

Conformación de una comunidad virtual de aprendizaje, a partir de un proceso de formación de maestros universitarios.

Conformation of a virtual community of learning, starting from a formation process for college professors.

de Unigarro Gutiérrez, M.A.
Universidad Autónoma de Bucaramanga. Director de la Escuela de Ciencias Sociales,
Humanidades y Artes.

Castaño González, L.A.
Universidad de Ibagué. Directora de la Oficina de Publicaciones.

Mestre Mogollón, G.
Universidad Tecnológica de Bolívar. Directora de Educación y Desarrollo Docente.

Prado Brand, M.P.
pprado@autonoma.edu.co
Universidad Autónoma de Manizales. Diseñadora Educativa de UAMVIRTUAL.

Rubio González, H.M.
Universidad Minuto de Dios. Directora del Departamento de Pedagogía.

Ruiz Ariza, E.
Universidad Tecnológica de Bolívar. Directora de SAVIO.

Victoria Corral, N.A.
Universidad Autónoma de Occidente. Director UAO Virtual.

Resumen

Este trabajo presenta un estudio de caso de tipo cualitativo, que pretendió conformar una comunidad virtual de aprendizaje (CVA) entre maestros universitarios de la Red Universitaria José Celestino Mutis (Colombia), a partir de un proceso de formación en modalidad virtual, en elaboración, diseño y desarrollo de cursos virtuales bajo el modelo educativo desarrollado por la Red Universitaria Mutis.

En el proceso de formación participaron 126 docentes universitarios y 6 tutores, adscritos a la Red Universitaria Mutis (RUM), en un periodo comprendido entre el 8 de septiembre del 2003 y el 31 de mayo del 2004.

El análisis de la información del estudio se presenta desde una perspectiva cuantitativa en la que se evaluaron la calidad del curso prototipo y de los cursos diseñados por los profesores. El componente cualitativo sirvió de base para el análisis de la comunidad virtual de aprendizaje.

En este artículo se caracterizan las relaciones que se presentaron entre el proceso de formación apoyado en nuevas tecnologías de docentes de las universidades que conforman la Red Universitaria Mutis, en el tema de producción de contenidos para cursos virtuales, y la conformación de una comunidad virtual de aprendizaje.

Palabras Claves:

Comunidad virtual de aprendizaje, educación virtual, diseño de cursos virtuales.

Abstract

This work is a qualitative type study case, that pretended to conform a virtual community of learning (VCL) among college professors that belong to José Celestino Mutis University Network (Colombia), from a process of virtual education related to the elaboration, design and development of virtual courses under Mutis University Network (RUM) educational model. One hundred and twenty six college professors and six tutors took part in the formation process, between the 8th of September 2003 and the 31st of May, 2004.

The information analysis appears from a cuanti-qualitative perspective. The study analyses the quality of the course prototype and the courses designed by the professors. The qualitative component served as a basis for the virtual community of learning analysis.

This article characterizes the relationships between the formation process supported by new technologies in the universities that conform Mutis University Network, in relation to the production of contents for virtual courses, and the conformation of a virtual community of learning.

Key words:

Virtual community of learning, virtual education, virtual courses design.

1 Introducción

El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha sido un proceso rápido que ha impactado diferentes aspectos de la vida del hombre, entre ellos los procesos educativos. Las TIC's han permitido la utilización de nuevas estrategias, metodologías y didácticas en el sistema educativo, que han apoyado los procesos de enseñanza, de aprendizaje, de desarrollo curricular, entre otros.

Sin embargo, es aún incipiente el proceso de análisis y debate de la educación virtual por parte del sector educativo, y específicamente de la educación superior; los docentes han participado en este proceso más como expertos en "contenidos", es decir, con el aporte del conocimiento de las disciplinas de su interés.

La falta de procesos de formación para los docentes universitarios de la RUM en este campo y la necesidad de abrir un espacio de reflexión sobre el papel de la universidad en la transmisión, generación y conservación de conocimiento basado en metodologías virtuales, son algunos de los aspectos que condujeron a proponer esta investigación.

En este estudio se buscó acercarse a 126 docentes al manejo de la educación virtual y caracterizar las relaciones que se presentan en el proceso de conformación de una Comunidad Virtual de Aprendizaje. Todos los docentes que participaron en la experiencia pertenecían a alguna de las universidades que conforman la Red Universitaria José Celestino Mutis: Universidad Autónoma de Manizales, Universidad Minuto de Dios, Universidad Tecnológica de Bolívar, Universidad Autónoma de Occidente, Universidad de Ibagué y Universidad Autónoma de Bucaramanga.

La estrategia que utilizaron los siete investigadores (todos ellos de las universidades señaladas anteriormente) consistió en ofrecer un curso en el tema de producción de contenidos virtuales. A partir de él los profesores participantes elaborarían algunos contenidos virtuales y para ello debían hacerlo en grupos conformados por colegas de las distintas universidades, así irían conformando la comunidad. Para ello se planteó utilizar un estudio de caso que permitiera determinar los estándares necesarios para la producción del prototipo del curso de formación y de la experiencia de los docentes en el proceso mismo de formación y conformación de comunidad virtual de aprendizaje.

De forma puntual, el presente estudio buscó dar respuesta a los interrogantes siguientes:

- ¿De qué manera incide un proceso de formación virtual de docentes universitarios sobre el diseño y desarrollo de contenidos virtuales, en la conformación de comunidades virtuales de aprendizaje?
- ¿Cuáles son los aspectos por tener en cuenta en el diseño y desarrollo de un proceso de formación virtual para docentes universitarios en el tema de diseño y desarrollo de contenidos virtuales?
- ¿El prototipo de formación virtual para los docentes universitarios de diversas partes del país, proporciona los elementos necesarios para que estos diseñen y desarrollen contenidos virtuales con estándares de calidad?

La resolución de tales interrogantes permitiría caracterizar las relaciones que se presentan entre el proceso de formación apoyado en nuevas tecnologías de docentes de las universidades que conforman la Red Universitaria Mutis, en el tema de producción de contenidos para cursos virtuales y la conformación de una comunidad virtual de aprendizaje.

La importancia de este estudio radica en que pretende abrir un campo novedoso en el país, no sólo en la formación de docentes universitarios en el tema de diseño y desarrollo de contenidos virtuales, sino que también un espacio de debate en torno a la conformación de comunidades virtuales de aprendizaje y la forma como las TIC's inciden en la formación de una sociedad del conocimiento. Con este estudio, también es posible establecer acuerdos sobre las maneras y los componentes que se deben tener en cuenta en la generación de contenidos virtuales de calidad para la RUM.

2 Estrategia metodológica

La presente investigación se enmarca en un estudio de caso de corte cualitativo. El análisis de la información se presenta desde una perspectiva cuanti-cualitativa en la que se evalúan la calidad del curso prototipo y de los cursos diseñados por los profesores. El componente cualitativo sirvió de base para el análisis de la comunidad virtual de aprendizaje.

Para la validación del curso prototipo se realizó un análisis cuantitativo y cualitativo de la calidad del curso en dos componentes: Evaluación de la calidad del curso prototipo (por parte de parte de los participantes) y evaluación de la calidad del diseño de los cursos desarrollados (por parte de los tutores). En total se diligenciaron 24 instrumentos para evaluar los cursos diseñados por los estudiantes y 47 para evaluar el curso prototipo. Los datos cuantitativos fueron sistematizados en el software *EpilInfo* versión 6 de donde se obtuvieron la media, desviación estándar y frecuencias por criterio de calificación para cada subvariable de cada instrumento de evaluación de la calidad.

Finalmente, el grupo investigador realizó el juicio valorativo de cada una de las variables, así como de la calidad del curso prototipo y de los cursos diseñados por los estudiantes.

En cuanto a la determinación de los indicadores que caracterizan la conformación de la comunidad virtual de aprendizaje y la descripción de los factores que aportan a la construcción de la CVA de la presente investigación, se siguió la siguiente metodología cualitativa:

Participaron 126 profesores y 6 tutores de 6 universidades de la Red Mutis. Como unidad de análisis se definieron los mensajes de los foros de discusión y los mensajes de la bandeja de entrada del correo de los tutores.

La técnica de recolección de información aplicada fue el registro de evidencias documentales o fuentes escritas, a partir de lo cual, se diseñó como instrumento una matriz que sirvió de base para el análisis de la información.

Para efectos del abordaje de los datos, se definió la categoría de análisis de tipo deductivo denominada *Comunidad Virtual de Aprendizaje (C.V.A.)*, a partir de la cual, se estructuraron las respectivas subcategorías.

La categoría Comunidad C.V.A. se entiende como un grupo de personas que tienen necesidades cognitivas afines. Por ello, a partir de una dinámica de trabajo colaborativo, construyen conocimiento interactuando en un lugar electrónico, extendiendo las posibilidades de interacción más allá de los límites geográficos impuestos por el mundo físico.

Como subcategorías de análisis se definieron: Colectivo de Personas, Contexto Académico Compartido, Reconocimiento del Trabajo del Otro, Relaciones Afectivas, Desarrollo del Sentido de Pertenencia, Normas de Convivencia. Problemas para la Conformación de CVA.

A partir de la lectura de los datos, se identificó una nueva subcategoría: "Problemas de Conformación de C.V.A.", entendida como aquellos eventos que interfirieron en la participación y permanencia de los profesores en el proceso de aprender a diseñar y desarrollar cursos virtuales.

Los datos de los foros y el correo fueron ingresados al software Atlas/ti, los cuales fueron clasificados de acuerdo a las subcategorías definidas, y a partir de su análisis, se realizó un primer argumento descriptivo que sirvió de base para la interpretación y elaboración del informe final.

3 Resultados y análisis de la discusión

Acerca de la calidad del curso Prototipo

Para la validación del curso prototipo de formación virtual en el tema de producción de contenidos virtuales, diseñado y desarrollado por la Red Mutis, se realizó un análisis cuantitativo y cualitativo de la calidad del curso en dos componentes: Evaluación de la calidad del curso prototipo y evaluación de la calidad de los cursos diseñados.

