

COMUNIDADES VIRTUALES DE PRÁCTICA Y DE APRENDIZAJE

José L. Rodríguez Illera (coord.)



UNIVERSITAT DE BARCELONA



COMUNIDADES VIRTUALES DE PRÁCTICA Y DE APRENDIZAJE

José Luis Rodríguez Illera (coordinador)

Publicacions i Edicions



UNIVERSITAT DE BARCELONA



ÍNDICE

Introducción	9
Capítulo 1. Comunidades virtuales, práctica y aprendizaje: elementos para una problemática	11
JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ ILLERA	
Capítulo 2. Comunidades virtuales de aprendizaje: el punto de vista de los participantes	25
FERNANDO ALBUQUERQUE COSTA Y HELENA PERALTA	
Capítulo 3. Comunidades de práctica complementarias: el equipo del programa y la comunidad en línea del curso	57
ANA-PAULA CORREIA Y NIKI DAVIS	
Capítulo 4. Configuración y evolución de la comunidad virtual MIPE/DIPE: retos y dificultades	81
CÉSAR COLL SALVADOR, ALFONSO BUSTOS SÁNCHEZ Y ANNA ENGEL ROCAMORA	
Capítulo 5. La comunidad de aprendizaje como medio de capacitación de funcionarios del estado y para la identificación de talentos	97
JOSÉ ARMANDO VALENTE, TANIA TAVARES-SILVA Y SUZANETE ZAHED-COELHO	
Capítulo 6. Diseño para un aprendizaje significativo	125
MAYELA COTO CHOTTO Y LONE DIRCKINCK-HOLMFELD	
Capítulo 7. Estrategias de gestión temporal en las actividades colaborativas mediadas por ordenador	137
CARLES MONEREO Y MARGARIDA ROMERO	
Capítulo 8. La adquisición de competencias genéricas a través de una comunidad virtual de práctica y aprendizaje	153
MARTA CAPLLONCH BUJOSA Y FRANCISCO JAVIER CASTELÓN OLIVA	
Capítulo 9. ¿Cómo abordar el estudio de una comunidad de aprendizaje blended learning?	171
MARÍA ESTELA RIPA	

INTRODUCCIÓN

JOSÉ L. RODRÍGUEZ ILLERA
Universidad de Barcelona

Las comunidades virtuales, sean de práctica o de aprendizaje según una distinción habitual, han adquirido un lugar central en la sociedad actual, especialmente por los avances tecnológicos y la denominada *web social*. Nacidas de los antiguos *tablones de anuncios* y de experimentos como el *Minitel* en Francia, han evolucionado y se han consolidado en las últimas décadas a medida que las tecnologías de la comunicación avanzaban, hasta el punto de encontrarse expandidas hoy de manera generalizada. Cada nuevo avance tecnológico, y las numerosas aplicaciones de gestión de la información y de la comunicación que ha facilitado, ha multiplicado las herramientas de interconexión y de nuevas formas y géneros comunicativos, cada vez más orientados a la colaboración e intercambio.

Por otro lado, y junto a estos avances tan significativos, se ha producido un giro teórico muy importante, que reconceptualiza la problemática del aprendizaje en entornos no institucionales de enseñanza, es decir en contextos “naturales” en los que se produce el aprendizaje. Este giro proviene de tradiciones antropológicas y psicológicas, como la de Scribner y Cole (1981) que defienden una concepción de la alfabetización como práctica social, y de la de Lave (1988) con su crítica de una visión “sólo” cognitiva del aprendizaje, hasta alcanzar una formulación explícita sobre el aprendizaje situado (retomando otros autores y reflexiones, desde luego) en Lave y Wenger (1991), en la que el aprendizaje aparece ya como un proceso de participación en una práctica social en el interior de un grupo. A partir de la publicación de Wenger (1998), que contempla también contextos organizativos empresariales, la reflexión y teorización se han generalizado.

La unión de unos avances tecnológicos, muy rápidos y globales, con el giro teórico comentado, ha posibilitado una situación en la que hay un gran interés tanto por promover experiencias de aprendizaje colaborativo basadas en comunidades, como por intentar teorizar esta nueva realidad y su potencial educativo.

Este volumen presenta un tema que consideramos muy importante por su alcance y extensión ya alcanzados, pero sobre el que hay pocas publicaciones en nuestro idioma - y hay que agradecer a los autores su disponibilidad para escribir, en algunas casos por primera vez, sobre su experiencia.

El libro contiene una reflexión teórica y general sobre el fenómeno de las comunidades virtuales, así como sus consecuencias para el campo pedagógico (Rodríguez Illera), así como otra reflexión sobre el uso de los modelos didácticos basados en problemas y proyectos en tanto que medios para acercar las comunidades de práctica al aula (Coto y Dirckinck-Holmfeld). Un tercer artículo analiza un tema muy relacionado con las comunidades virtuales: las formas colaborativas, y la gestión del tiempo, en un curso virtual (Monereo y Romero). El resto de los artículos que componen el monográfico son el análisis y el relato de comunidades virtuales concretas y muy variadas: Coll, Bustos y Engel, lo hacen con una comunidad creada a partir de estudios de doctorado, así como su evolución; Correia y Davis contraponen, de manera complementaria, la comunidad de los profesores diseñadores de un curso y la de los estudiantes del mismo; Valente, Tavares-Silva y Zahed-Colelho relatan la formación de funcionarios estatales y cómo las comunidades creadas permitieron descubrir habilidades y expertos (talentos) entre los mismos; Capllonch y Castejón muestran cómo utilizar un foro para crear una incipiente comunidad virtual mediante la construcción de un e-diario; finalmente, Costa y Peralta analizan, en el contexto de una comunidad surgida de un programa de máster, el punto de vista de los propios estudiantes. Finalmente, Ripa realiza un análisis empírico del enfoque sobre presencia social y cognitiva.

