

SANTIAGO, 08 DE NOVIEMBRE DE 2016



Facilitando la generación de Comunidades de Aprendizaje Virtuales

Análisis de la conformación de Comunidades de Aprendizaje Virtuales
a través del Diplomado *Gestión del Conocimiento en Programas de
Acompañamiento a familias en situación de vulnerabilidad* realizado en
el marco del convenio de colaboración entre el Fondo de Solidaridad e
Inversión Social y la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad
de Chile durante 2015 y 2016

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL DE PSICÓLOGA

AUTORA: PALOMA VALDEZ CORCHS

PROFESOR PATROCINANTE: VÍCTOR MARTÍNEZ RAVANAL

ÍNDICE

1. RESUMEN	4
2. INTRODUCCIÓN	5
2.1 Justificación, relevancia y proyecciones	6
2.2 Tipo de estudio	7
2.3 Contextualización	7
2.3.1 Las políticas sociales en Chile	7
2.3.2 Creación del Sistema Intersectorial de Protección Social	9
2.3.3 Subsistema de Seguridades y Oportunidades: el rol del FOSIS	10
3. OBJETIVOS	11
3.1 Objetivo General	11
3.2 Objetivos específicos	11
4. EL CONVENIO	11
4.1 La alianza FOSIS – FACSO	11
4.2 La propuesta del Modelo de Gestión del Conocimiento para el Programa Familias Seguridades y Oportunidades	13
4.3 El Diplomado Gestión del Conocimiento en Programas de Acompañamiento a familias en situación de vulnerabilidad	16
5. MAPA CONCEPTUAL	18
5.1 Justificación del diseño propuesto	18
5.2 Presentación del mapa conceptual	19
6. EL DIPLOMADO Y SUS COMPONENTES	22
6.1 Elementos Conceptuales	22
6.1.1 Instituciones que aprenden	22
6.1.2 Enfoque Colaborativo	24

6.2 Elementos Metodológicos	27
6.2.1 Blended Learning	27
6.2.2 Modelo de Tutorías	29
6.3 Elementos Operativos	33
6.3.1 Planificación	33
6.3.2 Implementación	35
6.3.3 Resultados	36
7. LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE VIRTUALES	38
7.1 Algunas definiciones sobre Comunidad	39
7.2 TIC's y las Comunidades de Aprendizaje	40
7.3 Introduciendo el concepto de las Comunidades de Práctica	43
8. CONCLUSIONES	44
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49

1. RESUMEN

Esta memoria tiene como objetivo principal dar cuenta de la importancia que posee la formación de Comunidades de Aprendizaje Virtuales al interior de matrices institucionales, con la finalidad de asegurar la co-construcción de nuevos conocimientos y generar un aprendizaje colaborativo continuo por parte de las y los sujetos que se desempeñen en el ámbito público, impactando positivamente la labor que desempeñen como interventores en la diversa gama de Programas Sociales que hoy en día son planificados e implementados en Chile.

Esto será abordado a partir del Diplomado *Gestión del Conocimiento en Programas de Acompañamiento a familias en situación de vulnerabilidad* ejecutado en el marco del convenio de colaboración adquirido entre el Fondo de Solidaridad e Inversión Social y la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile el año 2015. Dicho convenio generó una propuesta de Modelo de Gestión del Conocimiento para el Programa Familias Seguridades y Oportunidades, y cuyo puntapié inicial fue la puesta en marcha de este Diplomado.

A partir de la ejecución del Diplomado, fue posible develar los componentes necesarios para lograr generar Comunidades de Aprendizaje Virtuales, pudiendo concluir cómo la generación de dichas Comunidades permitiría visibilizar aquellas Comunidades de Práctica conformadas por los equipos locales del Programa Familias SS y OO.