Los resultados obtenidos luego de la ponderación de las variables tenidas en cuenta para evaluar la calidad del prototipo lo ubicaron en la categoría "bueno" (4,16). Lo anterior permite concluir que el prototipo cumple con los requisitos mínimos del modelo RUM y por lo tanto es válida su emisión como propuesta de curso, para que las IES de la Red Mutis orienten la construcción de nuevos cursos virtuales.

De los 126 docentes que iniciaron la capacitación, el 29 % lograron terminar las actividades del curso prototipo en su totalidad, y un 8% estuvo muy cerca del óptimo

cumplimiento. El 60% de los participantes desertaron durante el proceso de capacitación.

Las principales razones de deserción expresadas en los diferentes mensajes por parte de los participantes, se relacionan con problemas de orden laboral, tales como exceso de trabajo, falta de tiempo, cambio de funciones, ascenso de cargo.

También se mencionaron otras razones como la falta de un Par Académico para realizar la tarea, falta de marco de referencia en el cual se estaba desarrollando el trabajo, falta de información sobre el compromiso que se adquiriría y otras relacionadas con la notificación tardía para participar en el curso hasta con dos meses después de iniciado.

Se registraron además, causas de retiro relacionados con la falta de recursos logísticos apropiados para desarrollar adecuadamente el curso: versiones de software, procesador de palabras desactualizado, lentitud en la comunicación vía Internet, la clave no funcionó, equipos lentos, entre otros.

De los 41 cursos propuestos por los docentes de las IES para ser diseñados durante la emisión del curso prototipo, 24 % fueron descartados durante el proceso por la deserción de los participantes, 17 % no alcanzaron los estándares de la Red Mutis para ser montados en la plataforma y el 59% alcanzaron un buen nivel de desarrollo y podrían llegar a ser emitidos.

Los resultados obtenidos en el grado de cumplimiento de las variables tenidas en cuenta para evaluar la calidad de los cursos diseñados por los participantes los ubicaron en la categoría "bueno" (3,86).

Se destaca que siete de las nueve variables obtuvieron un grado de cumplimiento que las ubica en la categoría "Bueno". Lo anterior deja evidente una coherencia entre los propósitos educativos de los cursos enunciados por los autores de los mismos y las propuestas metodológicas que se han de seguir en ellos.

Las variables "Herramientas de Comunicación" y "Evaluación, y Seguimiento y Control" registraron el menor grado de cumplimiento y se ubicaron en la categoría de "regular", es decir que su desarrollo fue parcial y debería completarse.

Lo anterior permite concluir, desde el punto de vista cuantitativo y de manera general, que los cursos diseñados por los participantes cumplieron con los requisitos mínimos del modelo RUM, sin embargo, se recomendó completar aquellos aspectos que podían ser mejorados para poder ser emitidos.

Acerca de la conformación de la Comunidad Virtual de Aprendizaje

Los resultados de la conformación de la CVA están constituidos por las subcategorías mediante las cuales se hizo la descripción y el análisis de la categoría básica de estudio, esto es, de la comunidad virtual de aprendizaje. Estas son: Colectivo de Personas, Contexto Académico Compartido, Reconocimiento del Trabajo del Otro, Relaciones Afectivas, Sentido de Pertenencia, Normas de Convivencia y Problemas para la Conformación de la Comunidad Virtual de Aprendizaje.

Colectivo de Personas

El *colectivo de personas* en este estudio, es entendido como un grupo de profesores de las IES asociadas a la RUM que comparten el interés común de aprender a diseñar contenidos virtuales, a partir de un trabajo colaborativo que se realiza en un entorno virtual, durante un tiempo determinado.

De acuerdo con D'Alessandro, M.P. (1998), la conformación de la Comunidad Virtual de Aprendizaje implica que el grupo de participantes experimente procesos de comunicación que den cuenta de sus mismos intereses temáticos, y cuyo interés radica en la profundización de dicho tópico mediante la comunicación entre pares académicos, para lo cual utilizan el mismo lenguaje y el mismo lugar de encuentro en el ciberespacio.

Es necesario resaltar que en esta investigación, el interés del *colectivo de personas* para alcanzar el diseño del curso, fue mediado por manifestaciones de consenso y de disenso frente a los planteamientos de los pares. En este diálogo de relaciones en la búsqueda del propósito en común, hubo presencia de la conciliación como característica propia de un grupo social comprometido con un proceso de aprendizaje.

Otra evidencia que caracterizó la comunidad virtual de aprendizaje, en el caso en mención, se relacionó con el trabajo colaborativo. Retomando a Martínez, F (2003), la posibilidad del aprendizaje activo, el reconocimiento del estilo personal de aprendizaje, el concepto que tiene de sí mismo la persona que se forma, las oportunidades de aplicación y feedback, son factores que influyen en el proceso de aprendizaje de los adultos.

Así entonces, la noción de trabajo colaborativo se inscribe en la teoría constructivista sociocultural del aprendizaje, según la cual todo aprendizaje es social y mediado, por ello se validan las interacciones sociales, como también la visión de que el aporte de dos o más individuos que trabajan en función de una meta común, puede tener como resultado un producto más enriquecido y acabado que la propuesta de uno sólo, esto motivado por las interacciones, negociaciones y diálogos que dan origen al nuevo conocimiento.

En la presente investigación, el *trabajo colaborativo* se concibe como las actividades compartidas de aprendizaje que realiza un grupo de personas que apunta a desarrollar la dimensión social, tanto de los procesos de enseñanza aprendizaje como del aprendizaje propio y el de los alumnos. Sobre este particular Lucero, M. M (2003, p. 4) considera que entre las condiciones que hacen posible la construcción compartida del conocimiento está el trabajo colaborativo, caracterizado por la interdependencia positiva cuando “los miembros del grupo deben necesitarse los unos a los otros y confiar en el entendimiento y éxito de cada persona; considera aspectos de interdependencia en el establecimiento de metas, tareas, recursos, roles, etc.”

Desde luego todo proceso de aprendizaje se desarrolla a partir del cumplimiento de actividades que pueden ser de carácter individual o grupal. En palabras de Lucero, M.M. (2003, p. 4): “Cada miembro del grupo debe asumir íntegramente su tarea y, además, tener los espacios para compartirla con el grupo y recibir sus contribuciones”. Esta condición estuvo presente en los mensajes analizados en esta investigación.

Asimismo las actividades individuales dieron lugar al trabajo colaborativo y a la actitud positiva para este tipo de actividad. La comprensión progresiva del trabajo colaborativo

fortaleció la actitud que potenció el desarrollo del trabajo, por cuanto la mayoría de los participantes asumieron su compromiso individual, y de grupo, en las diversas situaciones en las que ello se requirió.

Por otra parte, el segundo aspecto constitutivo de la subcategoría colectivo de personas, tiene que ver con el entorno virtual en donde se desarrollaron los encuentros de los participantes, y que a su vez permitieron el cumplimiento de la tarea y la consolidación del trabajo colaborativo. Se comprende que los desarrollos tecnológicos han permitido crear entornos de trabajo colaborativo, mediante la red y las Tecnologías de la Información y Comunicación, que constituyen un contexto concreto en el que puede articularse el carácter colaborativo del aprendizaje y realizarse el trabajo colaborativo.

Las expresiones encontradas durante el desarrollo de la investigación muestran dificultades en relación con el manejo del entorno virtual. Estas manifestaciones dejan percibir una débil capacitación en Informática y por lo tanto se constituye en una carencia que debe ser superada por los docentes para acceder a la información que se encuentra en el ciberespacio, así como para el diseño de cursos bajo la modalidad virtual.

A este respecto, en la dirección del colectivo de personas hay que tener en cuenta que:

“Cuando hablamos de acceso no nos estamos refiriendo únicamente a las cuestiones técnicas, sino también a cuestiones de capacitación personal. Aunque no esté en principio limitado el acceso a la información (en el caso de redes abiertas a todos los usuarios), en realidad si está condicionado por el conocimiento previo, lo que ya implica una selección. Todo ello nos conduce a hablar de una nueva cultura de interrelaciones cuyas implicaciones educativas son inmensas”. (Martínez, F. 2003, p. 44)

De igual manera, el autor antes mencionado considera que: “En esta perspectiva cobra sentido la afirmación de que las redes no suponen únicamente un nuevo modo de comunicarse, sino que además se convierten en nuevo modo de construcción compartida del conocimiento, en el cual ha de considerarse como elemento básico diferenciador la cuestión del acceso a la información”. (Martínez, F. 2003, p. 44)

De acuerdo con el análisis de la subcategoría “*Colectivo de personas*”, se puede afirmar que en la conformación de la Comunidad Virtual de Aprendizaje de la RUM, los maestros participantes compartieron y valoraron la realización del diseño del curso mediante un trabajo colaborativo. Asimismo, el trabajo en grupo permitió el desarrollo y potencialización de habilidades personales y en igual forma contribuyó al crecimiento del grupo y al desarrollo de habilidades grupales.

Por otra parte, se evidenció la necesidad de fortalecer competencias, especialmente en cuanto al uso de las redes como espacios de construcción de aprendizajes, ya que para muchos de los maestros, la experiencia fue novedosa y por lo tanto generó algunas dificultades en el proceso. Tal como se presenta más adelante en la subcategoría “*Problemas en la conformación de Comunidad Virtual*”, se requiere fortalecer en los maestros habilidades y destrezas relacionadas con el eficiente

manejo de las herramientas y recursos que posibilitan las interacciones en el ciberespacio.

Contexto académico compartido

El *contexto académico compartido* se refiere a la búsqueda de consenso teórico y negociación de significados, a partir de opiniones y conocimientos individuales en relación con el diseño y desarrollo del curso. En ellos se observa el interés por el debate entre pares.

El término contexto se asume, en este caso, a partir del planteamiento acuñado por Garrido, A. (2003, p. 31) quien lo define como un “espacio para la experiencia social negociada”, caracterizado por la presencia de tres prácticas: *Compromiso mutuo*, *la empresa negociada* (referida como la tarea común, para los efectos de esta investigación), y el *repertorio compartido*.

