

Comunidades de aprendizaje y educación digital: Reflexiones desde una perspectiva pedagógica de la comunicación.

Florencio Cabello Fernández-Delgado

**Juan J. Leiva Olivencia
M^a Teresa Rascón Gómez**

Universidad de Málaga

**Grupo de trabajo: Comunicación y educación
IX Congreso IBERCOM
Sevilla-Cádiz, 2006.**

1. Las comunidades de aprendizaje en la educación digital

Desde hace años, la pedagogía de la inclusión viene reivindicando la necesidad y la conveniencia del uso del aprendizaje colaborativo, es decir, el aprendizaje entendido como proceso y no como fin. Sin embargo, las barreras físicas y temporales de la estructura escolar no siempre han permitido al profesorado plantear técnicas de interacción entre sus alumnos para que estos pudieran desarrollar un aprendizaje colaborativo real, sino que en muchas ocasiones este aprendizaje se limitaba a ocasiones puntuales, que no han llegado a crear una tradición de trabajo en grupo permanente.

En la actualidad, el uso masivo de Internet y de las nuevas tecnologías entre las generaciones más jóvenes abre un sin fin de posibilidades al profesorado, éstos tienen la posibilidad de desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que los alumnos podrán interactuar con el conocimiento y compartirlo con estudiantes de todo el mundo, con lo que se da por finalizada aquella etapa en la que el conocimiento era concebido como algo estático que se transmitía de manera unidireccional. Esta revolución tecnológica y su relación con el entorno de aprendizaje digital global plantean la necesidad de crear nuevos espacios didácticos donde se conciba al educando, no sólo como un mero receptor de conocimientos, sino como alguien capaz de construirlos.

Como decimos, esta incorporación de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones está facilitando una rápida evolución de las metodologías de la denominada educación digital. En este punto, es lógico que la formación en los centros presenciales de educación (tanto formal como no formal) cambie, aprovechando e incluyendo las ventajas de la metodología a distancia, y variando aspectos conceptuales y procedimentales que están influyendo en los diseños educativos institucionales.

Todas las personas que conformamos la sociedad del conocimiento debemos comprometernos a interactuar con estrategias de aprendizaje cooperativo para construir juntos una sociedad mejor, que asegure a todos un mayor bienestar y una mejor calidad de vida (Fontán, 2005).

El concepto de comunidad de aprendizaje puede ser definido de manera sencilla como un grupo de personas que aprenden en grupo, utilizando instrumentos de aprendizaje comunes en un mismo entorno de formación (Poole, 1999). En efecto, referirnos a un mismo entorno formativo no implica que necesariamente tengan que producirse los aprendizajes en un mismo marco espacial y temporal, sino que es necesario que haya un lenguaje y unos códigos de funcionamiento y acción educativa comunes. La creación de una comunidad de aprendizaje en un centro educativo implica por tanto una transformación de dicho centro y de su entorno social para hacer de la escuela un lugar abierto en el que puedan participar todos los miembros de la comunidad y dialogar en igualdad de condiciones.

Proponemos reflexionar sobre la idea de que las comunidades de aprendizaje son un proceso interactivo de comunicación, ya que tradicionalmente el ser humano ha generado comunidades que acumulan y comparten su aprendizaje colectivo en prácticas comunitarias

donde el conocimiento no solamente es entendido como una construcción social e histórica, sino eminentemente comunicativa e interactiva (Sarramona, 2000). Esto quiere decir que el conocimiento no sólo nace de los grupos sino sobre todo del intercambio y de la comunicación interactiva de los grupos de aprendizaje, de ahí la importancia de esta concepción aplicada a las nuevas herramientas de aprendizaje electrónico, muchas veces comprimidos por visiones unidireccionales y estáticas del aprendizaje, cuando como podemos comprender, subyace en esta concepción la esencia misma de la educación.

