que contribuye a la desmotivación ya que en los inicios el participante desconoce si el contratiempo es debido a su desconocimiento en el uso de la herramienta ó a cuestiones del sistema de la plataforma de teleformación.

La incorporación de herramientas tecnológicas en la formación a distancia a través de Internet debe considerar que un entorno virtual de aprendizaje es un espacio social, muchas veces dejado de lado al privilegiar el aspecto tecnológico sobre el pedagógico, suponiendo que el simple hecho de colocar materiales digitales y reunir a un grupo de estudiantes con sus respectivos tutores proporcionando acceso a través de la Red es suficiente para construir un entorno de aprendizaje.

En algunos de los cursos analizados, el equipo de implementación ha olvidado que un conjunto de espacios con servicios accesibles desde una computadora

conectada a la Red no constituyen un entorno virtual de aprendizaje, a menos que haya una interacción social sobre la información que se ha puesto a disposición de los estudiantes como contenido escolar. Esto incluye las facilidades para una comunicación sincrónica, asincrónica, la posibilidad de compartir espacios, elaborar documentos, obtener materiales y otras más. La noción de "espacio social" Brown y Duguid (2001a) abre posibilidades muy interesantes que todavía deben ser exploradas ya que en la mayor parte de los usos actuales todavía queda muy restringido a un uso enciclopédico de la información con modelos educativos que privilegian a los materiales didácticos sobre los procesos de interacción grupal.

En la actualidad es prioritario incorporar en la formación de tutores y de los aprendices, las características tecnológicas y de diseño pedagógico, de tal forma que sean ellos los que seleccionen el entorno para el trabajo en Red, y no se vean limitados para la realización de actividades formativas, que en la actualidad se debe principalmente a que el entorno es elegido ó diseñado con desconocimiento de las características y posibilidades de cada entorno virtual.

La representación de la información en un entorno de aprendizaje virtual puede ser muy variada y se ha podido apreciar que el sistema de organización de la información en las plataformas de teleformación es cada vez más hipertextual, lo que otorga un papel más activo al usuario. Este sistema de organización y presentación facilita el papel activo del lector en el proceso de exposición a los contenidos, escogiendo los trayectos de su exploración que no habrán de ajustarse necesariamente a una secuencia lineal, y decidiendo el ritmo del proceso, así como lo atractivo que supone el acceso al contenido presentado de forma estática (texto e ilustraciones) y dinámica (mediante sonido, animaciones, vídeo).

La única institución que ha ofrecido un sistema tecnológico abierto y flexible compatible con su diseño pedagógico es el primer caso de la universidad de

Murcia, ya que se hacía posible el trabajo en los foros de discusión sin el elemento indispensable de estar conectado a la red Internet (trabajo asíncrono), lo cual también tiene un impacto en los costos del proceso de formación. Los archivos de comunicación se soportan en solo texto, sin gráficos complejos, así como es posible almacenarlos en la computadora personal de manera permanente, a diferencia de los otros entornos, donde la información se pierde al desconectarse de la red Internet.

La emoción y el afecto por parte de los tutores han sido elementos bien reconocidos y aplaudidos por los participantes, el rol de los tutores en línea como facilitadores que ayudan a construir un ambiente de aprendizaje que apoye las discusiones constructivas que se constituya en un promotor positivo de buenas actitudes para el aprendizaje son reconocidas por todos los participantes. Los participantes, estudiantes en línea con frecuencia expresaron sus valores personales al estar presentes en las comunicaciones afectivas con ánimos de construir un aprendizaje emocional, construir una identidad social y lograr nuevos aprendizajes de manera conjunta con sus compañeros.

Esos elementos otorgan una mayor apertura y flexibilidad al participante ya que le permiten trabajar en la comodidad de su tiempo y su espacio sin requerir para ello estar conectados a la red Internet, lo cual los tiene atados a un sitio específico, que desde mi punto de vista limita los criterios de abierto que se requieren en las ofertas educativas en la modalidad a distancia a través de la Red Internet.

En los cursos analizados, se ha podido observar que las nuevas plataformas de teleformación, que han dejado de lado esa particularidad y obligan al participante a estar sentado frente a un equipo de cómputo conectado a la Internet, limitando la actividad educativa al acceso a recursos con esas características.

Lo anterior no se limita a la apertura tecnológica y pedagógica solamente, ya que la eficacia de la implantación de Internet en todos los ámbitos del mundo social y económico, la importancia creciente que está adquiriendo en las vidas de cada vez

más personas y el interés que ha despertado entre un buen número de científicos sociales hace que su (relativamente) reciente incorporación a la realidad cotidiana de mucha gente no sea percibida con extrañeza, sino con la transparencia de las cosas que ya hace tiempo que están entre nosotros o forman parte de las rutinas diarias. Incluso los más reticentes a las innovaciones o los más alejados de los centros de incorporación de las tecnologías de la comunicación empiezan a familiarizarse con una realidad que se sobrepone a la del mundo dado por descontado.

Condicionar el acceso a los cursos de formación a través de Internet a la conexión directa como lo demandan los nuevos entornos virtuales para poder interactuar, me parece que involucra elementos referidos a la democratización de los recursos y a cuestiones de igualdad y equidad que han tomado mucha fuerza en el presente milenio y que es una apuesta pedagógica que se hace a la incorporación de la Internet en la educación.

En la formación de tutores en línea, se considera fundamental un diseño pedagógico que permita a los participantes vivir la experiencia acudiendo a la teoría para confrontarla con la práctica logrando transitar de información a conocimiento, para lograr un aprendizaje significativo. La perspectiva de la construcción de comunidades de aprendizaje desde una comunidad de práctica se considera adecuada, en particular al considerar que los aprendices son adultos y que éste tipo de personas requieren más de un aprendizaje de experiencias y de un diseño pedagógico que considere la aplicación del conocimiento teórico en la vida cotidiana, en éste caso. Como futuros tutores en línea.

Ante estos retos es necesario replantear el quehacer pedagógico como base educativa para formar al ciudadano de estas posibles entidades. Estos escenarios demandan una nueva arquitectura educativa que apunte al aprendizaje de por vida y apueste por él, lo que implica entablar una nueva hipótesis educativa: enseñar a aprender y sobre todo a utilizar adecuadamente la información en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las tecnologías mediadoras en dicho proceso.

Se plantea entonces una nueva hipótesis, un nuevo enfoque para comprender el quehacer educativo para una pedagogía de la información, ante el cual los docentes y estudiantes deben asumir un nuevo rol de mediador entre la experiencia humana y la información existente, y sobre todo reflexionar respecto a que la información debe ser punto de partida y de llegada en el proceso de enseñanza-aprendizaje para avanzar hacia la apropiación y transformación para la construcción conjunta de conocimiento, ahora en actividades mediadas por la tecnología, como en las observadas en la presente investigación.

Otro elemento que se considera de importancia, es la selección de un entorno virtual que contribuya a la creación de comunidades de aprendizaje y que pueda dotar a los participantes de las herramientas de comunicación indispensables para el diálogo y la interacción haciendo uso de las herramientas digitales.

En las plataformas de teleformación, la percepción de telepresencia, de estar en un espacio virtual de aprendizaje, se debe a las sensaciones a las que da lugar la participación en el entorno y a la posibilidad de relacionarse con otras personas que también acceden a él haciendo uso de los espacios de comunicación, como es la opción que ofrecen las plataformas de teleformación de informar a los participantes sobre la presencia de otros integrantes conectados a la Red y con acceso al espacio de trabajo, que hace posible contactarles a través de un sistema de mensajería interno, y de otros servicios como son los espacios de chat.

El grado en el que se experimenta esta sensación depende del nivel de realismo que se consiga en la presentación de contenidos a través del propio entorno. En entrevistas realizadas a los participantes, manifestaron que ese elemento de información respecto de los participantes, ha generado un sentimiento de acompañamiento que contribuye a la creación de un espacio social, a una presencia social que diluye la distancia física y contribuye a la motivación para avanzar en la realización de actividades.

Algunos participantes comentaron que el saber que su tutor estaba conectado a la Red en esos momentos de actividad y con presencia en el entorno virtual les motivaba y se sentían acompañados, al mismo tiempo que les proporcionaba seguridad. Condición que se reafirmaba al poder contactarles en tiempo real y poder resolver sus inquietudes sin esperar a sus comentarios por medio del correo electrónico ó los foros de discusión, es así que se configura una presencia social, cognitiva y de tutoría.

El aspecto clave no es la representación por si misma, sino qué hacen los estudiantes con la representación ya que el espacio social representado no es neutro. La sala de "tertulia", "biblioteca", el "cibercafé", etc. condicionan el tipo de relación y comunicación de los estudiantes. Y, de hecho, se acostumbran a utilizar representaciones que tienen una correspondencia en el espacio habitual de clase como elemento de enlace con los nuevos entornos que contribuye a la creación de un ambiente emocional de aprendizaje.

