



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Los entornos virtuales de enseñanza aprendizaje como comunidades de conocimiento y práctica

Carmina Angélica Sánchez Pérez



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- Compartitqual 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - Compartitqual 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Los entornos virtuales de enseñanza aprendizaje como comunidades de conocimiento y práctica.

Programa de doctorado en Educación y Sociedad.

Doctoranda: Carmina Angélica Sánchez Pérez

Director: Dr. Mario Barajas Frutos

Directora: Dra. Roser Boix Tomas

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	20
EL VIAJE.....	20
CONTENIDO DE LA TESIS.....	22
ESTRUCTURA DE LA TESIS.....	26
Primera Parte:	27
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	27
Capítulo I.....	30
IDENTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	30
1. ANTECEDENTES	30
1.1. Mi práctica laboral.....	30
1.2 La experiencia en la Universidad de Barcelona.....	32
1.2.1 Programa de Estudio y Análisis de Plataformas e-learning en las Universidades Españolas (PEA)	32
1.2.2. El proyecto Rural Wings-Escuela Rural Virtual (RW-ERV).....	33
1.3 Interés personal en el tema.....	34
2. VÍNCULOS ENTRE EL TEMA Y LOS PROBLEMAS ACTUALES DEL CAMPO EDUCATIVO.	35
2.1 Sociedad de la información y del conocimiento: SIC.....	35
2.2 El sistema educativo en el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento.	37
2.3 El fenómeno de la infoxicación.	39
2.4 La escuela rural en el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento.	43
3. PROPUESTA Y DILEMAS DE LA INVESTIGACIÓN	46
3.1 Hipótesis de trabajo	49
4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO	49
4.1. Objetivo General	51
4.2 Objetivos Específicos.....	51
Capítulo II.....	53
EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	53
1. LA ESCUELA Y EL MEDIO RURAL	53
1.1. El medio rural	53
1.1.1. Características de la comunidad rural.	56
1.2 La escuela rural	58
1.2.1 Modelo pedagógico de la escuela rural	60

1.2.2. El maestro en la escuela multigrado	63
1.3 Problemática que enfrenta la escuela multigrado	65
a. Aislamiento.	66
b. Inexistencia de un currículo diseñado para la escuela rural.....	66
c. Excesiva responsabilidad y cargas de trabajo para el maestro de la escuela rural.	68
d. Carencia de una formación específica destinada al maestro de la escuela rural	69
e. Desarraigo del maestro en relación a la comunidad y a la escuela	72
f. Cierre de escuelas.....	73
g. Visión centralista del sistema educativo	76
2. LA ESCUELA RURAL EN ESPAÑA.	79
2.1 Aspectos generales.....	79
2.2. Organización y funcionamiento.....	82
2.3 CRA y ZER: Centros Rurales Agrupados y Zonas Rurales Escolares	83
3. EL PROYECTO RURAL WINGS Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA COMUNIDAD VIRTUAL.....	86
3.1. El advenimiento de las TIC en el medio rural.....	86
a. Las TIC en la escuela rural.....	89
3.2 Rural Wings y la Escuela Rural Virtual.....	91
a. El Proyecto NEMED	92
b. El Proyecto Rural Wings.....	93
c. La construcción de una comunidad virtual.....	95
4. RESUMEN DEL CAPITULO	97
Segunda Parte:	100
MARCO TEORICO Y ESTRATEGIA METODOLOGICA.....	100
Capítulo III	105
ESTADO DEL CONOCIMIENTO Y PRIMEROS CONCEPTOS.....	105
1. LITERATURA REVISADA SOBRE EL TEMA: ESTADO DEL ARTE	105
2. PRIMEROS CONCEPTOS	118
2.1. Alfabetización digital	118
2.2. El concepto de competencia.....	121
2.3 Competencias digitales.....	126
2.4 Competencias digitales y formación docente	131
2.5 Entorno virtual de enseñanza aprendizaje	142
2.6 Comunidad Virtual.....	144
2.7 El concepto de cultura	145

3. RESUMEN DEL CAPÍTULO.....	146
ESTADO DEL ARTE.....	146
PRIMEROS CONCEPTOS	147
CAPITULO IV.	150
REFERENTE TEORICO METODOLOGICO.....	150
1. PUNTO DE PARTIDA: EL CONCEPTO DE COMUNIDAD DE PRÁCTICA	150
1.1. Compromiso mutuo	150
1.2 Empresa conjunta.....	151
1.3 Repertorio compartido.....	152
2. CONTEXTUALIZANDO LA TEORIA SOCIAL DEL APRENDIZAJE DE WENGER.....	154
3. UNA MIRADA ETNOGRÁFICA EN LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE.....	158
4. INTERNET COMO ARTEFACTO CULTURAL	161
5. SINTESIS TEORICO METODOLOGICA	164
5.1. Recorrido conceptual	164
5.2. Construcción del marco teórico	166
5.3. Desarrollo metodológico	167
Capítulo V.....	169
ESTRATEGIA METODOLÓGICA. DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO.....	169
1. LA ESCUELA RURAL VIRTUAL COMO REFERENTE EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN	169
1.1. Red de escuelas y maestros participantes	172
1.2. Sitios web utilizados por la comunidad de la ERV	173
1.3. La muestra	176
1.3.1. Las escuelas.....	177
1.3.2. Los maestros.....	179
2. ACCESO AL ESCENARIO Y RECOGIDA DE DATOS.....	182
2.1. Observación participante periférica y observación participante plena.....	183
2.2. Levantamiento y registro de datos.....	187
2.3. Validez y cruce de datos	189
2.4. Dificultades encontradas en el proceso de sistematización de los datos del Grupo Google.	192
3. ESTRATEGIA METODOLOGICA PARA EL ANALISIS DE LA INFORMACION	196
3.1. Estrategia utilizada para el análisis cuantitativo de datos	196

3.2	Estrategia utilizada para el análisis cualitativo de datos.	202
3.2.1.	Herramienta utilizada para facilitar el trabajo de análisis cualitativo de datos	202
4.	VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LA METODOLOGIA UTILIZADA.	210
4.1.	Algunos planteamiento relacionados con la metodología etnográfica	210
4.2.	Ventajas de la metodología utilizada	212
4.3	Desventajas de la metodología utilizada	214
	Tercera Parte:	216
	RESULTADOS DEL ANALISIS	216
	CAPITULO VI.	221
	LA ESCUELA RURAL VIRTUAL: INTEGRANDO UNA COMUNIDAD VIRTUAL DE CONOCIMIENTO Y PRÁCTICA. RESULTADOS DEL ANALISIS CUALITATIVO	221
1.	CONSTRUYENDO UNA COMUNIDAD DE CONOCIMIENTO Y PRACTICA	222
1.1.	Las provincias y los pueblos	222
1.2	Las escuelas	225
1.3.	Los maestros	228
1.4.	Las condiciones de trabajo	234
1.5.	Infraestructura previa en torno a las TIC	237
1.6.	Resumen	243
2.	COMUNIDAD DE PRACTICA E IDENTIDAD	245
2.1.	La identidad según Wenger	245
2.2	. Identidad Cultural	247
a.	Entorno Geográfico	247
b.	Contexto Lingüístico	251
2.3	Identidad Gremial	257
a)	Vocación	257
b)	Relación con la comunidad	261
c.	Concepción de la profesión docente	263
2.4.	Construcción de identidad en la comunidad virtual	267
a)	¿Cómo se define una comunidad virtual?	267
b)	El sentido de afiliación o pertenencia	268
c)	Estructura de interacción	271
d)	Construcción de identidad	274
2.5.	Conclusión.	275

3.	ANÁLISIS CUALITATIVO DEL PERFIL DE PARTICIPACION	277
3.1.	Participación, afiliación e interacción	277
3.2.	Legitimando los roles de participación en la comunidad virtual	281
3.3.	Los maestros de la escuela rural virtual como participantes esenciales	283
A.	Liderazgo	290
a)	PASION POR APRENDER, ILUSION POR ENSEÑAR (LIDERAZGO EJECUTIVO)	291
b)	SALUT, PAU I LLIBERTAT (LIDERAZGO SOLIDARIO)	300
B.	TEACHING PRESENCE	310
a)	COORDINACION NACIONAL DEL PROYECTO RURAL WINGS	310
b)	COORDINACIÓN GENERAL DE RURAL WINGS ESPAÑA	311
c)	ENLACES	313
3.4.	Resumen	323
4.	EL TRABAJO COLABORATIVO EN UNA COMUNIDAD VIRTUAL	325
4.1.	El sentido de cohesión como reflejo del compromiso mutuo	325
4.2.	Producción social de significado	328
4.3.	El Blog, el Moodle, el Grupo. Alternativas de trabajo de una comunidad virtual	332
4.4.	Resumen	335
5.	USOS PEDAGOGICOS DE LAS TIC	337
5.1.	Conocimientos y experiencias previas en torno a las TIC	339
a)	De los maestros	339
b)	De los alumnos	342
5.2.	Tareas de aprendizaje	344
a)	Usos en el aula	345
b)	Usos en la comunidad virtual	348
A.	<i>Intercambio lingüístico y cultural</i>	349
B.	<i>Intercambio de experiencias docentes</i>	352
C.	<i>Desarrollo de competencias TIC</i>	358
5.3.	LA ERV COMO EMPRESA AUTOCTONA	366
5.3.	Resumen	374
6.	EL PAPEL DE RURAL WINGS EN LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE ...	376
6.1.	Expectativas, logros e impacto	376
a)	Impacto en la escuela	377
b)	Impacto en la comunidad	378

6.2. Problemas en el cielo	383
6.3. Conclusión	391
Capítulo VII	394
RESULTADOS DEL ANALISIS CUANTITATIVO	394
1. TAMAÑO Y POTENCIALIDAD DE LA RED	394
1.1. El Moodle “Campus Virtual Rural Wings”	396
1.2. El Grupo Google “Escuela Rural Virtual”	397
1.3. El Blog “Escuela Rural Virtual”	399
1.4. Tiempo de funcionamiento del espacio virtual	400
2. TRAYECTORIA DE PARTICIPACION	405
2.1. Perfil de participación	405
a) La participación y la no participación	405
b) Participación por género y rol	408
2.2. Tipología de participación	412
3. DENSIDAD E INTENSIDAD DE LA RED	416
3.1. Distribución de los mensajes en el Moodle	416
3.2. Distribución de los mensajes en el Blog	419
3.3. Grupo Google. Construyendo significados en una comunidad virtual	421
a) Distribución de los mensajes en temas de debate	422
b) Intensidad de los debates por distribución temporal	428
c) Éxito de los debates por cantidad de mensajes	429
4. RESUMEN DEL CAPÍTULO	432
CAPITULO VIII	435
CONCLUSIONES FINALES Y RECOMENDACIONES PARA LA ACCION INSTITUCIONAL	435
1. LAS TIC COMO ALTERNATIVA PARA LA ESCUELA RURAL	436
1.1. Rural Wings y la Escuela Rural Virtual	438
1.2. La construcción de una nueva cultura	439
1.3. La construcción de una comunidad de aprendizaje	440
2. ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACION	444
2.1. Aportes de la investigación	444
2.2. Limitaciones en el estudio	447
2.3. Estudios pendientes	449
3. RECOMENDACIONES PARA LA ACCION INSTITUCIONAL	450

3.1. La escuela rural y el desarrollo de espacios de reflexión para la práctica docente.....	451
3.2. La inclusión de las TIC en el aula.....	453
3.3. El papel de la educación en la sociedad de la información y el conocimiento.....	454
REFERENCIAS	456

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo el estudio sistemático de una comunidad virtual de aprendizaje; con el fin de caracterizarla como comunidad de conocimiento y práctica; destacando en ella los rasgos emergentes de la nueva cultura digital, que aparecen en su proceso de construcción.

El referente empírico, lo constituye la comunidad virtual denominada Escuela Rural Virtual (ERV); integrada por maestros de 5 regiones de España (Cataluña, Galicia, Aragón, Canarias y Cantabria). Maestros de la escuela rural convocados -desde la Universidad de Barcelona- por el proyecto internacional Rural Wings; cuyo objetivo central fue atender las necesidades de aprendizaje de las comunidades rurales, sirviéndose de las comunicaciones vía satélite.

Para interactuar entre sí, la ERV utilizó tres sitios web; estos fueron el sitio educativo (Moodle); el sitio archivo (Grupo Google) y el sitio weblog (Blog). Sitios web que en su conjunto he denominado *espacio virtual*.

Mi trabajo se apoya en una estrategia metodológica desarrollada a partir de enfrentarme a un entorno virtual diferente al entorno of line al que, por mi propia formación profesional, estaba acostumbrada. Metodología que trabajé desde la perspectiva teórica de la etnografía virtual¹ y la teoría social del aprendizaje de las comunidades de conocimiento y práctica². Esta estrategia, que me permitió realizar el análisis cualitativo de los datos vertidos en el Grupo Google, estuvo apoyada por una metodología para el análisis cuantitativo³ que, a su vez, permitió la organización y sistematización de los datos duros del espacio virtual utilizado por la ERV.

La novedad de la metodología utilizada en este trabajo, radica en la importancia que tiene la etnografía virtual para contribuir a la investigación cualitativa de las comunidades virtuales desplegadas en diversos contextos educativos –por ejemplo, la enseñanza online, las comunidades virtuales de profesores, etc.- tan importantes en la sociedad digital de nuestros días.

¹ C. Hine (2004).

² E. Wenger (2001).

³ Desarrollada a partir de los trabajos de Anderson et al. (2001), Fahy et al. (2001), Garrido (2003) y Rourke et al. (2000).

Desde mi propia experiencia, la etnografía aplicada a la investigación de los entornos virtuales de aprendizaje, tiene varias ventajas: van desde la incursión del investigador en el terreno de estudio hasta el análisis de datos; pasando por la flexibilidad que ofrece este espacio para trabajar con la información. Otro punto a destacar es que -a diferencia de la investigación tradicional- el Internet ha venido a trastocar los tradicionales referentes de espacio y tiempo; lo cual presenta nuevos retos, pero también nuevas ventajas.

En cuanto a los resultados, tenemos que el análisis cualitativo permitió dar cuenta de aspectos tanto antropológicos como pedagógicos. De esta forma se pudo acceder a las características generales del espacio laboral de los maestros; abordar las diferentes dimensiones en la construcción de su identidad (cultural, gremial y virtual); establecer los rasgos que confieren legitimidad a su participación (roles asignados en la comunidad virtual); conocer las formas de trabajo colaborativo; plantear algunos usos que se dieron a las tecnologías (tanto en el aula, como en el intercambio de experiencias); acercarnos a su participación en un proyecto convocado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC); y, finalmente, analizar el impacto que tuvo, para la escuela y la comunidad rural, el participar en un proyecto internacional. Todo lo cual nos llevó a conocer qué es y cómo se construye una comunidad virtual de aprendizaje.

En cuanto al análisis cuantitativo, gracias a éste se pudieron conocer las características de los sitios web utilizados; así como dar cuenta de la trayectoria de los participantes en relación a su perfil de participación; establecer la tipología de los miembros del grupo y determinar la distribución y el éxito de los mensajes.

El seguimiento de este proyecto, nos ofreció la oportunidad de estudiar cómo, la amplia gama de herramientas que hoy en día proporciona Internet, puede ser utilizada por los individuos para reforzar sus valores y ahondar en el conocimiento. Pero sobre todo, este trabajo permitió visualizar la importancia de los maestros de la escuela rural y de la escuela rural misma en el contexto de la dimensión territorial.

ABSTRACT

This research aims to systematically study the formation of a virtual community of learning in order to characterize it as a community of knowledge and practice, highlighting the emerging features of the new digital culture that appear in its construction process.

The empirical reference is the virtual community called Virtual Rural School (VRS), made up of teachers from 5 Spanish regions (Catalonia, Galicia, Aragon, Canary Islands and Cantabria), which are culturally different. The teachers from the rural schools were convened -from the University of Barcelona- by the international project Rural Wings, whose main objective was to meet the learning needs of rural communities, using satellite communications.

The research is based on the methodological strategy named virtual ethnography⁴ and the social theory of learning of the communities of knowledge and practice⁵. This strategy, allowed to carry out a qualitative analysis of the data dumped in the virtual spaces used by the VRS (a discussion group, a blog and a learning management system), was supported by a quantitative data analysis⁶ which, in turn, allowed the organization and systematization of the hard data of these digital spaces.

As for results, the qualitative analysis allowed to report on both anthropological and pedagogical aspects: the general characteristics of the teachers' work space; the different dimensions in the construction of teachers' identity (cultural, professional and virtual); the features that confer legitimacy to their roles assigned to them in the VRS). The quantitative analysis allowed to know the characteristics of the network, as well as to give an account of teachers' trajectory in relation to their participation profile (essential participation, leadership and coordination), and determining the distribution and success of the messages. The study is completed with a set of conclusions and recommendations for the institutional action.

⁴ C. Hine (2004).

⁵ E. Wenger (2001).

⁶ Developed from the work of Anderson et al. (2001), Fahy et al. (2001), Garrido (2003) and Rourke et al. (2000).

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1: Centros y maestros participantes por región.

Cuadro 2: Centros por región y provincia.

Cuadro 3: Escuelas y agrupaciones participantes por región.

Cuadro 4: Participantes Moodle.

Cuadro 5: Roles determinados por el sitio web.

Cuadro 6: Participantes Grupo Google.

Cuadro 7: Participantes Blog.

Cuadro 8: Administradores Blog.

Cuadro 9: Fechas de creación y cierre del espacio virtual de la ERV.

Cuadro 10: Tiempo utilizado en el estudio.

Cuadro 11: Distribución de participaciones por género y rol.

Cuadro 19: Temas trabajados en el Moodle.

Cuadro 20: Categorías de participación en el Moodle.

Cuadro 21: Recursos utilizados en el Moodle.

Cuadro 22: Concentrado de participación por categorías Blog.

Cuadro 24: Temas comentados en el Blog.

Cuadro 25: Distribución temporal de las participaciones en el Blog.

Cuadro 26: Distribución temporal de los mensajes en el Grupo.

Cuadro 27: Distribución temporal de los temas en el Grupo.

Cuadro 28: Distribución de temas por categorías en el grupo Google.

Cuadro 30: Participantes activos por género.

Cuadro 31: Participantes activos por rol.

Cuadro 32: Cuatro aspectos en relación al aprendizaje.

Cuadro 33: Cuadro de saludos y despedidas.

Cuadro 34: Actualización de datos de la ERV (2008-2009).

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Porcentaje de maestros participantes por región.

Gráfica 2. Distribución anual de mensajes en el grupo.

Gráfico 3. Tiempo de funcionamiento.

Gráfico 5. Número de participantes y tiempo de funcionamiento.

Gráfico 7. Entradas registradas en cada espacio virtual.

Gráfico 8. Porcentajes de participación por género.

Grafico 10. Comparativo por género.

Grafico 11. Comparativo por rol.

Grafico 14. Participantes activos y no activos en el espacio virtual.

Grafico 15. Porcentaje de participantes activos y no activos en el Blog.

Grafico 16. Porcentaje de participantes activos y no activos en el Moodle.

Grafico 17. Porcentaje de participantes activos y no activos en el Grupo Google.

Grafico 18. Tipología de los participantes activos.

Grafico 19. Distribución de participantes activos en el Blog.

Grafico 20. Distribución de participantes activos en el Moodle.

Grafico 21. Distribución de participantes activos en el Grupo Google.

Gráfico 22. Distribución de temas por categorías.

Grafico 23. Intensidad de los mensajes.

Grafico 24. Mensajes por nivel de profundidad.

Grafico 27. Participantes activos por género.

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Tabla de indicadores para el análisis cuantitativo.

Tabla 2: Categorías iniciales de análisis cualitativo.

Tabla 3: Categorías por unidad hermenéutica.

Tabla 4: Parámetros para definir una comunidad de conocimiento y práctica.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Estructura de la tesis.

Figura 2. Diseño de la primera parte. El problema de investigación.

Figura 3. Contenido de la primera parte

Figura 4. La escuela rural como actor en la dimensión territorial. Fuente: Boix, 2014, p. 91.

Figura 5. Resultados del informe PISA por comunidad autónoma. Aplicado en la primavera del 2015 a estudiantes de 15 años en las áreas de Ciencias, Lectura y Matemáticas. Fuente: Informe PISA, 6 de diciembre de 2016.

Figura 6. Resultados de la prueba PISA. Comparativo 2012-2015.
Fuente: OCDE, citado en Informe PISA, 7 de diciembre de 2016.

Figura 7. Problemática que atraviesa la escuela ubicada en territorio rural. Fuente: Elaboración propia.

Figura 8. Diseño de la segunda parte: marco teórico y estrategia metodológica

Figura9. Contenido de la segunda parte

Figura 10. Conceptos iniciales de búsqueda para establecer el estado del arte. Fuente: elaboración propia.

Figura 11. Las investigaciones sobre los usos pedagógicos de las TIC se han extendido a todos los campos del conocimiento en la formación universitaria. Fuente: elaboración propia.

Figura 12. Elementos comunes que aparecen en la literatura cuando se habla de un entorno virtual de enseñanza aprendizaje. Fuente: elaboración propia.

Figura 13. Temas tratados en la literatura revisada. Fuente: elaboración propia. Fuente: elaboración propia.

Figura 14. Competencias digitales básicas para alumnos de educación primaria en Cataluña. Fuente: competencias básicas del ámbito digital en primaria (Marques, 2013)

Figura 15. Representación de las relaciones entre las dimensiones. Fuente: Competències bàsiques. Educación primaria. Àmbit digital. (Marquès - Sarramona , 2013, 54)

Figura 16. Diferentes momentos de dominio de la competencia tecnológica. Fuente: MEN, 2013,36

Figura 17. diferentes momentos de dominio de la competencia pedagógica. Fuente: MEN, 2013, 38.

Figura 18. Modelo de competencias tic desde la dimensión pedagógica. Fuente: competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente. (Valencia, 2016: 23)

Figura 19. Dimensiones características de la comunidad de conocimiento y práctica. Fuente: elaboración propia.

Figura 20. Características de una comunidad de conocimiento y práctica. Fuente: elaboración propia.

Figura 21. Trayectoria conceptual 1. Fuente: elaboración propia.

Figura 22. Trayectoria conceptual 2. Fuente: elaboración propia.

Figura 23. Marco teórico-metodológico y estrategia de análisis. Fuente: elaboración propia.

Figura 24. Imágenes de la ERV (un centro escolar; una actividad en aula y una participación en el blog). Fuente: elaboración propia.

Figura 25. Funciones de los profesores de la ERV en sus escuelas. Fuente: elaboración propia.

Figura 26. Primeros intentos de organización de los mensajes

Figura 27. Mensajes agrupados por autor

Figura 28. Organización de carpetas por cada uno de los integrantes

Figura 29. Contenido de carpeta por participante

Figura 30. Historial de participación de uno de los miembros de la ERV

Figura 31. Selección por densidad

Figura 32. Los sitios web utilizados poseen herramientas propias de clasificación. Que pueden simplificar el trabajo de recopilación de datos.

Figura 33 Valoración de los mensajes para determinar la intensidad de la red. Visualización, anexo 4.

Figura 34. Vista del uso de atlas-ti en el proceso de análisis. Fuente: Muhr, 1997: 31.

Figura 35. Enero 2007, julio 2009. Visualización anexo 4.

Figura 36. Meses de enero a junio de 2008. Visualización anexo 4.

Figura 37. Nivel de los mensajes por número de participaciones. Visualización anexo 4.

Figura 38. Encabezado tipo de los reportes por código o categoría obtenidos a través de Atlas ti.

Figura 39. Diseño de la tercera parte: resultados del analisis

Figura 40. Contenido de la tercera parte

Figura 41 Ejemplo de cómo se desarrolla un tema de debate. Fuente: Google Group: ERV.

Figura 42. ¿Cuento o realidad? Fuente: Google Group: ERV.

Figura 43. El cuento viajero. Fuente: Google Group: ERV.

Figura 44. Ejemplo de mensaje en el nivel 3. Fuente: Tomado del Grupo Google de la ERV. Composición propia.

Figura 45. Trayectorias en la profesión docente. Fuente: Escuela Rural Virtual (2007). Composición propia.

Figura 46. Así me describen mis alumnas. Fuente: Anexo 6. Composición propia.

Figura 47. Condiciones laborales y compromiso de los maestros para con la escuela y la comunidad. Fuente: Elaboración propia.

Figura 48. Heterogeneidad en cuanto a la disponibilidad de recursos TIC. Fuente: Elaboración propia.

Figura 49. Algunos aspectos de la identidad cultural. Fuente: elaboración propia.

Figura 50. Formas de saludos y despedidas de los miembros de la ERV. Fuente: elaboración propia.

Figura 51. Ejemplo de identidad lingüística. Fuente: Blog ERV

Figura 52. Testimonios relacionados con la vocación. Fuente: elaboración propia.

Figura 53. El factor cultural permea algunas de las actividades más significativas de la escuela. Fuente: elaboración propia.

Figura 54. Seguimos en la Noria...Ej. Repertorio compartido. Elaboración propia.

Figura 55. Roles de los participantes de la ERV. Surgidos del análisis cualitativo del perfil de participación. Fuente: Elaboración propia.

Figura 56. Liderazgo ejecutivo. Fuente: elaboración propia.

Figura 57. El Skype y el Oovo fue un recurso muy utilizado por los miembros de la ERV. Fuente: Google Group. Composición propia.

Figura 58. Liderazgo solidario. Fuente: elaboración propia.

Figura 59. Coordinación. Fuente: Google Groups. Composición propia.

Figura 60. Elementos que caracterizaron la participación activa de los maestros de la ERV. Fuente: Elaboración propia.

Figura 61. Identidad, cohesión, trabajo colaborativo = Noria Cangilona. Fuente. Líder ejecutivo. Grupo Google. Composición propia.

Figura 62. Configuración de la identidad en la comunidad virtual de la ERV. Fuente: elaboración propia.

Figura 63. La experiencia pedagógica de la ERV plasmada en las 4 dimensiones del aprendizaje. Fuente: elaboración propia.

Figura 64. Roles esenciales en la construcción de una comunidad virtual de aprendizaje.

LISTA DE IMÁGENES

Imagen 1. Escuela unitaria de Arcos de Furcos. Ayuntamiento de Cuntis. Provincia de Pontevedra. Galicia. Fuente: Profra. Begoña Ansedes Domínguez. Anexo 6.

Imagen 2. Escuela rural de San Andrés de Luena. Provincia de Cantabria. Fuente: Fernández Ceballos, s.f.

Imagen 3. CEIP Verge del Tallat. Blancafort, Zer Poblet, Cataluña. Fuente: Xtec.cat., 2012.

Imagen 4. Nieve en Rellinars. Fuente: Geis, 2009.

Imagen 5. CEIP Llavorsí. Fuente: Xtec.cat., 2006.

Imagen 6. CEIP Sant Serni. Fuente: Xtec.cat., 2009b.

Imagen 7. Imágenes de la Cooperativa Escolar de Canarias. Composición propia. Imágenes tomadas de Armas, 2011.

Imagen 8. Ejemplo del equipamiento de un aula de informática. Fuente: Payaró, M. (s/a).

Imagen 9. Video conferencia 1. Fuente: Google Groups. Escuela rural virtual.

Imagen 10. Grupo de maestros reunidos en Santander para desarrollar el proyecto Agrupaciones Escolares. Fuente: Blog ERV. (Enero 21, 2009)

Imagen 11. “*FELICIDADES ARIÑO-ALLOZA*”. Bill y niños 2. Fuente: Google Groups. Escuela Rural Virtual.

Imagen 12. Bill & Vicen y Alvaro. Fuente: Google Groups. Escuela Rural Virtual.

LISTA DE ANEXOS

- I. Relato de una experiencia.
- II. Escuelas y maestros participantes en el proyecto de la escuela rural virtual.
- III. ERV- MOODLE
- IV. ERV- GRUPO GOOGLE
- V. ERV- BLOG
- VI. Empírico apoyo para el análisis.
- VII. Red de la escuela rural virtual.
- VIII. Regiones y provincias en España.
- IX. Características del Moodle utilizado por la Escuela Rural Virtual.
- X. Guión entrevista.
- XI. Requerimientos para la video conferencia.
- XII. Guión chat: expectativas del proyecto Rural Wings
- XIII. Concentrado de datos 2008-2009.
- XIV. Comentarios a la página web.
- XV. Proyectos desarrollados por la comunidad virtual (Grupo Google).
- XVI. Tabla de indicadores para el análisis cuantitativo.
- XVII. Categorías utilizadas para el análisis cualitativo.
- XVIII. Code filter Atlas Ti.
- XIX. Parámetros para definir una comunidad de práctica.
- XX. Análisis por unidad hermenéutica [conjuntado].

- XXI. Cuadro de saludos y despedidas.
- XXII. Respuesta al cuestionario Nemed.
- XXIII. Evaluation- interview campos.
- XXIV. Baseline questionnaire Rellinars.
- XXV. Chat Begoña, Xavi, Fred. y yo.
- XXVI. Expectativas del proyecto RW.

ACRÓNIMOS

CCP= Comunidad de conocimiento y práctica

CEIP= Centro de educación infantil y primaria

CP=Comunidad de práctica

CRA=Centro Rural Agrupado

CVA=comunidad virtual de aprendizaje

CV = comunidad virtual

EI= Educación Infantil

EOC= escuela de organización completa

EP= Educación Primaria

ER=escuela rural

ERV=Escuela Rural Virtual

ESO=Educación Secundaria Obligatoria

EVEA=Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje

GG= Grupo Google

MER=Maestro de la escuela rural

MERV=Maestro de la Escuela Rural Virtual

RW=Rural Wings

SIC= sociedad de la información y el conocimiento

TIC=tecnologías de información y comunicación

ZER=Zona Escolar Rural

INTRODUCCIÓ

“...Barcelona és moltes ciutats en una, i ho continua essent malgrat que no la miris, aliena a tu i al teu estat d'ànim i a la llum. Cada cop més enorme, com un ésser ple de bonys que creixen anàrquicament, Barcelona comprova com les seves pròtesis de silicona, que és la construcció, s'escampen sense ordre. No es queixa, li han promès que aquesta realitat és momentània; un present incòmode que li han fet al passat perquè aprengui a ser futur. (...) Si Palma és la mare que de vegades t'acull i d'altres te treu de casa, Barcelona seria una besàvia a que la dignitat ha fet perdre les forces, i es deixa fer. (...)

Quan vaig arribar en aquesta ciutat, fa dotze anys, Barcelona prometia posar-se guapa. En tots aquest temps, l'únic que ha fet és evitar promulgar aquest tipus d'hipocresia.”⁷

EL VIAJE

Era una fría mañana del mes de octubre, Frédérique y yo quedamos de vernos en la estación Cataluña del metro. De ahí tomaríamos el RENFE que nos llevaría a Puigcerda, en donde nos recogería el Director del CEIP⁸ que habríamos de visitar.

Cuando me dijeron que íbamos a una escuela rural del pueblo de Prats, yo -con lo despistada que soy- lo ubiqué por el aeropuerto ¡Oh, sorpresa! Era a dos o tres horas de Barcelona

¿Qué es lo que esperaba, si íbamos de visita a una *escuela* ubicada en el *medio rural*?

El camino fue para mí algo inusual, pues no había tenido oportunidad de conocer la campiña española. Al bajar del RENFE, tomamos una camioneta que nos llevó hasta el punto donde nos recogería el Miquel.

Mientras esperábamos a que el transporte se llenara, me di cuenta que la mayoría de los que abordaban eran hombres. La edad de éstos fluctuaba entre 40 y 60 años. Lo que más llamó mi atención fue que llevaban sendas canastas bajo el brazo. Eran canastas de mimbre, bombas y profundas. Las llevaban agarradas del asa y cubiertas con tela de cuadros rojos. Este detalle, que no parece particularmente relevante, me llamó la

⁷ Tomado de la novela “COSES QUE ET PASSEN A BARCELONA QUANT TENS 30 ANYS” de LLUCIA RAMIS.

Y aunque en abril del año 2017 ya no vi tantas obras en construcción como cuando llegué la primera vez a Barcelona; cuando leí la novela me fue muy significativo, pues por todos lados se veía la frase “BARCELONA POSA'T GUAPA”.

⁸ Centro de Educación Infantil y Primaria.

atención porque en mi país el hombre de campo usa morral y son las mujeres las que llevan las canastas.

Otro elemento, que llamó poderosamente mi atención, fue el maravilloso colorido de la ruta. Mis ojos se maravillaban con tanta variedad: los amarillos, los rojos, los marrones, los tonos ocre y mostaza. Sin embargo, en algunos lugares todavía persistía el verde como mudo recuerdo de estaciones pasadas; pero éste también empezaba a cambiar, presentando diversos matices que iban desde el verde oliva hasta un verde lívido, casi amarillo. Aquí, racimos verde esmeralda; allá ramas cubiertas de verde agua. Paisajes a los que sólo había asistido en la literatura y que -en mi imaginación- se quedaban cortos al contemplar estas estampas del otoño catalán.

Fue así, como un jueves del mes de octubre del año 2008, Frédérique y yo nos encontramos en el pueblo de Prats, visitando el CEIP Sant Serni, en donde pudimos conectarnos con los miembros que formaban parte de nuestra comunidad virtual: alumnos, maestra y director.

Desde mis tiempos de estudiante, el referente de la escuela rural era un aula con piso de tierra, muchas veces sin luz, con muchas carencias a nivel de infraestructura y escasez de material didáctico. Era la imagen de una escuela aislada, situada en comunidades a las que se tenía que acceder a pie (aunque se tuviera algún medio de transporte motorizado) porque no había carreteras, ni caminos en buen estado -si acaso un caminito de tierra solo transitable a pie, o con un medio de tracción animal- por lo que llegar a la comunidad no era tarea fácil, ni siquiera para los maestros de la escuela.

Con este referente, la escuela de Prats me pareció otro mundo. Tal vez fue la magia de estar tan cerca de los Pirineos, o tal vez el hecho de que -efectivamente y por desgracia- la realidad de mi país es otra. En primer lugar, llegamos en vehículo automotor. Por otro lado, las aulas, edificios y mobiliario eran amplias, con buen diseño y bien conservados. En cuanto al material didáctico, desde mi punto de vista (y acostumbrada a las carencias que me tocó vivir como profesora de escuela urbana en México) era abundante, bien organizado y en buenas condiciones. Ordenadores, no había muchos, pero se les sacaba bastante provecho. El edificio de piedra, que remataba en pico con un reloj (que al parecer era el edificio del Ayuntamiento) me pareció un palacio.

Platicar con la maestra -que atendía a los alumnos de Educación Infantil y el primer ciclo de Educación Primaria- permitió tener un enfoque más amplio de lo que se venía observando en la plataforma virtual.

Intercambiar frases e ideas con el director del CEIP -cuyas experiencias y reflexiones en relación a lo que para él había significado la experiencia de pertenecer a una comunidad virtual- aportó saberes, no sólo de su experiencia personal con las TIC, sino de sus vivencias como maestro de la escuela rural. La extraordinaria hospitalidad de Miquel, hizo posible que incluso llegáramos hasta la Zona Escolar Rural. Experiencia que posibilitó conocer las formas de trabajo de la comunidad escolar que constituye el ZER Baridà-Batllia; conversar con el personal docente de esta Agrupación Escolar y saber -sin que medien las tecnologías- un poco más de la escuela rural en la Provincia de Lleida⁹.

CONTENIDO DE LA TESIS.

La presente investigación empezó a gestarse en el año 2008. Desde entonces a la fecha (tanto a título personal, como en el campo de las TIC y en el mismo proyecto de investigación) ha habido muchos cambios.

No obstante, puedo asegurar que desde su gestación hasta su concreción he cuidado que el proyecto no perdiera, por un lado, la perspectiva inicial de documentar la formación de una comunidad de aprendizaje virtual; y por otro, sus aportes producto de conjuntar una serie de elementos académicos que van desde la teoría de las comunidades de conocimiento y práctica hasta la investigación etnográfica aplicada a los entornos virtuales.

Los cambios en el terreno de las TIC -que he ido presenciando en este lapso de tiempo- han permitido seguir contextualizando los resultados de la investigación.

Por lo que puedo decir -sin riesgo a equivocarme- que este proyecto nunca perdió de vista los avances de las TIC, tanto en el sentido tecnológico como en el sociológico¹⁰. Pero sobre todo, nunca perdió la perspectiva inicial encaminada a rescatar la valiosa experiencia que cada uno de los miembros de la Escuela Rural Virtual aportó para la construcción de su comunidad de aprendizaje. En este sentido, justo es mencionar que

⁹ O Lérida en castellano.

¹⁰ Aunque se incline más por este último.

algunos de los impactos de las TIC -en el contexto escolar y social- ya habían sido vislumbrados por los propios maestros de esta comunidad virtual. Creo, por lo tanto, que los resultados que se plasman en este trabajo no han perdido ni vigencia, ni novedad.

A continuación se describe la estructura de la tesis. La cual se encuentra dividida en tres secciones, cada una integrada por dos capítulos.

La PRIMERA SECCIÓN comprende todos los aspectos relacionados con el problema de investigación.

En el *Capítulo Primero*, se plantea cómo surge el interés por este tema, esbozando sus antecedentes; sus vínculos con los problemas actuales en el campo educativo; y la situación del uso de las TIC en los espacios educativos, incluyendo la situación de la escuela y la comunidad rural en el contexto de la SIC.

En el *Capítulo Segundo*, se contextualiza la investigación a partir de situar el problema en el medio y la escuela rural; relacionándolo con el marco institucional que vive la escuela rural en España y con los rasgos principales del proyecto internacional que le da origen.

La SEGUNDA SECCIÓN aborda lo referente al desarrollo del marco teórico y la estrategia metodológica.

En el *Capítulo Tercero*, se muestran los resultados de la etapa de investigación documental. Por un lado, se exponen las diferentes tesis e investigaciones encontradas que abordan el tema de estudio. Por otro, se presentan los conceptos más relevantes para el desarrollo de este trabajo: *alfabetización digital, cultura, competencias digitales, entorno virtual de enseñanza aprendizaje, etc.*

En el *Capítulo Cuarto*, se presenta el recorrido conceptual merced al cual se llegó al referente teórico-metodológico que permitió el marco para el análisis de nuestro problema de investigación. El resultado fue un marco teórico-metodológico que tiene como referente la perspectiva de la etnografía virtual (*C. Hine*) y las comunidades de conocimiento y práctica (*E. Wenger*).

En cuanto al *Capítulo Quinto*, en éste se presenta el recorrido metodológico *in situ*. Es decir, aquí se expone el camino utilizado para aterrizar el enfoque teórico en la práctica

de la investigación y el análisis. Primeramente, se plantea todo lo referente al desarrollo del estudio empírico, presentando las características de la muestra y los principales elementos que se dieron para interactuar con el grupo. En segundo lugar, se aborda la estrategia de análisis utilizada en el estudio. Por un lado, se presenta el desarrollo de la *estrategia de análisis cuantitativo*, que nos llevó a caracterizar los sitios web utilizados en relación a su: a) *Tamaño*, b) *Potencialidad*, c) *Densidad* e d) *Intensidad de la red*. Por otro lado, se establecen las categorías para el *análisis cualitativo* basándonos en las tres dimensiones que Wenger establece como características de una *comunidad de conocimiento y práctica*: a) *Compromiso mutuo*, b) *Empresa conjunta* y c) *Repertorio compartido*. Al final de este capítulo se incluye una reflexión sobre la metodología utilizada.

La TERCERA SECCIÓN corresponde a la presentación de los resultados obtenidos a partir de las dos estrategias de análisis antes mencionados.

En el *Capítulo Sexto*, se presentan los resultados del análisis cualitativo. Éste permitió dar cuenta de aspectos tanto antropológicos como pedagógicos. La adopción paulatina de diversos recursos tecnológicos –por parte de la comunidad de maestros de la escuela rural- proporcionó un camino para identificar qué es y cómo se configura una comunidad virtual.

El análisis realizado permitió, así mismo, un acercamiento de cómo se producen los procesos de aprendizaje a partir de participar en comunidades de conocimiento y práctica. De esta forma se pudo acceder a las características generales del espacio laboral de los maestros; abordar las diferentes dimensiones (cultural, gremial y virtual) en la construcción de su identidad; establecer los rasgos que confieren legitimidad a su participación en la comunidad virtual (roles); conocer las formas en que esta comunidad de aprendizaje concretó el trabajo colaborativo; identificar los usos que dieron a las tecnologías (tanto en el aula, como en el intercambio de experiencias); acercarnos a su participación en un proyecto convocado por el MEC; y, finalmente, analizar el impacto que tuvo -para la escuela y la comunidad rural- el participar en un proyecto internacional relacionado con las tecnologías de información y comunicación.

Todo lo cual, permitió caracterizar a una *comunidad de aprendizaje* que se desarrolla en un *entorno virtual*.

En el *Capítulo Séptimo*, presentamos los resultados del análisis cuantitativo. Cabe señalar que, por la naturaleza del entorno a estudiar, primeramente se procedió a realizar este tipo de análisis en la comunidad virtual estudiada. El análisis cuantitativo permitió dar cuenta de la trayectoria de los participantes en relación a su perfil de participación, establecer la tipología de los miembros del grupo y determinar la distribución y el éxito de los mensajes en los diferentes temas abordados por el grupo.

El exhaustivo trabajo realizado, en torno a la recopilación y concentración de los datos duros vertidos en los tres sitios web¹¹ -utilizados por la comunidad objeto de nuestro estudio- favoreció el conocimiento de algunas de las características de estos tres sitios.

Con el objeto de facilitar la lectura de la tesis, se comienza exponiendo el análisis cualitativo; por lo que este capítulo, que cronológicamente es primero en cuanto al desarrollo de la investigación, se expone como *Capítulo Siete* y cierra la tercera sección de esta tesis.

Para finalizar, se presenta el *Capítulo Octavo*, el cual corresponde a las conclusiones finales y a algunas recomendaciones para la acción desde la perspectiva institucional. Dividido en tres partes, en el primer punto se plantean las ventajas que las TIC pueden ofrecer a la escuela rural como una alternativa para abatir el aislamiento, tanto de la escuela como de la comunidad rural. Se abordan –a la luz de los resultados de la experiencia vivida con la ERV– los aspectos tanto pedagógicos como antropológicos de esta comunidad de aprendizaje. En el segundo punto, se exponen los alcances y limitaciones de la presente investigación; así como los principales aportes. En el último punto, se plantean algunas reflexiones que las instituciones educativas pueden tener presente, si quieren implementar con éxito acciones relacionadas con el uso de las TIC en proyectos educativos.

Las referencias bibliográficas, que aparecen al final de esta tesis, fueron realizadas de acuerdo con el documento Normas Apa Sexta Edición; editado por el Centro de Escritura Javeriano.

¹¹ El Moodle, el Blog y el Grupo Google.

ESTRUCTURA DE LA TESIS

Para cerrar esta presentación, se muestra la Figura 1 describiendo la estructura general de la tesis.

Primera parte. EL PROBLEMA DE INVESTIGACION	CAP. I	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA <ul style="list-style-type: none"> ➤ ANTECEDENTES ➤ JUSTIFICACION ➤ HIPOTESIS Y OBJETIVOS
	CAP. II	CONTEXTO <ul style="list-style-type: none"> ➤ LA ESCUELA Y EL MEDIO RURAL ➤ EL PROYECTO RURAL WINGS
Segunda parte. MARCO TEORICO Y ESTRATEGIA METODOLOGICA	CAP. III	ESTADO DEL CONOCIMIENTO Y PRIMEROS CONCEPTOS <ul style="list-style-type: none"> ➤ ESTADO DE LA CUESTION ➤ CONCEPTOS INICIALES
	CAP. IV	REFERENTE TEORICO METODOLOGICO <ul style="list-style-type: none"> ➤ DESARROLLO DEL MARCO TEORICO (WENGER) ➤ DESARROLLO DEL MARCO METODOLOGICO (HINE) ➤ ESQUEMA CONCEPTUAL
	CAP. V	ESTRATEGIA METODOLÓGICA. DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO <ul style="list-style-type: none"> ➤ PRESENTACION Y DESARROLLO DEL ESTUDIO EMPIRICO ➤ ESTRATEGIA METODOLOGICA PARA EL ANALISIS CUANTITATIVO ➤ ESTRATEGIA METODOLOGICA PARA EL ANALISIS CUANTITATIVO
Tercera parte. RESULTADOS DEL ANALISIS	CAP. VI	RESULTADOS DEL ANALISIS CUANTITATIVO <ul style="list-style-type: none"> ➤ CARACTERIZACION DE LOS SITIOS WEB ➤ TAMAÑO, POTENCIALIDAD, DENSIDAD E INTENSIDAD DE LA RED
	CAP. VII	RESULTADOS DEL ANALISIS CUALITATIVO <ul style="list-style-type: none"> ➤ ASPECTOS ANTROPOLOGICOS ➤ ASPECTOS PEDAGOGICOS ➤ IMPACTO
	CAP. VIII	CONCLUSIONES <ul style="list-style-type: none"> ➤ LAS TIC COMO ALTERNATIVA PARA LA ESCUELA RURAL ➤ ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACION ➤ RECOMENDACIONES PARA LA ACCION INSTITUCIONAL.

Figura 1. Estructura de la tesis.

Primera Parte:

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN



**ESCUELA UNITARIA DE ARCOS DE FURCOS. CUNTIS,
PONTEVEDRA, GALICIA**

Primera Parte

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En esta primera parte, se aborda todo lo concerniente al desarrollo del problema de investigación.

Consta de dos capítulos, en *el primero* se plantea como surge el interés por el tema: desde los antecedentes personales -que fueron una gran motivación para abordar este problema- hasta el planteamiento de los objetivos de la investigación, pasando por establecer un lazo entre la cuestión a investigar y los problemas actuales en el campo educativo.

En el *segundo capítulo*, se esboza un panorama general del contexto en el que se desenvuelve nuestro objetivo de estudio; por lo que se hace un recorrido de las características de la escuela rural en general y española en particular, abordando su organización y funcionamiento en los diferentes contextos. El capítulo se cierra con una visión general de las TIC en el medio rural y las características generales del proyecto que dio origen a la comunidad virtual objeto de estudio de esta investigación.



FIGURA 2. DISEÑO DE LA PRIMERA PARTE. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

P R I M E R A	I. IDENTIFICACION Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1. ANTECEDENTES	<ul style="list-style-type: none"> 1. MI PRÁCTICA LABORAL 2. LA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA 3. INTERÉS PERSONAL EN EL TEMA
		2. VÍNCULOS ENTRE EL TEMA Y LOS PROBLEMAS ACTUALES DEL CAMPO EDUCATIVO	<ul style="list-style-type: none"> 1. SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y DEL CONOCIMIENTO: SIC 2. EL SISTEMA EDUCATIVO EN EL CONTEXTO DE LA SIC 3. EL FENÓMENO DE LA INFOXICACIÓN 4. LA ESCUELA RURAL EN EL CONTEXTO DE LA SIC
		3. PROPUESTA Y DILEMAS DE LA INVESTIGACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> 1. HIPÓTESIS DE TRABAJO
		4. PREGUNTAS DE INVESTIGACION Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO	<ul style="list-style-type: none"> 1. OBJETIVO GENERAL 2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS
P A R T E	II. EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	1. LA ESCUELA Y EL MEDIO RURAL	<ul style="list-style-type: none"> 1. EL MEDIO RURAL 2. LA ESCUELA RURAL 3. PROBLEMÁTICA QUE ENFRENTA LA ESCUELA MULTIGRADO
		2. LA ESCUELA RURAL EN ESPAÑA.	<ul style="list-style-type: none"> 1. ASPECTOS GENERALES 2. ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO 3. CRA Y ZER: CENTROS RURALES AGRUPADOS Y ZONAS RURALES ESCOLARES
		3. EL PROYECTO RURAL WINGS Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA COMUNIDAD VIRTUAL	<ul style="list-style-type: none"> 1. EL ADVENIMIENTO DE LAS TIC EN EL MEDIO RURAL 2. RURAL WINGS Y LA ESCUELA RURAL VIRTUAL

Figura 3. Contenido de la primera parte.

Capítulo I

IDENTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. ANTECEDENTES

1.1. Mi práctica laboral

En el año 2005 -cuando me encontraba trabajando en la Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio¹²- surgió el proyecto Documentación de Experiencias Pedagógicas. Este proyecto, tenía como objetivo que los profesores de educación básica escribieran textos autobiográficos relatando alguna experiencia vivida a partir de su práctica laboral (fuese esta pedagógica o técnica) pues participaban en él tanto los profesores frente a grupo como los equipos técnicos de los Centros de Maestros¹³.

Con esta estrategia se pretendía llevar al maestro a reconocer su práctica laboral como una fuente que desencadenaba la reflexión y el análisis. A partir de esta reflexión se podían trazar las rutas de formación continua pensadas, tanto en lo individual (pues el maestro reconocía con esto aquellos aspectos de su práctica docente que necesitaban ser reforzados) como en su conjunto (al considerar a la escuela como la unidad de formación); pero sobre todo, y a mi juicio, esto le permitía reflexionar sobre los valores tácitos que acompañan a toda la práctica docente.

Los textos de los profesores, así generados, servirían más tarde como un apoyo bibliográfico que permitiría la actualización y formación continua de otros profesores¹⁴.

Un elemento importante que se incorporó a la implementación de este proyecto fue el uso de una plataforma de gestión de aprendizaje (Claronline) para apoyar las actividades del proyecto, con lo cual se pretendía impulsar la formación de redes de maestros narradores, presentando documentos, comentarios y propuestas de relatos en línea.

¹²Organismo del gobierno federal responsable de proporcionar apoyo financiero y técnico pedagógico para la formación continua y superación profesional del profesorado de educación básica -preescolar, primaria y secundaria- en México. (Programa Nacional para la Actualización Permanente: Pronap, 2008)

¹³ Los Centros de Maestros en México son “espacios educativos cuya función sustantiva es ofrecer servicios, recursos e instalaciones de apoyo al desarrollo de las escuelas y los colectivos docentes de la educación básica promoviendo y asesorando actividades formativas y de desarrollo profesional. Integran, junto con las instancias estatales de formación continua, la estructura básica para la operación y desarrollo de los servicios educativos de formación continua.” (Pronap, 2008)

¹⁴ Muchas de estas ideas estaban en la línea de trabajos realizados previamente por un equipo argentino coordinado por Suárez (2004).

En lo personal, era mi primera experiencia con una plataforma e-learning. En la Dirección, constituía el segundo intento por apoyar los trabajos de formación continua con una plataforma de este tipo.¹⁵ Gracias a ella se pudo lograr un trabajo coordinado con 5 entidades de la República¹⁶ (mismo que había iniciado con acciones presenciales) y que permitió:

- a. La recepción oportuna y socialización de los relatos entre todos los participantes;
- b. La lectura y análisis de documentos normativos del proyecto;
- c. El desarrollo de una actividad denominada “Discutiendo la producción del relato”. Esta actividad, que se realizó apoyada con el Chat de la plataforma, permitió obtener información sobre los saberes previos de los participantes en relación a la escritura, y dimensionar las dificultades concretas que se presentan al intentar escribir el relato de una experiencia.

A pesar de los logros obtenidos, quedaron de manifiesto una serie de deficiencias alrededor de la organización y el uso de la plataforma. Mi prácticamente nula experiencia en el uso de las posibilidades de esta herramienta y en general de las TIC¹⁷ me hizo cometer algunos errores en cuanto a la administración del recurso. Por ejemplo, por mi inexperiencia en el manejo de los recursos de la plataforma, perdí uno de los mejores diálogos producidos por los maestros en relación a sus estrategias para escribir el relato.

Por otra parte, la dinámica laboral de los participantes en sus centros de trabajo impidió, muchas veces, la realización sincrónica de actividades. Además, la poca experiencia que ellos mismos tenían con este tipo de herramienta, hacía que prefirieran el uso del correo electrónico a los foros. Aunado a todo esto, el soporte técnico no siempre proporcionó un buen servicio a los usuarios, pues éstos no siempre pudieron conectarse.¹⁸ En síntesis, se hicieron evidentes deficiencias tanto de corte pedagógico como técnico para el uso de la plataforma.

¹⁵ El primer intento había fracasado (no supe cómo estuvo organizado, ni para qué) siendo prácticamente este proyecto el que abrió el camino al trabajo con este recurso tecnológico.

¹⁶ Los estados participantes fueron: Baja California Sur, Oaxaca, Campeche, Puebla y Michoacán.

¹⁷ El Chat mencionado fue mi primera experiencia en relación a la comunicación sincrónica.

¹⁸ En el Informe Final del Programa de Estudios y Análisis (PEA) se menciona que las “dificultades técnicas en el uso de las plataformas que soportan los cursos” son uno de los problemas más frecuente que enfrentan los “sistemas de e-learning” (PEA, 2008, p.10)

Este panorama laboral fue el que, en un principio, inclinó mi elección hacia el tema de las plataformas e-learning; influenció mi tránsito académico por el DOE de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, y determinó mi inscripción a los proyectos del segundo año del programa de doctorado.

1.2 La experiencia en la Universidad de Barcelona

El desarrollo del programa de doctorado: “*Diversidad y cambio en educación: políticas y prácticas*” que realicé en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa -de la antigua Facultad de Pedagogía de la UB- me permitió ir delimitando el problema de investigación y efectuar una aproximación metodológica para el levantamiento y análisis de la información.

El total de las actividades realizadas en el programa, contribuyeron a que llegaré a profundizar en la temática y a cuestionar tanto mis esquemas de investigación como mis conceptos previos.

Específicamente el *Programa de Estudio y Análisis de Plataformas e-learning en las Universidades Españolas* (PEA) y el proyecto *Rural Wings-Escuela Rural Virtual* (ERV) -proyectos en los que participé durante el periodo de investigación en el segundo año del doctorado- me proporcionaron valiosos elementos para la orientación de mi tesis doctoral.

Incorporarse a estos trabajos tutelados me aportó, no sólo una formación teórica, sino también práctica, ya que ambos me permitieron el contacto con los actores que hacen posible el funcionamiento de las plataformas virtuales.

1.2.1 Programa de Estudio y Análisis de Plataformas e-learning en las Universidades Españolas (PEA)

Este proyecto -coordinado en la Universidad de Barcelona por la Dra. Juana Ma. Sancho Gil- tenía como objetivo explorar los modelos de enseñanza y aprendizaje explícitos e implícitos en los usos de las plataformas e-learning.

Uno de los aprendizajes más valiosos, que este proyecto me proporcionó, fue el de conocer las experiencias que algunos profesores de la Universidad de Barcelona (UB) han tenido con las plataformas e-learning.

Resultó interesante ver la forma en que los propios profesores estaban accediendo al conocimiento tanto técnico como pedagógico del uso de *Moodle*.¹⁹ Aprendizaje paralelo al de sus alumnos, en donde éstos -muchas veces- superaban al profesor en el manejo técnico de la plataforma.²⁰

Una conclusión relevante a la que se llegó -y que partió de los propios profesores que participaron en la investigación- fue el hecho de que no es el uso de la tecnología lo que erradicara los enfoques tradicionales de enseñanza; sino que el cambio reside en los profesores mismos. Un maestro con estrategias anacrónicas de enseñanza-aprendizaje seguirá siendo anacrónico aun a pesar de utilizar la mejor tecnología; y viceversa, un maestro, comprometido con la construcción del aprendizaje de sus alumnos, seguirá siendo un buen docente aun cuando no tenga acceso a estos recursos tecnológicos.

1.2.2. El proyecto Rural Wings-Escuela Rural Virtual (RW-ERV)

Este proyecto -coordinado en España por el Dr. Mario Barajas- tenía entre sus objetivos principales desarrollar e implantar una plataforma de educación para facilitar la comunicación entre las escuelas rurales.

Colaborar en este proyecto me permitió, en principio, conocer algunos elementos que caracterizan a la escuela rural española. Conocimiento que en lo personal me resultó relevante pues pude establecer una comparación con la escuela rural mexicana, cuya realidad contrasta fuertemente con la escuela rural española.

Igualmente, el contacto que tuve con los maestros que participaron en este proyecto, me dio la oportunidad de ampliar mis propias expectativas sobre el trabajo realizado en este tipo de plataformas y conocer las expectativas y usos que ellos hacen de las mismas.

Las actividades que realicé, paralelamente en ambos proyectos²¹, me permitieron ser testigo de dos tipos de interacción que se dan en estas comunidades virtuales:

¹⁹ Estas siglas significan “Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Ambiente de aprendizaje dinámico y modular orientado a objetos)”, sobre sus características volveremos más adelante. (Simon, 2007, p. 21)

²⁰ Hoy en día, las habilidades para el manejo de las plataformas de aprendizaje se han incrementado en todos los docentes. Principalmente en los niveles de educación superior y media superior, debido a que en estos niveles educativos se ha intensificado el uso de este recurso para apoyar el proceso enseñanza-aprendizaje.

²¹ Ambos proyectos se apoyaron en el sistema de gestión de aprendizaje *Moodle*.

La primera -desarrollada en el Campus Virtual de la UB, con una realidad directamente inmersa en contextos de enseñanza y aprendizaje- se manifestó como una extensión todavía de lo que pasa en el aula, en donde la conciencia de las posibilidades pedagógicas de una herramienta tecnológica va surgiendo y donde el alumno apenas comienza a vislumbrar la capacidad de autogestión que ésta le ofrece.

En la segunda -la Escuela Rural Virtual, comunidad constituida por maestros que responden de forma voluntaria a la invitación de un organismo internacional- se pudo percibir cómo, esta comunidad de maestros rurales, se va apropiando de este espacio; demostrando su capacidad de autogestión al participar en varios proyectos y actividades que demandaba la coordinación internacional y estimulados por el equipo responsable en la UB.

1.3 Interés personal en el tema

El hecho de que finalmente me inclinara por el proyecto de la Escuela Rural Virtual, para el desarrollo de mi tesis doctoral, tiene su origen en la tesis con la que obtuve el título de Licenciada en Antropología Social. Dicha tesis correspondió al estudio de un proyecto educativo implementado en el medio rural mexicano. Esta investigación pretendía analizar las consecuencias de las políticas educativas aplicadas a este contexto.²²

Por otro lado, el impacto que han tenido las tecnologías de información y comunicación (TIC) en todos los ámbitos de la vida social y, desde luego, en el terreno educativo vino a cerrar el círculo de mi interés por el tema.

²²El encuadre para la investigación, lo dio el sexenio del auge petrolero (periodo en el que surge el proyecto); pasando por el sexenio del presidente Miguel de la Madrid y su correspondiente política de descentralización educativa; terminando con el Salinismo (periodo con el que cierra la investigación). El sexenio del auge petrolero correspondió a la administración de José López Portillo. El periodo presidencial de éste abarcó del año 1976 al año 1982; el de Miguel de la Madrid de 1982 a 1988 y el de Carlos Salinas de Gortari de 1988 a 1994. (Sánchez-Reyes, 2000)

2. VÍNCULOS ENTRE EL TEMA Y LOS PROBLEMAS ACTUALES DEL CAMPO EDUCATIVO.

2.1 Sociedad de la información y del conocimiento: SIC

En las últimas décadas, un nuevo concepto ha surgido para definir el modelo de sociedad que estamos viviendo: *sociedad de la información y del conocimiento*.²³ Y aunque ambos conceptos se acuñaron por separado, van estrechamente relacionados pues no se puede entender una sociedad del conocimiento sin sociedad de la información y viceversa. Para Crovi, ambos conceptos “poseen un carácter estructurante y se erigen como elementos centrales de un nuevo tipo de sociedad que se encuentra aún en construcción”. (Crovi, 2004, p.28)

La sociedad del conocimiento se caracteriza por la extensiva penetración del conocimiento científico y tecnológico en todas las esferas de la vida y de las instituciones.²⁴ En la sociedad del conocimiento, el conocimiento es valorado como la mayor fuerza creativa. Para Toffler, Dyson, Gilder y Keyworth el conocimiento es el recurso principal en la economía de la sociedad de la información. La sociedad de la información se caracteriza porque el conocimiento circula con rapidez, superando el límite de almacenamiento y procesamiento de las informaciones. La sociedad de la información se basa en el conocimiento y en los esfuerzos por convertir la información en conocimiento. (Toffler et al., 1994; Gimeno, 1999; Trejo Delarbre, 2012; Crovi, 2013)

En la sociedad de la información y el conocimiento (SIC), la mayor parte de los empleos ya no están asociados a la fabricación de productos palpables sino a la creación

²³Crovi ubica el nacimiento de la sociedad de la información a mediados de los 70, coincidiendo “con los albores del neoliberalismo y con los tiempos en que ciertas innovaciones tecnológicas comienzan a tener un efecto evidente en las sociedades” y aunque varios autores han dado nombres diversos a estos cambios (sociedad de la comunicación, sociedad telemática, revolución informacional, sociedad de red, postinformación, capitalismo informacional, etc.) señala que “desde el discurso oficial la denominación más aceptada es sociedad de la información a la cual en los últimos tiempos se le ha sumado el concepto de conocimiento, SIC.” (Crovi, 2004)

Por su parte, Machío menciona que Europa va a adoptar el término de Sociedad de la Información para diferenciarlo del enfoque norteamericano de “autopistas de la información”; término que resulta abstracto y poco práctico al momento de analizar las diferentes líneas teóricas. (Machío, 2007)

²⁴ “La idea de que por primera vez es posible aplicar conocimiento al conocimiento con el propósito de llegar a uno superior, mayor, fue planteada por Peter Drucker a principios de los 90. Fue él quien introduce así la noción de Sociedad del Conocimiento, que permite una rápida adaptación a los cambios y representa una vía de solución a los problemas económicos (...) en esta reflexión se advierte la misión de motor de desarrollo o disparador económico que se atribuye a la circulación del conocimiento. La noción de conocimiento se une así a la de información, concepto que ya se venía usando para designar al nuevo tipo de sociedad” (Crovi, 2004)

y almacenamiento de todo tipo de información. Ortiz (como se citó en Trejo Delarbre, 2001, p.9) considera que cuanto “mayor es la cantidad de información generada por una sociedad, mayor es la necesidad de convertirla en conocimiento.”²⁵ Para Crovi (2008) la información y el conocimiento se vuelven insumos fundamentales en la nueva sociedad.

En el contexto mundial, esto se ve reflejado en que cada vez más y más países se dirigen a una economía basada en el conocimiento. Esta economía demanda que la fuerza laboral sea capaz de aprender continuamente y, por lo tanto, esté familiarizada con técnicas de acceso a la información y procesamiento de datos.

... la información y el conocimiento ocupan un lugar sustantivo y se convierten en fuente de riqueza al ser incorporados a los procesos productivos y educativos. La SIC valora la inteligencia en su dimensión colectiva o social y es también una sociedad cuyas oportunidades se presentan de manera desigual tanto entre individuos como entre naciones, lo que genera el concepto de brecha digital. Debido a que se caracteriza por un volumen de información creciente, resulta indispensable utilizar herramientas tecnológicas digitales para procesar, almacenar y distribuir esos datos. (Crovi, 2008, p.68)

En la SIC, las tecnologías juegan un papel muy importante en la creación, distribución y manipulación de la información. Desde la perspectiva de la globalización, las TIC se convierten en el nuevo motor de desarrollo y progreso.

El creciente perfeccionamiento de las TIC ha repercutido en una mayor capacidad para almacenar la información e impactado en su circulación y distribución, transformando sustancialmente la comunicación interpersonal y el acceso a la información. (Toffler et al., 1994; Crovi, 2002; Hernes, 2001)

El hecho de una revolución en el acceso a la información -favorecida por las TIC- nos lleva a hablar del paso de una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento y, por consiguiente, un cambio de paradigma en relación a los conceptos mismos de conocimiento y aprendizaje. Peter Drucker, fue de los primeros en señalar “que la nueva forma de trabajar, estaba relacionada con el manejo de la información y que el cambio de paradigma permitía hablar del paso de una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento.” (Crovi, 2002, p.17)

²⁵ Ortiz Chaparro, Francisco, "La Sociedad de la Información" en Linares, Julio y Ortiz Chaparro, Francisco, *Autopistas inteligentes*. Fundesco, Madrid, 1995, p.240. Citado en Trejo Delarbre, 2001, p.9.

Este cambio de paradigma, aunado al desarrollo de las nuevas tecnologías, demanda una transformación en los sistemas educativos, ajustándolos a las necesidades de la nueva sociedad basada en el conocimiento y rica en información.

“...entender a la sociedad de la información de hoy en día requiere comprender en su contexto y estar al tanto de temas como las viejas y las nuevas opciones de producción audiovisual, los mecanismos de propagación digital que modifican el sentido original de la radio e incluso de la prensa, la expansión de Internet y las formas de apropiación que la gente ejerce respecto de ella, el surgimiento o la extensión de códigos culturales que se pregonan en el chat o en los blogs y que son parte del sustento de nuevas formas de socialización, el intenso y hasta hace poco impredecible desarrollo de la telefonía móvil y las maneras como está modulando y afectando a la interacción entre los individuos, la asimilación de las industrias de la información digital a extensos pero concentrados grupos comunicacionales... Hablar de la sociedad de la información puede convertirse en un enorme y reiterado cliché si no dotamos de contenido a esas reflexiones.”
(Trejo Delarbre, 2008a)

2.2 El sistema educativo en el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento.

El imparable desarrollo de las TIC ha revolucionado la economía mundial contribuyendo significativamente a la globalización del comercio y a la gestión del capital y de la empresa. Este impacto mundial se ve reflejado en la educación, no sólo por el impacto de las TIC, sino de la globalización misma.

Ya el “Informe Bricall” señalaba tres sucesos, en este ámbito mundial, que venían a impactar el sistema educativo:

...la emergencia de la sociedad de la información que está transformando la naturaleza del trabajo y de la organización de la producción; el fenómeno de la mundialización que incide sobre las posibilidades de creación de empleo, y, finalmente, la revolución científico-técnica, que crea una nueva cultura y que plantea acuciantes cuestiones éticas y sociales. (Bricall, 2000, p.6)

Nunca como ahora las instituciones educativas se habían visto enfrentadas a un desafío tan profundo como es el que les plantea la revolución de las tecnologías aplicada a la

información y a la comunicación. Desde mi perspectiva, el sistema educativo afronta tres grandes retos:

1. Enfrenta la urgencia de contar con la infraestructura necesaria en todos los espacios educativos²⁶.
2. Enfrenta la necesidad de proporcionar a los alumnos los conocimientos y herramientas necesarias para el óptimo desarrollo de las habilidades que el uso de las TIC (en todo el amplio sentido) requiere.
3. El problema que se deriva del creciente desafío que este reto implica para el profesorado en general y que demanda respuestas concretas encaminadas a la formación inicial y continua de los docentes.

Todo esto no puede dejar de impactar los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje; modificando métodos, currículo y roles de maestros y alumnos.

Es un hecho que la aparición de las TIC ha venido a revolucionar los conceptos tradicionales de alfabetización, información, conocimiento y comunicación. Surge entonces la necesidad de repensar el papel del sistema educativo en su conjunto, y los objetivos de la educación en lo particular, para adaptarse a los nuevos retos que la sociedad demanda. Rodríguez Illera, señala que la alfabetización digital es “uno de los grandes problemas educativos actuales”. Considera que incluso la idea de ser competente en las nuevas prácticas letradas; está sometida, por una parte, “a la tensión entre los nuevos medios y sus maneras de significar y comunicar” y, por otra, a “unas prácticas educativas muchas veces todavía pensadas para una sociedad que ya se ha transformado profundamente.”²⁷ (Rodríguez Illera, 2004, p.16)

Por su parte, Coll considera que la lectura seguirá siendo el instrumento principal de acceso al conocimiento, “la clave del conocimiento en la sociedad de la información” sin embargo, esta clave para ser usada “exige el dominio de nuevos saberes, de nuevos conocimientos y habilidades” (Coll, 2005, p.5).

²⁶ Si la escuela prepara para la vida y una de sus miras principales es dotar a los individuos con la formación necesaria para incorporar a los individuos al mercado de trabajo. ¿Cómo entonces se puede pensar que en las escuelas haya menos equipamiento tecnológico que en los ámbitos industrial, financiero, de servicios, etc.? Campos en los que los individuos deberán demostrar más tarde, al egresar, sus competencias.

²⁷ Incluso, aquellas que dicen estar pensadas para este contexto, tampoco han tenido éxito; pues su formulación misma parte de viejos paradigmas, generalmente aplicados por funcionarios con poca visión tecnológica y la mayoría de las veces, ningún sentido pedagógico.

No obstante -y a pesar de los desbordantes avances en el campo de las TIC- su aprovechamiento en el campo educativo depende, no tanto de la tecnología en sí, sino de su correcta utilización y optimización en los procesos de enseñanza aprendizaje. No se trata nada más de saber utilizarlas, sino de darle un sentido al para qué de esa utilización. Por lo que la cuestión va más allá de meras implementaciones tecnológicas en las escuelas. “Los sistemas educativos enfrentan el desafío de transformar el plan de estudios y el proceso de enseñanza-aprendizaje para brindar a los alumnos las habilidades que les permitan funcionar de manera efectiva en este entorno dinámico, rico en información y en constante cambio” (Resta - Semenov, 2004, p.19)

En este contexto resulta fundamental que la educación se plantee -no sólo el hecho de proporcionar el desarrollo de las habilidades técnicas para el uso de las TIC- sino que también, y sobre todo, esto coadyuve al desarrollo íntegro del individuo y de su participación en la sociedad. En este sentido Planella señala la importancia de la educación en la “formación de sujetos con capacidad para poder proyectar su propia <<ideación>> para poder decidir (simbólicamente, instrumentalmente y corporalmente) las formas de ser en la sociedad de la información.” (Planella, 2006).

Tenemos entonces que las nuevas estrategias del sistema educativo deberán favorecer, por un lado, la entrada de los individuos a esta nueva sociedad del conocimiento; y, por otro, desarrollar en ellos las competencias necesarias para educarse a lo largo de toda la vida con el fin de adaptarse a los requerimientos cambiantes del desempeño social y productivo.²⁸ Así mismo, esto deberá reflejarse en acciones concretas dirigidas a la formación inicial y continua del profesorado, quienes con mayor desgaste han sufrido los embates de los cambios que esta nueva sociedad trae consigo.

2.3 El fenómeno de la infoxicación.

Otro elemento, que el sistema educativo tiene que considerar, es su papel ante una sociedad que cada vez más se caracteriza por el exceso de información.

La transformación que el desarrollo de las TIC ha permitido, nos enfrenta a una nueva sociedad que tiene a la mano una cantidad de información impensable hace algunas

²⁸ Benito, 2000; Díaz Barriga, 2006; Tello, 2008; Díaz, 2009; Carneiro, 2009; Trejo Delarbre, 2009; García Retana, 2011.

décadas y su ritmo de crecimiento continúa acelerándose.²⁹ Sumado a esto, tenemos la nueva y variada capacidad de comunicarse que existe entre las personas el día de hoy.

Sin embargo -no obstante, que ahora existe una increíble capacidad de acceso a la información- no necesariamente se tiene una mejor apropiación de ella.

Cada vez tenemos acceso a más información pero el apabullante caudal de datos que recibimos todo el tiempo no necesariamente nos permite entender mejor lo que ocurre en nuestro entorno inmediato y en el planeta ni comprendernos mejor a nosotros mismos. (Trejo Delarbre, 2001, p.4)

La gran cantidad de datos que circula hoy en día, a través de una gran variedad de soportes, llega a exceder nuestra capacidad de manipularla. Este fenómeno, a quién Cornella (2000) denominó *infoxicación*, supone que el exceso de información provoca en el receptor una incapacidad para comprenderla y asimilarla.

Para Cornella (2000), el problema de la infoxicación no es un problema tecnológico, sino más bien de índole cultural o psicológica en el sentido de la angustia que genera tener más información de la que se puede manejar y la falta de tiempo para absorber toda esa información. En este sentido, Crovi (2014) nos dice que la abundancia informativa en lugar de ayudar a aclarar los hechos, provoca todo lo contrario generando una sensación de *incertidumbre*.

“...tal acumulación de mensajes, más que aclarar los sucesos, contribuye a construir socialmente la incertidumbre. Provoca también que los ciudadanos perciban y definan la realidad social a partir de preocupaciones vinculadas con esa agenda, generando con ello una cultura de inseguridad y temor que es necesario analizar no sólo desde la opulencia informativa sino también desde la incertidumbre que puede generar. (Crovi, 2014, p.113)

Para Cornella (2000) la información se multiplica mucho más rápidamente que la capacidad que se tiene de generar tecnología para manejar ese flujo de información.

²⁹ En un trabajo presentado para la UNESCO en el 2004, se asentaba “El volumen total del conocimiento mundial se duplica cada dos-tres años. Cada día se publican 7000 artículos científicos y técnicos. La información que se envía desde satélites que giran alrededor de la Tierra alcanzaría para llenar 19 millones de tomos cada dos semanas. Los estudiantes de secundaria, que completan sus estudios en los países industrializados, han sido expuestos a más información que la que recibían sus abuelos a lo largo de toda su vida” (Resta-Semenov, 2004, p.19) Con estos datos, puede uno imaginarse lo que se ha acrecentado el nivel de información en los últimos años.

Por otro lado, nos enfrentamos no únicamente a una gran cantidad de información difícilmente manejable, sino también a la dudosa procedencia de la misma. A esto hay “que sumar, además, las estrategias desplegadas por los medios para generar certezas o incertidumbre frente a ciertos temas o sucesos”. (Crovi, 2014, p.112)

Trejo Delarbre (2012), por su parte, considera que la sociedad de la información nos ha permitido el acceso a una abrumadora y desbordante cantidad de datos; pero esa cantidad no corresponde a la calidad y utilidad del tema que abordan.

Cuando decimos que nos encontramos en una sociedad de la información nos referimos a la desbordante, creciente, ubicua y por lo general abrumadora cantidad de datos a los que podemos tener acceso, pero no a la calidad ni a la utilidad de esos contenidos. (Trejo Delarbre, 2012, p. 223)

Fenómeno que desde mi punto de vista repercute en la confiabilidad de la información recibida; generando un estado psicológico de incertidumbre ante la certeza de que nunca se puede alcanzar la verdad.

En este sentido los planteamientos de Cornella (2000) cobran relevancia. Cuando plantea que no se está preparado para organizar, procesar y asimilar la información generada, ni en el 2000 ni en los días que corren.

Tendremos que aprender a organizarnos el tiempo de otra manera, porque hoy la manera en que manejamos información es a salto de mata, hay momentos del día en que tendrías que estar sólo para digerir información, porque ya forman parte de tu trabajo. De la misma forma que dedicas un tiempo a reuniones, tendrías que dedicar un tiempo a manejar, gestionar, metabolizar información. (Cornella, 2000, p.7)

¿Cómo poder seleccionar información relevante entre tan abrumadora cantidad? ¿Cómo poder llegar a la información novedosa en el tiempo adecuado? ¿Cómo encontrar información de calidad, que no repita los lugares comunes? ¿Cómo optimizar los tiempos de trabajo en este proceso? La cantidad de información irrelevante, que a estas alturas pulula en la red, hace decir a Roitman:

Son muchas las novedades aparejadas al uso de Internet, entre otras, tener datos sobre cualquier cosa, la mayoría de las veces irrelevantes, tópicas o falsas. La superproducción de información puebla sus páginas. El llamado *big data* inunda

la vida cotidiana: desde publicidad encubierta, (...) hasta consejos para adelgazar, restaurantes, etcétera. (...) El dato por el dato, acompañado de los inevitables *me gusta* o *no me gusta*, incluido el comentario sobre el comentarista, su vida privada, las descalificaciones mutuas, los *chats*, transforman la red en un basurero mundial en el cual se depositan las excrecencias. (Roitman, 2016)

Cornella (2000), al vislumbrar esta problemática, mencionaba la importancia que cada vez más adquiere la necesidad de gestionar información. El sentido de metabolizar la información (término que Cornella contrapuso al de infoxicación) consiste en ser capaces de acceder críticamente ante todo ese exceso de información. (Cornella, 2000)

Es un hecho, que los que fuimos educados en otras épocas tuvimos un proceso de formación que implicó desarrollos cognitivos en una serie de habilidades que nos hicieron pasar de ser receptores a ser creadores. No se desecha la importancia de Internet, que hoy nos permite acceder a documentos inimaginables en nuestros días. Inalcanzables por su costo, o porque llegaban con un gran desfase de tiempo a nuestro país. Pero el problema hoy en día es que el oropel esconde el tesoro.

Buscar documentación en la web es válido y pedagógico. Estudios y trabajos se han digitalizado y están a disposición de los usuarios para ser leídos y compartidos, pero ello requiere una formación previa. Estar informado no es sinónimo de estar formado. Sin capacidad de seleccionar, fijar y construir pensamiento, los datos se transforman en un arma para el control y la manipulación desde el poder. (Roitman, 2016)

Tener información no es suficiente, sino se sabe cómo procesarla, asimilarla, apropiársela, etc. En este sentido adquiere una gran importancia el proceso de formación de los individuos y el papel de la educación para apuntar hacia ello. Es en este sentido que resulta importante redefinir las nuevas necesidades de aprendizaje que involucran tanto a maestros como a alumnos. “aprender, conocer, comprender no sólo consiste en ‘exponerse’ a la información, sino en entrar en diálogo con ella, interrogarla, contrastarla y llegar a darle sentido” (Sancho, 1995, p.67)

En sentido estricto, hablar del derecho de los individuos por acceder a la sociedad del conocimiento es referirse a la apropiación crítica, y por tanto selectiva, de la

información; es hablar de individuos que saben lo que necesitan saber en cada caso y aquello de lo que pueden prescindir.

2.4 La escuela rural en el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento.

En el seno de los debates sobre la SIC, se encuentra el de la denominada brecha digital. El desarrollo de las tecnologías, que caracteriza a la SIC, genera un proceso de dualización en donde una parte de la población tiene acceso a los recursos de esta nueva sociedad y otra queda marginada.

Esta brecha o abismo digital no se da solamente entre los países desarrollados (productores de la tecnología) y los países pobres (consumidores de esa tecnología) sino también al interior de las naciones.³⁰ Y dentro de cada nación, no sólo existe esta brecha entre una zona y otra, o entre una región y otra; sino que en una misma ciudad encontramos un sector de ciudadanos que ha integrado por completo las TIC a sus actividades y vida social, mientras que otro no ha presentado el mismo desarrollo. (Bichat, 2003; Bustos, 2004; Trejo Delarbre, 2006; Covi, 2008)

Resulta paradójico que, mientras por un lado el desarrollo de los sistemas de información y comunicación ha permitido un contacto mucho más rápido y económico entre las grandes ciudades del planeta (ej. Nueva York y Japón), contradictoriamente al interior de los países no ocurra lo mismo: sigue habiendo zonas o territorios de exclusión en relación a estos avances, en donde las zonas rurales constituyen unas de las áreas más afectadas.

Covi (2016) señala que en México el 50% de la población no tiene acceso a Internet. En cuanto a América Latina, existe un gran desnivel en relación a la población que cuenta con este acceso.

En la mayor parte de América Latina el empleo de Internet, si bien experimenta índices de crecimiento constante, ha seguido siendo patrimonio de circuitos privilegiados. La brecha digital que se abre entre los pocos que tienen acceso y los muchos que no pueden llegar a Internet constituye una de las nuevas fuentes de desigualdad en el mundo entero. (Trejo Delarbre, 2008b, p.5)

³⁰Covi señala que “conviene recordar que estos desarrollos tecnológicos (...) se sitúan en los países avanzados. No obstante, la convergencia repercute en todo el planeta, lo que convierte de facto a los países que no producen tecnología de punta, en sus consumidores.” (Covi, 2004)

Trejo Delarbre (2008b) añade que, además el hecho de que no existan políticas públicas en este campo, no ayuda a la disminución de la brecha digital entre los ciudadanos de los países latinoamericanos.

En este contexto, la escuela en el medio rural presenta una situación especial. La intervención educativa institucional -a pesar de diversos intentos- no ha sido suficiente para atender debidamente lo que la escuela rural representa. Y esto, ha ocurrido igual tanto en los países desarrollados como en los que están en vías de desarrollo.

Para emplear Internet hacen falta al menos una computadora con módem, una conexión a la red y energía eléctrica que alimente ese equipo. No es nada del otro mundo, pero en ocasiones las limitaciones financieras hacen remota la posibilidad de que todas nuestras escuelas tengan implementos como esos. (Trejo Delarbre, 2008b, p.4)

Aunque Trejo Delarbre no está hablando específicamente de la escuela rural; la realidad es que, si esto es así en las ciudades, en las zonas rurales los efectos se multiplican.

Por sus propias características, suelen tener más carencias de instalaciones y materiales que los de ciudad. En Retama, por ejemplo, necesitan el mismo material que los demás colegios... pero multiplicado por sus seis centros. (...) Además, por el reducido número de niños, es más difícil que haya variedad de actividades extraescolares. (...) Y, por otro lado, hay también mucho profesor interino que dificulta la continuidad del proyecto educativo. (Ceberio, 2016)

Desde la perspectiva del mundo urbano la representación de lo rural aparece cargada de prejuicios y estereotipos negativos, la mayoría de las veces con la idea implícita de que los ciudadanos, de los territorios rurales, son de segunda o de tercera categoría. (Boix, 2003a) Desgraciadamente esta es la visión que no pocas veces acompaña a los planes de desarrollo rural y a la institución escolar. Esta es una de las razones de que sean poco vistas en el panorama de las políticas públicas e instancias gubernamentales. Menos atendidas en todos los sentidos: desde la dotación de materiales hasta el hecho de asegurar que realmente exista el servicio educativo en la comunidad.

Este menosprecio de lo rural ha traído una perspectiva pedagógica donde lo urbano se coloca por encima de lo rural; donde los individuos y sus experiencias no son aprovechados en la construcción del currículo; donde los contenidos son impuestos

desde afuera, sin respeto al patrimonio cultural y social de las comunidades a las que van dirigidas. (Boix, 2003a; Boix, 2007; Gallardo, 2011; Boix, 2011.)

...el alumno rural suele manejar una cultura diferente a la de la escuela, los libros de texto y, evidentemente, el maestro. No son aprovechadas sus experiencias, sus vínculos familiares, sus conocimientos de los lenguajes silenciosos y del patrimonio natural que caracterizan la comunidad rural; nada de ello es importante ni válido desde el discurso pedagógico urbano, al contrario, deben imponerse precisamente los currículos diseñados para las escuelas urbanas, de ciudad, uniformarse los valores y romper los sentimientos de pertenencia a un territorio menospreciado desde las grandes urbes. El mensaje es muy claro: la escuela rural no “existe” y si pretende sobrevivir deberá hacerlo a costa de las propuestas curriculares diseñadas para las escuelas completas. (Boix, 2003a, p.5)

Boix (2003b) señala que a “lo largo de los últimos 20 años se vienen desarrollando varias propuestas para la formación permanente del profesorado, pero el ámbito rural se ha visto bastante al margen de ellas.” (p.26)

Para Tsolakidis (2005), existen dos tipos de prácticas en la educación rural: a) prácticas pedagógicas viejas que, aunque mejoradas, siguen siendo anacrónicas; y b) prácticas pedagógicas innovadoras cuya “innovación” se restringe al uso de las herramientas TIC.

Ante esta situación, no hay duda de que la brecha digital afecta más directamente a las áreas rurales y por consiguiente a la educación rural. En el caso de Europa, esta situación ha sido afrontada por muchos países a través de programas gubernamentales que, apoyados en compañías privadas, han provisto de los servicios y la infraestructura necesarias. Sin embargo, esto no ha sido suficiente para lograr el cambio en las áreas rurales; pues éste no se está registrando con la rapidez que se esperaba. (Barajas, Boix y Silvestre, 2005)

El acceso al uso de las TIC, es una cuestión importante en todo el panorama del sistema educativo; pero en el caso de la educación rural es una cuestión absolutamente irremplazable, pues la solución a muchos problemas de la escuela rural (aislamiento, rezago educativo, brecha digital, etc.) radica en que ésta se apropie de los beneficios que la sociedad de la información y el conocimiento puede darle.

Internet es un medio en sí misma, es un “medio de medios” pero también es, además, un espacio abierto a la creatividad, la producción y la exhibición —en todos los sentidos del término— de todos sus usuarios que quieran colocar contenidos en línea. Internet es el medio de comunicación que ha tenido más escritores, ilustradores, diseñadores, productores y colaboradores de toda índole. (Trejo Delarbre, 2012, p.228)

Apoyar el acceso de las escuelas rurales a las nuevas tecnologías de información y comunicación debería constituir un objetivo prioritario para las administraciones educativas, por las ventajas que esto conlleva.

3. PROPUESTA Y DILEMAS DE LA INVESTIGACIÓN

No han sido pocas las experiencias en todo el mundo donde se ha querido revolucionar la educación mediante el uso de las tecnologías y esto acaba siendo un fracaso. Propuestas que al principio son bien recibidas -pues significan el advenimiento de la tecnología en el aula- son a la larga criticadas por amplios sectores de la población cuando aparecen los problemas técnicos. Críticas que van desde reprochar la falta de una infraestructura que posibilite el mantenimiento de las instalaciones, hasta criticar el gasto invertido en estos recursos sin que se justifique por los resultados obtenidos.

Uno de los cuestionamientos más frecuentes es que, a pesar del uso de la tecnología, no se han visto mejoras significativas en las prácticas de enseñanza, ni en el aprovechamiento de los alumnos.

Por mi parte, considero que muchos de estos cuestionamientos parten de fundamentos mal enfocados, pues es común hacer estas valoraciones desde los recursos invertidos y no de la forma en que estas inversiones se han hecho. Con esto a lo que me refiero es que se centran en la tecnología y pierden de vista a los usuarios.

Desde el boom de las TIC, ha sido una práctica generalizada que los sistemas educativos apuesten a la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje a partir de implementar en las escuelas los recursos tecnológicos.

Es un hecho que el uso de las plataformas e-learning, como la aplicación de otros recursos TIC, ha traído a escena la incoherencia de que el medio es más importante que el sujeto de aprendizaje. Estas ideas han llevado a una práctica institucional, por

desgracia muy generalizada, de centrar todo el trabajo en el apoyo técnico minimizando el apoyo pedagógico,

...fácilmente, corremos el riesgo de deslizarnos por la pendiente de considerar innovador a alguien por el sólo hecho de estar utilizando alguna sofisticada tecnología, sin importar el contenido de lo que hace, el cómo lo haga, o el sentido mismo de las herramientas que está utilizando. (Programa de Estudios y Análisis: PEA, 2006, p.4)

Incorporar las nuevas tecnologías al ámbito educativo no es tarea fácil; ya que los cambios cualitativos, en este terreno, no se dan de forma tan rápida ni tan espectacular como generalmente se espera, ni a la par del desarrollo de las TIC.

Hoy en día se ha visto que la sola aplicación de las TIC, en los procesos de enseñanza aprendizaje, ni resuelve los problemas de aprendizaje de los alumnos, ni cambia los modos de enseñar de los profesores. Sin embargo, desde mi punto de vista, esto no significa un fracaso sino un punto en construcción hacia la conformación de una nueva cultura. Cultura que está siendo construida por todos: usuarios, técnicos, políticos, etc. Ni siquiera los especialistas (ingenieros de sistemas, técnicos, diseñadores, etc.) tienen resueltos los problemas técnicos (de ahí las fallas en los diferentes servidores)³¹. Ellos también están construyendo su propio espacio de competencia en esta nueva sociedad, en donde la última palabra todavía no está dicha.

El problema de no ver la trascendencia de los sujetos involucrados³²-cuando se incorporan las tecnologías a lo que éstos venían haciendo- es desconocer el factor social. Hine (2004) plantea que el hecho de que las predicciones futuristas (donde las tecnologías revolucionaban el mundo) no se hayan cumplido, se debe a que los futurólogos no consideraron la “inercia social”. En este sentido es que planteo que, el problema del aparente fracaso de algunas propuestas e-learning, así como la lenta incorporación de innovaciones educativas en las comunidades de aprendizaje, se debe a que se parte de la implantación de la tecnología sin considerar a los sujetos

³¹ Que aunque cada vez son más eficientes, todavía se producen fallas en las diferentes plataformas que se utilizan para desarrollar cursos, lecciones, capacitación para el trabajo, etc.

En 2015 fui testigo de cómo, en un curso dirigido a docentes, la actividad en torno a una wiki –en donde varios maestros ya habían subido sus contribuciones- se borro completamente.

³² Y esto es así, ya que, a pesar de que aparecen en el discurso de los políticos, en la práctica son tomados como una masa homogénea en donde la diversidad no es tomada en cuenta.

involucrados, ni sus historias laborales . Historia que -en el caso todavía de muchos docentes- se ve menospreciada por el advenimiento de las TIC; ya que en la mayoría de los espacios educativos se ha puesto de manifiesto la superioridad del alumno en el manejo (siempre creciente) de las innovaciones tecnológicas.

A nadie le gusta que le hagan sentir que ya no es especialista en lo que venía haciendo y el advenimiento de las TIC, hace sentir a muchos profesores desplazados, rebasados incluso por sus propios alumnos. Aunado a esto, la incapacidad institucional para valorar la labor docente; las experiencias de éxito demostradas en diferentes espacios educativos y el compromiso del maestro en los más difíciles contextos socioeconómicos, han llevado a una paulatina desvalorización del maestro.

Sin embargo, creo que todas estas experiencias no nos hablan de fracasos sino de procesos. La cultura virtual se está imponiendo paulatinamente a experiencias no virtuales. Es importante, por lo tanto, replantearse el uso de las TIC en el ámbito educativo, más allá de sus posibilidades para la educación a distancia y del uso de las plataformas e-learning, y analizarlo desde la perspectiva, no de la tecnología, sino del contexto o entorno donde tiene lugar el proceso educativo.

Hine (2004) menciona que existen “estudios históricos que sugieren que los desarrollos tecnológicos pueden tener implicaciones culturales determinantes en la experiencia del espacio y el tiempo” (p.15). En este sentido, las plataformas e-learning en lugar de “constituir una amenaza” para lo que se venía haciendo, posibilitan más bien nuevas formas de reestructuración de la realidad docente, nuevas formas de interacción entre los implicados en esos espacios, nuevas formas de elaboración y construcción del conocimiento.

Grint y Woolgar (como fueron citados en Hine, 2004, p.16) consideran que “el impacto de las tecnologías no obedece a sus cualidades intrínsecas, sino que es resultado de series contingentes de procesos sociales.” Por ello, resulta substancial que las tecnologías dejen de ser el centro para trasladarlo a los individuos, ya que por desgracia –desde el punto de vista institucional- el foco de las propuestas e- learning sigue siendo, no los individuos a los que va dirigida, sino la herramienta misma. De ahí que se otorgue mayor peso al apoyo y seguimiento técnico que al pedagógico.

3.1 Hipótesis de trabajo

A partir de reflexionar en todas estas implicaciones, se plantearon las siguientes hipótesis:

1. Ante la emergencia incuestionable de la sociedad de la información y el conocimiento (SIC), se vislumbra que el desarrollo moderno de la tecnología ofrece una oportunidad a la escuela rural de explorar los recursos tecnológicos³³ para resolver su tradicional problemática. En especial percibimos a las TIC como una herramienta que permitirá combatir su habitual situación de aislamiento. Situación que ha perjudicado a esta institución dejándola en desventaja respecto a otras instituciones escolares: obstaculizando el trabajo colaborativo entre los maestros; dificultando el acceso a las diversas ofertas de formación docente y entorpeciendo la llegada de recursos a estas escuelas.
2. A partir de pensar a las tecnologías digitales como un fenómeno que se ha ido imponiendo en la educación -en donde el profesorado que participa, en los nuevos espacios virtuales, responde con un bagaje cultural, social y educativo determinado- se plantea que este fenómeno da lugar a diversas maneras de pensar y actuar con la tecnología.
3. El aprovechamiento de las TIC en el campo educativo depende, no tanto de la tecnología sino de su correcta utilización y de la optimización que se haga de ella en los procesos de enseñanza aprendizaje. Por lo tanto, lograr buenos resultados en estos procesos depende más de los sujetos implicados que de las bondades de las tecnologías utilizada.
4. La cuestión del uso pedagógico de las TIC en las escuelas, va más allá de su mera implementación en los planteles.

4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Considerando que en el ámbito educativo, las diversas respuestas de los grupos y las fallas todavía observadas en la implementación de estas tecnologías, responden más bien al devenir de un proceso -pues se está construyendo una nueva cultura-nos planteamos algunas interrogantes:

³³Aunque en sus inicios esta investigación tenía en mente sólo a las plataformas e-learning, el contacto continuo con la comunidad virtual de maestros de la escuela rural, mudo la idea hacia los recursos tecnológicos en general.

- ✓ ¿Cuál es la respuesta de maestros y alumnos al participar en los nuevos espacios virtuales de enseñanza aprendizaje?
- ✓ ¿Cómo participan, desde su propia identidad, para configurar la nueva comunidad virtual?
- ✓ ¿En qué medida, el uso de las plataformas e-learning, transforman los procesos de conocimiento de los docentes implicados y cómo se refleja esto en su trabajo cotidiano con los alumnos?
- ✓ ¿Cómo se configura una comunidad virtual de aprendizaje en el contexto rural; y qué características específicas adquiere en este contexto?
- ✓ ¿De qué forma se ve afectada la escuela rural con la emergencia de la sociedad de la información y del conocimiento?
- ✓ ¿De qué forma la investigación puede contribuir a que las instituciones educativas mejoren sus acciones alrededor de este tema?

El desarrollo contemporáneo de las TIC promete mucho para el campo educativo. Ya no es posible hablar, en este terreno -y al parecer en ningún otro- con una perspectiva que deje fuera el impacto de las tecnologías de información. Lo importante ahora –en el campo que nos ocupa- es comprender cómo las TIC impactan en la educación, pero desde una mirada interna y no por el impacto colateral que necesariamente implica el avance tecnológico en la sociedad.

En el caso de nuestro estudio, la adopción paulatina de diversos recursos tecnológicos realizada por una comunidad de maestros de la escuela rural -que fue desde el uso de una plataforma e-learning hasta la configuración de un Blog- nos permite acercarnos a cómo los individuos se integran a las nuevas tecnologías y van edificando esa sociedad de la información y del conocimiento que continúa en proceso de construcción.

Por otra parte, la práctica de utilizar recursos tecnológicos en los centros educativos -recursos que muchas veces son subutilizados, pero también muchas veces sobrevalorados³⁴- hacen que adquiera importancia documentar estos procesos, desde una perspectiva cualitativa que dé cuenta de detalle de lo que ocurre en estos espacios.

³⁴Lo primero, por desconocimiento de las potencialidades que estos recursos pueden aportar a un proceso de enseñanza aprendizaje; lo segundo, por la falsa idea que confiere a las TIC el poder de romper, por el sólo hecho de ser usadas, con las prácticas arcaicas de enseñanza.

De todo lo anterior -y de la importancia que pueda tener un entorno virtual aplicado a la enseñanza y el aprendizaje en los contextos rurales- surge la interrogante eje de nuestra investigación:

¿Se puede caracterizar a las comunidades virtuales –surgidas de proyectos institucionales que consideran que las tecnologías resuelven la problemática de la escuela rural- como verdaderas comunidades de conocimiento y práctica?

Estudiar la forma en que los individuos se interrelacionan en una plataforma específica, permitirá establecer lo que sucede en estos procesos y conocer los límites y los alcances de estas plataformas en los entornos educativos. Reconocer lo que “hacen los jugadores” mediante este “juego”, permitirá que, desde lo institucional, las propuestas e-learning respondan mejor a los requerimientos que demanda la sociedad en su conjunto.

Considerando todo lo anteriormente, la presente investigación se plantea los siguientes objetivos:

4.1. Objetivo General

Identificar los elementos que caracterizan la formación de comunidades virtuales de conocimiento y práctica y los rasgos de una cultura emergente -producto del avance tecnológico de nuestro tiempo- a partir del estudio sistemático de los procesos que vive una comunidad de maestros rurales españoles en el espacio virtual denominado Escuela Rural Virtual.

4.2 Objetivos Específicos

- Identificar qué es y cómo se configura una comunidad virtual.
- Identificar las características de la ERV que la definen como una comunidad virtual de aprendizaje.
- Analizar el entorno virtual como un artefacto que media el proceso de aprendizaje y la interacción de los participantes en la plataforma.

- Identificar en qué medida, los individuos que participan en estos espacios, construyen o reconstruyen su identidad.
- Analizar las actitudes y roles de participación desarrollados por los individuos a partir de integrarse a estas comunidades virtuales.
- Identificar en qué medida las comunidades virtuales adquieren vida propia, independientemente de los parámetros fijados por las instituciones que les dieron origen.
- Analizar cómo se ve afectada la escuela rural con la emergencia de la sociedad de la información y del conocimiento.

Para concluir, insistiremos en que las tecnologías digitales son un fenómeno que se ha ido imponiendo en los diversos niveles educativos; en donde los individuos implicados (alumnos, docentes, directivos) generan diversos modos de interactuar con la tecnología a partir de su propia experiencia de vida; es decir, a partir de su propio bagaje cultural, social y educativo. Esta interacción, a su vez, genera modos específicos de pensar y actuar con la tecnología; por lo que -en nuestra investigación- es esencial considerar el uso de las TIC a partir, no de la tecnología, sino de los individuos: particularmente de los maestros y maestras de las escuelas que le dieron vida a la Escuela Rural Virtual.

Partimos de considerar a las TIC como un medio a través del cual los individuos pueden generar diversas prácticas. Desde nuestra perspectiva, nos interesa dar cuenta de esas diversas prácticas y sus consecuencias en la construcción de una comunidad de aprendizaje.

Resultará importante, al final de todo este recorrido, establecer la forma en que se ha visto afectada la escuela rural con la emergencia de la sociedad de la información y del conocimiento y establecer cuál ha sido la respuesta de los maestros de estas escuelas, que participan en estos espacios, para configurar sus comunidades de conocimiento y práctica.

Capítulo II.

EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Con el objeto de situar el problema de estudio, en este capítulo se esbozan los elementos que conforman el contexto en el que se desarrolla la investigación. Así, en las páginas siguientes, se abordan: en primer lugar, las características del medio y la escuela rural; en segundo término, las particularidades de la escuela rural en España; para cerrar con las generalidades del proyecto que da origen a nuestro trabajo.

En relación a los dos primeros puntos, sabemos -desde luego- que el fenómeno de lo rural es mucho más complejo que lo aquí se aborda. Sin embargo, consideramos que los elementos aquí delineados resultan suficientes para dar al lector una idea de lo que es el medio rural y de lo que en este contexto significa la escuela rural en general, y española en particular; sin ahondar en más elementos que, aunque importantes, podrían alargar innecesariamente este capítulo.

1. LA ESCUELA Y EL MEDIO RURAL

1.1. El medio rural

A pesar de la tendencia que existe en el mundo de emigrar de las áreas rurales a las urbanas, el fenómeno de lo rural sigue siendo un factor importante en términos de medir el desarrollo de los países³⁵. Por ello se comprende que un punto importante en las políticas de la Unión Europea, sigan siendo las estrategias para el desarrollo rural;³⁶ ya que las características del mundo de hoy, requieren que lo que se conoce como ámbito rural sea tomado en cuenta para que pueda existir un verdadero desarrollo integral en las naciones.

Sin embargo, hoy en día no es fácil definir el ámbito de lo rural. La conceptualización de lo rural ha ido cambiando³⁷, pues las características del mundo moderno han roto en

³⁵ Para el año 2010 América Latina contaba con 121 millones de habitantes en zonas rurales, aproximadamente, un 21% de la población total. (CELADE: Boletín Demográfico # 76. América Latina: Proyecciones de Población Urbana y Rural. 1970-2025. Citado por Itzcovich, 2010). En España, la población rural ascendía a 9 580 230 en el año 2014 (Actualitix, 2016).

³⁶ Agenda Territorial de la Unión Europea 2020, citado por Santamaría, 2017.

³⁷ En algunos países de Latinoamérica, lo rural todavía es definido a partir de considerar el “número de personas por localidad, en otros casos se agrega a este criterio el empleo en actividades primarias, en otros casos se considera número de casas contiguas; también se considera a veces la presencia o no de servicios públicos; y también las definiciones administrativas” (Itzcovich, 2010, p.7)

muchos sentidos con la división que existía entre lo rural y lo urbano. (Boix, 2003a; Gallardo, 2011; Izcovitch, 2010)

Para definir qué se entiende por ‘sociedad rural’, diversos autores han empleado criterios tales como el ocupacional. Desde este criterio, se considera que una sociedad es rural cuando sus integrantes se dedican a actividades relacionadas con la agricultura, la ganadería y la silvicultura. Sin embargo, este criterio parece ser insuficiente, especialmente en nuestra sociedad del siglo XXI, si queremos definir la sociedad rural en toda su complejidad. (Gallardo, 2011, p.1)

Desde mediados del siglo XX la sociedad rural viene experimentando una gran transformación. Se ha roto la tradicional dicotomía rural-urbano; en la medida que la interdependencia del sistema económico mundial y la globalización han llevado a que cada vez más personas tengan acceso a bienes y servicios que no hace mucho tiempo eran exclusivos del medio urbano. (Boix, 2003a) La población rural aparece ahora “vinculada también a servicios, naturaleza, turismo rural, mediana empresa, esparcimiento, uso residencial, calidad de vida”. (Sepúlveda y Gallardo, 2011, p.145)

Por otra parte, tenemos también que el desarrollo de las tecnologías está permitiendo difundir una misma cultura en zonas urbanas y rurales. Los individuos de zonas rurales pueden, hoy en día, percibir con familiaridad elementos o situaciones que no existen en su comunidad. Aparentemente la brecha cultural se rompe, pues la población en general está recibiendo una misma cultura mediática de masas, similar en las zonas urbanas y rurales. (Boix, 2003a; Bustos, 2004; García y Paricio, 1997; Pérez y Caballero, 2003)

Desde la perspectiva demográfica, los cambios se observan con la disminución de la población en algunas regiones y el aumento en otras. Sin embargo, estos cambios no dependen tanto de la relación por persona activa con la agricultura; sino del surgimiento de otros sectores económicos en el medio rural.

...ya no es la agricultura la que ofrece nuevos empleos, sino las industrias de transformación de productos agrarios, la construcción o los servicios; estos nuevos sectores son los que están marcando la recuperación rural y ejercen un atractivo especial para el colectivo de jóvenes y de mujeres. (García y Paricio, 1997, p.99).

Al respecto Boix señala que los habitantes de las zonas rurales han venido incorporando a su actividad económica “un conjunto de actividades muy diversas; ganadería, explotación forestal, artesanía, pequeña y mediana industria, comercio y servicios.” (Boix, 2003b, p.7) Por otra parte, tenemos también que debido a que las zonas rurales conservan muchos escenarios naturales, algunas regiones han incorporado la actividad turística; es el caso de la Restinga, en El Pinar³⁸, donde en los últimos tiempos se ha potenciado el submarinismo por poseer una zona de reserva marina. (C. P. Taibique-El Pinar, 2004)

No obstante, allí donde la población no encuentra las condiciones laborales (ya sea para dedicarse a la agricultura o para incorporarse a otros sectores económicos) emigra a otras regiones. En relación a la actividad agrícola, García y Paricio señalan:

“...en el análisis de regresión que hemos realizado para las 67 regiones de los países del Sur de la Unión Europea se observa que al aumentar la productividad por persona activa en la agricultura, la proporción de personas que entran en la región es mayor que las que salen de ella. Por el contrario, allí donde la productividad disminuye, la población busca mejorar su situación en otros sectores económicos y en otras regiones. (García y Paricio, 1997, p. 99)

En relación al aumento de población, otros dos factores influyen en la recuperación demográfica de las zonas rurales. El primero, se relaciona con cierto tipo de emigración de la ciudad al campo; ya que algunas personas –queriendo alejarse de los problemas que conlleva vivir en las grandes ciudades- emigran a las zonas rurales, buscando acercarse a las ventajas que tiene llevar una vida cerca de la naturaleza. (Feu, 2006; Bichat, 2003). El segundo, se relaciona con la población migrante de otros países -principalmente africanos y latinoamericanos- que llegan a habitar estas zonas. (Boix, 2007)

Desde la perspectiva cultural, los indicadores tradicionales relacionados con usos y costumbres, algunas normas sociales y no pocos valores adjudicados tradicionalmente al pueblo o la comunidad, pierden su significado pues la dimensión cultural entre el espacio rural y el urbano tiende a homogeneizarse.

³⁸ Este núcleo de población rural se encuentra en la isla de El Hierro en la provincia de Santa Cruz de Tenerife; en Canarias. (Wikipedia, 2018).

Hasta hace poco, las fronteras entre la periferia y el centro estaban bien definidas. En la actualidad, gracias a la expansión de las industrias mediáticas, una gran cantidad de productos “de las industrias culturales más extendidas” pueden encontrarse en casi cualquier rincón del planeta. (Trejo Delarbre, 2001; García y Paricio, 1997)

En este sentido, se podría pensar en un mundo rural marcado por la pérdida creciente de su identidad. Sin embargo, el hecho de que la estructura local del mundo rural este cambiando, como consecuencia de los procesos de globalización mundial, no significa que las formas de interacción que le son propias desaparezcan. Boix rechaza la idea de que el fenómeno de la desruralización lleve a que las zonas rurales se transformen en zonas urbanas o suburbanas. Piensa más bien en la emergencia de comunidades locales. Comunidades que se constituyen como un espacio de privilegio, donde se desarrolla un estilo de vida concreto, diferente a las grandes ciudades y con identidad propia. Donde la identidad de los individuos que la componen se resuelve por pertenecer a ella. (Boix, 2003a)

Al respecto, García y Paricio (1997) señalan que el estilo de vida rural se transforma asumiendo aspectos del estilo de vida urbano; pero sin perder los que le son propios. Y que lo mismo sucede en el mundo urbano ya que ahí también se pueden encontrar aspectos que pertenecen al mundo rural. “La complejidad del desarrollo económico exige que uno y otro mundo se integren de manera armoniosa en un espacio que es propio de la modernidad, e incluso de la postmodernidad.” (García y Paricio, 1997, p.98)

Podemos decir, entonces, que culturalmente la población rural atraviesa por un proceso dinámico en donde –al interior de cada grupo- se crean y recrean nuevos elementos; configurándose nuevas pautas culturales; pero sin perder su propia identidad.

1.1.1. Características de la comunidad rural.

Sería muy pretencioso de mi parte, y contradictorio con lo anteriormente expuesto, querer caracterizar al medio rural en este espacio. Sin embargo, existen algunos elementos que sería importante destacar aquí, para entender el papel de la escuela en este entorno.

A pesar de las diferencias socioeconómicas y culturales que existen entre Latinoamérica, España y el resto de Europa, encontramos una serie de situaciones comunes que caracterizan a las comunidades rurales de estas regiones y que señalamos a continuación:

- Una particularidad del medio rural es que son territorios con poca densidad de población.
- El territorio rural, presenta problemas de despoblación, aislamiento geográfico, reestructuración, conflictos locales e interétnicos (este último es muy típico en el caso de Latinoamérica).
- En algunas partes de Europa sobreviven todavía grandes propiedades rústicas tradicionales.³⁹
- La actividad económica de la población rural está ligada a la naturaleza; se dedica sobre todo a las actividades agropecuarias y ganaderas.⁴⁰ Actividades que ocupan a una gran parte de la población activa y que constituyen en muchos lugares todavía la base de su economía.
- Respecto a otras actividades económicas, existe un reducido número de pequeñas empresas en donde se desarrollan actividades ligadas a la industria, la construcción y los servicios.
- Las oportunidades de empleo son escasas y el ritmo de desarrollo económico de la comunidad es bajo.
- Por lo general, la población de las áreas rurales se enfrenta a la escasez de recursos y a la falta de oportunidades de desarrollo personal.
- La comunidad, en muchos casos, carece de oportunidades en educación, salud y entretenimiento, lo que repercute en una menor calidad de vida.
- Generalmente existe poco interés político hacia los problemas que atraviesa la comunidad rural. Y esto ocurre tanto en el ámbito nacional como en el estatal y regional.
- Una particularidad es que la cultura rural conserva rasgos de culturas remotas, como es el caso de algunos grupos indígenas de Latinoamérica.

³⁹ Latifundios.

⁴⁰ Aunque en muchas partes de Europa esta característica no es tan absoluta -pues se ha cedido el paso a actividades más diversificadas- en Latinoamérica, la agricultura sigue siendo una actividad fundamental para muchas poblaciones rurales e indígenas. De hecho, en varios países de América Latina existe todavía la agricultura de autoconsumo, sobre todo en las zonas más pobres o indígenas.

- La comunidad rural comparte una serie de códigos culturales concretos: lenguaje, costumbres, valores, interacciones específicas, etc. (Warman, 1980; García y Paricio, 1997; Sánchez-Reyes, 2000; Boix, 2003a; Tsolakidis, 2007; Itzcovich, 2010; Gallardo, 2011)

Es necesario aclarar que hablamos de comunidades más que de territorios, pues con el primer término nos referimos a las interacciones que los individuos establecen entre sí en este espacio físico.

De esta forma, partimos de considerar que la población rural es un grupo social definido, circunscrito a un territorio, que se concretiza en comunidades específicas con identidad propia. En este trabajo es importante hablar de territorio rural en la medida que las características físicas del entorno influyen en las formas de vida de la comunidad y determinan las características de la institución escolar inmersa en este medio.

Desde nuestra perspectiva, la comunidad rural podría ser definida como una agrupación natural, resultado de su vida económica y social, cuyos miembros están unidos por relaciones estrechas; ya que constituyen un sistema cuyo comportamiento influye en las acciones que pueda llevar a cabo un individuo. El sistema social de una comunidad es generado por las interrelaciones de la mayoría de las familias con intereses ubicados en un espacio homogéneo.

1.2 La escuela rural

Ya hemos mencionado la visión estereotipada, muchas veces negativa, que desde la perspectiva urbana se le asigna a lo rural y cómo, esta visión, afecta en gran medida la perspectiva de los planes de desarrollo rural, incluida la institución escolar.

Efectivamente, las políticas educativas que se implementan en el medio rural por lo general parten de una visión centralista con miras a que el mundo rural emule al mundo urbano.

“...esta perspectiva del mundo rural no debería de preocuparnos desde el punto de vista teórico y/o reflexivo pero en la práctica produce un conjunto de prejuicios y de estereotipos muy negativos hacia el contexto rural puesto que lo deslegitima y lo ridiculiza. Estos prejuicios han estado muy reproducidos por diversos agentes sociales, especialmente los *mass media*, la escuela y

evidentemente algunos planes de desarrollo rural que han considerado a los habitantes de los pueblos de segunda o tercera categoría dentro de la escala de valores sociales”. (Boix, 2003a, p.3)

Ante esta realidad, la escuela constituye un agente importante en el medio rural. Muchas veces ubicada en territorios aislados y de difícil acceso, la escuela rural constituye generalmente la única opción institucional que proporciona servicios -no sólo pedagógicos, sino también comunitarios- en zonas aisladas y en desventaja.

Vinculada estrechamente al territorio y a la comunidad rural, la escuela en este medio adquiere un significado muy diferente al que tiene en el mundo urbano. Para Boix, la escuela es un elemento que “proyecta las prácticas colectivas, individuales y familiares marcando límites simbólicos de representación social y desarrollando, a su vez, un espacio social y educativo propio, característico e inclusivo”. (Boix, 2014, p.91) Actor en la dimensión territorial, la escuela se convierte en un agente de cambio que posibilita la influencia de elementos internos o externos a la comunidad, para fortalecerla y enriquecerla.

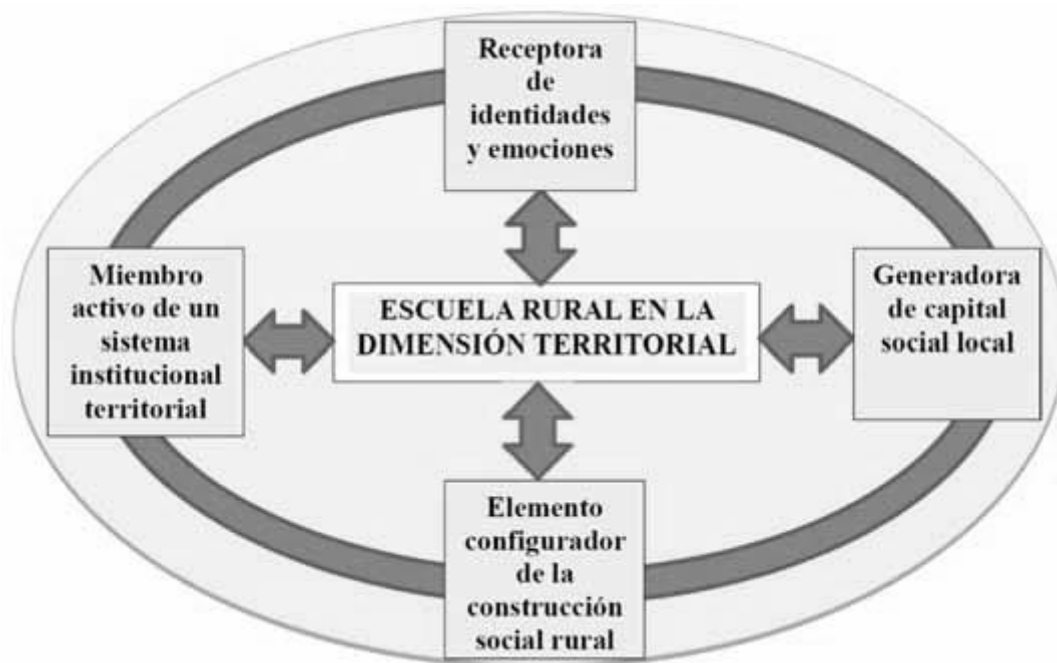


Figura 4. La escuela rural como actor en la dimensión territorial. Fuente: Boix, 2014, p. 91.

Sus características específicas, la perfilan como una institución modelo al servicio de la comunidad; cuyo reto en la actualidad es lograr que sus alumnos se integren en igualdad de condiciones a las nuevas formas sociales que tienden a imponerse. (Gallardo, 2011) La figura 4, muestra las diferentes perspectivas de la dimensión territorial en las que impacta la escuela rural.

Corchón (citado en Gallardo, 2011, p.5) enlista una serie de elementos que caracterizan a la escuela en el medio rural:

- Única escuela en la localidad.
- Multigraduación en sus aulas.
- Son escuelas unitarias o pequeñas graduadas de menos de ocho unidades, en las que coinciden niños de dos o más cursos.
- Situadas en pequeños núcleos de población con pocos habitantes (entre 500 y 600).

Desde el punto de vista pedagógico, Boix define a la escuela rural como una institución “basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización”. (Boix, 2004, p.13)

Dado que en sus inicios⁴¹ la escuela rural fue una extensión de la escuela urbana; era necesario que se desarrollara un modelo pedagógico propio para atender la diversidad y multigraduación de sus alumnos. De esta forma, surge lo que Little (citado por Boix y Bustos, 2014) llamó escuelas creadas con intención pedagógica; donde el modelo pedagógico implementado debe corresponder a las características y necesidades de la escuela ubicada en zonas rurales, y no ser sólo una copia del modelo de la escuela ubicada en zona urbana.

1.2.1 Modelo pedagógico de la escuela rural

La *escuela multigrado* es el sitio donde generalmente se resuelve pedagógicamente la educación rural. El término *multigrado*⁴² hace referencia a escuelas donde el o los maestros trabajan con más de un grado al mismo tiempo, en la misma clase. Por

⁴¹ Ortega (como se menciona en Gallardo, 2011) señala que históricamente la escuela nace para el contexto urbano “justificándose su posterior extensión al contexto rural por la necesidad de facilitar la formación que necesitaban los obreros de las ciudades, con objeto de afianzar así los recién nacidos Estados-Mercados nacionales.” (Gallardo, 2011, p.4)

⁴² Este término se utiliza internacionalmente (en la UE), pero recibe también otros nombres, como se verá más adelante.

extensión, el aula multigrado es aquella donde un solo maestro atiende en el salón de clases a alumnos de diferentes edades y niveles o grados de estudio. Los contenidos a tratar, y los apoyos didácticos, difieren para cada grupo de edad o para cada grado; por lo que el maestro del aula multigrado tiene que dirigirse por separado a cada grupo y a la vez indicar tareas específicas al resto de la clase.

La diversidad dentro de la diversidad del aula multigrado ha sido siempre una de sus características más destacables, y concretamente la diversidad de edades que simultáneamente es atendida por un maestro, ya sea tutor, ya sea especialista, en el marco de lo que podemos llamar prácticas pedagógicas inclusivas, y, aunque no sea una práctica exclusiva del aula multigrado, bien es cierto que se orienta a dar una respuesta educativa comprensiva, diversificada, capaz de atender eficientemente a las necesidades educativas de sus alumnos, considerando la individualidad de cada uno de sus miembros. (Boix, 2011, p.16)

El modelo pedagógico de la escuela rural, basado en la heterogeneidad y multiniveralidad o multigraduación, ha dado origen a diversas nomenclaturas de la escuela multigrado. En México, por ejemplo, del censo de los menores en edad escolar, depende el número de docentes que se requiere para cada escuela por lo que éstas reciben el nombre de *unidocentes* (un solo maestro), *bidocentes* (2 maestros), *tridocentes* (3 maestros) y *tetradocentes* (4 maestros). (Sánchez y Reyes, 2000) En Francia, encontramos que la forma de agrupamiento de los alumnos determina que existan dos tipos de escuela primaria rural: *clase de cursos múltiples*⁴³, en donde un maestro atiende un grupo de alumnos de dos o tres cursos; y *clase única*⁴⁴, que se refiere a la clase que agrupa alumnos de todos los cursos de primaria. (Leroy-Audouin, 1996) En España, encontramos la *escuela unitaria* y la *escuela cíclica o graduada*; de sus características hablaremos más adelante.

Aunque no todas las escuelas que se encuentran en el medio rural son multigrado, sí existen muchas escuelas de este tipo en las áreas rurales por lo que el término rural y multigrado coinciden frecuentemente. La escuela multigrado generalmente se ubica en áreas rurales remotas, de baja densidad de población, aisladas geográficamente. En Europa, la escuela multigrado se encuentra principalmente en las fronteras norte y sur,

⁴³ Classe à cours multiples.

⁴⁴ Classe unique.

en aquellas regiones donde las condiciones geográficas son más difíciles, por ejemplo, en áreas rurales, en las islas mediterráneas, en los pueblos del norte con población dispersa, en islas del Mar del Norte, y áreas de difícil acceso. (Koulouris & Sotiriou, 2007; Cored, 2010)

En la medida en que las escuelas rurales se asienten en territorios de escasa presión demográfica, los agrupamientos escolares que se realizan en sus aulas seguirán teniendo en la multigradación su mayor peculiaridad organizativa. Estos grupos de reducido volumen de alumnado siguen estando presentes en multitud de países en los que la presencia rural es una realidad. (Boix y Bustos, 2014, p.30)

La convivencia de alumnos, de distintas edades y cursos, que se da en el aula multigrado es uno de los fundamentos de su valor pedagógico; ya que esta interacción permite aprender unos de otros. El principio básico es que “todos pueden aprender de todos sin que ello suponga ignorar el momento evolutivo en el que se encuentra el alumno, sino enfatizar la circulación de saberes y el contacto directo con contenidos de diversos niveles educativos.” (Boix y Bustos, 2014, p.32)

Esta evidencia, del carácter social del aprendizaje -que se vincula al concepto de *zona de desarrollo próximo* de Vigotsky- es una característica trascendental, que no siempre aparece en otros contextos escolares, y constituye un importante fundamento para considerar la riqueza pedagógica del aula multigrado. En donde, el “fluctuante intercambio de información al existir en el mismo lugar conocimientos manejados por niños y niñas de cursos inferiores y superiores (...) incorpora un cúmulo de cuestiones que se relacionan con la diversidad, la sociabilidad y el aprendizaje.” (Boix y Bustos, 2014, p.30)

La escuela multigrado representa la única solución educativa para aquellas zonas en donde el número de alumnos es muy pequeño y en donde cualquier otra alternativa educativa resulta inasequible.

Tsolakidis considera que existen varias razones que justifican la existencia de la escuela multigrado -independientemente de la cuestión que concierne al derecho de todos los individuos a recibir educación- y que enuncia como:

Razones sociales: se debe mantener población en áreas remotas y aisladas para la supervivencia de estas áreas, pero también para evitar la sobrepoblación en los centros urbanos.

Razones geográficas: el acceso a escuelas ubicadas en otras regiones se hace difícil, por lo que resulta necesario que el servicio educativo sea ofrecido en la misma zona.

Razones pedagógicas: resulta pedagógicamente incorrecto -para aquellos alumnos que tienen que viajar todos los días hacia las escuelas ubicadas en otras zonas- ya que el cansancio y la pérdida de tiempo que esto acarrea, repercute en un mal desempeño del alumno y por consiguiente en su nivel de aprovechamiento. A esto se añade la inseguridad que podría resultar de tener que atravesar considerables distancias y salir de su comunidad de origen. (Tsolakidis, 2005)

Por su parte, Koulouris y Sotiriou (2007) consideran que -en el contexto de la ‘Educación para todos’ de la UNESCO- la escuela multigrado desempeña un papel importantísimo en muchas partes del mundo, trátase de los países en vías de desarrollo o de los industrializados.

1.2.2. El maestro en la escuela multigrado.

Dada la importancia que tiene la escuela multigrado en el medio rural, el papel del maestro es un factor clave en la comunidad y en la escuela.

La importancia que reviste la escuela multigrado en las zonas rurales, hace imprescindible que el maestro de la escuela rural se vincule profundamente con la comunidad y conozca -no sólo los rasgos de identidad de su escuela y de sus alumnos- sino también los de la zona rural en la que está inserto. El desempeño del maestro en la escuela rural tiene que responder tanto a la escuela como a la comunidad a la que aquélla pertenece.

El maestro que atiende una escuela rural, la mayoría de las veces, proviene de un contexto urbano, por lo que sus ideas, valores y comportamiento son diferentes a los de la comunidad rural. Generalmente es joven e inexperto y como usualmente no tiene una formación profesional específica para trabajar en zonas rurales llega a ser un extraño en la comunidad. Al venir de otro contexto cultural, muchas veces, sus valores, actitudes y comportamiento llegan a distanciarse de los valores, actitudes y comportamientos de la población rural. (Barajas et al., 2005; Sánchez y Reyes, 2000) Incluso en algunos

lugares de Latinoamérica el maestro rural a veces ni siquiera comparte la lengua de la comunidad.

Ante esta realidad, el maestro -que llega a trabajar a una zona rural- necesita aprender y adaptarse a la comunidad que ahí habita.⁴⁵ Por las condiciones en que estos centros educativos se desenvuelven, el maestro de la escuela rural puede considerarse como un agente de cambio⁴⁶; su papel en la comunidad rural es muy importante tanto para el buen funcionamiento de la escuela como para contribuir al desarrollo de la comunidad.⁴⁷ Barajas et al. (2005) consideran que el maestro rural asume una función especial entre la cultura escolar y la cultura local “debemos repensar también el papel del profesor como un agente educativo y como un mediador entre la comunidad rural y la escuela, desde luego, considerando hasta dónde puede llegar su actuación e intervención” (p.35).

Este profesional de la educación trasciende la escuela misma debido a que en muchas ocasiones es uno de los pocos profesionistas de la comunidad (si no es que el único) por lo que su compromiso tiene que estar no sólo vinculado a la escuela, sino al resto de la sociedad (indígena o mestiza) en donde desarrolla su labor educativa. En este sentido, se señala que los profesores de escuela rurales constantemente son requeridos para resolver muchos y diferentes tipos de problemas en colaboración con la comunidad local. (Barajas, Boix, Martínez y Silvestre, 2007) Además de su función docente, el maestro de la escuela rural realiza muchas otras funciones relacionadas con la comunidad; Boix (2003b) las define como funciones socioeducativas entre las cuales

⁴⁵ En algunas regiones de México, por ejemplo, el maestro rural debe presentar exámenes cada determinado tiempo para comprobar que está aprendiendo la lengua de la zona en la que trabaja.

⁴⁶ Un agente de cambio, se define como un intermediario entre la comunidad y la sociedad global. El maestro rural, por antonomasia, es un agente de cambio en la comunidad rural e indígena, ya que representa un vínculo con la cultura y la sociedad global. En cuanto agente educativo promueve la identidad de los individuos de la comunidad, así como el uso y la valoración de la lengua. Su situación le permite relacionarse con la sociedad nacional sin una perspectiva etnocentrista, dado que su vínculo con la comunidad le da cierta autonomía respecto a la cultura nacional. (Paradise, 1979; Pozas, 2008)

⁴⁷ Hernández Díaz habla así del maestro de la escuela rural que ayudaría en la transformación de la España campesina de principios del siglo XX: “La misión y la intervención del maestro en la comunidad rural, en la aldea, pequeña o grande, es decisiva (...), pues a través de la escuela cambiará poco a poco la vida del pueblo, incluso ayudará a mejorar la economía y la productividad de las familias campesinas, su nivel cultural, costumbres y valores. He ahí la importancia definitiva del maestro en la escuela rural, en aquella España campesina de principios del siglo XX.” (Hernández, 2000, p.117)

Visión y misión del maestro que trabaja en zona rural que, a mi juicio, todavía es esencial; no únicamente en los maestros de España; sino del mundo. Porque ante el embate, no siempre positivo de la SIC, quien mejor que el maestro y la escuela rural, para salvaguardar los valores y la identidad de los miembros de la comunidad.

están ser animador socio cultural, investigador, integrador-enlace, orientador, consejero escolar y psicopedagogo.

El pasaje siguiente, que nos habla de la función del maestro en la escuela rural española, describe muy bien esta característica multifacética o multifunción del maestro en la escuela rural:

“Por supuesto que en la comunidad rural no sólo ejercemos de docentes, sino que a menudo también desarrollamos otras funciones sociales que suelen ser relevantes en el contexto.

Somos maestros durante el día, y fuera de la clase son múltiples las ocasiones que se nos presentan para continuar las relaciones con nuestros alumnos y con sus familias. Y si vivimos en el mismo pueblo o barrio, nuestra tarea como educadores, decididamente, no se acaba a las cinco o a las seis de la tarde.”

(Boix, 2003b, p.52)

1.3 Problemática que enfrenta la escuela multigrado

La problemática que enfrenta la escuela rural o multigrado, está muy relacionada con el aislamiento geográfico de las zonas en que generalmente estas escuelas se encuentran ubicadas (un aislamiento que es relativo en muchas zonas rurales en Europa). Esta situación constituye un factor considerable pues a su vez determina el aislamiento social de la comunidad y el aislamiento de la práctica pedagógica⁴⁸ en la escuela multigrado.

Aunque las escuelas rurales de los dos mundos (desarrollado y en vías de desarrollo) presentan grandes diferencias en relación a su infraestructura, a nivel de la problemática que atraviesan resultan muy semejantes. No obstante esta homogeneidad no hay que olvidar que cada escuela constituye una entidad diferente, cuya problemática -aunque presente rasgos generales compartidos con las otras escuelas- es única, como lo son los individuos (alumnos, padres y profesores) que la constituyen. Al respecto se señala que las “funciones y necesidades de la escuela rural en nuestro contexto varían según las

⁴⁸Al hablar de la escuela rural en Argentina, Ezpeleta nos dice que las escuelas rurales “suelen distinguirse como construcciones solitarias en medio del campo. A veces se las ubica en las proximidades de una o dos viviendas. Fuera de éstas, las familias ‘vecinas’ se escalonan en radios de tres, cinco, nueve o más kilómetros. Esta imagen física de la escuela constituye en sí misma una primera información sobre ciertas características de contexto que son indisociables de la docencia en el campo. Entre ellas, el aislamiento *geográfico, social y técnico* conforma una condición de trabajo que, para un buen número de maestros, se impone como condición de vida.” (Ezpeleta, 1992, p.30)

zonas, los recursos, la población y demografía, las decisiones político administrativas e, incluso, (...) la formación del maestro” (Boix, 2004, p.14)

A continuación se describen algunos de los problemas principales que atraviesa la escuela multigrado:

a. Aislamiento.

Como ya se ha mencionado, las características geográficas de las regiones en donde generalmente se ubican las escuelas rurales hacen, a estas zonas, lugares de difícil acceso. Esto conlleva a una situación de aislamiento que afecta no sólo a los habitantes de la región, sino a la escuela misma.

La situación de aislamiento que vive la escuela rural la aleja la mayoría de las veces de las innovaciones educativas. En relación al maestro, éste desarrolla un acrecentado individualismo y un sentimiento de soledad como resultado de no poder compartir su experiencia profesional con otros profesores. A menudo no tiene un compañero con quien comentar un problema, ni con quien compartir una solución.

Aunado a esto, el aislamiento geográfico de las zonas rurales no favorece las preferencias de los maestros como centro laboral; por lo que, muy frecuentemente, los maestros que llegan a la escuela rural son docentes recién egresados y sin experiencia. En algunas ocasiones, incluso, estas escuelas son asignadas como una forma de “castigo” para el docente. Paradójicamente en algunos países, ahí donde se requiere de los mejores profesionistas de la educación, se manda muchas veces a los maestros que tuvieron problemas en otras escuelas.

En relación a la dotación de materiales, las escuelas rurales muchas veces son las últimas en recibir las innovaciones en libros de texto y casi nunca reciben complementos de material didáctico. Debido a las dificultades que se presentan para acceder a las escuelas, generalmente la dotación de materiales llega tarde y es insuficiente.

b. Inexistencia de un currículo diseñado para la escuela rural

En el ámbito pedagógico, nos encontramos que el desempeño del maestro en el aula se enfrenta, primeramente, a que no existe un currículo diseñado especialmente para la enseñanza multigrado. (Tsolakidis, 2007; Boix, 2003a; Hernández, 2000) El currículo

en las aulas multigrado es el mismo que se aplica en las escuelas de organización completa, con aulas de un solo curso.

No existen libros específicamente diseñados para la enseñanza de los niños que asisten a las escuelas rurales -ni en sus contenidos, ni en sus estrategias metodológicas- en consecuencia, se utilizan los mismos libros que en las escuelas de organización completa. En ocasiones se realizan algunos cambios en las guías didácticas, supuestamente para adecuarlos al contexto de la escuela rural, sin embargo, estos cambios no pasan de ser sugerencias didácticas y variaciones en los tiempos por tema.

No pocas veces ha sido criticado este sistema, que lleva a que el alumno de la escuela rural tenga que aprender en libros que hablan de contextos ajenos al suyo⁴⁹, por lo que el alumno de la escuela rural se sitúa en desventaja al de la escuela ordinaria.

Algunas voces defienden esta homogeneización de contenidos a partir de la idea de que currículos diferenciados, discriminan, creando una brecha entre lo que aprenden unos y otros.⁵⁰ Sin embargo, esta postura en vez de zanjar, agudiza las diferencias pues el alumno es obligado a aprender desde situaciones que le son ajenas⁵¹ y esta diferencia se agudiza aún más en el caso de las zonas indígenas, ya que los materiales didácticos reflejan un mundo ajeno a sus necesidades, intereses, cosmovisión de mundo e incluso lengua.

En lo que se refiere a las estrategias didácticas, tenemos que éstas han sido basadas en metodologías que no respetan las características del medio rural; por lo cual, el maestro de la escuela multigrado, se enfrenta con la dificultad de encontrar metodologías y técnicas que den respuesta a su necesidad específica de atender más de un curso simultáneamente con alumnos de diferentes edades e intereses.

⁴⁹Al respecto Hernández Díaz, señala “Desde el punto de vista didáctico y pedagógico es lamentable tener que reconocer que durante mucho tiempo apenas se ha valorado la riqueza de las valiosas condiciones naturales que ofrece el medio rural a la escuela. Salvo minoritarios movimientos pedagógicos (...), apenas si se ha contemplado el inmenso valor pedagógico que encierra el medio rural.” Hernández, 2000, p.133)

⁵⁰ Desde una perspectiva nacionalista muchos países instituyeron el libro de texto gratuito. En México, por ejemplo, se lleva un libro nacional y otro regional; y otro más para zonas indígenas, utilizando la lengua materna del niño. Materiales que, por lo general, las comunidades no aceptan porque lo consideran una desventaja. El Jefe de Sector Escolar, en una zona indígena de Puebla, comentaba que los alumnos constantemente salían reprobados en lengua indígena: “los padres de los niños nos dicen que les enseñemos español e inglés, no su lengua...”

