

Contenidos e interacciones en comunidades virtuales de aprendizaje

Conteúdos e interações em comunidades virtuais de aprendizagem

Contents and interactions in virtual learning communities

Irma Mariana Gutiérrez Morales¹

Resumen

El presente artículo explora las posibilidades y limitaciones que otorgan las comunidades virtuales de aprendizaje para la formación, enriquecimiento y/o consolidación del capital cultural de sus integrantes. Para tal fin, se analizaron cualitativamente 180 mensajes intercambiados entre los miembros del grupo de Semiótica Cognitiva, a través la plataforma Yahoo Grupos. A cada mensaje se le aplicó un instrumento de análisis consistente en 18 indicadores, que integran las categorías de capital cultural institucionalizado, objetivado e incorporado, según la denominación propuesta por Pierre Bourdieu. Los resultados permiten asegurar que este tipo de comunidades constituyen un mecanismo que permite a sus miembros mantenerse en un estado permanente de aprendizaje, apelando a la naturaleza colaborativa del conocimiento. No obstante, deben preverse algunas condiciones que podrían limitar el éxito en la formación de dichas comunidades, como son: un papel pasivo del moderador y/o de los integrantes de la comunidad, la visualización de la interculturalidad como un obstáculo para el aprendizaje y el desarrollo de la comunidad con fines meramente utilitarios.

Palabras clave

Comunidades virtuales, capital cultural, aprendizaje, interacción.

¹ Irma Mariana Gutiérrez-Morales (México). Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores. División de Humanidades. Programa de Comunicación. Profesora de Tiempo Completo, Asociado "C", No Definitiva mariana_gmx@yahoo.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8768-2416>

Recibido: 20 de junio de 2019
Aceptado: 29 de junio de 2019
Publicado: 16 de diciembre de 2019

Resumo

Este artigo explora as possibilidades e limitações que as comunidades virtuais de aprendizagem proporcionam para a formação, enriquecimento e/ou consolidação do capital cultural de seus membros. Para esse fim, 180 mensagens trocadas entre os membros do grupo de Semiótica Cognitiva foram analisadas qualitativamente através da plataforma Yahoo Groups. A cada mensagem foi aplicado um instrumento de análise composto por 18 indicadores, que integram as categorias de capital cultural institucionalizado, objetivado e incorporado, de acordo com a proposta de Pierre Bourdieu. Os resultados permitem assegurar que esse tipo de comunidade constitua um mecanismo que permita aos seus membros permanecer em um estado permanente de aprendizagem, apelando à natureza colaborativa do conhecimento. No entanto, algumas condições que poderiam limitar o sucesso na formação dessas comunidades devem ser previstas, tais como: um papel passivo do moderador e/ou dos membros da comunidade, a visualização da interculturalidade como um obstáculo para a aprendizagem e o desenvolvimento da comunidade para propósitos puramente utilitários.

Palavras-chave

Comunidades virtuais, capital cultural, aprendizagem, interação

Abstract

This article explores the possibilities and limitations that virtual learning communities provide for the formation, enrichment and/or consolidation of the cultural capital of its members. To this end, 180 messages exchanged among the members of the Cognitive Semiotics group were analyzed qualitatively through the Yahoo Groups platform. Each message was applied an analysis instrument consisting of 18 indicators, which integrate the categories of cultural capital institutionalized, objectified and incorporated, according to the theoretical framework proposed by Pierre Bourdieu. It is possible to ensure that this type of community constitutes a mechanism that allows its members to remain in a permanent state of learning, appealing to the collaborative nature of knowledge. However, some conditions that could limit the success in the formation of these communities must be foreseen, such as: a passive role of the moderator and/or the members of the community, the visualization of interculturality as an obstacle to learning and the development of the community for purely utilitarian purposes.

Keywords

Virtual communities, cultural capital, learning, interaction.

Introducción

Las redes telemáticas se han convertido en herramientas de primer orden para la circulación de información de manera inmediata y a escala global; más aún, se han utilizado eficazmente para promover vínculos entre personas con intereses comunes, ya sea en orientaciones académicas, en campos de conocimiento o en líneas de investigación. Estos vínculos se fortalecen con la apertura de canales de comunicación, sincrónica y asincrónica, en los que pueden apreciarse distintos procesos y niveles de interacción entre los participantes. Esto es lo que se denomina comunidades virtuales. En ellas, participa un número cuantioso de individuos con intereses diversos, que encuentran en la dinámica comunitaria espacios alternos para su formación o consolidación cultural.

Las comunidades virtuales pueden gestarse tanto en espacios cerrados de interacción (por ejemplo, aulas o foros virtuales que diversas instituciones ponen a disposición de sus estudiantes y académicos), como en espacios abiertos que ofrecen empresas globales de medios, y que incluyen tanto un escenario permanente para la interacción de sus integrantes, como una serie de herramientas de comunicación como listas de distribución, discusiones asincrónicas, historial de mensajes, la posibilidad de compartir archivos, salas de chat, etc.

Pero, ¿qué mecanismos se ponen en juego en las comunidades virtuales de aprendizaje para contribuir a la consolidación del capital cultural de sus participantes? A grandes rasgos, éste es el problema que pretende abordar este artículo. Para responderse positivamente, se propone el acercamiento a una comunidad virtual que muestra evidencia empírica sobre los productos, contenidos y mecanismos de interacción que contribuyen a formar, consolidar o compartir capital cultural. Se trata de una comunidad de aprendizaje de alcance global: el grupo de Semiótica cognitiva.

El objetivo es identificar indicadores específicos que materializan la categoría de capital cultural (planteada por Pierre Bourdieu) y la desagregan en capital cultural institucionalizado, incorporado y objetivado. A partir de este ejercicio de identificación y análisis es posible establecer líneas generales para establecer las potencialidades y las limitaciones de las comunidades virtuales de aprendizajes como mecanismos de construcción de conocimiento colaborativo y global.

Marco referencial

Para quien se halle en la disposición de reflexionar sobre el concepto de comunidad, reconocerá en la obra de Ferdinand Tönnies, autor originario de la distinción entre “comunidad” y “sociedad”, uno de los postulados filosóficos y sociológicos más importantes para su esclarecimiento. Este autor asegura que la comunidad es la forma originaria más antigua de la vida colectiva basada en la comprensión mutua y la voluntad para convivir pacífica y conjuntamente, bajo un régimen de cooperación. Incluso, anteriores a la creación de la sociedad, las relaciones comunitarias (de parentesco, de vecindad y de amistad) crean su esencia en el intercambio de la posesión de cosas que surge con la interacción. (Tönnies, 1986; Schluchter, 2011).

Ahora bien, el caso concreto que se presenta en estas líneas es el de un tipo de comunidad basado en este mismo intercambio voluntario de lo propio, pero desarrollado ahora en el ciberespacio que, de extenderse al infinito de lo virtual, se transforma en un espacio acotado simbólicamente y tecnológicamente, como punto de reunión de grupos de personas que han fijado metas y propósitos comunes.