En conjunto se trata de una panorámica muy amplia, tanto por los temas como por los autores, así como por la discusión teórica sobre el concepto mismo de comunidad virtual de aprendizaje que se realiza en muchos de los artículos.

Hemos de agradecer muy sinceramente la ayuda para poder publicar esta edición impresa, tanto a los Seminarios de Educación Virtual de la Universidad de Barcelona, como a la revista electrónica *Teoría de la Educación* de la Universidad de Salamanca. Ambos han contribuido en la generación de algunos originales o en la publicación de un monográfico. También quisiéramos agradecer a Marc Fuertes su ayuda al traducir los artículos cuyos originales estaban en inglés o en portugués.

Referencias

- LAVE, J. (1988), *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós
- LAVE, J. y WENGER, E. (1991), *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York, Cambridge University Press.
- SCRIBNER, S. y COLE, M. (1981), *The Psychology of Literacy*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- WENGER, E. (1998), *Comunidades de Práctica*. Barcelona, Paidós.

CAPÍTULO 1

COMUNIDADES VIRTUALES, PRÁCTICA Y APRENDIZAJE: ELEMENTOS PARA UNA PROBLEMÁTICA

JOSÉ L. RODRÍGUEZ ILLERA
Universidad de Barcelona

Las comunidades virtuales aparecen como resultado de una práctica continuada, en los años 80 e incluso antes, cuando las tecnologías comunicativas permiten interconectar a un gran número de usuarios en un espacio común de intercambio de mensajes. Comunidades como UseNet, con millones de usuarios, o Minitel en Francia, o WELL nacida en Estados Unidos (Reinghold, 1996) son ejemplos bien conocidos y documentados. Las tecnologías subyacentes son anteriores al desarrollo de Internet, empezando por el correo electrónico y más adelante por los tableros de anuncios, más adelante por los foros de discusión, los sitios web, hasta tecnologías más recientes como los diarios o *weblogs*, o los *wikis*, así como por otras más especializadas.

Junto a este desarrollo tecnológico, cuyo uso ha sido siempre explotado por los usuarios más allá de los diseños originales, otra línea, en este caso más académica, que se basa en la idea de comunidad ha aparecido: la que enfatiza el carácter social del aprendizaje y que lo piensa siempre como resultado de una situación comunal o social antes que como un asunto sólo individual o personal. Esta línea proviene, desde luego, de Vygotsky y de sus continuadores (Leontiev, 1978; Cole, 1995), así como de otras tradiciones no menos importantes como el pragmatismo norteamericano, J. Dewey, G.H. Mead —Valsiner y van der Veer (2000) para una revisión histórica. Más recientemente, la crítica antropológica (Lave, 1988) y psicológica y pedagógica, ha criticado la visión sólo cognitiva/cognitivista del aprendizaje desde una perspectiva que pone en primer lugar el carácter altamente contextualizado de cualquier aprendizaje. El resultado, acumulado, de ambas tradiciones es una concepción, que hoy en día podríamos considerar como de gran importancia, que enfatiza el carácter social y comunitario del aprendizaje y la importancia de los distintos contextos de socialización, o de práctica, como generadores del mismo.

En este artículo, y dentro de sus límites, quisiéramos analizar los elementos de esta problemática, es decir cómo se ha creado una concepción que interrelaciona las comunidades (virtuales o presenciales), la práctica cotidiana y el aprendizaje, de forma que quedan completamente unidos. No lo haremos tanto de un punto de vista histórico sino intentando mostrar sus ventajas pero también sus dificultades, y especialmente las repercusiones para el campo educativo.

1. El concepto de comunidad

Comunidad es una palabra que proviene del latín, *commune* y *communis*, conjuntamente, en común, conjunto de personas que se vinculan por el cumplimiento de obligaciones comunes y recíprocas (Corominas, 1987) y que se utiliza desde mediados del siglo XV. Además de su raíz y acepción en usos importantes como *comunismo* y *comunicación*, su interés teórico, al menos para nuestros intereses (para una revisión histórico-filosófica, Todorov, 1996), proviene de la distinción clásica de Tönnies (1895) entre Comunidad y Asociación. Tönnies elabora esta distinción en el contexto de pensar distintas formas de agrupación, especialmente las que distinguirían la sociedad pre-industrial de la que se desarrolla a partir del siglo XVIII y, especialmente, del XIX. La Comunidad sería una forma de agrupación basada en la cercanía, compartir experiencias y formas o mundos de vida, sensibilidades y experiencia, instituciones como la familia, más ligada a entornos rurales o de tamaños grupales pequeños; por el contrario, la Asociación se regiría por un distanciamiento experiencial y físico, un tipo de agrupación basado en la conveniencia, con una duración temporal más circunscrita a los intereses compartidos.

Aunque la distinción de Tönnies, como decimos, se enmarca en la problemática general, que comparte con otros sociólogos, sobre cómo pensar el paso de la sociedad preindustrial a la sociedad moderna, lo cierto es que utiliza una forma de dualidad que puede llevar a engaño. No sólo porque se trataría de *tipos ideales*, es decir formas idealizadas que recubren realidades mucho más diferenciadas y, por tanto, matizables; esa es una característica general de este tipo de dualismos, que nos permiten pensar de manera esquemática una realidad subyacente mucho más compleja. Sino también porque tendería a hacernos pensar que tales extremos idealizados pueden llegar a existir como tales. Y que consiguientemente lo que denominada Comunidad es algo que podemos encontrar como forma asociativa de manera concreta y real.