⁵¹ Los libros, por ejemplo, hablan de contaminación ambiental producto de las emisiones vehiculares y fábricas; cuando lo que están padeciendo las zonas rurales e indígenas es la deforestación y la contaminación de sus lagos, ríos y mares. Además, de la extinción de sus recursos naturales.

Además de las metodologías, se tiene el problema de la evaluación. Las evaluaciones oficiales no responden a las características del medio (ni indígena, ni rural). Hoy en día con el surgimiento de pruebas estandarizadas se tiende a homogeneizar a la población; olvidando las diferencias socioeconómicas, culturales, de contexto geográfico e incluso los niveles educativos por región.

...cada tres años, la sociedad entera finge que le interesa mejorar la calidad de la educación. Con motivo de la salida de los “rankings” de PISA, el examen estandarizado de la OCDE, debatimos furiosamente sobre si nuestros resultados han mejorado (...)

La verdad es que PISA nos presenta un dibujo, si acaso, excesivamente positivo de la realidad del sistema. España tiene unas estadísticas educativas aterradoras. Somos el país con el mayor abandono escolar temprano de Europa, uno de los tres con mayor tasa de repetición. Uno de cada cuatro jóvenes menores de 30 tiene muy bajas habilidades numéricas. (...) Si acaso, el éxito a los 15 años (PISA) hace el fracaso a los 16 aún más preocupante. (Garicano, 2016)

Si bien, se puede ver positivamente el surgimiento de estas pruebas a nivel internacional -en el sentido de obligar a los países a tener un nivel estándar en el perfil educativo de la población escolar (Bolívar, 2008)- en aras de ese estándar, los gobiernos locales, se olvidan de las diferencias y dificultades inherentes a cada región y ponen como máxima prioridad aparecer en los mejores lugares del “ranking” de PISA. Incluso, en países como el mío, los resultados generados por estas evaluaciones tienden- a veces veladamente, a veces explícitamente- a convertirse en el determinante para la permanencia (y por ende seguridad) laboral de los maestros.

c. Excesiva responsabilidad y cargas de trabajo para el maestro de la escuela rural.

La multinivelaridad y heterogeneidad -relacionada con el proceso de enseñanza aprendizaje que se vive en el aula multigrado- repercute en una excesiva carga de materias y cursos que el maestro de la escuela rural tiene que atender. A esto se añade la “excesiva responsabilidad para un solo maestro, que ha de dominar las materias que necesitan un considerable nivel de especialización”; problema que desemboca en que

muchas escuelas rurales enfrenten una fuerte carencia de maestros especializados en áreas como música, lenguas extranjeras, deportes, TIC, artes, etc. (Boix, 2003, p.9)

Por otra parte, en la escuela multigrado todas las tareas de dirección, administración y organización de la escuela, recaen en un sólo maestro. Aquí la figura del director, común en otro tipo de escuela, se fusiona con la de un maestro que además de las tareas de dirección se encarga de un grupo multigrado.

Concerniente a la práctica pedagógica, la cuestión del tiempo es crucial en la enseñanza multigrado. Si ya la administración del tiempo, en aulas homogéneas, ha sido una preocupación constante para algunos estudiosos del tema, por el “tiempo muerto” que soportan los alumnos. (Jackson, 1998; M. Rodríguez, 2007) En la escuela multigrado, el manejo del tiempo se convierte en un elemento de suma presión.

La heterogeneidad del grupo multigrado -que se manifiesta no sólo en los diferentes niveles o grados que el maestro tiene que atender (hecho que ya le resta tiempo por tener que manejar varios currículos) sino también en las edades, intereses, capacidades y expectativas de los alumnos- requiere que el maestro del aula multigrado sea muy hábil para manejar los tiempos colectivos e individuales de los alumnos, para evitar los “tiempos muertos”. (Barajas et al., 2005; Tsolakidis, 2005)

La cuestión de la administración del tiempo –ante las cargas de trabajo pedagógicas y administrativas- es un problema importante que el maestro tiene que afrontar, sin recursos ni formación. A menos que se prepare adecuadamente al profesor para guiar a estos alumnos hasta procedimientos de aprendizaje alternativos, las soluciones que individualmente den (que en su inmensa mayoría las dan y de los cuales se podría aprender mucho) corresponderán a una pedagogía aislada y lo que es peor, efímera, pues al no ser valoradas estas prácticas, tienden a desaparecer cuando el maestro (en lo individual) ya no está en la escuela.

d. Carencia de una formación específica destinada al maestro de la escuela rural

A nivel de la formación del profesorado existe la problemática en los dos niveles: en la *formación inicial* y en la *formación permanente o continua*.

En cuanto a la *formación inicial*, existe la carencia de una formación específica destinada al profesorado que ejercerá en zonas rurales. Durante varias generaciones, los

maestros no han recibido la formación necesaria para enfrentarse a la problemática que existe en la escuela ubicada en este medio: ni desde el punto de vista pedagógico, ni del organizativo y mucho menos del cultural. Esto último muy necesario; ya que por lo general los maestros llegan de zonas urbanas, o de territorios ajenos al contexto cultural de la zona en la que les toca trabajar.

Todavía hay muchos estudiantes que salen de nuestras facultades con un gran desconocimiento del papel que juega la escuela dentro del territorio rural y de la práctica educativa con grupos multigrado; nuestros estudiantes son formados para el trabajo en el marco de una escuela completa, urbana, a menudo expuesta como el único modelo de escuela válido y eficaz, con unos valores propios que deben ser impuestos al contexto rural. (Boix, 2007, pp.79-80)

En muchos países, los futuros profesores sólo reciben un conocimiento muy vago de lo que es la educación rural, conocimiento que desde luego no alcanza para cubrir todo el panorama de lo que significa la escuela en este contexto. Boix comenta que los maestros destinados “a las escuelas de ámbitos rurales, tras haberse formado durante tres años en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado (...) van a encontrarse con una realidad diferente a la analizada y estudiada durante este tiempo.” (Boix, 2003b, p.23)

A continuación se inserta el relato de un maestro, asignado a una escuela rural mexicana, que nos permite ilustrar esta situación:

Al quedar solo, pensé que nadie en la escuela *Normal*⁵² me preparó para esta situación de trabajo que veía venir en los próximos días: atender una escuela multigrado, atender a niños de primero a sexto grado ¿Cómo lo haría? era la pregunta que estaba en mi mente. Sabía de antemano por la Supervisión que la población escolar era de 13 a 15 niños, que cursaban todos los grados. Nunca había practicado en una escuela de este tipo, siempre realicé mis prácticas en escuelas de organización completa, por lo que mi inquietud era mayor. No tenía

⁵² En México se conocen como escuelas Normales, a los centros de formación del magisterio. Las Normales formaban -y hoy en día todavía forman, aunque ya con otras características- a los profesores de educación básica. En la Escuela Nacional de Maestros se cursa la carrera de profesor de educación primaria. Otras escuelas Normales son: la Nacional de Educadoras y la Normal Superior que forman profesores de preescolar y de educación secundaria, respectivamente. *Subrayado mío, en el texto del maestro.*

ni la más remota idea de cómo enfrentar esta situación, que no me iba a dejar de turbar en los próximos días.

Que diferente era a los acontecimientos que había idealizado para cuando egresara de la Normal. Me veía en una escuela grande, con canchas deportivas, de organización completa, con los servicios mínimos como sanitarios, agua corriente, energía eléctrica y aulas de concreto.⁵³

Y aunque en México, en los últimos tiempos, se ha pretendido tomar en cuenta a las instituciones formadoras de docentes que se encuentran situadas en zona rural (tal es el caso de la Normal de Ayotzinapa); las cosas no han cambiado mucho. Pues el currículo que se maneja en ellas llega siempre de la institución matriz; ubicada por lo general en la capital del país y, en el mejor de los casos, en la cabecera del estado. Currículo aderezado únicamente en algunos puntos al ámbito de lo rural, pero que no tiene en cuenta las verdaderas características y necesidades de la población de estas áreas.

En relación a la *formación permanente o continua*, la situación no cambia para el maestro rural. Raramente recibe una capacitación especial estando en servicio y, debido a su situación de aislamiento, es difícil que tenga la oportunidad de asistir a cursos de mejoramiento profesional durante el año lectivo “a menos que la distancia al lugar de formación sea factible” (Tsolakidis, 2005, p.76)

En las últimas décadas, a nivel mundial, la formación permanente del profesorado ha sido una preocupación constante para las administraciones en turno preocupadas por la calidad de la educación básica. Sin embargo, el ámbito rural no se ha visto muy favorecido, pues la oferta de formación continua se dirige principalmente a los maestros de las aulas ordinarias que se encargan de un solo nivel educativo en las escuelas de organización completa.

Por otra parte, las innovaciones pedagógicas, cuando existen, se tratan de implementar primero en las zonas urbanas y centros mejor favorecidos, antes que en las zonas rurales o marginadas. Aunado a esto, el aislamiento de las zonas donde trabajan les impide muchas veces ser autogestivos en acciones encaminadas a su propio desarrollo profesional. Ante esta situación, “el voluntarismo y la autoformación han sido las

⁵³Relato elaborado en el contexto del proyecto *Documentación de Experiencias Pedagógicas*, por el maestro Baltazar Pérez Alfaro de Lázaro Cárdenas, Michoacán, México. El texto completo se incluye en el anexo.

respuestas que muchos maestros rurales han dado a las necesidades de formación derivadas de su situación.” (Boix, 2003b, p.26)

e. Desarraigo del maestro en relación a la comunidad y a la escuela

Otro problema lo constituye la movilidad e inadaptación de los maestros asignados a la escuela rural; que muchas veces viene de la ciudad o de zonas lejanas. En México, por ejemplo, era muy frecuente enviar un maestro del norte del país, al sur y viceversa; con lo cual, el nuevo maestro (que muchas veces es recién egresado) sufre un conflicto psicosocial de adaptación que no siempre logra superar. Aunado a esto, muchas veces la comunidad de destino pertenece a un medio indígena por lo que el maestro, además del conflicto sociocultural, se enfrenta al desconocimiento de la lengua que sus alumnos hablan. Alumnos que en muchas ocasiones son monolingües.

La falta de adaptación del maestro al medio rural genera además una falta de compromiso que va desde la escuela hasta la comunidad rural.⁵⁴ Boix señala que, a “la falta de una formación inicial adecuada a este modelo de escuela hay que añadir la inadaptación a las escuelas rurales, que puede desembocar en situaciones comprometidas tanto para ellos como para los propios alumnos.” (Boix, 2003b, p.25)

Aunque el inconveniente de la movilidad de los maestros es una problemática frecuente, tanto en zonas rurales como urbanas, en el medio rural ésta resulta excesiva. El problema del número de plazas disponibles, el hecho de que el maestro no viva en la comunidad y la no profesionalización docente⁵⁵, son problemáticas comunes a las escuelas multigrado de muchos países.

Del contexto español Boix nos dice: “son muy pocas las escuelas rurales que cuentan con profesores titulados definitivos”; la escuela rural sigue siendo un centro de paso, “los maestros con plaza definitiva en centros rurales no encuentran el momento para su incorporación y los sustitutos son reemplazados constantemente.” (Boix, 2003b, p.51)

En la mayoría de los casos el maestro rural no vive en el área permanentemente (Tsolakidis, 2005)

⁵⁴ Cuando era estudiante, me tocó visitar algunas escuelas ubicadas en zona rural. En una de ellas, el maestro llegaba el martes y se iba el jueves.

⁵⁵ En una escuela que visité, ubicada en el Estado de Morelos. Situada en una zona poco accesible, a la que se tenía que llegar caminando por un sendero escarpado. El maestro y director de la escuela, se preocupaba por que la escuela funcionara. El maestro (que era titulado) atendía los grados de 4° a 6°; y se hacía ayudar por una chica con estudios de secundaria para los grados de primero y segundo.

Boix destaca las siguientes consecuencias negativas de esta movilidad de los maestros:

- Retarda el proceso de elaboración de Proyectos Educativos y Curriculares.
- Los alumnos no tienen tiempo de adaptarse al nuevo maestro con lo que se provocan desajustes en su formación.
- Antes esta situación, los padres optan por llevar a sus hijos a centros urbanos donde tienen garantizada la estabilidad del equipo docente. (Boix, 2003b. p.52)

f. Cierre de escuelas

Otro problema que enfrenta la escuela multigrado, es que cuando no cumple con el número de alumnos requerido para abrir un curso⁵⁶ las autoridades educativas cierran la escuela.

Los cambios acaecidos (...) en el sistema productivo han provocado un progresivo proceso de transformación, que han llevado a la despoblación y éxodo rural, permaneciendo en este medio abundante población envejecida y adulta, con lo que supone este hecho para la supervivencia de sus escuelas por la ya aludida falta de niños/as. (Berlanga, citado en Sepúlveda y Gallardo, 2011, p.145)

Aunque la población escolar en algunos lugares del territorio rural ha aumentado por la llegada de la población inmigrante; esto sigue siendo un hecho determinante para que una escuela sea cerrada. Por lo que el número de alumnos matriculados es una constante preocupación de índole laboral para el maestro que ejerce en estas escuelas. (Boix, 2007; Sepúlveda y Gallardo, 2011)

La importancia de la escuela en territorio rural -y la conciencia que de ello tiene la población- ha llevado a continuas movilizaciones para que las escuelas no sean cerradas. (Boix, 2014) Aunque al parecer, no en todos los casos las autoridades educativas han hecho caso de esto y menos aún del potencial pedagógico que estas escuelas encierran.

A principios del siglo XXI la escuela rural sigue saliendo en los medios de comunicación por su cierre. La sociedad está al tanto de esta institución por el número de escuelas y unidades que se cierran y no por el valor pedagógico que

⁵⁶ Ratio escolar en España. Matrícula escolar en México.

pueden ofrecer sus aulas multigrado ni por la acción dinámica que ejercen sobre el territorio. (Boix, 2014, p.90)

Fue precisamente una de las comunidades autónomas con mayor número de escuelas en zonas rurales, la que se destacó en los resultados de la aplicación de la pasada prueba PISA. (Ver figuras 5 y 6)

Castilla y León ha obtenido unos fabulosos resultados en el último informe PISA, similares a los de Singapur, Finlandia, Japón o Canadá, y los mejores de España. El examen internacional evalúa a chavales de 15 años, ya en el instituto, pero en esta comunidad la mitad de esos alumnos han llegado a la ESO procedentes de una escuela rural. El 68% de los centros públicos de infantil y primaria están ubicados en localidades con menos de 10.000 habitantes. (Ceberio, 2016)

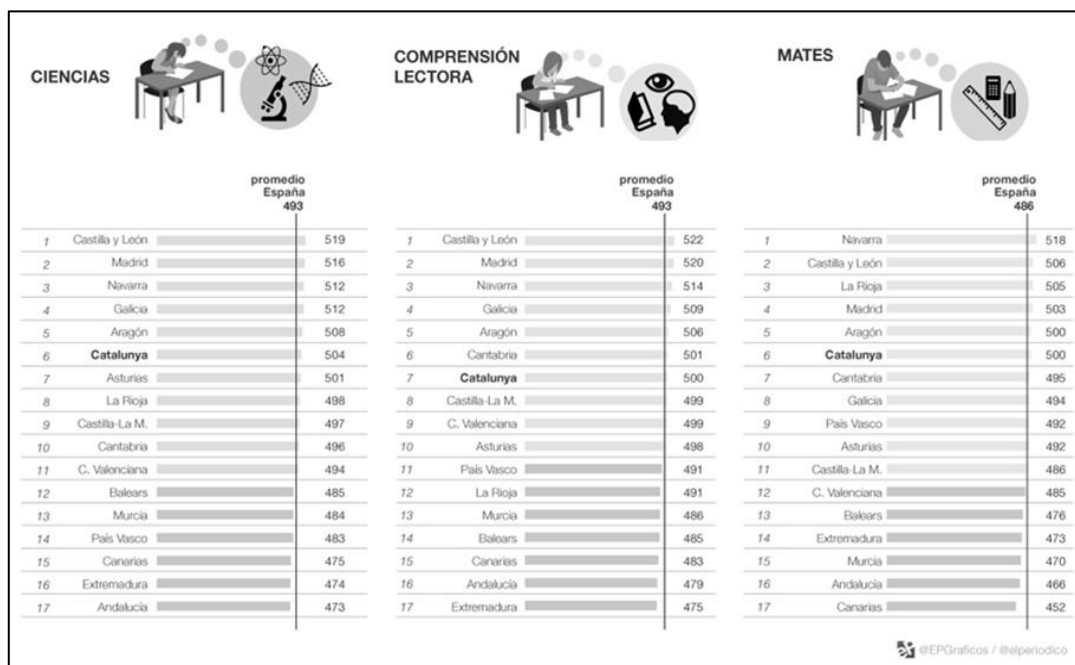


Figura 5. Resultados del informe PISA por comunidad autónoma. Aplicado en la primavera del 2015 a estudiantes de 15 años en las áreas de Ciencias, Lectura y Matemáticas. Fuente: El Periódico de Catalunya, 6 de diciembre de 2016.

Castilla y León, tiene una alta tasa de escuelas rurales: una de cada tres, es escuela rural. La comunidad aparece, en el panorama español, con una renta menor a la media nacional; por lo que no es una de las regiones que se considere con mayor inversión en educación. No obstante en los “rankings” de PISA, a nivel de España, ocupó el primer

lugar en Comprensión Lectora y en Ciencias; y el segundo en Matemáticas. (Álvarez, 2016)

COMPETENCIA EN CIENCIA			COMPRESIÓN LECTORA			COMPETENCIA EN MATEMÁTICAS		
	2012	2015		2012	2015		2012	2015
Cast. y León	519	519	Cast. y León	505	522	Navarra	517	518
Madrid	517	516	Madrid	511	520	Cast. y León	509	506
Galicia	512	512	Navarra	509	514	La Rioja	503	505
Navarra	514	512	Galicia	499	509	Madrid	504	503
Aragón	504	508	Aragón	493	506	Aragón	496	500
Cataluña	492	504	Cantabria	485	501	Cataluña	493	500
Asturias	517	501	Cataluña	501	500	Cantabria	491	495
La Rioja	510	498	C.-La Mancha	-	499	Galicia	489	494
C.-La Mancha	-	497	C. Valenciana	-	499	Asturias	500	492
Cantabria	501	496	Asturias	504	498	País Vasco	505	492
C. Valenciana	-	494	España	488	496	OCDE	494	492
España	496	493	OCDE	496	493	C.-La Mancha	-	486
OCDE	501	493	La Rioja	490	491	España	484	486
Baleares	483	485	País Vasco	498	491	C. Valenciana	-	485
Murcia	479	484	Murcia	462	486	Baleares	475	476
País Vasco	506	483	Baleares	476	485	Extremadura	461	473
Canarias	-	475	Canarias	-	483	Murcia	462	470
Extremadura	483	474	Andalucía	477	479	Andalucía	472	466
Andalucía	486	473	Extremadura	457	475	Canarias	-	452

Figura 6. Resultados de la prueba PISA. Comparativo 2012-2015. Fuente: OCDE, citado en Resultados del informe PISA, 7 de diciembre de 2016.

Tal vez este éxito se deba a que, por un lado, las autoridades autonómicas se preocupan por la formación de los profesores⁵⁷ y, por otro, se le da a la escuela rural la dignidad que merece, al no cerrar centros por el hecho de no cumplir con la ratio establecida⁵⁸.

El consejero regional de Educación, Fernando Rey, asegura que las escuelas rurales son una apuesta y una pieza clave del éxito del sistema, que ha situado a la comunidad, la más extensa y con mayor dispersión geográfica de España, como la primera en ciencias y en comprensión lectora y la segunda en matemáticas en el informe PISA. (Ceberio, 2016)

⁵⁷ En relación a esta región, Álvarez señala que la formación de profesores fue reformada por la Consejería de Educación en 2008; considerando a los docentes como el componente esencial del éxito. (Álvarez, 2016).

⁵⁸ Este parece ser un punto clave; ya que durante la crisis, cuando muchas otras comunidades autónomas cerraron escuelas, “Castilla y León no cerró centros de este tipo ni aumentó el número mínimo de alumnos por profesor —la ratio es de cuatro estudiantes por docente (...) La federación de familias de la escuela pública ‘agradece el esfuerzo económico’ que ha supuesto mantener esas escuelas abiertas que, según la consejería, son ahora una de las claves de su éxito.” (Álvarez, 2016)

Para concluir este punto, quisiera citar a Roser Boix, quien lleva tiempo insistiendo en la importancia de que la escuela rural sea reconocida, tanto en el contexto educativo como en el contexto nacional, como una institución con identidad propia.

Es un buen momento para que la escuela urbana pierda su puesto hegemónico en nuestros planes de estudio y se trate a la par la escuela multigrado como una escuela de la que también se puede aprender. (Boix, 2007, p.81)

Pensamiento que sigue siendo vigente; pues la escuela rural tiene mucho que aportar, no sólo a la escuela urbana, sino a la sociedad en general. Tanto en el aspecto pedagógico como en su papel como agente de cambio dentro de la sociedad.

En México, la primera cirujana en realizar exitosamente un trasplante de corazón, egresó de una escuela rural y su madre fue maestra en zona rural.

Todo lo anterior, son sólo algunos ejemplos que muestran todo el potencial que encierran las comunidades rurales, donde la escuela se convierte en el principal detonante para hacer surgir ese potencial.

g. Visión centralista del sistema educativo

Otra problemática, que enfrenta la escuela rural se relaciona con la visión centralista del sistema educativo, visión que por lo general coloca a la escuela rural por debajo de la escuela urbana, dándole un estatus de segunda o de tercera, considerándole obsoleta, marginal y en vías de extinción.

Esta visión centralista margina a la ER de las decisiones político-administrativas, e impone un currículo donde los valores urbanos son exaltados, menospreciando a los valores del medio rural.⁵⁹

Todos nuestros territorios rurales tienen sus propias tradiciones que en algunos casos han sido recuperadas e incorporadas a los currículos escolares, pero que en

⁵⁹ **Esto sigue** siendo cierto, a pesar del discurso político que en los últimos tiempos ha surgido en relación con el respeto a la diversidad.

En México, no hay más que observar cómo se está evaluando a los maestros para corroborar que la visión sigue siendo centralista; pues la modalidad de evaluación (que aplica el nuevo modelo educativo) impone el mismo criterio de “idoneidad” a todos los maestros del país; sin ponerse a pensar que los parámetros - con que es medida esa “idoneidad”- no pueden aplicarse por igual en todo el territorio nacional. Ya que cada maestro debe adaptarse al medio en que trabaja; por lo que el “*perfil del maestro idóneo*” en un contexto, no resulta **funcional en otro**.

otros, la escuela sigue imponiendo aquellos que proceden del mundo urbano subestimando el rural. (Boix, 2004, p.265)

Esta marginación también se vive a nivel de las políticas de formación del profesorado, “a lo largo de los últimos 20 años se vienen desarrollando varias propuestas para la formación permanente del profesorado, pero el ámbito rural se ha visto bastante al margen de ellas.” (Boix, 2003b, p.26) Institucionalmente, hasta donde sé, todavía no se cuenta con un perfil de egreso para el profesor de la escuela rural.

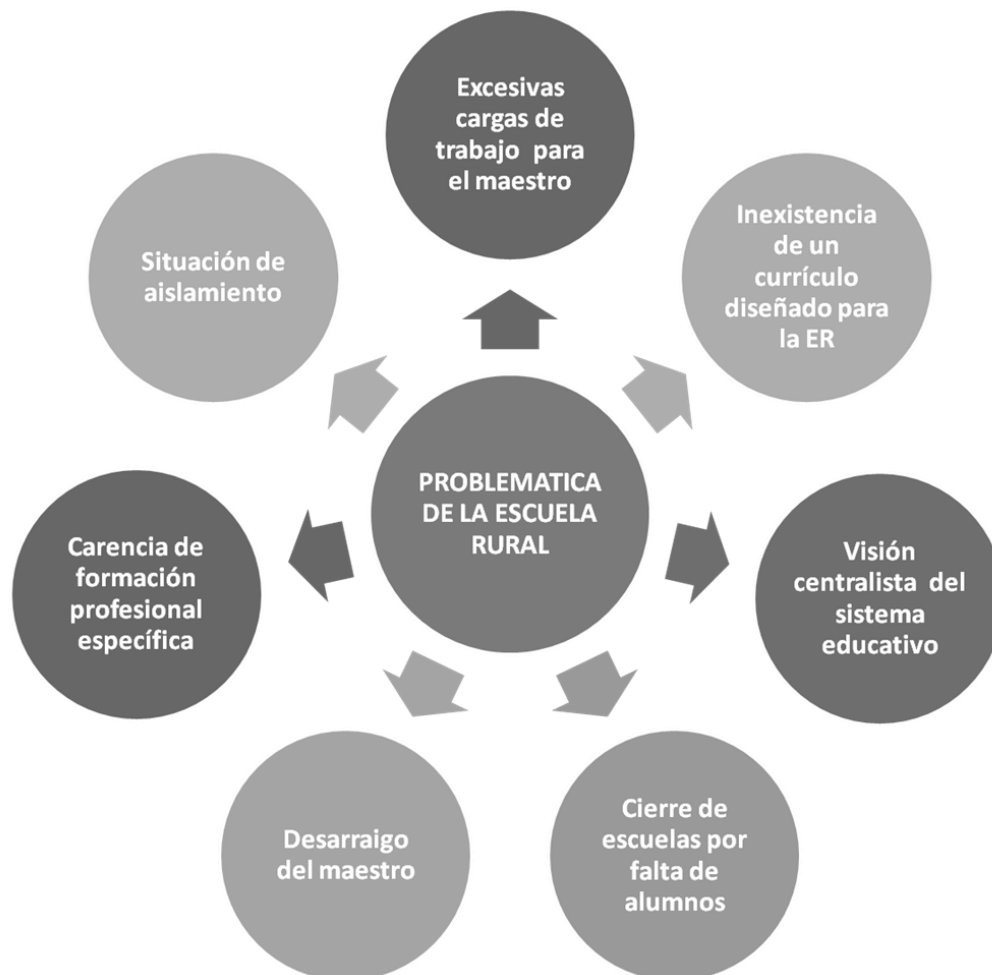


Figura 7. Problemática que atraviesa la escuela ubicada en territorio rural. Fuente.

Elaboración propia.

La escuela rural viene siendo el patito feo del sistema educativo sin que haya diferencias entre los países más avanzados y los que están en vías de desarrollo. Un profesor de la escuela rural de Cataluña, hablando de la formación que recibió, y que reciben los jóvenes, como estudiantes de magisterio, comentaba que “...no se habla de la escuela

rural, ésta no existe”. El profesor proponía dar a conocer la escuela rural a la sociedad y a los estudiantes de magisterio.

Tsolakidis (2005) menciona que la tendencia de las políticas educativas europeas es cerrar las escuelas rurales ahí donde sea posible: “Los sindicatos de maestros se oponen a ellas. Los Ministros de Educación en muchos casos las ignoran. Los Departamentos de Educación Primaria, raramente preparan estudiantes para la enseñanza multigrado”. (p.80)

Lamentablemente la escuela multigrado constituye, en muchos países, un aspecto descuidado o desatendido dentro del sistema educativo; a pesar de los servicios educativos y comunitarios que presta.

2. LA ESCUELA RURAL EN ESPAÑA.

2.1 Aspectos generales

El desarrollo tecnológico e industrial de los últimos tiempos ha traído consigo cambios en la mentalidad, las actividades y los planteamientos culturales de la sociedad rural. Sin embargo, no obstante que estos cambios empujan a una sociedad globalizada, el hecho es que lo rural o la ruralidad no se presenta de manera homogénea ni entre todos los países del mundo, ni dentro de cada nación a pesar de que compartan una problemática común.⁶⁰

En el caso de la escuela rural cada país asume sus propios rasgos de organización y funcionamiento. Aquí señalaremos algunos aspectos específicos de lo que concierne a la escuela rural española, sin detenernos en sus generalidades, pues éstas ya se han señalado al hablar de la escuela rural.

La escuela rural española del siglo XXI, ya no corresponde a la escuela destinada a un sector productivo agrario o campesino.⁶¹ En España -al igual que en el resto del mundo- la penetración tecnológica y capitalización en la producción agraria se ha ido acentuando desde la década de los 90, creciendo también la diversificación de la actividad económica en las zonas rurales. El mapa productivo de la sociedad rural española (que ahora incluye, además de la producción agrícola y ganadera, empresas de transformación, artesanales, turismo, servicios, etc.) asume hoy una forma muy diferente a la que tenía hace algunos años.

Estos cambios estructurales, en la economía de las zonas rurales, han traído cambios en las formas de vida y en la forma de pensar de la población rural española. Por otra parte, la integración del país a la Unión Europea plantea nuevos retos en todos los espacios institucionales. Específicamente en lo que se refiere al educativo, éste tendrá que responder por la calidad de sus servicios garantizando que la formación y profesionalización de los españoles esté a la altura del resto de los europeos. En lo que respecta a la educación rural el Estado Español habrá de tomar decisiones político

⁶⁰Incluso al interior de cada país lo rural tampoco se presenta en forma homogénea, ya que también podemos encontrar zonas ricas y zonas pobres en los territorios rurales con las diferencias que esto conlleva.

⁶¹“El espacio rural (...) cada vez tiene más elementos en común con el sector secundario, dado el elevado nivel de tecnificación alcanzado, y la importancia de su gestión capitalista, de su intensa productividad en muchos subsectores agrarios y de la escasa población empleada.” (Hernández, 2000, p.133)

administrativas para garantizar que los ciudadanos de estas zonas no queden al margen de esta integración al espacio europeo; teniendo presente, desde luego, los retos que la escuela rural le demanda en este nuevo contexto.

Hace poco escuchaba que los siglos no terminan cuando dicen que terminan y en el caso de la escuela rural, las etapas de la España que dieron prioridad a la industrialización y al desarrollo urbano, con el consecuente abandono y desprecio de la sociedad y el medio rural, dejan como herencia visiones políticas poco sensibles a la realidad y necesidades de la escuela rural.

Jose Ma. Hernández ubica en el siglo XX dos grandes etapas que corresponden a la historia de la escuela rural en España:

La primera abarca hasta los años sesenta, época del desarrollismo⁶², “cuando la sociedad española es eminentemente rural en todos sus aspectos y también lo es en sus escuelas” Encontramos aquí una escuela rural precaria, aislada, mal dotada; desatendida en sus necesidades fundamentales, que arrastra una organización anacrónica heredada del siglo XIX, reflejada -no solo en sus recursos materiales y humanos- sino también en los objetivos del proyecto educativo. Esta escuela pertenece a una sociedad rural al margen del desarrollismo de la época-que carece de muchos de los servicios públicos y culturales básicos que ya se registraban en las zonas urbanas- y que se refleja en sus centros educativos. (Hernández, 2000)

La segunda fase, que inicia en los años sesenta, se vincula fuertemente con la historia política y social de España. En esta etapa se encuentra la génesis de lo que hoy constituye la red o subsistema de escuelas rurales (de la cual hablaremos más adelante). Los ideales de libertad y defensa de los derechos de los ciudadanos -de una España en proceso de democratización que sale del franquismo- dan pie a la existencia de un amplio movimiento⁶³ en defensa de la escuela rural (años setenta y ochenta) el cual permite el reconocimiento técnico y político de la problemática de la escuela rural y un gran avance en la estructura organizativa de los centros educativos rurales; gracias al

⁶² “El discurso oficial de la España de los años sesenta sobre el campo, sus gentes, valores e instituciones, escuelas incluidas, no es otro que el propio del denominado desarrollismo. Se invita a millones de españoles a que se desplacen a trabajar a países europeos, a que abandonen el espacio rural para instalarse en los barrios de los grandes núcleos urbanos e industriales, a que dejen el sector primario para acceder al paraíso soñado de la industrialización, de las fábricas y servicios.” (Hernández, 2000, p.127)

⁶³ Representado en los sindicatos de enseñanza, en los programas de los partidos políticos emergentes, en las Escuelas de Verano, las asociaciones de Padres de Alumnos Rurales, los Movimientos de Renovación Pedagógica y los ayuntamientos. (Hernández, 2000)

cual hoy en día ya no se habla de escuela rural en forma aislada sino vinculada a esta red de escuelas rurales. (Hernández, 2000)⁶⁴

Desde luego, la escuela rural de la España del siglo XXI no presenta las mismas carencias que aquella que le precedió en el siglo pasado. La situación de la ER en España, ha mejorado considerablemente en las últimas décadas. De hecho la descentralización política y administrativa del sistema educativo ha traído el desarrollo de políticas públicas más cercanas a las necesidades de los territorios rurales y como consecuencia se puede hablar de cambios cualitativos en cuanto a la atención de los centros educativos ubicados en territorio rural.

Y aunque estos cambios han permitido a la administración educativa acercarse más a la problemática de la escuela rural española -ya que cada gobierno autónomo regional ha creado su propia organización y estructura educativa- también existe el hecho de que el ritmo de desarrollo de estas políticas, así como el avance legislativo, no ha sido homogéneo por lo que existen aún muchas demandas pendientes. (Barajas et al., 2007a; Boix, 2004)

Para Boix (2011) la escuela rural, en el siglo XXI, adquiere un nuevo valor en el contexto del sistema educativo español:

A finales del siglo XX, principios del XXI, en plena sociedad postmoderna, en la que las estructuras sociales ya no perduran el tiempo necesario para solidificarse y no sirven de marcos de referencia para los actos humanos (...), la escuela rural adquiere una importancia relevante en el sistema educativo español, en parte por las políticas de agrupamiento escolar que durante más de 20 años han facilitado el trabajo colaborativo entre los maestros rurales y la optimización de sus recursos didácticos, materiales y económicos. Pero también porque ha sabido acomodarse a las necesidades e intereses de esta sociedad en constante movimiento, de esta “sociedad líquida”, siguiendo a Bauman. Todo ello ha supuesto que en algunos territorios rurales españoles se haya producido un renacer de esta tipología de escuela revalorando su potencial pedagógico y su capacidad para crear y recrearse de manera permanente. (p.15)

⁶⁴ Podríamos hablar de una tercera etapa, la que corresponde plenamente al siglo XXI, pero ésta todavía está por escribirse.

2.2. Organización y funcionamiento

La escuela rural española –además de compartir las características de la escuela multigrado que ya hemos señalado con anterioridad- es aquella, que por sus características de organización y funcionamiento, “no es completa en cuanto al número de unidades (no llegan a ocho) y en cuanto a la estructura de gestión de centro” (Boix, 2003b, p.8); “está integrada por grupos heterogéneos de alumnos con necesidades educativas muy diversas” y de diferentes edades. (Boix, 2003b, p.27)

En España, la escuela rural, incluye alumnos no solo de diferentes grados del ciclo de primaria, sino en ocasiones también alumnos de los ciclos de infantil y secundaria. Los maestros son responsables de su clase pero pueden ser también directores de su propia escuela o grupo de escuelas. También se encuentra la figura del maestro itinerante; que es un maestro formado en alguna especialidad (música, educación física, inglés, etc.) y que atiende a varias escuelas de la región o zona. (Barajas et al., 2005)

En relación a la escuela rural en España, Barajas et al. (2007a, p.60) mencionan que dos modelos son necesarios para operar en las zonas rurales, debido a la diversidad geográfica y al contexto político en el que se desenvuelve. Estos dos modelos dan lugar a una tipología que responde a la heterogeneidad y multidimensionalidad de la escuela rural en España:

A. El primero corresponde a la escuela rural no agrupada, autónoma, que comparte maestros itinerantes e incluso algunas actividades con escuelas cercanas. En esta tipología encontramos que la escuela rural española puede ser *unitaria* y *cíclica o graduada*:

- *Escuela cíclica o graduada*, es aquella con varios maestros y con alumnos de dos o más cursos, sin llegar a tener un maestro por curso. Las tareas de gestión se reparten entre el total de profesores. (Boix, 2003b)
- *Escuela unitaria*, es aquella compuesta por un maestro que atiende conjuntamente al alumnado de diversas edades y niveles educativos. Todas las funciones recaen en el mismo maestro. (Boix, 2003b)

B. El segundo corresponde a las escuelas rurales agrupadas en una sola unidad. Este modelo de organización de las escuelas rurales fue asumido por la administración educativa de cada una de las comunidades autónomas, consolidándose diversas agrupaciones, entre las que se encuentran:

- Zonas Escolares Rurales (ZER) en Cataluña
- Centros Rurales Agrupados (CRA) en Castilla-La Mancha, Castilla y León, Aragón, Asturias, Galicia y Madrid
- Centros Educativos Rurales (CER) en la Comunidad Valenciana;
- Colectivos de Escuelas Rurales (CER) en Canarias;
- Centros Públicos Rurales Agrupados (CPRA) en Andalucía.

Estas agrupaciones, creadas con el propósito de responder a la compleja diversidad que representa la escuela rural, se han venido consolidando a partir de los años 80. Entre sus objetivos está el de construir un proyecto educativo común; facilitar el contacto intercentros de maestros y alumnos; compartir y optimizar recursos materiales y humanos; intercambiar experiencias; romper el aislamiento y fortalecer el trabajo cooperativo. (Boix, 2003b; Boix, 2004; Barajas et al., 2007a; Hernández, 2000)

2.3 CRA y ZER: Centros Rurales Agrupados y Zonas Rurales Escolares

Debido a que los maestros -a los que hacemos referencia en esta tesis- corresponden a dos modelos específicos de agrupación, en este espacio nos referiremos solamente a dos agrupaciones: CRA (Centro Rural Agrupado) y ZER (Zona Escolar Rural)

El modelo de los Centros Rurales Agrupados, comenzó a experimentarse en el siglo pasado a principios de los años ochenta, en varias escuelas rurales del Valle de Amblés, en Ávila,⁶⁵ con el propósito de subsanar muchos de los problemas que son propios de la escuela rural. Más tarde, fue aceptado por la administración educativa, generalizándose en el ministerio de J. M. Maravall (1982-1988) como Colegios Rurales Agrupados⁶⁶. En 1990 se concretiza normativamente en la LOGSE⁶⁷ como Centros Rurales Agrupados (CRA). (Boix, 2003b; Hernández, 2000)

El CRA, corresponde a la agrupación de “varias escuelas unitarias en diferentes pueblos de la comarca” constituyendo una sola unidad. Actualmente, existen muchos Centros Rurales Agrupados funcionando bajo la administración del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) como una sola entidad organizativa y funcional, conservando cada escuela las características culturales y sociales que les son propias. (Boix, 2003b)

⁶⁵ Región que corresponde a la comunidad autónoma de Castilla y León.

⁶⁶ “El Ministerio de Educación y Ciencia promulgó en 1986 un Real Decreto sobre la formación de los Colegios Rurales Agrupados con el objetivo de dar vía legal a organizaciones educativas diferentes y, a la vez, beneficiosas, para la educación en el ámbito rural.” (Boix, 2003b, p.10)

⁶⁷ LOGSE: Ley Orgánica General del Sistema Educativo.

La situación de la escuela rural –las carencias, dificultades y limitaciones que ya hemos señalado- motivo en Cataluña la creación de la Zona Escolar Rural, la cual corresponde a un conjunto de escuelas rurales que, “por su situación geográfica, económica y cultural se estructuran como un ente propio”. Todas las escuelas que forman la Zona se relacionan estrechamente entre sí, tanto a nivel organizativo como pedagógico, conservando empero cada una su singularidad e identidad. Como unidad organizativa dispone de sus propios recursos humanos y materiales, “de acuerdo con las características geográficas y las necesidades pedagógicas de la zona.” Varias ZER conforman un Sector Escolar. (Boix, 2003b, p.9)

El decreto para la constitución de los ZER⁶⁸ de 1988 señalaba como objetivos los siguientes:

- Mejorar la calidad de la educación de los alumnos que viven en zonas rurales.
- Mejorar el aprovechamiento de los medios personales y materiales de las escuelas de la zona.
- Potenciar el trabajo en equipo del profesorado, la circulación de información y de material y la realización de actividades comunes.
- Establecer un proyecto educativo común adaptado a las características de la Zona.
- Fijar criterios comunes de evaluación y orientación de los alumnos.
- Hacer más comprensible un modelo propio de participación de la comunidad educativa en las tareas cotidianas. (Boix, 2003b, p.9)

Boix menciona la importancia de los ZER en el contexto de las escuelas rurales de Cataluña. Destaca, en primer lugar, el compromiso y la participación de la comunidad para hacer suyos los objetivos del proyecto que busca:

- a) dignificar la cultura del niño dentro de su propio entorno natural y social;
- b) promover “las conexiones socio-educativas entre los miembros de las comunidades cercanas”;
- c) compartir espacios donde se discuten los fundamentos para una mejor calidad de la vida rural;

⁶⁸ Aparece en el “DOGC (Documento Oficial de la Generalitat de Catalunya) 198/88 Decreto 195/1988, del 27 de julio del departamento d’Ensenyament, sobre la constitución de Zonas Escolares Rurales para centros públicos de enseñanza primaria”. (Boix, 2003b, p.9)

d) co-responsabilizar a los miembros de la comunidad de la problemática que se genera en el entorno escolar y fomentar la promoción cultural del territorio. (Boix, 2003a, p.7)

Como se observa, en cuanto a los objetivos que persiguen, el CRA y el ZER son muy similares; sin embargo, una diferencia fundamental está en su implantación pues mientras algunas administraciones educativas lo impusieron (Castilla, Aragón) otras fomentaron la participación de la comunidad educativa para que de ellas partiera la propuestas de organizarse como agrupación escolar (Cataluña). “En algunas se conservó a los directores en las escuelas y se crearon los equipos directivos de la agrupación; en otras toda la responsabilidad de la gestión se apoyaba únicamente en los equipos directivos de la agrupación.” (Guilera, 2006, p.51)

Otra diferencia, que nos parece importante, la destacó uno de los maestros del CEIP⁶⁹ Sant Serny de Prats. El profesor nos informaba que el CRA son “varias escuelas y una cabecera, pero el director (del Centro) decide por todos los demás” en este sentido consideraba que en las escuelas que integran el CRA “pierde autonomía el director de escuela para, por ejemplo, integrarse a un proyecto”. Por su parte, “el ZER son varias escuelas, cada una con su director y una cabecera; pero cada director de escuela conserva su autonomía y puede decidir en qué proyectos quiere trabajar. Podemos decir, un director general para todo el ZER y uno en cada escuela.”⁷⁰

A pesar de las ventajas que las agrupaciones traen consigo, no deja de haber problemas generados por cierta incapacidad, desconocimiento o voluntarismo de la administración educativa (ya sea central, autonómica o municipal) en relación a lo que pasa en la escuela rural; o bien, por posturas generadas en las mismas escuelas, con las idas y venidas de la reordenación de los centros, encontrándonos que muchos ZER o muchos CRA ya no funcionan. Por ejemplo, tenemos historias de escuelas que de unitarias pasaron a ser colectivas; y de colectivas pasaron a ser unitarias. Tal es el caso de la escuela de Muñas, en Asturias, que terminó como una escuela mixta aislada que ya no tiene conexión con ningún CRA. (Martín, 2006)

Guilera y Soler nos dan su testimonio, mencionan que algunas ZER “piden a la Administración dejar de trabajar como tales y cada escuela que la forma reclama tener

⁶⁹ CEIP: Centro de educación infantil y primaria.

⁷⁰ Diálogo con el Director del Ceip Sant Serni. Octubre, 2008.

su propia autonomía.” El caso de la ZER Font del Cuscó, que a partir del ciclo escolar 2005-2006, dejó de funcionar como agrupación de escuelas, debido primero al incremento en el número de alumnos, pero también debido a que las escuelas que lo componían deseaban recuperar su autonomía. En este caso, según las autoras, la estructura del ZER “se ha convertido en una pinza que no permite a los centros, que crecen con características socioculturales diferentes, profundizar en su autonomía (y) desenvolver sus propios proyectos anclados en su entorno inmediato.” (Guilera, 2006)

No obstante que se han registrado algunas mejoras en cuanto al sistema de transporte de los niños, los comedores escolares y las condiciones pedagógicas y materiales de las escuelas; la problemática que cotidianamente vive la escuela rural española está muy lejos todavía de ser resuelta. Sobre todo a nivel de una política educativa que verdaderamente ponga en el centro a la escuela rural y sus necesidades.

En España son pocas las regiones que han desarrollado una legislación adecuada para apoyar y promover efectivamente a la educación rural. (Barajas et al., 2007)

Si se quiere que la educación rural en España esté a tono con lo que dicta la Unión Europea, es necesario que las escuelas rurales sean dotadas con todos los adelantos humanos y tecnológicos de que disfrutaban las escuelas ubicadas en territorios urbanos. La importancia de que la población rural tenga acceso a Internet, de que se valore el trabajo del maestro rural, de que existan programas educativos vinculados a este contexto (que valoren y rescaten el capital cultura del medio rural), etc., no es una cuestión menor que pueda pasar inadvertida.

3. EL PROYECTO RURAL WINGS Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA COMUNIDAD VIRTUAL

3.1. El advenimiento de las TIC en el medio rural

El rápido avance de las tecnologías de la información y de la comunicación ha venido a transformar nuestra interacción con el mundo. La tecnología digital está penetrando en todos los aspectos de nuestra vida. Si todavía en la última década del siglo XX existía en el mundo occidental un buen número de personas cuya vida no se relacionaba con las TIC, y de hecho permanecía al margen de los avances tecnológicos, hoy en día los adelantos que nos ofrecen las telecomunicaciones se vuelven cada vez más familiares en

la vida cotidiana de las personas. En España, por ejemplo, es difícil pensar un taxista sin su GPS, por lo menos en las ciudades más importantes.⁷¹

Desde luego todos estos cambios traen aparejadas nuevas formas de interacción con el mundo. Poster y Kruger (como se citó en Barajas et al., 2005) señalan que estos cambios tan rápidos distorsionan “los sentidos con los que vemos e interactuamos en el mundo, afectando las relaciones sociales y los procesos psicológicos” (p.31). La verdadera naturaleza de la interacción con las TIC se debe a que el paisaje cultural está cambiando. Los medios de comunicación han dado a los usuarios un papel central, moviéndose del papel pasivo de espectadores al papel activo de jugadores y creadores. (Barajas et al., 2005, p.31)

Los medios de comunicación, en general, se han visto impactados pues su papel ya no puede ser unilateral. Hoy en día, las redes sociales están marcando muchas pautas a seguir. Por ejemplo, en la industria del entretenimiento se ha visto como muchos programas de noticias -para no quedar rezagados- tienen que ponerse al día con lo que comenta la audiencia en las redes sociales. Y una gran mayoría de noticieros, si no es que todos, utiliza en su barra de noticias algún video que se ha vuelto viral en YouTube.

La anterior unilateralidad de los medios, se transforma, y aunque todavía no podemos hablar de que exista “un diálogo” con el quinto poder, si se puede hablar de cierta interacción con los espectadores. Aunque esta interacción todavía se encuentra socavada, o limitada, por cierto tipo de censura al seguir siendo restringida. Yo diría que no nos ilusionemos mucho en el sentido de que existe una verdadera interacción; sin embargo no se puede negar que la hay.

El paisaje cultural está cambiando: el acceso al conocimiento ha tomado otras formas. Los avances científicos y tecnológicos se han vuelto más accesibles. Antiguamente sólo los que tenían posibilidades de viajar -y por lo tanto, ciertas posibilidades económicas- podían tener acceso a las novedades editoriales, musicales o artísticas del mundo. Podemos decir que el Internet ha revolucionado el acceso a la información.

A nivel mundial los avances científicos, tecnológicos y artísticos ya no están restringidos por barreras geográficas. Al alcance de un *clic* se puede recorrer un museo

⁷¹ Situación que, por cierto, todavía no he observado que ocurra en la Ciudad de México. Aunque para suplirlo, los taxistas en México usan su celular. Tal vez los de Uber si lo hagan, pero esos no están al alcance de mis posibilidades.

o conocer el acervo de una biblioteca. Actualmente -si se sabe cómo y dónde navegar- se encuentra información en cualquier área de interés. Hoy en día, ni siquiera el idioma es una limitante debido a los novedosos y útiles diccionarios que existen en línea. Actualmente, al parecer, la única barrera estriba en contar con un buen equipo de dispositivos electrónicos y una buena recepción de Internet. Limitaciones que, en algunos casos, se pueden salvar más allá del poder adquisitivo de los usuarios.

En fin, tenemos entonces que el avance tecnológico en el campo de la información y la comunicación ha sido tan grande que es difícil pensar un solo lugar del planeta que quede al margen. Ya es lugar común, entre políticos y planificadores, señalar que el acceso de la población a las TIC es una cuestión vital para los países en vías de desarrollo. (Hernes, 2001) Machío menciona que “las economías más avanzadas *ponen* a las TIC en la primera línea de desarrollo. Así mismo, aquellos territorios que están en progreso las colocan como el principal eje de acción política.” (Machío, 2007) El mismo Machío (2007) menciona que -desde la irrupción de Internet en España, en 1953- todas las líneas estratégicas gubernamentales han sido orientadas hacia la actuación global del discurso de la Sociedad de la Información.

No obstante lo anterior, hay que tener presente que el cuento de hadas no es tal; pues, aunque ya no hay límites geográficos o espaciales para el acceso, sí los hay en términos de infraestructura y nivel socioeconómico. Es por esto que el cambio a la era digital no está ocurriendo de manera homogénea, ni tan rápido como se esperaba. En este sentido, el medio rural es uno de los más afectados; pues el cambio a la era digital está siendo mucho más lento en las áreas rurales que en las urbanas. En consecuencia el advenimiento de la sociedad de la información y el conocimiento ha irrumpido en las zonas rurales -podríamos decir que- con otras características. Tanto en la escuela, como en la comunidad, la entrada de las TIC ha sido más una cuestión de azar que por decisiones políticas o gubernamentales. Sin embargo, ante una realidad que ha superado todas las expectativas, los diferentes gobiernos del mundo han tenido que asumir este reto como un aspecto más de la efectividad de sus administraciones. Efectividad que podría ser cuestionada -no sólo al interior de los países sino también al exterior- si asumen posturas erróneas ante este tema.

Resulta evidente que la presencia de las herramientas TIC provee, por un lado, un novedoso terreno de oportunidades y, por otro, un nuevo conjunto de retos para los

sistemas de enseñanza, para el currículo, para los maestros y para la escuela rural. (Barajas et al., 2005, p.43) Sin embargo, no hay que perder de vista que -no obstante el “interés” gubernamental por las áreas rurales- la infraestructura y los servicios necesarios en torno a las TIC no han podido ser desarrollados en su totalidad. Es un hecho que el fenómeno -al que se le ha denominado “revolución digital”- constituye una clara ruptura con el pasado y la emergencia de una nueva era con un sinnúmero de nuevos recursos y posibilidades. Sin embargo, es también un hecho, que el bienestar social -que implica la creación de nuevos recursos para atender las necesidades en esta nueva era- no se vislumbra muy claro.

a. Las TIC en la escuela rural

Cuando empezó a cobrar fuerza la era digital, en algunos círculos se habló mucho de *tecnofobia*; y esto era -por desgracia- una aplastante realidad para los maestros de educación básica de principios de los 90. Al respecto, Barajas et al. (2007) mencionan que existe “una tendencia a pensar que los maestros de escuela y particularmente los maestros de la escuela rural, tienen prejuicios en contra de las TIC en general, ya sea porque ellos tienen prioridades más urgentes o porque su nivel de alfabetización digital es muy bajo”. Aunque estas razones puedan ser ciertas, el hecho es que la necesidad de combatir el aislamiento hace que, al conocer las ventajas de las TIC, los maestros de la escuela rural se interesen en su aprendizaje y aplicación práctica.

Esto no quiere decir que no existan algunos maestros y autoridades de la escuela rural que todavía piensen que la tecnología impide el trabajo del maestro sumando más dificultades a sus ya muchas tareas; sin embargo, a medida que el conocimiento de las TIC se generaliza, los maestros comprenden que tienen en ellas un gran recurso que, bien empleado, se puede constituir en su mejor aliado.

No se puede dudar del impacto que han causado las nuevas tecnologías aplicadas al aprendizaje en los sistemas educativos de todo el mundo; por lo que no es difícil imaginar los beneficios que las TIC puedan traer a la educación rural. La utilización de las TIC, en el ámbito escolar rural, ha generado un creciente interés (no sólo de la comunidad escolar sino de toda la población rural) por considerarlas como una “herramienta para acceder a las distintas áreas del conocimiento” (Boix, 2004, p.9). El papel de las TIC “puede ser significativo en cualquier esfuerzo por ayudar a los

profesores a desarrollar sus potencialidades, independientemente de hacer frente a sus problemas” (Pincas, 2005)

En este terreno las TIC ofrecen mucho, ofrecen aportar nuevos métodos y técnicas, favoreciendo el desarrollo de los recursos para el aprendizaje ajustándolos a las necesidades y características de la educación rural. La utilización de las TIC puede coadyuvar a que la escuela rural rompa las barreras de su endémico aislamiento y, a la vez, contribuir a reforzar las tradiciones locales. Ante el advenimiento de la sociedad de la información y el conocimiento, las TIC pueden constituirse en una herramienta que permita el acceso de los estudiantes de la escuela rural al mundo globalizado, sin perder sus raíces (Barajas et al., 2005, p.44)

El uso de las TIC brinda una oportunidad a la escuela rural de explorar la tecnología para resolver sus problemas. Tsolakidis considera que, si esto se logrará, la escuela rural podría llegar a ser el prototipo de la escuela tecnologizada a bajo costo. (Tsolakidis, 2007). Para Bustos “Las tecnologías de la información y la comunicación en las escuelas rurales pueden brindar posibilidades para su supervivencia e incluso pueden contribuir notablemente a mejorar la calidad de vida en el propio medio y evitar el aislamiento sociocultural” (Bustos, 2004)

Es importante subrayar que todas las instituciones que componen nuestra sociedad tienen derecho a participar de los beneficios y oportunidades de la nueva era, la escuela multigrado incluida. Es pues “irremediable que la calidad de la educación en estos espacios suponga una finalidad básica de las políticas educativas europeas.” (Barajas, Boix y Silvestre, 2006, p.30) Los centros situados en zona rural tienen que constituir un objeto prioritario para las administraciones educativas en cuanto al acceso a la red. En el medio rural el acceso a la red constituye un elemento fundamental para favorecer -entre otras cuestiones- la comunicación intercentros; facilitar el acceso a materiales remotos de aprendizaje; establecer comunidades profesionales online, etc. (Boix, 2004)

No obstante y a pesar de todas las ventajas que las TIC traen consigo, no podemos dejar de mencionar la inquietud de algunos autores⁷² por la amenaza que las TIC representan para las cuestiones de identidad; los valores nacionales y culturales; la defensa o preservación de la lengua; y otras cuestiones igualmente importantes que

⁷²Hernes, 2001; Bates, 2001; Bichat, 2003; Crovi Druetta, 2004; Trejo Delarbre, 2001; entre otros.

constituyen el legado cultural de los pueblos. Elementos que ellos consideran peligran ante el poder hegemónico de las naciones que sustentan las TIC.

Es un hecho que la cultura mediática de masas está distribuyendo cierto tipo de contenidos de manera homogénea, tanto para las zonas urbanas como para las rurales. Por lo que cada vez es menos probable que los habitantes de las zonas rurales permanezcan al margen de cierto tipo de contenidos, e incluso de ideologías. Pero ¿qué pasa con los valores y la cultura de la comunidad ante la amenaza de una cultura totalitaria? El avance descontrolado de las TIC ¿puede representar una amenaza para las instituciones nacionales, para la cultura y para la lengua?

En lo personal comparto esta inquietud; sin embargo, creo que el sistema educativo en su conjunto es quien tiene la oportunidad de evitar que esto ocurra, asumiendo como objetivo la formación de ciudadanos críticos y responsables de su aprendizaje. Las instituciones educativas de todo el mundo tienen la encomienda de transmitir valores y contribuir a forjar la identidad nacional; además de fomentar la integración nacional y la solidaridad. (Bates, 2001)

Si a esto sumamos el desarrollo de un espíritu crítico en los estudiantes de la escuela rural y, por consiguiente, en los ciudadanos de la comunidad rural- se puede contribuir a que ésta resista, por un lado, a las tendencias irracionales de urbanización y, por otro, a la amenaza de desintegración social y cultural. Situación que desde siempre han padecido las comunidades rurales y que ahora se vuelve potencialmente más peligrosa con la aparición de las TIC.

Se necesita de una escuela capaz de formar ciudadanos críticos, capaces de proteger los recursos humanos y naturales del paisaje que envuelve a la escuela rural y que constituye su patrimonio. Ciudadanos capaces de entender los retos que enfrenta la sociedad rural ante el advenimiento de la SIC y que respondan a ellos con iniciativas novedosas y flexibles. Y el uso de las TIC, por otra parte, puede contribuir a ello.

3.2 Rural Wings y la Escuela Rural Virtual

El siglo XXI, ha puesto de manifiesto que ni individuos, ni naciones pueden quedar al margen de los avances de las telecomunicaciones.

En el año 2007 una de las prioridades del estado Español era que la población de las áreas rurales, aun las más aisladas, pudieran tener acceso a Internet con conexión de banda ancha. (Barajas et al., 2007a)

A propósito de contar con Internet de banda ancha, Koulouris y Sotiriou (2007) comentan que su importancia radica en beneficiarse de un entorno tecnológicamente avanzado y socialmente innovador en el cual las conexiones de Internet sean rápidas, permanentes y fáciles de utilizar; capaces de soportar el crecimiento de las nuevas aplicaciones y servicios digitales, aspirando a cubrir todas las necesidades del ser humano, no importando lo que la gente haga, ni dónde se encuentre. A propósito de su papel en el contexto de la Sociedad de la Información comentan:

Nuestro acceso, o no, a los servicios de banda ancha por lo tanto están emergiendo como el principal criterio para nuestra participación en la Sociedad de la Información. Aquéllos que no tienen acceso al “Internet rápido” son considerados como *digitalmente excluidos*, fuera de todos los retos y las oportunidades de nuestro tiempo, condenados a la marginación en la economía moderna. Por lo tanto, asegurar la banda ancha para todos constituye una prioridad para los gobiernos y las organizaciones a nivel mundial. (Koulouris & Sotiriou, 2007, p.15)

De hecho en economía existe el término en inglés “*Broadband penetration*” el cual se utiliza como un indicador clave de desarrollo.

Ante esta situación, no puede permitirse que los tradicionalmente al margen sigan quedando al margen. Por ello resulta prioritario preparar el terreno para que esto no siga ocurriendo en las zonas rurales y de difícil acceso. En este contexto es donde “las telecomunicaciones vía satélite pueden constituir (...) una solución factible, efectiva y eficiente que garantice la conexión de banda ancha para todos y en particular para las comunidades educativas remotas.” (Koulouris & Sotiriou, 2007, p.17)

a. El Proyecto NEMED

En el año 2004, comenzó a operar en Europa un proyecto cuyo objetivo era estimular y fortalecer la educación multigrado, contribuyendo a mejorar el aprendizaje y la enseñanza en las escuelas rurales. El proyecto mejor conocido como Proyecto NEMED

(Network of Multigrade Education) ⁷³ fue una red de escuelas rurales constituida por diferentes países europeos. Planteaba, por un lado, “generar materiales y recursos didácticos que (permitieran) aprovechar experiencias y prácticas educativas exitosas y aproximarlas a la realidad educativa de los espacios rurales de los países de la Red” (Barajas et al., 2006, p.28); y, por otro, “estudiar y analizar los elementos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula rural, y en consecuencia la escuela rural, así como las condiciones en las que se encuentra este proceso en Europa” (Barajas et al., 2006, p.28).

De los 6 grupos de trabajo que se constituyeron bajo la tutela del proyecto NEMED, uno de ellos, *Las TIC en la escuela rural*, tenía como objetivo investigar “la presencia real de nuevas tecnologías y el uso específico que éstas pueden tener en el aula multigrado, a diferencia del aula homogénea.” (Barajas et al., 2006, p.29)

El proyecto NEMED continuó operando hasta el 2007. Después de esto, la red transnacional de escuelas rurales se mantuvo operando bajo el patrocinio del proyecto europeo Rural Wings. (Barajas et al., 2007; Frossard, Trifonova & Barajas, 2010).

b. El Proyecto Rural Wings

El proyecto Rural Wings (RW), por su parte, buscaba atender las necesidades de aprendizaje de las comunidades rurales -sirviéndose de las comunicaciones vía satélite, a través de una plataforma avanzada de aprendizaje- enfocando su atención en el desarrollo de las dimensiones pedagógicas, sociales y humanas. Su perspectiva inicial partía de considerar a las TIC como un medio instrumental para fortalecer a las personas a través del conocimiento y del desarrollo de la creatividad.

Este proyecto internacional consideraba que las comunicaciones basadas en la tecnología satelital⁷⁴, representaban la clave para alcanzar el desarrollo hacia la *sociedad de la información*. Su propósito era explotar los avances en tecnologías de conexión en red de *banda ancha*, con la intención de contribuir a minimizar la *brecha digital* entre las áreas rurales y el resto del mundo, dotando de Internet a las poblaciones más aisladas de Europa.⁷⁵ (Rural Wings, 2011; Frossard et al., 2010)

⁷³ NEMED estuvo financiado por el Programa Sócrates (Acción Comenius 3) de la Unión Europea (project no. 114323 - CP -1-2004-1- GR - COMENIUS – C3PP). (Future Learning, s/f)

⁷⁴ Satellite Technology Communications.

⁷⁵ A través del acceso a la tecnología satelital DVS-RCS.

El objetivo principal del proyecto se enfocaba en ayudar a crear una nueva cultura en las comunidades rurales, promoviendo el alfabetismo digital y reduciendo la resistencia al uso de las nuevas tecnologías.

Es mi fuerte creencia que RW no sólo proveerá servicios de e-learning en áreas aisladas a través de las comunicaciones vía satélite, sino que también traerá cambios en la actitud de la gente hacia los modernos servicios de banda ancha; cubriendo sus necesidades y ofreciendo nuevas perspectivas para todos los aspectos de sus vidas.

Las alas del conocimiento están extendiéndose y ningún usuario quedará fuera.

Prof. Nikolaos K. Uzunoglu, Coordinador de RW. (Rural Wings, 2011)

Para cumplir con este propósito, el proyecto planteó diversos objetivos, entre los cuales se encontraban:

- Desarrollar ambientes tecnológicos avanzados, a través de tecnologías de acceso vía satélite DVB-RCS, que sirvan de soporte a diversas actividades de aprendizaje.
- Lograr la transferencia de conocimiento y el ajuste de estas prácticas a través del desarrollo de diferentes escenarios educativos que cubran diferentes contextos de aprendizaje (escuela, trabajo, hogar) como resultado de la interacción entre las necesidades de los usuarios y el desarrollo tecnológico.
- Acrecentar la comunicación entre las comunidades rurales, a través de una extensiva red.
- Crear una comunidad virtual de aprendizaje donde la gente sea animada a comunicarse y se familiarice con la idea de cooperación y trabajo en red.
- Utilizar el entorno de aprendizaje de RW como una herramienta de comunicación integrada.
- Proveer ambientes de aprendizaje constructivo, envolviendo a cada grupo de usuarios en actividades significativas, ajustadas a sus diferentes necesidades.

(Rural Wings, 2008b; Rural Wings, 2011)

RW ofrecía servicios e-learning a una gran variedad de usuarios (en la escuela, en el trabajo y en el hogar) instalando terminales de satélite DVB/RCS, en áreas rurales de toda Europa. Inicialmente tenía programado operar en 126 sitios piloto distribuidos en

áreas rurales de pueblos o localidades remotas y aisladas (tales como montañas o islas) ahí donde conectarse a un servicio rápido de Internet no hubiera sido posible.

En el 2011, RW operaba en 11 países: Chipre, Estonia, Francia, Georgia, Grecia, Hungría, Israel, Polonia, Rumania, España y Suecia. (Rural Wings, 2011)

c. La construcción de una comunidad virtual

En España, la red de escuelas rurales⁷⁶ operó a través de la Universidad de Barcelona, con un equipo de la Facultad de Pedagogía. Desde sus inicios⁷⁷ fue creada una plataforma educativa denominada Escuela Rural Virtual, pensada como un área virtual con la que el equipo de investigación de la UB, daba respuesta a su interés por desarrollar herramientas educativas que permitieran nuevas formas de comunicación entre las escuelas y los pueblos. (Rural Wings, 2008a)⁷⁸

En el 2007, la lista de escuelas rurales españolas que participaban en el proyecto NEMED ascendía a 15 escuelas distribuidas en 6 regiones –entre las que se encontraban Cataluña, Aragón, Galicia, Asturias, Cantabria e Islas Canarias⁷⁹- atendidas por más de 30 maestros de la escuela primaria. En ese entonces, el equipo de la UB, delineó un módulo de formación con la intención de que los maestros participaran en NEMED diseñando un *proyecto telemático* que se crearía y aplicaría entre las escuelas. (Barajas et al., 2007; Rural Wings, 2008a)

Entre los objetivos que Rural Wings España planteaba se encontraban:

- Desarrollar una plataforma de educación ofreciendo, a través de tecnologías de acceso vía satélite DVB-RCS, entornos de aprendizaje estimulantes y creativos.
- Facilitar la comunicación entre las comunidades rurales, mediante la creación de una comunidad virtual de aprendizaje.
- Facilitar la creación de una nueva cultura en comunidades rurales.
- Promover la alfabetización digital y reducir el grado de resistencia al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
- Difundir el uso de la banda ancha vía satélite, en Europa. (Rural Wings, 2008a)

⁷⁶ Primero bajo la tutela de NEMED y a partir del 2007 de Rural Wings.

⁷⁷ Cuando la red de escuelas rurales todavía estaba bajo el patrocinio del proyecto NEMED

⁷⁸ El equipo de la UB pensaba la plataforma como un espacio en el que se pondrían actividades de formación docente, así como algunas áreas diseñadas para intercambiar opiniones e ideas, tanto entre los maestros participantes como entre estos y sus tutores.

⁷⁹ Más adelante se integrarían Extremadura y Murcia.

La plataforma educativa “Escuela Rural Virtual” (ERV) inicio sus actividades utilizando el paquete de software libre Moodle⁸⁰; a través del Campus Virtual UB. El Moodle, es un sistema de gestión de cursos, diseñado por Martin Dougiamas, para crear comunidades de aprendizaje en línea. El diseño del Campus Virtual UB está basado en este enfoque pedagógico, que parte del construccionismo social, cuya premisa es que el aprendizaje ocurre cuando se desarrolla en un entorno colaborativo y se construye conjuntamente con todos los participantes. (Dougiamas, 2002; Barajas et al., 2007; Sánchez, J. A. 2008). Entre sus características principales están:

- a) su facilidad de uso en la medida que no requiere profundos conocimientos técnicos;
- b) promueve una pedagogía basada en el constructivismo social;
- c) posee una interfaz de navegador de tecnología sencilla;
- d) los textos pueden ser editados usando un editor especial; y
- e) es compatible con los ambientes más comunes utilizados en los ordenadores.⁸¹ (Simon, 2007)

El uso del Moodle permitió a la ERV -en un primer momento- la implementación y el desarrollo de una serie de actividades (tanto del proyecto, como sugeridas por los propios maestros participantes) más allá del módulo de formación antes mencionado. Posteriormente, se incorporaron otros dos sitios web: el Grupo Google y el Blog. Estos espacios se utilizaron para continuar con las actividades virtuales de esta comunidad de profesores; en donde la participación de los alumnos también jugó un papel muy

⁸⁰ **Moodle:** Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Ambiente de aprendizaje dinámico y modular orientado a objetos) (Simon, 2007, p.21)

⁸¹ Joan Simon Pallisé describe las características generales del Moodle, empleado en el Campus Virtual UB:

- Facilitat d'ús. Els requeriments de coneixements tècnics necessaris per als usuaris són mínims i és suficient un domini mínim de navegació en entorn web.
- Promou una pedagogia constructivista social (col·laboració, activitats, reflexió crítica, etc.) centrada sempre en l'estudiant.
- Té una interfície de navegador de tecnologia senzilla, intuïtiva, amigable, lleugera, eficient i compatible. L'accés via web permet la connexió sense límits.
- L'estructura modular de l'entorn facilita que el professorat pugui aprofundir més o menys en les diferents possibilitats que ofereix la plataforma en funció de les seves necessitats.
- La majoria de les àrees d'introducció de text (missatges dels fòrums, etc.) poden ser editades usant l'editor HTML, tan senzill com qualsevol editor de text.
- Hi ha compatibilitat amb múltiples arquitectures Windows, Mac, PDA, etc.” (Simon, 2007, p.24)

importante. En su conjunto estos recursos permitieron el intercambio de materiales y experiencias entre los profesores integrantes de la comunidad “Escuela Rural Virtual”.⁸²

En una evaluación -realizada por el equipo de la UB a los profesores participantes en la red española- resultó que para los maestros de la escuela rural lo más importante del proyecto fue la posibilidad de conocerse y comunicarse entre sí; ya que esto les permitió escapar del aislamiento y construir, no sólo una comunidad de colegas, sino también de amigos. (Barajas et al., 2007)

4. RESUMEN DEL CAPITULO

La población rural es un grupo social bien definido, circunscrito a un territorio que se concretiza en comunidades específicas con identidad propia.

Hasta hace poco las fronteras entre la periferia y el centro estaban bien definidas. En la actualidad, gracias al desarrollo de las tecnologías estas fronteras están desapareciendo. Sin embargo, el hecho de que la estructura local del mundo rural este cambiando -como consecuencia de los procesos de globalización mundial- no significa que las formas de interacción que le son propias, desaparezcan.

Se puede decir, entonces, que culturalmente la población rural atraviesa por un proceso dinámico en donde –al interior de cada grupo- se crean y recrean nuevos elementos; configurándose nuevas pautas culturales, pero sin perder su propia identidad.

El tipo predominante de escuela, en las zonas rurales, lo constituye *la escuela multigrado*. Esta se caracteriza porque el o los maestros trabajan con más de un grado al mismo tiempo, en la misma clase.

La escuela constituye un agente importante en el medio rural. Vinculada estrechamente al territorio y a la comunidad rural, adquiere un significado muy diferente al papel que juega en el medio urbano. Como actor fundamental de la dimensión territorial “crea sinergias locales que combinan a su vez con la consolidación de formas de cooperación (...) y la generación de externalidades positivas con otros actores ajenos al propio territorio que aportan nuevas perspectivas y afianzan su papel dimensional.” (Boix, 2014, p.91)

⁸² Otra herramienta de comunicación utilizada por el grupo, es el Skype. Este recurso ha permitido a la ERV la comunicación sincrónica entre niños de diferentes regiones, especialmente durante el periodo de receso.

Los principales problemas, que atraviesa la escuela multigrado, son:

- a) Situación de aislamiento, que a su vez determina el aislamiento social de la comunidad y el aislamiento de la práctica pedagógica en la escuela multigrado;
- b) Inexistencia de un currículo diseñado específicamente para estas escuelas;
- c) Excesivas cargas de trabajo para el maestro;
- d) Carencia de una formación profesional destinada al docente que trabaja en estos entornos;
- e) Desarraigo del maestro en relación a la comunidad y a la escuela;
- f) Cierre de escuelas por no cumplir con la matrícula establecida;
- g) Visión centralista de las políticas educativas.

La escuela multigrado, es una característica que comparten las localidades ubicadas en territorio rural alrededor del mundo. En España, operan dos modelos:

- a) La escuela rural no agrupada, autónoma, que comparte maestros itinerantes e incluso algunas actividades con escuelas cercanas.
- b) Y las escuelas rurales agrupadas en torno a una sola unidad.

Este último modelo varía conforme la administración educativa de cada una de las comunidades autónomas. Y pueden ser Zonas Rurales Escolares (ZER); Centros Rurales Agrupados (CRA); Centros Educativos Rurales o Colectivos de Escuelas Rurales (CER) y Centros Públicos Rurales Agrupados (CPRA).

La situación de la escuela rural en España, ha mejorado mucho respecto a sus condiciones en el siglo pasado. La descentralización política y administrativa, del sistema educativo, ha permitido cambios cualitativos en cuanto a la atención de los centros y posibilitado que cada gobierno autónomo haya creado su propia organización y estructura educativa. Sin embargo, el avance de estas políticas no ha sido homogéneo por lo que aun existen muchas demandas pendientes.

La aparición de las TIC brinda una oportunidad a la escuela rural de explorar la tecnología para resolver su tradicional problemática que se vincula fuertemente a sus características de aislamiento. Así mismo, en la medida que las tecnologías aportan nuevos métodos y técnicas de aprendizaje, pueden favorecer el desarrollo de los recursos ajustándolos a las necesidades y características del aprendizaje en el aula.

En 2004, con el objetivo de estimular y fortalecer la educación multigrado, surge – financiado por el Programa Sócrates de la Unión Europea– el proyecto NEMED (Network of Multigrade Education) el cual viene a apoyar la creación de una Red de Escuelas Rurales constituida por diferentes países europeos. Más adelante (2007), éste daría paso al proyecto europeo Rural Wings (RW); el cual centró su acción en atender las necesidades de aprendizaje de las comunidades rurales sirviéndose de las comunicaciones vía satélite. Entre sus propósitos, incluía crear una comunidad virtual de aprendizaje que sirviera para la comunicación entre sus miembros; a partir de la cual se desarrollara la idea de cooperación y trabajo en red.

Con estos antecedentes se crea en España, la red de escuelas rurales denominada Escuela Rural Virtual (ERV), la cual estuvo integrada inicialmente por 8 comunidades autónomas (Cataluña, Extremadura, Aragón, Galicia, Asturias, Murcia, Cantabria e Islas Canarias). Esta Red operó, a través de la Universidad de Barcelona, con un equipo de investigación de la Facultad de Pedagogía.

Aunque se han registrado algunas mejoras en cuanto a las condiciones pedagógicas y materiales de las escuelas; la problemática que cotidianamente vive la escuela rural española todavía está muy lejos de ser resuelta. Hace falta una política educativa que verdaderamente ponga en el centro a la escuela rural y sus necesidades. La importancia de que la población rural tenga acceso a todos los adelantos humanos y tecnológicos de que disfrutan las escuelas ubicadas en territorios urbanos sigue siendo una cuestión de prioridad, en el contexto de la educación para todos.

Las TIC pueden constituirse en una herramienta que permita a la escuela rural romper las barreras del aislamiento (facilitando el acceso a materiales remotos, favoreciendo la comunicación entre diferentes escuelas) y, correctamente utilizadas, ayudar a reforzar el papel de la escuela en la dimensión territorial.

Segunda Parte:

**MARCO TEORICO Y ESTRATEGIA
METODOLOGICA**



**ESCUELA RURAL DE SAN ANDRÉS DE LUENA,
PROVINCIA DE CANTABRIA**

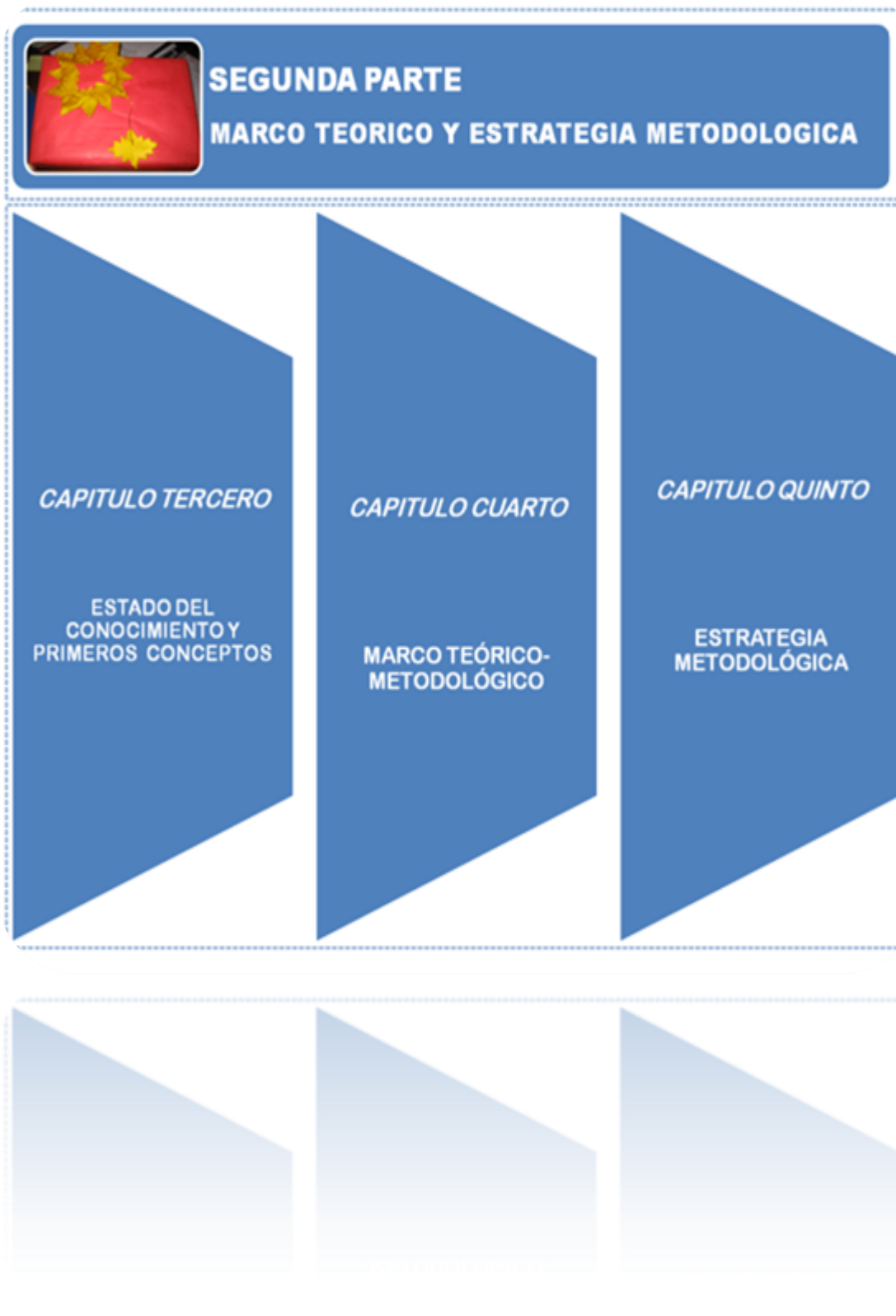


FIGURA 8. DISEÑO DE LA SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA.

MARCO TEÓRICO Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Nuestras creencias acerca de Internet y sus propiedades pueden someterse a investigación del mismo modo en que se cuestionan las ideas de los Azande sobre la brujería.

Christine Hine

Una vez establecido el tema de interés, la búsqueda bibliográfica permitió adentrarse en el campo de la investigación proporcionando los elementos tanto para situar el estado del arte del tema en cuestión, como para ir armando el marco conceptual.

En esta sección, que consta de tres capítulos, se presentan los resultados de este recorrido; desde las primeras pesquisas de indagación documental -que nos acercaron a los conceptos iniciales: *TIC, competencias, plataformas e-learning, escuela rural, etnografía virtual*, etc.- hasta la maravillosa experiencia de encontrar que -desde el punto de vista etnográfico- podemos estudiar las TIC como se estudiaría el sistema del Kula entre los massim⁸³, el arte en las sociedades primitivas⁸⁴, los rituales de pasaje entre los hopi⁸⁵, la brujería entre los azande⁸⁶, la identidad tribal alrededor de la toponimia “matis”⁸⁷, o la ceremonia del tatuaje entre los musha⁸⁸.

Iniciamos con el *capítulo 3*, en donde se muestran los resultados de esta primera etapa de investigación documental⁸⁹. En primer lugar, se exponen las diferentes tesis e investigaciones encontradas que abordan el tema de estudio. Trabajos generados principalmente en instituciones de educación superior elaborados por las distintas facultades de humanidades, ciencias e ingenierías; centrándonos en aquellas que abordan el tema desde el punto de vista del aprendizaje. Terminado este recorrido, se presenta los conceptos más relevantes para el desarrollo de nuestro trabajo: *alfabetización digital, cultura, competencias digitales, entorno virtual de enseñanza aprendizaje, etc.*

⁸³ Malinowski, 1975.

⁸⁴ Lévi-Strauss, 1977

⁸⁵ Spindler, 1999.

⁸⁶ Hine, 2004.

⁸⁷ Erikson, 2005.

⁸⁸ Pantaleoni, 2008.

⁸⁹ Decimos primera etapa, porque se refiere a la etapa inicial del proyecto; ya que durante todo el tiempo que llevó redactar la tesis se siguió consultando bibliografía.

En el *capítulo 4*, se presenta el recorrido conceptual merced al cual se llegó al referente teórico-metodológico que permitió el marco más que idóneo para el análisis de nuestro problema de investigación. El resultado fue un marco teórico-metodológico que tiene como referente la perspectiva de la etnografía virtual y las comunidades de conocimiento y práctica.

En este capítulo, se desarrolla el concepto de comunidad de práctica como punto de partida para esbozar la teoría del aprendizaje de Etienne Wenger. Se abordan los conceptos que Wenger considera como las tres dimensiones que caracterizan a una *comunidad de conocimiento y práctica: compromiso mutuo, empresa conjunta y repertorio compartido*. Por otra parte, se plantea la perspectiva etnográfica como modelo para la investigación, partiendo de los planteamientos que Christine Hine hace sobre la etnografía virtual. Donde el concepto de *cultura* vuelve a aparecer para dar contexto a la visión de Internet como *artefacto cultural*.

En cuanto al *capítulo 5*, se presenta en éste el recorrido metodológico *in situ*; es decir, aquí exponemos el camino a seguir utilizado para aterrizar el referente teórico-metodológico en la práctica de la investigación y el análisis; aplicando una metodología que combina estrategias para el análisis cuantitativo con estrategias para el análisis cualitativo. En este capítulo, también se presenta todo lo referente al diseño y desarrollo de la investigación y a las dificultades encontradas en este proceso.

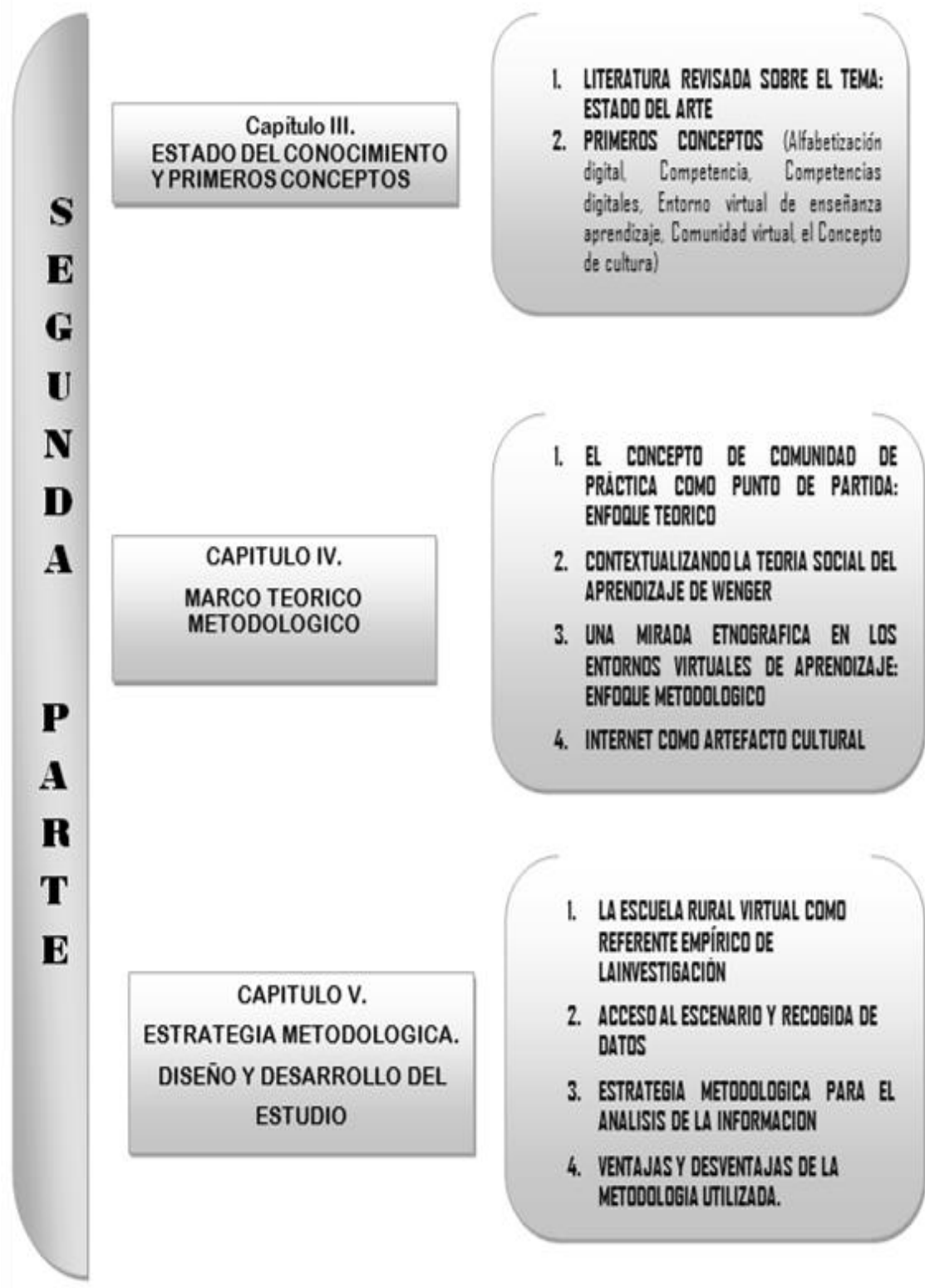


Figura 9. Contenido de la segunda parte

Capítulo III

ESTADO DEL CONOCIMIENTO Y PRIMEROS CONCEPTOS

1. LITERATURA REVISADA SOBRE EL TEMA: ESTADO DEL ARTE

Irse adentrando en el proyecto de investigación requirió de una exhaustiva revisión bibliográfica que partió de dos conceptos clave: las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y los Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje (EVEA). Conceptos que inicialmente fueron vislumbrados como temas de interés para el proyecto doctoral y que posteriormente fueron perfilándose hacia búsquedas más finas conforme avanzaba el trabajo de tesis.



Figura 10. Conceptos iniciales de búsqueda para establecer el estado del arte. Fuente: elaboración propia.

Sobre el tema de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) se encontraron producciones en casi todos los campos del conocimiento: desde las ciencias duras hasta las humanidades. En las instituciones universitarias, por ejemplo, se encontraron resultados en facultades tan diversas como Ingeniería, Arquitectura, Comunicación, Lingüística, Ciencias de la Salud, Filología, Historia, Matemáticas, Pedagogía, etc. Y esto no podía ser de otra manera, pues el desarrollo que en las últimas décadas han registrado las TIC ha impactado todos los campos del conocimiento.

En el área de humanidades se encontraron trabajos en facultades de Psicología, Filosofía, Sociología, Filología y Comunicación; así como en áreas y departamentos de

Información, Publicidad, Gestión de la Tecnología, Ciencias Sociales y Biblioteconomía.⁹⁰

En cuanto al área de ciencias y tecnología, se encontraron trabajos en facultades de Matemáticas, Ciencias Naturales, Ingeniería, Informática y Ciencias de la Computación⁹¹ ; así como en Instituciones Politécnicas e Institutos de Internet ⁹². Así mismo, en áreas y departamentos de Arquitectura y Tecnología de Computadoras⁹³; DE Comunicación Audiovisual y Publicidad⁹⁴; de Expresión Gráfica aplicados a la Ingeniería⁹⁵; de Gestión Empresarial y Diseño del producto⁹⁶ y de Organización de Empresas⁹⁷.

Específicamente en el área educativa, se encontraron trabajos provenientes de diversas facultades, no sólo de la Facultad de Pedagogía. El hecho de que, por ejemplo, en áreas de Ingeniería se aborde el tema relacionándolo con la educación muestra la importancia que ha venido adquiriendo el desarrollo de las TIC aplicado a procesos de enseñanza aprendizaje en todos los ámbitos del conocimiento.⁹⁸

De esta forma nos encontramos con que, aún acotado el tema de investigación, el problema de la vastedad del conocimiento generado en el campo seguía estando latente. La literatura que abordaba el tema era extensísima y resultaba no sólo poco viable, sino hasta infructuoso y poco práctico dar cuenta de la totalidad de ella. Pues, aunque se encuentran no pocos textos con información novedosa, también los hay que no salen del lugar común y en un momento se siente estar cayendo en la repetición de premisas o paradigmas ya abordados.

Por otra parte, el progresivo interés por este tema genera una producción constante en campos tan diversos que hace que cualquier esfuerzo, por abarcar todo y estar al día,

⁹⁰ Ver al respecto los trabajos de Aliste, 2006; Byrne, 2003; Elmabruk, 2008; Fraser, 2008; Gálvez, 2004; Griffiths, 2009; Kalenga, 2009; Kristensen, 2009; Martínez Méndez, 2002; Martínez Rico, 2006; Postholm, 2003 y Torras, 2008.

⁹¹ Caballé, 2008; González Rodríguez, 2001; Granda, 2008.

⁹² Aquí tenemos los trabajos de Anttonen, 2004; Berge, 2006; Fernández Piqueras, 2009; Koponen, 2009; Moreno Clari, 2009; Rydberg, 2003.

⁹³ Vélez, 2009.

⁹⁴ Cobo, 2005.

⁹⁵ Ferruzca, 2008; Grimón, 2008.

⁹⁶ Cobarsí, 2005.

⁹⁷ Castillo, 2005.

⁹⁸ A propósito ver los trabajos de Almodaires, 2009; Grimón, 2008; Martínez Carreras, 2005; Ortiz, 2007; Sampieri, 2008; Šileikienė, 2005; Tsamis, 2007; Villamizar, 2007 y Vu Minh, 2005.

resulte insuficiente. Esto -aunado al volumen de la información- hace que constantemente se corra el riesgo de perderse en la cantidad, olvidando lo esencial.

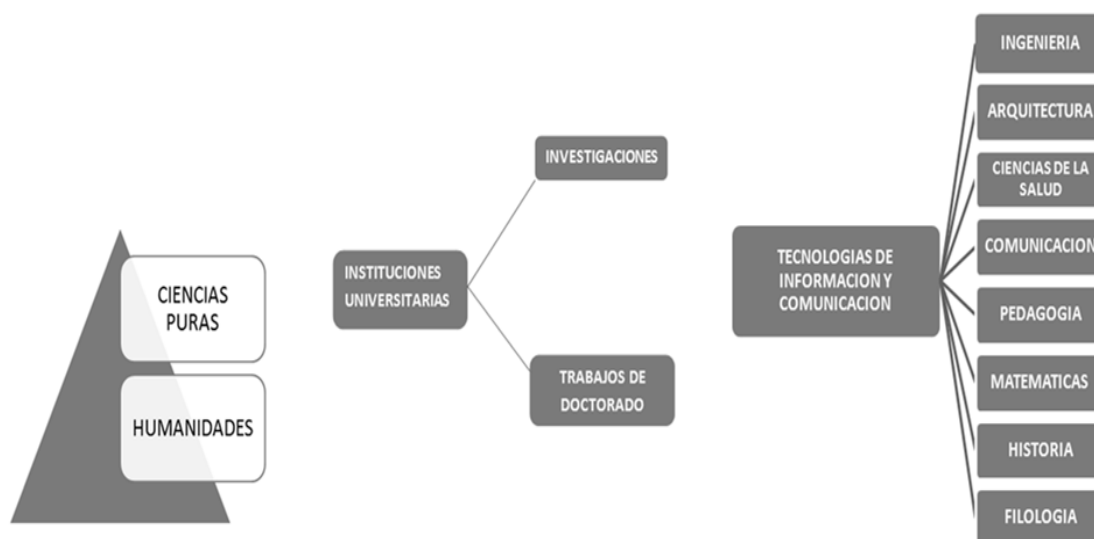


Figura 11. Las investigaciones sobre los usos pedagógicos de las TIC se han extendido a todos los campos del conocimiento en la formación universitaria. Fuente: elaboración propia.

Ante este panorama, la revisión bibliográfica relacionada con el tema de investigación se concentró en la revisión de tesis europeas (principalmente españolas) aunque también se revisaron algunos otros trabajos, en especial de la investigación educativa en México. Huelga decir que los resultados aquí presentados se enfocaron a los trabajos que tenían que ver con procesos de enseñanza y aprendizaje en relación a las TIC, independientemente de que hayan sido generados, o no, en el campo pedagógico.

Un punto común, en las investigaciones que abordan el tema de las TIC y el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo constituye el hecho de que todas plantean el proceso en el marco de la *construcción del aprendizaje*.⁹⁹ Así mismo, aunque las investigaciones

⁹⁹ Hablar del hecho de si esto se cumple o no -tanto en el desarrollo del proyecto como (en su caso) cuando éste aterriza en la práctica- no es tema que nos ocupe ahora. Por lo que en este apartado nos concretamos sólo a enunciar lo que los autores señalan, sin detenernos a analizar la concordancia entre el discurso y el producto de la investigación. Actividad que, por otra parte, no resulta relevante para nuestra investigación.

Lo cierto es que el *discurso de la construcción del aprendizaje* ha sido, no pocas veces, enunciado por instituciones y docentes, por ser el discurso central de muchas de las reformas educativas vigentes. No obstante, en los hechos, se siguen utilizando prácticas de enseñanza no tan novedosas e incluso obsoletas, remanentes de reformas educativas anteriores. Situación que tampoco resulta tan deleznable como pudiera parecer; ya que, como todo aprendizaje, el cambio de paradigma respecto a los procesos educativos también corresponde a un proceso constructivo de aprendizaje. Proceso en el que las nuevas prácticas no

encontradas abordan todos los niveles de enseñanza -desde la educación preescolar hasta la educación superior- una gran mayoría se concentra en la educación superior. Esto se explica por el hecho de que el desarrollo de las TIC ha traído al campo educativo una nueva necesidad en la formación docente.

Trátase de la *formación inicial o continua*, los trabajos encontrados, reflejan la necesidad de proporcionar al profesorado una serie de elementos que le permitan desarrollar las competencias necesarias para su uso: tanto a nivel personal como del alumnado y tanto desde el punto de vista pedagógico como técnico. En este sentido tenemos el trabajo de Ryymin (2008) quien, a partir de cuatro casos en donde se aplican las tecnologías colaborativas de aprendizaje, investiga el desarrollo profesional de los docentes. El autor destaca el hecho de que la interacción entre los participantes “incluye no sólo colegas y otros actores sino también tecnologías y medios de comunicación” (p.7). Por su parte, Camacho (2006) sustenta la idea de que tanto el uso de herramientas tecnológicas como la utilización de entornos virtuales, en las modalidades de formación docente, favorecen la creación de comunidades virtuales de aprendizaje.¹⁰⁰ Su investigación es realizada a partir de detectar las necesidades de formación en relación a las TIC, centrando su estudio en ocho cursos dirigido a profesores del nivel básico de Cataluña. Tenemos también la tesis de Fernández Piqueras (2009) quien, a partir de un trabajo de corte cuantitativo, estudia la utilización de entornos virtuales como recurso en la formación del profesorado universitario y su impacto en el desempeño docente. Su análisis le permite establecer algunas variables que promueven su uso como son: los conocimientos previos sobre TIC que tenga el profesorado, su desempeño como profesor universitario y las políticas universitarias específicas para el uso de las TIC.

Otros trabajos son: la tesis de Bustillo (2002) quien, profundizando en las teorías que sustentan la aplicación de los recursos informáticos en la enseñanza, investiga una experiencia piloto de informática educativa en territorio español¹⁰¹; el trabajo de Silva (2007) que, interesado en las interacciones en los espacios “online”, aborda el estudio de una experiencia concreta de capacitación a docentes chilenos del nivel básico; y el estudio de Fandos (2003) quien, considerando que se debe coordinar la formación

se incorporan súbitamente, sino que se van incorporando poco a poco en la medida en que viejas prácticas e ideas se van desechando.

¹⁰⁰ Con todas las características que hablar de una comunidad de aprendizaje conlleva: trabajo colaborativo, intercambio de experiencias, generación e intercambio de conocimiento, etc.

¹⁰¹ El Proyecto Atenea.

inicial con la permanente, destaca el papel de las TIC en la comunicación didáctica tradicional.¹⁰²

Tenemos también la investigación de un grupo de docentes mexicanos quienes se interesan por saber cómo ocurre la apropiación tecnológica en los profesores y si este proceso los lleva a crear o modificar recursos educativos. (Celaya, 2010) Para ello analizan cinco casos de profesores del nivel medio superior que emplean los recursos educativos abiertos (REA) en su práctica docente.¹⁰³

En relación a la Formación Inicial del Profesorado los estudios plantean la necesidad de que una formación específica sobre TIC, no puede quedar al margen en una institución formadora de docentes. El surgimiento de nuevos paradigmas en nuestra realidad social insta a la renovación de métodos y contenidos de estudio en este terreno. En este contexto Casablancas (2008) señala la necesidad de que tanto las antiguas generaciones de maestros como las nuevas se ajusten a los nuevos retos que su labor les demanda. La autora considera que la docencia es una tarea que debe de estar contextualizada socialmente y enfrentada al desafío de pensar a las TIC como una necesidad emergente de la sociedad actual: visión que debe estar presente en el diseño curricular de la formación inicial. En cuanto a Fandos (2003), éste parte de una visión donde el valor pedagógico de los medios, utilizados en contexto, es central. A partir de esto desarrolla su estudio en el ámbito de las asignaturas de Didáctica General e Intervención Didáctica en Educación de Adultos, analizando y valorando “las transformaciones que estos medios han aportado al mundo educativo”. Por su parte, Garrido Miranda (2010) considera que un elemento importante radica en considerar el significado que dan a las TIC los involucrados en el proceso; por lo que su estudio se basa en las creencias que sobre esto poseen tanto profesores como alumnos de las carreras de pedagogía.

En el ámbito de la Educación Superior es común encontrar la idea de que las TIC constituyen una alternativa del modelo presencial (Del Mastro, 2005; Kalenga, 2009; Roos, 2005) ya sea porque se integren a la formación como un soporte educativo que se

¹⁰² Centra su estudio en analizar el papel que han tenido las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el acto didáctico, sin dejar de lado los criterios técnicos inherentes al desarrollo de las TIC.

¹⁰³ Los **recursos educativos abiertos (REA)** son “recursos y materiales educativos gratuitos y disponibles libremente en Internet y la World Wide Web (como texto, audio, video, herramientas de *software*, y multimedia, entre otros), con licencias libres para la producción, distribución y uso en beneficio de la comunidad educativa mundial.” (Celaya, 2010, p.488)

desarrolla paralelamente al modelo presencial, o porque constituyen una herramienta importante en la educación a distancia (Fraser, 2008; Lindberg & Olofsson, 2005; Šileikienė, 2005; Madden, 2009; Rydberg, 2003)

Por lo anterior -y partiendo de considerar que el proceso formativo se caracteriza por ser un proceso continuo y en evolución- la apropiación de herramientas TIC por parte del profesorado viene a ocupar un lugar importante en el contexto de la *educación permanente*. En este terreno encontramos numerosos trabajos que abordan la formación del profesorado en las nuevas tecnologías de información y comunicación a partir de *diseñar entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje* para determinar, por ejemplo, qué roles debe modificar un profesor cuando apoya su enseñanza en una plataforma e-learning (Henríquez, 2002); o bien, para probar en la práctica la adherencia voluntaria de los individuos a comunidades de aprendizaje (Nó, 2005) analizando las interacciones que establecen los individuos al participar en estos espacios virtuales (Silva, 2007; Rodríguez Gayarre, 2003); o bien, considerando el acceso del profesorado a la infraestructura tecnológica y su enfrentamiento con posibles barreras tanto metodológicas como actitudinales (Camacho, 2006).

Algunas de estas investigaciones (con modelos e-learning construidos ex profeso por el grupo investigador) tienen como objetivo evaluar la puesta en práctica de dicho modelo. Otras, por falta de tiempo para implementarlo, se conforman con proponerlo.¹⁰⁴

Entre los trabajos dirigidos a docentes de niveles educativos específicos encontramos:

- a) En el *nivel de preescolar*, tenemos la tesis de Ortiz (2007), quien diseña un Entorno de Aprendizaje Virtual para el nivel de preescolar, en España, basándose en las apreciaciones de una maestra de este nivel,
- b) En el *nivel de primaria*, tenemos las tesis de Alves (2001), Casablanca (2008) y Valls (2000).¹⁰⁵
- c) En el *nivel de secundaria*, encontramos las investigaciones de Delgado (2009), de Rydberg (2003), de Rodríguez Gayarre (2003), de Martínez Rico (2006) y de

¹⁰⁴ Al respecto están los trabajos de Camacho, 2006; Contreras, 2010; Elmabruk, 2008; Fandos, 2003; Fernández Piqueras, 2009; Ferreira, 2008; Henríquez, 2003; Lindberg & Olofsson, 2005; Moreno Florez (2005); Ortiz, 2007; Pérez Vázquez, 2004 Prats, 2004; Roos, 2005; Rydberg, 2003; Sánchez Izquierdo, 2007; Tsamis, 2007 y Vu Minh, 2005.

¹⁰⁵ Reseñados en otros apartados de esta misma sección.

Pérez Puente (2007). También aquí encontramos los trabajos de Camacho (2006) y Grané (2009) quienes además abordan el nivel de primaria.¹⁰⁶

- d) En el nivel de bachillerato o educación media superior, tenemos el trabajo de Celaya (2010)¹⁰⁷ y el de Juárez y Waldegg (2005) quienes analizan las prácticas de un grupo de profesores de ciencias dentro de un seminario de formación, desarrollado con el enfoque del aprendizaje colaborativo asistido por computadoras (CSCL). El objetivo del proyecto era visualizar, a partir de la interacción de los profesores con este medio, el proceso de aprendizaje de los contenidos transversales de ciencias (física, química y biología) entre estudiantes mexicanos de bachillerato.

El proyecto permitió una reflexión de los participantes en relación a su práctica docente y al uso de las tecnologías por parte del alumnado y de ellos mismos. Posibilitó identificar habilidades requeridas y problemas surgidos durante la interacción e incluso una reflexión sobre qué prácticas tradicionales pueden favorecer el aprendizaje colaborativo y cuáles lo entorpecen.

- e) En instituciones de educación superior tenemos los trabajos de:

Castillo (2005), quien estudia el concepto de Universidad en Red y su interacción con la adopción y difusión del uso de las TIC en la actividad docente y en la gestión universitaria. Desde un enfoque empresarial analiza algunos aspectos económicos de universidades de países que pertenecen al OCDE. Centrándose en la situación, el comportamiento y la evolución de estas universidades, así como las decisiones adoptadas en relación a su actividad. Considera que la inversión en recursos tecnológicos y en activos intangibles es el factor determinante para la eficiencia económica de las universidades virtuales. Su metodología se basa en el enfoque productivista; concretamente en el análisis costo-beneficio de la educación.

Cobarsí (2005), quien a través de la caracterización del Campus Virtual de las Universidades españolas, tiene como objetivo fijar un modelo para el sistema de información utilizado por estudiantes de primero y segundo ciclo. Pretendiendo que este modelo pueda ser utilizado en actividades de investigación o de gestión universitaria

¹⁰⁶ Reseñados en otros apartados de esta misma sección.

¹⁰⁷ Reseñado en otro apartado de esta misma sección.

Vélez (2009) –trabajo generado en un área de arquitectura y tecnología de computadoras– quien, con miras a mejorar la eficiencia de los entornos de aprendizaje virtual, define un modelo de usuario que considera las características del usuario, el contexto y la interacción, para proponer un sistema adaptativo en un entorno educativo. El Modelo de Estudiante Integral (MEI) propuesto, consiste en ofrecer servicios que apoyen las actividades de los estudiantes en entornos virtuales, con el objeto de “mejorar la efectividad y eficiencia de los procesos enseñanza-aprendizaje en ambientes heterogéneos de usuarios y tecnologías” (Vélez, 2009, p.17) Aunque parte de un enfoque técnico, este trabajo llama la atención por el interés que muestra en los procesos educativos. Relacionados con *procesos educativos*, ya sea de *formación docente* o *formación profesional*, tenemos la tesis de Almodaires (2009) quien, al analizar la formación docente en Kuwait, aborda la problemática de la distancia que existe entre teoría y práctica. Analiza, además, el uso del video en la formación docente. Y el trabajo de Torras (2008), quien analiza la naturaleza del conocimiento profesional y el cambio en el discurso, en los entornos de aprendizaje en línea. Se enfoca en cuestiones epistemológicas y de proceso.

En relación a la *enseñanza de las matemáticas* las investigaciones sostienen que el actual desarrollo de las TIC ha afectado el campo en su seno mismo, llevando a un cambio de paradigma en la enseñanza y aprendizaje matemáticos (Gómez García, 2002; Marín, 2001). Con esta perspectiva la propuesta de Abreu (2008) apunta a crear un Laboratorio Virtual de Matemáticas, basándose en que la tecnología debe ser utilizada como apoyo para desarrollar el conocimiento matemático. Partiendo de una premisa semejante Inzuna propone un ambiente de aprendizaje para un tema de estadística con un grupo universitario, donde “la computadora es vista como una herramienta cognitiva para el aprendizaje de las matemáticas (...) y un modelo de operación para desarrollar ambientes de razonamiento estadístico” (Inzuna, 2010, p.427). Rodríguez Gayarre (2003), por su parte, analiza las interacciones que se establecen en un espacio virtual haciendo uso intensivo de las tecnologías y los efectos que esto produce en la iniciación del conocimiento matemático. Destaca dos situaciones comunicativas: la que se da entre el tutor y los alumnos y la que se da entre los alumnos mismos. A Silva (2007)

también le interesa estudiar este tipo de interacciones; pero, en su caso, con temas relacionados a la geometría.

En relación a la *educación física*, se encuentra el estudio de corte cuantitativo de Moreno Florez (2005) quien -a partir de abordar las necesidades formativas en torno a las TIC de 40 profesores del nivel básico en Tachira, Venezuela- propone el diseño de un portal (al que denomina *MovimientoSinLimite.com*) a través del cual, los docentes del área de educación física, podrán desarrollar las competencias en torno a las TIC y mejorar su ejercicio profesional en las escuelas.

Otro campo, en el que también se han elaborado propuestas para facilitar el aprendizaje, corresponde a la *enseñanza de la lengua inglesa*. En este rubro se localizaron los trabajos de Elmabruk (2008), quien se enfoca en la pobreza de recursos tecnológicos para el desarrollo profesional que enfrentan los maestros de inglés en Libia; el de Camacho (2006), quien desarrolla su investigación a partir de detectar las demandas formativas reales del profesorado de inglés en Cataluña; el de Delgado (2009) quien -a través de una metodología basada en el análisis funcional de la lengua- estudia la interacción producida entre alumnos de ESO y su profesor, mientras estudian un tema de Ciencias Naturales en una WebQuest; el de Martínez Rico (2006) quien, a través de un estudio experimental, analiza la utilización de las TIC por profesores de inglés en la enseñanza secundaria; su objetivo es conocer cómo influyen en el alumno el empleo de estas herramientas. Por último, tenemos el trabajo de Pérez Puente (2007) quien también trabaja en un proyecto relacionado con las WebQuest, pero desde el punto de vista de las teorías de la motivación, las cuales aplica a la motivación que tienen los alumnos de ESO para aprender una lengua extranjera.

Un elemento común en la mayoría de estas investigaciones (presente explícita o implícitamente) apunta a la *formación de comunidades virtuales* en donde el aprendizaje colaborativo es una clave importante en la construcción del conocimiento. En estas comunidades virtuales de aprendizaje, los individuos se unen para alcanzar objetivos comunes, destacándose “la calidad de la enseñanza colaborativa”. De esta forma el entorno virtual (modelo pedagógico que se apoya en un soporte tecnológico) permite la creación de una comunidad de maestros, en donde la idea de compartir el conocimiento (enseñar-aprender) es el eje de la formación docente. La plataforma, o entorno virtual, es vista como un elemento cultural, un entorno donde se construye una

memoria colectiva a partir de considerar que sus miembros construyen significados. Una conclusión común, más o menos explícita, es que las características físicas, cognitivas, emocionales, sociales y culturales de los usuarios requieren modelos de aprendizaje flexibles.¹⁰⁸



Figura 12. Elementos que aparecen en la literatura relacionados con los EVEA. Fuente: elaboración propia.

Otro aspecto estudiado se relaciona con el *rol* que juegan *profesores* y *alumnos* ante el uso de las tecnologías de información y comunicación, aplicadas al aprendizaje. Sobre todo de aquellos procesos que se apoyan en una plataforma e-learning, donde el papel que tradicionalmente se les asignaba a estos actores, ya no puede conservar las mismas características¹⁰⁹. En este sentido, Collins y Moneen (2006) plantean la idea de la flexibilidad que permite el uso de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje; analizando los cambios producidos por su uso en la comunicación, el tratamiento de la información y el manejo de documentos, es decir, el impacto producido en la logística

¹⁰⁸ Alves, 2001; Anttonen, 2004; Berge, 2006; Bustillo, 2002; Byrne, 2003; Camacho, 2006; Engel, 2008; Fraser, 2008; Gálvez, 2004; García García, 2000; Gómez García, 2002; Hine, 2004; Keller, 2007; Koponen, 2009; Lewis, 2002; Lindberg & Olofsson, 2005; Londoño, 2002; Prats i Fernández, 2004; Reneland-Forsman, 2009; Roos, 2005; RydbergFåhraeus, 2003; RyyminEssi, 2008; Sánchez Díaz, 2009; Silva Quiroz, 2007 y Vu Minh, 2005.

¹⁰⁹ Anttonen, 2004; Collins y Moneen, 2006; Engel, 2008; Henriquez, 2003; Marín, 2001; Rydberg, 2003.

del entorno educativo. Por su parte Barajas, Scheuermann y Kikis (2002), plantean una serie de indicadores cualitativos que permiten evaluar los cambios en las interacciones maestro-alumno producidos por el uso de tecnologías en el aprendizaje. Mirando hacia las nuevas interacciones que se han establecido con el uso de las TIC, Ryymin apunta la idea de que los actores centrales de una comunidad virtual no son necesariamente los actores principales en otro tipo de comunidad. (Ryymin, 2008)

A partir de explorar las interacciones que establecen los individuos cuando participan en una comunidad virtual, encontramos algunos trabajos muy interesantes desde el punto de vista *metodológico*. Lewis (2002) lo aborda desde la perspectiva de la *teoría de la actividad*, la cual concibe el aprendizaje como resultado de “intercambios implícitos de conocimientos que se producen cuando se realizan tareas y se solucionan problemas”, es decir, el conocimiento como producto de una actividad situada. Apoyados en el *análisis de discurso* Engel (2008), Silva (2007), Anttonen (2004) y Garrido (2003) analizan el discurso que proviene de los correos electrónicos, chats, etc. En esta línea también están los trabajos de Vela (2006) quien “analiza las propiedades textuales que identifican al correo electrónico como un nuevo género de correspondencia”; de Pérez Sabater (2007), quien realiza un estudio comparativo analizando un corpus de comunicación electrónica en lengua inglesa; producido por estudiantes y gestores universitarios, sin importar que sean o no hablantes nativos de la lengua; y de Kristensen (2009) quien aplica la *teoría de comunidades de práctica* para analizar los chats enfocándolo hacia el género y la identidad.

Por su parte Griffiths (2009) aborda diversos temas de investigación relacionado con las tecnologías digitales; desde el uso de juguetes robóticos hasta la utilización del ordenador como un recurso en actividades pedagógicas. En su estudio hace hincapié en la distinción de procesos de diseño dirigidos a un número limitado de usuarios (entornos cerrados) y aquellos dirigidos a un grupo abierto o universal (entornos abiertos). Se enfoca particularmente en el uso de la especificación IMS Learning Design (LD)¹¹⁰.

¹¹⁰ IMS LD, es un lenguaje que permite el modelado de procesos educativos, representado en XML. Se utiliza para representar eventos instruccionales o de aprendizaje (como un curso, un seminario, un programa curricular, etc.). Las experiencias de aprendizaje resultantes de este modelo reciben el nombre de UoL (Unit of learning = unidades de aprendizaje). Estas pueden ser, por ejemplo, una representación en donde los participantes actúan diferentes roles trabajando hacia objetivos específicos. (Wikipedia, 2015a)

Metodológicamente propone la participación en las comunidades de práctica para evaluar las necesidades, las herramientas y el uso de la IMS LD.

Todavía en el rubro metodológico, tenemos los trabajos de Postholm (2003) y Berge (2006) quienes introducen la idea de las TIC como un *artefacto mediador* y de Rydberg (2003) quien aplica *métodos etnográficos* para la recogida de datos y la *teoría de la actividad* para el análisis de los mismos.

Autores que destacan *el estudio de caso* como la metodología empleada en sus investigaciones son: Archer, 2010; Barrera, 2004; Bassani, 2009; Byrne, 2003; Celaya et al., 2010; Moreno Clari, 2009; Obando, 2007; Ruiz, 2005; Sanz, 2003 y Villamizar 2007.

Incorporando a su marco teórico la perspectiva de la *etnografía virtual* encontramos el trabajo de Anttonen (2004), quien además aborda la construcción del conocimiento desde la perspectiva de género, haciendo un estudio importante sobre los estudiantes hombres en la carrera de enfermería. Por otro lado, Tsamis (2007) y Kalenga (2009) hacen especial hincapié en el alumnado. Y, desde luego el trabajo que nos introdujo a la perspectiva de la etnografía virtual, la investigación de Garrido (2003) quien estudia cómo se desarrolla el aprendizaje en una comunidad virtual.

Otras investigaciones, ponen el acento en el *marco de investigación* a partir de plantear diversas cuestiones: Koponen (2009), por ejemplo, habla de una visión holística del aprendizaje en la medida que el aprendizaje se realiza tanto de manera formal, como informal y puede ser intuitivo e inesperado. Por su parte, Kalenga (2009) y Pérez Vázquez (2004) consideran a las TIC como una herramienta de exploración: mientras que el primero las considera clave para el cambio de paradigma en educación; el segundo, aborda la cuestión del volumen creciente de información. En esta línea, también se encuentra el trabajo de Barroso (2006) quien apunta a reconocer el conjunto de habilidades cognitivas que se refuerzan con las TIC y la investigación de Valls (2000) quien propone a las comunidades de aprendizaje como un modelo de transformación de la escuela que permita superar las desigualdades provocadas por las TIC.

Otros trabajos destacan el uso de algunas herramientas de publicación e intercambio, tales como el blog, que en la docencia universitaria ayuda a la gestión, socialización e intercambio de conocimiento, favoreciendo el aprendizaje autónomo del estudiante y el

trabajo del investigador (Balagué, 2009). O bien, analizan las valoraciones y percepciones del profesorado de primaria y secundaria -en relación a los contenidos web que dichos maestros utilizan en el ejercicio de su profesión -con el objeto de comprobar si el planteamiento que hacen los expertos corresponde a la visión que tienen los profesores respecto al uso y diseño interactivo de estos medios (Grané, 2009).

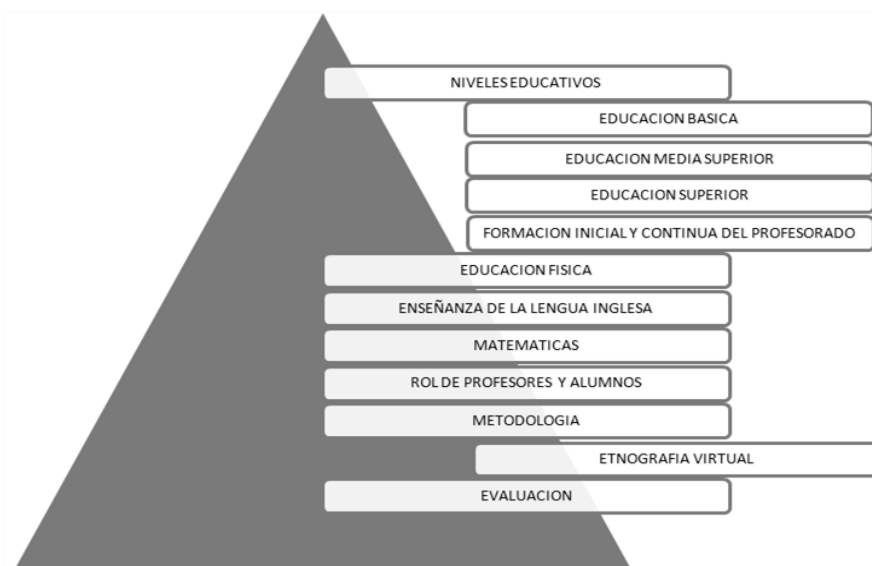


Figura 13. Temas tratados en la literatura revisada. Fuente: elaboración propia.

Otros estudios muestran el comportamiento de los usuarios a partir de diferentes situaciones en entornos virtuales de aprendizaje. Es el caso de Mor (2008) quien -a partir de proporcionar una descripción detallada de las interacciones que se dan en el Campus Virtual de la UOC- aporta una metodología para obtener información sobre la navegación de los estudiantes en un entorno virtual de aprendizaje.

En relación a la *evaluación*, está la tesis de Martínez Méndez (2002) quien propone y desarrolla un modelo para la evaluación de la recuperación de información en Internet; y la de Roos (2005) quien hace su análisis a partir de considerar que la evaluación formativa, relacionada con las TIC, puede ser usada como un soporte en el aprendizaje. Por otro lado, Delgado y Oliver (2006) estudian la dimensión que adquiere la evaluación en este nuevo marco de formación docente; mientras que Barbera, Bautista, Espasa y Guasch, (2006) abordan la temática del portfolio electrónico aplicado a los contextos de enseñanza en línea.

Para cerrar este apartado, señalaremos que todos estos trabajos (que nos hablan del cambio que el uso de las TIC ha traído a la sociedad y de su impacto en la educación)

han abordado su investigación esencialmente a partir de dos ejes principales: el primero, se refiere a lo que se relaciona con los recursos tecnológicos; el segundo, se refiere a la interacción que se produce entre los miembros que participan en un espacio virtual de enseñanza aprendizaje.

2. PRIMEROS CONCEPTOS

A partir de la revisión documental, fueron surgiendo una serie de nociones que aparecen inevitablemente en la literatura al abordar el tema de las TIC, en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La necesidad de que la educación del siglo XXI considere tanto las características de las tecnologías de información y comunicación, como el tipo de habilidades o competencias que desarrollan los individuos al interactuar en estos contextos, es una constante en la literatura revisada.

Estos conceptos, tienen que ver con las habilidades o destrezas que se desarrollan en los individuos a partir de participar en plataformas e-learning. Por lo que una definición de los conceptos que atañen a los entornos virtuales y a las TIC fue necesaria para ir clarificando el terreno de la investigación.

Por ello un concepto básico inicial fue el de *alfabetización digital*, ya que a partir de este concepto se abordan las nuevas habilidades que están surgiendo a partir de la aparición de las TIC, y que se encuentran directamente relacionadas con la denominación de *competencias*.

2.1. Alfabetización digital

En relación a las TIC, diversos autores han señalado el modo tan radical en que éstas han venido a alterar las formas hasta ahora vigentes de lo que se concebía como *alfabetización*.¹¹¹ Como constructo social el concepto de alfabetización se ha venido modificando acorde a las circunstancias históricas de cada época.¹¹² De esta forma las prácticas de lecto-escritura, a las que hoy nos enfrentamos, “están adoptando nuevas estrategias y procedimientos, tanto en sus componentes mecánicos (teclear, uso del

¹¹¹ Benito, 2000; Cassany, 2002; Coll, 2005; Rodríguez Illera, 2004; Planella, 2006; Kalman, 2008; Emilia Ferreiro en Portillo, 2016; Kalman, 2013.

¹¹² Emilia Ferreiro señala que “la definición de la alfabetización no es estática sino histórica y cambia según cambian los requerimientos sociales, los usos sociales y también cuando cambian las tecnologías de la escritura.” (Portillo, 2016)

ratón, moverse por la pantalla, etc.) como cognitivos (búsqueda y organización de ideas, análisis del lector)” (Cassany, 2002, p.2).

En la sociedad de la información y el conocimiento, saber leer y escribir de la manera tradicional (e incluso con cierto nivel) ya no es suficiente para estar conectado con el mundo exterior. Hoy en día, por las mismas exigencias sociales, se hace necesario poder acceder a una multiplicidad de textos que se despliegan en una gran variedad de dispositivos. Por lo que, un elemento básico en la definición del concepto de alfabetización, corresponde a una competencia que permite circular “con eficiencia y sin temor en el entramado de las prácticas sociales vinculadas con lo escrito” (Ferreiro en Portillo, 2016).

Cassany, al definir a la *alfabetización digital* como “el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes de variado tipo (técnico, lingüístico, cognitivo, social) necesario para poder comunicarse efectivamente a través de las TIC”, utiliza el término *entorno digital* para referirse al conjunto de medios tecnológicos que se utilizan en las situaciones mediadas por las TIC. (Cassany, 2002, p.4).

Por su parte, Rodríguez Illera enumera una serie de propiedades de las tecnologías digitales que permiten caracterizar a las TIC: “la digitalidad, la interactividad, la hipertextualidad, la multimedialidad, la virtualidad y la conectividad o funcionamiento en red”. Opina que es importante analizarlas para comprenderlas y a partir de ahí “formular un programa educativo que busque no sólo el dominio de determinadas destrezas informáticas sino la capacidad para utilizar esas propiedades en cualquier contexto que lo permita.” (Rodríguez Illera, 2004, pp.12-13)

Por otro lado, Coll (2006) introduce la idea de que “en un sentido genérico el concepto de alfabetización remite a una cultura determinada (letrada, matemática, científica, tecnológica, visual, etc.)” y estar alfabetizado significa “formar parte de esa cultura”. Por lo que -trabajar en la actualización del currículo para determinar qué enseñar y qué aprender- significa, en primer lugar “identificar las *culturas* de las que puede llegar a formar parte el alumnado y (en segundo lugar) proporcionar una descripción de las mismas en términos de herramientas simbólicas, prácticas socioculturales y saberes” (p.14)

De esta forma, este autor considera que una reflexión sobre el currículo debe partir de preguntarse ¿a qué cultura debe acceder el alumno al finalizar la educación básica para no quedar al margen de la sociedad? En este sentido, propone un esquema de trabajo para

elaborar una propuesta curricular para la educación básica, considerando “la potencial utilidad del concepto de alfabetización y (...) una entrada simultánea por competencias clave y saberes asociados a su adquisición y desarrollo” (Coll, 2006, p.15). En relación a la cultura digital, vincula la alfabetización en la cultura tecnológica a competencias clave y saberes asociados relacionados con la tecnología: “qué es, para qué sirve, cómo funciona, cómo utilizarla para sacarle provecho, etc.” (Coll, 2006, p.16)

Cassany (2002) establece¹¹³ que la *alfabetización digital* incluye la “habilidad para encontrar, organizar y usar información” identificando tres grandes componentes:

- *Comunicación*. Destrezas para interactuar a través de medios tecnológicos que presentan un sistema alternativo de reglas y protocolos interactivos.
- *Construcción*. Corresponde a la denominación tradicional de escritura con tres matices: se pasa del ensayo convencional al hipertexto, del lenguaje verbal al objeto multimedia y del autor a la co-construcción de textos.
- *Investigación*. Corresponde a las destrezas para poder navegar en la red: saber leer sitios, desplazarse a través de su compleja estructura, saber evaluar críticamente la validez, fiabilidad y utilidad de los datos conseguidos, o saber interpretar tanto formas verbales escritas, como auditivas, visuales o gráficas.(p.5)

Por su parte, Kalman (2008) menciona que cuando se habla de alfabetización tecnológica se habla, en sentido estricto, de todas las prácticas sociales de alfabetización; pues “todas las culturas escritas son tecnológicas ya que los sistemas de escritura, implementos de escritura, imprentas, fotocopadoras y demás, son tecnologías” (p.126). Para esta autora, el concepto de alfabetización tecnológica ha sido referido por lo general a los entornos de alfabetización digital. En relación a este último concepto, Bigum y Green (como se citó en Kalman, 2008, p.126) señalan que se distinguen cuatro aplicaciones:

- Tecnología para la alfabetización: aplicar las tecnologías de la información y comunicación (TIC) a la enseñanza de la cultura y escritura.

¹¹³ Basándose en un estudio de Schetzer y Warschauer.

- Alfabetización para la tecnología: la habilidad para operar tecnología por medio de prácticas de alfabetización (leer un manual o, por ejemplo, pedir información al «soporte técnico »).
- La alfabetización como tecnología: el reconocimiento de herramientas y técnicas históricamente desarrolladas para lograr el aprendizaje de la lectura y escritura.
- Tecnología como alfabetización: conocimiento y uso de la tecnología.¹¹⁴

De esta forma tenemos que, el tránsito hacia la nueva sociedad del conocimiento y la información, implica estar alfabetizado en los nuevos entornos de la era digital; con todo lo que esto implica (desde su acceso, hasta su apropiación¹¹⁵). Para cerrar este apartado, concluiremos con la reflexión de Emilia Ferreiro en relación a la alfabetización en los nuevos entornos digitales:

“Hay que comprender nuevas interfaces entre lo oral y lo escrito. Hay que saber seleccionar la información adecuada dentro de un flujo incesante de mensajes. Hay que aprender a dar respuesta rápida y oportuna.” (Portillo, 2016)

2.2. El concepto de competencia

En cuanto al término de *competencia*, en los últimos tiempos éste se ha venido manejando en relación a ciertos estándares de la calidad educativa, ya no como un mero conocimiento sino como la *capacidad para procesar y utilizar el conocimiento obtenido*. En este sentido Perrenoud (2002) señala que la competencia es la “capacidad de actuar de manera más eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos” (p.7) En otro texto, Perrenoud (2004) relaciona el concepto de competencia con la noción de transposición “es posible

¹¹⁴ Citados por Lankshear, Colin y Knobel, Michele (1997): «Literacies, Texts and Difference in the Electronic Age», en C. LANKSHEAR (ed.) Changing Literacies. Buckingham, UK / Philadelphia, PA, USA: Open University Press, pp. 133-163. (Kalman, 2008, p.126)

¹¹⁵ Delia Crovi, considera tres pasos en relación al proceso de integración de las tecnologías: **acceso, uso y apropiación**. Respecto a los estudios que han sido realizados para abordar este proceso señala que: “En la etapa inicial del acceso fue primordial tener datos acerca del número de usuarios y sus variantes entre las naciones, así como en el interior de las mismas. Un siguiente momento se enfocó hacia el uso, pero no para indagar cómo se estaba procesando la presencia de los nuevos recursos tecnológicos, sino para identificar sus bondades y aplicarlas a programas que no siempre reflejaron las prácticas auténticas, sino una teorización acerca de las mismas. La apropiación, tercera parte de este proceso, implica ir más allá, rescatando la vigencia del trabajo empírico que dé cuenta de lo que está sucediendo en la cultura de la segunda década del siglo XXI, a causa de la digitalización.” (Crovi, 2016)

complicar a la vez la noción de transposición y el esquema de la cadena de transposición, para dejar espacio a la noción de competencia, concebida como capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para actuar en una situación compleja” (p.76). Esta última conceptualización, es la que ha sido retomada por diversos investigadores e instituciones que se dedican al campo de la educación y del currículo, en los países Iberoamericanos.

En este sentido, Díaz Barriga (2006) señala que Perrenoud enfatiza el hecho de que “una de las aportaciones más importantes de la perspectiva de las competencias es promover la movilización de la información en el proceso de aprendizaje”, destacando el hecho de que este enfoque materializa la perspectiva de Piaget “sobre la conformación de los esquemas de acción, y al mismo tiempo, se encuentra relativamente cercana al enfoque de aprendizaje basado en la resolución de problemas” (p.18).

En consecuencia, el concepto de competencia supone la combinación de tres elementos: a) la información; b) el desarrollo de una habilidad y c) la acción en una situación inédita.

La mejor manera de observar una competencia es en la combinación de estos tres aspectos, lo que significa que toda competencia requiere del dominio de una información específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una habilidad o mejor dicho una serie de habilidades derivadas de los procesos de información, pero es en una situación problema, esto es, en una situación real inédita, donde la competencia se puede generar. (Díaz Barriga, 2006, p.20)

Para Bolívar (2008) el enfoque por competencias “permite orientar la enseñanza al desarrollo de habilidades complejas, que posibiliten la adaptación posterior a un entorno variable y a aprender a adquirir nuevos conocimientos.” (p.4) Su enfoque agrega una perspectiva interesante en la definición de competencias; vincula las competencias básicas con la Educación para la Ciudadanía, fundamentando que “no se es ciudadano pleno si no se posee el capital cultural mínimo y activo competencial necesario para moverse e integrarse en la vida colectiva.” Considera que para ser un ciudadano, sin riesgo de exclusión, “activo y libre”, es necesario tener también “las competencias (de comprensión lectora, matemática, científica o nuevas alfabetizaciones) sin las cuales no

(se podrá ser) ciudadano de pleno derecho en la vida social o en su integración en el mundo del trabajo.” (Bolívar, 2008, p.10)

Esta visión de competencias nos interesa, en el sentido que incluye un elemento de equidad; ya que Bolívar considera que el uso de estándares educativos (a pesar de todas las críticas que pueda tener) permite un uso alternativo que radica en asegurar el derecho de todos los ciudadanos a adquirir niveles equitativos de “competencias para la vida”.

Es difícil garantizar el derecho a una equidad en la educación si no hay arbitrados dispositivos (indicadores de competencias a adquirir y formas de evaluación) para que la sociedad de cuentas de los niveles adquiridos por sus ciudadanos. Asegurar que todo ciudadano está recibiendo la educación que desarrolla el máximo de sus posibilidades no puede dejarse al arbitrio (y suerte) individual, de la familia, grupo social o sociedad en que vive. Es preciso contar con dispositivos que garanticen la equidad de los alumnos (de “todos” los alumnos) en el derecho a desarrollar las competencias clave.” (Bolívar, 2008, p.12)

Considera que este arbitraje, de parte de las instituciones internacionales, puede repercutir en que las Instituciones Educativas, o el Sistema Educativo de cada país, se obliguen a fijar un nivel estándar de competencias a alcanzar, en la población que recibe el servicio educativo.