En ese sentido, las comunidades virtuales, basadas principalmente en la comunicación on-line, se han interpretado como la culminación de un proceso histórico de disociación entre localidad y sociabilidad en la formación de nuevos y selectivos modelos de relaciones sociales que sustituyen a formas de interacción humana limitadas territorialmente. (Castells, 2001).

Castells afirma que, si bien el término de “comunidades virtuales” resulta polémico por el concepto tradicional que subyace en la palabra comunidad (sin asimetrías, geográficamente limitada y culturalmente homogénea, cuya existencia real siempre ha sido cuestionada), permite poner el acento en nuevas formas de socialización que diluyen el componente geográfico y privilegian las afinidades entre sus miembros. En ese sentido, una redefinición de comunidad que se adecúe a las formas reales que se desarrollan en el espacio virtual, tendría que poner énfasis en la función de apoyo que cumple para los individuos; por eso Castells respalda la definición establecida por Wellman: “Las comunidades son redes de lazos interpersonales que proporcionan sociabilidad, apoyo, información, un sentimiento de pertenencia y una identidad social”. (Castells, 2001, p.10).

En casi todas las referencias al concepto de comunidades virtuales se reconoce a Howard Rheingold como el pionero en su utilización y definición. Para este autor, una comunidad virtual es aquella conformada por un grupo de personas que intercambian palabras o ideas a través de listas de discusión y redes telemáticas. Para el éxito de una comunidad, se plantea que los integrantes deben apegarse a cierto “contrato social”, a partir del cual se obligan a ciertos comportamientos a cambio de ciertos beneficios, casi siempre ligados a intereses comunes entre el grupo. (Rheingold, 2008, p.3).

Los rasgos distintivos de una comunidad virtual podrían resumirse en los siguientes puntos:

- a) Interacción entre personas mediada por máquinas.
- b) Flexibilidad espacial y temporal.
- c) Intercambio de información y conocimiento entre sus participantes.
- d) Lenguaje compartido (lo cual no se reduce al idioma).
- e) Realización de tareas conjuntas y persecución de intereses comunes.
- f) Libertad de integrarse o separarse de la comunidad. (Cabero, 2006).

Todo lo anterior tiene el propósito, no sólo de compartir información a través de la web, sino de fomentar un sentimiento de comunidad que gire en torno a tareas, intereses y objetivos comunes y que valore la participación de sus integrantes. Al igual que las comunidades físicas generan sociabilidad, relaciones y redes de relaciones humanas, normas de comportamiento y mecanismos de organización. (Salinas, 2003).

Ahora bien, cuando una comunidad virtual se vuelve artífice de procesos de aprendizaje, basados en dinámicas colaborativas de construcción de conocimiento, estamos frente a comunidades virtuales de aprendizaje. En las comunidades virtuales de aprendizaje, los roles tradicionales de “experto” y “alumno” se vuelven arbitrarios, pues todos los integrantes se convierten en investigadores o indagadores que descubren, construyen y comparten conocimientos.

Elboj (2006) asegura que las comunidades de aprendizaje responden a las demandas de transformación social y cultural de los centros

educativos, en el marco de la sociedad de la información. Deben estar basadas en aprendizaje dialógico, participación de todos los agentes educativos, expectativas positivas y progreso permanente.

Existen múltiples investigaciones que dan cuenta de los usos y beneficios de las comunidades virtuales, mismas que podrían agruparse de acuerdo con los siguientes focos de atención:

- a) Investigaciones que subrayan los procesos de interacción y de formación de vínculos sociales conducidos por las comunidades virtuales. Estos estudios dejan claro que el capital social es una categoría compleja, cuya formación en estas comunidades es resultado tanto de la interacción, como de las características de los individuos y de los grupos. Además, toman en cuenta una serie de variables importantes que definen los niveles de interacción, como la confianza, la reciprocidad, la cooperación, las reglas de convivencia y el entendimiento mutuo. (Daniel, Shwier & McCalla, 2003; Soroka & Rafaelli, 2006; Vizer, 2002).
- b) Investigaciones que ponen especial énfasis en el potencial proceso de aprendizaje que deviene de la participación en comunidades virtuales. Cabero (2006) señala algunos factores determinantes para la construcción colaborativa y exitosa de conocimiento, mismos que desde nuestro punto de vista pueden agruparse en tres grupos: i) factores relativos a los contenidos compartidos: calidad de la información, relevancia de los datos, aportaciones sustantivas y reflexivas de los integrantes de la comunidad; ii) factores relacionados con la organización de la comunidad: definición de objetivos y propósitos claros, planificación de los métodos de trabajo, elaboración de acuerdos y reglas de participación; iii) factores vinculados a la participación específica de sus miembros: apertura a nuevos conocimientos, respeto a opiniones divergentes, compromiso y responsabilidad con el grupo, buena actitud para el trabajo en equipo, cohesión y voluntad de compartir y trabajar de manera colaborativa.

Silvio (2005), por su parte, subraya la necesidad de organizar los espacios virtuales en función de las diferentes prácticas a realizar en ellos, y Santamaría (2008) marca la importancia de los soportes digitales y las bondades tecnológicas que ofrecen los ambientes virtuales y que potencian ventajas comparativas frente a otro tipo de comunidades de aprendizaje.

A nivel internacional, algunos investigadores trabajan en la indagación de las motivaciones o factores que inducen a los miembros de comunidades virtuales a compartir sus conocimientos por esta vía. Ardichvili (2008), Chen y Hung (2010), Chiu, Hsu y Wang (2006) y Tsai y Bagozzi (2014) señalan dentro de estas motivaciones: la valoración de los beneficios personales, la confianza generada en el grupo, el sentimiento de pertenencia, e incluso, factores actitudinales y emocionales.

- c) Investigaciones que exponen casos concretos de comunidades virtuales, de las cuales se elaboran análisis pormenorizados de sus productos y servicios informativos, así como comparativos entre algunas de ellas (Fernández, Fernández y Maldonado, 2000); o bien, experiencias resultantes del trabajo en grupos de aprendizaje con apoyo en redes institucionales adscritas a centros de educación superior (Aznar, Cáceres y Rodríguez, 2018; Cabero, Llorente y Marín, 2017; Caicedo, *et. al.*, 2017; Lagos, 2016; Torres, 2002). Dentro de este mismo rubro, también es posible encontrar investigaciones que vinculan el desarrollo de comunidades virtuales de aprendizaje con el uso de redes sociales o con el cursado de MOOC's. (Cruz-Benito, *et. al.*, 2016; Pérez-Garcías, *et. al.*, 2017).

En esta investigación se pretende establecer el papel de las comunidades virtuales de aprendizaje en la formación y/o consolidación del capital cultural de sus integrantes.