Algo parecido ocurre con la distinción de Durkheim (1900), quien intenta pensar las formas de cohesión social en términos de los lazos que se producen entre los miembros de un grupo, entre solidaridad mecánica y solidaridad orgánica.

La idea de Comunidad aparece, al menos en la reflexión sociológica inicial, con un doble aspecto: de carácter metodológico (Tönnies, Durkheim), enfatizando

su descripción, así como los mecanismos que las constituyen y, por tanto, sus límites; y, por otro lado, contiene un halo de sentido, casi nostálgico, sobre lo que se ha perdido al pasar a la modernidad (como han señalado Shumar y Renninger, 2002; Cohen, 1985), es decir la coherencia del sistema de vida basado en formas de relación más interdependientes y cohesionadas, de cercanía cotidiana y con una gran implicación emocional para todos los participantes .

Así, en la definición de Hunter (2002, 96): “una comunidad virtual es definida como un grupo de personas que interactúan entre sí, aprendiendo del trabajo de las otras y proporcionando recursos de conocimiento e información al grupo en relación a temas sobre los que hay un acuerdo de interés mutuo. Una característica definitoria de una comunidad virtual en este sentido es que una persona o institución debe de ser un contribuyente a la base de conocimiento en evolución del grupo y no solamente un receptor o consumidor de los servicios o base de conocimientos del grupo.” La definición no sólo no dice nada sobre el carácter virtual o no de la comunidad, sino que enfatiza de tal forma las características de comunidades de práctica como de participación e implicación de los miembros que apenas queda lugar para posiciones más periféricas como las señaladas por Lave y Wenger (1991). En esta visión idealizada, todos los miembros aportan corresponsablemente.

Otras definiciones insisten también sobre una concepción de máximos. Así, Barab MaKinster y Schekler al. (2004, 54), retomando una definición anterior (Barab y Duffy, 2000), señalan su características: “(1) conocimientos, valores y creencias compartidos; (2) historias coincidentes entre sus miembros; (3) interdependencia mutua; (4) mecanismos de reproducción [...] (5) una práctica común y/o un proyecto mutuo; (6) oportunidades para interactuar y participar; (7) relaciones significativas; y (8) respeto para las distintas perspectivas y puntos de vista minoritarios.”

Como han mostrado claramente Shumar y Renninger (2002) en su análisis del concepto de comunidad, no puede decirse que la idea misma esté perfectamente definida, ni que las esquematizaciones sociológicas mencionadas puedan dar cuenta de los matices existentes, ni, desde luego, que la idea utópica de las comunidades como formas organizativas sea muy realista. Las comunidades, virtuales o no, son siempre organizaciones temporales, cohesionadas pero multinivel, tanto por los intereses individuales, el tema en torno al que gira la comunidad, como por el marco institucional y social en el que se dan. Dependen, en cualquier caso, de considerar que una comunidad es una entidad que puede ser descrita, con características reconocibles, y que su aspecto estructural es determinante, o bien que tiene fundamentalmente un valor simbólico, de establecimiento de límites, y por tanto intensional, teniendo que ser descrita también *desde dentro* de la experiencia de sus participantes. Si la definición es algo imprecisa, y quizás por ello mismo el concepto de comunidad puede resultar útil, lo es por el gran número de pertinencias con el que puede ser examinado o construido (más si pensamos que su existencia es, ante todo, simbólica como señala Cohen, 1985).

2. Las comunidades virtuales

Junto a las comunidades virtuales “en general”, que se crean por motivos muy diferentes (desde el consumo de información, a intereses particulares en un tema concreto, pasando por el aprovechamiento de canales de comunicación estables), las comunidades de práctica son organizaciones que mantienen una continuidad temporal, pero que sobre todo están definidas por compartir una práctica entre sus diferentes miembros, además de por tener una idea de comunidad mucho más definida que las comunidades virtuales esporádicas, coyunturales.

Wenger (1998) ha mostrado las interrelaciones que se dan en el interior de las comunidades de práctica, entre una nueva visión del aprendizaje, la identidad que resulta de pertenecer a la comunidad y el significado que se atribuye a las prácticas comunes. Las comunidades de práctica no sólo estarían en muchos ámbitos, casi escondidas ante nuestra mirada que no les había prestado importancia hasta hace poco, sino que serían un aspecto clave a considerar para comprender los procesos y mecanismos de influencia educativa que se dan en contextos instructivos (pero, mejor clasificados simplemente como sociales) no formales e informales, e incluso dentro de las instituciones formales, y a los que tradicionalmente la reflexión pedagógica sólo había sabido nombrar pero no comprender sus modos de actuación.

A diferencia de las concepciones sobre el aprendizaje que provienen de la psicología cognitiva, el enfoque de las comunidades de práctica aúna varios ejes de manera indisoluble. Illeris (2002) ha señalado cómo bajo la noción de aprendizaje se encuentran dimensiones o ejes analíticamente muy diferentes pero que van unidos en la experiencia habitual de las personas: aspectos cognitivos, emotivos y sociales. Todos ellos se encuentran juntos en la experiencia, como señalara Dewey (1997), un concepto mayor que orienta la teoría educativa de raíz pragmática y social, pero que pocas veces ha sido repensado más modernamente. La sistematización de Illeris sitúa en el centro de su triángulo para pensar el aprendizaje la posición de Wenger y de las comunidades de práctica como equilibrio singular entre todas las dimensiones.