De hecho, en un uso alternativo (o “auténtico”, como lo llaman otros), determinar competencias clave para toda la población puede ser un medio para reducir la brecha entre las metas de equidad y oportunidades iguales, y las prácticas educativas que suelen reproducir las diferencias sociales y económicas. (Bolívar, 2008, p.12)

Por su parte, Díaz y Barroso (2014) integran al concepto una visión que corresponde al enfoque situado del aprendizaje, consideran que:

...las competencias no pueden definirse sino en función de situaciones, están tan situadas como los conocimientos en un contexto social y físico. El concepto de situación se vuelve el elemento central del aprendizaje: es en situación que el

alumno se construye, modifica o refuta los conocimientos contextualizados y desarrolla competencias a la vez situadas. (p.37)

En su concepción de competencias incluyen la parte intelectual, social y afectiva que se da en el proceso de aprender cuando los implicados interactúan en una “comunidad de prácticas socioculturales”. (Díaz y Barroso, 2014)

En general, se distinguen dos clases de *competencias básicas*: *genéricas* y *disciplinares o transversales*.¹¹⁶ Dentro de las competencias genéricas encontramos dos tipos: 1) Competencias genéricas para la vida social y personal; 2) Competencias genéricas académicas. Para Díaz Barriga (2006):

La denominación de competencias genéricas puede adquirir otros nombres, aunque su sentido permanece como aquellas que logran la mayor integración posible de un aprendizaje en el sentido amplio del término, esto es, una síntesis de contenido, habilidad y capacidad de resolución de situaciones inéditas. (p.23)

Las *competencias genéricas* son usadas en planes y programas de estudio vinculadas a la Educación Superior y a la Educación Básica. En Europa -en el ámbito de la Educación Básica- también aparecen como *competencias clave*.¹¹⁷

En relación a las *competencias transversales*, éstas pueden ser consideradas como el verdadero enfoque por competencias; ya que “en la vida profesional un sujeto no utiliza los conocimientos de una disciplina de manera aislada; los problemas que tiene que resolver reclaman de la conjunción de saberes y habilidades procedentes de diversos campos de conocimiento”.¹¹⁸ En cierto sentido, estas competencias implican un saber disciplinar (también llamado erudito) en conjunción con un saber producto de la experiencia. (Díaz Barriga, 2006)

Algunos autores¹¹⁹ concuerdan en que el enfoque por competencias tiene que ver más con una moda, o con el fenómeno de la globalización -que trata de dar respuesta a las necesidades educativas de la población inmersa en la sociedad de la información y el conocimiento-, que a una innovación pedagógica real. El mismo Perrenoud (2002) se manifiesta en este sentido, señalando que el “lenguaje de las competencias invade los programas, pero a menudo sólo es aún un traje nuevo con el que se visten ya sean las

¹¹⁶ Díaz Barriga, 2006; García Linares, 2012.

¹¹⁷ Díaz Barriga, 2006; Miranda, 2013.

¹¹⁸ Díaz Barriga, 2006, p.26.

¹¹⁹ Díaz Barriga, 2006; Coll, 2006; Bolívar, 2008; Díaz Barriga, 2011.

facultades de la inteligencia más antiguas, ya sean los saberes eruditos enseñados desde siempre". (p.61)

Consideran que, en general, existe un problema para bajar las competencias a las habilidades concretas de los planes y programas de estudio; ya que comúnmente terminan reduciéndose a objetivos¹²⁰

...para poder ser objeto de trabajo en el plan de estudios tienen que dar paso a un proceso de desagregación. Pero este proceso de desagregación va dando pauta a la formulación no sólo de tareas más simples, o de competencias derivadas, como se sostiene en el enfoque, sino de comportamientos o ejecuciones simples. Con ello en el proceso de elaboración de un plan de estudios se llega a un punto de acción donde la formulación de competencias simples coincide con la formulación de objetivos específicos. En realidad no se observa ninguna diferencia entre ellos, más que la formal de su elaboración. (Díaz Barriga, 2006, pp.29-31)

Para concluir, señalaremos que el enfoque por competencias y el término mismo de competencias (desde el punto de vista conceptual) cuestiona los paradigmas de las formas de aprendizaje que se venían dando en la escuela; donde (a pesar del auge del enfoque constructivista de los últimos años) la tradición escolar hace que sea más reconocido el saber erudito que el saber reflexivo o práctico.

En esta perspectiva, reconocer la parte procesual del aprendizaje, es importante; pues el desarrollo de competencias no se restringe a la escuela, ni a las 4 paredes del aula. El enfoque por competencias, en teoría, pretende que los estudiantes puedan actuar de manera eficaz, más allá del contexto escolar; que los alumnos sean capaces de responder a situaciones complejas que se les presenten a lo largo de la vida. Es este el sentido, cuando se habla de movilizar diversos recursos cognitivos. Finalmente, el hecho mismo de enfrentarse a situaciones fuera del aula, implica que el desarrollo de una competencia no se acaba en el aula, sino que se debe desarrollar y estar presente a lo largo de la vida. Y esto es igual en todos los niveles educativos, trátase de educación básica o profesional, pasando por los niveles intermedios.

¹²⁰ Díaz Barriga, 2006; Bolívar, 2008.

La contradicción en esto es, como siempre, la forma en que las autoridades educativas acaban aplicando la teoría; ya sea en la formulación de planes y programas, ya en las capacitaciones y planes de formación continua para los docentes; e incluso en los procesos de evaluación (tanto de alumnos como de docentes) pues acaban cargando de actividades al maestro para que *haya evidencia* de que se tiene especial cuidado en el *desarrollo de competencias*.

2.3 Competencias digitales

El desarrollo actual de las tecnologías, ha investido a éstas de tal carácter, que es impensable la vida -en el mundo moderno- alejados de ellas. Es por esto, que hoy en día el desarrollo de competencias TIC, se ha vuelto parte fundamental de las agendas políticas en todas las naciones; como elemento esencial de la innovación educativa.

De esta forma, las competencias digitales -en relación a los perfiles de educación básica- han adquirido el carácter de competencias básicas indispensables para poder interactuar en todos los ámbitos de la sociedad.

No son pocos los trabajos que, desde inicios de siglo, se preocupaban por vincular el desarrollo de estas competencias a las propuestas curriculares. Desde ese tiempo, ya se perfilaban como una necesidad en la formación básica de los alumnos.

En este contexto encontramos el trabajo realizado por Ardid, Casals, Liñan, Tejeda y Vivancos¹²¹; quienes -basándose en su experiencia con los programas de informática educativa, las orientaciones para el desarrollo del currículo y documentos de diversos gobiernos sobre acciones en este campo- proponían, en el año 2000, un primer nivel de concreción de las competencias básicas en las TIC; identificando 5 dimensiones básicas: *Impacto histórico social; Alfabetización tecnológica; Instrumento de trabajo intelectual; Herramienta de comunicación y Control y modelaje*.

La propuesta de este grupo, era que las TIC tenían que dejar de ser eje transversal para convertirse en una competencia instrumental básica; al mismo nivel que la lectura, la

¹²¹ Grupo de trabajo del Programa d'Informàtica Educativa, del Departament d' Ensenyament, de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa de la Generalitat de Catalunya. (Ardid et al. 2000)

escritura y el cálculo básico. Definida como competencia básica para ser alcanzada por los alumnos al finalizar la enseñanza obligatoria.¹²²

En Europa, las competencias digitales fueron consideradas como competencias básicas fundamentales desde el año 2006¹²³. En este año, la International Society for Technology in Education (ISTE) -al hablar de las competencias tecnológicas básicas en alumnos y profesores- destacaba la relación que debe existir entre el uso y conocimiento de la tecnología con los aprendizajes generales de los individuos. Especialmente en lo que se refiere a la capacidad para evaluar y seleccionar recursos informáticos y de innovación tecnológica, encaminados a realizar tareas específicas (ISTE, 2006).¹²⁴

Si ya en los inicios del siglo XXI, se proyectaba que el desarrollo de competencias en las TIC tenía que ir más allá de su manejo instrumental. En la actualidad esta perspectiva se vuelve apremiante, por los cambios acelerados que vivimos en el campo de las tecnologías; así como por su impacto en la sociedad de la información y el conocimiento.

¹²² Identifican cinco dimensiones que engloban los aspectos más relevantes en educación: **1) Impacto histórico social.** Corresponde a la perspectiva histórica que permita entender los cambios actuales y entrever los futuros a la luz de las revoluciones tecnológicas. Comprende el impacto ético, cultura y social relacionado con las TIC. **2) Alfabetización tecnológica.** Abarca la autonomía por parte del alumno en relación a las herramientas informáticas. Este dominio y autonomía implica la comprensión de los componentes físicos y estructurales (partes del ordenador, de la red y su mantenimiento) y de los elementos lógicos (programas) así como el conocimiento de sus posibilidades para emprender una tarea. **3) Instrumento de trabajo intelectual.** Engloba las competencias de trabajo intelectual para aprender a aprender. El desarrollo de habilidades para la búsqueda, localización, evaluación y recuperación de información. Se contempla, con esta dimensión, las posibilidades que las TIC ofrecen para los procedimientos de trabajo personal y colaborativo en actividades de creación, producción y aprendizaje. **4) Herramienta de comunicación.** Se refiere al uso eficaz y responsable de las herramientas de comunicación interpersonal y de trabajo colaborativo tanto en su modalidad sincrónica (chat, videoconferencia) como asincrónica (correo electrónico, foros). **5) Control y modelización.** Se relaciona con el uso de las simulaciones didácticas por medio de programas de ordenador que permiten a los alumnos descubrir las leyes que rigen diversos procesos. Su uso posibilita el desarrollo de las habilidades cognitivas y facilita la toma de decisiones. (Ardid et al. 2000)

¹²³ La European Parliament and the Council (2006) la establecía como competencia básica para todo el continente. (Citada por Zavala, Muñoz y Lozano, 2016)

¹²⁴ La ISTE, señala como competencias tecnológicas básicas las siguientes: **a) Conceptos y operaciones básicas.** Comprende el uso y conocimiento de la tecnología. **b) Temas sociales éticos y humanos.** Se refiere a la comprensión de estos conceptos y a su relación con el desarrollo tecnológico. **c) Herramientas tecnológicas para la producción.** Relaciona los aprendizajes obtenidos con la productividad y la creatividad de los individuos. **d) Herramientas tecnológicas para la comunicación.** Incluye la utilización de una variedad de medios de comunicación y formatos para comunicarse con múltiples audiencias. **e) Herramientas tecnológicas para la investigación.** Se relaciona con la capacidad para localizar, evaluar, recoger información, procesar datos y reportar resultados. **f) Herramientas tecnológicas para resolver problemas y tomar decisiones.** Tiene que ver con el empleo de la tecnología para desarrollar estrategias que permitan resolver problemas en el mundo real y la toma de decisiones. (ISTE, 2006).

La necesidad de una perspectiva crítica y responsable en relación al uso de las tecnologías; se ha vuelto el enunciado común cuando se habla de competencias digitales. Para García Linares (2012) la *competencia digital* “implica el uso confiado y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, ocio y comunicación”. Relaciona esta competencia “con el pensamiento lógico y crítico, las destrezas de manejo de información de alto nivel, y unas destrezas comunicativas bien desarrolladas”.

En España, es considerada en la normativa educativa como una competencia que “implica el uso crítico y seguro de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación, apoyándose en habilidades TIC básicas como el uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet”¹²⁵

Por su parte, en Cataluña, la Dirección General de Educación Infantil y Primaria, publica en 2013 el documento *Competències bàsiques de l'àmbit digital. Identificació i desplegament a l'educació primària*¹²⁶; con el objeto de completar el currículo vigente en relación a los aprendizajes relacionados con las tecnologías digitales.

En este documento, se señalan 10 competencias del ámbito digital que deberán desarrollar los alumnos en la educación primaria; las cuales son consideradas como competencias transversales en el sentido de que pueden ser utilizadas para tratar problemas y situaciones relacionadas con el resto de las áreas curriculares. Estas competencias se encuentran divididas en 4 dimensiones que son:

1. Instrumentos y aplicaciones sobre el conocimiento y el uso de diversos dispositivos digitales.
2. Tratamiento de la información y organización de los entornos digitales de trabajo y de aprendizaje.
3. Comunicación interpersonal y colaboración
4. Hábitos, civismo e identidad digital.

¹²⁵ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013. Citado por Zavala et al., 2016, p.334.

¹²⁶ Marquès i Sarramona, 2013.

De esta forma, las competencias en el ámbito digital contemplan el desarrollo de competencias instrumentales; es decir, conocer su funcionamiento y utilidad; el desarrollo de competencias para acceder a la información y transformarla en conocimiento; el desarrollo de competencias para el aprendizaje colaborativo en red; y el desarrollo de competencias para el uso crítico, reflexivo y responsable. En la figura 14, se pueden ver las competencias que se incluyen en cada dimensión¹²⁷:

La propuesta hace referencia a que éstas son competencias metodológicas que permiten “desarrollar métodos de trabajo eficaces y adecuados en el uso de las tecnologías de información y comunicación para la situación de problemas que se plantean en situaciones y entornos diferentes.” (Marquès i Sarramona, 2013, p.5) Las consideran como competencias metodológicas, debido a que su desarrollo demanda formas de trabajo muy específicas para facilitar su adquisición.



Figura 14. Competencias digitales básicas para alumnos de educación primaria en Cataluña. Fuente: competencias básicas del ámbito Digital en Primaria (Marquès, 2013)

¹²⁷ La competencia 10, se refiere a “Actuar de forma crítica, prudente y responsable en el uso de las TIC, considerando los aspectos éticos, legales, de seguridad, de sostenibilidad y de identidad digital” (Marquès i Sarramona, 2013, p.48)

El desarrollo de las mismas no termina con la Educación Primaria, sino que se extiende a la Educación Secundaria, quedando correlacionadas ambas etapas en los documentos normativos. (Marquès i Sarramona, 2013)

La adquisición de estas competencias en el alumno, significa que éste puede proyectarlas a situaciones habituales y cotidianas más allá del aula. (Marquès i Sarramona, 2013)

Al considerarlas transversales, se proyectan también a las otras competencias, además de relacionarlas con las diferentes áreas curriculares. (Marquès i Sarramona, 2013) La figura 15 muestra la interrelación de las cuatro dimensiones.

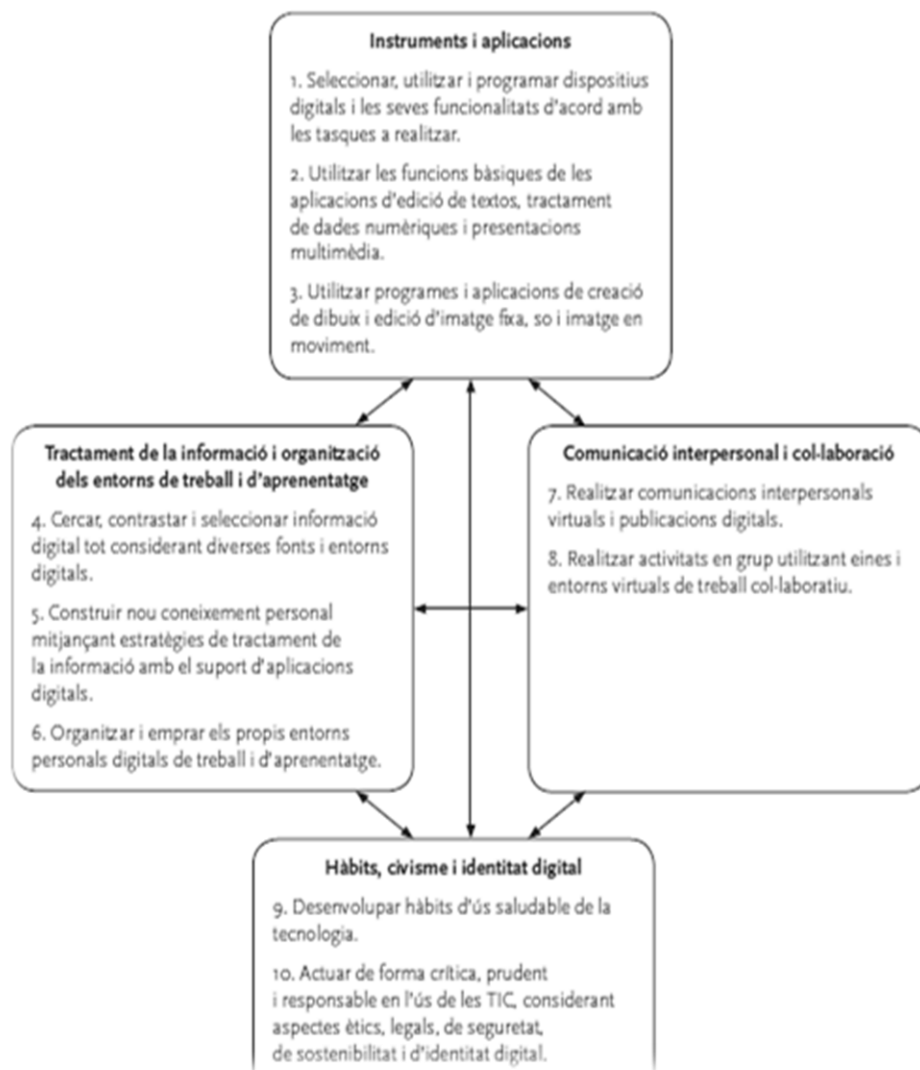


Figura 15. Representación de las relaciones entre las dimensiones.

Fuente: Competències bàsiques. Educació primària. Àmbit digital. (Marquès i Sarramona, 2013, p.54)

Cerraremos este apartado, concluyendo que las competencias digitales son el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que desarrolla el individuo para desenvolverse profesional y personalmente con los recursos y las herramientas digitales. Los autores revisados concuerdan en que el desarrollo de competencias en este terreno implica “apropiarse de ellas y adquirir habilidades para pensarlas y para pensar el mundo críticamente” (Planella, 2006, p.1)

Por otra parte, en el terreno educativo, el tema de las TIC ha sido abordado desde los problemas que existen en el acceso, hasta hacer un uso efectivo y potenciado de los recursos digitales en los procesos de enseñanza aprendizaje. En este sentido encontramos que, el desarrollo de competencias TIC en el nivel de educación básica, se orienta al desarrollo de habilidades cognitivas sobre tecnología digital que permitan al alumnado su uso efectivo en la búsqueda, análisis y procesamiento de la información.

Finalmente podemos decir que el logro de competencias digitales, en la sociedad de la información y el conocimiento, requiere que el individuo pueda adaptarse a las nuevas prácticas sociales -establecidas por el uso de las tecnologías- con una actitud crítica, creativa y responsable en lo personal y en lo social.

2.4 Competencias digitales y formación docente

La mayoría de los autores consultados sobre el tema, consideran (implícita o explícitamente) que el uso efectivo de las TIC -en el proceso de enseñanza aprendizaje- depende de las competencias técnicas y pedagógicas de los docentes para “conocer, usar e integrar las TIC” en las actividades de aprendizaje. Por lo que la formación que los docentes reciban en este sentido ocupa un lugar relevante.¹²⁸

Sancho, Ornellas, Sánchez, Alonso y Bosco (2008)¹²⁹ consideran que ante el exceso y proliferación de la información -que ha traído consigo el desarrollo de las tecnologías digitales en la sociedad de la información y el conocimiento- el profesional de la docencia resulta clave:

La formación inicial del profesorado se configura cada vez más como un elemento clave y estratégico a la hora de impulsar mejoras educativas y enfrentar muchos de los nuevos retos y problemas de la educación actual. La

¹²⁸ Sancho et al., 2008; Sánchez i Valero, 2009; García Retana, 2011; Barriga y Barroso, 2014; Zavala et al., 2016; Valencia et al., 2016.

¹²⁹ Sancho et al., 2008.

proliferación de información, la generación de nuevo conocimiento y el uso de tecnologías digitales ha hecho imprescindible definir una serie de nuevas competencias para el ejercicio de la docencia. (p.15)

La actual perspectiva de formación del profesorado (tanto a nivel inicial como continua) debe considerar el desarrollo de nuevas competencias, acordes al mundo en que vivimos. Resulta ineludible replantearse la formación docente ante la necesidad de que el profesorado no quede al margen de las innovaciones tecnológicas y cognitivas de la sociedad de nuestro tiempo. “Estas competencias implican el uso de artilugios digitales, cuyo dominio comienza con su utilización, como instrumentos para tratar, almacenar y transmitir información; pero sobre todo como medios de enseñanza y aprendizaje, lo que implica también su comprensión crítica.” (Sancho et al., 2008, p.16)

Sánchez i Valero (2009), considera que las características de la difusión del conocimiento en nuestro tiempo plantea la necesidad “de formar ciudadanos digitalmente capaces de decodificar y re-significar la información y transformarla en conocimiento aplicado”. (p.59)

Desde hace años se ha visto que la dotación de recursos TIC -en las escuelas de educación básica- no ha ido aparejada a su uso. Y ya no se diga en relación a su uso pedagógico, sino a su uso en general. En sus inicios, esto se debía a una falta de habilidades técnicas de parte de los docentes.

Hoy en día -aunque las habilidades técnicas para el uso de las TIC, de una buena parte de la población, han cambiado- su uso en el terreno de la enseñanza, sigue quedando al margen, o es limitado. Cuando mucho se utilizan para cambiar el entorno de determinados ejercicios, que podrían hacerse con pluma y papel (Kalman, 2008), y para realizar algunas búsquedas cuyos resultados tienden a ser poco críticos; ya que, la mayoría de los alumnos, no han desarrollado habilidades de búsqueda.

Otra cuestión importante, es la disparidad que existe en el currículo de formación docente en relación a las tecnologías. Ha sido práctica común que la formación de los futuros profesores se enfoque más en su preparación para el uso instrumental, que en su formación para el uso didáctico.¹³⁰ Al respecto Ornellas y Sánchez (2008) señalan que la formación del profesorado, en relación a las TIC, suele caracterizarse “más como una

¹³⁰ Sancho et al., 2008; Sancho et al., 2015; Ornellas y Sánchez, 2008.

formación para el uso técnico de estos medios que para su uso pedagógico y didáctico.” (p.52). Este planteamiento se ve reforzado por Cabero (citado por Ornellas y Sánchez, 2008) quien, a partir de realizar una evaluación en los docentes en relación al tema, apunta:

...la formación que se ha dado al profesorado en medios se ha visto marcada por la “descurricularización” de las estrategias de formación, la tendencia a la adquisición de destrezas rutinarias, un excesivo enfoque instrumental, su formalización como productos acabados y los planteamientos excesivamente conceptuales, entre otros. De esta forma se asumió que el medio “per se” podía mejorar la calidad y cantidad de la instrucción y que lo único que debía hacer el profesor era aprender el funcionamiento de la máquina. (Ornellas y Sánchez, 2008, p. 52)

Es un hecho que en la formación docente -en temas de tecnología- sigue predominando enseñar el uso de la herramienta y menos el uso pedagógico y didáctico. A pesar de que en planes y programas se indique lo contrario.

Por otra parte, existe una gran heterogeneidad en cuanto al uso de la tecnología que hacen los docentes en el aula.

Algunos programas educativos, por ejemplo, usan la computadora simplemente para distribuir materiales, como depósito de textos, y los aprendices simplemente realizan con un teclado, ejercicios similares a los que harían con pluma y papel. Sin embargo, otros educadores, aprovechan las capacidades dinámicas de la computadora para crear despliegues multimodales que van más allá de lo que permite la representación en una página inerte, como por ejemplo, un modelo dinámico de figuras geométricas. (Kalman, 2008, p.127)

Este panorama nos demuestra que existe la necesidad de unificar saberes en los docentes, alrededor de las tecnologías, y de hacer llegar -tanto al profesorado que se encuentra todavía en proceso de formación como a los que ya están frente a grupo- programas que les permitan el desarrollo de competencias digitales para su uso en las actividades de aprendizaje con los alumnos.

Esto no es nuevo, son varios los investigadores que desde los inicios del impacto tecnológico han abarcado el tema de las competencias TIC en relación a la formación

del profesorado. Uno de los primeros trabajos, en este sentido, lo encontramos en Quintana (2000) quien consideraba que “una capacidad en tecnologías de información” debe comprender la “conciencia de los efectos que éstas tienen y pueden tener en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el propio profesorado y su papel como tal, en el alumnado, en otras personas, en las organizaciones y en la sociedad en su conjunto” (p.5). Concretaba tres tipos de competencias, encaminadas a potenciar la integración curricular de las tecnologías de la información en los programas de formación docente: 1) *Competencias instrumentales*; 2) *Competencias cognitivas y actitudinales*; 3) *Competencias profesionales y didáctico-metodológicas*, señalando que esta integración debería buscar “el equilibrio entre su uso como instrumento para la enseñanza, instrumento para el aprendizaje e instrumento de aprendizaje” (p.6)¹³¹

Por otra parte, la investigación del proyecto Learn-Nett¹³² parte de una experiencia de formación del profesorado realizada con estudiantes de 9 universidades europeas. El objetivo del proyecto era preparar a futuros profesores para integrar el uso de herramientas TIC en sus prácticas de enseñanza; permitiéndoles vivir una experiencia de aprendizaje colaborativo a distancia. Los investigadores tratan no sólo de describir los aprendizajes realizados sino de establecer cuándo tienen lugar y en qué circunstancias. (Daele et al., 2001).

Los objetivos del proyecto tenían que ver con la formación técnica, la formación pedagógica, la comunicación, la colaboración a distancia y la metacognición. A partir de estos objetivos definen cuatro tipos de competencias básicas que se relacionan con el conocimiento y manejo de las TICs y con su uso concreto en las actividades profesionales del profesorado.¹³³

¹³¹ **A) Competencias instrumentales.** Comprenden el conocimiento y utilización de los equipos informáticos y de los programas informáticos estándar para la educación. Abarca también el tratamiento de la información. **B) Competencias cognitivas y actitudinales.** Se relaciona con la aplicación de criterios de uso de las tecnologías de la información y con las actitudes de reflexión sobre su uso en el aprendizaje, en la educación en general y en la actividad del profesorado. **C) Competencias profesionales y didáctico-metodológicas.** Se refiere al uso de las TIC en las actividades cotidianas de la vida profesional del profesorado (preparación de clase, evaluaciones, gestión académica, etc.) y a la integración de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje. (Quintana, 2000)

¹³² Proyecto coordinado por el Département Education et Technologie des FUNDP y sostenido por Enseignement à Distance de la Communauté Française de Belgique (EAD) y por el programa SOCRATES. El equipo estaba integrado por: Amaury Daele de FUNDP; Brigitte Denis y Robert Peeters de Ulg; Nathalie Deschryver de UMH; Simon Lusalusa de ULB (todos ellos de Bélgica). En España participaron: Jordi Quintana, Nuria Serrat y Cilia Willem de la Universidad de Barcelona.

¹³³ El grupo -utilizando la tipología de Leclercq- define cuatro competencias básicas: **A) Competencias específicas.** Se refieren a competencias en dominios específicos que se pueden transferir de un dominio a

No obstante lo anterior -y supongo muchos otros trabajos en relación a establecer las competencias digitales en relación a la formación docente- el tema aun no se ha agotado.

Autores como Sancho Gil, Bosco Paniagua, Alonso Cano y Sánchez i Valero (2015) señalan que existe una fascinación hacia las tecnologías digitales respecto a sus posibilidades educativas. Confiriéndole, en este campo, un poder que no tienen. Citando a Noble¹³⁴ señalan que:

...la fascinación que produce el creciente arsenal (...) de artefactos y aplicaciones de las tecnologías digitales de la información y la comunicación, desdibuja el poder de la tecnología organizativa y simbólica de la Escuela, poniendo el foco de atención en la parte en vez de en el todo. (p.18)

Cuestionan también el papel de la formación inicial del profesorado respecto a las TIC. Consideran que esta formación todavía se sigue centrado en la herramienta, como si con el conocimiento técnico de las TIC, se resolvieran todos los problemas que existen en los proceso de enseñanza aprendizaje:

...que los estudiantes sepan utilizar Internet u otros artilugios, no significa que sepan sacarles provecho en términos de aprendizaje, y mucho menos que tengan en mente las diferentes perspectivas pedagógicas y comunicativas de su incorporación en diferentes contextos de enseñanza. (Sancho et al., 2015, p.18)

135

otro. Se relacionan con el uso y conocimiento de las herramientas informáticas. Estas competencias pueden ser de *saberes* o de *saber-hacer* (habilidades o ejecuciones); **B) Competencias multiplicadoras.** Son aquellas que permiten adquirir otras competencias específicas en caso necesario. Entre ellas tenemos: saber leer, escribir, consultar obras de referencia, entrevistar, utilizar el ordenador en toda la gama de sus funciones y comprender las funciones de la comunicación a distancia; **C) Competencias estratégicas.** Son las que permiten conocerse a sí mismo, conocerse en tanto que experto en un dominio, en tanto que aprendiz, en tanto que ejecutante, en tanto que responsable, en tanto que aprendiz a distancia, en tanto que utilizador de un campo virtual, etc. Comprenden: saber analizar situaciones problemáticas y actuar de la forma más apropiada, ya sea dando respuesta inmediata al problema o buscando la forma de resolverlo; y **D) Competencias dinámicas.** Corresponden a la motivación personal, a la forma de relacionarse con el mundo exterior y consigo mismo. (Daele et al., 2001)

¹³⁴ Noble, D. D. (1991). *The classroom arsenal: military research, information technology, and public education*. Londres y Nueva York: Falmer.

¹³⁵ De hecho en México, el actual secretario de educación (2017), pone esto en un alto plano para la renovación educativa. Olvidándose de que un aula no se integra solo por computadoras e Internet; sino también por alumnos y maestros. Maestros que cada vez están más golpeados por el sistema, tanto en sus condiciones laborales como en su prestigio profesional.

En el tema de las TIC, enarbola: “*Los alumnos ahora si van a salir del retraso escolar porque ya se doto de computadoras a sus escuelas*” En palabras de Sancho y compañía, podría decirse que el “valor añadido

Por todo lo anterior, resulta fundamental que tanto el nivel institucional como el académico se involucren en los proyectos de formación inicial y continua del profesorado; en el sentido de desarrollar competencias en los docentes para el uso y aplicación de las tecnologías digitales en las actividades de aprendizaje.

Hemos hablado, de que existen 3 pasos en el proceso de integración de las TIC a la vida de los ciudadanos: acceso, uso y apropiación.¹³⁶ Si partimos de considerar que el acceso, de una u otra manera, ya está cubierto¹³⁷; tenemos que, en cuanto a su uso, la tecnología tiene una amplia gama de niveles de dominio: que va del uso puntual de la gente de cierta edad, al dominio que muestran los nativos digitales.

Por otra parte, y sin dejar de lado estos aspectos, no se puede dejar de pensar que - aunque a la gran mayoría de las nuevas generaciones ya no hay mucho que enseñarles, en cuanto al dominio instrumental se refiere- sí existe todavía mucho camino que recorrer en cuanto a su apropiación. Es decir, en cuanto al uso de las TIC en términos de generar conocimientos, resolver problemas, ser creativos, críticos, responsables, y éticos.

El desarrollo de éstas, y otras habilidades -que forman parte del desarrollo de competencias en general y digitales en particular- es todavía tarea pendiente. Y es responsabilidad de las instituciones educativas asegurar su desarrollo en los individuos para que puedan integrarse con éxito -y sin menoscabo de su integridad- a la sociedad de nuestro tiempo. De ahí el papel clave y fundamental del docente en esta tarea.

Sobre las competencias que debe desarrollar el profesional de la docencia en relación a las Tecnologías de la Información y Comunicación (ya sea desde la perspectiva de la formación inicial como de la formación continua o permanente) encontramos algunas propuestas.

que se otorga a estas herramientas ha llevado a dotarlas de la capacidad de hacer más inteligentes a los humanos y considerar que la interacción entre los individuos y las máquinas está configurando procesos de aprendizaje que pueden llevar a poder (y tener que) prescindir del contexto institucional de la escuela". (Sancho et al., 2008, p.13) Lo que para muchos mexicanos, prescindir de este contexto, significaría eliminar la educación pública.

¹³⁶ Covi, 2016.

¹³⁷ Esto puede ser cierto para las zonas urbanas, no así para una buena parte de las áreas rurales. Por lo general, esta perspectiva que asume que el acceso a las tecnologías está cubierto, tiene esa visión todavía centralista que olvida las condiciones de las zonas rurales. Aun cuando hoy en día la telefonía digital está presente en casi cualquier parte del mundo ¿podemos decir que en los territorios rurales no hay rezago tecnológico?

Sancho et al. (2008) -al hablarnos de la configuración de los planes de estudio destinados a la “formación integral de los futuros profesores”- plantean que se debe considerar el desarrollo de las siguientes competencias en relación a las TIC:

- a. Competencias instrumentales informáticas.
- b. Competencias para el uso didáctico de la tecnología.
- c. Competencias para la docencia virtual.
- d. Competencias socioculturales.
- e. Competencias comunicacionales a través de TIC. (p.16)

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) define 5 competencias que deben desarrollar los docentes en relación a la innovación educativa con el uso de las TIC.

- A) Competencia tecnológica. Capacidad para seleccionar y utilizar una variedad de herramientas tecnológicas
 - B) Competencia comunicativa. Capacidad de expresarse, establecer contacto y relacionarse en espacios virtuales y audiovisuales a través de diversos medios
 - C) Competencia pedagógica. Capacidad de utilizar las TIC para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconociendo alcances y limitaciones de la incorporación de estas tecnologías en la formación integral de los estudiantes y en su propio desarrollo profesional
 - D) Competencia de gestión. Capacidad para utilizar las TIC en la organización, planeación y evaluación de procesos educativos.
 - E) Competencia investigativa. Capacidad de utilizar las TIC para la transformación del saber y la generación de nuevos conocimientos.
- (Ministerio de Educación Nacional: MEN, 2013, pp.31-33)

Consideran que estas 5 competencias son desarrolladas en diferentes niveles o grados de complejidad. Al primer nivel corresponde la Exploración¹³⁸; al segundo la Integración¹³⁹ y al tercero la Innovación¹⁴⁰.

¹³⁸ Permite el acercamiento, a un conjunto de conocimientos, que posibilitan acceder a niveles de mayor elaboración conceptual. “Lo más importante del momento de exploración es romper con los miedos y prejuicios, abrir la mente a nuevas posibilidades, soñar con escenarios ideales y conocer la amplia gama de oportunidades que se abren con el uso de TIC en educación.” (MEN, 2013, p.34)

Cada una de las competencias del pentágono es fundamental tanto para los docentes como para los directivos docentes. Sin embargo, la forma en que se expresan las competencias puede variar dependiendo del momento o nivel de desarrollo en el que los docentes se encuentren, su rol, la disciplina que enseñan, el nivel en el que se desempeñan, sus intereses y sus talentos. (MEN, 2013, p.35)

A continuación se presentan las figuras 16 y 17, que muestran el momento en el que se expresa la competencia en cuestión dependiendo del nivel de desarrollo del docente.

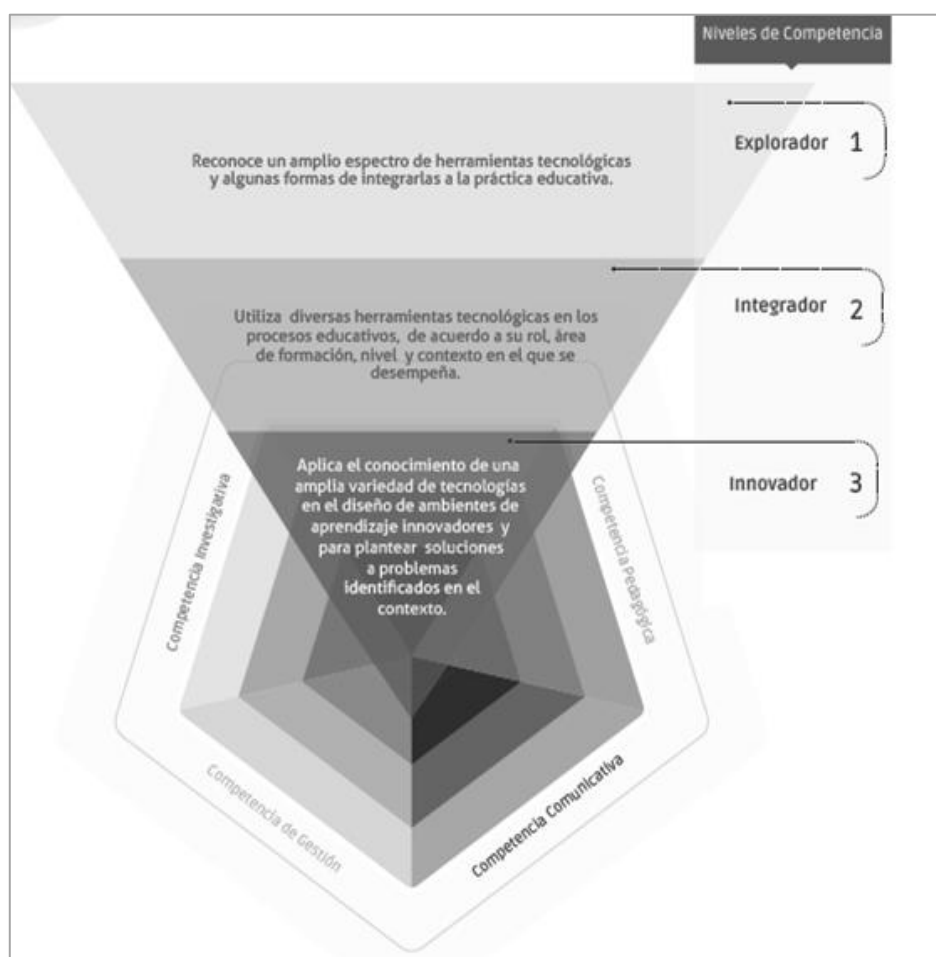


Figura 16. Diferentes momentos de dominio de la competencia tecnológica.

Fuente: MEN, 2013, p.36

¹³⁹Corresponde a la utilización de conocimientos previos para la resolución de problemas en una diversidad de contextos. “Es en este momento, en donde se desarrollan las capacidades para usar las TIC de forma autónoma. (...) Los docentes están listos para desarrollar ideas que tienen valor a través de la profundización y la integración creativa de las TIC en los procesos educativos.” (MEN, 2013, p.34)

¹⁴⁰ Aquí se pone énfasis en el proceso creativo; lo que permite ir más allá del conocimiento aprendido e imaginar nuevas posibilidades de acción o explicación. “Usar las TIC para crear, para expresar sus ideas, para construir colectivamente nuevos conocimientos y para construir estrategias novedosas que le permitan reconfigurar su práctica educativa.” (MEN, 2013, p.34)

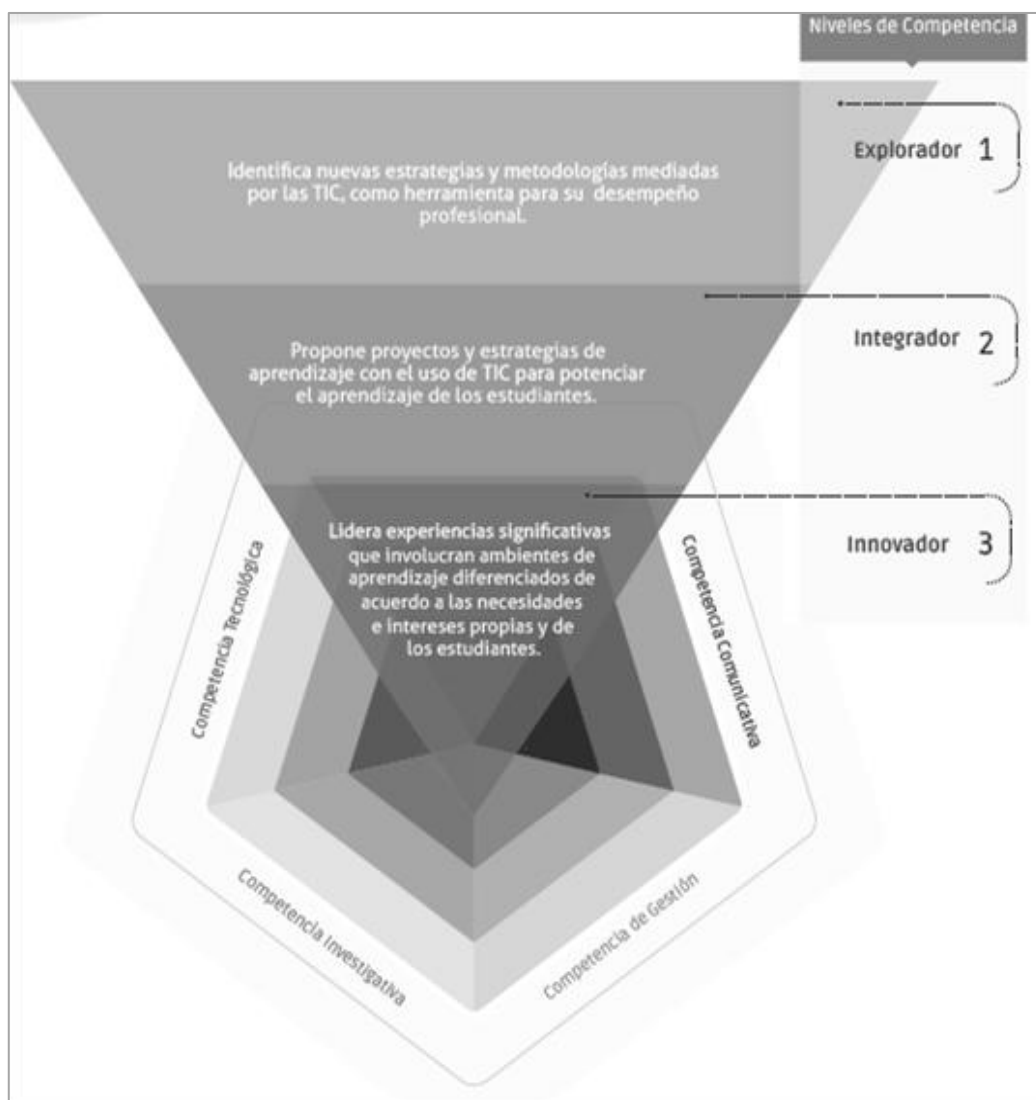


Figura 17. Diferentes momentos de dominio de la competencia pedagógica.

Fuente: MEN, 2013, p.38.

Por último, Valencia-Molina, Serna-Collazos, Ochoa-Angrino, Caicedo-Tamayo, Montes-González y Chávez-Vescance (2016)¹⁴¹ hablan de las competencias y estándares TIC de lo que llaman la Dimensión Pedagógica. Desde su punto de vista, la integración de las TIC a la enseñanza debería partir de una didáctica reflexiva que permita construir saberes alrededor del uso de éstas en el aprendizaje “permitir a los docentes saber cuáles son las mejores maneras de utilizar las TIC para conseguir efectivamente ciertos objetivos de aprendizaje, especialmente dirigidos a la construcción significativa de conocimiento.” (p.16)

¹⁴¹ Valencia et al., 2016.

Así, ubican 3 escenarios para la formación integral del estudiante y el aprendizaje significativo apoyado en las tecnologías digitales, privilegiando “las competencias relacionadas con el diseño, la implementación y la evaluación de espacios educativos significativos mediados por TIC.” (Valencia et al., 2016, p.16)

A partir de esas competencias, proponen 3 niveles de apropiación que permiten clasificar las prácticas docentes apoyadas en TIC y que van de las más simples a las más complejas. Estos niveles corresponden a un nivel inicial (integración) y dos niveles avanzados (reorientación y evolución).

Integración. En este nivel los docentes utilizan las TIC como una herramienta para optimizar la presentación de contenidos, la comunicación y la transmisión de información.

Reorientación. En este nivel, las TIC se convierten en herramientas que facilitan la construcción de conocimiento.

Evolución. En este nivel las TIC se transforman en poderosas herramientas mediadoras que generan dinámicas que no podrían ser posibles sin la presencia de las TIC. (p.16)

La figura 18 corresponde al modelo propuesto por el equipo, para ubicar las competencias TIC fundamentadas en sus niveles de apropiación.

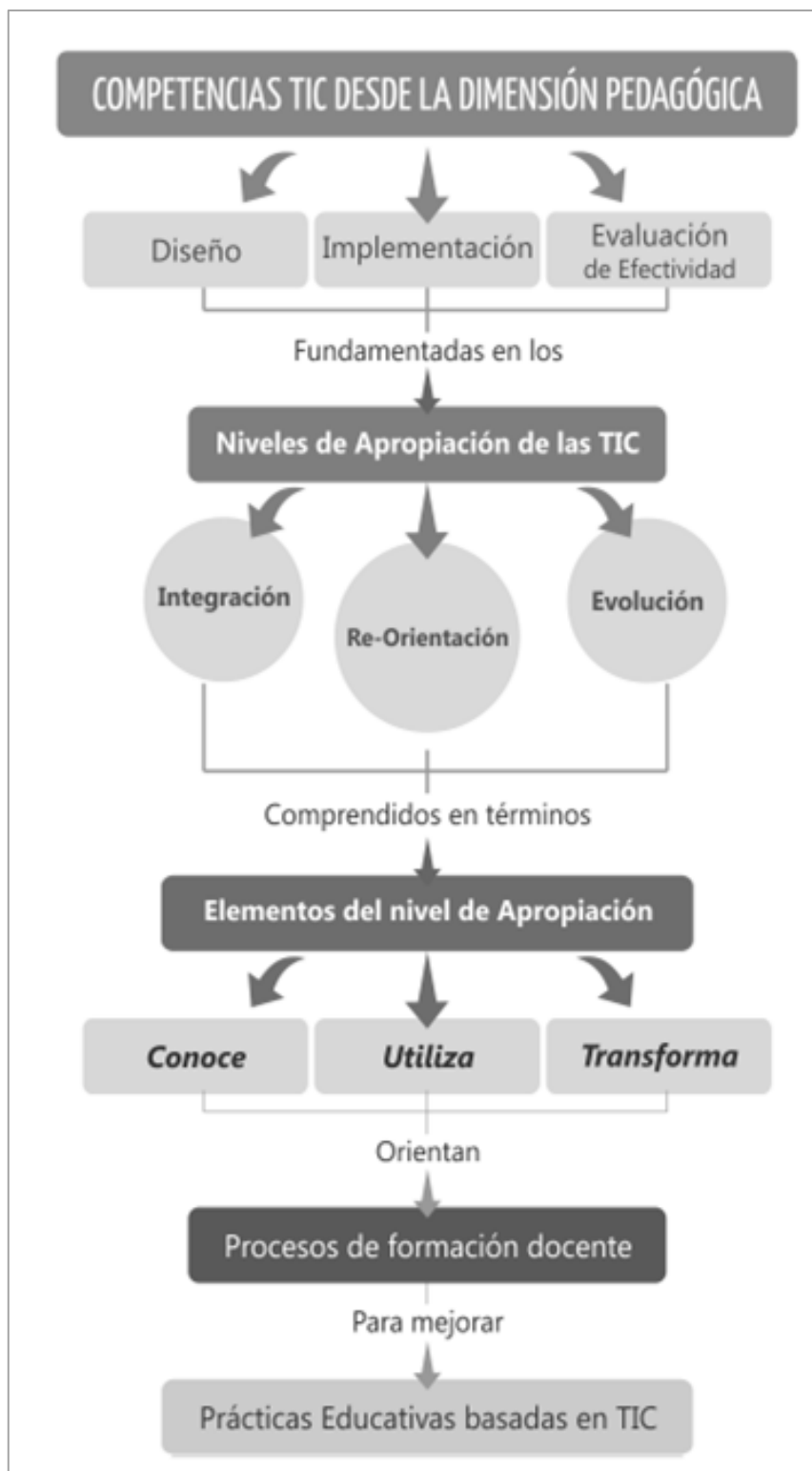


Figura 18. Modelo de competencias TIC desde la dimensión pedagógica. Fuente: Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica. (Valencia et al., 2016, p.23)

Por último, cabe señalar que -aunque el discurso del aprendizaje colaborativo desde hace tiempo se viene difundiendo en el discurso escolar- su uso, a través de las TIC, todavía no encuentra el camino para ser consolidado.

2.5 Entorno virtual de enseñanza aprendizaje

Todo lo que hemos venido planteando (alfabetización digital, competencias digitales y la importancia de estas en la formación docente) quedaría incompleto si en esta primera aproximación de conceptos, dejáramos de abordar lo que significa un *entorno virtual de enseñanza aprendizaje (EVEA)*¹⁴² término que consideramos muy cercano al de *plataforma e-learning*.

Aliste (2006), partiendo de una conceptualización que ubica la naturaleza de la “e” dentro de las acciones que pueden realizarse en Internet, nos pone en contacto con una primera definición de e- learning, describiéndolo como un “aprendizaje mediado por elementos generados tecnológicamente en un sistema cuyo soporte es el electrónico” (p.36). Señala que las características generales de una plataforma e-learning, hacen que esa plataforma sea:

- 1) *Interactiva*. Lo que significa que se tienen diversas opciones de participación entre los usuarios y de estos con la información.
- 2) *Sincrónica*. Significa que la comunicación con otros usuarios y acceso a la información se puede establecer en tiempo real.
- 3) *Asincrónica*. Se refiere a que el usuario puede establecer comunicaciones en tiempo diferido para la comunicación, para las descargas y para el acceso a la información.
- 4) *Reticular*. Se refiere a que “la propuesta de enlace que se hace desde el e-learning entre el usuario y las fuentes de información o el usuario y otros participantes es en una red que integra los diferentes niveles de posibilidades interactivas con que cuentan los usuarios”. (Aliste, 2006, p.40)

Por su parte, Castro (2015) nos dice que el e-learning corresponde a procesos educativos que se realizan a través de Internet:

¹⁴² Aunque posteriormente los EVEA dejaron de ser un elemento fundamental en nuestro estudio, fue importante tener esta primera caracterización como marco de referencia.

...caracterizados por una separación física entre profesorado y estudiantes, pero con el predominio de una comunicación tanto síncrona como asíncrona, a través de la cual se lleva a cabo una interacción didáctica continuada. Además, el alumno pasa a ser el centro de la formación, al tener que auto-gestionar su aprendizaje, con ayuda de tutores y compañeros.

A partir de estas definiciones, resumimos que una plataforma e-Learning es una aplicación informática que permite gestionar acciones formativas, utilizando diversas herramientas de comunicación con apoyo de Internet. Se caracteriza por ser interactiva y reticular, donde la comunicación entre los participantes se puede realizar en forma sincrónica o asincrónica. Se realiza a través de cursos que implican que los alumnos sigan un guía o tutor. La intención pedagógica, en estos entornos, se encamina a la autogestión del aprendizaje. (Castro, 2015; Universidad de Sevilla, 2007; Aliste, 2006)

En relación al *EVEA*, Sancho (2005) nos permite una primera caracterización de lo que se considera un *entorno virtual de enseñanza aprendizaje*. Señala que prácticamente la totalidad de estos entornos consisten en:

- Un espacio en el que proponer al alumnado un conjunto de actividades o propuestas de aprendizaje.
- Un lugar virtual para la colaboración formal –foros más o menos moderados- o informal –café, sala de reunión, etc.
- Un conjunto de recursos para favorecer el aprendizaje. (p.5)

Agrega que el diseño mismo del entorno implica una idea de:

...cómo aprende el alumno; cómo enseñar de forma efectiva; cuál es el papel del profesorado y del alumnado en el contexto de enseñanza y aprendizaje; qué es el conocimiento y cómo comprobar lo que el estudiante ha aprendido o lo que se pretendía enseñar (p.5).

Para Castro (2015) la característica pedagógica de estos entornos radica en que sus herramientas y recursos permiten realizar tareas de gestión y administración, facilitando la comunicación e interacción entre los usuarios, además de:

- Desarrollar contenidos;
- Apoyar la creación de actividades interactivas;

- Desarrollar estrategias colaborativas;
- Realizar la evaluación y el seguimiento de los estudiantes;
- Personalizar el entorno, adaptándolo a las necesidades y características de cada estudiante.

En conclusión, un EVEA es una aplicación informática diseñada para facilitar la comunicación pedagógica de una propuesta de aprendizaje. Poniendo en acción un conjunto de recursos y herramientas que favorecen el aprendizaje a través del trabajo colaborativo entre sus miembros, lo que permite crear y desarrollar comunidades de aprendizaje. (Sancho, 2005; Castro, 2015; Wikipedia, 2015b)

Muchas de las plataformas e-learning, o EVEA, en sus inicios tomaron como soporte al sistema de gestión de aprendizaje denominado Moodle. Otras plataformas de código abierto también utilizadas para el aprendizaje en línea son: ATutor, el WEB CT, Blackboard, eKASI, Claronline, Dokeos, LRN, Edumate, FirstClass, La MevaUdG y Sakai. (Simon, 2007; Programa de Estudios y Análisis: PEA, 2008)

2.6 Comunidad Virtual

En relación a *comunidad virtual* tenemos, por un lado, la definición de Rheingold (como se citó en Hine, 2004, p.28) quien dice que las comunidades virtuales “son agregaciones sociales que emergen de Internet cuando suficientes personas se mantienen en una discusión pública, durante un tiempo lo suficientemente largo con suficiente sentimiento humano como para establecer redes de relaciones personales en el ciberespacio.”

Otra definición nos dice:

El término comunidad virtual designa a las personas unidas a través de Internet por valores o intereses comunes (por ejemplo, gustos, pasatiempos o profesiones). La meta de la comunidad es crear valores a través del intercambio entre los miembros al compartir sugerencias o consejos o simplemente al debatir un tema. (Kioskea.net, 2014)

Por su parte, Wang, Yu y Fesenmaier (Citados por Guinalú, 2003) consideran que las *comunidades virtuales* satisfacen tres tipos de necesidades: funcionales, sociales y psicológicas. La primera, se relaciona con obtener información y realizar transacciones;

la segunda, tiene que ver con establecer relaciones con gente que tiene intereses y experiencias comunes; y la tercera, implica -a mi juicio- un elemento de identidad pues se refiere a la necesidad de considerarse incluido e identificado dentro de algo.

Otra definición la encontramos en Preece (citada por Guinalú, 2003) quien dice que una comunidad virtual comprende individuos que: 1) desean interactuar para satisfacer sus necesidades o llevar a cabo roles específicos; 2) comparten un propósito determinado, el cual es la razón de ser de la comunidad virtual; 3) se guían por una política que rige sus relaciones; y 4) utilizan sistemas informáticos que median sus interacciones y facilitan la cohesión.

Para Guinalú (2003) el término comunidad acerca la idea de “grupos sociales con lazos afectivos fuertes y (...) un grado de unión (con) un mayor compromiso”. Lo que se vincula con una de las dimensiones de mi interés para caracterizar a nuestra comunidad virtual de aprendizaje, como más adelante veremos.

En síntesis, una comunidad virtual es un grupo de personas que interactúa en un espacio virtual y se caracteriza por:

1. Compartir intereses comunes
2. Realizar un esfuerzo colectivo para llegar a metas comunes
3. Desarrollar entre sus miembros sentimientos de compromiso, cohesión y pertenencia
4. Responder a un sistema de reglas que guía sus interacciones y refuerza su cohesión.

2.7 El concepto de cultura

No podemos cerrar este capítulo sin retomar un concepto básico para nuestro estudio: *el concepto de cultura*.

Para definir éste retomamos el concepto semiótico de *cultura* que propone Geertz (2000a), el cual está relacionado con su concepto de *descripción densa* y que nos interesa en el sentido del significado que adquieren los procesos en contextos socio-culturales específicos.

Entendida como sistemas en interacción de signos interpretables (...), *la cultura* no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal

acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa. (p.27)¹⁴³

Este *concepto de cultura*, implica que los fenómenos estudiados sólo pueden explicarse en un contexto determinado, el cual les da sentido y significación. El término “denso” no debe concebirse en un plano cuantitativo, es decir, como una larga y exhaustiva lista de datos del fenómeno estudiado¹⁴⁴; sino en un plano de significados, donde el fenómeno se comprende siempre y solamente cuando es explicado dentro del contexto cultural que le da origen. Sólo los hilos del entramado social en el que convergen los valores culturales, le pueden dar significado a las acciones y pensamientos de los sujetos que forman parte de dicha sociedad; tanto si estas acciones están dentro de la norma, o fuera de ella.

3. RESUMEN DEL CAPÍTULO

ESTADO DEL ARTE

La revisión bibliográfica partió de dos conceptos clave: las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y los Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje (EVEA). Esta primera aproximación arrojó varios aspectos importantes:

Uno de ellos, se relaciona con los nuevos *roles* que se juegan ante el uso de las tecnologías de información y comunicación aplicadas al aprendizaje y la necesidad de profesores y alumnos de mudar viejas prácticas para adaptarse a los nuevos entornos.

Otro se relaciona con la formación docente. En este aspecto tenemos que el desarrollo de las TIC, ha traído la necesidad de replantearse la formación *inicial* y *continua* del profesorado. Los trabajos encontrados, parten de proporcionar al profesorado una serie de elementos que le permitan desarrollar las competencias necesarias para el uso de las tecnologías: tanto a nivel personal como del alumnado, y tanto desde el punto de vista pedagógico como técnico.

Finalmente resulta interesante el hecho de que todos los autores plantean la premisa de la construcción del aprendizaje como marco pedagógico conceptual en estos entornos.

¹⁴³ Subrayado mío.

¹⁴⁴ Hago este señalamiento, debido a que he encontrado esta interpretación en no pocas ocasiones. Trátese de tesis doctorales, trabajos académicos e incluso en algunos profesores universitarios.

Considerando, además, que el aprendizaje colaborativo es un elemento clave para la *formación de comunidades virtuales*.

PRIMEROS CONCEPTOS

- a) Rodríguez Illera (2004), enumera una serie de propiedades que permiten caracterizar a las Tecnologías de información y comunicación: interactividad, digitalidad, virtualidad, hipertextualidad, multimedialidad y conectividad. En relación a los primeros conceptos emergentes tenemos que un concepto básico inicial fue el de *alfabetización digital*; ya que a partir de este concepto se abordan las habilidades que habrían de surgir con la aparición de las TIC.

En la base de la conceptualización para definir lo que se entiende por alfabetización digital, está el tránsito que deberá hacerse hacia la nueva sociedad del conocimiento y la información. Cassany (2002) establece que la *alfabetización digital* incluye la “habilidad para encontrar, organizar y usar información” identificando tres grandes componentes: *comunicación, construcción e investigación*.

- b) Lo anterior da pie a introducir la definición de competencia, como la capacidad para procesar el conocimiento obtenido. Un elemento básico en la definición de competencia se relaciona con la capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para actuar en situaciones complejas.

Surge de esta perspectiva, la importancia de reconocer la parte procesual del aprendizaje; que implica que las competencias desarrolladas en los alumnos vayan más allá del contexto escolar. Significa que sean capaces de responder a diversas situaciones que se les presenten a lo largo de la vida.

- c) En relación a las competencias digitales, tenemos que estas se definen como el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que desarrolla el individuo para desenvolverse profesional y personalmente con los recursos y las herramientas digitales. Los autores revisados concuerdan en que el desarrollo de competencias, en este terreno, implica “apropiarse de ellas y adquirir habilidades para pensarlas y para pensar el mundo críticamente.” (Planella, 2006, p.1) Por lo que concluimos que: el logro esperado en el desarrollo de las competencias digitales debe llevar a que el individuo pueda adaptarse a las nuevas prácticas sociales establecidas. Tanto a las relacionadas con el uso de las tecnologías

como a las necesarias para su inserción en la sociedad de la información y el conocimiento; a partir de desarrollar una actitud crítica, creativa y responsable en lo individual y en lo social.

- d) En este sentido tenemos que la mayoría de los autores consultados, consideran (implícita o explícitamente) que el uso efectivo de las TIC -en el proceso de enseñanza aprendizaje- depende de las competencias técnicas y pedagógicas de los docentes para “conocer, usar e integrar las TIC” en las actividades de aprendizaje. Por lo que la formación que los docentes reciban en este sentido ocupa un lugar relevante.
- e) Un aspecto muy relacionado con las TIC, en el campo educativo, se relaciona con los entornos virtuales de enseñanza aprendizaje (EVEA). Estos se refieren a una aplicación informática diseñada para facilitar la comunicación pedagógica de una propuesta de aprendizaje. Se caracterizan por poner en acción un conjunto de recursos y herramientas que favorecen el aprendizaje a través del trabajo colaborativo entre sus miembros, lo que permite crear y desarrollar comunidades de aprendizaje.
- f) Otro término importante en nuestro trabajo, es el concepto de Comunidad Virtual, la que definimos como un grupo de personas que interactúa en un espacio virtual y se caracteriza por: a) compartir intereses comunes; b) realizar un esfuerzo colectivo para llegar a metas comunes; c) desarrollar entre sus miembros sentimientos de compromiso, cohesión y pertenencia y d) responder a un sistema de reglas que guía sus interacciones y refuerza su cohesión
- g) Por último nos interesa, definir el término de cultura pues es un concepto que está muy relacionado con nuestro trabajo. Para definir éste, retomamos el concepto semiótico de cultura que propone Geertz: “Entendida como sistemas en interacción de signos interpretables”, *la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse los procesos sociales de manera inteligible, es decir, densa.* (Geertz, 2000a, p. 27)

Para concluir quisiéramos regresar al plano de las competencias. Quisiéramos agregar que una definición de *competencias* no puede estar pensada en forma aislada; necesariamente responde a un contexto histórico, social y cultural determinado. En este sentido -e independientemente de las exigencias que pueda traer la globalización- el

desarrollo de competencias deberá responder, o explicarse, a partir de sujetos concretos, que viven en comunidades concretas y, más aun, que corresponden a culturas profesionales (o de otra índole) concretas.

Aunque algunos de los trabajos fueron producidos en los inicios de la década pasada, resulta de interés destacar que algunas habilidades, en relación al tema que nos ocupa, no han sido alcanzadas. La necesidad de una competencia que implique la “habilidad para encontrar, organizar y usar información”, señalada en el texto de Cassany (2002), aún sigue estando vigente.

En términos generales tenemos que algunas competencias ya son de uso común y otras no. Por ejemplo, aquéllas que implican el conocimiento y manejo de las herramientas TIC, son cada vez más dominadas por los usuarios; no así las que corresponden a los dominios de reflexión, análisis y construcción de conocimiento. Es decir, el usuario puede saber leer y desplazarse en la red; pero a la vez presentar deficiencias para construir o co-construir un texto; o para filtrar información; o para evaluar críticamente la diversidad de contenidos que ofrece la red.

El problema de la autonomía, la creatividad, la capacidad para interactuar con múltiples audiencias, la transferencia de conocimientos, el desarrollo de una postura crítica y la construcción de identidad, siguen siendo aspectos no resueltos a pesar de la gama de posibilidades que nos ofrecen las TIC.

CAPITULO IV.

REFERENTE TEORICO METODOLOGICO

1. PUNTO DE PARTIDA: EL CONCEPTO DE COMUNIDAD DE PRÁCTICA

Tomando en cuenta que los trabajos revisados consideran siempre el desarrollo de las competencias emergentes a partir de individuos que participan de una tarea conjunta, en un entorno virtual -en donde el conocimiento adquirido responde a las características de aprendizaje generado a partir de pertenecer a una comunidad de conocimiento y práctica- consideramos que la teoría social del aprendizaje, enunciada por Wenger (2001), nos permite establecer desde qué mirada queremos caracterizar a las comunidades virtuales.

Las comunidades de práctica son fundamentalmente sistemas organizados en sí mismos. Existen en todas partes, difieren de otra clase de organizaciones en la medida en que ellas definen su empresa, se desarrollan gradualmente y establecen sus límites. “Tienen una identidad como comunidad y por consiguiente configura las identidades de sus miembros. Una comunidad de práctica existe porque produce una práctica compartida como compromiso entre sus miembros en un proceso colectivo de aprendizaje.” (Wenger, 1998)

Wenger (2001), señala “tres dimensiones de la relación mediante la cual la práctica se convierte en la fuente de coherencia de una comunidad” (p.99): el *compromiso mutuo*, la *empresa conjunta* y el *repertorio compartido*.

1.1. Compromiso mutuo

El *compromiso mutuo* tiene que ver con la producción social de significado, mismo que adquiere su pertinencia al “hablar de práctica”. “La práctica no existe en abstracto. Existe porque hay personas que participan en acciones cuyo significado negocian mutuamente” (Wenger, 2001, p.73). La práctica, dice Wenger, “reside en una comunidad de personas y en las relaciones de participación mutua por medio de las cuales pueden hacer lo que hacen” (Wenger, 2001, p.100).

El compromiso mutuo permite posibilitar el compromiso “todo lo que sea necesario para hacer posible el compromiso mutuo será un componente esencial de cualquier práctica” (Wenger, 2001, p.101) En este sentido estar integrado a la práctica de una

comunidad implica estar incluido en todo lo que tiene importancia: desde los elementos que caracterizan su trabajo hasta la atmósfera que se crea.

Las relaciones mutuas de compromiso suponen tanto la diversidad como la homogeneidad en los integrantes de la comunidad de práctica. Wenger señala: “lo que hace que el compromiso con la práctica sea posible y productivo es tanto una cuestión de diversidad como de homogeneidad” (Wenger, 2001, p.102). La *homogeneidad* se deriva de compartir un propósito común. La *diversidad* radica en la individualidad de cada persona y en lo que esa individualidad aporta a la empresa. Wenger nos dice que las relaciones que se derivan de una práctica compartida son diversas y complejas; y esta complejidad radica, en buena medida, en la diversidad de los integrantes, pero, y sobre todo, en que todos y cada uno son importantes para la comunidad de práctica, de ahí su complejidad y diversidad.

Aquí la idea misma de *conocimientos previos* adquiere otra perspectiva; ya que los individuos que participan en una comunidad de práctica son producto de un contexto histórico, social y cultural determinado por lo que sus saberes no se pierden al pasar a formar parte de la nueva comunidad de práctica. En este sentido Wenger señala que los significados en la práctica no se negocian de la nada, no son preexistentes, ni tampoco inventados; sino que surgen de la experiencia social de vivir en el mundo. (Wenger, 2001)

Por lo tanto, hablar de compromiso mutuo es hablar de nuestra competencia y la de los demás. “Se basa en lo que hacemos y en lo que sabemos, además de en nuestra capacidad de relacionarnos significativamente con lo que no hacemos y lo que no sabemos, es decir, con las contribuciones y el conocimiento de los demás” (Wenger, 2001, p.103). Esto es en esencia lo que presupone y permite un trabajo colaborativo.

1.2 Empresa conjunta

Como *empresa conjunta* la comunidad de práctica presenta tres características:

- 1) Es el resultado de un proceso colectivo de negociación que refleja toda la complejidad del compromiso mutuo.
- 2) La definen los participantes en el proceso mismo de emprenderla. Es su respuesta negociada a su situación y, en consecuencia, les pertenece en un

sentido muy profundo, a pesar de todas las fuerzas e influencias que escapen a su control.

- 3) No es una simple meta establecida, sino que crea entre los participantes unas relaciones de responsabilidad mutua que se convierten en una parte integral de la práctica. (Wenger, 2001, p.105).

Como empresa negociada, los individuos de una comunidad de práctica crean un contexto dentro del cual desempeñan su vida laboral. Aparece aquí la idea de *empresa autóctona*, en la medida en que se desarrolla en contextos más amplios pero a la vez conserva su particularidad como empresa específica de individuos concretos “su realidad cotidiana sigue siendo creada por los participantes dentro de los recursos y las limitaciones de su situación. Es su respuesta a sus condiciones y, en consecuencia, es su empresa.” (Wenger, 2001, p.106)

Las relaciones que se establecen a partir de asumir la *responsabilidad mutua*, confiere a los participantes su pertenencia al grupo; de nuevo aparece aquí el elemento de la negociación “la práctica incluye las maneras en que los participantes interpretan los aspectos cosificados de la responsabilidad y los integran en formas vivas de participación [...] Definir una empresa conjunta es un proceso, no un acuerdo estático” (Wenger, 2001, p.109).

1.3 Repertorio compartido

La comunidad de práctica, con el tiempo, desarrolla un *repertorio compartido*. Este, corresponde a un conjunto de recursos compartidos por una comunidad, que adquieren significación en la práctica y se materializan, para Wenger, tanto en acciones como en artefactos. “Los elementos de un repertorio pueden ser muy heterogéneos. No obtienen su coherencia por sí mismos, como actividades, símbolos o artefactos concretos sino por pertenecer a la práctica de una comunidad empeñada en una empresa” (Wenger, 2001, p.110).

El repertorio compartido presenta dos características que le permiten convertirse en un recurso para la negociación de significado:

- refleja una historia de compromiso mutuo;
- sigue siendo intrínsecamente ambiguo. (Wenger, 2001, p.111)

Dicho repertorio recibe su significado mediante “el mismo proceso de negociación” dentro del contexto de prácticas concretas y en circunstancias específicas. Tiene la virtud de ser un punto de referencia compartido; pero, a la vez, de dar pie a la generación de nuevos significados, de aplicarse a nuevas situaciones.



Figura 19. Dimensiones características de la comunidad de conocimiento y práctica. Fuente: elaboración propia.

En conclusión, una *comunidad de práctica* es una comunidad creada con la intención de lograr una empresa compartida; se caracteriza porque el aprendizaje colectivo que se da dentro de esta empresa se concreta en prácticas específicas que reflejan tanto la búsqueda de ese logro como las relaciones sociales que se establecen entre los miembros de esa comunidad.

La práctica, así conceptualizada, se caracteriza por ser una práctica donde cada uno de los miembros busca “realizar su trabajo y tener una experiencia laboral satisfactoria” (Wenger, 2001, p.71). Es siempre una práctica social, ya que se ubica en un contexto histórico y social dentro del cual adquiere significado la actividad: “El proceso de participar en una práctica siempre implica a todas las personas, actuando y conociendo al mismo tiempo” (Wenger, 2001, p.72). La práctica es la fuente de cohesión de una comunidad; es un proceso mediante el cual se experimenta el mundo y nuestro

compromiso con él como algo significativo y es a este proceso al que Wenger denomina *negociación de significado*.

Sobre este concepto Wenger nos dice:

Mi propósito es que el término negociación transmita la idea de una interacción continua, de un logro gradual y de un proceso de *toma y daca*. El hecho de vivir en el mundo no quiere decir que formemos significados independientemente de ese mundo o que sea el mundo el que nos imponga esos significados. La negociación de significado es un proceso productivo, pero negociar un significado no quiere decir construirlo desde cero. El significado no es preexistente, pero tampoco es simplemente inventado. El significado negociado es al mismo tiempo histórico y dinámico, contextual y único.¹⁴⁵ (Wenger, 2001, p.78)

Por todo lo anterior, consideramos que el concepto de *comunidad de práctica* es un concepto clave en nuestra investigación; ya que nos permite jugar con la significación que necesitamos para caracterizar la práctica de un grupo de profesores de la escuela rural que participan en una comunidad virtual de aprendizaje.

2. CONTEXTUALIZANDO LA TEORIA SOCIAL DEL APRENDIZAJE DE WENGER

Al hablar de las tecnologías aplicadas al ámbito educativo, estamos abordando un nuevo paradigma dentro del campo de la tecnología educativa, que se vincula con prácticas grupales mediadas por artefactos tecnológicos; diseñados -ex profeso- para actividades de aprendizaje.

Aunque diversos autores¹⁴⁶ han abordado lo que podría traducirse como aprendizaje colaborativo asistido por computadora (CSCL)¹⁴⁷; en nuestro trabajo hemos dejado de lado la teorización sobre el tema para centrarnos en mostrar cómo se construye una comunidad de aprendizaje virtual.

¹⁴⁵ Esta idea, de la *negociación de significado* de Wenger, coincide con lo que Geertz denomina como *descripción densa* en su concepto de cultura, enunciada arriba.

¹⁴⁶ Stahl, Koschmann y Suthers (2006); Larusson y Alterman (2009); Asterhan y Schwarz (2010); Nelson y Ketelhut (2008); Stahl y Hesse (2009); Lajoie y Wiseman (2010); Hine (2004); etc.

¹⁴⁷ La expresión *computer supported collaborative learning* (CSCL) se debe a Koschmann quien en 1994 acuña el término que aparece en su trabajo *COMPUTER SUPPORT FOR COLLABORATIVE LEARNING*. (Gros, 2008, p.90)

No obstante lo anterior, hemos querido destacar algunas ideas que nos parecen importantes en el trabajo de Gros (2008), para quien este paradigma implica, por un lado, el aprendizaje en forma colaborativa y, por otro, el uso de la tecnología como elemento mediador. Al respecto nos dice:

(...) el aprendizaje colaborativo mediado expresa dos ideas importantes; en primer lugar, la idea de aprender de forma colaborativa. En este sentido, no se contempla al aprendiz como una persona aislada sino en interacción con los demás. (...) En segundo lugar, se enfatiza el papel del ordenador como elemento mediador que apoya este proceso. Por ello, la tecnología utilizada tiene que favorecer los procesos de interacción y de solución conjunta de los problemas y debe apoyar el proceso de construcción del conocimiento. (p.91)¹⁴⁸

Muchas son las teorías del aprendizaje surgidas para explicar los itinerarios del conocimiento¹⁴⁹. Entre estas teorías -y bajo el enfoque del aprendizaje situado¹⁵⁰- tenemos una serie de propuestas de investigación que se engloban bajo el concepto de comunidad de aprendizaje. Siguiendo a Riel y Polin, Gros¹⁵¹ nos habla de una diferenciación que concreta tres tipos:

- Comunidades de aprendizaje *centradas en las actividades*
- Comunidades de aprendizaje *centradas en la práctica*
- Comunidades de aprendizaje *centradas en el conocimiento*.

Profundizar en estos tres tipos nos alejaría del objetivo de mi investigación. Por lo que aquí, sólo hacemos la referencia general para situar -en este contexto- la teoría que nos ocupa.

Para el enfoque del aprendizaje situado -que se basa en las *comunidades de aprendizaje centradas en la práctica*- el aprendizaje significativo es aquel que se obtiene como

¹⁴⁸ No nos extenderemos aquí en estas dos ideas -que son de suma importancia para entender el papel que han jugado las tecnologías de la información y comunicación en los procesos de aprendizaje- ya que constituyen parte importante de nuestro trabajo, por lo que las abordaremos más adelante.

¹⁴⁹ Begoña Gros, hace un excelente resumen de éstas (Ver Gros, 2008, pp.49 a 88).

¹⁵⁰ La teoría de la cognición situada reúne los elementos de la cognición, la percepción y la acción dentro de un contexto social. Esta teoría -que recibe la influencia de autores como Dewey, Vigotski o Piaget- maneja la premisa de que el aprendizaje se obtiene a través de la experiencia y la interacción; donde el contexto social es fundamental. (Lave, s/f; Lave, 1991; Lave y Wenger, 2003; Sánchez P., 2004)

¹⁵¹ B. Gros, 2008, pp.69-70.

producto de una práctica realizada en contexto.¹⁵² De los autores que sustentan este enfoque específicamente hemos escogido la teoría social del aprendizaje enunciada por Wenger, pues nos proporciona los elementos necesarios para caracterizar a nuestra comunidad virtual como una *comunidad de aprendizaje*.

En la teoría de Wenger, el principal centro de interés “reside en el aprendizaje como participación social” (Wenger, 2001, p.22). Para Wenger, una comunidad de aprendizaje es una experiencia de aprendizaje traducida en *práctica, comunidad, identidad y significado*. Estos son los cuatro componentes fundamentales para caracterizar la *participación social* como un *proceso de aprender y de conocer*.

De esta forma tenemos que su teoría social del aprendizaje abarca 4 premisas fundamentales:

- 1) *Un aspecto esencial del aprendizaje es que somos seres sociales*. Ser parte de una *comunidad* significa “una manera de hablar de las configuraciones sociales donde la persecución de nuestras empresas se define como valiosa y nuestra participación es reconocible como competencia”.
- 2) *Conocer es una cuestión de participar en la empresa de la que somos parte*. De “comprometerse de una manera activa en el mundo”. La *práctica* vista así es “una manera de hablar de los recursos históricos y sociales, los marcos de referencia y las perspectivas compartidas que pueden sustentar el compromiso mutuo en la acción”.
- 3) *Conocer es cuestión de comprometerse activamente con aquellas prácticas que valoramos*. De esta forma el conocimiento se vuelve una cuestión de competencia. Entender el conocimiento como una cuestión de competencia en relación con ciertas empresas valoradas se traduce en la propia *identidad*; en “una manera de hablar del cambio que produce el aprendizaje en quiénes somos y de cómo crea historias personales de devenir en el contexto de nuestras comunidades”.
- 4) *El aprendizaje como producto de la negociación de significado* es una manera de hablar de nuestra versátil capacidad para experimentar nuestra vida y el

¹⁵² Lave, 1991; Rogoff, 1999; Wenger, 2001; Lave y Wenger, 2003; Carraher, 2007.

mundo como algo significativo. El aprendizaje como producto de esta capacidad “es, en última instancia, lo que debe producir el aprendizaje.”¹⁵³

Ya hemos señalado que Wenger (2001) considera tres dimensiones como elementos característicos en una comunidad de práctica:



Figura 20. Características de una comunidad de conocimiento y práctica. Fuente: elaboración propia.

Estas dimensiones, no se dan por separado, continuamente se entremezclan unas con otras, configurando la práctica de una comunidad. En “una comunidad de práctica. El compromiso mutuo, una empresa cuidadosamente entendida y un repertorio bien afinado son elementos que tienen sentido en su mutua relación. A los participantes les interesa esta relación porque se convierte en parte de quiénes son.” (Wenger, 2001, p.127)

En conclusión, una *comunidad de aprendizaje* se desarrolla a partir de la conjunción de diversos factores; en donde los sujetos implicados negocian significados; construyen su identidad a partir de comprometerse con una empresa y participan en las acciones de

¹⁵³ Wenger, 2001, pp.21-22

esta comunidad. Se caracteriza porque el aprendizaje colectivo se concreta en prácticas específicas que reflejan tanto la búsqueda para lograr los objetivos de la empresa como para establecer relaciones sociales entre sus miembros. El concepto de aprendizaje de Wenger se distancia de las concepciones que hablan de un diseño de aprendizaje a priori. Para Wenger el “aprendizaje no se puede diseñar. En última instancia pertenece al ámbito de la experiencia y de la práctica (...) El aprendizaje ocurre, con diseño o sin él” (Wenger, 2001, p.269) Y es en este sentido en el que a mí me interesa el trabajo que se realiza en las comunidades virtuales de aprendizaje. Un trabajo que responde más al diseño de un aprendizaje construido socialmente, que a una práctica diseñada desde lo institucional.

3. UNA MIRADA ETNOGRÁFICA EN LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

La tradición etnográfica nos ha mostrado que el oficio del etnólogo consiste en reconstruir la anatomía de las culturas que se estudian¹⁵⁴. Esta experiencia de reconstrucción, en la literatura antropológica, tenía que ver con que el antropólogo pasara largos periodos de tiempo en la comunidad a estudiar para, de esta forma, poder realmente analizar la estructura del sistema social estudiado.¹⁵⁵

En los tiempos actuales, el estudio etnográfico, se enfrenta al reto de trasladar esta perspectiva a los entornos virtuales. La experiencia del investigador, tiene ahora que partir de cómo enfrentar estos contextos online¹⁵⁶: ¿Se puede considerar real lo que pasa en un entorno virtual? ¿Podemos llamar etnografía a una investigación basada en experiencias virtuales? ¿Con que periodicidad hay que conectarse a la comunidad

¹⁵⁴ La literatura antropológica, surgida principalmente en el siglo XX, es un claro ejemplo de esto. (Pozas Arciniega, 1967; Malinowski, 1975; Mead, 1981; Lévi-Strauss, 1977; Spindler, 1999; Geertz, 2000b; Hammersley y Atkinson, 2001; Hine, 2004).

¹⁵⁵ Más adelante -con la antropología posmoderna- surge la perspectiva de que el antropólogo puede estudiar su propia sociedad. Ya no es necesario aventurarse a tierras lejanas para estudiar *sociedades exóticas*. Hacer de lo cotidiano, algo extraño, se vuelve la nueva forma del estudio antropológico, a partir del cual se puede estudiar el propio contexto cultural. (Geertz, 1998; Geertz, 2000a)

Algunos investigadores, han aplicado esta perspectiva para estudiar a la escuela y lo que el maestro realiza en el aula; es decir, para estudiar los contextos educativos como contextos culturales de pleno derecho. (Rockwell, 1987; Rockwell y Mercado, 1999)

¹⁵⁶ “En un contexto offline se supone que el etnógrafo se trasladará a vivir y trabajar, por un determinado periodo de tiempo, al campo de investigación. Se espera que observe, pregunte, entreviste a personas, que dibuje mapas o tome fotografías, que adquiera nuevas habilidades y haga lo necesario para vivir la vida desde la perspectiva de los participantes del estudio. Trasladar estas expectativas a un entorno virtual plantea algunos problemas interesantes, entre otros ¿cómo se vive online? ¿Hay que permanecer conectado a la Red 24 horas diarias o, más bien, durante intervalos periódicos? ¿Pueden analizarse archivos de grupos de noticias sin participar y llamar a esto etnografía?” (Hine, 2004, p.33).

estudiada para que sea válida nuestra investigación? ¿Las formas de interacción sincrónica y asincrónica -con la comunidad virtual estudiada- repercuten en los resultados de la investigación? ¿Pueden analizarse las prácticas ahí surgidas sin participar y llamar a esto etnografía?

De esta forma, encontré una serie de autores que han utilizado metodologías específicas para abordar este campo; no sólo desde una perspectiva cuantitativa sino también desde una perspectiva cualitativa. En esta última línea, Hine (2004) menciona que los estudios pioneros sobre comunicación mediada por ordenador (CMO)¹⁵⁷ favorecieron una serie de presupuestos erróneos respecto a las posibilidades comunicativas del medio virtual. Al basarse en enfoques experimentales “concluían que este medio empobrecía la comunicación” debido a que cuando las personas limitan “su capacidad de expresión a comunicaciones textuales, y cuando la transmisión de códigos sociales vitales para la comunicación se restringe, se generan agresiones y malentendidos” (Hine, 2004, p.18). Este tipo de conclusiones erróneas, a las que se llegó, se debieron principalmente al enfoque experimental del que partieron dichos estudios pues se llevaron a cabo alejados de los contextos reales en que fueron utilizados por los participantes.

Posteriormente -aparejadas al desarrollo de Internet- surgieron investigaciones más sistemáticas que, basadas en la metodología etnográfica, establecieron las CMO “como espacios donde se mantienen interacciones relevantes, que pueden ser entendidas como constitutivas de una cultura en sí misma” (Hine, 2004, p.19). Esta perspectiva contribuyó a establecer la imagen de Internet como un espacio cultural en el que se pueden estudiar los usos en que las personas se sirven de la tecnología.

Por sus características, la etnografía es el método ideal para indagar en las complejas interrelaciones que se dan en los diferentes contextos en donde se utilizan las tecnologías: los espacios de trabajo, el hogar, los medios de comunicación masiva, los espacios escolares, etc. La virtud de la etnografía es que permite observar detalladamente el modo en que las personas experimentan el uso de Internet. (Hine, 2004).

El propósito de las propuestas, que vendrían a configurar lo que se llama *etnografía virtual*, es desarrollar formas o sentidos que den cuenta -no solo de cómo la gente usa

¹⁵⁷ CMO en español. CMC, por sus siglas en inglés: *computer-mediated communication*.

Internet- sino de las prácticas mediante las cuales Internet adquiere significados en contextos específicos. (Hine, 1998)

Domínguez (2007) nos dice que los planteamientos en la etnografía virtual son diversos: *etnografía digital, etnografía en y a través de Internet, etnografía conectiva, etnografía de la red, ciber-etnografía*, etc. Sin embargo, en todas estas formas de conceptualizar la etnografía virtual se encuentra un común denominador que es la idea de que “Internet es un lugar rico en interacciones sociales donde la práctica, los significados y las identidades culturales se entremezclan a través de diversas vías”.

En este sentido, Trejo Delarbre (2009) enfatiza la importancia de Internet “debido a los amplios y versátiles usos sociales que suscita” (p.9). Mientras que Joan Mayans (citado por Trejo Delarbre, 2009, p. 9) afirma que:

El ciberespacio no es una red de ordenadores, sino el resultado de la actividad social de los usuarios y usuarias de los ordenadores conectados entre sí que se reparten – desigualmente, eso sí– por todo el mundo. Por tanto, el ciberespacio es sociedad y no puede ser otra cosa que sociedad.

En una cultura altamente mediatizada, en la que Internet cobra cada vez más importancia en la vida laboral, relacional, cotidiana, e inclusive emocional; es necesario desarrollar nuevas herramientas para su investigación y métodos de análisis adecuados para gestionar los datos que propone.

Una característica de la etnografía, es que ha desarrollado enfoques multisituados¹⁵⁸ en un intento por seguir objetos de estudio complejos, a través de una serie de contextos culturales. Hine (1998) considera que la perspectiva etnográfica del enfoque multisituado resulta provocativa para el estudio de una “tecnología omnipresente” como lo es Internet. En otro texto señala:

Los desarrollos en etnografías móviles y multi-situadas también nos dan algunas guías para explorar la constitución de objetos etnográficos que atraviesan espacios geográficos junto a sus informantes. Tales desarrollos permiten pensar en la etnografía como modo de conocer a través de la experiencia sin pretender producir un estudio que abarque la totalidad de una cultura determinada. (p.20).

¹⁵⁸ Multi-sited

Por otra parte, tenemos que el enfoque etnográfico permite acercarnos a contextos micros, no obstante el conocimiento que obtengamos de estos espacios nos permite llegar al nivel macro. Geertz (2000a) considera que la descripción etnográfica es micro, lo que significa que “el antropólogo de manera característica aborda interpretaciones más amplias y hace esos análisis más abstractos partiendo de los conocimientos extraordinariamente abundantes que tiene de cuestiones extremadamente pequeñas.” (p.33)

El estudio que nos ocupa se ve así enriquecido por el uso de la metodología etnográfica en cuanto que lo *micro* nos permite situarnos en la experiencia particular de una comunidad virtual que apoya su práctica en una plataforma de gestión de aprendizaje; mientras que el enfoque *multisituado* nos permite abordarlo como cultura y como artefacto cultural.

Y aunque Trejo Delarbre (2012) considera que la metodología etnográfica desarrollada en este terreno es de alcance parcial, en términos generales la considera útil.

Algunos antropólogos atraídos por estos temas construyeron metodologías peculiares, de inspiración etnográfica y han desarrollado una vertiente muy útil aunque de alcances parciales para entender los usos de Internet y otras nuevas tecnologías de la información. (p.224)

Entre los autores a los que hace referencia se encuentran: Christine Hine¹⁵⁹, Joan Mayans i Planells¹⁶⁰ y Rosalía Winocur¹⁶¹.

4. INTERNET COMO ARTEFACTO CULTURAL

Wenger considera tres elementos como característicos de las comunidades de práctica: como empresa conjunta es entendida y continuamente renegociada por sus miembros; en su calidad de establecer un compromiso mutuo que permite unir a sus miembros en una entidad social y, finalmente, como comunidad que produce un repertorio compartido de recursos comunes (rutinas, sensibilidades, artefactos, vocabulario,

¹⁵⁹ Hine, C. (2004). Etnografía virtual. Barcelona: Editorial UOC.

¹⁶⁰ Mayans i Planells, J. (2002). Género chat. O cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio. Barcelona: Gedisa.

¹⁶¹ Winocur, R. (2010). Robinson Crusoe ya tiene celular. México: UAM Iztapalapa y Siglo XXI.

estilos, etc.) que sus miembros han desarrollado y que no tienen significado en sí mismos sino que lo obtienen por pertenecer a la práctica de una comunidad.¹⁶²

Por su parte Simon (2007), cuando habla del constructivismo social -enfoque que alimenta las plataformas que utilizan el Moodle- menciona que los individuos son más eficaces creando cosas en forma colaborativa, construyendo así una cultura de artefactos con significados compartidos.¹⁶³

Estas ideas concuerdan con el concepto de *artefacto cultural* manejado por Holland y Cole quienes dicen que un artefacto es al mismo tiempo concepto y materia (Holland y Cole, 1995). Productos de la acción humana, los artefactos u objetos que median en cualquier práctica social, representan un aspecto del mundo material que tiene un uso registrado colectivamente y que será modificado a través de la historia y por los propósitos de la acción humana¹⁶⁴.

En este mismo sentido, tenemos que Hine (1998) considera que la etnografía es usada como una estrategia para generar algunas ideas sobre las formas en las cuales Internet es, a la vez, un producto cultural y productor de cultura.

Desde este punto de vista, la tecnología presenta una doble dimensión: por un lado, es construida en la comunidad de práctica que le da origen, en donde sus diseñadores le confieren una serie de significados que se presentan al usuario como características del objeto, pero que en realidad son producto de los significados negociados de sus diseñadores.

¹⁶² A community of practice defines itself along three dimensions: **What it is about**- its joint enterprise as understood and continually renegotiated by its members. **How it functions** mutual engagement that bind members together into a social entity. **What capability it has produced** – the shared repertoire of communal resources (routines, sensibilities, artifacts, vocabulary, styles, etc.) that members have developed over time. (Wenger, 1998)

¹⁶³ Per últim, el constructivisme social (...) remarca que un grup social construeix amb més eficiència coses de forma col·laborativa creant, d'aquesta manera, una petita cultura d'artefactes compartits amb significats compartits. La immersió dins aquest tipus de cultura implica comportaments més empàtics que accepta la subjectivitat i intenta escoltar i preguntar en un esforç constant per entendre el punt de vista de l'altre. (Simon, 2007, p.23)

¹⁶⁴By virtue of the process of their creation and use, artifacts are simultaneously ideal (conceptual) and material. To be sure, artifacts have a necessary material aspect and they are manufactured or produced in the sense that they are created in the process of goal directed human actions. But they are ideal in that their material form has been shaped by their participation in the interactions of which they were previously a part and which they mediate in the present. They are, in effect, one form of history in the present. Their history, collectively remembered, constitutes their ideal aspect. (Holland y Cole 1995, p.476)

En el caso de las plataformas que nos ocupan nos referimos a las diferentes herramientas¹⁶⁵ que posibilitan el aprendizaje colaborativo y que se enmarca directamente en el paradigma del constructivismo social que enarbolan sus diseñadores. Por otra parte, en la medida en que estas tecnologías son usadas por una comunidad, ésta le imprime su propia identidad partiendo del uso, o los usos, para los que es empleada; construyendo, a partir de sus propósitos particulares, nuevos significados.

Es esto, lo que hace la diferencia entre la plataforma utilizada por el Campus Virtual UB y cada comunidad de aprendizaje que en ella se genera; pues los sujetos que componen las diferentes comunidades de aprendizaje -que tienen lugar en este Campus Virtual- son diferentes: en los propósitos que buscan, las formas en que participan, la manera en que fueron convocados, sus trayectorias personales, etc. Incluso el peso que se le da a lo presencial difiere de una a otra:

Las llamadas cualidades inherentes de la tecnología se construyen y adquieren su forma a través de procesos tales como la negociación acerca de la naturaleza de los usuarios. El impacto de la tecnología depende de que los usuarios aprendan a emplearla de cierta manera, lo cual sería contingente con el desarrollo de relaciones sociales entre los diseñadores y los usuarios a través (y alrededor de) la máquina. En tanto que algo contingente, tal desarrollo sería también indeterminado: en principio, la comprensión que desarrollen los usuarios de la tecnología es libre y puede ser muy distinta de la de los diseñadores. (Hine, 2004, p.17)

Es así como hablamos de una doble acción de significados negociados: la inherente al uso de la tecnología (cultura) y la inherente a la comunidad de práctica (productora de cultura). De esta forma el análisis de las TIC, como artefacto cultural, permite *flexibilidad interpretativa*; es decir, los contextos locales en los que se desarrolla y el uso que se les da conforman el campo de estudio.

De nuevo encontramos las ideas de artefacto cultural y comunidad de práctica en el creador mismo del Moodle al señalar que:

Las perspectivas teóricas más comunes en la investigación del aprendizaje online se relacionan con el constructivismo, particularmente el constructivismo

¹⁶⁵ Herramientas de gestión de usuarios y de ficheros, recursos, actividades, herramientas de comunicación, etc.

social y el construccionismo social. Esta posición epistemológica privilegia el discurso colaborativo (...) y el desarrollo del individuo a partir de construir significados compartidos tanto de textos como de otros artefactos sociales (...) Desde esta perspectiva, los alumnos son aprendices dentro de una “comunidad de práctica” en la cual ciertas creencias y conductas son representadas. (Dougiamas-Taylor, 2002)¹⁶⁶

Considerar a las TIC como artefactos culturales implica entender que cada comunidad virtual es el resultado de una asociación específica. La investigación así realizada dará cuenta de las características que imprimen al proceso, no las tecnologías, sino los individuos.

El uso de las tecnologías tiende a cambiar las prácticas de enseñanza-aprendizaje hasta ahora conocidas. Lo que hasta el día de hoy se hace y se ve -en las prácticas educativas de los entornos online- es apenas la punta del iceberg de todo lo que puede venir a futuro; y de la forma en que se le podrá dar mejor uso. En este contexto, lo importante será no perder de vista que el uso de las tecnologías, en la conformación de comunidades de aprendizaje, enfrenta a los usuarios a modificar sus prácticas y a crear nuevos significados alrededor de configurar estas nuevas prácticas.

El sentido de artefacto cultural que damos aquí radica en considerar que “el agente de cambio no es la tecnología en sí misma, sino los usos y la construcción de sentido alrededor de ella” (Hine, 2004, p.13). Es decir, las formas en que se puede utilizar todo este potencial del recurso digital en los diferentes contextos de aprendizaje.

5. SINTESIS TEORICO METODOLOGICA

5.1. Recorrido conceptual

Cuando inicié este trabajo, tenía en mente la teoría del aprendizaje de Wenger (2001) sobre las comunidades de conocimiento y práctica. Teoría que ya había utilizado con anterioridad para desarrollar una investigación sobre las concepciones de los

¹⁶⁶ “The most prevalent theoretical perspectives in research on online learning are those related to constructivism, particularly social constructivism and social constructionism. These epistemological positions privilege a focus on collaborative discourse (Amundsen, 1993; Bonk & Cunningham, 1998; Jonassen et al., 1999) and the individual development of meaning through construction and sharing of texts and other social artefacts (Ernest, 1995; Gergen, 1995; Papert, 1991). From these perspectives, learners are apprenticed into “communities of practice” which embody certain beliefs and behaviours (Lave & Wenger, 1991).” (Dougiamas-Taylor, 2002)

instructores, en relación a la enseñanza de las matemáticas en adultos de baja escolaridad. (Sánchez Pérez, 2004)

En la búsqueda de trabajos realizados con esta perspectiva, el trabajo de Garrido (2003) me acercó, por un lado, a trabajos de corte cuantitativo y, por otro, a mi primer contacto con el trabajo etnográfico de Christine Hine (2004) aplicado a Internet. De este encuentro, reapareció el concepto de artefacto cultural que, igualmente, ya había yo trabajado en relación a los programas de capacitación. (Sánchez Pérez, 2005)

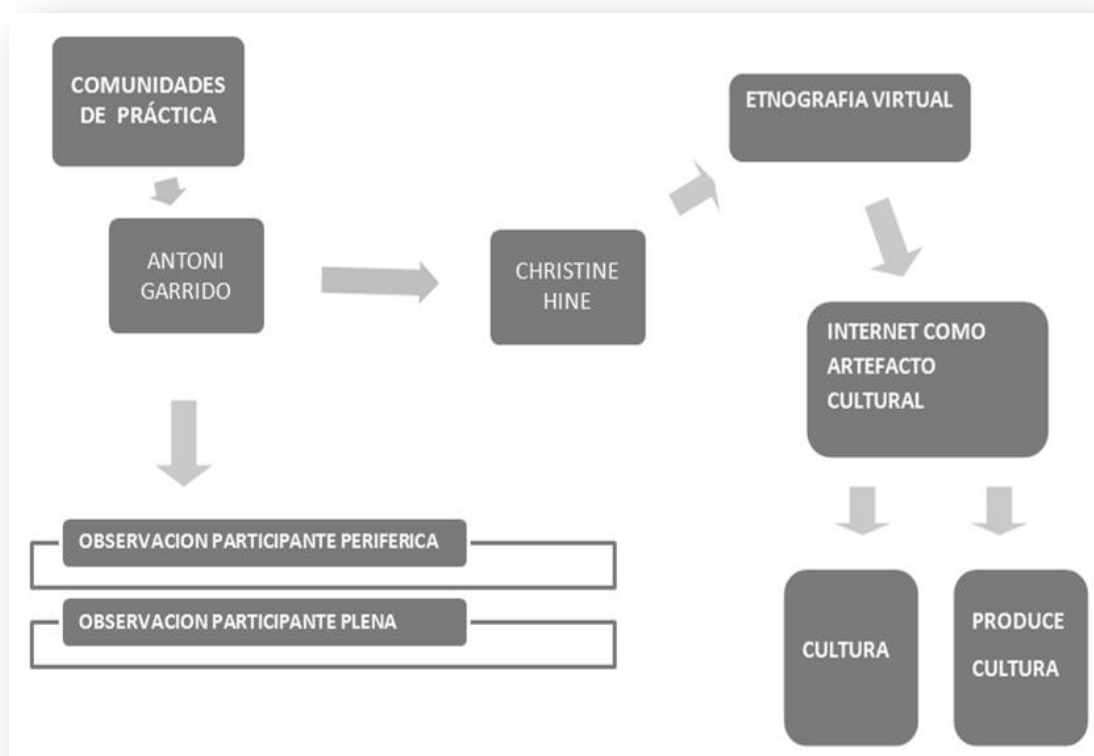


Figura 21. Trayectoria conceptual 1. Fuente: elaboración propia.

En esta primera etapa, incorporé autores para mí clásicos. En primer lugar, la teoría de la cultura que me permite incorporar el concepto semiótico de cultura (Geertz, 2000a; Geertz, 1998). En segundo lugar, la perspectiva de concebir el mundo material como artefactos que son producto de los diversos sistemas culturales. (Holland y Cole, 1995).

A esta trayectoria conceptual, se integró la perspectiva de la observación participante como método de acceso y levantamiento de datos; pero, principalmente, con el objeto de conseguir un acceso ético y legítimo a la comunidad de estudio. (Pozas Arciniega, 1989; Garrido, 2003; Kawulich, 2006) (Figura, 21)

5.2. Construcción del marco teórico

Más adelante, el marco conceptual se vio beneficiado con aspectos que -en un proceso natural de construcción- enriquecieron el marco teórico metodológico inicial de este trabajo (Figura 22). Algunos de estos aspectos fueron:

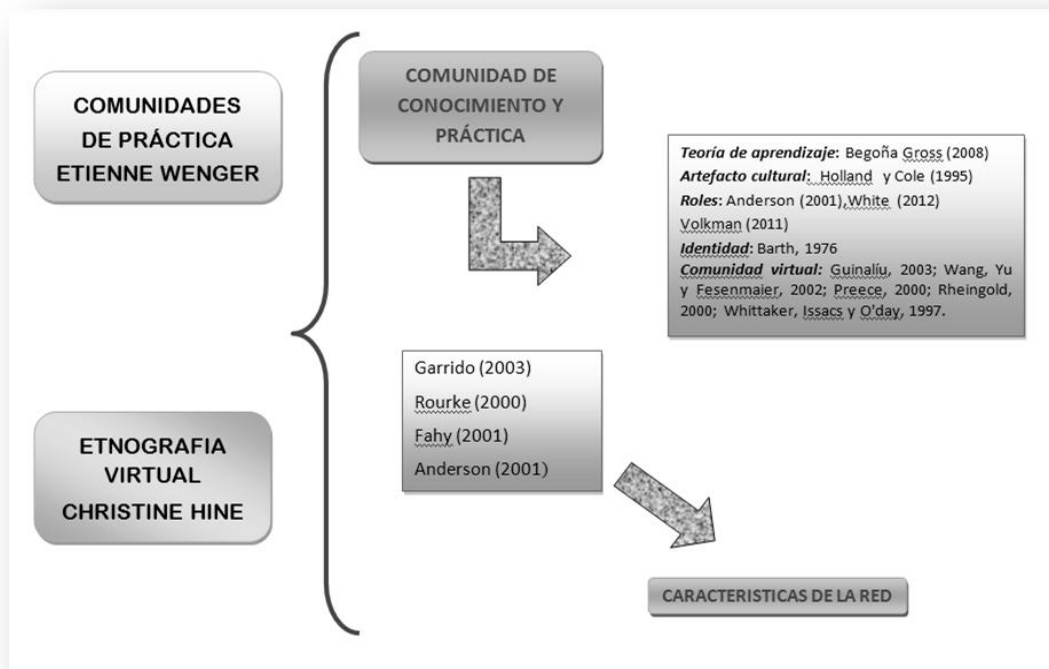


Figura 22. Trayectoria conceptual 2. Fuente: elaboración propia.

- Elementos de contexto para situar las TIC en relación a la comprensión de las teorías del aprendizaje. (Gros, 2008)
- Elementos básicos para el desarrollo del concepto de identidad. (Barth, 1976).
- Elementos relacionados con el papel que juegan los integrantes de una comunidad virtual (Fahy, Crawford & Ally, 2001; McGarry & McGrath, 2013 y Budiño, 2011); lo que permitió desarrollar una caracterización propia de los roles surgidos en la comunidad estudiada.
- Elementos que caracterizan a las comunidades virtuales. (Guinaliú, 2003)
- Y finalmente, parámetros para analizar las características de la red. (Garrido, 2003)

5.3. Desarrollo metodológico

En esta forma, quedó integrada la perspectiva conceptual de esta investigación, que parte de dos ejes: la teoría sobre las comunidades de conocimiento y práctica de Etienne Wenger y la perspectiva metodológica de la etnografía virtual desarrollada por Christine Hine.

Así mismo, quedaron integrados los dos conceptos clave que permean todo este trabajo de tesis, y que son *identidad* y *artefacto cultural*. (Figura 23)

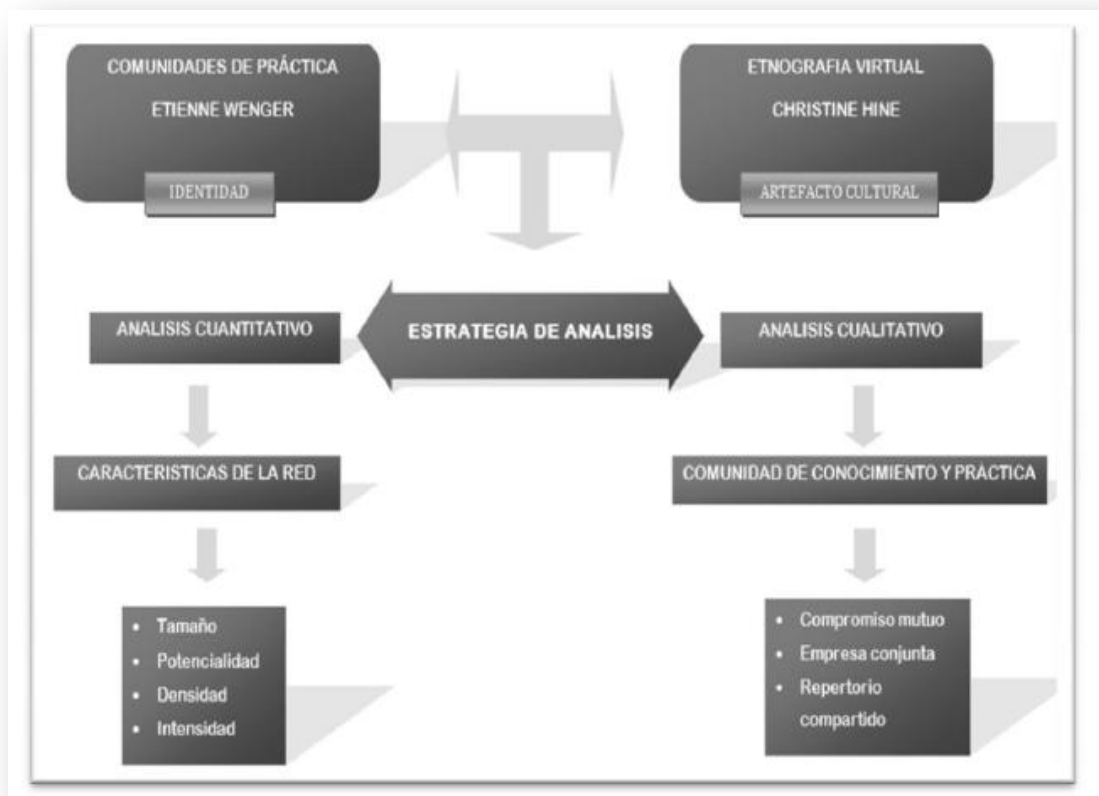


Figura 23. Marco teórico-metodológico y estrategia de análisis. Fuente: elaboración propia.

A partir del referente teórico metodológico (Wenger, 2001 y Hine, 2004) se desarrolló una estrategia de análisis desde dos perspectivas analíticas: cuantitativa y cualitativa.

Para el análisis cuantitativo, se desarrollaría una estrategia que –a partir de abordar los datos duros arrojados por el espacio virtual utilizado por la ERV- permitiera dar cuenta

de las características de la red. Las categorías de análisis corresponden a: *tamaño, potencialidad, densidad e intensidad de la red.*

En cuanto al análisis cualitativo, éste se enfocó al estudio de los procesos que suceden en una comunidad virtual de aprendizaje. Las categorías de análisis, en este rubro, corresponden a las tres dimensiones enunciadas por Wenger, que caracterizan a una comunidad de conocimiento y práctica: *compromiso mutuo, empresa conjunta y repertorio compartido.*

Todo lo referente a esta estrategia de análisis -que permitió abordar las características cuantitativas y cualitativas de la comunidad virtual denominada Escuela Rural Virtual (ERV)- será abordado en el capítulo 5. Aquí sólo adelantamos el resumen esquematizado de todo el desarrollo conceptual que fue tema del presente capítulo.

Capítulo V.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA. DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO

En el capítulo 4, se abordó la metodología desde su justificación teórica. En este capítulo plantearemos algunas implicaciones de su aplicación en el terreno.



Figura 24. Imágenes de la ERV (Centro escolar; actividad en aula y participación en el Blog). Fuente: Escuela Rural Virtual, 2006; Escuela Rural Virtual, 2007; Xtec.cat., 2006. Composición propia.

1. LA ESCUELA RURAL VIRTUAL COMO REFERENTE EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN

El referente empírico de la investigación se centra en la comunidad de maestros que integró la *Escuela Rural Virtual* (ERV), sección española del proyecto internacional *Rural Wings*¹⁶⁷.

Como ya se mencionó, el proyecto inicia en España operado por la Universidad de Barcelona, en el año 2007. Su propósito es desarrollar una plataforma de educación que facilite la comunicación entre las escuelas rurales “promoviendo la alfabetización digital y reduciendo el grado de resistencia al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)” (ERV, 2008).

¹⁶⁷ Los objetivos y características de este proyecto se abordan en el capítulo 2.

El periodo en el que se llevó a cabo la investigación de campo –etapa que abarca la observación y recopilación de datos para el desarrollo de la tesis- comprendió de enero de 2007 a julio de 2009.

Durante este periodo los proyectos de la ERV se ubicaron en dos líneas de trabajo:

- 1) La primera, giraba en torno a los proyectos organizados desde la UB -mismos que partían de la coordinación internacional del proyecto- y eran realizados por todos los países participantes¹⁶⁸, no sólo por la comunidad de maestros en España.
- 2) La segunda, se refiere a los proyectos que surgieron de la propia iniciativa de los profesores de la ERV. Estos constituyeron una serie de proyectos que se vinculaban fuertemente a las actividades que los maestros desarrollaban en el aula, en la escuela o la comunidad.

Durante el periodo que se señala, los datos de escuelas y maestros participantes se modificaron constantemente: sea porque los maestros cambiaban de centro pero continuaban vinculados; o bien, porque llegaban nuevos maestros a los centros.

Al principio fue difícil hacer el seguimiento -tanto del número real de los maestros que participaban, como el ubicar quién participaba- en ocasiones, un maestro participaba con su correo personal y en otras con el de la escuela o CEIP¹⁶⁹ donde laboraba¹⁷⁰. Igualmente, un maestro (generalmente itinerante) podía estar vinculado a varios centros y entonces registraba todos los colegios donde trabajaba¹⁷¹. En otras ocasiones, los maestros hacían referencia a la agrupación a la que pertenecían, participando varios profesores con el mismo correo.

¹⁶⁸ Al principio fueron 13 los países participantes. En el 2011 Rural Wings operaba en 11 países: Chipre, Estonia, Francia, Georgia, Grecia, Hungría, Israel, Polonia, Rumania, España y Suecia. (Rural Wings, 2011)

¹⁶⁹ Centro de Educación Infantil y Primaria.

¹⁷⁰ Esto fue más común entre los directores (que participaban de esta forma con dos correos) aunque también encontramos a algunos maestros.

¹⁷¹ Ver anexo 2.

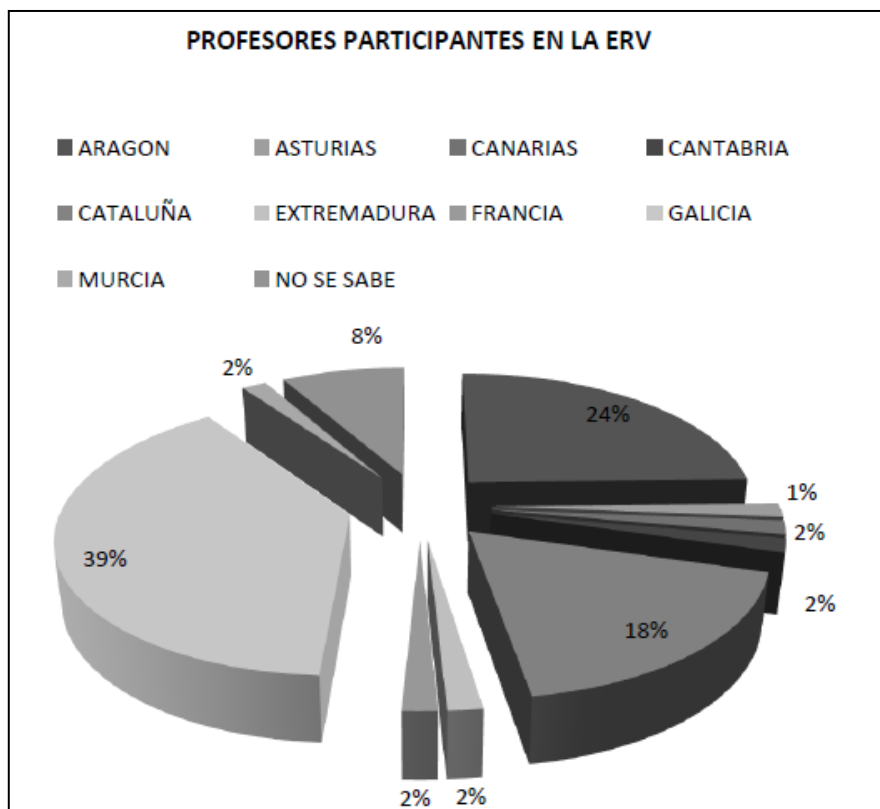


Gráfico 1. Porcentaje de maestros participantes por región. Correspondiente al periodo de enero de 2007 a julio de 2009.

Con este antecedente, se procedió a revisar todos los registros con los que contaba el equipo de la UB a partir de enero de 2007, encontrándose que -entre esta fecha y julio de 2009- participaron un total de 61 maestros en la red de escuelas rurales españolas¹⁷². Incluyendo, en este número, a un maestro de la escuela rural francesa¹⁷³ que estuvo en contacto con la primera comunidad de RW. El Gráfico 1, muestra la distribución porcentual de los 61 maestros.

¹⁷² Ver anexo 2

¹⁷³ Escuela ubicada en Perpiñán, Francia. Comarca ubicada en lo que se conoce como Cataluña del Norte.

1.1. Red de escuelas y maestros participantes

La ERV en España, llegó a tener la participación de 60 maestros de escuelas rurales distribuidos en las regiones de Galicia, Cataluña, Aragón, Islas Canarias, Cantabria, Murcia, Extremadura y Asturias. (Cuadro 1)¹⁷⁴

REGION	CENTROS PARTICIPANTES	MAESTROS PARTICIPANTES
1. GALICIA	14	24
2. CATALUÑA	7	11
3. ARAGON	4	15
4. CANARIAS	1	1
5. CANTABRIA	1	1
6. MURCIA	1	1
7. EXTREMADURA	1	1
8. ASTURIAS	1	1
DATOS NO ENCONTRADOS		5
TOTAL	30	60

Cuadro 1. Centros y maestros participantes por región.

La distribución de los centros que participaron en la comunidad de la escuela rural virtual por cada provincia¹⁷⁵ se muestra en el cuadro 2.¹⁷⁶

Es importante señalar que este número total de centros y maestros participantes corresponde a todo el periodo señalado para la investigación de campo. Lo que significa que no estuvieron en contacto al mismo tiempo, ni los 60 maestros, ni tampoco las 30 escuelas.

¹⁷⁴ Los cuadros 1 y 2, dan cuenta del total de datos que se registran entre enero de 2007 y julio de 2009.

¹⁷⁵ Para aquellos que no están muy familiarizados con la geografía política de España, se puede consultar el Anexo 8, donde se encontrarán mapas con la distribución de provincias por región. Tomados de Arias, 2010.

¹⁷⁶ Para una consulta más detallada de las escuelas que participaron en RW, durante este periodo, se pueden consultar los anexos: *Escuelas y maestros participante en el proyecto Escuela Rural Virtual* (Anexo 2); *Empírico apoyo para el análisis* (Anexo 6) y el Cuadro 3: *Escuelas y agrupaciones participantes por región* (Anexo 7).

REGION	PROVINCIA	CENTROS
GALICIA	Provincia da Coruña.	8
	Provincia de Pontevedra	6
CATALUÑA	Provincia de Tarragona	3
	Provincia de Lleida	2
	Provincia de Barcelona	1
	Provincia de Girona	1
ARAGON	Provincia de Teruel	3
	Provincia de Zaragoza	1
CANARIAS	Provincia de Santa Cruz de Tenerife	1
CANTABRIA	Provincia de Cantabria	1
MURCIA	Región de Murcia	1
EXTREMADURA	Provincia de Cáceres	1
ASTURIAS	Municipio de Valdés	1
TOTAL		30

Cuadro 2. Centros por región y provincia

1.2. Sitios web utilizados por la comunidad de la ERV

En su conjunto los sitios web son varios y variados. Para el desarrollo de las actividades generadas por la Escuela Rural Virtual, fueron tres los sitios que se utilizaron:

- El Moodle “Campus Virtual-Rural Wings”
- El Grupo de discusión “Escuela Rural Virtual”
- El Blog “Escuela Rural Virtual”

Estos tres sitios, que la comunidad virtual de la ERV utilizó para interactuar entre sí -y a los que en su conjunto hemos llamado *espacio virtual*- presentan las siguientes características¹⁷⁷:

¹⁷⁷ Para abordar las características de estos tres sitios, utilizamos la información contenida en: Campus Virtual UB (Escuela Rural Virtual, 2008); Welcome to Google Group (Escuela Rural Virtual, 2007); Wordpress, 2006; Sánchez, J.A., 2008 y Wikipedia, 2006.

El *sitio web educativo*; este sitio se caracteriza por ser una plataforma que permite promover cursos presenciales y a distancia. Está dotado de herramientas específicas que permiten descargar contenidos de asignaturas, o temas, y favorecer diversas actividades de aprendizaje. El Moodle “*Campus Virtual-Rural Wings*”, corresponde a este sitio.¹⁷⁸

El *sitio archivo*, es llamado así porque permite preservar y curar páginas web que pueden extinguirse dentro de los proyectos, así como archivar una gran cantidad de mensajes generados en los grupos. La arquitectura de este sitio posibilita el debate online, subir archivos, editar documentos, etc. A este sitio pertenece el *Grupo Google “Escuela Rural Virtual”*. En Google los administradores del grupo pueden determinar si el contenido es abierto o cerrado; así como estipular otras características en cuanto al acceso, incorporación y participación de los usuarios. En el caso del Grupo Escuela Rural Virtual, sólo los miembros del grupo podían ver el contenido. Para unirse, las personas debían recibir una invitación. En cuanto a publicar entradas, únicamente los miembros del grupo ERV podían hacerlo. La lista de todos los miembros sólo podía ser vista por el administrador.¹⁷⁹

El *sitio weblog*; este sitio se caracteriza por mantener información cronológica que se renueva constantemente. Su diseño permite incluir fotografías, videos, enlaces a otros sitios web, etc. Utilizado generalmente para registrar artículos y diarios, el sitio permite -a usuarios y visitantes- hacer comentarios cuya visualización puede ser libre o estar controlada por el administrador. El *Blog “Escuela Rural Virtual”*, corresponde a este sitio.¹⁸⁰

Estos tres espacios, proporcionaron a la ERV una serie de herramientas de gestión y recursos que le permitieron el uso de documentos multimedia, la reproducción de vídeos, la búsqueda de recursos Web, la edición de los materiales trabajados en diversos formatos (Rockyou, Slide, Vídeo, etc.) y la comunicación interna a través del correo electrónico y el chat. Todo lo cual posibilitó el intercambio de experiencias, la realización de debates sobre diferentes tópicos y la comunicación a todos los niveles; ya

¹⁷⁸ Escuela Rural Virtual, 2008. Sobre sus características ver el Anexo 9: Características del Moodle utilizado por la Escuela Rural Virtual.

¹⁷⁹ Escuela Rural Virtual, 2007.

¹⁸⁰ Escuela Rural Virtual, 2006; Frossard, Barajas, & Trifonova, 2009.

que esta última se dio tanto entre los maestros como entre los alumnos de las diferentes regiones participantes.

A diferencia del Blog, que es un espacio abierto, al Moodle y al Grupo Google se entraba mediante sesiones autenticadas.

Durante el periodo de investigación los maestros de la ERV entraron y salieron de los tres sitios web que ocupaba el proyecto de la ERV. En total se verificó el registro de 61 maestros participantes¹⁸¹, que colaboraron en las distintas actividades del proyecto, y 4 elementos de la UB que interactuaron con la comunidad virtual de maestros de la escuela rural española. Estos últimos 4, tenían varias y diversas funciones: como director general del proyecto, como enlace internacional, como enlace nacional, como administrador, como coordinador de actividades, etc.¹⁸²

En los datos que se enuncian a continuación, se toma el número total de participantes (61) que ingresaron en cada espacio durante todo el periodo que va de enero de 2007 a julio de 2009.

El Moodle registró un total de 52 participantes, 18 de los cuales fueron hombre y 34 mujeres. De los cincuenta y dos, 48 eran docentes de la escuela rural española y 4 pertenecían a la UB. El total de *entradas* registradas en el Moodle fue de 220. Este espacio fue sustituido más adelante por el Blog, por lo que la última actividad registrada corresponde al 25 de junio de 2008.¹⁸³

En el Blog, el total registrado fue de 20 personas, 14 de las cuales fueron mujeres y 6 hombres. De este número, 2 eran miembros de la UB. El total de *participaciones* en el Blog, durante el periodo señalado, fue de 159 intervenciones.¹⁸⁴

En nuestro análisis del Grupo Google¹⁸⁵ llegamos a ubicar registrados 17 hombres y 44 mujeres, siendo 57 maestros de la escuela rural y 4 miembros de la UB. Del Grupo

¹⁸¹ Incluido aquí el maestro de Francia.

¹⁸² Ver Anexo 2.

¹⁸³ Ver anexo 3 (ERV-MOODLE).

¹⁸⁴ Ver anexo 5 (ERV-BLOG).

¹⁸⁵ Aunque el contador del Grupo Google llegó a registrar hasta 61 participantes, este número estuvo variando durante todo el periodo de investigación.

Escuela Rural Virtual se obtuvieron un total de 2194 correos, distribuidos en 733 temas.¹⁸⁶

Oficialmente, el proyecto Rural Wings–Escuela Rural Virtual, duró hasta finales del 2009¹⁸⁷. Sin embargo, tanto en el Blog como en el Grupo Google, los maestros continuaron registrando participaciones. Las últimas dos participaciones, que se visualizaron en el Blog, son del 9 de mayo de 2011. En el Grupo Google, las últimas entradas registradas corresponden al 24 de diciembre de 2012. No obstante estos datos, hemos de señalar que los últimos correos de los miembros más activos del grupo se registraron en junio de 2011.

Es importante señalar que el análisis cualitativo se centra en los mensajes enviados al Grupo Google. Por ser este sitio, el que provee el material más idóneo para caracterizar a la ERV como una comunidad de conocimiento y práctica¹⁸⁸. Sin embargo, como hemos querido presentar una visión general de la práctica de esta comunidad virtual, se han abordado también los otros dos sitios. Estos, junto con el GG, han formado parte del análisis cuantitativo que se presenta en el capítulo 7.

1.3.La muestra¹⁸⁹

Inicialmente, los maestros y escuelas que participaron en el proyecto Rural Wings, provenían de 8 comunidades autónomas y 13 provincias. Con el paso del tiempo, esto fue cambiando, quedando sólo 10 provincias participantes: Coruña, Pontevedra, Tarragona, Girona, Lleida (Lérida), Barcelona, Teruel, Zaragoza, Santa Cruz de Tenerife y Cantabria. Provincias que en su conjunto, dan vida a nuestra muestra y que corresponden a 5 Comunidades Autónomas: Galicia, Cataluña, Aragón, Canarias y Cantabria¹⁹⁰.

¹⁸⁶ Ver anexo 4 (ERV-GRUPO GOOGLE).

¹⁸⁷ El Blog registra la despedida de los maestros en diciembre del año 2009.

¹⁸⁸ Capítulo 6.

¹⁸⁹ Las escuelas de la muestra -en cuanto a gestión y organización- no son todas lo que se denomina propiamente una *escuela rural*. Roser Boix señala que “cuando una escuela rural pasa a tener 8 grados (...) dentro de un contexto rural estamos hablando de escuelas ordinarias situadas en ámbito rural” (Boix, 2007).

No obstante, en este trabajo se han considerado así por tres razones: 1) porque se encuentran situadas en el ámbito rural; 2) porque así fueron consideradas tanto por el proyecto Rural Wings como por el quipo originario de la UB, que impulsó la formación de la plataforma ERV; y 3) porque los maestros participantes asumieron (explícita o implícitamente) su identidad como maestros de la escuela rural.

¹⁹⁰ En la última etapa de la ERV, sólo quedaban Aragón, Galicia y Cataluña.

1.3.1. Las escuelas

Anteriormente¹⁹¹ se ha señalado que para responder a la multidimensionalidad y heterogeneidad que caracteriza a la escuela rural en España, ha sido necesario crear dos modelos. El modelo que corresponde a la *escuela rural no agrupada* y el modelo que corresponde a las *escuelas rurales* que se encuentran *agrupadas* en una sola unidad.

A continuación se presenta la relación de las escuelas que formaron parte del referente empírico de nuestra investigación. Señalando la comunidad autónoma a la que pertenecen y si se encuentran agrupadas o no. También, se especifica el número de maestros; así como su distribución¹⁹² y se establece -ahí donde los datos disponibles lo permitieron- el número de clases, niveles y alumnos correspondientes.

ESCUELAS NO AGRUPADAS

GALICIA

1. CEIP Santo Paio de Abaixo. Centro con 25 maestros: un maestro por curso.¹⁹³
2. CEIP Pérez Viondi. Centro con 41 maestros: un maestro por curso.¹⁹⁴
3. CEIP Igrexa-Chapela. Centro con 11 maestros: un maestro por curso.¹⁹⁵
4. CEIP Agro do Muiño. Centro con más de 30 maestros: un maestro por curso.
5. CEIP de Laredo. Centro con 9 maestros: un maestro por curso.¹⁹⁶
6. CEIP de Ramallosa. Centro con 8 maestros: un maestro por curso.

CATALUÑA

1. CEIP de Rellinars. Centro con 4 profesores: un maestro que atiende varios cursos a la vez y un maestro por curso, dependiendo de las necesidades de atención del año escolar en curso.

¹⁹¹ Capítulo 2.

¹⁹² Los datos asentados corresponden al periodo inicial de la investigación (2007). El número total de maestros fue variando durante el tiempo que llevó elaborar esta tesis, dependiendo del ciclo escolar correspondiente. Sin embargo, aunque seguramente mucho de esto ha cambiado, los datos asentados nos dan una idea de la organización de las escuelas rurales e incluso pueden servir como referencia para observar los cambios que se han dado en estas mismas escuelas.

¹⁹³ 16 clases en total: 4 de educación infantil y 12 de educación primaria.

¹⁹⁴ 27 clases: 9 grupos de educación infantil (EI) y 18 grupos de educación primaria (EP).

¹⁹⁵ 8 clases: 6 de educación primaria y 2 de educación infantil.

¹⁹⁶ Nueve clases: 3 de EI y 6 de EP.

ARAGON

1. C. P. San Nicasio. Centro con 3 maestros: profesores que atienden varios cursos de EI y EP.

CANTABRIA

1. Escuela Unitaria de Luena. Escuela con 2 maestras más la directora: profesoras que atienden varios cursos a la vez, en los dos niveles educativos.

ESCUELAS AGRUPADAS

GALICIA

1. Escuela Unitaria Rural de Campos. Centro con 1 profesor que atiende Infantil y Primaria.¹⁹⁷
2. Escola de Aido. Centro con 1 profesor que atiende infantil y primaria.¹⁹⁸
3. Escuela de Bamonde. Centro con 1 profesor que atiende varios cursos en EI y EP.¹⁹⁹
4. Escuela de Ferreiros. Centro con una maestra que atiende 17 alumnos de educación infantil.
5. Escola de Oza. Escuela con 1 maestra que atiende educación infantil.
6. Escuela de Arcos de Furcos. Escuela con 1 maestra que atiende 8 alumnos de educación infantil.

CATALUÑA

1. CEIP Verge del Tallat. Centro con 3 profesores, que atienden los 2 niveles completos (un maestro por nivel, pero con varios cursos).²⁰⁰
2. CEIP Mare de Déu dels Torrents. Centro con 7 profesores que atienden varios cursos en EI y EP.
3. CEIP del Montgoi. Centro con 2 profesoras que atienden varios cursos en EI y EP.²⁰¹

¹⁹⁷ 7 alumnos en total: 1 alumno de educación infantil y 6 alumnos de educación primaria.

¹⁹⁸ Cinco alumnos de EI (3 años, 4 años, 5 años) y 5 alumnos del 1er. ciclo de EP (3 de 1º y 2 de 2º curso o grado).

¹⁹⁹ En ciclo escolar 2007-2008 atendió solo 8 alumnos de educación infantil (3 años, 4 años y 5 años). En el ciclo escolar 2008-2009 eran 7 alumnos (5 de EI y 2 de EP).

²⁰⁰ La escuela se considera unitaria con tres grupos: Infantil, ciclo inicial y medio; y ciclo superior.

4. CEIP Puig Segalar. Centro con 5 profesores: un maestro por nivel pero que atiende varios cursos a la vez.²⁰²
5. CEIP Llavorsí. Centro con 4 profesores que atienden varios cursos en EI y EP, aunque distribuidos por nivel y ciclo.²⁰³
6. CEIP Sant Serny. Centro con 3 profesores (uno de ellos el director) que atienden varios cursos en EI y EP, aunque divididos por nivel y ciclo.

ARAGON

1. Colegio de Ariño. Centro con 5 maestros: profesores que atienden varios cursos y profesores con un curso en EI y EP.²⁰⁴
2. Colegio de Alloza. Centro con 5 profesores combinando: maestros que atienden varios cursos a la vez con profesor de un solo curso, en los tres niveles²⁰⁵, incluyendo educación secundaria.²⁰⁶

CANARIAS

1. CEIP Las Manchas. Escuela unitaria multigrado, con un solo profesor que atiende EI y EP.²⁰⁷

1.3.2. Los maestros

Ya se ha señalado que la comunidad virtual de la ERV contó con un total de 61 maestros, de los cuales 60²⁰⁸ correspondían a los maestros españoles inicialmente incorporados. De este total sólo 34 fueron participantes activos, es decir, maestros que presentaron por lo menos una contribución en la comunidad virtual.

²⁰¹ Atiende educación infantil (de 3 a 5 años) y toda la primaria (de 6 a 12 años). Los alumnos están repartidos en dos grupos: uno de EI y otro de EP.

²⁰² 49 alumnos distribuidos en 5 clases: 2 de infantil y 3 de primaria (inicial, medio y superior).

²⁰³ 23 alumnos distribuidos en una clase de infantil y 3 de primaria: Ciclo Inicial (1º y 2º), Ciclo Medio (1º y 2º) y Ciclo Superior (1º y 2º). Donde el director del centro es a la vez profesor del ciclo superior.

²⁰⁴ 52 alumnos distribuidos en una clase de EI (de 3 a 5 años) y 4 clases de EP: 1er. Ciclo (1º y 2º), 2do. Ciclo (un maestro para cada clase de 3º y de 4º), 3er. Ciclo (5º y 6º). Perteneció al CRA ARIÑO-ALLOZA.

²⁰⁵ 40 alumnos distribuidos en 1 clase de EI (3 a 5 años); 3 de EP (1 clase para 1º, 2º y 3º con algunas áreas separadas para 3º; 1 clase para 4º y 1 para 5º y 6º) y 1 de ESO (1er. Ciclo). Perteneció al CRA ARIÑO-ALLOZA.

²⁰⁶ ESO=Educación Secundaria Obligatoria.

²⁰⁷ Ocho alumnos. Perteneció al ZER Santiago del Teide.

²⁰⁸ Uno de los maestros pertenecía a una escuela ubicada en Francia, por lo que fue excluido de la muestra.

El grupo de los 34 maestros, que constituyó nuestra muestra, estuvo integrado como sigue:

Profesores de educación infantil: 15

Profesores de educación primaria: 7

Profesores de educación secundaria: 1

Profesores de especialidad: 13

Directores de escuela o agrupación: 6

Las características de la escuela rural (y por ende sus necesidades) requieren que los maestros atiendan a la vez varios grados y niveles²⁰⁹; además, que tengan que desempeñar diferentes funciones. Esto es más evidente en las escuelas unitarias, donde por lo general un solo maestro se encarga tanto de las funciones pedagógicas como administrativas. De esta forma tenemos entonces que un maestro que está frente a grupo puede incluso también ocupar el cargo de director.²¹⁰

Me llamo José Antonio Blesa. Soy maestro.

Desde el verano de 1989 estoy en la escuela de Ariño, en la provincia de Teruel (España), que junto con la escuela de Alloza forman un Colegio Rural Agrupado (CRA Ariño-Alloza).

Ocupo el cargo de director.

Este maestro además atendía a inmigrantes de Polonia, dándoles clases de español, e impartía asesorías a los maestros del CRA, sobre el *Uso de las TIC en el Aula*²¹¹.

Otro caso de apoyo a inmigrantes, lo encontramos en el ZER Alt Pallars Sobirà donde una maestra de educación primaria colaboraba como soporte dentro del ZER, iniciando a alumnos extranjeros en la lengua catalana.

²⁰⁹ Generalmente de educación primaria e infantil, aunque en un caso también se atendía el nivel secundaria (Colegio de Alloza).

²¹⁰ Al hacer el conteo precedente, he considerado por separado las cuatro funciones (como maestro de educación infantil, como maestro de educación primaria, como maestro de educación secundaria y como director). Esta es la razón de que el número total (42) no coincida con el número de los maestros participantes.

²¹¹ Ver Anexo 6.

Por otra parte, también encontramos que algunos maestros -además de ser maestros de educación primaria o educación infantil- tenían alguna especialidad como inglés, música, terapéutica, etc.²¹²

En la actualidad, el Claustro está formado por una maestra de E. Infantil y dos de E. Primaria; una de ellas por la especialidad de Inglés, impartiendo este idioma en todos los niveles.

[COLEGIO PÚBLICO SAN NICASIO]

Entre los maestros de especialidad que participaron -y que podían ser o no ser itinerantes²¹³- tuvimos en la muestra maestros de informática, de inglés, de francés, de música, de pedagogía terapéutica, de ofimática²¹⁴, de audición y lenguaje y de educación física (estos últimos también encargados de la clase de psicomotricidad).²¹⁵

En la *modalidad del tutor*, encontramos que éste podía ser maestro de educación primaria, maestro de educación infantil o maestro de alguna especialidad.

Las siguientes citas²¹⁶, donde los maestros nos hablan de sus funciones, nos dan un ejemplo de la diversidad de tareas que asumen los profesores de la escuela rural:

²¹² La mayor parte de los datos de esta sección se obtuvieron del Anexo 2 y del Anexo 6.

²¹³ Ya que podían ser, por ejemplo, maestros de música de toda la escuela (esto generalmente en el caso de los CEIP); o bien, pertenecer a una unidad agrupada y atender a todas las escuelas de la agrupación.

²¹⁴ Según palabras del propio profesor, *ofimática* es un módulo de atención destinado a niños con dificultades de aprendizaje con el objeto de prepararlos para la vida laboral.

