

COMUNIDADES DE PRÁCTICA COMPLEMENTARIAS: EL EQUIPO DEL PROGRAMA Y LA COMUNIDAD EN LÍNEA DEL CURSO

Este capítulo es un análisis reflexivo de dos comunidades complementarias. La primera es una comunidad de práctica formada por un grupo de instructores y desarrolladores educativos, que diseñan, desarrollan e imparten un programa de master a distancia sobre currículum y tecnología educativa. La segunda es una comunidad creada dentro del quinto curso de este programa de master. La relación complementaria entre ambas comunidades y la evolución ocurrida dentro del curso en línea son descritas, así como también los desafíos del contexto y de los participantes. Las recomendaciones basadas en este análisis se hacen para contextos y comunidades similares.

Palabras clave: comunidad de práctica; comunidad virtual de aprendizaje; aprendizaje en línea; conflicto, identidad.

COMPLEMENTARY COMMUNITIES OF PRACTICE: THE PROGRAM TEAM AND THE ON-LINE COMMUNITY OF THE COURSE

This chapter is a reflective analysis of two complementary communities. The first is a community of practice formed by a group of instructors and instructional developers, who design, develop and deliver a masters program at distance in curriculum and instructional technology. The second is the community created within the fifth course of this graduate program. The complementary relationship between both communities and the evolution occurred within the online course are described, as well as the contextual and membership challenges. Recommendations based on this analysis are made for similar contexts and communities.

Keywords: community of practice; virtual learning community, online elearning, conflict; identity.

COMMUNAUTÉS DE PRATIQUE COMPLÉMENTAIRES: L'ÉQUIPE DU PROGRAMME ET LA COMMUNAUTÉ EN LIGNE DU COURS

Ce chapitre est une analyse réflexive de deux communautés complémentaires: la première est une communauté de pratique formée d'un groupe d'instructeurs et de développeurs éducatifs, qui conçoivent, dessinent et développent un programme de master à distance sur un curriculum de technologie éducative. La seconde est une communauté créée dans la cinquième année de ce programme de master. La relation complémentaire entre les deux communautés et l'évolution perçue dans le cours en ligne est décrite, tout comme les défis du contexte et des participants. Les recommandations fondées sur cette analyse concernent des contextes et des communautés similaires.

Mots clé: communauté de pratique, communauté virtuelle d'apprentissage, conflict; identidad - identité.

COMUNIDADES DE PRÁCTICA COMPLEMENTARIAS: EL EQUIPO DEL PROGRAMA Y LA COMUNIDAD EN LÍNEA DEL CURSO

Ana-Paula Correia

acorreia@iastate.edu

Niki Davis

nedavis@iastate.edu

Iowa State University Center for Technology in Learning and Teaching Ames, Iowa, USA

1.- INTRODUCCIÓN

En su revisión de la literatura, Larramendy-Joerns y Leinhardt (2006) observan el crecimiento de la educación en línea a nivel universitario y enfatizan las contribuciones potenciales de los contextos en línea hasta la democratización y el adelanto de las becas de enseñanza. La educación a distancia y el aprendizaje en línea han afectado a las prácticas organizativas y pedagógicas (Moore, 1994). Dentro del nivel de organización hay un desequilibrio de los roles que separan responsabilidades pedagógicas y de organización de los instructores, de los diseñadores, de los coordinadores tecnológicos, de los administradores y de los estudiantes (Natriello, 2005; Harms, Niederhauser, Davis, Roblyer y Gilbert, 2006). Tales cambios afectan a la organización y al individuo y por lo tanto afectarán a la comunidad profesional de práctica y aprendizaje. Las buenas prácticas en el aprendizaje en línea recomiendan una pedagogía que dé soporte al desarrollo de comunidades de aprendizaje (Salmon, 2005). Debido a que los cambios son de esta complejidad, la perspectiva ecológica de Davis (2008, en prensa) tiene valor para comprender mejor la necesidad de liderazgo del educador en la adopción de tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Ésta perspectiva constata que diversos niveles de adaptación de las TIC son requeridos porque la ecología de las aulas se jerarquiza dentro de departamentos, escuelas, distritos y nación. Las perspectivas ecológicas reconocen procesos socio-culturales y cuando se considera la educación, la teoría del aprendizaje social de Wenger (1998) ofrece un marco sólido. Este artículo examina la socialización de las “especies *keystone*”, el instructor, y los demás que forman parte de estas ecologías, incluyendo a los alumnos y el diseñador educativo.

Este capítulo es un análisis de reflexión sobre dos ecologías complementarias, cada una incorporando potencialmente una comunidad de práctica. El foco central es la comunidad creada en el quinto curso del Programa de Master a Distancia sobre “Currículum y Tecnología Educativa” diseñado sobre todo para educadores de *K-12* –Educación Obligatoria, etapa que va desde la Educación Infantil (5 o 6 años) hasta el Duodécimo curso (17 o 18 años)-, en el estado de Iowa en los Estados Unidos. Este curso se complementa con la comunidad de un Equipo de Programa, un grupo de instructores y desarrolladores educativos, que diseñan, desarrollan e imparten este programa de curso.

2.- COMUNIDADES VIRTUALES DE PRÁCTICA

Este capítulo asume el conocimiento de los lectores de comunidades de práctica (Wenger, 1998) y adopta el marco de Henri y Pudelko (2003) para comprender y analizar actividades de aprendizaje y la construcción de la identidad en comunidades virtuales. Henri y Pudelko (2003) crearon una clasificación de comunidades virtuales a través del análisis de los foros de discusión, *chats* y páginas web como espacios virtuales de reunión. Ellos proponen cuatro tipos diferentes de comunidades dependiendo de dos variables: (a) la fuerza del vínculo social, y (b) la intencionalidad de la aglutinación. La última variable es definida como “la intencionalidad de los grupos que expresa la voluntad, más o menos marcada, para crear un vínculo social fuerte y para emprender una actividad con una meta de aprendizaje” (Henri y Pudelko, 2003, p. 477). Estos cuatro tipos de comunidades van de una cohesión social mínima hasta la creación de una cohesión y un vínculo social máximos (ver Figura 1):

1. *Comunidad de interés*. Los miembros se juntan alrededor de un tema de interés común. La intensidad de los vínculos sociales y de la intención de aglutinación que crea es baja.
2. *Comunidad de interés guiada por objetivos -Goal-oriented-*. Sus miembros se juntan alrededor de un tema común de interés y tienen que conseguir un producto en un tiempo delimitado (p. Ej., *task-force*). Su vínculo social y voluntad aglutinadora son más marcados que en una comunidad de interés.
3. *Comunidad de aprendizaje*. Esta comunidad opera en contextos institucionales y se compone de estudiantes que dependen de uno o más instructores para guiarlos. La intensidad de los vínculos sociales y de la intención de aglutinación que crea es media.
4. *Comunidad de práctica*. Se organiza alrededor de profesionales que trabajan en organizaciones donde se desarrollan actividades similares. La intensidad de los vínculos sociales y de la intención de aglutinación que crea es alta.

Los distintos tipos de comunidades exhiben diferentes niveles de implicación de sus miembros, de ofrecimiento de ayuda y apoyo mutuos, y de compartir significados y construcción de identidad (Henri y Pudelko, 2003).