2. INTRODUCCIÓN

En enero de 2015, la Unidad de Metodología y Formación del equipo de Seguridades y Oportunidades (desde ahora, SS y OO) del Fondo de Solidaridad e Inversión Social (desde ahora, FOSIS) contacta al psicólogo Víctor Martínez del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile para dar inicio a un convenio de colaboración entre ambas entidades. Es en este contexto que Víctor Martínez junto a Pablo Valdivieso y Manuel Canales -psicólogo y director del Departamento de Psicología y académico del Departamento de Sociología, respectivamente- convocan a un grupo de profesionales y estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) para comenzar a trabajar en el diseño de una propuesta de Modelo de Gestión del Conocimiento (MGC, ver apartado 4.2) para las y los profesionales que operan en los dos Programas de Acompañamiento - Psicosocial y Sociolaboral- que conforman el Programa Familias, perteneciente al Subsistema SS y OO -junto con el Programa Calle, Vínculos y Abriendo Caminos-.

Es así como en marzo de 2015 se da inicio a las reuniones semanales del equipo de trabajo de la FACSO -en la fase del diseño-, pudiendo dar cuenta tanto de la demanda del FOSIS, como de la propuesta de Modelo de Gestión del Conocimiento planteada por el equipo FACSO, y la cual contemplaba la realización del Diplomado *Gestión del Conocimiento en Programas de Acompañamiento a familias en situación de vulnerabilidad*.

Esta memoria de práctica se centra, entonces, en el proceso de la implementación de dicho Diplomado; atendiendo a cada una de sus fases, y dando cuenta de los elementos que deben contemplarse al momento de proponer a este Diplomado como una herramienta que facilite la formación de Comunidades de Aprendizaje Virtuales capaces de permear el enfoque imperante en las distintas instituciones y programas sociales.

Sumado a lo anterior, también es interesante dar cuenta de los alcances que posee el uso de un dispositivo que en principio estaría ligado al mundo de lo académico, como lo es un Diplomado, y que, sin embargo, permitiría enriquecer la forma en la cual se opera en la actualidad, haciendo visibles las Comunidades de Práctica existentes en la matriz institucional, y potenciando la capacidad reflexiva de las y los profesionales que las conformarían.

2.1 Justificación, relevancia y proyecciones

El convenio de colaboración firmado entre ambas instituciones se basa en la necesidad del FOSIS de relevar la importancia de los equipos de gestión al interior del Programa Familias SS y OO, dadas las dificultades de comunicación detectadas entre los distintos niveles del equipo -central, regional y comunal-. Es así como se busca que el mayor impacto de esta colaboración con la FACSO, recaiga en el nivel intermedio del FOSIS, desde los Encargados Regionales, pasando por los Apoyos Provinciales y los Apoyos Técnicos, cuyos roles son primordialmente gestionar y apoyar la labor de los equipos comunales que hacen el acompañamiento a las familias; y es que tal y como lo mencionó Pía Ruiz-Tagle, psicóloga y miembro de la Unidad de Metodología y Formación del FOSIS Central, "...La idea es generar una intervención en nuestra organización, y que el modelo de gestión del conocimiento quede instalado..." (comunicación personal, 2015).

Por su parte, desde el equipo FACSO, y en el marco del convenio adquirido con dicha institución, también se hace necesario generar material académico que dé cuenta del proceso mismo de este convenio, y que puedan sumarse a todos los productos y documentos comprometidos como parte de esta colaboración. Razón por la cual cuatro memoristas fueron incluidas al equipo FACSO, con el objetivo de diversificar las temáticas tratadas. Para efectos de esta memoria, el foco está puesto en el Diplomado implementado en 2015 y parte de 2016, así como también en la centralidad que poseen las Comunidades de Aprendizaje proyectadas a través de este dispositivo.

Finalmente, dar cuenta que esta memoria se enmarca en el desarrollo del presente convenio, dada la cercanía que se posee con lo que fue -y sigue siendo- el proceso de colaboración FOSIS-FACSO, intentando ser un aporte no sólo en la comprensión y descripción de ciertos aspectos de lo realizado, sino que también brindando una reflexión que si bien parte de un caso muy particular y específico -como lo fue la realización de un diplomado para profesionales del FOSIS y la consecuente creación de Comunidades de Aprendizaje Virtuales-, podría llegar a ser un insumo útil no sólo para el Programa Familias, sino que también extrapolable hacia otras instituciones públicas que también tuviesen la intención de incorporar un enfoque de estas características.