Por tanto, la teorización sobre las comunidades de práctica supone un cambio importante también sobre las concepciones del aprendizaje. Así como las denominadas comunidades virtuales de aprendizaje se basan en teorías sobre el aprendizaje nuevas pero relativamente conocidas (p.e. el aprendizaje colaborativo), aunque no por ello bien comprendidas, las comunidades de práctica cambian el foco de lo que se entiende por aprendizaje. No se trata de considerar que una aproximación es más importante que otra cuanto de entender su diferencias, y de intentar situar la noción de aprendizaje en un contexto más general: el de la institución educativa, pero, sobre todo, el de la vida misma de las personas que aprenden —incluso por encima de su pertenencia temporal a una institución educativa.

De alguna manera lo que está en juego en estas concepciones sobre las co-

munidades de práctica no es sólo el aprendizaje, y mucho menos una aproximación didáctica sobre el mismo que sólo lo contempla como un *output* de eficacia en los procesos de enseñanza, cuanto la relación entre el aprendizaje y el conjunto de la vida personal y social. La referencia a la comunidad, como origen de la vida social y, por tanto, como contexto de referencia principal para cualquier sujeto, hace que el aprendizaje no sea visto como un fin en sí mismo (lo que ocurre muchas veces en aproximaciones sólo pedagógicas o psicológicas), sino sólo una parte más del conjunto de la experiencia.¹

Si las comunidades, de práctica o de aprendizaje, han entrado en una nueva era digital y pueden ser “virtuales”, es sin duda un aspecto central. No cabe duda de que, en muchos casos, son la forma actual que adoptan, especialmente si no les adjudicamos un número de rasgos y condiciones tan exhaustivo que apenas pueden cumplirlo, es decir si vemos que la virtualidad supone un conjunto de diferencias ligadas a la especificidad de las nuevas formas de mediación y de interacción, y que están creando por tanto comunidades diferentes a las tradicionales. Algunos autores (Hung y Nichani, 2002) han puesto en duda que se trate de auténticas comunidades, más bien de cuasi-comunidades por las dificultades para su catalogación y las diferencias tan profundas que mantienen. Sin embargo, pensarlas como cuasi-comunidades no parece conllevar una ganancia teórica en especial, sólo una definición por contraposición o negativa.

Pues precisamente la virtualidad (en el sentido simple de ser no-presenciales y mediadas telemáticamente), conlleva la pérdida de algunos de los componentes interactivos que se consideraban muy importantes en las interacciones en la teorización de las comunidades de práctica: la presencia y la interacción cara a cara conlleva una buena dosis de elementos no-verbales que contribuyen a fijar el significado de un mensaje, y, de hecho, se considera que la interpretación del canal no verbal está asociada a la veracidad del mensaje. Es decir, en la comunicación mediada por ordenador (CMC) se pierde, en parte o totalmente según el tipo de CMC, un canal muy importante de comunicación, lo que en el caso de las comunidades virtuales ha hecho que, hasta el presente, estén basadas casi exclusivamente en la escritura. Hay excepciones importantes, como el caso de *Second Life*, y de otras que sin duda se desarrollarán, pero el hecho de que generalmente se basen en la escritura...es algo habitual en muchos órdenes culturales y de una gran potencialidad tanto expresiva como comunicativa.

En cualquier caso, las comunidades virtuales parecen haberse adaptado muy bien a esas restricciones. Tanto las de práctica como las de aprendizaje, han tenido que reforzar el valor simbólico de su pertenencia: al no haber lazos personales basados en formas de comunicación directa (habla, gestualidad, posición), ni un criterio de cercanía geográfica, el carácter simbólico de la comunidad ha sido reforzado. El

1. Se observará aquí utilizamos “experiencia” en el sentido de Dewey, retomado por Illeris, y reservamos “práctica” para la denominación tanto de la forma concreta de la experiencia como del campo de conocimientos/acción que sustenta el interés común de una comunidad de práctica.

hecho de que la comunicación sea básicamente escrita ha conllevado que los límites que definen una comunidad sean siempre explícitos. La escritura y el registro permanente de las interacciones han anulado la doble visión, externa e interna, *emic* y *etic*, que se podría tener al observar una comunidad, pues todo en las comunidades virtuales es exterioridad y falta de complejidad en la definición de las fronteras.

De manera paralela, y vistas las dificultades para una aproximación estructural, se puede caracterizar a las comunidades de una manera funcional. Este es el enfoque de muchas de las clasificaciones más habituales y quizá más interesantes, pues a pesar de los problemas que conlleva una clasificación funcional, ofrecen distinciones más finas que los intentos previos de caracterizar comunidades por rasgos genéricos.

Así, Riel y Polin (2004) distinguen entre comunidades de aprendizaje orientadas a tareas, comunidades orientadas a prácticas y comunidades orientadas a construcción de conocimiento. Las primera es un grupo de personas unidas para realizar una tarea y obtener un producto; es un tipo específico de trabajo/aprendizaje colaborativo, pero el énfasis en la comunidad lo diferencia por la relevancia otorgada al contexto organizativo.

Las comunidades orientadas a la práctica se corresponden con la idea de comunidades de práctica, es decir un grupo amplio de personas que comparten intereses por compartir una práctica en común. El aprendizaje que se produce puede ser muy importante y tiene las características señaladas por Wenger (1998). Finalmente, las comunidades de aprendizaje basadas en la construcción de conocimiento son parecidas a las anteriores, pero con el objetivo específico de producir algún tipo de conocimiento como resultado del proceso de discusión sobre la práctica.

Cada una de ellas es pensada mediante una serie de dimensiones: la pertenencia como miembro de la comunidad, rasgos de las tareas o de los objetivos de aprendizaje grupales, estructuras de participación y mecanismos de crecimiento y reproducción.

