



RED. Revista de Educación a Distancia
E-ISSN: 1578-7680
mzapata@um.es
Universidad de Murcia
España

Martín, Rocío Belén; Paoloni, Paola Verónica Rita; Rinaudo, María Cristina
Una mirada retrospectiva en la conformación de una comunidad virtual de aprendizaje.

Un estudio con alumnos de posgrado

RED. Revista de Educación a Distancia, núm. 47, octubre, 2015, pp. 1-20
Universidad de Murcia
Murcia, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54742306006>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Una mirada retrospectiva en la conformación de una comunidad virtual de aprendizaje. Un estudio con alumnos de posgrado

A Retrospective Look at the Creation of a Virtual Learning Community. A Study of Posgraduate Students

Rocío Belén Martín

Universidad Nacional de Villa María. Argentina.
rociobelenmartin@gmail.com

Paola Verónica Rita Paoloni

Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina.
paopaoloni17@hotmail.com

María Cristina Rinaudo

Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina.
crinaudo@hum.unrc.edu.ar

Resumen

El presente trabajo describe una experiencia desarrollada en un ámbito universitario de posgrado, que tiene como propósito analizar la conformación de comunidades virtuales de aprendizaje atendiendo a sus principales características.

Participaron del estudio 50 estudiantes de un curso de posgrado con modalidad virtual enmarcado dentro de una Maestría sobre la Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales de una universidad pública en Argentina. Para la recolección de datos se utilizaron tareas elaboradas por los estudiantes y análisis de las interacciones en los foros de discusión. La discusión de resultados da cuenta que el curso brindó oportunidades para que se desarrollaran apoyos, debates y la socialización de las ideas de forma simultánea y elaborada que permitieron el desarrollo de una comunidad de aprendizaje.

Palabras clave

Comunidad virtual de aprendizaje, contexto, estudiantes, posgrado

Abstract

This paper describes an experience that took place at a postgraduate university program. The aim is to analyze the creation of virtual learning communities according to their main characteristics.

50 students from a postgraduate course in virtual mode participated in this study, which took place in a Master on the Teaching of Natural Sciences at a state university in Argentina. For data gathering, tasks developed by students and analysis of interactions in discussion forums were used. Discussion of results shows that the course provided opportunities for support, discussion and simultaneous development and socialization of ideas which allowed the development of a learning community.

Key words

Virtual learning community, context, students, postgraduate

Introducción

Los entornos virtuales estudiados como “comunidades de aprendizaje” son objeto de interesantes análisis, que advierten que a pesar de los logros conseguidos y la experiencia acumulada en el *e-learning*, se hace necesario debatir y experimentar

respecto a los diseños didácticos para este particular contexto, complementando los planteamientos tecnológicos con los enfoques pedagógicos (Rayón Rumayor, 2004).

El estudio que aquí se expone aborda el caso de la asignatura Teorías Psicológicas del Aprendizaje desarrollada de manera virtual entre septiembre y octubre de 2012, en una carrera de posgrado relativa a la enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, en una universidad pública de la República Argentina.

En el marco de lo descripto, específicamente en este estudio nos propusimos comprender más acerca de las posibilidades de desarrollo de una comunidad de aprendizaje en un contexto de aprendizaje formal y virtual.

Las aulas como comunidades de aprendizaje

En sus trabajos Coll (2001) entiende a las aulas como comunidades de aprendizaje, definiéndolas como un grupo de personas con diferentes niveles de experiencia y conocimiento, que aprenden mediante su implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes, en función de la colaboración que establecen entre sí, en la construcción del conocimiento colectivo que desarrollan y de los diversos tipos de ayudas que se facilitan mutuamente. Tres ideas rescata Coll (2001) en el intento de progresar hacia la elaboración de un marco referencial amplio, integrador y articulado sobre las comunidades de aprendizaje: en primer lugar las comunidades de aprendizaje tienen que ver con: (1) la interpretación del aprendizaje como un proceso constructivo, en el que los aprendices son a la vez sujetos y protagonistas de su propio aprendizaje; (2) el aprendizaje se entiende como un proceso intrínsecamente social que se apoya en las relaciones interpersonales y que siempre tiene lugar en un contexto cultural y (3) los procesos de desarrollo personal, de socialización y enculturación se consideran complementarios e interdependientes.

En este sentido, Onrubia (2004) entiende que las comunidades de aprendizaje son contextos en los que los alumnos aprenden mediante su participación e implicación, en colaboración con otros alumnos, con el profesor y con otros adultos, en procesos auténticos de investigación y construcción colectiva de conocimiento sobre cuestiones relevantes tanto personales como sociales.

Siguiendo esa línea, Watkins (2005) focaliza en el estudio de las aulas como comunidades de aprendizaje que permiten generar espacios de integración y un clima agradable entre compañeros y profesores. El aula que funciona como una comunidad de aprendizaje supone una construcción del conocimiento que implica tanto procesos individuales como sociales. El objetivo de las comunidades se basa principalmente en mejorar el aprendizaje individual, y el aprendizaje en grupo, que se consigue mediante el apoyo a las contribuciones individuales hacia la generación y logro de metas compartidas.

Existen desarrollos teóricos que muestran el intento de mejorar y construir contextos poderosos no sólo a escala presencial sino también virtual, por ello, con la propagación de la Educación a Distancia, se empiezan a estudiar las aulas virtuales como comunidades de aprendizaje. La necesidad de desarrollar y diseñar ambientes virtuales de aprendizaje colaborativo ha sido documentada en la literatura en trabajos desarrollados principalmente en cursos ofrecidos en Educación Superior (Schewier, Morrison y Daniel, 2009). Es decir, que el estudio de las comunidades virtuales de

aprendizaje (CVA), como llaman algunos autores, se propaga más en instancias de formación a nivel de grado y posgrado universitario.

Entre algunos de los autores, Rovai (2003) estudió sobre los estilos -comunicador, de aprendizaje basado en la personalidad, estilo basado en la comunidad de la clase- que van desarrollando estudiantes que realizan un curso doctoral de modo online (online doctor of education program). En tanto, Wilson, Ludwig-Hardman, Thornam, y Dunlap (2004), consideran ideas para que los cursos virtuales se conformen como comunidad de aprendizaje. Para ello, tienen en cuenta los aspectos culturales y varias estrategias para el fortalecimiento de las comunidades. Bassani (2011) para estudiar las CVA hace un recorte y analiza la conversación y discusiones que tiene lugar en los foros, con intenciones de estudiar los procesos que envuelven la formación de las CVA.

Para Schwier y Daniel (2007, en Bassani, 2011) la comunidad puede ser entendida a través de sus miembros, más concretamente mediante un análisis combinado de sus percepciones, interacciones y artefactos, y mediante el uso de modelos para interpretar las interacciones entre variables comunitarias emergentes. A su vez, estos autores identifican características de CVA como: conciencia, protocolos sociales, historicidad, identidad, reciprocidad, pluralidad, autonomía, participación, confianza, futuro, tecnología, aprendizaje, reflexión e intensidad.