2.2 Tipo de estudio

Esta memoria puede ser considerada como un estudio de carácter exploratorio, dado que realiza un acercamiento a una experiencia novedosa -como lo es la inclusión de un MGC al interior de un Programa Social-, dando cuenta de los beneficios que tendría para el mundo institucional la posibilidad de formar Comunidades de Aprendizaje Virtuales capaces de impactar positivamente en las Comunidades de Práctica existentes al interior del Programa Familias. En este sentido, es posible concebirla como un primer paso en el descubrimiento de estos elementos, los cuales podrían ser desarrollados más profundamente en futuras investigaciones, o inclusive, en el marco de un futuro convenio de colaboración.

El método de recolección de información para esta memoria contempla reuniones y conversaciones informales con miembros del equipo FACSO; dos sesiones de inducción realizadas por integrantes de la Unidad de Metodología de FOSIS; revisión de documentos generados en el marco del convenio FOSIS-FACSO; documentos institucionales; y, por último, revisión bibliográfica especializada sobre las diversas temáticas que serán desarrolladas a continuación.

2.3 Contextualización

2.3.1 Las políticas sociales en Chile

Si bien es cierto que distintos expertos en la materia poseen una u otra definición de política pública, para efectos de este escrito, el concepto de políticas públicas será entendido como el conjunto de acciones que el Estado realiza para solucionar todo tipo de problemáticas del ámbito público, muy en la línea de lo planteado por Dávila y Soto (2011) quienes consideran que dichas acciones deben ser analizadas según el contexto institucional y actores políticos involucrados en cada realidad país.

Por su parte, otros autores comprenden este concepto como una "...acción concreta de los gobiernos argumentando que las políticas públicas son lo que los funcionarios públicos o el gobierno (por ende, los ciudadanos representados en estos funcionarios) deciden o no hacer respecto a los problemas públicos..." (Kraft y Furlong, 2007, en Dávila y Soto, 2011, pág. 12). A fin de cuentas, en ambos casos se remiten a todas las acciones

realizadas desde el aparato estatal y/o gubernamental cuyo objetivo sea impactar en el mundo de lo público. Ahora bien, si dichas acciones tienen por objeto impactar en el mejoramiento de la calidad de vida de sus ciudadanos, es que podremos definir a este conjunto como políticas sociales.

Si nos retrotraemos al Chile de los años sesenta, es posible notar cómo la respuesta o implementación de estas políticas sociales era de carácter eminentemente estatal, con altos niveles de gasto social, y cuyo foco era el mejoramiento de la calidad de vida de las personas -con un alto grado de participación de la sociedad civil en dichas mejoras-. Sin embargo, tras el golpe militar, el rol del Estado mutó para convertirse en un aparato mucho menos protagónico en lo que respecta a los niveles de gasto social, privilegiando un modelo de desarrollo neoliberal que condiciona la forma de accionar en el ámbito de las políticas sociales; o en palabras de Mercado y Vargas (2000), convirtiéndose en un Estado subsidiario, que privatiza e individualiza la oferta social. Esto tendría su correlato, tal y como señalan Dávila y Soto (2011), en el protagonismo que posee el Ministerio de Hacienda en Chile. Y es que tal y como afirma Gabriel Busso, con la dictadura se genera un:

Nuevo patrón de desarrollo que ha emergido y consolidado en las décadas de 1980 y 1990. Estas percepciones se confirman, en cierto modo, con la evidencia de mayor nivel de exposición de los países a los impactos adversos de la coyuntura económica internacional, con la volatilidad de los mercados, con el aumento de la informalidad y la precariedad laboral, con las variaciones en los salarios reales, el retiro del Estado en la provisión de servicios básicos de salud, educación, protección social (2001, pág. 3)

En esta línea, y siguiendo lo planteado anteriormente, se hace irrefutable este retroceso de la injerencia estatal en materias de políticas sociales -ya sea mediante el aparataje público o de privados-; razón por la cual, tras el término de la dictadura, si bien se continúa con el mismo modelo de desarrollo económico, el gobierno de ese entonces hace un intento por retomar aquél protagonismo, pudiendo señalar como una manifestación de esto, la fundación del FOSIS en 1990.