No obstante, otros autores lo equiparan al concepto de comunidad, como es el caso de Sánchez, V. y Saorín, T. (2001, p. 216), quienes la definen, “como un contexto de acción”, en el sentido en que se fundamenta en relaciones sociales construidas mediante intereses comunes o bajo características comunes de los sujetos “que supone(n) una definición de la interacción humana como constitutiva de la realidad social”.

Desde luego y retomando a Garrido, A. (2003, p. 31) sólo es posible el desarrollo del contexto si se cuenta con una “infraestructura de participación” que facilite el acceso a la práctica. Lo anterior es posible siempre que se provean los medios para la interacción entre sus miembros.

En la evidencia recogida en esta investigación se detectó que la comunidad virtual desarrolló *experiencia social negociada* relacionada con el compromiso. Se procuró establecer un trabajo compartido y participativo, que permitiera aportar a las competencias y a la negociación en el debate, características que el autor manifiesta como aspectos constitutivos de la práctica compromiso.

También se pudo evidenciar situaciones en que la comunidad virtual se mantenía unida, mediante un proceso colectivo de negociación, que en términos del autor es “redefinida continuamente por los participantes en relaciones mutuas de responsabilidad”, y que permite el desarrollo de competencias que fomentan el debate y el consenso sobre el enfoque teórico, posibilitando el aprendizaje.

El *repertorio compartido*, como tercera práctica que caracteriza el contexto académico compartido de la investigación que nos ocupa, se ofreció desde la plataforma Web CT, en la que se desarrolló la tarea común. Plataforma que posibilita el uso de las herramientas comunicativas, que permitieron, a la manera de zona de resultados de Garrido, A. (2003, p. 31) la codificación y el almacenamiento organizado de la historia compartida y el intercambio participativo de la negociación.

La contrastación teórico-práctica de esta investigación, permitió develar una característica identificada en la comunidad virtual objeto de este estudio: los participantes en la CVA lograron completar la *experiencia social negociada*, y su búsqueda les implicó el desarrollo de las tres prácticas descritas anteriormente.

Sin embargo, estas características no se reflejaron en el trabajo de todos los grupos de estudiantes pues, por razones que son analizadas en otras subcategorías, hubo casos de deserción, en los que las prácticas de compromiso y tarea compartida no fueron explícitas durante las relaciones entre los participantes. Cabe resaltar que la práctica que se mantuvo en el tiempo fue la relacionada con el repertorio compartido, por cuanto la plataforma WebCT estuvo a disposición de todos los miembros de la comunidad.

De igual manera, las características de participación, de y entre los grupos que conformaban la CVA, en esta investigación, permitió encontrar otros rasgos que hacen parte de la subcategoría contexto académico compartido. Dichos rasgos fueron clasificados por los investigadores y se constituyen en tres elementos adicionales de análisis. Ellos son: *interés por la discusión, presentación de textos y autorreflexión*.

El *interés por la discusión* se comprende en esta investigación, como la intención orientada a establecer diálogos respecto a los debates y consensos sobre el enfoque teórico, mediante la presencia de participaciones, en las que se evidencian el interés en la construcción de cursos virtuales en diferentes áreas de conocimiento. O lo que en términos de Sánchez, V. y Saorín, T. (2001, p. 24) corresponde a la “creación de comunidades en torno a intereses, proyectos u objetivos comunes y cuyos resultados se expresan en forma de representaciones de conocimiento”

En la investigación se registraron participaciones que mostraban interés por la discusión, que pueden ser descritos en los siguientes sentidos: Por un lado, las que expresaban interés por establecer diálogo con el grupo, y que a su vez estaban encaminadas al cumplimiento del objetivo del curso. Además, fueron frecuentes los comentarios que, si bien no se refieren especialmente al proceso del curso, sí muestran interés por los efectos a largo plazo relacionados con el proceso. Por otro lado, con frecuencia se encontraron intervenciones que mostraban interés por la discusión, a pesar de posibles limitaciones, por ejemplo, relacionadas con las competencias en el manejo de la informática.

Así mismo, fue frecuente encontrar participaciones que giraban alrededor de un texto enviado por un participante, lo que ilustra que, en el curso, se alcanzaron participaciones con intenciones de lograr el cumplimiento del objetivo propuesto hacia un proyecto común y un interés por el cumplimiento de la tarea.

Lo anterior ratifica que la dinámica observada al interior de los grupos comparte las características que los autores encuentran en relación con la creación de comunidades en torno a intereses, proyectos u objetivos comunes.

El segundo rasgo, encontrado en gran parte de las intervenciones de los estudiantes, corresponde a lo denominado por los investigadores, *presentación de textos*, dirigido a solicitar y ofrecer información. En ambos casos, casi siempre estaban acompañados de archivos adjuntos, haciendo del mensaje un texto preciso, conciso, por ende breve. Estas intervenciones también fueron realizadas por los tutores y tenían en muchas oportunidades la intención de brindar o solicitar información.

El tercer rasgo encontrado en las participaciones, *espacio para la autorreflexión*, da cuenta de mensajes en los que se hicieron visibles los intereses por expresar ideas, a veces a manera de diálogos, que si bien son de carácter público, pareciera que tienen también el sentido de monólogos que favorecen los procesos de autorreflexión.

La participación de la comunidad virtual durante el desarrollo de la investigación permitió reconocer entonces, no sólo el planteamiento de Wenger (Citado por Garrido, A. 2003), respecto a la presencia de *la experiencia social negociada* mediante la experiencia de tres prácticas, sino que según la teoría del aprendizaje social, "tales comunidades constituyen el contexto para desarrollar una práctica como un proceso activo, dinámico e histórico de participación en la negociación de significado en el que paralelamente se construyen las identidades de los participantes y su aprendizaje" (Garrido, A. 2003, p. 4)

Si bien *Comunidad Virtual de Aprendizaje* no es inteligible sino a partir de la construcción del contexto y en él, como se ha expuesto, los integrantes participan de manera intencionada, es decir con claros motivos que orientan sus compromisos y sus intervenciones y dan cuenta de la significación que les representa la tarea u objetivo común, también es necesario reconocer que dichas participaciones estuvieron caracterizadas por el tránsito entre lo denominado participación y no participación (Lave y Wenger, Citado por Garrido, A. 2003). En este caso, asumido como participación periférica legítima, entendida como "el proceso de aprendizaje social en el que los principiantes se incorporan a la práctica progresivamente, desde una posición periférica en cuanto a su participación en la negociación de significado, pasando a ocupar una posición cada vez más central en la comunidad de miembros legítimos".

En este sentido, en la investigación se observaron participaciones ondulantes con interlocuciones en muchos casos, que expresan fundamentalmente mensajes en donde se da o se obtiene información. Igualmente, mensajes en los que se presenta públicamente el deseo o intención de continuar en el proceso, aunque el retorno en la participación fuera distante en el tiempo. O por el contrario, con mensajes que alientan o animan a la participación sin ahondar en consideraciones argumentadas que posibilitaran la negociación y el consenso.

Es de anotar que en la presente investigación, fue notorio el interés por la discusión alrededor de la temática del curso a construir y del proceso de formación, lo cual a su vez dio lugar a la consolidación de lo que se entiende como subcategoría *Colectivo de personas*.

Reconocimiento del otro

El *reconocimiento del trabajo* del otro consiste en la valoración del trabajo que realizan los pares en la medida en que este permite dinamizar el compromiso con la tarea. Es un aspecto mediante el cual, cada uno de los integrantes de una Comunidad Virtual de Aprendizaje, consolida su identidad.

El análisis de la *Reconocimiento al Otro* en el contexto de la presente investigación, consistió básicamente, como lo señala Abdala, N. (2000) en: "(...) la apreciación valorativa de las cualidades particulares que lo distinguen de los otros (originalidad, ingenio, creatividad).

Este reconocimiento se manifestó al aceptar y asumir al otro como par. Esta aceptación abrió las puertas a la interlocución, al encuentro dialógico en busca de un fin común, en este caso, aprender a diseñar cursos virtuales.

Visto lo anterior como *conditio sine qua non*, apareció entonces el reconocimiento del trabajo del otro, que consiste en la valoración del trabajo que realizan los pares en la medida en que este permite dinamizar el compromiso con la tarea. Es un aspecto mediante el cual, cada uno de los integrantes de una Comunidad Virtual de Aprendizaje, consolida su identidad.

Con base en lo anterior se puede afirmar que la aceptación del otro facilita el diálogo para avanzar en el propósito común, por cuanto se construye la confianza en los saberes de los Pares, lo que hace fluir el compartir del conocimiento.

Según Bilbao, L. (2001, p. 3) "La comunidad virtual nace de la búsqueda de contacto y colaboración entre individuos que tienen ideas, intereses y/o gustos comunes (...). Así, la comunidad (...) se manifiesta (...) como una configuración de sujetos que entablan entre sí vínculos comunicativos y relaciones paritarias en busca de un objetivo común". Como las relaciones fueron paritarias, la comunicación entre los participantes se dio en tanto se reconocieron como interlocutores válidos.

Siguiendo con Abdala, N. (2000), este reconocimiento del trabajo del otro, operó como: "(...) una gratificación a la identidad personal, que tiene un valor homologable a la expresión de amor por un ser querido para él." De allí la presencia de expresiones de agradecimiento por parte de quien recibía los mensajes de reconocimiento. De esto se derivó, en varios casos, una manifestación de motivación.

Un aspecto interesante en este proceso de reconocer el trabajo del otro fue que, al observar a aquellos que cumplían mejor con las diversas tareas, sus colegas les fueron dando una identidad de liderazgo. Por eso los más destacados fueron llamados por sus pares a asumir responsabilidades propias del líder. Igualmente, el reconocimiento del liderazgo del otro creó rasgos de interdependencia entre los participantes, lo cual conforme se anotó en Colectivo de Personas es una demostración de trabajo colaborativo caracterizado por la necesidad que tienen los unos de los otros para alcanzar éxito en la tarea.

Pero este reconocimiento del trabajo del otro no fue tan nutrido entre los profesores participantes. Aunque sí se dieron algunas expresiones entre ellos, la mayor cantidad de mensajes en este sentido se dio de tutores hacia participantes.