Otras caracterizaciones, como la de (Hakkarainen et al. 2004), han mostrado, en el contexto de las comunidades virtuales de aprendizaje, los diferentes tipos de modalidades que adoptan, de nuevo por un criterio funcional: en este caso, por el tipo de participación y los objetivos de los participantes. Así, distinguen entre comunidades en las que sus miembros buscan la *adquisición* de conocimiento, *participan* activamente en la comunidad y, finalmente, *crean* el conocimiento nuevo conjuntamente con otros participantes. Hakkarainen y sus colegas se basan, aunque matizan, el enfoque de Scardamaglia, Bereiter y otros autores sobre las comunidades constructoras de conocimiento como objetivo del quehacer educativo. Este enfoque, que está muy relacionado con una aplicación informática creada especialmente para poder realizarlo (primero denominada CSILE y más adelante Knowledge Forum), enfatiza el análisis de las comunidades virtuales en entornos intencionalmente educativos, pero desde una perspectiva de crear conocimiento de manera colaborativa y reflexiva entre todos los participantes.

3. Consecuencias para la pedagogía

Esta revisión rápida nos muestra las dificultades del concepto, a la vez que la fuerza de su operativización en contextos formalmente educativos y en otros de la vida cotidiana y del trabajo, así como las múltiples clasificaciones de las que puede ser objeto. Probablemente todas ellas recogen algún aspecto que es relevante y los matices que realizan tienen sentido por el punto de vista que utilizan. Quisiéramos ahora comentar algunas de las problemáticas que nos abren, tanto conceptual como prácticamente, así como su interés para las teorizaciones sobre la educación.

a) En primer lugar, el cambio en la idea de aprendizaje que se utiliza habitualmente en educación —y que es preponderantemente de carácter psicológico. El énfasis de Wenger (1998) en una teoría social del aprendizaje, recogiendo muchas aportaciones previas, es un cambio de óptica pero que aporta conceptos nuevos y, de manera especial, la interconexión estrecha entre conceptos previamente separados: aprendizaje, identidad, práctica, significado, comunidad, contexto. La teorización sobre el aprendizaje como un elemento aglutinador de los otros nombrados, o, si se prefiere, como un elemento aglutinado de la participación social, es probablemente la clave, o una de ellas, para abordar lo que en la tradición pedagógica se ha denominado la educación no formal y, sobre todo, grandes partes de la denominada educación informal. De hecho, las teorías educativas siempre se han movido mejor cuando su foco ha sido la escuela o la educación formal en general, por la dificultad para pensar con los conceptos habituales (institución, objetivos, materia, profesor, lección, evaluación, etcétera) situaciones mucho menos organizadas en comparación a la forma particular que adopta la enseñanza reglada.

Quizás la consecuencia más importante de esta teoría, incluso por encima de sus aspectos metodológicos, se encuentra en el reposicionamiento del aprendizaje (tradicional) como valor último educativo. De manera implícita los enfoques evolutivos, constructivistas o no, tienden a pensar la relación educativa situada en un proceso de desarrollo intelectual del aprendiz, y en menor medida afectivo y social, del que importa, sobre todo, alcanzar el momento posterior que integra los precedentes. Este tipo de crítica (Walkerdine, 1984), sobre el fundamento teleológico del razonamiento, se ha realizado especialmente en el caso piagetiano -aunque siempre conviene recordar que Piaget mismo apenas se centró en el aprendizaje. Pero la teoría social del aprendizaje no piensa, en general, en términos evolutivos (quizás porque su foco primario son ya adultos), de manera que el aprendizaje aparece completamente relacionado con el resto de la vida personal y social de los sujetos y no sólo con el dominio cognitivo, a adquirir, de competencias y destrezas. Este reposicionamiento supone que el aprendizaje no es considerado como el fin único o último de la práctica, sino como un elemento de interconexión entre aspectos que

son igual de importantes, para el sujeto, que la simple mejora en el desempeño o la adquisición de determinadas habilidades.

b) Estrechamente unida a la anterior, la conexión que se establece entre el aprendizaje y el mundo del trabajo. No es el único caso de teoría que ha enfatizado estas relaciones (Engeström, 1987, Engeström, Miettinen y Punamäki 1999, von Cranach y Harré, 1982), pero a diferencia de las concepciones sobre teoría de la acción y de la actividad, que han priorizado una descripción densa de las relaciones en contextos complejos del mundo del trabajo, se ha centrado más en comprender cómo rehacer el concepto de práctica, uniéndolo al aprendizaje, identidad, significado y otros, y mostrando por tanto el carácter transformador de la actividad cotidiana. Las aplicaciones no se han hecho esperar, iniciadas por el propio Wenger, y proseguidas luego, a veces bajo el enfoque de gestión del conocimiento, por otros autores —Saint-Oge y Wallace (2003), Hildreth y Kimble (eds, 2004).