²¹⁵ Otras especialidades, que en España también se dan en la escuela rural, son: Religión y Tic. Pero éstas -como tales- no formaron parte de las especialidades que declararon tener los maestros participantes en la ERV. Lo que no quiere decir que estas áreas quedaran fuera de las actividades de los maestros participantes; sobre todo aquellas que se relacionaban con Tic.

²¹⁶ Tomadas de los Anexos 2 y 6.

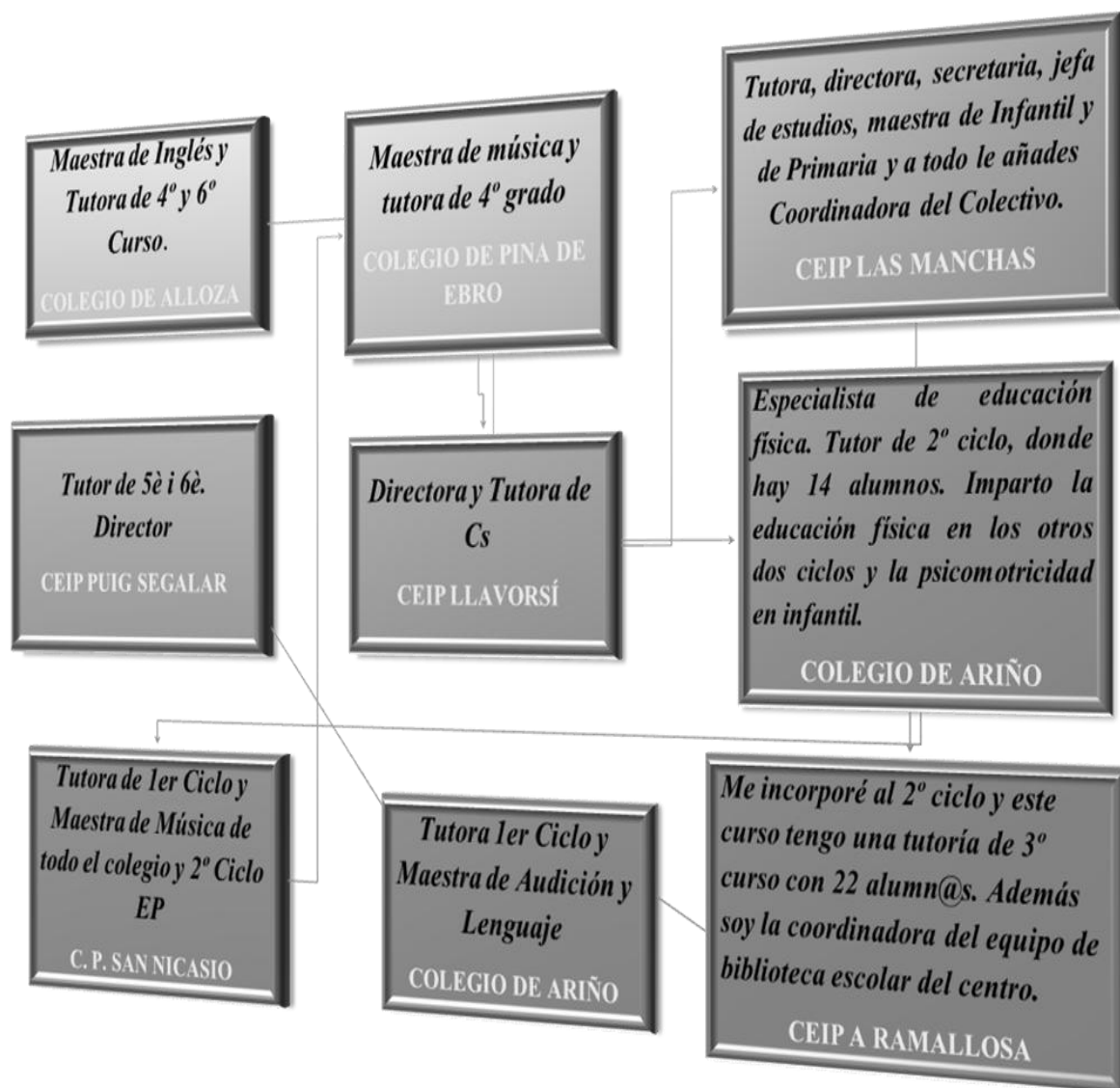


Figura 25. Funciones de los profesores de la ERV en sus escuelas. Fuente: elaboración propia.

2. ACCESO AL ESCENARIO Y RECOGIDA DE DATOS

Inicialmente el acceso a la comunidad virtual de maestros de la escuela rural española, fue favorecido por mi implicación en el proyecto de investigación que correspondía a la matrícula de segundo. Desde esta perspectiva, se me identificó como parte del equipo de la Universidad de Barcelona. Posteriormente se llegó a un acuerdo con el coordinador del proyecto -Dr. Mario Barajas- para realizar la presente tesis doctoral.

2.1. Observación participante periférica y observación participante plena

De entrada, la Observación Participante como recurso del método etnográfico²¹⁷ fue la técnica en la que se pensó para hacer la investigación, dado que ésta implica una participación activa en la comunidad a investigar²¹⁸.

La observación participante implica la compenetración del investigador en una variedad de actividades durante un extenso periodo de tiempo que le permita observar a los miembros culturales en sus vidas diarias y participar en sus actividades para facilitar una mejor comprensión de esos comportamientos y actividades. (Kawulich, 2006)

Por otra parte, el entorno mismo en el que se desarrolló la investigación determinó que se enmarcara ésta, en el contexto de la *etnografía virtual*. Para Hine, una implicación activa en estos contextos requiere que “el investigador interactúe con los participantes, más que merodear o descargar archivos en Internet”. Transitar del análisis pasivo de las producciones a “vernarnos activamente implicados e implicadas en su producción es un cambio que sostiene una comprensión más profunda de la construcción del sentido.” (Hine, 2004, p.35)

Primeramente, enfrentar el entorno virtual, me colocó en el mismo plano de dificultad que el resto de los miembros de la comunidad²¹⁹. El hecho de ubicarme como *usuaria* en los tres sitios, me situó en la misma problemática que ellos vivían: desde la exploración de la herramienta hasta el dominio de las aplicaciones.

Experimentar el rol de *usuario*, me permitió afrontar en *carne propia* los problemas técnicos que todos padecieron con el Moodle; sentir la avalancha de mensajes del Google Groups; tener que aprender a moverme en el Blog; angustiarme por no estar al corriente de toda la actividad virtual; etc. Para Hine (2004), situarse como *usuario* trae

²¹⁷ La *Observación Participante* (sello de los estudios antropológicos y sociológicos) constituye el proceso mediante el cual el investigador puede acercarse al escenario natural de la comunidad estudiada y conocer -a través de la observación y la participación en sus actividades- los rasgos de su organización y cultura. “La observación participante (...) ha probado ser una herramienta benéfica para producir estudios que brindan (la) representación precisa de una cultura.” (Kawulich, 2006)

²¹⁸ Pozas Arciniega, 1989; Garrido, 2003; Kawulich, 2006.

²¹⁹ Probablemente hasta me enfrenté con más problemas; pues algunos de los profesores de la ERV tenían muy alto nivel en competencias digitales.

consigo algunas dificultades interpretativas; sin embargo, también permite una constante reflexión acerca de lo que significa ser usuario de las tecnologías.²²⁰

Respecto a la *Observación Participante*, encontramos que ésta -aplicada al espacio virtual- presenta dos fases: la *observación periférica* y la *observación participante* propiamente dicha. (Garrido, 2003)

La Observación Participante Periférica, corresponde a la observación hecha en la periferia, sin interferir demasiado en el desarrollo de la práctica, caracterizándose por una *socialización secundaria*. Permite recoger datos que se encuentran “en capas superficiales de la práctica y del contexto de la comunidad virtual”²²¹.

Aunque algunos autores (Hine, 2004; Lambe, 2005; Garrido, 2003) consideran que la *observación periférica* implica actuar como un *lurker*²²²; en nuestro caso se justificó ya que, por un lado, constituyó el primer paso para conocer el terreno antes de iniciar la investigación y, por otro, nos permitió recoger la mayor parte de los datos duros que sirvieron para el análisis cuantitativo. Por otra parte, el acceso a las características de las plataformas, sólo fue posible mediante una observación de este tipo.²²³

La *observación periférica* se mantuvo durante todo el desarrollo de la investigación. De ella se obtuvieron detalles sobre las características tecnológicas de los entornos virtuales; datos estadísticos en general y, en particular, el registro de la participación y

²²⁰ Estudiar a la comunidad virtual de la ERV, significó que Internet se constituyó -para mí- en el escenario de la comunidad estudiada; en un contexto como cualquier otro que hubiera abordado. Sin embargo, dadas las características del medio, llegué a conflictuarme por no ser experta en el manejo de estos entornos. Con un sentimiento análogo a lo que muchos experimentamos cuando se iniciaba el uso de las TIC y encontrabas jóvenes muy expertos que movían los comandos a su ritmo y con eso daban por hecho que te habían “enseñado” a usar la computadora.

Al principio esto me causaba mucho conflicto, puesto que nunca me sentí a la altura de las competencias tecnológicas, ni de las otras coordinadoras, ni de los maestros líderes de la comunidad virtual. En un momento llegué a sentir que, al estar relacionado mi objeto de estudio con Internet, tenía que ser experta en tecnologías digitales. Esto me causó mucho conflicto durante un largo periodo de tiempo, fue hasta más tarde que comprendí que -desde una postura de la investigación etnográfica- así como estudiar la brujería entre los *Azande*, no te convierte en brujo; estudiar una comunidad virtual -que se desenvuelve con todos los recursos que Internet pone al alcance- tampoco tiene necesariamente que convertirte en un *crack* de las tecnologías.

²²¹ Garrido, 2003, p.7.

²²² El sentido del *lurker* (participante pasivo, fisgón, merodeador, mirón) puede tener un significado peyorativo; sin embargo, todavía están en discusión las implicaciones que este personaje tiene en el terreno de la investigación. Desde el punto de vista ético, no se justifica aprovecharse de la información que se puede obtener solamente con entrar a una comunidad virtual sin participar en ella. Sin embargo, como este tema -desde mi punto de vista- se relaciona con un campo en donde los límites de lo público y lo privado todavía están en discusión, considero que no es este el momento ni el espacio para abordarlo.

²²³ Aunque para hablar con rigor no creo haber sido propiamente un *lurker*, pues la comunidad sí sabía de mi presencia.

no participación de los usuarios en la comunidad virtual. Archivar, analizar y clasificar por temas -los correos que los maestros enviaban a través del Grupo Google- fue una actividad que también se pudo realizar gracias a esta fase periférica de la observación.

Empezar a familiarizarse con las identidades y trayectorias de los maestros participantes; con algunas formas en que esta comunidad virtual negociaba significados -a partir de establecer un discurso que muchas veces sólo ellos entendían- significó un avance en el posterior análisis cualitativo, producto de esta etapa temprana de la observación.

Finalmente, la *observación participante periférica* permitió establecer ciertos lazos con la comunidad e ir ganando legitimidad, para finalmente participar con ellos en la negociación de significado; siguiendo “una trayectoria desde la observación hacia la participación”, entrando así a la segunda fase que corresponde a la observación participante plena. (Garrido, 2003)

La *Observación Participante Plena*, fue de suma importancia en la investigación, ya que sólo una participación activa -que implicara involucrarme en la producción de mensajes para interactuar con el grupo- me permitiría la construcción de sentido en el posterior análisis de los datos.²²⁴

Esta etapa contemplaba, primeramente, la presentación del proyecto de investigación para contar con la autorización y colaboración de los miembros de la comunidad virtual. En la fase periférica, la comunidad me había aceptado como parte del equipo de la UB; pero la integración, propiamente dicha, todavía tenía un largo camino que recorrer.²²⁵

El siguiente paso, por lo tanto, tenía que desembocar en la negociación con la comunidad de maestros que integraba la ERV para estar ahí con el objeto de desarrollar la investigación que me permitiría escribir mi tesis de grado. Dicha presentación partió por explicarles: mi país de origen, mi profesión, mi situación como alumna de la UB y mi interés en que, su comunidad virtual, fuera el referente empírico para realizar mi tesis doctoral. Presentándoles -de esta última- el anteproyecto de investigación.

²²⁴ “El proceso de llevar a cabo este tipo de trabajo de campo implica ganar acceso en la comunidad, (...) participando en tantas actividades como sea permitido por los miembros de la comunidad” (Kawulich, 2006).

²²⁵ En etnografía, el acceso al escenario tiene que pasar por un proceso de negociación en donde el investigador habrá de presentarse de manera aceptable para sus potenciales informantes. Revelar el rol del investigador es una cuestión ética para el etnógrafo. (Hine, 1998; Mallinowski, 1975; Kawulich, 2006; Hammersley y Atkinson, 2001)

Al ser aceptada mi propuesta, se estableció una primera interacción con el colectivo de maestros, participando como un miembro más de la comunidad virtual: incorporándome –en la medida de mis posibilidades- a los diferentes proyectos de la ERV.

Más tarde (en octubre de 2008) cuando mi tutor me dio la oportunidad de integrarme como coordinadora y enlace nacional, llegaría una segunda etapa de interacción con el grupo; integrándome definitivamente, pues entonces fui el enlace directo entre los maestros y el equipo de la UB. Fue entonces cuando pude establecer con ellos lazos comunicantes más fuertes y conquistar un lugar en ese espacio virtual.

Desgraciadamente, tuve que regresar a México en febrero de 2009 y, por lo tanto, dejar de coordinar las actividades de la ERV. Sin embargo, el proyecto de tesis continuaba y -aunque ya no tuve tanto tiempo para estar vinculada al día a día de los mensajes de los maestros- sí permanecíamos en contacto.

Esto me permitió una interacción diferente. Pues aunque ya no escribía tanto cómo antes, sí podía hacer el seguimiento a través de leer los mensajes y participar desde mi experiencia en México. Por lo que el camino hacia la construcción de un análisis cualitativo, seguía en pie; ahora desde una perspectiva que incluía la participación en la construcción de significados negociados²²⁶. Esto último debido a que, a diferencia de la observación periférica de mi primer contacto, en ésta etapa ya entendía yo de lo que se trataba, de qué estaban hablando. Cosa que no sucedía, en las primeras etapas de mi contacto con el grupo.

Desde mi perspectiva actual, creo que todo este recorrido (desde la observación periférica hasta la observación participante plena) fue lo que me permitió la construcción de un análisis significativo del discurso de los maestros de la ERV.

En la etapa intermedia (mientras todavía me encontraba en España) se realizaron otras actividades; que -aunque fueron previstas en el anteproyecto de tesis como parte de las técnicas de investigación- en el momento que surgieron, estaban directamente vinculadas a las demandas de la sección internacional del proyecto Rural Wings. Éstas fueron: una entrevista en línea²²⁷ con uno de los maestros de la ERV, procedente de

²²⁶ “El etnógrafo que, en lugar de permanecer aislado o ausente, se hace visible y activo en el contexto del trabajo de campo, puede encontrarse con preguntas y ver emerger, probar o refinar nuevos conceptos analíticos” (Hine, 2004, p.35)

²²⁷ Utilizando la aplicación *Flashmeeting*. Anexo 23.

Galicia; una sesión de chat²²⁸ con dos maestros que participaban en la ERV, procedentes de Galicia y Cataluña; y la visita²²⁹ a un CEIP ubicado en Cataluña. Esta última, nos dio la oportunidad de mejorar la perspectiva de lo que significa la escuela rural en España y de vivir lo real como extensión de lo virtual. Actividades que, aunque fueron realizadas en el contexto de las evaluaciones que realizaba periódicamente el proyecto RW, sirvieron también como fuentes de información para esta tesis.

La *observación participante plena*, nos permitió obtener elementos sobre la naturaleza de las interacciones existentes entre los miembros de la ERV. Elementos que más tarde nos permitirían caracterizar significativamente una serie de prácticas que llevaron a estos maestros, de la escuela rural española, a construir una auténtica comunidad virtual de aprendizaje.

2.2. Levantamiento y registro de datos

Por las características de nuestra incursión en el terreno, ubicamos tres etapas relacionadas con el levantamiento y registro de datos:

- 1) PERIODO DE OBSERVACION. Este periodo comprende desde la fecha en que me vincule al equipo de la UB, hasta la fecha en que di por concluida la recopilación de datos. Abarca todo el periodo de observación, que incluye tanto la observación periférica como la observación participante; incluyendo los ciclos de exploración y recopilación de datos. Esta etapa tuvo lugar entre junio de 2007 y julio de 2009.

Mis primeras participaciones en cada uno de los sitios quedaron registradas en las siguientes fechas:

- a) el 11 de diciembre de 2007 en el GG
 - b) el 18 de junio de 2007 en el Moodle
 - c) el 14 de octubre de 2008 en el Blog.
- 2) PERIODO DE PARTICIPACIÓN DE LOS PROFESORES EN LA ERV. Esta etapa se relaciona directamente con la participación de los miembros de la ERV; corresponde a las fechas en que fueron subidas las participaciones de los maestros integrantes y comprende desde la fecha en que la comunidad empezó a hacer uso de

²²⁸ Anexo 25.

²²⁹ El CEIP Sant Serny, en Prats.

los recursos TIC (integrándose y auto-identificándose como comunidad virtual) hasta la fecha en que oficialmente dejó de existir. Este periodo se ubica de Enero de 2007 a Diciembre de 2009.

Esta fase, es particularmente importante pues -aunque no corresponde a mi presencia ni física, ni virtual en el terreno de estudio- corresponde a las fechas en que las participaciones de los maestros fueron subidas al espacio virtual.

Estas fechas variaron en relación a cada sitio:

- a) para el Moodle²³⁰ los registros van del 24 de mayo al 25 de noviembre de 2008;
- b) para el Blog el registro corresponde al periodo entre el 7 de octubre de 2008 y el 31 de diciembre de 2009; y
- c) para el Grupo Google el registro se establece entre el 24 de enero de 2007 y el 24 de diciembre de 2009.

3) PERIODO DE LEVANTAMIENTO O RECOPIACIÓN DE DATOS.

Corresponde a las fechas en que incursióné en los tres sitios web, con la intención específica de bajar o descargar información. Es importante señalar esto pues hubo una etapa previa -llena de confusión, a la que considero como etapa de exploración- en la que no tenía la menor idea de cómo abordar la recogida de datos de una manera eficaz, pues la cantidad de participaciones me rebasaba y nublabo las perspectivas del análisis, tanto cuantitativo como cualitativo.

Este cuestionamiento fue muy importante para mí, pues, de la eficacia de mi trabajo en esta etapa dependería también la efectividad de los análisis posteriores.

En esta fase de investigación las fechas variaron según la plataforma utilizada:

- a) para el GG, fue del 14 de diciembre de 2007 al 30 de junio de 2009;
- b) para el Moodle fue de noviembre 2008 al 8 de julio de 2009;
- c) para el Blog fue de noviembre 2008 al 8 de julio de 2009.

²³⁰ El Moodle, tuvo dos tiempos de funcionamiento: de marzo de 2007 a abril de 2008 (Moodle) y de mayo a diciembre de 2008 (Nuevo Moodle).

Las fechas aquí asentadas corresponden al Nuevo Moodle, pues al cambiar de servidor se perdieron las fechas originales de las contribuciones. No así las contribuciones; ya que la encargada de la plataforma, en ese entonces, rescató la gran mayoría de ellas.

La distinción de estas tres etapas, en términos del trabajo realizado durante la investigación, es importante en la medida en que son representativas de las características del entorno estudiado. Como ejemplo, el 18 de junio de 2007, ya participaba con el grupo en el Moodle, pero no fue hasta noviembre de 2008, cuando tuve más o menos claro los datos que tenía que recopilar para la investigación. Por ello, aunque las últimas entradas del grupo fueron en diciembre de 2008; yo seguí entrando para recoger información hasta julio de 2009. Y lo mismo ocurre con el Google Groups, aunque en sentido inverso, pues aunque yo llegué en octubre de 2007, puedo recoger información desde enero de 2007.

Hemos dicho que marcar el *periodo de participación* de los maestros es particularmente importante; pues aunque yo no estuviera presente en ese tiempo y espacio, el entorno me ha permitido acceder a los datos. Para Hine, la posibilidad de regresar en el tiempo “a revisar eventos del pasado plantea oportunidades muy atractivas para el estudio etnográfico”²³¹. Tradicionalmente en los estudios antropológicos, esto se había logrado a través de fotografías, películas, grabaciones, diario de campo, etc. La maravilla de la Red es que ahora podemos acceder -no sólo a todo un arsenal de material gráfico y de audio- sino a cierto tipo de interacción cotidiana entre las personas, a través de los correos electrónicos y otros recursos de Internet. Y aunque ello también tiene sus desventajas –como veremos más adelante- proporciona al antropólogo educativo el ideal de *la mosca en la pared*. Que es como me he sentido, al vivenciar de nuevo los diálogos entre los maestros de la ERV; pudiendo con esto superar las limitaciones de tiempo y espacio.

2.3. Validez y cruce de datos

Existe -en los estudios cualitativos- la constante necesidad de comprobar la veracidad de los datos tanto de la información como en relación a los informantes. Es conocido el caso de Margaret Mead (1993) quien, por no profundizar lo suficiente en el terreno de estudio, fue engañada por sus informantes²³².

Durante mucho tiempo la validez de la observación etnográfica se ha basado en la presencia sostenida y participativa del investigador en el terreno de estudio. Por ello, la

²³¹ Hine, 2004, p.35.

²³² Aunque la validez de tales acusaciones todavía está en discusión. El hecho mismo de que existiera tal controversia, permite reflexionar sobre la cuestión.

validez del trabajo de campo, en los estudios etnográficos, tiende a descansar en el hecho de que los datos obtenidos se hayan hecho desde algún punto de la participación, a partir de haber interactuado con la comunidad en un lapso admisible de tiempo²³³.

En nuestro caso, la interacción *online* sostenida con el grupo de la ERV -durante casi dos años- puede tomarse como una comunicación interactiva, en donde se establecieron relaciones prolongadas en el tiempo.

Si bien, el hecho de que presentara mi proyecto de investigación ante el grupo me confirió un rol específico; durante el transcurso de la interacción se establecieron otro tipo de relaciones²³⁴ a partir de las cuales mi postura paso a ser más participativa e incluyente dentro de la comunidad virtual. De tal suerte que, el sentido etnográfico se presentó en la medida en que nuestro objetivo de estudio fue colocado en medio de la práctica misma de la comunidad:

La aproximación etnográfica, en este sentido, abre el camino para estudiar la configuración de un contexto cultural significativo para los participantes manteniendo la pretensión de ver lo que ellos ven a través de sus ojos, constituyendo un enfoque enraizado que busca una comprensión profunda acerca del sustrato cultural del grupo como tal. (Hine, 2004, p.34)

No obstante este tipo de interacción -muy específica en nuestra situación- y por la cual podemos dar fe de la confiabilidad de lo encontrado; el problema de la validez sigue estando presente y -en los contextos virtuales que nos ocupan- ésta adquiere otras dimensiones.

Proteger la identidad ha sido una tradición en los estudios antropológicos²³⁵ para evitar, a las personas involucradas en el estudio, situaciones incómodas, o perjudiciales, en los contextos en los que se desenvuelven. Esto conlleva, desde proteger su integridad física y moral, hasta utilizar con discreción la información que nos confían. Sin embargo, con la aparición de Internet, este tema ha sido una cuestión difícil de abordar; ya sea porque

²³³ Hine, 2004.

²³⁴ Algunas de las cuales, han sido abordadas en los apartados de la *Observación Periférica* y la *Observación Participante*; mientras que otras forman parte del capítulo 6. (Ver el apartado *Teaching Presence*).

²³⁵ American Sociological Association, 2008; Code of Ethics AAA, 2009.

cualquier participante que se manifieste en la red queda expuesto; o porque, los sujetos no dan su identidad real (escondiendo hasta su sexo y edad)²³⁶.

Esta situación, ha sido vista frecuentemente como una limitante en la validez de los estudios etnográficos aplicados a los entornos virtuales.²³⁷

En nuestro caso, las cuestiones de validez y confiabilidad se basan en tres aspectos:

En primer lugar, el problema de la identidad online se resuelve porque nuestro grupo estaba restringido a una comunidad de maestros de la escuela rural, invitados previamente a participar, por lo que era difícil que alguno se presentara con datos que no le correspondieran. Además, porque para acceder -al menos a dos de los sitios web- se tenía que autenticar la sesión.

En segundo lugar, porque entre ellos se conocían -o se conocieron posteriormente en entornos *offline*- y dieron cuenta de su identidad, pudiendo lograr así una verificación cruzada de datos e identidades. De esta forma, la comunicación que se dio entre ellos mismos, permitió una especie de triangulación a través de la cual se podía comprobar la veracidad de lo que ahí se decía.

En tercer lugar, la comunicación que establecimos con los miembros de la ERV y la oportunidad de conocer a algunos personalmente, nos permitió interactuar con ellos en diferentes situaciones: explorar sus ideas a través del discurso plasmado en los mensajes; percibir su sentimiento de grupo; y finalmente “*observar*” lo que pasaba dentro de la comunidad virtual.

Nuestra participación como un miembro más de la comunidad, fue muy importante, ya que, por un lado, esta participación fue la que permitió estar muy cercanos a la experiencia de los maestros de la escuela rural; siendo el elemento clave para la interpretación de los significados negociados. Así mismo, este tipo de participación -basado en la perspectiva de investigación de la *Observación Participante*- permite también otorgar autenticidad a las “*observaciones*” realizadas.

²³⁶ El no poder constatar la identidad real del sujeto, se presta a que las *personas exploten el potencial* que tiene el “representar una personalidad diferente a la de su vida offline (...) esta tendencia parece particularmente evidente en entornos de juegos de rol como los de *dominios multiusuario* (MUD) en los que los participantes seleccionan activamente algún género para su personaje y producen una descripción generalmente beneficiosa en términos físicos, sin que haya forma de verificar si el género y la descripción corresponden a la persona offline.” (Hine, 2004, p.32)

²³⁷ En el caso de los grupos de noticias Hine señala “¿son estos mensajes declaraciones públicas y, por ende, de libre uso del investigador, o son propiedad de sus autores y su uso sin previa autorización resulta improcedente?” (Hine, 2004, p.36)

2.4. Dificultades encontradas en el proceso de sistematización de los datos del Grupo Google.

Como ya he mencionado, debido a que este tipo de entorno era nuevo para mí (y relativamente nuevo en aquel tiempo), tardé en encontrar la forma más efectiva de trabajo. Venida de una tradición etnográfica, donde la experiencia cara a cara era una tradición en la antropología de mis tiempos, me era muy difícil conferir una identidad a los participantes.

Mi primer paso, fue focalizar al grupo en Internet y seguirlos a través de los mensajes enviados al Grupo Google (GG); pero como ellos ya venían trabajando con anterioridad, establecían entre sí una interacción que para mí era difícil de seguir. Además, la cantidad de material vertido en el GG, me enfrentaba a los problemas de recopilación y sistematización de los datos.

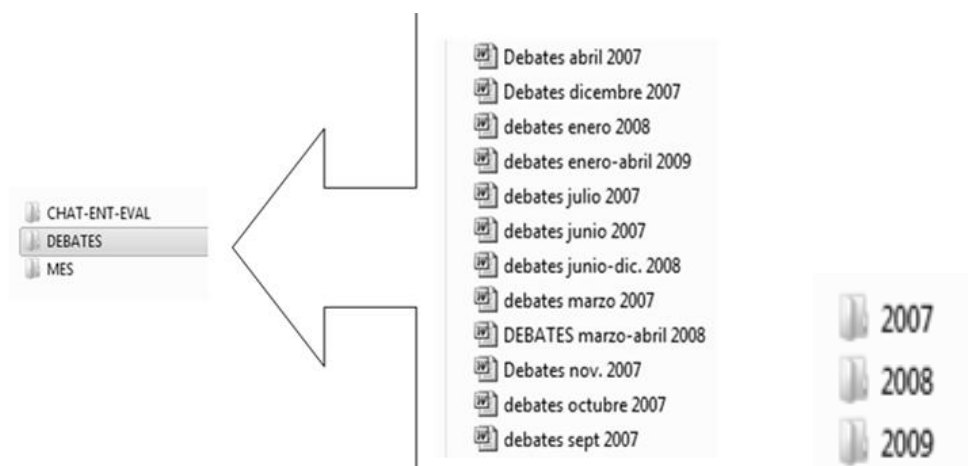


Figura 26. Primeros intentos de organización de los mensajes

Mi primer intento, fue bajar todos los mensajes que iban llegando y agruparlos primero por mes y después por año. ¡Trabajo titánico! Y que no correspondió a las necesidades del análisis, por lo que hubo de desecharse y partir de otro enfoque.

El segundo intento, fue organizarlos por participante; correspondiendo a una organización que incluía todos los mensajes producidos por cada autor. De esta forma, los mensajes fueron agrupados por cada miembro del grupo, en orden cronológico, pero sin que fueran subdivididos por meses y años. Igualmente, al poco me percate que esta

forma de organización también tenía sus desventajas. Además de que no se resolvía el problema de la cantidad, se añadía una ruptura en las interacciones de los participantes y en la comunicación en sí.



GELA	28/04/2009 07:45 a.m.
ISABEL	28/04/2009 07:46 a.m.
MANUEL	24/04/2009 06:37 p.m.
MARÍA BLANCO CORRAL	28/04/2009 07:46 a.m.
MIQUEL	24/04/2009 06:37 p.m.
moni.ub	28/04/2009 07:47 a.m.
MONICA	24/04/2009 06:37 p.m.
montsebati	28/04/2009 08:15 a.m.
nuria	28/04/2009 07:45 a.m.

Figura 27. Mensajes agrupados por autor.

Entre los intentos se incluyó también la elaboración de una carpeta por cada uno de los participantes de la ERV²³⁸.



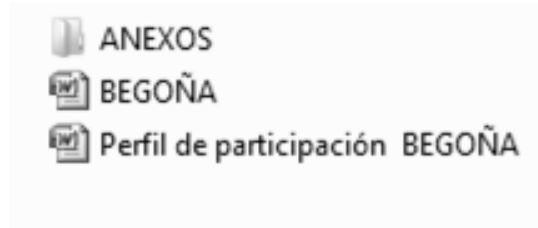
Figura 28. Organización de carpetas por cada uno de los integrantes.

Carpeta que contenía por un lado todos los correos recopilados hasta ese momento; su *perfil de participación*, obtenido de la herramienta “*actividad de publicación*” del GG²³⁹ y una carpeta de anexos con todos los materiales adjuntos enviados por los maestros: fotos, videos, documentos, presentaciones, etc.

²³⁸ Incluyendo a las coordinadoras.

²³⁹ Esta característica del Grupo Google, permite visualizar las participaciones de cada persona en forma calendarizada. (Figura 30)

Figura 29. Contenido de carpeta por participante



Fueron muchas las idas y venidas para encontrar la mejor forma de recopilación y organización de los mensajes obtenidos a través del Google Group. Por otra parte, como todavía no establecía los significados negociados con el grupo, muchas veces no se entendía el sentido de lo que decían y, por lo tanto, era difícil establecer qué – de todo ese arsenal de mensajes- me serviría o no para el análisis.

Actividad de publicación

	ene	feb	mar	abr	mayo	jun	jul	ago	sep	oct	nov	dic
2007	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>7</u>	<u>3</u>	<u>5</u>	<u>9</u>				<u>1</u>	<u>5</u>	
2008	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>10</u>	<u>2</u>			<u>4</u>	<u>8</u>	<u>6</u>	
2009	<u>9</u>	<u>3</u>	<u>1</u>	<u>2</u>								

Figura 30. Historial de participación de uno de los miembros de la ERV. Fuente: Google Group de la ERV.

Otra situación que me causó problemas, fue que los maestros no se identificaban; por lo que yo tenía que rastrear el nombre (gracias a la dirección electrónica) y luego anotarlo; actividad que además de trabajo me significaba tiempo. Sin embargo, era importante realizarlo, pues al no saber quién dijo qué, se perdía el contexto de la comunicación. Afortunadamente, con el tiempo y la interacción, este problema desapareció. No sólo llegué a ubicar a los maestros por las despedidas, tales como “Salut, Pau i Llibertat” o sobrenombres, “abuelo oso”; sino también por su estilo de escribir.

Es importante señalar que -a pesar de lo infructuoso que hoy pueda parecerme esta tarea- era lo que me parecía más lógico en ese momento. Sin embargo, no paso mucho tiempo para que me enfrentara al hecho de que recoger, leer y analizar 2194 mensajes, con el procedimiento con el que lo había venido haciendo, era un trabajo muy poco productivo.

Esto ocurrió también porque, una vez en México, comencé a trabajar con la perspectiva del análisis cuantitativo que consistía en reagrupar los mensajes en esquemas que me dieran una visión global. Trabajo que había iniciado en España -a partir de los trabajos de Garrido (2003); Fahy et al. (2001); Anderson, Rourke, Garrison & Archer (2001) y Rourke, Anderson, Garrison & Archer (2000)- pero que no había alcanzado a concretar. Por otra parte, la necesidad de que el trabajo cuantitativo abriera una puerta al trabajo cualitativo había comenzado a ser una necesidad apremiante.

Al observar el cuerpo de mensajes, me percate que existían temas con muchos mensajes y temas con pocos. Temas que se alargaban en el tiempo y temas que correspondían a periodos muy cortos. Por lo que finalmente opté por descargar los correos por mensajes y -ya con miras a que fuera un trabajo que sirviera para el análisis cualitativo- me decidí por hacer una selección por densidad en el tiempo y por densidad en los mensajes. Es decir, temas que presentaran cierta continuidad a lo largo del tiempo y temas que enlazaran varios mensajes siguiendo el hilo de la conversación.²⁴⁰

BUEN COMIENZO DE CURSO	03/10/2008 04:27 a...	Documento de Mi...	24 KB
Carnaval3	16/01/2008 02:26 ...	Documento de Mi...	601 KB
comentarios a la calavera	10/11/2008 11:45 ...	Documento de Mi...	35 KB
como subir video	02/12/2008 05:08 ...	Documento de Mi...	35 KB
CON CARIÑO	04/02/2008 03:01 ...	Documento de Mi...	25 KB
Con relación a vuestras inquietudes	25/03/2008 05:01 ...	Documento de Mi...	29 KB
correo Youra-Moodle	31/05/2008 03:37 ...	Documento de Mi...	41 KB
CORREOS FEBRERO-2008	09/01/2009 01:18 a...	Documento de Mi...	140 KB
Discusión por el mail de A Ramallosa (m...	20/02/2008 06:07 ...	Documento de Mi...	75 KB
EL MOODLE	12/02/2008 12:36 a...	Documento de Mi...	63 KB
Encantado 11-13 febrero	15/02/2008 03:21 ...	Documento de Mi...	39 KB
Entroido Intercultural na Ramallosa	04/02/2008 02:27 ...	Documento de Mi...	63 KB
Escuela Rural Virtual (carnaval3)	16/01/2008 04:35 ...	Documento de Mi...	106 KB
Discusión por el mail de A Ramallosa (m...	20/02/2008 06:07 ...	Documento de Mi...	75 KB
EL MOODLE	12/02/2008 12:36 a...	Documento de Mi...	63 KB
Encantado 11-13 febrero	15/02/2008 03:21 ...	Documento de Mi...	39 KB
Entroido Intercultural na Ramallosa	04/02/2008 02:27 ...	Documento de Mi...	63 KB
Escuela Rural Virtual (carnaval3)	16/01/2008 04:35 ...	Documento de Mi...	106 KB

Figura 31. Selección por densidad.

No obstante, esto tuvo otros problemas: primero, que los mensajes que presentaban continuidad en el tiempo, eran los mensajes relacionados con los proyectos de Rural Wings (*Youra*, *Discovery Space*, etc.) y, por lo general, éstos no siempre fueron los más idóneos para representar las interacciones significativas del grupo. Segundo, los temas con mayor número de respuestas no siempre podían considerarse como los de mayor éxito en los temas de debate; ya que, por ejemplo, una conversación que podía tener 20

²⁴⁰ Que en inglés se le conoce como *thread*.

respuestas -y que tratara por ejemplo del *Youra*- podía incluir, también, otros tópicos no relacionados con el correo original, o bien, mensajes reenviados. Por todo esto, no se podía esperar que este tipo de selección resolviera -por sí misma- el problema del análisis cualitativo.

Es importante señalar que -en esta primera etapa de recopilación de datos- aunque ya se visualizaba la utilización del software *Atlas-ti*, no se tenía muy claro el proceso a seguir. Al principio quería establecer en todo una mirada cualitativa, cuando en realidad estaba muy lejos de poder hacerlo. Ya que, únicamente la permanencia y participación en el grupo, me permitirían esa construcción de sentido que necesitaba para establecer los significados negociados con la comunidad de la ERV.

Pese a lo argumentado anteriormente, no se puede decir que todo el trabajo haya sido en vano, ya que considerando que todo conocimiento forma parte de un proceso, incursionar en este terreno constituyó para mí un paso en el desarrollo de mi propia construcción de conocimiento. Además, toda esta “fase de confusión” me permitió ir conociendo a los integrantes de la ERV; lo que al final me llevó a hacer una primera selección de los mensajes que podrían ser representativos para el análisis cualitativo.

Si hago referencia a ello, se debe a que toda esta confusión inicial trajo como consecuencia una gran demora para presentar los resultados de mi trabajo. Además de que, por otra parte, concuerdo con la idea de Malinowski de que “un breve bosquejo de las tribulaciones de un etnógrafo, tal y como yo las he vivido, puede ser más esclarecedor que una larga discusión abstracta.” (Malinowski, 1975, p.21)

3. ESTRATEGIA METODOLOGICA PARA EL ANALISIS DE LA INFORMACION

3.1.Estrategia utilizada para el análisis cuantitativo de datos

La naturaleza del trabajo a desarrollar -en cuanto al levantamiento de datos y su posterior análisis- así como la necesidad de recurrir a herramientas de tipo cuantitativo que, por un lado, facilitaran la recogida de datos y, por otro, prepararan el camino hacia el análisis cualitativo; nos hizo cambiar, sino las perspectivas metodológicas originales, sí las estrategias a utilizar para un trabajo efectivo.

En este sentido, el trabajo de Garrido (2003) nos ayudó a dar el primer paso hacia una estrategia que permitiera la sistematización de los datos duros de nuestro estudio. A partir de este autor, hubo un acercamiento a las investigaciones realizadas por Rourke et al. (2000), Fahy et al. (2001) y Anderson et al. (2001); autores cuyas aportaciones permitieron desarrollar una serie de parámetros que guiaron la organización de la información recogida.

Los autores mencionados, parten de investigaciones que se realizan en entornos comunicativos mediados por computadora (CMC)²⁴¹. Consideran que el estudio de estos entornos, proporciona una riqueza de datos en cuanto a los significados que puede tener el conocimiento en este nuevo contexto. La novedad en este medio, estriba en que el trabajo de campo -por así decirlo- ya está hecho. Ya no es necesario hacer las transcripciones al viejo estilo, pues el medio (computadora, Internet, etc.) tiene la capacidad de guardar lo que se ha dicho o las actividades realizadas.

Fahy et al. (2001), se interesan por los modelos de interacción que se establecen entre los estudiantes que asisten a cursos en línea. Los autores analizan los rasgos estructurales de la interacción, mientras van construyendo una teoría de red social. Su análisis muestra que la interacción es variable: aun cuando todos los estudiantes están comprometidos, la intensidad y persistencia en la participación es inequitativa.

Como por un lado, se quedan a nivel de cuantificar las participaciones y, por otro, su análisis parte de identificar cinco tipos diferentes de oraciones que ligan la conversación (preguntas, declaraciones, reflexiones, comentarios y citas) pero no van más allá, considero que lo que ahí se hace no es un análisis cualitativo propiamente dicho

No obstante, su modelo fue retomado para establecer el número y los niveles de interacción que se establecen entre los miembros de la ERV cuando participan en el espacio virtual que hemos denominado Grupo Google²⁴². Así mismo, nos permitió establecer algunos patrones en la selección de correos a los que sería aplicado posteriormente el análisis cualitativo.

²⁴¹ *CMC*, son las siglas en inglés de *computer-mediated-communications*. En este trabajo también se ha manejado el término *CMO* (*comunicaciones mediadas por ordenador*).

²⁴² Anexo 4.

Por su parte, el trabajo de Rourke et al. (2000), aborda el potencial que pueden tener las metodologías para analizar el producto surgido de las interacciones “verbales” mediadas por computadora. Los autores establecen algunos criterios importantes en este sentido, donde se percibe tanto una visión cuantitativa como cualitativa aplicada al análisis de contenidos:

- a) En relación al *análisis cuantitativo de contenido* consideran que este debe ser objetivo, confiable, coherente y sistemático;
- b) En relación al *diseño de la investigación*, este debe ser descriptivo y experimental;
- c) En relación a la *naturaleza del contenido*, es importante abordar tanto el sentido manifiesto (fácilmente observable) como el latente (pensamiento crítico, juicios de valor, iniciativas, etc.), pues este último representa una variable importante en el análisis ulterior de contenido;
- d) En relación a la *unidad de análisis*, señalan que parte de la realización de un estudio cuantitativo implica la identificación de los segmentos de la transcripción que serán registrados y clasificados. Destacan la importancia de seleccionar en el discurso “unidades de significado” como son: oraciones, párrafos, mensajes, unidades temáticas, unidades ilocutorias.²⁴³ (Rourke et al., 2000)

Con estos autores coincidimos en cuanto que reconocen que la más sofisticada máquina de obtención de datos cuantitativos no es garantía de que la información pueda ser manejada fácilmente. Esto –como ya se ha explicado con anterioridad- nos ocurrió con la recopilación de los correos enviados por los maestros; pues a pesar de las eficaces aplicaciones de conteo y agrupamiento que tiene Google fue un trabajo tedioso y llevó una gran cantidad de tiempo. Más adelante nos dicen: “El primer problema es meter los datos en un único archivo de texto que contenga la unidad de muestra completa”; por lo que, el investigador siempre se verá forzado a recurrir al “tedioso” copiar y pegar, para armar sus archivos de mensajes individuales (Rourke et al., 2000, p.10).

Por otra parte, en la investigación de Anderson et al. (2001) se evalúan los patrones de enseñanza presentes en los cursos en línea; denominando *teaching presence* al modelo de intervención que guía la enseñanza en estos espacios. Los autores consideran que el

²⁴³ Se considera como unidad ilocutoria, a la expresión formada por un acto de habla completo, contenida en una expresión típica. En otras palabras, unidades mínimas de sentido en un acto de habla. (Cepeda, 2009)

concepto *teaching presence*, debe definirse a partir de tres categorías: *diseño y organización, discurso facilitador e instrucción directa*²⁴⁴. Este concepto es básico en el modelo de análisis creado por estos autores, el cual consideran un modelo de pensamiento crítico y de investigación práctica, en el contexto de la comunicación mediada por computadora²⁴⁵. Su trabajo nos proporcionó algunos elementos para analizar la participación de las tres personas de la UB, que asumieron el rol de moderador en el espacio virtual de la ERV: Blog, Moodle y Grupo Google.

Cabe señalar que los autores apuntan a la idea de que sus modelos son pertinentes para el análisis cualitativo. Sin embargo, considero que –aunque existen elementos muy valiosos que permiten ir configurando categorías, o unidades de análisis, que apuntan hacia el análisis cualitativo- los resultados que se obtienen todavía son muy rígidos para hablar de un análisis de este tipo.

Los datos obtenidos, se quedan al nivel de lo que da la herramienta –tanto en relación a las interacciones como en relación al medio utilizado- sin considerar las diferencias sustanciales que, tanto individuos como comunidad, dan a la construcción de significados en estos entornos. No obstante, los elementos que aportan estos autores nos permitieron poner orden en una tarea que se antojaba caótica por la cantidad de datos a recopilar y las variables de los mismos.

De esta forma, se desarrolló un modelo que nos permitiera el análisis cuantitativo de nuestros datos. A continuación describiremos brevemente el modelo aplicado.²⁴⁶

Partiendo de las ideas de los autores señalados²⁴⁷, se plantearon las siguientes dimensiones en el estudio:

- El tamaño de la red
- La potencialidad de la misma.
- La densidad de la red
- La intensidad de la red

Con estas dimensiones en mente, trabajamos cada uno de los sitios web utilizados por la Escuela Rural Virtual.²⁴⁸

²⁴⁴ -Design and organization
-Facilitating discourse
-Direct instruction.

²⁴⁵ Anderson et al., 2001.

²⁴⁶ Ver Tabla de Indicadores para el Análisis Cuantitativo (TABLA 1, ANEXO 16)

²⁴⁷ Anderson et al., 2001; Fahy et al., 2001; Garrido, 2003; Rourke et al., 2000.

Así, en lo que respecta al tamaño de la red²⁴⁹, se determinó el número de participantes y su condición de género y rol; así como las características de cada sitio web. Esta dimensión nos permitió establecer la dimensión física de la red; así como las posibilidades de interacción que proporciona el espacio virtual.

En relación a la potencialidad de la red, se establecieron las formas de interacción en relación tanto a las herramientas que ofrecía el espacio virtual, como a las actividades y proyectos en los que se involucró la comunidad virtual. Esta dimensión se encuentra muy vinculada a la anterior; pues, la influencia del tamaño de la red sobre la interacción, es directa. A medida que el tamaño de la red crece, el número de enlaces potenciales crece proporcionalmente²⁵⁰.

Tema	Valoración	Mensajes	Autor
Fwd: FW: Crec que ho hem de fer entre tots!	1		MIQUEL MOYA ALTISENT (1 autor)
Escuela Rural Virtual (Rural Wings) Arbol de Navidad	2		xavi geis balagué (2 autores)
FW: RV: DECRETO (ME LLEGO HOY)	1		Gemma Clavero (1 autor)
Escuela Rural Virtual (Rural Wings)	8		Manuel ... (5 autores)
Desde Tao a Patras (Gracia)	1		Manuel ... (1 autor)
Escuela Rural Virtual (Rural Wings) Buen fin de semana	2		xavi geis balagué (2 autores)
Escuela Rural Virtual (Rural Wings) Agrupación de agrupaciones	9		MIQUEL MOYA ALTISENT (5 autores)
Escuela Rural Virtual (Rural Wings) Labordeta	5		xavi geis balagué (4 autores)

Figura 32. Los sitios web utilizados poseen herramientas propias de clasificación. Fuente: Google Group Escuela Rural Virtual.

Debido a que la potencialidad se relaciona con estar involucrado en la red, es aquí donde ubico a los participantes activos y a los no activos de la red de maestros que

²⁴⁸ Aunque solo el Grupo Google permitió aplicar la totalidad de los indicadores. Sobre todo en lo que se refiere a la última dimensión.

²⁴⁹ Fahy, Crawford y Ally trabajan el tamaño y la potencialidad de la red en el mismo nivel de análisis (Fahy et al., 2001). Para mí fue importante separarlas. Primero, por mi falta de experiencia con este tipo de estudios y, segundo, porque eran tres sitios web y tenía que diferenciar las características de cada uno para poder determinar su eventual potencialidad en la interacción de los maestros.

²⁵⁰ Fahy et al., 2001.

conformaba la Escuela Rural Virtual. Otro indicador importante aquí, fue la movilidad de los maestros en el espacio virtual.

En relación a la densidad de la red, se estableció el perfil de participación, con el objeto de dar cuenta de las aportaciones, atendiendo a su distribución temporal. Esta dimensión, tiene que ver con el nivel de vinculación persona a persona; es decir, con las conexiones dentro de la red. La densidad puede ser útil para determinar cuán bien se mezclan o conectan un grupo de personas. Puede verse como una medida de la conexión dentro de la red.

En cuanto a la intensidad de la red, ésta dimensión es la que más directamente se relaciona con la interacción de los participantes. Corresponde a la capacidad de respuesta y atención entre los miembros de la red.

Mientras que la densidad muestra el número de enlaces entre todos los miembros individuales de la red, la intensidad se refleja en la profundidad y persistencia de la interacción. La intensidad implica que los participantes están realmente comprometidos. Es una de las mejores medidas para conocer el grado de involucramiento de los participantes, porque mide la dedicación y la persistencia y no sólo el contacto.

	INICIAL	RV	RE	FW	TEMA	Valoración: Mensajes					
NIVEL						1	2	3	4	5	6
		1		4	CERTIFICADOS	5				1	
		1			ESCUELA RURAL VIRTUAL	1	1				
		1			CONCURSO RURAL WINGS	1	1				
		1		1	FWD: NUEVO TIMO DE TAI	2	1				
		1			ANTENA EN BAMONDE	1	1				
		1		2	FELICES VACACIONES	3		1			
		1			ANTENA EN ARCOS DE FUJ	1	1				
		1		2	NUEVA PAGINA WEB	3		1			
		1		1	FWD: CONFERENCIA SOBF	1	1				
		1		10	ESCUELA RURAL WINGS	11					
		1		1	GRACIAS	2	1				
		1		5	Re: NUEVA PAGINA WEB	6					1
		1		10	EL YOURA EN PRATS	11					
		1			MEXICO	1	1				
		1		9	UN LIBRO PARA VIAJAR	10					
		1		8	RE: 100 HORAS DE ASTROF	9					
		1		2	RE: LIM	3		1			
		1		2	1 FWD: COMPARTIENDO	3		1			
		1		9	RE: COMPARTIENDO RECL	10					
		1		19	CONCURSO-MEJORES ACT	20					
		1			COMPARTIENDO RECURSC	1	1				
		1			FELICIDADES	1	1				
		1		21	PROYECTOS YOURA	22					
		1		2	ALGUNAS NOTICIAS DE RU	3		1			
		1			LA MARIPOSA	1	1				
		1		4	UN SALUDO DESDE MEXIC	5					1

Figura 33. Valoración de los mensajes para determinar la intensidad de la red. Fuente: Anexo 4.

En nuestro estudio se refleja en los niveles de participación asignados a los temas. Se estableció principalmente en el Grupo Google a través de clasificar los mensajes en 26 niveles, desde el mensaje inicial, hasta el último mensaje de respuesta. Esta clasificación por niveles, permitió también ubicar la intensidad de los debates y destacar las categorías de trabajo que muestran mayor participación. El indicador corresponde al número de respuestas asignadas a cada mensaje inicial.

De esta forma, el modelo creado a partir de estos autores, permitió hacer el primer análisis de las producciones vertidas por los maestros de la ERV en los tres sitios web utilizados. Análisis centrado en la estructura de las producciones, más que en los contenidos de los mensajes. No es extraño que los autores consultados, consideren este tipo de análisis como cualitativo; pues lo complejo de las redes resultantes, antoja avanzar ideas significativas de contenido.

Es importante señalar aquí que el análisis de contenido se queda solamente en datos cuantitativos. Datos que dan cuenta de la estructura o modelo de interacción entre los miembros de la ERV. No obstante -como ya se ha dicho- este paso allanó el terreno para abordar el análisis cualitativo.²⁵¹

En el Anexo 16 se podrá consultar la Tabla 1 (Tabla de indicadores para el análisis cuantitativo), en la cual se presentan las dimensiones, categorías e indicadores resultantes del modelo cuantitativo utilizado para la recopilación, análisis y organización de los datos.

3.2 Estrategia utilizada para el análisis cualitativo de datos.

3.2.1. Herramienta utilizada para facilitar el trabajo de análisis cualitativo de datos

Mientras que la investigación cuantitativa, se ha venido beneficiando desde hace tiempo con el uso de herramientas informáticas para apoyar el análisis de la información; el auge de las herramientas informáticas, aplicadas a los estudios cualitativos, no tiene muchos años. Los programas para ayudar al investigador, en el análisis cualitativo,

²⁵¹ “Si bien los estudios cuantitativos han jugado un rol importante en la provisión de análisis sistemáticos y herramientas para comparar diferentes entornos, los estudios cualitativos e interpretativos han alcanzado un lugar privilegiado a la hora de estudiar en sus propios términos un contexto cultural como Internet. El análisis cualitativo ha sido, definitivamente, la principal influencia en el establecimiento de los rasgos de las CMO.” (Hine, 2004, p.30)

apenas empiezan a surgir en la década de los 80, siendo desarrollados todavía mucho más tarde.²⁵²

Hoy en día, existe una gran variedad de software enfocado a este tipo de análisis que ha mejorado mucho respecto a sus primeras versiones. Al conjunto de este tipo de herramientas²⁵³ se le da el nombre de CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*) y tienen como propósito ayudar al investigador en el arduo trabajo del análisis cualitativo.

En nuestro caso, para el análisis cualitativo de la información recogida, hemos recurrido al *Software para el Análisis Cualitativo de Datos Atlas-ti*. Se ha elegido esta herramienta, debido a que mi experiencia con ella me ha permitido considerarla útil para el análisis de una gran cantidad de datos.

Emprender el análisis cualitativo, de todo el material recabado, no fue tarea fácil. Al igual que en el análisis cuantitativo, la cantidad de datos con los que contaba me llevó a perder -en un momento dado- el foco de atención. Y esto sucedió, no por la falta de experiencia en este tipo de análisis, ni de la herramienta utilizada; sino, más bien, por la falta de experiencia en hacer investigación en un medio virtual.

Las implicaciones de realizar estudios etnográficos, en un medio virtual, vuelven a aparecer cuando se llega a esta etapa de la investigación. Pues la facilidad con la que se accede a la información y la capacidad del medio para almacenar gran cantidad de ella, hace que *lo esencial se vuelva invisible a los ojos*. Este fenómeno, al que en términos de Cornella (2000) reconocemos como *infoxicación*, permite tal avalancha de información que es fácil olvidar los propósitos originales de la investigación²⁵⁴.

A pesar de que el programa *Atlas-ti*, cuenta con una arquitectura que facilita el análisis cualitativo²⁵⁵ -ya que permite la segmentación de textos en citas de trabajo; la aplicación de códigos a esas citas; el almacenamiento de comentarios y la creación de listados²⁵⁶

²⁵² Muhr, 1997; Muñoz, 2005; MacQueen, 1998; Muhr, 2000.

²⁵³ Entre las más populares se encuentran: The Ethnographer, Atlas*ti, Nud*ist, HyperQual, Qualrus, etc. (Rourke et al., 2000; Fielding y Lee, 1998, éstos últimos citados por Muñoz, 2005)

²⁵⁴ Hoy en día, no pocos autores han abordado la incertidumbre y agobio que produce la sobre producción de información en la red (Crovi, 2014; Trejo Delarbre, 2009; Ovelar, 2013; Roitman, 2016). Aunque nosotros lo vivimos desde una perspectiva más modesta, la cantidad resultante -como ya se ha señalado- llegó a sobrepasar nuestras expectativas. Por lo que consideramos que este fenómeno estará latente (y cada vez será mayor) en cualquier investigación que aborde los fenómenos sociales de la red.

²⁵⁵ Sandín, 2007; Manual Addendum, 2000; Strauss, 1996.

²⁵⁶ Listados a partir de los cuales se puede iniciar el segundo nivel de análisis.

finales a partir de diversas configuraciones- no pudimos escapar a este fenómeno. Es tal la flexibilidad de Internet, para proveer información, que constantemente uno se ve tentado a abordar todo indicio que indicara una nueva vía de investigación. Esta situación, trajo como consecuencia querer abarcar más de lo que se puede -y se debe- en un trabajo de esta índole. Por lo que, una y otra vez, tuve que abandonar tales pretensiones por muy interesante que encontrara la nueva veta.

De esta forma -y aunque ya había tenido no pocos tropiezos para sistematizar el material recabado- cuando me enfrenté al análisis cualitativo de datos el problema continua; pues ahora afrontaba la necesidad de seleccionar un cuerpo de datos que tenía que ser significativo en términos de dar cuenta de lo que pretendía con el estudio.

Se empezó por crear las Unidades Hermenéuticas²⁵⁷ que incluirían el total de los documentos preparados²⁵⁸ para el análisis cualitativo:

1. HU-CHAT-ENT-EVAL
2. HU-DEBATES
3. HU-DEBATES 2

La primera Unidad Hermenéutica (HU-CHAT-ENT-EVAL), quedo integrada por los documentos que eran enviados a la sección internacional del proyecto, como parte de las evaluaciones requeridas por Rural Wings internacional. Estos fueron: las *Entrevistas*, los resultados del *Chat* y los *Cuestionarios*.²⁵⁹

En cuanto a las Unidades 2 y 3 (UH-DEBATES y UH-DEBATES 2) se procedió a hacer una selección del cuerpo de correos que se habrían de analizar; para ello se establecieron tres criterios:

²⁵⁷ Generalmente la Unidad Hermenéutica (HU, siglas en inglés de Hermeneutic Unit) lleva el nombre del proyecto en el que se trabaja. En este caso, debido a la gran cantidad de material recopilado y -a no poca confusión de mi parte ante lo arrojado por el análisis cuantitativo- se trabajó con tres unidades.

²⁵⁸ Las HU, se estructuran a partir de varios documentos primarios. En nuestro caso, el documento primario fue integrado por documentos de Word en donde habían sido copiados y pegados los correos seleccionados del Google Group; así, como el material del chat y las entrevistas.

²⁵⁹ Anexos XXII, XXIII, XXIV y XXV.

- 1) Se eligieron los correos correspondientes al primer mes de iniciado el Grupo Google, con el objeto de registrar el punto de arranque (enero de 2007); y el último mes en la investigación de campo (julio 2009)²⁶⁰.

AÑO		2007					
MES	enero	PARTICIPACIONES		julio		agosto	
TP	Tema			Tema	PARTICIPACIONES	Tema	PA
		10			12		1
			24			27	
	NOTICIAS FRESCAS Y FELICITACIONES...	7		Re: ITV	1	Regreso a Ca	
	UNA PEQUEÑA TAREA...	2		Re: PAQUETE	1		
	Mariposas y gusanos de seda	1		Re: Vfranito_Burgos... NUEvas Cangilones	1		
	El programa del día de la PAZ	4		iiiiiiUN CANGILÓN SE NOS VA A RODAS!!!!	8		
	Re: El día de la Paz	1		Re: recibidoo	2		
	Emocionante	2		RE: iiiiiiUN CANGILÓN SE NOS VA A RODAS!!!!	5		
	¿Quién me cuenta como estuvo hoy el encue	4		FW: Re: Re: iiiiiiUN CANGILÓN SE NOS VA A RODAS!!!!	2		
	MI resúmen	1		CANGILON DE GUARDIA	1		
	Espacio para subir archivos...	1		Noticias de Alvaro desde RODAS	1		
	Re: PEQUEÑA TAREA	1		¿Dónde, cuándo y quién ha hablado de NEMED y de RW	3		
				Porque vo aún sigo aquí... ¡¡INVESTIGANDO!	1		
				Una nueva travesía	1		
AÑO		2009		2009			
MES	enero	PARTICIPACIONES		julio		TOTAL	
	Tema			Tema	PARTICIPACIONES		
		19			5	57	
			76			10	250
	Re: Escuela Rural Virtual (Rural Wings) enc	3		Felices vacaciones ... en Grecia	3		
	Las Tics y la enseñanza de las ciencias	1		antena en arcos de furcos	1		
	Re: Youra	1		Fwd: Reenviar: Nuevo timo de tarjeta de credito [C]	2		
	Urgente - Santander	8		ANTENA EN BAMONDE: parece que no pero si!!	1		
	Re: Escuela Rural Virtual (Rural Wings) Re:	2		Certificados - Concurso Rural Wings	3		
	Re: Escuela Rural Virtual (Rural Wings) Re:	2					
	preguntas	5					
	problemas en inicio de año	10					

Figura 35. Enero 2007, julio 2009. Fuente: Anexo 4.

- 2) En segundo lugar; se procedió a seleccionar un mes por año (mayo 2007, mayo 2008, mayo 2009) con el objeto de tener un registro que proporcionara datos sobre los cambios en el tiempo. Se escogió el mes de mayo, por ser el mes que, en el 2007 y el 2008, se mantuvo alto el número de participaciones (145 y 104 respectivamente) pero que en el 2009, bajó a 4 participaciones²⁶¹.

²⁶⁰ Anexo 4.

²⁶¹ Anexo 4.

AÑO		2008											
MES	enero		febrero		marzo		abril		mayo		junio		julio
	Tema	PARTICIPACIONES	Tema	PARTICIPACIONES	Tema	PARTICIPACIONES	Tema	PARTICIPACIONES	Tema	PARTICIPACIONES	Tema	PARTICIPACIONES	
	65		65		7		30		41		22		
		158		171		31		81		104		59	
	Panxoliñas!	1 Solucionado	2 Un paso mas	6 Re: Escuela F	1 Fwd: GOOGL	1 que tal	1 A						
	Al ruedo	1 Manifiesto	1 Carta Escrita	1 FW: Decalog	6 EDIGA - JORN	2 El moodle nu	1 B						
	FW: Rv: Rv: Fw	1 Murga los Cr	1 Atención a t	17 hallazgo imp	5 Aparece el C	1 EL NUEVO M	10						
	WEBTV	5 Manifiesto d	3 Un día espec	1 Dia del árbol	7 Un mensaje	1 Estrellas	4						
	UN PEQUEÑO DES	1 videos	4 visita o caste	2 ¿Alguien pe	1 Premios Edij	5 Dos asuntos	1						
	estrellas campos	2 FELICIDADES	6 Grecia, verar	3 Un sant jordi	3 El moodle es	1 Moodle	11						
	Estrella2	1 INFORME VII	2 FW: RV: Holz	1 Olvida lo de	1 El Oso saldrá	1 La idea de Is	1						
	estrellas3	1 CON CARIÑC	5	Aventuras de	1 Para solucior	3 Tecnonett	2						
	estrellas4	1 Re: Lendas d	1	El Abuelo Os	2 PIDO PASOO	12 Mais que pir	3						
	estrellas5	1 Los videos...	4	Bosque	3 Andeleeee	6 Perdido	3						
	estrellas6	1 ¿Cómo va la	3	¿Qué le pas	1 Felicidades "	1 FOTOS, VIDE	1						
	estrellas7	1 Felicidades i	1	¿Qué ha pas	3 MAYO FLORI	2 CALO ENTRO	1						

Figura 36. Meses de enero a junio de 2008. Fuente: Anexo 4.

3) El tercer criterio, giró en torno al éxito en los temas de debates.²⁶² Para este último punto, se partió del análisis cuantitativo realizado previamente; ya que éste -al permitirnos conocer el número de participaciones por tema- permitió poder seleccionar los debates que propiciaron la mayor participación.

		VALORACION: MENSAJES																								
	Tema	RW																								
NIVEL			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	26	
	Escuela RUR/	5					1																			
	Certificados	1	1																							
	Fwd: Reenvi	2		1																						
	ANTENA EN I	1	1																							
	Felices vacac	3			1																					
	antena en ar	3	1																							
	Fwd: confere	1	1																							
	Escuela Rura	11										1														
	GRACIAS	2		1																						
	Re: Nueva pa	6					1																			
	México	1	1																							
	Re: Un libro	10									1															
	Re: 100 hora	0									1															

Figura 37. Nivel de los mensajes por número de participaciones. Fuente: Anexo 4.

Sin embargo, la elección no fue tan mecánica. También influyó, en el proceso de selección, la cantidad de autores que hubieran participado en el debate y el tema que, a mi juicio -y con la experiencia obtenida mientras interactué con el grupo como coordinadora- pareciera más interesante.

Después de asociar los documentos primarios a cada *Unidad Hermenéutica*, vino la primera fase del análisis: para la cual partí de crear una serie de categorías relacionadas

²⁶² Ver Anexo 4

con las tres dimensiones que -siguiendo a Wenger- caracterizan a una comunidad de conocimiento y práctica: *compromiso mutuo*, *empresa conjunta* y *repertorio compartido*²⁶³.

En relación al compromiso mutuo²⁶⁴; esta dimensión tiene que ver con las relaciones que se dan entre los miembros de la comunidad para establecer un compromiso. La homogeneidad de compartir un propósito común se enriquece con lo que aporta la diversidad histórica, social y cultural de los integrantes. El proceso de interacción del compromiso mutuo implica “descubrir cómo participar, qué ayuda y qué obstaculiza; desarrollar relaciones mutuas; definir identidades, establecer quién es quién, quién es bueno haciendo qué, quién sabe qué, con quién es fácil o difícil llevarse bien” (Wenger, 2001, p.125) Esta dimensión aplica en el análisis de la cohesión que se da en la comunidad al responder a la convocatoria del proyecto internacional.

En relación a la empresa conjunta²⁶⁵; como resultado del compromiso se establece un proceso colectivo de negociación en donde los integrantes de la comunidad de práctica definen su empresa. Este proceso implica que los individuos comprenden su empresa y la ajustan; lo que involucra “alinearse con ella y aprender a ser responsables de ella en el plano individual y colectivo; esforzarse por definir la empresa y conciliar las interpretaciones contrapuestas de la naturaleza de la empresa”. (Wenger, 2001, p.125) Tiene que ver con todo aquello que los miembros de la comunidad realizan en torno a considerar la empresa como suya (autonomía, autogestión, etc.). Donde ya no son sólo un eslabón del Rural Wings; sino una comunidad virtual cuyas metas y acciones dependen de ellos mismos.

En relación al repertorio compartido²⁶⁶; esta dimensión de la práctica, es central en nuestro trabajo para entender porque la vinculamos con los conceptos de *descripción densa* y *artefacto cultural*²⁶⁷ pues corresponde al conjunto de recursos que comparte una comunidad durante la ejecución de su empresa y que, en su conjunto, constituyen un recurso para la negociación de significado. Tiene que ver con todo aquello que la comunidad ha producido (artefactos, discursos, estilos, etc.) en torno a los proyectos propuestos por el proyecto internacional y a los generados por ellos mismos. Como

²⁶³ Ver Anexo 17. TABLA 2: Categorías iniciales de análisis.

²⁶⁴ Ver Anexo 19. TABLA 4: Parámetros para definir una comunidad de práctica.

²⁶⁵ Ver Anexo 19. TABLA 4: Parámetros para definir una comunidad de práctica.

²⁶⁶ Ver Anexo 19. TABLA 4: Parámetros para definir una comunidad de práctica.

²⁶⁷ Ver capítulo 3.

resultado se tiene una serie de características propias, diferente de todas las otras comunidades de aprendizaje que se hayan creado en torno al proyecto. Constituye un rasgo de su identidad como comunidad virtual de aprendizaje.

A partir de aquí, y con el apoyo del programa Atlas-ti, se procedió a la segmentación y codificación de los documentos primarios; lo que dio como resultado una serie de citas agrupadas en varias listas de acuerdo a las categorías antes determinadas. Estos reportes fueron analizados en una segunda etapa para elaborar el informe correspondiente al análisis cualitativo.²⁶⁸

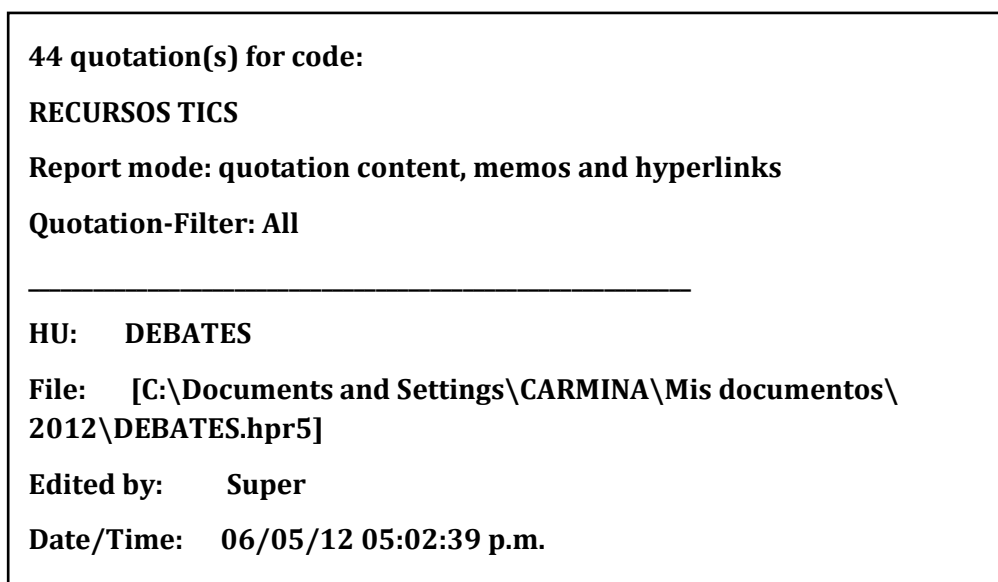


Figura 38. Encabezado tipo de los reportes por código o categoría obtenidos a través de Atlas ti. Fuente: análisis en Atlas-ti.

A continuación, se explica cómo leer las referencias relacionadas con las citas obtenidas en Atlas ti, las cuales fueron utilizadas principalmente en el capítulo 6. Partiremos del siguiente ejemplo.

Todo esto es fruto de la maravillosa " Comunidad de Aprendizaje" que entre todos, estamos creando... creo que estamos en el buen camino y que en la medida en que los medios técnicos mejoren, sacaremos un mayor rendimiento y los niños podrán ser mucho más protagonistas.

²⁶⁸ Ver Anexo 17. TABLA 3: Categorías por Unidad Hermenéutica.

P 1: Debates abril 2007.doc - 1:7 [Todo esto es fruto de la marav..] (36:39)
Codes: [Comunidad de Aprendizaje] [MPT]

En esta cita, que se compone del texto y la referencia, tenemos que el texto abarca desde “Todo esto...” hasta “protagonistas”. Mientras que la referencia -que aparece en negritas- corresponde a los reportes obtenidos a través de Atlas ti, en donde:

P 1: = Se refiere al primer documento primario, integrado a la Unidad Hermenéutica correspondiente.

Debates abril 2007.doc = Nombre del documento primario seleccionado.

1:7 = Corresponde a la cita siete del documento uno.

[Todo esto es fruto de la marav..]=Texto inicial de la cita.

(36:39) = La cita se encuentra entre los renglones 36 y 39 del documento primario señalado.

Codes: [Comunidad de Aprendizaje] [MPT] = Significa que la cita pertenece a dos categorías de análisis: *Comunidad de aprendizaje* y *MPT*²⁶⁹.

La gran cantidad de material y la facilidad de volver una y otra vez a las fuentes, me llevó -no pocas veces- a recordar algunos correos mientras elaboraba el informe y, por lo tanto, regresarme a los mensajes vertidos en el Grupo Google. De esta forma también se encontrara otro tipo de referencia que corresponde a los correos tomados directamente del GG. Y es la siguiente:

ESCUELA RURAL VIRTUAL. GOOGLE GROUP. *ALLA VAMOS (URGENTE)* [8 publicaciones de 4 autores-27/9/08]

En donde:

ESCUELA RURAL VIRTUAL= Nombre del Grupo en el sitio utilizado.

GOOGLE GROUP = Sitio Web utilizado.

²⁶⁹ MPT= modos de pensar las tecnologías. En las UH 1 y 3, se manejan el código como *MPT* y en el UH 2, como *Modos de pensar las tecnologías*.

ALLA VAMOS = Nombre del correo, tema o encabezado de la conversación.

(URGENTE) = Título de la respuesta, que se presenta como un subtítulo en los correos del GG. Este elemento no siempre aparece en las citas utilizadas.

[8 publicaciones de 4 autores...] donde:

8 publicaciones = se refiere al correo inicial + el número de respuestas recibidas

4 autores= número de participantes

27/9/08= Fecha en que fue enviado el mensaje al GG.

4. VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LA METODOLOGIA UTILIZADA.

Hacer estudios etnográficos, en entornos virtuales, puede tener tanto ventajas como desventajas. En este apartado se enuncian -después de hacer algunos planteamientos sobre la metodología etnográfica- algunas ventajas y desventajas encontradas a partir de la propia experiencia con esta investigación.

Desde luego, no pretendo que estas reflexiones personales puedan ser generalizadas a otros contextos o trabajos de investigación. La percepción de las mismas, parte de mis limitaciones personales al abordar este tipo de entorno; por lo que pienso que otros investigadores -partiendo de su propia experiencia- podrán discernir completamente de lo que aquí expongo.

4.1. Algunos planteamiento relacionados con la metodología etnográfica

Determinada por mi formación en la tradición etnográfica, mis primeros intentos para abordar el problema correspondieron a técnicas utilizadas en este campo: observación, registro etnográfico, entrevistas, etc. (Woods, 1998; Hammersley y Atkinson, 2001). No obstante había cierta inquietud en cuanto a que el objeto de estudio presentaba características muy específicas que implican una relación con el investigador diferente a la tradicional investigación etnográfica de campo. En este sentido (como ya he mencionado) la lectura de Garrido (2003) -a quien consulté por su relación con las comunidades de práctica y las comunidades virtuales- me puso en el camino de llegar a una metodología que contempla la investigación en los espacios virtuales.

Ya se ha dicho que la etnografía se caracteriza porque el investigador participa durante un tiempo determinado en el mundo que estudia; haciendo acopio de cualquier dato disponible que le permita dar cuenta de las relaciones y significaciones que se construyen en el mundo investigado (Hammersley y Atkinson, 2001; Gertz, 2000; Malinowski, 1975). “El objetivo es hacer explícitas ciertas formas de construir sentido de las personas, que suelen ser tácitas o que se dan por supuestas.” (Hine, 2004, p.13).

En nuestro caso, la intercomunicación del grupo –vertida, principalmente, a través de los correos electrónicos- nos permitió establecer una visión holística de lo que sucedía en esta comunidad virtual.

A diferencia de la investigación cara a cara, en los estudios *online* como el investigador no es visible (principalmente cuando merodea) los sujetos no se cuidan mucho. No tienden a auto controlarse, o a ser reservados cuando está el investigador, que es lo que pasa cuando el etnógrafo llega al campo y es recibido como un extraño al grupo.

En el tipo de etnografía que ahora se puede hacer, gracias a Internet, el sólo hecho de poder “observar” las interacciones surgidas en una comunidad virtual –incluso en el momento en que ocurren- sin que el investigador sea notado (aunque la comunidad sepa que está ahí) permiten realizar esta mirada desde afuera, sin casi contaminar la interacción. Lo que nos remite a la idea de la *mosca en la pared*.²⁷⁰

Por otra parte, Malinowski también destaca la importancia de observar y registrar el comportamiento de las personas que participan en lo que vamos a estudiar. Nos habla de la importancia de registrar la *faceta íntima* de las personas implicadas en el estudio; ya que, estos rasgos del comportamiento, expresan su relación personal con el suceso

²⁷¹

En nuestro caso, a partir de la experiencia vivida con la ERV, pude comprobar que esa *faceta íntima* de los involucrados, se puede obtener de los mensajes enviados al Grupo Google; ya que fue en este sitio específico donde los maestros se permitían expresar sus emociones.

Esto tiene algunas implicaciones en la investigación etnográfica; pues, si antes era difícil poder acceder a este tipo de emociones -que sólo fluían cuando el antropólogo

²⁷⁰ Frase que resume el ideal de muchos de los antropólogos del siglo pasado (principalmente culturalistas) de no interferir en la comunidad observada.

²⁷¹ Malinowski, 1999.

había ganado la confianza del informante²⁷²- y, en ocasiones, esta confianza dependía de que el investigador compartiera el mismo sexo, o rango de edad, de él o ella²⁷³. Con las posibilidades que ahora ofrece el Internet, se puede acceder con mayor facilidad a este tipo de cuestiones. Dependiendo, desde luego, del propósito a partir del cual la comunidad virtual se haya formado y de las características individuales de quienes la integran.

En conclusión nosotros consideramos que a partir de las manifestaciones de tristeza, excitación, contrariedad, etc. -que nos mostraron los miembros de la ERV a través de los correos- pudimos reconstruir el tipo de relación y los detalles del trato que se establecieron entre los miembros de esta comunidad virtual de maestros de la escuela rural española.

4.2. Ventajas de la metodología utilizada

En relación a los referentes de espacio y tiempo; consideramos que el estudio de los entornos virtuales presenta las siguientes ventajas para el investigador:

- ✓ No necesita estar físicamente en el terreno de estudio; pues la interacción *online* permite conectarse al mismo tiempo con una persona o con un grupo de personas que se encuentran muy lejos.
- ✓ En cuanto al tiempo, no necesariamente tiene que existir una interacción sincrónica²⁷⁴; pues, el investigador, se puede haber incorporado más tarde al grupo y aun así tener acceso a las interacciones que se dieron en el grupo antes de que el llegara.
- ✓ En el mismo sentido de la interacción asincrónica -o de desfase temporal- tenemos que, aunque el investigador se haya ausentado temporalmente del grupo, puede recuperar los mensajes que surgieron durante su ausencia.

En relación a la información, encontramos que:

²⁷² Empleo el término *informante*, más por tradición etnográfica -y necesidad de redacción- que porque piense que los sujetos involucrados en nuestro estudio sean informantes en el sentido tradicional de la palabra. El hecho de utilizar la observación participante, como técnica de investigación, cambia la connotación de esta palabra. Las personas que forman parte de la investigación, ya no pueden ser consideradas como informantes a secas, puesto que se establece una interacción con ellas, por lo que tal vez, se ajuste mejor el término de colaborador. En el caso específico de la ERV, todos los involucrados participábamos conjuntamente (cada quien con su rol) como miembros de la comunidad virtual.

²⁷³ No importando si el investigador hubiera permanecido un tiempo prolongado en el terreno de estudio.

²⁷⁴ De hecho, la interacción que se da a través de los correos es asincrónica; pues no se está conectado al mismo tiempo. Aquí más bien nos referimos a un desfase temporal.

- ✓ La flexibilidad del medio permite que todo tipo de información vertida en los entornos virtuales, pueda recuperarse con relativa facilidad.
- ✓ Los correos electrónicos y cualquier otro tipo de mensaje escrito, puede archivararse con facilidad.
- ✓ El medio permite guardar cualquier tipo de chat y entrevista; sin tener que recurrir a las engorrosas transcripciones.
- ✓ Existe la ventaja de regresar sobre los datos y recuperar el texto completo, si es que en el momento de la primera selección sólo se optó por una parte.

En relación a la incursión del investigador en el terreno de estudio:

- ✓ A diferencia de la investigación presencial, en la investigación *online* -como el investigador no es visible- los sujetos no se cuidan mucho.
- ✓ Los participantes de un foro o de un chat no tienden a auto controlarse, o a ser reservados, que es lo que pasa cuando el etnógrafo llega al campo y es recibido como un extraño.
- ✓ Cuando el investigador participa activamente con la comunidad, su propio rol como *usuario* le permite enfrentarse a los mismos problemas técnicos que el resto de los miembros de la comunidad.

En relación al análisis:

- ✓ La interpretación a posteriori, lleva a crear cierta distancia respecto a las observaciones, o conjeturas, realizadas en un primer momento.
- ✓ Cuando el investigador ha participado activamente con el grupo, la interpretación a posteriori le permite analizar su propia participación, como un miembro más del grupo.
- ✓ El distanciamiento -en el tiempo y en el espacio- permite tener una visión más general de la experiencia vivida con la comunidad virtual.
- ✓ Cuando se trata -como en mi caso- de que el investigador tenía a la vez el rol de coordinador, o moderador, de la comunidad de aprendizaje; el análisis de lo recopilado le permite ver sus propias fallas y limitantes en el rol asignado.

4.3 Desventajas de la metodología utilizada

La cantidad de material que se puede preservar en los contextos virtuales, es al mismo tiempo que una ventaja, una desventaja. Grandes cantidades de datos no son propios de los estudios cualitativos, ya que por tradición, lo que caracteriza a las metodologías cualitativas, es dar cuenta del desarrollo de los procesos; terreno en donde han demostrado reiteradamente su efectividad.²⁷⁵

En relación al terreno de estudio:

- ✓ Con la misma facilidad con la que se puede ausentar el investigador, se pueden ausentar los otros miembros de la comunidad virtual.
- ✓ Con la etnografía tradicional, el antropólogo podía rastrear el paradero de su colaborador y convencerlo de nuevo a participar. En la etnografía virtual -como depende del medio online para localizar a los participantes- con que no respondan a los correos, o dejen de participar en la plataforma, el investigador los pierde, ya no puede rastrearlos.
- ✓ Puede existir un número de participantes registrados que no corresponde a los miembros activos de la comunidad. Aquellos que no participan pueden merodear incluso en la comunidad virtual, pero no dar ninguna señal de su existencia; por lo que el investigador tendrá que restringir su análisis a aquellos que tienen un registro activo en la comunidad.

En relación a la información, encontramos que:

- ✓ Tener tan a la mano las fuentes, puede tentar al investigador a regresar una y otra vez sobre los datos que ya reviso. Lo que -además de restarle tiempo para concentrarse en el informe final- lo puede hacer tropezar con una maraña entretejida de contenidos de la cual, muchas veces, es difícil tomar distancia.
- ✓ Engolosinarse con la cantidad de datos, que ofrecen los entornos virtuales, puede hacer que el investigador pierda la perspectiva de los objetivos originales del estudio.

²⁷⁵ Por ejemplo, por los estudios cuantitativos se sabe que de 100 alumnos reprueban 10. Pero no se sabe por qué reprueban. Únicamente el enfoque cualitativo puede dar cuenta de las diferentes causas de reprobación de los alumnos. Sólo las técnicas de los estudios cualitativos nos pueden hablar de lo que pasa en los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde mi punto de vista, ambos tipos de análisis son importantes, pues se complementan.

- ✓ En lo que se acostumbra al nuevo entorno, puede caer en etapas repetitivas de recogida de información; resultando que almacena varias veces la misma información.

En relación al análisis:

- ✓ Ante la avalancha de información, se puede caer en el error de seleccionar un cuerpo de datos demasiado extenso que - aunque sea relevante- desvíe, por un lado, el foco de atención en el análisis a realizar y, por otro, rebase el tiempo programado para esta tarea.
- ✓ La ansiedad por querer preservarlo todo –de la que nunca está exento el investigador- puede llevarlo a recoger todo el hilo de la discusión. Creándole la ilusión de que, al conservar la totalidad del *Tema de debate*, esto, por sí sólo, le dará mayor significado a su trabajo de análisis.
- ✓ En cuanto a la interpretación a posteriori de los datos, cabe recalcar que -aunque tiene sus ventajas para el análisis- deja fuera la experiencia de participación.

He tratado de resumir, en este apartado, la problemática que he vivido a partir de enfrentarme a la metodología etnográfica aplicada a un entorno virtual. Esta es, concretamente, mi experiencia con la investigación en este entorno.

Tercera Parte:

RESULTADOS DEL ANALISIS



**CEIP VERGE DEL TALLAT. BLANCAFORT,
ZER POBLET, CATALUÑA**

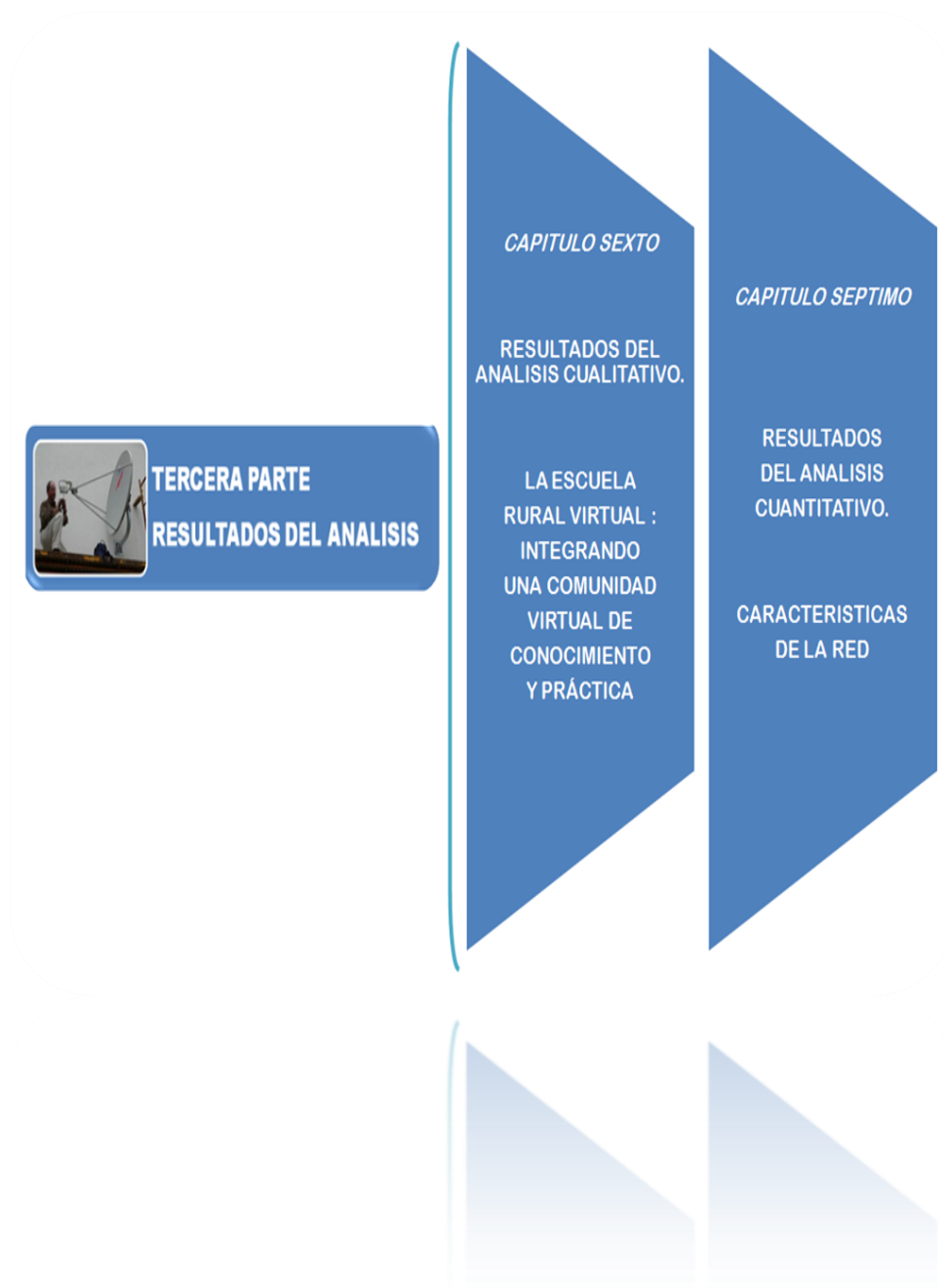


FIGURA 39. DISEÑO DE LA TERCERA PARTE: RESULTADOS DEL ANALISIS

Tercera Parte:

RESULTADOS DEL ANÁLISIS

En esta sección, se exponen los resultados del análisis aplicado a los datos obtenidos en la investigación.

Ya se ha mencionado cómo -por la magnitud de los datos recabados- encontramos pertinente realizar un análisis cuantitativo que diera cuenta de algunos aspectos que el solo análisis cualitativo (eje principal de nuestro estudio) no daría y que vino a complementarlo.

De esta forma, la presente sección se compone de dos capítulos: uno que corresponde a los resultados del análisis cualitativo: *Capítulo 6*; y otro que aborda los resultados producto del análisis cuantitativo: *Capítulo 7*. Aunque este orden trastoca el desarrollo lineal de la investigación, se presenta de esta manera respondiendo a criterios de carácter expositivo.

Así, en el *capítulo seis* -a partir de seleccionar el cuerpo de datos susceptible de ser examinado cualitativamente- se procedió a realizar el análisis que nos permitió dar cuenta de qué es y cómo se construye una comunidad virtual de aprendizaje. Gracias a ello, hemos podido obtener las características generales del espacio laboral de los maestros que conforman la Escuela Rural Virtual; asomarnos a la construcción de su identidad al pertenecer a una comunidad virtual; analizar los diferentes perfiles de participación; establecer cómo - apoyándose en el uso de las TIC- se construye una comunidad de aprendizaje; y por último, echar una mirada al papel del proyecto internacional que auspició la creación de este tipo de comunidades, en varias regiones de Europa.

El *capítulo siete*, por su parte, es producto de un exhaustivo trabajo en torno a la recopilación y concentración de los datos duros que arroja la Escuela Rural Virtual. El análisis de estos datos nos permitió determinar algunas dimensiones importantes de la red, como son: su tamaño, potencialidad, densidad e intensidad. Dimensiones a partir de las cuales se establece, esquemáticamente, la estructura de participación de la comunidad virtual que corresponde a la ERV.

Tercera Parte: RESULTADOS DEL ANALISIS

CAPÍTULO VI. RESULTADOS DEL ANALISIS CUALITATIVO. LA ESCUELA RURAL VIRTUAL: INTEGRANDO UNA COMUNIDAD VIRTUAL DE CONOCIMIENTO Y PRÁCTICA	1. CONSTRUYENDO UNA COMUNIDAD DE CONOCIMIENTO Y PRÁCTICA	<ol style="list-style-type: none"> 1. LAS PROVINCIAS Y LOS PUEBLOS 2. LAS ESCUELAS 3. LOS MAESTROS 4. LAS CONDICIONES DE TRABAJO 5. INFRAESTRUCTURA PREVIA EN TORNO A LAS TIC 6. RESUMEN
	2. COMUNIDAD DE PRÁCTICA E IDENTIDAD	<ol style="list-style-type: none"> 1. EL CONCEPTO DE IDENTIDAD EN WENGER 2. IDENTIDAD CULTURAL 3. IDENTIDAD GREMIAL 4. CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD EN LA COMUNIDAD VIRTUAL 5. CONCLUSIÓN
	3. ANALISIS CUALITATIVO DEL PERFIL DE PARTICIPACION	<ol style="list-style-type: none"> 1. PARTICIPACIÓN, AFILIACIÓN E INTERACCIÓN 2. LEGITIMANDO LOS ROLES DE PARTICIPACIÓN EN LA COMUNIDAD VIRTUAL 3. LOS MAESTROS DE LA ESCUELA RURAL VIRTUAL COMO PARTICIPANTES ESENCIALES 4. RESUMEN
	4. EL TRABAJO COLABORATIVO EN UNA COMUNIDAD VIRTUAL	<ol style="list-style-type: none"> 1. EL SENTIDO DE COHESIÓN COMO REFLEJO DEL COMPROMISO MUTUO 2. PRODUCCIÓN SOCIAL DE SIGNIFICADO 3. EL BLOG, EL MOODLE, EL GRUPO. ALTERNATIVAS DE TRABAJO DE UNA COMUNIDAD VIRTUAL 4. RESUMEN
	5. USOS PEDAGOGICOS DE LAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. CONOCIMIENTOS Y EXPERIENCIAS PREVIAS EN

	TIC	TORNO A LAS TIC 2. TAREAS DE APRENDIZAJE 3. LA ERV COMO EMPRESA AUTÓCTONA 4. RESUMEN
	6. EL PAPEL DE RURAL WINGS EN LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE	1. EXPECTATIVAS, LOGROS E IMPACTO 2. PROBLEMAS EN EL CIELO 3. CONCLUSIÓN
CAPÍTULO VII. RESULTADOS DEL ANALISIS CUANTITATIVO.	1. TAMAÑO Y POTENCIALIDAD DE LA RED	1. EL MOODLE “CAMPUS VIRTUAL RURAL WINGS” 2. EL GRUPO GOOGLE “ESCUELA RURAL VIRTUAL” 3. EL BLOG “ESCUELA RURAL VIRTUAL” 4. TIEMPO DE FUNCIONAMIENTO DEL ESPACIO VIRTUAL
	2. TRAYECTORIA DE PARTICIPACION	1. PERFIL DE PARTICIPACIÓN 2. TIPOLOGÍA DE PARTICIPACIÓN
	3. DENSIDAD E INTENSIDAD DE LA RED	1. DISTRIBUCIÓN DE LOS MENSAJES EN EL MOODLE 2. DISTRIBUCIÓN DE LOS MENSAJES EN EL BLOG 3. GRUPO GOOGLE. CONSTRUYENDO SIGNIFICADOS EN UNA COMUNIDAD VIRTUAL
	4. RESUMEN DEL CAPITULO	

Figura 40. Contenido de la tercera parte.

CAPITULO VI.

LA ESCUELA RURAL VIRTUAL: INTEGRANDO UNA COMUNIDAD VIRTUAL DE CONOCIMIENTO Y PRÁCTICA. RESULTADOS DEL ANALISIS CUALITATIVO

En capítulos anteriores, se ha hablado del contexto en el que opera la escuela rural en España; de los modelos que son necesarios para operar estas escuelas en las zonas rurales y del proyecto internacional que da origen a la comunidad virtual que nos ocupa.

En las páginas siguientes, la intención es abordar el aspecto humano de nuestro referente empírico, partiendo de analizar una selección de la producción vertida, principalmente en el Grupo Google. Empezaremos por mostrar quiénes eran y dónde estaban los maestros integrantes de la red española de Rural Wings.²⁷⁶

Los tres sitios web en su conjunto (el Blog, el Moodle y el Grupo Google); nos han permitido el análisis de la participación oficial y el acercamiento a los datos duros de la Escuela Rural Virtual (ERV). Pero es, específicamente el Grupo Google, el que -cargado de información cualitativa- permitió establecer cómo se construye una comunidad virtual de conocimiento y práctica.

A partir de este análisis, encontramos que muchas son las evidencias que -este grupo de maestros de la red española de Rural Wings- nos dan para hacernos pensar en una comunidad de aprendizaje.

²⁷⁶ Los datos mostrados a continuación fueron recabados del 2007 al 2009; periodo en que duró la investigación.

1. CONSTRUYENDO UNA COMUNIDAD DE CONOCIMIENTO Y PRACTICA

1.1. Las provincias y los pueblos²⁷⁷

Desde los bosques fríos del Pirineo catalán hasta las cálidas villas marineras de Galicia. Poblaciones enclavadas en fértiles valles, o al borde de escarpados acantilados. Pueblos de clima atlántico o mediterráneo, rodeados de sierras y montañas. Atravesados por ríos, o bañados por distintos mares. Regiones pobladas de bosques, que se alternan con suaves viñas y dorados maizales. Iglesias labradas y bellos pazos, complementan este paisaje que orgullosamente nos presenta su patrimonio histórico y cultural, plasmado en iglesias prerrománicas y construcciones antiguas.

Este paisaje rural -de densa vegetación e histórica arquitectura- es el que viene a la mente cuando los maestros de la ERV describen el entorno de sus escuelas. Así, nos imaginamos los pueblos ganaderos, las villas marineras y los extensos valles, beneficiados por importantes afluentes como el Alvedosa, el Noguera Pallaresa o el Francolí. De igual forma, visualizamos la iglesia prerrománica, en Rellinars; o el Santuario medieval de la Mare de Déu del Montgoi²⁷⁸; o la antigua Iglesia Parroquial, en Luena²⁷⁹.

Estampas del paisaje rural que, entre otras imágenes, nos hacen revivir el entorno de las escuelas donde los maestros de nuestra comunidad virtual ejercen su profesión; profesión que uno de ellos describió “como aprendiz de cuenta cuentos”.

“Soy Manuel, maestro tutor de la Escuela de Campos en el Colegio Rural Agrupado de Teo, donde ejerzo básicamente como aprendiz de cuenta cuentos”
[ANEXO 6- EMPIRICO APOYO PARA EL ANALISIS]²⁸⁰

Impresiones que surgen, de la forma en que los maestros de la Escuela Rural Virtual nos describen sus regiones, sus poblados, sus escuelas y a sus alumnos:

²⁷⁷ La mayor parte de los datos de esta sección, han sido tomados del **Anexo 6: Empírico apoyo para el análisis**.

²⁷⁸ En Vilaverd.

²⁷⁹ Construcción que data de 1758.

²⁸⁰ El Anexo 6, es una recopilación de información que los maestros pusieron en el Moodle como producto de la actividad ¿Quién soy?

Nuestra escuela, situada entre la iglesia y la taberna de la aldea de Bamonde, es fácilmente localizable desde muy lejos, gracias al campanario, que anuncia el camino que hay que seguir por la alfombra verde del valle que nos mira.

P 8: debates marzo 2007.doc - 8:21 (234:245)

En la hermosa entrada de la Ría de Vigo, donde ese aroma salado suave y húmedo se hace latente al comienzo de la Primavera, se encuentra situado el cole de Laredo, donde sus niños están cada vez más ansiosos e ilusionados ante la llegada del sol y la calma del paisaje mariner, con sus aguas serenas plagadas de curiosas bateas, visitadas cada vez más por las mejilloneras.

P 8: debates marzo 2007.doc-8:23 (258:263)

Pueblos, ubicados en 11 provincias a lo largo del territorio español. De los históricos puertos gallegos en Pontevedra y La Coruña, a los parques nacionales de Santa Cruz de Tenerife. De las nieves de Teruel, a los yacimientos arqueológicos de Cantabria y Tarragona.



Imagen 4. Nieve en Rellinars. Fuente: Geis, 2009.

Once provincias subdivididas en Comarcas y Municipios. Escuelas rurales ubicadas en localidades, que se encuentran próximas a grandes ciudades, o muy alejadas de ellas. Parroquias, o pueblos, cuyos habitantes se encuentran distribuidos formando un conglomerado, o bien, dispersos, sin ningún núcleo urbano.

Escuela situada a 12 km. de Santiago en un entorno rural en el que conviven urbanizaciones construidas a las afueras de Santiago con pequeños núcleos de población rural (pequeñas aldeas).²⁸¹

P26: Respuesta al cuestionario NEMED 01 Apr 2007.doc - 26:11 (55:56)

Comunidades que –en el momento de la investigación- presentaban grandes diferencias en relación al número de habitantes. Mientras que algunas aldeas no contaban ni con cuarenta personas, en otras el número llegaba a más de diez mil.²⁸²

Prats i Sampsor es el municipio más pequeño de la Cerdanya. Antes había pocas casas pero ahora hay muchas casas de segunda residencia, normalmente hay 150 habitantes empadronados. (...)

[CEIP SANT SERNI]²⁸³

...Novillas tiene 685 habitantes. Tiene una población joven que se casa y se queda en el pueblo. Nace un promedio de 4 a 5 niños al año y así dan trabajo a las maestras.

[Colegio Público San Nicasio]²⁸⁴

Con problemas de urbanización, flujo migratorio, baja población infantil, etc.

Cuando por fin aclaren la situación urbanística en mi pueblo, espero llegar a tener la casa que tanto ansiamos y poder escuchar en mi sofá “Sultans of swing” de Dire Straits, leer, y recibir a mis amigos alrededor del fuego de la chimenea con una copita de vino. Así podré practicar mi gran pasión con todos ellos: la fotografía. Aunque las mejores fotos las llevo ya conmigo en el corazón.

[Escuela de Bamonde - Anexo 6]

Situaciones que se reflejan en los comentarios de los maestros y en donde aparece una constante: la preocupación en relación al descenso de la población infantil. Inquietud que se deja ver por el entusiasmo, o énfasis, que ponen los maestros cuando hablan del tema:

Nace un promedio de 4 a 5 niños al año y así dan trabajo a las maestras.

[Colegio Público San Nicasio]

Debido al empuje de unos padres ilusionados y a la expansión demográfica de la localidad, la escuela fue creciendo hasta que en septiembre de 1988 eran diez maestros con unos 100 alumnos. [CEIP SANT CERNI-Anexo 6]

²⁸¹ Escuela de Aido

²⁸² Por ejemplo, en el pueblo de San Andrés de Luena había 36 habitantes y en Santa Comba 10, 577.

²⁸³ Xtec.cat, 2009b.

²⁸⁴ San Nicasio, 2010.

Según referencias de los alumnos (...) hay un pequeño grupo de inmigrantes, de origen polaco y marroquí, que viven en el pueblo y se dedican a trabajar en el campo. [Colegio Público San Nicasio-Clavero, 2010]

Como peculiaridad de la escuela cabe destacar la llegada de 3 niñas checas al principio de este curso y la llegada de un niño brasileño para el próximo curso.
P26: Respuesta al cuestionario NEMED 01 Apr 2007.doc - 26:18 (85:92)

1.2 Las escuelas

Dos modelos caracterizan a la escuela rural en España:

- La escuela rural no agrupada, que puede ser *unitaria* (compuesta por un maestro que atiende conjuntamente al alumnado de diversas edades y niveles educativos); o *cíclica*²⁸⁵ (con varios maestros y con alumnos de dos o más cursos, sin llegar a tener un maestro por curso). En este modelo se comparten maestros itinerantes e incluso algunas actividades con escuelas cercanas, pero cada centro es autónomo.
- Y la escuela rural agrupada, modelo que responde a una forma práctica de las escuelas rurales de compartir recursos, formación, profesores itinerantes, etc. De esta forma, encontramos a las escuelas organizadas en torno a un CRA, un ZER, un CPRA o un CER²⁸⁶.

Aunque si bien esta categorización es muy precisa -y corresponde a la organización de la escuela rural española- no podemos dejar de mencionar algunas variantes encontradas.

En nuestro estudio nos topamos con que hablar de la escuela rural y categorizarla conforme a este modelo, no resultó sencillo; pues, la forma de organización y administración de la escuela rural, variaba dependiendo de la Comunidad Autónoma de la que se trate.

Por otra parte -aunque todas las escuelas de la muestra se ubican en territorio rural- encontramos algunas diferencias entre ellas. Empezando por la gran discrepancia en el número de alumnos atendidos, que en ocasiones no pasaban de una decena, en las

²⁸⁵ También conocida como *graduada o mixta*. (Ver Capítulo 2) (Boix, 2003b; Boix, 2004)

²⁸⁶ CER en la comunidad valenciana corresponde a Centros Educativos Rurales y CER en Canarias corresponde a Colectivos de Escuelas Rurales. (Ver Capítulo 2) (Boix, 2003b; Boix, 2004)

escuelas unitarias²⁸⁷; a más de 200, en las escuelas cíclicas. Lo que nos habla de la diversidad de planteles en el ámbito rural.

En relación a las escuelas *cíclicas*, llegamos a localizar desde los maestros que atendían varios cursos e incluso varios ciclos, a maestros que efectivamente –y contrario al modelo- atendían un solo grado²⁸⁸. Nos encontramos, por ejemplo, que cuando la población escolar era escasa (generalmente de educación infantil) un solo maestro atendía todo el nivel y, por lo tanto, varias edades y cursos. Por otra parte, si había un número considerable de alumnos, digamos de 5º grado, un solo maestro atendía este curso, mientras que el resto de los profesores estaban repartidos por ciclos o cursos. De esta forma en una misma escuela se podía encontrar un maestro atendiendo un solo curso y el resto del profesorado atendiendo por ciclo o nivel, o incluso atendiendo 2 ciclos.²⁸⁹

Por otra parte, tuvimos también escuelas o centros que aunque se les conocía con el nombre generalizado de CEIP (Centro de Educación Infantil y Primaria) no presentaban las mismas características; no sólo entre una Comunidad Autónoma y otra, sino a veces dentro de una misma región.



Imagen 5. Ceip Llavorsi. Fuente: Rosell, 2006.

²⁸⁷ Tenemos, por ejemplo, escuelas unitarias que van de los 7 a los 17 alumnos.

²⁸⁸ En México normalmente denominamos grados a lo que en España se conoce como cursos. Por ejemplo, el nivel de primaria se divide en 3 ciclos y 6 grados. El primer ciclo, abarca 1º y 2º grados; el segundo ciclo, abarca 3º y 4º grados y el tercer ciclo, abarca 5º y 6º grados. Por su parte el nivel de secundaria cuenta con 3 grados.

²⁸⁹ Algunos ejemplos aparecen en los apartados: *Escuelas Agrupadas* y *Escuelas No Agrupadas*, en el capítulo 5.

El concepto de CEIP, corresponde a los servicios completos de educación infantil y primaria; y como la población escolar suele ser considerable, generalmente hay un maestro por grado. Sin embargo, dadas las características de atención en cada Comunidad Autónoma, los CEIP no suelen tener la misma organización. Por ejemplo, los CEIP de Galicia -que participaron en la ERV- fueron escuelas de organización completa donde cada curso o grado -ya sea de infantil o de primaria- era atendido por un maestro. Además, estos centros no pertenecían a ninguna unidad de agrupación, aunque podían compartir maestros itinerantes.

Cataluña, por otra parte, presentó: por un lado, el CEIP que correspondería al modelo de la escuela unitaria (con un tutor y dos o tres apoyos) y que se encuentra agrupado alrededor de un ZER. Por otro lado, sin embargo, en esta misma Comunidad Autónoma encontramos el modelo de CEIP que corresponde al de Galicia, que es autónomo y no agrupado. En el caso de Cataluña, de los 6 CEIP participantes, 5 estaban agrupados alrededor de un ZER y uno no. Aunque en el caso de este último se combinaba la atención multigrado (por ciclo) con la atención de un maestro por grado, como es el caso de Rellinars.

Otro punto que los diferenciaba -en relación a los CEIP participantes en nuestro estudio- consistió en que mientras los CEIP de Galicia presentaban un alto número de alumnos, con una organización que los asemeja a las escuelas urbanas; los CEIP de Cataluña, presentaban pocos alumnos, asemejándose más a la idea que se tiene de la escuela rural.



Imagen 6. Ceip Sant Serni. Fuente: Moyà, 2012.

Otro caso, que nos llamó la atención -en relación a la nomenclatura utilizada- fue el del CEIP Las Manchas, en Tenerife; donde siendo escuela unitaria también se le denominaba como CEIP. Además en la ficha de EDUCATECA aparece como Colegio Rural Agrupado.²⁹⁰

Respecto a las escuelas unitarias, encontramos escuelas que, si en un ciclo escolar atendían educación infantil y primaria; en otro (debido al flujo de la demanda educativa) dejaban de atender uno de los dos niveles (generalmente educación infantil)²⁹¹. En otros casos sucedía a la inversa: la escuela, que en un año atendía sólo educación infantil, al siguiente atendía ambos niveles²⁹².

Resumiendo, respecto a los centros donde laboraban los maestros que participaron activamente en la comunidad virtual de la ERV, encontramos escuelas de tipo unitario (con una sola clase y por consiguiente un solo maestro) y escuelas que integran los servicios de educación primaria y educación infantil (con varias clases y varios maestros) y que variaban en relación a si eran agrupadas o no.

Por otra parte somos i tenemos tantas diferencias que nos hacen ricos. En mi escuela hay 17 alumnos de p3 a 6º con dos maestros i cinco itinerantes que entran i salen, doce familias.

En tu escuela la organización de seguro es tan diferente como la de Manuel, Campos, con Lola, Canarias, esas diferencias enriquecen lo que somos i conocemos.

P 9: debates marzo-abril 2008.doc - 9:52 (711:715)

1.3. Los maestros

A continuación, presentamos una serie de citas donde los maestros nos permiten conocerlos a partir de sus propios textos. Compartiéndonos quiénes son, sus orígenes, su formación e inicios. Nos hablan también de su trayectoria, de su trabajo en la escuela y de sus proyectos personales desarrollados en y para la escuela y la comunidad rural.

Cuando nos hablan de sus orígenes nos permiten también enterarnos de las condiciones de su pueblo y de su época.

²⁹⁰ EDUCATECA, 1999.

²⁹¹ Escuelas de Oza y Ferreiros.

²⁹² Escuela de Campos.

El domingo 14 de agosto del año 1955 nacía un niño (...) en el seno de una familia de agricultores en el pequeño pueblo de Golmés, provincia de Lleida. Sus primeros estudios los realizó en la escuela del pueblo, en su clase eran niños de diferentes edades, en aquel tiempo los niños y las niñas estaban en aulas diferentes.²⁹³

[ANEXO 6- EMPIRICO APOYO PARA EL ANALISIS]

Podemos identificarnos con ellos cuando comparten su etapa como estudiantes y sus comienzos laborales.

“...terminé mis estudios de magisterio en el año 86. (...) En el 2001 decidí que ya era hora de preparar-oposiciones y así comencé...

El primer año fue duro, lejos de mi casa, de mi familia y además ¡comencé en secundaria! por mis habilitaciones de lengua y de francés pero la experiencia fue mejor de lo que imaginé. [Anexo 6]

(En) *Sant Anastasi de Lleida* (...) en un piso compartido cursó los estudios de magisterio. Terminados los estudios y con el servicio militar cumplido encontró trabajo en la escuela privada Divina Pastora de Capellades, Barcelona. Fue el primer maestro en trabajar en la escuela. (¿Cuál sería la impresión de las monjas en acoger un hombre con pelo largo y barba?) [Anexo 6]

Otros nos hablan de sus altibajos laborales, de las diferentes actividades que han tenido que desarrollar; en fin de su trayectoria en la profesión docente, que para muchos de ellos encuentra un marco de referencia en su vida personal.²⁹⁴

²⁹³ Habla de él en tercera persona.

²⁹⁴ Citas tomadas del **Anexo 6**.

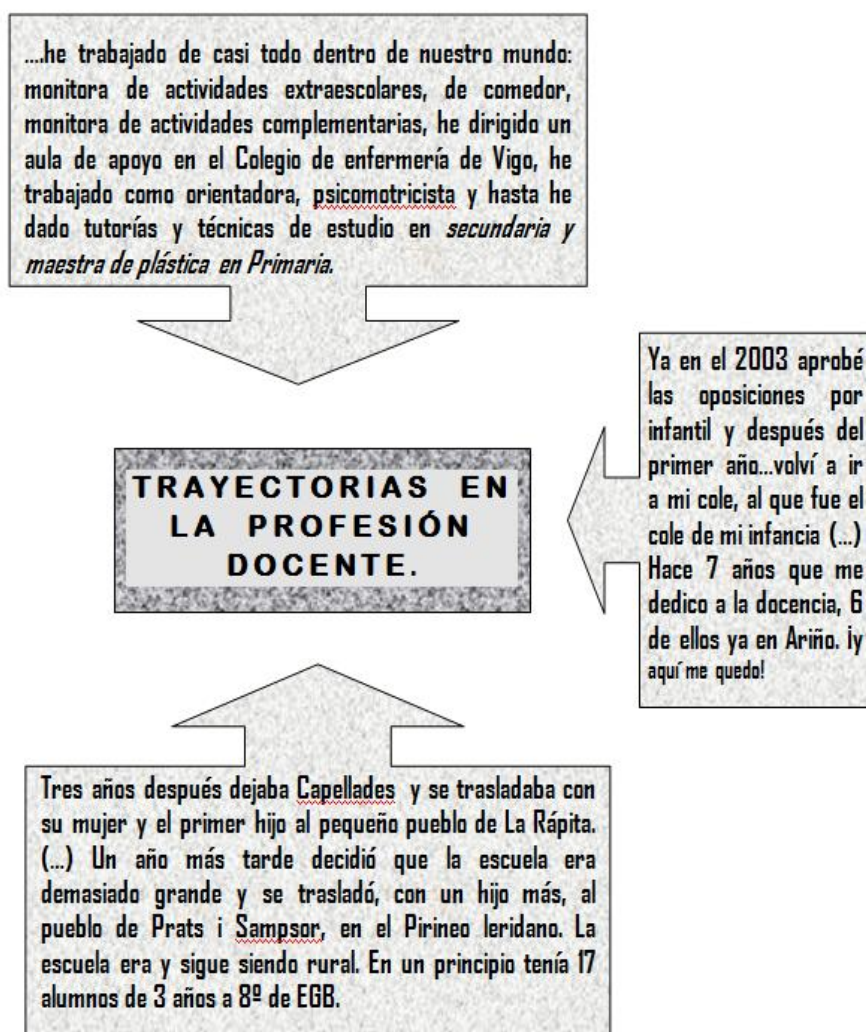


Figura 45. Trayectorias en la profesión docente. Fuente: Escuela Rural Virtual (2007). Composición propia.

También nos hablan de la carga laboral -que como maestros de la escuela rural se diversifica todavía más que en la escuela urbana- y que muchas veces, no les permite cumplir con todo lo que quisieran hacer en el aula. Actividades que incluso les restan tiempo para dedicarse a su familia.

Así que prontito, prontito..., yo los veo ya bastante adaptados y centrados como para empezar, pero el "problema" es que yo este año estoy mucho fuera de clase, porque ya os dije que llevo la secretaría del Centro, pero... todo es cuestión de quedar en los momentos en que yo estoy con ellos ¿qué os parece? Besos y más besos.

P11: debates octubre 2007.doc - 11:9 (77:77)

Lo que más me gusta es estar en mi casa, con mi familia, pero en lo que más tiempo invierto es mi trabajo: clases, cursos, grupos de trabajo...

[María Blanco Corral-Anexo 6]

Y, sin embargo, algunas todavía se dan tiempo para desarrollar proyectos en beneficio de la escuela y la comunidad.

Carmen Dolores, "la chicharrera", les comunica que mañana, la Cooperativa Escolar Almendro en Flor, formada por el alumnado del CEIP Las Manchas, irá a vender sus productos a La Laguna.

Este año venderán: Almendras, Truchas con almendras, tortitas de almendras, queso de almendras, bolitas de gofio con miel y almendras, higos de leche y por último unos juegos de madera fabricados por el alumnado.

Ya les enviaré fotos del evento. La empresa funciona.²⁹⁵

P 6: debates junio 2007.doc - 6:35 (330:395)



Imagen 7. Imágenes de la cooperativa escolar de Canarias. Composición propia. Imágenes tomadas de Armas, 2011.

Yo creo que no existe - principalmente en los niveles de educación primaria y preescolar- un maestro que no construya lazos de afecto con sus alumnos; y los maestros de la ERV no podían ser la excepción.

En las siguientes citas percibimos ese afecto a través de la forma en que hablan de “sus peques”.

²⁹⁵ Esta pequeña empresa, desarrollada por la maestra de la escuela unitaria, ya no existía en el año 2011. Según testimonio de la propia profesora, el proyecto dio fin debido a que, por un lado, la Federación Canaria de Desarrollo Rural dejó de tener presupuesto y ya no los apoyó y, por otro, la escuela con la que estaba vinculada dejó de existir. (Armas, 2011)

Mañana en mi aula de Infantil va a ser un día de los más especiales: mis peques y yo vamos a acoger a los futuros alumnos de 3 añitos que entrarán al cole en Septiembre. (...) llevo ya varios años con esta experiencia: un día en Junio y durante la mitad de la mañana vienen los niños y niñas que comenzarán su escolaridad al próximo curso, es un primer acercamiento de los pequeñitos a su cole, a su aula, a los que serán sus compañeros y a mí, su "seño". Estoy ilusionada preparándoles una lámina con las fotos de todos sus compañeros para que las mamás se la coloquen en su habitación y vean las caritas de los demás y aprendan sus nombres. También estoy preparando una pequeña reunión con las mamás y papás de estos niños para darles unas indicaciones de cara al verano para preparar el próximo curso. En fin, ESTOY ILUSIONADA con la llegada de estos nuevos peques, por ver sus caritas, sus reacciones, por encenderles la chispita de la alegría para que quieran que llegue Septiembre y comenzar el cole, por establecer el primer contacto con sus familias y darles la bienvenida a nuestra escuela, a nuestra Comunidad de Aprendizaje, por decirles que tenemos un objetivo común: "Que los niños y niñas sean felices"...

P 6: debates junio 2007.doc - 6:44 (449:449)

Estas maestras, además de permitírnos atisbar a cómo se organiza un aula rural, de paso nos dejan ver toda una planeación en la *Actividad de Bienvenida*.

¿Sabéis una cosa? Hoy han entrado 7 niños nuevos al cole, de 3 añitos, ¡ya somos 16 en clase contando también a los "mayores" de 4 y 5 años!, estoy agotada por la intensidad de la mañana, pero me encanta... Algunos han llorado ¡pero al marchar, porque no querían irse aún a casa! (estoy con el período de adaptación y hemos comenzado con entrada gradual, hoy sólo 2 horitas de la mañana).Contentos e ilusionados, con sus batas y mochilas nuevas y todavía las manitas y el olor a bebé ¡Me encanta! Ya os iré contando...

P12: debates sept 2007.doc - 12:8 (63:63)

Para los maestros de la ERV cada alumno es importante: ¿de dónde vienen? ¿Cuándo llegan? ¿Cómo los van a recibir? Su responsabilidad -para con ellos- va más allá de sus obligaciones laborales: preocupándose, incluso, por la continuidad de sus estudios. Aspectos que, al ser comentados en la red, muestran la evidencia de esta preocupación.

Al acabar los estudios de E. Primaria, los alumnos y las alumnas pasan al I.E.S.O. de Mallén.

[Colegio Público San Nicasio- San Nicasio, 2010]

Al terminar Primaria se incorporan al Colegio "San Miguel" de Trevías para realizar el Primer Ciclo de la ESO.

[C.R.A. "Juan Pérez Avello ASTURIAS -Anexo 6]

Estos son los maestros de la Escuela Rural Virtual. Maestros que al mostrarnos la relación con sus alumnos, nos muestran también cómo construyen lazos muy intensos con ellos. Hay incluso los que dieron la voz a sus alumnos cuando se trataba de presentarse ante la ERV.


<p>Así....me describen mis alumnas/os:</p> <p>“Tiene gafas, el pelo marrón, largo y siempre suelto.</p> <p>Tiene nariz de payaso porque a veces se le pone colorada. Riñe un poco y ríe mucho, está contenta.”</p> <p>[Begoña Ansedes Domínguez-ANEXO 6</p>	
---	---

Figura 46. Así me describen mis alumnas. Fuente: Anexo 6. Composición propia.

Como básicamente la ERV estaba formada por maestros que desempeñaban su función en la escuela rural, no por escuelas, no importaba que el maestro cambiara de centro, pues seguía participando en la comunidad virtual. De esta forma tenemos maestros que iniciaron con Rural Wings en un centro y después pasaron a otro, pero continuaron vinculados con la comunidad virtual de la ERV.

Así mismo, cuando hemos mencionado a las escuelas participantes, no se incluyen porque todo el personal de la escuela sea miembro de la comunidad virtual; sino más bien, porque constituyen un referente en relación a la adscripción de los maestros que formaron parte de esta comunidad de aprendizaje.

1.4. Las condiciones de trabajo

Otro aspecto importante -que encontramos en los testimonios vertidos- se relaciona con las condiciones de trabajo que cotidianamente enfrentaban los maestros de la ERV para desempeñar su labor en el contexto de la escuela rural española.

Las condiciones climáticas, de una u otra forma, afectan el trabajo que se desarrolla en el aula y más cuando a esto se agregan edificios escolares en malas condiciones. Los siguientes textos no sólo nos hablan de las malas condiciones en que tienen que operar las escuelas del medio rural; sino también lo común que esto sucede.

(...) perdonad mi falta de noticias estos dos primeros días de trimestre hemos tenido algún problemilla con la nieve, el mal tiempo y la calefacción estropeada (estábamos el miércoles a 5° en el interior de las aulas). He estado un “poco” atareado con el arreglo de la caldera y las broncas habituales en estas ocasiones.

P 4: debates enero-abril 2009.doc - 4:7 (73:75)

Los comienzos fueron muy malos en una miserable escuela rural cerca del mar. Digo miserable, porque era una leñera-almacén de una casa particular que había alquilado el ayuntamiento. La dueña estaba deseando echarnos y por ello nos hacía la vida imposible sin dejar hacer ningún arreglo: un lugar húmedo, triste, oscuro y... ¡sin aseo! (los niños y niñas iban de campo).

[CEIP A RAMALLOSA-ANEXO 6]

Otro problema se relaciona con el espacio. Originalmente pensadas para ser habilitadas como escuelas rurales; los diseñadores no concibieron que la demanda escolar llegase a aumentar de forma significativa. Por lo que, las dimensiones de muchas de estas escuelas, resultaron -a la larga- insuficientes.

(...) también soy profesora de educación infantil y suelo pasar de 25 a 27 horas semanales en el colegio de la Ramallosa, del ayuntamiento de Teo, conviviendo ya con 25 pitufitos de 4 años, porque en estos días ingresó un nuevo alumno.

¡Ya hemos completado la ratio de infantil!, el problema de espacio en el aula se hace cada vez más agobiante, vamos a tener que ponernos a remojo, a ver si encogemos un poco todos. [CEIP A RAMALLOSA-ANEXO 6]

Este curso en Prats estamos en dos edificios, en la actual escuela se quedarán los 6 de EI. En el otro edificio estaremos los 12 de Educación Primaria en dos grupos: (1º, 2º y 3º) y (4º,5º y 6º). Ya nos pondremos un buen calendario de intervenciones para organizarme. [P 5: Agrupaciones 08 Sep 2008.doc - 5:21 (86:98)]

Tampoco los patios de recreo suelen ser muy grandes o adecuados para la población que atienden. Pero incluso a esto, los maestros de la ERV le saben sacar provecho.

Este marco que nos rodea, crea un efecto óptico que ayuda a agrandar nuestro reducido patio, que más que patio es un pasillo, eso sí con vistas, pero muy limitado. [P 8: debates marzo 2007.doc - 8:21 (234:245)]

La escuela de Rellinars es una escuela joven, (...) se encuentra dentro de la urbanización más poblada del pueblo y limita por su parte este con el bosque y a unos dos kilómetros con el Parque Natural de Sant Llorenç del Munt. Una parte de nuestro patio es el bosque. [CEIP Rellinars-Xtec.cat, 2009a]

Por otra parte, algunos de los maestros de la ERV se enfrentaban al tiempo de recorrido entre su casa y la escuela. O a la situación de tener que atender escuelas, no sólo de pueblos distintos, sino también de ayuntamientos diferentes.

Por estas tierras casi que ni se percibe el otoño, buen tiempo, los árboles no quieren dejar caer sus hojas y lo peor de todo, es la escases de tiempo para disfrutarlo, perdona por q creo q debo de ser siempre la última en todo, pero es q no doy más de mí, entre las 3 horas de viaje diario para ir al cole y todo lo demás estoy un poquitíiii saturada de curre.

P10: Debates nov. 2007 - doc - 10:5 (58:61)

(...) soy maestra de francés. Estoy en el CRA Ariño Alloza, y visito todas las semanas los dos pueblos. [CRA ARIÑO ALLOZA-ANEXO 6]

Esto último ocurre sobre todo con los maestros de especialidad, aunque no es exclusivo de ellos, pues una de las maestras de EI y EP, trabajaba a la vez en dos centros.

Este año estoy con todo el centro en Luena, por tanto doy clase de infantil a primaria. En Alceda, doy infantil y 1º ciclo, aunque el próximo año seré tutora de 2º/3º ciclo. [Anexo 2]

Pero también aquí encontramos el compromiso de los maestros de la ERV para con su labor; al considerar que el problema de las distancias no es nada con el placer de ser parte de la escuela rural. Como se muestra en el siguiente “diálogo”, entre estos dos participantes de la comunidad virtual.²⁹⁶

²⁹⁶ P10: Debates nov. 2007.doc - 10:9 (146:155)

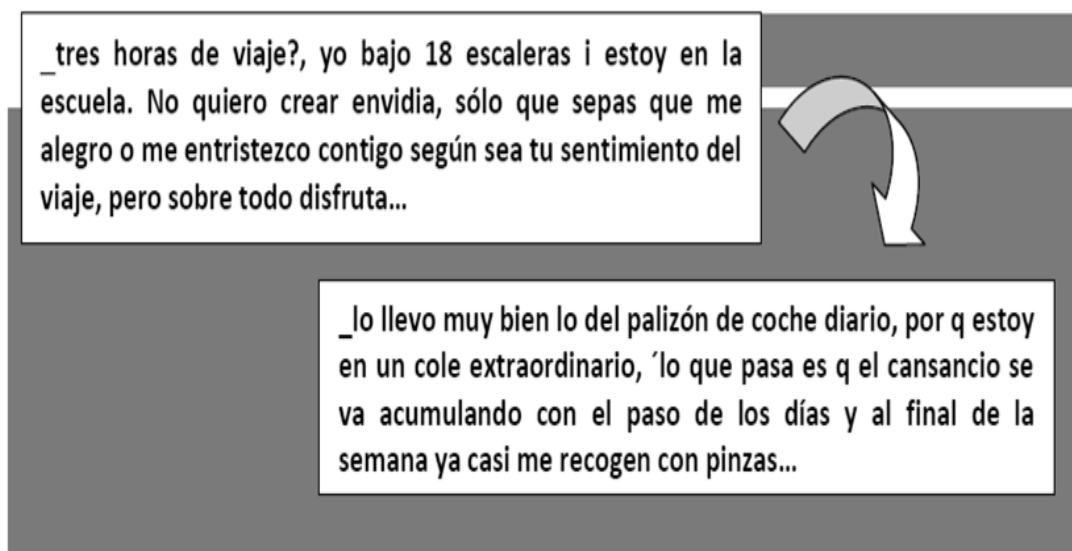


Figura 47. Condiciones laborales y compromiso de los maestros para con la escuela y la comunidad. Fuente: Elaboración propia.

Poco a poco -a través de diversos testimonios- vamos conociendo el lugar que ocupa el centro escolar en la comunidad. Su importancia, como parte de la historia y desarrollo del pueblo mismo.

El centro escolar llena el vacío que había en el pueblo, ya que desde hace más de treinta años en Rellinars no tenía escuela. (...) intentamos abrirla al mundo: a sus gentes, conocimientos, tradiciones, historia...

[Xavi Geis-CEIP Rellinars-Xtec.cat, 2009a]

Es un edificio de piedra granítica, construida a principios del siglo pasado, con el dinero que enviaron los emigrantes del pueblo, que se fueron a Buenos Aires.

[ESCUELA DE FERREIROS--ANEXO 6]

Pero la joya de nuestra corona, es sin duda, el *buxo* (boj) que enmarca nuestra fachada y da buena cuenta de lo que allí hicieron muchos de los padres y madres de los niños de la escuela, incluso de algunos abuelos. Para que siga siendo nuestro mudo testigo, decidimos ampliar sus dominios y llevarlo hasta el jardín que estamos creando bajo una de las palmeras.

[MARIA BLANCO CORRAL-P 8: debates marzo 2007.doc - 8:22 (249:249)]

Otras miradas aparecen, en estas descripciones, que nos hablan de situaciones diversas en cuanto a las condiciones generales de la escuela rural, donde -como en todo- no se puede generalizar y donde -una vez más- queda plasmado el espíritu positivo de estos perseverantes maestros.

- Es una escuela muy bonita aunque muy húmeda y muy fría, y muy difícil de calentar por la mucha altura que tiene.
- Es un aula muy amplia con abundante luz natural, con bastante dotación de mobiliario y material. Contamos con un local anexo donde realizamos actividades de mucho movimiento y psicomotricidad. En el exterior cuenta con un patio de recreo todo alrededor del edificio, con un patio cubierto, un arenero y unos columpios.²⁹⁷

1.5. Infraestructura previa en torno a las TIC

Anteriormente²⁹⁸ se ha hablado de la problemática que enfrenta la escuela rural. De esta problemática, se destaca particularmente el aislamiento en que se encuentran los docentes y el abandono que sufre la escuela rural, tanto en los aspectos relacionados con la infraestructura, como los relacionados con la formación básica y continua de los docentes.²⁹⁹

Respecto a las TIC, las cosas no cambian. En una era que exige estar dentro de los avances de las telecomunicaciones, la escuela rural enfrenta la problemática que tradicionalmente le ha aquejado, ahora en el plano de las TIC. Donde, por un lado, las autoridades educativas hablan de la preocupación y el apoyo que se está generando para que las escuelas rurales españolas no queden al margen de estos avances y, por otro, nos enfrentamos a la realidad de que tales apoyos no llegan.

B: ... está claro que se están haciendo grandes inversiones pero no llega (...) en la escuela había dos ordenadores, una impresora y conexión a internet (que no funcionaba).

F: o sea, que las conexiones eran muy débiles, ¿cierto?

B: inexistentes, a mí sólo me funcionaba el día que venía el técnico

En el pueblo estaban intentando poner algo (no sé cómo se llama) desde el ayuntamiento, pero se han quedado en la intención.

[CHAT BEGOÑA, XAVI, FRED. Y YO]

En relación a la infraestructura, tenemos que las condiciones eran heterogéneas. Antes de que se tuviera acceso a la antena parabólica de RW, en algunos pueblos y escuelas,

²⁹⁷ Escuela de Ferreiros. Anexo 6

²⁹⁸ Capítulo 2.

²⁹⁹ En este espacio nos referimos concretamente a la escuela rural en España. Dejando fuera la situación que viven estas escuelas en el resto del mundo, donde la problemática -aunque parecida en lo esencial- adquiere diferentes matices y dimensiones.

se contaba con señal satelital, o conexión ADSL, proporcionada por la administración territorial. Pero generalmente había problemas con la calidad de la señal.

En el pueblo, hará unos 6 o 7 años, se puso primero una conexión satélite y después una ADSL, pero no son muy buenas. La calidad no es muy buena ya que la zona está en forma de valle.

[EXPECTATIVAS DEL PROYECTO RW]

También consideramos insuficiente la red de conexiones de Internet ya que falla a menudo debido a que algunas escuelas aún funcionan por satélite.

[EXPECTATIVAS DEL PROYECTO RW MONTSE-MIREIA]

Asimismo, las comunidades autónomas -a través de sus organismos educativos- proporcionaban apoyo para que las escuelas, o las agrupaciones, crearan su página web. Pero este tipo de apoyo no siempre funcionó, además de que el recurso no se encontraba en todas las escuelas.

Por cierto, Susana, porfa!!, incluye la escuela de Arcos de Furcos en participantes del Blog, gracias.



Mándame la dirección porque en internet no encuentro ningún link a vuestra página.



Susana, perdona, es que me he "liao!!!!", pensaba que eran sólo los participantes en el proyecto y no para los que tenían enlaces a web.

Perdona por hacerte perder tiempo

ESCUELA RURAL VIRTUAL. GOOGLE GROUP. *CONCURSO-MEJORES ACTIVIDADES EDUCATIVAS -RURAL WINGS*. [20 publicaciones de 7 autores. 26/03/09]

El sitio Weblog, utilizado por la ERV, incluía varios enlaces que conectaban con la página web de las escuelas o agrupaciones participantes. Aquí lo que una de las maestras está pidiendo -a la administradora del Blog- es ser considerada para que su escuela aparezca en los enlaces. Sin embargo, como el link depende de que exista la página web de la escuela, no se pudo atender la demanda de esta maestra de Galicia. Otro caso, es el siguiente:

Mónica, esto es para ti, hablé en el centro acerca de crear un espacio en el que poder meter todas las cosas de mis peques y lo único que me han dicho es: Dame

tiempo para montarlo y adelante, así que espero en breve poder mandar el enlace en el que veréis a mis peques en los videos q tengo preparados y otras cosas.

P34: MAESTROS DECEPCIONADOS.doc - 34:13 [Mónica, esto es para tí, hablé..] (32:39) (Super)Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL]

Hablamos de heterogeneidad, en las situaciones previas al proyecto, pues las escuelas presentaban diferentes niveles de infraestructura y por lo tanto diferentes niveles de acceso y de competencias frente a estos recursos. En el chat siguiente, el maestro nos habla de su escuela que fue totalmente reformada en 2007³⁰⁰.

17:41 En la escuela que estoy ahora (es nueva de hace un año) tenemos ordenadores, impresoras (compradas por el centro) conexión internet, cámara fotos, proyector y nada más

17:42 Estamos intentando dar forma a todo el equipamiento para trabajar en red y de forma segura

[CHAT BEGOÑA, XAVI, FRED. Y YO]

En los casos siguientes, la infraestructura con la que se contaba previamente era mejor; por lo que los maestros poseían y manejaba con más soltura este recurso:

Como material propio de la escuela tenemos que señalar una página web que presentamos a los premios de Novas Tecnoloxías de la Xunta de Galicia y con la que conseguimos un 3º premio. Ésta es la dirección:

[http://wtarget=" blank">www.edu.xunta.<WBR>es/contidos/premios/p2005/tr/99/juan_miro/](http://wtarget=)

Este trabajo fue un proyecto que llevamos a cabo en clase sobre la figura del gran artista catalán Joan Miró y que luego convertimos en una página web.

[RESPUESTA AL CUESTIONARIO NEMED]

El hecho de que se tuviera alguna experiencia con el uso de páginas web, repercutía en una mayor creatividad en la realización de actividades educativas en torno a la herramienta.