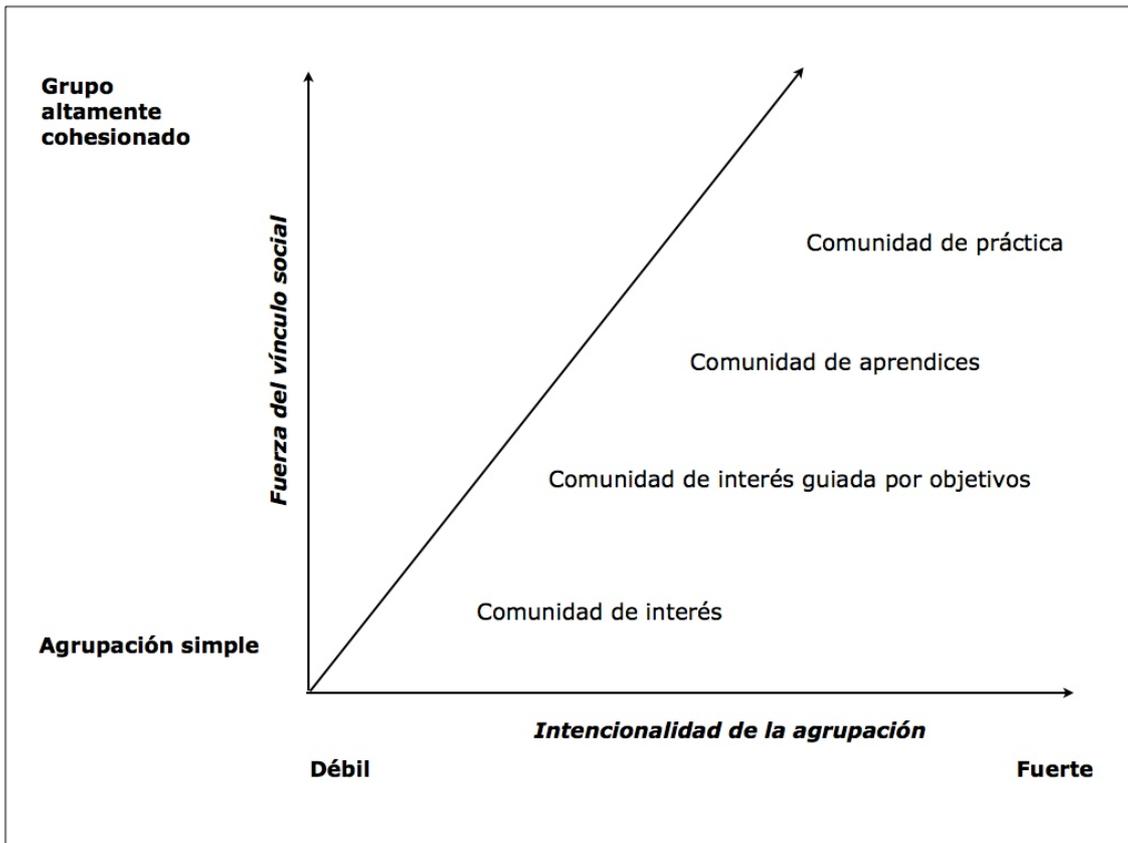


Fig. 1- Tipos diferentes de comunidades virtuales dependiendo de su contexto de emergencia (Henri y Pudelko, 2003).

A diferencia de Wenger (1998), Henri y Pudelko (2003, p. 476) aclaran que mientras “todas las comunidades virtuales son comunidades de aprendizaje porque sus miembros aprenden mientras participan en sus actividades,” no todas son comunidades de práctica. Aunque las comunidades de aprendizaje son a menudo confundidas por comunidades de práctica especialmente en artículos sobre cursos en línea, hay diferencias claras entre ellas (Henri y Pudelko, 2003). Mientras que las comunidades de aprendizaje utilizan la participación en la práctica como una manera de aprender (Barab & Duffy, 2000), las comunidades de práctica crean aprendizaje desde la práctica real en contextos de trabajo y operando en condiciones similares.

Según Wenger (1998), una comunidad de práctica se crea alrededor de tres elementos fundamentales: (1) comprensión compartida, la cual es constantemente renegociada por sus integrantes, (2) compromiso mutuo, que une a sus miembros en un grupo cohesionado, y (3) un repertorio compartido de recursos comunes, que es el resultado de una práctica compartida (p. Ej., vocabulario, artefactos, procedimientos). Este cuerpo de conocimientos, representaciones, y métodos utilizados por la comunidad en su práctica, asiste a sus miembros para dar respuesta a sus desacuerdos y para la resolución de problemas y conflictos.

Como hemos indicado anteriormente, la práctica recomendada para una pedagogía en línea es el apoyo para el desarrollo de una comunidad de aprendices (Salmon, 2005; Lynch, 2002). Además, las actividades auténticas y de trabajo en grupo son frecuentemente contempladas como medios para desarrollar vínculos sociales entre los aprendices y reducir las ocasiones de engaño (Lynch, 2002). El conflicto es un fenómeno común en las interacciones de grupo, pero en el contexto de entornos en línea mediados por la tecnología, las prácticas de resolución de conflictos cambian (Poole, Holmes & Desanctis, 1991; Wagner, 2002). Hiltz y Turoff (1993) sugirieron que los ordenadores, en particular, permiten una participación más igualitaria entre miembros de un equipo, porque éstos están menos influenciados por las diferencias de estatus. En la comunicación mediada por ordenador, las tecnologías actúan como ecualizador. Siguiendo la misma premisa, la toma de decisiones mediada por ordenador es más dependiente de la información y los hechos y menos dependiente de las presiones sociales. Turoff *et al.* (2006) encontraron que las herramientas mediadas por ordenador (p. Ej., el software del tipo *Delphi*) pueden apoyar las discusiones en línea sobre temas complejos entre miembros de grandes grupos.

En lugar de los claros beneficios del trabajo en línea grupal que antes hemos mencionado, algunos autores (Andriessen, 2003; Grudin, 1994) señalaron algunas limitaciones inherentes en el uso de las TIC. Explicaron que el éxito de las tecnologías depende más del usuario que de las mismas tecnologías. La adopción, uso, y éxito o fracaso de estas tecnologías radica en tres factores: (a) si éstas son apropiadas para la tarea que el usuario debe realizar, (b) si éstas apoyan el contexto social, y (c) si éstas son suficientemente flexibles para cambiar según las demandas cambiantes (Andriessen, 2003). Grudin (1994) añadió que los beneficios del desarrollo de las tecnologías para apoyar el trabajo en equipo dependen de las preferencias, experiencias previas, roles y tareas de cada miembro del equipo. Lo que pueda ser útil para un miembro del equipo puede no serlo para los otros.

Un estudio de casos de Correia (*en prensa*) sobre el impacto de los entornos TIC con un alto componente de conflicto, mostró que las tecnologías desempeñaban un papel doble en la resolución de conflictos de los equipos. Las TIC parecían facilitar el manejo del conflicto ofreciendo medios formales de comunicación, haciendo de esta comunicación más efectiva, con el mínimo esfuerzo, y creando oportunidades para reacciones más reflexionadas, con posibilidades para la reflexión sobre el contenido. Sin embargo, las TIC también agravaron el conflicto, específicamente cuando las estrategias de uso fueron impuestas, cuando los miembros del equipo se anquilosaron y se volvieron reticentes, y cuando aparecieron errores de interpretación causados por divergentes sentimientos de urgencia en las respuestas a los correos electrónicos.

En resumen, la literatura sobre educación a distancia en línea nos dice que se requieren cambios en la práctica pedagógica e organizacional, y éstos pueden ser mejor contemplados como cambios en las ecologías de la interacción y la jerarquización incluyendo aquellos que ocurren en los departamentos y en las aulas virtuales. La andragogía en

línea recomendada incluye el trabajo en grupo en proyectos auténticos relacionados con los intereses de los estudiantes, y que el trabajo en grupo en un entorno en línea puede ser más problemático aunque este tenga el potencial de incrementar el soporte a los alumnos y el desarrollo de una comunidad de práctica. Finalmente, Henri y Pudelko (2003) aportan un marco útil para las actividades de comprensión en comunidades virtuales, las cuales son parte de la evolución de las ecologías que se analizan en este capítulo en términos de tipologías de comunidad. Este capítulo empieza con un análisis de la comunidad de práctica integrada por instructores y desarrolladores educativos, implicados en el programa de Master a distancia; el Equipo del Programa. El capítulo prosigue con un análisis de la comunidad virtual creada durante su quinto curso en el programa de Master a distancia.

3.- EL EQUIPO DEL PROGRAMA COMO UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA

Este estudio tuvo lugar en una extensa investigación a nivel universitario en el centro-oeste de los Estados Unidos a través de un reconocido programa marco sobre TIC en la formación de profesores (Davis, 2003). El Departamento de Currículum e Instrucción de la *Iowa State University* ofrece un Master de Educación a Distancia sobre “Currículum y Tecnología Educativa”. Este programa de postgrado ha sido diseñado para cubrir las necesidades de los profesores y otros implicados en la educación que busquen posiciones de liderazgo para infundir la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje. En el año 2003 el Equipo del Programa, donde también hay miembros del profesorado del *Iowa State University Center for Technology in Learning and Teaching* (CTLT <http://www.cltt.iastate.edu>, Centro para la Tecnología en el Aprendizaje y la Enseñanza de la Universidad del Estado de Iowa), decidió crear una versión a distancia de este programa de master con el propósito de abarcar a más profesores de educación obligatoria (K-12) que estuvieran esparcidos en el vasto, y principalmente rural, estado de Iowa. Este estado, ubicado en el corazón de los Estados Unidos tiene una población rural de 1.337 habitantes de un total de 2.982. Con una extensión de 56.275 metros cuadrados, la economía de Iowa se basa en la agricultura y la ganadería, especialmente en el trigo, la soja y el sector porcino (US Department of Agriculture Economic Research Service, 2007).