2.3.2 Creación del Sistema Intersectorial de Protección Social

Tras casi 20 años de la vuelta a la democracia -el 12 de septiembre de 2009-, se promulga la Ley 20.379, la cual crea el Sistema Intersectorial de Protección Social, junto con el cual se abren las posibilidades de crear Subsistemas a futuro; es así como tres años después se crea el Subsistema de Seguridades y Oportunidades (Ley N° 20.595, 2012). Y es que tal y como se mencionó anteriormente, hay una clara intención de:

Replantear el rol del Estado en materia social y colocar en el centro del proceso de desarrollo, una perspectiva de equidad e inclusión social. Parte de este esfuerzo se observa en el fuerte impacto redistributivo de las políticas sociales y en la aplicación de diversas estrategias de apoyo para la promoción social de las personas, familias y grupos vulnerables, lo cual permitió que, en Chile, a lo largo de esa década, se redujera la pobreza de 38,6% que existía en 1990 a un 20,6% en el año 2000 (Ministerio de Planificación, 2009, pág. 40)

Dicho sistema es planteado con la idea de poder focalizar los beneficios hacia aquellas familias en extrema pobreza, puesto que, hasta el momento, el modelo imperante tenía una mayor repercusión en aquellas familias pobres no indigentes, pero no así en las familias que estaban en situaciones de extrema pobreza, las cuales no demandaban dichos beneficios, y por tanto se asumía que no los necesitaban, cuando en realidad eran esos sujetos los que los requerían mucho más, pero que por su extrema condición de marginalidad no accedían a la ayudas estatales.

Es así como con este Sistema, se cambia la lógica de atención, y pasa a ser una tarea estatal, localizar a estas familias y ofrecerles una oferta programática de acceso preferencial. Además, y para avanzar en la cobertura de mejor forma, se focaliza en la familia y no en el individuo, con una perspectiva programática integral, comprendiendo que la sobre intervención, así como el traslape de programas eran fenómenos recurrentes y que iban en claro desmedro de la efectividad a la hora de intervenir. De esta forma, se asegura una adecuada intervención hacia aquellas familias en extrema pobreza, con una lógica de actuación coherente en todas las áreas involucradas.

Por otra parte, también se incorpora un importante y nuevo componente a la hora de entregar estos beneficios, la del acompañamiento a las familias participantes, agregándole "...valor a los recursos otorgados en la lógica de potenciar en las familias

capacidades y funcionalidades para el logro de grados crecientes de autonomía.” (Ministerio de Planificación, 2009, pág. 42). Y es justamente esta nueva componente la que quedó a cargo del FOSIS a través del Programa Puente, el cual en 2014 pasaría a llamarse Programa de Apoyo Psicosocial (APS), junto con el nuevo Programa de Apoyo Sociolaboral (ASL). Pero que, sin embargo, mantiene la misma lógica, la de consagrar los beneficios básicos como derechos a aquellas familias acompañadas, mediante el acceso a la estructura de oportunidades, comprendida como toda la oferta programática existente y transferencias monetarias, frente a la cual dichas familias tendrán acceso preferencial.

Finalmente es importante recalcar el hecho de que el Estado comienza a actuar bajo la lógica de un Sistema Intersectorial, es decir, de un todo coherente cuya potencialidad de generar bienestar sea concordante y complementaria, coordinando todas las instituciones y organismos involucrados en dicha labor, para que se configuren como una verdadera red de protección social, y cuyo acceso sea facilitado por aquellos apoyos familiares y sociolaborales que acompañan a las familias seleccionadas año a año. Por esto ha sido y seguirá siendo importante mejorar la eficiencia en los sistemas de calificación de requisitos, levantamiento de demanda y asignación de beneficios (Ministerio de Planificación, 2009, pág. 60).