Por otra parte, podemos señalar que a nivel metodológico y procedimental son trascendentales los retos a los que se enfrentan las comunidades de aprendizaje para poder garantizar una formación adecuada a las necesidades y motivaciones de los profesionales y personas interesadas por nuevos diseños de educación abierta y a distancia. En este punto, Tedesco (2004) propone una pedagogía crítica en el uso de las nuevas tecnologías de la educación, en el que los alumnos se convierten en participantes activos en las comunidades de aprendizaje virtuales que existen dentro de un contexto social como el nuestro, donde no podemos olvidar las desigualdades de acceso de muchos grupos sociales a las TICs. No debemos olvidar que la información es uno de los indicadores fundamentales del desarrollo económico de un país, ya que vivimos en una sociedad global de la información. Por ello, la provisión y utilización de estas nuevas tecnologías puede contribuir de manera importante al aumento de la desigualdad entre países ricos y pobres, entre las zonas urbanas y rurales y entre los propios centros educativos, muchos de los cuales apenas cuentan con dos o tres ordenadores para todo su alumnado. Si en algún momento se pudo llegar a pensar erróneamente que la globalización tecnológica traería consigo la redistribución de la riqueza, y que disminuirían las distancias entre las clases privilegiadas y las más desfavorecidas, hoy podemos decir que no ha sido así. Probablemente al realizar este planteamiento no se tuvo en cuenta que no todos partimos del mismo punto de origen, porque no todas las personas tenemos el mismo acceso a estas nuevas tecnologías ni hemos recibido una formación adecuada para utilizarlas de modo fructífero.

2. Dificultades de las comunidades de aprendizaje desde una perspectiva pedagógica de la comunicación

Hoy en día son varias las dificultades con las que se pueden encontrar las comunidades de aprendizaje. Desde nuestro punto de vista, es clave emplear en nuestro análisis una perspectiva pedagógica de la comunicación, puesto que las comunidades de aprendizaje tienen retos ineludibles tanto en su conformación como en su propio desarrollo educativo y comunicativo. Podemos señalar las siguientes (Castells, 1998):

La situación de la educación digital en Europa y en América es muy irregular y carente de una sistematización que la haga más atractiva a más mercados de formación y segmentos de población. Es cierto que es muy variada la oferta de formación a través de la red de redes, pero en la mayoría de los países no existe una oferta de formación a distancia regulada y apoyada por las leyes que estén imbricadas de manera decidida en el sistema educativo del país.

Se ofrecen enseñanzas a distancia como educación digital de todo tipo que emergen de la preocupación de entidades públicas o de corporaciones o empresas privadas por ese interés creciente por las nuevas tecnologías aplicadas a la formación de personas con mayores competencias profesionales. Cabe aquí recordar instituciones de prestigio como la Open University, el TEC de Monterrey, la UNED o la propia UOC, que ya ofrecen una gran diversidad de enseñanzas a distancia que pueden enmarcarse en la denominación de educación digital, pero también es cierto que no hay una oferta rigurosa por parte de los estados – y las comunidades autónomas de nuestro país – dirigida a toda la población que garantice el acceso a la misma en igualdad de condiciones para todos (Cabrero, 2001).

No se ha reflexionado adecuadamente sobre los enfoques y modelos de enseñanza-aprendizaje que implica el desarrollo de estas plataformas de formación “on line” propias de la educación digital. Una vez superados los factores económicos, que son claves, las instituciones realizan sus ofertas formativas con el mismo esquema que tienen en su enseñanza tradicional, tanto a nivel de destinatarios como de herramientas e instrumentos didácticos y de apoyos.

Hay un gran problema sobre los procesos de evaluación de estas comunidades de aprendizaje, ya que hasta la actualidad, o no se consideran relevantes, o simplemente se obvian por la complejidad que implica organizar de manera sistematizada un diseño evaluativo que contenga la multiplicidad de variables a tener en cuenta en los diversos formatos de la educación digital. Cabe reflexionar, así mismo, sobre cuestiones clave a la hora de ofertar estas plataformas educativas: ¿Quiénes son y qué formación tienen los tutores y supervisores? ¿Quiénes elaboran los materiales didácticos y planifican los sistemas de apoyo, y con qué criterios? O sencillamente, ¿a quién va dirigida la educación digital y con qué objetivos?