Esta nueva versión a distancia del existente Master en Educación (<http://cltt.iastate.edu/~citmed/>) es diseñado para cubrir las necesidades de su población rural. Este programa, que tiene una duración de tres años, consiste en 32 créditos y se ofrece en un entorno de comunidad de aprendizaje. Cada curso en el programa a distancia fue planificado para tener entre una y tres reuniones presenciales en el *campus* para desarrollar una fuerte promoción que pudiera dar soporte a todos para poder culminar su titulación. Además de la promoción a distancia, se permitió a algunos estudiantes del *campus* entrar en los cursos en línea. Esta versión a distancia del programa se ofrece cada dos años y empezó en agosto de 2004 con una grupo inicial de ocho estudiantes. Un segunda promoción de catorce estudiantes continuó en 2006. Cinco estudiantes de la primera promoción se gradúan en verano de 2007.

La comunidad profesional de práctica del Equipo del Programa, la cual es una de las dos comunidades examinadas en este capítulo se describirá a continuación. Los miembros de esta comunidad comparten una pasión para mejorar la educación a través de la formación del profesorado con efectivas aplicaciones tecnológicas y con comprensión. Además de los siete miembros del profesorado, la comunidad incluye tres miembros del personal que dirigen y dan soporte a la docencia, al servicio y a la investigación del CTLT. Este centro creció a partir del centro de medios audiovisuales para convertirse en un centro reconocido internacionalmente por su servicio, innovación e investigación. En términos de Wenger (1998) su más reciente conjunto de objetos materializados surge de aquí en una extensión a distancia del master en Currículum y Tecnología Educativa. Además, el Programa de Tutorización Tecnológica fue otro proceso importante de materialización del CTLT, dado que ha estado dando forma, consistentemente, al Centro de Experiencias durante más de 14 años, convirtiéndolo en un programa reconocido a nivel nacional. Ann Thompson, la fundadora y desarrolladora del programa, ofreció a nuestros estudiantes de postgrado oportunidades para tutorizar a los miembros del profesorado del Departamento en el uso de las tecnologías. En sus propias palabras, “la mayoría del profesorado en nuestro departamento ha hecho avances significativos en su adopción de la tecnología y en su habilidad de uso de la tecnología para mejorar el aprendizaje y la enseñanza en sus clases” como resultado del Programa de Tutorización Tecnológica (Thompson, Chuang & Sahin, 2007, p.10).

Las discusiones sobre la comunidad CTLT anteriores al primer curso en línea provocaron pasiones a nivel individual y grupal, y aclararon a cada miembro “su definición social y profesional de su tarea, para fortalecer su identidad, y para enriquecer o perfeccionar su práctica diaria paralelamente a la contribución a la comunidad de práctica” (Henri y Pudelko, 2003, p.483). Por ejemplo, la experiencia de Denise Schmidt en nuestro equipo está claramente vinculada a las escuelas de Educación Obligatoria (*K-12*) de Iowa y fue ella quien habló con más pasión sobre el hecho que parecíamos estar prestando un mejor servicio a estudiantes internacionales que a los propios profesores del estado de Iowa. Esto fue particularmente contradictorio puesto que la *Iowa State University* es una universidad con fuertes obligaciones hacia su estado. Este tipo de conversaciones y debates durante las reuniones periódicas del Equipo del Programa compartían concepciones e intereses comunes y expresaron una falta de “zona de influencia” del CTLT. Una zona de influencia se define en relación a otras comunidades o a otra institución u organización (Henri y Pudelko, 2003). Mediante el suministro de una versión a distancia de una existente versión presencial (*on-campus*) del Master en Educación, la zona de influencia del CTLT se expandió.

Sin embargo, la creación de una versión a distancia del Master requirió diversos cambios en las prácticas y procedimientos comunes del Equipo del Programa, especialmente debido a que Niki Davis era el único miembro con una gran experiencia en educación a distancia. Por este motivo, ella decidió que la comunidad de práctica debería ser sostenida, y junto con los otros miembros, incluyendo a la directora y fundadora del CTLT, Ann Thompson, intentó mantener prácticas diarias de éxito. Mucho de este “sistema de

conocimiento compartido” en el CTLT era conocimiento tácito el cual aún estaba siendo descubierto por ella. Fue probablemente un descubrimiento lento porque gran parte de la carrera de Niki Davis ocurrió en el sistema educativo del Reino Unido, donde la educación universitaria es bastante diferente. La mayoría de las discusiones sobre los masters a distancia pasaron durante el segundo año de su primer puesto de trabajo en los Estados Unidos. El Equipo del Programa a menudo guió la materialización de las prácticas del departamento porque los masters presenciales habían mantenido un gran número de estudiantes en el departamento durante muchos años. Una de las expresiones favoritas de uno de los directores fundadores del CTLT, “los individuos deberían ser apoyados para poder materializar sus pasiones”, dejó claro a Niki Davis que la nueva versión del programa de master debería seguir partiendo de los diversos campos de especialidad del equipo y de la diversidad de los enfoques pedagógicos. Como resultado, Niki Davis declinó invitaciones que suponían implicarse en actividades de consultoría relacionadas con la educación a distancia. Al contrario, y para mantener la comunidad de práctica existente y ampliar su acceso, puso gran empeño en dirigir esfuerzos colectivos para compartir un conjunto de conocimientos complementarios entre los miembros del Equipo del Programa. El equipo decidió que los cursos en línea se convertirían, uno a uno (de la versión presencial) con apoyo intensivo al desarrollo instruccional, por parte de un miembro del equipo del CTLT, Clyciane Michelini, titulada en uno de los masters presenciales y con cierta experiencia en diseño, tecnología y currículum.

De alguna manera, a medida que el nuevo programa de master iba formándose, el Equipo del Programa inventó nuevas formas de implicación que favorecían las relaciones colaborativas con las comunidades externas mientras este hecho también construía nuevos artefactos (los nuevos cursos en línea y sus componentes) y marcos de interpretación. Esta experiencia dio al Equipo del Programa la oportunidad de explorar la práctica dentro de los beneficios de la educación a distancia, incluyendo la dirección del curso y el sistema de docencia (*WebCT*). Clyciane Michelini se convirtió en mediadora entre las sucesivas repeticiones de esta práctica en cursos conducidos por profesores que ejercían de instructores, tal y como muestra la Tabla 1. Los dos instructores, que no requirieron su apoyo, incluyendo Niki Davis, la consultaron varias veces para asegurarse de que no estaban rompiendo el proceso con prácticas extrañas. Durante el proceso, Clyciane pasó de ser un miembro del equipo más bien periférico a desarrollar un papel central en la comunidad de práctica del Equipo del Programa.

Cursos ofrecidos a la promoción de Master en Educación (en orden)	Instructor	Soporte instruccional adicional (si es que se da el caso)	Notas Número de reuniones presenciales (créditos)
1. <i>Bases de la Tecnología Educativa</i>	Connie Hargrave	Clyciane Michelini	2 (3)
2. <i>Principios y Prácticas de Aprendi-</i>	Niki Da-	Asistente	2 (3)

<i>zaje Flexible y a Distancia</i>	vis	(estudiante de tercer ciclo)	
3. <i>Introducción al Uso de la Tecnología en Contextos de Enseñanza y Aprendizaje</i>	Ann Thompson	Clyciane Michelini	3 (3)
4. <i>Teoría Contemporánea y Principios del Currículum</i>	Pat Leigh	Clyciane Michelini	1 (3)
5. <i>Teorías para el Diseño Efectivo de Entornos de Enseñanza y Aprendizaje</i>	Ana-Paula Correia	Clyciane Michelini	2 (3)
6. <i>Investigación-Acción en Educación</i>	Denise Schmidt	Clyciane Michelini	2 (3)
7. <i>Liderazgo en Infusión Tecnológica y Cambio</i>	Niki Davis	Clyciane Michelini	1 (3)
8. <i>Historia de la Educación Americana</i>	Jackie Blount	Asistente (estudiante de tercer ciclo)	El instructor no es un miembro de la comunidad de práctica del CTLT 2 (3)
9. <i>Componente Creativo de Apoyo a la Promoción</i>	Niki Davis	Clyciane Michelini	0 (1)
10. <i>Soporte a los profesores principales y revisión de las propuestas del comité y examen final del componente creativo (proyecto principal)</i>	Para cada estudiante: 2 de cada 7 profesores más 1 miembro externo al comité	Clyciane Michelini	incluye a Dale Niederhauser; 1-3 reuniones presenciales (2)

Tabla 1. Master de Educación a Distancia sobre Currículum y Tecnología Educativa con los roles de los profesores y del personal implicado