Las consecuencias de este giro teórico son variadas. Una evidente sobre los objetivos de la aproximación: no sólo describir sino transformar. Aunque este cambio de pertinencia es más un deseo que una realidad, lo cierto es que sitúa un horizonte nuevo para la teoría pues las cuestiones metodológicas sobre la unidad de análisis o el detalle en la descripción de una actividad no se plantean como las primeras, y esto mismo hace que la aproximación misma sea diferente. Se puede objetar, desde luego, que es un retroceso en relación a descripciones más detalladas, pero creemos que es un cambio de foco y de pertinencia: como ocurre en muchos otros casos, un cambio de pertinencia en cuanto a lo que se considera que debe de ser explicado conlleva colocar en primer plano aspectos hasta ese momento descuidados y, a la inversa, la pérdida de foco para otros que hasta ese momento se consideraban más centrales.

c) Otra de las consecuencias es el lugar que ocupa la influencia educativa. Por una parte, los mecanismos conscientes que utilizan los profesores para influir en sus alumnos parecen diluidos en una interacción más compleja y con muchas menos reglas y jerarquías —y no tanto porque no se contemplan, cuanto porque no son el único aspecto a considerar. Quizás ésta es una de las diferencias centrales entre las comunidades de práctica y las de aprendizaje: en estas últimas, la influencia educativa se encuentra situada en primer lugar, de manera explícita e intencional, repensada o matizada por enfoques teóricos que contemplan la influencia entre iguales, el consenso democrático sobre los objetivos de aprendizaje, o el situar los intereses de los aprendices en el foco de la acción educativa, pero siempre en el marco de un proceso educativo situado, mayoritariamente, en el interior de una institución educativa que lo garantiza y lo tutela. Sin embargo, la influencia en las comunidades de práctica no es tanto intencionalmente educativa, que también lo puede ser desde luego, sino implícita y tácita: se aprende por la propia práctica, por más que se pueda intervenir sobre los mecanismos mentales implicados (Schank, 1995), aunque siempre dentro de los límites que impone la propia dinámica de las comunidades.

Por otra parte, la idea de que hay una garantía (representada tradicionalmente por el profesor o por la propia institución educativa) en cuanto al significado e interpretación de la experiencia, o de las representaciones conceptuales y escritas, está relativizada en un doble aspecto: la posición de tener un conocimiento mayor es siempre una posición adquirida, fruto de la interacción y el diálogo, y, además, su mantenimiento a lo largo del tiempo tampoco está predeterminado sino que depende de la implicación mantenida en la comunidad. Wenger, McDermott y Snyder (2002), Levin y Cervantes (2002), han iniciado un análisis de la evolución temporal de las comunidades de práctica, así como de las distintas posiciones de sus miembros, aunque no desde el punto de vista de comprender las consecuencias para el aprendizaje.

d) Una nueva mirada sobre el papel de los grupos, naturales o artificiales, en el desarrollo personal y en el aprendizaje. Este aspecto no es nuevo, desde luego, pero quizá ha estado poco considerado. Sólo con el advenimiento de las teorías del aprendizaje colaborativo se han repensado los grupos, aunque casi siempre se ha tratado de grupos creados artificialmente con fines de aprendizaje; de hecho, las comunidades virtuales de aprendizaje pertenecen mayoritariamente a esta categoría y utilizan la idea de colaboración como eje central para comprender los procesos de aprendizaje que suceden.

4. Aperturas y problemas

En conjunto, la problemática de las comunidades virtuales abre un espacio de reflexión y replanteamiento para la pedagogía y, en general, para el estudio de las nuevas formas comunicativas y sociales asociadas a la virtualidad. Es cierto que no todos los tipos de comunidades virtuales tienen el mismo estatus: las más genéricas, movidas por el avance de la denominada web social, como son los diarios o *blogs*, con cifras de cientos de millones, las macrocomunidades, como *MySpace* o *YouTube*, si que es el término mismo de comunidad tiene algún sentido para ellas, o los grupos de discusión en torno a un tema de interés común, son ejemplos de cómo el avance tecnológico ha potenciado las capacidades comunicativas globales pero cómo resulta complejo pensar en términos de intervención educativa. No cabe duda de que hay y habrá una reutilización educativa de estos avances tecnológicos, aunque su valor como *comunidades educativas* esté todavía por pensar.

En el otro extremo se encuentran las comunidades virtuales de aprendizaje. Los educadores han encontrado en ellas una manera concreta de utilizar la fuerza social de las comunidades con fines educativos, sobre todo desde la perspectiva de cómo las formas colaborativas permiten abordar tareas en equipo, así como aprender una nueva manera de trabajar e, incluso, de pensar. El carácter social de la colaboración se manifiesta en ellas como de la misma importancia que los aprendizajes cognitivos, lo que conlleva una reflexión importante sobre los objetivos mismos

de estas comunidades y de la educación. Las comunidades virtuales de aprendizaje, y otras formas de aprendizaje colaborativo más coyunturales, se ampliarán cada vez más en la medida en que su operativización, tanto tecnológica como pedagógica, sea menos compleja que en la actualidad.

Las comunidades virtuales de práctica constituyen el foco más reciente y, como hemos señalado, un replanteamiento de varios temas centrales de la teoría educativa. Sin embargo, y quizá por el gran interés teórico que tienen, tampoco dejan de plantear sus propios interrogantes. Hay quien las piensa (Henri y Pudelko, 2003) como un grado más de comunidades de aprendizaje, en el sentido de que en las comunidades de práctica siempre se produce un tipo de aprendizaje, por más que como ellos mismos señalan se trata de un aprendizaje por “apropiación de nuevas prácticas”, es decir en la línea de Lave y Wenger (1991).

Otro de los interrogantes es, como sugieren Hung y Nichani (2002) si se trata de auténticas comunidades o más bien de cuasi-comunidades: esta contraposición no parece muy útil, como ya se señaló, pues además habría que extenderla a las comunidades virtuales de aprendizaje y a las comunidades virtuales en general, a no ser que se pensarán los rasgos de contraposición (p.e. los lazos de reciprocidad débil de las comunidades virtuales) como generadores de tipos de actividad diferenciada².