2.3.3 Subsistema de Seguridades y Oportunidades: el rol del FOSIS

Como ya se mencionó, la creación del Sistema de Protección Social dio paso a la posibilidad de generar Subsistemas, es decir, de áreas específicas de acción y que aúnan programas sociales afines. Es por esto que en mayo de 2012 se crea el Subsistema de Seguridades y Oportunidades -sucesor del Programa Chile Solidario-, cuyo objetivo es apoyar a aquellas familias en situación de extrema pobreza (Ministerio de Desarrollo Social, 2015); potenciando la lógica del antes llamado Programa Chile Solidario, e introduciendo la lógica de un sistema más integral que asegure el acceso preferencial de estas familias al entramado de servicios y ofertas existentes. Es en esta línea que se crea la Unidad de Seguridades y Oportunidades del FOSIS, los cuales tienen a su cargo los Programas Vínculos -apoyo a la tercera edad-, Abriendo caminos -apoyo a niñas, niños y adolescentes con alguna figura significativa privada de libertad-, Calle -Apoyo a personas en situación de calle-, y finalmente el Programa Familias, que a su vez se subdivide en 2 programas; APS y ASL, sobre los cuales recae el convenio entre FOSIS y FACSO.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo General

Analizar la conformación de Comunidades de Aprendizaje Virtuales en el Diplomado *Gestión del Conocimiento en Programas de Acompañamiento a familias en situación de vulnerabilidad* realizado por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile durante 2015 y 2016, en el marco de un convenio de colaboración con el Fondo de Solidaridad e Inversión Social.

3.2 Objetivos Específicos

- Describir las fases y componentes centrales del Diplomado *Gestión del Conocimiento en Programas de Acompañamiento a familias en situación de vulnerabilidad*.
- Comprender las Comunidades de Aprendizaje Virtuales, y la importancia que éstas poseen al interior de una matriz institucional.
- Reflexionar en torno al aporte de las Comunidades de Aprendizaje Virtuales como potenciadoras de las Comunidades de Práctica existentes al interior del Programa Familias.

4. EL CONVENIO

4.1 La alianza FOSIS – FACSO

La organización del FOSIS se basa en la existencia de diferentes unidades que responden a la generación de los diversos programas sociales que implementan y ejecutan. En 2012, se crea Unidad de SS y OO del FOSIS, encargada de velar por la correcta

ejecución de los Programas de Acompañamiento Sociolaboral y PsicoSocial. Dicha unidad se divide en equipos a nivel nacional, regional y local -en los diversos municipios-.

A nivel nacional se encuentra entonces la Unidad de Metodología y Formación, los cuales dan asistencia técnica en dos ámbitos; el acompañamiento técnico y la formación. Con la idea de que en esta segunda área puedan hacerse cargo del fortalecimiento programático, la capacitación y la sistematización e instalación.

A inicios de 2015, FOSIS y la Universidad de Chile firman un convenio en el cual se crea un equipo de trabajo de la Facultad de Ciencias Sociales que se compromete a desarrollar un Modelo de Gestión del Conocimiento que permita hacer un puente entre los profesionales y los conocimientos clave que dichos profesionales requieren para poder hacer intervenciones mejores y más efectivas con las familias pertenecientes al Programa Familias Seguridades y Oportunidades con las cuales trabajan.

Esta apuesta surge desde dicha Unidad de Metodología y Formación, y es bajada hacia los niveles regionales a través de los Apoyos Provinciales y Apoyos Técnicos dado que, como institución implementadora de esta política pública, deben velar por que los ejecutores se encuentren actualizados con respecto a las orientaciones, conocimientos y competencias necesarias para una correcta intervención. Es así como la Unidad de Metodología y Formación genera vínculos con distintas instituciones, y en este caso, tras una exitosa colaboración en 2002 con el entonces llamado Programa Puente -actualmente denominada Programa de Acompañamiento Psicosocial-, se vuelve a solicitar la participación de un equipo de la Universidad de Chile para apoyar la instalación de un Modelo de Gestión del Conocimiento.