El capital cultural, como categoría teórica, permite avanzar hacia un concepto más integral, pluralista y complejo que no se limite a la visión tradicional de la educación escolarizada. Con esta categoría se propone, no sólo evaluar la educación de un individuo por la consecución de títulos académicamente sancionados y con aprobación legal (mismo aspecto que se reconoce como una de las dimensiones del capital cultural: el capital cultural institucionalizado), sino también mediante el tiempo que invierte y las acciones concretas que realiza el sujeto para cultivarse y lograr una modificación del “tener cultura” al “ser culto” (capital cultural incorporado), y el capital cultural traducido en escritos, instrumentos y todos aquellos objetos con soporte físico que pueden ser materialmente transferibles (capital cultural objetivado). (Bourdieu, 1986).

Para hablar de capital cultural, necesariamente tiene que referirse la obra del sociólogo francés Pierre Bourdieu, quien se cataloga a sí

mismo dentro de la corriente contemporánea del “estructuralismo constructivista” o “constructivismo estructuralista”, para afirmar que su trabajo considera por igual la notable injerencia de estructuras objetivas independientes de la voluntad de los agentes en la determinación del mundo social, como la construcción histórica y cotidiana que los actores hacen de las realidades sociales. Se trata, pues, de una concepción de lo social que articula lo objetivo y lo subjetivo, lo externamente determinado (reglas e instituciones) y la interiorización de estas estructuras (representaciones, imaginarios) para modular la acción social. Específicamente en la formalización conceptual de Bourdieu, es la categoría de *habitus* la que consolida este proceso. (Bourdieu, 2002).

Indisociable del *habitus*, Bourdieu propone el concepto de *campo* para referir los espacios sociales que integran un sistema de posiciones establecidas en función de las relaciones que las vinculan o separan. El espacio social, entonces, adopta ciertas formas, por lo general jurídicamente garantizadas y socialmente reconocidas, que determinan los poderes actuales o potenciales de los diferentes campos y agentes, así como las formas de acceso a sus provechos específicos. Los campos se convierten en espacios donde se confrontan fuerzas de poder, de oposición y de lucha, ya que los agentes invierten y comprometen sus recursos para alcanzar ciertas posiciones, manteniéndose así el antagonismo entre los agentes y, como consecuencia, conservando o modificando la estructura del campo.

Identificar la lucha entre agentes por alcanzar posiciones y subrayar el conflicto y la asimetría subyacentes en el espacio social ha motivado que varios autores clasifiquen a Bourdieu como neomarxista (Álvarez, 1996; Giménez, 2002). Algunos otros, por su parte, hablarán de una complementación conceptual a la teoría de Marx (Follari, 2002) y a la teoría económica en general, sobre todo al introducir la noción de *capital* y más aún, al caracterizar diferentes tipos, en el entendido de que no sólo el capital económico objetivado, del que habla la teoría económica, permite entender las posiciones, los intereses y las prácticas de los agentes en los espacios sociales:

Es imposible dar cumplida cuenta de la estructura y el funcionamiento del mundo social a no ser que reintroduzcamos el concepto de capital en todas sus manifestaciones, y no sólo en la forma reconocida por la teoría económica. La teoría económica se ha dejado endilgar un concepto de

capital [...] que reduce el universo de las relaciones sociales de intercambio al simple intercambio de mercancías. (Bourdieu, 2000, p.133).

Utilizando una ruleta como símil del espacio social, Bourdieu propone que los diferentes tipos de capital son al mismo tiempo recursos e intereses que se ponen en juego y cuyo valor y movilización determina las posiciones, las distribuciones y el éxito en un campo determinado. Sin embargo, sí otorga un peso especial al capital económico, señalando que el capital cultural, institucionalizado en forma de títulos académicos, y el capital social, institucionalizado en forma de títulos nobiliarios, pueden convertirse bajo ciertas condiciones en dinero. (Bourdieu, 2000, pp.35-136).

Los diferentes tipos de capital reconocidos por el autor son:

- a) el capital económico. Refiere las condiciones materiales de existencia, que se expresan tanto en la posesión de bienes, como en el consumo individual y social diferenciado de los mismos. Se reconoce fundamentalmente en su equivalente universal, el dinero.
- b) el capital social. Está asociado a la pertenencia del agente a un grupo social determinado y se vincula a una red de relaciones más o menos institucionalizada, cuyo valor se deriva del tamaño de la red y del volumen de otras formas de capital que el grupo posea.
- c) el capital cultural. Puede existir en tres formas o estados:
 - Incorporado. Son disposiciones duraderas en el organismo, presupone un proceso de interiorización que implica un periodo de enseñanza y aprendizaje y una inversión de tiempo y afán de saber (no limitados al periodo escolar). Resulta en parte integrante de la persona, en *habitus*.
 - Objetivado. Posesión de propiedades de carácter cultural. Materialmente transferibles a partir de su soporte físico, pero sólo simbólicamente apropiables si se cuenta con suficiente capital cultural para su disfrute.
 - Institucionalizado. Objetivado en forma de títulos académicos que certifican competencias culturales en aquellos a quienes se les otorgan y que confieren un valor convencional, duradero y legalmente garantizado. (Bourdieu, 2000, pp.135-156).

- Del capital simbólico. Es la forma que toman los diferentes tipos de capital en tanto que son percibidos y reconocidos como legítimos. Opera según la lógica de la distinción y la diferenciación; es inherente al agente, a quien su posesión le confiere: autoridad, prestigio, reputación, crédito, fama, notoriedad, honorabilidad, buen gusto, etc. (Giménez, 2002, p.8).

Desde la perspectiva de este texto, el capital cultural es una categoría que puede trabajarse empíricamente y que permite explorar lo relativo al aprendizaje desde un punto de vista más integral, no supeditado exclusivamente al proceso escolarizado que lo consolida, sino que retome la perspectiva social intrínseca en él. Vale para reconocer tanto la injerencia de estructuras objetivas, independientes de la voluntad de la persona, como de construcciones cotidianas y subjetivas de la realidad social para la regulación de la acción o las prácticas.

El señalamiento que Bourdieu hace con respecto a que el capital cultural no sólo se deriva del proceso institucional escolarizado, permite abrir la puerta a otros posibles mecanismos de consolidación del aprendizaje. Se propone, entonces, el escenario que ofrecen las comunidades virtuales del aprendizaje, cuyo papel en las redes de información (o web social como concepto que apuntala la dimensión colectiva del conocimiento) es cada vez más protagónico.

Metodología

Para indagar sobre los mecanismos en que el capital cultural puede forjarse, enriquecerse y compartirse a través de comunidades virtuales de aprendizaje, se recuperó el caso del grupo de Semiótica cognitiva, una comunidad virtual, abierta, de aprendizaje, temática e internacional.

La comunidad fue fundada en el año de 1999 por iniciativa de Juan Ángel Magariños de Morentín, semiólogo español, quien por esas fechas se desempeñaba como catedrático en la Universidad Nacional de La Plata, en Argentina. Su obra científica básicamente se concentró en la exploración de distintas propuestas metodológicas para el abordaje de fenómenos, sistemas y problemáticas semióticas.