Normalmente un miembro del profesorado tiene plena responsabilidad en cada curso para dar consejo en el programa individual del alumno dado que es el profesor principal del estudiante. En general, los estudiantes son responsables de dirigir el registro en el curso y otras cuestiones burocráticas. Durante la orientación del programa, el Equipo del Programa incidió sobre hasta qué punto la educación a distancia produce cambios en las responsabilidades educativas, lo cual es otra forma de ver el cambio en las comunidades de práctica. Con el tiempo, Clyciane Michelini tomó responsabilidades en la dirección del programa, incluyendo la organización de mucha burocracia del registro en

los cursos por parte de los estudiantes y la cumplimentación de documentos requeridos por el departamento e institución universitaria. Esto fue un cambio en la responsabilidad normalmente llevada a cabo por el profesor principal y presidente del comité, compuesto por tres miembros para cada programa de estudio de los alumnos. Al mismo tiempo, toda la comunidad recuperó y aclaró o modificó algunas prácticas. Por ejemplo, el Equipo del Programa aceptó eliminar la necesidad de todo el comité de estudiantes de reunirse cara a cara con el estudiante para debatir una propuesta para un componente creativo (el proyecto final del curso). Esta práctica también parece estar extendiéndose en los programas de master presenciales.

La primera promoción de ocho estudiantes empezó el Master en Educación a Distancia sobre Currículum y Tecnología Educativa con el primer curso, *Bases de la Tecnología Educativa*, en el verano de 2004, impartido por Connie Hargrave en colaboración con Clyciane Michelini. Era evidente para el Equipo del Programa que Connie y Clyciane se lo estaban pasando bien en el rediseño del curso, sacando el máximo partido de la habilidad dramática de Connie como también de su enfoque riguroso en el diseño curricular. Aunque el equipo no revisó formalmente el curso o el programa, las discusiones informales sobre pedagogía en línea, celebraciones de la experiencia de Clyciane en el diseño instruccional, su instinto por el diseño, y las noticias de la promoción de estudiantes y sus visiones del programa y de las interacciones entre ellos y con los instructores, se convirtieron en parte integrada en las reuniones del equipo y en las conversaciones informales.

El segundo curso del programa de master fue ofrecido en el siguiente semestre (otoño de 2004), y fue el único del programa que se ofreció a distancia. El curso de Niki Davis, llamado *Principios y Prácticas de Aprendizaje Flexible y a Distancia*, volvió a ser desarrollado por su instructora cuando llegó a los Estados Unidos, adoptó una aproximación de estudio de casos poco usual (Davis y Nikalanta, 2003) y continuó siendo revisado cada vez que se impartía con el propósito de adaptarlo a los rápidos avances en el campo del aprendizaje a distancia en la educación obligatoria (*K-12*), el cual se conoce actualmente como Escolarización Virtual –*Virtual Schooling*– en los Estados Unidos (Davis y Niederhausen, 2005). El tercer y cuarto curso, *Introducción al uso de la Tecnología en contextos de Enseñanza y Aprendizaje* y *Teoría y Principios Contemporáneos de Currículum*, fueron ofrecidos respectivamente durante los semestres siguientes. Obtuvieron críticas informales excelentes por parte de los alumnos, y ya en verano de 2005, la primera promoción no-presencial –*off-campus*– formó un grupo sólido y cohesionado.

El quinto curso, *Teorías de Diseño Efectivo de Entornos de Enseñanza y Aprendizaje*, impartido por Ana-Paula Correia y la comunidad virtual de aprendizaje creada como resultado, es analizado en detalle en la siguiente sección. Su carácter único tuvo dos factores diferenciados: (1) el instructor fue un nuevo fichaje en el actual Equipo del Programa, y (2) más de la mitad de los estudiantes que asistían al curso eran estudiantes

de tercer ciclo acostumbrados a la presencialidad, que no pertenecían a la primera promoción de estudiantes a distancia.

Los objetos que delimitaban la comunidad fueron presentados con éxito por Niki Davis y Clyciane Michelini (2006) en una conferencia nacional en el momento en que todos los instructores dieron permiso para mostrar el programa con acceso en línea a sus cursos y materiales relacionados. En el proceso de esta revisión fue obvio que todos los instructores, que eran nuevos a la dirección del curso y al sistema de docencia, lo adoptaron (*WebCT*) y continuaron utilizándolo en sus propios cursos presenciales, hecho que muestra que el Equipo del Programa mejoró sus competencias tecnológicas y pedagógicas y evolucionó hacia una práctica mejorada.

4.- LAS “TEORÍAS DE DISEÑO EFECTIVO DE ENTORNOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE” DE LA COMUNIDAD VIRTUAL

El siguiente análisis se basa en las reflexiones de Ana-Paula Correia y de sus estudiantes, y en los diálogos escritos en los foros de discusión del *WebCT*. Los nombres reales de los estudiantes no son utilizados. Se emplean pseudónimos.

4.1.- El contexto

La comunidad virtual analizada en esta sección, fue construida en el contexto del curso de *Teorías de Diseño Efectivo de Entornos de Enseñanza y Aprendizaje*. La filosofía de enseñanza del curso y su enfoque obedecía a dos principios:

1. Trabajar en situaciones del mundo real. Asume que la gente aprende mejor cuando se motiva activamente en tareas de aprendizaje que están directamente relacionadas con sus necesidades y/o intereses. La mayoría del aprendizaje de este curso ocurrió en el contexto de proyectos y situaciones similares a las que los estudiantes experimentaban o podían llegar a encontrar en contextos reales.
2. Trabajar como miembro de un equipo. Además de introducir modelos y teorías de diseño instruccional, el curso se centró en ayudar a los estudiantes a aprender cómo trabajar mejor como miembro de un equipo en el proceso de diseño, mediante el ofrecimiento de conceptos, herramientas y técnicas relacionadas con el trabajo eficiente en equipo. Formaba parte de las expectativas del curso que los participantes fueran miembros activos en sus equipos correspondientes de diseño, como también en la comunidad de aprendizaje integrada por todos los participantes del curso.

Las tareas del curso fueron diseñadas para fomentar una gama de competencias en diseño instruccional a la par de crear diversas experiencias de aprendizaje como parte de un equipo de diseño de dos a cuatro miembros. Éstas incluían: (1) selección de un tema específico, (2) desarrollar un análisis de necesidades de alumnos y de contextos, (3) desarrollar las características del diseño, y (4) crear los materiales educativos, como

también dirigir una evaluación formativa y sumativa. Las habilidades necesarias para llevar a cabo este proyecto, requerían no solamente conocimientos de modelos de diseño educativo, procesos y técnicas, pero también competencia en la aplicación de este conocimiento a nuevas situaciones. Adicionalmente los alumnos tenían que dirigir su proyecto de manera apropiada con tal de cumplir con los estrictos plazos de entrega para encontrar la mejor manera de dirigir a sus equipos, los cuales normalmente operaban a distancia. Otra tarea del curso era la realización de un informe final de reflexión donde los estudiantes tenían que escribir sobre aquello que fue bien y sobre lo que no fue tan bien, en relación a sus proyectos y a las interacciones del equipo (p. Ej., como se enfrentaron a las tensiones y retos, y cómo celebraron sus éxitos).

Se crearon varios foros de discusión en *WebCT* para hacer más fácil el compartir experiencias y conocimientos entre los participantes. Por ejemplo, las discusiones sobre las lecturas permitieron a los estudiantes conectar las lecturas del curso con su práctica profesional y experiencias; las preguntas y respuestas sobre los proyectos ayudaron a aclarar los requisitos y objetivos de los proyectos de equipo; las áreas de trabajo en equipo, de forma privada, ayudaron al trabajo de cada equipo, y un área de discusión anónima sobre el *feedback* del curso ofreció un *feedback* continuo.

4.2.- Los Miembros de la Comunidad

El instructor del curso era un profesor asistente contratado, que acababa de terminar su doctorado en Tecnología Educativa. Tenía una gran experiencia en diseño educativo en diversos contextos, pero era su primera vez que lideraba una clase en línea en el contexto norteamericano. Sentimientos de aislamiento y de desplazamiento se asocian a menudo cuando hay un tránsito hacia nuevos roles en nuevas organizaciones. El hecho de pasar de ser una estudiante de doctorado a profesora asociada a un nuevo departamento supuso un duro cambio para ella, lo cual le provocó un marcado sentimiento de inseguridad y abandono. El hecho de que ella provenía del sur de Europa no la ayudó a superar algunos de estos sentimientos. Además, el sistema educativo utilizado para el curso no le era familiar, e incluso con la ayuda del Equipo del Programa, sintió una presión inmensa para conseguir éxitos en la impartición de una experiencia de aprendizaje virtual de gran calidad.