Otra cuestión importante es si estamos ahondando en la brecha digital y en las diferencias en el acceso a la sociedad del conocimiento entre los distintos países e incluso si se están produciendo diferencias entre las propias regiones de nuestro país y del entorno europeo. A estas consideraciones cabe añadir el hecho de que cualquier sistema de enseñanza tradicional se resiste al cambio, y a incorporar las TIC a los procesos de enseñanza de las nuevas comunidades de aprendizaje de la educación digital por limitaciones de recursos, infraestructuras, programaciones pedagógicas u otros factores, además de la propia resistencia “¿natural?” al cambio de los sistemas educativos (Tedesco, 2004).

Con estos condicionantes o limitaciones, y a pesar de las dificultades de implementar formatos y diseños formativos que planteen las comunidades de aprendizaje como un acto de comunicación, nadie duda hoy que estamos en pleno desarrollo de la educación digital y el aprendizaje electrónico, que es imparable y que despierta horizontes nuevos en las aulas tradicionales así como en las empresas y corporaciones públicas y privadas. La aplicación de las nuevas tecnologías al e-learning, y lógicamente, la incorporación masiva de las TIC va a permitir pasar de las aulas tradicionales y del aprendizaje tradicional a las aulas en red y a las comunidades de aprendizaje, a los seminarios en grupo y al desarrollo pleno de los campus virtuales y al establecimiento de nuevas fórmulas temporales e instrumentales para la atención individualizada y grupal de los alumnos (p.e. nuevos sistemas de apoyo y tutoría, supervisión y monitorización, procesos de acompañamiento...).

Es necesario que seamos capaces de facilitar estos procesos de transformación, situando al alumno en el centro del aprendizaje, y creando un entorno adecuado para el crecimiento de las comunidades de aprendizaje. Y esto es positivo, debido en gran parte, a que este nuevo marco formativo va a gozar de manera gradual de una mayor confianza por parte de la sociedad por sus características pedagógicas de flexibilidad y adaptabilidad (horaria, geográfica, funcional, material...) que los marcos tradicionales de enseñanza (Escudero, 1995).

3. Potencialidades de las comunidades de aprendizaje en la educación digital.

Si en el apartado anterior hemos profundizado en las dificultades de las comunidades de aprendizaje como redes de apoyo para la comunicación interactiva y abierta, ahora pasamos a destacar algunas consideraciones significativas de lo que serían potencialidades o posibilidades para que estas comunidades de aprendizaje se fortalezcan y crezcan en el marco de la cada vez más creciente educación digital. Ciertamente, para que las comunidades de aprendizaje sean auténticas y efectivas redes de aprendizaje, en el contexto de la educación digital deben tenerse en cuenta una serie de factores básicos que podemos plasmar en las siguientes consideraciones (Poole, 1999; Ortega, 2002):

En primer lugar, tienen que producirse cambios institucionales que faciliten el desarrollo de las comunidades de aprendizaje.

En segundo lugar, se debe indagar en modelos formativos globales para el buen funcionamiento de las comunidades de aprendizaje.

En tercer lugar, es necesario avanzar en las innovaciones tecnológicas necesarias y pertinentes para permitir que nazcan en el seno de la educación digital, redes de aprendizaje como comunidades de aprendizaje, que a su vez faciliten herramientas de trabajo que propicien entornos modernos y flexibles, tanto virtuales como presenciales.

En cuarto lugar, hay que señalar que la participación activa, responsable y cooperativa de todos los miembros (alumnos, profesores, personal de apoyo, personal técnico, etc...) de las redes de aprendizaje es clave fundamental para el desarrollo adecuado y normalizado de la educación digital, siendo muy importante la horizontalidad de las relaciones frente al modelo tradicional y vertical de las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

En quinto lugar, es una clave fundamental la igualdad en el acceso de todos los miembros pertenecientes a las comunidades de aprendizaje con independencia de su condición o el lugar donde estudien o trabajen. Es más, consideramos que la diversidad y la heterogeneidad del alumnado puede ser un elemento extraordinariamente enriquecedor en los diseños abiertos y flexibles de educación digital, sobre todo aquella dirigida a una amplia rama de profesionales de la educación, de la comunicación y de la publicidad, entre otros.

En sexto lugar, podemos señalar que los modelos flexibles y globalizados de las comunidades de aprendizaje requieren apostar por un trabajo en equipo, claramente colaborativo, y los grupos heterogéneos son la mejor forma de obtener un conocimiento crítico y un aprendizaje compartido.