Semiótica cognitiva funcionó durante 18 años en la modalidad de “grupo” de la plataforma Yahoo, sirviendo como foro asíncrono para los 1910 miembros que conformaron la comunidad. Durante estos 18

años, la comunidad compartió mensajes que eran recibidos a través de sus correos electrónicos personales o directamente en la página del grupo.

Para fines de la indagación que se presenta en estas líneas, se construyó un corpus de 180 mensajes que respondió a la lógica siguiente:

- a) Diez mensajes por año.
- b) Cinco mensajes del mes con mayor actividad (mayor cantidad de mensajes compartidos).
- c) Cinco mensajes del mes con menor actividad (menor cantidad de mensajes compartidos –siempre y cuando se completaran los cinco durante el mismo mes).

Esta conformación del corpus no obedeció a un criterio estadístico, sino a la necesidad de hacer un rastreo en los meses de mayor y menor densidad discursiva, y a lo largo de todos los años en que funcionó de manera regular la comunidad.

Una vez conformado el corpus, se aplicó en cada mensaje como unidad de análisis, un instrumento de 18 indicadores que se diseñaron para operacionalizar la categoría teórica central, y que permitían desagregar los tres ámbitos que integran el capital cultural, según Bourdieu. De esta manera, se consiguieron:

- a) Como capital institucionalizado: grados académicos de los participantes, instituciones y países que otorgan dichos grados, cargos académicos o profesionales desempeñados, instituciones, empresas y países en los que se desempeñan los miembros de la comunidad.
- b) Como capital objetivado: vínculos compartidos, eventos en los que participan o que promueven sus miembros, obra compartida.
- c) Como capital incorporado: número, fecha, extensión y temas tratados en los discursos de los participantes, identidad que asumen y argumentos que esgrimen. La transversalidad de la muestra permitió realizar un análisis cualitativo que señala los puntos a considerar para el intercambio de conocimientos y la consolidación del capital cultural, más allá del ámbito escolar institucionalizado.

Hallazgos

Capital institucionalizado

Como ya se señaló con anterioridad, este tipo de capital -según Bourdieu- lo confieren los títulos académicos que certifican la adquisición y el desarrollo de competencias culturales. Su reconocimiento es convencional y está sancionado legalmente por las instituciones que lo otorgan.

En el caso de la comunidad analizada, sus miembros no se presentan de manera obligada a partir de los grados académicos que han conseguido en lo individual. Dentro del corpus, sólo en 29 mensajes de los 180 analizados, sus autores refieren sus grados académicos de manera explícita, de los cuales 25 dicen poseer el grado de doctor, tres de licenciado y uno de estudiante de licenciatura.

El hecho de manifestar los niveles de escolarización alcanzados puede deberse a varios factores. Algunos lo retoman como un elemento de identidad; otros más lo utilizan para otorgarle mayor prestigio o autoridad a los conocimientos que comparten en forma de argumentos, opiniones u obras. En este sentido, vale la pena retomar las palabras de Michel Foucault, quien expresa el grado de ritualización que conlleva el intercambio y la comunicación de discursos:

“El ritual define la cualificación que deben poseer los individuos que hablan (...) fija la eficacia supuesta o impuesta de las palabras, su efecto sobre aquellos a los cuales se dirigen, los límites de su valor coactivo (...) Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican”. (Foucault, 1992, pp. 24, 27).

Externar los grados académicos es una manera de establecer la cuota de validez que tiene el conocimiento compartido, independientemente de que el propósito sea común en todos los miembros. No resulta extraño, en consecuencia, que los grados que más se consiguen sean los de doctorado, ya que este mecanismo genera un efecto de realce a las ideas expresadas.

Un segundo aspecto a considerar dentro de este mismo rubro es la capacidad que tiene una comunidad virtual de aprendizaje de admitir variados niveles de escolarización, sin que resulte un obstáculo

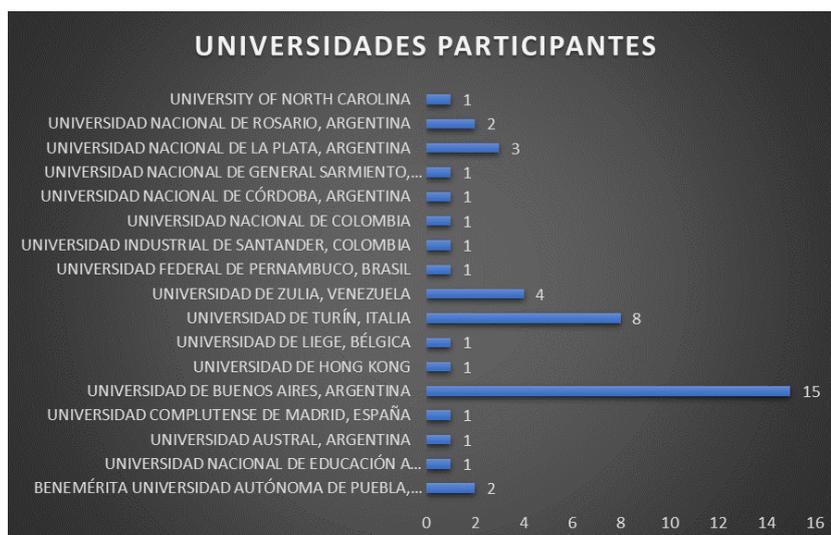
para la consecución de los objetivos que se ha trazado el colectivo. Esto es posible gracias a que –como se mencionaba anteriormente– los roles tradicionales de expertos y aprendices se vuelven arbitrarios y se privilegia la participación dialógica y la comunicación horizontal.

Otro indicador que señala la posesión de capital cultural institucionalizado son los cargos académicos o profesionales que desempeñan los miembros de la comunidad. De nueva cuenta, pocos son los miembros que manifiestan las actividades profesionales que desarrollan, y casi siempre se dan a conocer en las firmas institucionales que se encuentran predeterminadas en los correos de los autores de los mensajes. Sólo en 14 de los 180 mensajes analizados, aparece este indicador.

Ahora bien, básicamente se encontraron cuatro tipos diferentes de cargos institucionales: a) profesores; b) editores de revistas científicas; c) directores o presidentes de centros o asociaciones científicas o académicas; y d) responsables de proyectos de investigación. Los profesores ocupan el tipo de cargo institucional mayoritario y esto puede deberse a la necesidad de una permanente actualización docente, dada la velocidad de aparición y renovación de saberes y destrezas, en el marco de la sociedad del conocimiento y la revolución tecnológica que caracterizan estos tiempos (Lévy, 2007, p.129). La integración de comunidades virtuales se convierte en un mecanismo que permite a sus miembros mantenerse en un estado permanente de aprendizaje, apelando a la naturaleza colaborativa del conocimiento.

Y en el mismo renglón de los requerimientos actuales de formación y de aprendizaje en la era global, es necesario mencionar la capacidad que tienen las comunidades virtuales de establecer fronteras que no necesariamente se corresponden con las geográficas. En el caso estudiado, se revisaron las instituciones educativas en las que se desempeñan los miembros del grupo, dando como resultado un universo de 17 universidades diferentes, ubicadas en 10 países de América, Europa y Asia.