Por lo anterior se puede afirmar que la situación del poco reconocimiento al otro obedece a que ésta es una naciente Comunidad Virtual de Aprendizaje; es de anotar que muchos de los mensajes de este tipo provinieron del tutor (a). Entonces el tiempo de acercamiento entre pares apenas permitió momentos de reconocimiento inicial ó, si se quiere, apenas se inició el proceso de aceptación de los otros como pares; sin embargo, lo anterior no fue óbice para que a partir del acercamiento con el Par para efectos del diseño del curso, se identificara el surgimiento de un sentido de grupo a partir de la tarea compartida.

Relaciones afectivas

Las *relaciones afectivas* entendidas como las interacciones entre los participantes que trascienden el objetivo común de aprender a diseñar y desarrollar contenidos virtuales, y que por lo tanto, generan sentimientos de amistad, gusto en compartir eventos y fechas importantes y uso de vocabulario coloquial y cordial, no fue la constante entre los participantes de todos los cursos desarrollados; sin embargo, sí se puede afirmar

que se registraron al interior de algunos de ellos, expresiones y formas de tratamiento que dan cuenta de la presencia de relaciones de comunidad como interacción humana entre los integrantes de un grupo social.

Las evidencias recogidas dieron muestra de la presencia de relaciones socio-afectivas generadas entre algunos de los participantes de los cursos, quienes a partir de una relación meramente académica y además virtual, propiciaron el surgimiento de relaciones mucho más informales y además humanas. En este sentido, no hizo falta el contacto físico para que algunos de los participantes vivieran y compartieran experiencias personales que despertaron sentimientos como la solidaridad tanto en las dificultades como en las alegrías. El ambiente de comodidad en el ciberespacio que se crearon algunos de los equipos, hizo que se sucedieran momentos en los que se combinó el vocabulario formal con el informal con evidencia de una comprensión mutua y de disminución de las tensiones propias que se producen en los ambientes laborales, frente a los compromisos que se deben cumplir.

Las características más evidentes en este tipo de relaciones fueron: la solidaridad ante la enfermedad, los estados emocionales y las situaciones difíciles. Asimismo, en el compartir situaciones gratas en cuanto a la construcción del curso, en lo personal, en lo cultural, y en el deseo manifiesto de establecer una amistad que trascendiera el motivo que los llevó a conformar inicialmente esa comunidad.

El análisis de los resultados de las interacciones de los grupos para llegar a la construcción de *Relaciones afectivas*, al interior de la presente investigación puede analizarse desde el concepto de "Comunidad" como: "(...) un valor polisémico, pero que como idea global obedece al imperativo antropológico de encuentro social y a la necesidad de crear sentido y dar forma a la sociedad humana" (Sánchez, V. y Saorín, T., 2003, p. 216).

Esto es, que desde un punto de vista sociológico, la comunidad virtual nace de la búsqueda de contacto y colaboración entre individuos que tienen ideas, intereses y gustos comunes. De acuerdo con esto, se entienden las "relaciones afectivas" como un sentimiento que se construye al interior de las comunidades virtuales relacionada con el tiempo de conexión entre quienes se comunican; en ese caso, entre los participantes del curso prototipo, y como resultado del tiempo de permanencia en la Web. Esto hace que la comunicación evolucione en algo más que un simple intercambio de información. Estas características se producen, porque los miembros de la Comunidad Virtual buscan las relaciones sociales y afectivas que tienen en la vida real, pero transformadas por la tecnología.

Tal y como lo expresan los autores antes citados:

"La comunidad es un tejido de relaciones sociales, que puede estar fundamentada en el territorio, en intereses comunes, o en características comunes de los sujetos, pero de la que nos interesa sobre todo que supone una definición de la interacción humana como constitutiva de la realidad social, redimensionando al sujeto como persona socializada en un grupo concreto, con sus representaciones sociales y valores culturales" (Sánchez, V. y Saorin, T., 2001, p. 216).

Por su parte, Garrido, A. (2003, p. 6) entiende por:

“comunidad virtual aquel contexto social en el que, entre sus miembros, se producen y mantienen interacciones en las que se negocian significados, al tiempo que sus propias identidades, en una dinámica de construcción de un sistema cultural o cibercultura que les permite acceder, compartir, cogerar y construir conocimiento socialmente.”

La prioridad dada por Garrido a la interacción para la negociación de significados en la construcción de un conocimiento social desde la dinámica de construcción de un sistema cultural, contrasta con Sánchez, V. y Saorin, T (2001), para quienes la interacción humana y la consecuente construcción del tejido de las relaciones sociales se deben a las personas que interactúan en el grupo.

En la presente investigación, hubo interacciones entre los participantes que obedecieron a motivos diferentes al objetivo inicial de la investigación de aprender a diseñar y desarrollar contenidos virtuales. Se intercambiaron mensajes que dan cuenta del compartir situaciones personales y familiares, lo cual sugiere la construcción de una comunidad virtual con sentido social.

Al respecto de la no presencia de este tipo de relaciones entre todos los participantes de los cursos, cabe anotar que: “Si bien, al igual que en nuestras comunicaciones habituales, resulta más o menos sencillo transmitir un texto, en cambio resulta mucho más dificultoso transmitir el estado de ánimo concomitante” (Lameiro, M. y Sánchez, R. ,1998).

Entre todos los participantes hubo el intercambio de textos relacionados con el tópico del curso en construcción, como se expone en el análisis de otras subcategorías de la investigación, específicamente en Contexto Académico Compartido y Colectivo de Personas y lo cual permitió la construcción de los cursos. Sin embargo, solo en algunos de ellos, los participantes trascendieron la interacción por el objetivo común e iniciaron la construcción de tejido social con relaciones afectivas de diversa índole. Este comportamiento coincide con lo expresado por Lameiro, M. y Sánchez, R. (1998) quienes al respecto expresan que: “En el espacio de la red mundial de computadoras (ciberespacio) aparecen nuevos tipos de lazos interpersonales, distintos tipos de vínculos y diferentes formas de comunicación entre las personas”.

Es el caso del presente estudio cuyo objeto fue académico y por lo tanto los vínculos planteados entre los participantes fueron de tipo profesional entre pares, existen evidencias de quienes no solo se comunicaron para realizar el trabajo que inicialmente los convocó, el diseño y construcción de un curso virtual, sino que a medida que interactuaban en la Web para negociar sus saberes y experiencias de tipo académico, fueron creando un ambiente en el que hubo lugar para compartir otro tipo de situaciones, estableciendo así vínculos personales.

Los mensajes de los participantes registraron diferentes formas de acercamiento a la construcción de una comunidad virtual que comparten vínculos y códigos sociales. Esto puede explicarse desde la perspectiva de que los participantes son seres humanos dotados de sensibilidad y que como tal van desarrollando el sentido de unidad y de afecto durante los intercambios. A este respecto, Sánchez, V. y Saorín, T. (2001, p. 220), afirman que: “El tiempo de conexión hace que se desarrolle un sentimiento con quien nos comunicamos, como algo más que un simple intercambio de información. (...). Estas características se producen, porque los miembros de la comunidad virtual buscan las relaciones sociales y afectivas que tienen en la vida real, pero transformadas por las tecnologías”.

Al respecto, los autores antes referenciados plantean que: “la dimensión social es uno de los atributos inevitables del ser humano, que debe ser comprendido como sujeto individual en interacción con un entorno relacional”. (Sánchez, V. y Saorín, T, 2001, p. 215). Así, para efectos de esta investigación el concepto de comunidad adquiere además el sentido antropológico en donde el encuentro social se puede explicar por la necesidad de crear sentido y dar forma a la sociedad humana.

Cabe entonces anotar que:

“Poder vincularse con pares, poder comunicarse con ellos, poder tratar temáticas comunes sin el impedimento que supone la distancia, poner en juego montos de afecto (y recibir lo mismo en consecuencia) son los factores que hacen al establecimiento y mantenimiento de los cibergrupos, señal de que la omnipresencia de las computadoras en nuestras vidas no necesariamente significa aislamiento y soledad” (Lameiro, M. 1998, p. 3).

Es válido afirmar que la relación social entre los participantes no se limitó al intercambio de los tópicos del curso, sino que se acercaron como personas que conforman un grupo social. Esto se hace evidente en los mensajes caracterizados por el uso de vocabulario informal, espontáneo y con humor carente de una relación diferente a la meramente formal, empleada para la negociación en la construcción de los cursos. Esto refleja un clima de confianza entre los participantes que genera la distensión en el ambiente de trabajo y hace presumir el inicio de relaciones que se orientan a lo personal.

Según Garrido, A. (2003), “estas relaciones afectivas se fomentan y fortalecen con reflexiones en las que los participantes expresan su empatía hacia los demás, cumpliendo una función afectiva, así como con las autorrevelaciones, en las que se expresan valores y opiniones personales, los saludos y las despedidas cordiales y los recursos al humor”. Es necesario anotar que la mayoría de los mensajes de todos los grupos estuvieron acompañados de saludos y despedidas; igualmente, entre los participantes que alcanzaron a trascender las relaciones profesionales del curso que les ocupaba, se intercambiaron mensajes referidos a lo expresado por el autor citado en donde se observaron además la espontaneidad en el tratamiento, y el uso de los recursos del humor.

De acuerdo con lo anterior, en esta investigación se dio inicio a la construcción de vínculos que llegaron más allá de la relación profesional. Hubo mensajes con sentimientos de deseos de establecer lazos de amistad. Es decir, que en la conformación de esta comunidad virtual de aprendizaje en la que sus participantes actuaron con un objetivo común de tipo académico, las interacciones que se produjeron al interior de los equipos evolucionaron a relaciones de tipo social reafirmando el carácter antropológico de los participantes como personas humanas con sentimientos, afectos y necesidades.

Todo lo anterior, acompañado de la permanencia en el tiempo y la frecuencia en el intercambio, lo cual flexibiliza las tensiones y emociones que también se viven en lo virtual y en donde la soledad aparente al frente de la computadora, se transforma en un mundo con pares que empiezan a formar parte del mundo del otro, aun cuando no haya sido el motivo inicial del encuentro; una realidad al margen del motivo de la comunidad virtual pero no por eso menos real.