Al familiarizarse con los elementos de un entorno virtual de aprendizaje, los estudiantes pueden ser también diseñadores y productores de contenidos. En este sentido, el papel es mucho más participativo y activo ya que puede contribuir con sus aportaciones, aumentar la base de conocimiento, reforzar enlaces, etc. En definitiva, el conocimiento es mucho más dinámico y cambiante. Condición que no siempre es aprovechada en el diseño pedagógico de los cursos analizados, programando actividades lúdicas ó de ocio recreativo previo a las actividades académicas, que permitan por un lado hacer manifiestas las dudas e inquietudes respecto a la apropiación de las herramientas telemáticas, y por otro a la construcción de hilos de interacción y lazos emocionales, que se ha visto son muy necesarios en las propuestas de formación a distancia que incorporan a las nuevas tecnologías en la teleformación.

El componente social y la construcción de un ambiente de aprendizaje emocional, son aspectos que no siempre han sido bien cuidados en los cursos analizados, Burbules y Callister (2001) presentan una concepción particular de la relación

entre las personas y la tecnología que se enmarca en lo relacional. Este punto de vista les permite mostrar que la división entre lo humano y lo tecnológico no es tan tajante, que así como la sociedad transforma los entornos tecnológicos, estos modifican a las personas, tanto en lo psicológico como en lo físico o cultural. En ese sentido entendemos a la tecnología desde una perspectiva “relacional”, no “instrumental”, el hombre crea a la tecnología y al hacerlo se modifica a sí mismo en un proceso dialéctico, recuperado a través de la perspectiva sociocultural del aprendizaje, un elemento importante a considerar en el diseño pedagógico que incorpora tecnologías como las analizadas.

Por ese motivo, en la formación en Red el papel de los actores, tutores y alumnos es significativamente distinto a la actividad presencial, y no debe limitarse al simple hecho de poner materiales y descargarlos de la Red, imprimirlos y trabajarlos de forma memorística a través de redes, es fundamental la planificación y organización de actividades individuales y colectivas del alumno con la información, donde ésta sea un pretexto para negociar significados y propiciar la construcción significativa de conocimiento a partir de la reelaboración cognitiva de la información presentada y la transmisión en consecuencia mediada por la tecnología promoviendo la transformación de las estructuras mentales, las aptitudes, habilidades y destrezas presentadas previamente por el participante al apropiarse no solo de las herramientas telemáticas, lo cual no se consigue solamente al utilizar una plataforma de teleformación u otra más.

Cabrero y Lorente (2005)

Pedagógicamente es importante priorizar la acción formativa estructurando un conjunto de electos como son las actividades que se van a desarrollar, las estrategias didácticas seleccionadas por el tutor, la calidad de los contenidos presentados, la estructura sintáctica-semántica de los materiales didácticos, el estilo de trabajo del tutor y el manejo que se haga de las distintas herramientas de comunicación por parte de los participantes disponibles en la plataforma de teleformación, considerando que cada una de ellas ha sido pensada para un estilo

de trabajo diferente, el desconocimiento de ese elemento por parte de los organizadores y de los tutores ha ocasionado que se haga lo que se puede al trabajar en un entorno específico, y no seleccionar una plataforma con criterios pedagógicos para hacer lo que se debe con base al diseño pedagógico particular. En especial si están a disposición herramientas virtuales diseñadas ya sea para el trabajo grupal ó colaborativo como es BSCW, el entorno AColab, ó para una filosofía sociocultural como argumenta el autor de la plataforma Moodle.

Bibliografía

1. Ahern, T.C., Peck, K., Laycock (1992) The effects of teacher discourse in computer-mediated discusión. *Journal of Educational Computing Research*, 8(3):291-309
2. Álvarez Gayou J. J.L. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*, Paidós. México.
3. Amundsen, Chery. (1993) The evolution of theory in distance education. En Desmond Keegan. Ed. *Theoretical principles of distance education*, Gran Bretaña: Routledge,
4. Anderson, T., y Kanuka, H. (1997) Online forums: new platforms for professional development and group collaboration.
[url] <http://www.jcmc.huji.ac.il/vol3/issue3/anderson.html>
Consultado en marzo de 2003
5. Altbach, P. (1998) Patterns in Higher Education Development: Towards the Year 2000. In W. G. Tierney Ed. *ASHE Reader on Comparative Education*. New York: Simon and Schuster.
6. Aparici, R. (2002) *Mitos de la Educación a distancia y las Nuevas Tecnologías*.(En: CD Master en educación a distancia, UNED), España.
7. Area, Moreira (2000) “¿Qué aporta Internet al cambio pedagógico en la educación superior?”, en R. Pérez (Coord): *Redes multimedia y diseños virtuales*. Actas del III Congreso Universidad de La Laguna Publicado en *Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación*. Universidad de Oviedo, pgs. 128-135.
8. Area M. (1997)“Futuro imperfecto: Nuevas tecnologías e igualdad de oportunidades educativas”. Ponencia Presentada en la XX Escuela de Verano de Canaria, La Laguna, julio.
[Url] <http://www.ull.es/publicaciones/tecinfedu/index.html>
Consultado en Mayo de 2003
9. Ardevol A, Bertrán M., Callén B., Pérez C. (2003) *Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea*. *Athenea Digital*. No.3:72-92
10. Ardèvol E. (1998) Por una antropología de la Mirada: etnografía, representación y construcción de datos audiovisuales, *Revista dialectología y tradiciones populares*, tomo 53, cuaderno segundo, España. Pp. 217-240

11. Ardèvol E., Beltrán C., Callén B., Pérez C. (2003) Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Atenea Digital*. No.3
12. Aviv R., Erlich Aviv R., Erlich Z, Ravid G., Geva A. (2003) Network Analysis of Knowledge Construction in Asynchronous Learning Networks. *JALN*, septiembre, 7(3)
13. Avigail O., Mioduser D., Nachmias R. "The Development of Social Climate in Virtual Learning Discussion Groups". *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol. 3, No. 1, April, 2002.
14. Aviv R., Erlich Z, Ravid G., Geva A. (2003) Network Analysis of Knowledge Construction in Asynchronous Learning Networks. *JALN*, septiembre, 7(3)
15. Barab S, Kling R., Gray J. (2004) *Designing virtual communities in the service of learning*. Cambridge University Press. USA.
16. Barab, James, MaKinster, Scheckeler (2004) *Designing system dualities, Characterizing an online professional development community*, en Barab et al (2004) *Designing for virtual communities in the service of learning*. Cambridge University Press. USA.
17. Barberà E. (2001) *La interactividad en la Educación a Distancia*, ICE-HORSORI, España.
18. Barberà E. (2004) *La Educación en la red*, Paidós. España.
19. Bates, Tony. "Aspectos culturales y éticos en la educación internacional a distancia". Conferencia en el Programa de doctorado interdisciplinar e internacional sobre la sociedad de la información y el conocimiento. 26 de noviembre de 2001. <http://www.uoc.es/web/esp/art/uoc/bates1201/bates1201.html>. Consultado en enero de 2003.
20. Baudin, B. "Keeping online asynchronous discussions on topic". *JALN*, 3(2). 1999. www.aln.org/alnweb/journal/vol3_issue2/beaudin.htm Consultado en enero de 2002 Consultado en septiembre 2003.
21. Baker, M. (2003). Computer supported collaborative learning in the space of debate. *Designing for change in networked learning environments*. B.-L. Wason, Hoppe, U. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers: 11-20.
22. Baym, N. (1992). Computer-mediated soap talk: Communication, community and entertainment on the net. Paper presented at the annual meeting of the Speech Communication Association, Chicago.

23. Baym, N. (1995) The emergence of community in computer mediated communication, en S. Jones, *Cybersociety: Computer-Mediated Communication and Community*, Sage. Londres.
24. Baym N.K. (1998) The Emergence of On-Line Community." In S.G. Jones, ed *Cybersociety 2.0: Revisiting Computer-Mediated Communication and Community*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
25. Becker, H. J. Internet Use by Teachers: Conditions of professional use and teacher-directed student use. *Teaching, learning, and computing. 1998 National Survey, Report #1*.ERIC Document [ED429564].
26. Bednar, A. K., Cunningham, D. Duffy, T. M. & Perry, J. D. (1998). "Theory into practice: How do we link?" en T. M Duffy and D. H. Jonassen, Eds. *Constructivism and technology of instruction: A conversation*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
27. Bereiter, C. (1997). Situated cognition and how to overcome it. In D. Kirshner & J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
28. Betz, M. (2000). Curriculum, instruction, and the Internet. *Educational Technology & Society*, p. 1-12.
29. Biddle B.J. (1997) Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza, en Wittrock M.C. (1997) *La investigación de la enseñanza I*, Paidós. España.
30. Blanchette J. (2001) *Participant Interaction and Discourse Practice in an Asynchronous Learning Environment*. Disertación doctoral no publicada, University of Alberta, Edmonton. Canada
31. Bonk, C., Kirkley, J., Hara, N., & Dennen, V. "Advances in Pedagogy: Finding the Instructor in post-secondary online learning". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. 2000. <http://www.indiana.edu/~bobweb/temp/onlineped.pdf>. Consultado en marzo, 2003
32. Brandon, D. P. & Hollingshead, A. B. Collaborative learning and computer-supported groups. *Communication Studies*, 1999, pp. 48, 109-126.
33. Bruner J. (1998) *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Morata, España
34. Bruner J. (1997) *La Educación Puerta de la Cultura*. Visor, España
35. Bruckman A. (1992) *Identity Workshops: Emergent social and psychological phenomena in text-based virtual reality*.