En nuestros estudios (Martín, 2015; Martín, Paoloni y Ordoñez, 2014) hemos trabajado con ocho características relativas a la construcción de comunidades de aprendizaje, tales como: problemas genuinos, metas compartidas, autonomía, identidad, feedback, construcción colaborativa del conocimiento, participación y emociones. El apoyo teórico respecto de la pertinencia de estas orientaciones proviene de los aportes de Wilson *et al.* (2004) quienes, como mencionamos, abordaron el tema de las comunidades virtuales de aprendizaje considerando características similares y que ellos llaman estrategias tales como: metas comunes, colaboración, identidad, condiciones de seguridad y apoyo, construcción del conocimiento, inclusión respetuosa y apropiación mutua.

Las características que permiten analizar la construcción de una comunidad se describen de manera más detallada a continuación (Cuadro N° 1):

Cuadro N° 1. Características de las comunidades de aprendizaje (Martín, 2015).

Características	Descripción
Problemas genuinos	Esta dimensión se sitúa en la promoción y el desarrollo de problemas reales o plausibles de presentarse en la realidad, propios de cada profesión y que se atienden desde clases y distintas instancias de aprendizaje.
Metas compartidas	Esta característica refiere a la orientación hacia metas personales y académicas comunes que van desarrollando los estudiantes en el curso del aprendizaje.

Autonomía	Esta característica da cuenta de la posibilidad que tienen los estudiantes para autorregular sus aprendizajes, orientando sus esfuerzos y tomando decisiones durante el curso, atendiendo tanto al desarrollo personal como grupal.
Identidad	Esta característica refiere a la formación de una identidad colectiva que permanece en el tiempo. Un estado de conciencia implícitamente compartido entre los individuos que reconocen y expresan su pertenencia a una comunidad.
Feedback	Esta característica da cuenta de los intercambios que se generan durante el proceso de aprendizaje y en torno a los resultados o productos logrados por los estudiantes. Esta dimensión integra aspectos cognitivos, motivacionales, emocionales y sociales y considera los pedidos de ayuda que se generan en diferentes direcciones durante los aprendizajes.
Construcción colaborativa conocimiento del	Dicha característica considera el trabajo compartido que realizan los estudiantes en el desarrollo de las tareas grupales (foros, wikis, etc.) y en la resolución de problemas.
Participación	Refiere a interacciones y relaciones que se desarrollan entre los distintos miembros de una comunidad, manifestándose con espontaneidad en la plataforma.
Emociones	Esta característica refiere a las emociones como experiencias afectivas -agradables o desagradables- en las que interviene una diversidad de aspectos subjetivos, fisiológicos, funcionales y sociales que, actuando de modo coordinado y flexible, permiten a la persona desplegar respuestas adaptativas a estímulos con significado particular.

Método

El estudio de caso que presentamos refiere a la asignatura Teorías Psicológicas del Aprendizaje desarrollada mediante la modalidad de educación a distancia. Este estudio se llevó a cabo siguiendo los lineamientos de la investigación basada en estudios de caso (Stake, 1995), con intenciones de conocer más sobre el desarrollo y la construcción de las comunidades de aprendizaje en diferentes contextos de aprendizaje: formales y no formales¹.

¹ Los estudios se realizaron en el marco de una tesis de Doctorado en Psicología "Las comunidades de aprendizaje en contextos de formación formales y no formales" – Universidad Nacional de San Luis-; y dos proyectos de investigación: "Las comunidades de aprendizaje en contextos formales y no formales" (2010-2013) y "La influencia de la percepción del contexto en la construcción de comunidades de aprendizaje" (2013-2015). Con la dirección de la Dra. Ma. Cristina Rinaudo y la codirección de la Dra. Paola V. Paoloni. Aprobados y subsidiados por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas CONICET de Argentina.

En el estudio participaron tres profesoras, un encargado de la parte técnica relativa al funcionamiento de las herramientas informáticas y todos los alumnos cursantes. Dicha asignatura correspondía al plan de estudios de una carrera de posgrado centrada en la enseñanza de las ciencias.

La materia y se dictó entre el 11 de septiembre y el 29 de octubre de 2012. Los contenidos se organizaron en cuatro unidades de trabajo que integraron temas relevantes del campo de la Psicología Educacional, tales como: aprendizaje, conocimientos previos, autorregulación, motivación, creatividad, contextos de aprendizaje presenciales y virtuales.

El grupo de estudiantes estaba conformado por 50 alumnos, 36 de sexo femenino y 14 de sexo masculino con edades distribuidas en la franja etaria de los 30 a 55 años. Durante el transcurso de las clases algunos estudiantes fueron abandonando y el grupo se redujo a 40. Los alumnos desempeñaban actividades docentes en diferentes puntos del país (Buenos Aires, La Rioja, Santa Fe, Neuquén, Misiones, Santa Cruz, La Pampa y Córdoba) y en otros países limítrofes (Uruguay).

En este curso, la mayoría de los alumnos eran profesores del campo disciplinar de las Matemáticas y en menor número, del área de la Biología, Química y Física.

Las 3 profesoras que dictaban el curso estaban especializadas en el campo de la Psicología Educacional y se desempeñaban como docentes.

El diseño e implementación del curso se realizó sobre el formato de una plataforma Moodle². Esta plataforma virtual de aprendizaje se caracteriza por contar con diferentes recursos y alternativas para las actividades. Entre los recursos, podemos mencionar las páginas de texto plano, fragmentos HTML, archivos cargados en el servidor, enlaces Web, páginas Web. Entre las actividades que posibilita esta plataforma se encuentran: las tareas, cuestionarios, talleres y wikis³. La plataforma fue diseñada teniendo en cuenta una variedad de secciones, cada una orientada a cumplir con determinados objetivos. Así, este contexto virtual estaba organizado entorno a cinco secciones: 'nos presentamos', 'El barcito', 'novedades', 'consultas' y 'unidades' (para cada unidad hay lugares donde ubicar materiales, grupos, foros y wikis).

Materiales y modalidad de recolección de datos

Para obtener los datos necesarios nos valimos de diferentes estrategias y materiales: tareas elaboradas por los estudiantes e interacciones en los foros de discusión.

² Moodle es un software diseñado para ayudar a los educadores a crear cursos en línea y entornos de aprendizaje virtuales. Tales sistemas de aprendizaje en línea son algunas veces llamados VLEs (Virtual Learning Environments) o entornos virtuales de aprendizaje. La palabra Moodle originalmente es un acrónimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos y Modular) (www.entornos.com.ar/moodle).

³ Wiki: es una herramienta utilizada para la creación colaborativa de documentos en línea, en la que pueden acceder todos los participantes del curso (Moodle). La Wiki permite a los estudiantes colaborar con compañeros e instructores para crear páginas compartidas. En una wiki los estudiantes tienen acceso a leer y editar todos los documentos wiki (Baños Sancho, 2007).