Desarrollo del Sentido de pertenencia

La actitud de los profesores de sentirse vinculados con sus pares alrededor del proyecto de diseño y desarrollo de cursos virtuales, identifica el “*sentido de pertenencia*” en la presente investigación. En este sentido se está haciendo referencia a la vinculación al proyecto evidenciada en una participación frecuente que permita el intercambio entre pares, la actitud de compañerismo, la frecuencia en la participación y la permanencia en el tiempo, el cumplimiento de las tareas, y entusiasmo de los participantes para la construcción de sus cursos.

La realidad encontrada en el análisis de los mensajes de los participantes en cuanto al “*sentido de pertenencia*” mostró que la participación y el intercambio entre los Pares, generaron vínculos que trascendieron el objeto meramente profesional para convertirse en vínculos personales de compañerismo lo cual coincide con la topología de Lameiro, M. (1998, p. 7), para quien los vínculos que se establecen por Internet pueden ser personales y profesionales y que para el caso de la presente investigación lo uno no niega lo otro

Conforme lo anotan Gurrutxaga (1991) y Pons Díez J.; Gil Lacruz M.; Grande Gascón, J.M., (1996) (citados por Sánchez, V. y Saorin, T., 2001), “El sentido de pertenencia es entendido como un aspecto psicológico de la comunidad, en el que uno debe sentirse miembro, lo cual es determinante para la propia identidad del sujeto. Sentimiento de una conciencia de participación y de la vinculación a un territorio común”. Esto ratifica lo planteado por Vargas, M. A. (2000) cuando señala que: “Una serie de particularidades comunes a un colectivo sirven para distinguirlos de los demás, creando premisas para el autorreconocimiento como parte integrante del mismo, los vínculos de interacción grupal entre los miembros se hace más sólido y coherente, tanto dentro como por fuera del contexto de referencia”.

La necesidad de acercamiento entre los Pares, les llevó a reconocer la importancia de compartir conocimientos, por cuanto esto, les significaba aprendizajes mutuos. Esto es, que “El Sentido de pertenencia con toda la carga afectivo-cognitiva que conlleva, es elemento arraigante y movilizador de la actividad grupal, y lo que es más importante, constituye un generador de valencias y cohesión intragrupal. (Vargas, M. A. 2000, p. 2)

En el mismo sentido del autor anterior, Bilbao, L. (2001) hace referencia a la sociedad de la información como una sociedad de aprendizaje en la que los límites espaciales del saber, los tiempos y las rutinas organizacionales se transforman y permiten la reinención del concepto de educación en donde los alumnos reciben conceptos y además los indaga, los contrastan, los experimentan y los socializan entre sus Pares (Bilbao, L. 2001). Con base en lo anterior y en los resultados obtenidos en esta investigación, se podría afirmar que se dio el desarrollo de un sentido de pertenencia alrededor de un interés común que propició vínculos de compañerismo a partir del intercambio entre los Pares para el logro de una meta común cual fue la construcción de un curso virtual.

En torno a la importancia de la frecuencia en la participación, Bilbao, L. (2001) dice que: “Integrarse en la dinámica de las redes implica la participación en objetivos comunes, un aprendizaje en definitiva junto a otros sujetos que brindan y ponen en común sus competencias y proyectos, después de ver que los demás brindan las suyas” (Bilbao, L. 2001, p. 6); lo cual puede interpretarse como la necesidad de recibir

retroalimentación del otro para saber que permanece allí firme en el objetivo que les convocó.

En cuanto al *sentido de pertenencia* analizado desde la permanencia de los participantes en la red, Lameiro, M. (1998, p.7) afirma que, “El integrar una red de personas unidas por alguna temática común y por el afecto, resulta un factor motivacional que lleva a querer continuar conectado”. Lo anterior se pudo evidenciar cuando un participante expresa su regocijo por volverse a comunicar con un compañero que se ausentó temporalmente, o cuando el Tutor recomienda al grupo no distanciarse.

En este estudio se pudo evidenciar que la permanencia es una condición para la conformación de una comunidad virtual con sentido de pertenencia, pues aún cuando se presentaron casos en los que algunos de los participantes por diversas circunstancias se alejaban de su equipo y por tanto del cumplimiento de las tareas compartidas, el hecho de sentirse miembros les motivaba para que una vez que tuvieron la posibilidad de reintegrarse, lo hicieron presentando disculpas a sus Pares, además con expresiones de entusiasmo y afecto.

La dificultad para el cumplimiento en las tareas no significó necesariamente falta de entusiasmo. Por el contrario, se presentaron situaciones en las que ante la falta de cumplimiento los participantes matizaban su mensaje con demostraciones de entusiasmo por el trabajo que realizaban. Este contexto coincide con la investigación realizada por Lameiro, M. (1998) en cuanto a que en Internet no solo se valora la pertenencia a una comunidad virtual sino el integrar una red de personas unidas por una temática común y por el afecto que lleva a la necesidad de querer continuar conectado y a una actitud humanizada y humanizante por parte de sus participantes.

En esta investigación y a la luz de los resultados obtenidos se puede afirmar que si es posible el desarrollo de sentido de pertenencia en una comunidad virtual de aprendizaje, entendido como la necesidad de permanecer vinculados en el tiempo mediante la participación frecuente alrededor de una temática de interés común como fue la construcción de un curso virtual.

Además, es de anotar que dicha frecuencia en el intercambio de saberes generó sentimientos de compañerismo y de entusiasmo por el resultado de la tarea que inicialmente los convocó. Esto se ratifica en el análisis de los resultados de la subcategoría *relaciones interpersonales* en la cual también hubo presencia de estas manifestaciones emotivas claramente justificadas en una comunidad que si bien está limitada por las variables espaciotemporales su conformación sigue siendo humana.

Normas de convivencia

La subcategoría *Normas de Convivencia*, se conceptualizó para la presente investigación, como el uso de la *Netiqueta*¹ y de los códigos sociales, que crean un ambiente propicio para el desarrollo de la comunidad virtual de aprendizaje.

El comportamiento observado por los maestros participantes, descrito a continuación, está orientado a partir de las pautas y normas sociales consignadas y asumidas durante el curso prototipo y consignadas en el documento sobre las normas de *Netiqueta* presentadas al inicio del procesos, y tuvo como finalidad ofrecer recomendaciones que permitieran mantener unas buenas relaciones entre los participantes. Es conveniente señalar que la *Netiqueta* en la investigación es

entendida como el conjunto de reglas que regulan el comportamiento de los participantes en el ciberespacio.

Éstas versan sobre los siguientes aspectos: normas que proporcionan entornos agradables y que contribuyen a reconocer errores; a evitar el uso de palabras que generen desagrado en los participantes; a respetar la vida privada de los compañeros de la comunidad; a invitar a los pares en el intercambio de saberes; a plantear dudas y precisiones sobre el tema tratado; a expresar actitudes solidarias y comprensivas respecto al otro; y a tener en cuenta las herramientas y formatos necesarios para la comunicación de los participantes.

Al respeto del uso de la *Netiqueta*, los participantes observaron regularmente las normas, que de acuerdo con la modalidad de trabajo virtual, deben ser apropiadas por parte de los maestros en su calidad de participantes de la comunidad virtual de aprendizaje. A pesar de ello, se presentaron algunos casos excepcionales, en los que los participantes no las tuvieron en cuenta, lo que pudo haber generado un ambiente poco agradable para la cohesión de algunos de los grupos y por ende para el trabajo cooperativo. Tal es el caso del conjunto de reglas que incluye el protocolo para el uso de mayúsculas sostenidas, que puede significar llamado de atención y se comprende como incremento del tono de la voz hablante, el uso de palabras fuertes y descalificantes respecto al otro.

En la presente investigación, si bien lo dicho anteriormente, no fue muy frecuente, sí se presentaron casos del uso de las mayúsculas sostenidas en algunos de los textos., lo cual tenía el propósito de enfatizar enérgicamente aspectos críticos del trabajo colaborativo. En otros casos, la mayúscula sostenida pretendía señalar lo que no se compartía del aporte del par.

En otras ocasiones, el uso de la mayúscula quería resaltar aspectos importantes relacionadas con el diseño de los cursos, acompañado de una aclaración para el lector, lo que muestra, el conocimiento de la norma relacionada con el uso de las mayúsculas.

En algunos casos, los participantes enviaron documentos extensos como parte de los mensajes, desconociendo así la norma que sugiere utilizar archivos adjuntos que agilizan la lectura de los mensajes. Este hecho fue más notorio en relación con los correos entre los participantes. Cabe anotar que en dichos casos se trataban de los aportes de los integrantes relacionados con el diseño en las diferentes etapas del curso.

Respecto a los códigos sociales, los participantes en su mayoría utilizaron expresiones de saludo y despedida que generalmente inician y concluyen los mensajes.

Entre las normas que se definieron en los grupos para el trabajo cooperativo se encontraron algunas evidencias de la prioridad que se daba a los procesos de comunicación entre los integrantes; otras, relacionadas con la comunicación en doble vía, es decir, aquellas que esperan que para cada mensaje haya un interlocutor que responda.

Otros participantes hicieron alusión a la necesidad de mantener una comunicación transparente entre los integrantes del grupo. En algunos casos, se hacía la recomendación explícita de tener en cuenta a cada uno de los integrantes al dirigirse al grupo.

Adicionalmente, en algunas oportunidades los grupos evidenciaron la necesidad de asignar roles y responsabilidades que facilitarían el cumplimiento de los objetivos del grupo. En otros casos, los participantes solicitaban la intervención del profesor tutor, como moderador y autoridad que velara por el cumplimiento de las normas del grupo.

Así mismo, se constituyó como norma la pertinencia de los aportes en ciertos grupos, como estrategia para la construcción conjunta del curso. Algunos definieron que los aportes de los pares no se limitaran a mostrar los aspectos a mejorar, sino que además, deberían ser propositivos.

También, se encontró que el manejo de la información generó, en algunos, la necesidad de definir una norma acerca de cómo se deberían realizar las sugerencias en cada uno de los escritos. Estos comentarios ofrecen elementos formativos en el sentido en que ayudan a promover el respeto entre los integrantes por las ideas de los demás y por el carácter que se le debe dar a las intervenciones en los textos escritos, que se limita a sugerir, más que a alterar la producción de otros.