Por otra parte, hay quien considera que las comunidades virtuales de práctica constituyen la forma adecuada para realizar aprendizajes auténticos (Barab y Duffy, 2000), es decir aquellos que se realizan y son validados en el interior de una comunidad real y no sólo como simulaciones o problemas planteados en el interior de una institución educativa —lo que ellos denominan *campos de práctica*. Aunque es cierto que todos los enfoques metodológicos basados en campos de práctica (casos, proyectos, problemas, simulaciones —¿quizá incluso muchas de las comunidades virtuales de aprendizaje?) no pueden alcanzar el grado de “realidad” que tienen las auténticas comunidades de práctica, no creemos que se pueda trazar una línea divisoria tan estricta (Rodríguez Illera y Escofet, 2006). Llevada la distinción al límite, sería imposible *situar* todo tipo de aprendizaje en relación a una comunidad (virtual o no), y no sólo por problemas operativos y organizativos relativos al currículum, al tiempo disponible y al ritmo que requiere un aprendizaje global o total en el interior de una comunidad, sino porque no todos los conocimientos educativos parecen requerir el ser adquiridos o construidos en el interior de una comu-

2. Incluso en tal caso, habría que comprobar si la clasificación teórica es generalizable. Por ejemplo Stone (1995) relata el surgimiento de las primeras comunidades basadas en tableros de anuncios y foros, la *CommuniTree* y otras, comentando el caso de un personaje inventado que participaba muy activamente en una de ellas; cuando su creador decidió abandonar la comunidad no pudo hacerlo ante la cantidad enorme de mensajes en relación a su personaje (que los otros miembros trataban como real), llegando a tener que inventar una operación —y muchos de los miembros de la comunidad ofrecieron inmediatamente todo tipo de ayudas e intenciones de visita al hospital. La fuerza de la relación no siempre depende de la presencialidad “física”, como ya se ha empezado a teorizar en los contextos de educación virtual.

nidad de práctica distinta a la escolar o familiar. Bereiter (1997) lo ha señalado, en su crítica al aprendizaje situado, en relación al conocimiento abstracto que se produce en contextos universitarios y de investigación, y creemos que sería ampliable a las comunidades de práctica —no porque no se produzca conocimiento nuevo sin relación a alguna comunidad de práctica (o de comunicación, en terminología filosófica), sino porque, afortunadamente, se hace no sólo en relación a ella.

En fin, el concepto analizado por Wenger no recubre, como es lógico, todas las formas de interacción (para algunas posiciones críticas, Barton y Tusting, eds, 2005). Aunque el avance es muy significativo en relación a concepciones previas, incluyendo en ellas las teorías post-vygostkianas sobre la actividad que todavía tienen al sujeto individual como eje y origen de la actividad, precisamente por ofrecer un esquema de la complejidad de las interacciones comunitarias (y de sus consecuencias en términos de aprendizaje e identidad), todavía queda espacio para otros tipos de análisis de las formas de interacción, entendidas como actividad conjunta, sean virtuales o no. Así, Nardi, Whittaker, y Schwarz (2002) analizan lo que denominan *redes intensionales*, el conjunto de interlocutores que tiene una persona determinada, su conocimiento acumulado de contactos personales, que le permite organizar un trabajo conjunto o un equipo (y que constituye, por tanto, una parte de su capital social), pero cuyos actores no se conocen necesariamente entre sí. Las redes intensionales no se confunden con las comunidades de práctica pero son otra forma de pensar cómo actúan en la realidad cotidiana las relaciones en múltiples contextos.

Algo así ocurre con los *nodos de trabajo* analizados por Engeström, Engeström y Vähäaho (1999), cuando analizan situaciones de colaboración, o de cooperación según se mire, entre equipos/grupos que se forman para realizar una tarea y que luego se disgregan (por ejemplo, las tripulaciones de un avión, determinados equipos quirúrgicos, o incluso un tribunal académico reunido para juzgar un proyecto o una tesis); grupos en muchos casos sin un gran conocimiento previo, que realizan una tarea, por lo general altamente especializada, y ése es su único objetivo. Tales nodos no son en modo alguno comunidades, ni tan siquiera equipos colaborativos, pero son sin duda un tipo de actividad conjunta de importancia social. Se podrían citar más ejemplos como las *configuraciones* de Zager (2000), o el análisis por *nexos de práctica* de Scollon (2001), o el análisis de la acción propuesto por Strauss (1993), todos ellos intentando recubrir otros aspectos de la interacción menos centrales para las comunidades de práctica o de aprendizaje, precisamente por distinguirse de ese tipo de análisis, o los propuestos por Nardi (2007) para pensar el aprendizaje en las organizaciones *sin lugar*.

Como puede observarse, la problemática de las comunidades y de las comunidades virtuales, así como de otras formas de analizar la actividad conjunta en contextos formalmente educativos y sociales en general, apenas ha hecho que empezar. El discurso pedagógico, y su elaboración teórica, lo han abordado decididamente a la vez que han visto cómo la noción central de aprendizaje se ha enrique-

cido y vuelto más ubicua, en un proceso de transformación que cambiará también la idea misma de educación –como parece inevitable en esta sociedad digital en la que nos encontramos.