Tareas escritas elaboradas por los estudiantes. Se trabajó sobre dos tareas propuestas, que en la plataforma figuraban como actividad 1 y actividad 3. La actividad Nº 1 era una actividad que los alumnos debían completar de forma individual, refería al tema de la Psicología Educacional como disciplina que estudia el aprendizaje. Respondieron a esta actividad un total de 40 alumnos.

La actividad Nº 3, era de carácter grupal y abordaba el tópico de los contextos de aprendizaje. Esta actividad fue realizada por 10 grupos de trabajo mediante la modalidad wiki.

Los datos recabados permitieron analizar las tareas realizadas considerando influencias del contexto que propiciaban la construcción de una comunidad y las diferentes trayectorias de participación dentro del mismo.

Foros de discusión: se analizaron los intercambios realizados entre docentes y alumnos y de los alumnos entre sí, en los foros creados -por los profesores y alumnos- para el desarrollo de la tarea de la unidad Nº 3. Para el trabajo grupal se habían generado 10 grupos (en un principio eran 12 pero debido al abandono se redujeron a 10), la conformación de dichos grupos fue por afinidad en cuanto a la formación disciplinar de los alumnos; por ejemplo, se trató que estén juntos los profesores de matemáticas, o los profesores de química, etc. En total se armaron 24 foros y se generaron 354 interacciones en cuanto a consultas e intervenciones para la resolución de la tarea nº 3. Estos datos permitieron analizar las diferentes interacciones que se fueron generando en la plataforma en la construcción de un trabajo compartido.

Procedimientos

Luego de finalizado el curso, se accedió a la plataforma de la asignatura y se descargaron todos los materiales correspondientes a las interacciones en foros y wikis. Se descargaron las respuestas de cada uno de los estudiantes y de los grupos de estudiantes, a las tareas de aprendizaje realizadas a lo largo del curso; y se procedió a realizar las lecturas de todos los materiales, analizándolos en función de los rasgos propios de las comunidades de aprendizaje que aquí interesan.

Previamente, se informó a los administradores y participantes del curso sobre las características y objetivos de la recolección de datos para la investigación que pensábamos realizar, solicitando su consentimiento y asegurándoles el resguardo del anonimato y confidencialidad de los datos recabados.

Resultados

Para el análisis de este contexto de aprendizaje virtual se consideraron las categorías relativas a **problemas genuinos, construcción colaborativa del conocimiento, metas compartidas, feedback, autonomía, identidad, participación y emociones**, las que, a nuestro entender, permiten observar la construcción y el funcionamiento de las comunidades de aprendizaje (Martín, 2015; Martín *et al.*, 2014). De manera que se analizó si el desarrollo del curso daba lugar a la conformación de comunidades de aprendizaje, caracterizadas a partir de los rasgos mencionados. Para un análisis más

profundo de las relaciones que se generaron en la plataforma, hicimos un recorte tomando las participaciones en foros y tareas relativas a la unidad de aprendizaje Nº 3. Asimismo debido a la variedad de interacciones, nos pareció útil acotar el análisis a los intercambios que se sucedieron dentro de uno de los grupos de trabajo. Concretamente, se eligió el Grupo Nº 6 porque demostró ser uno de los grupos con mayor dinamismo y en sus interacciones se pudieron observar aspectos. Dicho grupo creó tres foros para la concreción de la tarea ('Empezamos otra vez', 'Actividad para la actividad' y 'Definiendo...') y en los que desarrollaron un total de 33 interacciones.

La integración de esos análisis nos llevó a entender que este contexto de aprendizaje había mantenido una dinámica centrada en la participación, con características que hicieron posible su conformación como comunidad y que desarrollaremos a continuación.

El trabajo con **problemas genuinos**, es uno de los aspectos centrales en la generación de los procesos participativos y en la construcción de una comunidad. En el desarrollo de este curso, las consignas de trabajo que se les solicitaron a los profesores a lo largo de la asignatura, les demandaron que pensaran en una actividad o situación de aprendizaje incorporando los nuevos aportes que les otorgaba el curso. Los estudiantes a través de los foros fueron resolviendo las tareas planteadas, generando nuevos diseños y propuestas de aprendizaje de manera compartida. Estos problemas planteados fueron el eje y promovieron el funcionamiento del grupo, ya que entorno a ellos se originaron todas las interacciones.

A su vez, estas tareas solicitadas, ayudaban a los estudiantes a pensar en actividades de posible aplicación con sus alumnos, tareas de calidad que adquirían importancia en este contexto y en un futuro contexto de aplicación.

El fragmento que se transcribe a continuación muestra el tipo de tareas que se desarrollaron; la actividad seleccionada planteaba una situación real y propia de la docencia, los estudiantes para la presentación de los temas a estudiar debían diseñar nuevas situaciones de aprendizaje, contemplando las condiciones del ambiente, los factores personales y los aspectos que influyen en un trabajo grupal.

Actividad 3

El material correspondiente a la unidad 3 da cuenta de la importancia del contexto y de su incidencia en el aprendizaje. Las tareas académicas que los docentes presentan a sus alumnos conforman una variable contextual de importancia a la hora de pensar en ambientes que potencien el aprendizaje y la motivación de los alumnos. En el marco descripto:

1. Selecionen un tema propio de sus disciplinas y contextualícenlo en la asignatura y carrera en la que se dicta (en caso de que los integrantes del grupo provengan de diferentes disciplinas, deberán acordar y situar la respuesta en el marco de alguna de ellas) (2 puntos).
2. Diseñen una tarea académica que potencialmente pueda generar un contexto promisorio para el aprendizaje. La respuesta a este ítem es la redacción de la tarea tal y como la presentarían a los alumnos (2 puntos).

3. Describan, en base al material teórico de la unidad, las características de la tarea elaborada, focalizando tal descripción en aquellas características de la tarea que podrían contribuir a generar un contexto promisorio para el aprendizaje (3 puntos).
4. Piensen ahora en la presentación de la tarea elaborada en el marco de un entorno virtual del estilo de Moodle. Describan la modalidad de implementación atendiendo a la idea de generar un contexto promisorio para el aprendizaje y dando respuesta a los siguientes ítems (3 puntos)
- Mencione si la modalidad de resolución sería individual o grupal. Justifique.
 - Describa la intervención del docente durante el desarrollo de la tarea. Justifique.
 - Mencione los recursos o herramientas de la plataforma que utilizaría. Justifique.

La plataforma permitió mediante el uso de sus herramientas y las interacciones que se desplegaron entre los participantes, construir y trabajar colaborativamente en la generación de nuevos temas de estudio. Los trabajos grupales y las interacciones en foros y wikis eran formas de ir progresivamente construyendo nuevos conocimientos. A continuación se presentan algunos mensajes⁴ de los foros que se generaron desde el grupo N°6, para la elaboración de las respuestas a la actividad N° 3.