En séptimo lugar, nos resulta imprescindible situar al alumno en el centro – o eje – de los objetivos del aprendizaje en la educación digital, de tal manera que las comunidades de aprendizaje tengan su total sentido y coherencia dentro de la misma.

En efecto, si estas potencialidades se producen, está claro que los beneficios de las comunidades de aprendizaje como procesos de comunicación activa, responsable y crítica, pueden enmarcarse de manera decidida en la educación digital. En este punto, podemos citar las siguientes (Cabrero, 2001):

El beneficio principal de estas comunidades de aprendizaje en la educación digital se fundamenta en la cooperación interactiva como pilar central del proceso de aprendizaje. Una buena gestión de los recursos tecnológicos, tanto didácticos como de apoyo, pueden promover una mayor interacción y comunicación, así como una mejor atención y relaciones entre docentes y alumnos.

Además, la responsabilidad compartida es un elemento clave, ya que todos los miembros de la comunidad son partícipes en el proceso de aprendizaje como acto comunicativo y de interacción.

Así mismo, el conocimiento se entiende como dinámicamente construido y generado. Realmente no es necesario ni pertinente reproducir formatos inflexibles de evaluación, sino producir nuevas formas y diseños de comprensión del aprendizaje como la mejor forma de desarrollar procesos evaluativos adecuados y de calidad.

Hay que señalar también que las comunidades de aprendizaje emergen de un proceso activo y colaborativo. Esto ayuda a evitar la pasividad que con frecuencia muestra un alumnado cercano a las ventajas de la educación digital, pero decepcionado por el planteamiento de algunos enfoques que niegan su dinamismo y flexibilidad.

Finalmente, otra variable significativa de este modelo educativo fundamentado en la consideración de que las comunidades de aprendizaje que se produzcan y generen en el marco de la educación digital sean vistas como acto de comunicación interactiva y cooperativa, es que implica que la comunidad – virtual y presencial – debe plantear y revisar la calidad y la evaluación en la propia formación, y en los propios entornos educativos. (Tedesco, 2004).

4. Orientaciones pedagógicas en la comunicación de las comunidades de aprendizaje

Desde nuestra perspectiva, resulta clave reflexionar sobre cuáles pueden ser los criterios pedagógicos que guíen la construcción de las estrategias metodológicas más

adecuadas para la estructuración de comunidades de aprendizaje en la educación digital. En este sentido, estamos todos de acuerdo en que en la actualidad la cantidad de cursos de variada temática que encontramos en la web es prácticamente incontable. Algunos con diseños más o menos novedosos, y con aplicaciones más o menos sofisticadas que muchas veces parecen estar más dirigidas al marketing que a la comunicación directa y educativa. Es más, pudiera parecernos que muchos diseños educativos en formato digital nos proponen un éxito educativo al margen de las cualidades pedagógicas de los mismos. Esto, desde nuestra perspectiva, es claramente erróneo porque el éxito educativo va a depender fundamentalmente de los canales de comunicación e interacción existentes para que el desarrollo de las comunidades de aprendizaje se realice al máximo de sus posibilidades de acción (Crook, 1998).

En algunas ocasiones parece que son pocos los que antes de diseñar estos cursos se preocupan por algo aparte de la programación. Ese aspecto, olvidado por muchos, es el motivo por el cual el alumno – en determinados momentos – no aprende y de pronto podemos escuchar que el curso no sirve, que ha sido un fracaso o que su estructura no ha sido motivadora, lo cual influye negativamente en la valoración social de la educación digital. Es entonces cuando, en este marco de reflexión y crítica, nos surge la necesidad de hacer preguntas acerca de los criterios que deben orientar y priorizar las estrategias metodológicas a emplear en la educación digital. En este punto, nos planteamos las siguientes cuestiones:

¿Cómo vamos a lograr que a través de las TIC el alumno construya el conocimiento y obtenga el aprendizaje requerido?

¿Cuál es el medio tecnológico idóneo?

¿Cuál es el código que manejan los estudiantes a quien voy a dirigirme?