36. Burbules, Nicholas C. y Callister, T. A. (2001). Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. España
37. Burkhalter B. (1999) Reading race online: Discoverig racial identity in Usenet discussions. En M.A. S. y Kollock (ed.) Communities in Cyberspace, Routledge. USA
38. Bond, Nathan (2003) Collaborative reflection and professional community building: an analysis of preservice teachers' use of an electronic discussion board. Journal of Technology and Teacher Education.
39. Bonk, C. J., & Cunningham, D. J. (1998). "Searching for learner-centered, constructivist, and sociocultural components of collaborative educational learning tools". In C. J. Bonk & K. S. Kim (Eds.), Electronic collaborators: learner-centered technologies for literacy, apprenticeship, and discourse pp. 25-50. New Jersey: Erlbaum.
40. Bonk C., Kirkley, J., Hara, N., y Dennen, V. (2000). Advances in Pedagogy: Finding the Instructor in post-secondary online learning. The annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
[url] http://www.indiana.edu/~bobweb/temp/online_ped.pdf
Consultado en abril de 2005
41. Bordia, P. (1997). Face-to-face versus computer-mediated communication: A synthesis of the experimental literature. The Journal of Business Communications, 34(1): 99-120.
42. Brown, J. S., Collins, A. and Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. Educational Researcher, 18 (1): 32-42
43. Brown, A. L., y Campione, J. C. (1994). Guided discovery in a community of learners. En K. McGilly (Ed.), Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice (pp. 229-270). Cambridge, MA: MIT Press.
44. Bruner, J. (1997) La educación: puerta de la cultura, Madrid: Aprendizaje Visor.
45. Brown R., (2001) The Process of Community-Building in Distance Learning. JALN 5(2) Septiembre.
46. Brown y Duguid P. (2001a) La vida social de la información. Prentice Hall, Buenos Aires.
47. Brown y Duguid (2001b) Knowledge and organization: A social-practice perspective, Organization Science, Vol. 12: 198-213

48. Bryndum S., Jerónimo M. J.A. (2005) La Motivación en los Entornos Telemáticos. RED. Revista de Educación a Distancia. Año V. No. 13.
[url] <http://www.um.es/ead/red/13/>
Consultada en enero de 2006.
49. Byrd O. A. (2002) La UNAM frente a la educación con tecnología. Reencuentro. No. 35
50. Calhoun, C. (1991) Indirect Relationships and Imagined Communities: Large-Scale Social Integration and the Transformation of Everyday Life. In P. Bourdieu and J. S. Coleman (eds.), Social Theory for a Changing Society. Boulder, CO: Westview Press. pp. 95-120
51. Cabrero J. a, Llorente C. M.C.(2005) Las Plataformas virtuales en el ámbito de la teleormación. Revista Alternativas.
[url] <http://www.e-alternativas.edu.ar/primeraedicion.htm>
Consultada en enero de 2006
52. Cardoso de Oliveira R. (1998) O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever, en Cardoso (1998) O trabalho do Antropólogo, UNESP. Brasil
53. Cecez-Kecmanovic, Lesley D., Moodie D. (2000) CMC and the Question of Democratisation: a University Field Study Proceedings of the 33rd Hawaii International Conference on System Sciences - 2000
54. Cerda G. C. (2002), "Educación a distancia: principios y tendencias". Revista Perspectiva Educacional, Instituto de Educación UCV, N° 39-40, I y II, pp. 11-30, 1999.
55. Cicognani (1997) Design speech acts. "how to do things with words" in virtual communities. [url] <http://www.arch.usyd.edu.au/~anna/papers/caadf97.html>
Consultado en Marzo de 2003.
56. Cerulo, K. A. (1997) Reframing Social Concepts for a Brave New (Virtual) World. Sociological Inquiry, 67 (1), 48-58.
57. Cherny L. (1999) Convestation and Community: Chat in a virtual world. CSLI publications. California.
58. Clarke P. (2000) The Internet as a medium for qualitative research. Conferencia Rand Afrikaans University, Johannesburgo, Sud Africa. Septiembre.
[url] <http://www.und.ac.za/users/clarke/web2000/pe.pdf>
59. Cobb. P. (1994). Where is the mind? A coordination of sociocultural and cognitive constructivist perspectives. In C. T. Fosnot (Ed.), Constructivism: Theory, perspectives, and practice. New York: Teachers College Press.

60. Constantino G. (2004) Documento de trabajo en el curso Tutor On line, Univesidad de Salamanca
61. Cookson P. S. "Acceso y equidad en la educación a distancia: investigación, desarrollo y criterios de calidad", en Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 4, No. 2, 2002. <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no2/contents-cookson.html>. Consultado en febrero, 2003.
62. Cookson, P. "Persistence in Distance Education". In M. G. Moore Ed. Contemporary issues in American distance education (1st ed., pp. xxvi, 419). Oxford; New York: Pergamon Press, 1990.
63. Cole M. (1999) Psicología cultural, Morata. España.
64. Cole M., Engeström Y. (1993) A cultural-historical approach to distributed cognition, en Salomón G. (1993) Distributed cognitions, Cambridge University Press. USA
65. Colobrans J. (2003) Nuevas etnografías y ciberespacio: reformulaciones metodológicas. Documento presentado en el 1er Congreso ONLINE del Observatorio para la CiberSociedad.
[url] <http://cibersociedad.rediris.es/congreso>
Consultado en mayo de 2004
66. COLOMINA, R. & ONRUBIA, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En: Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación* (2ª edición, pp. 415-435). Alianza. Madrid.
67. Coll, C (1998). Educació i activitat ciutadana: una necessitat i un compromís. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona.
68. Correl, S. (1995) The Ethnography of an Electronic Bar: The Lesbian Cafe. *Journal of Contemporary Ethnography* 24 (3): 270–98.
69. Crichton S., Kinash S., (2003) Virtual Ethnography: Interactive Interviewing Online as Method. *Canadian Journal of Learning and Technology* 29(2)
70. Crook, C. (1996). Computers and the collaborative experience of learning. New York: Routledge.
71. Cheseboro y Bonsai (1989) Computer-Mediated Communication: Human relationships in a computerized World, University of Alabama Press. USA
72. Crystal D. (2002) El lenguaje e Internet, de David. Cambridge University Press, Madrid.

73. Daniels H. (2003) Vygotsky y la pedagogía, Paidós. México.
74. Davidson, K. (1998). "Education in the Internet-linking theory to reality". <http://www.oise.on.ca/~kdavidson/cons.html>
75. Davydov V. y Markova A. K. (1983) A Concept of Education Activity for School Children, Soviet Psychology, Vol. XXI, No. 2. pp. 50-76 M. E. Sharpe, Inc.,
76. Dawn B.K. (1999) Gender Differences in Asynchronous Learning in Higher Education: Learning Styles, Participation Barriers and Communication Patterns. JALN, 3 (1)
77. Dede, C. (1996) The evolution of distance education: Emerging technologies and distributed learning, American Journal of Distance Education, 10(2), pp. 34-36.
78. Delors J. La Educación Encierra un Tesoro. Ediciones UNESCO, Correo de la UNESCO, México, 1996.
79. Denzin, N. K. (1997) Interpretative Ethnography: Ethnographic Practices for the 21st Century, Thousand Oaks, CA. Sage
80. Deziel-Evanz (2000) An Investigation of Critical Thinking in Synchronous and Asynchronous Computer Conferencing Environments. Nova University, Florida. USA
81. Diaz, E (1999) Postmodernidad. Cap. V " Posmodernidad y Vida Cotidiana", Biblos. Argentina.
82. Dillenbourg P. (1999) What do you mean by collaborative learning?. In P. Dillenbourg (Ed) Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches. Oxford: Elsevier
83. Di Sessa, A. (2000) Changing minds. Computers, Learning and Literacy, Cambridge: MIT press.
84. Domínguez F. D. (2006). Etnografía educativa más allá de la etnografía escolar. Tránsito de significados al ciberespacio. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 7(2), Art. 2. [url] <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-06/06-2-2-s.htm> Consultado en junio de 2006
85. Duart J.M. (2000) Aprender en la Virtualidad. Gedisa, España.