¡Hola! Ya estamos nuevamente en carrera... ¡Es bastante el material para leer! Y por lo que estuve viendo, muy interesante...Quería proponerles que cada uno empiece a leer un artículo distinto... si bien todos leeremos todo, si lo vamos haciendo de manera complementaria quizás nos ayude a pensar e ir construyendo la actividad! ¿Qué les parece? Yo empecé con el texto de Chiecher... luego seguiré con el resto. Creo que me tomaré estos días para leer así el finde puedo comenzar a escribir. Por lo que vi en la actividad, debemos pensar en una actividad... veré qué se me ocurre a medida que voy leyendo!!! Saludos.

(Alumno 1. Mensaje n° 1. Foro “Empezamos otra vez” - 2 de octubre de 2012, 20:20)

Ok, me parece buena idea. Lo único sería "repartirnos también el artículo de 82 páginas" entre los tres, me parece que es mejor, ya que los otros son más cortos...de todos modos, voy leyendo todos, pero creo que sería mejor que cada uno "haga hincapié" en alguno con mayor profundidad. Tomaré el artículo de Rinaudo, "Para aprender en la Universidad" pero leeré el resto también. Saludos.

(Alumno 2. Mensaje n° 2. Foro “Empezamos otra vez” - 3 de octubre de 2012, 08:44)

⁴ Los mensajes son transcritos como se presentan en la plataforma.

¡Hola! El miércoles estuve leyendo algunos textos... comencé por el de A. Chiecher y me resultó super interesante... Tanto, que continué con otros!!! Paso a hacerles unos comentarios (...) Luego seguí con el texto de Pertegal que trata sobre "desarrollo positivo" (...) Hoy me llevé al cole (para las horas libres) el texto de Rinaudo (2007, Días de Clase) y llegué a leer el capítulo 1... Me parece que nos sirve la noción de tarea académica, y las metas que nos tenemos que plantear. A mí se me ocurrió lo siguiente... (Uds. dirán si les parece pertinente o lo cambiamos!!!)

Tema: análisis de parámetros en los gráficos de funciones. Cómo afectan a los gráficos. Una vez lo hice con $f(x)$ cuadrática y otra con $f(x)$ homográfica. En cualquiera de esos casos, ellos ya tenían la noción de función... La idea es separarlos en grupo y asignarles un tipo de funciones (por ejemplo: un grupo con $y=x^2+a$, otro con $y=(x+b)^2$). Primero debían analizarlo ellos, entender qué sucedía y completar unas actividades (que no consistían en graficar sino en anticipar cuestiones según su fórmula, algo para ver si ellos tenían claro el tema), y luego debían elaborar una guía de actividades/ejercicios para que sus compañeros lo entiendan... No sé si me explico... no tengo pasado en la compu esas actividades. Cuando lo hice con cuadrática los gráficos eran hechos a mano, después me informaticé un poco y utilicé graficadores (software libre). El colegio trabaja a través de una plataforma virtual y (si bien no llegué a utilizarla para este tema) pienso que es viable la utilización de foros para grupos separados (algo como lo que hacemos ahora nosotros)... es solo una idea!!! Es un trabajo que dejé para realizar la primera vez cuando sucedió lo de la gripe famosa, y en la segunda oportunidad durante un receso escolar de primavera (la semanita de vacaciones "grandiosa" de septiembre). Voy tirando ideas... vayamos viendo que hacer mientras seguimos leyendo!!! Perdón si el mensaje es largo, y disculpen si parezco acelerada!!! Es solo que para mitad de mes me voy a un congreso y no quiero atrasarme! SALUDOS.

(Alumno 1. Mensaje nº 3. Foro "Empezamos otra vez" - 4 de octubre de 2012, 20:40)

Hola, ¿Dónde estás que tienen vacaciones en septiembre???...me voy a vivir ahí!!!!...jajaja... Me gusta la anticipación, que el alumno analice antes de ver el gráfico...ahora te pregunto, el gráfico ¿Lo trabajan con software? ¿GeoGebra? porque estaría interesante que lo trabajen ahí y utilicen deslizadores para los parámetros y luego comparar las conclusiones previas con las de luego observar....Como otra propuesta (aunque me falta leer algunos archivos), lo he trabajado en el terciario en Estadística y Probabilidad con el objetivo primordial que analicen la actividad y recursos para luego llevarlo al aula del secundario: Sería algo así: se trabaja con simuladores con el objetivo que "Comprendan el concepto de probabilidad desde dos enfoques: Según la frecuencia relativa y el Clásico", entre otros los simuladores son distintos y se hacen preguntas a priori de la simulación, para que justamente el alumno conjecture, y fundamentalmente desde sus conocimientos previos, luego la simulación, intercambio de ideas...Está pensado para trabajar en el aula, de manera grupal, con una pc por grupo, a los alumnos del

terciario les encantó (pero mucho...la verdad me sorprendieron), habría que hacerles unos retoques para pensarlo en un entorno Moodle (virtual) En fin les subo el adjunto, para ver si les gusta (en el que sigue adjunto un anexo)...obvio que se puede modificar y/o no utilizar...

(Alumno 3. Mensaje nº 4. Foro "Empezamos otra vez" - 5 de octubre de 2012, 10:24)

Bien!!! (...) Creo que ahora que tenemos una visión general del material podríamos ir definiendo qué actividad considerar, ¿no? Para poder empezar a escribir, debemos fijar el tema, el nivel, etc... Decidamos!!! Creo que podemos dar por finalizado este foro... lo de "empezar otra vez" quedó muy viejo y además ya está muy largo, jajaja. La actividad que nos mandó G (alumna 3) me parece bien! Está redactada para implementar en el colegio, pero es para terciario. ¿Qué nivel elegimos? Vamos que empezamos ahora a "concretar"... Saludos

(Alumno 1. Mensaje nº 5. Foro "Empezamos otra vez - 7 de octubre de 2012, 10:39)

Hola, coincido con vos ¡Manos a la obra! La actividad de G, mediante el dado y el juego, y el trabajo en una planilla de cálculo parece motivadora... por lo que leí, en el texto de Paoloni define las condiciones que debería tener una "tarea o actividad motivadora". El juego es interesante, motiva y fomenta la curiosidad, al representar un contexto y espacio significativo como de interacción social para el alumno, según proponen los materiales. Fíjense si están de acuerdo y avanzamos con esa. Si no, para plataforma, yo tengo "armada" una clase sobre proporcionalidad directa e inversa que podemos revisar, pero no quería complicar con otra actividad. Si estamos de acuerdo con la de G, lo único que habría que tener en cuenta es qué aspectos considerar en la actividad para llevarla a una plataforma Moodle-si esto es posible- y a qué nivel apuntar... ¿no? Saludos

(Alumno 2. Mensaje nº 6. Foro "Empezamos otra vez - 7 de octubre de 2012, 11:29)

En otro foro, titulado 'Actividad para la actividad' se continúan los intercambios:

Qué título!!! ¿no? Creo que podemos elegir la actividad que sugirió G. La pregunta es: ¿Lo hacemos directamente para los chicos de 1er año o para los de terciario? Así como está en el archivo es muy largo porque para todo tenemos un tope de 4 páginas, así que debe ser acotado y claro... ¿Elegimos una actividad de las propuestas? Por ejemplo la Parte A y la B. Entiendo que todo hace a una secuencia (por demás interesante...), pero se hace largo! Pregunta a G: ¿Qué simulador elegiste? ¿Las imágenes son del programa? R si querés mostrarnos tu propuesta! Yo no tengo problemas. La mía no la tengo

escrita pero también la someto a discusión... Con lo que tenemos hasta ahora, empecé a trabajar en la wiki. Incluí los ítems que debemos considerar. Cada uno puede escribir en el que quiera según lo que leyó, ¿Están de acuerdo? Empecé a escribir cosas en función de la actividad de G. Pero me sigue pareciendo largo... quizás deberíamos quedarnos con una de las partes que copié. ¡Ojo! No pude pegar los gráficos en la wiki... falta considerar eso. Vamos, vamos... estoy entusiasmada por todo lo que leí!!! Pero sin decidir el tema y plantear/diseñar la tarea específica no puedo empezar a escribir!!! Saludos.

(Alumno 1. Mensaje nº 1. Foro “Actividad para la actividad”- 7 de octubre de 2012, 17:33).

Hola, me parece que está bueno lo incluido en la wiki, no sé si a esta altura conviene embarcarnos en otro tema...creo que consideraría completar lo que allí aparece en base a lo leído. En todo caso, podemos agregar algunos ítems que apunten al trabajo en plataforma virtual. ¿De acuerdo? Saludos.

(Alumno 2. Mensaje nº 2. Foro “Actividad para la actividad - 8 de octubre de 2012, 00:36).

Buenas noches, me disculpo que estoy media perdida por aquí, pero realmente esta semana está bravísima...Les comento que estuve por la Wiki y agregué algo mínimo en azul para que sea fácilmente identificable y que vean si acuerdan. Por otro lado: 1: no sé si incluir apuestas a otros grupos en esa instancia, es decir a posteriori de jugar, tal vez se podría habilitar a priori de jugar (un foro y un formulario docs donde se apueste de manera individual (de paso tabulamos datos, interpretamos y repasamos estadística... ¿Qué les parece?) 2: además del foro yo propuse la wiki (es una de las cosillas que agregue en azul). En cuanto a la intervención del docente es de "moderador tutor " ¿Qué les parece?... y las herramientas son los foros (grupales y generales), links (formulario docs), wiki... casi casi está.

(Alumno 3. Mensaje nº 3. Foro “Actividad para la actividad - 10 de octubre de 2012, 00:14).

Hola, estuve mirando y acotando con algunos aportes de los textos, - EN VERDE -por ahí hay que acomodarlo, me parece que va bien...luego miraré de nuevo el trabajo para su implementación en plataforma, la idea de foro me parece adecuada, ahora no sé si podrían hacerlo en una wiki...en este momento no estoy en secundaria y no sé qué tan avanzados están los alumnos al respecto (más para el primer año, sugiero lo pensemos...) Saludos

(Alumno 2. Mensaje nº 4. Foro “Actividad para la actividad” - 10 de octubre de 2012, 08:17).

Respecto a la **construcción colaborativa del conocimiento**, a partir de las interacciones desarrolladas en los foros, se puede considerar el modo en que los profesores a través de la división o reasignaciones de tareas y las participaciones, fueron reconstruyendo progresivamente la propuesta de trabajo, de manera colaborativa y distribuida.

Si analizamos el desempeño de la actividad grupal en el curso, se puede decir que, en general, los estudiantes tuvieron un buen desempeño. La secuencia de los intercambios, el entrelazamiento con la teoría propuesta, el inicio, impulso y mantenimiento de los diálogos, la importancia que le dieron a los materiales de lectura son indicadores de ello. A estos intercambios generados, se le puede añadir valoraciones sobre los promedios obtenidos en las actividades. El promedio general de la actividad Nº 3 grupal era de 8.64; similar a la media de la actividad Nº 1 que se realizó de forma individual con un promedio de 8.71. Por lo que nos permite decir que no hay diferencias significativas entre los resultados de los desempeños de los estudiantes en las instancias evaluativas, ya sean de carácter grupal o individual, que a su vez, se desarrollaron y observaron a lo largo del curso.

El trabajo grupal en pequeños grupos, especialmente en plataformas virtuales, como en este caso, permitió desarrollar una responsabilidad compartida en el aprendizaje, los estudiantes administraron y orientaron sus actos con los demás compañeros para la realización de la tarea. A su vez las tareas demandaban que los estudiantes generaran nuevas ideas o propuestas de aprendizaje, aunando sus puntos de vista y sus visiones, de modo que el contexto posibilitó el intercambio de ideas y un trabajo colaborativo.

Respecto a las **metas compartidas** que se consensuaron en este grupo, se pudo advertir la primacía de metas de logro intrínsecas que se orientaron tanto al control de la tarea como al incremento del conocimiento. Las metas que se fueron desplegando se evidenciaron en las interacciones entre los alumnos y la tarea. Los intercambios en los foros mostraron la persistencia que se mantuvo respecto de un objetivo compartido y un compromiso grupal con el aprendizaje. Las crecientes colaboraciones y el intento de elaborar un producto final consensuado, revelaron la dirección de los objetivos y los esfuerzos de concreción del grupo de estudiantes. Así, los participantes contribuyeron a los objetivos del grupo y participaron en actividades conjuntas, por lo que se puede decir que compartieron una meta y construyeron un sentido de comunidad orientado a la construcción de nuevos conocimientos.

Por su parte, los procesos y las fuentes de **feedback** que se pudieron evidenciar en la plataforma fueron variados, en su mayoría encontramos interacciones y diálogos que se generaron entre compañeros; los profesores guiaron el proceso de aprendizaje, dejándoles posibilidad a los alumnos de tomar decisiones y desarrollar compromisos dentro del curso. Los procesos de feedback generados obraron como estímulo a la participación y reflexión en la acción.

Un aspecto a tener en cuenta, son las dimensiones del feedback que consideran Hattie y Timperley (2007) como el feedback a la tarea, al yo, a la autorregulación y a los procesos. En este caso, se desarrollaron con notoriedad, las tres primeras dimensiones. En este entorno de trabajo, se generó feedback a la tarea por parte de los profesores una vez terminada la actividad. En los mensajes que se transcriben posteriormente, notamos cómo los participantes se sintieron entusiasmados a continuar, luego de una devolución positiva. Además es preciso mencionar que en las 4 tareas realizadas durante el curso,

los profesores estimularon de diferente modo y en distintos momentos, a través de sus comentarios, procesos de feedback respecto de la participación y las respuestas de los estudiantes. Este tipo de feedback que se da durante el proceso de elaboración de una tarea, tratando de estimular al alumnos, tratando de que mejore su producción cada vez más, es el 'feedback al proceso'.