Figura 1. Universidades en las que se desempeñan los integrantes de la comunidad



La interculturalidad, en el caso de comunidades como ésta, es un fenómeno que se manifiesta de manera regular en el uso de idiomas diferentes al español (que es la lengua de uso mayoritario), como el inglés, el francés o el portugués, que no limitan la comunicación entre los participantes. Tampoco la heterogeneidad cultural impide que se haga común el conocimiento. No obstante, pertenecer a comunidades interculturales sí demanda el conocimiento de otras lenguas y la voluntad de comprensión de pautas culturales diferentes a las propias para potenciar el aprendizaje y la perspectiva global que puede ofrecer.

Capital objetivado

El capital objetivado se manifiesta físicamente en las posesiones materiales vinculadas a la cultura de los sujetos. La característica fundamental de este tipo de capital es su posibilidad de transferirse materialmente y ser objeto de apropiación física y simbólica; esto último si se cuenta con el suficiente capital cultural. Es por ello que, en el análisis realizado en el grupo de *Semiótica cognitiva*, los indicadores que dieron cuenta de la posesión y el intercambio de este tipo de capital fueron:

- a) Obras. Los libros, artículos, ensayos y cualquier tipo de texto literario o científico que fuera citado o compartido en la comunidad se consideraron capital objetivado, ya que tienen una existencia

material o virtual que contribuye a adquirir o consolidar el capital cultural de los integrantes del grupo.

- b) Eventos. Se identifican como capital objetivado en la medida en que la vivencia del evento, los procesos de socialización que allí tienen lugar y el intercambio de ideas materializadas en forma de discursos en lenguaje oral o escrito que ahí se producen y difunden, se manifiestan materialmente y también contribuyen al enriquecimiento del capital cultural de los que los presencian.
- c) Vínculos. Podría cuestionarse la existencia material de la información que se comparte a través de páginas web y, por lo tanto, su viabilidad para considerarse capital objetivado. No obstante, los textos y todo tipo de material que se hospeda en la red y que se intercambia, son recibidos por los miembros de la comunidad mediante una afectación sensorial que moviliza la percepción de una apropiación material de la información.

Siendo así, se encontró que en los mensajes que intercambiaron los miembros de la comunidad (recuérdese que la muestra asciende a 180 mensajes), se refieren 60 obras literarias o científicas de autores diversos. En su gran mayoría, la literatura citada gira en torno al tema que congrega a la comunidad: la semiótica. También el mayor porcentaje corresponde a obras en español, aunque también se cita literatura en francés o en italiano. De los 60 títulos, 55 son libros, dos son artículos científicos y tres son capítulos en libros.

Un dato interesante es que once de las obras referidas son de la autoría de los mismos miembros de la comunidad, lo cual pone de relieve la posibilidad de utilizar este espacio común para la difusión de obras propias. Esto garantizaría un público concentrado en los temas que son del interés de los integrantes de la comunidad; y al focalizarse el público, la posibilidad de generar interés o empatía podría potenciarse.

De manera adicional ha de mencionarse la publicación de dos listas de libros que se pusieron a disposición de los miembros de la comunidad, cada una de 180 títulos, que pueden consultarse en línea, que constituyen recursos académicos valiosos y que, gracias a la participación y la colaboración en la comunidad, se vuelven accesibles.

En lo que concierne a los eventos, los miembros de la comunidad publicitaron 28: a) 14 congresos; b) cinco conferencias; c)

cuatro presentaciones de libro; d) tres jornadas y e) dos seminarios. Evidentemente, se trata de eventos académicos que organizan o en los que participan los miembros de la comunidad, y sobre los cuales se extiende la invitación al resto de los integrantes por considerarlos de interés para enriquecer sus conocimientos sobre semiótica (objetivo de la comunidad). También es interesante subrayar que, al no compartirse el mismo espacio geográfico, la oferta de eventos resulta internacional, destacando como lugares de realización: Argentina, Colombia, España, Francia, Italia y Chile.

Compartir vínculos a páginas web también se consideró un elemento dentro del capital cultural objetivado, ya que la información como que proveen estas páginas es materialmente visible. Como se aprecia en la gráfica, los vínculos compartidos corresponden a: a) universidades y asociaciones, 15; b) repositorios, 10; c) páginas personales, en su mayoría blogs, 8; d) páginas de revistas científicas, 7; e) páginas de editoriales, 7.

Figura 2. Tipos de links compartidos en la comunidad



Es importante señalar la visión utilitaria que subyace en gran parte de las dinámicas de intercambio de conocimiento en las comunidades de aprendizaje. Al compartirse un perfil académico, se puede inferir que gran parte de los miembros desarrollan actividades de este tipo y la información compartida (eventos, obras, páginas) coadyuva a ampliar sus horizontes de acción en el ámbito académico. Independientemente de las afinidades que se pueden establecer, la posibilidad de visualizar personas que comparten los intereses propios y que pueden intercambiar información referente al tema que los une, permite dar certeza a la construcción del conocimiento

propio y a movilizar la inteligencia colectiva pregonada por Lévy en la conformación de la cibercultura.

Capital incorporado

Se trata de una de las categorías más complejas de entender y analizar dentro de la propuesta de Bourdieu. El capital incorporado implica un proceso de interiorización de la cultura, que surge de un periodo de enseñanza y aprendizaje y, por lo tanto, de un periodo de inversión de tiempo por cultivarse y de un afán de saber (en cierto sentido, de una especie de motivación intrínseca que obliga al sujeto a buscar, exponerse a y generar conocimiento).

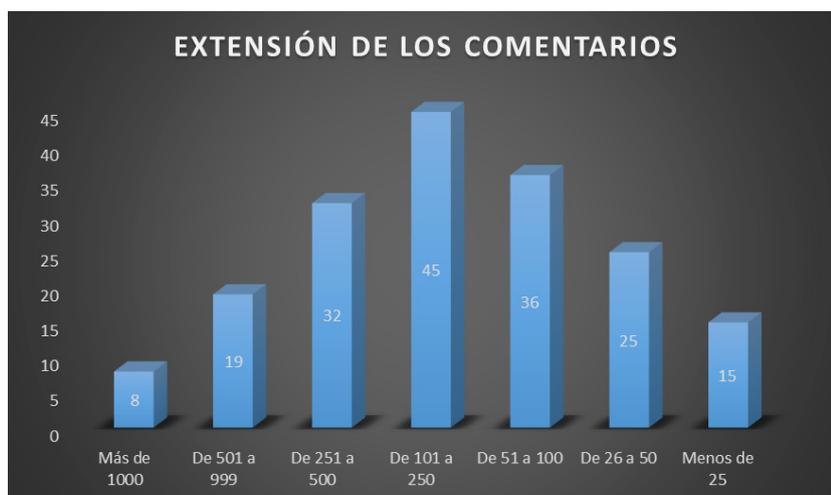
Es el capital que se integra al sujeto y que puede exteriorizarse a través de procesos de verbalización, acciones, conductas o actitudes. Dado que pertenecer a una comunidad es un acto voluntario, la participación que se exhibe dentro de la comunidad apunta también a una disposición voluntaria del sujeto. El tiempo que se destina a intervenir, publicar y leer los mensajes que circulan en el interior de la comunidad obedece a objetivos personales: de expresión, de difusión, de consulta, etc.