Diecisiete estudiantes entraron en el curso, cuatro hombres y 12 mujeres, con edades entre 22 y 45 años. Ocho de estos estudiantes cursaban el Master de Educación. Eran estudiantes de Magisterio de Educación Primaria y Secundaria que trabajaban en diversas escuelas a lo largo del estado de Iowa, enseñando una gran variedad de materias (p. Ej., Historia, Inglés, Arte y Tecnología). Eran miembros de la primera promoción del Master de Educación a Distancia sobre Currículum y Tecnología Educativa. El curso de *Teorías sobre Diseño Efectivo de Entornos de Enseñanza y Aprendizaje* fue el quinto curso que hizo ésta promoción de estudiantes como parte del programa del Master.

Los otros nueve estudiantes que entraron en el curso eran estudiantes de master y de doctorado en Currículum y Tecnología Educativa, de tipo presencial. Hacían este curso porque formaba parte de su programa de estudios. La versión en línea era especialmente atractiva para algunos de ellos debido a que tenían trabajos con jornada completa, hecho que significaba mucha implicación de su tiempo y menos flexibilidad para asistir a cursos presenciales. Estos estudiantes estaban implicados en diferentes actividades profesionales como por ejemplo: Diseñador educativo en la facultad de medicina veterinaria, desarrollo del profesorado universitario, profesor asistente en cursos de postgrado, especialista en educación a distancia en una facultad de agricultura, y un planificador urbano de la ciudad.

4.3.- La Comunidad Virtual Existente

La comunidad creada por el curso en línea fue una comunidad de aprendices. Estaba compuesta por estudiantes que asistían al mismo curso, en la misma institución, guiados por el mismo instructor, pero dispersados geográficamente (Henri y Pudelko, 2003). Pero a diferencia de la mayoría de comunidades de aprendizaje virtual, la comunidad de *Teorías de Diseño Efectivo de Entornos de Enseñanza y Aprendizaje* evolucionó hasta una comunidad dividida internamente. Ésta separación ocurrió entre los estudiantes de la promoción y los que no lo eran.

Los estudiantes de la promoción crearon una comunidad profesional separada con una práctica compartida de enseñanza de educación obligatoria (*K-12*). Desarrollaron un fuerte sentimiento de comunidad creado como primera promoción. Dos años después de haber hecho este curso, analizado en este capítulo, mientras se terminaba el último curso del programa, los miembros de la promoción colgaron los últimos mensajes en el *WebCT*. A continuación adjuntamos un extracto de su último diálogo:

Quería que todos supierais que ha sido genial formar parte de esta promoción! No puedo hablar con suficiente intensidad sobre mi experiencia, y vosotros habéis sido una parte muy importante de ésta!. Aunque he estado bastante callada este semestre, quiero que sepáis que he chequeado regularmente el *WebCT*, y los consejos y mensajes que habéis hecho me han sido de gran ayuda, especialmente porque estoy un poco atrasada en el proceso... *Sonya*, *WebCT Internet Café* (Mayo de 2007).

Ya sé que parece difícil de creer pero voy a echar de menos visitar el *WebCT* para comprobar cómo están mis amigos de mi promoción.

Ya os echo de menos! Si alguien de vosotros pasa alguna vez por el área de *Clear Lake*, mi oficina está al lado del aeropuerto (Aeropuerto de *Mason City*, un lugar con una historia curiosa). Pasad por ahí y decidle a las chicas de recepción que queréis verme. *Crystal*. *WebCT Internet Café* (Mayo de 2007).

Me siento como C. –habéis sido parte de mi vida durante 3 años- es como si os perdiera- Estoy segura que podrían hacer un proyecto de investigación sobre esto- cómo nos sentimos después de haber estado juntos durante 3 años es como estar juntos físicamente porque hemos tenido un acceso instantáneo los unos a los otros. *Julia, WebCT Internet Café (Mayo de 2007).*

Los ocho estudiantes de la promoción establecieron una fuerte relación interpersonal y profesional, compartiendo sus retos y victorias en relación a su enseñanza y como primera promoción de Master en Educación. La finalización de su comunidad fue dolorosa para algunos de ellos tal y como ilustran los ejemplos anteriores. El hecho de graduarse al terminar el curso se convirtió en una empresa difícil para la mayoría de los miembros de la comunidad. Inversamente, los nueve estudiantes externos a la promoción que hacían el curso de *Teorías para un Diseño Efectivo de Entornos de Enseñanza y Aprendizaje* para tener créditos, no tuvieron ninguna relación con la promoción ni entre ellos mismos. Esto, añadido a los sentimientos de debilidad mostrados por parte de los miembros de la promoción, los cuales se convirtieron de repente en un grupo minoritario, creó una clara escisión entre los estudiantes de la promoción y los estudiantes externos.

5.- LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD.

En la mayoría de las actividades del curso, los estudiantes tenían que trabajar como parte de un equipo de aprendizaje. Los equipos de aprendizaje los definimos como pequeños grupos de estudiantes que trabajan juntos para cumplir unos objetivos de aprendizaje compartidos (Johnson y Johnson, 2003). A menudo, en esos equipos, los estudiantes son asignados a grupos al azar, y no conocen a sus compañeros de equipo; ni su personalidad ni sus habilidades. Teniendo esto en cuenta, el instructor decidió dar la oportunidad de decidir a los estudiantes de escoger sus propios compañeros de equipo. Esta situación provocó una gran controversia en el *feedback* anónimo del curso, el cual se convirtió en el foro más popular con un total de 76 mensajes. El conflicto fue iniciado con un mensaje que pedía al instructor del curso que asignara a los estudiantes a cada equipo. El diálogo se desarrolló con estudiantes expresando dos puntos de vista opuestos sobre cómo se tenían que formar los equipos: Los miembros del equipo seleccionados por el instructor contra los miembros escogidos libremente por los estudiantes de la clase. Las siguientes citas ilustran con claridad esta disparidad de puntos de vista surgidos durante el conflicto:

Estoy muy sorprendido por algunas de las respuestas que hay aquí! Somos adultos -estamos en situaciones de trabajo y de universidad. Tenemos que trabajar juntos- solucionarlo :-)

Ana podría reasignarnos a TODOS y todos tendríamos problemas con ello, y todos estaríamos molestos y todo el mundo puede arreglarlo- esto no es la *American Princess*¹ y vosotros tenéis la posibilidad de quedaros o de iros ;-)

Espero que nadie se ofenda pero VENGA! Estoy de acuerdo en que Ana tendría solamente que reasignarnos a todos. *Anónimo, Feedback Anónimo del Curso en el WebCT (Septiembre de 2005).*

Para evitar herir a alguien, creo que tu, Ana, como instructora tendrías que crear lo equipos. Esto refleja situaciones del mundo real donde un líder de proyecto reúne a un equipo. Esto a veces causa conflictos, pero no siempre tiene que significar algo malo. Nunca he encontrado un proyecto donde el equipo se escogía a si mismo. Así no es como se trabaja fuera del mundo académico. *Anónimo, Feedback Anónimo del Curso en el WebCT (Septiembre de 2005).*

En el mundo real, a veces uno tiene que ser honesto y decirle a alguien que no está trabajando bien. Sólo pide a los miembros de tu equipo que desees un cambio- Fin de la historia. Quieres una experiencia diferente. O lo que sea. Coge las responsabilidades que te corresponden y sé directo. También, estate preparado para recibir este honesto *feedback*. Te sirve esto como aplicación en el mundo real?. El contexto académico no es la causa de tus problemas. Esperamos a los otros para que no dicten nuestras acciones? *Mensaje Anónimo, Feedback Anónimo del Curso en el WebCT (Septiembre de 2005).*

Estás de broma? En qué mundo vives para decir que un miembro de la promoción no encaja, o para decir a un equipo que quieres un cambio? Esta es la responsabilidad del LÍDER. Quién es el líder? Pienso que Ana tiene que cortarlo de cuajo [resolverlo rápidamente²]. *Anónimo, Feedback Anónimo del Curso en el WebCT (Septiembre de 2005).*

La visión es la responsabilidad del líder. Motivar a los otros para participar y apoyar ésta visión es la responsabilidad del líder.