86. Dubrovsky, V., Kiesler, S. & Sethna, B. (1991). The equalization phenomenon: Status effects in computer-mediated and face-to-face decision making groups. *Human Computer Interaction*, 6, 119-146.
87. Duffy, T.M., & Jonassen, D.H. *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum. (1992)
88. Dubrovsky, V., Kiesler, S. & Sethna, B. (1991). The equalization phenomenon: Status effects in computer-mediated and face-to-face decision making groups. *Human Computer Interaction*, 6, 119-146.
89. El'konin (1961) en Goodchild S. (1996) *Learner Empowerment through a Problem-Centred Course*, *Mathematics Education Review*, 7, January
90. El'konin, D. B. (1961) Psychological questions on the development of educational activity in young schoolchildren. en D. S. Kostyuk & P. H. Chumata (Eds.), *Problems in the psychology of learning and education*. Kiev, Pp. 12—13
91. Engeström Y. (1993) Developmental studies of work as a testbech of activity theory: The case of primary care medical practice, en Chaiklin and Leave J (1993) *Understanding practice, perspectives on activity and context*, Cambridge University Press. USA
92. Engeström, Y, K., Miettinen y R.J. P. (1999) *Perspectivas on Activity Theory*, Cabridge, Cambridge University Press.
93. Engeström Y. (1987) *Learning by Expanding*, Helsinki, Orienta-Consultit Oy.
94. Engeström Y. y M. Cole (1997) "Situaded cognition in search of an agenda", en J.A. *Psychological Perspectives*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
95. Engeström Y. y M. Cole (1993) "A cultural-historical approach to distributed cognition" en Salomon G. *Distributed cognitions*, Cambridge University Press.
96. Ernest, P.. *The One and the Many*. In L. P. Steffe & J. Gale (Editoress.) *Constructivism in education* (pp. 459- 486). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum. 1995
97. Fainholc (2005) *La calidad en la educación a distancia continúa siendo un tema muy complejo* RED, *Revista de Educación a Distancia*. (12)
[URL] <http://www.um.es/ead/red/12/fainholc.pdf>.
Consultado: febrero, 2006
98. Fawcett, S.L., and Lockwood, A.J. (2000) *Improving the learning environment in hospitality management development and education*, *The Journal of Tourism and Hospitality Research*, *The Surrey Quarterly Review*, 2, 3, pp 262-276

99. Ferry G. (1990) El trayecto de la formación, los enseñantes entre la teoría y la práctica, Paidós. México.
100. Figallo, C. (1998). *Hosting Web Communities: Building Relationships, Increasing Customer Loyalty, and Maintaining a Competitive Edge*. John Wiley. New York
101. Figueroa Alcántara H. A. (2001) *Juegos de Identidades en el Ciberespacio*
Url: <http://www.revista.unam.mx/vol.2/num4/art3/>
102. Feenberg, A. (1999) *Distance learning: Promise or Threat?*, Crosstalk, Winter. 1999.
103. Follansbee, S., Hughes, R., Pisha, B. & Stahal, S. (1997) *Can online communications improve students performance? Results of a controlled study*. *ERS Spectrum*, 15 (1), 15-26
104. Foertsch, J. (1998) "The Impact of Electronic Networks on Scholarly Communication: Avenues for Research." *Discourse Processes*. 19
105. Foster D. (1997) *Community and Identity in the Electronic Village*, en Orter D. *Internet Culture*, Routledge. Nueva York
106. Freeman, Donald. 1992. *Language teacher education , emerging discourse, and change in classroom practice*. In Flowerdew et al. (eds.) *Perspectives on Second Language Teacher Education*. Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong.
107. Freire, P. (1972) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, México.
108. Freire, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI Editores, México.
109. Gadamer H.G. (1988). *Verdad y Método*. Sigüeme, España.
110. García Peñalvo, F. J. (2006): *Introducción al eLearning. Profesiones emergentes: especialista en eLearning* (García Peñalvo, F. J., Seoane Pardo, A. M., Lozano Galera, J., Lamamie de Clairac Palarea, F., Cabezas Castañón, M., Carabias González, J., González Pérez, I., Conde González, M. Á., Martín Moreno, R. M^a & Zangrando, V.). Salamanca: Clay Formación Internacional.
111. Garrison R. (2000) *Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st Century: A Shift from Structural to Transactional Issues*. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 1(1)
112. Garrison y Anderson (2003) *E-learning in the 21st. Century*. Routledge Falmer. New York.

113. Garrison D., Anderson T., Archer W. Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23.
114. Geertz, C. (1995). *La interpretación de las culturas*. Gedisa, España.
115. Goetz, J.P. y LeCompte M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata. Madrid
116. Geertz, C. (1995) Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En Geertz, *La interpretación de las culturas* Gedisa (pp.19-40). España.
117. Geertz C. (1993) Blurred genres: the refiguration of social thought, en *Local Knowledge. Further Essays in Interpretative Anthropology*, London: Fontana, pp. 19-35, en Mayans J. (2002b) *Nuevas tecnologías, viejas etnografías*, Quadrens de l'institut catalá d'Antropología, España. 17-18: 79-90
118. Gilbert, Nigel & Mulkay, Michael: (1984) "Opening Pandora's Box: A Sociological Analysis of Scientists Discourse", Cambridge University Press, Cambridge.
119. Gergen, K. J. (1995) Social construction and the educational process. en L. P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (pp. 17-39). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
120. Giddens, Anthony (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
121. Giddens Anthony (1993) *Consecuencias de la modernidad*. Madrid. Alianza.
122. Giddens, Anthony (1997) "Los contornos de la Modernidad" en: *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península, Barcelona.
123. Giddens, Anthony (2000) *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Santillana. España.
124. Gotees J.P. y LeCompte M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata. España.
125. Goodchild S. (1996) Learner Empowerment through a Problem-Centred Course, *Mathematics Education Review*, 7, January

126. Gros, B., Elen, J. Kerres, M. Merrienboer, J. & Spector, M. Instructional Design and the Authoring of Multimedia and Hypermedia Systems: Does a Marriage make Sense?, *Educational Technology*, 37 (1), 48-56, 1997.
127. Gros S.B (2004) La construcción del conocimiento en la Red, límites y posibilidades. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. (5)
[url] http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_articulos.htm
Consultada en mayo de 2004
128. Hannafin, M., Land, S. & Oliver, K. Entornos de aprendizaje abiertos: fundamentos, métodos y modelos. en Reigeluth C. M., *Diseño de la Instrucción, Teorías y Modelos Parte I*, Santillana Siglo XXI
129. Hackeman R., Annabi H. (2003) A content-analytic comparison of FtF and ALN case study discussions. In *Proceedings of the 36th Hawaii International Conference on Systems Sciences*. Washington, DC.
130. Hammersley, M. y P. Atkinson. 1994. *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona, España.
131. Hara N., Bonk C., Angeli Ch. (2000) *Content Analysis of Online Discussion en an applied Educational Psychology*, CRLT Technical Report, Instructional Science, No. 2-98, USA
132. Harasim L. Hiltz, S., Teles, L., y Turoff, M. (1998) *Redes de Aprendizaje*. Gedisa, España.
133. Henri, F. (1992). Computer conferencing and content analysis. In Kaye, A., ed. *Collaborative learning through computer conferencing: The Najaden papers* (pp. 117-136). Berlin: Springer-Verlag.
134. Herring (1996a) *Computer-Mediated Discourse Analysis*. *The electronic Journal of Communication*. 6(3)
135. Herring, S. (1996b) *Computer-mediated communication: linguistic, social and cross-cultural perspectives*. J. Benjamins. Amsterdam.
136. Herring, S. (1994) *Gender Differences in Computer-Mediated Communication: Bringing Familiar Bagaje to the new frontier*" en *Computer Profesional for Social Responsibility*.
[url] <http://www.cpsr.org/cpsr/gender/herring.txt>
137. Herring S.C. (1999) *Interactional coherence in CMC*, *Journal of Computer Mediated Communication*, 4(4)
[url] <http://www.ascusc.org/jcmc/vol4/issue4/herring.html>
Consultado en diciembre de 2004

138. Herring S., Ess Ch., Sudweeks F. (2001) Culture, Technology, Communication: towards an intercultural global village, Sunny Press.NY.
139. Herring S. (2001) Ethical challenges to doing research on the Internet: the CMDA perspective. Presentation, conference of Association of Internet Researchers, Minneapolis
140. Hewitt J. (2004) An exploration of community in a knowledge forum clasrom, en Barab et al (2004) Designing for virtual communities in the service of learning. Cambridge. Inglaterra.
141. Hillery G.A. (1995) Definitios of community:Areas of agreement. Rural sociology. 20:111-123
142. Hiltz, S. R y Goldman R. (2005) Learning Together on Line. Research on asynchronous learning networks.LEA. USA
143. Hiltz, S. (1995). The Virtual Classroom: learning without limits via computer networks, Ablex Publishing Norwood, New Jersey.
144. Hine C. (1998) Virtual Etnography International Conference: 25-27 March 1998,IRISS '98: Conference Papers, Bristol, UK
[url] <http://www.intute.ac.uk/socialsciences/archive/iriss/papers/paper16.htm>
Consultado en Julio de 2004.
145. Hine C. (2000) Virtual Ethnography. Sage, Londres; (2004) para la versión en español, Etnografía Virtual, UOC. Barcelona.
146. Hine C. (2005) Virtual Methods, Issues in Social Resear on the Internet, Berg.USA
147. Holmberg, B. The Sphere of Distance-Education Theory Revisited. ZIFF Papiere 98. Germany, 1995.
148. Horn S. (1998) Cyberville: Clicks, Culture and the Creation o fan Online Town, Warner Books. USA
149. Huerta J. E. W., Villegas R. L., Garagarza J. Ignacio (2000) Medios de comunicación, transición política y democracia. Razón y Palabra, revista electrónica. [url]
<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n17/17jhuerta.html>
Consultado en diciembre, 2003
150. Imbernón F. (coord.) (1999) La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato.Grao, España.