Otra cosita: nuestro diario digital "TOP-TOP" y su web dejó de existir el pasado mes de octubre, ahora tenemos un blog en el que seguimos colocando nuestras noticias. Si queréis verlo la dirección es:

<http://arininos.blogspot.com>

³⁰⁰ *The new school counts with seven PCs, one laptop, five printers, some digital cameras, one projector and a poor Internet connection (unreliable Wifi network coming from the council of the village).*

P18: baseline questionnaire rellinars.doc - 18:4 [Base line data: Prior to RW, w..] (14:18) (Super) Codes: [Recursos TIC] [Rural Wings]

Si queréis colaborar podéis enviarnos vuestros artículos, fotos, comentarios, etc... a arininos@gmail.com

Bueno, ya no me enrolló más, que os voy a aburrir.

P 3: debates enero 2008.doc - 3:112 [- Otra cosita: nuestro diario ..] (482:487)

(Super) Codes: [ENLACES]

Es importante señalar, que muchos centros agrupados tenían su página web, no así los centros educativos correspondientes. Sin embargo, se esperaba la construcción de la página web por escuela.



Imagen 8. Ejemplo del equipamiento de un aula de informática. Fuente: Payaró, M. (s/a).

Por otra parte, tenemos que -a nivel de las comunidades o pueblos de los maestros participantes- la situación de la infraestructura también era heterogénea. En algunos casos, el acceso a Internet era limitado o no existía.

El pueblo recibe internet por ADSL. El proyecto RW todavía no ha comenzado en esta escuela por lo que la conexión que tienen es todavía de ADSL.

[EXPECTATIVAS DEL PROYECTO RW]

En sus casas, generalmente los niños no contaban con ordenadores; e incluso, aunque en algunas ocasiones los niños podían contar con un ordenador en su casa, éste no tenía

acceso a Internet. Por lo que, frecuentemente era necesario utilizar el enlace de la escuela o de la administración correspondiente.³⁰¹

En el pueblo, menos del 50% de la población tiene acceso a internet, y los estudiantes a menudo utilizan la conexión de la escuela y del consejo cuando lo necesitan.

[BASELINE QUESTIONNAIRE RELLINARS]

X: bien es cierto que en las casas casi no hay ordenadores y muchos no tienen conexión a internet (...) la mayoría de los alumnos no tienen internet en sus casas.

[XAVI GEIS- CHAT BEGOÑA, XAVI, FRED. Y YO]

En relación a las escuelas, éstas en su mayoría estaban equipadas con ordenadores en cada clase e incluso algunos centros contaban con aula de informática. Sin embargo, aquí el problema era el acceso a Internet.

Disponemos de un aula de informática con 6 ordenadores. Las cuatro clases disponen de ordenador sin conexión a Internet.

[EXPECTATIVAS DEL PROYECTO RW]

Conexión a internet a través de la clavija del teléfono, para lo cual hay que contar con un portátil prestado (que muy pronto tendremos que devolver) porque ninguno de los de la escuela puede efectuar conexiones.

[Respuesta al cuestionario NEMED]

Otra problemática –en relación con esto– es que era más fácil que el acceso a Internet se tuviera en las aulas de primaria y no en las de educación infantil. Viéndose limitados maestros y alumnos de este nivel.

Conexión a internet en el centro base (EP) ADSL

En E. Infantil, no hay conexión a internet.

Respuesta al cuestionario NEMED

Si en Educación infantil hubiese acceso a internet, la participación de los alumnos sería importante, esto no es posible porque el centro está dividido en 2 edificios que distan 300m entre sí.

Respuesta al cuestionario NEMED

³⁰¹ RESPUESTA AL CUESTIONARIO NEMED (anexo 22); EVALUATION- INTERVIEW CAMPOS (anexo 23); EXPECTATIVAS DEL PROYECTO RW (anexo 26); BASELINE QUESTIONNAIRE RELLINARS (anexo 25); CHAT BEGOÑA, XAVI, FRED. Y YO (anexo 26) y CUADRO 34 (anexo 13).

Respecto a los recursos TIC -para apoyar las actividades educativas- nos encontramos de nuevo con una gran disparidad entre las escuelas.

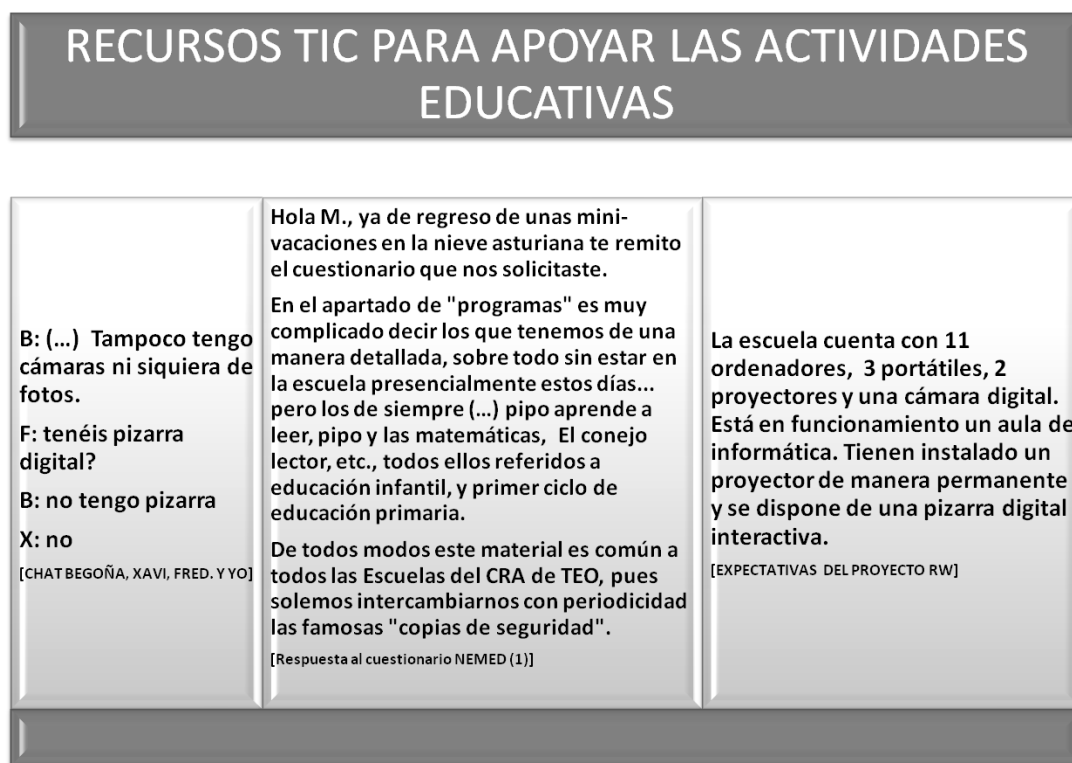


Figura 48. Heterogeneidad en cuanto a la disponibilidad de recursos TIC. Fuente: Elaboración propia.

Por un lado, estaban las que contaban con diversos recursos multimedia como pizarra digital, proyectores, pantallas, cámaras digitales, además de ordenadores y hasta aula de informática³⁰²; mientras, por otro, estaban aquellas escuelas que no contaban con ningún recurso, o los tenían en malas condiciones; o bien, contaban con ellos pero de forma muy limitada (como los portátiles).³⁰³

Este es el estado en que se encontraban las escuelas en el momento de la investigación. Inicialmente, los maestros y escuelas que participaron en el proyecto Rural Wings, provenían de 8 comunidades autónomas y 13 provincias. Con el paso del tiempo esto fue cambiando, quedando sólo 10 provincias participantes: Coruña, Pontevedra,

³⁰² Un ejemplo de esto, es el CRA Ariño-Alloza, donde en el aula de cómputo se garantizaba un ordenador por cada alumno de 4º a 6º grado. [Respuesta al cuestionario NEMED (1)]

³⁰³ Respuesta al cuestionario NEMED (anexo 22); EXPECTATIVAS DEL PROYECTO RW (anexo 26); BASELINE QUESTIONNAIRE RELLINARS (anexo 25); CHAT BEGOÑA, XAVI, FRED. Y YO (anexo 25).

Tarragona, Girona, Lleida (Lérida), Barcelona, Teruel, Zaragoza, Santa Cruz De Tenerife y Cantabria. Provincias que constituyen la diversidad del ámbito rural, en el cual se encontraban asentadas las escuelas de nuestra muestra.

1.6. Resumen

A pesar de todas las carencias que de facto tiene la escuela rural española, no deja de sorprender la cantidad de recursos con que cuenta, en comparación con las escuelas rurales de otros países³⁰⁴. De los testimonios de los maestros se recoge que sus escuelas cuentan con diversas aulas para usos especiales como son informática, apoyo, música, usos múltiples, etc.; además de los espacios destinados a la organización escolar (dirección, secretaria, etc.). Otras escuela cuentan con huerta escolar, biblioteca, sala de profesores, gimnasio y hasta “comedor servido por catering”.³⁰⁵

Escuelas unitarias con baños adaptados a las necesidades de los alumnos pequeños. Escuelas con más de 9 aulas, destinadas a atender a una numerosa población que requiere los servicios de educación infantil y educación primaria (lo que supone un aula y una clase por curso).

Encontramos también edificios que incluyen vivienda para los profesores. Espacio que no siempre es utilizado (sobre todo en las escuelas grandes) pero, cuando esto ocurre, la vivienda queda habilitada para cualquier otro uso que la escuela requiera.

Todas las escuelas de la muestra llegaron a contar con ordenadores, PC Tablet, Portátil (Laptop), impresora y cañón de video. Incluso las escuelas unidocentes contaban con recursos TIC como ordenador y pizarra digital.³⁰⁶

³⁰⁴ Infraestructura que muchos profesores de los países del tercer mundo envidiarían. Por ejemplo, a los maestros mexicanos nos gustaría mucho contar con los recursos que se describen en esta sección. Y no me refiero sólo a los maestros de las escuelas rurales, sino también a los de la ciudad.

Aunque hace tiempo no visitó una escuela rural -a juzgar por la situación que presencié, durante el ciclo escolar 2009-2010, mientras trabajaba en dos escuelas primarias de la ciudad de México- no creo que haya una gran diferencia, en cuanto a los recursos con que actualmente cuenta la escuela rural mexicana. Justo es señalar que -con miras a evitar el rezago educativo en materia de telecomunicaciones- la Secretaría de Educación Pública (institución equivalente al MEC en España) ha emprendido una campaña que tiene como objetivo entregar una Tablet a cada niño que estudia el ciclo superior de educación primaria en el país.

Sin embargo, esta acción por sí sola no es suficiente; si no se consideran otros factores que inciden en la calidad de la educación. Aunado a esto, está el hecho de la criminalidad que padece el país. Hace poco escuche en las noticias que un grupo de delincuentes asaltaron a alumnos de 5º grado -en su propia escuela- para robarles las mencionadas Tablets que había entregado la SEP.

³⁰⁵ Anexo 22 (Respuestas al cuestionario NEMED), Anexo 6, Anexo 13 y Cuadro 34.

³⁰⁶ Anexos: 6, 13 y 22. Cuadro 34.

Asomarnos a las labores que realizan estos maestros cotidianamente, en el contexto de sus escuelas, nos da la posibilidad de tener un referente de lo que es la escuela rural en España. Pero no sólo de la escuela rural en este país, sino de la escuela rural en todo el mundo. Pues esta institución escolar comparte -aunque en grados diferentes- problemáticas similares en todo el planeta.

Podemos decir, por lo tanto, que el contexto de la escuela rural en el mundo no es fácil: ya sea por las distancias que hay que recorrer; o por el clima y las condiciones en las que se encuentran las escuelas; o bien, por las imposiciones que tienen que padecer los maestros de parte de las autoridades.

En fin, ésta era la situación de las escuelas de nuestra muestra, de las escuelas que conformaron y construyeron la comunidad virtual de la ERV.

2. COMUNIDAD DE PRACTICA E IDENTIDAD

Hasta aquí, hemos dado a conocer las características generales de la muestra; mostrando quiénes son, dónde están y cómo son los integrantes de esta comunidad.

A continuación abordamos el aspecto teórico de la comunidad de práctica, situándonos en la teoría de Wenger; para después -siguiendo con un criterio expositivo- abordar de manera general los rasgos que caracterizan a esta comunidad virtual como comunidad conocimiento y práctica.

Empezamos por dividir los resultados del análisis en varios puntos, que abordan desde la identidad hasta la construcción de una comunidad de aprendizaje, pasando por el impacto de las TIC en el área rural. Empero esto ha sido hecho sólo con el fin de facilitar la exposición y ganar claridad en la comprensión de los rubros que se presentan; ya que, en sentido estricto, todos los factores que seguidamente se desglosan corresponden a la construcción de una comunidad de conocimiento y práctica.

2.1. La identidad según Wenger

Para Wenger (2001), la experiencia viva de participación sitúa a los individuos en contextos históricos, sociales y culturales específicos; de esta forma *la identidad* es definida en un *proceso social de participación*.

Participar en comunidades concretas, permite a los individuos configurar su identidad, la cual es establecida por una manera de ser en el mundo, una manera de vivir, de llevar el día a día.³⁰⁷

Las identidades, “aun en el contexto de una práctica específica, no son sólo una cuestión interna a esa práctica”; son también “una cuestión de nuestra posición y de la posición de nuestras comunidades dentro de estructuras sociales más amplias.” (Wenger, 2001, p.184)

En la construcción de identidades se “incorporan el pasado y el futuro en el proceso mismo de negociar el presente.” El tiempo es interpretado como una extensión del yo, otorgándole significado a los eventos. “La sensación de trayectoria nos permite separar

³⁰⁷ “No solo negociamos constantemente nuestras identidades, sino que éstas colocan nuestro compromiso en la práctica en este contexto temporal. Siempre estamos tratando simultáneamente con situaciones específicas, participando en las historias de ciertas prácticas y tratando de convertirnos en ciertas personas.” (Wenger, 2001, p.194)

lo que importa de lo que no, lo que contribuye a nuestra identidad de lo que no contribuye a ella.” (Wenger, 2001, p.194)

Bona nit, j6venes,

"J6venes, somos a6n tan j6venes..." En mi 6poca sonaba una canci3n que empezaba as6, si no recuerdo mal eran los Mustangs, o los Sirex, o los Brincos... Os acord6is de ellos, no? Pues si sois j6venes.

Pero tambi3n queremos pizza... los que de seguro el 11 de mayo ya seremos abuelos con el pelo canoso i el rock&roll al coraz3n.

Un petonet

ESCUELA RURAL VIRTUAL. GOOGLE GROUP. CONCURSO - MEJORES ACTIVIDADES EDUCATIVAS - RURAL WINGS [20 publicaciones de 7 autores]

Los participantes de la ERV, definen quienes son a partir de pertenecer a contextos hist3ricos, sociales y culturales espec6ficos. De esta forma sus identidades se configuran a partir de su grupo de origen, la lengua que hablan, el espacio territorial que ocupan, su ubicaci3n temporal (incluido lo vivido en distintas 6pocas de las que fueron parte), su trayectoria profesional y acad6mica, su pertenencia a un determinado gremio y a una determinada familia, etc.

ESTA SOY YO!

ESTA MEZCLA DE IM6GENES, EXPERIENCIAS, MOMENTOS BUENOS

Y MALOS, PERO TODOS ELLOS RECUERDOS QUE HAN HECHO LO QUE SOY!

[ANEXO 6- EMPIRICO APOYO PARA EL ANALISIS]

Para Wenger, la identidad como experiencia de participaci3n, se define: en funci3n de lo familiar y lo desconocido (*la identidad como afiliaci3n a comunidades*); en relaci3n hacia d3nde vamos y de d3nde venimos (*la identidad como trayectoria de aprendizaje*); en la manera de conciliar, en una sola identidad, diversas formas de afiliaci3n (*la identidad como nexo de multifiliaci3n*) y por la forma de negociar “maneras locales de pertenecer a constelaciones m6s amplias” (*la identidad como relaci3n entre lo local y lo global*). (Wenger, 2001, pp.187-188)

Partiendo de esto, nuestro an6lisis ha identificado tres contextos que le dan sentido a la identidad de los miembros de la ERV.

- 1) Primeramente, su identidad hace referencia a su contexto cultural: son catalanes, gallegos, etc., pero sobre todo son espa1oles. En este punto hemos considerado

abordar todo lo que los maestros de la ERV nos proporcionan respecto a su pueblo, a su familia, a su provincia, comunidad autónoma, etc. Es decir, todo aquello que podemos utilizar para trazar un perfil cultural.

- 2) En segundo lugar, partimos del *aspecto gremial* que los caracteriza como maestros de la escuela rural. Principalmente nos centramos en la visión que tienen de su profesión: su vocación, el aprecio a lo que hacen y cómo lo hacen; su solidaridad con la comunidad de maestros a la que pertenecen y con todas las comunidades de maestros de la escuela rural.
- 3) En tercer lugar, tenemos su identidad desarrollada a partir de pertenecer a una comunidad virtual. Establecemos aquí algunos rasgos generales que caracterizan a la ERV como una comunidad virtual; considerando que sus vínculos, relaciones e interacciones tienen lugar en el ciberespacio.

A continuación, se abordan estos tres contextos para establecer cómo se construye la identidad a partir de cada uno de ellos. Sin embargo, es importante tener en cuenta que en sentido estricto, no podríamos desvincular lo gremial o lo virtual, de lo cultural. Pues como antropóloga me resulta difícil decir que algo en la práctica humana no corresponde a un hecho cultural. No obstante -tratando de seguir los planteamientos de Wenger, pero principalmente por la riqueza que este análisis diferenciado nos ofrece- planteamos estos tres aspectos de forma separada.

2.2 . Identidad Cultural

Principalmente encontramos dos elementos que confieren identidad cultural a los maestros de la ERV: *entorno geográfico* y *lengua*.

a. Entorno Geográfico

El entorno geográfico, confiere una identidad particular a los miembros de la ERV. Así, su pertenencia a Galicia, Aragón, Cantabria, Canarias o Cataluña, constituye un factor de reconocimiento entre los maestros de la ERV. Creemos que la práctica común de ubicar ciertos lugares en sus correos, es parte de reconocerse dentro de un territorio y

de adquirir identidad a partir de ese territorio³⁰⁸. De esta forma hacen referencia a su lugar de origen, al pueblo donde habitan o a la localidad donde trabajan.

El domingo 14 de agosto del año 1955 nació un niño, en su casa esperaban una niña, en el seno de una familia de agricultores en el pequeño pueblo de Golmés, provincia de Lleida.

[ANEXO 6- EMPIRICO APOYO PARA EL ANALISIS]

Soy Manuel, maestro tutor de la Escuela de Campos en el Colegio Rural Agrupado de Teo

[ANEXO 6- EMPIRICO APOYO PARA EL ANALISIS]

Hace dos años que llegué al CEIP A Ramallosa, un centro con 340 alumn@s cercano a Santiago de Compostela.

[ANEXO 6- EMPIRICO APOYO PARA EL ANALISIS]

La referencia -vaga o enfática- que hacen de su pueblo, provincia o comunidad autónoma; corresponde a una referencia espacial y de afiliación, que contribuye a crear lazos con el grupo de personas que habitan ese territorio y que les permite formar parte de esa comunidad.³⁰⁹

Hace 7 años que me dedico a la docencia, 6 de ellos ya en Ariño.

¡Y aquí me quedo!

[ANEXO 6- EMPIRICO APOYO PARA EL ANALISIS]

Hola (...) trabajo en Galicia. Estoy estrenando "cole" CEIP Ramallosa

[ANEXO 6- EMPIRICO APOYO PARA EL ANALISIS]

De este recuento, no quedan fuera los lugares en donde han estado o han trabajado; pues constituyen parte de su trayectoria de vida.³¹⁰

³⁰⁸ Considero que compartir un territorio es un elemento que confiere identidad. En la medida que somos mexicanos, españoles, venezolanos, franceses, etc., forjamos una identidad a partir del territorio compartido.

Si bien, esta adscripción no es suficiente ni exclusiva para determinar la identidad -ya que existe en definitiva toda una herencia cultural que se encuentra ligada estrechamente a ese territorio y que nos hace ser lo que somos- sí es un elemento importante dentro del reconocimiento de quiénes somos. Creo que el hecho mismo de sentirnos identificados con nuestros connacionales -cuando estamos en el extranjero- es un ejemplo de ello.

Ciertamente, también existen pueblos cuya identidad no se vincula a ningún territorio y su identidad se establece por sus lazos culturales (judíos, gitanos, etc.); pero ese es otro tema.

³⁰⁹ *La identidad como afiliación a comunidades*

³¹⁰ *La identidad como trayectoria de aprendizaje*

(...) actualmente tengo a mi cargo a 25 “churumbeles” de 3 años en el CEIP de Ramallosa muy cerquita de Santiago de Compostela. (...) Como podéis deducir acabo de aterrizar en el colegio de la Ramallosa llegando de una escuela rural de E. infantil en Camporrapado, Ayuntamiento de Boqueixón (A Coruña) a un centro enoooooorme con un montón de compañer@s

[ANEXO 6- EMPIRICO APOYO PARA EL ANALISIS]

Terminados los estudios y con el servició militar cumplido encontró trabajo en la escuela privada Divina Pastora de Capellades, Barcelona.

Tres años después dejaba Capellades y se trasladaba con su mujer y el primer hijo al pequeño pueblo de La Rápita. La escuela era unitaria con nueve niños y niñas de 4, 5 y 6 años.

[ANEXO 6- EMPIRICO APOYO PARA EL ANALISIS]

Generalmente vinculados con el entorno geográfico, encontramos los rasgos culturales como parte de la herencia que universalmente se transmite de padres a hijos. Estos rasgos -en donde ellos mismos reconocen la influencia de padres y abuelos- constituyen un fuerte elemento de caracterización cultural en los maestros de la ERV.

Me considero una persona normal en casi todos los aspectos, algo serio y a veces algo parco en palabras, herencia de mi padre.

[ANEXO 6- EMPIRICO APOYO PARA EL ANALISIS]

Herencia que les confiere una forma de ser, de crecer, de aprender, de interactuar. En otras palabras, la herencia cultural determina formas muy precisas de ser y de pertenecer.

Día a día se fue haciendo mayor, no era un buen estudiante, no le gustaba pasarse las horas delante de los libros pero como era el pequeño de dos hermanos y por herencia estaba claro que el mayor seguía los pasos de sus padres y el pequeño debía estudiar.

[ANEXO 6- EMPIRICO APOYO PARA EL ANALISIS]

El ejemplo anterior, nos muestra como la tradición familiar determinó el oficio que este maestro habría de seguir.

A continuación, un ejemplo que por sí solo refuerza todo lo que hemos venido diciendo en relación al aspecto cultural en la construcción de identidad

En Galicia, es bastante habitual, conocer a las personas, en su entorno, por el nombre de su casa, por la profesión de sus antepasados, por el mote de sus padres... .. un nombre que viene de... hace mucho, mucho tiempo.

[ANEXO 6- EMPIRICO APOYO PARA EL ANALISIS]

En este caso tenemos que la herencia cultural determina que esta maestra sea conocida como *María do Zapateiro* “el zapatero era mi abuelo, y el abuelo de todos los niños del Cruceiro, era muy querido en A Estrada. Es todo un honor que te conozcan por el abuelo”. Pero también es *María del Crucero*, haciendo alusión a su pueblo en A Estrada. También la tenemos como *María de Manolito y Finita*, mote que hace referencia a sus padres “herrero y tejedora, que llenaron su “disco duro” con “sonidos del martillo en el yunque” y “olor a fragua y parafina para la lana”.³¹¹

Pero la herencia cultural va todavía más allá; la encontramos también determinando los gustos o preferencias de las personas, como lo demuestra este maestro en una entrevista realizada por sus alumnos:

-¿De estas quien te gusta más las chinas, las españolas o las americanas?
-Las españolas de momento pero vete tú a saber...

[ANEXO 6- EMPIRICO APOYO PARA EL ANALISIS]

El océano, la familia y la comida también aparecen como puntos de referencia en la identidad cultural de los miembros de la ERV.³¹²

³¹¹ ANEXO 6- EMPIRICO APOYO PARA EL ANALISIS.

³¹² *La identidad como relación entre lo local y lo global*

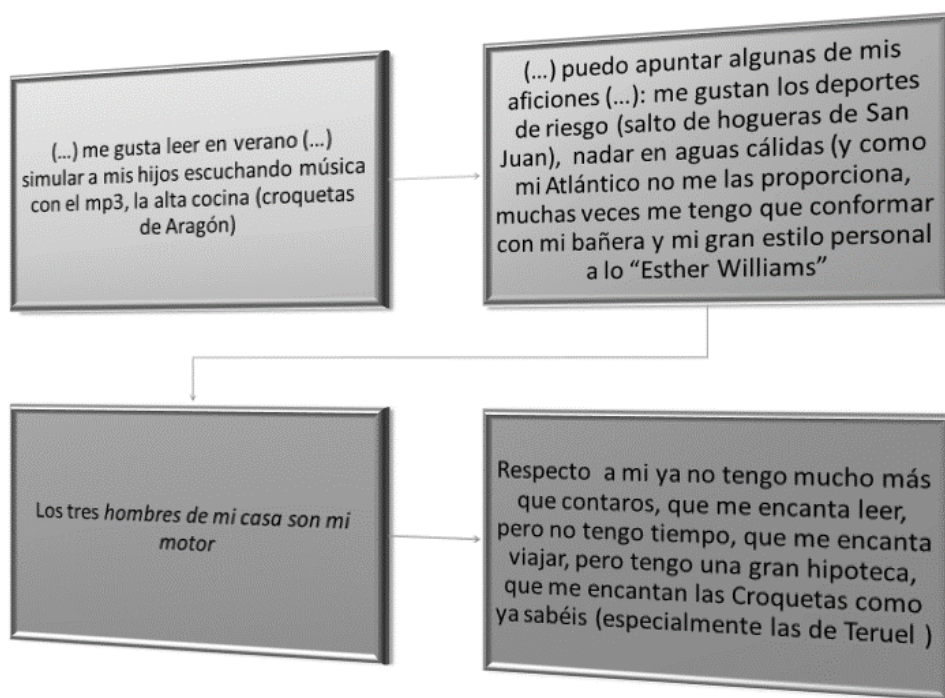


Figura 49. Algunos aspectos de la identidad cultural. Fuente: elaboración propia.

Finalmente los saludos y despedidas³¹³ de los maestros de la ERV, también remiten a este contexto geográfico. Textos donde generalmente se enfatiza la adscripción territorial. (Figura 50)

Esta adscripción al territorio, se presenta constantemente en la mayor parte de los intercambios que estos maestros tuvieron en la red. Encontramos también que la pertenencia a una Comunidad Autónoma es un factor esencial en la configuración de su identidad; sin que esto menoscabe su identidad como españoles.

b. Contexto Lingüístico

Tradicionalmente, en la literatura antropológica, la lengua -junto con la raza y la cultura- representa una característica cultural importante para determinar la identidad de un grupo.

³¹³ Cuadro 33: CUADRO DE SALUDOS Y DESPEDIDAS (ANEXO 21).

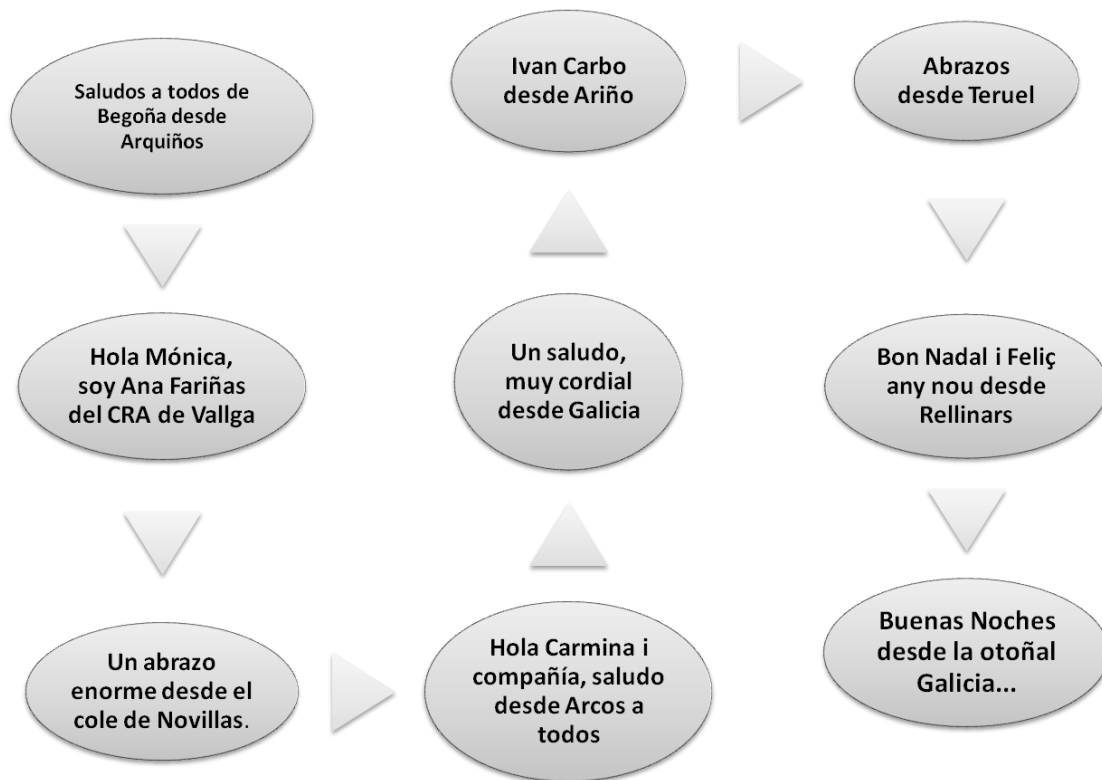


Figura 50. Formas de saludos y despedidas de los miembros de la ERV. Fuente: elaboración propia.

En este espacio, no pretendemos abordar el tema lingüístico a fondo, ya que escapa a los límites de nuestro trabajo. Para el análisis que nos ocupa, únicamente hemos considerado aquello que nos ha parecido relevante en relación a este tema; pues constituye un elemento más para entender cómo se configura la identidad de los maestros de la ERV.

En el contexto de nuestra comunidad virtual, encontramos que el hecho de hablar una lengua diferente al castellano, confiere a los gallegos y catalanes un plus en el reforzamiento de su identidad. En el aspecto lingüístico -sin menospreciar, desde luego, la participación de los maestros de Aragón, Cantabria y Canarias- la identidad catalana y gallega se presenta particularmente muy fuerte.

De nuevo, en los saludos y despedidas, nos encontramos esta característica cultural. Así el “ola” y el “saúdos” se constituyen en un muy frecuente saludo gallego. Pero, mucho más frecuentes, son los besos de despedida, “bicos”, “un bico e hasta pronto”; “un

bicazo, y hasta la vuelta”; “gracias y biquiños a todos”; “un biquiño”. O bien, la tradicional aclamación gallega “graciñas”.³¹⁴

Por su parte, los catalanes nos saludan con un “bones”, “bon dia” “hola a tothom” “bona nit” y nos despiden con un beso, “un petonet” “petonets” “molts petonest”. O nos agradecen “merci” en un tono muy parecido al francés. Aquí también encontramos una manera muy especial de despedirse de uno de los maestros, “salut, pau i llibertat” y la despedida multilingüe de la maestra de inglés “besos! kisses! petonets!”³¹⁵

Pero enfocarnos en la lengua nos proporciona pistas para analizar otros hechos. Por ejemplo, la siguiente cita nos permite percibir la imposición de una lengua y entrever partes de la historia, no sólo local, sino también nacional.

En el barrio de El Crucero (hoy, por fin: O Cruceiro), pasé mis primeros 23 años, con mi pandilla que guardo para toda la vida.³¹⁶

[ANEXO 6- EMPIRICO APOYO PARA EL ANALISIS]

Vemos aquí plasmada la postura que -respecto al reconocimiento de las lenguas autonómicas- se impuso desde el centro durante muchos años. En este contexto nacional se percibe la lucha de un pueblo por lograr nombrar a su barrio con su propia lengua “En el barrio de El Crucero (hoy, por fin: O Cruceiro)”. Lucha de un pueblo que no olvida sus raíces y que finalmente logra el reconocimiento a su lengua gallega, como legítimo derecho por ser parte de su identidad.

Pero esta identidad -gallega o catalana- que se refuerza con la lengua, no tiene menoscabo por su identidad como español. De hecho -para los gallegos y catalanes- ambos contextos configuran su identidad, sin que exista ningún conflicto en esto³¹⁷. La cita siguiente nos remite al contexto histórico donde participan, por igual, su pasado catalán como español.

“Hoy es día de fiesta en Catalunya, celebramos nuestra diada, celebramos que Felipe V nos derrotó y formamos parte de esta España que tanto nos quiere.
ESCUELA RURAL VIRTUAL. GOOGLE GROUP. AGRUPACIONES ESCOLARES.
5 publicaciones de 4 autores.

³¹⁴ Cuadro 33: CUADRO DE SALUDOS Y DESPEDIDAS (ANEXO 21).

³¹⁵ Cuadro 33: CUADRO DE SALUDOS Y DESPEDIDAS (ANEXO 21).

³¹⁶ MARÍA DEL CRUCERO

³¹⁷ Este contexto, nos remite a la identidad como *nexo de multifiliación* del que nos habla Wenger. *la identidad como nexo de multifiliación y la identidad como relación entre lo local y lo global*

Incluso, en sus correos, vemos cómo continuamente combinan ambas lenguas. Los ejemplos siguientes muestran como del castellano se pasa al catalán o al gallego y, de éstos, otra vez al castellano. Lo que demuestra la alternancia de estas dos lenguas, como algo común en su vida cotidiana.³¹⁸

Buenos dias,
Finalmente hemos podido acceder a la pàgina del YOURA. Hemos introducido los datos pero no me funciona ninguna contraseña. Me podéis dar una??
Muchas *gràcies*
Salut“

P 7: debates junio-dic. 2008.doc - 7:69 (998:1023)

Bueno espero que el próximo mensaje sean las presentaciones (que ya estoy con ellas) *Se't vol molt per aquesta terra e a la Mónica.*

P 2: Debates diciembre 2007.doc - 2:4 [Re: al paso 1 m.angelespo...@..] (38:87)

(...) pudimos vivir desde dentro el funcionamiento de este grupo humano que tiene por objetivo primordial el acercamiento de las TICs a los niños con Necesidades Específicas de Apoyo

Un *bicazo*

PD *Quen fora un de eses 19 nenos para aprender a aprender o teu caron.*

P30: SOBRE EL YOURA (21-8 autores).doc - 30:17 [24 Sep 2008Geliña , hoy hablam..] (112:117)

Youra: He creado un mirador *do tempo e unha maceta de utensilios, cun molinillo de vento, e estou a ver se me fago cunha veleta e compramos un termometro novo que o outro rompeu. Xa fixemos as medicions que estamos rexistrando no noso anuario. Pero so temos acceso un dia a semana a internet e a semana pasada nonía , pero xa probei a introducilos datos e en principio vai!*

Samain: *ainda que foi penoso, teño pensado mandaros alguna imaxen.*

*Bicos, se remata o recreo, espero poder mandaros alguna señal de vida lo antes posible. Biquiños.*³¹⁹

P20: me da mi calaverita.doc - 20:4 [Bueno, a ver si me situo: ? B..] (43:50)

Incluso la ortografía de las palabras guarda relación con esa identidad lingüística: “finalmente hemos podido acceder a la *pàgina* del YOURA”. La lengua de la comunidad autónoma comúnmente permea la ortografía de la lengua nacional: este maestro, por ejemplo, generalmente escribe el “pero” y los acentos como se escriben en catalán:

Si, però sabiendo el "para què" el cómo se utilizan y como tratamos la información y de qué forma accedemos a las ventanas del conocimiento y del mundo.

[CHAT BEGOÑA, XAVI, FRED. Y YO]

³¹⁸ He marcado con negritas y cursivas las palabras que corresponden a la lengua gallega o catalana.

³¹⁹ La maestra en cuestión utiliza -en esta sección del mensaje- las dos lenguas mientras que el resto del correo está en castellano.

Cabe señalar, que esta característica no demerita para nada la escritura de los maestros. A mi juicio, lo único que hace, es reflejar la naturaleza arbitraria y convencional del signo lingüístico cuyo valor esencial reside en su uso comunicativo. Por otra parte -y no obstante lo interesante que resulta todo esto- considero que lo más importante estriba en que esta característica -que ubica a los participantes de la ERV como catalanes o gallegos- no es exclusivo, sino inclusivo. Ya que -aunque es una característica muy fuerte de identidad para los hablantes nativos de la lengua- toda la comunidad de la ERV participa de este intercambio lingüístico.

(MIquel *molts petonets*) está bien así jajajaja. Esto de los idiomas nunca fue lo mío, ya lo sabes.

P32: Os pido.doc - 32:14 [22 abr 2008 Gracias caballero ..] (101:111)
(Super)

(...) ya sabes que mi catalán no es muy bueno, pero, creo que más o menos utilizáis una expresión parecida a esta: *Non fotis nano!!!* más o menos " " " " " "

P 4: debates enero-abril 2009.doc - 4:59 [Compartiendo recursos 1 M. Án.] (884:997)

Graciñas, Susana, *hai tempo* que andaba detrás *do truqui* de Google.

*Saudiños*³²⁰

P 4: debates enero-abril 2009.doc - 4:38 [Gaciñas, Susana, hai tempo que..]
(434:444) (Super)Codes: [IDENTIDAD]

Un saludo helado desde Galicia, quien fuera Oso para invernar hasta primavera, jajajaja

Bicos/Petonets con alegría³²¹

[P 4: debates enero-abril 2009.doc - 4:6 [Urgente – Santander (25:132)]

Participar de las diversas lenguas que se vertían en la ERV, era participar de la comunidad y sentirse parte de ella. Este tipo de intercambio, llegó a ser un punto importante en la interacción de los participantes para establecer un mayor vínculo con el grupo. Lo cual, en el caso de las coordinadoras, llegó a constituirse en algo muy significativo; como veremos más adelante.

³²⁰ Este maestro, por ejemplo, utiliza palabras en gallego intercaladas en el discurso; aunque él es catalán.

³²¹ Pasión por aprender, ilusión por enseñar.

¡Felicidades Xavi! He visto tu video en WebTV, funciona muy bien!

Alguién más se atreve??

*Petonet*³²²

P 4: debates enero-abril 2009.doc - 4:50 [Proyectos Youra 1 frederiquef..]
(686:833)

Por otra parte, he observado que ahí donde la lengua materna es diferente a la lengua oficial; ésta predomina los primeros años de vida. Y es hasta que los niños entran a la educación primaria, cuando se les empieza a introducir en la segunda lengua. Creo que es por esto -y porque una mayoría de los maestros de la ERV eran de preescolar- que algunos de los alumnos presentaban un bajo nivel de bilingüismo.

Al respecto, tenemos que algunas maestras se quejaban de esta situación, mientras que otros estaban interesados en realizar actividades alrededor de fortalecer el castellano.

Desde hace unos cursos juntamos a los 70--80 niños i niñas de la ZER en la escuela Sede i una de las actividades es explicar cuentos en español en Educ. Infantil. Creemos que es una buena manera de tratar una lengua no habitual en casa.

P 3: debates enero 2008.doc - 3:65 [Hola Susana, Me puedes contar ..]
(803:821) (Super) Codes: [Mónica]

18:40 Begoña: empezamos por la lengua. en este país tenemos serios problemas con la diversidad idiomática

18:41 mis niños no saben castellano

Yo: Vaya!

Me dices que tus niños solo hablan gallego

18:42 Begoña: estos niños tienen muy limitadas posibilidades de relación con otros niños. [CHAT BEGOÑA, XAVI, FRED. Y YO V.1]

Hasta aquí nuestras observaciones sobre lo que hemos denominado como identidad cultural. Una lectura superficial podría restarle importancia a estas citas. Sin embargo, el caudal de las aportaciones de este tipo -que el GG nos ofreció- permite reconocer su importancia en la construcción de nuestra comunidad virtual. No intentamos con este análisis decir que la identidad cultural se agota con estos dos elementos; sino, más bien,

³²² Frédérique Frossard, miembro del equipo de investigación de la UB

exponer esto, como una pequeña muestra de todas las posibilidades que tiene trabajar con el material surgido.

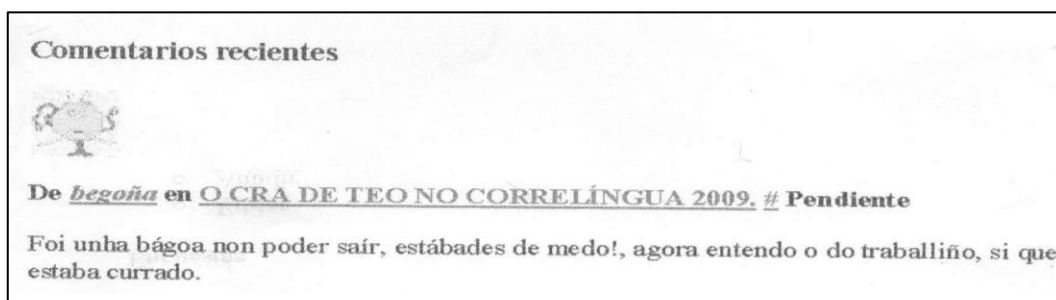


Figura 51. Ejemplo de identidad lingüística. Fuente: Blog ERV

2.3 Identidad Gremial

Cuando hablamos de la identidad cultural de los maestros de la ERV encontramos que - aunque comparten ciertos rasgos históricos y culturales, como españoles que son- hay diferencias entre los maestros de Aragón, Cataluña, Canarias, Galicia y Cantabria.

De aquí en adelante las dos identidades que se abordaran tienen la característica de ser compartidas por todos los miembros de la ERV. Pueden no ser catalanes, gallegos, aragoneses, cántabros o canarios, pero lo que todos sí son.....es que son maestros de la escuela rural y pertenecen a la comunidad virtual de la ERV.

La identidad gremial, adquiere relevancia ya que corresponde a su profesión, misma que determina su participación y pertenencia a una comunidad de práctica que se dedica a la enseñanza en el nivel básico de educación, práctica que se circunscribe a la escuela rural.³²³ En este rubro aparecen varios elementos importantes: su vocación, su relación con la comunidad y su concepción de la profesión docente.

a) Vocación

Abordar la vocación en este espacio, significó conocer la concepción que tienen de su oficio y -de manera general- sus aspiraciones profesionales antes de estudiar magisterio

Resulta interesante conocer las declaraciones de los miembros de la ERV respecto a su vocación. Existen algunos testimonios, en el sentido de que no a todos les interesaba ser maestros. Testimonios de profesores que nos han sorprendido por la entrega y el trabajo que realizan, no sólo en sus escuelas, sino también en la comunidad virtual.

³²³ *La identidad como nexo de multifiliación*

Llama la atención el hecho de que, algunos de estos comentarios, planteen que no estaban interesados en ejercer esta profesión. Creemos que esto se relaciona con la idea de una profesión mal remunerada y poco valorada socialmente. Destacan dos razones principales:

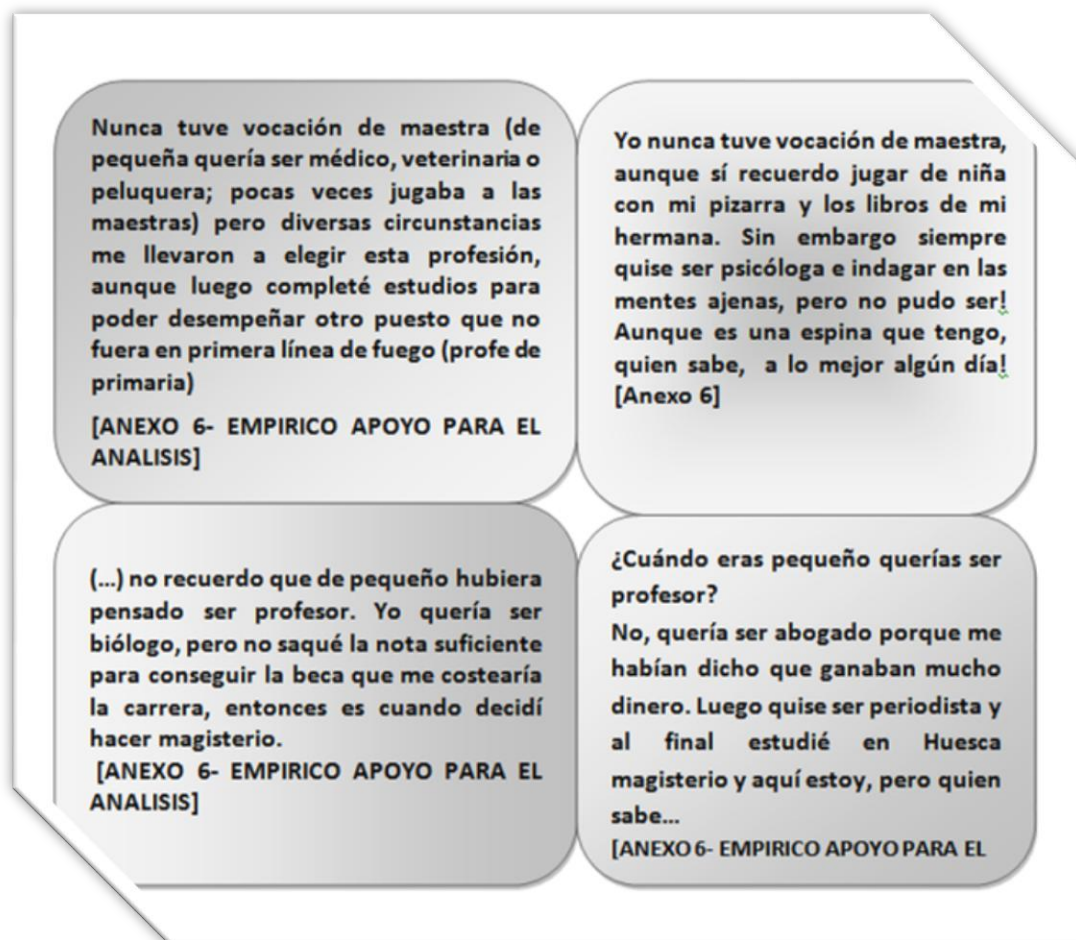


Figura 52. Testimonios relacionados con la vocación. Fuente: elaboración propia.

Razones económicas: se piensa que hacer la carrera de magisterio es más barato: “Yo quería ser biólogo, pero no saqué la nota suficiente para conseguir la beca que me costearía la carrera”. O bien, se tiene la idea de que otras profesiones son mejor pagadas: “quería ser abogado porque me habían dicho que ganaban mucho dinero”.

Razones de contexto: diversos factores determinan que muchos de los que estudiamos esta carrera se deba más a razones circunstanciales que a la vocación³²⁴: “diversas

³²⁴ En México se daba la situación de que -para ser profesor de educación preescolar o primaria- después de la educación secundaria se estudiaban 4 años en las escuelas normales y, terminado ese lapso, los jóvenes se podían incorporar al ámbito laboral.

circunstancias me llevaron a elegir esta profesión”; “siempre quise ser psicóloga e indagar en las mentes ajenas, pero no pudo ser!”

Sin embargo, la falta de vocación no es determinante en el desempeño. Cuando el individuo se compromete en la realización de una empresa, participa en una práctica que le permite hacer suyos los objetivos de la empresa. En este sentido, creemos que el desarrollo en la práctica de la profesión docente, les permitió –a estos mismos maestros- tener una visión diferente del ejercicio magisterial.

Las prácticas son historias de compromiso mutuo, de negociación de una empresa y de desarrollo de un repertorio compartido. Y esto es lo que se destaca en lo escrito por los maestros, más adelante, dentro de los mismos textos³²⁵:

(...) acabo de incorporarme a este grupo de trabajo (...) Soy una “chica” de mediana edad (no voy a aclarar cuál es esta medianía) que lleva en esta profesión 24 años (¡ya!, prefiero no pensar lo pronto que han pasado).

(...) Desde (los comienzos) han pasado todos esos años y he ido encontrando lugares mejores, conociendo muchos compañeros y cogiéndole gustillo. “

Sea como sea, las circunstancias me trajeron a esta, nuestra profesión, y aunque no empecé con la ilusión de hoy, reconozco que me siento cautivada por nuestro mundo, tanto que mi trabajo hoy absorbe mi tiempo, lo que me obliga a involucrar a mi familia, a mi pareja en este mundo, y seguir aprendiendo más y más. Tenemos un trabajo hermoso, significativo, útil, lleno de ilusiones y pasiones, que te animan a saltar de la cama cada día. Esas pequeñas sonrisas que ven la vida con entusiasmo te esperan cada mañana para creer en ti! No podemos pedir mucho más! Bueno sí, un sueldo más alto no estaría mal, pero bueno todo se andará!!

Esta situación, representaba una ventaja para muchos, pero -sobre todo- para aquellos estudiantes de bajos recursos que tenían que contribuir con el gasto familiar en el menor tiempo posible. Esto repercutía -a nivel académico- en un tipo de formación a la que no se le consideraba profesional y que era tratada como carrera técnica, pues carecía del grado universitario.

Este escenario, llevó a muchos egresados de las escuelas normales (con estudios de Normal Básica) a buscar alternativas de formación en otras instituciones de educación superior. Circunstancia que permitió -a muchos profesores de aquella época- tener el nivel académico de licenciatura y, por lo tanto, tener un mejor desempeño en su labor.

Lo cierto es que cuando la educación normal se eleva a nivel de licenciatura; el nivel académico no cambia. Por lo que -aunque ahora los egresados de dichas normales salen con grado de licenciatura- la formación que reciben sigue estando por debajo de otras instituciones de educación superior. Con el agravante de que, a muchos jóvenes maestros, ya no les interesa seguir estudiando para mejorar su formación.

³²⁵ Tomados del Anexo 6.

Me encanta mi profesión, aunque no recuerdo que de pequeño hubiera pensado ser profesor. (...) Mis recuerdos de esa época³²⁶ no son claros. Hasta que llegó el último curso, en el que teníamos que hacer las prácticas en una escuela. Esto sí que lo recuerdo bien. Un grupo de amigos solicitamos ir al colegio público Manuel de Falla que estaba en el Campo de la Bota en Barcelona. Allí me entró ese gusanillo al que llamamos vocación. No puedo resumir mis 31 años de trabajo en la enseñanza, porque hay un montón de lugares, actividades y personas que me han ido haciendo como maestro y que sería interminable el contarlos. Siento agradecimiento y orgullo.

Muchas veces he pensado que podía haberme dedicado a otras cosas; pero mi trabajo me gusta y no me arrepiento de ser, no solo maestra, sino también madre, abuela, médico (“profe me duele...” ¡con los pequeños se pasa consulta todas las mañanas!),...en fin, dice el refrán: “aprendiz de todo y maestra de nada”

Otros maestros -que al parecer no tuvieron conflictos vocacionales- nos hablan del aprecio que le tienen a la profesión. De esta forma ofrecen testimonios de una vocación bien definida y del orgullo que sienten al ser maestros:

Vuelvo a ser María: MARÍA DE BAMONDE 2005. Aterrizo en el CRA de Teo. Bamonde: otra escuela rural (que tostón, pensé). En el CRA de Teo. Vaya suerte!!!

Aquí pude y puedo hacer lo que siempre quise: TRABAJAR FELIZ.

[ANEXO 6- EMPIRICO APOYO PARA EL ANALISIS]

VOLVÍ A IR A MI COLE, AL QUE FUE EL COLE DE MI INFANCIA, EL DE MI MARIDO, EL DE MIS HIJOS... SÓLO QUE ESTA VEZ NO SOY UNA ALUMNA, ¡SOY MAESTRA!

¡UN SUEÑO CUMPLIDO!

¿OS IMAGINÁIS LO QUE SIENTO CADA MAÑANA CUANDO ENTRO EN LA MISMA CLASE EN LA QUE YO APRENDÍ A LEER, A ESCRIBIR...?

SÓLO QUE AHORA LA CLASE ESTÁ MUY CAMBIADA Y YO TAMBIÉN...

¡ADORO MI TRABAJO! A NIVEL PERSONAL, TRABAJAR EN MI PROPIO PUEBLO ME APORTA EL ESTAR CON MI FAMILIA.

A NIVEL PROFESIONAL, CREO QUE TENGO LA SUERTE DE ESTAR EN EL COLE EN EL QUE MÁS PUEDO APRENDER DÍA A DÍA.

[ANEXO 6- EMPIRICO APOYO PARA EL ANALISIS]

LOS PADRES ME HAN LLENADO LA CLASE DE ESTRELLAS REALIZADAS CON PAPEL DE REGALO, UNA PASADA, QUE GRANDE ES SER MAESTRO, Y MAS NA ESCOLA DE CAMPOS. GRACIAS

P33: Encuentro ERV.doc - 33:6 [23 Nov 2007CONTADOR DE ESTRELL..] (33:36)

³²⁶ Se refiere a su época en la Universidad.

b) Relación con la comunidad

Una práctica importante, en el ejercicio docente, se relaciona con el papel que tiene la escuela al vincularse con la comunidad. Esta vinculación va desde la comunicación con los padres de familia, hasta participar en las celebraciones importantes del pueblo.

Este contexto de participación nos permite percibir de nuevo a la identidad como nexo de multifiliación; pues los maestros de la ERV participan no sólo con su identidad gremial, sino con la identidad cultural que les confiere el ser miembros de la comunidad.

Varios son los correos de los MERV³²⁷ que nos muestran escuelas y maestros que tienen una fuerte relación con la comunidad, con su historia y con sus tradiciones. Algunos ya han surgido, otros surgen ahora y surgirán más adelante durante el desarrollo de este trabajo.

Cuando se habla de la importancia de vincular la escuela con la comunidad, la relación que se establece con los padres de familia es muy importante. Los correos de los maestros de la ERV nos muestran cómo se da esta relación en sus respectivos contextos.

Este miércoles estábamos de excursión a la Seu d'Urgell i el próximo miércoles día 4 estamos de fiesta de FIN de curso toda la ZER. Es una fiesta que montan los padres i nos encontramos todos los alumnos, todos los maestros i algunos, bastantes, padres. Son ellos los que preparan juegos i viene un mago. Los maestr@s solo acompañamos i nos pagan la comida.
P 7: debates junio-dic. 2008.doc - 7:1 [que tal Miquel Moyà Altisen..] (1:14)

Sobre el día del padre i de la madre hace un par de años planteamos no hacer regalitos para no introducir el consumismo en la escuela pero resulta que los mismos padres nos pidieron que lo hiciéramos y así se ahorraban el ir a Puigcerdà a comprarlo.
P29: seguimos (7-6 autores).doc - 29:1 [seguimos (7-6 autores) seguimo..] (2:16)

En este último correo observamos cómo la comunidad escolar se ajusta a la demanda de los padres. En el caso de la fiesta, que se prepara en la ZER, vemos una muestra del reconocimiento que se tiene a los maestros por parte de los padres. Esto es importante, pues destaca que existe un buen desempeño docente en estas comunidades. Pues un

³²⁷ Maestros de la Escuela Rural Virtual (MERV)

padre que no está de acuerdo con el servicio educativo que se le ha dado a su hijo, no se preocupa por homenajear a los docentes.

Por otra parte, otros correos nos revelan que la escuela rural no es una institución aislada del contexto socio-cultural; forma parte del pueblo y la comunidad. El factor cultural permea algunas de las actividades más significativas de la escuela. Las citas siguientes nos muestran cómo se lleva todo esto al aula y a la escuela y a la comunidad.



Figura 53. El factor cultural permea algunas de las actividades más significativas de la escuela. Fuente: elaboración propia.

La relación con la comunidad, nos permite vincular la identidad gremial de los MERV con la identidad cultural a través de mostrar cómo sienten estas tradiciones y cómo se comprometen con su entorno y su comunidad. El desarrollo de valores también es parte

de lo que somos, pues define cómo somos; por esto, hemos incluido esta última cita relacionada con la valoración y conservación de su entorno.

c. Concepción de la profesión docente

La configuración de identidad, en el sentido de pertenencia al gremio, incluye compartir una serie de valores, ideales y conceptos de la profesión que -en este caso- encontramos alrededor de tres puntos:

El *Primer Punto*, se relaciona con el *deber ser respecto a su quehacer docente*. Con la visión que sobre su misión les corresponde; cuando nos hablan de ésta, aparecen una serie de ideales que reflejan una visión filosófica que va más allá del ámbito laboral y que se extiende a todos los ámbitos de su vida. Así, cuando nos hablan de la “*misión*” que tienen como docentes de la escuela rural, proyectan parte de sus sueños y de su preocupación por cumplir bien con el trabajo que les ha sido encomendado. Al respecto nos dicen:

No hay mayor satisfacción para un maestro que el trabajo diario, el reconocimiento de los padres y la alegría por el deber cumplido.

En nuestro trabajo no valen excusas, ellos esperan lo mejor de ti, ellos se merecen nuestra mejor cara, nuestra máxima dedicación.

P 1: Debates abril 2007.doc - 1:17 [Buenos dias desde la escuela d.] (347:350)

En general sólo sueño en poder aprender de un niño y poder enseñar, a ser persona, a los mayores. Los conocimientos los irán adquiriendo a lo largo de su vida, cada loco con su tema.

Como decía aquél, sobra gente faltan personas.

Sueño que algún día seremos personas y hablando nos entenderemos.

P 7: CANGILONES (9-6 autores).doc - 7:6 [11 Jun 2007Buenas, Mi sueño a..] (43:50)

Soy consciente de que por mi profesión me muevo en una esquizofrenia sin remedio, tratando de educar para un mundo mejor sin confiar en mi especie.

Aún así, me encuentro como cuando salí de la escuela de magisterio. Es una sensación que he experimentado en muchos momentos de mi vida. Y este es uno de ellos.

Me bullen por la mente grupos cooperativos, fuerte y continuo acuerdo de trabajo conjunto con las familias, grupos interactivos, portales para actividades diferentes (la oferta de Moodle de Mónica), trabajo por proyectos, proyectos telemáticos (ERV,...).

Sigo soñando.

P 7: CANGILONES (9-6 autores).doc - 7:4 [11 Jun 2007Hola amigas y amigo..] (18:37)

El curso pasado fundamos en la Escuela de Campos el “club de la empanada”,

Este sábado viene una representación de los claustros de muchas escuelas rurales de Cataluña a ver y conocer nuestro centro. Les vamos a explicar que ser un centro pequeño, de pueblo y pública no tiene porque ser aislada al mundo.

P 7: debates junio-dic. 2008.doc - 7:60 [Caramba con la poesia!!! Los c..] (839:847)

Bon dia a tots!!! Uno que hace de aprendiz de abuelo, comparte y expresa su total adhesión a lo expresado, y que si como escuelas queremos ser un poco (o muy) provocativos llevando la voz de la escuela pequeña, pública y de pueblo por Europa, es este un buen momento, para de esta forma, no solo estar conectados al mundo más próximo sino al mundo mundial.

[ESCUELA RURAL VIRTUAL. GOOGLE GROUP. Concurso - mejores actividades educativas - Rural Wings- 20 publicaciones de 7 autores]

Encontramos también la valoración a su identidad gremial como respuesta a la visión peyorativa que se tiene del maestro rural; se subraya la capacidad para trabajar en el medio rural con, sin y a pesar de las autoridades; cerrando con un gesto de solidaridad hacia el maestro que pertenece a esta comunidad virtual.

(...) pues eso, que no toquen las narices y sinceramente Miquel, que les den!!! De vez en cuando unos maestrill@s del pueblo, unos don nadie, les enseñamos que se puede trabajar muy, muy bien incluso a pesar de su incompetencia como mandamases.

Ya sabes dónde estamos, todos a una. Ánimo tío. Un besazo.

P 9: Compartiendo recursos (10-5 autores).doc - 9:14 [29 Mar 2009ya sabes que mi cat..] (122:128)

Destaca también, la visión que tienen de los funcionarios educativos, que -como en muchas realidades de la escuela rural- no ayudan, solo obstruyen el trabajo “incluso a pesar de su incompetencia como mandamases”; hecho que se refuerza con el mensaje de otro de los maestros.

Hay que animarse, porque si no en la siguiente reflexión nos plantearemos si la escuela, como institución tiene futuro. Tal vez no sean las tecnologías las que terminen con ella, sino el abandono en el que se encuentra.

P28: reflexiones (8-5 autores).doc - 28:4 [Fecha: Fri, 28 Nov 2008 07:26:..] (46:54)

El *Tercer Punto*, se relaciona con los lazos que los unen a *todos los maestros de la escuela rural*; ubicándolos como parte de una comunidad que rebasa sus propias fronteras y que los liga al contexto mundial. Los textos mostrados a continuación nos hablan de dos rasgos importantes que confirman este lazo de unión -concerniente a la

identidad gremial- y que se refieren a la ayuda mutua entre maestros y a la existencia de una problemática compartida en la escuela rural.³²⁸

Bona nit,
Simplemente para darte la razón, Gela, ayudarnos los maestros es como darnos la mano para dar un paso más en esto que llamamos educación.

Aunque, quien educa i quien enseña? No espero respuestas a una pregunta retórica, sería como regresar a la Grecia filosófica i sentarnos con un Albariño, un Perelada, un Somontano o... un chocolate humeante i darle una vuelta a las pantallas que presiden las lares

P 3: debates enero 2008.doc - 3:31 [Bona nit, Simplemente para da..] (381:400)

(...) acabo de responder un mensaje a una compañera de Costa Rica, una compañera triste porque las autoridades educativas de su país han suspendido un programa de escuelas unidocentes, nosotros las llamamos rurales, llevaba doce años trabajando en ello i ahora....

P 9: Compartiendo recursos (10-5 autores).doc - 9:6 [28 Mar 2009Bon dia, Hola Carm..] (76:92)

El miércoles, con la escuela de Portugal, me contaron los grandes problemas que están teniendo pues el gobierno portugués está cerrando las escuelas de menos de 20 niños.

P 1: Debates abril 2007.doc - 1:5 [El Miercoles, con la escuela ..] (33:33)

De nuevo nos encontramos ante una visión y una filosofía de vida. Estas notas, aunque breves, nos muestran dos realidades de la escuela rural que suceden en países fuera de España. Representan “las maneras locales de pertenecer a constelaciones más amplias” y esta conciencia -enraizada en la problemática compartida- los hace crear lazos de identidad con maestros de la escuela rural en el mundo.

No hemos podido hacer una división tajante de estos dos contextos de identidad; puesto que la identidad no es algo que se divida, sino que forma un todo. En algunas citas presentadas vemos como se entremezclan el factor gremial y el factor cultural –aun cuando han sido analizadas por separado- pero esta aparente confusión no desmerece nuestro concepto, más bien, lo confirma.

³²⁸ *La identidad como relación entre lo local y lo global*

2.4. Construcción de identidad en la comunidad virtual

a) ¿Cómo se define una comunidad virtual?

En el capítulo tercero, habíamos definido a las comunidades virtuales como “agregaciones sociales que emergen de Internet cuando suficientes personas se mantienen en una discusión pública, durante suficiente tiempo con suficiente sentimiento humano como para establecer redes de relaciones personales en el ciberespacio” (Hine, 2004, p.28). En esta sección hemos querido establecer algunos rasgos generales del concepto, partiendo de varios autores que han trabajado el tema.

Primeramente -y de manera muy general- lo que define a una comunidad virtual (CV) es que los vínculos, relaciones e interacciones que se establecen entre sus miembros, tienen lugar en el ciberespacio. Partiendo de esta generalidad, una comunidad virtual se caracterizaría por ser una organización social compuesta por individuos que:

- comparten un propósito común,
- tienen intereses y experiencias similares
- comparten lazos emocionales y actividades comunes
- poseen acceso a recursos compartidos
- se rigen por políticas que guían sus relaciones y el acceso a los recursos
- sus miembros satisfacen sus necesidades de información y ayuda
- comparten contexto, lenguaje, protocolos, convenciones, etc.³²⁹

En principio, nuestra caracterización de la ERV como *comunidad de conocimiento y práctica*, se basa en que responde a las tres dimensiones que Wenger establece para identificar una comunidad de práctica. En segundo lugar, al considerar que la práctica de esta comunidad se desarrolla en el ciberespacio, la identificamos como *comunidad virtual*. De esta forma, establecemos que *la ERV* es una auténtica *comunidad virtual de conocimiento y práctica*. Respecto a los elementos que hemos enunciado arriba; veremos -durante el desarrollo de este trabajo- cómo aparecen en la comunidad virtual que nos ocupa.

³²⁹ Guinalú, 2003; Preece & Maloney, 2003; Rheingold, 2000; Whittaker, Issacs y O'Day, 1997.

b) El sentido de afiliación o pertenencia

La participación social para Wenger, significa “un proceso (...) consistente en participar de una manera activa en las prácticas de las comunidades sociales y en construir identidades en relación con estas comunidades.” (Wenger, 2001, p.22) Formar parte de estas comunidades, significa al mismo tiempo un tipo de acción y una forma de afiliación. “Esta participación no solo da forma a los que hacemos, sino que también conforma quiénes somos y cómo interpretamos lo que hacemos” (Wenger, 2001, p.22)

En el caso de la comunidad virtual de la ERV, la participación de sus miembros está determinada por sus intereses y configurada a partir de quienes son. Sus trayectorias personales de vida familiar y laboral; sus formas de adscripción como aragoneses, cántabros, catalanes, gallegos, o canarios; su participación en diversas comunidades de práctica; su relación con ciertas instituciones locales o nacionales; etc. Todo ello determina, no sólo su identidad, sino también sus formas de participación.

“...tenemos una idea bastante buena sobre quien pertenece a nuestra comunidades de práctica y por qué, aunque esta afiliación rara vez se explicita en una lista o en una relación de criterios que cumplir. Además, es probable que podamos distinguir aquellas comunidades de práctica de las que somos unos miembros básicos de muchas otras comunidades de las que somos unos miembros más periféricos.” (Wenger, 2001, p.24)

La relación con la etnografía -en este análisis- sigue estando presente.³³⁰ La característica de auto adscripción y adscripción por otros, es fundamental para establecer la identidad dentro de una organización social. La afiliación a una comunidad de práctica específica y no a otra, permite reconocerse y reconocer a sus miembros como parte de esa comunidad.

Como miembros de la Escuela Rural Virtual, la identidad de los profesores participantes se desarrolla a partir del sentido que tiene pertenecer a una comunidad *online*. La importancia de esta afiliación, está en el hecho mismo de que su identidad individual se vuelve más fuerte. Ahí donde una personalidad *online* podría desdibujarse, por ser una personalidad virtual, los maestros de la ERV le añaden un plus; pues le dan sentido a las interacciones que tienen lugar en el ciberespacio.

³³⁰ En relación a la identidad, F. Barth (1976) enuncia elementos muy importantes que siguen estando vigentes. Algunos de los cuales, han servido en nuestro análisis.

Los MERV³³¹ han consolidado de tal manera su afiliación a esta comunidad virtual, que han establecido un *repertorio* de nombres con los cuales se reconocen y que ya forman parte de su identidad.



Figura 54. Seguimos en la Noria...Ej. *Repertorio compartido*. Elaboración propia.

Hace ya 28 añitos, como pasa el tiempo! Nació, esta pitufilla como mis buenos compañeros de la Noria Cangilona me llaman.

[ANEXO 6- EMPIRICO APOYO PARA EL ANALISIS]

(...) y la más reciente y que más me ilusiona, es subirme a la "noria" y las "tertulias Nemesianas".

[ANEXO 6- EMPIRICO APOYO PARA EL ANALISIS]

Se han autodenominado como “cangilones” y le han dado nuevos nombres a la ERV: la Noria, la Noria Cangilona, la Noria Nemesiana. La idea de afiliación implica el sentido de pertenencia. (“*Nació, esta pitufilla como mis buenos compañeros de la Noria Cangilona me llaman*”).

En la medida en que el individuo se vuelca hacia el grupo recibe a cambio el sentido de su identidad social. Los rasgos que son tomados en cuenta, para ser considerados como miembro de la comunidad, “no son la suma de diferencias “objetivas”, sino solamente aquellas que los actores mismos consideran significativas.” (Barth, 1976, p.15)

(...) me siento orgullosa de haberme cruzado con este clan de vampiros educativos, desde mi adorable club de la Empanada, a los que adoro, hasta esos maestros/as de la Noria que tanto cariño nos dais: Miquel, Mónica, Isabel, Abraham...GRACIAS , vosotros ya formáis parte de muchas de esas imágenes, momentos, y vivencias, que hablan de lo que soy. Esta realidad de la que Mónica nos ha hecho partícipes es más que un simple grupo, es un gran EQUIPO. “

[ANEXO 6- EMPIRICO APOYO PARA EL ANALISIS]

El sentido de *afiliación o pertenencia* tiene que ver con la *negociación de significado*. Las interacciones *online* adquieren significado, en la medida en que los procesos

³³¹ MERV= Maestros de la Escuela Rural Virtual.

sociales que se viven son reconocidos y valorados por los propios miembros de la comunidad.

Empecé a bucear en los enlaces que llevaban a otros enlaces, y a otros, y encontré éste: <http://www.cienciaenaccion.org/indice.html> nos habla de un concurso que se organiza sobre actividades científicas.

NO OS PARECE QUE NUESTRO YOURA PODRÍA SER MERECEADOR DE SER CONOCIDO EN ESTOS FOROS? NO SE TRATA DE NINGÚN PREMIO (que creo que son 1500 €, no recuerdo) SINO DE LA DIFUSIÓN Y LA REPERCUSIÓN QUE PUEDA TENER.

No sólo estamos haciendo un trabajo "científico", sino que además lo compartimos (...)

Lo que yo considero más meritorio de nuestro proyecto, no es lo que hacemos, sino como lo hacemos.

P 4: debates enero-abril 2009.doc - 4:64 [100 horas de Astronomía (998:1263)]

Pero todavía más -para los miembros de la ERV- el entorno virtual adquiere significado social en la medida en que todos sus miembros se reconocen como parte de una comunidad mayor. Los miembros de la ERV, sabían que cualquier miembro que se agregará a la comunidad virtual estaba vinculado al contexto de la escuela rural española³³².

El contacto offline -que posteriormente se dio entre ellos- vino a reforzar los lazos que se establecieron con el acercamiento virtual. De esta forma, los procesos presenciales que vivieron, revistieron todavía más de significado a estas interacciones online. Es por esto que decimos que la identidad "cangilona" -como miembro de la comunidad virtual- vino a reforzar las identidades individuales de sus miembros. El hecho mismo de no ocultar sus nombres, se debía a que se sentían orgullosos de formar parte de esta comunidad virtual.

Por otra parte, Wenger nos dice que el sentido de la afiliación tiene su contraparte en la no afiliación. Para Wenger la no afiliación es también una característica de la identidad. "En la práctica, sabemos quiénes somos por lo que nos es familiar, comprensible, utilizable, negociable; y sabemos quienes no somos por lo que nos es ajeno, opaco, difícil de manejar, improductivo."³³³ A continuación tenemos un ejemplo de cómo se aplica este sentido, de la no afiliación.

³³² *La identidad como relación entre lo local y lo global*

³³³ Wenger, 2001, p.192

Menos mal que esta Noria pasa de politikeos baratos i confrontantes.
[ESCUELA RURAL VIRTUAL. GOOGLE GROUP. Agrupaciones escolares. 5
publicaciones de 4 autores]

Los maestros de la ERV, que forman la Noria, son ajenos a ese mundo político de palabrería hueca. El sentido de la no afiliación indica aquí *lo que los maestros de la ERV no son*, en contraparte con *lo que sí son*.

Así, la no afiliación con la clase política, le da otra directriz a su identidad. Es este el sentido, que se asume, cuando hablan de esas autoridades educativas que -más que favorecer- entorpecen los proyectos de la escuela rural y con las cuales no se identifican. Este tipo de autoridades les son ajenas; aun cuando forman parte de la comunidad educativa a la que pertenecen los MERV.

c) Estructura de interacción

Pero el fenómeno mismo de auto adscripción y adscripción por otros (afiliación) no se reduce a criterios y señales de identificación, sino también a que existe una *estructura de interacción*.

La identificación como miembro del grupo, implica que se comparten no sólo una serie de intereses, sino también de criterios y de juicios de valor. Al respecto Wenger nos dice que una comunidad de práctica tiene “una identidad como comunidad y por consiguiente configura las identidades de sus miembros”. Como empresa conjunta, se establece un compromiso de responsabilidad mutua que confiere a los participantes su pertenencia al grupo. Los participantes definen su empresa y establecen sus límites.³³⁴

En este sentido, la persistencia del contacto, implica no sólo criterios de identificación, sino también determina una estructura de interacción. La forma de interacción, establecida por el grupo, determina las formas de participación de sus miembros. Para Wenger, el sentido de la participación y no participación tiene que ver también con la

³³⁴ Para Barth, la afiliación o exclusión de los miembros del grupo está determinada por las normas que el mismo grupo ha fijado. Considera que “la dicotomía que convierte a los otros en extraños (...) supone un reconocimiento de las limitaciones para llegar a un entendimiento recíproco, diferencias de criterio para emitir juicios de valor y de conducta y una restricción de la interacción posible a sectores que presuponen común acuerdo e interés.” (Barth, 1976: 17-18) De nuevo, en este reconocimiento a los límites de la interacción, reconocemos el sentido que aplican los MERV en su valoración de las autoridades escolares y de la cual ya hemos hablado.

capacidad de construir significados dentro de las comunidades donde participamos.³³⁵ De esta forma, la estructura de interacción permite identificar ciertos patrones de participación entre los miembros de una comunidad virtual³³⁶.

Por otra parte, Wenger nos dice que cuando “estamos con una comunidad de práctica de la que somos miembros plenos, nos encontramos en territorio familiar. Nos podemos desenvolver de una manera competente. Experimentamos competencia y somos reconocidos como competentes.” (Wenger, 2001, p.190)

El concepto de identidad se vincula aquí con la dimensión de las competencias y el reconocimiento del grupo en relación a esas competencias. Para Wenger, las dimensiones de la competencia se convierten en dimensiones de la identidad.³³⁷ Para nosotros, estas dimensiones, nos permiten percibir una *estructura de interacción* que repercute -para los miembros de la ERV- en la construcción de su identidad dentro de la comunidad virtual.

1) *Compromiso Mutuo*. Mediante el compromiso mutuo, “aprendemos ciertas maneras de participar en la acción con otras personas”. Como identidad se traduce en que nuestra individualidad se define en relación a la comunidad. A partir del compromiso mutuo, participamos en la acción con otras personas, formamos parte de un todo.

Mira tú por dónde, la cosa podía mejorar, el CRA de Teo se ve completado por Mónica, desde Barcelona, donde me facilitaron conocer un montón de buena gente con quien comparto intereses, empanada y queimada.

MARiA CANGILONA

[ANEXO 6- EMPIRICO APOYO PARA EL ANALISIS]

Referente a las propuestas de (...) compartir refranes es fantástico!!! Podríamos intentar ponernos un pequeño calendario para recoger las propuestas y abrir nuevas vías de trabajo: flora y fauna de nuestros alrededores, entorno social,.....

QUE LA NORIA NO PARE NUNCA!!!!

P 7: debates junio-dic. 2008.doc - 7:47 [Referente a las propuestas de ..] (492:494)

³³⁵ “La mezcla de participación y no participación que conforma nuestras identidades tiene que ver con las comunidades en las que nos volcamos, pero también tiene que ver con nuestra capacidad de conformar los significados que definen estas comunidades.” (Wenger, 2001, p.231)

³³⁶ Este aspecto, como veremos en el punto siguiente (6.3), se encuentra estrechamente vinculado a los roles de participación de los miembros del grupo.

³³⁷ Wenger, 2001, pp.190-191.

- 2) *Empresa Conjunta*. Participar en una empresa determinada “nos hace mirar el mundo de ciertas maneras”. Como identidad se traduce en una perspectiva que asumen los miembros de la comunidad, la cual se manifiesta en una tendencia a plantear ciertas interpretaciones. Esto nos remite a una idea de contención -pero no en el sentido de rechazo hacia afuera- sino en el sentido de cohesión de sus miembros. Cuando hablamos de cohesión nos referimos a las formas que tienen, los miembros de la comunidad, de relacionarse entre sí y a un sentimiento de identidad que surge de pertenecer a la comunidad virtual de la ERV.

Nuestro mayor recurso son nuestros alumnos, si unimos el espíritu "cangilón" , pues tenemos la fórmula mágica para sacar agua en el desierto...

P 5: Agrupaciones (16-6 autores).doc - 5:9 [Las agrupaciones escolares nos..] (39:40)]

Desde este foro de la Escuela Rural, quiero abrir las puertas de nuestras escuelas, para que todo aquel que quiera pase, vea y comparta, modos de ver, puntos de vista, perspectivas, ideas...

Un saludo, cinturón abrochado, salimos....

[ANEXO 6- EMPIRICO APOYO PARA EL ANALISIS]

- 3) *Repertorio compartido*. El compromiso continuo, en una práctica, produce la capacidad de interpretar y hacer uso del repertorio de esa práctica³³⁸. Podemos hacerlo porque formamos parte de la historia de la comunidad y a su vez ésta forma parte de nosotros. Como identidad esto se traduce en una historia personal de participación, merced a la cual podemos negociar los significados de ese repertorio.³³⁹

Una petición de maestro CANGILON , necesito, quiero, solicito, pido ... cuentos sobre el Bosque... historias, adivinanzas, fotos, relatos... en torno al bosque, a los arboles...

P 9: DEBATES marzo-abril 2008.doc - 9:57 [Estimados amigos de la escuela..] (822:829)

El hecho de reconocerse como cangilones -y nombrar a su comunidad virtual como la Noria Cangilona- se relaciona con este aspecto, pues han establecido una *negociación de significado* alrededor del lenguaje. En otras palabras, han

³³⁸ Artefactos, acciones, lenguaje, etc.

³³⁹ Wenger, 2001, p.191.

establecido significados negociados a través de sus prácticas lingüísticas de interacción.

(...) para quienes no han visto la fabulosa foto de los Cangilones Nemesianos³⁴⁰ os invito a entrar en el Moodle y a explorar y buscar el lindo mensaje que os ha dejado...

P31: TAREAS DEL MOODLE (8-5 autores).doc - 31:1 [TAREAS DEL MOODLE 8 mensajes 2..] (5:21)

d) Construcción de identidad

Para cada uno de sus miembros, la ERV es un espacio de interacción nuevo. Su pertenencia a esta comunidad virtual, les permite crear un código de reconocimiento que tiene que ver con su identidad *online* y que ha sido construida en este espacio. Sin embargo, esta nueva identidad no los despoja de los otros elementos que configuran su identidad y que corresponden a su contexto histórico, social y cultural.

La nueva identidad “cangilona” engloba todo lo que son y han sido estos maestros de la escuela rural. Miquel puede ser padre y abuelo, catalán, español, maestro de Prats, etc., pero también adquiere un valor agregado al pertenecer a la ERV “construir una identidad consiste en negociar los significados de nuestra afiliación a (diversas) comunidades sociales.”³⁴¹

De las estrellas Cangilonas que llegaron a Campos i, en mano, fueron a Prats he hecho un pobre vídeo (podría haber salido mejor).

Los jóvenes que están sentados son estudiantes de primer curso "magisterio" de la U. Autónoma de Barcelona que aguantaron un rollito sobre Escuela Rural i un poco más allá de ER Virtual.

Nos sentaremos en Ariño?, en Alloza? ... en el suelo?. A no en el Nilo!!!, Puedo llevar las maletas ?

<http://video.google.es/videoplay?docid=7109899758910631376>

Abraham, cuélgame donde quieras, nosotros acostumbramos a decir "cap problema", no hay problema, i en adelante sólo comunica donde está para verlo i saberlo.

Mañana empezamos la Setmana Blanca, pasamos cinco días esquiendo, los otros, yo no esquío (soy catalán i es muy caro), ya colgaré alguna cosa.

P 3: debates enero 2008.doc - 3:110 [sobre Escuela Rural i un poco ..] (392:398)
(Super) Codes: [ENLACES]

En la identidad de Miquel, se conjugan todas sus afiliaciones: como catalán, como maestro de la escuela rural, como ex-estudiante de magisterio, como integrante de la escuela rural virtual, etc.

³⁴⁰ Término que fusiona el término “cangilón” con el de NEMED, proyecto financiado por la UE

³⁴¹ Wenger, 2001, p.182.

Otro ejemplo, es el de la maestra que nos decía:

(...) en Galicia, es bastante habitual, conocer a las personas, en su entorno, por el nombre de su casa, por la profesión de sus antepasados
[ANEXO 6- EMPIRICO APOYO PARA EL ANALISIS]

Su texto nos muestra cómo -en su propia identidad- se resume una historia personal de participación; resultando “*Maria de Zapateiro*”, “*Maria del Cruceiro*” hasta aterrizar en “*Maria Cangilona*”, donde se sintetizan todas las facetas de su vida, con la nueva identidad en la comunidad virtual.

2.5. Conclusión.

Para Wenger, la experiencia viva de participación sitúa a los individuos en contextos históricos, sociales y culturales específicos; de esta forma *la identidad* es definida en un *proceso social de participación*.

Participar en comunidades concretas, permite a los individuos configurar su identidad, la cual es establecida por una manera de ser en el mundo, una manera de vivir, de llevar el día a día.

Las identidades, “aun en el contexto de una práctica específica, no son sólo una cuestión interna a esa práctica”; son también “una cuestión de nuestra posición y de la posición de nuestras comunidades dentro de estructuras sociales más amplias.” (Wenger, 2001, p.184)

En conclusión, tenemos que la identidad como experiencia de participación, se define en función de pertenecer a ciertas comunidades y no pertenecer a otras. Se define en función de lo familiar, dejando al margen lo desconocido: el maestro en la escuela, el maestro en la agrupación, el maestro en su entorno familiar, el maestro como parte de la comunidad, el maestro cangilón. (*La identidad como afiliación a comunidades*).

La identidad no es estática, cambia conforme atraviesa situaciones de vida, se va definiendo estableciendo de dónde viene y hacia dónde va: el maestro y su vocación, el maestro y su formación, el maestro y su desempeño profesional, el maestro y su filosofía de vida. (*La identidad como trayectoria de aprendizaje*).

La identidad se define en la manera de conciliar diversas formas de afiliación: el maestro como español, como catalán, como aragonés, como gallego; como maestro

rural; como joven o como viejo; como hombre o como mujer; como parte de la comunidad virtual. (*La identidad como nexos de multifiliación*).

La identidad se define a partir de negociar “maneras locales de pertenecer a constelaciones más amplias” en la construcción de valores, compartiendo tradiciones, creando lazos con los maestros del mundo. (*La identidad como relación entre lo local y lo global*).

El análisis de la identidad no termina aquí, pues la construcción de identidad es parte esencial de diversos escenarios. Por lo que seguiremos citándola, tangencialmente, en relación a los puntos abordados.

3. ANALISIS CUALITATIVO DEL PERFIL DE PARTICIPACION

3.1. Participación, afiliación e interacción

Para Wenger, el término participación describe la experiencia social de vivir en el mundo. Pertenecer a una comunidad de práctica, es tanto una cuestión personal como social que implica una participación compleja en donde se combina el hacer, el hablar, el pensar, el sentir y el pertenecer.

De esta forma, nuestras identidades se definen a partir de nuestra afiliación a diversas comunidades de práctica; pero igualmente se definen por la no pertenencia a otras. La no participación “es una parte inevitable de vivir en un panorama de prácticas”.³⁴²

“En un panorama definido por límites y periferias, una identidad coherente es necesariamente una mezcla de estar dentro y estar fuera. Cuando la participación y la no participación sólo se refieren a relaciones de dentro y fuera, simplemente reflejan nuestra afiliación a unas comunidades de práctica específicas y no a otras.” (Wenger, 2001, p.206)

Sin embargo, la experiencia de la no participación no se traduce necesariamente en una identidad de no participación. Esta experiencia, influye en la construcción de nuestra propia identidad -erigida a partir de pertenecer a diversas comunidades de práctica- de las que entramos y salimos y, en donde nuestra relación, con cada comunidad de práctica, supone al mismo tiempo la participación y la no participación.³⁴³

Esta idea de Wenger -en el sentido de que “la no participación es, de una manera inversa, tanta fuente de identidad como la participación”- para nosotros se conecta directamente con el papel o rol que desempeñaron los miembros de la comunidad virtual en la ERV.

³⁴² Wenger, 2001, p.206.

³⁴³ Wenger, 2001, pp.205-206-231.

Aunque el sentido que le da Wenger a esto, parte de relacionarlo con otras comunidades de práctica³⁴⁴, desde nuestro punto de vista creemos que tiene que ver con el papel desempeñado por cada uno de los miembros en el espacio virtual.

La diversidad de roles asumidos por los miembros de la ERV, al desplegar su actividad en la comunidad virtual, encierra esta dimensión de la identidad. En donde las competencias personales juegan un papel central, en el sentido de establecer cuál es su participación dentro del grupo y cuál es el rol que tienen y el que ellos mismos confieren a los otros.

Por otra parte, Wenger señala que “hablar de compromiso mutuo es hablar de nuestra competencia y la de los demás”; es hablar de la capacidad que tienen los miembros de una comunidad para relacionarse significativamente con las contribuciones y el conocimiento de los otros. “Se basa en lo que hacemos y en lo que sabemos, además de en nuestra capacidad de relacionarnos significativamente con lo que no hacemos y lo que no sabemos, es decir, con las contribuciones y el conocimiento de los demás” (Wenger, 2001, p.103).

El compromiso mutuo “no supone homogeneidad, pero crea relaciones entre las personas.” Para Wenger, las formas de compromiso mutuo implican: “descubrir cómo participar, qué ayuda y qué obstaculiza; desarrollar relaciones mutuas; definir identidades, establecer quién es quién, quién es bueno haciendo qué, quién sabe qué, con quién es fácil o difícil llevarse bien”.³⁴⁵ El hecho de que, para los miembros de la ERV, sea claro establecer aquello para lo que son capaces y aquello para lo que no; el reconocimiento de lo que son y lo que no son, es también una cuestión de identidad. “En la medida en que podemos entrar en contacto con otras maneras de ser, lo que no somos puede incluso llegar a ser una parte importante de cómo nos definimos.”³⁴⁶

Este punto, es particularmente importante en la asignación del rol de liderazgo, ya que este papel es conferido por los propios integrantes del grupo, en una negociación que reconoce la actividad líder de algunos y el nivel de su propia actividad. El sentido que tiene aquí la negociación de significado, no se reduce sólo a reconocer el liderazgo. La

³⁴⁴ Wenger, 2001, p.205

³⁴⁵ Wenger, 2001, pp.103, 104 y 125.

³⁴⁶ Wenger, 2001, p.205.

comunidad reconoce a sus líderes, pero en ese reconocimiento su propia identidad también se determina. No se trata de que los miembros acepten sumisamente la asignación conferida por el grupo; sino de la legitimidad que la comunidad asigna a los diferentes roles de participación de sus miembros.

Existe una gran diversidad en la frecuencia de participación de los integrantes de la ERV.³⁴⁷ Sin embargo, ésta no determina la legitimidad de pertenecer al grupo; pues -al margen del número de intervenciones- el grupo identifica quién es parte de la comunidad y quién no. Es la identidad y el compromiso con la comunidad virtual, lo que en última instancia legitima los roles asignados.

En la asignación de estos roles, cobra relevancia la experiencia en el ejercicio docente, la cual confiere legitimidad profesional en la escuela rural. Así, cada rol presente en la comunidad de maestros de la ERV es legitimado por el grupo a partir de reconocer:

- a) un liderazgo académico y de gestión
- b) los saberes profesionales y tecnológicos
- c) los valores de solidaridad y ayuda mutua

De nuevo, como producto de una negociación, se reconoce el papel que desempeñan dentro de la comunidad, lo que pueden hacer y lo que no. Por ello “la no participación es, de una manera inversa, tanta fuente de identidad como la participación”. Tenemos entonces que las formas de interacción -entre los miembros de la ERV- se vinculan a ciertos rasgos estructurales reflejados en los roles asignados a sus miembros. El reconocimiento, a la forma diversificada de participación, legitima tanto su afiliación como el rol que desempeñan (líder, informador, experto en tecnología, consejero, etc.) en la comunidad virtual.

La interacción se dio a muchos niveles, pero todos ellos siempre en el plano de la igualdad. No importando la frecuencia de participación, cada uno era respetado y considerado como un miembro importante del grupo.³⁴⁸ Fahy et al. (2001), identifican

³⁴⁷ Al respecto, ver en el capítulo 7 lo relacionado con el participante único, múltiple y vinculado.

³⁴⁸ A nadie se le obliga a participar, cada miembro asume su propio compromiso y es responsable de su nivel de participación en la ERV. Desde el rol de participante único (aunque el grupo no le llame así) hasta el de coordinador. Incluso, cuando uno de los miembros señala “por favor no os limitéis a leernos”, está asignando también un rol a esos participantes: el de *lurker*.

algunos grados que se producen en el flujo de la comunicación cuando los miembros de una comunidad virtual interactúan entre sí. En su estudio, reconocen que la direccionalidad de la interacción puede ser:

- Simétrica o asimétrica
- Igual, desigual o complementaria.³⁴⁹

En general, en la ERV no hubo estructuras jerárquicas de ningún nivel. Si bien existió el rol de liderazgo, éste se dio de manera simétrica y de igual a igual. Prueba de ello es que los líderes identificados eran maestros de la escuela rural y ninguna de las tres coordinadoras de la UB fue tomada como líder.

En relación, a la interacción general del grupo, ésta se dio de manera simétrica y complementaria. Las formas de ayuda mutua -que caracterizaron el flujo de la comunicación- garantizaban esta complementariedad.

Los miembros de la ERV se comprometieron en un proyecto conjunto, con el propósito de mejorar la infraestructura TIC en sus escuelas, e incrementar sus conocimientos en relación al manejo de las mismas. Cada uno -a partir de su bagaje personal- aportó saberes y experiencia, para lograr los objetivos de esta empresa compartida.

Participar -como miembros de la comunidad- les permitió establecer una serie de relaciones que iban, desde comentar la cotidianidad del trabajo docente, hasta darse apoyo y consejo en cuestiones personales; incluso, más allá del aula.

A continuación, analizaremos los diferentes roles que jugaron los miembros de la ERV: tanto de los maestros de la escuela rural como de los participantes de la Universidad de Barcelona. En la bibliografía revisada, encontramos diversos autores³⁵⁰ que han abordado el tema; sin embargo, para nosotros es difícil encajonar lo observado en la ERV con tipologías construidas ex-profeso. No obstante -en el transcurso de este escrito- nos referiremos a algunas de estas categorías; relacionándolas, en algunos aspectos, con lo que hemos encontrado en esta comunidad virtual de aprendizaje.

³⁴⁹ Fahy et al., 2001.

³⁵⁰ Anderson et. al., 2001; Ridley & Avery, 1979; Fahy et al., 2001; White, 2012; Volkman, 2011; Valerio, G y Ramírez, P., 2012; Budiño, 2011.

3.2. Legitimando los roles de participación en la comunidad virtual

Las formas de participación, encontradas en nuestra comunidad virtual, nos permiten categorizar los roles de los miembros de la ERV en tres grandes rubros.³⁵¹

En primer lugar, abordamos la interacción a nivel del *grupo en general*. Aquí no establecemos ninguna diferencia entre los roles surgidos, pues -cuando hemos hablado del sentido equitativo y simétrico del grupo- esto implica que había un balance general en donde todos se beneficiaban por igual, no importando su nivel de participación.³⁵²

En este nivel, es donde mejor pueden observarse las características de igualdad y simetría; por lo que todos los miembros pueden caracterizarse como *contributor* o *core participants*³⁵³. White (2012), señala que estos miembros son aquellos que trabajan para que su comunidad sea un éxito y constituyen una fuente de ideas e inspiración para mejorar la comunidad. Por su parte, Volkman (2011) considera que la contribución de estos participantes es muy importante para el progreso de los sitios.

Considerando la importancia de todos y cada uno de los miembros en la ERV -cuya participación responde a lo dicho por ambos autores- creemos que esta definición se ajusta, por igual, a todos sus miembros. En este nivel de clasificación, no diferenciamos líderes, ni coordinadores; pues -si partimos de la premisa de la construcción del conocimiento- tenemos que el aprendizaje es algo dinámico que se construye en una participación equitativa de todos los involucrados. En este nivel, reconocemos a todos los miembros activos de la Escuela Rural Virtual, como *participantes esenciales*.

En *segundo lugar*, abordamos el análisis de roles en relación al *liderazgo*. Aunque nuestra clasificación -como ya hemos señalado- no se encaja en ningún modelo,

³⁵¹ Por falta de tiempo y espacio, no hemos abordado toda la gama de roles que se podrían haber ubicado en esta comunidad virtual. No obstante, los tres rubros señalados, corresponden a aquellos perfiles generales que se pueden encontrar en cualquier tipo de comunidad virtual.

³⁵² Algunos autores, manejan que la *participación* está determinada por los beneficios que se obtienen de pertenecer al grupo; mientras que la *no participación* sugiere la decepción (Ridley y Avery, 1979) (Rytina & Morgan 1982) Este no fue el caso de la ERV; pues, por ejemplo, cuando surgió la oportunidad de ir a Grecia, el “premio” correspondió a uno de los participantes vinculados; es decir, uno de los maestros cuyo número de participaciones no era tan significativo.

³⁵³ *Colaboradores* o *participantes esenciales* (White, 2012 y Volkman, 2011) Aunque ambos autores, consideran que este tipo de participantes son los que colaboran con el mayor número de contribuciones. Desde nuestro punto de vista, la cantidad no es significativa cuando se trata de pertenecer a una comunidad de práctica y construir una identidad alrededor de ella.

podemos considerar este nivel como relacionado con los *power users*³⁵⁴ y con los *linkers*.³⁵⁵ El primer término, se aplica a aquellos participantes que son capaces de influir en la red con una sola intervención. El segundo, los caracteriza por influir en el ritmo de un espacio de interacción en línea, ayudando a crear conexiones entre sus miembros e interesarse por llevar recursos a su comunidad.



Figura 55. Roles de los participantes de la ERV. Surgidos del análisis cualitativo del perfil de participación. Fuente: Elaboración propia.

En nuestro caso, hemos identificado a los líderes de la ERV principalmente por su capacidad para incentivar la participación de los miembros del grupo; por interesarse en buscar recursos de todo tipo -no sólo tecnológicos- y, finalmente, por el impacto que han tenido sus aportaciones en la comunidad de maestros que integran la Escuela Rural Virtual.

Por último, abordamos las características que tuvo la *coordinación* en esta comunidad virtual. Hay muchos trabajos que nos habla del perfil que debe tener un coordinador de plataformas e-learning³⁵⁶; sin embargo, no planteamos este apartado comparándolo con estos trabajos, ni lo presentamos como un perfil ideal. Nuestro objetivo es, más bien,

³⁵⁴ *Usuarios poderosos*, Volkman (2011); White(2012)

³⁵⁵ *Enlazadores o ligados* White (2012).

³⁵⁶ Fahy et al., (2001); McGarry y McGrath (2013); Valerio y Ramírez (2012); Budiño, G. (2011); Nørskov y Rask (2011); White, N. (2012); Anderson et al. (2001); Volkman, E. (2011)

dar a conocer algunos rasgos de esta función, asumida por los integrantes del proyecto que colaboraban desde la UB.

3.3. Los maestros de la escuela rural virtual como participantes esenciales

Basándonos en el hecho de que las relaciones de participación mutua implican estar incluido en todo lo que tiene importancia³⁵⁷; consideramos que todos los miembros de la ERV –independientemente del despliegue que se haya dado al interior del espacio virtual- son esenciales en la construcción de la comunidad virtual. Es en este sentido, que hemos ubicado a todos los miembros de la ERV como participantes esenciales³⁵⁸; identificando, de manera general en todos ellos, las siguientes características:

- Comprometidos con su trabajo diario en el aula.
- Maestros muy activos con diversas propuestas de actividades educativas.
- Contribuían con ideas, comentarios y sugerencias tanto para el espacio virtual como para el trabajo diario del maestro rural.
- Compartían sus experiencias, al hablar tanto de sus actividades cotidianas en el aula como de su relación con las autoridades.
- Intervenían en los diálogos del GG aunque no fueran directamente aludidos.
- Aportaban sus conocimientos a cualquier miembro que lo solicitará.
- Siempre respondían –aunque con diferente intensidad y de acuerdo a sus posibilidades- a cualquier demanda para la realización de actividades. Fueran éstas de evaluación o de trabajo; fueran propuestas por la coordinación de la UB o por alguno de sus compañeros del grupo.
- Se preocupaban porque su participación en la comunidad virtual fuera consistente.
- Comentaban su problemática cotidiana en los foros del espacio virtual.
- Su actividad virtual era importante pero más lo era su trabajo en la escuela rural.

El interés de estos maestros -en el proyecto de la ERV, Rural Wings y Nemed- estaba vinculado con lo que pudiera servirles en su trabajo cotidiano con los niños y en todo aquello que resultara en beneficio de la escuela y la comunidad rural. Por esta razón, en

³⁵⁷ Partimos de la premisa de que -en una comunidad de conocimiento y práctica- la participación activa implica la existencia de una atmósfera creada por la comunidad; en donde “todo lo que sea necesario para hacer posible el compromiso mutuo será un componente esencial de cualquier práctica” Wenger, 2001, p.101.

³⁵⁸ Caracterizados en el capítulo 7 como participantes activos.

el punteo anterior, no hemos podido limitarnos sólo a sus características en relación a la comunidad virtual.

Lo nuestro no es más que un humilde grano de arena que aportamos junto a otros muchos otros profesores que día a día están realizando un trabajo impresionante en sus aulas. Nuestro único mérito es que somos un grupo de profesores que comparte la ilusión por aprender para enseñar cada día algo mejor.

P 2: Debates diciembre 2007.doc - 2:4 [Re: al paso 1 m.angelespo...@..] (38:87)
(Super) Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL]

En cuanto al flujo de la comunicación que se daba entre sus miembros –principalmente a través de los correos vertidos en el GG- podemos identificar la interacción basada en lo que saben y en lo que hacen y en el reconocimiento de “las contribuciones y el conocimiento de los demás”.

Quería preguntarte que si te mando cosas a ti, me las podrías colgar en el blog?????

Sería por poco tiempo ya que me estoy aprovechando del cielito de María que me está ayudando muchíiiiiiiiiisimo.

P20: me da mi calaverita.doc - 20:17 [bansedes@edu.xunta.es para esc..]
(133:137) (Super) Codes: [CONTEXTO] [COORDINACION] [ESCUELA RURAL VIRTUAL] [IDENTIDAD]

Vosotros id preparando la ida a Ariño-Alloza y cuando lo tengáis decidido me podréis invitar? No puedo perderme otra ocasión de conocer gente maravillosa.

P 6: debates junio 2007.doc - 6:25 [mas Burgos 1 Miquel 5 jun 200..] (264:302)

Respecto a su relación con las figuras líderes; el papel de liderazgo es reconocido por el grupo, a partir de que el grupo acepta las propuestas y solicita -muchas veces- la ayuda que estas figuras pudieran darles. No hay conflicto de intereses en esto; ya que cada miembro reconoce la capacidad de su propio hacer. El liderazgo es aceptado porque saben que eso contribuye a mejorar su comunidad de aprendizaje.

Hola M... Como siempre, tus ideas me encantan. Me parece muy bien lo que propones. Mirad, yo en cuanto al YOURA, además de todo el juego que da para trabajar el ámbito lógico-matemático, había pensado hacer un refranero/cancionero sobre cada mes y además grabar en vídeo el resumen meteorológico del mes, un poco lo que tú y M... ya habíais comentado.³⁵⁹

ESCUELA RURAL VIRTUAL. GOOGLE GROUP. Propuesta de Trabajo Noviembre. 4 publicaciones de 3 autores.

³⁵⁹ Las dos “M” corresponden a los nombres de los dos líderes identificados en el grupo.

El grupo no es pasivo -ni “se sienta” a esperar todo de los líderes o coordinadores- participa activamente en la comunidad virtual: proponiendo, preguntando, demandando, desarrollando actividades, etc.

Esta hormiga le da igual con quien coordinar las actividades del Youra: de entrada ya estoy haciendo un registro diario para el Youra, que nos servirá para a final de curso tener un anuario del clima, temperatura,...que en cuanto pueda os enseñaré... Además he comprado un molinillo de viento y estoy indagando como hacer el registro, e igual con la lluvia. Se aceptan ideas! Pero todavía no tengo las claves del Youra!

P15: Hormigas en el camino (18- 9 autores) el arte de pedir.doc - 15:4 [9 Oct 2008Hola: Esta hormiga l..] (19:22) (Super) Codes: [RURAL WINGS]

La respuesta del grupo, al llamado para realizar alguna actividad, o involucrarse en algún proyecto, siempre tuvo un gran nivel de participación. Lo que demuestra, la dinámica de trabajo de todos estos participantes esenciales.

Después de leer la propuesta de Mónica, cierras el correo i empiezas a pensar. La primera pregunta que aflora es:

Debe ser una propuesta diferente a la que estamos iniciando?

Conocernos "compartiendo tradiciones"

P22: NEMED y RURAL WINGS (debates febrero).doc - 22:5 [7 feb 2007 Bona nit, Después ..] (61:68)

Caramba con la poesía!!!

Los caminos de la educación y de los "saberes" son inmensos.

En el blog, estaría bien empezar el compartamos tradiciones con explicarnos que hacemos en la escuela para celebrar el día de los "difuntos", casatanyada, halloween, y una pequeña reseña de lo que se hace en nuestro entorno. Una sencilla forma de empezar a calentar motores.

P 7: debates junio-dic. 2008.doc - 7:60 [Caramba con la poesia!!! Los c..] (839:847) (Super)Codes: [CONTEXTO] [LIDERAZGO]

Las demandas a la coordinación, por la incorporación de sus trabajos, o por sus claves de acceso –mostradas en estas citas- son una muestra más de las ganas y empeño que ponen estos maestros para participar en el espacio virtual de la ERV.

Hola (...) acabo de leer tu mensaje, y después de entrar en la página de la escuela, pude comprobar que todavía no está colgado el vídeo QUE POR FIN CONSEGUIMOS MANDAR DESDE TEO, correspondiente a la actividad del Carnaval de Gela, Manuel, Nuria, Susana, Sabela y María. Si no se cuelga no podremos compartirlo con nuestros compis.

MUCHAS GRACIAS.

P 8: CARNESTOLTES (7-5 autores).doc - 8:3 [Mar 2007Hola Mónica, acabo de ..] (17:17)

SOY GELA DO AGRO DO MUIÑO (LA QUE ESTABA ANTES EN AIDO) y no me has mandado mi contraseña para entrar en el Youra. ¿Es que no la necesito? ¿Es que mi cole no puede participar? y cómo hago con el blog! Lo mío no es un MAR de dudas, es un Océano.

Siento causarte tantas molestias pero tengo unas ganas de empezar a currar

Petonets y biquiños de Gela

P 7: debates junio-dic. 2008.doc - 7:70 [BUENOS DÍAS CARMINA SOY GELA D..] (1031:1043)

El grupo estableció una dinámica de trabajo basándose en la ayuda mutua y en la colaboración, con formas de trabajo coordinado que les permitió realizar todo tipo de proyectos, en el que no pocas veces combinaron la interacción online con la colaboración offline.

Hola compañeros de la Escuela Rural Virtual:

Desde el colegio de A Ramallosa os pedimos vuestra colaboración para la celebración del carnaval.

Si en navidades hicimos estrellas para Campos, ahora la idea sería celebrar un carnaval centrado en las diferentes culturas para lo que os pedimos que nos enviéis caretas que representen las diferentes razas y/o culturas del mundo.

P 3: debates enero 2008.doc - 3:19 [Carnaval 1 franciscona...@edu..] (219:324)

Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL]

Este correo nos muestra el sentido de la colaboración y de cómo -no importando quién lo pida, ni a dónde hay que mandarlo- todos los miembros de la ERV participaban en lo que se les pedía. Aquí, la maestra menciona “Si en navidades hicimos estrellas para Campos”; porque, efectivamente, una gran parte de los maestros colaboraron en esta actividad y las enviaron a Galicia, a la escuela de Campos. Proceso que algunos documentaron fotográficamente en el espacio virtual.

Hola a todos se nos acaba la buena vida!

Os tengo que enviar las fotos de la elaboración de las estrellas para Campos, una a una así que prepararos, que ahí van.

ESCUELA RURAL VIRTUAL. GOOGLE GROUP. ESTRELLAS CAMPOS. 2 publicaciones de 2 autores.

Como fue el caso de la maestra que compartió la elaboración de las estrellas (16 fotos en total), y que subía una por una. Al final, un comentario muestra los problemas que tuvo al interactuar con las herramientas TIC.

Me rindo. Ya os enviaré con calma y cuando me quede paciencia, las fotos de las estrellas y el video de navidad del festival, y vamos a dejar la noche buena en paz. Y a ver si a tu coleguita Miquel: el Murfy a ver si le trae unas largas vacaciones y deja de cebarse conmigo!!!

Feliz Navidad a todos , menos a Murfy! grrrrrrrrrr!

ESCUELA RURAL VIRTUAL. GOOGLE GROUP. ME RINDO. 7 publicaciones de 5 autores

Pero la aventura de las *Estrellas*, tuvo todavía más historia. Después de llegar a Campos (una de las escuelas gallegas), las estrellas recorrieron otros territorios -como se evidencia en los siguientes correos- en donde además podemos percibir las formas de interacción establecidas entre los miembros de esta comunidad virtual.

Mi niña eres un cielo, una a una, que paciencia, yo que conozco el resultado final, que maravilla. Ahora las estrellas, lucen en Prats, en su gira por nuestro universo.

Graciñas

ESCUELA RURAL VIRTUAL. GOOGLE GROUP. ESTRELLAS CAMPOS. 2 publicaciones de 2 autores

Mi querida y hermosa Nuria,

Esperaré con la boca abierta por la emoción. Quiero ver vídeos y fotos de la gira de las estrellas, pero de la gira completa.

Fotos de las estrellas en toda REDONDELA, es decir, en todos los coles a los que vaya. Esto hay que registrarlo porque es alucinante lo que habéis conseguido.

ESCUELA RURAL VIRTUAL. GOOGLE GROUP. ESTRELLAS. 4 publicaciones de 3 autores.

Ejemplos de esta interacción, hay muchos, pero hemos escogido este ejemplo de las estrellas, por tener ciertas características que demuestran la forma de trabajo, la dinámica y el compromiso establecido entre ellos.

Hola Cangilones:

Si puede ser, os voy a hacer una petición express! El día 16 de Junio, es el festival de fin de curso en mi centro y me gustaría tener las estrellas que elaboramos aquí. ¿Donde andan? ¿Quién las tiene? Sería posible?? Después de tanto chollo, me gustaría sacarle provecho!

ESCUELA RURAL VIRTUAL. GOOGLE GROUP. MEMORIA FIN DE CURSO. 4 publicaciones de 3 autores

La respuesta no se hizo esperar y fueron enviadas a Galicia desde Cataluña. Acción en donde se ve reflejado el compromiso y la solidaridad que existía en esta comunidad virtual.

Mil gracias por las estrellas! Menuda pasada, te ha debido costar una pasta enviármelas, esto la UB debería tenerlo muy pero que muy en cuenta!!!!

De verdad que hasta que vi las estrellas y empecé a sacar estrellas y mas estrellas y mas y mas, no fui consciente de lo que estamos consiguiendo y lo importante que es todo esto.

ESCUELA RURAL VIRTUAL. GOOGLE GROUP. ESTRELLAS. 4 publicaciones de 3 autores

Por otra parte, tenemos que el reconocimiento a las competencias y saberes de los demás creaba un clima de conocimientos compartidos, donde todos aprendían de todos, no importando si el que necesitaba el apoyo era uno de los líderes o alguna de las coordinadoras. En este sentido, los maestros de la escuela rural muchas veces apoyaron a las coordinadoras con asesoría, o apoyo técnico, en la ejecución de su trabajo. Dos ejemplos, los tenemos en los siguientes fragmentos:

Hola Miquel,

Serías tan amable de colgar este vídeo en el WEBTV

¡Gracias!

Besos,

P 3: debates enero 2008.doc - 3:58 [Hola Miquel, Serías tan amable..] (699:720)
(Super) Codes:[LIDERAZGO] [Mónica]

Hola, buenas tardes!!!

C... he visto lo que colgaste en el blog, está muy chulo o muy guapo como diría Miquel, una sugerencia para hacer más operativo el blog y que nuestras cosas no ocupen toda la portada del mismo.

Al escribir cualquier artículo, si vemos que es largo o que ocupa mucho, lo que podemos hacer es al escribirlo fijarnos en la parte superior izda hay dos pestañas, (VISUAL HTML), pulsamos en HTML y escribimos todo el texto, (...)

P20: me da mi calaverita.doc - 20:2 [Hola, buenas tardes!!! Carmi..] (16:26)
Codes: [COORDINACION] [INTERACCION CON TICS]

La cita anterior, muestra una sugerencia de la coordinadora del Blog a la coordinadora desde la UB en ese momento. Coordinadora que -de las tres de la UB- era la que menos competencias tenía en el uso de las TIC y que, además, no sabía mucho cómo utilizar un blog; por lo que fue necesario que la administradora del Blog –docente de la escuela rural- le indicara cómo optimizar este recurso.

Para terminar, presentamos una conversación en donde se puede observar el grado de interacción presente en esta comunidad virtual. Desde la rápida respuesta del maestro catalán; hasta la aparición de la “maestra perdida”; para rematar, con una de esas reflexiones muy típicas de los maestros de la Escuela Rural Virtual.

Desde TADEGA, llegó este enlace sobre un Curso Práctico de Captación de Fondos. (...)

Aviso para catalanes: Si disponéis de información sobre la entidad que da los cursos, la persona que lo tutela, etc., etc., sería de agradecer que la compartieseis. Supongo que pareceré una de las vecinas cotillas de mi barrio, pero ni los dineros abundan, ni mucho menos el tiempo para invertir en más formación.

MUCHÍSIMAS GRACIAS. Un biquiño.



(...) Como andamos de refranes (...)

PD. Te acordas de una tal Gela, onde andarà?



A QUE TIENE MUY BUENA PINTA EL CURSO?

A VER SI NOS LLEGAN REFERENCIAS DE QUIEN LO DÁ, Y SI ES DE FIAR, PUES NADA, A PEDIR CON CONOCIMIENTO DE CAUSA...

QUE LA ESCUELA, TADEGA, RURALWINGS,... SE PUEDAN VER BENEFICIADAS.

BICAZOS Y ... POR CIERTO, GELA DECÍAS QUE SE LLAMABA?



Buenos días,

No tengo información sobre esta ONG, pero parece que es de verdad ya que los enlaces y la información parece verídica.

Parece que el curso vaya dirigido a ONG y similares, aunque las escuelas en muchas ocasiones somos un poco así.



Ando como una loca detrás de mi director para que me cubra y firme todos los papeles pues está semana no ha venido 2 días al colegio. Por fin, lo he conseguido y todos los papeles van camino de Prats vía correo urgente. Dios mío que salga todo bien ¡Si no le doy dos yoyas al José Antonio.

Muy relajada pero "atacã" de los nervios.

Vuestra Gela



Anda Geliña no te quejes que tienes un director como Manda Dios, lo que pasa es que vosotros no entendéis que un Director....

Un Director No LEE el periódico, SE INFORMA

Un Director Nunca Llega tarde, LO ENTRETIEENEN

Un Director no Duerme, DESCANSA³⁶⁰

Y tu director entre que se informa, descansa y lo entretienen... qué más puede hacer el pobre hombre, anda que... a lo mejor pretendes que por encima trabaje....tu de tratante de esclavos no tenias precio.

En fin, me alegra leerte, me alegra que los papeles estén camino de Prats, y estoy súper contento de COMPARTIR contigo esta nueva aventura.

P15: Hormigas en el camino (18- 9 autores) el arte de pedir.doc - 15:18 [10 Oct 2008Buenos dias, no ten..] (102:170)

Estos correos, son una muestra de por qué los consideré -a todos sin excepción- como participantes esenciales. Ya que, sin lugar a dudas, todos y cada uno contribuyeron de manera fundamental en la construcción de esta comunidad de aprendizaje.

A. Liderazgo

Del grupo de participantes esenciales, se destacan dos miembros cuyo perfil resalta por participar de forma generalizada en una amplia variedad de discusiones³⁶¹ y debido a que sus intervenciones ayudaron a crear conexiones, e influyeron en el nivel de participación de todos los miembros de la comunidad. Es a estos participantes a los que he caracterizado como líderes naturales en la ERV y -aunque ambos tienen características muy diferentes- lo que expondré a continuación demostrará porque les confiero el papel de liderazgo en esta comunidad virtual.

Esta asignación, es el resultado de analizar las formas de interacción que ambos personajes establecieron con el grupo donde el reconocimiento a su actividad guía,

³⁶⁰ Negritas mías.

³⁶¹ Muestra de ello, es el número de sus participaciones que se despega del resto de los participantes. Y aunque ya hemos señalado que la cantidad no es determinante, en el caso de estos dos participantes vinculados, éste es uno de los rasgos que sustenta su rol de liderazgo. (Ver anexos 3, 4 y 5)

viene del grupo mismo. Hemos ubicado dos estilos: el primero inserto en una especie de actividad de gestión; cuyas características principales se encuentran en que propone actividades, motiva al grupo, busca recursos económicos, etc., al que reconocemos como *liderazgo ejecutivo*. El segundo, inserto en un tipo de actividad que se basa en el apoyo incondicional a los miembros del grupo y que repercute en lo emocional o psicológico, al que hemos denominado *liderazgo solidario*.

Así expresado, parecería que el primero impacta en lo académico y el segundo en la cohesión del grupo. Sin embargo -como veremos más adelante- ambos ejercen un impacto en la comunidad virtual, a partir de un liderazgo profesional y ejecutivo que posibilita el desarrollo de actividades en la ERV, permitiendo establecer una fuerte vinculación entre sus miembros; donde, el compromiso mutuo, es parte esencial de esta empresa compartida.

Por otra parte, tampoco se pueden separar tajantemente las dos formas de liderazgo; ya que ambos líderes, impactan en lo psicológico o emocional, además de en lo ejecutivo. Podría decirse, que estos dos tipos de liderazgo eran complementarios; el grupo buscaba su ayuda, tanto para que los apoyara en las actividades de la comunidad virtual como en la búsqueda de recursos para sus escuelas, e incluso para comentar alguna situación cotidiana que los afectara.

Lo más destacado, de ambos tipos de liderazgo, fue que con su participación se logró involucrar a toda la comunidad virtual en los trabajos realizados. Aun a aquellos participantes que -por la dinámica en sus escuelas- no tenían mucho tiempo para realizar las actividades de la Escuela Rural virtual.

a) PASION POR APRENDER, ILUSION POR ENSEÑAR (LIDERAZGO EJECUTIVO)

Este tipo de liderazgo, lo ejerció el profesor de la escuela rural de Campos, en Galicia. Pieza fundamental -en el desarrollo de esta comunidad virtual- presentaba un estilo de participación muy activa que lo llevó a involucrarse a fondo con todos los proyectos de la ERV.

Siendo uno de los primeros en responder al llamado de la UB -no se contentaba sólo con eso- alrededor de las propuestas vertidas, generaba otras, tendientes a trabajar con los proyectos sugeridos. Su liderazgo, de manera general, tenía las siguientes características:

- Proponía actividades y proyectos
- Mostraba una gran iniciativa
- Poseía un gran poder de convocatoria
- Incentivaba la participación individual de los miembros de la ERV
- Investigaba las posibilidades de atraer recursos económicos e incentivos para las escuelas rurales.
- Participaba activamente en las discusiones del grupo con lo cual promovía la participación general
- Se daba a la tarea de informar de todo lo que se relacionaba con la ERV
- Apoyaba a la coordinación de la UB
- Promovía, en su región, el proyecto de Rural Wings
- Su liderazgo y poder de gestión, era reconocido por el grupo

Su estilo de participación -activo y propositivo- le permitía llevar la delantera en muchas de las actividades. Interesado por generar una participación activa, proponía actividades alrededor de los proyectos -que desde la UB enviaba RW- teniendo siempre presente las necesidades y condiciones de la escuela rural e involucrándose completamente en la ejecución de los proyectos.

En los próximos días tendremos noticias del Rural Wings, pues estamos intentando coordinar las actividades a realizar durante el curso 2008, para poder integrarlas en las programaciones de nuestros respectivos centros, de tal manera que tengamos una planificación anual donde se establezca un hilo conductor. Os invito a todos/as a que esta semana del 21 al 27, por este medio, pongáis sobre la mesa aquellos temas que consideréis interesantes para desarrollar desde el proyecto europeo:

Youra

WebTV

Compartiendo Tradiciones. y

Ahora es el momento de escribir todos aquellos que tan solo leéis...

P30: SOBRE EL YOURA (21-8 autores).doc - 30:6 [21 Sep 2008 Miña Geliña ... rec.]

(52:62) (Super) Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL] [LIDERAZGO]

[RELACIONES] [RURAL WINGS]

Una característica importante, en el perfil de su desempeño, fue el demandar una participación activa en el grupo, haciendo un llamado incluso a los *lurker*:

“ahora es el momento de escribir todos aquellos que tan solo leéis”

“Gracias a todos por estar ahí, pero por fa, no os limitéis a leernos”³⁶²

Su llamado promueve la colaboración general del grupo, lo que repercute en el índice de participación del GG.

Chicas y Chicas... no dejemos que la Noria se nos oxide, todos tenemos evaluaciones, proyectos de dirección, fin de trimestre... pero... un paso más, antes de las vacaciones.....

P 8: debates marzo 2007.doc - 8:48 [cuento 1 Miquel 20 mar 2007 ..] (585:629)

(Super) Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL]

El nivel de sus propuestas abarcaba tanto las generadas por Rural Wings, como las surgidas de su propia iniciativa. Incluso, la idea de la elaboración de las estrellas -de la que ya hemos hablado- fue generada por él.

Boas Noitiñas

Tengo un trabajo para todos y cada uno de vosotros, más que un trabajo (...) la colaboración mas entusiasta de todos y cada uno de los maestros cangilones veteranos y noveles, (...).cómo ?.

HACIENDO UNA ESTRELLA

Si tan solo eso os pido, que cada escuela, que cada aula, que cada Asociación de Padres/Madres, que cada claustros de maestros, que todos y cada unos de los integrantes de la ERV elabore una estrella, Desde Ariño, Alloza, Prats, San Andres de Luena, Reboreda, A Ramallosa, Vilariño, Canarias, Aido, Oza, Bamonde, Cantabria, Asturias, A Estrada, Valga... desde todos y cada unos cientos de estrellas.... (...)

Parece que falta un mundo, pero quiero tener aquí las estrellas antes del 15 de

³⁶² P 9: DEBATES marzo-abril 2008.doc - 9:53 (734:814) Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL]

diciembre para poder COLOCARLAS (...)

No puede faltar nadie, pasaremos lista.

Desde ahora mismo, gracias por vuestra ayuda.

P35: A Campos Cangilones.doc - 35:1 [A Campos Cangilones; (9- 4 aut..)]

(1:14)

Su poder de convocatoria se ve reflejado en la respuesta que –como ya hemos documentado- tuvo el grupo a esta propuesta y a muchas otras que él hacía.

Las estrellas llegaron a Redondela, de Redondela subirán a Santo Paio de Abaixo ... luego ... si los cangilones gallegos quieren pueden pasar por algún cole antes de fin de curso, sino regresaran a Campos y en septiembre retomaremos la gira para los colegios que quieran.

P26: Que no pare la fiesta.doc - 26:5 (170:181)Codes:[INTERACCION CON TICS] [LIDERAZGO] [RELACIONES CON LA CV]

Propuesta a la que también se adhirió la coordinación en la UB, involucrándose en lo que le correspondía.

...estoy flipando con la gira de las estrellas. Esto se ha de documentar. Yo ya he abierto el espacio en el Moodle para colocar la gira de las estrellas.

Y todos, todos a pedir miles de deseos porque resultó que las estrellas de la ERV son FUGACES :-)

P21: Moodle (11-6 autores).doc - 21:11 [10 Jun 2008Hola a todos y toda..] (84:95) Codes: [COORDINACION] [ESCUELA RURAL VIRTUAL]

Hola..., os envié las fotos de la elaboración de las estrellas que mandamos a la súper escuela de Campos!

Todos mis mejores deseos para todos, que ya sabéis que os quiero. Por cierto C... un enorme abrazo de bienvenida y que disfrutes de esta experiencia tanto como nosotros!

Bueno no me enrolló más que no son horas de seguir en la escuela, Miles de besos y que os quiero!!!!!!!!!!

ESCUELA RURAL VIRTUAL. GOOGLE GROUP. ELABORACIÓN ESTRELLAS CAMPOS. 2 publicaciones de 2 autores

Este último correo, además de mostrarnos la entusiasta participación de la maestra en relación a la propuesta de este líder, nos permite visualizar su perfil. Perfil que comparte con otros muchos miembros de la ERV y que nos muestra que la participación

no se limita al horario laboral, abarca incluso tiempos fuera del horario de clases, “no me enrolló más que no son horas de seguir en la escuela”. Y ésta fue la constante entre los maestros cangilones, utilizar tiempos fuera de la escuela para conectarse con la comunidad virtual.

Por otra parte, observamos el impacto emocional del líder, personalizado en el camarada, el colega, el amigo que tiene presentes a todos sus compañeros de la ERV.

Hola M...:

Muchísimas gracias por ser tan detallista y mantener el contacto con todos nosotros incluso durante las vacaciones. Disfruta de esos tigres, que están riquísimossss...

Un besazo y que tengas unos últimos días excelentes.

P 5: debates julio 2007.doc-5:6-[Regreso a Casa 1 M. Ángel Esc..] (69:79)

Al colega que sabe reconocer las contribuciones de los demás y las apoya. Aportando siempre propuestas que quedan a la consideración de todos.

Retomando la idea de Isabel Rodrigo al hilo del año internacional del agua, mi propuesta es que todas las escuelas rurales escriban un deseo, una petición, un ruego y luego... el de todos lo pongamos en nuestras escuelas, con gifs animados, con dibujos, con lo que nos de nuestra imaginación.

El archivo adjunto es una idea, no un formato obligatorio.

P 3: debates enero 2008.doc-3:71 [Manifiesto sobre el agua 1 M...] (840:852) Codes: [LIDERAZGO]

Y, desde luego, al amigo que comparte recursos y que está siempre dispuesto a colaborar.

Ya esta creada el enlace del Colegio de Ortoño, lo tienes aquí en este enlace

<http://www.ellinogermaniki.gr/ep/youra/ecom/>

Prueba y me dices, sí no funciona recuerda que en Teo tienes un amigo

Un bicaso

P18: INFORMITO SOBRE EL YOURA (26-8 autores).doc - 18:18 [21 Oct 2008 Buenos Dias Gela ...] (120:127)

Para aquellos proyectos que necesitaban un trabajo de tipo logístico, tenía la capacidad de reclutar a otros miembros de la comunidad virtual para que desempeñarán esta función. Tanto a nivel *online* como *offline*.

La siguiente conversación, es un ejemplo de la forma en que involucra a uno de los participantes para realizar este tipo de actividad. Esto nos habla también de la total disposición del maestro involucrado para participar activamente en las actividades de la ERV.

Feliz Regreso Chicos/as

Es urgente que determinemos todo lo relativo al encuentro de Santander:

Xavi. Nos confirmas el sitio y demás? (...)

Un saludo

Pasión por aprender, ilusión por enseñar.



Buenos días i feliz año!

Si no ocurre nada, mañana mismo sabremos donde vamos a dormir y reunirnos. Parece ser que va a ser en un monasterio!!!! Sale barato, hay salas y está comunicado con transporte público. (...)

Salut



Feliz Año, amigo Xavi y compañía... amigos Cangilones... que nos vamos de vamos de Monasterio ...

Perfecto, así estamos más concentrados en los maitineeeeeesssss... (...)

Bicos/Petonets con alegría

Pasión por aprender, ilusión por enseñar.

P 4: debates enero-abril 2009.doc - 4:6 [Urgente – Santander 1 M. Ánge..]
(25:132)

Existía, sin lugar a dudas, un gran respeto para este líder natural, basado en su reconocida labor de gestión para obtener recursos y en la valoración a sus saberes profesionales y conocimientos técnicos.

Vaya por delante que apreciamos mucho el poder pertenecer a este selecto grupo que, como bien dice M..., mantiene viva la “pasión por aprender y la ilusión por enseñar” y al que debemos el honor de habernos brindado la ocasión de compartir (...) Gracias a M..., que nos dio a conocer este Proyecto, al cual decidimos adherirnos sin reservas y a su gestión para la instalación de los medios técnicos necesarios conseguimos que el colegio pudiera disponer de conexión a Internet vía satélite mediante la instalación de una antena parabólica.

P 9: DEBATES marzo-abril 2008.doc - 9:41 [maestr@s decepcionados 1 s.....]
(461:500)

A él se le pregunta, se le confirma, se le avisa. En fin que, muchas veces, aparece como una figura con funciones de coordinación.

Gela ya me había confirmado telefónicamente que ella venía a Santander, faltaba por confirmar si del Cole Agro do Muiño venía alguien más, os paso el enlace al doc para que pongáis los nombres, los horarios y demás.

Supongo que en unos días nos pondremos con el tema de las habitaciones, sitio, y demás

P 4: debates enero-abril 2009.doc - 4:1 [Re: Escuela Rural Virtual (Rur..)] (1:24)
Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL]

M... no soy capaz de introducir ningún dato en el Youra ¿qué hago?

¡Ayúdame! guapetón

Biquiños

P18: INFORMITO SOBRE EL YOURA (26-8 autores).doc - 18:19 (128:130)

M... nosotras ¿PODEMOS?

a POR ELLOS ¡DINOS CONCRETAMENTE LOS PASOS QUE TENEMOS QUE DAR Y ALLÁ VAMOS.

BICAZOS

P 7: debates junio-dic. 2008.doc - 7:25 [Hola Nuria , super guapetona...]
(255:264) Codes: [LIDERAZGO]

Función que se refuerza, con el seguimiento que él mismo da a las actividades de los diferentes proyectos que se realizan en la comunidad virtual.

Hola buenos días, mañana de viernes... anticipo de fin de semana... de trabajooooooooooooo.

Dos cositas en en Tintero:

El cuento del abuelo Oso, está por ahí perdidíño ... Mónica please, es posible que lo podamos encontrar?.

Segundo... fin de curso... resumen de actividades... reportaje de vuestros niños a lo largo del curso escolar, compartiendo tradiciones... que hacemos, bueno que hicimos... etc... formato el que queráis, programa el que queráis... pero porfa ... no dejarlo para el último día

Sería interesante y emotivo (pienso) hacer algún Skipeo final de curso , pero... ahí queda la idea... yo ando ya liado con el tribunal de oposiciones , pero si concertamos una fecha concreta intentare estar por el medio ...

Feliz Dia Amigos

P 7: debates junio-dic. 2008.doc - 7:10 [Dos asuntos... 1 M. Ángel Esc..] (108:117)

Siempre en la búsqueda de incentivos para las escuelas rurales. Su iniciativa fue muy importante en la obtención de recursos para las escuelas que participaron en el proyecto

de la Escuela Rural Virtual. A continuación, los fragmentos de un hilo donde se le reconoce esta función y donde él también nos muestra su sentir al respecto:

Desde TADEGA, llegó este enlace sobre un Curso Práctico de Captación de Fondos. Para los que estamos siempre pidiendo y llorando (*va por ti Manolo, el conseguidor oficial, porque lo consigue todo, todo, y todo*)



María, puedo morir de hambre antes que pedir para mí, pero si tengo que bailar... bailo... para conseguir algo para mis- tus peques.

Como andamos de refranes " O que non chora non mama"... El que no llora , no mama...

P 7: debates junio-dic. 2008.doc - 7:52 [EL ARTE DE PEDIR 8mbcor...@e..]
(614:702) Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL] [LIDERAZGO]

Toda la ERV, en general, reconocía su liderazgo; incluidas las coordinadoras. La siguiente cita nos muestra la valoración que hace una de ellas, a su papel en esta comunidad virtual; mostrándonos las características de este líder.

Hola M... y resto de colegas,

Siempre me encanta ver como os pasáis la batuta (el testigo) del "motivador o dinamizador" del grupo.

De eso se trata, de compartir el trabajo y de hacer girar la noria...

Me encantan tus ideas, tu ilusión y, sobre todo, me encanta que nos empujes.

A veces hace falta alguien que empuje para que lo que se tenga que dar se dé y para que la noria continúe girando y no se detenga. ¡Gracias!

P 1: Debates abril 2007.doc - 1:21 [Hola Manuel y resto de colegas..] (385:421)

El desempeño de este líder natural -profundamente interesado en el funcionamiento efectivo de la comunidad virtual- permitió dinamizar una serie de actividades y proyectos.

Muchas veces desempeño una especie de función de enlace entre la UB y los MERV: recogiendo y ampliando los proyectos de RW, que la UB mandaba, informando a sus compañeros de los avances, recordando las actividades y requerimientos de los proyectos, etc. En ocasiones da la impresión de que es el embajador de Rural Wings, tanto que en Galicia llegó a jugar un papel sobresaliente en la incorporación de otros maestros de su región:

“Gracias a M..., que nos dio a conocer este Proyecto, al cual decidimos adherirnos sin reservas”. P 9: DEBATES marzo-abril 2008.doc - 9:41 [maestr@s decepcionados 1 s.....] (461:500)

El estilo de liderazgo, que se desprende de este participante, surge de su propia capacidad de trabajo y -aunque su postura es directiva- también es democrática. A veces tenía un estilo unidireccional, pero más en el sentido de lo que es necesario en un líder que guía, que en el sentido de ser impositivo.

Huelga decir que, este estilo de liderazgo, fue muy positivo y permitió dar un gran empuje al trabajo en la ERV, logrando una gran respuesta del grupo. Los resultados obtenidos con el proyecto de Agrupaciones Escolares³⁶³ muestran la importancia de contar con un líder como él. El rasgo de identidad gremial, vino a dar más fuerza a este rol de liderazgo, pues se trataba de uno de los maestros de la escuela rural misma.³⁶⁴

Debajo de los tinteros andan los ratones para que a los profesores nos den las vacaciones.....

Se acerca el fin del trimestre y las pilas necesitan una recarga, de sol, de calcio, de horas de sueño y demás... después de la semana de pasión las cosas se verán de otro color, con las pilas recargadas, la recta final de curso se afronta con las musas inspiradas, las ideas más claras y las mentes más propensas a nuevas aportaciones y propuestas.

Mañana, martes, podemos seguir, ver, concretar y diseñar... Mónica intentará conectarse sobre las 5, así que no podemos faltar ni uno... la Noria no se para.

Pregunta del Millón... ¿Quién se apunta a ir a Rhodas?...

Un saludo desde la escuela de Campos...

Manuel.

Pasión por aprender, ilusión por enseñar

Figura 56. LIDERAZGO EJECUTIVO. Fuente: Google Groups. Composición propia.

³⁶³ PROYECTO DEL QUE HABLAREMOS MAS ADELANTE.

³⁶⁴ Referencia del texto siguiente: P 8: CARNESTOLTES (7-5 autores).doc - 8:6 [26 Mar 2007Debajo de los tinte..] (33:39)

b) SALUT, PAU I LLIBERTAT (LIDERAZGO SOLIDARIO)

Este tipo de liderazgo, lo ejerció el profesor del CEIP Sant Serni ³⁶⁵, y se caracterizó por el compañerismo y el apoyo solidario. Su perfil es el de un líder que lo es sin proponérselo. Esta actitud, lo llevó a poder influir en los miembros de la ERV a nivel personal y a posibilitar una serie de conexiones que, sin su participación, probablemente no se hubieran dado. Su liderazgo, de manera general, presentaba las siguientes características:

- Proponía actividades y proyectos en la comunidad virtual.
- Siempre dispuesto a colaborar, era uno de los primeros en responder.
- Buscaba recursos tecnológicos para favorecer el contacto entre las escuelas que formaban la ERV.
- Sus aportes -en relación a las telecomunicaciones- influyeron significativamente en la comunidad virtual.
- Poseía un alto grado de compromiso con el grupo.
- Se comprometía con las personas en lo individual.
- Informaba oportunamente -a los miembros de la comunidad virtual- de acontecimientos y novedades.
- Participaba en una amplia gama de discusiones; influyendo, con esto, en el ritmo de la comunicación del espacio virtual.
- Ayudaba a crear conexiones e influía en la participación de los miembros de la ERV.
- Compartía sus saberes profesionales y tecnológicos, muchas veces requeridos incluso por la coordinación.
- Sus aportaciones y actitud solidaria fueron reconocidas por el grupo.