¿Cómo se debe realizar el diseño educativo y los materiales didácticos para que se de y se construya el conocimiento autodirigido de los alumnos?

¿Cuál debe ser el proceso de evaluación que debemos seguir?

Lo primero que tenemos claro es que no estamos frente al aula tradicional, y que por tanto, es inconcebible diseñar cursos o módulos de aprendizaje semipresencial o virtual admitiendo al grupo como aquel que está siempre físicamente frente a nosotros y exponiendo un tema educativo (por ejemplo) de manera minuciosa. Es necesario darnos cuenta de que los entornos virtuales y en red son diferentes, y que, por tanto, exigen una dinámica distinta y para ello es muy oportuno aprovechar las facilidades comunicativas que nos proporcionan las TICs.

Además, para la programación y ejecución de programas y proyectos de educación digital necesitamos partir de la idea de que el proceso pedagógico ha de estar centrado en el aprendizaje, de modo que la enseñanza responda a las demandas de las personas que aprenden. En modo alguno, el proceso pedagógico debe centrarse en la enseñanza, pues las comunidades de aprendizaje requieren el establecimiento de procesos comunicativos horizontales, donde todos aprenden de todos.

Todo lo que venimos describiendo requiere una evaluación integral, esto es, un estudio minucioso de las condiciones subjetivas (aprendizajes previos, estilo de aprendizaje, métodos de estudio independientes) y objetivas (actividad profesional que realiza el alumno, condiciones del contexto en que se desenvuelve, disponibilidad de tiempo, posibilidades de recursos tecnológicos etc.) que tenemos que analizar, lo cual nos posibilitará revelar las condiciones de partida no sólo del docente y de las instituciones y organismos educativos encargados de esta formación, sino también de nuestro propio alumnado (Ortega, 2002).

Este análisis de necesidades de formación y de evaluación rigurosa debe ser continua y participativa, y además, debe ser aplicada desde la emergencia de la propia práctica, es decir, que tiene que ser flexible, de tal manera que pueda ser utilizado a lo largo de todo los fases del proyecto educativo, para hacer las adecuaciones conceptuales y didácticas necesarias, atendiendo, por supuesto, a la propia diversidad y singularidad que caracteriza al alumnado y a los entornos técnicos y/o educativos en que desempeñan su desarrollo profesional o académico.

En el caso específico de los cursos de formación permanente y complementaria – muy numerosos en la amplia oferta educativa de la educación digital –, se debe ser consecuente con la concepción educativa anteriormente planteada, ya que implica dar un seguimiento y una continuidad en estos cursos respecto a los niveles educativos inferiores. Igualmente, las opciones de la formación permanente pasan necesariamente por dar protagonismo a los alumnos, y es un espacio idóneo en donde debemos propiciar el desarrollo gradual de la autorregulación de su aprendizaje a partir del dominio de los procesos de orden cognitivo-instrumental, metacognitivos y afectivo-motivacional que intervienen en él, a partir del desarrollo de recursos efectivos de aprendizaje que le permitan a ese profesional tomar las riendas de su propia formación (García, 2001).

Al diseñar proyectos de formación de tales características, es común la asunción de una organización curricular de tipo modular, esto es, estructurada a partir de núcleos y cuestionamientos profesionales – tanto teóricos como de índole eminentemente práctica – que deben ser abordados de manera interdisciplinar y a través de la globalización del conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para comprender y transformar su práctica profesional, la de los alumnos que están desarrollando su labor en la práctica social y educativa, y que pretenden mejorar sus concepciones y competencias en sus respectivos ámbitos profesionales y/o académicos.

Ciertamente, todos los módulos de cursos planteados y diseñados desde esta perspectiva tienen que estar enfocados para que cada estudiante pueda ser evaluado por su desarrollo dentro del módulo y por el cumplimiento de los objetivos planteados dentro del mismo. Ciertamente, todos los módulos deben disponer de un fuerte componente interactivo que permita (García, 2001):

a) La individualización del proceso incluyendo el diagnóstico de los alumnos por parte de sus profesores o tutores y supervisores.

a) La definición precisa de los problemas – o ejemplos – propuestos por los alumnos para la mejor comunicación interactiva entre ellos mismos y sus tutores.

a) El establecimiento de una comunicación efectiva entre profesores, tutores y estudiantes que se acerque al plano afectivo y se convierta en un medio de apoyo fundamental para el éxito educativo del alumnado a través de los diferentes módulos del proyecto de formación o curso determinado.

b) La formulación de parámetros claros en los objetivos de formación inmediata en cada uno de estos módulos constituye un eje básico del desarrollo de las expectativas – favorables o no – de aprendizaje del alumnado.