¡Hola! Ya estamos en la recta final de la actividad... me gusta cómo está quedando!!! ¿Mañana le podemos dar la mirada final? Analicemos qué cosas todavía no están claras o podemos redondear. (...) ¿Vieron la devolución de nuestra actividad 2? Estoy encantada... hicimos muy buen trabajo!!! Vamos por otro igual... Saludos.

(Alumno 1. Mensaje 1. Foro "Definiendo..." - 12 de octubre de 2012, 22:40)

Hola, estuve mirando y quedó bárbaro...eso de las TIC era el toque que faltaba, ya que si no, un trabajo en plataforma no estaba justificado desde ningún lugar. Encantado quedé también con la devolución de la tarea anterior (parece que conformamos un buen equipo de trabajo...) (...) Un Abrazo.

(Alumno 2. Mensaje 3. Foro "Definiendo..." - 13 de octubre de 2012, 20:38)

El feedback a la tarea principalmente estuvo a cargo de los docentes del curso, se trató de devoluciones que se dieron respecto de las tareas entendidas como productos finales entregados. Este feedback tuvo la particularidad de considerar una calificación numérica y una devolución cualitativa que destacaba tanto las fortalezas como las debilidades de la tarea. Además, se complementó este feedback a la tarea que principalmente se implementó de modo personal, con una devolución grupal que se efectuó destacando las debilidades y fortalezas de todas las tareas consideradas en general.

El feedback al yo, también presente en las interacciones que se generaron en los foros, se mostró principalmente entre los estudiantes mediante comentarios que destacan el esfuerzo, la autorregulación, el compromiso y otros procesos relacionados con la tarea y el desempeño - "buena idea!!!", "parece que conformamos un buen equipo!"-. En los sucesivos mensajes de los foros que generó este grupo para la consecución de la tarea, se presentaron comentarios positivos, que animaban a continuar generando ideas y a la participación. Además, específicamente en comentarios como "parece que conformamos un buen equipo de trabajo..." se puede considerar la influencia del feedback en la autoestima de los estudiantes, más específicamente, en la conformación de la identidad grupal. Este tipo de comentarios estuvo presente en la mayoría de los grupos de trabajo.

Respecto al *feedback a la autorregulación*, en el grupo Nº6 como en los demás, los estudiantes, especialmente en los foros mantuvieron actitudes de compromiso hacia la tarea y control en sus desempeños frente a la misma y con los demás compañeros. Constantemente regulaban sus tiempos de actuación y los diálogos con los demás compañeros en función de sus tiempos, con esto queremos decir, que el estudiante al entrar en la plataforma en sus tiempos libres regulaba sus intervenciones y sus momentos de trabajo.

Pensamos que esto referido a la **autorregulación**, debe contemplar más precisión en los entornos virtuales, ya que estos contextos son espacios de aprendizaje que exigen el desarrollo de estos procesos (de autorregulación). Regular el tiempo de estudio, de elaboración de las tareas resulta ser lo primordial para este tipo de ambientes, los estudiantes tienen que aprender a regular las condiciones y demandas del ambiente de acuerdo a sus exigencias. En este caso los estudiantes tuvieron que administrar sus tiempos de trabajo, elaboraron un tarea grupal que les demandó a su vez, actualizarse constantemente, elegir los materiales de lectura a consultar, no retrasarse en la actividad, adoptar un compromiso de estudio co-regulado con los demás miembros, planear los espacios físicos donde estudiar, los momentos para hacerlo, las personas u otros sistemas de apoyo a los que solicitar ayuda. Para un avance significativo del trabajo grupal fueron necesarias intervenciones colaborativas que permitieran la elaboración de la respuesta. Para la realización de la tarea, los grupos debieron planificar sus acciones para concretarlas a través de los foros y wikis y acordarlas en un producto final (tarea). Como así también fue importante la actuación de los docentes que permanentemente estuvieron ayudando a los alumnos a autorregular sus tiempos en función de las demandas efectuadas, la revisión de las intervenciones por parte de los docentes en los diferentes grupos y foros da cuenta del seguimiento.

En la plataforma las herramientas de comunicación estuvieron siempre disponibles y cada participante podía utilizarlas cuando deseara, no era necesario esperar a que el tutor iniciara una charla o propusiera un tema de discusión. En este caso, los alumnos como profesores de secundarios o universidades, tenían cierta **autonomía** –una dimensión a considerar- en sus prácticas, experiencia de cómo actuar frente a un aula, por lo que quizás resultó más fácil regular sus actuaciones en la plataforma; ellos ya conocían del trabajo con colegas y del respeto de las diversas perspectivas para la construcción de nuevos conocimientos en el diseño de otros ambientes.

Las profesoras del curso en este contexto, cumplieron el rol de expertas guías que ante los pedidos de ayuda se hicieron presentes, aportando comentarios y sugerencias a los grupos de trabajo, evitando generar dependencias en los alumnos.

Los estudiantes fueron construyendo su **identidad** como participantes sociales, a partir de los nexos de pertenencia y las diferentes participaciones que mantuvieron en la comunidad. Podemos decir que este grupo de estudiantes se mantuvo a lo largo de la carrera de posgrado y a su vez, en esta asignatura, un aspecto importante a considerar, ya que sugiere que los alumnos se conocieron y que a lo largo de sus continuadas interacciones fueron generando pertenencia y negociando significados compartidos respecto a sus prácticas docentes en la comunidad.

Un aspecto importante para valorar respecto a la construcción de identidad son las respuestas a la actividad N° 1, en la que los estudiantes debían describir una experiencia de aprendizaje valiosa identificando los componentes o aspectos que contribuyeron a hacerla significativa.

En las 40 respuestas presentadas, 29 de ellas referían a experiencias de aprendizaje valiosas que ocurrieron en contextos formales (primario, secundario, terciario o universitario de grado o posgrado), la mayoría referían al nivel secundario y universitario. En el nivel secundario, se hacía referencia específicamente a aprendizajes que se construían en asignaturas que tenían que ver con la posterior formación profesional de los docentes, por ejemplo los profesores en matemáticas hicieron en

algunos casos referencia a sus aprendizajes referidos a conceptos matemáticos aprendidos en la secundaria. En el nivel universitario, en enseñanza de grado algunos ejemplos se orientaron al aprendizaje ocurrido en una asignatura o al aprendizaje que se generó a través de las relaciones con otros profesionales en este contexto. Solo dos relatos consideraron el aprendizaje en un nivel de posgrado, ambos ejemplos contemplaron las situaciones de aprendizaje sucedidas en otros cursos de la carrera que realizaban.

Lo significativo de estas experiencias en contextos formales se encontraba en la forma en que acontecían estos aprendizajes, los alumnos referían a los aspectos emocionales que dicho aprendizaje había movilizado como también a las diferentes formas metodológicas que tomaba la enseñanza, siempre alejándose de la forma tradicional para aproximarse más a sus preferencias, intereses, necesidades.