Sobre esta categoría, los primeros indicadores que se retomaron en el análisis fue el número de intervenciones que realizaron los miembros de la comunidad y la extensión de los comentarios.

Los 180 mensajes que se estudiaron son de la autoría de 109 participantes diferentes. Con el menor número de intervenciones se encontró que 83 miembros sólo participaron una vez, y 16 más, dos veces. Con el mayor número de intervenciones, el moderador del grupo, Juan Magariños de Morentín, tuvo 14 intervenciones, y otro integrante del grupo, publicó 10 mensajes.

En cuanto a la extensión, el comentario más largo alcanzó 3,818 palabras, mientras que el más breve utilizó sólo tres. El promedio general de palabras por mensaje es de 278 (para ilustrar este número, puede pensarse que esta extensión corresponde a un poco menos de una cuartilla o a cinco párrafos de extensión media). La gráfica siguiente muestra la extensión de los comentarios agrupada por intervalos. Como puede observarse el rango que concentra el mayor número de comentarios es el establecido entre 101 y 250 palabras.

Figura 3. Extensión de los comentarios compartidos en la comunidad



Otro aspecto que se analizó en el corpus fue el tema de cada intervención. Se asignó un tema a cada mensaje, mismo que casi siempre coincidió con el asunto del correo electrónico que envían los miembros a la comunidad. En ese sentido, se encontró que fueron 109 los temas que se discutieron, siendo el más recurrente el de “¿Para qué sirve la semiótica?”.

Este indicador fue ilustrativo en varios sentidos, particularmente en lo que concierne a la cohesión y al conocimiento común de los integrantes. Sobre el primer punto, el de la cohesión, el hecho de que el segundo tema más discutido fuera “Condolencias por el fallecimiento de Juan Magariños”, hecho acaecido en el año 2010, puso de relieve la importancia del moderador para movilizar la participación de la comunidad.

De hecho, durante ese año y el siguiente, se ubican los últimos periodos de gran afluencia de mensajes en la comunidad, misma que luego irá a la baja hasta desaparecer en el año 2016. La importancia del moderador de la comunidad radica fundamentalmente en tres aspectos:

- a) El capital social del que dispone el moderador es la base de la conformación de la comunidad. La red que puede tejerse alrededor de este personaje se deriva de la cantidad de vínculos que ha logrado establecer en su ámbito de acción. Además, el moderador es capaz de hacer emerger necesidades y propósitos

comunes en los integrantes de la comunidad y afianzarlos en torno a proyectos identitarios y de cohesión social (incluyendo vínculos afectivos) que se satisfacen con la participación recíproca de los miembros.

- b) El capital simbólico del moderador también constituye un aliante para la integración y mantenimiento dentro del grupo. Cada integrante ve en el prestigio y la autoridad del moderador, una de las garantías para fortalecer el nivel de confianza dentro de la comunidad de aprendizaje, sobre todo en lo que se refiere a la generación e intercambio de conocimiento.
- c) La actuación del moderador en el grupo incide de manera inquestionable en el desarrollo de las acciones comunicativas que emerjan en la comunidad. Un moderador que anima el diálogo y el intercambio comunicativo da lugar a comunidades de mayor densidad discursiva. Este papel del moderador tendría el propósito de movilizar el conocimiento, de difundir el pensamiento colectivo alrededor de las temáticas específicas que se aborden, de integrar de manera más efectiva a los miembros de la comunidad a partir del intercambio de experiencias y objetos de la cultura, y de afianzar las identidades individuales y la comunitaria en torno al grupo.

Este mismo tópico da pie a un comentario más a propósito de la emotividad en las comunidades. Una comunidad de aprendizaje no se reduce a los argumentos racionales o a la actividad meramente intelectual de sus integrantes, antes bien, el fortalecimiento de los vínculos entre los miembros, la expresión de emociones y la afectividad contribuyen a afianzar el sentido de comunidad y enriquece el aprendizaje. En el caso estudiado no es fortuito encontrar marcas de discurso emotivo: felicitaciones, muestras de afecto o admiración, señales de apoyo o solidaridad, desavenencias o estados de ánimo.

Otros de los temas más discutidos según el análisis del corpus discursivo fueron: a) universidad de la calle; b) antropocentrismo; c) qué es el conocimiento; d) signo y significado; e) subjetividad; y f) narratología. Son tópicos que se derivan del campo general de la semiótica, que incentivan la participación y que hacen emerger la necesidad y el anhelo de la construcción de un conocimiento común entre los miembros de la comunidad. Cabe mencionar que algunos de estos tópicos refieren proyectos de investigación en marcha que

promueven los integrantes de la comunidad para la integración de equipos de trabajo (como es el caso de “universidad de la calle”), o para recabar información teórica y/o empírica para el desarrollo mismo de la investigación.

El último indicador revisado fue la modalidad de las intervenciones. En el corpus se distinguieron ocho modalidades diferentes, señaladas aquí en orden decreciente de aparición: a) comentario/opinión (60); b) planteamiento de dudas (24); c) intercambio de sugerencias bibliográficas (23); d) promoción de eventos académicos (19); e) *call for papers* (14); f) divulgación de trabajo propio (13); g) saludos/agradecimientos/felicitaciones (11); h) divulgación de trabajo ajeno (7).

La modalidad más frecuente que asumen las intervenciones de los integrantes de la comunidad son los comentarios. En ese sentido, los comentarios nutren de manera importante el proceso de aprendizaje al servir como base del intercambio de conocimiento, sobre todo referente a la temática general abordada por la comunidad. ¿Qué es lo que se comenta o sobre lo que se opina dentro de la comunidad? A continuación, se establecen algunas líneas generales de la clasificación de estos comentarios:

- a) Discusión de conceptos y teorías. El campo de la semiótica se ha nutrido de una variedad importante de postulados teóricos y de conceptos que se retoman para su discusión en la comunidad. Se diserta tanto sobre conceptos como signo, semiosis o subjetividad, como sobre planteamientos teóricos constructivistas o cognitivistas.
- b) Análisis de obras y planteamientos de autores específicos. No es raro encontrar que los miembros de la comunidad retomen ideas o planteamientos de autores reconocidos en el ámbito de la semiótica como Umberto Eco, Charles S. Peirce o Ferdinand de Saussure. Se aprecia una base de conocimiento común que está constituida por autores “clásicos” en la materia, de cuyas bases se desprenden interpretaciones, reinterpretaciones y aplicaciones para las investigaciones semióticas propuestas.
- c) Contrastación de metodologías y técnicas. Un porcentaje significativo de miembros encuentra en el trabajo de investigación una fuerte motivación para integrarse en la comunidad. Es por ello que otro conjunto de comentarios vertidos en el interior del grupo están orientados a sugerir, someter a validación o contrastar

estrategias metodológicas y procedimientos técnicos para el desarrollo de dichas investigaciones.