Las características en el comportamiento de los participantes, generó en la dinámica de trabajo de los grupos, la necesidad de establecer no sólo normas de comportamiento en la red que regularan la interacción entre los participantes, sino también normas de comportamiento social entre los miembros del equipo relacionadas con el cumplimiento del objetivo propuesto por el grupo, de diseñar y desarrollar un curso virtual.

Algunas de las normas identificadas en los foros de discusión, guardan relación con los requisitos para un buen trabajo grupal cooperativo, tales como: la comunicación fluida y transparente, la delimitación y distribución de funciones y actividades, la conducción, coordinación y liderazgo, la complementación humana interpersonal y la toma de decisiones participativas y en lo tecnológico la utilización de formatos generalizados que se facilitaran el acceso a ellos. Así mismo, se identificaron normas que aseguraban la fluidez de la información, la pertinencia de los aportes, establecer límites en el tiempo para la participación. En algunos grupos, estas normas se propusieron, se discutieron y se aprobaron por el colectivo; otros grupos en cambio, no las hicieron explícitas.

En esta subcategoría se observó en la mayoría de los casos, el manejo adecuado de los códigos sociales y las normas de Netiqueta por parte los participantes. Da entender este hecho que el conocimiento y aplicación de las mismas es una constante. Al igual que la investigación de Lameiro, M. y Sánchez, R. (1998), en términos generales, no se registraron con frecuencia violaciones graves a las normas de la etiqueta y el sentido común. Dichos autores reportan que, la "totalidad de los entrevistados considera al carácter autorregulado (es decir, de no responder a ninguna legislación "externa"), como uno de sus rasgos propios más originales y positivos de Internet. A su vez, expresan su confianza respecto a dicho proceso autoreglativo y manifiestan no haber experimentado en forma directa ningún fenómeno negativo, de una gravedad tal, que haga necesario un control accesorio y exterior a la red" (Lameiro, M. y Sánchez, R. 1998, p.20).

En este estudio, algunas situaciones, en su momento, pudieron generar disgusto a las personas a quienes fue dirigido el mensaje: "Las palabras duras u ofensivas, crean más problemas que los que resuelven. Nunca le digas a otros lo que no le dirías si estuvieras solo frente a él, o en una pieza con otras personas." (Rodríguez, E. n.d,

p.2). Es por ello que la norma de etiqueta recomienda no hacer aportes acalorados, o responder en forma inmediata cuando se está molesto o disgustado con algo o con alguien; es preferible esperar para pensar y responder en forma calmada. Tales eventos, pudieron haber alterado la relación de respeto y compañerismo en algunos grupos de trabajo.

Por otro lado, a partir de la dinámica de trabajo de los grupos, fue evidente la presencia de participaciones relacionadas con la necesidad de establecer normas de comportamiento para regular el trabajo cooperativo, como lo señala Harasim, L. y cols. (2000) dichas normas abarcaban cuestiones relacionadas con la creación y el mantenimiento de una sensación de comunidad en red.

Así mismo resulta frecuente que en el transcurso del tiempo, los grupos de trabajo asignen roles a sus integrantes y establezcan normas aunque no se discutan explícitamente. Como lo señala Espinosa, V. (2002), las normas son las reglas que gobiernan el comportamiento de los miembros del grupo. Cuando se trabaja en contextos educativos, los roles y las normas que rigen el funcionamiento del grupo son impuestas por el docente.

En este estudio la definición de normas constituyó parte del prototipo, bajo la denominación de *Netiqueta*; sin embargo, en la dinámica de participación de los grupos para la negociación y construcción del curso, fueron los integrantes del mismo y no los tutores quienes definieron los roles. Estas surgieron paulatinamente en algunos de los grupos de trabajo. De acuerdo con el autor citado, el fomentar actividades en las cuales se discutan y acuerden los roles y normas del grupo puede ser garantía de la apropiación por parte de los integrantes.

En otro sentido, las discusiones y apropiaciones mediadas por procesos de comunicación, que como lo señala Castillo, J. (2000), son necesarias para que en los grupos se presente un conjunto de actividades, interacciones y comunicaciones, sin las cuales no puede existir un trabajo en equipo; por tanto, es importante que exista una comunicación fluida y transparente, pero esto solo es posible si hay una información adecuada y suficiente. En este estudio, las normas relacionadas con la comunicación fluida y transparente se hicieron explícitas en los participantes, lo cual sustenta la idea de que ésta es un requisito para el trabajo cooperativo de los grupos y por lo tanto facilita la cohesión del mismo.

De acuerdo con Castillo, J. (2000), las delimitaciones y distribución de funciones y actividades es un requisito para un buen trabajo en equipo cooperativo. Para el logro de los objetivos de un grupo, es necesario que cada uno de los participantes realice una serie de funciones, actividades y tareas que no son iguales para todos. Ésta es una de las primeras decisiones que debe tomarse al formar un equipo, y por lo tanto, debe ser una norma que regule el trabajo cooperativo.

En este mismo sentido, también se hizo manifiesta la necesidad de nombrar a un integrante que tuviera la función de conducción, coordinación y liderazgo en los grupos. Es claro que un trabajo en equipo no puede darse con una dirección autocrática, pero un trabajo en equipo difícilmente puede darse sin que haya alguien que tenga una responsabilidad dirección, coordinación y liderazgo (Castillo, J. 2000). En algunos de los casos, los participantes optaron por asignar esta responsabilidad al profesor tutor.

El análisis anterior permite afirmar que en esta comunidad virtual de aprendizaje tanto participantes como tutores de manera general, asumieron las normas de *Netiqueta* y códigos sociales que favorecen la consolidación de relaciones interpersonales y respetuosas. Solo se presentaron casos aislados que a su vez se convierten en soporte para confirmar la necesidad de uso de dichas normas en la conformación de una comunidad virtual.

Problemas para la conformación de comunidad virtual de aprendizaje

Se observa este componente como aquellos eventos que interfirieron en la participación y permanencia de los profesores en el proceso de aprender a diseñar y desarrollar cursos virtuales.

El análisis de *Problemas para la conformación de comunidad virtual de aprendizaje* se desarrolla a partir de las tendencias que se observaron en cuanto a aspectos administrativos de los cursos, a los docentes participantes y sus situaciones frente a los cursos ya las relacionadas con aspectos tecnológicos.

Al respecto Buhle, E. L. (1996) plantea que existen diversos problemas que experimentan los participantes de una comunidad virtual, entre los cuales está la relacionada con la organización. Para efectos de la presente investigación y en relación con lo expresado por el autor referenciado, los problemas en la organización tienen que ver con las limitaciones prácticas y operativas, la creación de nuevos dominios, la generación de estadísticas de red y la administración de las diferentes innovaciones tecnológicas.

La falta de tiempo para construir el curso, fue una de las quejas más frecuentes en los docentes de tiempo completo, en razón a que el trabajo en este proyecto virtual se consideró como extra a la asignación académica de los profesores.

En cuanto a los profesores de cátedra, se presentó la dificultad adicional de la finalización de los contratos de los docentes en diciembre del 2003, esto significó que ellos dejaran de trabajar hasta tanto las universidades les confirmaran que se les renovarían los contratos pues no les era fácil hacer uso del computador fuera de la universidad.

Con respecto a las dificultades descritas, el trabajo del tutor fue definitivo para motivar a los estudiantes y enviarles una voz de aliento frente a los altibajos del proceso. Los tutores se constituyeron como animadores, acompañantes y vigilantes del proceso. Al respecto, como se refieren en el Modelo Educativo de la RUM, la tutoría se refiere al acompañamiento que se hace a los alumnos en el trayecto de la formación y que tiene como fundamento la necesidad de una mirada vigilante para evitar que ellos se pierdan en el proceso.

Se refuerza, así, la importancia de una tutoría "proactiva", según recomendación del Modelo de la RUM pues, en el caso de este estudio, los tutores, además de ofrecer un acompañamiento permanente, comprendieron su tarea como miembros de los equipos y, en muchas ocasiones, fungieron como interlocutores en lo pedagógico, en los casos en los que los participantes debieron trabajar solos, por ausencia de un par académico.

La falta de tiempo para dedicarle al trabajo hizo que los participantes tuvieran que depender en forma continua de las indicaciones del tutor: Algunos de los mensajes

mostraron el acompañamiento realizado por el tutor en la búsqueda de que los estudiantes trabajaran en forma independiente, con los recursos que la página les ofrecía, tutoría que no siempre obtuvo los resultados esperados.

En otros casos, los participantes cumplieron su tarea en sus aspectos mínimos, como fue la de trabajar en los cinco formatos que el curso ofrecía como estrategia de diseño del mismo.

A la vez, fue notorio, el acompañamiento de los tutores que interesados en solucionar las dificultades expresadas intervinieron con mensajes dirigidos a impulsar la tarea.

Otro aspecto que puede ser considerado como dificultad en la conformación de la comunidad virtual fueron las relaciones entre los docentes. Estas estuvieron referidas a problemas de comunicación por la falta de interlocución con los pares. Al respecto, se hace necesario retomar que una de las condiciones que favorecen la conformación de una comunidad virtual de aprendizaje es la posibilidad de que sus miembros compartan intereses temáticos y se comuniquen para intercambiar y construir aprendizajes.

Las quejas por la falta de comunicación ofrecen un motivo de reflexión sobre aspectos que se deban promover con mayor énfasis para lograr que, en futuros proyectos de este tipo, se creen las condiciones para que la comunicación sea más fluida entre los participantes. El ausentismo de algunos participantes generó un sentimiento de soledad frente al proceso que se encontraban desarrollando.

En la presente investigación se considera que las personas al desarrollar programas virtuales se enfrentan a tres grandes retos que son inherentes a esta particular modalidad educativa: desconocimiento de la Modalidad, de la manera como ella opera y de las exigencias que de allí se derivan, un sentimiento de soledad y de lejanía que se genera en tanto la interacción se da de manera asincrónica, y, en tercer lugar, a las crisis que se presentan durante el proceso y que merman la motivación de los estudiantes, llevando incluso al abandono.