En menor medida, también se hizo referencia en las respuestas al aprendizaje en contextos no formales e informales; se contabilizaron cinco relatos referidos al contexto no formal, mientras que seis hacían hincapié en los informales.

La construcción del relato permitió a los estudiantes pensar en experiencias significativas de aprendizaje y a su vez, ponerse en el rol de novato, de aprendiz que aprende en un contexto de o con alguien y construye nuevos saberes o experiencias.

Con todo lo expuesto, podemos decir que las trayectorias de participación de estos estudiantes procedentes de diferentes lugares, se ubicaban en los mismos ámbitos; todos ellos fueron generando una identidad que se proyectó más allá de sus actuaciones cotidianas como docentes, para proyectarse en situaciones de aprendizaje que no se limitaban a contextos formales.

Sobre la base de estos análisis fue posible apreciar que en el desarrollo de esta materia se gestaron diferentes formas de **participación**, los estudiantes generaron nuevos intereses a través del trabajo en equipo y compartieron nuevas situaciones y realidades a través de los nexos con otros colegas en los espacios que la plataforma y la carrera en cuestión les había ofrecido. Las características observadas parecen indicar que fue posible construir una comunidad de aprendizaje.

Específicamente, uno de los aspectos más apropiados para observar el modo en que se fue conformando una comunidad de aprendizaje durante el desarrollo de la asignatura, se refiere a las interacciones entre los estudiantes en foros, wikis y mensajes privados. La participación de los estudiantes se mantuvo a través del tiempo; ellos mostraron entusiasmo, espontaneidad, seguridad, confianza y responsabilidad en el desarrollo de las interacciones para la resolución de las tareas. La participación en general y la diversidad de relaciones implicadas generaron distintas formas de pertenencia a la comunidad. En esta comunidad, la conversación de los participantes en torno a los contenidos fue constante.

Los novatos de esta comunidad eran los profesores que se desempeñaban como docentes en nivel medio, terciario o universitario, pero que en la comunidad generada en torno de la materia, se consideraban novatos. Estos alumnos tenían conocimientos previos sobre la forma de una clase, los tiempos, las relaciones con el conocimiento y la estructura que suele adoptar el contexto de desarrollo de un curso; es decir, que tenían experiencia en el campo de la docencia, no eran novatos plenos, pero si se encontraban en la búsqueda de nueva información y conocimiento.

Los profesores aportaban a la configuración de este espacio como comunidad, existían algunos contenidos y temas por conocer o que deseaban profundizar o explicitar. Las expectativas de los novatos se orientaban a la obtención de nuevos conocimientos y relaciones con otros profesionales del campo, motor de funcionamiento de esta comunidad de aprendizaje.

La interacción en pequeños grupos dentro de la comunidad facilitó las relaciones entre los participantes que no tenían físicamente las oportunidades de verse más allá del aula virtual. Los mensajes tenían un destinatario directo y se empezaron a conocer cuestiones personales que influyeron en la consecución del trabajo. El trabajo grupal permitió generar relaciones y diálogos más directos entre los participantes del grupo y así mejorar la dinámica de participación en la comunidad.

Las 3 profesoras del curso eran las expertas en materia de conocimiento, quienes guiaron el proceso de aprendizaje. Su participación se orientó a la comunicación de reglas, planteo de consignas de trabajo, generación de más conversaciones, iniciación de procesos de feedback, especialmente acerca de las tareas y a su vez promovieron que todos los participantes se conocieran. Las profesoras tutoras del curso, especialistas en Psicología Educacional, participaron en algunas discusiones, procurando intervenciones grupales e individuales en pos del crecimiento de la comunidad.

Las relaciones y la participación entre estos novatos y expertos se manifestaron con espontaneidad, específicamente los novatos entre si mantuvieron muchos diálogos a través de la plataforma.

A lo largo de la resolución de la tarea de aprendizaje correspondiente a la unidad N°3 las interacciones que se fueron realizando mediante la creación de foros y la escritura de mensajes fueron múltiples, mostrando que la colaboración y participación fue constante. Específicamente, para el desarrollo de la actividad N° 3, en los 10 grupos de trabajo, se generaron 24 foros, 354 intercambios y un número promedio de mensajes que iba desde 18 a 68 en cada grupo.

Respecto a la característica referido a lo **emocional** notamos que los participantes para el desarrollo de la tarea generaron lazos como grupo, con sus consensos y conflictos; y compartieron aspectos de su vida privada. Consideremos el siguiente mensaje de otro grupo de trabajo:

Ya leí la wiki y no la veo muy desordenada. Solo algunas pequeñas cosas. Ya "pulo" las consignas". Me pareció muy adecuado el trabajar "la verdad..." y la "contra película". Muy buen aporte (no conocía la contra película, pero es similar a lo que propuse de "pulmones verdes fritos" Me dedico a las consignas sobre el artículo de la Aepect sobre el ciclo del carbono y el resto. Con respecto a ayer, nunca me enteré de que a las 17 se conectaban. Es más, hubiera sido imposible ya que estoy en La Plata hasta las 21. Venimos trabajando bien, a pesar de que fueron días de muchas actividades y compromisos familiares y sociales. Por eso les pido que respetemos los tiempos de cada uno. Con honestidad y respeto les digo, no suena bien el "te estuvimos esperando" o "no vi tus aportes". Insisto, lo digo con la confianza y el respeto que les tengo, pero tenemos tiempos diferentes. Por ejemplo yo ahora estoy trabajando en la consigna y ayer no podía. Cuidemos esos

mensajes que pueden confundir. Va a salir todo bien. Sigo con la actividad.
(Mensaje Grupo N° 2. Foro "hola grupo 2" - 19 de octubre de 2012, 14:13)

Como notamos en este fragmento, el participante se muestra dolido y pide cuidar la forma de los mensajes. Los comentarios sobre la vida personal del participante, dan cuenta de que se comparten aspectos personales grupalmente. En los fragmentos expuestos a lo largo del escrito, se podrá apreciar también que es difícil ver la configuración de una comunidad sin la preminencia de los aspectos emocionales; cada grupo como tal en su conformación y trabajo va generando emociones, lazos y sentimientos con respecto al grupo como con la asignatura. Es difícil que hallemos una comunidad en la que los modos de responder a las tareas, conocimientos y emociones se encuentren por separado; las expectativas, las participaciones y los deseos van delineando las actuaciones dentro de una comunidad.

Discusiones

En este trabajo se intentó analizar *in situ* un conjunto de dimensiones teóricas capaces de revelar los procesos de conformación de una comunidad de aprendizaje. Estas características surgieron principalmente vinculadas con contextos de aprendizaje presenciales (Bielaczyc y Collins, 1999; Roberts y Pruitt, 2009; Watkins, 2005) y virtuales (Wilson et al., 2004), por ello aquí resulta novedoso para el estado del arte, considerar y analizar otras dimensiones importantes para la construcción de comunidades.