5. Reflexiones finales.

Parece evidente que los nuevos escenarios educativos surgidos con la incorporación masiva de las TICs en gran parte de nuestro panorama educativo, demandan una nueva configuración del proceso didáctico, y de las relaciones entre el profesorado y el alumnado. Esta transformación pasa necesariamente por una redefinición de los roles que tradicionalmente han desempeñado estos agentes educativos.

Esta redefinición de roles debe comenzar, entre otras cosas, por eliminar de nuestras mentes el concepto de educando como mero receptor de conocimientos, sustituyéndolo por conceptos más dinámicos, como los propuestos por las comunidades de aprendizaje, donde el educando aprende a revisar y ha construir junto a sus compañeros su propio conocimiento. La idea de las comunidades de aprendizaje permite a los alumnos que sus resultados escolares se evalúen en función de la práctica y aplicación real de los módulos realizados por los alumnos, tanto individualmente como de manera grupal (seminarios de evaluación, entrevistas de autoevaluación, cuestionarios, prácticas simuladas, etc).

Probablemente para los jóvenes no resulta tan difícil redefinir su rol como educando debido a su corto trayecto en el sistema educativo, porque no tienen aún afianzada su identidad

personal, y están comenzando a interactuar con el sistema educativo. Esto no ocurre sin embargo entre el profesorado, muchos de los cuales construyeron su identidad profesional en un contexto en el que las nuevas tecnologías no gozaban del protagonismo que tienen hoy día, y por eso muchos de ellos tienen dificultad para modificar las estructuras preconcebidas que tienen en torno al hecho educativo e incluso para el manejo de estas tecnologías. Podemos decir por tanto, que la incorporación de una educación digital pasa, en primer lugar, por la implicación de todos los agentes educativos, especialmente por los profesores, porque son ellos quienes finalmente van a determinar el uso que sus alumnos van a hacer de estas nuevas tecnologías.

Podría decirse por tanto que el éxito educativo de la educación digital no está exclusivamente en su manejo, sino sobre todo en el uso crítico que profesores y alumnos hagan de él, en su capacidad de poner en práctica las comunidades de aprendizaje y en su interés por hacer del aprendizaje un proceso colaborativo que favorezca el intercambio intereducativo e intercultural.

Referencias bibliográficas

- CABRERO, J. (2001). *Tecnología educativa*. Buenos Aires. Paidós.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información: La sociedad Red* (Vol.1). Madrid. Alianza Editorial.
- CROOK, Ch. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid. Morata.
- ESCUDERO, J.M. (1995). "La integración de las nuevas tecnologías en el currículum y en el sistema escolar". En RODRÍGUEZ, J.L y SÁENZ, O. *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Alcoy. Marfil.
- FONTÁN, T. (2005). "La formación docente para el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación", *El Guiniguada*, nº 14, pp.103-118.
- GARCIA, L. (2001). *La Educación a Distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona. Ariel.
- POOLE, B. J. (1999). *Tecnología Educativa. Educar para la sociocultura de la comunicación y del conocimiento*. Madrid. McGraw-Hill.
- ORTEGA, J. A. (2002). "Organización de programas de enseñanza virtual: Una perspectiva ciber-ecológica". En LORENZO, M. y Otros (coords). *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*. Granada. Grupo Editorial Universitario, pp.545-566.
- SARRAMONA, J. (2000). "Los retos de las nuevas tecnologías para la educación a distancia", *Revista de Teoría de la Educación*, nº 12, pp.13-27. Universidad de Salamanca.
- TEDESCO, A. B. (2004). "Educación a distancia y nuevas tecnologías: la formación de docentes críticos". Actas del IV Congreso Internacional Virtual de Educación. Cibereduca y Universitat de les Illes Balears.