151. Imel, S. Teaching Adults: Is It Different? ERIC Digest No. 82, 1989. Retrieved June 02, 2000. http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed305495.html Consultado enero, 2003.
152. Jackson G. (1998) Electronic Discourse: Toward a Dialogic Framework for Scholarly Collaboration. [url] <http://www.intertwining.org/collaboratory/papers/Nix-Jackson/edisc.html> Consultado en febrero de 2003.
153. Jonassen, D. H. & Grabowski, B. L. (1993) Handbook of individual differences, learning and instruction, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates,.
154. Jonassen, D. H., Peck, K. L., & Wilson, B. G. (1999) Learning with technology : a constructivist perspective. Upper Saddle River, N.J.: Merrill,.
155. Jonassen, D. H. 1999. "El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje". en Riegelut, El diseño de la Instrucción. Santillana.
156. Jonassen, D. H., McAleese, T. M. R. & Duffy, T. M. (1993) "A Manifesto for a constructivist approach to technology in higher education". In Duffy, T. M., Lowyck, J. & Jonassen, D. H. Eds. The design of constructivistic learning environments: Implications for instructional design and the use of technology, Heidelberg, FRG: Springer-Verlag, <http://cad017.gcal.ac.uk/clti/papers/TMPaper11.html> Consultado en marzo, 2003.
157. Jonnassen, D. H. (1991) Objectivist vs. constructivist: Do we need a new philosophical paradigm? Educational Technology: Research and Development, 39 (3), 5-14.
158. Jones S. (1999) Doing Internet Research, Sage. Inglaterra.
159. Jones (1995) "Understanding community in the information age" en Jones S. (1995) Cybersociety: Computer-Mediated Communication and Community, Sage. USA.
160. Jones S. (2002) Virtual Culture, Identity and Communication in Cybersociety, Sage. Londres.
161. Jones R. (2005) Sites of engagement as sites of attention:time, space and culture in electronic discourse, en Norris y Jones (2005) Discourse in Action, Roudledge, Reino Unido.

162. Johnson, S.D., Aragon, S. R., Shaik, N., and Palma-Rivas, N (1999) Comparative Analysis of Online vs. Face-To-Fac Instruction. Human Resource Edition, Champaign, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign.
163. Jonsson E. (1998) Electronic discourse on speech and writing on the internet. Lulea University of Technology.
[url] <http://www.ludd.luth.se/users/jonsson/D-essay/ElectronicDiscourse.html>
Consultado en diciembre de 2002.
164. Johnson, S.D., Aragon, S.R., Shaik, N., and Palma-Rivas, N. (1999). Comparative Analysis of Online vs. Face-To-Fac Instruction. Human Resource Edition, Champaign, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign.
165. Karsenti, T. y Larose, F. Les TIC au coeur des pédagogies universitaires. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2001.
166. Kearsley, G. Online Learning: Learning and Teaching in Cyberspace. Wadsworth/Thompson Learning, 2000.
167. Kelle, U. (1997) 'Theory Building in Qualitative Research and Computer Programs for the Management of Textual Data' Sociological Research Online, vol. 2, no. 2, [url] <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/2/2/1.html>>
Consultado en Mayo de 2003.
168. Kiesler, S.; Siegel, J.; & McGuire, T. W. (1984). Social psychological aspects of computer-mediated communication. American Psychologist, 39
169. Kinsel H., Woodward (2002) The Importance of Context in CMC Analysis, International Symposium on Educational Conferencing
[url] <http://cde.athabasca.ca/ISEC2002/papers/kinswood.pdf>
Consultado: enero de 2004
170. Kuehn, S.A. (1994) Computer-mediated communication in instructional settings: a research agenda, Communication Education, 43,171-183
171. Lajoie S.P. (1993) Computer environments as cognitive tools for enhancing learning, en Lajoie S. Computers as cognitive tools, Erlbaum Associates, New York.
172. Lawley, E. (1994) The sociology of culture in Computer-Mediated Communication: An initial exploration.
[url] [http:// itcs.com/elawley/bourdieu.html](http://itcs.com/elawley/bourdieu.html)
Consultado en abril de 2004
173. Leave (1988) Cognition in practice, Cambridge Univestity Press, Cambridge.

174. Lave, J. (1997). The culture of acquisition and the practice of understanding. En D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives* (pp. 17-35). Lawrence Erlbaum. Mahwah, NJ.
175. Lave, J., & Wenger, E.. *Situated Learning: (1991) Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
176. Lee, A.S. (1994). Electronic mail as a medium for rich communication: An empirical investigation using hermeneutic interpretation. *MIS Quarterly*, June, 143-157.
177. Leite L. (2006) La Orientación virtual en el proceso de alfabetización tecnológica del profesor, en Jerónimo y Aguliar (2006) *Formación en Red y tutoría en línea*, UNAM. México.
178. Leontiev A.N. (1978) *Actividad, conciencia y personalidad*. Ciencias del Hombre, Buenos Aires.
179. Leontiev A.N. (1981) The problem of activity in psychology. En J.V Wertsch (ed), *The concept of activity in soviet psychology*. Armonk. USA
180. Levinson B. y Holland D. (1996). "The cultural production of the educated person: an Introduction". En: Levinson, Bradley; Folley, Douglas y Holland, Dorothy (eds.). *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*, State University of New York Press, Albany, 1-54.
181. Linn, M. (1996). Cognition and distance learning. *Journal of American Society for Information Science*, 47(11), 826-842.
182. Lionel M.B. (1996) *Moving Toward Virtual Ethnography*. *American Folklore Society News* 25.2 Abril: 4-6
183. Lion C. (2003) *Las tecnologías y el conocimiento : la compleja incorporación de tecnologías en la enseñanza*. Cumbre mundial de las Ciudades y de los Autoridades Locales sobre la Sociedad de la Información <http://www.cities-lyon.org/es/articles/156.html>
Consultado, marzo 2005
184. López Islas José Rafael (1997) *Tecnologías de comunicación e identidad: Interfaz, metáfora y virtualidad*. Consultado en abril de 2005: URL: <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n7/rafa.htm>
185. Lugo, M^a. T. (2003). *Las Tutorías: un indicador de éxito de la Educación por Internet* [<http://www.elprincipio.com/teleformacion/junio2003/index2.shtml>].

186. Luria A. R. (1987). Desarrollo histórico de los procesos cognitivos, Akal, Madrid.
187. Mann Ch. y Stewardt F. (2002) Internet Communication and Qualitative Research, Sage. Inglaterra.
188. Marcelo C. (2002) Aprender con otros en la red. Investigando las evidencias. Ponencia en el Congreso VirtualEduca 2002.
Disponible en: [url] <http://www.webformacion.net>
Consultado enero de 2003.
189. Marcus, G.E. (1998) Ethnography through Thick and Thin, Princeton University Press.
190. Marcus, G. E. (1995). Ethnography In/Of the Word System: the Emergent of Multi-Sited Ethnography. Annual Review of Anthropology, Vol. 24. 95-117
191. Marcelo C. (2006) La investigación educativa en los nuevos ambientes de aprendizaje virtuales, análisis de la interacción en los nuevos escenarios educativos a través de las redes digitales, en Jerónimo y Aguilar (2006) Educación en Red y Tutoría en línea, UNAM, México.
192. Martinez (2004) El e-learning y los siete pecados capitales Intangible capital, No 5
Disponible en [url] www.intangiblecapital.org
Consultado en Junio de 2005
193. Mason, R. (1998) Models of online courses. Asynchronous Learning Networks Magazine 2(2), 9-19, 1998.
194. Mason, B. (2001) Issues in virtual ethnography.
Disponible en [url]: <http://www.uccs.mun.ca/~bmason/pubs/lime99.pdf>
Consultado abril de 2003
195. Mayans J. (2002a) Género Chat O cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio, Gedisa, España.
196. Mayans J. (2002b) Nuevas tecnologías, viejas etnografías, Quadrens de l'institut catalá d'Antropología, España. 17-18: 79-90
197. Mayes T Pedagogy, Lifelong Learning and ICT. A Discussion paper for the IBM Chair presentation. 2000
198. Mendels, P (1999a) Can new technologies revitalize old teaching methods? New York Times, March 24.