En la experiencia vivida, en algunas ocasiones, el problema era del servidor que no estaba disponible, estaba en mantenimiento o no tenía las condiciones suficientes para mantener la conectividad; por su parte, el participante usuario tenía el desconocimiento de la manera de operar del mismo. Se presentó entonces una situación de incertidumbre que en algunos casos creó angustia y desmotivación entre los participantes. Lo anterior, corresponde a uno de los retos planteados anteriormente e inherente a la modalidad educativa virtual.

En relación con otras dificultades, están las tecnológicas las cuales dan cuenta de los obstáculos de conectividad y de carencia de equipo. Existen entonces otras condiciones, que de acuerdo con Pazos, M., Pérez, A. y Salinas, J. (2001) hacen referencia al desempeño de la comunidad virtual y entre las que menciona a las destrezas disponibles entre los participantes. El tipo de destrezas necesarias pueden ser comunicativas, gestión de la información y destrezas de procesamiento. En efecto, en la sociedad de la información una faceta clave sería la capacidad de información de los ciudadanos que viene a ser una combinación de disponibilidad de información, habilidad para acceder a la misma y destrezas para explotarla.

Las dificultades ya mencionadas hicieron que, en muchos casos, los docentes se comunicaran por otros medios, como el teléfono, el correo electrónico privado de los

participantes o el sistema de *Chat* fuera de la plataforma. Esto dificultó la tarea del tutor quien perdía el flujo de las conversaciones de los participantes y, por consiguiente, del proceso de construcción de aprendizaje colectivo y de la conformación de comunidad virtual. De allí que los tutores se pronunciaron y pidieran a los participantes que canalizaran su interlocución a través de la plataforma.

En relación con lo expresado, las dificultades planteadas constituyen, un motivo de reflexión acerca de la existencia de las condiciones necesarias en cuanto al acceso a la tecnología y conectividad de manera que permitan la conformación de la CVA.

A pesar de las dificultades, en esta experiencia se ha dado un primer paso con un grupo de docentes universitarios de la Red Mutis, para construir lazos de cooperación y comunicación que permitan coordinar esfuerzos en la elaboración de productos académicos de interés común. Es éste, también, un avance adicional hacia el cambio cultural, necesario de construir para comenzar a conformar un sistema de organización que facilite la comunicación, el aprendizaje, la creación de lazos afectivos entre instituciones aliadas. Sobre el tema, Coronado, J.M., Serrano, C.E., Hernández, U. (2003, p. 3) manifiesta la manera de que con estos procesos de comunicación “contribuiremos significativamente en la generación de sinergia, y por ende, en el mejoramiento del desempeño de cualquier grupo humano”.

El esfuerzo, entonces, se debe continuar pues los cambios culturales no se logran con un primer intento. Son procesos de aprendizaje que es necesario asumir para alcanzar los objetivos deseados y estar preparados para enfrentar los retos de la globalización.

4 Conclusiones

La experiencia permite comprender que cursos dirigidos a la formación en el diseño de cursos virtuales es una necesidad sentida en las comunidades académicas, puesto que brinda la posibilidad de fortalecer los proyectos educativos de las IES asociadas a la RUM, quienes reconocen en la modalidad educativa virtual una posibilidad de hacer realidad su misión y su visión. Es también una manera de reconocer la importancia de lo virtual en el mundo actual para la construcción y circulación del conocimiento y para la creación y fortalecimiento de redes de aprendizaje, que permitan que el país y las universidades de la RUM incursionen en el mundo de la información y comunicación. De igual manera, proyectarse como instituciones que lideran y aportan en el proyecto educativo nacional contribuyendo a hacer realidad el proyecto histórico de la nación.

Se requiere del fortalecimiento de cursos de formación que tengan como norte el diseño y desarrollo de cursos virtuales en donde se contemple como parte de su estructura curricular y didáctica conceptos y actividades que coadyuven a la consolidación de ejercicios de pensamiento reflexivo, por cuanto, su intención educativa apunta no sólo al seguimiento de etapas y actividades que constituyen el ámbito metodológico, sino al reconocimiento y resignificación de una modalidad educativa, que si bien hace parte de la sociedad contemporánea implica transformaciones en la cosmovisión de los participantes. Por lo anterior, es necesario que dichos espacios académicos se diseñen en concordancia con las realidades pedagógicas y de infraestructura tecnológica características de la sociedad educativa colombiana

Se reconoce que a pesar de las dificultades encontradas en los procesos administrativos, tecnológicos y los relacionados con habilidades y destrezas de algunos participantes frente a la experiencia en la modalidad de educación virtual, se observó, como se evidencia en la mayoría de los mensajes, el deseo y las buenas intenciones de los maestros participantes para adentrarse en las dinámicas propuestas en el curso, así como, en el cumplimiento de las tareas sugeridas. Hecho que habla de las condiciones profesionales y de la mística que acompaña el ejercicio docente.

Sin embargo, parecen ser los factores asociados a disponibilidad horaria, los que más incidieron como obstáculo para la completa consecución del objetivo propuesto en el curso de formación. Razón por la cual se considera fundamental el establecimiento de políticas institucionales encaminadas a proveer los tiempos requeridos para una labor que demanda amplias jornadas de trabajo académico; en él se hace visible la importancia de una fundamentación epistemológica de la disciplina y la indagación de alternativas que trascienden el saber pedagógico y didáctico por cuanto implica hacer realidad las dimensiones de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad coherentes con las miradas actuales del proceder del maestro y del papel de la educación, más aún, cuando son exigencias que le demanda a la institución escuela, como uno de los agentes socializadores y constructores de cultura, la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento.

A lo anterior se debe agregar que, en cuanto el trabajo que se realiza en la comunidad virtual es básicamente asincrónico, la demanda de tiempo es mayor que cuando existe sincronía. Los debates que se resuelven relativamente rápido en una reunión presencial, toman varias semanas en un foro de discusión. Este aspecto debe ser comprendido suficientemente, para que las instituciones elaboren políticas al respecto.

Uno de los aspectos que debe contemplar un curso virtual para docentes universitarios en el tema de Diseño y Desarrollo de contenidos Virtuales, cuya estrategia metodológica es el trabajo colaborativo y cooperativo, es la conformación de colectivos de personas que con procesos adecuados de planeación y gestión promuevan la apropiación de la modalidad educativa en mención y fortalezcan mediante la praxis educativa la interiorización de los principios, valores y códigos sociales como constitutivos de la dimensión axiológica esencial en el entramado del coexistir.

Por lo tanto, las normas de convivencia cobran importancia en un contexto donde la comunicación es mediada por las TICs, pues son las normas construidas concertadamente entre los participantes las que se constituyen en los hilos conductores que tejen las relaciones de afectividad, de reconocimiento del otro y por ende del sentido de pertenencia que se reflejan como actos creativos del ser, y dan cuenta del proyecto ético subyacente en cada una de las interacciones, e interlocuciones que se visibilizan en los mensajes, presentados a través del uso de los recursos informáticos.

Ahora bien, todo curso que tenga como intención educativa la formación en el diseño y desarrollo de cursos virtuales sólo es posible si se cuenta con lo que, en palabras de los autores referenciados, corresponde al repertorio compartido, y evidenciado durante la investigación, es decir, a la infraestructura tecnológica que posibilita dichos encuentros. Así, la conectividad, es un dispositivo fundamental para que se disminuyan las experiencias de desaliento, frustración y desmotivación acaecidos cuando se presentan interferencias en la comunicación.

De igual forma, la experiencia ratificó el papel preponderante de la tutoría. De ella se resalta la importancia de contar con competencias cognitivas respecto a la pedagogía, a la didáctica, propias de quien acompaña procesos de formación, así como, de las relacionadas con el uso de la informática. Pero más allá de éstas, que se entienden como consustanciales al quehacer del maestro, la investigación permitió develar que es en el reconocimiento de lo humano que se gestan encuentros y reencuentros que fortalecen la permanencia en espacios académicos cuyo recurso es un ambiente virtual. Quizás, porque los estados afectivos y motivacionales, las percepciones y actitudes de los participantes requieren del desarrollo de nuevas habilidades o por lo menos de nuevas lecturas que exigen del maestro nuevas maneras de entender el escuchar. Los silencios, las ausencias, los reclamos, las frases entrecortadas sin un referente físico y tangible conducen a los investigadores a pensar que es en el acompañamiento, permanente, discreto, pausado, flexible, que se alcanza la meta propuesta.

En segundo lugar, y referido al objetivo de establecer indicadores que determinen la conformación de una comunidad virtual de aprendizaje entre los docentes que realizan el proceso de formación y describir los factores que aportan a la construcción de la CVA de la presente investigación, las conclusiones giran en torno a que:

El ejercicio de investigación posibilitó comprender que para la conformación de CVA, se requiere de la construcción del contexto académico compartido, generado a partir de la constitución de un colectivo de personas en las que se reconoce un claro compromiso por alcanzar un proyecto común. Proyecto que es interpretado y validado durante las interacciones de los participantes mediante expresiones que refieren el sentido de pertenencia. Cabe destacar que para conformar la CVA se requiere que las intervenciones permitan dibujar los lazos afectivos que se van consolidando mediante los actos comunicativos que circulan en el ambiente virtual.

Surge entonces, la necesidad de dar sentido profundo a la noción de comunidad que entendida como la acción de comulgar, invita a la reflexión de las dimensiones que la hacen posible. Por lo anterior, mediante la investigación se evidenció que comulgar respecto a las posturas teóricas requeridas para el diseño del curso, a estar vigilantes desde la epistemología de la ciencia en cuestión, de cotejar intereses profesionales e institucionales, sin dejar de lado aquellos de índole personales, es una tarea ardua que implica no sólo la firme convicción de participar, sino que además, es un proceso en el que el tiempo, la frecuencia, y los procesos comunicativos son determinantes para alcanzar la conformación de la CVA. Este hecho seguramente debe ser tenido en cuenta por las comunidades académicas si de lo que se trata es de ampliar redes nacionales e internacionales, fortalecer los procesos de formación de maestros y estudiantes, y consolidar actitudes positivas, críticas y propositivas respecto a las dinámicas de la cibercultura.