- d) Exposición de proyectos y resultados de investigación. Además de las consideraciones metodológicas que se someten al conocimiento público de la comunidad, también es posible detectar que algunos de sus miembros utilizan el espacio común para presentar proyectos de investigación o resultados preliminares de sus pesquisas.
- e) Planteamiento de esbozos teóricos innovadores. La base teórica que fundamenta las discusiones en la comunidad no se deriva en exclusiva de la literatura consagrada en la materia, también la comunidad sirve como un ejercicio para el planteamiento de propuestas teóricas innovadoras que se encuentran en etapa de bosquejo, enriquecimiento o consolidación. Dichos postulados resultan del esfuerzo de sus miembros, como autores de los planteamientos, o bien, dan un toque de actualidad al saber compartido mediante la difusión de literatura reciente o de planteamientos teóricos novedosos.

Algunas modalidades de participación entre los miembros de la comunidad permiten advertir el sentimiento de solidaridad que los cohesionan. Entre estas modalidades están, por ejemplo, las sugerencias bibliográficas, que se entienden en el ánimo de contribuir al enriquecimiento del aprendizaje colectivo; y los *call for papers* que invitan a la participación editorial de los integrantes en medios científicos especializados.

Discusión y conclusiones

Para el enfoque constructivista de la educación, las comunidades virtuales de aprendizaje encuentran su razón de ser en la participación conjunta de experiencias socioculturales y colectivas, relevantes y auténticas, que enfatizan el trabajo cooperativo y la co-construcción del conocimiento. (Díaz Barriga, 2005). Los intereses y problemas compartidos, así como la determinación de metas comunes, se convierten en la base de la estructura comunitaria, pero también fomentan el compromiso y la responsabilidad con los otros. Incluso, la diversidad de roles e identidades individuales, en el ciberespacio reconocido como propio, se enriquecen con las improntas de una identidad colectiva.

Las comunidades virtuales de aprendizaje requieren, no obstante, de una serie de condiciones que favorezcan la verdadera vida en comunidad y logren el objetivo del enriquecimiento cognitivo y cultural de sus integrantes. Entre estas condiciones se encuentran:

- a) **Carácter abierto e internacional.** Hoy por hoy, existe una marcada tendencia hacia la flexibilización de las prácticas educativas, formales y no formales. Como parte de dicha flexibilización, se concibe que el proceso educativo se lleve a cabo en formas, tiempos y lugares que respondan a las necesidades específicas de las personas. Las comunidades son, pues, oportunidades de aprendizaje que se eligen en función de necesidades compartidas y que permiten formar, enriquecer y consolidar el capital cultural, entendido en la dimensión integral, no forzosamente escolarizada, de generación de conocimientos. Por otro lado, la interconexión de economías y la globalización cultural, entre otros factores, obligan a pensar en la necesidad de la apertura internacional y las visiones interculturales en el aprendizaje. Además, los límites geográficos ya no son barreras al diálogo formativo gracias al apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación. Las ventajas que nos proporcionan las comunidades virtuales de aprendizaje, al igual que en esta investigación, han sido señaladas en otros trabajos (Aznar, Cáceres & Rodríguez, 2018; Caicedo, et. al., 2017; Pérez-Garcías, et. al., 2017), incluso se ha encontrado que hacer comunidad puede servir como incentivo para desarrollar de manera más eficaz otro tipo de actividades de aprendizaje. (Cruz-Benito, et. al., 2016).
- b) **Interculturalidad.** De la mano del punto anterior, es necesario reconocer que gracias a la web y a los recursos tecnológicos es posible romper barreras espacio-temporales y, con ello, facilitar la comunicación entre personas situadas en diferentes contextos. Sin embargo, hay que tomar lo anterior con la cautela debida porque la formación de entornos interculturales demanda una serie de aptitudes y actitudes que permitan aceptar puntos de vista, sistemas de organización y representaciones sociales diferentes a los propios. El trabajo intercultural gana poco a poco más terreno en las redes telemáticas y requiere visiones y actitudes que permitan expandir los horizontes culturales para aproximarse al conocimiento, como puede observarse en trabajos como el de Olivencia, Martínez y Vélez (2016).

- c) Comunicación dialógica. Aparici (2011) recupera la obra de Freire para exponer las bases de la educación dialógica. Freire concebía al diálogo como una metodología y una filosofía, ligado a la participación en la construcción colectiva del conocimiento. Señalaba que el diálogo era el mecanismo para problematizar la realidad; luego, comprenderla, explicarla y transformarla. La horizontalidad de los procesos comunicativos es una condición básica para el intercambio de conocimientos en las comunidades virtuales de aprendizaje. El capital cultural previamente desarrollado por los integrantes de la comunidad debe servir de base para la interacción; y es este mismo capital el que permitirá otorgarle accesibilidad a los mensajes y fluidez al diálogo, amén de las herramientas digitales que soporten la vida comunitaria. Sin embargo, hay que atender los riesgos que otras investigaciones han señalado en el sentido de la limitada participación de los miembros, la centralización de la interacción y la necesidad de dinamizadores. (Cabero, Llorente y Marín, 2017; Vázquez, Moreno y Sanclemente, 2018).
- d) Compromiso individual. En la medida en que se adopte el compromiso personal y la responsabilidad hacia los propósitos comunitarios, se favorecerá también la consecución de las metas individuales y colectivas en las comunidades virtuales de aprendizaje. Si bien la animación que pueda generar el moderador es importante, la voluntad individual de interactuar con el grupo es necesaria para favorecer el intercambio. Abrir un tema específico de discusión o responder a un cuestionamiento son producto de iniciativas personales pero que tienen una repercusión importante en términos de dinámica discursiva e interacción en la comunidad.

Como se verá, el éxito de las comunidades virtuales para la consolidación de capital cultural no descansa solamente en la implementación tecnológica, sino en una serie de factores que canalicen las necesidades del grupo, que fomenten la auto-gestión, que permitan interiorizar normas de organización y participación y que fortalezcan el sentimiento de comunidad para que, a partir de esto, compartir, crear y dialogar se conviertan en estrategias para construir conocimiento y alcanzar aprendizajes significativos. Infraestructura, vínculos sociales, capital cultural, diálogo y valores son los elementos que favorecen un verdadero aprendizaje en las comunidades.