Este tipo de liderazgo -no protagónico- repercute en un perfil muy alto como participante. El nivel de sus intervenciones fue muy diverso: proponía proyectos, invitaba a participar fuera cual fuera la situación “aunque no nos veamos en Burgos”; apoyaba a todos los integrantes del grupo, incluidas las coordinadoras.

³⁶⁵ Ubicado en Prats i Sansor

Mónica, la liada y alucinada Mónica, me propuso unas ideas y me pidió una manita y el resultado ha sido el doc publicado en <http://docs.google.com/>

Por si hay o hubiera algún problemilla en abrir lo pongo aquí mismo. Las horas sólo son referenciales, pongan las suyas.

Ni que decir tiene que cualquier cambio será bienvenido, cualquier propuesta, aunque no nos veamos en Burgos, será bien acogida.

P 6: debates junio 2007.doc - 6:28 [Hola Miquel, soy María, no con..] (276:286)
Codes: [INTERACCION CON TICS]

Su capacidad de empatía, lo llevaba a pensar en cualquier problema que pudieran tener los demás. Por lo que sus aportaciones, muestran siempre una tendencia a contemplar las necesidades de los otros, sin olvidarse de la coordinación de la UB.

Probando el doc he puesto una tabla para el material que nos llevamos a Burgos, la vamos rellenando y así Mónica tendrá una idea de lo que nos falta.

Petonets

P 6: debates junio 2007.doc - 6:16 [Material Burgos 1 Miquel 4 ju..] (214:220) Codes: [LIDERAZGO]

Es la persona que siempre está ahí para levantar el ánimo, para hacer un reconocimiento al trabajo individual, para brindar apoyo si se requiere. El siguiente comentario -hecho por una de las coordinadoras- destaca el estilo de su participación en la comunidad virtual.

Hola M...,

¡Gracias por acordarte de nuestra maestra "La chicharrera"!

P 6: debates junio 2007.doc - 6:38 [Hola Miquel, ¡Gracias por acor..] (354:361)

Este fragmento, es la respuesta al siguiente correo enviado por él a la maestra de Canarias, en donde le pregunta por las actividades en torno a la cooperativa que ella organizó.

Buenos días,

Como fue la venta de los productos?, supongo que la mar de bien i disfrutando.

Ya nos explicarás como funciona eso de la Cooperativa Escolar Almendro en Flor.

Ya nos mandarás imágenes de este evento.

Un petonet.

P 6: debates junio 2007.doc - 6:35 [Comunicación 1 CEIP Las Manch..] (330:395)

Siempre atento a la parte humana -a lo que ocurre con la gente- dentro y fuera de la comunidad virtual. En la siguiente cita se dirige a la maestra de Aido, que acaba de escribirle a la coordinadora, y que había hecho una pausa en su participación.

Bona nit,

Encantado de volverte a leer Senyora Gela i de tener noticias tuyas.

Un petonet

P30: SOBRE EL YOURA (21-8 autores).doc - 30:7 [21 Sep 2008Bona nit, Encantad..] (63:69)
366

Acude al llamado de cualquier miembro que proponga una actividad o proyecto, y se involucra participando activamente.

Después de unos días fuera del PC al volver hay dos propuestas interesantísimas a las cuales me apunto, faltaría más. Actividades LIM, muy útiles, como se hacen? para colaborar un poquitín.

El cuentacuentos viajero me gusta, buscaremos alguno que cumpla las condiciones.

P 4: debates enero-abril 2009.doc - 4:82 [Un libro para viajar 1 M. Áng..] (1264:1354) (Super)Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL]

Los siguientes fragmentos, nos dan una idea de la calidad de su participación, en donde -además de proponer actividades en torno a lo sugerido- motiva la colaboración de la comunidad virtual e involucra a los alumnos, al implicarlos en los proyectos de la ERV a través de una propuesta de actividades.

Con el cuento viajero he hecho una pequeña presentación, falta complementarla con vuestras fotos o dibujos; de momento sólo he puesto una foto de nuestros caracoles. Si me mandáis vuestras fotos o dibujos digitalizados los pongo.(...)
Besitos & Biquiños & Petonets ---P 8: debates marzo 2007.doc - 8:26 [11 Mar 2007 un poco mas 1 Miq..] (327:416) (Super) Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL]

Sobre la idea de Mónica del Cóctel Tradicional, una pequeña musa me ronronea un título:

"Sant Jordi / San Jorge se va de vacaciones"

El personaje principal puede ser Sant Jordi / San Jorge que nos visita durante el tercer trimestre. Al volver de vacaciones lo concretamos, iniciamos, y por San Juan, fin de curso, lo editamos ???

Invitamos a nuestros alumnos a leer y escribir como, unos y otros, celebramos el día / semana, del libro o de la lectura.

GROUPS.GOOGLE. ESCUELA RURAL VIRTUAL. SIGUIENDO PALANTE. 2 publicaciones de 2 autores.

³⁶⁶ La maestra en cuestión escribió:

C... soy la maestra que el año pasado estaba en la escuela de Aido pero que este curso estoy como definitiva en un nuevo cole que cuenta con estación meteorológica propia. ¿Puedo seguir con el proyecto? El año anterior estaba con E. Infantil y este año con 3º de E. Primaria.

Espero toda ilusionada tu respuesta.Un saludo a mis compañeros de la ERV

P30: SOBRE EL YOURA (21-8 autores).doc - 30:5 [21 sep 2008Carmina soy la maes..] (49:51)

El reconocimiento, al trabajo de los otros, es una constante en todos los miembros de la ERV; sin embargo -en el caso de este líder- esta característica se destaca ya que tiene presente, en todo momento, el mérito de todos y cada uno de los participantes.

“...me gusta la concreción de Manuel, Mónica te esperamos (...) tu diste la vuelta a la manivela que hizo rodar esta noria.”

ESCUELA RURAL VIRTUAL. GOOGLE GROUP. DE CARMEN. 1 publicación de 1 autor

El compromiso con el grupo -y con el trabajo en la comunidad virtual- lo lleva, no sólo a buscar la participación por igual de todos los miembros, sino también a asumir posturas conciliadoras. El siguiente texto, se relaciona con cierta problemática surgida en la ERV a partir de que algunos participantes no estaban contentos con lo que recibían del proyecto:

Bona nit,

Uno sale a dar una vuelta, de sábado, llega a casa, cena, ve el futbol (a veces los árbitros deberían reconocer que son personas humanas i se equivocan), abre el ordenata, entra en el correo i... la revolución de canginolandia está en marcha... si no funciona reconozcámoslo i a partir de aquí busquemos una solución.

A veces la solución la tenemos delante de la nariz pero de tan evidente i fácil no la podemos, queremos, ver.

P 3: debates enero 2008.doc - 3:72 [pilas 1 Miquel Moyà Altisent ..] (863:879) (Super) Codes: [LIDERAZGO]

Su cotidianidad -llevada a “canginolandia”- nos muestra algo de su ser, de su identidad relacionada con sus otros contextos de vida. Sin hacer alusiones directas, retoma el ejemplo del futbol para indicar que “errar es de humanos”, pero, a la vez, comparte su convicción de que la solución la tienen ellos mismos.

Mientras los administradores del proyecto buscan una solución nosotros seguimos con nuestros caballos, a nuestro paso, sabiendo quiénes somos i qué podemos aportar i eso nos lo mostramos, como acaba de sugerir Manuel, cada uno en su espacio sideral

P 3: debates enero 2008.doc - 3:73 [pilas 1 Miquel Moyà Altisent ..] (863:946) Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL] [MPT]

Otro aspecto -que nos habla de su nivel de solidaridad- es el hecho de haber enviado las estrellas de Cataluña a Galicia, cuando la maestra del centro, situado en la provincia de Pontevedra, lo pidió:

“Mil gracias por las estrellas! Menuda pasada, te ha debido costar una pasta”³⁶⁷

Estrellas que ella había pedido para mostrarlas en la exposición de fin de curso; con el plus de que -siendo catalán- tiene más mérito.

Bones,

Muchas gracias por los elogios, pero solo tuve que ponerlas en la caja i poner la dirección en su lugar i pagar los mil i pico euros (la pela es la pela), cuando nos veamos la primera copa la pagas tu.

Eso Núria mándame un petonet con la próxima luna llena. A lo mejor me pagas un Alvariño ese verano.

P21: Moodle (11-6 autores).doc - 21:3 [De: Nuria Fernández Fari Sun, 0..] (18:37)

La búsqueda de recursos TIC, para agilizar la comunicación, fue una constante en su actividad dentro de la comunidad virtual. Recursos que siempre puso a disposición de todos los miembros de la ERV, como lo evidencia este correo enviado desde la UB.

El único modo de acceder a él es a través del Mozilla Firefox, es decir, debemos acceder desde otro navegador que no sea el explorer.

M... os envío hace poco un link para que instaléis el navegador en vuestro ordenador. Es un software muy fácil de instalar y de utilizar y, además, es gratis.

P 3: debates enero 2008.doc - 3:55 [El único modo de acceder a él ..] (620:624)) (Super)
Codes: [LIDERAZGO] [RECURSOS TIC]

La organización de la comunicación -a través del Skype y del Oovoo- fue una de sus más importantes aportaciones a la comunidad virtual. Herramientas, a partir de las cuales se generaron incluso nuevos significados lingüísticos en la ERV: “eskipear” “oovoear”.

A ver qué os parece el cuadro que he elaborado para conectarnos, dos a dos, las Escuelas Rurales Virtuales.

En el primer cuadro se trataría de poner la mejor hora i día de conexión y otro posible.

El nivel hace referencia a los niños de EI (Educación Infantil) y EP (Educación Primaria).

El segundo cuadro lo llenaría una vez tenga vuestras respuestas del cuadro 1.

Si falta alguna escuela me lo comunicáis.

Sencillamente es una posibilidad más.

Petonets

³⁶⁷ ESCUELA RURAL VIRTUAL. GOOGLE GROUP. ESTRELLAS. 4 publicaciones de 3 autores.

P26: Que no pare la fiesta.doc - 26:5 [06 Feb 2007 Muy buenos dias, ..] (170:181) Codes: [LIDERAZGO] [RELACIONES CON LA CV]

El Skype –más que el Oovoo- fue el principal recurso utilizado por los miembros de la ERV para estar conectados. En un contexto rural, donde priva el aislamiento, significó un excelente medio de comunicación que posibilitó el contacto, de alumnos y maestros, entre los diferentes pueblos y entre las diferentes comunidades autónomas que participaron en este proyecto.

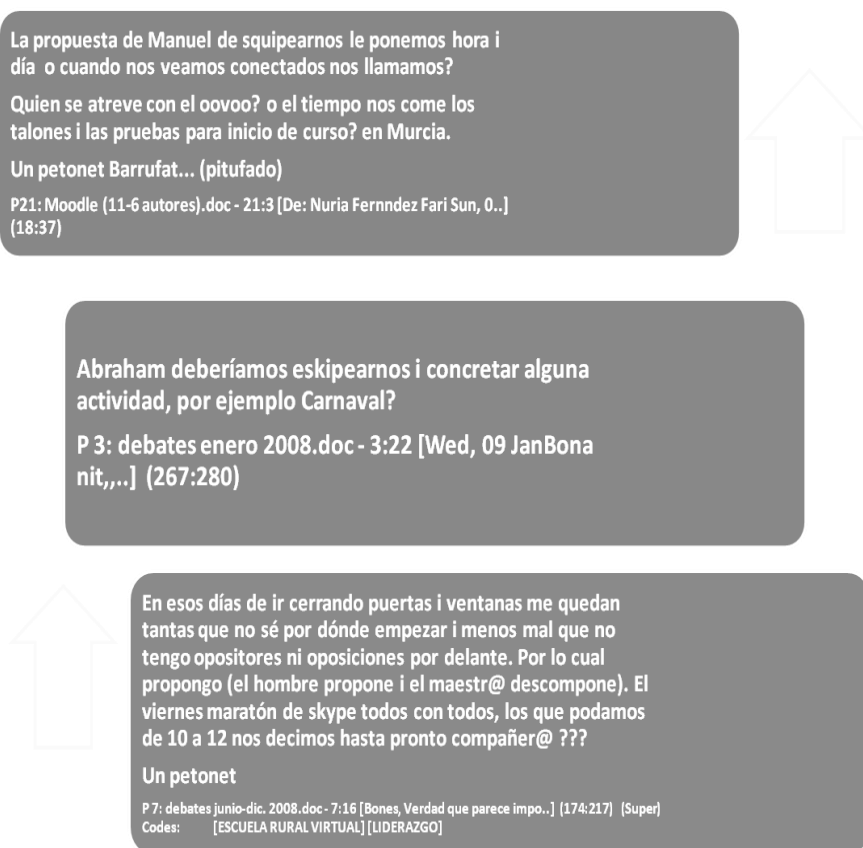


Figura 57. El Skype y el Oovo fue un recurso muy utilizado por los miembros de la ERV. Fuente: Google Group. Composición propia.

Su capacidad de gestión administrativa y su competencia en el manejo de la tecnología, propiciaron que se le requiriera constantemente para asesoría y apoyo, tanto por los miembros del grupo como de la coordinación en la UB.

Las reservas de las habitaciones ya están hechas a nombre de Escuela Rural Virtual.

Las comidas en el mismo hotel lo decidimos allí mismo, no hay descuento por hacerlas en el mismo paquete. La cena se sirve hasta las 10:30, lo digo por el viernes. El precio de las tres comidas es de 40 € + 7% de iva. Por cierto no me han pedido anticipo por la reserva. Atapuerca ... si a todo ?³⁶⁸

P 6: debates junio 2007.doc - 6:26 [Bones, Las reservas de las ha.] (270:273) (Super)

He escrito lo que sería nuestra inscripción y os la envío para ver que os parece. Podéis y agradeceré cualquier cambio que propongáis.

Un petonet

P 5: Agrupaciones (16-6 autores).doc - 5:2 [He escrito lo que seria nustr..] (9:11) (Super) Codes: [LIDERAZGO] [RELACIONES CON LA CV]

El apoyo prestado al grupo -no se limitaba a hacer la documentación correspondiente y dejarla en el espacio virtual para ser completada por el resto de los participantes- también implicaba un seguimiento de su parte, con el objeto de garantizar que todos y cada uno de los miembros de la ERV pudieran participar sin problemas.

He intentado arreglar els docs de google, no sé si lo he conseguido, yo los veo desde diferentes ordenadores. Podéis completar la tabla de material?



Hola Miquel, soy María, no consigo ver el documento que creaste. En nuestro grupo hay dos documentos que son de Mónica, y la tabla de la visita a Burgos aparece como que hace 9 días que entraste en ella. Fuiste tu el último usuario.

Tú documento, está en el mismo grupo? necesitaremos ser invitados? a lo mejor pregunto tonterías, pero como no tengo idea.

Biquiños.



Esta tarda leeré las instrucciones i volveré a intentarlo.

I si no sale las mando como documento Word.

Un petonet

P 6: debates junio 2007.doc - 6:28 [Hola Miquel, soy María, no con..] (276:286) Codes: [INTERACCION CON TICS]

En relación a compartir saberes, siempre fue muy sistemático, acompañando sus aportaciones con manuales o documentos adjuntos para explicar a detalle los procesos. Documentos que enviaba tanto al Grupo Google como al Moodle. Hecho que nos habla de su constante preocupación para que todo el mundo estuviera en las mejores condiciones de asegurarse el acceso a los conocimientos digitales.

³⁶⁸ Esta cita se refiere a la reunión que programaron en Burgos.

Las formas de apoyo, que lo caracterizaron, abarcaban los dos planos (*online* y *offline*). Comprometiéndose a apoyar en la logística de eventos organizados por la ERV, desde llenar el papeleo que debía entregarse, hasta buscar hospedaje y hacer los trámites correspondientes. Una muestra de todo lo que implica la realización de esta actividad, en la cual se refleja la persona que es y el apoyo desinteresado que da al grupo se observa a continuación.

Ya sé que los gallegos estáis ocupados escuchando a Isabel, pero sin ánimo de molestar debo pasaros información de Burgos.

1.- NEMED está estudiando la subvención que puede darnos (...)

2.- El hotel elegido es el Hotel España (...) Tiene un amplio salón para reunirnos y presentar programas y trabajar, un poquitín, cara el próximo curso. El hotel tiene conexión wifi i de cable gratis a internet aunque no llega a todas las habitaciones pero si al salón.

Por cierto cuantos ordenadores llevaremos? De ellos cuantos tienen conexión integrada a Internet?, cuantos tienen entrada de tarjeta wifi ?

Yo me llevare un pequeño ruter para 7 ordenadores y algún cable suelto.

3.- El coste del hotel es de 75 EURO habitación individual y 117 EURO habitación doble, las dos noches pero sin almuerzo (+ 7 EURO) ni las comidas,

4.- El miércoles haré las reservas. (...) La reserva pide una cuenta visa, de momento doy la mía y al vernos en Burgos ya me lo daréis y luego, cuando?, NEMED nos lo subvencionará a cada cual.

Estoy intentando ponerme en contacto con Atapuerca para reservar visita para el domingo por la mañana pero no hay tu tía de que cojan el teléfono.

Recordar que cualquier cambio hasta el miércoles es posible.(...)

Lo dicho que os vaya bonito el encuentro gallego.

Teruel, te esperamos/ Cantabria, allí nos vemos/ Tenerife pensaremos/ y por ti brindaremos.

Cálidos petonets a t...@s

P 6: debates junio 2007.doc - 6:1 [BURGOS 1 Miquel 1 jun 2007 Mu..] (1:21)

De esta forma, tenemos un tipo de liderazgo que se construye fuera de los parámetros del liderazgo convencional, a partir de pertenecer a la práctica de una comunidad, alimentado por el propio carisma del líder y por su disposición y compromiso con el grupo.

Por cierto M..., tenemos una comunicación pendiente. Ya me han instalado otra vez todo y parece que por el momento el skype funciona. Así que cuando quieras nos unimos para hacer girar esta noria.

Un biquiño!!!!!!!!!!

P 8: debates marzo 2007.doc - 8:25 [De: Miquel 12 Mar 2007 Adelant..]

(312:324) (Super)Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL]

Compromiso que es reconocido y valorado por la propia comunidad. A continuación algunos ejemplos, tomados de los correos del GG, en donde se puede ver ese reconocimiento a partir de los comentarios que hace la comunidad de maestros que integran la ERV.

M..., amigo, maestro, compañero...

Es tiempo de ir preparando las vacaciones, yo si tengo oposiciones, pero en estos días tendré el Skype abierto, no sé si el viernes, no sé si el Lunes, pero siempre que me veas conectado pica y pica, que malo será que no terminemos hablando un rato. Lo malo de estar en todas las ferias es que nunca sabes cuándo puedes disponer de tu tiempo... (...)

M..., albariño, marisco, queimada... en Galicia tienes tu casa. Nos vemos
P26: Que no pare la fiesta.doc - 26:5 (170:181) Codes:[INTERACCION CON TICS] [LIDERAZGO] [RELACIONES CON LA CV]

M..., YO NO HAGO MAS QUE ACUMULAR DEUDAS CONTIGO:

-Un espumoso fantástico

-Un manual wifi para Vista, que no sabes la de veces que he tenido que recurrir a ver a tu familia

-Que no te metas más con las croquetas

-Ahora las estrellas.....

GRACIAS AMIGO. SE OS QUIERE!

ESCUELA RURAL VIRTUAL. GOOGLE GROUP. ESTRELLAS. [4 publicaciones de 3 autores]

Creo que -sin que su intención haya sido ejercer un liderazgo, ni ser reconocido como tal por el grupo- sus contribuciones y apoyo a la comunidad virtual, lo perfilan como el líder que propicia y permite la cohesión del grupo³⁶⁹: prestándose a compartir lo cotidiano del trabajo y dando apoyo, de todo tipo, a quien lo requiera, o necesite.

Bos días, M... y demás compañeros de la ERV Como podéis comprobar este año voy como a cámara lenta. Pero ya me estoy poniendo las pilas.

M... eres grande. Gracias, gracias...y más gracias por tú mensaje...pero ya ves a qué horas reacciono. Yo también espero verte en Teruel y darte un abrazo muy grande. Y echarnos unas risas cuando te cuente lo que ha sucedido con tu mensaje (algo parecido a lo de las croquetas de Nuria). Bueno, Teruel nos espera y tú serás el del próximo

³⁶⁹ Con las características que hemos señalado tienen los *linkers*, a quienes White caracteriza como aquellos que son capaces de influir en el ritmo de un espacio de interacción en línea -al participar de forma generalizada en una amplia variedad de discusiones- ayudando a crear conexiones e influir en otros para participar. Estos miembros tienden a intervenir en una amplia gama de temas y, al hacerlo, están en la mejor posición para informar de acontecimientos importantes. Les interesa, también, llevar nuevos recursos a la comunidad. (White, 2012)

chiste...o yo (según se mire). Supongo que habrás recibido el mensaje que particularmente te mandé a ti lo mismo que a Mónica para explicaros las circunstancias por las que estaba atravesando y que no era capaz de superar.

P 2: Debates diciembre 2007.doc - 2:4 [Re: al paso 1 m.angelespo...@..] (38:87)
(Super) Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL]

Es la persona que siempre está ahí para escuchar, para ayudar, para resolver problemas. El líder solidario al que le preocupan las personas en lo individual que, con sus palabras de motivación y aliento, invita a que los participantes se comprometan con la empresa.

Su frase de despedida nos habla de su devenir histórico, de su filosofía de vida, de quién es este maestro de Prats, este maestro cangilón que lleva el rock en el corazón.³⁷⁰

**Manueeeee, a veces, sólo a veces, la realidad supera el sueño.
Ese es mi sueño "pedagógico". Personas hablando y compartiendo buenos momentos para recordar.
Isabel, creo que tú no sueñas. Por lo que leí, oí y leo, en tu escrito, lo tuyo no es soñar. Lo tuyo es una realidad.
Mi sueño real, real como la vida misma, es llegar a la jubilación con la suficiente salud para no parar quieto y, a poder ser, sobre cuatro ruedas y debajo de un techo.**

Figura 58. LIDERAZGO SOLIDARIO. Fuente: Google Groups. Composición propia.

³⁷⁰ Referencia del texto siguiente: P 7: CANGILONES (9-6 autores).doc - 7:17 [12 Jun 2007Manueeeee, a veces..] (73:83)

B. TEACHING PRESENCE

En el capítulo 4, mencionábamos que Anderson³⁷¹ denomina *teaching presence* al modelo de intervención que guía la enseñanza en las plataformas de aprendizaje. En el caso de la coordinación de la UB -y más directamente desde la postura de Rural Wings- se pensó que ésta era la función de los miembros de la UB.

Sin embargo, el hecho mismo de que los objetivos y las características de las comunidades virtuales sean tan variados, dificulta la posibilidad de crear perfiles exactos en este sentido. Si bien es cierto que, de alguna manera, las funciones de los miembros de la UB corresponden a las tres categorías que caracterizan el *teaching presence*³⁷². En general, no podemos decir que estas características sean exclusivas de la coordinación; pues -como hemos visto- había miembros muy activos y propositivos que en ocasiones llegaron a rebasar a la coordinación misma. Este aspecto -al que no consideramos negativo- constituye una muestra más de cómo funciona la comunidad virtual de la ERV y porque la consideramos una auténtica comunidad de conocimiento y práctica.

Recuérdese, por otra parte, que el enfoque metodológico del que hemos partido es etnográfico; por lo que nuestro objetivo no es comparar los diseños construidos por estos autores con nuestros perfiles de coordinación. Sino, más bien, dar cuenta de lo que sucede en estos entornos virtuales donde se construye conocimiento. De esta forma, lo que en este espacio pretendemos es tan sólo esbozar algunas características que tuvo la coordinación de la UB; mismas que contribuyeron a construir esta comunidad de aprendizaje.³⁷³

a) COORDINACION NACIONAL DEL PROYECTO RURAL WINGS

Ya se ha mencionado, que los miembros de la UB desempeñaron el papel de *enlace* entre los maestros españoles de las escuelas rurales participantes y el proyecto

³⁷¹ Anderson et. al., 2001.

³⁷² Diseño y organización; discurso facilitador e instrucción directa.

³⁷³ No hemos incluido, en este análisis, a los dos maestros de la escuela rural que coordinaron las actividades a nivel nacional, en la última etapa del proyecto. Esto por dos razones: primero, porque este apartado tiene como objetivo centrarse en los perfiles de participación de los miembros de la UB y -a los dos maestros mencionados- ya los hemos analizado como miembros de la escuela rural; segundo, porque el hecho de que yo ya no estuviera físicamente en España -aunque seguí en contacto con la plataforma virtual- me daría una visión muy parcial de su desempeño.

internacional Rural Wings. En este sentido, las funciones de la coordinación nacional en España fueron, desde el soporte técnico, hasta el apoyo pedagógico encaminado a la construcción de entornos favorecedores de aprendizaje.

Sus actividades involucraron desde el reclutamiento (en la fase inicial del proyecto), hasta la evaluación final del mismo. Pasando por el apoyo técnico y académico, el seguimiento de los proyectos y la colaboración -en todo lo que estuvo a su alcance- para apoyar las diversas actividades propuestas por los maestros en el marco de Rural Wings, y en coherencia con éste.

A los cuatro miembros, que integraron la coordinación del proyecto Rural Wings en España, los hemos clasificado como: *coordinación general y enlaces*. Esta clasificación obedece más a un principio taxonómico, que nos ayude a diferenciar estos dos roles dentro de la UB, que a pretender una rígida caracterización; ya que los cuatro fueron enlaces y a la vez asumieron diversos trabajos de coordinación.

b) COORDINACIÓN GENERAL DE RURAL WINGS ESPAÑA

El coordinador general, fue el responsable de obtener el financiamiento del proyecto RW para los maestros de la escuela rural española y concertar con el organismo internacional todo lo referente a su implementación en España.

A nivel de nuestra comunidad virtual, el coordinador general tendría las características mezcladas de lo que se conoce como el *community architect* y el *community manager*³⁷⁴. Su función iba desde ubicar la herramienta Web que sería utilizada, hasta la supervisión de los progresos de la comunidad virtual. Entre sus funciones generales ubicamos las siguientes:

- Fijar las directrices del trabajo realizado en España de acuerdo a los parámetros internacionales del proyecto.
- Establecer los objetivos generales del proyecto en España, vinculándolos a los objetivos del espacio virtual o sitio web.

³⁷⁴ El *community architect*, se caracteriza por establecer las metas para la sociedad en línea. A él corresponde decidir cuál será el propósito de la página y pronosticar sus posibles efectos en la sociedad virtual. (Volkman, 2011)

El *community manager*, se encarga de supervisar el progreso de la comunidad virtual, desde una postura gerencial. (White, 2012) (Budiño, 2011)

- Invitar e incorporar oficialmente a los centros de enseñanza ubicados en zonas rurales.
 - Supervisar la instalación y el buen funcionamiento de antenas en las zonas seleccionadas.
 - Asistir a reuniones internacionales convocadas por Rural Wings y representar la sección española del proyecto.
 - Concertar acciones y presupuesto con el equipo internacional del proyecto.
- Administrar el presupuesto otorgado por el organismo internacional
 - Programar acciones de seguimiento y evaluación, de la sección española del proyecto.

Su participación, en el GG, fue medida pero precisa; atendiendo más al aspecto cualitativo que cuantitativo. Representó a la figura que se sabe está ahí y es un miembro muy importante de la comunidad; pues, en última instancia, es quien tiene el poder para la resolución final sobre cuestiones administrativas y de gestión.

La comunidad le reconoce como la persona con quien se puede negociar y solucionar cuestiones inmediatas en relación a los recursos y las becas. Es por esta razón que, en algunas ocasiones, los correos van dirigidos a él antes que a las coordinadoras. A continuación, un correo enviado a él por el líder ejecutivo.

Al hilo de las noticias aparecidas estos días en la Televisión, Radio, Prensa, etc., sobre el maravilloso proyecto de la Comunidad de Aprendizaje de Ariño³⁷⁵, y del orgullo que para todos nosotros, maestros de la ERV supone, queremos proponeros, a los responsables del Proyecto Rural Wings en España, la siguiente actividad.

La celebración en Ariño de un Encuentro (...) en donde durante tres días, todos los participantes puedan ver, (...) esa maravillosa experiencia al tiempo que podamos debatir sobre la escuela rural, sobre las tics, sobre la educación de la escuela rural y su futuro. (...)

Por otro lado un foro de debate para determinar cuál sería la mejor plataforma para seguir trabajando en el futuro, tema videos, formación, debates (...)

Podemos, queremos y debemos implicarnos todos, pero necesitamos el hilo conductor de la Universidad de Barcelona, para implicar a nuestras comunidades autónomas, pues se necesitan permisos de las distintas Consellerías para poder asistir.

Me gustaría saber tu opinión y que posibilidades ves de llevarlo a cabo

³⁷⁵ El evento en cuestión, se refiere a que el centro de Ariño fue elegido para acompañar a Bill Gates en su despedida de Microsoft.

Como ya hemos explicado en capítulos anteriores, un análisis detallado de su actividad no concierne a los objetivos de este estudio. Por lo que aquí únicamente nos concretamos a señalar las generalidades antes expuestas y subrayar su rol ejecutivo y resolutivo.

c) ENLACES

Las tres coordinadoras -que participaron como enlaces en la ERV- asumieron diversas funciones que giraban principalmente en torno a la administración del espacio virtual y la organización de las actividades relacionadas con el proyecto RW. De manera general, sus funciones consistieron en:

- Ubicar e invitar a los profesores que laboraban en las escuelas rurales para incorporarse al proyecto Rural Wings.
- Gestionar la creación de sitios web que permitieran el trabajo eficiente en la comunidad virtual.
- Informar oportunamente de las directrices establecidas por el proyecto internacional.
- Diseñar y organizar las propuestas nacionales del proyecto.
- Coordinar y apoyar las actividades de trabajo, realizadas en la ERV.
- Informar a la comunidad virtual de todos los acontecimientos relacionados con su comunidad de aprendizaje.
- Resolver directamente los problemas técnicos surgidos; o fungir como enlace para resolverlos.
- Evaluar periódicamente los logros y dificultades presentados en la ejecución del proyecto.
- Participar en reuniones nacionales e internacionales.
- Realizar las evaluaciones sistemáticas que periódicamente requería Rural Wings.

Ateniéndonos a las funciones que las tres coordinadoras desplegaron en la ERV, podemos decir que algunas corresponden a las características del rol que Volkman

describe como el *Online Community Manager*³⁷⁶. Huelga decir que estas son las actividades generales de las tres; sin que esto signifique que las tres, por igual, hicieron todo y al mismo tiempo. Es importante señalar, que sus intervenciones se basaban en la instrucción directa, e intentaban seguir un discurso que facilitara la interacción de los miembros en el espacio virtual.

Hola Carmen,

Las actividades se titulan "Soy..." y "Mi entorno y Mi escuela"

Cuando entres al moodle debes hacer clic sobre la frase "Rural Wings in Spain"

Espero a que me digas algo.

P31: TAREAS DEL MOODLE (8-5 autores).doc - 31:3 [25 oct 2007Hola Carmen, Las ac..]
(24:30)

Una de las funciones principales, en el aspecto técnico-pedagógico, fue el *diseño* y *organización* de las propuestas nacionales realizadas a partir de los proyectos y las aplicaciones generadas por Rural Wings. Para realizarlas, se requería de un enlace nacional que trabajara directamente con los maestros de la escuela rural española, y otro internacional que estuviera en contacto con el equipo de RW.³⁷⁷ No obstante, esta división, ambos enlaces se constituyeron en un puente –aunque a diversos niveles– entre las demandas de los maestros de la escuela rural y el proyecto internacional.

De la reunión de París, Frédérique nos trae también la noticia de que el acceso al Discovery Space, para los miembros de la ERV, es gratuito.

Esta aplicación consiste en suscribirse al tiempo de observación de un telescopio, así se puede ver desde el aula cualquier planeta que se elija, pero enfocándolos desde telescopios robóticos. Mayor información nos será dada más adelante por el equipo responsable del proyecto.

Los que estén interesados deberán avisarme para que empiece a gestionar su clave de acceso.

P10: Discovery Space y cambios al YouRa (22-8 autores).doc - 10:1 [Re: Discovery Space y cambios ..] (3:24)

Las tres coordinadoras, asumieron formas diversas de dirigirse al grupo pero en general siempre utilizaron un tono de sugerencia, no de imposición. La tónica era -en algunos casos- señalar el tema y dar los pasos precisos a seguir, pero dejando abierta la

³⁷⁶ El *Online Community Manager*, es la persona -o grupo de personas- que administra o gestiona una comunidad *online* específica; haciendo cumplir las normas, ayudando a los nuevos miembros, dando a conocer las características de la comunidad, fomentando las normas sociales, etc. Debido a que cada comunidad es diferente, el papel de cada administrador será diferente. (Volkman, 2011)

³⁷⁷ Ya hemos señalado que desde la UB participaron 3 personas como enlaces.

posibilidad de hacer sugerencias. En otros, se dejaba abierto el tema y se les invitaba a colaborar con sus propias propuestas.

Hola maestros y maestras de la Escuela Rural Virtual,
Creo que ya os he dicho que formáis parte de dos proyectos europeos, ¿verdad?. Lo que quiere decir que hay escuelas multigrado europeas vinculadas al proyecto, ¿cierto? Pues bien, si os preguntase cómo se os ocurre que podemos vincularnos con ellas qué responderíais, es decir, ¿qué actividades se os ocurre que podríamos realizar para interactuar con dichas escuelas?

Que os parece si entre todos hacemos una lluvia de ideas para ver si más adelante podemos llevarlas a cabo. Espero vuestras respuestas...

P22: NEMED y RURAL WINGS (debates febrero).doc - 22:4 [NEMED y RURAL WINGS en Europa ..] (49:60)

Hola a tod@s,

Os recordamos que la actividad del Youra que habíamos propuesto por parejas está por concluirse en la etapa en entrada de datos. A partir de mañana, como habíamos quedado, podéis empezar a realizar los pasos 2, 3 y 4.

Hemos visto que algunos de vosotros habéis sido muy activos en la entrada de datos, y como sabemos lo entusiastas que sois, esperamos que sigáis sorprendiéndonos con vuestras participaciones. Videos, fotos y otras creaciones están bienvenidas en el Blog.

P 4: debates enero-abril 2009.doc - 4:35 [Hola a tod@s, Os recordamos qu..] (387:398)

Otra característica, en su forma de interacción con el grupo, consistió en que la mayoría de las veces las indicaciones se acompañan con una explicación que justifica la demanda.

Os quiero decir dos cosas:

- 1) He colgado la actividad de la Estrella en el Moodle.
- 2) Os voy a pedir que, por favor, antes de enviar la estrella hagáis registros del trabajo, es decir, que hagáis fotos del proceso de construcción de la estrella.

Os digo esto porque luego podríamos hacer un único vídeo con todas las imágenes y hacer una especie de peli sobre la construcción de todas las estrellas, ¿qué os parece?

Entonces, la tarea es, además de construir la estrella, hacer fotos del proceso de construcción y del producto final antes de enviarlo a Campos.

P35: A Campos Cangilones.doc - 35:8 [12 Nov 2007Hola a todos y toda..] (48:63)

En otras ocasiones, se subraya lo valioso de la colaboración de los maestros y se destaca la importancia de sus competencias como los participantes esenciales que son.

Por otro lado, quería aprovechar para recordaros que todo lo expuesto hasta este momento en el e-mail son sólo recomendaciones que os hago desde mi visión global del proyecto y de la Escuela Rural Virtual, pero además está decirles que sois vosotros los que me decís a mi si lo veis posible, factible, motivador, productivo, etc. Puesto que sois vosotros los que tenéis el conocimiento de primera mano, el conocimiento de "campo" como dirían los antropólogos.

P22: NEMED y RURAL WINGS (debates febrero).doc - 22:1 [Nuevos retos y deberes para lo..] (1:47)

Su interacción con el grupo, intercalaba respuestas personalizadas. La respuesta personalizada se relaciona con el reconocimiento a la participación individual de los miembros de la ERV y habitualmente se encuentra enlazada a una pregunta directa, o a una aportación.

Hola Gela:

Claro que puedes seguir con el proyecto. Estoy haciendo una lista de los que están interesados en seguir o en los que se quieren integrar. Lo que sí, ahora necesitamos las coordenadas geográficas de tu nueva escuela.

Espero tu respuesta.

P30: SOBRE EL YOURA (21-8 autores).doc - 30:9 [22 Sep 2008Hola Gela: Claro qu..] (72:78) (Super) Codes: [COORDINACION] [YOURA]

Hola Begoña,

Me parece muy interesante este concurso. Podríamos presentar el blog (categoría Youra) como ventana a las actividades que se han realizado.

También se podría poner el enlace a YouRa para que puedan consultar los datos que habéis introducido. (...)

P 4: debates enero-abril 2009.doc - 4:64 [100 horas de Astronomía 1 fre..] (998:1263) (Super) Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL] [Frederique] [RURAL WINGS]

Otra constante, es agradecer de antemano la colaboración y -desde luego- el agradecimiento personalizado a los que ya han participado.

Agradecemos todas las observaciones y preguntas que nos gusten enviar sobre esta actividad. Lo importante este mes, es hacer las comparaciones por parejas, utilizando la aplicación.

Muchas gracias por su colaboración.

P24: Propuesta para el Youra en FEBRERO (18-7 autores).doc - 24:10 [29 Jan 2009Hola a todos: Recog..] (99:107)

Hola Miquel y Manuel,

Gracias por la eficiencia que os caracteriza, es decir, gracias por hacer los deberes. (...).Mil gracias a los dos y a los que faltan.

P12: debates sept 2007.doc - 12:1 [A mis amados y amadas 1 Mónica.] (1:77)
Codes: [Mónica]

En este sentido, entra el agradecimiento al apoyo de todo tipo que prestaban los MERV a las coordinadoras. El siguiente es un ejemplo, donde los participantes mencionados responden a la petición de la coordinadora, quien solicita la ilustren respecto al trabalenguas “SETZE JUDGES”.

Gracias Montse. Gracias Xavi.

Ahora nada más falta que lo pueda decir.

P15: Hormigas en el camino (18- 9 autores) el arte de pedir.doc - 15:24 [14 Oct 2008Gracias Montse. Gr..] (503:505)

Agradecer la participación, es una forma muy importante de motivación para el grupo. El reconocimiento a las intervenciones personales, se constituye en un incentivo para la participación, ya que se está valorando la contribución individual; indica que se les toma en cuenta. Por lo que las formas de agradecimiento de las coordinadoras, constituyen un incentivo a la participación grupal.

Gracias Miquel por el refranero y el vocabulario.

P10: Discovery Space y cambios al YouRa (22-8 autores).doc - 10:1 [Re: Discovery Space y cambios...] (3:24)

En este mismo sentido, se manifiesta el respeto a las observaciones de los docentes. Tomando en cuenta los comentarios que hacen al trabajo de la coordinación y reconociendo el aporte que hacen al funcionamiento de la comunidad virtual.

Hola a todos:

Recogemos una observación de Miquel para reanimar esta actividad. Y es que traten de introducir todos los datos: temperatura, lluvia, horas de sol, etc., para que haya material de comparación.

P24: Propuesta para el Youra en FEBRERO (18-7 autores).doc - 24:10 [29 Jan 2009Hola a todos: Recog..] (99:107) (Super) Codes: [COORDINACION] [LIDERAZGO] [YOURA]

Hola Susana,

Como me lo imagine, fuiste la primera en levantar la mano para el DS, ya tomo nota.

Felicidades, por el buen trabajo que has estado realizando en el Blog.

Gracias por todas esas maravillosas palabras e imágenes que nos compartes.

P10: Discovery Space y cambios al YouRa (22-8 autores).doc - 10:3 [Hola Susana, Como me lo imagin..] (30:36)

El apoyo dado al grupo, surge principalmente del seguimiento de la coordinación a las actividades realizadas en el espacio virtual; fuesen éstas propuestas por RW o las surgidas de la propia iniciativa del grupo. Este apoyo iba desde contestar dudas, hasta resolver problemas técnicos.

Hola María,

En primer lugar, decirte que tus niños son adorables :-)

Claro que hay preparativos previos y te mantendremos informada de ellos, no te preocupes.

P 3: debates enero 2008.doc - 3:93 [Hola María, En primer lugar, d..] (1111:1120)

(Super) Codes: [Frederique] [Mónica]

Implicaba desde proporcionar información básica, hasta apoyarlos para subir sus producciones en el espacio virtual -principalmente en el Moodle- donde fueron constantemente requeridas para subir videos, fotos, etc.

Antes de nada gracias por toda la Información y ayuda aportada. Creo que ya he conseguido publicar algo.

Te envío en el siguiente enlace la presentación de mi escuela para el Rural Wings, para que lo publiques donde corresponda, porque el año pasado, (se) había eliminado la mía por un problema que había con las imágenes de un niño.

ESCUELA RURAL VIRTUAL. GOOGLE GROUP. PRESENTACIÓN ESCUELA. 1
publicación de 1 autor

Esta actividad no se reducía a que lo solicitaran los maestros, muchas veces partió como un ofrecimiento de la propia coordinación. Apoyo que incluyó -no pocas veces- buscar soluciones a los problemas técnicos surgidos durante el desarrollo de las actividades.

Hola Begoña,

Avísame si te puedo ayudar en las actividades de Youra.

P 4: debates enero-abril 2009.doc - 4:48 [Y la noria sigue girando... 1..] (652:685) (Super)Codes: [Frederique]

Hola Alvaro,

Si quieres podemos proceder a una prueba: me puedes enviar los videos que no puedes subir en WebTV (o enviarme un enlace a estos videos si están en Youtube o Google Video), y los intentaré subir a la plataforma para ti. De esta manera, podré ubicar el problema e intentar ayudarte.

P 4: debates enero-abril 2009.doc - 4:48 [Y la noria sigue girando... 1..] (652:685)

Otro tipo de soporte, se relacionaba con las actividades para administrar los sitios web que consistían en incorporar a los miembros y poner a su disposición las claves de

acceso al entorno virtual y a las aplicaciones proporcionadas por el proyecto internacional (Youra, Discovery Space, etc.)

Hola María, definitivamente es mejor que tengas tus propias claves. Ya te he incorporado a la lista y como se los he pedido a los demás, si tienes las coordenadas geográficas, las puedes enviar, si no, no hay problema, aquí las localizamos.

P30: SOBRE EL YOURA (21-8 autores).doc - 30:8 [22 Sep 2008Hola Carmina, soy M..] (69:71)

Hola Nuria:

Tus datos se han mandado a los responsables de las aplicaciones de YouRa. Al momento estamos esperando que nos envíen las claves; en cuanto las tengamos te las enviamos.

P 7: debates junio-dic. 2008.doc - 7:49 [Hormigas en el camino 1 M. An..] (512:613) (Super) Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL] [LIDERAZGO]

La coordinación también intervino apoyando las propuestas individuales generadas por el grupo, e incluso, reforzando la actividad líder surgida entre sus miembros.

Hola a todos y todas,

En primer lugar, os doy las gracias por haber respondido tan amorosamente al llamado de Manuel, ese en el que nos invitaba a construir un lindo cielo de estrellas.

No tenéis ni idea de lo que estáis diciéndole a vuestros niños con tan lindo acto de amor.

P14: feliz navidad (7-6 autores).doc - 14:2 [21 Dec 2007Hola a todos y toda..] (11:21) (Super)Codes: [COORDINACION] [LIDERAZGO]

Otra característica de estos enlaces, fue la búsqueda de legitimidad dentro de la comunidad virtual. Primero, por su calidad de extranjeras -aunque si bien esto no era determinante- en ocasiones llegó a ser un factor que impedía reconocer algunos significados en la interacción. Segundo, porque el vínculo institucional con la UB -y por ende con RW- las separaba a nivel laboral de los maestros de la escuela rural. Por lo que, en no pocas ocasiones, acuden a un discurso que legitima sus vínculos de identidad con los maestros de la ERV.

Hola Miquel,

¡Gracias por acordarte de nuestra maestra "La chicharrera"!

MMMM, ¿cómo extraño los chicharros?...

¿Os he dicho que mi madre es CANARIA?

Creo que en Burgos os enteraréis de más cosas de esta joven y alocada M...
P 6: debates junio 2007.doc - 6:35 [Comunicación 1 CEIP Las Manch..] (330:395)

Una de las prácticas recurrentes, en busca de legitimidad, fue citar lo dicho por la propia comunidad de maestros. Citándolos -no solo a partir de lo que dicen- sino también a partir de utilizar sus formas de habla.

Lo importante es generar actividades alrededor del Youra que no sean simple registro de datos y la propuesta iba más en el sentido de generar otras ideas. Ya Nuria nos habla de un anuario y, si no mal recuerdo, tú mismo habías mencionado lo del molino de viento. Como dice Nuria se aceptan ideas.

P15: Hormigas en el camino (18- 9 autores) el arte de pedir.doc - 15:6 [9 Oct 2008Hola Nuria: Tus dato..] (23:28)

Bueno amigos y amigas hagamos, tal y como dice Manuel, nuestras tareas. Vosotros las vuestras y yo las mías, para que la fantástica Noria que hemos creado no se pare sino que se multiplique.

Os mando un beso gigante, gigante.

P 1: Debates abril 2007.doc - 1:21 [Hola Manuel y resto de colegas..] (385:421)

La búsqueda de un punto de encuentro, a través del gallego y el catalán, fue también una forma de acceder a la legitimidad. No pocas veces las coordinadoras utilizaban palabras en estas lenguas para interactuar con el grupo.

Felicidades Miquel y muchas gracias Susana, que todavía necesitaremos muchos "*cop de ma*".

P 4: debates enero-abril 2009.doc - 4:39 [Felicidades Miquel y muchas gr..] (452:454)

Miquel tu vídeo de la Castanyada también está en el Moodle. Por cierto, ¿cómo se dice castañada en Gallego?, ¿y en Canario?

P35: A Campos Cangilones.doc - 35:8 [12 Nov 2007Hola a todos y toda..] (48:63)

Traer a colación la identidad gremial, fue otro punto de intersección. Una de las coordinadoras tenía la característica de ser profesora de educación básica. Circunstancia que le permitía compartir cierto tipo de saberes y contextos propios del gremio, a través de lo cual buscaba crear un vínculo con el grupo.

Estimados colegas, desde la Universidad de Barcelona queremos hacerles saber que estamos completamente comprometidos con esta propuesta de los compañeros de Ramallosa.

P 3: debates enero 2008.doc - 3:32 [Estimados colegas, desde la Un..] (409:421)

Huelga decir que esta búsqueda de legitimidad -buscando construir una identidad que las hiciera coparticipes de la identidad de los maestros de la escuela rural- no era necesaria; ya que, a nivel de su integración, las tres crearon lazos con la comunidad virtual. Lazos que fueron desde lo estrictamente técnico hasta una relación cargada de emotividad donde el reconocimiento mutuo fue la constante.

A continuación dos textos: el primero, de una de las coordinadoras dirigido al grupo; el segundo, de una profesora de Galicia dirigido a una de las coordinadoras.

Hola a todos y todas,

He estado mirando de nuevo las actividades del Carnaval. Nuevamente os reitero mi más sincera felicitación por tan hermoso trabajo. No tenéis ni idea de cómo disfruto viendo vuestros vídeos y leyendo vuestros documentos.

P 8: CARNESTOLTES (7-5 autores).doc - 8:1 [Sr. Carnestoltes (7-5 autores)..] (3:17)

Gracias paisana, siempre hay bonitas palabras para todos y desde todos, de verdad que se agradece cuando se trabaja en la soledad de compañeros. Para que digan que este país está en crisis de valores!!!!!!!!!!!!

P20: me da mi calaverita.doc - 20:17 [bansedes@edu.xunta.es para esc..] (133:137)

En el terreno de las competencias digitales, tenemos que sólo dos de las coordinadoras indagaban por su cuenta las funciones de diversas herramientas, o aplicaciones, que les pudieran servir a los miembros del grupo.

De igual modo, os pido disculpas porque he estado muy ausente estos días pero es que ando intentando ver cómo calzar otras actividades desarrolladas en otros proyectos con vosotros y, además, investigando sobre otras herramientas y otros entornos de aprendizaje virtual para ver si así podemos aumentar nuestros conocimientos en TIC, ¡Espero conseguirlo!³⁷⁸

Hola a todos y todas,

Por otra parte, os propongo un programa muy bueno: Celestia, un proyecto de código abierto de simulación del espacio en 3D. Se puede realizar viajes entre planetas u observar la distribución espacial de estrellas. (...)

Estoy investigando el programa, es muy impresionante!!

Buen viaje espacial a tod@s y hasta pronto,³⁷⁹

Hola José Antonio,

³⁷⁸ P 1: Debates abril 2007.doc - 1:21 [Hola Manuel y resto de colegas..] (385:421) (Super)Codes: [Mónica]

³⁷⁹ P 4: debates enero-abril 2009.doc - 4:64 [100 horas de Astronomía 1 fre..] (998:1263) (Super) Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL] [Frederique] [RURAL WINGS]

Me encanta esto de que probéis otros programas, ya que así conocéis nuevas formas de comunicación y podéis comparar las distintas herramientas existentes. Sin embargo, dada la premura de tiempo, propongo que dejéis la prueba del programa para después de Carnaval, ¿qué os parece? Así, mientras, me dais tiempo a ver si os puedo conseguir información acerca del programa en cuestión, ¿cómo os suena? ³⁸⁰

Por último, quisiéramos señalar la importancia del trabajo conjunto que se dio entre todos los miembros de la coordinación. Trabajo que permitió una buena organización a nivel interno desde la UB y que contribuyó al desarrollo de esta comunidad virtual en todas sus facetas; posibilitando un trabajo efectivo, centrado en dar respuesta y atender las demandas y necesidades de los maestros de la escuela rural que participaban en la ERV.

Para cerrar, una cita que muestra un pensamiento compartido por todos los que, desde la UB, participamos en este proyecto. ³⁸¹

Sé que estáis de vacaciones y lamento tener que pedir os esto en estas fechas pero los coordinadores del proyecto en Grecia nos lo solicitan.

Muchas gracias por todo y perdonad las molestias.

¡Los adoro CANGILONES!

Con vosotros y por vosotros vale la pena CURRAR.

Figura 59. COORDINACION. Fuente: Google Groups. Composición propia.

³⁸⁰ P26: Que no pare la fiesta.doc - 26:8 [Thu, 8 Feb 2007 Hola José Anto..] (209:218)

³⁸¹ Referencia del texto siguiente: P 5: debates julio 2007.doc - 5:2 [¿Dónde, cuándo y quién ha habl..] (1:21) (Super) Codes: [Mónica] Subrayado mío.

3.4. Resumen.

La idea de Wenger, de que la no participación es tanta fuente de identidad como la participación, se conecta directamente con el papel o rol que desempeñaron los miembros de la comunidad virtual en la ERV; y tiene que ver con el papel desempeñado por cada uno de los miembros en el espacio virtual.

La diversidad de roles asumidos por los miembros de la ERV, al desplegar su actividad en la comunidad virtual, encierra esta dimensión de la identidad. En donde las competencias personales juegan un papel central, en el sentido de establecer cuál es su participación dentro del grupo y cuál es el rol que tienen y el que ellos mismos confieren a los otros. En última instancia, es la identidad y el compromiso con la comunidad virtual lo que legitima los roles asignados.

Las formas de participación, encontradas en nuestra comunidad virtual, nos permiten categorizar los roles de los miembros de la ERV en tres grandes rubros.

En primer lugar, tenemos la interacción a nivel del *grupo en general*. En este nivel de clasificación, no se establece ninguna diferencia entre los roles surgidos; pues, se parte de la premisa de la construcción del conocimiento y en este sentido se habla del sentido equitativo y simétrico del grupo, en donde el aprendizaje es algo dinámico que se construye con la participación equitativa de todos los involucrados. En este nivel, reconocemos a todos los miembros activos de la Escuela Rural Virtual, como *participantes esenciales*.

En *segundo lugar*, abordamos el análisis de roles en relación al *liderazgo*. En nuestro caso, hemos identificado a los líderes de la ERV principalmente por su capacidad para incentivar la participación de los miembros del grupo; por interesarse en buscar recursos de todo tipo -no sólo tecnológicos- y, finalmente, por el impacto que han tenido sus aportaciones en la comunidad de maestros que integran la Escuela Rural Virtual. Para designar el perfil de liderazgo encontrado en la ERV he construido dos categorías: *liderazgo ejecutivo* y *liderazgo solidario*.

El último nivel, corresponde a las características que tuvo la *coordinación* en esta comunidad virtual. Hay muchos trabajos que nos habla del perfil que debe tener un coordinador de plataformas e-learning; sin embargo, no planteamos este perfil comparándolo con estos trabajos, ni lo presentamos como un perfil ideal. Nuestro

objetivo fue, más bien, dar a conocer algunos rasgos de esta función, asumida por los integrantes del proyecto que colaboraban desde la UB. En este nivel identificamos dos categorías: *coordinación general y enlaces*.



Figura 60. Elementos que caracterizaron la participación activa de los maestros de la ERV. Fuente: Elaboración propia.

Basándonos en el hecho de que las relaciones de participación mutua implican estar incluido en todo lo que tiene importancia; consideramos que todos los miembros de la ERV –independientemente del despliegue que se haya dado al interior del espacio virtual- son esenciales en la construcción de la comunidad virtual.

4. EL TRABAJO COLABORATIVO EN UNA COMUNIDAD VIRTUAL

4.1.El sentido de cohesión como reflejo del compromiso mutuo

Como hemos visto, cada miembro asume su rol en esta Noria y actúan conforme a lo que se espera de ellos según el rol asignado. De hecho, los miembros del grupo esperan responder con la conducta apropiada, asociada a su nueva adscripción, conducta que será lo que los legitime y de fuerza a su identidad como parte de esta comunidad virtual.

Esta pertenencia al grupo, implica un sentimiento de cohesión entre sus miembros. Cohesión que se traduce en solidaridad y compañerismo. Cuando hablamos de cohesión nos referimos a las formas de relacionarse con la comunidad y a un sentimiento de identificarse y de sentirse parte de ella. Este sentimiento va más allá de su identidad como españoles o como maestros de la escuela rural. Específicamente es un sentimiento nuevo generado en la comunidad virtual y que a la vez se nutre de los otros dos.

El ejemplo siguiente, nos muestra como este sentimiento de solidaridad y cohesión, vincula la identidad generada en la comunidad virtual, con la identidad gremial. Lo que se traduce en un sentimiento de solidaridad, generado a partir del reconocimiento al trabajo realizado por el maestro, tanto en su espacio laboral como en la ERV.³⁸²

Buenas noches Miquel!!!

Quien se lo ha currado sino tú?????. Cuando te vengan i te pidan explicaciones les comentas que la convocatoria estaba para todos y que si no siguen del carro.... y tranquilo lo máximo que te pueden hacer es mandarte un rato de cara a la pared y ya está.

Tu y los tuyos NOS tenemos a tod@s en lo que haga falta.

P 9: Compartiendo recursos (10-5 autores).doc - 9:9 [28 Mar 2009Buenas noches Mique..] (107:111)

Este sentimiento de cohesión, desarrollado en la comunidad de la ERV nos remite a la dimensión del *compromiso mutuo*, enunciado por Wenger, donde todo aquello que haga posible el compromiso es un componente esencial de la práctica³⁸³. Tiene que ver con la construcción de relaciones complejas que se encaminan a fortalecer, proyectar y preservar la comunidad. Estar integrado a una comunidad de práctica implica estar incluido en todo lo que tiene importancia; donde los elementos incorporados a su

³⁸² El ejemplo se relaciona con el trabajo realizado para el proyecto de Agrupaciones Escolares.

³⁸³ Wenger, 2001, p.101.

práctica, como comunidad, virtual permiten la creación de una atmósfera muy particular, una atmósfera propia, que les pertenece como comunidad.

Muestras hay muchas en este sentido, pero sólo pondremos el siguiente *thread* relacionado con la invitación que cada año hace Rural Wings para participar, a nivel internacional, en una especie de evaluación del proyecto. *Thread* que no sólo muestra la cohesión de esta comunidad, sino también el nivel de compromiso con el trabajo y la “necesidad” de proyectar su comunidad en la red; donde también se puede observar el trabajo de la coordinación en la UB y el tipo de interacción que se establece con Rural Wings.

Hola a tod@s,

Como os lo comenté en mi último mail, se organiza un concurso en relación con el proyecto Rural Wings: se elegirán las mejores actividades educativas realizadas en el contexto del proyecto, integrando una o más aplicaciones Rural Wings. Los premios son 10 plazas a la formación de profesores "Summer School" (Grecia, verano 2009). En principio, el concurso está dirigido a las escuelas que tienen conexiones satélite Rural Wings. (...)

Si estáis interesados en participar (...) Luego, me podéis enviar vuestra presentación para que la traduzca al inglés. Las proposiciones se han de enviar antes del 31 de mayo, así que os propongo enviarme vuestras presentaciones antes del 15 de mayo, para que tenga tiempo de traducirlas. (...)

¿Qué os parece, quién se apunta?



Desde Santo Paio cuenta con nuestra participación.



El premio es pasar unos días de verano en Grecia participando en un curso i todo gratuito?, tentador, NO?

Me ofrezco a participar, a ayudar, a aprender, a... pero sin concursar.



gracias por los piropos!!!! Lo del concurso nos apuntamos... pero como GRUPO!!! que nos inviten a todos, ya que el trabajo lo compartimos y analizamos.



Mario / Frederique ... teneis los 10 claros

La Noria Cangilona es la Noria Cangilona , podemos ir todos , o podemos quedarnos en casa todos... es nuestro proyecto, nuestro blog, nuestras tradiciones , no concursamos por un premio. Trabajamos por un objetivo mejorar como docentes para enseñarles a nuestros alumnos a aprender a aprender.



Entiendo vuestra reacción. Es claro que nadie quiere competición entre vosotros, y que lo más importante es lo que compartimos y aprendemos.

Los coordinadores griegos quieren ofrecer, dentro de todas las escuelas del proyecto, 10 plazas a este curso, y es su forma de elegir a los profesores.

Si todos estáis de acuerdo, lo que os propongo, entonces, es presentar una proposición para nuestra red(...)Si os parece bien, puedo preparar un documento que presenta Compartiendo Tradiciones(...)

Si se gana el concurso, no creo que podrán ofrecer el curso a todos, pero a ver lo que nos proponen. También podemos plantear financiar 1/2 plazas más.³⁸⁴ Si todos estáis de acuerdo, podemos proceder así. ¿O quizás veis otra forma de hacerlo?

³⁸⁴ Esto, seguramente lo acordó con el coordinador general.



a mi me parece bien tu propuesta porque opino como Manuel. Por mi parte colaboro en lo que haga falta, en cuanto al premio pienso como Miquel, a veces no se puede hacer todo lo que a uno le gustaría.



... estoy de acuerdo en que la premiada sea la Noria Cangilona adelanteeeeeeee.



El premio lo queremos i no estamos en eso por el premio, pero bienvenido sea todo aquello que nos ratifique (que nos regale una flor) en el buen hacer que, creemos, estamos haciendo al compartir una Noria Cangilona i "collenuda".

Creo que no debemos dejar pasar la oportunidad que, como mínimo, diez de nosotr@s puedan disfrutar en Grecia como lo hizo Álvaro. I me pregunto hay diez maestr@s cangilones que puedan* (*que palabra usar ?) ir a Grecia en verano ? (a lo mejor es una pregunta tonta, es mía, que le vamos a hacer)



Bona nit , boas noites, buenas noches...

Un día, hace años, soñamos... soñamos con conocernos en Grecia, con compartir saberes en Rodas... un inglés pequeño y bajito nos arrebató nuestro sueño, pero ahora, hemos demostrado con nuestro trabajo que tenemos mucho que contar, que podemos y queremos compartir saberes en Grecia, para sentar las bases de una colaboración internacional dentro del / de los proyectos en que estamos inmersos... por eso . QUIERO IR A GRECIA... malo será que entre todos alguno no pueda traducir, colaborar y entendernos...



Uno que hace de aprendiz de abuelo, comparte y expresa su total adhesión a lo expresado, y que si como escuelas queremos ser un poco (o muy) provocativos llevando la voz de la escuela pequeña, publica y de pueblo por Europa, es este un buen momento, para de esta forma, no solo estar conectados al mundo más próximo sino al mundo mundial.



... el idioma no me dejara en casa esta vez... malo será que algún maestro cangilón no nos ayude con las traducciones y la comunicación... ellos quieren saber cómo trabajamos... pues nosotros lo contamos de mil amores, en perfecto castellano...

ESCUELA RURAL VIRTUAL. GOOGLE GROUP. CONCURSO - MEJORES ACTIVIDADES EDUCATIVAS - RURAL WINGS [20 publicaciones de 7 autores. 24/03/09]

Este sentimiento de cohesión, que se refleja al reforzar su identidad como comunidad virtual, aparece constantemente, por ejemplo, cuando Manuel dice “el granero se hace de muchos granos ¿por qué no hacemos granero todos juntos?”. Esta es la idea de una comunidad de práctica, una comunidad en donde todos sus miembros son parte del engranaje que "hace mover la Noria" donde todos los que participan en la ERV, de una u otra forma, son esos granos que permiten construir el granero.

La idea de cohesión, que hemos venido manejando, unida a la negociación de significado implica también la construcción de nuevos valores o el enriquecimiento y fortalecimiento de los ya existentes. Pertenecer a la comunidad virtual de la ERV, tiene además la ventaja de romper el tradicional aislamiento en que generalmente vive el maestro de la escuela rural.

4.2 Producción social de significado

Para Wenger, la comunidad de práctica desarrolla un conjunto de recursos que adquieren significado en la práctica y se materializan tanto en acciones como en artefactos. Es ésta la idea que subyace cuando nos referimos al *repertorio compartido* como uno de los tres elementos que caracterizan a una comunidad de práctica.³⁸⁵

Dicho repertorio, recibe su significado mediante un proceso de negociación que ocurre dentro del contexto de prácticas concretas y en circunstancias específicas. Es a este proceso al que Wenger denomina “negociación de significado”.

Para nosotros, la idea del *repertorio compartido* encaja con nuestro concepto de *artefacto cultural*³⁸⁶. Los autores revisados³⁸⁷, concuerdan en considerar que este concepto implica que los artefactos -como productos de la acción humana- son utilizados socialmente por el grupo y constituyen un *repertorio de significados compartidos*. Es éste, el sentido que damos a la tecnología. Para nosotros el espacio virtual³⁸⁸, a través del cual se desarrolló la práctica de la comunidad de la ERV, constituye un artefacto cultural. Como *artefacto cultural*, las características que nos interesan podrían resumirse como:

- Representa un aspecto del mundo material, por lo que es al mismo tiempo concepto y materia (aunque en este caso, lo material se concreta en un objeto virtual).
- Como producto de la acción humana, es un mediador en cualquier práctica social.
- Adquiere significado a través de los sujetos que la utilizan.
- Su uso es registrado colectivamente, mediante un proceso de negociación.
- Su significado se modifica a través de la historia y por los intereses de la acción humana.

Decir que Internet es un artefacto cultural, no implica que sea el mismo objeto para todas las personas. “Internet está en todas partes, pero no del mismo modo.”³⁸⁹ Hemos visto que para Wenger “la práctica no existe en abstracto. Existe porque hay personas

³⁸⁵ Wenger, 2001.

³⁸⁶ En el capítulo 4, se ha abordado este concepto.

³⁸⁷ Holand y Cole, 1995; Hine, 1998; Wenger, 2001; Hine, 2004; Simon, 2007.

³⁸⁸ Constituido por el Moodle, el Blog y Grupo Google.

³⁸⁹ Hine, 2004, p.43.

que participan en acciones cuyo significado negocian mutuamente”³⁹⁰. Es éste, el sentido que damos a la producción social de significado, considerando que el significado de una tecnología no existe previamente a su uso, sino que surge en el momento de ser utilizada.

El uso de la tecnología hace posibles ciertas lecturas que son interpretadas según el contexto en el que se producen. Para Hine, el contenido de una tecnología, no viene dado intrínsecamente; más bien, es desarrollado en un proceso de “negociaciones”, a partir de una serie de interpretaciones surgidas en el “contexto específico al que son traídas y en el que son empleadas”.³⁹¹ Pero esto “no significa que sean los contextos los que tienen cualidades inherentes”.³⁹² También, las características principales del contexto, serán producidas en los momentos en que se establece esta interacción.

En esta línea de pensamiento, nuestro *espacio virtual* constituye una tecnología que toma forma y sentido a partir de las interacciones sociales. El contexto que damos aquí a la construcción de significado que desarrollaron los miembros de la ERV, se basa en esta relación. En otras palabras, la construcción de sentido construida en la comunidad virtual de la ERV, alrededor de la tecnología utilizada, no es la misma que estos mismos actores construyen en otras comunidades de práctica; ni tampoco, es igual a la que construyen, otros actores, en estos espacios de Internet. Y es éste, el sentido que damos a la tecnología como *artefacto cultural*.

Tenemos, por otra parte, que el uso de la tecnología implica a los *usuarios* de dos maneras: como *receptores* y como *productores*.³⁹³

Como *receptores* de la tecnología, los usuarios están utilizando un producto cultural del cual se forman algunas ideas de cómo utilizar.

En principio, la idea que desarrollan los usuarios en relación a la tecnología, es libre y puede ser muy distinta de la de los diseñadores. Utilizando la metáfora de la tecnología como texto, Rint y Woolgar consideran que “por un lado, el proceso de diseño pasa por manos de programadores que se basan en sus propias nociones acerca de aquello que los usuarios y usuarias tendrían que hacer delante de la máquina; por otro lado, el consumo

³⁹⁰ Wenger, 2001, p.73.

³⁹¹ Hine, 2004, p.42.

³⁹² Hine, 2004, p.48.

³⁹³ Hine, 2004.

de la tecnología pasa por una serie de procesos de negociación e interpretación.” (Hine, 2004, p.48)

En el caso de la comunidad virtual de la ERV, el manejo de los sitios web utilizados ha tenido que pasar por una serie de negociaciones entre las posibilidades de la herramienta, la comprensión de su uso y las necesidades de expresión de los maestros de la escuela rural. En esta relación el “texto tecnológico” constituye un mediador en la interacción, pero no la determina; el sentido lo dan los usuarios, no importando los objetivos o los propósitos de los productores o diseñadores originales, éstos no tienen el control. En términos generales, nunca lo han tenido. Ni los creadores, ni las empresas productoras de las tecnologías de información y comunicación, pudieron llegar a imaginar el impacto que esta herramienta tendría en la sociedad. El sentido de su uso, lo siguen dando los usuarios.

Como *productores*, los usuarios generan contenidos a través del uso de la tecnología, para ello ajustan la herramienta a sus necesidades y conocimientos.

En el caso de la ERV, sus miembros demostraron ser verdaderos productores de contenido, ajustando los sitios web utilizados a las necesidades específicas de su práctica como comunidad virtual y a su contexto de aula y escuela multigrado. Los miembros de la ERV, se apropiaron de los avances que las TIC les ofrecían para llevar su sentir como maestros de la escuela rural española, imprimiendo su sello y su huella personal a este espacio virtual.

La idea de los usuarios como *receptores* y como *productores*, se enlaza con nuestra idea de que las tecnologías son un producto cultural que -al ser utilizadas en el contexto de una comunidad de práctica- producen cultura.

Al respecto, Hine nos dice, que el punto central de esto es considerar que las interacciones generadas en Internet son funcionales en el sentido social, lo que significa que son “facilitadoras del desarrollo de una cultura distinta”. Para ella, los dominios multiusuarios (DMU), “son capaces de gestar una cultura común a través del lenguaje compartido y, con el empleo de los medios textuales a disposición, generar modos de participación que lleven a los involucrados a construir una presencia significativa para otras personas en el entorno.”³⁹⁴

³⁹⁴ Hine, 200, p.31.

El diálogo siguiente -que es tan solo un ejemplo de los muchos generados en este sentido- nos muestra el punto de partida y nos permite vislumbrar cómo los maestros de la ERV fueron construyendo esta nueva cultura en relación a las tecnologías. Nos muestra, además, una visión cultural previa respecto a éstas; donde la maestra, al mencionar la antena, en automático pensó en la antena de televisión.

B: algunos tenían antena en casa

Y: (...) el pueblo tenía antena y la escuela no?

B: de TV claro

Y: pero no de Internet

B: no

[CHAT BEGOÑA, XAVI, FRED. Y YO]

El sentido de *artefacto cultural* -que hemos querido dar al espacio virtual utilizado por los maestros de la ERV- radica en considerar que el agente de cambio no fue esta plataforma de trabajo; sino los usos y el significado que los maestros le confirieron. El hecho mismo, de que los maestros de la ERV no se limitaran a los recursos proporcionados por la UB y Rural Wings, nos habla de esta capacidad de negociar significados, en torno a un artefacto. Las herramientas TIC modifican el hacer de los usuarios, pero a la vez son modificadas por ellos. Es, en este sentido, que la tecnología es un producto cultural y a la vez un productor de cultura.

Como cultura y como artefacto cultural. Los miembros de la ERV construyeron cultura al construir una comunidad de aprendizaje de maestros de la escuela rural española. Una comunidad virtual de conocimiento y práctica; en donde el medio tecnológico, constituyó un artefacto que permitió la creación de esta nueva comunidad, cuyos individuos participaron cada uno con sus experiencias propias: como maestros en general y como maestros de la escuela rural en lo particular; como personas individuales, en donde su identidad de Maria, Manuel, Miquel, etc., juega un papel muy importante; y donde su identidad nacional y regional contribuye al enriquecimiento de esta nueva cultura creada por los maestros cangilones.

Es éste el sentido que damos al espacio virtual utilizado por los miembros de la ERV, en la construcción de una comunidad de aprendizaje. Entendiendo que los conocimientos adquiridos en la comunidad virtual de la ERV fueron producto de un aprendizaje social, desarrollado en la práctica y relacionado con la construcción de significados.

La comunidad que hemos conocido como la Escuela Rural Virtual, es una comunidad virtual que existe con identidad propia, diferente a las otras comunidades a las que estos mismos maestros pertenecen y en donde los recursos que la tecnología les proporciona, son utilizados con significados específicos y para los usos específicos que sus miembros negocian, dentro de esta comunidad. Donde, el uso de la tecnología, ha posibilitado esta interacción pero no la ha determinado.

4.3.El Blog, el Moodle, el Grupo. Alternativas de trabajo de una comunidad virtual.

Los tres sitios web -que en su conjunto hemos denominado como espacio virtual- implicaron formas de interacción muy diferentes para la comunidad de la ERV.

El Moodle, fue tomado como un espacio institucional -revestido de la “*autoridad*” de la Universidad de Barcelona- no incorporado completamente a la práctica del grupo; donde se participaba de manera oficial en las actividades del proyecto. Considerado como algo ajeno debido, tal vez, a las dificultades técnicas que representaba la herramienta; aunque no dejaba de tener la calidez humana que le imprimían estos extraordinarios maestros.

El Grupo Google, fue el medio en el que los maestros interactuaban coloquialmente; se pasaban avisos, “*tips*” de todo tipo (desde lo estrictamente pedagógico, hasta mensajes *forwariados*). Era un espacio considerado como del grupo y no de la institución. Uno de los maestros llegó a comentar que, en el Grupo Google, podía decir lo que no podría expresar en el Moodle.

Lo interesante es que también fue un medio para abordar diversas cuestiones: robo de equipo (Antena, Router, etc.); problemas de conducta con los alumnos (*Reflexiones*³⁹⁵, *Caso CSI*³⁹⁶); planeación y desarrollo de eventos (Burgos, Santander); etc. Un punto importante a destacar, fue el uso de este sitio para informar, organizar y coordinar el proyecto de *Agrupaciones Escolares*; logrando la participación de varios maestros de diferentes regiones de España.

Finalmente *el Blog*, fue un espacio intermedio, que al principio presentó los mismos problemas que el Moodle (subir fotos y videos, editar, etc.) pero que paulatinamente fue

³⁹⁵ P28: reflexiones (8-5 autores).doc - 28:3 [28 Nov 2008 Bon nit, Buenas n..] (26:45).

³⁹⁶ “...hemos trabajado de CSI” ESCUELA RURAL VIRTUAL. GOOGLE GROUP. *COMPARTIR*. [2 publicaciones de 2 autores-6/11/08]

abriendo las posibilidades de su uso a los maestros. Donde, de subir las producciones que se les pedía desde la UB, pasaron a subir sus propias producciones y proyectos; aunque los comentarios y la interacción más fuerte seguían en el GG.

El uso diferenciado de estos tres sitios, nos permite constatar que Internet es un *artefacto cultural*; pues, cada uno, independientemente de sus características intrínsecas, fue dotado de un significado distinto por los miembros de la comunidad virtual.

La percepción diferenciada de los MERV, ante estos tres sitios, nos permite constatar como los usuarios *cargan de significado a una herramienta*. Una de las características, que define a una comunidad de conocimiento y práctica, es que ésta produce un *repertorio compartido* de recursos comunes; éstos, no tienen significado en sí mismos, sino que lo obtienen por pertenecer a la práctica de una comunidad.³⁹⁷

Hemos visto³⁹⁸ que el *Moodle*, es una herramienta que fue creada para posibilitar el trabajo colaborativo. Curiosamente el Moodle -cuyos diseñadores se encuadran en el paradigma del constructivismo social- fue, de los tres espacios, el que mostró mayores dificultades para ser utilizado.

“... desde el punto de vista de las oportunidades que les han dado las tecnologías, hemos visto que los profesores se han ido orientando hacia herramientas de comunicación en todas sus formas, y han obviado aquellas de gestión del aprendizaje, en este caso Moodle, que ha sido un tanto complicado o que ha perdido interés. De esta manera las herramientas han ido progresivamente siendo propuestas por ellos, más allá del proyecto.”³⁹⁹

CORREO DE ASESORIA A DISTANCIA JULIO DE 2009

Gros, cuando habla de la interfaz, rescata el enfoque de Norman relativo al diseño centrado en el usuario. La idea básica es que “para que el usuario pueda concentrarse en el trabajo hay que eliminar la máquina y hacer desaparecer la interfaz.”⁴⁰⁰ esta idea de la invisibilidad del dispositivo tecnológico implica el uso sencillo del recurso “el

³⁹⁷ Wenger, 1998.

³⁹⁸ Capítulo 2.

³⁹⁹ La cita forma parte de un correo de tutoría del año 2009.

⁴⁰⁰ “La idea de Norman (2000) se basa en la metáfora de la invisibilidad, de la transparencia. Un dispositivo nos permite realizar una tarea sin tener que operar en los niveles inferiores del funcionamiento de la máquina.” (Gros, 2008, p.98)

De hecho, mientras más nos adentramos al siglo XXI, la interfaz de muchos de los dispositivos de Internet se vuelve cada vez menos visible. Hay que recordar que las referencias a Norman datan del 1998 y 2000.

usuario sabe qué hacer con sólo mirar”. Por su parte, Wenger señala que un “buen instrumento puede cosificar una actividad amplificando sus efectos y haciendo que la actividad sea más fácil.”⁴⁰¹ Esta perspectiva es la que creemos podría explicar el fracaso del Moodle en la ERV; ya que la complejidad de la interfaz -y las características del servidor- dificultaron en gran medida su uso por parte de los maestros de la ERV.

Curiosamente, la herramienta creada ex profeso para favorecer un entorno colaborativo, fue la que menos posibilidades tuvo con el grupo. Lo que demuestra, una vez más, la idea de la construcción de sentido alrededor de la tecnología; donde los sujetos involucrados son los que cargan de significado al medio utilizado y no los diseñadores.

A continuación, una cita que nos muestra la percepción, de uno de los maestros participantes, en relación a los recursos TIC utilizados. A través de este texto, podemos percibir un aspecto del trabajo realizado en la comunidad virtual y descubrir el significado que -en el contexto de su comunidad y de su empresa- dan los maestros a este sitio web.

(...) veo dos medios de comunicación, o tres,

1.- el forum NEMED, serio i de programación, donde proponer, donde responder, donde seguir (...) por ejemplo el cuenta-cuentos, donde empezamos a escribir i Manuel hizo una propuesta, de momento sin respuesta.⁴⁰²

2.- Este el correo de grupo, es en el que polemizamos, en el que nos contamos unas miserias materiales i riquezas pedagógicas. Desde el pobre borrico (ahora en un rincón, supongo) de Gela, al viaje d'Ariño a Berlín.⁴⁰³

3.- El personal, correo privado, Skype, telefonía,... encuentro personal.

Para mí eso, el punto 2 es tertulia tomando un café. Poder contar que ayer fue un día nefasto en un foro, no lo haré, no es serio. Lo contaré en privado si considero que la compañera o compañero han podido tener una decepción o lo contaré aquí, en el grupo como desahogo i alguien contestará lo que quiera pero yo me sentiré.... contento. También me sirve para Felicitar a Ariño por los vídeos que tienen publicados en Youtube, me ayudan a entender i "robar" ideas. Felicitar a Lola por el

⁴⁰¹ Wenger, 2001, p.87.

⁴⁰² Aquí se refiere al *Moodle*.

⁴⁰³ Aquí, hace alusión al *Google Group*.

trabajo colaborativo, (...)

P 9: DEBATES marzo-abril 2008.doc - 9:50 [Bona tarda, empezaría con un ..]
(696:733) (Super) Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL]

El uso diferenciado, de los tres sitios web, nos muestra que Internet es un artefacto cultural. La utilización de este espacio virtual, en la práctica, es la que dio sentido a la cultura virtual construida por los miembros de la ERV. Esto nos habla de que, más allá de la herramienta, es el factor humano el que imprime significado a la tecnología y es una de las razones por las que hablamos del espacio virtual como artefacto cultural.

4.4. Resumen

Un elemento importante, en la construcción de la comunidad virtual que nos ocupa, fue el sentido de cohesión. Cuando hablamos de cohesión nos referimos a las formas que tienen sus miembros de relacionarse con la comunidad y a un sentimiento de identificarse y de sentirse parte de ella. El sentimiento de cohesión tiene que ver con la construcción de relaciones complejas que se encaminan a fortalecer, proyectar y preservar la comunidad.

La idea de cohesión, que hemos venido manejando, unida a la negociación de significado implica también la construcción de nuevos valores o el enriquecimiento y fortalecimiento de los ya existentes. Estar integrado a una comunidad de práctica implica estar incluido en todo lo que tiene importancia; donde los elementos incorporados a su práctica -como comunidad virtual- permiten la creación de una atmósfera muy particular: una atmósfera propia, que les pertenece como comunidad.

En este contexto, la comunidad de práctica desarrolla un conjunto de recursos que adquieren significado en la práctica y se materializan tanto en acciones como en artefactos utilizados por la comunidad. Es ésta la idea presente cuando nos referimos al *repertorio compartido* como uno de los tres elementos que caracterizan a una comunidad de práctica. Dicho repertorio, recibe su significado mediante un proceso de negociación que ocurre dentro del contexto de prácticas concretas y en circunstancias específicas. Es a este proceso al que Wenger denomina “negociación de significado”.

La idea del *repertorio compartido* encaja con el concepto de *artefacto cultural*; el cual implica que los artefactos -como productos de la acción humana- son utilizados

socialmente por el grupo y constituyen un *repertorio de significados compartidos*. Es éste, el sentido que damos a la tecnología.

En el caso de la comunidad virtual de la ERV, el manejo de los sitios web utilizados ha tenido que pasar por una serie de negociaciones; que van desde las posibilidades de la herramienta, hasta las necesidades de expresión de los maestros de la ER, pasando por la necesaria comprensión de su uso. Aquí reconocemos al “texto tecnológico” como un mediador en la interacción, pero que no la determina. Para nosotros, el espacio virtual a través del cual se desarrolló la práctica de la comunidad de la ERV, constituye un artefacto cultural. El uso diferenciado de los tres sitios web, por parte de los maestros, nos muestra el sentido que tiene Internet como un artefacto cultural; ya que el significado de esta herramienta está dado por los maestros mismos y no por los parámetros de las plataformas utilizadas.

En la práctica, la utilización de este espacio virtual, fue la que dio sentido a la cultura virtual construida por los miembros de la ERV. Lo que confirma que, más allá de la herramienta, es el factor humano el que imprime significado a la tecnología y esta es una de las razones por las que hablamos del espacio virtual como artefacto cultural.



Imagen 9. Video conferencia 1. Fuente: Google Groups. Escuela rural virtual.

5. USOS PEDAGOGICOS DE LAS TIC

Los usos pedagógicos de las TIC, nos enfrentan a situaciones novedosas de aprendizaje, donde el maestro ya no es “el que sabe” o “el que más sabe”. La aparición de la *generación digital*, ha puesto en entre dicho su supuesta supremacía sobre el conocimiento en el contexto del aula.

No podemos negar que las TIC son una serie de artefactos que configuran nuevas forma de producir el conocimiento. El aprendizaje, alrededor de ellas, se organiza y produce de forma diferente a las prácticas que muchos de nosotros vivimos como parte de nuestra trayectoria educativa.

Sin embargo, estas nuevas formas -por muy novedosas que sean- no modifican en esencia las prácticas tradicionales de enseñanza-aprendizaje. Para Gros, un *entorno colaborativo mediado*, debería facilitar “el aprendizaje a través de la colaboración” mediante el uso de la herramienta tecnológica. Sostiene que “la mayoría de las plataformas de aprendizaje virtual no facilitan este tipo de enseñanza. Permiten un intercambio de información y discusión, pero no están pensadas para favorecer el proceso de construcción del conocimiento.” (Gros, 2008. p.98)

Entonces ¿cuándo podemos hablar de trabajo colaborativo?; ¿qué es lo que permite crear aprendizajes en forma colaborativa?

Para Wenger, las tres dimensiones que caracterizan a una comunidad de conocimiento y práctica (*compromiso mutuo, empresa conjunta y repertorio compartido*) presuponen el trabajo colaborativo. Una comunidad de práctica es una comunidad creada con la intención de lograr una empresa compartida; se caracteriza porque el *aprendizaje colectivo* que se da -dentro de la empresa- se concreta en prácticas específicas que reflejan tanto la búsqueda de ese logro como las relaciones sociales que se establecen entre los miembros de esa comunidad.

El uso de la tecnología, en la ERV, favoreció el contacto pero no determinó que se diera la interacción. Hemos visto que los artefactos no tienen un carácter independiente de los sujetos por los que son utilizados, son éstos los que les dan sentido. Un espacio virtual, en donde se establecen relaciones de comunicación entre varios individuos, adquiere significado a partir de los conocimientos y la trayectoria personal que tienen los individuos que participan en ellos (y en esta trayectoria se incluye la dimensión

histórica y social). No es el instrumento lo que hace colaborativo el aprendizaje; lo que lo hace colaborativo, radica en las formas de interacción de los sujetos.

Para Wenger, hablar de compromiso mutuo, implica relacionarnos significativamente con las contribuciones y el conocimiento de los demás, esto es en esencia lo que permite un trabajo colaborativo. En una comunidad de aprendizaje, los individuos se unen para alcanzar objetivos comunes, destacándose “la calidad de la enseñanza colaborativa”.⁴⁰⁴ El aprendizaje colaborativo es clave importante en la *construcción del conocimiento*. Para los miembros de la ERV su comunidad era una auténtica *comunidad de aprendizaje*.

Hola Miquel:

Mil gracias por las estrellas! (...) De verdad que hasta que vi las estrellas y empecé a sacar estrellas y más estrellas y más y más, no fui consciente de lo que estamos consiguiendo y lo importante que es todo esto. Yo desde luego he sentido una gran emoción, y les he dado vueltas y he ido recordando con los mensajes de cuando se crearon intentando averiguar quién había hecho cada una y de donde vendrían. Me siento muy orgullosa de poder teneros presentes en el último festejo del cole (...)

Después de disfrutar con la llegada de este gran paquete y sobre todo del valor de esfuerzo, trabajo y dedicación desinteresada que esto representa, creo que el objetivo de comunidad de aprendizaje para nosotros está más que cumplido!⁴⁰⁵

MIQUEL, mil gracias! Prometo hacer gráfica la llegada del paquete a la escuela para que todos podáis disfrutarlo! Y prepárate Santo Paio (Susanita) que as estrelas o luns 15 chegaran a Redondela, a esto hay que sacarle provecho!!!!!!

Me voy con la emoción a seguir currando desinteresadamente, aunque sea domingo, que estamos en la recta final!

ESCUELA RURAL VIRTUAL. GOOGLE GROUP. ESTRELLAS. [4 publicaciones de 3 autores]

También tengo otro sueño muy importante: QUE NUESTRA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE VIRTUAL MANTENGA ESTA NORIA SIN QUE DEJE DE GIRAR, que los Cangilones sigamos dándonos "pedacitos" con los que poder formar puzzles de colaboración, trabajo compartido, emociones y amistad.

P 7: CANGILONES (9-6 autores).doc - 7:11 [También tengo otro sueño muy i..] (54:54) (Super) Codes: [COMUNIDAD DE APRENDIZAJE VIRTU..]

⁴⁰⁴ Wenger, 2001.

⁴⁰⁵ Negritas más.

Podemos decir que el trabajo colaborativo, desarrollado por la comunidad virtual de la ERV, le permitió constituirse como una auténtica comunidad de aprendizaje. El respeto a la identidad de todos y cada uno de sus miembros; el reconocimiento a las competencias y contribuciones de los demás; la actuación desplegada a partir de las formas de comunicación que establecieron sus miembros entre sí; y las formas de interactuar con la tecnología - no limitando su actividad a lo que RW y la UB les pudieran dar- son evidencias que apuntan en este sentido.

5.1. Conocimientos y experiencias previas en torno a las TIC.

a) De los maestros

Las experiencias de los maestros, en relación a las TIC, se remontan a un periodo anterior a su vinculación con el proyecto. Para algunos, el contacto había sido *periférico*, otros habían buscado *espacios formativos* para llegar a adquirir estas competencias.

En relación al primer punto, los maestros comenzaron a acercarse a las tecnologías de información y comunicación, conforme éstas iban ganando terreno; ya que su auge, a nivel mundial, trajo como consecuencia que fuera una necesidad política incorporar éstas a los centros de estudio.

Las siguientes citas nos hablan de las primeras experiencias periféricas de los maestros de la ERV con las TIC. Les llamo periféricas pues, por un lado, corresponden a momentos de contexto en donde el maestro se encontró frente a estas herramientas y tuvo que responder a ellas; y, por otro, para diferenciarlas de aquellas experiencias que el maestro buscó como parte de sus necesidades de actualización y capacitación.

La primera experiencia con la TIC fue como alumna en el instituto concretamente en tercero de la ESO, cuando empezamos a hacer informática.
[EXPECTATIVAS DEL PROYECTO RW]

La experiencia fue gradual de acuerdo a la implantación de las TIC en el proceso educativo de cada Centro.
P19: Blancafort-entrevista.doc - 19:2 [1. Experiencias previas person..] (14:17)
(Super) Codes: [INTERACCION CON TICS]

Cómo maestra? En el año 2000 en una escuela donde trabajé
Personalmente? En el aula de informática de la universidad de magisterio, UAB, una de las experiencias primeras y más grabadas, fue cuando después de hacer un gran trabajo se me borró todo el archivo!
P13: guin_chat_expectativas[1]MONTSE.doc - 13:2 [1. Experiencias previas person..]
(11:15) (Super) Codes: [INTERACCION CON TICS]

En relación al segundo punto, el conocimiento y manejo que presentaban los maestros se debía principalmente a dos situaciones: 1) cursos de formación organizados por las autoridades educativas y; 2) cursos o espacios de participación que ellos buscaban y tomaban por su cuenta.

En cursos de formación, hace 5 años. Hicieron un curso común de informática. Que fue propuesto por el claustro (las 3 escuelas forman el claustro⁴⁰⁶) lo paga la Generalitat. La misma Generalitat, oferta cursos de informática a los que se inscriben los maestros por su cuenta.

[EXPECTATIVAS DEL PROYECTO RW]

(...) estos últimos años me ha ido entrando el gusanillo de la TICs y he ido aprendiendo lo que he podido. Esta será mi primera experiencia de colaboración con otros profesores a través de web y me parece fantástico que también mis alum@s puedan disfrutar de la experiencia.

¡A ver cómo nos va!

[ANEXO 6- EMPIRICO APOYO PARA EL ANALISIS]

En una evaluación realizada por RW, preguntando por el nivel de conocimientos TIC previos a la vinculación con el proyecto, la mayoría declara tener el nivel de usuario “*es decir tienen conocimientos básicos pero no son expertos*”⁴⁰⁷.

En relación al uso de la *paquetería básica de Windows*⁴⁰⁸, en términos generales no había problema en cuanto a su manejo; aunque su uso dependía de las necesidades de cada maestro y su experiencia personal con estos programas.

La herramienta más utilizada correspondía al *procesador de textos (Word)*, por lo que en este programa se presentaba un mayor nivel de dominio por parte de los MERV. En el caso de *Excel y Power Point*, los testimonios apuntan a que no era del dominio general. Incluso, en el caso de un centro⁴⁰⁹, de tres maestros sólo uno sabía manejar PowerPoint.

En cuanto al uso de Internet, el nivel variaba aunque todos sabían utilizar lo básico: *búsqueda booleana, enviar y recibir correos, buscar información*, etc. No obstante, otros niveles de dominio presentaron mayor dificultad como son los que corresponden al manejo de aplicaciones como *Skype, WebTV, subir videos y/o fotos*.

⁴⁰⁶ Se refiere a los CEIP de Blancafort, Vilaverd y Vimbodi.

⁴⁰⁷ EXPECTATIVAS DEL PROYECTO RW (anexo12)

⁴⁰⁸ Word, Excel, PowerPoint.

⁴⁰⁹ EL CEIP BLANCAFORT

Como siempre tengo el problema de que lo de la webTV todavía es una asignatura pendiente para mí, espero que la escuela de Baamonde me eche una mano, claro como siempre, porque si no es por María todavía estaría estancada en como subir imágenes al Blog.

P25: Proyectos Youra (22-7 autores).doc - 25:18 [Gracias por el enlace porque y..] (131:138)
(Super) Codes: [INTERACCION CON TICS] [RELACIONES CON LA CV]

Como se ve, existía un nivel desigual de competencias Tic, entre los profesores participantes en la ERV. La cita anterior, nos habla no sólo de esta diversidad de saberes, sino también del valor del trabajo colaborativo en una comunidad de práctica, donde la importancia de la *diversidad* radica en la individualidad de cada persona y en lo que esa individualidad aporta a la empresa. Se destaca en esta cita, como elemento esencial de la práctica, el compartir saberes: “*si no es por María todavía estaría estancada en como subir imágenes al blog*”; y la solidaridad entre los miembros de la ERV a la que ya habíamos hecho mención.

Para cerrar este punto, un fragmento del chat donde los maestros responden a la pregunta *¿Cuál fue su primera experiencia con las TIC?* Lo he dividido en dos partes, con el objeto de seguir la conversación de cada uno de los maestros; por ello, aparecen repetidas las preguntas de los dos miembros de la UB.

B: en un cursillo porque decidí comprar un ordenador sin tener ni idea

C: que año fue

B: 1994

F: ¿Y cómo os fue?

B: a mi bien porque estaba decidida a entrar en la era de las nuevas tecnologías

C: el cursillo cómo fue Begoña

B: el cursillo me enseñó lo básico que era mi punto de inicio

C: ¿cómo se sienten ahora respecto de aquella su primera vez?

B: voy mejorando pero esto avanza tan rápido que casi me siento igual.

[CHAT BEGOÑA, XAVI, FRED. Y YO]

El otro maestro nos dice:

X: Sin desvelar intimidades, mi primera experiencia fue hace mucho pero muchos años, concretamente en el 1985 cuando estudiaba magisterio

X: para Xavi hace 23 años!!!

F: ¿Y cómo os fue?

X: Muy bien, aunque en aquellos años el lenguaje informático era muy complejo y los programas muy poco intuitivos, en la que la memoria y las rutinas de trabajo eran muy importantes

X: Mas adelante, curse un postgrado en "nuevas tecnologías de la comunicación y de la información" ahora TAC

C: ¿cómo se sienten ahora respecto de aquella su primera vez?

X: Depende!!! en parte muy feliz (y orgulloso) de haber iniciado un camino en las tecnologías que ha permitido entender un poco el funcionamiento y seguir la estela de las comunicaciones, pero un poco desanimado por la rapidez de los acontecimientos y que cuando te parece que ya estás, resulta que estás años luz.

[CHAT BEGOÑA, XAVI, FRED. Y YO]

A pesar del diferente nivel de formación -que sobre las TIC tienen ambos maestros- llama la atención que ambos comenten lo rápido que van los avances tecnológicos:

“voy mejorando pero esto avanza tan rápido que casi me siento igual”;

“un poco desanimado por la rapidez de los acontecimientos y que cuando te parece que ya estás, resulta que estás años luz”

Sin embargo, pensamos que esto se explica al observar los tiempos que estamos viviendo y el asombro que nos causa –todavía a muchos- lo rápido que avanzan las telecomunicaciones.

b) De los alumnos

En relación a los conocimientos y experiencias previas de los alumnos con las TIC, tenemos que se registraron diferentes niveles de dominio; tanto en el uso de las computadoras como herramienta de trabajo, como en sus competencias para el uso de Internet. En el primer caso, la escuela jugaba un papel importante, en el segundo no.

En relación al uso de las Tic, como recursos para el aprendizaje, la escuela tenía un papel fundamental pues el manejo de ellas dependía de lo aprendido en el aula. De esta forma, tenemos que la paquetería básica de Windows fue principalmente aprendida en los centros educativos.

De acuerdo con el informe de los maestros participantes⁴¹⁰, el manejo de Word se presentaba en casi todos los alumnos. En cuanto a Excel y PowerPoint, sólo los alumnos de los grados superiores mostraban algunos conocimientos, presentándose –en algunos caso- mayor problema con el manejo de PowerPoint.

En lo que respecta al manejo de Internet, constituía una competencia desarrollada por los alumnos, casi sin ayuda de los maestros. Existiendo alumnos que –como en muchos otros contextos educativos- superaban los conocimientos de los maestros.

Lo que los alumnos saben lo han recibido básicamente de la escuela (en cuanto a Word, Excel, etc.) en cuanto a Internet los alumnos lo han aprendido casi solos. Hay alumnos de ciclo superior que superan el conocimiento de los maestros: *la generación digital*.

[EXPECTATIVAS DEL PROYECTO RW]

Alumnos: Excel, bien en el nivel superior. Word, si lo manejan todos en cuanto al procesamiento de textos, Internet, acompañados de profesor. Entre un 80% 90 % de los alumnos tienen buen manejo de Internet.

[EXPECTATIVAS DEL PROYECTO RW]

Nuestro análisis muestra que, el nivel educativo que cursaban los alumnos, constituía una variable importante en el grado de interacción con las Tic. Esto explica el por qué, a nivel de primaria, se presentó con mayor frecuencia el dominio de estas competencias; mientras que en preescolar el dominio era escaso. De ahí el comentario siguiente:

B: en mi caso los niños no tienen conocimientos previos

X: ¿no van al cajero con sus padres a sacar dinero, y al súper y ven a la cajera, ni usan el mando de la TDT,?

B: no tanto como te crees, estamos en el rural gallego, los niños no van a la compra, están en casa todo el fin de semana con los 50.000 familiares que viven con ellos

(...) no se mueven de allí, yo el lunes siempre les pregunto qué hicieron y como mucho fueron a la feria donde se compra en efectivo

Y: Y no tienen forma de conectarse con las tecnologías.

B: si tienen pero es un problema de los padres, les es más cómodo cuando van o vienen de trabajar hacer la compra que ir con los niños.⁴¹¹

[CHAT BEGOÑA, XAVI, FRED. Y YO]

⁴¹⁰ EXPECTATIVAS DEL PROYECTO RW (anexo 26)

⁴¹¹ La profesora (B) atiende preescolar en una escuela unitaria; en contraste con el comentario del profesor (X) quien está adscrito a un CEIP; en donde, además de ser el director, atiende los grados superiores.

En general era más fácil que los alumnos de los grados superiores tuvieran acceso a los recursos Tic; sin embargo, esto no era la regla ya que aquellas escuelas que contaban con los suficientes recursos podían extender su uso al nivel de preescolar.

Los Alumnos, en la escuela. A los niños se les empieza a meter a los ordenadores desde que están en P-3 (3 años) empiezan a manejarlos.

[EXPECTATIVAS DEL PROYECTO RW]

Otro variable importante parece que tiene que ver con la zona geográfica donde se encuentre ubicada la escuela. En el ejemplo del chat; la maestra B se encuentra en la provincia de Pontevedra (rural gallego); mientras que el maestro X, se encuentra en la Provincia de Barcelona; por su parte, en este segundo ejemplo la maestra se encuentra en la Provincia de Tarragona.

Esto no quiere decir que la diferencia geográfica este entre Cataluña y Galicia, sino que más bien entre las localidades de una misma provincia y en las provincias de una misma comunidad autónoma.

5.2. Tareas de aprendizaje⁴¹²

La emergencia de la tecnología -ante los caudales de información que ahora ofrece el Internet- ha puesto de manifiesto lo limitados que resultan, en cualquier campo, los conocimientos adquiridos a través de los canales de la educación formal, hasta ahora conocidos.

Ante el auge de las tecnologías de información y comunicación, surge la necesidad de aprender junto con los alumnos sobre el uso de estas herramientas. Este panorama pone de nuevo, en primer plano, la importancia del trabajo colaborativo; donde se destaca el hecho de que todos aprenden de todos y de que todos se acompañan en este aprendizaje.

En el caso que nos ocupa, las tareas de aprendizaje alrededor de las TIC fueron evolucionando tanto a nivel de los maestros, como a nivel de los alumnos. De unos primeros pasos, acompañados por la coordinación nacional del proyecto, a la búsqueda y aplicación de nuevas herramientas que se adaptaran más a sus necesidades y que les permitieran desplegar todo el potencial que la escuela rural ofrece.

⁴¹² Para el desarrollo de este punto, hemos utilizado toda la información relativa a la experiencia con el uso de las Tic; aun aquella que ya tenían antes de la llegada del proyecto y que se vio favorecida por éste.

Las tareas de aprendizaje, en torno a las TIC, realizadas por los miembros de la ERV - tanto a nivel de aula, como de escuela y comunidad- permitieron el desarrollo de una serie de situaciones que favorecieron, no sólo el aprendizaje colaborativo, sino también el contacto con otras regiones de España y de Europa, permitiendo -a una comunidad constituida por escuelas rurales- abrir una puerta al mundo.

a) Usos en el aula

Se ha hablado, con anterioridad, de que los individuos que participan en una comunidad de práctica, son producto de un contexto histórico, social y cultural determinado; y de cómo construyen su identidad a partir de pertenecer a estos contextos. Es éste el sentido que queremos dar a la idea de conocimientos previos, donde los saberes construidos -en otras comunidades de práctica- no se pierden, pues pasan a formar parte del nuevo capital de conocimientos de la comunidad. Es éste el sentido que encontramos y damos a las tareas de aprendizaje desarrolladas en las escuelas en torno a las Tic.

El acercamiento -de alumnos y maestros- a esta nueva herramienta, transforma las formas de actividad realizadas cotidianamente en la escuela. En este nuevo contexto, los actores se apropian de las TIC para integrarlas a su trabajo en el aula, en donde las tareas de aula y escuela asumen nuevas formas partiendo de estrategias didácticas ya experimentadas.

Por mi parte decirte que esta semana todo el cole está elaborando cuentos, en infantil se hacen a nivel de grupo aula, desde la biblioteca se nos propone, por ejemplo:

Lunes: con las palabras Gato y acordeón

Martes: estando en clase de mates notamos q el cole comienza a elevarse, entonces.....

Hoy?????? sorpresa, al llegar lo sabré.....

Ya os enviaré algunos resultados.

P32: Os pido.doc - 32:14 [22 abr 2008 Gracias caballero ..] (101:111) (Super)
Codes: [IDENTIDAD] [MARATON DE CUENTOS]

En relación a los usos pedagógicos -que los miembros de nuestra comunidad virtual dieron a las TIC- se encontró una gran variedad de actividades que fueron, desde buscar información, hasta comunicarse con niños y maestros de otros centros⁴¹³. De esta forma,

⁴¹³ EXPECTATIVAS DEL PROYECTO RW (anexo 26); CHAT BEGOÑA, XAVI, FRED. Y YO (anexo 25); Respuesta al cuestionario NEMED (anexo 22); BASELINE QUESTIONNAIRE

tenemos que las tecnologías eran empleadas por alumnos y docentes en varias actividades. Por un lado, se aprovecharon las herramientas de *Office* y los recursos multimedia para actividades concretas en el aula y, por otro, se utilizaron los recursos que ofrece Internet para incrementar la comunicación inter centros.

A nivel de los alumnos, tenemos que las herramientas de *Office* fueron aprovechadas por los maestros en la organización de trabajos escolares, utilizando principalmente las aplicaciones de *Word* y *Power Point*.

F: Xavi, utilizas TICs en tu docencia?

X: SI

F: en qué ocasiones?

X: El ordenador (hay dos en cada clase. Hay dos clases) está conectado todo el día y cuando un alumno tiene necesidad de ir a buscar o consultar algo, está a su alcance. A la vez, usan ppt para sus presentaciones, escriben, hay un taller de juegos y recursos

P 6: CHATS.doc - 6:71 [18:12 Xavier: El ordenador (ha..) (211:211) (Super)

Codes: [Recursos TIC]

En cuanto al material multimedia, recurrían al CD temático como material de apoyo para sus clases⁴¹⁴; o bien, utilizaban aquellos que incluyen actividades interactivas para los niños, estos últimos principalmente en clases de música e inglés.⁴¹⁵

Internet, era utilizado por los alumnos para completar trabajos escolares, buscar información, completar conceptos, etc.; pero también para establecer comunicación –a través del correo electrónico- con alumnos de otras escuelas.⁴¹⁶

En el sentido didáctico, los maestros veían los recursos tecnológicos como una fuente de apoyo para el desarrollo de sus clases; buscando que esta alternativa hiciera más ameno el trabajo en el aula y potenciará los resultados del aprendizaje.⁴¹⁷

RELLINARS (anexo 24); EVALUATION- INTERVIEW CAMPOS (anexo 23); ANALISIS POR UNIDAD HERMENEUTICA (anexo 20); EMPIRICO APOYO PARA EL ANALISIS (anexo 6).

⁴¹⁴ Por ejemplo, CD acerca del cuerpo humano.

⁴¹⁵ Anexos 12 y 20.

⁴¹⁶ *Students look for information through Google, edit pictures, work mathematical concepts, and learn through the digital blackboard, which constitutes an easy and interactive tool. They can access new programs and new information through innovative and striking tools. [EVALUATION- INTERVIEW CAMPOS]*

⁴¹⁷ Anexo 26.

Dentro de las limitadas posibilidades que tengo trabajo con las nuevas tecnologías con mi alumnado de N.E.E obteniendo hasta el momento muy buenos resultados, sobre todo debido a la motivación que el uso del PC imprime a los pequeños.

[Respuesta al cuestionario NEMED]

Otra actividad -realizada por algunas escuelas⁴¹⁸- consistió en elaborar un diario o informativo que era subido a la página web o blog del centro y en ocasiones compartido a la comunidad virtual vía *Skype* o la *Web tv*.

Hemos hecho ya el primer informativo, que también os invito a ver <http://arininos.blogspot.com/>. La idea es hacer uno a la semana, que sirva para comentar la actividad del cole, y compartir con los padres, con el pueblo, con los amigos de la ERV nuestras actividades. De eso se trata, no??

Hoy os contamos como hemos celebrado el Pilar, le podéis echar un vistazo. También los colgaré en web tv, pero con calma...que no llegamos a todo!!

ESCUELA RURAL VIRTUAL. GOOGLE GROUP. SOBRE LA TV ESCOLAR [2 publicaciones de 2 autores 10/10/08]

A nivel de los maestros, el uso de los recursos TIC les sirvió (además de lo mencionado con sus alumnos) para buscar recursos educativos que los apoyaran en su planeación didáctica; como apoyo a las actividades de investigación alrededor de los proyectos que se realizaban en la escuela; y para colgar trabajos en el Blog de la escuela o de la Agrupación correspondiente.

Por otra parte, las TIC constituyeron un recurso para aligerar las cargas administrativas y establecer comunicación con otros centros escolares, tanto de la zona escolar como de otras regiones y comunidades autónomas.

(...) existe la necesidad de usar las herramientas TIC para comunicarse entre los profesores de otras escuelas (proyectos, avances, etc.) y para que se establezca una comunicación entre los niños. Además para aprovechar la herramienta de Internet y complementar el desarrollo y contenido de las asignaturas.

[EXPECTATIVAS DEL PROYECTO RW]

E incluso -apoyados en el correo electrónico- para compartir e intercambiar recursos didácticos; ya que si algo caracterizó a esta comunidad virtual, fue el apoyo mutuo para realizar diversas actividades:

⁴¹⁸ Ariño y Prats.

Una vez más, contad con nuestras caretas interculturales para el CEIP A RAMALLOSA.

También os quería ofrecer, si os interesa, unos dibujos muy graciosos sobre las distintas razas y una canción que nosotros cantamos el año pasado para el Día de la Paz, nos la enseñó Gemmi la profe de Música y que habla de los distintos saludos en el mundo.

P 3: debates enero 2008.doc - 3:37 [UN MONTÓN DE COSAS 1 Isabel R..] (467:505)
(Super) Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL]

En todas estas actividades, que los docentes nos comparten, tenemos una comunidad de alumnos que participa activamente. Las fotos y los trabajos subidos al Blog (tanto de la ERV, como de las escuelas) nos muestran alumnos muy activos y creativos respecto a las propuestas de sus profesores.

A continuación, el correo de uno de los maestros de la ERV, que ejemplifica cómo se puede involucrar a toda la comunidad escolar, en un proyecto apoyado por el uso de las TIC.

Sobre el proceso de la promo os explicaré que hay dos parte, la artística y técnica.

El trabajo comienza por el análisis del video clip de referencia de Antena 3 tv. A partir de ahí nombro a un alumno como director y él se encarga de seleccionar a sus compañeros y de pedir actitudes y tal.

En la parte técnica cuento con el apoyo de un padre al que le encanta todo esto y junto a mi ha ido montando la promo. De momento estamos formando al profesorado en el uso del Pinnacle Studio, y en una segunda fase, a no tardar mucho, formaremos en lo básico a los alumnos del tercer ciclo.

ESCUELA RURAL VIRTUAL. GOOGLE GROUP. SOBRE LA TV ESCOLAR [2 publicaciones de 2 autores 10/10/08]

b) Usos en la comunidad virtual

Para los miembros de nuestra comunidad virtual, la comunicación fue considerada el aspecto más relevante del proyecto⁴¹⁹. El uso de las TIC, permitió a los maestros combatir el aislamiento. En el plano de la comunicación, su utilización trajo dos beneficios importantes para las escuelas rurales participantes:

1. El contacto entre las escuelas de la Agrupación o Zona Escolar; y

⁴¹⁹ Actualmente (junio 3 de 2015) algunos maestros se siguen comunicando a través del Group Google, en el espacio de la *Escuela Rural Virtual*.

2. El contacto entre las escuelas que participaron en el proyecto de la Escuela Rural Virtual.

En el primer punto tenemos que, el poder contar con Internet en sus centros de trabajo, permitió una mayor comunicación entre las escuelas rurales de los centros agrupados; que hasta entonces se había limitado a las reuniones del claustro o de consejo.

En el segundo punto tenemos que, al participar en el proyecto, los maestros se relacionaron de muchas formas. Desarrollando formas de trabajo conjunto y aprendizaje colaborativo que fueron, desde dar a conocer su trabajo cotidiano en el aula, hasta desarrollar propuestas de trabajo *online* y *offline*.

Las actividades desarrolladas -primero las que proponía Rural Wings y más tarde las desarrolladas por ellos mismos⁴²⁰- fueron una fuente inagotable de comunicación que favoreció el intercambio de ideas y experiencias entre los maestros; impactó en el desarrollo de competencias en relación al uso de las TIC y propició el intercambio lingüístico y cultural de las diversas regiones que participaron en el proyecto.

A. Intercambio lingüístico y cultural

En relación a este aspecto, tenemos diversas actividades realizadas en torno al proyecto y compartidas en el espacio virtual (*Moodle, Blog, Grupo Google*); mismas que fueron, desde actividades de aula realizadas con los niños y compartidas en los diferentes sitios web, hasta los encuentros *offline* programadas por los miembros de la ERV.

En este contexto, la actividad de “*Compartiendo Tradiciones*”- propuesta por el proyecto Rural Wings- generó, entre los maestros de la comunidad virtual, una participación muy activa. A través de ella los docentes compartieron tradiciones, además de fiestas nacionales y locales.

El San Martiño es una fiesta típica del otoño Gallego donde se realizaba la matanza casera del cerdo (ahora semi-prohibida) se celebra el 11 de Noviembre y es TEO ES FIESTAVIVA SAN MARTIÑO.....

Una de la celebraciones es la Feria Caballar típica Gallega, espero poder realizar un reportaje fotográfica ese día para ponerlo en el blog.....

ESCUELA RURAL VIRTUAL. GOOGLE GROUP. VER LA LUNA [2 publicaciones de 2 autores. 5/11/08]

La participación, en esta actividad, incluyó una gran interacción a través del correo

⁴²⁰ La autogestión de estos maestros llevo a los maestros de la ERV a cumplir con lo que proponía Rural Wings, pero adaptándolo a sus necesidades de aula y escuela.

electrónico; información sobre las tradiciones abordadas; trabajos colgados en el *Moodle* y en el *Blog*; y el envió todo tipo de materiales a las escuelas⁴²¹.

Las cabezas, como tú dices, son los "cabezudos": son unos disfraces hechos de cartón o escayola con sus trajes que representan a un personaje. Se llaman así porque tienen la cabeza de gran tamaño. Los llevan puestos chicos mayores y salen en las fiestas corriendo detrás de los pequeños, para risas de unos y "sustos" de otros. Cuando llegan las fiestas del Pilar (alrededor del 12 de octubre) siempre trabajo en clase con mis peques esta tradición aragonesa (y también de otros lugares de nuestra geografía).

P 8: CARNESTOLTES (7-5 autores).doc - 8:1 [Sr. Carnestoltes (7-5 autores)..] (3:17)

Las caretas i carotas de carnaval empiezan a estar en manos de los niños i niñas, pronto saldrán para Galicia, espero que el lunes o martes os las pueda mandar.

P17: Imposible entrar en el moodle.(6-5 autores).doc - 17:2 [Tue, 22 Jan 2008 Bones, Última..] (11:25)

En esta última cita, vemos como la maestra responde a la coordinadora para situarla respecto a esta tradición. Además del breviario cultural, la profesora nos muestra su actividad tanto en la escuela como lo que lleva de ésta a la ERV. En lo que sigue del texto, presentado a continuación, podemos apreciar cómo integró las tecnologías en esta actividad.

Además os hemos preparado un vídeo sobre estos cabezudos, que es la primera aportación de infantil a nuestro proyecto de "compartir tradiciones a través de la televisión escolar". Como podréis ver en el enlace de la TV escolar en nuestro blog, los peques hasta han creado su propio canal, al que han llamado "canal chupa chups" y están orgullosísimos de encargarse ellos de la programación infantil. Ya podéis verlo en la dirección de nuestro blog: <http://arininos.blogspot.com/>

Esperamos que os guste mucho a todos.

Un beso grandote de parte del Duende Carnavalero, de los Martos y de la Sra Carnestoltina y el Sr. Carnestoltes (un poco oscuros tras la quemazón)

P 8: CARNESTOLTES (7-5 autores).doc - 8:1 [Sr. Carnestoltes (7-5 autores)..] (3:17)

El trabajo realizado en *Compartiendo Tradiciones*, es un ejemplo de cómo el factor cultural se mezcla con el desempeño de los maestros en relación a valorar, preservar y fortalecer las tradiciones de su comunidad.

⁴²¹ Estrellas, caretas e incluso croquetas.

Buenos dias!!!!

Hoy celebramos por estos lares el "magosto" así q espero poder enviaros algún documento gráfico en breve. (...)

Tenemos una página web, os invito a q le echéis un ojillo, aunque no está todo lo actualizada q debiera, pero ya han colgado las fotos del "Samaín", una exposición q montamos sobre productos típicos del otoño, el árbol del q procede, recetas típicas...etc <http://centros.edu.xunta.es/ceipsantopaiodeabaixo/>
un biquiño inmenso y bo Magosto, Castañada....etc

P10: Debates nov. 2007.doc - 10:9 [Susana. tres horas de viaje ?...] (146:155)
(Super) Codes: [CONTEXTO]

Otro aspecto, que destacamos en relación a la comunicación, radica en el impacto que ésta tuvo en el aspecto lingüístico de los alumnos

Gracias caballero, como siempre, no esperaba menos de ti.

El acento del narrador me servirá también para trabajar la diferencia idiomática, es que ni que lo hubieseis hecho para nosotros. Intentaré grabar un pequeñito video para que puedas ver el resultado.

P32: Os pido.doc - 32:14 [22 abr 2008 Gracias caballero ..] (101:111)

En este contexto, algunos maestros comentaban la necesidad de que los niños tuvieran la experiencia de la comunicación en castellano.

18:40: empezamos por la lengua. En este país tenemos serios problemas con la diversidad idiomática, mis niños no saben castellano

18:42: estos niños tienen muy limitadas posibilidades de relación con otros niños igual que los demás aunque depende del color político lo aceptaran o no

[CHAT BEGOÑA, XAVI, FRED. Y YO]

Esta maestra gallega, considera que se está perdiendo el castellano en la zona rural; e incluso, que hay un desprecio por este idioma en Galicia. Por ello le interesaba participar en el proyecto; pues, el contacto con niños y maestros -de otras regiones donde se habla la lengua castellana- favorecería el aprendizaje de esta lengua.⁴²²

Tanto en Galicia como en Cataluña, que los alumnos pudieran tener contacto con la lengua castellana, resultaba importante.

... el aprendizaje de la lengua y relacionarse con las otras escuelas del ZER (Vilaverd y Vimbodi) ya que como existe un distanciamiento físico entre las tres escuelas, las TIC (y específicamente el proyecto) le son necesarias para estar más comunicadas.

[EXPECTATIVAS DEL PROYECTO RW]

⁴²² La maestra consideraba que era importante que los niños supieran hablar y escuchar castellano.
Anexo 25: CHAT BEGOÑA, XAVI, FRED. Y YO.

En general, los alumnos de los maestros que integraban la ERV, recibían con mucho entusiasmo el contacto con las otras escuelas. Igualmente, para los niños catalanes y gallegos, escuchar hablar en español resultaba una motivación para integrarse consciente y participativamente en las actividades del proyecto⁴²³. El fragmento siguiente, pone en contacto a una maestra de Galicia, con un maestro de Cataluña:

Miquel, viste q ilusionados??? viste a mi peque como te saludaba, flipa al oírte hablar, la cuidadora no se lo podía creer, a pesar de no poder veros, algo sacamos en limpio, ya sabemos el cuento que os contaremos, así que prepararos, si no va en directo lo grabaremos con el flinx y os lo enviamos ok???

P 9: DEBATES marzo-abril 2008.doc - 9:41 [maestr@s decepcionados 1 s.....] (461:500)
(Super) Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL]

Este correo tiene que ver tanto con el aislamiento como con las condiciones de infraestructura. Por un lado, nos muestra la emoción del contacto que se da, no solo entre los maestros, sino también con los niños y, por otro, queda manifiesto que -a pesar de las dificultades en la comunicación debidas a las fallas del sistema- esto no los detiene para lograr el contacto. Una vez más vemos que la tecnología es un medio, pero quien permite el proceso es toda la red que abarca esta comunidad de práctica.

B. Intercambio de experiencias docentes

Aunque al inicio la prioridad de los maestros fueron los niños, el contacto enriqueció -no sólo sus prácticas educativas y la comunicación entre los alumnos- sino también los enriqueció personalmente, ayudándolos a combatir el aislamiento. El uso de las tecnologías favoreció, no sólo la interacción social y cultural, sino también el desarrollo profesional de los maestros.

En este sentido, tenemos que los MERV utilizaban las tecnologías para compartir experiencias de trabajo en el aula y formas de pensar el aprendizaje; para hablar de su cotidianidad laboral; para proponer actividades TIC y formas de implicar a toda la comunidad escolar en su uso

Las actividades propuestas por Rural Wings (*Youra, Compartiendo Tradiciones*, etc.) y las generadas por ellos mismos (el *Cuento Viajero, compartir refranes*, la elaboración de *estrellas y caretas*, etc.) les permitieron crear una rica relación entre las escuelas, apoyada en el trabajo colaborativo.

⁴²³ Barajas 2007a.

La idea del aprendizaje colaborativo -basado en la interacción con los demás y el apoyo mutuo- nos parece de suma importancia, cuando de la escuela rural se trata, pues es una forma de combatir el aislamiento que tradicionalmente vive el maestro.

El siguiente *Thread* -relacionado con la propuesta del *Cuento Viajero*, donde la actividad giró en torno a crear una historia que cada uno iba completando por turnos- no da una idea de cómo se generaba el trabajo colaborativo entre los maestros de la ERV.

Por si sirve, en el cuento faltan los "trociitos" de Álvaro Rodríguez, Isabel Simón, Marian Giménez, Gemma Clavero, Carmen Fernández i el compañero de Galicia del que nos habló Manuel. Mónica ya nos ha dicho que nos mandará el prólogo, con foto de ciudad ?.

Tengo imágenes de los chicos de Isabel Rodrigo, del futuro huerto de José Antonio i de los caracoles de Prats. Rueda, rueda la noria



Hola a todos y todas,

Os enviaré el prologo del cuento la próxima semana.

¿Cómo queréis la foto? ¿Qué se os ocurre que puedo enviar?

Pidan, pidan...



Aquí uno de los miembros del "club de la empanada" te manda su foto para el cuento. ¡Ni te imaginas la de intentos que llevo hechos por culpa del tamaño de las fotitos!. Así, que aprendiendo a reducir las.



Llega la primavera, el cuento se tiene que cerrar esta semana, antes de cerrar por semana santa, que os parece?

P 8: debates marzo 2007.doc - 8:48 [cuento 1 Miquel 20 mar 2007 ..]
(585:629) (Super) Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL]

Moi boas noites Miquel, acabo de ver tu ppt y me parece una muy buena idea. Aunque yo pensé que el cuento teníamos que hacerlo con los niños. Ya me parecía que los niños de Manuel y Susana estaban muy poéticos, pero como ellos también lo son...pensé que "de tal palo tal astilla". Pero ahora al ver la continuación, me doy cuenta que soy la única que lo hizo con los niños. ¡Es que no me entero!

P 8: debates marzo 2007.doc - 8:26 [11 Mar 2007 un poco mas
1 Miq.] (327:416) (Super) Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL]

En relación con el intercambio de estrategias didácticas, tenemos que -a nivel de aula- algunos maestros ya habían realizado actividades en torno a las Tic. La forma de trabajo

y la experiencia fueron compartidas, en este correo, a la comunidad de maestros de la ERV.

Fue una comunicación en unas jornadas sobre TIC que hacemos aquí en Aragón anualmente.

Era un encuentro a través de videoconferencia (nos puede servir el Skipe) entre dos clases de niveles del tercer ciclo de primaria. Era un juego que consistía en adivinar una localidad de cada país. Una detrás de otra, por turno. Los que proponían la ciudad secreta sólo tenían que contestar con un sí o un no. Los que tenían que adivinar la ciudad secreta se les veía con atlas, mapas, repartidos por distintos ordenadores buscando en Internet. Éstos iban formulando preguntas,... *- ¿es importante por sus restos romanos?, - ¿se encuentra en el norte del país?, - ¿tiene puerto de mar?*

Existían unas normas de juego, como no vale ninguna pregunta que trate de descubrir las letras que forman el nombre de la ciudad, es decir del tipo ¿Empieza por la letra P?. Las preguntas se formulaban en el idioma del que proponía la ciudad secreta. Nosotros tenemos polacos, marroquíes y rumanos, aunque nos defenderíamos también en inglés, francés, gallego y catalán. :-)) (...)

Una propuesta que tiene que ver más con las ciencias sociales en general.

P22: NEMED y RURAL WINGS (debates febrero).doc - 22:7 [8 Feb 2007
Hola. Fue una comun..] (74:96) (Super) Codes: [CONTEXTO] [ESCUELA
RURAL VIRTUAL]

Como se ve, el maestro nos describe toda la estrategia didáctica, que podría retomarse en cualquier plan de estudios como sugerencia para las actividades. Además de la actividad en sí, el maestro nos da información sobre la importancia que el advenimiento de las TIC tiene en Aragón (jornadas anuales) y sobre el contacto intercultural en sus escuelas: *“tenemos polacos, marroquíes y rumanos”*. Esta y otras experiencias, constituyeron el aporte al trabajo docente de los maestros en la ERV. Aportes que en ocasiones tenían que ver con el uso de las TIC específicamente en las tareas de aula (como el correo anterior); o bien, utilizando la tecnología para comunicar las formas de trabajo con los niños; que, aunque en éstas no se emplearan específicamente las TIC, el sólo hecho de ver las producciones a través de una pantalla, ya implica su uso.

Hoy hemos dado un vistazo a los trabajos que están colgados. Nos han encantado. Acto seguido han empezado (los niños) a preguntar cómo se hace esto y lo otro. Hemos sacado ideas para futuros trabajos.

Como se hace lo de la luz negra?

P22: NEMED y RURAL WINGS (debates febrero).doc - 22:12 [12 Feb 2007 Bona tarda, Si, 1..]
(125:133) Codes: [INTERACCION CON TICS]

De este modo, hubo una gran cantidad de aportes que asumieron la forma de propuestas

de trabajo; apoyo a las actividades realizadas; iniciativas para fomentar la comunicación entre alumnos y maestros e ideas para utilizar las tecnologías en el aula.

Lo de la idea, es que pensando que actividad plantearnos se me ocurrió, la de intercambiarnos los cuentos a través de la red, la de fomentar la lectura el gusto hacia los libros aunque sean cuentos en este caso, tener la oportunidad de que los de aquí relatemos a los de allá y viceversa los cuentos que más nos gusten, es simplemente una idea, pero creo q podría quedar algo muy chulo. A través de grabaciones de video, de montajes...etc contar un cuento, acompañado de dibujos,... etc. de lo que se quiera. Es sólo una idea.

P16: hoy me siento reivindicativa2 (6-5 autores) CUENTO.doc - 16:8 [27 Jan 2008Hola Mónica!!!! Lo ..] (34:39) (Super)Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL] [Modos de pensar la tecnología] [RECURSOS TICS]

Las propuestas -que generaba la comunidad de maestros de la ERV- comúnmente eran respaldadas por todos los miembros de la comunidad. De esta forma se desarrollaba un trabajo colaborativo que incluía el compromiso mutuo a partir de compartir saberes y competencias; que los integrantes ponían al servicio de la comunidad virtual.

Por cierto, Miquel, las fotos preciosas, sería chulo crear (si es posible, que yo en esto estoy muy paradita) un álbum comunitario, donde fuésemos volcando las fotos de nuestras actividades en común, las del magosto, por ejemplo ya pueden ser las primeras. Si tuviese tiempo, intentaría mirar esa posibilidad.

P35: A Campos Cangilones.doc - 35:10 [En horario escolar mi contacto..] (66:70) (Super) Codes: [INTERACCION CON TICS] [Modos de pensar la tecnología]

En este contexto, la función de liderazgo servía para centrar el trabajo de la comunidad; enlistando las actividades a realizar, para que los miembros de la ERV las tengan siempre presentes.

El Martes , quedada Skype, el club de la empanada , cambia el menú y se pasa a la tortilla típica TEO, con embutidos de la tierra regado con Ribera del Duero... estaremos conectados desde las tres de la tarde , para ir compartiendo con todos ustedes , su tiempo y su docencia... en el tintero .. Grecia... cuento.... proyecto de Jose Antonio.... Jornadas Gallegas.... Encuentro en Burgos?⁴²⁴

En el siguiente texto, vemos el compromiso que asumen los miembros de esta comunidad de aprendizaje. La maestra se lamenta por no poder continuar con la actividad y se explica con la comunidad virtual.

Hola chicos:

⁴²⁴ P 8: debates marzo 2007.doc - 8:48 [cuento 1 Miquel 20 mar 2007 ..] (585:629) (Super) Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL]. Subrayado mío.

La verdad es que la mariposa que va viajando por los distintos huertos es una idea genial, pero lamento por ahora no poder continuar el cuento, puesto que estamos metidos en un proyecto de la consejería para el 4 de abril y andamos pillados de tiempo, por ello no puedo mantener el contacto que me gustaría con todos vosotros. Espero terminar pronto y ver si podemos mantener un skipe.

Un saludooo a esa noria"

P 8: debates marzo 2007.doc - 8:25 [De: Miquel 12 Mar 2007 Adelant..] (312:324) (Super)
Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL]

La riqueza de la interacción epistolar, realizada virtualmente alrededor de una propuesta de trabajo⁴²⁵, da pie a mostrar la dinámica laboral que viven cotidianamente los maestros en estas escuelas rurales.

Podemos percibir que -a través de este contacto- el maestro ya no se siente aislado, participa, es miembro de una comunidad que rebasa los límites de su espacio laboral. El poder encontrar compañeros maestros con quien hablar, con quien compartir su quehacer cotidiano y la problemática que se le presenta, le permite combatir el aislamiento.

Hola a todos:

Hoy he llegado a mi escuela i me encuentro con que habían encendido fuego en la entrada, con lo que tengo una pared quemada, también intentaron entrar por una ventana pero gracias o mis colgadijos la bloquearon. este curso es la 2ª vez que me ocurre, el año pasado fue tranquilo exceptuando algún que otro botellón, pero hace tres años entraron a robar tres veces rompiendo cristales, defecando en los juguetes i demás. Lo que más me preocupa es que esto lo están haciendo adolescentes del entorno, ¿qué estamos haciendo mal para qué no consigamos mejorar en estos aspectos?. Tenemos una educación obligatoria hasta los 16 años, no hai analfabetismo, ¿qué podemos hacer desde las aulas?

P28: reflexiones (8-5 autores).doc - 28:1 [reflexiones (8-5 autores) 8 me..] (3:13) (Super) Codes: [CONTEXTO] [ESCUELA RURAL VIRTUAL] [IDENTIDAD]

El diálogo continuo, entre los maestros de la ERV, fue importante para todas las escuelas de nuestra muestra; pero más para aquéllas donde el número de maestros era reducido, o el profesor o profesora se hallaban solos.

(...) ¿Por qué mi primera solución es pedirle al ayuntamiento que me haga un muro más alto? Llevamos más de treinta años de progreso, luchamos por equipararnos con Europa. Lo que si tengo claro es que necesitamos hacer algo a

⁴²⁵ Que en este caso se refiere a la actividad realizada alrededor del *Cuento Viajero*. Sin embargo, esto se presenta una y otra vez a todo lo largo de los más de 2 mil correos recabados.

corto plazo.

También esta plataforma me sirve para poder plantear este tipo de cuestiones, sobre todo al estar sola en el centro.⁴²⁶

Vosotros qué opináis?.

Gracias por aguantar mis reflexiones

P28: reflexiones (8-5 autores).doc - 28:1 [reflexiones (8-5 autores) 8 me..] (3:13) (Super) Codes: [CONTEXTO] [ESCUELA RURAL VIRTUAL] [IDENTIDAD]

El espacio virtual –y por ende el uso de la tecnología- permitió que la problemática de la maestra posibilitara un intercambio de ideas y reflexiones con otros profesores de la ERV:

Creo que no es una cuestión de vallas o de barreras es una cuestión de orden, principios básicos, educación, familia y sociedad.

Hemos creado una sociedad donde todo son derechos, donde los valores quedan a la cola, lo fundamental es el móvil, el coche, la cena del fin de semana... (...)

En nuestras escuelas los educamos con mimo, con un cariño más de madre que de maestra, luego a los 11 años, maldita LOE que les quita a los pequeños dos años de niñez y lo mete en un instituto con jóvenes de 18 años y donde prima la ley del más fuerte.. la ley de la selva, donde lo prohibido es divertido, donde se pegan unos y lo gravan otros... para luego utilizar la competencia digital para colgarlo en internet... todo son derecho y desconocemos los deberes ... le estamos dando de todo y no pedimos nada a cambio... (...)

Que hacer, seguir poniendo ladrillos, seguir educando a nuestros alumnos/hijos, PD perdona sino te doy soluciones, las desconozco.

P28: reflexiones (8-5 autores).doc - 28:2 [27 Nov 2008 Buenas noches Bego..] (13:25) (Super) Codes: [CONTEXTO] [IDENTIDAD]

Ellos i otros como ellos son los culpables de la necesidad de la gran cantidad de agentes del orden público. (...)

Lo único que se me ocurre es, si tienes la posibilidad, de invitar a algunos de esos chicos i chicas a entrar a la escuela i jugar un día con ellos i tus alumnos juntos. Que la vean que la revivan desde otro punto de vista, que no tengan porque odiarla, al contrario que tengan porque quererla.

No sé, solo desearte que la paciencia te acompañe.

P28: reflexiones (8-5 autores).doc - 28:3 [28 Nov 2008 Bon nit, Buenas n..] (26:45) (Super) Codes: [CONTEXTO] [IDENTIDAD] [RELACIONES CON LA CV]

Podemos decir, que toda esta interacción, matizó las relaciones dadas en la comunidad de la *Escuela Rural Virtual* de la misma forma en que se ven matizadas las relaciones

⁴²⁶ Negritas más.

offline.

A la clase tampoco le cojo el punto y me siento fatal....¡¡¡Uffff.....que ganas de verte y hablar contigo en persona de todo esto, y con Isabel y Vicente y Mónica.....!.¡Ves como no sirvió de nada que tiraré los ajos!.¡Sigo siendo gafe!.¡Me debes unos ajos! Bueno espero que el próximo mensaje sean las presentaciones (que ya estoy con ellas) Se't vol molt per aquesta terra e a la Mónica . P.D.:Las indicaciones que te dí para tu viaje por Estonia te sirvieron para algo o acabaste perdido en alguno de aquellos inmensos bosques?

P 2: Debates diciembre 2007.doc - 2:4 [Re: al paso 1 m.angelespo...@..] (38:87) (Super)
Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL]

C. Desarrollo de competencias TIC

Una dimensión importante, del trabajo realizado en la ERV, se relaciona con el desarrollo de competencias TIC. En este sentido, consideramos que la organización de actividades realizadas en torno al proyecto -compartiendo su experiencia laboral y conocimientos- tanto profesionales como en relación a las tecnologías, permitió un proceso de formación que llevó a los maestros a mejorar sus competencias en la utilización de herramientas TIC.

Una necesidad básica respecto a las TIC -mencionada por políticos y académicos relacionados con el campo educativo- tiene que ver con las competencias que se requieren en alumnos y maestros, ante la emergencia de las nuevas tecnologías y su aplicación en los entornos tradicionales de enseñanza aprendizaje. Boix, ya apuntaba hacia la necesidad de que los maestros rurales adquirieran una sólida formación en este campo; misma que les permitiría “no sólo buscar, seleccionar y organizar la información para su posterior tratamiento con sus alumnos, sino que además (deberían) conocer los diversos, múltiples y polifacéticos servicios que las mismas TIC ponen a su disposición para mejorar las metodologías didácticas”. (BOIX, 2004, p.19)

Para los maestros de la ERV, la utilización de herramientas TIC en el aula, ya no era una opción, se constituyó en una necesidad. Por lo que sus propias necesidades de actualización y las demandas del contexto escolar determinaron el acercamiento a estos aprendizajes.