En este estudio en particular, algunas de las características propuestas resultan más críticas que otras, tales como la *participación* y el *feedback*, aparecen como muy necesarias precisamente teniendo en cuenta las características que definen a estos tipos de contextos donde las interacciones son virtuales y las 'ausencias' del otro parecen inferirse en la 'no presencia' de comentarios, en la no participación.

En suma que los procesos de feedback son cruciales también porque precisamente contribuyen a fortalecer la participación: el feedback al proceso, a la persona y a la autorregulación deberían ocupar en este tipo de entornos un espacio de preponderancia porque en la medida en que se generen estos procesos, se fortalecen los lazos entre los integrantes, se marca una presencia social de 'un otro' que está aunque no se ve, en comentarios, elogios, orientaciones.

Precisamente algunas de las potencialidades que los contextos virtuales ofrecen para el feedback, se orientan a la posibilidad de visibilizar las interacciones; las relativas a la multiplicación y diversificación de las fuentes de feedback; la facilitación del manejo de la dimensión público-privado en las interacciones; y la posibilidad que ofrecen los ambientes virtuales para generar procesos de feedback que favorezcan la autorregulación de los aprendizajes (Rinaudo y Paoloni, 2013).

Una buena práctica de feedback, en este sentido, debería obrar como estímulo a la participación y a la reflexión sobre la acción, es la participación en estos entornos típicamente sociales, donde se puede disponer de la mayor libertad para gestionar personalmente la participación en los aprendizajes (Rinaudo y Paoloni, 2013).

Es preciso destacar que en este contexto las metas de aprendizaje se orientaron a un objetivo común y compartido. Como mencionábamos el desarrollo de la autorregulación es un factor clave en este tipo de ambiente, como la generación de procesos de feedback que se desarrollaron respecto a la tarea y a la persona. Particularmente los contextos virtuales de aprendizaje promueven autonomía en los estudiantes al brindarles oportunidades de elección y de control de sus procesos de aprendizaje. Así, por ejemplo, los alumnos pueden elegir los materiales de lectura a consultar, los procedimientos a ser implementados para completar una tarea, los espacios físicos donde estudiar, los momentos para hacerlo, las personas u otros sistemas de apoyo a los que solicitar ayuda. Los estudiantes deben ser capaces de tomar decisiones y de ir monitoreando, regulando y ajustando constantemente sus acciones a la marcha del proceso (Chiecher, 2006; Rinaudo y Paoloni, 2013).

Los rasgos mencionados anteriormente y las categorías relativas a los problemas genuinos, construcción colaborativa del conocimiento, identidad y emociones, permiten observar y pensar en la complejidad y diversidad que atraviesan las comunidades de aprendizaje en su construcción y desarrollo.

Presentación del artículo: 5 de octubre de 2015

Fecha de aprobación: 12 de octubre de 2015

Fecha de publicación: 30 de octubre de 2015

Martín, R., Paoloni, P. y Rinaudo, M.C. (2015). Una mirada retrospectiva en la conformación de una comunidad virtual de aprendizaje. Un estudio con alumnos de posgrado. *RED. Revista de Educación a Distancia. Número 47*. 30 de Octubre de 2015. Consultado el (dd/mm/aaaa) en <http://www.um.es/ead/red/47>

Bibliografía

- Baños Sancho, J. (2007). La plataforma educativa Moodle. Creación de aulas virtuales. *Manual de consulta para el profesorado* (versión 1.8). IES Satafi. Disponible en: http://www.fvet.uba.ar/postgrado/Moodle18_Manual_Prof_1.pdf
- Bassani, P. B. (2011). Interpersonal exchanges in discussion forums: a study of learning communities in distance learning settings. *Computers and Education*, v. 56, p. 931-938,
- Bielaczyc, K. y Collins, A. (1999). Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice. En Ch. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, Vol. (II). (pp. 269-292). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- Chiecher, A. (2006). Autorregulación en estudiantes universitarios. Estudio comparativo en contextos presenciales y virtuales. En Lanz, M. Z. (comp.) *El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos*. Colección Ensayos y Experiencias (pp. 39-52). Noveduc, nº 63.
- Coll, C. (2001, octubre). Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Forum Universal de las Culturas. Ponencia presentada en el *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*, Barcelona, España.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77 (1), 81-112. Disponible en: <http://rer.sagepub.com/content/77/1/81.short>
- Martín, R. B. (2015). Las comunidades de aprendizaje en contextos de formación formales y no formales (Tesis doctoral). Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.
- Martín, R. B., Paoloni, P. V. y Ordóñez, G. R. (2014). Trayectorias de participación en una comunidad de aprendizaje. El caso de un curso de formación profesional de guardavidas. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15(3). Disponible en: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1403210>
- Murua Anzola, I.; Cacheiro González, M. y Gallego Gil, D. (2014). Las cibercomunidades de aprendizaje (cCA) en la formación del profesorado. *RED - Revista de Educación a Distancia*, 43, 1-29. Disponible en: http://www.um.es/ead/red/43/gallego_et_al.pdf
- Onrubia, J. (2004). Las aulas como comunidades de aprendizaje. *Revista Electrónica Trabajadores de la Enseñanza T.E.* Federación de Enseñanza CC.OO. N° 249, 14-15.
- Rayón Rumayor, L. (2004). Las tecnologías como construcciones socioculturales: implicaciones en la educación. *Revista Tarbiya*, 34, 91-109.
- Rinaudo, M. C. y Paoloni, P. V. 2013. Feedback en los aprendizajes. Potencialidad de los entornos virtuales. En Chiecher A; D. Donolo y J. L. Corica (Eds.) *Entornos Virtuales y aprendizaje. Nuevas perspectivas de estudio e investigaciones* (pp., 89-126). Mendoza: Editorial Virtual Argentina. Disponible en <http://craig.com.ar/biblioteca/Entornos%20Virtuales%20y%20Aprendizaje.%20Nuevas%20perspectivas%20de%20estudio%20e%20investigaciones%20-%20Chiecher.pdf>
- Roberts, S. y Pruitt, E. (2009). *Schools as professional learning communities, collaborative activities and strategies for professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Rovai, A. (2003). The relationships of communicator style, personality-based learning style, and classroom community among online graduate students. *The Internet and Higher Education* (6) 4, 347-363.

Schwier, R.A., Morrison, D., & Daniel, B.K. (2009, April). A preliminary investigation of self-directed learning activities in a non-formal blended learning environment. Paper presented at the *American Educational Research Association*, San Diego, CA, April, 2009. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/14224752/A-Preliminary-Investigation-of-Self-Directed-Learning-Activities-in-a-Non-Formal-Blended-Learning-Environment>

Stake, Robert (1995). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata. Watkins, C. (2005). *Classrooms as Learning Communities. What's in it for schools*. New York, USA: Routledge.

Wilson, B., Ludwig-Hardman, S., Thornam, C. y Dunlap, J. (2004). Bounded Community: Designing and facilitating learning communities in formal courses. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3 (5), 1-22.