Quién es el líder? Lo eres TU, si lo quieres ser. Todos lo podemos ser. ... Estoy segura que podemos salir adelante para que tengamos nuestras necesidades cubiertas (en su mayoría). Quizás tengamos que imaginarnos cuáles son nuestros objetivos de este proyecto y cuál es su orden de importancia. Queremos centrarnos en desarrollar relaciones interpersonales y profesionales? Queremos centrarnos en aprender los principios del Diseño Educativo? Queremos centrarnos en crear un proyecto increíble? Parece que cualquiera que sea el objetivo más importante, este será el cómo diseñamos los métodos educativos durante la segunda mitad del semestre. Podría equivocarme. Lo siento si esto os parece agresivo, pero me estoy frustrando debido a ésta discusión. *Escrito por Wanda, un miembro*

externo a la promoción, Feedback Anónimo del Curso en el WebCT (Septiembre de 2005).

Parece evidente en ésta discusión que los estudiantes la utilizaron para expresar otros asuntos más allá de las estrategias de composición de grupo. Temas como el liderazgo, la responsabilidad profesional, las relaciones laborales y la pertenencia, confirmaron una divergencia de puntos de vista, los cuales crearon la escisión entre estudiantes de la promoción, y estudiantes externos. Para establecer la creación de los equipos, el instructor optó por un compromiso que dejaba primero a los estudiantes formar sus propios equipos y asignar después a los estudiantes restantes a los equipos formados.

Como hemos dicho con anterioridad, las actividades principales del curso consistían en llevar a cabo un proyecto de equipo. Juntos, con su equipo, los estudiantes diseñaban una experiencia educativa que enseñara un tema específico. Se recomendaba fuertemente que los equipos crearan una experiencia que se ocupara de una necesidad social o que estuviera conectada de alguna manera a la comunidad donde ellos estaban integrados y preferiblemente dedicada a una audiencia con pocos privilegios y poca representación. No se esperaba que los temas fueran los que ellos enseñaron antes y preferiblemente tendrían que estar dirigidos a habilidades no relacionadas con los ordenadores. Además del tema a enseñar, los equipos tendrían que seleccionar los destinatarios (aquellos que tendrían que aprender sobre el tema- los alumnos) y el contexto (la situación donde ocurriría el aprendizaje).

Sin embargo, la mayoría de procedimientos de dirección recaían en la responsabilidad exclusiva el equipo (p. Ej., el manejo de los tiempos). La instructora actuaba como una experta en diseño educativo y como asesora del equipo. Por ejemplo, maneras de llegar a un consenso en decisiones críticas en lugar de votar. Las dos sesiones presenciales de día completo se utilizaron para compartir prácticas profesionales sobre diseño instructivo, además de socializar y de construir una comunidad (p. Ej., comidas compartidas). Los estudiantes tomaron la iniciativa y el liderazgo en planificar, organizar y acoger la última reunión presencial con los equipos presentando su proyecto final.

La evaluación es un elemento crítico en las comunidades de aprendizaje virtual ya que el “aprendizaje” es el objetivo formal (Henri y Pudelko, 2003). Los materiales finales de los equipos fueron evaluados entre pares mediante un instrumento diseñado de forma colaborativa entre el instructor y los estudiantes. Los materiales educativos finales fueron evaluados en base a las decisiones de diseño, a los esfuerzos de evaluación conductiva y formativa, a la adecuación de los materiales a las tareas y audiencias, y al diseño visual y elementos de motivación.

6.- LA EVOLUCIÓN DE LA COMUNIDAD VIRTUAL

Los miembros de la comunidad de *Teorías de Diseño Efectivo de Entornos de Enseñanza y Aprendizaje* evolucionaron hacia una comunidad de aprendizaje debido al creci-

miento de la intencionalidad del vínculo social del grupo. Un objetivo común los unió, y los resultados explícitos fueron unos equipos reunidos alrededor de proyectos guiados por tareas específicas, relaciones sociales en la comunidad establecida y el aprendizaje. Henri y Pudelko (2003, p. 484) explican al respecto que “las dinámicas inherentes en la vida de una comunidad, a menudo provocan la evolución de estos parámetros (la relación entre la fuerza del vínculo social y la intencionalidad de formar un equipo) y, consecuentemente, un cambio en el tipo de actividad o a la emergencia de otro tipo de comunidad”. Pero a diferencia del Equipo del Programa, el curso de la comunidad virtual nunca evolucionó hacia una comunidad de práctica individual (ver Figura 2). Los estudiantes que no pertenecían a la promoción interrumpieron la comunidad de práctica creada como resultado de las actividades de la promoción. Sus prácticas profesionales no ocurrieron en contextos de educación obligatoria ni tampoco en sus condiciones de trabajo ni en sus prácticas. Una divergencia de contextos y prácticas profesionales interrumpieron la evolución esperada hacia una comunidad de práctica unificada que requeriría un vínculo social y una intencionalidad de unión más fuertes. En lugar de esto, las dos comunidades evolucionaron de forma separada.

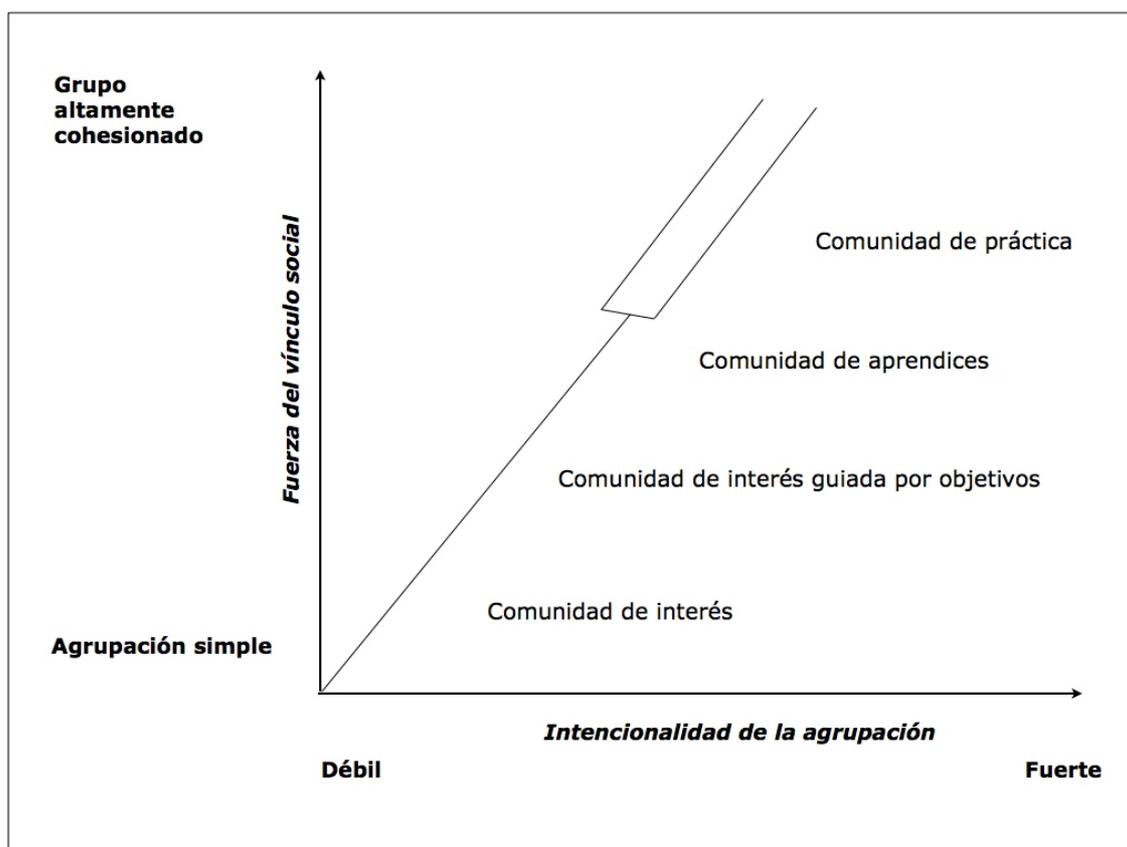


Fig. 2- La evolución de la comunidad virtual interrumpida durante este curso (adaptado de Henri y Puldeko, 2003)

La emergencia de dos sub-comunidades virtuales, una procedente de la promoción y la otra formada por los estudiantes presenciales, externos a la promoción, provocó la interrupción y un conflicto intenso en la comunidad de aprendizaje. Los estudiantes presenciales externos a la promoción eran considerados como forasteros y como participantes periféricos a la comunidad. Sin embargo, éstos estudiantes eran miembros de un grupo más extenso en el ámbito presencial que superaba en número a la primera promoción, y su plena participación provocó en los miembros de la promoción un sentimiento de ser “forastero” en su propio grupo, y de alguna manera un sentimiento de periferia. Estos estudiantes experimentaron una situación donde su pertenencia se cuestionaba.