Mónica sabes que soy lo menos parecido a un cka que pueda sentirse alguien. Me siento orgullosa sólo con poder escribir, a día de hoy este mensaje, y se me entienda, Yo, al igual que Susana no me siento muy a gusto a nivel plataforma (...)
Yo que me busco la vida en los contenedores de basura para reciclarlo para clase y tu lo has vivido <MÓNICA, EN ESTO YO NO SOY UNA LUMBRERAS Y EN ESTO NO SÉ RECICLAR. NECESITO AYUDA DE ALGUIEN PERO YA!

P16: hoy me siento reivindicativa2 (6-5 autores) CUENTO.doc - 16:2 [hoy me siento reivindicativa2 ..] (3:14) (Super) Codes: [INTERACCION CON TICS] [OBSTACULOS] [RECURSOS TICS]

... desde la escuela creemos necesaria la herramienta como una herramienta más, aunque muy necesaria

17:53 todas me lo dicen!!!!⁴²⁷

P 6: CHATS.doc - 6:49 [17:52 Xavier: des de la escuela.] (154:160) (Super) Codes: [Alumnos y Tic]

En el siguiente texto el profesor expresa su sentir respecto a lo que se está viviendo respecto a las TIC.

Depende!!! en parte muy feliz (y orgulloso) de haber iniciado un camino en las tecnologías que ha permitido entender un poco el funcionamiento y seguir la estela de las comunicaciones, pero un poco desanimado por la rapidez de los acontecimientos y que cuando te parece que ya estás, resulta que estás años luz

P 6: CHATS.doc - 6:34 [Xavier: Depende!!! en parte mu..] (118:118) (Super) Codes: [ERV]

Esta nueva perspectiva -en torno al aprendizaje- es lo que hace decir al maestro entrevistado, lo siguiente:

... los cambios que ya estamos experimentando es la de un mayor interés con las comunicaciones y las relaciones con los demás, el descubrimiento de unas posibilidades en tiempo real de comunicación con personas que viven lejos, una gran familiarización de los alumnos y un acercamiento de las familias en el uso de las TIC (...)

Como decíamos el otro día en el claustro, estamos preparando a nuestros alumnos para ejercer (en algunos casos) una profesión que en estos momentos no existe!

P 6: CHATS.doc - 6:77 [18:19 Xavier: los cambios que ..] (227:228) (Super) Codes: [ERV] [IMPACTO]

Ante este panorama, los maestros vislumbraban la necesidad de desarrollar estas competencias en sus alumnos; contemplando la necesidad de que los niños tengan las herramientas básicas de las TIC.

⁴²⁷ Con “todas me lo dicen” se refiere a las maestras de su escuela. Es el Director.

B: primero porque ya está contemplado en la nueva ley de educación

X: Si, però sabiendo el "para què" el cómo se utilizan y como tratamos la información y de qué forma accedemos a las ventanas del conocimiento y del mundo

P 6: CHATS.doc - 6:47 [17:49 Yo: ustedes vislumbraban..] (148:150) (Super)

Codes: [Alumnos y Tic]

...que conozcan las herramientas desde tan temprana edad significaría el desarrollo de su capacidad para adaptarlas a sus necesidades e intereses igual que otros medios.

P 6: CHATS.doc - 6:48 [17:51 Yo: la reglamentacion ed..] (151:153) (Super)

Codes: [Alumnos y Tic]

El interés porque sus alumnos desarrollaran estas competencias, se vio plasmado en diversas actividades dirigidas a los niños: “en el centro trabajamos de una manera que el uso de las TIC les facilita un poco el trabajo y les animamos a ello”⁴²⁸. Las cuales no sólo se restringieron a las actividades concretas en el aula; sino que fueron más allá.

Hoy hemos iniciado nuestra TV, ahí va <http://santserni.blogspot.com/>

Hay dos links una a la versión catalana i otro a la versión Española.

P21: Moodle (11-6 autores).doc - 21:9 [Mon, 09 Jun 2008Y miércoles Mi..] (74:77) (Super)Codes: [CONTEXTO] [RELACIONES]

También quiero decirte que me emocionó una vez más volver a hablar contigo y con tus peques y volveros a ver en la videoconferencia del jueves pasado y ¡ni qué decir tiene lo que disfrutaron los míos!

P14: feliz navidad (7-6 autores).doc - 14:3 [Manuel, me ha encantado tu fel..] (22:29) (Super) Codes: [INTERACCION CON TICS] [RELACIONES CON LA CV]

Nuestro cole está dentro de un proyecto telemático con otros centros. Se trata de una revista escolar "El Lapicero Digital", (...) Cada 15 día nos reunimos, en vez de con Skipe, con Marratech, un sistema de videoconferencia más potente.

P26: Que no pare la fiesta.doc - 26:2 [Mon, 5 Feb 2007 Buenos días. U..] (15:27) (Super) Codes: [INTERACCION CON TICS] [RELACIONES]

A continuación un testimonio que nos muestra el impacto de este trabajo a nivel de la comunicación. Ambos niños pertenecen a escuelas unitarias.

⁴²⁸ P 6: CHATS.doc - 6:62 [frederiquef: ok! que extraño q..] (195:199) (Super) Codes: [Alumnos y Tic] [INTERACCION CON TICS]

Entretanto os cuento una pequeña historia (...) hora del recreo, enciendo el Skype y me entra un mensaje del día 4 de junio... escribo " cosas de internet, una vez tan rápido y otras... hoy es lunes 11, un saludo " , me contestan de sanandrésdeluena , hola, soy----- tengo ocho años y tú?... "yo soy el Profe de campos" contesto....

alumna : ponme con un niño que quiera hablar conmigo

alumno campos . hola me llamo donde vives

alumna sanandresde luena: vivo en San Andrés de Luena

Así durante 20 minutos, los dos escribiéndose , hablaron de animales, del tiempo, de sus casas y mas...

Esto en hora de recreo, con la puerta abierta para ir al patio y no se movieron del asiento para hablar entre ellos.... para comunicarse...

Me transforme en un mero observador, y pensé que después de todo, a pesar de las criticas que podamos recibir por "perder" el tiempo en esas cosas... estamos educando a nuestros alumnos para una sociedad de la información y la comunicación.

P 7: CANGILONES (9-6 autores).doc - 7:16 [Entretanto os cuento una pequee..]
(60:68) (Super) Codes: [INTERACCION CON TICS] [Modos de pensar la tecnología]

Tenemos también que, buscando desarrollar las competencias de sus alumnos, introdujeron las TIC como complemento del currículo; es decir, aprovechaban los contenidos programáticos para introducir los conocimientos de informática.

Por ejemplo, que los niños tienen que escribir un texto -o un poema- se aprovecha para introducirles o enseñarles qué es el ordenador y cómo funciona.

P20: Blancafort-entrevista-trabajada.doc - 20:7 [4. Identified user needs & exp.] (29:36) (Super) Codes: [INTERACCION CON TICS] [MPT]

■ Somos una pequeña escuela rural y el proyecto que proponemos (...) es el
■ (de) las TIC y como la imagen (video y foto) entran en el aula y hacen
■ posible el poder compartir con otras escuelas y foros las actividades,
■ proyectos, ideas, noticias,....

■ Se puede trabajar la edición, grabación, montaje,.... y nos puede ayudar a
■ formar a nuestros alumnos haciéndolos más competentes en las tecnologías
■ de la información, así como fomentar la historia de grupo y de centro
■ escolar.

■ P 6: Agrupaciones Escolares (17-9 autores).doc - 6:9 [01 Sep 2008Buenos
■ día i feliz ..] (67:74) (Super) Codes: [Modos de pensar la tecnología]

Por otra parte, hablando de valorar los conocimientos previos, tenemos que los maestros de la ERV, reconocían el saber de sus alumnos respecto a las TIC: “HAY ALUMNOS DE CICLO SUP. Que superan el conocimiento de los maestros. Los llama la generación digital.”⁴²⁹

Los niños y las niñas llegan a la escuela (la mayoría) con unos grandes conocimientos sobre TIC, y tenemos que ser conscientes y partir de su experiencia
P 6: CHATS.doc - 6:49 [17:52 Xavier: des de la escol..] (154:160) (Super) Codes: [Alumnos y Tic]

Con la dinámica de trabajo (proyectos) nos interesa que los alumnos se sitúen y aporten SUS conocimientos (cada uno el suyo) para poder compartirlo y hacer el conocimiento del grupo. Este debate, que lo entiendo MUY interesante daría para 50 chats.
P 6: CHATS.doc - 6:55 [frederiquef: Xavi, ¿que tipo d..] (164:165) (Super) Codes: [Alumnos y Tic]

A nivel del profesorado -aunque ya existían algunos conocimientos previos en torno a las Tic- el desarrollo de competencia durante el tiempo que duró el proyecto, fue significativo. De esta forma tenemos que, el desarrollo de competencias entre los maestros de la ERV, fue de unos principios con conocimientos incipientes a la búsqueda y manejo de toda clase de herramientas TIC que Internet proporciona.

Mónica que es una Wiki , yo conozco los wikingos, aquellos melencidos con barba ... pero la wiki, a lo mejor le falta el ni.
P 8: debates marzo 2007.doc - 8:33 [Wiki 1 Miquel 15 mar 2007 Bon..] (417:420) (Super) Codes: [INTERACCION CON TICS] [Mónica]

La verdad es que este año ando un poco agobiado con esto de tener que cambiar por completo la forma de trabajar, ya que aunque estoy en 2º ciclo, tampoco llevo cuadernos ni libros, por lo que he necesitado un periodo de adaptación a esta forma de trabajar con las TICS; sin embargo una vez que te vas acostumbrando no es tan raro ni tan difícil.
[EMPIRICO APOYO PARA EL ANALISIS]

La propuesta (...) me parece bien, en nuestra TV intentamos comparar con nuestras escuelas i no puedo i debo irme a Grecia.(...)
De la propuesta lo más difícil, para mi es subirlo a la web TV, pero se volverá a intentar.
P24: Propuesta para el Youra en FEBRERO (18-7 autores).doc - 24:11 [29 Jan 2009Bona tarda, La pro..] (224:234) (Super) Codes: [YOURA]

⁴²⁹ P19: Blancafort-entrevista.doc - 19:10 [De que forma lo han aprendido ..] (62:68)

La búsqueda y utilización de nuevas *herramientas a nivel de la comunicación* y los cambios observados en la *metodología didáctica* -donde los recursos de lápiz y papel (cuadernos, libros, imágenes impresas, etc.) abrieron paso a los recursos tecnológicos (videos, imágenes digitales, libros virtuales, etc.)- nos hablan de este desarrollo.

En las conexiones con el ooVoo tengo ganas de hacer una a ver si soy COMPETENTE o solo me han dado el titulo por aguantar *estoicamente* las largas clases.

P 7: debates junio-dic. 2008.doc - 7:97 [LINKSTAR 1 Miquel Moyà Altise..] (1564:1644) (Super) Codes: [RURAL WINGS]

Buenos i soleados dias des de REllinars,
Hoy hemos colgado "CON ÉXITO!!!!!" el vídeo con lo relacionado con los datos del tiempo PROYECTO YOURA a la web TV.

P25: Proyectos Youra (22-7 autores).doc - 25:9 [Gracias xavi, la verdad es que..] (73:76) (Super)Codes: [RECURSOS TICS] [YOURA]

Por su parte, la metodología didáctica se vio enriquecida con la integración de las TIC en las actividades del aula. Sea porque compartían experiencias didácticas; sea porque los trabajos en el aula eran después subidos a la red; o bien, porque tuvieron que aprender los mecanismos para manejar las diferentes herramientas.

Con respecto a los deberes, ya casi tengo el vídeo acabado, pero faltan pequeños detalles y sobre todo, subirlo. Pero tengo muchas ganas de ver ese montaje del que nos habló José Antonio, la sucesión de imágenes como "cine infantil".

Tardamos en encender motores, pero creo que ahora la pista se nos va a hacer pequeña. UN BICAZO.

P35: A Campos Cangilones.doc - 35:10 [En horario escolar mi contacto..] (66:70) (Super) Codes: [INTERACCION CON TICS] [Modos de pensar la tecnología]

Gracias Xavi, la verdad es que me trastoca un montón de trabajo comenzado en este mes. Había empezado a trabajar con el Youra y con los datos de vuestra escuela, ya sé que este tema lo lleva Sonsoles, pero como tú has subido un montón de videos de vuestro cole te comento que había hecho una presentación a mis alumnos con todos vuestros trabajos, cada día me pedían que les enseñara cosas nuevas o repetidas (sobre todo la peli del "ciclista accidentado" de la que son verdaderos fans). A partir de aquí comenzamos a comparar los datos una vez a la semana (sólo tengo alumnos de educación Infantil), quería en el 3º trimestre hacer alguna videoconferencia con vosotros si fuera posible (tengo que comprar algo de logística porque la escuela estaba "pelada").

P25: Proyectos Youra (22-7 autores).doc - 25:9 [Gracias xavi, la verdad es que..] (73:76) (Super) Codes: [RECURSOS TICS] [YOURA]

Para lograr este desarrollo, incluso algunos pasaron por procesos de capacitación específicos. El siguiente testimonio se relaciona con el proyecto de la revista "*El Lapicero Digital*".

Al principio de cada curso, coincidiendo con el primer trimestre hay una fase de formación. Priorizamos la autoformación, sobre todo siguiendo las indicaciones que se encuentran en la ayuda de los programas que vamos a utilizar. No obstante entre los componentes del grupo hemos ido elaborando algunos manuales de referencia que tenemos colocados en la web

P26: Que no pare la fiesta.doc - 26:4 [6 Feb 2007 Hola. La informació..] (43:109)

(Super) Codes: [COORDINACION] [INTERACCION CON TICS] [RELACIONES]

Por otra parte, tenemos que las actividades y aplicaciones generadas por Rural Wings fueron también un factor que modificó las prácticas de los maestros en el aula. En la siguiente entrevista, la maestra responde en relación a las aplicaciones que le han sido útiles.

B: en principio todas pero voy despacio. He empezado con el Youra, le estoy sacando mucho partido al blog (...) tengo que prepararme para entrar en lo de la Webtv tampoco tengo cámaras ni siquiera de fotos

C: - cuál de ellos consideras que podría ser mejor para las necesidades de tu escuela o que puedes sacar más provecho

B: - todas me complementan. El Youra en mis rutinas diarias el blog por el intercambio y la web como comunicación.

P 6: CHATS.doc - 6:91 [18:33 Yo: Específicamente a qu..] (280:286) (Super) Codes: [CONTEXTO] [EXPECTATIVAS] [Recursos TIC]

La necesidad de los maestros -de inter actuar con las Tic- propicio que pasaran de ser simples receptores de las tecnologías, a seleccionar aquellas que tenían sentido para ellos, partiendo de las necesidades de su propio entorno de aula y escuela multigrado. Estableciéndose así, una especie de diálogo entre las demandas de su entorno y lo que las propias tecnologías a su alcance, les permitían.

Hola (...), aquí va lo que pude hacer en la última media hora.

Siento mucho no poder ofrecer más, pero tengo un serio problema con los convertidores de vídeo, y por eso no pude montar una peli.

Es una pena, porque tenía casi todo el proceso grabado, a pesar de intentar toda la tarde hacerme con un convertidor, está claro que hoy no era mi día, ni funcionan los que tengo, ni pude bajarlos de internet, amén de pagar los correspondientes SMS. También es posible que ya no me acuerde!!

P18: INFORMITO SOBRE EL YOURA (26-8 autores).doc - 18:13 [20 Oct 2008 Hola Carmina, aquí..] (93:101) (Super) Codes: [COORDINACION] [OBSTACULOS] [RECURSOS TICS] [RURAL WINGS]

Fue así, como los miembros de la ERV, pasaron de la utilización básica de herramientas tecnológicas, al manejo y dominio de las diferentes aplicaciones que Rural Wings proponía y las que ellos mismos buscaron. De esta forma el grupo llegó a trabajar con

herramientas como el Flashmeeting, el Web browsing, el Skype, el OOvoo, etc., y el Traductor de Google que ya conocían

Hoy hemos probado el ooVoo a nivel casero y
FUNCIONAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA...

Dos camaras WEB , y una tercera conexión sin camara... se mantiene el sonido es bueno , al igual que la imagen... entonces mañana a las 21,00 horas intentaremos una multiconexi (...) PD Begoña, te apunto para la cena coloquio del día 12 de diciembre , primero taller de la Pizarra Digital Interactiva, luego cena coloquio y a los postres debate con la invitada Belen Junquera...

ESCUELA RURAL VIRTUAL. GOOGLE GROUP. *PRUEBAS OOVOO*. [8 publicaciones de 5 autores. 17/11/08]

HOLA, HOLAAAAA!!! Espero haber entendido bien lo que preguntaban. Probé a traducirlo con Google, pero me parecía un resultado demasiado intuitivo (no creíble), así que esto es otra intuición, mi intuición. UN BICAZO, Y HASTA LA VUELTA.

P26: Respuesta al cuestionario NEMED 01 Apr 2007.doc - 26:16 [HOLA, HOLAAAAA!!! Espero haber..] (75:78) (Super) Codes: [RELACIONES CON LA CV]

En todos sentidos, la utilización de la tecnología -centrada en los procesos de aula- permitió el desarrollo de competencias TIC en estudiantes, profesores y aun en los padres, impactando con esto a la comunidad. Los maestros consideraban que el uso continuo de herramientas TIC permitiría el desarrollo de competencias de toda la comunidad participante. En el caso de los padres, involucrarlos permitiría llevar este desarrollo a otros niveles, fuera del aula.⁴³⁰

La utilización de herramientas TIC en la comunidad virtual de la ERV fue, desde aplicar lo que Rural Wings proponía, hasta buscar alternativas TIC de trabajo. Uniendo la necesidad personal de conocimientos, las necesidades curriculares de su docencia y respetando los propósitos y directrices del proyecto internacional.

Este fin de semana en Madrid , en torno a las agrupaciones escolares, intentaremos poner los pilares de un proyecto común que una nuevas tecnologías, tradiciones y ciencias , para hacer un proyecto lo más amplio posible que facilite su integración y desarrollo en los niveles educativos de cada centro participante.... para unirlo al proyecto Rural Wigs y aprovechar esta maravillosa Noria Cangilona y seguir utilizando y familiarizándonos con programas como el Skype, Google Doc, los blogs, las wiki, alternativa.net, webTV ... y todo aquello que individualmente

⁴³⁰ EXPECTATIVAS DEL PROYECTO RW (anexo 26)

podamos aportar a este grupo abierto

P30: SOBRE EL YOURA (21-8 autores).doc - 30:20 [24 Sep 2008Hola Montse Este fi..] (141:147) (Super) Codes: [Agrupaciones Escolares] [Modos de pensar la tecnología]

El proyecto de *Agrupaciones Escolares*, nos habla de una comunidad virtual que llegó a constituirse en una empresa autónoma. En este proyecto se conjuntaron: el trabajo individual y colectivo; el trabajo virtual y los encuentros *offline*; y la capacidad del grupo para organizarse y administrar recursos.

Podemos decir que *Agrupaciones Escolares*, es la síntesis del trabajo de esta comunidad de aprendizaje; donde las necesidades de la escuela rural, se conjugan con la visión, trabajo y proyección del maestro de la ERV hacia su comunidad. Proyecto donde las tareas de aprendizaje concretas; el desarrollo de competencias TIC; y la visión sobre el deber ser del maestro, en y para la escuela rural, se resumen en una rica relación ecológica.

5.3 LA ERV COMO EMPRESA AUTOCTONA

La comunidad de aprendizaje como *empresa conjunta* se caracteriza por ser el resultado de un proceso colectivo de negociación. Es definida por los participantes en el proceso mismo de emprenderla. Les pertenece en un sentido muy profundo ya que es su respuesta a sus condiciones y, por lo tanto, es su empresa. Definir una *empresa conjunta* es un proceso, no un acuerdo estático.⁴³¹

En la medida en que, como empresa negociada, los individuos de una comunidad de práctica crean un contexto dentro del cual desempeñan su vida laboral “su realidad cotidiana sigue siendo creada por los participantes dentro de los recursos y las limitaciones de su situación”; aparece aquí la idea de *empresa autóctona*, en la medida en que ésta se desarrolla en contextos más amplios pero a la vez conserva su particularidad como empresa específica de individuos concretos⁴³².

Hablamos de la ERV como empresa autóctona, en la medida en que esta comunidad de profesores, de la escuela rural, desarrolló cierto grado de independencia en relación con las propuestas iniciales del proyecto Rural Wings. Su capacidad de autogestión resultó

⁴³¹ Wenger, 2001.

⁴³² Wenger, 2001, pp.105, 106.

en tal autonomía que de ser dirigidos -en un primer momento- pasaron a organizar sus propios proyectos convirtiendo a la ERV en su empresa.

La autonomía e iniciativa de los maestros, se vio reflejada en la adaptación de los proyectos a sus propios objetivos laborales y en la creación de otros proyectos que respondían a las necesidades de su contexto. También, como ya hemos visto, a nivel del uso de las tecnologías se dieron a la tarea de investigar y utilizar herramientas TIC y aplicaciones diferentes a las que proponía el proyecto internacional.

La progresiva autonomía que la comunidad virtual de la ERV fue adquiriendo, los llevo de hacer suyos los diferentes proyectos que generaba Rural Wings, a conseguir por ellos mismos un proyecto a nivel nacional. De esta forma -respondiendo a una convocatoria lanzada por el Ministerio de Educación- los miembros de la ERV se organizaron⁴³³ para participar en un proyecto que implicaba la participación de varias escuelas pertenecientes a diferentes Centros Agrupados.⁴³⁴ A continuación, el correo del líder ejecutivo que dio inicio a esta aventura:

Hola, buenas noches...

Al recibir esta información no he podido resistir la tentación de compartirla con todos vosotros, pues entiendo que puede ser una nueva fórmula de cooperación entre todos nosotros y la obtención de nuevos recursos. Perdón por la intromisión vacacional... nos leemos en septiembre.

<http://www.mepsyd.es/educa/jsp/plantilla.jsp?area=agrupaciones&id=9>

Me gustaría saber vuestra opinión.

P 6: Agrupaciones Escolares (17-9 autores).doc - 6:1 [Agrupaciones Escolares (17-9 a..] (3:9) Codes: [LIDERAZGO] [RELACIONES CON LA CV]

La participación de la ERV en estas *Jornadas*, es un ejemplo de cómo una comunidad formada por maestros de escuelas rurales pertenecientes a diferentes regiones del país, puede funcionar de forma *online*. También, es un ejemplo de cómo la experiencia de algunos maestros con una comunidad virtual, impacta en beneficio de toda la comunidad escolar.

Hola Nuria , super guapetona...

<http://www.mepsyd.es/educa/jsp/plantilla.jsp?area=agrupaciones&id=9>

ESTE ES EL ENLACE PARA VER DE QUE VAN LAS AGRUPACIONES

⁴³³ Junto con otros maestros que no formaban parte de la red.

⁴³⁴ “*Jornadas ‘AGRUPACIONES ESCOLARES’ para la colaboración entre centros educativos de distintas CAA*”

ESCOLARES, PARECE INTERESATE, PARA INTERCOMUNICAR VARIAS COMUNIDADES AUTONOMAS Y EL IMPORTE DE LA APORTACIÓN ES DE 7000 A 8.400 EUROS....

El lunes veremos si la peña cangilona está interesada

P 6: Agrupaciones Escolares (17-9 autores).doc - 6:5 [29 Aug 2008Hola Nuria , super ..] (50:56) (Super) Codes: [Agrupaciones Escolares] [LIDERAZGO] [RELACIONES CON LA CV]

Para los maestros de nuestra comunidad virtual, significó ir un poco más allá con lo que ya venían haciendo en las plataformas, o espacio virtual.

Bones,

La percepción del tiempo hace que los días de verano parezcan de 12 horas pero el calendario dice que hoy es 1 de septiembre i... aquí estamos.

Agrupaciones escolares... pues claro que si adelante con ellas simplemente es ir un poco más lejos con las tradiciones, los vídeos las fotos i las videoconferencias i ya estamos agrupados ...

Yo me apunto i mi compañera (o compañero, aun no sé quien será estamos de nombramientos) seguro que también se apuntará (que remedio será cosa hecha) ¿Cómo lo veis desde Canarias, Santander, Teruel, Catalunya i demás cangilones rurales? Lo dicho un petonet i nos vamos agrupando en la Noria del no parar

P 6: Agrupaciones Escolares (17-9 autores).doc - 6:11 [01 Sep 2008Bones, La percepci..] (83:98) (Super)Codes: [Agrupaciones Escolares] [CONTEXTO] [ESCUELA RURAL VIRTUAL] [IDENTIDAD]

La autogestión, desplegada al participar en este proyecto, se vio reflejada desde su capacidad de convocatoria, hasta la creación de 3 agrupaciones. Para concretar esta labor, los miembros de la ERV se repartieron las tareas y participaron en las diferentes fases del proyecto: en la gestión, en la coordinación, en la logística, en la elaboración de los proyectos académicos, etc.

Buenos días desde Galicia

Con el inicio del curso vamos pillando el paso de las rutinas del día a día, al mismo tiempo vamos perfilando los objetivos que nos planteamos alcanzar con nuestros alumnos y las actividades que realizaremos...

En el tema de Agrupaciones Escolares estamos trabajando en la fase de presentación de la documentación de las tres agrupaciones que se presentaran

1.- Centro Coordinador Prats (Miquel), Ariño -Alloza (Isabel, Alvaro, José Antonio), Agro do Muiño (Gela)

2.- Centro Coordinador Poblet (Gloria, Mireia, Montse), Reboreda (Susana), Centro de Leon + Centro de Asturias.

3.- Centro Coordinador Rellinars (Xavi), San Andres de Luena -Cantabria (M^aJesus) , Cra de Teo (Manuel , María, Oscar)

P15: Hormigas en el camino (18- 9 autores) el arte de pedir.doc - 15:1 [Hormigas en el camino (18- 9 a..) (3:16) (Super) Codes: [LIDERAZGO]

En este proyecto, las figuras que hemos mencionado como líderes vuelven a destacarse tanto en su liderazgo académico como en la coordinación general del proyecto. Incluso, aparece otra figura que se destaca por su participación en el apoyo logístico; función sustancial para el buen logro de todo lo que implicó el proyecto. Pues, con la logística, pasa como con el quehacer en casa: cuando se hace bien, no se nota; pero cuando no se hace, o hay tropiezos, sí que se nota; en el trabajo logístico muy a menudo sucede igual. A continuación, presentamos extractos del correo del maestro encargado de la logística en Santander, lugar del encuentro para organizar el trabajo de *Agrupaciones Escolares*.

En primer lugar perdonad mi falta de noticias estos dos primeros días de trimestre, hemos tenido algún problemilla con la nieve, el mal tiempo y la calefacción estropeada (...)

Pero, pese a todo, os he tenido en todo momento en mis pensamientos, he leído vuestros correos pero necesitaba un momento relajado para escribiros.

YA TENEMOS sitio para dormir, se trata del REAL SEMINARIO de MONTE CORBÁN. Me han dicho, que todo y ser un seminario en funcionamiento, se trata de un edificio espectacular, en un entorno de excepción y que cuenta entre sus maravillas una espléndida biblioteca y un espectacular laboratorio, que nos enseñarán si nos portamos bien (eso va a ser difícil!)(...)

El precio es de excepción: 40€ pensión completa cada día (si alguna comida no la hacemos en el seminario, me imagino que la descontarán)

El alojamiento se encuentra a 5 minutos en autobús urbano del centro de Santander y tenemos un aparcamiento libre en el interior del recinto.

(...) Para cualquier duda,... me podéis llamar sin ningún problema

P 4: debates enero-abril 2009.doc - 4:6 [Urgente – Santander 1 M. Ánge..] (25:132) (Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL] [LIDERAZGO])

El correo nos muestra que -a pesar de la problemática que tiene que enfrentar en su escuela- no olvida su responsabilidad para con la comunidad de maestros de la ERV; haciendo la tarea que le fue encomendada, buscando que la estancia sea buena y a buen precio: “*El precio es de excepción: 40€ pensión completa*”; “*Las habitaciones son pequeñas, pero bien arregladas y se está bien.*” Además, también se ocupa de pensar en cómo organizar el trabajo.

El orden del día para trabajar un poco ya lo hemos propuesto en correos anteriores pero será más o menos:

VIERNES MEDIODIA: Llegada, acomodación y comida.

VIERNES TARDE: Reunión de las tres agrupaciones para compartir el proyecto común y marcar directrices (si hace falta). Dependiendo de la hora, trabajo por agrupaciones separadas.

SABADO MAÑANA: desayuno y trabajo por agrupaciones. Comida

SÁBADO TARDE: Turismo. Hay dos propuestas: pasear por Santander y comer algo o bien ir a Cabareno (parque natural): es un poco caro pero muy bonito.

Con la máxima antelación, me podéis confirmar si lo que pone en el documento de google es correcto: número de participantes, hora de llegada (para saber cuántos comemos en el seminario el viernes), quien llega antes o se va después del desayuno del domingo,.....

No dudéis en llamar para cualquier duda.

P 4: debates enero-abril 2009.doc - 4:6 [Urgente – Santander 1 M. Ánge..] (25:132)
(Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL] [LIDERAZGO])

La dimensión que Wenger denomina como *empresa conjunta*, se caracteriza por el hecho de que los individuos se apropian de los recursos y los hacen suyos. En este sentido tenemos que la ERV aprovecho los recursos proporcionados por Rural Wings y la UB para crear su propio proyecto de participación. Involucrando, además, a otras escuelas rurales que no formaban parte de la red.

Buenos días desde MADRID

Aquí estamos Miquel, Xavi y Manuel buscando pareja de Baile....Necesitamos urgentemente TRES centros, ni catalanes ni gallegos, para integrarse en las Agrupaciones Escolares que estamos montando ahora mismo en Madrid.

Precisamos una respuesta para ponerlo en marcha dado que el plazo de presentación del Papeleo finaliza el 15 de Octubre.

La idea es conjugar el Rural Wigs , con este proyecto del Ministerio de Educación y COMPARTIR , tradiciones, medios y modos de aprender , implicando a toda la comunidad educativa , el proyecto permite la posibilidad de intercambio de profesores, alumnos y tiene una dotación económica de 8000 euros como máximo para cada centro , con un incremento del 20% caso de participar alguna agrupación escolar de las Islas.

Esperamos noticias de Cantabria (M Jesús, San Andrés de Luena), Teruel (Isabel, Álvaro, José Antonio), Canarias (Carmen Lola) ... sin excluir otras posibilidades. ESCUELA RURAL VIRTUAL. GOOGLE GROUP. *ALLA VAMOS (URGENTE)*. [8 publicaciones de 4 autores-27/9/08]

La iniciativa mostrada por los MERV determina que los parámetros fijados por RW, no sean sólo una meta establecida. Alrededor de los proyectos ellos proponen, acuerdan, organizan. De tal suerte que la autonomía asumida por el grupo implica acuerdos de responsabilidad mutua donde el hecho de formar parte del grupo y estar incluidos en todo lo que tiene importancia asume formas de negociación. La práctica, dice Wenger, “incluye las maneras en que los participantes interpretan los aspectos cosificados de la responsabilidad y los integran en formas vivas de participación” (Wenger, 2001, p.109). De esta forma, la participación en el proyecto de Agrupaciones Escolares asumió muchas formas: desde la integración hasta el liderazgo.

Para aquellas personas que se están dando el curre de preparar nuestro primer encuentro:

Desde Galicia, Gela, del cole Agro do Muiño también estará con nosotros, y.... porque lo comunico yo??

Pues... porque Geliña y yo -María del CRA de Teo- estamos muy interesadas en compartir habitación.

Creo que Gela todavía no se anotó en el cuadro de datos de Google docs (yo lo intenté, pero no lo encuentro). Esperamos no crear demasiados problemas, en

principio no supone demasiada variación, la habitación que yo tenía asignada, tendría que ser doble. Muchísimas gracias.

P 4: debates enero-abril 2009.doc - 4:1 [Re: Escuela Rural Virtual (Rur..) (1:24)

(Super) Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL]

El trabajo colaborativo se inicia cuando la información se sociabiliza en la comunidad: desde la invitación inicial -dando a conocer la convocatoria- hasta el diseño y desarrollo de los proyectos que les permitieron participar en este evento.

Me parece muy bien la propuesta de la TV escolar digital así como la producción de videoclips, en fin los audiovisuales y su lenguaje en aplicación escolar aunque no sabría cómo explicar el proyecto con objetivos, contenidos pedagógicos i toda la documentación curricular.

He escrito lo que sería nuestra inscripción y os la envío para ver que os parece.

Podéis y agradeceré cualquier cambio que propongáis.

P 5: Agrupaciones (16-6 autores).doc - 5:1 [Bones, Me parece muy bien la ..]

(4:15) (Super) Codes: [Agrupaciones Escolares] [INTERACCION CON TICS]

En el trabajo de Agrupaciones Escolares, se entrelazan: autonomía, cohesión, liderazgo, compromiso y participación del grupo. El premio: un importante recurso económico para cada una de las escuelas rurales participantes

Buenas tardes de nuevo solo una aclaración importante...

Los 9.600 euros son para cada una de las escuelas que componen la agrupación.

NO EN TOTAL, esto si hay escuelas de las Islas, sino la cantidad máxima es de 8000 euros por escuela de la agrupación.⁴³⁵

P 7: debates junio-dic. 2008.doc - 7:39 [Las tres agrupaciones trabajari..]

(397:404) (Super) Codes: [CONTEXTO]

Los MERV construyeron una identidad muy propia a partir de pertenecer a esta comunidad virtual. El aprendizaje como participación social, se ve reflejado en la medida en que el resultado de la práctica impacta en la comunidad.

Perdonad mis gritos, pero son de alegría, el Ministerio de Educación nos

⁴³⁵ Recordemos que el papel del líder ejecutivo fue sustancial en este proyecto: investigó, organizó, repartió tareas y roles. Su papel en general fue de coordinador general.

confirma que nos conceden el Proyecto de Agrupaciones Escolares, tenemos que mandarles, antes del día 12 unos documentos de Declaración Responsable de Centros, y el número de cuenta para que nos ingresen los euros correspondientes y poder ponernos a trabajar.... entre todos lo hemos conseguido , Gracias amigos.

P 2: [sin asunto] (6-6 autores).doc - 2:2 [Perdonad mis gritos , pero son..] (9:9)
(Super)Codes:[COORDINACION] [ESCUELA RURAL VIRTUAL]
[LIDERAZGO] [RELACIONES CON LA CV]

Esto es lo que significa ser una *empresa autóctona*. Aquí sólo hemos destacado ciertos rasgos, relacionándolos con la empresa conjunta para mejorar la exposición. Pero, como ya hemos dicho, las tres dimensiones que caracterizan a las comunidades de práctica aparecen entrelazadas, no pueden ir por separado. Y estas tres dimensiones se encuentran, una y otra vez, en todos los testimonios expuestos por esta comunidad de maestros de la Escuela Rural Virtual.



Imagen 10. Grupo de maestros reunidos en Santander para desarrollar el proyecto Agrupaciones Escolares. Fuente: Blog ERV. (Enero 21, 2009)

5.3. Resumen

Las TIC configuran nuevas formas de producir el conocimiento. El aprendizaje, alrededor de ellas, se organiza y produce de forma muy diferente a las prácticas que muchos conocimos como parte de nuestra trayectoria educativa. No obstante, estas nuevas formas -por muy novedosas que sean- no modifican en esencia las prácticas tradicionales de enseñanza-aprendizaje. Para Gros, un *entorno colaborativo mediado*, debería facilitar “el aprendizaje a través de la colaboración” mediante el uso de la herramienta tecnológica. Sostiene que “la mayoría de las plataformas de aprendizaje virtual no facilitan este tipo de enseñanza. Permiten un intercambio de información y discusión, pero no están pensadas para favorecer el proceso de construcción del conocimiento.” (Gros, 2008, p.98)

El uso de la tecnología, permite el contacto pero no es determinante para que se dé la interacción. Un espacio virtual, adquiere significado a partir de los conocimientos y la trayectoria personal de cada uno de los individuos que participan en él. Para la ERV el uso de la tecnología favoreció el contacto, pero fue la comunidad de maestros participantes los que llevaron a que se diera la interacción.

El trabajo colaborativo, desarrollado por la comunidad virtual de la ERV, le permitió constituirse como una auténtica comunidad de aprendizaje. El respeto a la identidad de todos y cada uno de sus miembros; el reconocimiento a las competencias y contribuciones de los demás; la actuación desplegada a partir de las formas de comunicación que establecieron los miembros entre sí; y las formas de interactuar con la tecnología - no limitando su actividad a lo que Rural Wings y la Universidad de Barcelona les pudieran dar- son evidencias que apuntan en este sentido.

Para Wenger, hablar de compromiso mutuo, implica relacionarse significativamente con las contribuciones y el conocimiento de los demás y esto es lo que permite un trabajo colaborativo. La comunidad de la ERV utilizó el espacio virtual para compartir experiencias de trabajo en el aula y formas de pensar el aprendizaje; para hablar de su cotidianidad laboral; para proponer actividades en torno al uso de las tecnologías y formas de implicar a toda la comunidad escolar en su uso.

Aunque al inicio la prioridad de los maestros eran los niños, el contacto los enriqueció personalmente en varios aspectos: en sus prácticas educativas; en el desarrollo de

competencias TIC; en la comunicación que se dio entre ellos, ayudándolos a combatir el aislamiento; en las posibilidades que, a través de estas herramientas, encontraron para poner en contacto a alumnos de las diferentes regiones participantes. Por lo que podemos decir que, el uso de las tecnologías, favoreció no sólo la interacción social y cultural, sino también el desarrollo profesional de los maestros y las posibilidades didácticas del uso de las TIC dentro del aula.

Finalmente, el proyecto de *Agrupaciones Escolares* viene a ser la síntesis del trabajo de esta comunidad virtual de aprendizaje; ya que en este proyecto se conjuntaron: el trabajo individual y colectivo; el trabajo virtual y los encuentros *offline*; y la capacidad del grupo para organizarse y administrar recursos. El proyecto de *Agrupaciones Escolares*, nos habla de una comunidad virtual que llegó a constituirse en una empresa autónoma; donde las necesidades de la escuela rural, se conjugan con la visión, trabajo y proyección del maestro de la ERV hacia su comunidad.

6. EL PAPEL DE RURAL WINGS EN LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Las actividades desarrolladas por la comunidad de la ERV, muestran como los maestros de la ERV se apropiaron no sólo de la tecnología, sino también de los parámetros institucionales que les permitieron determinar ellos mismos la dirección de su empresa. Al buscar nuevas aplicaciones, al adaptar las que Rural Wings proporcionaba y al imprimir su sello en las tecnologías utilizadas demostraron cómo se construye una comunidad de conocimiento y práctica.

En este espacio, queremos analizar brevemente el papel que jugó el proyecto internacional en la comunidad de aprendizaje de la *Escuela Rural Virtual* y cómo esto impactó en las escuelas rurales participantes.

Si bien es cierto, que el papel de Rural Wings fue muy importante y el trabajo realizado por la ERV no hubiera sido posible sin la intervención del proyecto internacional, también es cierto que la nota en la comunidad de aprendizaje la pusieron los maestros de la escuela rural española que participaron en el proyecto.

6.1.Expectativas, logros e impacto

Al inicio del proyecto, muchas de las escuelas participantes no contaban con señal de Internet, o bien, tenían un mal servicio en sus centros. Por lo que, la perspectiva de mejorar, o asegurar este servicio en sus escuelas, fue uno de los factores que influyó para que los maestros aceptaran participar con la Universidad de Barcelona en el proyecto internacional de Rural Wings.

De su participación específica en el proyecto, inicialmente se interesaban por utilizar las TIC para establecer contacto con maestros de otras escuelas rurales, principalmente aquellas ubicadas dentro de su propia zona escolar o centro agrupado. Este contacto - además de combatir el aislamiento- les permitiría intercambiar experiencias en relación al desarrollo y avance de los proyectos escolares. Incluso contemplaban la posibilidad de compartir un temario a nivel curricular. Hablando específicamente de los proyectos de Rural Wings, contaban con incorporar algunas aplicaciones (Youra, Webtv, etc.) en trabajos desarrollados en sus zonas escolares (ZER, CRA, etc.).⁴³⁶

⁴³⁶ **EXPECTATIVAS DEL PROYECTO RW (ANEXO 26)**

En general, consideraban que al participar en el proyecto la infraestructura TIC, existente en sus escuelas, mejoraría. Aspecto que consideran esencial para desarrollar proyectos web de centro y a nivel de las agrupaciones; para favorecer la comunicación entre alumnos y maestros; así como para participar en las actividades propuestas por Rural Wings.⁴³⁷

Estamos a la espera de concretar paulatinamente el proceso de funcionamiento del proyecto. Se necesitan recursos TIC, para desarrollar el proyecto de RW y otros proyectos que ha generado la escuela como son: el Blog del ZER, la correspondencia interactiva escolar (ya había correspondencia entre los niños pero no en forma virtual).

[EXPECTATIVAS DEL PROYECTO RW]

a) Impacto en la escuela

En términos generales, la llegada de Rural Wings permitió mejorar el contacto entre las escuelas pertenecientes a una misma agrupación; pues, a través del correo electrónico, el contacto fue más fácil y directo. Así mismo, el uso de los sitios weblog y páginas web⁴³⁸ -de escuela y agrupación- permitieron que la comunidad escolar pudiera tener mayor información y conocer los avances de diferentes proyectos escolares; todo lo cual repercutió en una relación más cercana entre las escuelas de cada centro rural agrupado.

En este sentido es que RW impactó en las escuelas participantes, pues, el contar con acceso a Internet permitió a las escuelas tener su propio blog. Y aunque al principio el encargado del blog era el maestro con más experiencia en TIC's, a la larga, los maestros fueron dominando el medio y subieron sus propios trabajos y los de sus alumnos.⁴³⁹

Por otra parte, tenemos que el trabajo colaborativo no solo involucró a los maestros pertenecientes a la ERV; sino que una vez asumido un proyecto, este involucraba la participación de todos los miembros de la escuela⁴⁴⁰.

Hola a todos y todas.

⁴³⁷ ANEXO 26.

⁴³⁸ Cabe señalar, que muchas de las Agrupaciones contaban con su página web, o blog, mucho antes de la llegada del proyecto. Sin embargo, el hecho de dotar de antenas a las escuelas rurales (sobre todo las unitarias) permitió que éstas tuvieran realmente acceso a dichas páginas.

⁴³⁹ En algunas escuelas que observe durante el 2013 y 2014, los alumnos ya tenían una participación más activa y directa en el blog de sus escuelas. Siendo ellos mismos los que subían sus trabajos y convocan a otros a participar.

⁴⁴⁰ Sobre todo en el caso de las escuelas grandes.

Mónica, te envío el documento en Word que hemos ido elaborando con la ayuda de nuestros compañeros de inglés. Así como un pequeño álbum de fotos.

Respuesta al cuestionario NEMED (1)⁴⁴¹

La participación en el proyecto -enganchada al uso de las tecnologías- abrió un nuevo camino, para explotar el potencial de las escuelas rurales participantes. Permitiendo pasar del aislamiento a formar una comunidad de aprendizaje. De tal forma que los profesores, aunque se cambiaran de centro o de escuela, continuaban en contacto con la comunidad virtual.

Hola compañeros!!! (...) yo soy Gemma, una de las compañeras que el año pasado estaba en el cole de Ariño y este año estoy en Novillas. Ya os mandaremos todo lo que hemos estado preparando para compartir con vosotros, que tenemos muchas ganas de darnos a conocer. Los chicos están entusiasmadísimos con esto de conocer a niños de otros lugares y han estado preparando las cosas con mucha ilusión.

Un abrazo enorme desde el cole de Novillas.

GEMMI

P 3: debates enero 2008.doc - 3:37 [UN MONTÓN DE COSAS 1 Isabel R.] 467:505) (Super)Codes: ESCUELA RURAL VIRTUAL]

b) Impacto en la comunidad

A nivel de la comunidad, el uso del blog permitió mayor comunicación con los padres en cuanto al trabajo realizado en el aula y al aprovechamiento escolar. El que la comunidad escolar pueda conectarse -a través de un blog o una página web- resulta en un elemento que motiva tanto a padres como a alumnos.

(...) los padres participan, algunas veces de las presentaciones de sus hijos, les llega un dossier electrónico de las actividades, pueden ver lo que hacemos en la web tv, los blogs

P 6: CHATS.doc - 6:74 [18:14 Yo: han percibido exact..] (215:218) (Super) Codes: [EXPECTATIVAS]

A través del Blog conocen los proyectos en marcha de la escuela. Les motiva conocer lo que sus hijos están haciendo.

P20: Blancafort-entrevista-trabajada.doc - 20:7 [4. Identified user needs & exp..] (29:36) (Super) Codes: [EXPECTATIVAS] [INTERACCION CON TICS] [MPT]

⁴⁴¹ Los profesores de inglés, no siempre pertenecían a la ERV, aunque colaboraban en las escuelas de los maestros participantes, o en la Agrupación, por ser itinerantes. Muchas veces accedían a traducir; ya porque el MERV fuera el director de la escuela, o bien, por compañerismo, lo que sucedió la mayoría de las veces.

Los padres reciben un expediente electrónico en que se accede a la información sobre las actividades de la escuela y para el portal web de la escuela.

[BASELINE QUESTIONNAIRE RELLINARS]

Otro impacto importante, tiene que ver con la progresiva concientización de los padres en relación con la importancia de acceder a los recursos TIC; tanto a nivel del recurso material como de su uso.

F: ok, y tu apoyas tus actividades por TIC?

B: si, pero a partir del proyecto tengo charlas con los padres, les enseño lo que hacemos en el blog y también a los niños, desde el año pasado están comprando ordenadores de verdad y van a clases también los padres

P 6: CHATS.doc - 6:69 [Begoña: si, pero a partir del ..] (213:213) (Super) Codes: [Alumnos y Tic] [CONTEXTO]

Esto se sintió a través del interés que la población mostró en relación al uso y potencial del recurso tecnológico. Desde conseguir una antena de Internet hasta aplicar las tecnologías para facilitar su trabajo. Llegando a ser utilizadas en diversos sectores laborales.⁴⁴²

RW ha transmitido a la población local que Internet es útil. Si antes del proyecto, los habitantes de la aldea no consideraban útil gastar dinero en una conexión ADSL, recientemente ellos han decidido instalar una, al igual que otros pueblos de los alrededores.⁴⁴³

El impacto -a nivel educativo sobre el uso de las tecnologías en las primeras escuelas incorporadas- fue percibido por escuelas cercanas y -como lo señala el maestro entrevistado- por pueblos vecinos, por lo que este hecho motivo también la incorporación al proyecto de otras escuelas⁴⁴⁴.

⁴⁴² Como en el caso de Rellinars, donde el maestro nos habla de su uso en supermercados, en la agricultura y en el sector médico:

- Changes in the village– The population of the village show a high level of interest in the related tools. Other sectors of activity are currently using ICT (e.g. agriculture, medical sector, supermarkets) to facilitate their work and seeing it as a tool of the future. According to the teacher, the school has contributed to this fact since the inhabitants could see that 5 years old children could use ICT to learn and to enhance their scholar activities. P11: evaluation-interview_campos.doc - 11:7 [- Changes in the educative com..] (29:31) (Super) Codes: [CONTEXTO]

⁴⁴³ -RW transmitted to the local population that Internet is useful. If before the project, the inhabitants of the village did not consider as useful to spend money in DSL connection, they recently decided to install one, as well as other villages around. P11: evaluation-interview_campos.doc - 11:22 [5. Have past RW interventions ..] (90:95) (Super) Codes: [IMPACTO]

⁴⁴⁴ - Changes around the village – Some villages around are aware of RW and its consequences at educational level, and some schools showed interest in participating in the project activities. That is why

La idea, del contacto intercultural -abriendo una vía de comunicación al exterior en relación al pueblo y la comunidad- era una de las ventajas que también consideraban obtener al incorporarse al proyecto: “Ampliar la experiencia de los niños a partir del contacto con otras escuelas de España y con otras culturas”⁴⁴⁵ Lo que de paso, constituye un factor para combatir el aislamiento del pueblo y la comunidad.

Así mismo, en relación a su propia formación y experiencia, destacaban entre sus expectativas la importancia de compartir aprendizajes con el resto de España y países extranjeros.⁴⁴⁶

... actualmente, con nuestra forma de ver la escuela, los recursos TIC son muy importantes, ya que nos permiten tener una ventana abierta al mundo, a la vez que nos permite compartir, crear, comunicar, ... Los saberes y actividades que surgen en el aula.

P 6: CHATS.doc - 6:43 [17:45 Xavier: Actualmente, con..] (136:136) (Super) Codes: [Alumnos y Tic]

Recibir información del exterior, traerá la diversidad como algo enriquecedor en una comunidad educativa. Abrir la mente a nuevas informaciones.

EXPECTATIVAS DEL PROYECTO RW

El hecho de conectarse con otras escuelas, el conocerse y comunicarse, fue uno de los resultados más satisfactorios para los maestros de la ERV.

... estar en escuelas como estas es aislarte del mundo es fundamental participar en proyectos como estos para el bien de los profesores y de los alumnos

P 6: CHATS.doc - 6:91 [18:33 Yo: Específicamente a qu..] (280:286) (Super) Codes: [CONTEXTO] [EXPECTATIVAS] [Recursos TIC]

En este sentido -y a decir de los propios maestros- las expectativas de su incorporación al proyecto fueron rebasadas. Aunque si bien el ejemplo siguiente no se puede atribuir en su totalidad al impacto de RW; si es una muestra de los alcances que las escuelas rurales pueden tener al hacer uso de las tecnologías.

FELICIDADES_ARIÑO_ALLOZA

Estamos alucinaditos, acabamos de poner rostro y voz a algunas de las personas a las que de vez en cuando leemos´.

many of these schools have collaborated with the Spanish network and, in some cases integrated the project. P11: evaluation-interview_campos.doc - 11:7 [- Changes in the educative com..] (29:31) (Super) Codes: [CONTEXTO]

⁴⁴⁵ ANEXO 26: EXPECTATIVAS DEL PROYECTO RW.

⁴⁴⁶ We are willing to get in touch with other schools either from Spain or other countries, in order to enrich our teaching and moreover our learning experience. P15: Respuesta al cuestionario NEMED.doc - 15:36 [Student's willingness and avai..] (245:254) (Super) Codes: [DATOS DUROS]

En la 1ª cadena de TV E en el programa informe semanal acabamos de ver el reportaje que han hecho sobre vosotros

P 9: DEBATES marzo-abril 2008.doc - 9:7
[FELICIDADES_ARIÓN-ALLOZA 1 su..] (59:113) (Super) Codes:
[ESCUELA RURAL VIRTUAL]



Imagen 11. "FELICIDADES ARIÑO-ALLOZA". Bill y niños 2. Fuente: Google Groups. Escuela Rural Virtual.

El caso de la escuela de Ariño -y su participación con Bill Gates- nos habla de cómo la tecnología permite poner a una escuela rural, en la mira del mundo.

Muchas felicidades a todos esos grandes profesionales de la enseñanza, hoy también habéis demostrado que TERUEL EXISTE...y tanto! Ya nos gustaría a muchos estar a vuestro nivel.

P 9: DEBATES marzo-abril 2008.doc - 9:10 [INFORME VIRTUAL 1 norapo...@e..] (114:124) (Super)Codes: [CONTEXTO] [ESCUELA RURAL VIRTUAL]

En la tele dicen semanal...acabamos de ver el cole de Ariño, en el televisor de nuestra casa!

A Isabel con sus peques, a Álvaro con sus precisas palabras, a un bufón que se hacía pasar por un tal Jesús y a José Antonio ...el que porta la batuta en esta

comunidad de aprendizaje(léase el director).

... And the winner is ¡ el cole de Ariño!

P 9: DEBATES marzo-abril 2008.doc - 9:10 [INFORME VIRTUAL 1 norapo...@e..] (114:124) (Super) Codes: [CONTEXTO] [ESCUELA RURAL VIRTUAL]

La participación con Bill Gates, es una muestra de que el aislamiento de las escuelas rurales no es determinante. Pues sí, por un lado, existe el suficiente empuje de parte de los maestros y, por otro, un buen funcionamiento de los recursos tecnológicos, se pueden hacer muchas cosas.



Imagen 12. Bill & Vicen y Alvaro. Fuente: Google Groups. Escuela Rural Virtual.

Y aunque el evento no es atribuible a RW, los correos nos muestran una relación entre los maestros, que sí fue resultado directo de participar en el proyecto: *“acabamos de poner rostro y voz a algunas de las personas a las que de vez en cuando leemos”*.

6.2. Problemas en el cielo

Al abordar los objetivos de Rural Wings⁴⁴⁷, se estableció que el proyecto internacional tenía como finalidad atender “las necesidades de aprendizaje de las comunidades rurales, sirviéndose de las comunicaciones vía satélite, a través de una plataforma avanzada de aprendizaje”. En los planteamientos del proyecto, se consideraba que las TIC constituían sólo un instrumento, por lo que su acción se enfocaba hacia el desarrollo de las dimensiones pedagógicas, sociales y humanas; pretendiendo con esto “fortalecer a las personas a través del conocimiento y del desarrollo de la creatividad”⁴⁴⁸.

Si bien, el desarrollo de actividades encaminadas a fortalecer las dimensiones pedagógicas, sociales y humanas fue importante, en el sentido que permitieron el trabajo y la integración de los maestros participantes en la ERV; la mayor expectativa – relacionada con asegurar una buena infraestructura TIC en las escuelas- no siempre fue atendida por el proyecto internacional.

Por cierto, decidles a las meigas, brujas y demás murfhys desvagados nos dejen en paz, el viernes con Alloza, Amelia y Marta, los de Prats les oímos, pero no vimos, mientras ellos nos veían i no nos veían. Porque no nos vimos i oímos los dos a la vez???

P 8: debates marzo 2007.doc - 8:39 [Por cierto, decidles a las mei..] (488:488)
(Super) Codes: [INTERACCION CON TICS]

Garantizar la infraestructura TIC, en los centros educativos, ha representado un problema para las diversas administraciones encargadas. Y esto, no solo en España sino en varios países del mundo. Hecho que sucede no sólo al inicio del *boom* tecnológico, sino que permanece todavía en la actualidad.

Desgraciadamente, el no poder garantizar este recurso de manera continuada -en las instituciones escolares- pervierte toda buena intención de las autoridades respecto a desarrollar las competencias TIC en maestros y alumnos. Y desmiente también el discurso político, relativo a garantizar el acceso de la población a esta *Era Digital*.

Nuestra disponibilidad es total y nuestra voluntad queda más que reflejada en los trabajos que hemos hecho, a pesar de los medios con los que contamos.

⁴⁴⁷ (VER CAPITULO 2)

⁴⁴⁸ Rural Wings, 2011.

No os podéis imaginar que frustración ver todo lo que tienes al alcance de la mano y que por culpa de una tontería (tarjetas de sonido) no lo puedas conseguir.

P26: Respuesta al cuestionario NEMED 01 Apr 2007.doc - 26:14 [More NUESTRA DISPONIBILIDAD ES..] (63:69) (Super) Codes: [INTERACCION CON TICS]

En el caso de la ERV, podemos observar cómo el hecho de que los recursos tecnológicos no siempre funcionaron, trajo como consecuencia que muchos maestros tuvieran problemas para concretar sus tareas *online*.

Desde Ariño estamos intentando subir videos al web tv pero en cuanto subimos uno, nos desaparece el anterior- ¿Que hacemos mal?

P25: Proyectos Youra (22-7 autores).doc - 25:21 [> Desde Ariño estamos intentan..] (146:147) (Super) Codes: [INTERACCION CON TICS] [RELACIONES CON LA CV]

Hola compañeros!!! Por fin empiezo a tener un poco de tiempo y las nuevas tecnologías funcionan en el cole. Hasta ahora hemos tenido problemillas con la red y por eso no he podido participar todo lo que hubiéramos querido. (...)

Espero a partir de ahora poder estar en contacto con todos.

P 3: debates enero 2008.doc - 3:37 [UN MONTÓN DE COSAS 1 Isabel R..] (467:505) (Super) Codes: ESCUELA RURAL VIRTUAL]

A pesar de que no todos los maestros contaban con aparatos de última generación⁴⁴⁹, esto no significaba un problema para la participación activa de los maestros de la ERV. Lo que sí constituyó un problema, fue el acceso poco eficiente a la red.

Bueno como ya dije antes hoy intentamos Miquel y yo comenzar con lo del cuentacuentos en la ERV, pero no ha sido posible, así que lo volveremos a intentar el próximo miércoles, voy a intentar conectar en la biblioteca por si la señal fuese más resistente (ya sé q no , perola ilusión es lo último q se pierde, o eso dicen)

P34: MAESTROS DECEPCIONADOS.doc - 34:13 [Mónica, esto es para tí, hablé..] (32:39) (Super) Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL]

Los problemas técnicos muchas veces frustraron la iniciativa de participación de los miembros de la comunidad virtual y la continuidad en las comunicaciones. En el texto siguiente, vemos lo que significa para una escuela rural contar con el servicio.

⁴⁴⁹ Por cierto actualmente tenemos 10 PC con acceso ADSL a Internet i 1 con acceso Satélite (ERV). Todos son de generaciones diferentes, puede haber algún 386 (unos 10 años). **P 9: DEBATES marzo-abril 2008.doc - 9:48 [Bona nit, Creo que aquí estoy..] (672:686) (Super) Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL]**

...me interesa muchísimo la posibilidad de contactar con otras escuelas porque a estos niños les hace mucha falta, pero la antena no termina de funcionar correctamente, por ejemplo. Todos los días les pongo algo del bloc pero hay días que no me deja ni entrar

P17: Expectativas del proyecto RW.doc - 17:11 [Cambios que se pueden anticipa..] (68:73) (Super) Codes: [CONTEXTO] [EXPECTATIVAS] [REALIDAD DOCENTE]

Sin embargo, el hecho mismo de contar con el recurso le hace declarar.

...la conexión a internet, aunque no funciona todos los días, por lo menos nos permite contar con esta herramienta de forma continuada

P17: Expectativas del proyecto RW.doc - 17:13 [Begoña: la conexión internet..] (77:79) (Super)Codes: [CONTEXTO] [REALIDAD DOCENTE]

Para garantizar el buen funcionamiento de una plataforma de aprendizaje, se necesita, por un lado, una buena señal de Internet y, por otro, un buen servidor. Los siguientes correos nos muestran la importancia de estos elementos para todos los usuarios implicados.

Mónica, siento tener que decirte que el Moodle para mi está vetado con mozilla o sin él. Lo he intentado por activa y por pasiva, siguiendo los pasos indicados pero no hay manera. ¿es que somos nosotras las únicas?

¡jo! no me toca la lotería y me toca esto

P 9: DEBATES marzo-abril 2008.doc - 9:41 [maestr@s decepcionados 1 s.....] (461:500) (Super) Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL]

Últimamente entro en el Moodle utilizando el programa "Mozilla Firefox", con el explorer no puedo. Lo podéis encontrar en

<http://www.mozilla-europe.org/es/products/firefox/>

P17: Imposible entrar en el moodle. (6-5 autores).doc - 17:2 [Tue, 22 Jan 2008 Bones, Última..] (11:25) (Super) Codes: [COORDINACION] [ESCUELA RURAL VIRTUAL]

Lamento decirte que a todos, incluyéndonos a los de la UB, nos está pasando lo mismo. Esperamos averiguar pronto que es lo que está pasando.

Os pido un poquito de paciencia e insistencia, ya que a veces logramos entrar y otras no.

¡Suerte y ánimo!

P17: Imposible entrar en el moodle. (6-5 autores).doc - 17:2 [Tue, 22 Jan 2008 Bones, Última..] (11:25) (Super) Codes: [COORDINACION] [ESCUELA RURAL VIRTUAL]

Los problemas técnicos eran reportados a la coordinación del proyecto en España. Pero desafortunadamente no dependía de los miembros de la UB, ni siquiera del personal del proyecto a nivel internacional, sino de la compañía contratada ex profeso para ello.

... la red entendida como conexión nos da algún problema y la próxima semana vendrán técnicos de GESICO a hacer una reparación

P 6: CHATS.doc - 6:83 [Xavier: la red entendida como ..] (240:240) (Super)
Codes: [Recursos TIC]

Por lo que la coordinación en la UB, solo podía concretarse a canalizar la problemática, logrando muchas veces una buena respuesta.

De momento estamos en contacto con Francia para arreglar los problemas técnicos. También estoy con la página Web de Rural Wings, espero tener tiempo para acabarla prontito..

P 4: debates enero-abril 2009.doc - 4:48 [Y la noria sigue girando... 1..] (652:685) (Super) Codes: [Frederique]

Hola F...:

te comento que mis problemas técnicos han desaparecido, es decir, desde el lunes la antena me funciona perfectamente. Creo que han metido más "potencia" a la antena o como se diga eso. Tengo a los niños entusiasmados con esta nueva dimensión desconocida para ellos en la escuela.

P 4: debates enero-abril 2009.doc - 4:48 [Y la noria sigue girando... 1..] (652:685) (Super)
Codes: [Frederique]

Esta lamentable situación -en relación a los problemas técnicos y la aparente falta de compromiso de RW para arreglar lo de la red- trajo el descontento de algunos miembros de la ERV.

Queridos compañeros y compañeras de la ERV, el grupo de maestros y maestras del colegio de A Ramallosa que participamos en el Proyecto nos sentimos decepcionados y queremos hacerlo público sin poner en tela de juicio el trabajo y el esfuerzo de ningún compañero o compañera de la ERV que pudiera tener alguna responsabilidad en este sentido porque entendemos que la decisión final les compete a otros órganos superiores del Proyecto NEMED;

P 9: DEBATES marzo-abril 2008.doc - 9:43 [infraestructuras Ramallosa 1 ..] (559:571)
(Super)Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL]

El reclamo atañe a que el proyecto no cumplió con la infraestructura prometida.

...el proyecto contemplaba un Plan (...) esa señal de satélite debería distribuirse para que las aulas y un entorno de 700 metros a la redonda del colegio pudieran disfrutar del servicio. Por un lado, el colegio vería cumplido el sueño de tener conexión desde todas las aulas y un importante número de familias e instituciones podrían también sacarle un buen rendimiento. Pero, y aquí el motivo de nuestra decepción, la infraestructura se quedó "coja", pues sólo se llegó a colocar la antena pero la señal WIFI no se puede distribuir (...)

Todo lo expuesto supone que el entorno del centro se queda sin cobertura inalámbrica y

lo que más directamente nos afecta es que el no disponer de conexión en las aulas complica y desvirtúa nuestra participación
P 9: DEBATES marzo-abril 2008.doc - 9:43 [infraestructuras Ramallosa 1 ..] (559:571)
(Super)Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL]

La respuesta de la UB, ante la imposibilidad de distribuir la señal, fue ofrecer un *router*, pero al parecer esto no daba solución al problema.

En el proyecto participan muchos socios y uno de ellos es la empresa que facilita y provee la conexión a Internet. Dicha empresa estuvo haciendo pruebas en el CEIP A Ramallosa. Tan pronto nos informaron las razones por las cuales era imposible colocar en el CEIP A Ramallosa la antena vía satélite, procedimos a comunicárselo al CEIP A Ramallosa. (...) Lamentablemente, la decisión de la antena WIFI no es exclusivamente nuestra y, por lo tanto, no podemos hacer más de lo que ya os hemos ofrecido. Lamentamos que no estéis utilizando el recurso que os ha dado el proyecto RURAL WINGS (...) Espero que, entre todos, busquemos una solución que permita el uso del recurso y una mayor satisfacción para tod@s los que participamos en este proyecto.
P 9: DEBATES marzo-abril 2008.doc - 9:44 [Sorpresa 1 franciscona...@edu..] (572:655)
(Super) Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL]

La participación de los miembros de la ERV, no se hizo esperar. Hemos hablado de la diversidad y de cómo cada individualidad aporta a la empresa. La riqueza de los correos generados alrededor de este problema nos permite analizar cómo funciona esto en la ERV.

Buenas tardes!!!!

No cuestiono que las perspectivas del proyecto en un principio fueran otras, entre las que se encontraba una segunda antena que os distribuiría la señal a todo el centro, pero al menos tenéis una, que da señal a un ordenador, otros, entre los que yo me encuentro, tampoco tenemos acceso a internet en el aula, puedo acceder al aula de informática en el piso superior una vez a la semana, por que el resto del horario está ocupada, y me supone movilizar a unos niños de 4 años escaleras arriba y abajo si quiero que puedan conectarse y hacer videoconferencias.

Lo que sigue a continuación, en este correo, nos muestra la forma de trabajo que caracterizó a la ERV y las condiciones en que éste se desarrollaba, en relación a las TIC:

Ciertamente preferiría tener un ordenador como dios manda en el aula con una buena conexión, y no un windows 98 que no me reconoce ni a mí, pero no es posible, al menos de momento, pero no será ese el motivo que me frene para poder, siempre que Murphy lo permite conectarme y hablar con los niños de Prats o con los de Campos, llevamos un par de años trabajando con unos medios más que insuficientes y hemos realizado cosas muy chulas, tenéis la suerte de poder contar con una antena que os distribuye la señal vía satélite a un

ordenador, pues usadlo, sacadle partido, al menos con la señal del satélite no se os caerán las conexiones vía skype como nos ocurrió hoy a Miquel y a mí , porque la red de la Xunta no podía con la señal de video de ambos centros. Intentamos comenzar con el cuentacuentos virtual y no fue posible, pero no por ello vamos a tirar la toalla y lo volveremos a intentar la próxima semana, y si ni así va, ya buscaremos la forma de hacerlo, aunque sea en diferido.⁴⁵⁰

P34: MAESTROS DECEPCIONADOS.doc - 34:7 (23:27) (Super) Codes: [CONTEXTO] [ESCUELA RURAL VIRTUAL] [RECURSOS TICS]

En una comunidad de práctica cada miembro participa desde su propia individualidad. Recordemos que el compromiso mutuo supone tanto la diversidad como la homogeneidad. La homogeneidad implica compartir un propósito común; la diversidad radica en la individualidad de cada persona y en lo que esa individualidad aporta a la empresa⁴⁵¹.

Lo que voy a decir ahora es ya a título personal. Creo que en ningún momento se mencionó que A Ramallosa no estuviera dispuesta a continuar, todo lo contrario; pero es que no le sacamos partido, como tú dices, a la antena y por eso se la ofrecemos a quien tenga menos medios, por ejemplo a tu escuela. A nosotros tal y como está sólo nos sirve para dar sombra a la pared.

Lo que yo cuestiono y repito, a título personal, es que el "gran proyecto europeo" a mí me está vendiendo humo y como suele decirse, para este viaje no hacen falta tantas alforjas: las cosas se hacen bien o no se hacen, me explico: Para poder hacer lo que estamos haciendo no necesitaríamos de mamá Europa ni de NEMED; bastaría con que un grupo de escuelas nos pusiéramos de acuerdo para establecer videoconferencias, intercambiar trabajos... y para eso sólo necesitaríamos una cuenta de correo y el messenger y no tanta parafernalia. Es más, el dinero que se han gastado en la infraestructura de nuestro colegio es un dinero tirado, y supongo que tú también estarás en contra del derroche, verdad?

⁴⁵²

P34: MAESTROS DECEPCIONADOS.doc - 34:15 [SEG@EDU.XUNTA.ES EL 13-FEB-200..] (41:49) (Super) Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL] [IDENTIDAD] [RURAL WINGS]

⁴⁵⁰ Negritas más.

⁴⁵¹ Wenger, 2001, p.102.

⁴⁵² Negritas más.

En este contexto, la diversidad del compromiso no excluye la complejidad social. Por lo que la participación en la comunidad de practica incluye “*comprender su empresa y ajustarla*: alinear su compromiso con ella y aprender a ser responsables de ella en el plano individual y colectivo; esforzarse por definir la empresa y conciliar las interpretaciones contrapuestas de la naturaleza de la empresa.” (Wenger, 2001, p.125)

Bona nit,

Encantado de tener pie, o tomarme la libertad de meter la pata. Doy por supuesto que en entrar a formar parte de un grupo hemos leído las presentaciones i es en esos momentos vemos que lo que tenemos no lo necesitamos i le llamamos derroche.

Para mis 17 alumnos este derroche les ha traído el pintar estrellas, carotas i sobretodo el haber pensado, ellos, en intentar hablar en castellano porque sabían que subiría el vídeo a Internet para que ustedes lo viesen, compartirlo. Ver, compartir,....., los trabajos de Susana, Manuel, Núria, i (algún día será) Gela, ... i ... Ramallosa, en Galicia ... Lola en Canarias ... i contagiarme de la alegría de Ariño-Alloza...

P34: MAESTROS DECEPCIONADOS.doc - 34:17 [MIQUEL EL 13-FEB-2008 A LAS 23..] (57:94) (Super) Codes: [CONTEXTO] [ESCUELA RURAL VIRTUAL]

Crear y romper rutinas, renegociar el significado de diversas situaciones y discursos, registrar y recordar eventos, desarrollar estilos y declaraciones (Wenger, 2001); es lo que los maestros de la ERV nos muestran al desarrollar un repertorio compartido como consecuencia de negociar significados.

Tengo la suerte de poder conectar-me a Internet sin mover los niños, hoy mientras montaba el ordenador i esperaban que Murphy se fuera ellos se tomaban su merienda, (esmorzar).

La mala suerte, la fortuna, Murphy, ha provocado que no fuera posible pero seguiré utilizando la parafernalia como hizo aquel que probó 900 veces hasta dar con la bombilla.

Que podría comunicarme con otras escuelas de Catalunya sin esta antena, pues si, podría, pero no es así.(...)

La crítica es buena, el menosprecio no. Si no es así perdonad mi interpretación de la lectura. A veces uno escribe i el otro interpreta o malinterpreta, si es así o pido perdón por tomarme la libertad de meter la pata.

P34: MAESTROS DECEPCIONADOS.doc - 34:17 [MIQUEL EL 13-FEB-2008 A LAS 23..] (57:94) (Super) Codes: [CONTEXTO] [ESCUELA RURAL VIRTUAL]

La individualidad, aporta a la empresa una manera de ser y hacer. En este caso específico, la participación individual –vertida en los correos- nos permitió reconocer un

discurso que toca las expectativas de trabajo en torno a las tecnologías en el aula; lo que se espera de la participación institucional en este punto; y las formas de trabajo y ayuda mutua -con la participación, sin la participación y a pesar de la participación- de Rural Wings.

Manuel, Nora, Mónica y yo pasamos unos días de este verano en el colegio de la Ramallosa y si que se dijo que se iba a poner una antena wifi. Eso era con lo que ellos contaban, ¿Que no pudo ser?. Pues como ellos mismos dicen han trabajado con los medios a su alcance, pero les parece un despilfarro que la antena esté sin usar (...)

Nos están diciendo, que a día de hoy puede haber otro colegio o escuela (léase Bamonde) que le saque más partido a la antena que el que le sacan ellos. Pues ellos se arreglan perfectamente con la conexión de la Xunta y bien que lo han demostrado en la celebración del Carnaval.

P34: MAESTROS DECEPCIONADOS.doc - 34:25 [GELA EL 14-FEB-2008 A LAS 10:3..] (128:150) (Super)Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL]

Lo único que pretendo decir y he dicho es q no os desaniméis, sólo eso. Respecto a poner la antena en mi centro, decirte que no aspiro a ello, ni la vuestra ni otra. El derecho al pataleo, por supuesto no me lo quita nadie y ya se encarga el director de mi centro de realizar las gestiones para subsanar en la medida de lo posible el problema lo antes posible, y en ello estamos con los señores de la Xunta

P34: MAESTROS DECEPCIONADOS.doc - 34:16 [SUSANA EL 13-FEB-2008 A LAS 19..] (51:55) (Super) Codes: [CONTEXTO] [ESCUELA RURAL VIRTUAL]

Creo que toda esta discusión no hizo más que mostrar que esta comunidad de práctica era una comunidad viva, en donde la tecnología era una instancia -proporcionada, mal que bien, por un proyecto internacional- que permitió reunir a un grupo de maestros de la escuela rural como comunidad de aprendizaje; pero (y sin lugar a dudas) los que tenían viva y funcionando a esta comunidad virtual eran los propios maestros de la escuela rural española.

Esto va así, la mayor parte de los que estamos participando en este proyecto no tenemos dotación de material de la ERV y ahí seguimos, a veces con más pena que gloria, pero ahí, al fin y al cabo, aportamos lo que podemos y en la medida de nuestras posibilidades, tenemos ilusión y ponemos muchas horas de trabajo y de nuestro tiempo libre para ello, no os desaniméis y pensad que la inmensa mayoría de los participantes ni siquiera tenemos un XP en el aula.

P34: MAESTROS DECEPCIONADOS.doc - 34:11 [Yo opino, que ya que tenemos l..] (28:30) (Super) Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL]

Seguiremos de una forma o de otra con el Proyecto, así que ADELANTE, pues el objetivo es, sin duda, que los niños aprendan de una manera acorde con los tiempos y con las tecnologías.

P 9: DEBATES marzo-abril 2008.doc - 9:41 [maestr@s decepcionados 1 s.....] (461:500) (Super) Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL] [RURAL WINGS]

6.3.Conclusión

Hasta aquí, hemos analizado la participación de RW como un elemento que impactó en las escuelas rurales que se involucraron en el proyecto, pero que no fue el factor determinante para el cambio.

Como se ha visto, los aciertos en cuanto al desarrollo de prácticas de aprendizaje se deben, según mi investigación, más a los maestros que al proyecto RW. Sin embargo, la participación de RW fue importante; pues, la interacción que se estableció -entre los maestros de la escuela rural y el proyecto; y entre el proyecto y los maestros de la escuela rural- fue en dos direcciones. Por lo tanto, no se puede hablar de un impacto unilateral. Las gestiones del proyecto internacional impactaron el ser y hacer de los maestros de la ERV, pero el proyecto a su vez fue impactado por ellos (como por todas las otras comunidades de maestros que se formaron en Europa, alrededor de este proyecto). Las aplicaciones, fueron el pretexto; el empuje fue dado por ellos, por todos los maestros de la escuela rural, demostrando una característica más de las comunidades de práctica que Wenger señala y que se relaciona con la dimensión de la empresa conjunta.

Se puede decir que Rural Wings ayudó a la creación de una comunidad virtual de maestros de la escuela rural española. Pero no fue como si este hecho surgiera por decisión de RW -en donde los involucrados fueron sujetos pasivos- sino que, más bien, RW fue el medio que contribuyó a proporcionar la infraestructura para facilitar a los maestros de la Escuela Rural Virtual el acceso a las tecnologías.

Todo lo demás: la construcción de una comunidad virtual, el trabajo colaborativo, el desarrollo de nuevas formas de pensamiento en torno a las tecnologías, que los ubica en la construcción de una nueva cultura, y las formas de aprendizaje desarrolladas en el espacio virtual. Todo ello fue dado por los maestros que constituyeron la Noria Cangilona; enseñando a sus alumnos que “*la escuela no se limita a cuatro paredes, y que las competencias se adquieren aprendiendo a aprender*”. Compartiendo el *cuento viajero*, participando en *Burgos*, logrando el premio de las *Agrupaciones Escolares*, conociéndose a través del *Skype* y los *diarios escolares*; alegrándose con la participación de *Ariño-Alloza*, elaborando *Caretas* y haciendo viajar *Estrellas* por todo el territorio español.

Mi antena da sombra a la pared, pero se usa de sol a sol. Mi Pizarra Digital Interactiva, da sombras, pero se usa de sol a sol. Mi viejos Ordenadores, dan sombras, pero se usan de sol a sol.

Después de cuatro años en el camino, cuatro años, hemos compartido muchas videoconferencias donde hemos sacado lo mejor que nosotros mismos y de nuestros niños para hablar de tradiciones, del tiempo, de matemáticas, contarnos cuentos, hacer estrellas o pintar caretas. Con los mimbres que tenemos hemos ido haciendo cestos. (...)

En definitiva, paso a paso, hemos tropezado mil veces y nos hemos levantado 1001, con el Moodle, con el google doc, con el Skype, con los blogs, con los ptablec, debatiendo y dialogando por un proyecto donde el techo lo ponemos nosotros mismos.

De esta forma podemos decir que la comunidad que hemos estudiado, no fue obra de Rural Wings. Fue obra de los maestros que constituyeron la *Escuela Rural Virtual*; quienes con su iniciativa, experiencia y dinamismo construyeron una comunidad de aprendizaje, logrando con esto cumplir con todos, o casi todos, los objetivos que Rural

Wings proponía inicialmente. El texto que cierra este apartado es la muestra del sentir de un CANGILON. Compromiso compartido por todos ellos, que al unirse HICIERON GIRAR LA NORIA de esta comunidad de aprendizaje.⁴⁵³

No es lo que tengo, es lo que Soy, y soy un maestro cangilón que comparte cada día su Pasión por aprender, aprendiendo incluso de sus errores, para mantener siempre constante la ilusión por enseñar... por abrir caminos en donde disfrutar del paisaje y de la compañía, al tiempo que las alforjas se llenan de conocimientos.

Jamás me conformare con ser la sombra de mi propia sombra.

Maestros Cangilones, seguimos, que son muchos los senderos y nuestra Noria no entiende de descalificaciones.

**IDENTIDAD + COHESION + TRABAJO COLABORATIVO = NORIA
CANGILONA = COMUNIDAD DE APRENDIZAJE.**

Figura 61. Noria cangilona = comunidad de aprendizaje. Fuente. Liderazgo Ejecutivo. Grupo Google. Composición propia.

⁴⁵³ Referencia de los dos últimos textos: P34: MAESTROS DECEPCIONADOS.doc - 34:20 [MANUEL EL 14-FEB-2008 A LAS 7:...] (96:126) (Super) Codes: [ESCUELA RURAL VIRTUAL] [RURAL WINGS]. Negritas mías.

Capítulo VII

RESULTADOS DEL ANALISIS CUANTITATIVO

1. TAMAÑO Y POTENCIALIDAD DE LA RED

Llamamos espacio virtual al conjunto de los tres sitios web⁴⁵⁴ que utilizaron los maestros de la Escuela Rural Virtual (ERV) durante el periodo de investigación y que permitió la interacción entre sus miembros.

El espacio virtual de la ERV estuvo conformado por tres sitios web que como ya mencionamos corresponden al sitio educativo, al sitio archivo y al sitio weblog y que respectivamente son los siguientes:

- El Moodle “Campus Virtual-Rural Wings”
- El Grupo Google “Escuela Rural Virtual”
- El Blog “Escuela Rural Virtual”

Estos tres sitios -en el contexto de la red española de la ERV- funcionaron en ocasiones paralelamente (Moodle y Grupo Google, o Grupo Google y Blog) y en otras, fueron sustituidos unos por otros (el Blog en su momento vino a desplazar al Moodle).

Hemos mencionado anteriormente que el número total de registrados⁴⁵⁵ -en este espacio virtual durante el periodo de investigación- fue de 60 maestros de la escuela rural española y 4 personas de la Universidad de Barcelona, dando un total de 64 integrantes en la comunidad virtual denominada Escuela Rural Virtual. De este número, 5 han participado como coordinadores en diferentes momentos del trabajo del grupo, siendo tres de ellos de la UB y dos profesores de la escuela rural.

Punto aparte representa el cuarto miembro de la UB, quien fue el coordinador general del proyecto en España. Su papel, no habremos de analizarlo aquí, pues la mayoría de sus actividades no corresponden a los objetivos de nuestra investigación; sin embargo

⁴⁵⁴ El **sitio web** (**website**, en inglés) es un documento al que se accede generalmente mediante el protocolo HTTP de Internet. Las características del *sitio archivo*, el *sitio weblog* y el *sitio educativo* fueron abordadas en el capítulo 5.

⁴⁵⁵ Hablamos en términos de “registrados” y no de “participantes” pues, como se verá más adelante, no todos los maestros registrados fueron participantes activos en la ERV.

en muchas ocasiones se hace mención de su persona, por estar fuertemente vinculado al éxito del proyecto a nivel internacional.

La situación general del trabajo de coordinación, en la Escuela Rural Virtual, se describe a continuación abordándolo de manera muy general pues en el capítulo 6, se trabaja a profundidad

Empezaremos con los roles de las tres personas, que desde la Universidad de Barcelona estuvieron a cargo de coordinar el espacio virtual. La primera que mencionamos, participó en el grupo de la ERV de enero de 2007 a septiembre de 2008. Inició el trabajo ubicando escuelas y maestros que pudieran participar en el proyecto; invitando e incorporando a maestros, de las escuelas rurales españolas, a la comunidad virtual que en ese momento era impulsada por RW y la UB. De esta forma, la primera coordinadora ayudó a la creación y despegue del trabajo en el Moodle y coordinó el proyecto a nivel nacional durante casi dos años.⁴⁵⁶

La segunda participante de la UB, corresponde al enlace entre el proyecto a nivel internacional (Rural Wings) y la sección española (el proyecto Escuela Rural Virtual). Sus funciones consistían en permanecer comunicada con RW para conocer lo que se requería de los países participantes y así transmitirlo al enlace nacional. Aunque este miembro de la UB tuvo desde el principio el rol de llevar el día a día de la coordinación internacional, paso posteriormente a asumir algunas funciones del enlace nacional por así requerirlo la situación del proyecto. Estuvo vinculada al proyecto de la ERV desde el 2008 hasta el cierre del proyecto.

El tercer miembro de la UB, inicialmente se incorporó al proyecto por una necesidad personal -al ser parte de los requerimientos en las actividades académicas del doctorado- y por su interés en los proyectos que utilizan las TIC para apoyar situaciones de aprendizaje. Posteriormente fue incorporada como enlace nacional -al irse la primera coordinadora- para continuar con la organización, coordinación, seguimiento y apoyo de las actividades de la comunidad de la ERV: tanto las generadas por los propios maestros como las demandadas por el proyecto RW. Participó con esta función de octubre de 2008 a febrero de 2009.

⁴⁵⁶ En el arranque del trabajo de la ERV dos personas coordinaban el proyecto: una a nivel nacional (de la que ya hemos hablado) y otra a nivel internacional. Esta segunda coordinadora -aunque tuvo oportunidad de conocerla- no fue dentro de este contexto, y como tampoco se conserva ningún registro de ella interactuando con el grupo, no pude incluirla en el desarrollo de esta investigación.

Posteriormente -cuando el tercer miembro tuvo que regresar a su país de origen- la coordinación del espacio virtual paso a dos de los maestros de la escuela rural; quienes fueron apoyados por la coordinadora internacional y el coordinador general de RW-España.

1.1.El Moodle “Campus Virtual Rural Wings”

El Moodle “Campus Virtual Rural Wings” -creado en el año 2007 por el equipo de la Universidad de Barcelona- fue la plataforma virtual concebida para el seguimiento y apoyo de las actividades de la comunidad de maestros de la ERV dentro del proyecto NEMED. Sus objetivos centrales fueron contribuir a la formación docente y favorecer el intercambio de ideas entre los miembros de la comunidad virtual.

El Moodle (<http://campusvirtual.ub.edu/course/view.php?id=2512>) fue uno de los primeros espacios generados por la coordinación de la UB. Esta plataforma constituyó un entorno de aprendizaje en línea, cuya dinámica permitió desarrollar el trabajo colaborativo entre los miembros de la ERV, a través de diversas herramientas como fueron: publicación de materiales, comunicación por listas de distribución, foros, chats, etc. La dinámica del grupo se desarrolló en las aulas virtuales en un espacio propio denominado *curso* “Rural Wings”, el cual inició el 29 de mayo de 2008. Esta plataforma presenta dos etapas: la primera, dependía de la tecnología de Rural Wings; la segunda, estuvo apoyada por el Campus Virtual de la Universidad de Barcelona

PARTICIPANTES			
	Hombres	Mujeres	Total
Profesor	1	3	4
Estudiante	17	31	48
Total	18	34	52

Cuadro 4. Participantes Moodle

En este sitio se registraron 52 participantes, de los cuales el 35% eran hombres y el 65% mujeres. Este sitio confiere dos roles a los participantes: estudiantes y profesores.

Como estudiantes ingresaron los maestros de la escuela rural y como profesores los miembros de la UB. El cuadro 4, ejemplifica la distribución de los participantes en el Moodle. De los 4 miembros de la UB, sólo una fungió propiamente como coordinadora.

El periodo de mayor actividad en este sitio se registró durante el año 2008 y paulatinamente fue bajando al abrirse la alternativa del sitio weblog.

1.2. El Grupo Google “Escuela Rural Virtual”

El *Grupo Google “Escuela Rural Virtual”* fue creado el 24 de enero de 2007, por una de las personas del equipo de la UB. Este sitio, compone el principal referente en nuestra investigación; ya que los correos en él producidos constituyen el principal cuerpo de nuestro análisis

El uso del correo electrónico, como principal medio de comunicación en el Grupo Google, hizo que este sitio constituyera el principal espacio virtual utilizado por la comunidad de maestros de la ERV. La facilidad de la mensajería interna -que no implicaba conocimientos complejos en el manejo de las TIC’s- permitió que se registrara una alta participación durante los años 2007 y 2008.

En este sitio -que en la clasificación de los sitios web corresponde al *sitio archivo*- además de una comunicación fluida entre los miembros de la ERV, utilizando el correo electrónico, también se pudieron realizar entrevistas a través del chat y compartir documentos de trabajo e informativos. El GG es considerado⁴⁵⁷ como un sitio cerrado, pues sólo los miembros registrados pueden ver el contenido del grupo al cual se entra mediante la siguiente dirección: <http://groups.google.es/group/escuelaruralvirtual>.

Durante el 2009, este sitio fue considerado por Google como de *actividad baja*. La gráfica 2 muestra la actividad registrada en el GG durante los años 2007, 2008 y 2009.

⁴⁵⁷ Pues hasta la fecha se siguen registrando entradas

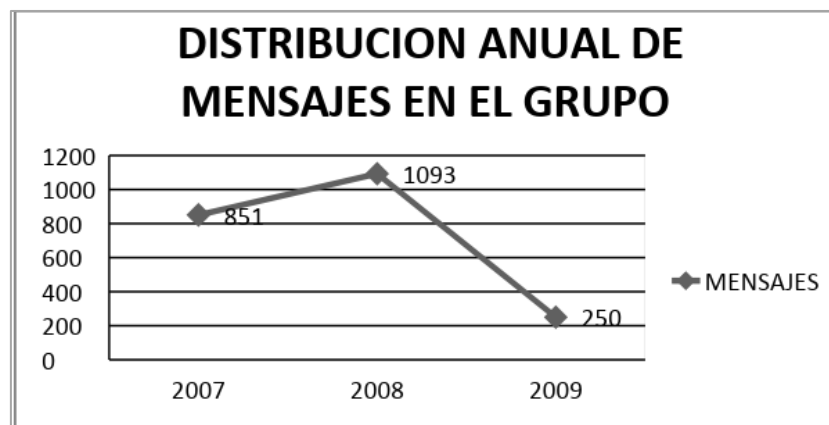


Gráfico 2. Distribución anual de mensajes en el grupo

El número de participantes registrados en el Grupo Google fue de 61. Siendo 17 hombres y 44 mujeres. En este sitio la denominación de los participantes confiere los roles de miembro y administrador. De los 61 participantes sólo una tenía el rol de administradora y correspondió a quien coordinaba desde la UB, todos los demás aparecen como miembros. Esta distinción es importante pues sólo el *administrador* podía cambiar la configuración⁴⁵⁸ del grupo, por lo que los demás éramos *miembros*. El cuadro 5 muestra la distribución de los participantes en este sentido.

PARTICIPANTES GRUPO GOOGLE			
	Hombres	Mujeres	Total
Administrador	0	1	1
Miembros	17	43	60
Total	17	44	61

Cuadro 5. Roles asignados por el sitio web

No obstante esta primera diferenciación -y a pesar de las limitantes técnicas para administrar el sitio web- el resto del equipo de la UB participábamos coordinando y apoyando las actividades tanto nacionales como internacionales. Por lo que en el cuadro 6, se presenta una segunda división de los participantes, asignada en relación a su adscripción.

⁴⁵⁸ Poder administrar la *Configuración* se refiere a determinar si el contenido es abierto o cerrado y tener el control para fijar los criterios de acceso, incorporación y participación de los usuarios, entre otras.

PARTICIPANTES GRUPO GOOGLE			
	Hombres	Mujeres	Total
UNIVERSIDAD DE BARCELONA	1	3	4
MAESTRO DE LA ESCUELA RURAL	16	41	57
Total	17	44	61

Cuadro 6. Participantes GG.

La época de mayor actividad registrada en el GG se dio en el año 2008 con 1093 mensajes generados ese año. Siendo enero, febrero y octubre los meses más activos con una producción mayor a 150 mensajes en cada uno de los meses mencionados.

1.3. El Blog “Escuela Rural Virtual”

El *Blog* “Escuela Rural Virtual” (<http://escuelaruralvirtual.wordpress.com/>) surge a partir de una propuesta de la comunidad de maestros de la ERV. Este vino a sustituir (si no formalmente, sí en los hechos) al Moodle que utilizó el grupo durante el ciclo 2007-2008.

El Blog inicia a operar el 7 de octubre de 2008, creado por una de las profesoras de la comunidad de maestros de la escuela rural. Fue concebido para agilizar la participación de los miembros de la red de escuelas rurales, facilitar su comunicación y compartir tanto las actividades realizadas en las escuelas como los recursos pedagógicos desarrollados dentro del proyecto Rural Wings.

El Blog contó -entre octubre de 2008 y agosto de 2009⁴⁵⁹- con 20 participantes (6 hombres y 14 mujeres), 159 entradas y 9000 visitas.

En este sitio los roles designados a los participantes son de *administrador* (cuya función era coordinar las actividades del Blog) y *editor* (rol asignado a los maestros participantes de la escuela rural). Cuatro personas aparecen como administradores y 16 como editores. (Véase cuadro 7)

⁴⁵⁹ El margen de tiempo señalado se refiere a la fecha en que inicia el Blog y a la fecha en que se cierra la recopilación de datos.

PARTICIPANTES BLOG			
	HOMBRES	MUJERES	Total
Editor	5	11	16
Administrador	1	3	4
Total	6	14	20

Cuadro 7. Participantes Blog

De los 4 administradores, 2 son profesores de la escuela rural (MER) y 2 son miembros de la UB. Los 4 participaron coordinando las actividades del grupo. De los dos miembros de la UB, una era el enlace internacional y otra el enlace nacional. (Véase cuadro 8)

ADMINISTRADORES BLOG			
	HOMBRES	MUJERES	Total
UB	0	2	2
MER	1	1	2
Total	1	3	4

Cuadro 8. Administradores Blog

La fecha de mayor actividad en el grupo se registró en marzo de 2009, con 24 participaciones y 51 comentarios. (Ver cuadro 25)

1.4. Tiempo de funcionamiento del espacio virtual

Para una mejor comprensión de la ubicación temporal del espacio virtual de la ERV, se presenta a continuación el cuadro 9 con las fechas en que estos tres sitios web fueron utilizados por el grupo de la ERV.⁴⁶⁰

⁴⁶⁰ En el Moodle el tiempo es aproximado, ya que los datos para determinar la fecha de creación de este sitio (en su primera y segunda fase) ya no aparecen, ni aparecieron durante el periodo de recopilación de datos. Para determinar la fecha de inicio y fin de la plataforma nos hemos basado en los correos del GG, cuando se menciona al Moodle y en las fechas de las últimas actividades registradas en el Moodle por los miembros de la ERV.

PLATAFORMA	INICIO DE LA PLATAFORMA	FIN DE LA PLATAFORMA
MOODLE	MARZO DE 2007	ABRIL DE 2008
BLOG	OCTUBRE DE 2008	MAYO DE 2011
GG	24 DE ENERO DE 2007	4 DE MARZO DE 2013 ⁴⁶⁹
NUEVO MOODLE	MAYO DE 2008	9 DICIEMBRE 2008

Cuadro 9. Fechas de creación y cierre del espacio virtual de la ERV

En el Moodle existen dos fechas de apertura: una que fue aproximadamente entre febrero y marzo de 2007⁴⁶¹ y otra en mayo de 2008, cuando se abre el Nuevo Moodle (al parecer por fallas en el primero que dependía de la tecnología de Rural Wings).

El Nuevo Moodle, por su parte, se inscribe en el Campus Virtual de la UB que es el que nosotros reconocemos en la investigación. Como prácticamente no tuve acceso al primero, los resultados aquí señalados dependen del periodo que ocupó este último que va de mayo a noviembre de 2008. Sin embargo, como las producciones fueron trasladadas del antiguo Moodle al nuevo, no hubo problema en el registro de las participaciones del grupo correspondientes a este espacio.

En términos de tiempo de funcionamiento, consideramos desde el mes de marzo de 2007 (inicio del primer Moodle) hasta el 25 de noviembre de 2008 (última participación en el Moodle) aunque en los gráficos correspondientes sí se marca la separación.

A continuación, presentamos el cuadro 10 que marca el número de meses tomados en cuenta para nuestro análisis. Tomando como punto de partida la fecha de inicio de cada una de las plataformas y cerrando con la fecha de corte de nuestro estudio empírico. Esto con el fin de ubicar el espacio temporal en que se ubican las participaciones.

⁴⁶¹ El periodo señalado, como fecha de apertura del primer Moodle, se recoge de los mensajes en el Google pues los maestros en los correos de marzo ya hablan de él.

MESES	
GOOGLE GROUP	31
MOODLE	14
NUEVO MOODLE	8
BLOG	10

Cuadro 10. TIEMPO UTILIZADO EN EL ESTUDIO

Es importante destacar que estos tres sitios web -utilizados por los profesores de la red española de escuelas rurales- representaron formas de integración muy diferentes, a pesar de que el objetivo como comunidad virtual en esencia era el mismo:

- El Moodle fue tomado como un espacio institucional, revestido de la “autoridad” de la Universidad, en donde se participaba oficialmente para responder a las demandas del proyecto internacional.

- El Grupo, fue el medio en el que los maestros interactuaban coloquialmente, se pasaban tips, ventilaban cuestiones generales de su práctica pedagógica e incluso sirvió para organizar la participación de los maestros en convocatorias nacionales.

- El Blog puede considerarse como un elemento intermedio, pues -aunque también fue utilizado para apoyar las actividades demandadas por el proyecto RW a nivel internacional- su uso respondió más a aspectos coloquiales de interacción en el grupo; estableciéndose cierta comunicación a nivel más de compañeros y -aunque fue (y sigue siendo) un espacio público (el 7 de agosto de 2009 registraba 9897 visitas)- mantuvo siempre ese rasgo de camaradería que también caracterizó al GG.

Esta forma, de concebir los espacios virtuales por los participantes de la ERV, tal vez sea la causa de las notables diferencias en cuanto a la participación registrada en cada uno de ellos. El gráfico 7 nos muestra el número de participaciones (entradas) por cada uno de los espacios virtuales durante el periodo estudiado.

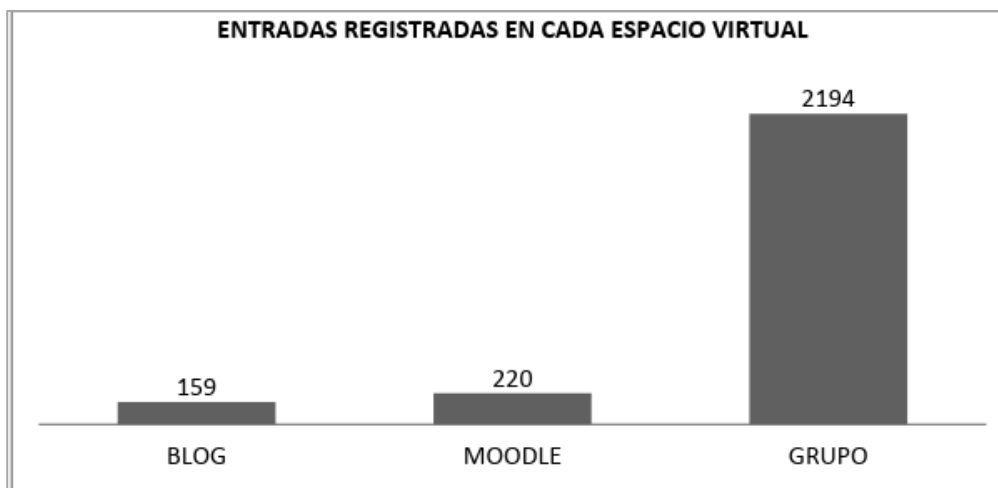


Gráfico 7

Destaca la diferencia de las participaciones en el Grupo Google. Por un lado, esto se explica por la facilidad que encontraron los maestros en el manejo de este sitio web, pues las aportaciones aquí siempre estaban vinculadas a un mensaje de correo electrónico, aunque un gran número de estos correos adjuntaba documentos Word, Power Point, fotos, vídeos, etc.

Por otro lado, también existe el hecho de que los participantes muchas veces utilizaron este sitio como enlace para poder entregar sus participaciones. A algunos de los maestros de la escuela rural se les complicaba en un principio encontrar el modo de subir sus aportaciones, por lo que las enviaban a través del GG. Cabe mencionar que en varias ocasiones fueron los miembros del equipo de la UB quienes directamente las subieron al Moodle o al Blog,

Aunque el espacio de tiempo en que funcionó el GG, también incide en el número de participaciones, creemos que ésta es una variable secundaria pues una mirada más detenida nos muestra la riqueza de elementos utilizados en este sitio, en la construcción de significados por los miembros de la ERV.

En el caso del Blog, igualmente el número de participaciones es relativo, pues la poca participación registrada se debe probablemente al poco tiempo que llevaba funcionando esta web al momento del corte de la investigación empírica.

La gráfico 3 nos muestra el tiempo en que se mantuvo la actividad en cada uno de los espacios virtuales, separando en el Moodle la primera y la segunda etapa.

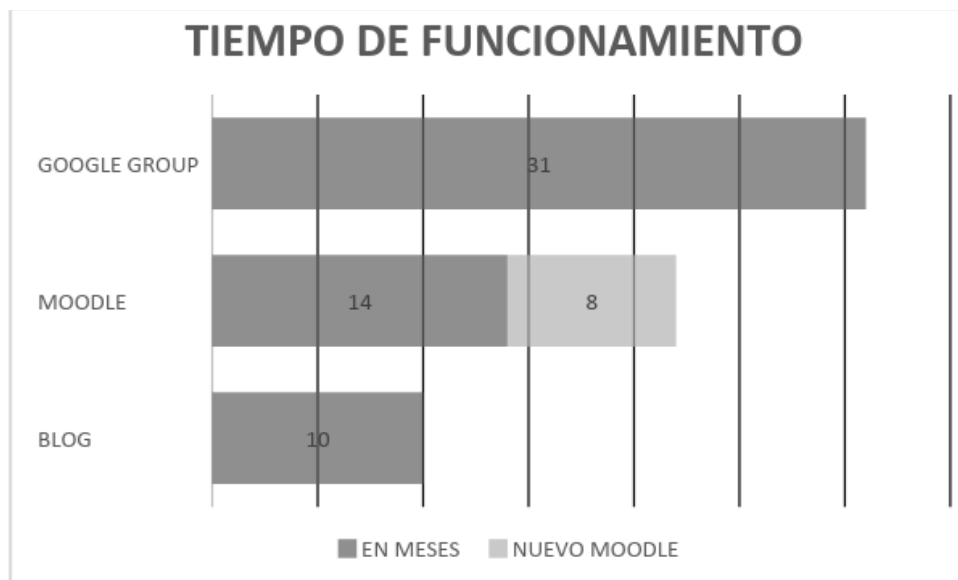


Gráfico 3.

Por otra parte, en el gráfico 5 se muestra el número de participantes y el tiempo de funcionamiento por cada uno de los espacios utilizados.

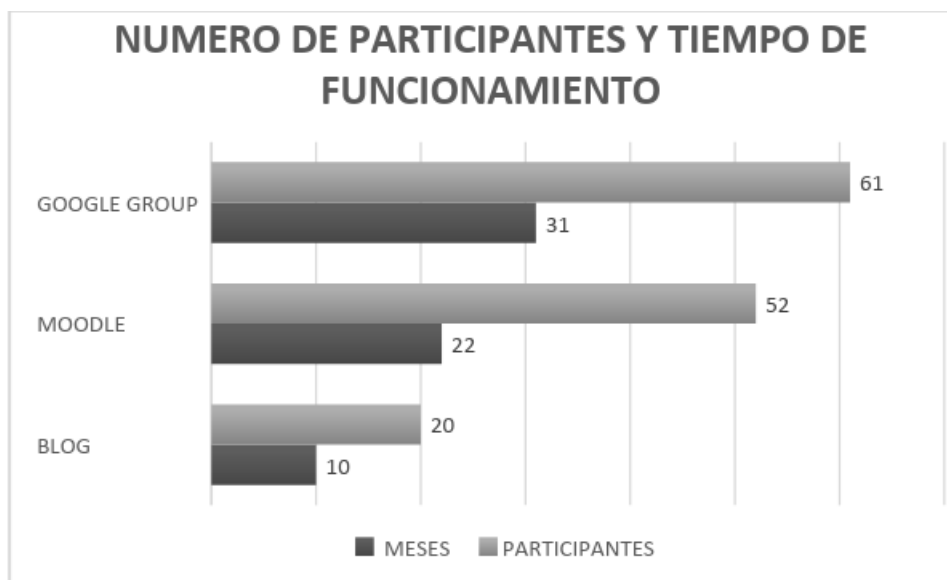


Gráfico 5

A pesar de que el Moodle registra un buen número de participantes, su éxito no está ligado a este número; pues, como veremos más adelante, más de la mitad de los registrados se convirtieron en participantes fantasmas o no activos; por lo que las participaciones registradas corresponden más al entusiasmo de los que sí participan. Este es el único sitio -de los tres- que presenta mayor número de participantes no

activos en relación con los participantes activos. Claro que el hecho de que en el Moodle no fueran activos, no quiere decir que en otros sitios no lo fueran hecho que nos lo muestra un análisis más detallado.

2. TRAYECTORIA DE PARTICIPACION

Con el objeto de trazar un perfil de participación que muestre la interacción que se establece entre los miembros de la ERV; hemos considerado útil -en este momento del análisis- diferenciar entre los que tuvieron la función específica de coordinar (desde la UB) las actividades del grupo en el espacio virtual y la participación del resto del grupo.⁴⁶²

Hablando de comunidad virtual partimos de la idea de que la comunidad de la ERV está integrada por todos los que en ella participaron y no hay diferencia entre los miembros de la ERV y los de la UB. No obstante, la identidad de los miembros de la UB no puede mezclarse con la de los maestros de la escuela rural, ya que los perfiles de ambos -tanto *online* como *offline*- son sustancialmente diferentes.

Para el desarrollo de este apartado, hemos considerado las participaciones por género y rol desempeñadas por los miembros que integran la red española de Rural Wings, en cada uno de los tres sitios mencionados. Primeramente se identifica a los participantes activos y a los no activos para posteriormente realizar una caracterización de los participantes activos según su frecuencia de participación.

2.1. Perfil de participación

a) La participación y la no participación.

Para poder analizar las participaciones por género y rol de los miembros del grupo de la ERV; primeramente había que diferenciar entre los miembros que registraron alguna participación y los que no registraron ninguna. Llamamos participantes activos (PA) a todos aquellos miembros que hayan participado por lo menos una vez en el espacio virtual. Llamamos participantes no activos (PI) a los participantes que, aunque

⁴⁶² En este sentido consideramos: para el caso del Moodle, el cuadro 4 (profesor y estudiante); para el GG, el cuadro 6 (UB y MER) y para el Blog, el cuadro 7 (editor y administrador).

estuviesen registrados o inscritos, no existe evidencia de su participación en el sitio web referido.⁴⁶³ (Gráfico 14)

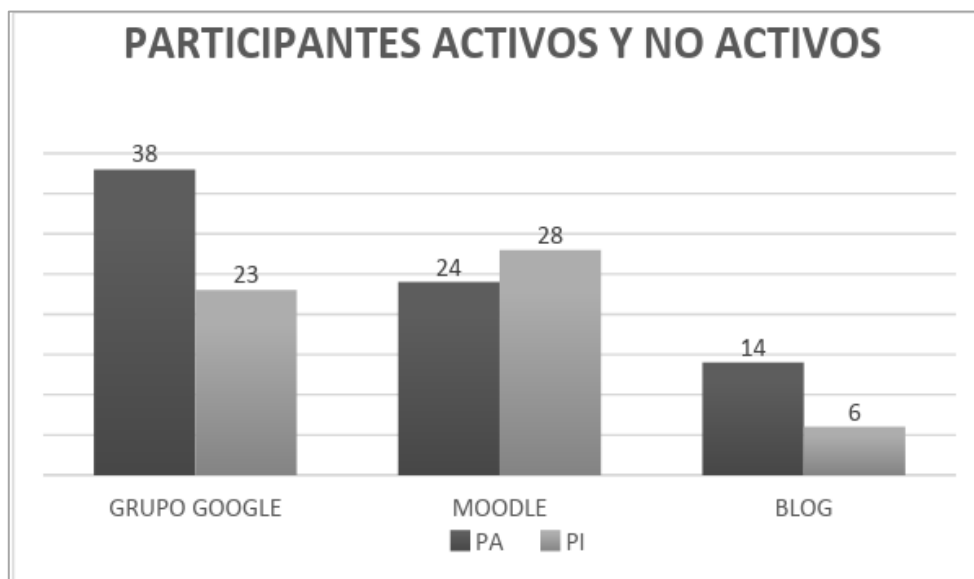
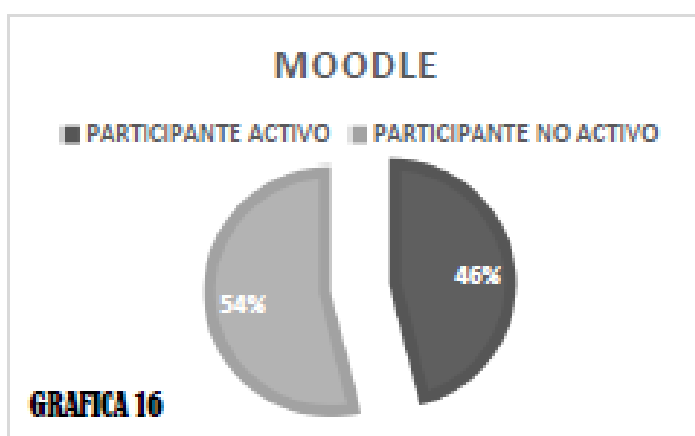
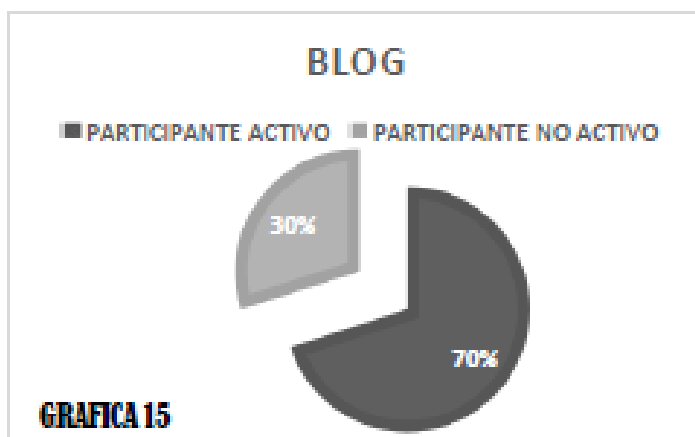


Gráfico 14.

Los gráficos 15, 16 y 17 nos muestran el porcentaje de la participación y no participación en el espacio virtual de la ERV. Como se ve, el Blog y el Grupo Google, presentan un mayor número de participantes activos que no activos: aproximadamente dos terceras partes del total. Por otra parte, en el Moodle, el número de participantes activos es menor que el de los participantes no activos, con un porcentaje de participantes activos por abajo de la mitad respecto a los no activos.⁴⁶⁴

⁴⁶³ PI. Participantes inactivos. Inscritos pero que nunca participaron, de los cuales sólo pudimos encontrar el nombre.

⁴⁶⁴ Deberá recordarse que en el caso del Moodle hubo dos periodos de iniciación del espacio y -aunque la coordinadora entonces recogió las participaciones de los miembros en el primer Moodle y las incorporó al nuevo Moodle- el contador de este sitio no registró las entradas de los participantes de la primera etapa. Por ello, es importante resaltar que los datos que aquí se presentan -en relación al Moodle- sólo son estimaciones basadas en lo que está registrado.



Tenemos entonces que, de los 61 registrados del GG, sólo contamos con 38 participantes activos; de los 52 del Moodle, sólo tenemos 24 y de los 20 del Blog, sólo participaron activamente 14.

A continuación presentamos el cuadro 30, mostrando la distribución por género; y el cuadro 31, que muestra la distribución por rol.⁴⁶⁵

GENERO	MOODLE		GOOGLE GROUP		BLOG	
	PA	%	PA	%	PA	%
HOMBRES	7	29	10	26	4	29
MUJERES	17	71	28	74	10	71
TOTAL	24	100	38	100	14	100

Cuadro 30. Participantes Activos Por Género

ROL	MOODLE		GOOGLE GROUP		BLOG	
	PA	%	PA	%	PA	%
GRUPO	21	87	34	89	10	71
COORDINADOR	3	13	4	11	4	40
TOTAL	24	100	38	100	14	100

Cuadro 31. Participantes Activos Por Rol

b) Participación por género y rol

Para poder analizar las participaciones por género y rol, de los miembros del grupo de la ERV, presentamos a continuación el cuadro 11, que concentra el número de entradas por rol y género en cada uno de estos espacios.

PARTICIPACIONES							
GÉNERO	MOODLE			ROL	BLOG		
	GRUPO	GRUPO	BLOG		MOODLE	GRUPO	BLOG
HOMBRES	85	834	49	MAESTROS	168	1514	64
MUJERES	135	1360	110	COORDINADOR	52	680	95
	220	2194	159		220	2194	159

Cuadro 11. Distribución de participaciones por género y rol

⁴⁶⁵ REFERENCIAS ANEXO III: ERV-MOODLE.

Aunque el número de participaciones es significativa en el caso del Grupo Google, si observamos los porcentajes de participación (gráfico 8) encontramos una constante en cuanto a la participación por género en los tres espacios virtuales. Las mujeres contribuyen con más del 60% de las entradas, mientras que los hombres se mantienen en promedio alrededor de un 36%. Esto indica que la participación por género se mantuvo invariable en los tres sitios web, a pesar de las dificultades técnicas que el manejo del Moodle les representó.

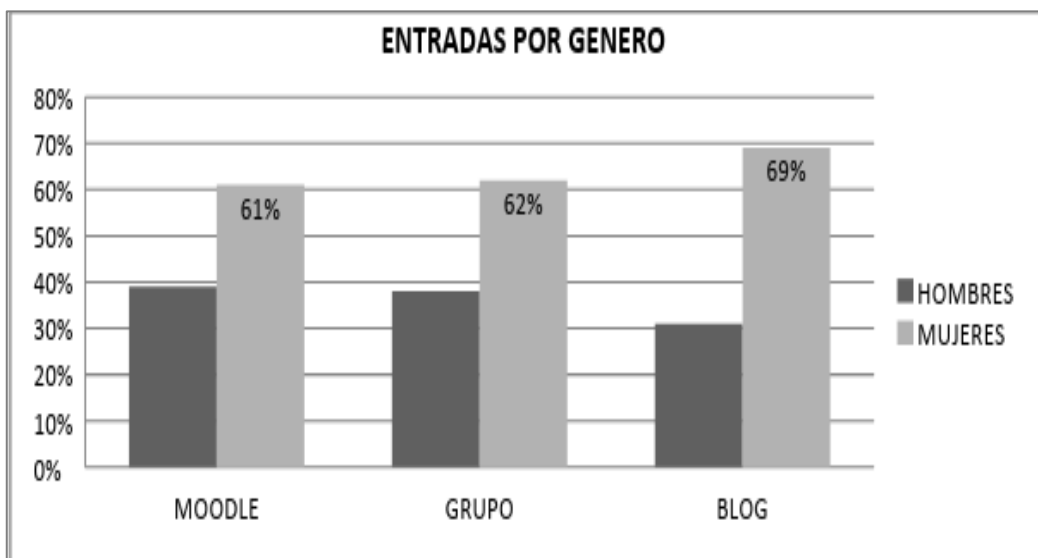


Gráfico 8. Porcentajes de participación por género

Por otra parte, si comparamos los porcentajes de entradas con el número de participantes activos por género (gráfico 27) encontramos que el nivel de participación presenta cierta relación con el número de participantes; es decir, a mayor número de participantes, mayor porcentaje de participación y viceversa.



Gráfico 27. Participantes activos por género.

Sin embargo, un análisis más fino nos muestra que existe la tendencia a una mayor participación de los hombres que de las mujeres en los tres espacios. Por ejemplo, aunque en el Grupo Google los hombres son el 26% y las mujeres el 74%, aquéllos contribuyen con el 38% de las participaciones (12 puntos porcentuales arriba del porcentaje de los que participan) mientras que las mujeres aportan el 62% de las participaciones (12 puntos abajo del porcentaje de las que participan). (Gráfica 10) Aunque esta tendencia es mucho menor en el Blog, pues los hombres apenas alcanzan dos puntos porcentuales arriba, mientras que las mujeres dos puntos porcentuales abajo. Destacan los datos del Moodle, pues aunque el porcentaje de los participantes es igual al del Blog (29 y 71, para hombres y mujeres respectivamente); la participación varía, pues los hombres contribuyen con 10 puntos porcentuales arriba del porcentaje de los que participan (con una diferencia de 8 puntos porcentuales más respecto a sus aportaciones en el Blog) y las mujeres están por debajo de los 10 puntos porcentuales en relación a las que participan, quedando una diferencia de 8 puntos porcentuales menos respecto a sus aportaciones en el Blog.

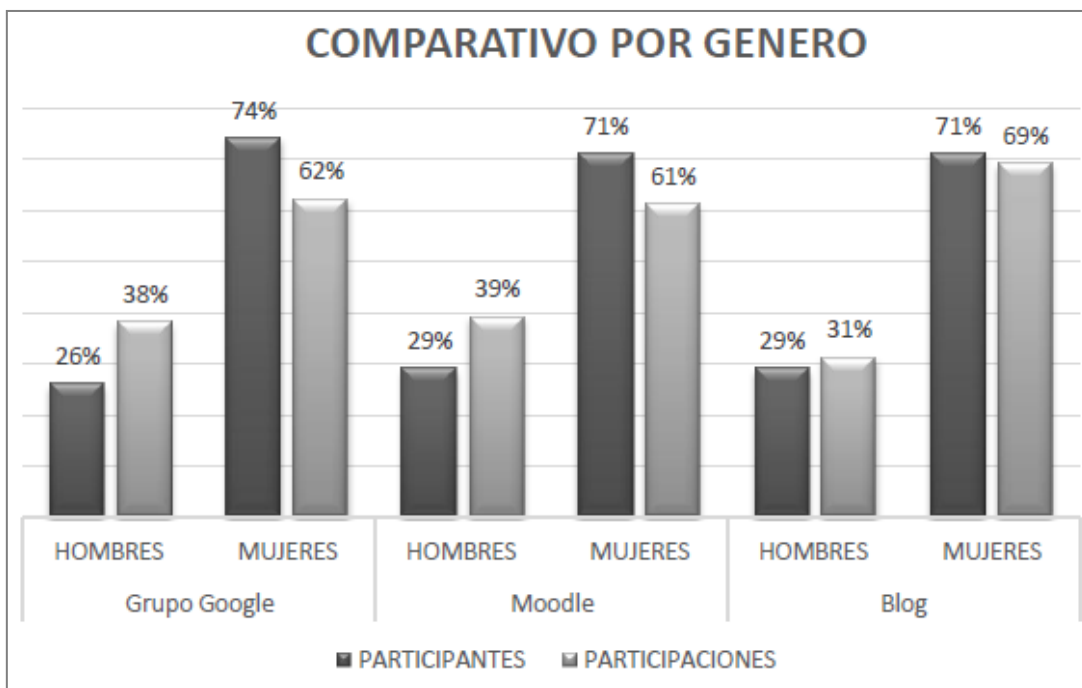


Gráfico 10.

En cuanto a la participación por rol. El Gráfico 11 nos muestra que sólo en el blog existe la tendencia a que el menor número de participantes, den el mayor número de participaciones: el 29% proporciona el 60% de las participaciones.

No ocurre lo mismo en los otros dos espacios, donde el porcentaje del mayor número de participantes corresponde al mayor número de participaciones, y viceversa, un número menor de participantes aporta un número menor de participaciones.

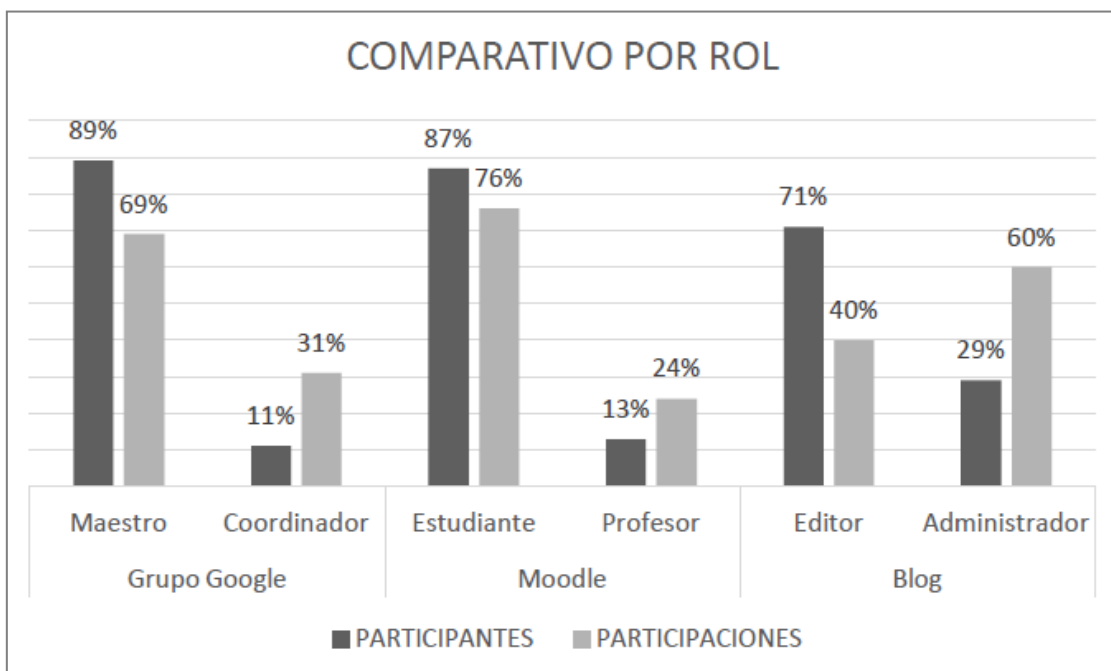


Gráfico 11.

Cabe señalar que en el caso del blog, dos de los coordinadores participaban al principio como maestros y después entraron a ser coordinadores, esto fue lo que probablemente repercutió en el conteo final, dando como resultado que en el caso del Blog, la producción de los coordinadores (administrador) sobrepasa a las contribuciones del grupo: 60% contra 40%.

En cuanto al Moodle y al Google Group, tenemos una constante en la participación de los maestros de la escuela rural, pues el porcentaje de las entradas en ambos sitios está en un rango entre el 69% y 76%, con sólo 7 puntos porcentuales de diferencia entre uno y otro.

En relación a la participación de los coordinadores tenemos que igualmente existe una constante en el rango de las entradas que se ubica entre el 24% y 31%, con igualmente 7 puntos porcentuales de diferencia entre el Moodle y el GG.

Por otra parte, si el estándar para determinar el nivel del coordinador, es que contribuya con el 10% de las participaciones (Garrido, 2003). El 31%, 24% y 60% que corresponden al GG, Moodle y Blog respectivamente, nos hablan de una alta

participación a nivel de la coordinación de la ERV. No obstante, este porcentaje podría ser visto de dos maneras: 1) una excesiva intervención por parte de los coordinadores que inhibe o limita la participación en el grupo; 2) la necesidad de apoyar constantemente al grupo de maestros (por lo que la participación responde a las demandas de éstos) y la disponibilidad de los coordinadores para atender todas las demandas y preguntas del grupo, además de las funciones de coordinación propiamente dichas.

En general, los datos aquí asentados, son un indicador de la dinámica general de participación en la comunidad virtual de la ERV que nos muestran que, más allá del entorno virtual del que se trate, y no obstante las limitaciones en el manejo de las herramientas web, la comunidad de maestros rurales españoles, que participaron en este espacio virtual generaron su propia dinámica de trabajo. Y que, en última instancia, importan menos las destrezas en tecnologías digitales que la calidad de las aportaciones y el compromiso de los maestros por interactuar en una comunidad de aprendizaje.

En otras palabras, el Blog, el Moodle y el Grupo Google, representan para la ERV sólo una alternativa de trabajo para interactuar como comunidad de conocimiento y práctica en un espacio virtual.

2.2. Tipología de participación

A partir del número de entradas, de cada uno de los miembros de la ERV, se procedió a trazar una tipología basándonos en la frecuencia de las participaciones registradas en el espacio virtual.

Los miembros activos de una comunidad virtual no siempre presentan el mismo número de participaciones. Siguiendo la tipología de Garrido (2003) -y después de identificar a los participantes activos y no activos- caracterizamos a los participantes activos según su frecuencia de participación. De esta forma, a partir del número de participaciones en cada uno de los sitios virtuales implicados, podemos clasificar a los miembros de la ERV en:

- a) *participantes únicos*, aquéllos que han tenido un sólo registro,
- b) *participantes múltiples*, aquéllos que tienen de 2 a 10 registros y
- c) *participantes vinculados*, aquéllos que presentan 11 o más registros.

Estos registros pueden ser de diversa índole -según el sitio Web del que se trate- y van, desde los clásicos mensajes, hasta participaciones más complejas, como puede ser un tema desarrollado con recursos multimedia.

En el Blog, el Moodle y el Grupo Google, encontramos la distribución de esta participación como se muestra a continuación en el gráfico 18.

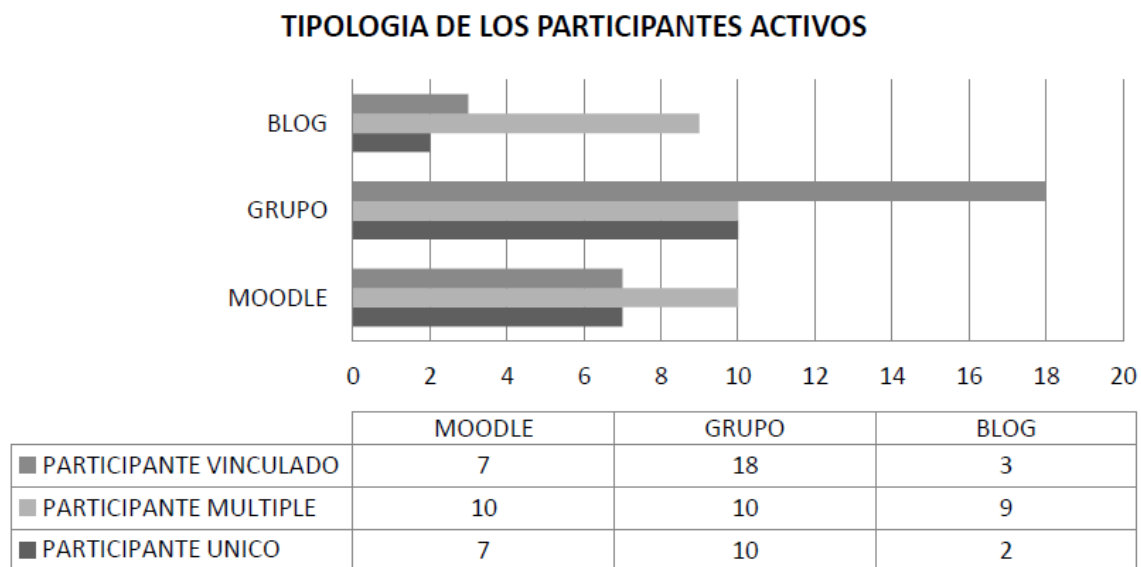


Gráfico 18. Tipología de los participantes activos. Basada en la frecuencia de las participaciones registradas en el espacio virtual.

Así mismo, los Gráficos 19, 20 y 21 nos muestran la distribución porcentual en cada uno de estos sitios.

El hecho de que en el Blog (gráfico 19), el porcentaje del participante con una sola intervención sea relativamente bajo (14%), es significativo, pues demuestra que los miembros de la ERV ya tienen un mayor dominio en el manejo de las herramientas que ahí se ofrecen.

Sin embargo, este gráfico también nos dice que la participación de los miembros del grupo es todavía baja, pues el mayor porcentaje es para los participantes múltiples (64%) y solo un 22% aporta 11 o más participaciones.



Gráfico 19.

En el caso del Moodle (gráfico 20), destaca el hecho de que tanto el *participante único* como el *participante vinculado* tienen el mismo porcentaje (29%) lo que significa que así como hubo un número de participantes que contribuyeron una sola vez (7), ese mismo número correspondió a los participantes más activos de la plataforma. Al igual que en el Blog, el porcentaje de los miembros que contribuyeron con mínimo 2 y máximo 10 participaciones, es mayor.

Por otra parte, no hay que olvidar que el Moodle presenta el mayor porcentaje de participantes no activos 54%, contra el 30% del Blog y el 38% del GG (gráficos 15,16 y 17).

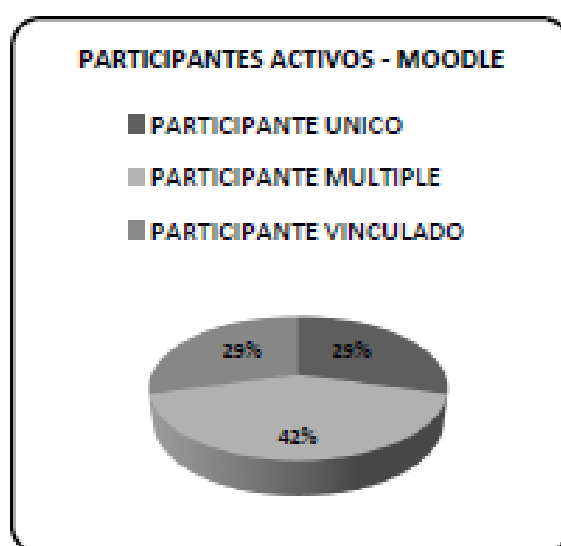


Gráfico 20.



Gráfico 21.

El 48% de *participantes vinculados* en el Grupo Google (gráfico 21), contra el 22% del Blog y el 29% del Moodle, viene a corroborar el hecho de que este sitio tenía una fuerte tendencia a ser un espacio en el que los miembros se sentían cómodos expresándose y, así mismo, el grado de aceptación que este sitio web tenía en la comunidad de la ERV.

Incluso contrasta el 26% del *participante múltiple* en este espacio, con el 64% del Blog y el 42% del Moodle. (Gráficos 19, 20 y 21)

La designación como *participante vinculado*, utilizada por Garrido (2003) para designar una categoría, la consideramos muy certera; pues, en nuestro caso, al seguir la trayectoria de los participantes hemos observado que efectivamente aquellos que aparecen con esta categoría, son maestros cuya participación ha permitido generar una actividad en el grupo que involucra a todos los miembros de la comunidad (aun a aquellos participantes múltiples y únicos).

Cabe señalar que -aunque el número de participantes activos, por cada uno de los sitios web, haya bajado considerablemente en relación a los 60 maestros de la escuela rural registrados inicialmente- sí se puede hablar de una participación entusiasta de los miembros de la ERV, en el espacio virtual, durante el tiempo que fue utilizado.

Aunque hasta aquí la tipología, o perfil de participación de los miembros del grupo, se ha basado en aspectos cuantitativos; el análisis nos permite vislumbrar ciertos perfiles que se dan en los miembros de una comunidad virtual (ya sea en esta o en otra) y así mismo nos habla del compromiso de estos con el grupo.

La participación y la no participación, relacionada con la identidad como miembro de la ERV, nos permite un análisis más fino, el cual nos llevará de establecer una tipología a identificar roles específicos que juegan los miembros de esta comunidad virtual. El análisis cualitativo, que hemos hecho en el Capítulo anterior, nos permitió clasificar a todos estos participantes en los diferentes roles que el grupo mismo les ha asignado.

3. DENSIDAD E INTENSIDAD DE LA RED⁴⁶⁶

Los sitios web utilizados, el número de participantes y la densidad numérica de participaciones en el espacio virtual determinan la potencialidad de la red.

Por otra parte, abordar la densidad e intensidad de la red, es abordar las interacciones de los miembros de la comunidad virtual que estamos estudiando. En este sentido, habremos de referirnos a la intensidad y persistencia mostrada en los mensajes, partiendo de la densidad numérica de participaciones en el espacio virtual.

Estos aspectos -aunque se han venido tratando en forma separada con objeto de una exposición más clara- están estrechamente relacionados con la caracterización de nuestra comunidad virtual, desarrollada en el capítulo anterior.

Para hablar de la distribución de los mensajes hemos de referirnos de nuevo a datos ya mencionados, esperando no ser muy repetitivos en esta exposición.

3.1. Distribución de los mensajes en el Moodle

El Moodle tuvo un registro de 24 participantes activos (17 mujeres y 7 hombres). De estos, 3 eran miembros de la UB y 21 eran profesores de la escuela rural.

El Moodle registró un total de 220 participaciones, registrando las mujeres 50 intervenciones más que los hombres. (Cuadro 11)⁴⁶⁷

En relación al rol, 168 fueron de los estudiantes (es decir de los maestros de la escuela rural española) y 52 de los profesores (es decir los miembros de la UB). Y aunque aquí sólo uno de los 3 miembros coordinaba la plataforma, el resto participaba en diversas tareas: a veces como un miembro más de la comunidad virtual, a veces ayudando a los profesores a subir sus participaciones y a veces con un papel de pseudo-coordinador, en

⁴⁶⁶ En los anexos III, IV y V se pueden consultar los cuadros que nos muestran el concentrado de los participantes y participaciones por género y rol, en los cuales nos hemos basado para desarrollar este apartado.

⁴⁶⁷ Recuérdese que esta ventaja es solo aparente. Al respecto ver el punto 5.2.1.2.

donde se apoyaban ciertas actividades requeridas por Rural Wings, como pasar información, organizar envíos, checar el estado de las antenas, etc.

En el Moodle los temas eran registrados en una numeración ascendente que empieza con cero y que la plataforma registraba como actividad. En total fueron 15 temas enumerados del 0 al 14. El nombre y el número de participaciones por cada uno de ellos se registran en el cuadro 19.

ACTIVIDAD	TEMAS	PARTICIPACIONES
0	NUESTRAS NOTICIAS	26
1	TRAINING (RECURSOS)	21
2	EXPLICACIÓN ACTIVIDADES DEL PROYECTO	2
3	¿QUIENES SOMOS?	26
4	LA CASTAÑADA	2
	DEMOS BRILLO A LA NOCHE,	
5	¡CONSTRUYAMOS ESTRELLAS!	6
6	LA NAVIDAD, ¿CÓMO LA CELEBRAMOS?	6
7	DÍA DE LA PAZ	3
8	EL CARNAVAL	12
9	EL YOURA	14
10	MANIFIESTO DEL AGUA	2
11	CELEBRACIONES VARIAS	16
12	INTERCAMBIO DE CUENTOS	31
13	TRABAJOS DE FIN DE CURSO (MEMORIAS)	16
14	BLOGS DE LA ESCUELA RURAL VIRTUAL	5
	OTROS	32
TOTAL		220

Cuadro 19. Temas trabajados en el Moodle

El Cuadro 20, registra el desglose de las participaciones por tema. Como participación en el Moodle se considera desde entrar a la plataforma (actividad que el Moodle registraba como visualización) hasta lo que denominamos como AP y que se refiere a las **“aportaciones al tema”**. Se tomaron como AP aquellas participaciones que ayudaban a desarrollar un tema y que no correspondían a otras categorías como eran los debates o comentarios.