De igual manera, se reconoció que la CVA presenta como rasgo característico ser un ambiente de aprendizaje que posibilita la construcción social de conocimiento. Es decir, se constituye en el espacio en donde los participantes puedan presentar, debatir y establecer consensos orientados desde su formación previa así como de sus experiencias, en este caso, como docentes universitarios, pues es a partir de ella, que han resignificado no sólo la disciplina, en la que son expertos, sino aquellas potencialidades y actitudes relacionadas con procesos de enseñanza desarrollados mediante la modalidad de educación virtual.

Para lograr lo anterior es fundamental que los participantes aprendan a reconocer el trabajo del otro. Reconocimiento que parte de la aceptación del otro como para académico; como interlocutor válido con el cual se pueden adelantar discusiones que permiten la construcción colectiva. Este aspecto es fundamental y debe propiciarse ampliamente en la cultura universitaria que, hoy por hoy, lo demanda con urgencia.

Entonces, toma mayor sentido que para conformar CVA, se requiere de miradas holísticas en donde se reconozcan los principios de la contradicción inherentes al todo, pero que a su vez se comprenda la importancia de la dinámica del ser en sus partes y en el todo.

Desde luego, dichas dinámicas se hacen realidad en tanto se construyan actos comunicativos que trasciendan lo meramente físico, en este caso el uso de los recursos de comunicación de una plataforma, y aborden de manera intencionada el cumplimiento de las expectativas y propósitos de los involucrados, o lo que se conoce como la asunción de roles. Procesos de comunicación en donde la actitud dialógica sea su impronta.

En la investigación se observaron tendencias como: interés por la discusión, presentación de textos y solicitud u ofrecimiento de información. Dichas tendencias caracterizaron las relaciones de los participantes durante la experiencia. Hecho que invita a pensar que la presencia de las prácticas: compromiso mutuo, empresa negociada y repertorio compartido, son elementos constitutivos y de vital cumplimiento para el desarrollo de la CVA. Igualmente hubo la presencia en algunos grupos de relaciones afectivas que trascendieron el propósito inicial de la participación en la conformación de la CVA y que por lo tanto flexibilizaron el ambiente virtual del diseño del curso. Esta característica se presentó en los grupos con mayor cohesión y mayor frecuencia en el intercambio de mensajes, lo cual favoreció el producto diseñado. Por otra parte, el sentido de pertenencia es considerado elemento importante en la conformación de CVA ya que aun cuando no fue la constante en todos los grupos, aquellos en los que se vivenció, lograron apoyarse más en la tarea y concluir con la misma.

No obstante, dada la frecuencia y el desarrollo de las relaciones en la investigación, se infiere que la conformación de la CVA, exige de los participantes altos niveles motivacionales y de compromiso que posibiliten y fortalezcan el sentido de comunidad, más aún cuando en el caso de educación virtual, se unen como factores determinantes en el proceder del maestro, pautas de crianza que originan y constituyen proyectos pedagógicos, profesionales y sentidos de vida, arraigados en el devenir histórico de los participantes.

La conformación de CVA, también hace alusión a prácticas de los participantes que dan cuenta de actitudes de reflexión, posturas críticas, capacidad de presentar argumentaciones en público. Sólo a partir del desarrollo de éstas competencias se favorecerá la consolidación de comunidad académica, así las cosas, toma mayor sentido que quienes conforman la CVA, requieren compartir más allá de características actitudinales para trasegar en la modalidad educativa virtual, sólidos hábitos que posibiliten hacer visible las nociones de multidisciplinariedad como elementos fundamentales en la conformación de la academia.

Respecto a las normas de convivencia en la Comunidad Virtual de Aprendizaje en el contexto de la presente investigación, se observó el manejo adecuado de los códigos sociales y las normas de *Netiqueta* por parte los participantes. Da entender este hecho

que el conocimiento y aplicación de las mismas es reflejo de la apropiación que tienen los participantes de las normas, pero más aún de la formación ética que los caracteriza. Pues, sólo se comprende que integrantes de distintas regiones del país, con distintas formaciones profesionales hayan observado comportamientos en donde lo regular fue la cortesía, los buenos modales y el cumplimiento de los códigos sociales.

En la dinámica de los grupos de la CVA dentro de las normas de convivencia, se observó además, la necesidad de establecer normas de comportamiento para regular el trabajo cooperativo, tales como: procesos de comunicación fluida y transparente, asignación de roles y responsabilidades para el cumplimiento del objetivo compartido, normas para la construcción conjunta de los escritos, la delimitación y distribución de funciones y actividades, la conducción, coordinación y liderazgo, la complementación humana interpersonal y la toma de decisiones participativas, y en lo tecnológico, la utilización de formatos generalizados que facilitaran el acceso a ellos.

En el contexto de formación de docentes universitarios, se hace necesario, no sólo establecer normas de comportamiento en la red, sino también normas que regulen el trabajo cooperativo de los grupos, ya que facilitan la organización interna del grupo y con ello favorece la conformación y consolidación de una comunidad virtual de aprendizaje, por lo tanto la definición de las normas de convivencia, entendidas en este sentido, es un factor determinante para la conformación de una comunidad Virtual de Aprendizaje.

Finalmente, es importante resaltar la necesidad de construir procesos administrativos que favorezcan desde las nociones de flexibilidad y eficiencia, los aspectos de planeación, presupuesto, soportes tecnológico de manera que se posibiliten, tanto los procesos educativos encaminados en la formación de maestros como el desarrollo de los cursos diseñados por la comunidad académica. Sin esta condición los problemas encontrados en la investigación y referidos a los administrativos y tecnológico se mantendrán como obstáculos que interferirán en la construcción de cursos y en la conformación de la CVA.

Fecha de cierre de la redacción del artículo: 21 de Marzo de 2006

Cita bibliográfica del artículo:

De Unigarro Gutiérrez, M.A., et al. (Septiembre, 2007). Conformación de comunidad virtual de aprendizaje, a partir de un proceso de formación de maestros. RED. *Revista de Educación a Distancia*. Consultado (día/mes/año) en <http://www.um.es/ead/red/18/>

5 Referencias Bibliográficas

- Abdala, N. (2000). *Consecuencias psicopatológicas del desempleo y la precarización. "Me ven trabajando, luego existo"*. Consultado 23 de junio de 2004 en <http://www.pagina12.com.ar/2000/suple/psico/00-08/00-08-24/psico01.htm>
- Bilbao, L. (2001). *Las Comunidades Virtuales de Enseñanza – Aprendizaje*. Consultado 23 de marzo de 2003 en <http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/num8/eneko.html>
- Buhle E. L. (1996). *Medicine and the Internet. What can I learn from the Internet?* J Fla Med. Assoc.
- Castillo, J. (2000). *El aprendizaje cooperativo en la enseñanza de matemática*. Consultado 10 de julio de 2004 en http://www.monografias.com/trabajos4/aprend_mat/aprend_mat.shtml
- Coronado, J.M., Serrano, C.E., Hernández, U. (2003). *Modelo de conectividad para redes humanas*. Consultado 1 de julio de 2004 en <http://www.ired.unicauca.edu.co/joiner/publicaciones/modelo-conectividad/>
- D'Alessandro, M.P., Galvin J.R. (1998). *SPR on-line: Creating, maintaining and distributing a virtual professional society on the Internet*. Radiographics
- Espinosa, V. (2002). *Trabajo en Equipo*. Consultado 9 de julio de 2004 en <http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/rrhh/wequch.htm> .
- Garrido, A. (2003). *El Aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual*. FUOC. Consultado 4 de junio de 2003 del sitio Web de la UOC: <http://www.uoc.edu/in3/dt/20088/index.html>
- Harasim, L. y COLS. (2000). *Redes de Aprendizaje. Guía para la Enseñanza y el Aprendizaje en Red*. Barcelona: Gedisa.
- Lameiro, M. (1998) *Los cibergrupos, su formación y mantenimiento*. Consultado 12 de julio de 2004 en <http://usuarios.iponet.es/casinada/22vincul.htm>
- Lameiro, M., Sánchez, R. (1998). *Vínculos e Internet. Investigación cualitativa acerca de Nuevas formas de vincularse*. Consultado 13 de julio de 2004 en <http://www.campogrupal.com/vinculos.html>
- Lucero, M. M. (2003). *Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) Consultada en versión imprimible en PDF 25 de Julio de 2004 en <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/528Lucero.PDF>
- Martínez, F. (2003) *Redes para la formación*. En *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo corporativo*. Barcelona: Paidós
- Netiqueta.org: *Normas básicas de comportamiento en el ciberespacio*. Consultado 10 de julio de 2004 en <http://www.netiqueta.org/> .

Ospina, L. & Correa, J. (2000). *Ciudadanos: "Consumidores pasivos" mas no "Interlocutores activos"*. Consultado 23 de junio de 2004 en <http://lacasadeasterion.homestead.com/v1n3inter.html>

Pazos, M. Pérez, A., y Salinas, J. (2001) *Comunidades Virtuales: de las listas de discusión a las comunidades de aprendizaje*. Universidad de las Islas Baleares, España. Consultado en versión imprimible en PDF 24 de Marzo de 2003 en <http://gte.uib.es/articulo/CVIRTUALES01.pdf>

Rodríguez, E. (n.d). *Normas Básicas De Convivencia En Internet*. Consultado 10 de julio de 2004 en <http://jms.w.cl/opinion/convivencia.html>

Sánchez, V. y Saorin, T. (2001). *Las comunidades virtuales y los portales como escenarios de gestión documental y difusión de información*. España: Universidad de Murcia.

Vargas, M. A. (2000). *La llamada Sociedad del Conocimiento*. Revista Interacción No. 24. Consultado 10 de julio de 2004 en <http://interaccion.cedal.org.co/24/llamadasoc.htm>

ⁱ Se entiende por Netiqueta a las normas básicas de comportamiento en el ciberespacio: correo electrónico, Chat y mensajería instantánea. (<http://www.netiqueta.org/>)