Fuentes de consulta

- Álvarez, A. (1996). El constructivismo estructuralista: la teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu. En *REIS*, 75, pp.145-172.
- Aparici, R. (2011). Principios pedagógicos y comunicacionales de la educación 2.0", en *La educ@ción*. No.145. Disponible en https://www.educoas.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_145/articles/Roberto_Aparici.pdf.
- Ardichvili, A. (2008). Learning and Knowledge Sharing in Virtual Communities of Practice: Motivators, Barriers, and Enablers. En *Advances in Developing Human Resources*. Vol. 10, No. 4, pp.541-554. Disponible en <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1523422308319536>
- Aznar, I. Cáceres, M., y Rodríguez, A. (2018). Las comunidades virtuales de aprendizaje como promotoras del desarrollo de competencias y aprendizaje entre iguales: una experiencia en educación superior. En Roig-Vila, R. *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*. Barcelona: Octaedro, pp. 39-48.
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital* Disponible en: <http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Bourdieu, P. (2002). *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama.
- Cabero, J. (2006). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. En *EduTec. Revista electrónica de tecnología educativa*. No. 20, enero 2006, pp. 1-34, disponible en URL: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec20/cabero20.htm>
- Cabero, J., Llorente, M., y Marín, V. (2017). Comunidades virtuales de aprendizaje. El caso del proyecto de realidad aumentada: RAFODIUM. En *Perspectiva educacional. Formación de profesores*. Vol. 56, No. 2, pp. 117-138.
- Caicedo, et. al. (2017). Comunidades virtuales de investigación y aprendizaje en América Latina: el caso Cevale2ve. En *Interciencia*. Vol. 42, No. 11, pp.733-738. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6182643>
- Castells, M. (1996). *La era de la información. Tomo I. La sociedad red*. Barcelona: Siglo XXI.
- Castells, M. (2001). *La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresas y sociedad*. Barcelona: Plaza y Janés.

- Chen, C., y Hung, S. (2010). To give or to receive? Factors influencing members' knowledge sharing and community promotion in professional virtual communities. En *Information and management*. No. 47, pp.226-236. Disponible en <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378720610000364>
- Chiu, C., Hsu, M., y Wang, E. (2006). "Understanding knowledge sharing in virtual communities: An integration of social capital and social cognitive theories". En *Decision Support Systems*. No. 42, pp.1872-1888. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0167923606000583>
- Cruz-Benito, et. al. (2016). Comunidades de aprendizaje en redes sociales y su relación con los MOOC. En *VAEP-RITA*. Vol. 4, No. 12, pp. 87-99.
- Daniel, B., Shwier, R., y McCalla, G. (2003). Social Capital in Virtual Learning Communities and Distributed Communities of practice", en *Canadian Journal of Learning and Technology*, Vol. 29, disponible en: <http://cjl.t.csj.ualberta.ca/index.php/cjlt/article/viewArticle/85>
- Díaz Barriga, F. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. En *Tecnología y Comunicación Educativas*. No. 41, pp. 5-16.
- Elboj, C. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*, Barcelona: Graó.
- Fernández, E., Fernández, I., y Maldonado, A. (2000) Comunidades virtuales especializadas: Un análisis comparativo de la información y servicios que ofrecen al usuario. Disponible en: http://eprints.rclis.org/15042/1/7_Comunidades_Virtuales.pdf
- Follari, R. (2002). Pierre Bourdieu y la complejidad de lo social. En *Utopía y praxis latinoamericana*, Vol. 7, No. 16, marzo de 2002, pp.119-121.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Giménez, G. (2002). Introducción a la sociología de Pierre Bourdieu. En *Colección Pedagógica Universitaria*. No. 37-38, enero-junio/julio-diciembre de 2002, pp.1-11.
- Lagos, C. (2016). Comunidades virtuales de aprendizaje. En Cortés, I. e Hirmas, C. (eds.). *Experiencias de innovación educativa en la formación de práctica de carreras de pedagogía en Chile*. Santiago: OEI, pp.57-79.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*, México: Anthropos.
- Olivencia, J., Martínez, N., y Vélez, A. (2016). El papel de las TIC en el desarrollo de la ciudadanía intercultural a través de la creación de comunidades virtuales para la digiculturalidad. En *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Octaedro, pp.772-784.

- Pérez-Garcías, A., et. al. (2017). Factores de éxito de las comunidades virtuales universitarias basadas en redes sociales. Análisis de Xar-FED. En *Revista Complutense de Educación*. 28(2), pp. 497-515.
- Rheingold, H. (2008). Virtual communities. Exchanging ideas through computer bulletin boards. En *Journal of Virtual World Research*. Vol. 1, No. 1, julio de 2008 [1987]. Disponible en URL: <http://journals.tdl.org/jvwr/index.php/jvwr/article/view/293>
- Salinas, J. (2003). Comunidades Virtuales y Aprendizaje digital. EDUTEC'03 (Artículo presentado en el VI Congreso Internacional de Tecnología Educativa y NNNT aplicadas a la educación: Gestión de las TIC en los diferentes ámbitos educativos), Universidad Central de Venezuela, 24 -27 de noviembre del 2003. Disponible en: <http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es.pape.gte/files/Comunidades%20Virtuales%20y%20Aprendizaje%20Digital.pdf>
- Santamaría, F. (2008). Posibilidades tecnológicas. Redes sociales y comunidades educativas. En *Telos*. No. 76. Disponible en: <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/teelos/articulocuaderno.asp?idarticulo=7&rev=76.htm>
- Schluchter, W. (2011). Ferdinand Tönnies: comunidad y sociedad. En *Signos filosóficos*. Vol. XIII. No. 26, pp.43-62. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-13242011000200003.
- Silvio, J. (2005). Las comunidades virtuales como conductoras del aprendizaje permanente. Disponible en: http://www.uned.es/andresbello/documentos/Comunidades_Virtuales.pdf
- Soroka, V., y Rafaelli, S. (2006). Invisible participants: how social capital relates to lurking behavior. Disponible en URL: <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1135806>
- Tönnies, F. (1986). El nacimiento de mis conceptos de comunidad y sociedad. En *Sociológica*. Vol. 1, No. 1. Disponible en <http://www.sociologiamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1107>
- Torres, A. (2002). Red UAM: Grupos virtuales de aprendizaje colaborativo. En *Reencuentro*, Núm. 35, diciembre 2002, pp. 38-48. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=3400350>
- Tsai, H., y Bagozzi, R. (2014). Contribution behavior in virtual communities: cognitive, emotional, and social influences. En *MIS Quarterly*, Vol. 38, No. 1, pp.143-163, disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/3955/98b29f2cf6deae802ec9ee662e1180882166.pdf>.

- Vázquez, N., Moreno, A., y Sanclemente, F. (2018). Eficacia de las comunidades virtuales de aprendizaje como metodología de innovación educativa: El papel del dinamizador. En *IX Jornadas de Innovación e Investigación Docente. I International Workshop. Educational Innovation and Research. ACTAS de la Jornada Conjunta*, pp. 222-233, Facultad de Ciencias del Trabajo.
- Vizer, E. (2002). Las tecnologías de información y comunicación (TIC's) y la teoría del capital social. Disponible en URL: http://profjayrfigueiredo.com.br/STI_AC_02.pdf