199. McIlvenny P. y Raudaskoski P. (2005) Mediatin discourses of transnational adoption on the internet, en *Discourse in Action*, Norris y Jones (2005) Routledge, Reino Unido.
200. Mendels, P. (1999b) Study finds problems with Web class. *New York Times*, September 22.
201. Mercer Neil (2000) *Palabras y mentes*, Paidós, Buenos Aires.
202. Meyer, G. & Thomas, J. (1990). The baudy world of the byte bandit: A postmodern interpretation of the computer underground. In F. Schmallegger (Ed.), *Computers in Criminal Justice*. Bristol: Wyndham Hall.
203. Miller D., Slater S. (2000) *The Internet an Ethnographic Approach*. (Oxford: Berg) *Genre Analysis*. Cambridge, New York.
204. Millerand F. (2001) *Le courrier électronique : artefact cognitif et dispositif de communication*. Actes du colloque *La Communication Médiatisée par Ordinateur : un carrefour de problématiques* Université de Sherbrooke.
205. McConnell, D. (2000) *Implementing Computer Supported Cooperative Learning.*, Kogan Page, Londres.
206. McDonnell, (2000) An electronic tutorial: a teaching innovation for tourism management studies. *International Journal of Tourism Research* 2, 367-374.
207. McLaren, P. (1994) *La vida en las escuelas*, México, Siglo XXI.
208. McLaren, P. (1994) *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo* . Aique. Argentina
209. McLaren, P. (1995) *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos*, Siglo XXI México.
210. Mc Loughlin, C., Winnips, JC., Oliver R. (2000) *Supporting constructivist learning through learnes support on-line*. EDUMEDIA
211. Mc Laughlin M.L, Osborne y Ellison N.B (2002) *Virtual Community in a telepresence environment* en S.G.Jones ed. *Virtual Culture:Identity and Communication in Cybersociety*, Sage Publications. Londres
212. Mc Millan D.W. y Chavis D.M. (1986). *Sense of community: A definition and theory*. *American Journal of Community Psychology*, 14(1), 6-23.
213. Moll Luis, C. *Vigotsky y la Educación* . Aique. Argentina, 1990.

214. Mugny, G., Doise, W. y Perret-Clermont, A.N. (1975/1976). Conflict de centrations et progres cognitif. *Bulletin de Psychologie*, 29, 199-204.
215. Monereo (coord.), Castelló M. *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. Grao, Barcelona España, 2000.
216. Monereo (coord.), Castelló M. *Instantáneas, Proyectos para atender la diversidad educativa*. Celeste Ediciones, España, 2000.
217. Moore, M., & Kearsley, G. *Distance Education: A System View*. In: Wadsworth Publishing Company. 1996
218. Moore, M. (1993) *Theory of Transactional Distance*. en D. Keegan. Ed. *Theoretical Principles of Distance Education*, Routledge. pp. 22-38. New York.
219. Morin E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. París
220. Moallem, Mahnaz. *Applying Constructivist and Objectivist Learning Theories in the Design of A Web-Based Course: Implications for Practice*. *Educational Technology & Society* 4(3), 2001.
221. Murray T. (1991) *An Overview of Computer Mediated Communications* Transción de una conferencia en la University de Victoria & Simon Fraser University. [url] <http://eies.njit.edu/%7Eturoff/Papers/victalk.htm>
Consultado en Octubre de 2003
222. Murdock, G. (1993) "Communications and the constitution of modernity", *Media, Culture and Society* , vol. 15
223. Myers, D. (1987). Anonymity is part of the magic: Individual manipulation of computer-mediated communication context. *Qualitative Sociology*, 10, 251-266
224. Nardi, B.A. (1996) *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*. Massachusetts Institute of Technology
225. Nobilia B. (1998) Conferencia: *The Computer-Mediated Communication, A New Way of Understanding The Language*. International Conference: 25-27 Bristol, Reino Unido.
226. Nonaka y Takeuchi (1995) *The knowledge-creating company*, Oxford University Press, Londres; (1999) para la edición en español. *La organización creadora de conocimiento*, Oxford University Press, México.

227. Normal, D. (1991), No. 4, p. 15-34 Cognitive artefacts, en Carroll, J.M. Designing Interaction : Psychology at the Human-Computer Interaction, Cambridge, Cambridge University Press.
228. Newman, D., Griffin, P. y Cole, M (1991) La zona de construcción del conocimiento, Morata, Madrid.
229. Norris S. y Jones R.H. (2005) Discourse in action: Introducing mediated discourse analysis. Routledge, Londres.
230. Núñez, A. "Una comparación del campus virtual de British Open University y el campus virtual de Florida State University: constructivismo vs. Conductismo", 2002. http://cvc.cervantes.es/obref/formacion_virtual/campus_virtual/nunez.htm Consultado enero de 2002.
231. Nystrand M. (1982) What Writers Know: The Language, Process, and Structure of Written Discourse, New York
232. Oblinger, D., & Maruyama, M. (1996) Distributed Learning. Boulder, Colorado: CAUSE Professional Paper Series.
233. Oren, A., Nachmias, R., Mioduser, D. & Lahav, O. Learnet (2000) A Model for Virtual Learning Communities in the World Wide Web. International Journal of Educational Telecommunications, 6(2), 141-158.
234. Oren A., Mioduser D., y Nachmias R., (2002) The Development of Social Climate in Virtual Learning Discussion Groups The International Review of Research in Open and Distance Learning. 3(1)
235. Otero V.K (2003) Cognitive processes and the learning of physics part II: mediated action Proceedings of the International School of Physics "Enrico Fermi", edited by M. Vicentini and E.F. Redish (IOS Press, Amsterdam), Varenna, Italy
236. Paccagnella L. (1997) Getting the Seats of Your Pants Dirty: Strategies for Ethnographic Research on Virtual Communities. JCMC 3 (1) June. URL: <http://www.ascusc.org/jcmc/vol13/issue1/paccagnella.html>
237. Padula, J.E. (2002) Contigo en la distancia. El Rol del tutor en la Educación No Presencial [URL] http://www.uned.es/catedraunesco_ad/publicued/pbc08/rol_bened.htm Consultado, junio 2004
238. Palloff, R.M. y Pratt, K. (1999). Building learning communities in cyberspace. Effective strategies for the "on line" classroom, Jossey Bass, San Francisco.

239. Parks, M.R., & Floyd, K. (1996). Making friends in cyberspace. *Journal of Computer-Mediated Communication* [On-line], 1 (4).
[url] <http://www.usc.edu/dept/annenberg/vol1/issue4/parks.html>
Consultado marzo 2004.
240. Parks y Roberts (1998) Making MOOsic: The development of personal relationships online and a comparison to their offline counterparts. *Journal of Personal Relationships*. No.15
[url]<http://psych.crtin.edu.au/people/roberts1/moosic.htm>
Consultado: marzo 2004
241. Papert, S.. Situating Constructionism (Preface). In I. Harel & S. Papert (Eds.), *Constructionism, Research reports and essays (1985-1990)* (pp. 1). Norwood, NJ. [url] <http://www.papert.com/articles/SituatingConstructionism.html>
Consultado en julio, 2004
242. Pea, R. (1992) "Augmenting the discourse of learning with computer-based learning environment". En: De Corte, E., Linn, M.C. Mandl, H. & Verschaffel, L. (eds.) *Computer-based learning environments and problem solving*. New York: Springer.
243. Peters, O. (1993) *Distance Education in a Postindustrial Society*. en D. Keegan. Ed. *Theoretical Principles of Distance Education* (pp. 39-58), Routledge, New York.
244. Phipps, R. & Merisotis, J. (1999) *What's the difference? A review of contemporary research on effectiveness of distance learning in higher education*. Washington, DC: The Institute for Higher Education Policy.
245. Picciuolo Valls Ibiza, J.L. (1998) "Dentro y fuera de la pantalla. Apuntes para una Etnografía del Ciberespacio". 1er Congreso Virtual de Antropología y Arqueología, Ciberespacio, Octubre de 1998.
[Uri]: <http://www.naya.org.ar/congreso>.
Consultado en junio de 2004.
246. Pozo J.I. (1996) *Apredices y Maestros*. Alianza. Madrid.
247. _____, J.I. (1999) *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Morata, Madrid.
248. _____, J.I. (1999) *Monereo C. El Aprendizaje Estratégico*. Aula XXI Santillana, Madrid.
249. Preece, J. (2000) *Online Communities: Supporting Usability, Designing Usability*. Chichester: Jon Wiley, NY.