El conflicto generado fue conducido por la instructora como miembro de la propia comunidad. Ella dedicó tiempo, esfuerzo, y diversas estrategias educativas para convertir este disturbio en una ventaja educativa. Además de aprender cómo diseñar un entorno de aprendizaje efectivo, sus estudiantes aprenderían cómo negociar significados con alumnos que representan diferentes comunidades profesionales. Los proyectos de equipo permitieron, a través de diversos ejemplos de negociación y consenso, conseguir entornos virtuales. Uno de los estudiantes escribió lo siguiente en su reflexión final:

Gracias Ana. Has trabajado duro para ensanchar nuestros horizontes, para hacernos avanzar fuera de nuestras zonas de confort. Nos has motivado a crecer tanto profesional como personalmente. Nos has ayudado a poner toda nuestra humanidad en nuestro aprendizaje, más que sólo permitir que sea un mero ejercicio intelectual. Has intentado servir a nuestras necesidades y a acomodar nuestras características individuales. Has intentado apoyar nuestro desarrollo como diseñadores educativos independientes, cooperativos y miembros de un equipo. Gracias por preocuparte, por escuchar, y por centrarte en lo que es mejor para nosotros (lo cual no es siempre lo que pensamos que queremos). *Wanda, un miembro externo a la promoción.*

Por otra parte, no todos los estudiantes pensaron como Wanda. A continuación ponemos un extracto de la reflexión de Rick sobre el curso:

Soy un profesor y espero que mis clases de carrera conecten directamente para mejorar mi enseñanza. Esta clase no ha cumplido mis expectativas. Alguien mencionó al principio pequeños proyectos y un gran proyecto. Creo que es una buena idea porque permite que trabajemos con la teoría antes de juntar todos nuestros conocimientos en un proyecto. De la manera en como está diseñado ahora el curso, si un estudiante no entiende una teoría, se va a perder mucho en el transcurso hacia su titulación.

...Quiero agradeceros vuestra flexibilidad y comprensión. Sentí muchas frustraciones y éxitos que compartimos. Aprendí mucho sobre teorías de diseño y probablemente más sobre mi mismo y sobre lo que puedo hacer. *Rick, miembro de la promoción.*

7.- CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las comunidades del Equipo del Programa y de *Teorías del Diseño Efectivo de Entornos de Enseñanza y Aprendizaje* exhibieron diferentes maneras de desarrollarse en el mismo forzado contexto organizacional. Mientras que el Equipo del Programa actuaba como comunidad de práctica, los miembros de la comunidad del curso en línea luchaban por su identidad y sentido de pertenencia, nunca consiguiendo el estatus de una comunidad de práctica unida. Henri y Pudelko (2003) señalan que cuando las comunidades evolucionan pueden coger dos caminos posibles: (1) evolucionar hasta altos niveles de vínculo social e intencionalidad de unión, o (2) “llevar al despojo de los vínculos sociales y a la alteración del modo de operación del grupo” (p.477). Esto parece ser lo que ocurrió en este curso de comunidad virtual. Sin embargo, los miembros consiguieron el nivel de comunidad de aprendizaje como resultado de su implicación en el aprendizaje y apoyo del Equipo del Programa, y esta intervención permitió maquillar los factores que faltaban, como la especialidad en educación a distancia, y responder a las necesidades inmediatas, como los consejos a los estudiantes de la promoción. El apoyo del Equipo del Programa fue particularmente fuerte porque este curso no era solamente un curso en un programa de carrera, sino que formaba parte de un programa de reciente creación de Master en Educación a Distancia sobre Currículum y Tecnología Educativa, el cual redefinía la comunidad de práctica en un proceso mayor de materialización.

La escisión entre estudiantes de la promoción y los estudiantes externos a ésta fue obvia durante el curso de la comunidad virtual. Esto fue evidente en el *Feedback Anónimo del Curso WebCT* del foro de discusión, que permitió la emergencia de este conflicto implícito y en curso ya que algunos participantes se volvieron más directos y ácidos en sus mensajes. Debido a que este foro expuso las perspectivas del conflicto entre los participantes y aumentó la temperatura de la discusión, también facilitó la conducción de este conflicto, haciéndolo evidente para la comunidad. Aunque el *Feedback Anónimo del Curso* podría contemplarse como un primer paso para manejar el desacuerdo y solucionarlo como una oportunidad de aprendizaje para los miembros de la comunidad, no todo el mundo se sintió cómodo con estas expresiones de tensión. Así es como uno de los estudiantes se refirió a este hecho en su reflexión final:

Pienso que [el *Feedback Anónimo del Curso*] daña la moral de la clase porque permite a la gente mostrar sus trapos sucios en público. En diversas ocasiones, se convirtió en una larga sesión de denigración que no era realmente productiva para la clase. Comprendo que el *feedback* es importante para vuestros estudios pero quizás sería mejor pedir comentarios en papel más reflexionados y que sólo vosotros podáis leer. *Rick, miembro de la promoción.*

Es interesante remarcar aquí que antes de la llegada a la universidad de Ana-Paula Correia, Niki Davis expresó su preocupación al Equipo del Programa de que el instructor del curso podría tener un gran reto al colgar su primer mensaje como profesor a la vez que enseñar en línea por primera vez. Mientras el equipo coincidía en que era un desa-

fío, también señalaron que el alto apoyo en la colaboración de Clyciane Michelini, situada en la oficina de al lado, significaría que Ana-Paula Correia también ganaría en comprensión sobre el funcionamiento del programa. Niki Davis se sorprendió al notar el alto nivel de confianza que tenían sus colegas a estas alturas en su proyecto de innovación. Al mismo tiempo, el Equipo del Programa señaló que sólo se cuidarían de no sobrecargar a Ana-Paula Correia con estudiantes externos a la promoción y, como vimos en este capítulo, esta norma no escrita de que la promoción a distancia conformaría la mayor parte de la clase tendría que haberse respetado.

Basado en este análisis reflexivo de dos comunidades complementarias presentamos algunas recomendaciones en los siguientes párrafos:

Compartir explícitamente prácticas y conocimientos comunes. “El reto de una comunidad de práctica es el desarrollo y el enriquecimiento de la práctica profesional a través de compartir conocimientos complementarios entre sus miembros” (Henri y Pudelko, 2003, p. 483). Este reto fue señalado por el Equipo del Programa al incorporar un nuevo miembro del equipo y compartir explícitamente las prácticas y conocimientos comunes utilizados. De alguna manera, el Programa de Tutorización Tecnológica de Thompson ayudó a la nueva instructora en su búsqueda para establecer su identidad profesional dado que ella cambió rápidamente de roles, desde una estudiante de tercer ciclo hasta una profesora júnior, pero faltaban más prácticas explícitas y documentadas. Esto hubiera mejorado la práctica, incrementado la confianza del nuevo miembro como instructora y permitiendo un desarrollo más fácil para obtener una nueva identidad profesional.

Incrementar la capacidad de integración de la comunidad. Henri y Pudelko (2003) explican que la implicación de los sujetos en comunidades de práctica “es un medio para hacer la práctica explícita, para mejorar y hasta para transformarla” mientras se apoya su capacidad de integrar a nuevos miembros (p. 483). El Equipo del Programa fue capaz de transformar y adaptar sus prácticas, pero fue difícil para el nuevo miembro la identificación de los elementos comunes ya que no eran explícitos ni fueron explicados y por eso la capacidad de integrar a nuevos miembros en esta comunidad de práctica no fue alta. Qué se podía haber hecho de otra forma? Si se hubiese dado más documentación sobre procesos y almacenamiento de artefactos y objetos que dan forma a las experiencias de la comunidad, sus prácticas habrían sido mejor comprendidas por el nuevo miembro del profesorado. El conocimiento crítico de la comunidad de práctica le hubiese permitido moverse más rápidamente hacia la plena participación en las prácticas socioculturales de la comunidad de práctica del CTLT del Equipo del Programa. Además, manteniendo los procesos de materialización bajo observación, la comunidad hubiera sido más reflexiva y hubiera conducido mejor su transformación, como también el hecho de mantener un sentimiento de identidad más fuerte.

Abarcar y dirigir el conflicto en lugar de intentar solucionarlo. El conflicto es omnipresente en las comunidades. Los miembros de la Comunidad en general y los líderes en particular tendrían que estar preparados para convertir los desacuerdos en una experien-

cia constructiva, en lugar de intentar eliminar el conflicto, lo cual provoca más estrés y parálisis en la comunidad. La controversia en las comunidades de aprendizaje “puede resultar en relaciones positivas entre estudiantes como también puede incrementar la motivación para aprender, disfrutar de una experiencia educativa, y las percepciones de motivación y de apoyo entre los estudiantes” (Johnson y Johnson, 1985, p.238).