	TEMA 0	TEMA 1	TEMA 2	TEMA 3	TEMA 4	TEMA 5	TEMA 6	TEMA 7	TEMA 8	TEMA 9	TEMA 10	TEMA 11	TEMA 12	TEMA 13	TEMA 14	SIN TEMA	TOTAL
APORTACIONES AL TEMA=AP	7	15	2	22	2	6	5	3	10	6	2	15	13	5	5	0	118
MENSAJES	9	0	0				0		0	5		0	5	3		6	28
VISUALIZACION	3	6	0	4			1		1	0		1	3	2		0	21
COMENTARIOS	0	0	0						0	0		0				11	11
DEBATES	7	0	0						1	3		0	10	6		0	27
ANOTACIONES	0	0	0													15	15
TOTAL	26	21	2	26	2	6	6	3	12	14	2	16	31	16	5	32	220

Cuadro 20. Categorías de participación en el Moodle

Las AP constituían contribuciones originales de los participantes, como por ejemplo una presentación. En el tema 3, la actividad consistía en presentarse a los miembros de la comunidad de la ERV por lo que cada maestro hizo y subió su trabajo. Como esta actividad fue realizada por casi todos los miembros del grupo, es la que registra un número mayor de AP.

RECURSO	UTILIZADOS
WORD	38
POWER POINT	30
VÍDEO	16
FOTOS	15
PDF	13
FOROS	15
DEBATES	25
GLOSARIOS	6
RECURSOS	11
TAREAS	8
WIKIS	6
OTROS	37
TOTAL	220

Cuadro 21. Recursos utilizados en el Moodle

En cuanto a los recursos que el propio Moodle proporcionaba, fueron utilizados los foros, debates, glosarios, tareas, wikis y la actividad denominada recursos, en donde los maestros solían explicar los recursos multimedia encontrados y compartidos con la comunidad virtual (cuadro 21). El rubro *otros*, por lo general son archivos comprimidos que incluyen varias presentaciones (power point, vídeo, etc.) y también enlaces web.

3.2. Distribución de los mensajes en el Blog

En el Blog se obtuvieron 159 participaciones, correspondiendo 110 a las mujeres y 49 a los hombres. En cuanto al rol, 95 participaciones pertenecieron a los administradores y 64 a los editores.

Es necesario recordar que -durante el tiempo que duro la investigación- en este espacio se registraron 20 personas en total, de los cuales solo 14 fueron participantes activos. De éstos, 12 fueron profesores de la escuela rural y 2 miembros de la UB. La categoría de administrador corresponde a los coordinadores y la de editor al resto de los participantes. También es importante recordar que, en un principio, dos de los coordinadores participaban como editores y después ocuparon el rol de administrador, quedando registradas sus participaciones como de estos últimos, por lo cual puede justificarse el elevado número de participaciones de los administradores, respecto a los editores. De esta forma el Blog contó con 10 editores y 4 administradores.

En el Blog se registraron 170 temas, divididos en 5 categorías distribuidos como se muestra en el cuadro 22.

TEMAS	AUTORES	CATEGORIAS					COMENTARIOS
		Agrupaciones escolares	Compartiendo Tradiciones	Discovery Space	NOTICIAS	YouRa	
170	14	28	96	10	11	14	165

Cuadro 22. Concentrado de participacion por categorias blog⁴⁶⁸

Debido a que los comentarios no siempre fueron de los miembros del grupo -pues el Blog fue y es un sitio abierto- no han sido considerados para contarlos como participación de los miembros de la ERV. Sin embargo, es importante tomarlos en

⁴⁶⁸ VER ANEXO 5: ERV-BLOG

cuenta cuando se analiza el éxito de los temas. En este sentido hubo 165 registros cuyo rango fue de 0 a 6 comentarios por tema. De entrada esto nos muestra que los temas tratados no tuvieron mucho éxito pues el número de comentarios es menor que el número de temas.

Una mirada al interior nos muestra que de los 170 temas, noventa temas no recibieron ningún comentario (cuadro 24). El éxito de los temas comentados es también bastante bajo pues el mayor número de temas comentados (34) se centra en un comentario, mientras que sólo un tema recibió 6 comentarios que fue el número mayor de comentarios por tema. Este tema fue Actividades Lim que corresponde a la categoría Agrupaciones Escolares, y consistía en un recurso para manejar actividades de aprendizaje a través de un enlace web.

TEMAS QUE RECIBIERON (RANGO)	TEMAS	TOTAL DE COMENTARIOS
0 COMENTARIOS	90	0
1 COMENTARIOS	34	34
2 COMENTARIOS	23	46
3 COMENTARIOS	12	36
4 COMENTARIOS	7	28
5 COMENTARIOS	3	15
6 COMENTARIOS	1	6
TOTAL	170	165

Cuadro 24. Temas comentados en el Blog

El resto de los comentarios estuvieron distribuidos en 23 temas que recibieron 2 comentarios; en 12 que recibieron 3; en 7 que recibieron 4 y 3 temas que recibieron 5 comentarios.⁴⁶⁹

En relación a la participación por categorías, tenemos que la mayor participación está en “Compartiendo Tradiciones”. Esta categoría (que corresponde a un proyecto trabajado por la comunidad de maestros de la ERV y por lo tanto también se trabaja en el Moodle y en el GG) corresponde a una iniciativa del proyecto Rural Wings, que los maestros españoles han desarrollado con tanto entusiasmo que -desde mi perspectiva- incluso ha llegado a rebasar las expectativas de Rural Wings.

⁴⁶⁹ ANEXO V: ERV-BLOG

Para terminar, mostramos el Cuadro 25 con la distribución mensual de las participaciones y los comentarios correspondientes al periodo investigado. Tenemos que, noviembre de 2008, fue el mes con más días activos y con el mayor número de participaciones. Tomando en cuenta que el Blog inicio en octubre, esto probablemente se deba al hecho de que constituyo una novedad para el grupo.⁴⁷⁰

	2008			2009							
	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	TOTAL
DIAS ACTIVOS	8	16	5	14	14	14	15	9	3	5	103
PARTICIPACIONES	18	32	9	12	22	24	19	12	6	5	159
COMENTARIOS	10	11	3	4	20	51	38	17	6	5	165
TOTAL REGISTROS	28	43	12	16	42	75	57	29	12	10	324

Cuadro 25. Distribución temporal de las participaciones en el Blog

Por otra parte, también se puede ver que durante los meses de Febrero, Marzo y Abril de 2009, despunto el número promedio de comentarios, siendo el mes de Marzo el que mostró mayor incremento.

En relación a las participaciones, posiblemente en los meses de junio y julio el número de éstas bajó, debido a que junio es un mes en que se están acabando los cursos y en general los maestros tienen mucho más trabajo que el resto del año escolar. En relación a julio la mayoría de los maestros aprovechan para irse de vacaciones, o pasar más tiempo con la familia, o sacar los trabajos que quedaron pendientes en el hogar. Por mi experiencia con los tres espacios, puedo decir que el mes de agosto es un mes completamente muerto para la actividad de la ERV.

3.3. Grupo Google. Construyendo significados en una comunidad virtual

El Moodle primero, y luego el Blog, son los espacios donde oficialmente los maestros debían colocar todas sus contribuciones. Sin embargo, como ya se ha dicho, para los participantes no siempre fue fácil el manejo de todas las herramientas multimedia que el espacio virtual ofrecía.⁴⁷¹ Ante esta situación, el Grupo Google⁴⁷² se constituyó en el sitio web *ad hoc* para apoyar a los maestros. La estructura del GG, basada en la mensajería *online* -que a la vez permitía el envío de documentos adjuntos- ofreció al

⁴⁷⁰ Esta tendencia tuvo altibajos.

⁴⁷¹ La forma de subir una foto o un vídeo, no siempre fue viable para algunos de los maestros de la ERV.

⁴⁷² Google Group o GG, que son las abreviaturas que utilizamos para denominarlo.

grupo el medio a través del cual los maestros podían participar sin la presión oficial. Por eso, a pesar de que en esencia el GG, el Moodle y el Blog tenían los mismos objetivos⁴⁷³; el GG fue visto de otra manera por los maestros de la escuela rural española que conformaron esta comunidad virtual.

En este apartado, analizaremos el trabajo de la ERV en el Grupo Google. Este sitio, considerado por el grupo como más suyo, fue el lugar donde los miembros del grupo se permitían plantear dudas, cotillear, etc. A través de él los maestros se comunicaron, reflexionaron, discutieron, se organizaron, enviaron sus producciones⁴⁷⁴, etc. Nos atreveríamos a decir que el GG fue el espacio virtual⁴⁷⁵, a través del cual, la escuela rural virtual se configuro como una entidad social.

En el Grupo Google se obtuvieron 2194 mensajes de los cuales 834 fueron producidos por los hombres del grupo y 1360 por las mujeres. Recordemos que en este sitio, de 61 participantes registrados, sólo 38 fueron participantes activos: 10 hombres y 28 mujeres. En relación a los roles, la mayoría de los mensajes (1514) fueron producidos por los 34 maestros de la escuela rural y 680 por los 4 coordinadores. Los 2194 mensajes se distribuyeron en 733 temas.

a) Distribución de los mensajes en temas de debate

Para que tenga sentido hacer el seguimiento de los mensajes y su distribución; es importante relacionarlos con los proyectos que la ERV desarrolló, tanto buscando un espacio virtual de formación docente como de trabajo para el intercambio de opiniones e ideas entre colegas.

La ERV, desarrolló varios proyectos que giraban alrededor de dos líneas: una que correspondía a los proyectos postulados por la coordinación internacional de RW -y

⁴⁷³ Pues los objetivos de los proyectos basados en las TIC, se aplican a las comunidades virtuales y no a los entornos utilizados.

⁴⁷⁴ Por ejemplo, en un inicio, al no saber subirlo al Moodle o al Blog, los maestros enviaban sus trabajos o contribuciones a este sitio para que las coordinadoras los subieran. Poco a poco los maestros fueron dominando estas herramientas, por lo que cada vez fue menos necesario que la gente de la UB, asumiera estas funciones.

⁴⁷⁵ Y aquí, con toda intención digo espacio, pues el papel del GG en la construcción de la comunidad virtual señala a este sitio web como más que una herramienta, es un artefacto cultural. En la medida que el grupo construye su identidad como comunidad virtual, el GG no puede quedar al margen como una cosa si no que entra a formar parte de los objetos subjetivados (contrario a cosificación); es decir, objetos que son lo que son por la acción humana en una comunidad de práctica.

que llegaban a los maestros a través de la UB- y otra, que consistió en los proyectos que se generaban a partir de la propia iniciativa de los maestros.

El seguimiento de los proyectos, en el GG, resultó más complejo que en los otros dos espacios virtuales por la cantidad de temas y mensajes que generó la mensajería interna del grupo y por la estructura misma de este sitio.

Lo que GG registraba como tema, era el mensaje inicial, que incluso muchas veces aparecía como inicial pero respondía a otro mensaje; o bien, el tema anunciado en el título del mensaje no era desarrollado en el cuerpo del mismo. Con fines de simplificar la exposición, seguiremos considerando como temas a este tipo de mensajes, pues es la denominación que el sitio web les da.⁴⁷⁶

Analizando los 733 temas, aportados por el grupo, pudimos identificar algunas constantes a partir de lo cual procedimos a agruparlos por categorías temáticas⁴⁷⁷. De esta forma los 733 temas que registra el GG, fueron agrupados en 10 categorías, tal como se muestra en el cuadro 28.

<i>DISTRIBUCION DE TEMAS POR CATEGORIAS</i>									
YOURA	COMPAR- TIENDO TRADI- CIONES	AGRUPA- CIONES ESCOLA RES	PROBLE- MAS	RECUR- SOS	INTE- GRA- CION	INFOR- MA- CION	COM- PAR TIEND O	DISCOVE RY SPACE	OTROS
25	121	12	30	111	209	61	146	6	12
3.41%	16.5%	1.63%	4.09%	15.14%	28.51%	8.32%	19.91%	0.89%	1.63%

Cuadro 28. Distribucion de temas por categorias en el Grupo Google

Cabe señalar que estos temas encabezan una serie de correos enlazados -tal y como se ilustra a continuación- que corresponden al hilo de la conversación (threads en inglés) y que constituyen la totalidad del tema:

⁴⁷⁶ Cabe recordar que el análisis realizado aquí se enfoca a lo cuantitativo, por lo que se hace la agrupación guiándonos por el título del mensaje y no por su contenido. En esta etapa -que corresponde al análisis cuantitativo- consideramos válido tomarlo de esta manera.

⁴⁷⁷ Mismas que surgieron de los nombres de los proyectos o actividades más importantes del grupo.



Figura 41. Ejemplo de cómo se desarrolla un tema de debate. Fuente: Google Group: ERV.

A continuación se especifica cada una de estas categorías:

La categoría de *Youra* correspondió a un proyecto propuesto por RW; mismo que era compartido por el resto de los países participantes. Consistió en el registro de los datos meteorológicos en tiempo real, utilizando una aplicación proporcionada por RW.

Bajo esta categoría registramos todos los mensajes que llevaran por título el tema, desde los que preguntaban sobre la utilización de la herramienta, hasta los que aportaban ideas para actividades concretas. En total, se registraron 25 temas relacionados con esta categoría.

La participación en la categoría *Compartiendo Tradiciones* les permitió a los maestros de la ERV compartir algunas costumbres y tradiciones de sus propias regiones, como por ejemplo: el *caga tío* de Prats (Cataluña); las *cabezas* de Ariño (Aragón); el *entroido* (carnaval) de Teo (Galicia), etc. También, por propia iniciativa, realizaron actividades conjuntas de celebraciones comunes como por ejemplo, el de la Navidad.

En esta categoría, también entraron los mensajes relacionados con los cuentos, así como las *memorias de fin de curso*, ya que ellos mismos, en otros espacios virtuales (Moodle), lo habían manejado así. En esta categoría se registraron 121 temas.

Agrupaciones Escolares. A partir de una convocatoria del MEC, los maestros de la ERV se organizaron -junto con otros maestros que no forman parte de la red- para participar en las “*Jornadas ‘AGRUPACIONES ESCOLARES’ para la colaboración entre centros educativos de distintas CCAA*”, que se llevaron a cabo en Madrid los días 26 y 27 de septiembre de 2008. Como resultado de esta participación, los maestros quedaron integrados a este proyecto del MEC, surgiendo -en el GG y el Blog- una categoría de trabajo con este nombre; la cual se convirtió en un espacio donde los maestros pudieron realizar el seguimiento de las actividades concernientes a este proyecto. Aquí encontramos 12 mensajes iniciales.

Problemas es la categoría en que se incluyeron los mensajes relacionados con la diferente problemática que enfrentaron los maestros durante el tiempo que duró la investigación empírica, como por ejemplo: problemas relacionados con el uso de las herramientas multimedia; acontecimientos que vivieron algunas escuelas en torno al robo del equipo con que los dotó Rural Wings; situaciones en torno al funcionamiento de las antenas y en general al manejo y funcionamiento del equipo dotado por Rural Wings.

En la categoría Recursos incluimos los mensajes que se referían al uso y funcionamiento del espacio virtual (Blog, Moodle, Grupo Google); así como aquéllos que proporcionaban información sobre otras herramientas utilizadas por la comunidad de la ERV: Wiki, Oovo, Skype, etc. Ciento once de los mensajes iniciales correspondieron a esta categoría.

Integración del Grupo, en esta categoría se incluyeron los mensajes con presentaciones personales y de la escuela; felicitaciones, reflexiones, organización de eventos, etc. Aquí encontramos 209 mensajes iniciales.

La categoría que denominamos Información fue principalmente cubierta por los mensajes del personal que participaba desde la UB, pero también existieron algunos mensajes de los miembros del grupo. Incluía noticias, preguntas, información de los eventos de Rural Wings, respuestas a dudas sobre la coordinación nacional e internacional del proyecto, etc. En esta categoría se registraron 61 temas.

Compartiendo, esta categoría abarcó todo aquella información o actividad que los maestros compartían y que no correspondía a una tradición cultural. Mensajes compartiendo datos de libros, poemas, información personal, mensajes reenviados, links a otros sitios, o páginas web de apoyo a su labor docente, son algunos ejemplos. Otras situaciones compartidas fueron sus actividades escolares como excursiones o la solución a problemas específico de aprendizaje. Aquí encontramos 146 mensajes iniciales.

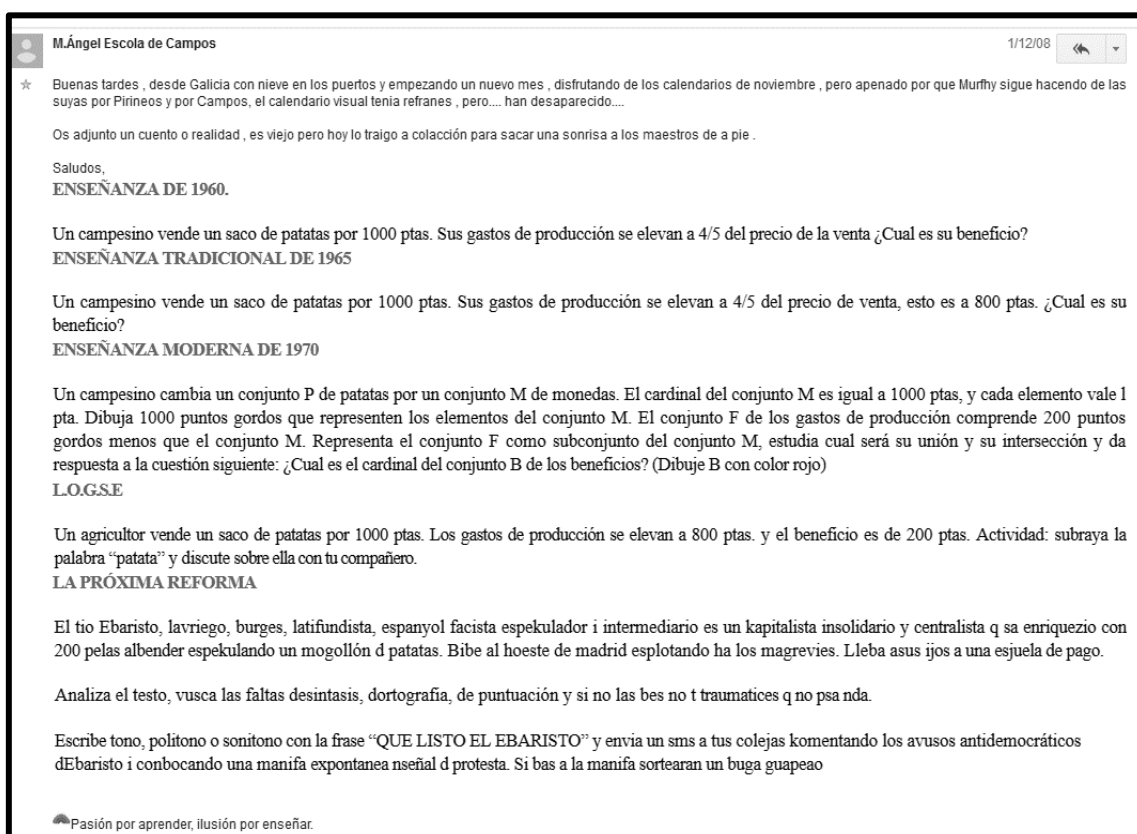


Figura 42. ¿Cuento o realidad? Fuente: Google Group: ERV.

La categoría Discovery Space correspondió a la comunicación entorno a las actividades relacionadas con este proyecto europeo -que en el momento de la investigación estaba en su etapa introductoria- de ahí el interés por adjudicarle una categoría aparte.

Básicamente era un telescopio virtual, al cual se accedía mediante una clave proporcionada por RW, con el que se podía observar cualquier fenómeno en el cielo, si se programaba bien. Otra característica era que los registros y las observaciones se podían compartir con otros países europeos y, de igual forma, con todos los miembros de la ERV. En total, se registraron 6 temas relacionados con esta categoría.

Durante el periodo de investigación surgieron, en la comunidad de la ERV, algunos proyectos por iniciativa propia de los maestros, en momentos específicos de la actividad del grupo. Estos tuvieron su origen, ya sea a partir de su propio interés, o para responder a las actividades que demandaba el ministerio de educación. Denominamos *Otros Proyectos* a esta categoría donde encontramos proyectos como Manifiesto del Agua, El Cuento Viajero y Día de la Paz. Los cuales englobamos en esta categoría que registro 12 mensajes iniciales.

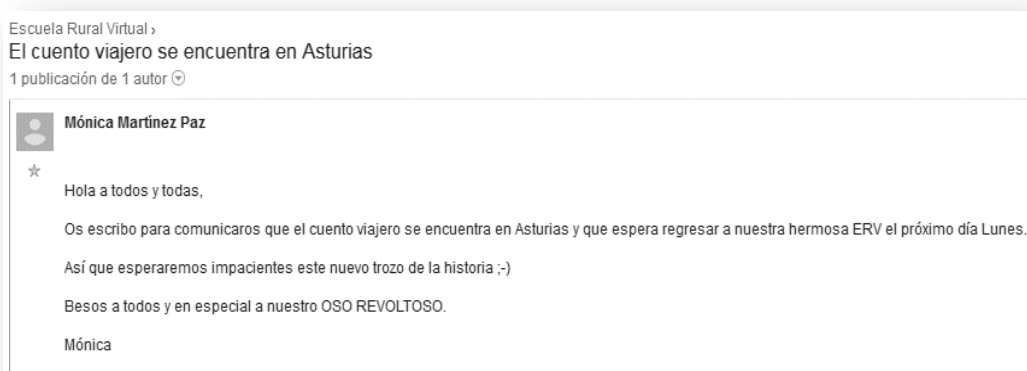


Figura 43. El cuento viajero. Fuente: Google Group: ERV.

El cuadro 28 y la grafica 22, nos muestran el éxito de los temas trabajados en el Google. El tema de *Integración* es el tema de mayor éxito en la mensajería interna del grupo. Es significativo el número de mensajes iniciales correspondientes a esta categoría: 209, lo que nos habla de una fuerte tendencia de los miembros de la ERV a formar una verdadera comunidad.

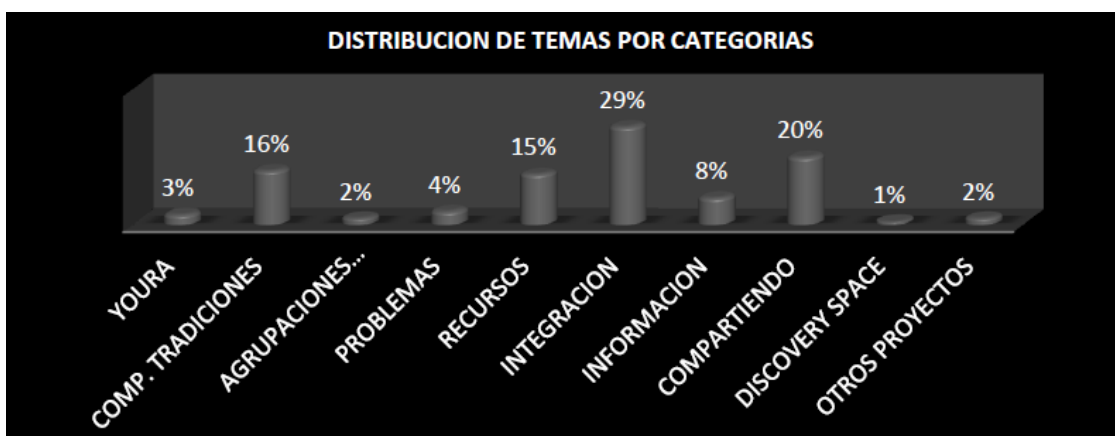


Gráfico 22. Distribución de temas por categorías

Por otra parte, son significativos los porcentajes adjudicados a los proyectos Youra, Agrupaciones Escolares, Discovery Space y Otros Proyectos, que no llegan ni al 4%; esto puede explicarse por dos razones: 1) por la tendencia del grupo a utilizar este sitio, de manera más coloquial; 2) debido a que muchos mensajes llevan un título y tratan sobre otras cosas. Esto último puede ser la causa de que el porcentaje del rubro problemas sea también muy bajo.

Desde mi perspectiva actual, creo que agrupaciones escolares fue un tema exitoso –pues se relaciona con la obtención de recursos para sus escuelas a partir de involucrarse en un proyecto nacional- pero en el momento de recoger los datos apenas comenzaba, por lo que solo registra 12 mensajes iniciales.

Los recursos más utilizados en este sitio -además del *correo electrónico*- lo constituyeron: el software para el procesamiento de textos *Word* (para enviar manuales, cuentos, poemas, convocatorias oficiales, etc.); el programa de presentación *Power Point* (para hacer presentaciones personales y de la escuela, mensajes navideños, compartir tradiciones, etc.); los *vídeos* (con los mismos fines que el Power Point) para los cuales utilizaron herramientas como el Nero Show Time o Windows Movie Maker; *fotos* (de excursiones con los niños, de actividades en la escuela, para ilustrar tradiciones, etc.); *documentos PDF* (principalmente utilizados en tutoriales) y *enlaces web*. Producciones que muchas veces fueron del Grupo al Moodle y en menor medida al Blog.

b) Intensidad de los debates por distribución temporal

La distribución temporal de los mensajes nos muestra que el año de más actividad del GG fue el 2008, pues en ese año se registraron 1093 mensajes, repartidos en 351 temas (Cuadros 26 y 27). En ese año, la mayor actividad se dio en febrero con 171 mensajes (16%) y la menor en agosto (descontando julio en que no se registro ninguna participación) con 9 mensajes (1%). En cuanto a los temas, tanto enero como febrero, registraron mayor actividad con 65 (18%) temas de debate y la menor de nuevo correspondió a agosto con 2 (1%). La actividad baja ostensiblemente en el 2009, tanto en mensajes como en el número de temas

En los cuadros 26 y 27, podemos observar la distribución temporal de los temas y mensajes en estos tres años.

	EN	FE	MA	AB	MAY	JU	JU	AG	SEP	OC	NO	DIC	TOTA
	E	B	R	R	O	N	L	O		T	V		L
2007	24	65	129	37	145	11 7	27	2	32	59	105	10 9	851
2008	158	17 1	31	81	104	59		9	97	162	144	77	1093
2009	76	41	80	23	4	16	10						250
TOTA L	258	27 7	240	141	253	19 2	37	11	12 9	221	249	18 6	2194

Cuadro 26. Distribución temporal de los mensajes en el GG.

	ENE	FEB	MAR	ABR	MAYO	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC	TOTAL
2007	10	27	58	14	40	58	12	1	8	22	34	41	325
2008	65	65	7	30	41	22	0	2	18	38	38	25	351
2009	19	11	12	4	2	4	5						57
TOTAL	94	103	77	48	83	84	17	3	26	60	72	66	733

Cuadro 27. Distribución temporal de los temas en el GG.

c) Éxito de los debates por cantidad de mensajes

El éxito de la participación del grupo en los temas, la hemos medido a través de la valoración de los mensajes registrados en el GG. Esto es, por la profundidad alcanzada en los 733 temas, durante estos tres años.

En esta valoración tenemos 26 niveles⁴⁷⁸; encontrándonos que el mayor número de mensajes corresponden al nivel 1. Esto es, temas con mensajes iniciales que no obtienen respuesta, con una frecuencia de 222 entradas (30.28%); siguen los mensajes de nivel 2 (mensaje inicial con una respuesta) con una frecuencia de 147 (20.05%); en el nivel 3

⁴⁷⁸ Garrido estructura los mensajes enviados a una plataforma virtual según su profundidad; “así pues, si inician el debate serán iniciales o de primer nivel; si se refieren o contestan a los mensajes de primer nivel serán de segundo nivel; los que responden a éstos, de tercer nivel, y así sucesivamente.” (Garrido, 2003, p.22)

tenemos 102 mensajes que constituyen el 13.91% del total de los mensajes y se refiere a los temas que han recibido 2 respuestas. Para ilustrar esto ponemos a continuación un ejemplo: donde el mensaje de Miquel es el mensaje inicial y los otros dos son la respuesta. Este tema corresponde a la categoría de Nivel 3.



Figura 44. Ejemplo de mensaje en el nivel 3. Fuente: Tomado del Grupo Google de la ERV. Composición propia.

De lo anterior tenemos que el 64.24% de los temas (471) se encuentran en los primeros tres niveles; mientras que sólo el 2.13 % (15 temas) alcanzan los niveles 20 al 26, es decir, temas con el mayor número de respuestas. En cuanto al nivel más alto alcanzado, que es el nivel 26, sólo 1 mensaje (0.13%) lo alcanza.

Como se ve, el éxito de los temas es inversamente proporcional a la frecuencia con que el grupo participa. Se ve, también, que una gran cantidad de mensajes son enviados por sus autores, sin que nadie les conteste o de continuidad. Esto podría presuponer poca integración del grupo, sin embargo, insistimos en la parcialidad del análisis cuantitativo, pues un análisis de los procesos que se siguen arroja otros resultados. Subrayamos también aquí, que el nombre del tema no siempre correspondió al contenido, pues en ocasiones un mensaje era la respuesta de otro, pero el autor le había dado un título diferente por lo que se registra como otro tema.

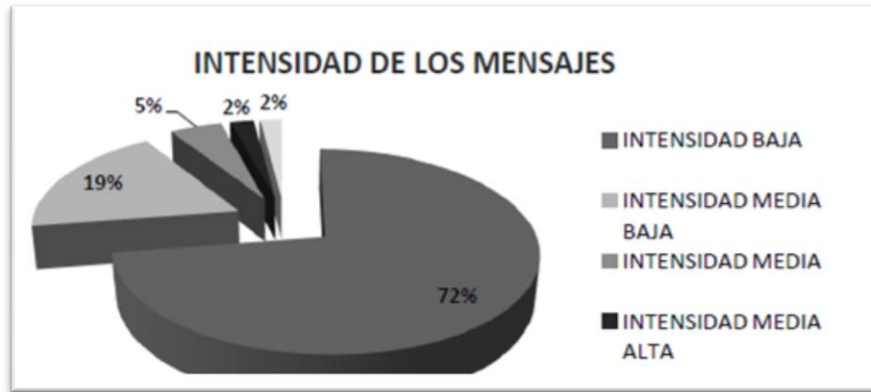


Gráfico 23.

A partir de esta valoración hemos determinado 5 categorías en la profundidad de los mensajes:

- Intensidad Baja que corresponde a los niveles 1 a 4, con el 72.42% de los mensajes;
- Intensidad Media Baja que corresponde a los niveles 5 a 9, con el 18.53% de los mensajes;
- Intensidad Media que corresponde a los niveles 10 a 14, con el 4.74 % de los mensajes;
- Intensidad Media Alta que corresponde a los niveles 15 a 19, con el 2.18% de los mensajes;
- Intensidad Alta que corresponde a los niveles 20 a 26, con el 2.13% de los mensajes. (Gráficos 23 Y 24)

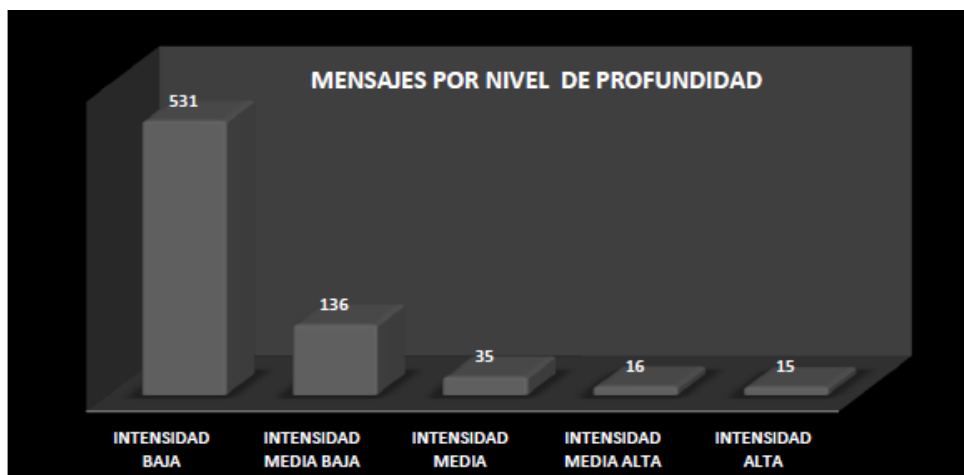


Gráfico 24. Mensajes por nivel de profundidad

El análisis realizado hasta aquí, nos ha permitido reportar datos sobre la trayectoria de los participantes en los espacios utilizados (Blog, Moodle, Grupo), el perfil de participación, la tipología de los miembros del grupo, los temas abordados, la distribución de los mensajes en temas de debates y el éxito de los mismos.

4. RESUMEN DEL CAPÍTULO.

Ya hemos mencionado cómo -por la naturaleza y magnitud del trabajo a desarrollar- encontramos pertinente realizar un análisis cuantitativo que diera cuenta de algunos aspectos que el solo análisis cualitativo (eje principal de nuestro estudio) no daría y que vino a complementarlo.

La necesidad de recurrir a herramientas de tipo cuantitativo que facilitaran el levantamiento de la información y, prepararan el camino hacia el análisis cualitativo; nos hizo cambiar, sino las perspectivas metodológicas originales, sí las estrategias a utilizar para un trabajo más efectivo. De esta forma a partir de acercarnos a algunos autores que realizaron investigaciones en entornos comunicativos mediados por computadora⁴⁷⁹, se pudo desarrollar una estrategia que permitió guiar la organización de la información recogida denominada como estrategia de análisis cuantitativo. La cual nos permitió identificar las características del entorno y familiarizarnos con él. En otras palabras, permitió echar un vistazo al esqueleto de la ERV.

A través de estos datos hemos diseñado lo que -podría decirse- es la estructura del espacio virtual. Este capítulo es el producto de ese exhaustivo trabajo en torno a la recopilación y concentración de los datos duros que arrojó el espacio virtual utilizado por la comunidad estudiada.

El espacio virtual estuvo conformado por tres sitios web, que corresponden al Sitio Educativo, al Sitio Archivo y al Sitio Weblog y que constituyeron las tres plataformas en las cuales interactuaron los miembros de la Escuela Rural Virtual. Siendo respectivamente:

- El Moodle “Campus Virtual-Rural Wings”
- El Grupo Google “Escuela Rural Virtual”
- El Blog “Escuela Rural Virtual”

⁴⁷⁹ Rourke et al., 2000; Fahy et al., 2001; Anderson et al., 2001 y Garrido, 2003.

El **Moodle** fue uno de los primeros espacios generados por la coordinación de la UB. Esta plataforma constituyó un entorno de aprendizaje en línea, cuya dinámica permitió desarrollar el trabajo colaborativo entre los miembros de la ERV,

El **Grupo Google “Escuela Rural Virtual”** fue creado el 24 de enero de 2007. El uso del correo electrónico, fue el principal medio de comunicación. Este recurso hizo que este sitio constituyera el principal espacio virtual utilizado por la comunidad de maestros de la ERV.

El **Blog “Escuela Rural Virtual”** surge a partir de una propuesta de la comunidad de maestros de la ERV.

El número total de registrados en este espacio virtual, durante el periodo de investigación, fue de 60 maestros de la escuela rural española y 4 personas de la Universidad de Barcelona. Dando un total de 64 integrantes en esta comunidad virtual. De este número, 5 participaron como coordinadores en diferentes momentos del trabajo del grupo, siendo tres de ellos de la UB y dos profesores de la escuela rural.

Es importante destacar que los tres sitios web -utilizados por los profesores de la red española de escuelas rurales- representaron formas de integración muy diferentes, a pesar de que el objetivo como comunidad virtual en esencia era el mismo:

- El **Moodle** fue tomado como un espacio institucional, revestido de la “autoridad” de la Universidad, en donde se participaba oficialmente para responder a las demandas del proyecto internacional. Tuvo un registro de 24 participantes activos (17 mujeres y 7 hombres). De estos, 3 eran miembros de la UB y 21 eran profesores de la escuela rural. El Moodle registró un total de 220 participaciones, registrando las mujeres 50 intervenciones más que los hombres.
- El **Grupo**, fue el medio en el que los maestros interactuaban coloquialmente, se pasaban tips, ventilaban cuestiones generales de su práctica pedagógica e incluso sirvió para organizar la participación de los maestros en convocatorias nacionales. En el Grupo Google se obtuvieron 2194 mensajes de los cuales 834 fueron producidos por los hombres del grupo y 1360 por las mujeres. En este sitio, de 61 participantes registrados, sólo 38 fueron participantes activos: 10 hombres y 28 mujeres. En relación a los roles, la mayoría de los mensajes

(1514) fueron producidos por los 34 maestros de la escuela rural y 680 por los 4 coordinadores. Los 2194 mensajes se distribuyeron en 733 temas.

- El **Blog** puede considerarse como algo intermedio, pues -aunque también fue utilizado para apoyar las actividades demandadas por el proyecto RW a nivel internacional- su uso respondió más a aspectos coloquiales de interacción en el grupo. En él se estableció cierta comunicación a nivel más de compañeros, y aunque fue un espacio público (el 7 de agosto de 2009 registraba 9897 visitas), mantuvo siempre ese rasgo de camaradería que caracterizó al GG. En el Blog se obtuvieron 159 participaciones, correspondiendo 110 a las mujeres y 49 a los hombres. En cuanto al rol, 95 participaciones pertenecieron a los administradores y 64 a los editores.

El análisis realizado en este capítulo permitió reportar datos sobre la trayectoria de los participantes en los espacios utilizados. Basándonos en las categorías construidas para el análisis cuantitativo pudimos obtener su perfil de participación, la tipología de los miembros del grupo, los temas que fueron abordados, la distribución de los mensajes en temas de debates y el éxito de los mismos. Determinar algunas dimensiones importantes de la red, como son: su tamaño, potencialidad, densidad e intensidad. Dimensiones a partir de las cuales se establece esquemáticamente la estructura de participación de la comunidad virtual que corresponde a la ERV y que nos permitió el posterior trabajo de análisis cualitativo.

Aunque el análisis realizado para este capítulo es anterior al análisis cualitativo. Lo presentamos como capítulo 7 por la importancia que tiene el capítulo 6 (resultados del análisis cualitativo) para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas y al objetivo central de nuestro estudio.

No obstante que ni la metodología de análisis cuantitativo (plantada en el capítulo 5), ni los resultados obtenidos a través de ella fueron vislumbrados en el planteamiento inicial de la investigación; recurrir a ella ha permitido allanar el camino para llegar al análisis cualitativo, eje principal del estudio y de la estrategia teórico metodológica aplicada. Constituyéndose en una herramienta esencial que nos permitió resolver una serie de problemas de investigación relacionados con los entornos virtuales.

CAPITULO VIII.

CONCLUSIONES FINALES Y RECOMENDACIONES PARA LA ACCION INSTITUCIONAL

El principal desafío de esta tesis consistió en caracterizar a la escuela rural virtual como una comunidad de conocimiento y práctica. Para lo cual, las preguntas de investigación planteadas inicialmente, giraron en torno a establecer de qué manera maestros y alumnos participan en un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje, y cómo participan -desde su propia identidad- en la construcción de esta comunidad virtual.⁴⁸⁰

En relación al medio rural, fue importante plantearse qué características adquiere una comunidad virtual de aprendizaje en este contexto y de qué manera afecta a la escuela rural, teniendo en cuenta la emergencia de la sociedad digital. Partiendo de estas interrogantes, se define el objetivo principal de esta tesis: “Identificar los elementos que caracterizan la formación de comunidades virtuales de conocimiento y práctica y los rasgos de una cultura emergente -producto del avance tecnológico de nuestro tiempo- a partir del estudio sistemático de los procesos que vive una comunidad de maestros rurales españoles en el espacio virtual denominado Escuela Rural Virtual”.

Al llegar a este capítulo, podemos concluir que el objetivo principal de nuestro estudio fue alcanzado; ya que la investigación sistemática de esta comunidad virtual nos permitió identificar los rasgos emergentes que configuraron la identidad y los roles de actuación de los participantes en el espacio virtual; así como observar la importancia que para estos maestros de la escuela rural tuvo su participación en una comunidad virtual de aprendizaje, y en la construcción de la misma. Igualmente, a través del enfoque metodológico de la etnografía virtual, aplicado al análisis cualitativo, se pudo demostrar que Internet es –en efecto- un artefacto cultural.

De esta forma, en las páginas siguientes se plantea: en primer lugar, las ventajas que las TIC pueden ofrecer a la escuela y la comunidad rural como una alternativa para abatir el aislamiento; los rasgos que caracterizan a la ERV como comunidad de aprendizaje (Cuadro 36); y la construcción de identidad como rasgo de una cultura emergente (Cuadro 35). En segundo lugar, se exponen los alcances y limitaciones de la presente investigación; así como los principales aportes y algunas ideas para futuras

⁴⁸⁰ Ver capítulo 1.

investigaciones. El capítulo cierra con tres reflexiones que las instituciones deberían tener presente al implementar acciones relacionadas con el uso de las TIC en el ámbito educativo.

1. LAS TIC COMO ALTERNATIVA PARA LA ESCUELA RURAL

Las cuestiones de desarrollo rural, siguen estando en las agendas de todos los países cuando se habla en términos de equidad social.

Más allá de cuestiones político-económicas -en el sentido de desarrollar el territorio rural para poder competir en el mundo globalizado- la necesidad social de otorgar a todos los ciudadanos iguales oportunidades y derechos es un tema recurrente, por lo menos en el discurso institucional.

En territorios aislados y de difícil acceso, la escuela rural constituye –muchas veces- la única opción institucional que proporciona servicios, no sólo pedagógicos sino también comunitarios. En zonas marginadas, la escuela rural se convierte en un punto de apoyo para el desarrollo de la comunidad. Como agente de cambio, constituye un elemento fundamental que fortalece y enriquece a la comunidad rural, en el contexto de la dimensión territorial⁴⁸¹.

- a) Como parte de un sistema institucional territorial, la escuela rural contribuye a consolidar la estructura organizativa e identitaria del territorio rural. (Boix, 2014)
- b) Como receptora de identidades y emociones, la escuela rural involucra un significado cultural y emocional. No es ajena a las familias y a los individuos de la comunidad en donde se encuentra ubicada. Encontramos en ella un arraigado sentimiento de pertenencia. (Boix, 2014)
- c) Como generadora de capital social, corresponde a una institución que preserva y fortalece los valores propios de la sociedad territorial a la que pertenece. La ER responde a las necesidades educativas heterogéneas y diversas de la población a la que atiende y forma parte de una colectividad que defiende su identidad territorial, contrarrestando aquellos valores externos que constantemente tratan de serle impuestos. (Boix, 2014)

⁴⁸¹ Para la caracterización siguiente, hago referencia a la figura 4 que se encuentra en el capítulo 2 de esta tesis; tomado de Boix, 2014.

d) Como institución -que interviene en la configuración social de lo rural- la escuela rural interactúa con la comunidad, vinculándose a actividades sociales, económicas y culturales que fomentan y fortalecen los valores propios de la identidad territorial. (Boix, 2014)

De esta forma y, no obstante una serie de situaciones en contra⁴⁸², la escuela rural permanece, se fortalece y ha demostrado su eficacia en aquellas regiones donde, dadas sus características, una escuela de organización completa no ha sido posible.

Partiendo de esta mirada, considero que las tecnologías de información y comunicación (TIC) han venido a ser una completa revolución social; pues al tener una expansión independiente de cualquier programa político o educativo, tienen la ventaja de poder llegar a zonas muy aisladas o apartadas; sin los anteriores problemas que el aislamiento geográfico ponía a las innovaciones⁴⁸³. Estas tecnologías han llegado a ser un recurso que cada día más rompe las barreras del tiempo y del espacio, y aun de las voluntades políticas.

La experiencia que hemos abordado en este trabajo de tesis, ha mostrado las ventajas de apoyar la accesibilidad de este tipo de recursos en las zonas rurales. Una de las dificultades más frecuentes -que manifestaban los maestros de nuestro estudio- radicaba en la problemática que se les presenta al querer compartir sus experiencias profesionales con otros colegas. El auge de las TIC, en los últimos tiempos, ha permitido superar esta situación. Su existencia en zonas rurales (muchas veces marginadas de las innovaciones) permite el intercambio de experiencias y recursos entre los maestros; lo que puede llegar a poner, no sólo en el mismo plano a la ciudad y al campo, sino incluso favorecer un mayor conocimiento tecnológico de los maestros en las zonas rurales⁴⁸⁴; pues, por las características mismas del territorio rural, las TIC constituyen un recurso clave para las escuelas rurales, que pueden beneficiarse enormemente de estos medios, al sacarlas del tradicional aislamiento en que viven.

⁴⁸² El aislamiento; la movilidad de los maestros; la falta de un currículo específico para estas zonas; la multidimensionalidad del trabajo en el aula; los tiempos de aprendizaje por alumno comparados con la escuela convencional; la ausencia de maestros especializados; la escasa dotación de materiales educativos, etc.

⁴⁸³ Actualmente no es tan difícil encontrar una computadora y acceso a Internet, aun en los poblados más aislados; ya sea porque pertenezcan a algún particular, o bien porque exista un negocio de Internet en la localidad. Además, la expansión de la telefonía celular, ha traído como consecuencia que el acceso a las TIC haya llegado a casi todas las regiones, en casi cualquier país del mundo.

⁴⁸⁴ En mi experiencia personal con España, encontré que era más fácil que las escuelas de las zonas rurales tuvieran su página web, que las de la ciudad.

1.1.Rural Wings y la Escuela Rural Virtual

La puesta en marcha del proyecto Rural Wings, ofreció -a un grupo de maestros de la escuela rural española- la posibilidad de intercambiar experiencias educativas entre sus pares; a la vez que tener la posibilidad de acceder a la información de todo tipo, incluidas las innovaciones educativas. La práctica, desarrollada por la comunidad de la ERV, permitió observar cómo los maestros se apropiaron de la tecnología: al buscar nuevas aplicaciones, al adaptar lo que Rural Wings les proporcionaba y al imprimir su propia identidad en las tecnologías utilizadas.

A nivel de la comunidad escolar, el uso de las TIC permitió mayor comunicación con los padres y las madres en cuanto al trabajo realizado en el aula y al aprovechamiento escolar⁴⁸⁵ (compartiendo la programación de actividades en el sitio web de la escuela y enviando, a través del correo electrónico, las evaluaciones de sus hijos). Otro punto importante, en el impacto logrado a nivel de la comunidad escolar, tiene que ver con la concientización de los padres en relación a la importancia de acceder a los recursos TIC: tanto del recurso material como el de su utilización; reflejado en el hecho de que los padres comenzaron a interesarse por adquirir su propio ordenador y por recibir clases de computación. Así mismo, aumentó el interés de la población por conseguir una antena para el acceso a Internet; así como la necesidad de conocer las potencialidades que tienen las tecnologías para facilitar el trabajo en diversos sectores laborales.

La dinámica establecida, entre los miembros de la comunidad estudiada, los llevó de ser un grupo de maestros de la escuela rural (a quienes un proyecto internacional puso en contacto a través de un espacio virtual) a consolidar una auténtica comunidad de conocimiento y práctica. Comunidad virtual que no sólo participó en diversas experiencias a nivel de maestros y alumnos⁴⁸⁶; sino que además participó en todas las prácticas generadas por la ERV, involucrándose entre sí en otras esferas de la vida cotidiana.

⁴⁸⁵ Si bien es cierto, que esto no puede atribuirse por completo al registro de los maestros en el proyecto de Rural Wings -pues algunas escuelas que colaboraron ya lo venían haciendo- la verdad es que su participación permitió compartir la experiencia entre aquellos maestros que apenas estaban introduciéndose a las TIC.

⁴⁸⁶ Experiencias que vinieron a reforzar los aprendizajes de los alumnos en el aula y el uso de las TIC entre los docentes.

1.2. La construcción de una nueva cultura

El uso de las TIC permitió, a los miembros de la ERV, construir una cultura diferente a lo que venían viviendo. Al hacer uso de un espacio virtual, este grupo de maestros -que pertenecía, no sólo a escuelas y regiones diferentes, sino también a comunidades autónomas diferentes- integró una auténtica comunidad de aprendizaje; en donde el medio tecnológico fue el instrumento que permitió la creación de esta nueva asociación, cuyos integrantes participaron con su propio bagaje histórico, social y cultural. Aportando, a esta nueva comunidad, sus experiencias como maestros en general y como maestros de la escuela rural en lo particular; en donde las identidades individuales (enriquecidas con el reconocimiento de la identidad nacional y regional) jugaron un papel importante en la construcción de una nueva identidad generada al formar parte de esta comunidad *online*. El desarrollo de identidad, en el contexto de la comunidad virtual, constituye uno de los elementos principales para hablar de las TIC como creadoras de cultura.

Así, en su experiencia de participación, los docentes que integraron la ERV configuraron una nueva identidad al formar parte de una comunidad virtual de conocimiento y práctica. Identidad que se define en función de pertenecer a ciertas comunidades y no pertenecer a otras (*la identidad como afiliación a comunidades*); configurada de forma dinámica, ya que cambia conforme atraviesa situaciones de vida (*la identidad como trayectoria de aprendizaje*); concretada en la manera de conciliar diversas formas de afiliación (*la identidad como nexo de multifiliación*); a partir de negociar formas locales de pertenecer a constelaciones más amplias (*la identidad como relación entre lo local y lo global*).⁴⁸⁷ El Cuadro 35, presenta un esquema de las formas en que se concreta esta construcción de identidad en la comunidad virtual de la ERV.

⁴⁸⁷ Wenger, 2001.

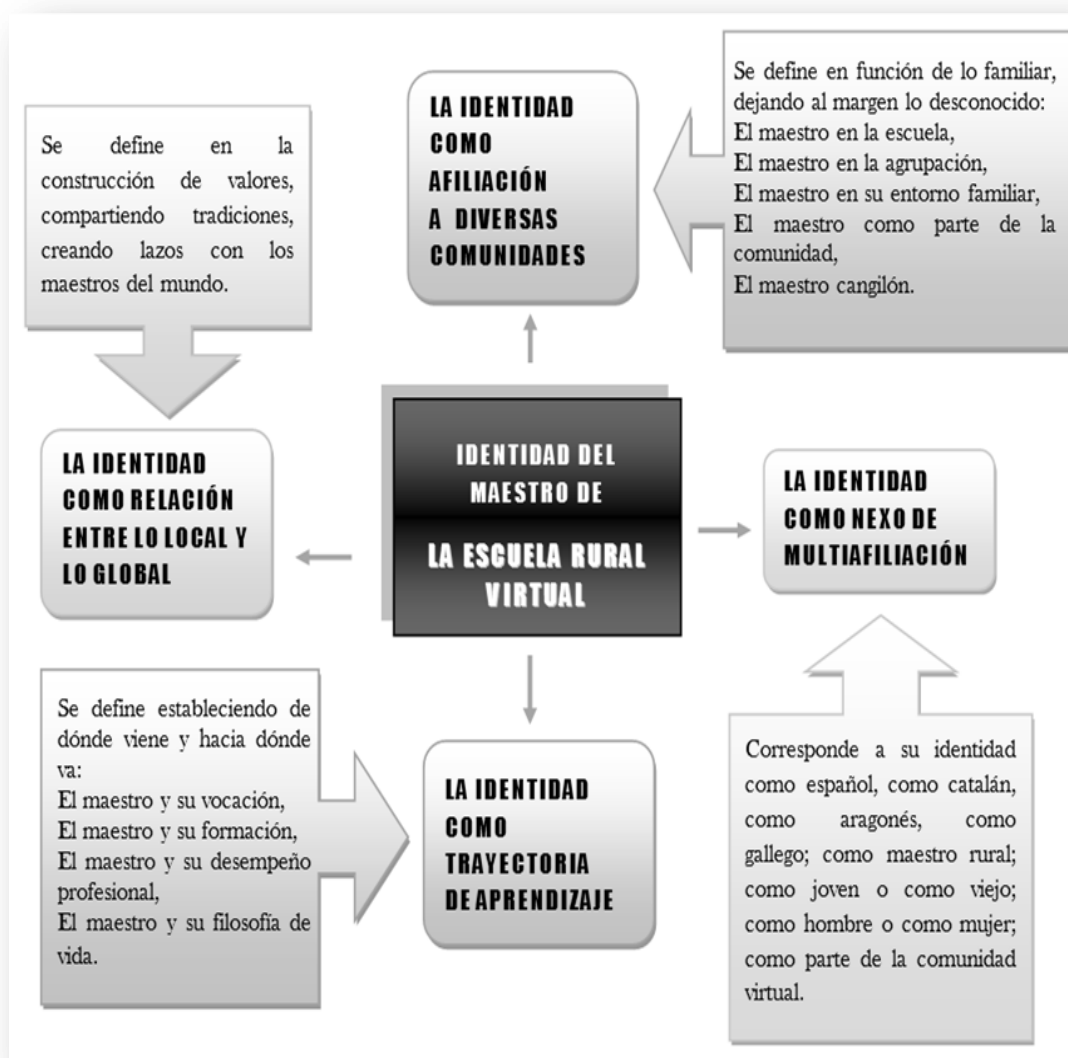


Figura 62. Configuración de la identidad en la comunidad virtual de la ERV. Fuente: elaboración propia.

1.3. La construcción de una comunidad de aprendizaje

Como comunidad virtual de aprendizaje los docentes miembros de la ERV lograron, en primera instancia, desechar sus prejuicios sobre la utilización de las TIC: que iban, desde sobrevalorar las implicaciones y dificultades para el uso del recurso, hasta subvalorar sus propios conocimientos en este terreno; pudiendo superar las dificultades que se les presentaron para la utilización óptima del recurso -tanto en su entorno laboral⁴⁸⁸ como en la comunicación con el resto de los miembros de la comunidad

⁴⁸⁸ Principalmente como apoyo didáctico en el proceso de enseñanza aprendizaje.

virtual⁴⁸⁹ - aplicando, en poco tiempo, los recursos TIC que tenían a la mano tanto en el aula como para establecer la comunicación entre los centros participantes en el proyecto.

De unos comienzos -en donde se percibían profundas diferencias en el manejo de las TIC- los maestros de la ERV pasaron a tener un manejo más o menos homogéneo, gracias al apoyo que ellos mismos se dieron entre sí: no permitiendo que nadie quedara rezagado de la actividad y mucho menos del conocimiento instrumental. Fortaleciendo (al compartir sus experiencias y reflexiones) las estrategias de trabajo en el aula y las acciones de gestión institucional.

Así mismo, la constante búsqueda de recursos TIC, por parte de algunos miembros, permitió desarrollar otro tipo de actividades encaminadas a crear enlaces entre los alumnos, las clases, las escuelas y las comunidades autónomas. Estas fueron, desde las nuevas experiencias relacionadas directamente con las TIC, a actividades que vinieron a reforzar su identidad cultural y social como miembros de la comunidad virtual, de la escuela rural y de su propia y específica pertenencia a un territorio y a una nación. Esta interacción les permitió desarrollar proyectos convocados institucionalmente a nivel estatal, gestionar la participación de los miembros ahora en entornos *offline* y obtener recursos para sus escuelas.

El resultado, desde el punto de vista pedagógico de la experiencia de la ERV, se plasma en las 4 dimensiones que caracterizan el aprendizaje, de acuerdo con la teoría social del aprendizaje de Wenger –ejemplificado en el cuadro 36- y que desarrollamos a continuación⁴⁹⁰:

- 1) El aprendizaje colectivo se concreta en prácticas específicas. El trabajo en agrupaciones escolares es un ejemplo del *aprendizaje como hacer*. Recordando a Dewey, este aprendizaje se concreta en la práctica que -en el caso de la ERV- lleva a la realización de varios proyectos. [*Estrellas, Agrupaciones Escolares, Burgos, Santander, etc.*]
- 2) Dichas prácticas reflejan tanto la búsqueda de logros como las relaciones sociales que se establecen entre los miembros de esta comunidad. La pertenencia

⁴⁸⁹ A nivel de alumnos y de maestros.

⁴⁹⁰ En el anexo 19, podemos contemplar el cuadro de Wenger que ilustra cómo aparecen estas 4 dimensiones en toda práctica de aprendizaje; y que aquí se ha retomado para elaborar el cuadro 36.

a la comunidad virtual de la ERV, y todo lo que ésta implica, nos muestra como se da el *aprendizaje como afiliación*. [Donde encontramos factores como la *pertenencia al grupo* y la misma *construcción de la comunidad virtual*]

- 3) El compromiso en la práctica se coloca en un contexto temporal. Lo que lleva a que las identidades incorporen el pasado y el futuro en el proceso mismo de negociar el presente. Así, tenemos la identidad de los miembros de la ERV desarrollada en varios planos, desde el reconocimiento de su propia identidad cultural y social, hasta su identidad como “cangilón nemesiano”, pasando desde luego por su identidad como maestro de la escuela rural española; lo que nos habla del *aprendizaje como devenir*. [*Trayectoria, Pertenencia, Construcción de Roles, etc.*]



Figura 63. La experiencia pedagógica de la ERV plasmada en las 4 dimensiones del aprendizaje. Fuente: elaboración propia.

- 4) La consecuencia de interpretar tiempos y contextos como una extensión del yo, desemboca en otorgar significado a los eventos compartidos por la comunidad. De esta forma es como se determina qué es lo que se convierte realmente en un aprendizaje significativo. Así, el *aprendizaje como experiencia* se construye con todo lo que les fue significativo en esta trayectoria de construcción de saberes e identidades a través de su paso por la ERV. [Ejemplificado en los procesos de *Autonomía, Autogestión, Aprendizaje Colaborativo*, entre otros.]

Antes de cerrar este apartado, quisiera abordar otro punto fundamental, cuando se habla de *comunidades de aprendizaje*. Se ha señalado anteriormente, que para Wenger el concepto de aprendizaje no corresponde a un diseño a priori. En la teoría social del aprendizaje de Wenger, el “aprendizaje no se puede diseñar. En última instancia pertenece al ámbito de la experiencia y de la práctica (...) El aprendizaje ocurre, con diseño o sin él.” (Wenger, 2001: 269)

En este sentido, quisiera apuntar que no pocas veces he oído decir a políticos y académicos “*estamos construyendo comunidades de aprendizaje*”. Mueve a reserva cuando las autoridades educativas dicen que construyen *comunidades de aprendizaje*; pues éstas -pensándolas en la concepción que Wenger les da y que hemos manejado en esta tesis- no se construyen, corresponden a un proceso en donde los participantes (docentes y alumnos) son los responsables de la construcción del conocimiento. En este sentido -y en términos del mismo Wenger- lo que las instituciones crean es la infraestructura social que favorece los aprendizajes, pero no depende de ellas que éste se dé. Lo que sí les corresponde -y esto a su vez constituye algo fundamental- es el propiciar entornos⁴⁹¹ que favorezcan los aprendizajes, pero definitivamente, las comunidades de aprendizaje no se construyen desde las políticas institucionales.

Podemos decir entonces, que la comunidad que hemos estudiado, no fue producto de un decreto; sino del compromiso y de la colaboración de una comunidad de maestros de la escuela rural; quienes con su iniciativa, experiencia y dinamismo llegaron a construir una auténtica comunidad de conocimiento y práctica, en un espacio virtual.

⁴⁹¹ Y éstos, pueden traducirse en aspectos de infraestructura; o bien, en acciones para poner en marcha diversos proyectos educativos.

2. ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACION

En relación a los alcances de esta investigación, creo que uno de los principales aportes se relaciona con el estudio pormenorizado de cómo la experiencia vivida en un espacio virtual, permitió a maestros de varias escuelas rurales de España revalorarse y autovalorarse en su identidad como maestros rurales. Autovaloración proyectada, ya sea como maestros hacia dentro de la comunidad virtual, como por su influencia en otras esferas de la vida de la comunidad rural a la que pertenecían (fuera esta percibida o no por ellos mismos); influencia que muestra la importancia de la escuela rural en estos espacios. Donde el maestro es parte importante de la comunidad, donde todavía es respetado y tomado en cuenta.

En el primer caso, su participación en la ERV les permitió superar el aislamiento. No sentirse solos en sus centros de trabajo, saber que en el espacio virtual siempre estaba alguien para escucharlos; con quien comentar la problemática educativa; con quien quejarse del vandalismo que padecían en sus aulas y en sus escuelas; con quien compartir sus logros y reconocimientos; e incluso, las impresiones sobre el día a día de su quehacer pedagógico, aunque el interlocutor estuviera lejos de su entorno geográfico más cercano.

En el segundo caso, su participación en la comunidad virtual enriquecía sus esferas de trabajo y familiares. Fortalecidos como individuos; sus individualidades se volvieron más propositivas, con más elementos que les dieron confianza para proponer al interior de su comunidad (desde la comunidad escolar hasta su impacto en la vida cultural y social del pueblo), donde de nuevo se demuestra el papel de la escuela rural como elemento que fortalece la dimensión territorial.

2.1. Aportes de la investigación

Volviendo al planteamiento inicial de mi investigación, se lograron varios aportes, tanto en el terreno metodológico como en el de los resultados obtenidos a partir del análisis.

En cuanto al primer punto, la cuestión de abordar un entorno virtual nos llevó a la necesidad de buscar una metodología de investigación cualitativa que hasta ese entonces era poco común y menos común aun aplicada a los contextos educativos. Basándonos en C. Hine (2004) y E. Wenger (2001) se desarrolló una estrategia metodológica para el

análisis cualitativo que implicó la perspectiva teórica de la *etnografía virtual* y de las *comunidades de conocimiento y práctica*. Esta estrategia nos permitió estudiar la comunidad de la ERV desde una perspectiva antropológica; es decir, estudiar una comunidad virtual de aprendizaje como se estudiarían los rituales de pasaje entre los *hano tewa*⁴⁹², o la brujería entre los *azande*⁴⁹³. No obstante, los contextos online tienen características muy diferentes a los contextos offline; por lo que hubo necesidad de complementar el análisis con otra estrategia metodológica. Basándonos en Anderson et al. (2001), Fahy et al. (2001), Garrido (2003) y Rourke et al. (2000); se desarrolló una estrategia metodológica para el análisis cuantitativo, la cual permitió trabajar los datos duros de la información vertida en los tres sitios web que constituyeron el espacio virtual de los maestros de la ERV. Con este modelo se logró sistematizar la información cuantitativa obtenida en el Blog, el Moodle y el Google Group; la cual sirvió de apoyo para realizar el análisis cualitativo.

Al fusionar la mirada etnográfica de C. Hine (2004) y la teoría social del aprendizaje de E. Wenger (2001) encontramos la pertinencia de integrar dos conceptos claves que permean toda esta investigación: los *conceptos de identidad* y de *artefacto cultural*. Y aunque para todo el trabajo conceptual se abordan otros autores, los dos mencionados son el eje de la investigación.

En cuanto a los resultados del análisis, el análisis cuantitativo permitió establecer -en relación a las redes utilizadas- su tamaño, potencialidad, densidad e intensidad. Mientras que el análisis cualitativo nos permitió conocer qué es y cómo se construye una comunidad virtual de aprendizaje. Además, los testimonios de los maestros -entre otros muchos aportes- permitieron asomarnos a su cotidianidad laboral y a las condiciones de sus escuelas.

En relación al análisis cualitativo -aunque en realidad existen varios- destaco dos aportes importantes; ya que son el resultado directo de caracterizar esta comunidad virtual de aprendizaje -denominada Escuela Rural Virtual- como comunidad de conocimiento y práctica.

El primero se refiere a la caracterización de los roles asumidos por los miembros de la comunidad virtual; la cual fue delineada a partir de considerar la participación activa

⁴⁹² Spindler, 1993.

⁴⁹³ Hine, 2004.

que cada uno de los miembros de la ERV asume dentro del grupo: a partir de sus competencias personales, del rol que se adjudican y del rol que ellos mismos otorgan a los otros. Donde la identidad y el compromiso, con la comunidad virtual, juegan un papel sustancial para legitimar el rol asignado. Esta clasificación -producto de considerar el compromiso de participación- corresponde a tres grandes rubros: *participantes esenciales, liderazgo y coordinación*.

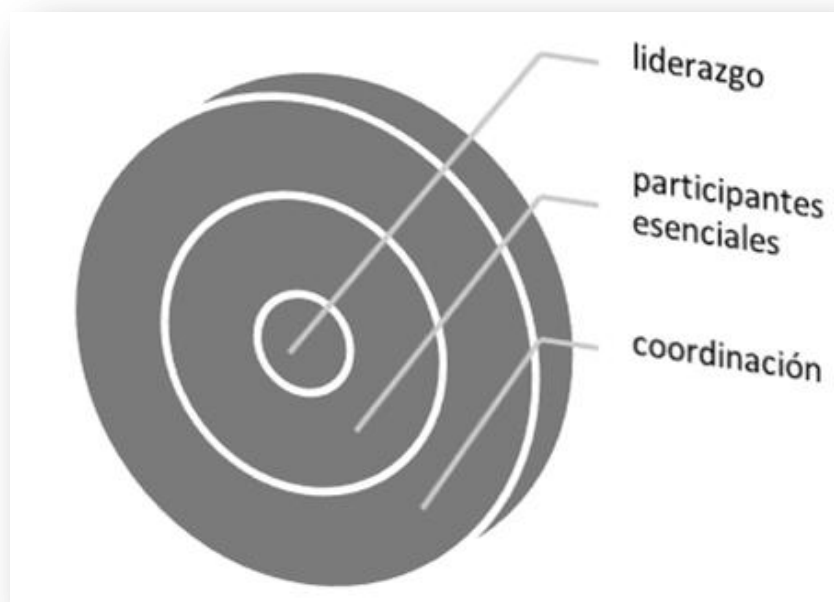


Figura 64. Roles esenciales en la construcción de una comunidad virtual de aprendizaje.

El segundo, corresponde a la caracterización del entorno virtual utilizado por los maestros de la ERV, como artefacto cultural.

La participación en entornos virtuales tiende a cambiar las prácticas -no sólo de aprendizaje, sino de asociación en general- hasta ahora conocidas. El hecho de valerse de una plataforma virtual, enfrenta a los usuarios a modificar sus prácticas y a crear nuevos significados alrededor de configurar la nueva práctica. En la presente investigación el sentido que damos a la tecnología, como artefacto cultural, recibe su significado mediante un proceso de negociación que ocurre dentro del contexto de prácticas concretas y en circunstancias específicas. Este concepto implica que los artefactos -como productos de la acción humana- son utilizados socialmente por el grupo y constituyen un repertorio de significados compartidos.

La creación de una nueva cultura, va mas allá del desarrollo de una cultura digital; pues el énfasis no está en el dominio de lo digital (ni el subsecuente desarrollo de las competencias digitales emergentes) sino en la forma cómo los usuarios emplean las tecnologías para servirse de ellas. El uso de la tecnología posibilita la interacción pero no la determina.

Es éste, el sentido que damos al espacio virtual utilizado por los miembros de la ERV en la construcción de una comunidad de aprendizaje. Entendiendo, que los conocimientos adquiridos en esta comunidad, fueron producto de un aprendizaje social, desarrollado en la práctica y relacionado con la construcción de significados.

La caracterización del entorno virtual como artefacto cultural, quedó demostrada con los usos que los maestros de la ERV dieron a los entornos tecnológicos digitales, tales como el Moodle, al Blog y al Grupo Google; ya que estos tres sitios web, fueron utilizados -por la comunidad de maestros- en forma muy diferente a como sus creadores los pensaron o diseñaron.

2.2.Limitaciones en el estudio

Una de las grandes limitaciones que tuve al desarrollar esta investigación; fue el hecho de que el estudio etnográfico en un entorno virtual era completamente nuevo para mí; y prácticamente no existían, en ese momento, estudios utilizando esta variante. Por lo que -mi largo peregrinar en la búsqueda de las mejores herramientas (primero de recolección de datos y luego de análisis) que me permitieran dar cuenta de todo lo que estaba presenciando- resultó en una considerable demora para la presentación de resultados.⁴⁹⁴

De entrada, las características del entorno de investigación, constituyeron un problema:

- 1) Acostumbrada a las interacciones presenciales, en un inicio se me dificultó conferir una identidad a los participantes.
- 2) En cuanto al discurso, como ellos ya venían trabajando con anterioridad, establecían entre sí una interacción que para mí fue -al principio- difícil de seguir; aunque posteriormente me involucre activamente con la comunidad.
- 3) La observación participante periférica me hizo sentir muchas veces como un lurker (o fisgón), mientras recopilaba material y trataba de integrarme. Aunque,

⁴⁹⁴ Véase ventajas y desventajas de la metodología utilizada, capítulo 5.

fue positiva en el sentido de que esta experiencia me permitió el acceso a los datos duros y a las características de los sitios web utilizados.

- 4) Por otro lado, una de las principales ventajas de la etnografía virtual, también constituye su principal limitante; pues el hecho de poder revisar el material de forma asincrónica, ya no permite participar, ni construir significados con el grupo.
- 5) En lo que establecía una relación más cercana y vinculante con la comunidad de maestros, mis participaciones no fueron tan constantes como hubiera querido.
- 6) La problemática derivada de mi falta de experiencia para tratar con entornos virtuales, trajo como consecuencia -desde el punto de vista de la investigación etnográfica- una gran demora para que encontrará la forma más efectiva de trabajo.

Otro problema importante, fue la cantidad de datos generados en el sitio web, en el que se basaría el análisis cualitativo:

- 1) La cantidad de material vertida en el GG, me enfrentó a los problemas de recopilación y sistematización efectiva de los datos.
- 2) Las primeras estrategias utilizadas, para la recopilación de los mensajes, en ocasiones fueron acompañadas de una ruptura en las interacciones de los participantes y en el hilo de la comunicación en sí.
- 3) Creo que el problema de cómo manejar la gran cantidad de material fue importante en mi estudio, y los intentos, a veces fallidos para recuperar los mensajes significativos, obstaculizaron el avance del análisis cualitativo en algunos momentos.

Como en toda investigación, tuve que afrontar algunos compromisos por lo que las decisiones tomadas -en relación a la selección de material y a las estrategias para el análisis cualitativo- trajeron ciertas limitaciones al campo de estudio.

- 1) Por ejemplo, el análisis cualitativo se limitó solo a los mensajes del Grupo Google. Esto, que como estrategia metodológica fue correcto (ya que las producciones vertidas en este sitio están cargadas de información cualitativa) tal vez repercutió en que se desperdiciaran algunos elementos de tipo didáctico que son más comunes en los otros dos sitios.

- 2) Siempre se buscó que el material recopilado para el análisis tuviera cierta continuidad y fuera significativo, no obstante -la subjetividad propia de cada investigación- hace que esto no se pueda lograr en su totalidad.
- 3) Por otra parte, las limitaciones propias de toda investigación limitan la posibilidad de recoger todo el material importante que se quisiera, tanto para la comunidad estudiada como para comprender este tipo de procesos en el contexto de la investigación educativa.

2.3. Estudios pendientes

En una cultura altamente mediatizada, en la que Internet cobra cada vez más importancia en la vida laboral, relacional, cotidiana (e inclusive emocional) es necesario desarrollar nuevas herramientas para su investigación y métodos de análisis adecuados para gestionar los datos que propone.

Específicamente en el terreno educativo, los estudios se relacionan más con el seguimiento de propuestas diseñadas ex profeso (ya sea por grupos académicos o institucionales) encaminados más a validar las propuestas que a analizarlas objetivamente.⁴⁹⁵

En lo que respecta a mi investigación, considero que hace falta desarrollar planteamientos metodológicos en el campo de la etnografía virtual para ser aplicados específicamente en los entornos virtuales de aprendizaje. Resulta necesario, desarrollar -en el terreno de la investigación educativa- propuestas metodológicas científicas e interdisciplinarias que analicen comunidades de aprendizaje, desplegadas en diferentes entornos virtuales; no solo en las plataformas e-learning o los EVEA. Pues, como hemos visto en este trabajo, la comunidad de la ERV también hizo uso de los grupos de Google y del Blog.

Por otra parte, observamos que el uso de las tecnologías presenta varias facetas: por un lado, pueden verse como un elemento democratizador, en el sentido que permiten el acceso a la información y a las diversas manifestaciones culturales de los pueblos (de una forma nunca antes vista); pero por otro, representan un peligro para la continuidad de valores tanto sociales como culturales.

⁴⁹⁵ Y aquí caben tanto los que están *en pro* (cuyos “resultados negativos” del estudio se verán matizados por compromisos políticos o institucionales); como los que están *en contra* (generalmente del bando contrario) cuya objetividad se ve afectada por el encono de obstruir todo lo que venga del otro grupo.

El Internet, puede presentar las dos caras de la misma moneda. Así como, por un lado puede coadyuvar a evitar el aislamiento en las poblaciones ubicadas en territorios aislados y de difícil acceso; también puede provocar, en estas comunidades, procesos de desculturización y de fragmentación de identidad.

En el caso de futuras investigaciones, el uso de las TIC en el medio rural tendría que partir de estas consideraciones y plantearse:

- ¿Qué tipo de culturas (así en plural) se generan alrededor de introducir las TIC en las escuelas rurales y en la comunidad rural?
- ¿Hasta qué punto estas nuevas culturas trastocan las identidades individuales de los participantes?
- ¿Hasta qué punto, la inclusión de comunidades virtuales de aprendizaje, favorece o perjudica el lugar que tradicionalmente ha tenido la escuela rural?
- ¿Hasta dónde, la llegada de las TIC, puede violentar el balance que hasta ahora ha tenido la escuela rural en la dimensión territorial?

3. RECOMENDACIONES PARA LA ACCION INSTITUCIONAL

Este trabajo, me ha permitido ir mucho más allá de lo que hubiera esperado en mis modestas expectativas iniciales. No solo porque la enseñanza y el aprendizaje digital se ha ido imponiendo paulatinamente en las instituciones de educación superior -y va teniendo cada vez más importancia en el resto de los niveles educativos- sino porque el mundo de la digitalización ha tocado todos los ámbitos de la vida social (incluido el doméstico) transformando nuestra relación con el mundo. Por lo que, al querer tener un marco global que me permitiera concluir este trabajo, no pude sustraerme de tocar temas que no atañen directamente a la escuela rural -sino al contexto globalizado de la sociedad moderna- pero que necesariamente repercuten en el medio y la escuela rural.

A continuación se plantean tres reflexiones, que pueden servir como punto de partida para implementar con éxito acciones relacionadas con el uso de las TIC en proyectos educativos.

3.1.La escuela rural y el desarrollo de espacios de reflexión para la práctica

docente

El menosprecio que generalmente tienen las instituciones -tanto gubernamentales, como sociales- hacia el territorio rural, no les ha permitido ver el potencial que presentan estas zonas en términos económicos, educativos, ecológicos, etc.

En el plano educativo, tanto en Europa como en América, la escuela rural es ignorada en el contexto urbano, incluso por los propios maestros de las escuelas urbanas que desconocen las prácticas educativas que en ella se generan. Esta poca valoración -que comúnmente se confiere a las zonas rurales y por ende a la escuela rural y a los maestros que en ella trabajan- podría cambiar si se conociera el valor pedagógico del aula multigrado y -por extensión- todo el potencial que tiene la sociedad rural.

La proyección y valoración que la ER necesita para darse a conocer en el mundo -y obtener la dignidad que como institución le corresponde- se podría resolver mediante el uso de las TIC. Éstas, como herramienta de divulgación, superan a otros medios en cuanto al alcance e impacto en la población. El impresionante desarrollo de las TIC, podría ser utilizado por la comunidad rural para dar a conocer las características de su territorio y de sus escuelas; conformando una red⁴⁹⁶ que promueva los valores culturales y sociales de sus comunidades y territorio. El uso de plataformas y sitios web -para promover la comunicación entre los centros- constituye un recurso excelente para abatir el aislamiento de la escuela y el territorio rural.

En la experiencia de esta tesis, se pudo constatar que mientras más pequeña y aislada es la escuela, más activa se presenta en los entornos virtuales. En el 2014, era más frecuente encontrar escuelas rurales con página web, que en las escuelas ubicadas en la ciudad de Barcelona. La vivencia del aislamiento mismo alienta a los maestros a participar en los entornos virtuales cuando la oportunidad se les presenta. Resulta muy motivador para ellos (como vimos en el Capítulo 6), interactuar con sus pares para comentar la cotidianidad de su quehacer pedagógico. Encontrándonos que, no pocos miembros de la ERV, se comunicaban en domingo desde sus propias escuelas.

A partir de esta experiencia, considero que sería importante generar espacios de reflexión de la práctica docente (no solo para los maestros de la escuela rural, sino

⁴⁹⁶ Boix, 2003a.

también para los de las escuelas de organización completa) donde los docentes puedan interactuar e intercambiar experiencias. Y qué mejor que el uso de las TIC para hacerlo.

A través del uso de Internet -y la formación de comunidades virtuales de aprendizaje- esto podría ser una realidad. No resulta aventurado decir que el impulso institucional hacia la creación de espacios virtuales, que favorezcan el intercambio de experiencias entre los profesores, sería un gran paso en el camino a la profesionalización docente; partiendo de la idea de las comunidades de conocimiento y práctica. Comunidades de conocimiento virtuales que permitan a los profesores mejorar el conocimiento de su propia práctica.

En cuanto a la escuela rural española, de ésta se puede aprender mucho si se valora el interés pedagógico y social que representa; y el aporte de su modelo organizativo. El uso de las tecnologías puede ayudar a la divulgación y consolidación de este modelo; cuyos componentes didácticos son desconocidos por los maestros de las escuelas de organización completa. Y que -de ser valorados en su justa dimensión- podrían resolver problemáticas comunes presentes en ambos tipos de escuela. El potencial que tiene el aula rural en cuanto al uso de recursos didácticos; las formas de organización del tiempo y el espacio; las características de sus formas de evaluación; pero sobre todo las estrategias didácticas utilizadas para atender una demanda educativa heterogénea, podrían ser de gran utilidad para los maestros de la escuela urbana. Para Abós (2014), el modelo de atención de la escuela rural es una importante herramienta pedagógica que podría transferirse a la otra tipología de escuela; apoyando a ésta, incluso, para atender los diferentes problemas que conlleva la diversidad.

Las TIC son una excelente vía para proyectar la escuela rural hacia el exterior; tanto de sus propios países como del resto del mundo. La importancia de que la población rural tenga acceso a Internet; de que se valore el trabajo del maestro rural; de que existan programas educativos vinculados a este contexto, etc., no es una cuestión que pueda seguir siendo pospuesta. Si se quiere que la educación rural recupere la dignidad que le corresponde en la sociedad, será necesario que las escuelas rurales sean dotadas con todos los adelantos humanos y tecnológicos que demanda la sociedad de nuestro tiempo.

3.2.La inclusión de las TIC en el aula

Frecuentemente, se ha considerado la inclusión de las TIC en el aula como un elemento de innovación educativa. No obstante, cualquier innovación requiere ser introducida con responsabilidad por parte de las jerarquías institucionales, para que pueda ser asumida por quienes serán los encargados de llevarla a la práctica. En el caso de la innovación educativa, ésta debe centrarse en los individuos; por lo que el uso de las TIC en el aula debe considerar a los sujetos involucrados (alumnos y maestros) y partir de respetar los saberes previos de los docentes.

Es importante considerar que, el solo acceso a las tecnologías, no asegura ni su uso ni su apropiación. No se puede considerar innovador el uso de las tecnologías en el aula, si esto no se acompaña de un sentido pedagógico y didáctico; pensado en y para mejorar los aprendizajes.

En este contexto, es importante tener presente que una educación de calidad no puede estar determinada solo por el acceso a este recurso. La utilización de las TIC, en los espacios educativos, debe tener un sentido de intención, creativo y crítico. No se reduce nada más a saber utilizarlas, sino lo importante es darle un sentido al para qué de esa utilización. Por lo que, las autoridades educativas encargadas de implementar el uso de las TIC en el aula, deben ir más allá de la mera implementación tecnológica en las escuelas. Ciertamente ésta es importante, pero tan solo es un primer paso.

Crovi (2016) considera que existen tres pasos en los procesos de integración de las tecnologías: acceso, uso y apropiación. En el terreno educativo, el acceso ha sido (en la práctica y en el discurso institucional) la acción primordial de la innovación educativa; mientras que el uso instrumental se ha restringido a planes y programas en algunos modelos educativos; en los cuales, muchas veces, la apropiación (que implica el uso reflexivo y crítico de las tecnologías) se disipa en el planteamiento de una serie de habilidades denominadas como “*competencias digitales*”; donde el sentido real del concepto *competencia* (tal y como lo plantea Perrenoud) se pierde.

Por todo esto planteamos que, el impacto de las TIC en la calidad educativa depende de su correcta utilización y de su optimización en los procesos de enseñanza aprendizaje y, por desgracia, esto es precisamente lo que falta en la mayoría de los actuales enfoques de planes y programas, de muchos países.

3.3.El papel de la educación en la sociedad de la información y el conocimiento

El sello distintivo del mundo actual, es el auge de las tecnologías. Mundo en donde se ha venido imponiendo tal cultura del consumismo, que todo resulta desechable⁴⁹⁷. Este aspecto de la vida moderna -que Bauman (2005) considera como característica de la vida líquida- ha traído a la sociedad una excesiva compulsión por ponerse al día constantemente. Donde el miedo al estancamiento provoca una aceleración por vivir a la moda; donde la angustia de no poder llegar a alcanzar la verdad, genera la sensación de *incertidumbre*⁴⁹⁸; donde la experiencia ya no se valora, más bien es vista como un signo de decrepitud; donde lo nuevo se impone a la tradición; donde la calidad de la información se vuelve irrelevante: "...a nadie le interesa la información como se daba en nuestros tiempos. Solo les preocupan las bodas de famosos y los videos de gatitos"⁴⁹⁹

La vida moderna, saturada de información y tecnología, se caracteriza por una cultura del olvido, donde la ojeada se antepone a la actitud de búsqueda "No hay convicciones firmes, sólo opiniones diletantes que pueden cambiar de un día para otro, tanto en la política como en el debate intelectual" (Tamayo, 2017)

En un mundo tan saturado de información y de tecnología como el que estamos viviendo, el papel formativo de la educación cobra relevancia. El problema de la autonomía, la creatividad, la capacidad para interactuar con múltiples audiencias, la transferencia de conocimientos, el desarrollo de una postura crítica y la construcción de identidad, siguen siendo aspectos no resueltos a pesar de la gama de posibilidades que nos ofrecen las TIC. Como parte del constructo social, el sistema educativo tiene que asumir su responsabilidad para dar respuesta a esta problemática del mundo moderno.

La necesidad de que las TIC impacten positivamente en los aspectos de la vida social es una cuestión que corresponde a todos, no únicamente a los padres y a los sistemas educativos, sino a todos los miembros de la sociedad. Desde los productores de contenido hasta los usuarios. Pues aquellos deben generar contenidos con responsabilidad, pero desde el otro lado (y eso si le corresponde al sistema educativo) desarrollar en los individuos el sentido crítico, arraigarlo en su identidad cultural y

⁴⁹⁷ Durán, 2006; Tamayo, 2017.

⁴⁹⁸ Crovi, 2014.

⁴⁹⁹ Comentario de uno de los personajes de la serie Dare Devil.

social, y fomentar el desarrollo de valores para vivir en sociedad, promoviendo el respeto a sí mismo y hacia los demás.

No se trata de denostar las TIC, pero tampoco de vanagloriarlas. De lo que se trata es de darles el debido lugar que ocupan en el proceso de dignificación humana. Ubicarlas en el espacio justo para que contribuyan al desarrollo integral de los hombres y mujeres de este planeta.

Las tecnologías deben verse como una expansión de las fortalezas individuales. La creación de una cultura digital implica, no la destrucción de valores e identidad; sino el reforzamiento de éstos. Pertenecer a las nuevas redes sociales debiera significar un avance en el fortalecimiento de la condición humana y no a la inversa.

REFERENCIAS

- Abós, P. (2014) El modelo de escuela rural multigrado ¿Es un modelo del que podamos aprender? ¿Es transferible a otro tipo de escuela? *Innovación Educativa*, (24), 99-118.
- Abreu, M. (2008). *Laboratórios virtuais de matemática como um espaço de apoio à actividade do professor do século XXI : um estudo de caso* (Tesis doctoral). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Actualitix (2016). *Europa-población-rural. ACTUALITIX.World Atlas-Statistics by country*. Recuperado de <https://es.actualitix.com/pais/eurp/europa-poblacion-rural.php>
- Aliste, C. (2006). *Modelo de comunicación para la enseñanza a distancia en internet. Análisis experimental de una plataforma de e-learning* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Almodaires, A. (2009). *Technology-supported reflection : towards bridging the gap between theory and practice in teacher education*. (Tesis doctoral) University of Twente, Enschede, Países Bajos.
- Álvarez, P. (7 de diciembre de 2016). Informe PISA: Los profesores y la escuela rural, claves del éxito de Castilla y León. *El País*. Recuperado de https://politica.elpais.com/politica/2016/12/07/actualidad/1481143115_972547.html
- Alves, M. (2001). *A formação de professores em tecnologias de informação e comunicação como promotora da mudança em educação* (Tesis doctoral). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- American Sociological Association. (2008) *Code of Ethics*. Policies and Procedures of the ASA Committee on Professional Ethics. Washington, DC.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). *Assessing teaching presence in a computer conferencing context*. doi:10.1.1.95.9117.
- Anttonen, T. (2004). *Miehet internetissä - Virtuaalietnografia miessairaanhoidajaopiskelijoiden seksuaaliterveysteeman opiskelusta*. (Tesis doctoral) Tampere University, Finlandia.
- Archer, M. (2010). *Estudio de casos sobre el razonamiento matemático de alumnos con éxito académico* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Ardid, M., Casals, P., Liñan, N., Tejeda, J. y Vivancos, J. (2000). *La competència bàsica en tecnologies de la informació i la comunicació*. Recuperado de http://www.xtec.es/escola/tec_inf/tic.
- Arias, L. M. (2010). *Mapas de España. Físicos, políticos y mudos*. Recuperado de <http://luisamariaarias.wordpress.com/2012/11/27/mapas-de-espana-fisicos-politicos-y-mudos/>

- Armas, C. D. (2011). Una empresa en mi escuela. *Revista Digital del CEP Isora Tenerife, Experiencias* (Revista II). Recuperado de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublogs/cepisoratenerife/2011/06/29/una-empresa-en-mi-escuela-2/#sthash.Dva0FKgf.dpuf>
- Balagué, F. M. (2009). *Ús dels blogs com a suport al procés d'ensenyament i aprenentatge a l'educació superior*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Barajas, M., Scheuermann, F. & Kikis, K. (2002). Critical indicators of innovative practices in ICT-supported learning. En *Prometeus Conference: Improving learning through technology: Opportunities for all*. Conferencia llevada a cabo en Paris, Francia.
- Barajas, M., Boix, R. & Silvestre, S. (Junio de 2005). Creating and using ICT-based learning resources in multigrade education. En C. Tsolakidis, P. Koulouris y S. Sotiriou (Editors), *2005 Annual conference of the European Distance E-Learning Network (EDEN) Lifelong e-Learning for Multigrade School Teachers*. S. S. Conferencia llevada a cabo en el First Workshop of the Network of Multigrade Education (NEMED), Helsinki, Finlandia.
- Barajas, M., Boix, R. y Silvestre, S. (2006). Proyecto NEMED: una red transnacional para la escuela rural. *Aula de Innovación Educativa*. (149), 28-31.
- Barajas, M., Boix, R., Martinez, M. & Silvestre, S. (2007). Creating virtual learning communities of rural schools teachers. En *2007 RURALEARN Conference*. Conferencia llevada a cabo en Mesta, Chios, Grecia. Recuperado de <http://www.ea.gr/ea/myfiles/File/publications/rrProc2007.pdf>
- Barbera, E., Bautista, G., Espasa, A., y Guasch, T. (2006). *Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red*. Recuperado de http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_guasch.pdf
- Barrera, A. (2004). *Examen a la evaluación institucional universitaria: el caso de la UAEM*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Barroso, C. (2006). Elementos para el diseño de entornos educativos virtuales con base en el desarrollo de habilidades. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa, EDUTECH*, (21), 1-15.
- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bassani, A. (2009). *Estrategias didácticas semipresenciales mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación*. (Tesis doctoral). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España.
- Bates, T. (2001). *National strategies for e-learning in post-secondary education and training*. UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001262/126230e.pdf>.

- Bauman, Z. (2005) *Vida líquida*. España: Ediciones ESPAPDF
- Benito, F. (2000). Nuevas necesidades, nuevas habilidades. Fundamentos de la alfabetización en información. En Gómez Hernández, J. A. (Coord.) *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información*. (pp. 9-68). Murcia, España: Editorial KR.
- Berge, O. (2006). *Reuse of Digital Learning Resources in Collaborative Learning Environments*. (Tesis doctoral). University of Oslo, Noruega.
- Bichat, H. (2003). *L'école en milieu rural*. AGROPOLIS-Portail Européen de recherche, de formation et d'infomation ouverte sur la Méditerranée et les pays tropicaux. Recuperado de http://www.agropolis.fr/formation/pdf/2003_Bichat.pdf.
- Boix, R. (2003a). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital e Rural, Educación, cultura y desarrollo rural*. Recuperado de <http://www.red-ler.org/escuela-rural-territorio.pdf>.
- Boix, R. (2003b). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona, España: GRAO.
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid, España: PRAXIS.
- Boix, R. (2007). La escuela rural en Cataluña: problemáticas, propuestas y retos de futuro. *Aula Abierta*, 35 (1, 2), 77-82.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15 (2), 13-23.
- Boix, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación Educativa*, (24), 89-97.
- Boix, R. y Bustos, A., (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, (1). Recuperado de http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- Bricall, J. (2000). *Introducción. Un periodo de transición en la Universidad. Informe Bricall*. Consultado en el Dossier de V. Benedito y E. Cano el 20 de diciembre de 2006. Recuperado de <http://dossiers.ub.edu/doc.php?k=416947>.
- Budiño, G. (2011). Gestión de comunidades virtuales: El rol del community manager. *QUANTUM*. 6(1), 4 -11.

- Bustillo, V. (2002). *Integración educativa de las NNTT en la sociedad del conocimiento: influencia del proyecto Atenea en la educación obligatoria en Palencia*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid, España.
- Bustos, A. (2004). La escuela rural y su profesorado ante el reto de las Tecnologías de la información y la comunicación. En *Congreso Internacional sobre el profesorado ante el reto de las nuevas tecnologías en la sociedad del conocimiento*. Congreso llevado a cabo en la Universidad de Granada y la CSI-CSIF.
- Byrne, B. (2003). *The introduction of information and communications technology into physical communities: an action case study*. (Tesis doctoral). University of Salford, Reino Unido.
- Caballé, S. (2008). A Computational Model for the Construction of Knowledge-based Collaborative Learning Distributed Applications. (Tesis doctoral). Universitat Oberta de Catalunya, España.
- Camacho, M. (2006). *Teacher Training In ICT-Based Learning Settings: Design And Implementation Of An On-Line Instructional Model For English Language Teachers*. (Tesis doctoral). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España.
- Carneiro, R. (2009). Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma. En R. Carneiro, J. C. Toscano, T. Díaz (Coordinadores) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 15-27). Madrid, España: OEI-FUNDACION SANTILLANA.
- Carraher, T. (2007). Las matemáticas en la vida cotidiana: psicología, matemática y educación. En T. Carraher, D. Carraher, y A. Schliemann. *En la vida diez, en la escuela cero* (pp. 11-24). México: Editorial Siglo XXI.
- Casablanca, S. (2008). *Desde adentro: los caminos de la formación docente en tiempos complejos y digitales*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Cassany, D. (2002). La alfabetización digital. En el *XIII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)*. Ponencia presentada en San José de Costa Rica.
- Castillo, D. (2005). Tecnología, economía i universitat: anàlisi dels efectes de les tecnologies de la informació i la comunicació sobre l'eficiència econòmica de les universitats virtuals. (Tesis doctoral). Universitat Oberta de Catalunya, España.
- Castro, J. A. (Agosto de 2015). Los entornos virtuales de aprendizaje y el e-learning. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, (14). Recuperado de <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/?articulo=los-entornos-virtuales-de-aprendizaje-y-el-e-learning>.
- Ceberio, M. (28 de diciembre de 2016). El secreto de una escuela de pueblo Castilla y León, con los mejores resultados en PISA, tiene a la mitad del alumnado de

infantil y primaria en colegios rurales. *El País*. Recuperado de https://politica.elpais.com/politica/2016/12/23/actualidad/1482497924_655323.html

- Celaya, R., Lozano F. y Ramírez M. S. (2010). Apropiación tecnológica en profesores que incorporan recursos educativos abiertos en educación media superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(45), 487-512.
- Cepeda, G. (Julio 23, 2009). La coordinación: las unidades de análisis discursivo y su relación con el nivel sintáctico y fonológico. *Estudios Filológicos*, (32), 7-13.
- Clavero, G. (2010) *Nuestro pueblo. Nuestra escuela*. C. P. San Nicasio. Recuperado de <http://centros4.pntic.mec.es/cp.san.nicasio/>
- Cobarsí, J. (2005). *El sistema d'informació de campus per a estudiants en les universitats espanyoles: caracterització i anàlisi*. (Tesis doctoral). Universitat de Girona, España.
- Cobo, C. (2005). *Organización de la información y su impacto en la usabilidad de las tecnologías interactivas*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Code of Ethics (2009). *Code of Ethics of American Anthropological Association*. doi:10.1111/j.1556-3502.2009.50112.
- C. P. Taibique-El Pinar, (2004). La Bajada de la Virgen: una manifestación de paz y convivencia. En R. Boix (coord.) *La escuela rural: funcionamiento y necesidades* (pp. 155-178) Madrid, España: Editorial Praxis.
- Coll, C. (2005). Lectura i alfabetisme en la societat de la informació. *Revista sobre la societat del coneixement. UOC Papers*, (1), 1-10. Recuperado de <http://www.uoc.edu/uocpapers/dt/cat/coll.html>
- Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-17. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>
- Collins y Moneen, J. (2006). Tecnología de la información en la educación superior: paradigmas emergentes. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento-UOC*, 2 (2). Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/collis.pdf>
- Contreras, C. D. (2010). *Alfabetización digital y formación de competencias ciudadanas*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Cored, A. (2010). *Las escuelas unitarias*. Escuelarural.net Recuperado de <http://escuelarural.net/las-escuelas-unitarias>.
- Cornella, A. (2000). Cómo sobrevivir a la infoxicación. *Acto de entrega de títulos de los programas de Formación de Posgrado del año académico 1999-2000*. Conferencia llevada a cabo en la Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona,

España. Recuperado de http://www.infonomia.com/img/pdf/sobrevivir_infoxicacion.pdf.

- Crovi, D. (2002). Sociedad de la información y el conocimiento. Entre el optimismo y la desesperanza. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. (45), 13-33
- Crovi, D. (2004). *Sociedad de la Información y el Conocimiento. Algunos deslindes imprescindibles*. Buenos Aires, Argentina: UNAM y La Crujía Ediciones.
- Crovi, D. (2008). Dimensión social del acceso, uso y apropiación de las TIC. *Contratexto,0* (16), 65-79.
- Crovi, D. (2013). Comentarios al libro: Internet como medio de comunicación. Teoría y análisis de actos comunicativos en los entornos virtuales de Pérez Salazar. *Mediaciones Sociales*, (12), 228-230.
- Crovi, D. (2014). ¿Es la abundancia informativa una respuesta a la incertidumbre? *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 0, 103-113.
- Crovi, D. (Junio-Septiembre 2016). La apropiación de las tecnologías. *Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación)* 1-3.
- Daele, A., Denis, B., Peeters, R., Deschryver, N., Lusalusa, S., Quintana, J., Serrat, N. y Willem, C. (2001). Quels apprentissages pour de futurs enseignants dans le cadre d'une communauté d'apprentissage virtuelle? *En Actes de la 25th ATEE (Association for Teacher Education in Europe) annual conference*. Barcelona, ATEE.
- Del Mastro, C. (2005). *Enseñanza Estratégica en un Contexto Virtual: Un estudio sobre la formación de tutores en educación continua* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Delgado, L. (2009). *Anàlisi dels processos d'interacció mediatizats per una WebQuest de C.Naturals en l'ensenyament i l'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera a l'etapa secundària*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Delgado y Oliver, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* 3(1), 1-13 Recuperado de http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/delgado_oliver.pdf.
- Díaz, F. (2009). TIC y competencias docentes del siglo XXI. En Carneiro, R., Toscano, J. y Díaz, T. (Coordinadores) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (139-153). Madrid, España: OEI-FUNDACION SANTILLANA.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación ¿una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28, (111), 7-36.
- Díaz Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana*

- de Educación Superior (RIES)*, II,(5), 3-24. Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126>.
- Díaz, F. y Barroso, R. (2014) *Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México*. doi: 10.4151/07189729.
- Domínguez, D. (2007). Etnografía virtual. *Forum: Qualitative Social Research*, 8(3) Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-07/07-3-E1-s.htm>.
- Dougiamas, M. (2002). *Interpretative analysis of an internet-based course constructed using a new courseware tool called Moodle*. Recuperado de <http://dougiamas.com/writing/herdsa2002>.
- Dúran, M. (2006) *Desechando lo desechable*. Uruguay: Crónicas Marcianas. Recuperado de <http://www.marcianoduran.com.uy/desechando-lo-desechable/>
- Educateca. (1999). *CEIP Las Manchas: Los Llanos de Aridane*. Las Manchas, Santa Cruz de Tenerife, España: EDUCATECA. Recuperado de <http://www.educateca.com/centros/ceip-manchas.asp>.
- El Periódico de Catalunya (6 de diciembre de 2016). Resultados del informe PISA (por países y por comunidades). *El Periódico. Sociedad y Educación*. Recuperado de <http://www.elperiodico.com/es/graficos/educacion/resultados-informe-pisa-2016-17670/>
- Elmabruk, R. (2008). *Using the Internet to support Libyan in-service EFL teachers' professional development*. (Tesis doctoral). University of Nottingham, Reino Unido.
- Engel, A. (2008). *Construcción del conocimiento en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Erikson, P. (21 de febrero de 2005). Qu'est-ce qu'un 'ethnonyme'? Amérique Latine Histoire et Mémoire. *Les Cahiers ALHIM*. Recuperado de <http://alhim.revues.org/index112.html>.
- Escuela Rural Virtual (2006). "Blog de la ERV." Recuperado de <http://escuelaruralvirtual.wordpress.com/>.
- Escuela Rural Virtual (2007). "Google Group." Recuperado de <http://groups.google.es/?pli=1>.
- Escuela Rural Virtual (2008). "Campos virtual UB." Recuperado de <http://campusvirtual.ub.edu/course/view.php?id=2512>
- Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, 12 (42), 27 – 42.

- Fahy, P., Crawford, G. & Ally, M. (2001). Patterns of Interaction in a Computer Conference Transcript. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. Recuperado de <http://auspace.athabasca.ca:8080/dspace/bitstream/2149/1202/1/74.pdf>.
- Fandos, M. (2003). *Formación basada en las tecnologías de la información y comunicación: Análisis didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje*. (Tesis doctoral). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España.
- Fernández Ceballos, C. (s/f). *Escuela unitaria de Luena*. Recuperado de <http://www.ub.edu/euelearning/nemed/luena.pdf>.
- Fernández Piqueras, R. (2009). *Factores antecedentes en el uso de entornos virtuales de formación y su efecto sobre el desempeño docente*. (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Valencia, España.
- Ferruzca, M. (2008). *Estudio teórico y evidencia empírica de la aplicación del marco teórico de "Cognición Distribuida" en la gestión de sistemas de formación e-Learning*. (Tesis doctoral). Universitat Politècnica de Catalunya, España.
- Feu, J. (2006). La escuela rural de Lliurona: una utopía educativa en construcción. *Aula de Innovación Educativa*. (149), 55-57.
- Fraser, K. (2008). *Homework through a network: designing technologies to support learning activities within the home and between home and school*. (Tesis doctoral). University of Nottingham, Reino Unido.
- Frossard, F., Barajas, M., & Trifonova A. (Octubre de 2009). A blog as a collaboration tool for enhancing a network of rural schools in Spain. *En Rural Wings final conference*. Conferencia llevada a cabo en Atenas, Grecia.
- Frossard, F., Trifonova, A., & Barajas, M. (2010). Evolutionary Approach of Virtual Communities of Practice: a Reflection within a Network of Spanish Rural Schools. *TECH-EDUCATION 2010, CCIS 73*, 583–589. doi: 10.1007/978-3-642-13166-0_81.
- Future Learning. (s/f). *NEMED: Network of multigrade education*. Recuperado de <http://www.ub.edu/euelearning/nemed/>.
- Gallardo, M. (2011). La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad? *Revista Iberoamericana de Educación*, (55/5), 1-10.
- Gálvez, A. (2004). *Posicionamientos y puestas en pantalla. Un análisis de la producción de sociabilidad en los entornos virtuales*. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- García García, A. L. (2000). *Realidad virtual*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- García Linares, J. (2012). Entornos digitales y competencias básicas. *Revista de estudios filológicos*, (23). Recuperado de

http://www.um.es/tonosdigital/znum23/secciones/tintero-5-entornos_digitales.htm.

- García Retana, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178014>
- García, B. y Paricio, J. (1997). Población rural en Europa y en España: perspectivas de futuro. *Política y sociedad*, (26), 95-111.
- Garicano, L. (10 de diciembre de 2016). Que enseñen (e inventen) ellos. ¿Por qué protesta la sociedad? Por deberes y reválidas. *El País*. Recuperado de https://economia.elpais.com/economia/2016/12/09/actualidad/1481273159_572906.html
- Garrido, A. (2003). *El aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual*. Trabajos de doctorado TD03-003. UOC: Internet Interdisciplinary Institut. Recuperado de <http://www.uoc.edu/in3/dt/20088/20088.pdf>.
- Garrido Miranda, J. (2010). *Creencias sobre el rol de las tecnologías de información y comunicación en la formación inicial de docentes: explorando las diferencias entre estudiantes y docentes universitarios*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Geertz, C. (1998). Géneros confusos. La refiguración del pensamiento social. En C. Reynoso. (comp.), *El surgimiento de la Antropología Posmoderna* (pp. 63-77) Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Geertz, C. (2000a). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En C. Geertz. *La interpretación de las culturas* (pp. 19-40) Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Geertz, C. (2000b). Juego profundo: notas sobre la riña de gallos en Bali. En C. Geertz. *La interpretación de las culturas* (pp. 339-372) Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Geis, X. (2009). CEIP Rellinars-Compartamos todos. [Foto en un blog] Recuperado de <http://compartamostodos.wordpress.com/ceip-rellinars/>.
- Gimeno, J. (1999). *Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna*. Cádiz, España: Heuresis.
- Gómez, M. (2002). *Estudio teórico, desarrollo, implementación y evaluación de un entorno de enseñanza colaborativa con soporte informático (CSCL) para matemáticas*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- González, M. (2001). *GADEA: Sistema de Gestión de Interfaces de Usuario Autoadaptables basado en Componentes, Tecnología de Objetos y Agentes*. (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, España.

- Granda, J. (2008). *Caracterización, evaluación y optimización de sistemas multimedia interactivos en entornos de e-learning síncrono*. (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, España.
- Grané, M. (2009). *El Disseny d'entorns web d'ús educatiu. De les propostes expertes a les percepcions del professorat*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Griffiths, D. (2009). *Some aspects of user participation and the application of specifications in technology mediated educational innovation*. (Tesis doctoral). Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España.
- Grimón, F. (2008). *Modelo para la gestión de dominios de contenido en sistemas hipermedia adaptativos aplicados a entornos de educación superior semipresencial*. (Tesis doctoral). Universitat Politècnica de Catalunya, España.
- Gros, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona, España: Gedisa.
- Guilera, M. (2006). Las agrupaciones escolares, ¿por qué se replantean? *Aula de Innovación Educativa*. (149), 51-54.
- Guinalú, M. (2003). *La Comunidad Virtual*. Zaragoza, España: Sistemas Informativos Contables. Recuperado de <http://www.ciberconta.unizar.es/leccion/comunidades>.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2001). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Henríquez, M. (2003). *Formación del profesorado en las Tecnologías de la Información y la Comunicación, Casos: ULA-URV*. (Tesis doctoral). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España.
- Hernández, J. M. (2000). La escuela rural en la España del siglo XX. *Revista de educación*. (Núm. Extraordinario), 113-136.
- Hernes, G. (2001). Fundamentals of educational planning. National strategies for e-learning in post-secondary education and training. *UNESCO*, (70), 5-10.
- Hine, C. (1998). Virtual Ethnography. *International Conference*. Recuperado de <http://www.intute.ac.uk/socialsciences/archive/iriss/papers/paper16.htm>.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona, España: UOC.
- Holland, D. y Cole, M. (1995). Between discourse and schema: reformulating a cultural-historical approach to culture and mind. *Anthropology & Education Quarterly American Anthropological Association*. 26 (4), 475-490.
- Inzusa, S. (2010). Entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(45), 423-452.

- ISTE. (2006). *Curriculum and Content Area Standards*. International Society for Technology in Education. National Educational Technology Standards (NETS) Recuperado de <http://cnets.iste.org/currstands>
- Itzcovich, G. (2010). Contextos rurales: continuidades y rupturas en el acceso a la educación. *SITEAL-Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina*, (CUADERNO 5), 1-31.
- Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Morata.
- Juárez, M. y Waldegg, G. (2005). Aprendizaje colaborativo, uso de las NTIC e interacción entre profesores de ciencias: habilidades requeridas y problemas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-juarez2.html>
- Kalenga, N. (2009). *Méthodologie de Recherche Documentaire : un cours en ligne comme espace d'articulation Information – Formation et d'apprentissage à l'autonomie dans les universités du Sud*. (Tesis doctoral). Université Libre de Bruxelles, Bélgica.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 107-134.
- Kalman, J. (2013). Jugar a la escuela con pantalla y teclado. *Dossiê educação de jovens e adultos*. 21 (73), 1-27.
- Kawulich, B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), Art. 43. Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>.
- Keller, C. (2007). *Virtual Learning Environments in Higher Education: A Study of User Acceptance*. (Tesis doctoral). Linköping University, Suecia.
- Kioskea.Net. (Junio, 2014). *Comunidades virtuales-La noción de "comunidad virtual"*. Recuperado de <http://es.ccm.net/contents/760-comunidades-virtuales>.
- Koponen, E. (2009). *The development, implementation and use of e-learning: critical realism and design science perspectives*. (Tesis doctoral). Tampere University, Finlandia.
- Koulouris, P., & Sotiriou, S. (2007). Introduction. Rural Learning for Development: Experiences from Europe. Mesta-Chios, Greece, Rural Learn: 9-23.
- Kristensen, M. (2009). *Gendered Talk in World of Warcraft*. Halmstad University. Suecia.
- Lambe, P. (2005). Mapping the Culture of an Online Community. En *Archetypes and their attributes derived by act-km participants at the act-km conference*. Conferencia llevada a cabo por Patrick Lambe en octubre de 2004. Recuperado de www.greenchameleon.com/thoughtpieces/archetypes.pdf
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.

- Lave, J. y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado: Participación periférica legítima*. México: UNAM.
- Lave, J. (s/f). *Jean Lave: Situated Cognition. Theories of Learning in Educational Psychology*. Recuperado de <http://www.lifecircles-inc.com/Learningtheories/constructivism/Lave.html>.
- Leroy-Audouin, C. (1996). *Les groupements d'élèves dans l'école primaire rurale en France: efficacité pédagogique et intégration des élèves au collège*. Les Notes de l'Irédu. Recuperado de <http://www.u-bourgogne.fr/LABO-IREDU/notes/note961.pdf>.
- Lévi-Strauss, C. (1977). El desdoblamiento de la representación en el arte de Asia y América. En *Antropología Estructural* (221-242). Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Lewis, R. (2002). *Grupos de trabajo en comunidades virtuales*. Jornadas de la red FREREF NTIC (9 y 10 de julio de 2001). UOC. Recuperado de <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/lewis0102/lewis0102.html#bibliografia>.
- Lindberg, J. & Olofsson, A. (2005). *Training teachers through technology: A case study of a distance-based teacher training programme*. (Tesis doctoral). Umeå University, Suecia.
- Londoño, F. € (2002). *Interficies de las comunidades virtuales. Formulación de métodos de análisis y desarrollo de los espacios en las comunidades en red*. (Tesis doctoral). Universidad Politècnica de Catalunya, Barcelona, España.
- Machío, V. (2007). Societat de la informació a Espanya: competència autonòmica d'orientació europea. *Politiques de Comunicació* Recuperado de http://www.santboi.tv/socinfo_ccaa/Pols_SI_Sp_CCAA_i_cat.pdf.
- MacQueen, K. M. (1998). Codebook Development for Team-Based Qualitative Analysis. *Cultural Anthropology Methods* 10(2), 31-36. Recuperado de www.cdc.gov/hiv/pdf/library_software_answer_codebook.pdf.
- Madden, N. (2009). *Collaborative narrative generation in persistent virtual environments*. (Tesis doctoral). University of Nottingham, Reino Unido.
- Malinowski, B. (1975). *Los argonautas del Pacífico occidental*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Malinowski, B. (1999). Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación. En H. Velasco, J. García y A. Díaz (Edit.), *Lecturas de antropología para educadores*. (21-42). Madrid, España: Editorial TROTТА.
- Manual Addendum (2000). *Atlas ti-The Knowledge Workbench*. Berlín, Alemania: Scientific Software Development.

- Marín, M. (2001). *Estudio de los ambientes de enseñanza-aprendizaje generados en redes de ordenadores*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid, España.
- Marquès, P. (2013). *Competencias básicas del ámbito digital en Primaria*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/peremarques/competencias-bsicas-de-lmbit-digital-a-primria>
- Marquès, P. i Sarramona, J. (Coordinadores) (2013). *Competències bàsiques de l'àmbit digital. Identificació i desplegament a l'educació primària*. Barcelona, España: Generalitat de Catalunya.
- Martín, N. (2006). Volver a ser una escuela unitaria. *Aula de Innovación Educativa*. (149), 32-37.
- Martínez Carreras, M. (2005). *Diseño de un entorno colaborativo y su aplicación a plataformas de aprendizaje*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.
- Martínez Méndez, F. (2002). *Propuesta y desarrollo de un modelo para la evaluación de la recuperación de información en Internet*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.
- Martínez Rico, P. (2006). *La presencia de las Tecnologías de Información y Comunicación en el aula de inglés de secundaria: Descripción del marco contextual y análisis de la motivación de los alumnos*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- McGarry, O. y McGrath, B. (2013). A Virtual Canvas—Designing a Blog Site to Research Young Muslims' Friendships & Identities. *Forum: Qualitative Social Research*, 14 (1) Art. 1.
- Mead, M. (1981). *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*. Barcelona, España: Editorial LAIA / FONTAMARA
- Mead, M. (1993). *Adolescencia sexo y cultura en Samoa*. Barcelona, España: Editorial Planeta-De Agostini.
- Ministerio de Educación Nacional: MEN. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional-Creative Commons.
- Miranda, J. (2013). La noción de "Competencias" en la Reforma de la Educación Básica en México (2009-2011): Limitaciones y alternativas. *Revista Iberoamericana de Educación*. 61 (4), 1-15.
- Mor, E. (2008). *Captura i Anàlisi del Comportament dels Estudiants en Entorns Virtuals d'Aprenentatge: El Campus Virtual de la UOC*. (Tesis doctoral). Universitat Oberta de Catalunya, España.

- Moreno Clari, P. (2009). *Análisis del uso universitario de plataformas de gestión del aprendizaje. Estudio de caso en la Universitat de València*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, España.
- Moreno Florez, P. A. (2005). *Las nuevas tecnologías de Información y Comunicación en las concepciones de enseñanza y aprendizaje de los profesores del área de Educación Física de la III Etapa de Educación Básica de los Municipios Torbes e Independencia del estado Táchira-Venezuela*. (Tesis doctoral). Universidad Rovira y Virgili, Tarragona, España.
- Moyà, M. (2012). *La Nostra Escola*. CEIP Sant Serni. Recuperado de <http://escolasantserni.blogspot.com.es/>.
- Muhr, T. (1997). *Atlas.Ti. Visual Qualitative Data Analysis – Management. Model Building – Release 4.1*. Berlín, Alemania: Scientific Software Development.
- Muhr, T. (2000 December). Increasing the Reusability of Qualitative Data with XML *Forum: Qualitative Social Research, 1*, (3) Art. 20, Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-00/3-00muhr-e.htm>.
- Muñoz, J. (2005). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti*. Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona.
- NEMED. (2007). *Network of Multigrade Education*. NEMED Recuperado de <http://www.ub.edu/euelearning/nemed/icteng.htm>;
- Nó, J. (2005). Planificación de la enseñanza semipresencial: una experiencia de postgrado. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento-UOC*. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/no0405.pdf>.
- Nørskov, S. y Rask, M. (2011). Observation of Online Communities: A Discussion of Online and Offline Observer Roles in Studying Development, Cooperation and Coordination in an Open Source Software Environment. *Forum: Qualitative Social Research, 12* (3), Art.5.
- Ornellas, A. y Sánchez i Valero, J. A. (2008) Una mirada hacia la formación del profesorado en tecnologías de la información y la comunicación. *Investigaciones-Diálogos*, (2-3), 49-56.
- Ortiz, F. J. (2007). *Description of a virtual learning environment for preliminary schools*. (Tesis de maestría). Växjö University, Suecia.
- Pantaleoni, F. (2008). *Matis*. Povos indígenas no Brasil: ISA. Recuperado de <http://pib.socioambiental.org/es/povo/matis/897>.
- Paradise, R. (1979). *Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno en el salón de clases*. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Payaró, M. (s/a). *Escola Puig Segalar*. Viladamat: Xarxa Telemática Educativa de Catalunya. Recuperado de <http://www.xtec.cat/ceipviladamat/>.

- Pérez, A. y Caballero, J. M. (2003). *La nueva ruralidad en Europa y su interés para América Latina*. FAO: Investment Centre Occasional Paper Series. Recuperado de <http://ftp.fao.org/docrep/fao/010/y4524s/y4524s00.pdf>.
- Pérez Puente, E. (2007). *Las "WebQuests" como elemento de motivación para los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en la clase de lengua extranjera (inglés)*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Pérez Sabater, C. (2007). *Los elementos conversacionales en la comunicación escrita vía Internet en lengua inglesa*. (Tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellon, España.
- Pérez Vázquez, C. (2004). *Aplicación de entornos virtuales para la exploración y búsqueda de información*. (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Madrid, España.
- Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la Escuela*. Santiago de Chile, Chile: Dolmen Ediciones.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: GRAO.
- Pincas, A. (Junio de 2005). E-training the multigrade school teacher. En C. Tsolakidis, P. Koulouris y S. Sotiriou (Editores), *2005 Annual conference of the European Distance E-Learning Network (EDEN) Lifelong e-Learning for Multigrade School Teachers*. S. S. Conferencia llevada a cabo en el First Workshop of the Network of Multigrade Education (NEMED), Helsinki, Finlandia.
- Planella, J. (2006). Reseña del libro "Alfabetismos digitales. Comunicación, innovación y educación en la era electrónica" de Ilana Snyder. *UOC Papers* (2). Recuperado de <http://www.uoc.edu/uocpapers/2/dt/esp/planella.pdf>
- Portillo, D. (Productor) (2016). *Alfabetización Digital*. Video de Emilia Ferreiro. Programa: *Lectura y escritura en la alfabetización inicial*. [Youtube] Teatro Coliseo Podestá, La Plata. De <https://www.youtube.com/watch?v=pfKfzhkgZT8>
- Postholm, M. (2003). *"I can't find my grandma on the Internet!" : A Study of Project Work Using ICT as a Mediating Artefact*. (Tesis doctoral). Norwegian University of Science and Technology, Noruega.
- Pozas Arciniega, R. (1967). *Juán Pérez Jolote*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pozas Arciniega, R. (1989). *Guía general cualitativa para la investigación*. México: UNAM.
- Pozas Cano, R. (2008). *Los operadores de una radio indigenista como agentes educativos de cambio XECTZ 'La voz de la sierra norte'*. (Tesis de maestría), Instituto Politécnico Nacional-CINVESTAV, México.
- Prats i Fernández, M. (2004). *La incorporació de les TIC a l'ensenyament universitari presencial*. (Tesis doctoral). Universitat Ramon Llull, Barcelona, España.

- Preece, J. & Maloney D. (2003) Online Communities: Focusing on sociability and usability. En J. Jacko y A. Sears (Eds.), *Handbook of Human-Computer Interaction* (596-620). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers.
- Programa de Estudios y Análisis: PEA (2006). *Modelos de enseñanza y aprendizaje presentes en los usos de plataformas e-learning en universidades españolas y propuestas de desarrollo*. (Plan de trabajo). España, Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Universidad de Santiago de Compostela.
- Programa de Estudios y Análisis: PEA (2008). *Modelos de enseñanza y aprendizaje presentes en los usos de plataformas de e-learning en universidades españolas y propuestas de desarrollo*. (Informe Final). España, Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, Universidad de Santiago de Compostela.
- Programa Nacional para la Actualización Permanente: PRONAP. (2008). *Programa nacional para la actualización permanente de maestros en servicio*. Recuperado de <http://pronap.ilce.edu.mx> .
- Quintana, J. (2000). Competencias en tecnologías de la información del profesorado de educación infantil y primaria. *Revista Interuniversitaria de Tecnología Educativa*. 1-11.
- Ramis, L. (2008). *Coses que et passen a Barcelona quant tens 30 anys*. Barcelona, España: Columna.
- Reneland-Forsman, L. (2009). *A Changing Experience: communication and meaning-making in web-based teacher training*. (Tesis doctoral). Växjö University, Suecia.
- Resta-Semenov (2004). Las TICs y la Formación Docente: marco conceptual y contexto mundial. En E. Khvilon y M. Patru (Coord.) *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente*. (pp. 13-35). París, Francia: UNESCO.
- Resultados del informe PISA (7 de diciembre de 2016). *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2016/12/05/media/1480958752_164797.html?rel=mas
- Rheingold, H. (2000). *The Virtual Community*. Electrónica versión. Recuperado de <http://www.rheingold.com/vc/book/intro.html> .
- Ridley, C. & Avery, A. (1979). Social network influence on the dyadic relationship. En R. Burgess, & T. Huston, (Eds.). *Social exchange in developing relationships*. (pp. 223-246). New York, USA: Academic Press.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. Documentos DIE. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1999). *La práctica docente y la formación de maestros*. México: DIE-CINVESTAV-IPN

- Rodríguez, A. (2007). *Memoria del Curso de verano MUST*. Comenius GR-2007-027-001.
- Rodríguez Gayarre, R. (2003). *L'aprenentatge de les matemàtiques com a participació i construcció social en un entorn virtual*. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- Rodríguez Illera, J. L. (2004). Las alfabetizaciones digitales. *Bordón*. 56 (3 y 4), 431-441.
- Rogoff, B. (1999). *Learning through guided participation in cultural endeavors* Forthcoming. Oxford University, USA: Press Drafft.
- Roitman, M. (24 de agosto de 2016). La información basura o el totalitarismo en la red. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2016/08/24/opinion/017a1pol>
- Roos, B. (2005). *ICT and formative assessment in the learning society*. (Tesis doctoral). Umeå University, Suecia.
- Rosell, D. (2006). *CEIP Llavorsí*. Pallars Sobirà: CiberSt. Recuperado de <http://www.xtec.cat/ceipllavorsi/>.
- Rourke, L., Anderson, T. , Garrison, D.R. & Archer, W. (2000). Methodological Issues in the Content Analysis of Computer. En *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. Conference Transcripts, Alberta, Canada. Recuperado de http://iaied.org/pub/951/file/951_paper.pdf.
- Ruiz, M. N. (2005). Learner Autonomy in Computer-Assisted Language Learning. A comparative case-study of learners' behaviours in the English as a Foreign Language Context Departament de Filologia Anglesa i Romànica, Universitat Jaume I.
- Rural Wings. (2008a). "Red de escuelas rurales. El proyecto Rural Wings." Rural Wings en España. Recuperado de <http://www.futurelearning.org/ruralwings/>.
- Rural Wings. (2008b). "Rural Wings España. Red de escuelas rurales." Recuperado de <http://www.futurelearning.org/ruralwings/index.html>.
- Rural Wings. (2011). "Rural Wings. Spreading the Wings of Knowledge." Recuperado de <http://www.ruralwings-project.net/RW/index.html>.
- Rydberg, F. (2003). *A Triple Helix of Learning Processes - How to cultivate learning, communication and collaboration among distance-education learners*. (Tesis doctoral). Stockholm University, Kista, Sweden.
- Rytina, S. & Morgan, D. (Julio 1982). The arithmetic of social relations: the interplay of category and network. *American Journal of Sociology*, 88 (1), 88-113.
- Ryymin, E. (2008). *Teachers' Intelligent Networks. Study on Relationship-based Professional Development supported by Collaborative Learning Technologies*. (Tesis doctoral). Tampere University, Finlandia.

- Sampieri, M. (2008). *Monitorización del progreso en el aprendizaje. Marco teórico y evidencia empírica en la aplicación de teorías de evaluación y monitoreo de procesos en la creación de herramientas para monitorear el progreso en el aprendizaje en escenarios de e-learning*. (Tesis doctoral). Universitat Politècnica de Catalunya, España.
- San Nicasio, C. P. (2010). *Nuestro pueblo. Nuestra escuela*. Recuperado de <http://centros4.pntic.mec.es/cp.san.nicasio/>.
- Sánchez, C. y Reyes, A. (2000) *Las políticas educativas y su repercusión en el medio rural. Estudio antropológico de un proyecto educativo de los años 1979-1989*. (Tesis de licenciatura). Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.
- Sánchez, J. A.; Muntadas, M.; Sánchez, C.A. y Sancho, J. M.. (2008). El Campus Virtual de la Universidad de Barcelona. Modelos de enseñanza y aprendizaje emergentes. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7 (2), 33-43. Recuperado de <http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>
- Sánchez Díaz, J. (2009). *Condiciones para el desarrollo de comunidades de construcción de conocimiento con el soporte del Knowledge Forum en entornos de Educación Superior*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Sánchez Izquierdo, F. (2007). *La formación universitaria online para pilotos en activo*. (Tesis doctoral). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España.
- Sánchez Pérez, C. (2004). *Las concepciones de los asesores de matemáticas, como resultado de una práctica social en comunidades de aprendizaje*. (Tesis de maestría). Instituto Politécnico Nacional-CINVESTAV, México.
- Sánchez Pérez, C. (2005). Los programas de capacitación: aspecto cosificado de la mediación institucional. En M. Rueda (Presidencia), *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Ponencia presentada en Hermosillo, Sonora, México.
- Sánchez i Valero, J. A. (2009). Internet en el aula. Aplicación didáctica de Internet. *Enredados en la red. CRITICA*, 54 (959), 59-61.
- Sancho , J. M. (1995). Educación y sociedad post-industrial: a vueltas con las paradojas. Hoy ya es mañana. *Tecnologías y educación: un diálogo necesario. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*, 57-74.
- Sancho , J. M. (2005). De la reproducción a la creación: las TIC como herramienta de aprendizaje. *Congreso Internacional de Educación Superior y Nuevas Tecnologías*. Universidad de Barcelona. Santa Fe, Argentina.
- Sancho, J. M., Ornellas, A., Sánchez, J. A., Alonso, C. y Bosco, A. (2008). La formación del profesorado en el uso educativo de las TIC: una aproximación desde la política educativa. *Revista Praxis Educativa* (12), 10 -22.

- Sancho, J. M., Bosco, A., Alonso, C., y Sánchez, J. A. (2015). Formación del profesorado en Tecnología Educativa: de cómo las realidades generan los mitos. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14 (1), 17-30.
- Sandín, M. P. (2007). *Introducción al programa de análisis de datos cualitativos Atlas.ti 5.0*. Documento de trabajo. Barcelona, España: Facultad de Pedagogía, MIDE.
- Santamaría, R. (2017). *El abandono escolar prematuro en zonas rurales de España y de Europa*. España: Escuela rural.net. Recuperado de <http://escuelarural.net/el-abandono-escolar-prematuro-en>.
- Sanz, M. (2003). *Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación y la autonomía de aprendizaje de lenguas. Análisis crítico y estudio de casos en el aprendizaje del FLE*. (Tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellon, España.
- Sepúlveda, M. P. y Gallardo, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. 15 (2), 141-153.
- Šileikienė, I. (2005). *The research on e-learning information technologies. Technological Sciences, Informatics Engineering*. (Tesis doctoral). Vilnius Gediminas Technical University, Lituania.
- Silva, J. (2007). *Las interacciones en un entorno virtual de aprendizaje para la formación continua de docentes de enseñanza básica*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, España.
- Simon, J. (2007). *Campusvirtual UB: un nou entorn d'ensenyament-aprenentatge*. Barcelona, España: ICE Universitat de Barcelona.
- Spindler, G. D. (1999). La transmisión de la cultura. En H. M. Velasco, F. J. García y A. Díaz (Ed.), *Lecturas de Antropología para educadores*. (pp. 205-241) Madrid, España: Editorial Trotta.
- Strauss, A. (17 de febrero de 2014). *Atlas.ti/Introducción*. Wikilibros. Recuperado de <http://es.wikibooks.org/wiki/Atlas.ti/Referencias>.
- Suárez, D. (2004). *Manual para la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas*. Buenos Aires, Argentina: Laboratorio de Políticas Públicas.
- Tamayo, J. J. (11 de enero de 2017). *Zygmunt Bauman: Posmodernidad, vida líquida, amor líquido*. Other News en español. Recuperado de <http://www.other-news.info/noticias/2017/01/zygmunt-bauman-posmodernidad-vida-liquida-amor-liquido/>
- Tello, E. (2007). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. UOC, 4 (2), 1-8.

- Toffler, A., Dyson, E., Gilder, G., & Keyworth, G. (1994). *Cyberspace and the American Dream: A Magna Carta for the Knowledge Age*. Published by Progress and Freedom Foundation, Release 1.2 Recuperado de <http://www.hartford-hwp.com/archives/45/062.html>.
- Torras, E. (2008). *El coneixement i el discurs professionalitzador: naturalesa i Canvi en processos d'ensenyament-aprenentatge en una plataforma asincrònica*. (Tesis doctoral). Universitat Oberta de Catalunya, España.
- Trejo Delarbre, R. (2001). Vivir en la Sociedad de la Información. Orden global y dimensiones locales en el universo digital. *La Sociedad de la Información*, (1) Recuperado de <http://www.oei.es/revistactsi/numero1/trejo.htm>.
- Trejo Delarbre, R. (2006). Rasgos de la sociedad de la información. En *Viviendo en el Aleph. La sociedad de la información y sus laberintos* (pp. 75-94). Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Trejo Delarbre, R. (2008a). Investigar en la sociedad de la información. *Congreso Fundacional de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación*. Recuperado de <https://lared.wordpress.com/2008/01/31/investigar-en-la-sociedad-de-la-informacion/>.
- Trejo Delarbre, R. (2008b). Aprender y enseñar en la lógica reticular y abierta de Internet. *Quaderns Digitals*, (51), 1-21. Recuperado de <http://www.quadernsdigitals.net>
- Trejo Delarbre, R. (2009). Internet como expresión y extensión del espacio público. *Revista MATRIZES*, 2 (2), 1-16.
- Trejo Delarbre, R. (2012). Ciencias sociales ante el entorno digital. Para una sociología de Facebook. En R. Casas y H. Carton (Compiladores) *Democracia, conocimiento y cultura*. (pp. 219-240) México: UNAM-IIS y Bonilla Artigas Editores.
- Tsamis, T. (2007). Description of a virtual learning environment for preliminary schools. (Tesis de maestría). Växjö University, Suecia.
- Tsolakidis, C. (Junio de 2005). Multigrade school education in Europe: policies, tendencies, and the challenges for educational ICT. En C. Tsolakidis, P. Koulouris y S. Sotiriou (Editors), *2005 Annual conference of the European Distance E-Learning Network (EDEN) Lifelong e-Learning for Multigrade School Teachers*. S. S. Conferencia llevada a cabo en el First Workshop of the Network of Multigrade Education (NEMED), Helsinki, Finlandia.
- Tsolakidis, C. (2007). The essence of being rural: reality and vision. *Rural Learning for Development: Experiences from Europe*, 27-31.
- Universidad de Sevilla. (2007). *Plataformas e-Learning*. Portal web del Centro de Formación Permanente de la Universidad de Sevilla. CFP. Recuperado de <http://www.cfp.us.es/>

- Valencia, T., Serna, A., Ochoa, S., Caicedo, A., Montes, J. y Chávez, J. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Cali, Colombia: UNESCO, Pontificia Universidad Javeriana.
- Valerio, G. y Ramírez, P. (2012). *Roles y funciones en las comunidades virtuales*. BuenasTareas.com. Recuperado de http://www.gabrielvalerio.com/ensayos/roles_funciones_cv.pdf.
- Valls, M. R. (2000). *Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Vela, C. (2006). *El correo electrónico el nacimiento de un nuevo género*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Vélez, J. B. (2009). *Entorno de aprendizaje virtual adaptativo soportado por un modelo de usuario integral*. (Tesis doctoral). Universitat de Girona, España.
- Villamizar, L. (2007). *Estrategias de formación de profesores universitarios para el uso de las tecnologías de información y comunicaciones (TICs) a partir del sistema de aprendizaje let me learn: dos estudios de caso*. (Tesis doctoral). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España.
- Volkman, E. (2011). *What Is An Online Community?* Social media today. Recuperado de <http://socialmediatoday.com/elliott-volkman/343142/what-online-community>.
- Vu Minh, C. (2005). *Constructivist learning : an operational approach for designing adaptive learning environments supporting cognitive flexibility*. (Tesis doctoral). Universite Catholique de Louvain, Bélgica.
- Warman, A. (1980). *Ensayos sobre el campesinado en México*. México: Nueva Imagen.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning as a Social System*. Recuperado de www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- White, N. (2012). *Community Member Roles and Types*. Washington, USA: Full Circle Associates Seattle, Recuperado de <http://www.fullcirc.com/community/memberroles.htm>.
- Whittaker, S., Issacs, E., & O'Day, V. (1997). Widening the Net. Workshop report on the theory and practice of physical and network communities. *SIGCHI Bulletin*, 29(3), 27-30.
- Wikipedia. (2006). *Sitio Web*. España: Wikipedia. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Sitio_web.
- Wikipedia. (2015a). *IMS Learning Design*. Cataluña: Wikipedia. Recuperado de https://ca.wikipedia.org/wiki/IMS_Learning_Design

- Wikipedia. (2015b) *Entorno Virtual de Aprendizaje*. España: Wikipedia. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Entorno_Virtual_de_Aprendizaje
- Wikipedia (2018). *El Pinar de el Hierro*. España: Wikipedia. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/El_Pinar_de_El_Hierro#Barrios_y_pagos
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro, la etnografía en la investigación educativa*. España: Paidós/MEC.
- WordPress. (2006). *Instalación y gestión básica de un blog*. Recuperado de http://web.educastur.princast.es/servicio/documentos/edublog_v01.pdf.
- Xtec.cat. (2006). *CEIP Llavorsí*. Cataluña: XTEC. Recuperado de <http://www.xtec.cat/ceipllavorsi/>.
- Xtec.cat. (2009a). *Escola Rellinars*. Cataluña: XTEC. Recuperado de <https://sites.google.com/a/xtec.cat/escolarellinars/>.
- Xtec.cat. (2009b). *CEIP Sant Serni*. Cataluña: XTEC. Recuperado de <http://www.xtec.cat/ceipsantserni-prats/>.
- Xtec.cat. (2012). *CEIP Verge del Tallat*. Cataluña: XTEC. Recuperado de <http://www.xtec.cat/ceiplancafort/>.
- Zavala, D., Muñoz, K. y Lozano, E. (2016). Un enfoque de las competencias digitales de los docentes. *Revista Publicando*, 3(9), 330-340. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5833540>.