250. Ramage, M. (1999) *The Learning Way. Evaluating Cooperative Systems*. Doctoral Thesis Lancaster University.
[url] <http://www.dur.ac.uk/~dcs1mr/thesis>
Consultado en enero de 2005
251. Reid, E. (1995). *Virtual worlds: Culture and imagination*. In S. Jones (Ed.) *Cybersociety: Computer-mediated communication and community* (pp. 164-183). Thousand Oaks, Sage.
252. Reingold H.(1994) *La Comunidad Virtual*, Gedisa, Madrid.
253. Rheingold, H. (1993), *The Virtual Community. Homesteading on the Electronic Frontier*, Harper Perennial, New York.
254. Reigeluth Ch. *Diseño de la Instrucción, Teorías y Modelos, Parte I, Aula XXI Santillana, España. 2000*
255. Reuven A., Zippy E., Gilad R. (2003) *Network analysis of knowledge construction in asynchronous learning networks*. JALN 7(3)
256. Revuelta, F. y Sánchez, M. C. (2003): *Programas de análisis cualitativo para la investigación en espacios virtuales de formación. Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 4*.
[url]http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_revuelta_sanchez.htm
Consultado en junio de 2006
257. Ritchie, D. C., Hoffman, B. (1996). *Using Instructional Design Principles To Amplify Learning On The World Wide Web, 1996*.
[url]
<http://edweb.sdsu.edu/clrit/learningtree/DCD/WWWInstrdesign/WWWInstrDesign.html>
Consultado en marzo de 2005.
258. Riviere, A. (1988) *La psicología de Vigotsky*, Visor. Madrid.
259. Rodrigo, J. M., Rodríguez, A. y Marrero. J. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor, 1993.
260. Rourke L., Anderson, T., Garrison D. y Archer W. (2001) *Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing*. *Journal of DistanceEducation* 14(21), 50-71.
261. Rogoff, B. (1997) “Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje” en Wertsch, J; del Río, P. y Alvarez, A. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Fundación Infancia y Aprendizaje. España

262. Rogoff B. (1993) *Aprendices del pensamiento*. Paidós. Barcelona.
263. Rogers, J. (2000): "Communities of Practice: A framework for fostering coherence in virtual learning communities", *Educational Technology & Society*, 3 (3), 384-392.
264. Roschelle y Teasley (1995) "The construction of shared knowledge in collaborative problem solving", en O Malley C. *Computer-supported collaborative learning*, *Computer and System Sciences*. Vol. 128:69-97
265. Rourke I, Anderson T, Garrison To, Archer W. (2001) *Social Assessing Presence In Asynchronous Text-based Computer Conferencing* *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance*.
266. Rovai, A., *Building (2002) Sense of Community at a Distance*. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3 (1)
[url] <http://www.irrodl.org/content/v3.1/rovai.html>
Consultado, diciembre 2003
267. Rowland, G. *Instructional Design and Creativity: A Response to the Criticized*. *Educational Technology*, 35 (5), 17-22, 1995.
268. Russell, T.L. (1999) *The No Significant Difference Phenomenon*. Chapel Hill, NC: Office of Instructional Telecommunications, North Carolina State University
269. Rusell D.R. (2002) *Looking veyond the interface, Activity theory and distributed learnig*, en Lea M. y Nicoll k. (2002) *Distributed Learnig, social and cultural approaches to practice*, Routge, Inglaterra.
270. Rutter J., Smith G. (1999) "Professional-Stranger@Ethno.org": Presence & Absence in Virtual Ethnography. Documento presentado en the Annual Meetings of the American Sociological Association, Chicago, Agosto.
271. Saba F. (2000) *Research in Distance Education: A status Report*. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 1 (1)
272. Sadik, A. (2003a) *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. 4 (4)[url] <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde12/articles/sadik.htm>
273. Sade-Beck, L. (2004). *Internet ethnography: Online and offline*. *International Journal oQualitative Methods*, 3(2). Article 4.
[url] http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/3_2/pdf/sadebeck.pdf
Consultado en Julio de 2005

274. Salomon G. (1992) New Challenges for Educational Research: Studing the individual within learning environments, *Scandinavian Journal of Educational Resarch*. 36(3):167-182
275. Salomon G. (2000) *E-moderating: the key to teaching and learning online*. Kogan Page. Reino Unido.
276. Salomon, G. (2000) It's not just the tool, but the educational rationale that counts. Keynote address presented at Ed-Media 2000, Montreal, Quebec, Canada,. [url]<http://construct.haifa.ac.il/~gsalomon/edMeida2000.html>
277. Salomon G. y Perkins (1998) Individual and Social Aspects of Learning. *Review of Research in Education*, 23:1-24
278. Sadik (2003b) Directions for Future Research in On-line Distance Education. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE* October:4(4)
279. Sandoval C.C.A. (1996) *Investigación Cualitativa, Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social, Módulo 4*, ICFES.Colombia.
280. Salinas, J. (1995) "Organización Escolar y Redes". En J. Cabero y F. Martínez, Eds. *Nuevos Canales de Comunicación en la Enseñanza*. Madrid: Centro de Estudios de la Fundación Ramón Areces, pp. 89-118..
281. Salinas, J. "Enseñanza flexible, aprendizaje abierto. Las redes como herramientas para la formación". En *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 10, Febrero 1999. Grupo de Tecnología Educativa-UiB: Palma de Mallorca. 1999
282. Salomon G. y Perkins D.N. (1998) Individual and Social Aspects of Learning, *Review of Research in Education*. 23: 1-24
283. Sébastien G.(2003) *Analyse automatique de conversations textuelles synchrones d'apprenants pour la détermination de comportements sociaux*. Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation. Vol10
284. Seoane A., García Peñalvo F, Bosom N., Fernandez R, Hernandez T. (2006) *Tutoring on-line as quality guarantee on elearningbased lifelong learning. Definition, modalities, methodology, competences and skills*. En F. J. García et al. (Eds.), *Virtual Campus 2006 Post-proceedings. Selected and Extended Papers*, 41-55
285. Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building Communities. *Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 265-283.

286. Scollon R. (2001) *Mediated discourse: nexus of practice*. Routge. Canada.
287. Scott Peter (1998) "Massification, Internationalization and Globalization" en *The Globalization of Higher Education*. The Society for Research into Higher Education and the Open University. Peter Scout
288. Shephred, M. y C. Watters (1998) The evolution of cybergenres, in Sprague Jr., Ralph (ed.). *Proceedings of the 30th Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, 97-109. Los Alamitos, CA: IEEE- Computer Society.
289. Sherron, G. y Boettcher, J. *Distance learning: The shift to interactivity*. CAUSE Professional. Paper Series 17. Boulder; CO: CAUSE. 1997
290. Sherry, L. (2000) "The nature and purpose of online discourse: a brief synthesis of current research as related to the Web project". *International Journal of Educational Telecommunication*, 6 (1), pp. 19-51.
291. Shields R. (1996) *Cultures of the Internet: Virtual spaces, real histories, living bodies*, Sage. Reino Unido.
292. Sigala, M. and Christou, E. Using the Internet for complementing and enhancing the teaching of tourism and hospitality education: evidence from Europe. In K.W. Wober, A.F. Frew and M. Hitz (eds.) *Information and Communication Technologies in Tourism 2002*. Springer-Verlag, Wien. 2002
293. Sigala, M. Measuring students' (2001a) variables for developing e-learning platforms. *First National Greek Conference on Open and Distance Education*, Greek Open University, Patras, Greece, 24-27 May.
294. Sigala, M. Re-engineering Tourism Education Through Internet: From Virtual Classes to Virtual Communities. *Tourism Society Conference in Tourism Education*, Guildford: University of Surrey. (2001b)
295. Smith, Marc A. y Kollock, Peter (2003). *Comunidades en el ciberespacio*. Editorial UOC, España.
296. Snyder I. (2004) *Alfabetismos digitales, comunicación, innovación y educación en la era electrónica*, Aljibe, Barcelona.
297. Soukup Ch. (1999) *The Gendered Interactional Patterns of Computer-Mediated Chatrooms: a Critical Ethnographic Study*, The Information Society, Routledge. 15(3):169-176
298. Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J. & Coulson, R. L. "Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domain". In T. Duffy & D.