Estar al corriente de cambios de roles y responsabilidades. Nuestra evidencia parece confirmar un cambio de roles y de responsabilidades en la educación a distancia, ilustrado por las comunidades analizadas en este capítulo, como por ejemplo: El instructor no tanto como diseñador educativo y más como facilitador; los estudiantes como sujetos que toman activamente decisiones y construyen significados; y el especialista en desarrollo educativo como constructor de la comunidad y tutor adicional de los estudiantes. Así, es importante considerar este tipo de cambios y de planificación consecuente cuando se crean y se mantienen tipos similares de comunidades.

Dejar tiempo para la participación periférica legítima. Henri y Pudelko (2003) consideran la construcción de una identidad profesional como parte de una comunidad de práctica que se relaciona con el aprendizaje que ocurre en el sujeto individual. Sin embargo, hace falta que se reúnan una serie de condiciones para que este tipo de aprendizaje ocurra: “ (3) la existencia de una práctica común con la que los sujetos puedan identificarse; necesidades reconocidas como comunes, la aceptación del cambio por el contacto con los otros y el objetivo de ganar competencias nuevas o mejoradas” (p. 483). Algunas de estas condiciones no estaban presentes, lo que dificultó la integración de un nuevo miembro al Equipo del Programa. “La participación periférica legítima” permite una manera de hablar sobre las relaciones entre nuevos miembros y miembros antiguos, y sobre las actividades, identidades, artefactos, y comunidades de aprendizaje y de práctica. Las intenciones de una persona para aprender son catalizadas y el significado de aprender se configura a través de procesos de convertirse en un participante pleno en la práctica sociocultural” (Lave y Wenger, 1991, p. 29). Este proceso de integración de nuevos miembros en la comunidad requiere tiempo, y no lo hubo para el nuevo miembro del profesorado que tuvo que jugar un importante rol desde el principio –instructora de curso en línea en una comunidad virtual preestablecida, la promoción que luchó para integrar a los estudiantes externos a su comunidad virtual.

Prestar atención a los cambios tanto en el departamento/ en el CTLT y los alumnos/ y en las Ecologías del curso (Davis, 2008, en prensa). La interrupción ocurrió debido a circunstancias más allá del control de los estudiantes y de la instructora del curso. Tanto la capacidad de transformar de la primera promoción, como la del Equipo del Programa, impactó en el aprendizaje y en la enseñanza. Estos impactos podrían haber sido mejor conducidos y dirigidos si se hubiera prestado más atención.

Este conjunto de recomendaciones deriva de las dos comunidades analizadas en este capítulo. Es el lector el que tiene que decidir su aplicación en los contextos y comunidades que se quieran investigar.

8.- AGRADECIMIENTOS

Al Centro de Tecnología para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Universidad del Estado de Iowa -*Iowa State University Center for Technology in Learning and Teaching*-, especialmente al profesorado que dirigía el Master de Educación a Distancia sobre Currículum y Tecnología Educativa. Muchas gracias a los estudiantes de *Teorías para un Diseño Efectivo de Entornos de Enseñanza y Aprendizaje*.

9.- REFERENCIAS

ANDRIESSEN, J. (2003). *Working with Groupware: understanding and evaluating collaboration technology*. London, New York: Springer.

BARAB, S. & DUFFY, T. (2000). From practice fields to communities of practice. In D. Jonassen & S.M. Land, *Theoretical Foundations of Learning Environments* (pp. 25-56). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

CORREIA, A. (2008, en prensa). Team conflict in ICT-rich environments: Roles of technologies in conflict management. *British Journal of Educational Technology*.

DAVIS N.E. (2003). Technology and teacher education in the USA: What makes for good sustainable practice? *Technology, Pedagogy and Learning*, 12(1), 59-84.

DAVIS N.E. & NILAKANTA R. (2003). Quality @ a distance includes preservice teachers: One democratic case- and project-based approach. In E. Stacey and G. Davies (Eds.), *Quality education @ a distance*. Amsterdam, NL: Kluwer Press.

DAVIS, N.E. & MICHELINI, C. (2006). Curriculum & Instructional Technology Masters: Outreach improves practice on-site. Presentation at *WebCT !Impact 2006* Conference. Chicago, July 2006.

DAVIS, N.E. (2008, en prensa). How may teacher learning be promoted for educational renewal with IT? In Joke Voogt & Gerald Knezek (Eds.), *International Handbook of Information Technology in Education*. Amsterdam, NL: Kluwer Press.

DAVIS, N.E., & NIEDERHAUSER, D.S. (2005). Socio-cultural Analysis of Two Cases of Distance Learning in Secondary Education. *Education and Information Technologies*, 10(3), 249-262.

GRUDIN, J. (1994). Groupware and social dynamics: Eight challenges for developers. *Communications of the ACM*, 37(1), 93-105.

HARMS, C.M., NIEDERHAUSER, D.S., DAVIS, N.E., ROBLYER, M.D., GILBERT, S.B. (2006). Educating educators for virtual schooling: communicating roles and responsibilities. *Electronic Journal of Communication*, 16 (1&2) [online].

HENRI, F. & PUDELKO, B. (2003). Understanding and analysing activity and learning in virtual communities. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(4), 472-487.

HILTZ, S., & TUROFF, M. (1993). *The network nation: Human communication via computer* (rev. ed.). Cambridge, MA: MIT Press.

JOHNSON, D. & JOHNSON, R. (1985). Classroom conflict: Controversy versus Debate in learning groups. *American Educational Research Journal*, 22(2), 237-256.

JOHNSON, D. & JOHNSON, R. (2003). *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

LARRAMENDY-JOERNS, J. & AND LEINHARDT, G. (2006). Going the distance with online education. *Review of Educational Research*, 76(4), 567-605.

LAVE, J. & WENGER, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University of Cambridge Press

LYNCH, M. L. (2002). *The Online Educator: A guide to creating the virtual classroom*. New York: Routledge Falmer.

MOORE, M. G. (1994). Administrative barriers to adoption of distance education. *American Journal of Distance Education*, 8(3), 1-4.

NATRIELLO, G. (2005). Modest Changes, Revolutionary Possibilities: Distance Learning and the Future of Education. *Teachers College Record*, 107(8), 1885-1904.

POOLE, M., HOLMES, M., & DESANCTIS, G. (1991). Conflict management in a computer-supported meeting environment. *Management Science*, 37(8), 926-953.

SALMON, G. (2005). *E-moderating: The Key to Teaching & Learning Online*. New York: Routledge Falmer.

THOMPSON, A. D., CHUANG, H. H. & SAHIN, I. (Eds.) (2007). *Faculty Mentoring: The Power of Students in Developing Technology Expertise*. Charlotte, NC: Information Age.

TUROFF, M., HILTZ, S., YAO, X., LI, Z., WANG, Y., & CHO, H. (2006). Online collaborative learning enhancement through the delphi method. *Turkish Online Journal*

of *Distance Education*, 7(2), Article 6. Retrieved June 14, 2006, from: <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde22/articles/turoff.htm>

US DEPARTMENT OF AGRICULTURE, ECONOMIC RESEARCH SERVICE (2007). *State Fact Sheets: Iowa*. Retrieved May 1, 2007, from: <http://www.ers.usda.gov/StateFacts/IA.htm>

WAGNER, K. (2002). *An Investigation of Conflict Management in Global Virtual Teams*. Doctoral Dissertation, University of California, Los Angeles.

WENGER, E. (1998). *Communities of Practice Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Notas:

¹ N. Del T.: *American Princess* –Princesa Americana- es un programa de televisión que se emite en Estados Unidos, del tipo *reality show*, donde 20 chicas aspiran a título de princesa de Estados Unidos y sólo una de ellas puede conseguirlo.

² N. Del T.: Aclaración añadida por las autoras.

³ En este estudio se han utilizado pseudónimos. No se han utilizado los nombres reales de los estudiantes.

Para citar este artículo puede utilizar la siguiente referencia.

CORREIA, Ana-Paula y DAVIS, Niki (2007): Comunidades de práctica complementarias: el equipo del programa y la comunidad en línea del curso. RODRÍGUEZ ILLERA, José Luis. (Coord.) Comunidades virtuales de práctica y de aprendizaje [monográfico en línea]. *Revista Electrónica de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 8, nº3. Universidad de Salamanca [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa]
<http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_03/n8_03_correia_davis.htm
> ISSN 1138-9737