Bibliografía

- BARAB, S. y DUFFY, T. M. (2000), From Practice Fields to Communities of Practice, en D. H. Jonassen y S.M. Land (eds, 2000), *Theoretical Foundations of Learning Environments*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 25-55.
- BARAB, S., MAKINSTER, J. G. y SCHECKLER, R. (2004), Designing System Dualities: Characterizing an Online Professional Development Community. En: S. A. Barab, R. Kling y J.H. Gray (eds): *Designing Virtual Communities in the Service of Learning*. New York: Cambridge University Press, pp. 53-90.
- BEREITER, C. (1997), ‘Situated Cognition and How to Overcome it’, in D. Kirshner y J.A. Whitson (eds): *Situated Cognition*. Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, 1997, pp. 281-300.
- COHEN, A. P. (1985), *The Symbolic Construction of Community*, London, Routledge.
- COLE, M. (1996), *Cultural Psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- COROMINAS, J. (1987), *Breve diccionario etimológico de la Lengua Castellana*, Madrid, Gredos.
- DEWEY, J. (1997), *Experience and Education*, New York, Free Press.
- DURKHEIM, E. (1900), *La división social del trabajo*. Madrid, Akal (1982).
- ENGSTRÖM, Y. (1987), *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- ENGSTRÖM, Y., MIETTINEN, R. y PUNAMÄKI, R.-L. (eds., 1999), *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ENGSTRÖM, Y., R. ENGSTRÖM and T. VÄHÄÄHO (1999), When the Center Doesn’t Hold: The Importance of Knotworking. In S. Chaiklin, M. Hedegaard and U. Jensen (eds.): *Activity Theory and Social Practice: Cultural-Historical Approaches*. Aarhus, Denmark: Aarhus University Press, pp. 345-374.
- HAKKARAINEN, K., PALONEN, T., PAAVOLA, S. y LEHINEN, E. (2004). *Communities of Networked Expertise*. Oxford: Elsevier.
- HENRI, F. y PUDELKO, B. (2003), Understanding and analysing activity and learning in virtual communities. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(4), pp. 472-487.
- HILDRETH, P. y KIMBLE, C. (eds., 2004), *Knowledge Networks. Innovation Through Communities of Practice*. Hershey: Idea Group.
- HUNG, D.; NICHANI, M. (2002), Differentiating between Communities of Practice (CoPs) and Quasi-Communities: Can CoPs Exist Online? *International Journal on E-Learning*, vol. 1, 3, July-September 2002, pp. 23-29.
- HUNTER, B. (2002), Learning in the Virtual Community Depends upon Changes in Local Communities. En: K. A. Renninger y W. Shumar (eds): *Building Virtual Communities. Learning and Change in Cyberspace*. New York: Cambridge University Press, pp. 96-126.
- ILLERIS, K. (2002), *The Three Dimensions of Learning*. Malabar (Florida): Krieger Publishing Company.
- LAVE, J. (1988). *La cognición en la práctica*. Paidós, Barcelona.
- LAVE, J. y WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- LEVIN, J. y CERVANTES, R. (2002), Understanding the Life Cycles of Network-Based Learning Communities. En K. A. Renninger y W. Shumar (eds.): *Building Virtual Communities. Learning and Change in Cyberspace*, New York, Cambridge University Press, pp. 269-292.

- LEONTIEV, A. N. (1978), *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- NARDI, B., WHITTAKER, S. and SCHWARZ, H. (2002), NetWORKers and their activity in intensional networks. *The Journal of Computer-supported Cooperative Work*, 11, pp. 205-242.
- NARDI, B. (2007), Placeless Organizations: Collaborating for Transformation. *Mind, Culture, and Activity*, 14(1-2), pp. 5-22.
- PALLOF, R. M. y PRATT, K. (1999), *Building Learning Communities in Cyberspace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- REINGHOLD, H. (1996), *La comunidad virtual. Una sociedad sin fronteras*. Barcelona: Gedisa.
- RIEL, M. y POLIN, L. (2004). OnLine Learning Communities : Common Ground and Critical Differences in Designing Technical Environments. En: S. A. Barab, R. Kling y J.H. Gray (eds): *Designing Virtual Communities in the Service of Learning*. New York: Cambridge University Press, pp. 16-50.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. y ESCOFET ROIG, A. (2006), Aproximación centrada en el estudiante como productor de contenidos digitales en cursos híbridos. En: *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (RUSC). Vol. 3, n.º 2, 20-28. <http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/rodriguez_escofet.pdf> [consultado: 13/07/2007]
- SAINT-ONGE, H. y WALLACE, D. (2003), *Leveraging Communities of Practice for Strategic Advantage*. New York: Elsevier.
- SCHANK, R. (1995), *What we learn when we learn by doing*. Technical Report 60. Institute for Learning Sciences, Northwestern University.
- SCOLLON, R. (2001), *Mediated Discourse. The nexus of practice*. London, Routledge.
- SHUMAR, W. y K. A. RENNINGER (2002). Introduction: On Conceptualizing Community. En: K. A. Renninger y W. Shumar (eds.): *Building Virtual Communities. Learning and Change in Cyberspace*. New York: Cambridge University Press, pp. 1-17.
- STONE, A. R. (1995), *The War of Desire and Technology at the Close of the Mechanical Age*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- TODOROV, T. (1996), *La vie commune*. París, Seuil.
- TÖNNIES, F. (1887), *Comunidad y Asociación*, Península, 1979, Barcelona.
- VALSINER, J. y VAN DER VEER, R. (2000), *The Social Mind. Construction of the Idea*. New York: Cambridge University Press.
- VON CRANACH, M.; HARRÉ, R. (eds., 1982), *The analysis of action*. London: Cambridge University Press.
- WALKERDINE, V. (1984), Development psychology and child-centered pedagogy: the insertion of Piaget into early education. En: J. Henriques et al (eds): *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity*. London: Routledge, pp. 151-202.
- WENGER, E. (1998), *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press [ver. cast. *Comunidades de Práctica*. Barcelona: Paidós.]
- WENGER, E., McDERMOTT, R. y SNYDER, W. (2002), *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- ZAGER, D. (2000), Collaboration as an Activity. *Computer Supported Cooperative Work*, vol 11, nos. 1-2, pp. 181-204.