- Jonassen, Eds. Constructivist and the technology of instruction, Hillsdale, N. J.. Lawrence Erlbaum Association Publishers, pp. 57-75. 1992.
299. Spradley, J. P. and McCurdy, D. W. (1972) *The Cultural Experience: Ethnography in Complex Society*. California/Tennessee
300. Sriwongkol T. (2003) Gender differences: are they diminished in online discussions?. *International Journal on E-Learning*. 1(1)
301. Steven R. Thomsen, Joseph D. Straubhaar, Drew M. Bolyard. *Ethnomethodology and the study of online communities: exploring the cyber streets* *Information Research*, 4(1) Julio.
302. Stoll, Klaus; Menou, Michel; Camacho, Kemly; Khellady, Yacine (2001) "Learning about ICT's role in development" Draft 5.2, IDRC – Ottawa – Canadá. [url] <http://www.bellanet.org/leap/docs/evaltica.doc> Consultado en octubre de 2003.
303. Swales, J. M. (1990) *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press, Cambridge.
304. Taylor J. C. (2001) *Fifth Generation, Distance Education Higher education series*, Report No. 40 June.
305. Taylor, J. C., Postle, G., Taylor, J. y Clarke, J. (2000) "Flexible delivery and inclusivity: Pedagogical and logistical perspectives". *Proceedings of the 8th European Access Network Convention, Changing the Culture of the Campus: Towards an Inclusive Higher Education*, 7-10 July 1999, Malta, Staffordshire University Press, Reino Unido,.
306. Taylor, J. C. "New Millennium Distance Education". In *The World of Open and Distance Learning* (Eds V Reddy and S Manjulika), Viva Books Private Ltd, India (475-480), 2000.
307. Télles A. (2002) *Nuevas etnografías y ciberespacio: reformulaciones metodológicas*. 1er Congreso ONLINE del Observatorio para la CiberSociedad [url] <http://www.cibersociedad.net/congreso/comms/c10tellez.htm> Consultado en noviembre de 2003
308. Threlkeld, R. & Brzoska, K. (1994) *Research in distance education*. En B. Willis (Ed). *Distance Education: Strategies and Tools*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology
309. Thomsen S., Straubhaar J. y Bolyard D. (1998) *Ethnomethodology and the study of online communities: exploring the cyber streets*, *Information Research*. 4(1)

310. Thompson (2003) Inicio de una nueva epidemia, SARS. Editorial Rev Med Hered 14 (2)
311. Thorne, S. (2000). Beyond bounded activity systems: Heterogeneous cultures in instructional uses of persistent conversation. In S. Herring & T. Erickson (Eds.), The proceedings of the thirty-third Hawaii International Conference on Systems Science. New York: IEEE Press.
312. Tu, C-H. y Corry M. (2001): Research in online Learning Community. E-Journal Instructional Science and Technology, 5(1).
[url] http://www.usq.edu.au/electpub/e-jist/docs/old/full_papers_5.htm.
Consultada en Febrero de 2005
313. Turkle S. (1995) La vida en pantalla: La identidad en la era de Internet, Paidós. España.
314. Turkle, S. (1997) Multiple subjectivity and virtual community at the end of the Freudian century. Sociological Inquiry, 67:72-84
315. Van Dijk T. (2001) El discurso como interacción social. Gedisa, Madrid.
316. Van Boxtel C. (2000) Collaborative Concept Learning: collaborative learning tasks, student interaction and the learning of physics concepts, Universiteit Utrecht.
317. Vázquez B. S. (2006) ¿Por qué fracasan los proyectos de e-learning?
[Uri] <http://www.elearningeuropa.info/index.php>
Consultado en marzo de 2006
318. Vayreda A., Nuñez M. y Mirales P. (2001) e-communitas: Las nuevas formas de convivencia surgidas en internet. UOC
[url] http://www.uoc.edu/web/esp/articles/vayreda/ecomunitas_esp.html
Consultado: Julio de 2003
319. Vayreda A., Nuñez M. y Mirales P. (2001) La interacción mediatizada por ordenador: análisis del forum d' humanitas i de la filología de la Universitat Oberta d Catalunya. Apuntes de Psicología, 19 (1):101-102
320. Vayreda A. y Nuñez M. (2002) Una propuesta de revisión crítica de una selección de investigaciones empíricas acerca de género y CMO
[url]<http://www.cibersociedad.net/congreso/comms/c15callen-vayreda.htm>
Consultado: diciembre, 2005
321. Velasco H, Díaz de Rada A. (1997) La lógica de la investigación etnográfica, Trotta, Madrid.

322. Velasco, H. (2002) "Prólogo. Modelos para el trabajo de campo", en Téllez, A. (coord.) Técnicas de investigación en Antropología. Experiencias de campo. . Universidad Miguel Hernández Esch.
323. Velasco M. H., García J.C., Diaz de R. (2003) Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar. Trotta, Madrid.
324. Veldhuis-Diermanse y Biemans H.J. (2000) Is CSCL an adequate tool to reach a deep level of academic learning? Documento presentado a Learning and Instruction.
325. Vigotsky, L. (1979) El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Grijalbo. Barcelona.
326. Vigotsky, L. (1998) Pensamiento y Lenguaje. Quinto Sol . México.
327. Waskul, D.D. (2003) Self-Games and Body-play: personhood in on-line chat and cybersexes, Peter Lang, NY.
328. Wegerif, R. (1998) The social dimension of asynchronous learning networks. Journal of Asynchronous Learning Networks, 1998, Vol. 2, No.1 [url] http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v2n1/v2n1_wegerif.asp Consultado, diciembre, 2003
329. Wegerif R, Mercer N, Dawes L. (1999) From social interaction to individual reasoning: an empirical investigation of a possible sociocultural model of cognitive development. Learning and Instruction 9(6):493-516
330. Wellman, B. (1999) The network community: An introduction to networks in the global village. In Wellman, B. (Ed.) Networks in the Global Village. (pp.1-48). Boulder, CO: Westview Press.
331. Wells G. (2001) Indagación Dialógica. Paidós, España.
332. Wells G. (2004) El papel de la actividad en el desarrollo y la educación. Infancia y Aprendizaje. 27 (2) pp. 165-187
333. Wenger E. (2001) Comunidades de Práctica. Aprendizaje e identidad, Paidós.España.
334. Wenger E.C., McDermott R., y Snyder W.C. (2002) Cultivating Communities of Practice: A guide to managing Knowledge, Harvard Business School Press, Cambridge.USA
335. Wertsch. J. Vigostky y la Formación Social de la Mente. Paidós, 1989.

336. Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
337. Wertsch J. (1998) *Vigotsky y la formación social de la Mente*. Paidós. Barcelona.
338. Wertsch J., (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique
339. Westheimer, J. & Kahne, J. (2003). *Reconnecting Education to Democracy: Democratic Dialogues*. *Phi Delta Kappan*. 84(1). September. Introduction to special issue on Democracy and Education
340. Wilbur, S.P. (1997): «An Archeology of Cyberspaces: Virtuality, Community, Ideníty», en PORTER (ed.): *Internet Culture*, Londres, Routledge.
341. Wilson, B. G. & Cole, P. (1991) *Cognitive dissonance as an instructional variable*. *Ohio Media Spectrum*, 43 (4): 11-21
342. Wilkins, H. (1991). *Long distance conversations by computer*. *Written Communication*, 8, pp. 56-98
343. Willson, B. (1998) *Constructivist learning environments. Case Studies in Instructional Design*. New Jersey: Educational Technology Publications.
344. Winograd, Terry and Flores, Fernando. (1986) *Understanding computers and cognition: a new foundation for design*. Norwood, NJ: Ablex
345. Wierzbicka, Anna. (1985) "A semantic metalanguage for a cross-cultural comparison of speech acts and speech genres." *Language in Society* 14
346. Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100, 1976.
347. Wood, D. J., J. S. Bruner y G. Ross, "The role of tutoring in problem solving", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, núm. 17, 1976, pp. 89-100.
348. Wollcott, H.F. (1999) *Ethnography, a way of seeing*, Altamisa Press, California. En Álvarez Gayou J. J.L. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*, Paidós. México.
349. Wolf, A. (2000) "Emotional Expresión Online: Gender Differences in Emoticon Use" en *CyberPsychology & Behavior*, 3 (5), pp. 827-833.
[url]<http://angelina.catchword.com/vl=2089139/cl=25/nw=1/rpsv/catchword/mal/10949313/v3n5/s13/p827>

350. Zapata R. M. (2001) "Formación abierta y a distancia a través de redes digitales: Modelos de redes de aprendizaje",. <http://www.um.es/ead/red/1/red1.htm> Consultado en julio, 2001.
351. Zapata (2006) Modelos de sistemas de aprendizaje en redes y gestión de la calidad, en Jerónimo M.J.A. y Aguilar R.E. Educación en Red y Tutoría en línea. UNAM FES Zaragoza, México.
352. Zucchermaglio C., Talamo A.(2003) The development of a virtual community of practices using electronic mail and communicative genres, Journal of Business and Technical Communication, 17(3):259-284
353. Zubero I. (1998). "Participación y democracia ante las nuevas tecnologías. Retos políticos de la sociedad de la información".
[en línea] <http://www.adi.uam.es/~jparedes/lecturas/zubero.html>. consultado en mayo de 2003