Tras un diagnóstico realizado por esta Unidad en 2015, se evidencian "...brechas en manejo conceptual, operativo y metodológico de la metodología actual...", la "...renovación de equipos regionales..." y la necesidad de "...actualización de roles y funciones...". Es así como dicha Unidad pone como desafío la "...superación de brechas de manejo de metodología actual...", la "...inducción de nuevos integrantes...", el "...reforzamiento de conceptos y fundamentos del Sistema Intersectorial de protección Social..." y la "...sistematización y actualización de conocimientos acumulados en la trayectoria del Acompañamiento..." (P. Ruiz-Tagle, comunicación personal, 2015).

Es a raíz de estos desafíos que la Unidad se contacta para poder reinstalar un “Sistema de Formación como Comunidad de Aprendizaje” (P. Ruiz-Tagle, comunicación personal, 2015), frente a lo cual, la Universidad de Chile les propone el ya citado Modelo de Gestión del Conocimiento para el Programa Familias Seguridades y Oportunidades, que será detallado a continuación.

4.2 La propuesta de Modelo de Gestión del Conocimiento para el Programa Familias Seguridades y Oportunidades

Como bien menciona el sociólogo Manuel Canales (comunicación personal, 2015), hay varios motivos que justifican la instalación de un Modelo de Gestión del Conocimiento aludiendo a la componente principal de ambos Programas: el acompañamiento, y motivo por el cual la mayor parte del éxito o fracaso de dichas intervenciones reside en las y los profesionales involucrados en la implementación de esto dos Programas. Ya sea en los niveles de gestión, a cargo de los Apoyos Provinciales y Asistentes Técnicos, como en los niveles de ejecución encarnados por los equipos municipales.

Es así como la formación y manejo conceptual de sus ejecutores se hace crucial, puesto que en ellos reside la mayor parte del conocimiento organizacional. Además, si le sumamos el contexto cambiante y complejo en el cual se desarrollan dichos acompañamientos, la generación y circulación de saberes, prácticas y experiencias se hace imperativa como una salida a todos aquellos vacíos conceptuales y estructurales, los que a su vez generan altos niveles de desgaste de los equipos (M. Canales, comunicación personal, 2015). Por estas razones, el Modelo propuesto pretende promover una cultura organizacional reflexiva, cuyos profesionales puedan pensar sus propias prácticas, compartir experiencias y aprender colaborativamente.

El Modelo de Gestión del Conocimiento diseñado para el Programa Familias, se compone principalmente de 3 dispositivos: la Biblioteca, el Sistema de Habilitación Técnica y el Observatorio. Sin embargo, y dado que este Modelo fue diseñado para impactar y anclarse a una organización ya existente, es importante destacar que también posee

elementos estructurales que permiten que este Modelo pueda desarrollarse, estos son: Tecnología, Procesos, Cultura Institucional y Contenidos.

A continuación, en la Figura 1, se presenta el esquema confeccionado por el equipo de la FACSO, y que sintetiza los elementos recién mencionados:

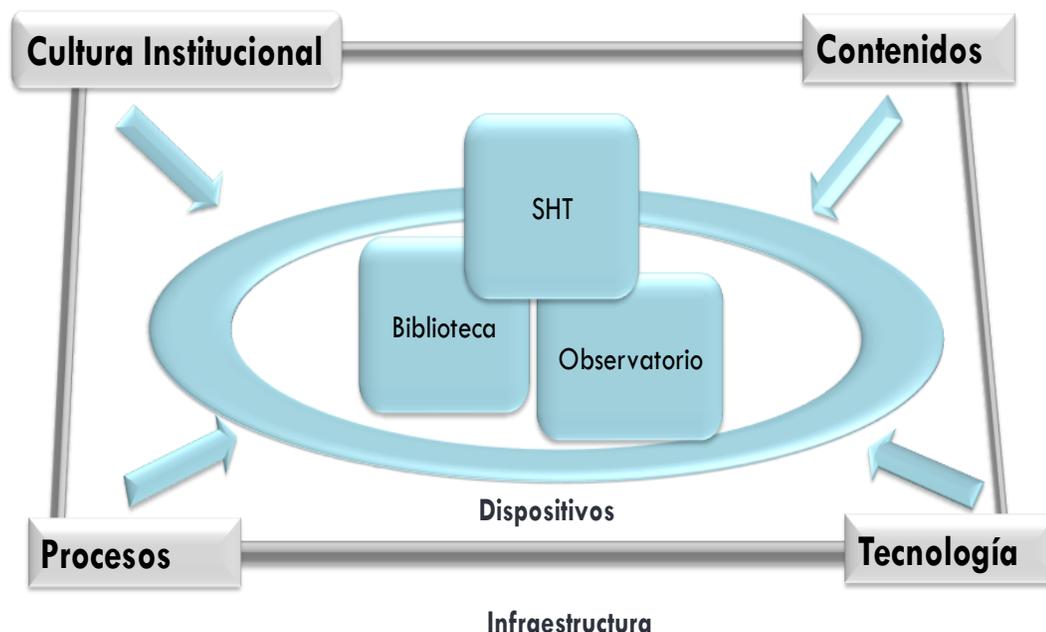


Figura 1. Modelo de Gestión de Conocimientos para la Unidad Seguridades y Oportunidades FOSIS (Encina & Quiroz, 2015, pág. 19)

Resaltando de esta forma, la importancia que poseen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (desde ahora, TIC`s), fundamentales en la puesta en marcha de este Modelo, dado que los productos de los dispositivos se proyectan que queden alojados en una plataforma digital -que se encuentra actualmente en fase de diseño-.

Dicha plataforma facilitaría el acceso de todas y todos los profesionales a nivel nacional, superando de esta manera cualquier obstáculo geográfico que pudiese existir para compartir prácticas y actualizaciones conceptuales en una lógica de Comunidades de Aprendizaje Virtuales, las cuales a su vez sean capaces de fortalecer el entramado de Comunidades de Práctica Presenciales que se generan entre los diversos equipos comunales de los Programas APS y ASL.

Ahora, más allá de la existencia de esta plataforma, también es necesario considerar la importancia que posee dar cuenta de cómo dichos elementos sean usados y apropiados por esta organización pre existente, pregunta de la cual se hace cargo el componente de Procesos, velando por la generación de estrategias que cumplan dicho cometido y entre las cuales se encuentra la ejecución del Diplomado.

Y es que, dado que la instalación del Modelo generaría un cambio en la cultura institucional, es necesario saber cuáles son las características de la Cultura Organizacional actual y así poder plantear los ajustes necesarios para una correcta apropiación de esta propuesta por parte de las y los trabajadores de FOSIS.

Finalmente, el componente de Contenidos hace alusión a los tópicos que serán prioritarios en dicha gestión, ligados no sólo a la actualización conceptual y metodológica de los Apoyos Provinciales y Equipos Municipales, sino que también a la dinamización misma de este Modelo al interior de la Unidad de SS y OO del FOSIS (Encina & Quiroz, 2015).

Una vez comprendidos los elementos estructurales que permiten el anclaje de este Modelo de Gestión del Conocimiento para el Programa Familias, es necesario dar cuenta de las características principales de los dispositivos que lo componen; vale señalar que si bien son 3 dispositivos diferenciados, en la práctica están diseñados para actuar en conjunto, y de esta forma permitir la retroalimentación del componente reflexivo del conjunto de prácticas -tanto administrativas como de apoyo técnico- desarrolladas por las y los profesionales ligados a ambos Programas.

En primer lugar, está la Biblioteca cuyo objetivo primordial es la sistematización de todo el conocimiento que esté disponible acerca de ambos Programas de Acompañamiento, y que, por tanto, pueda ser de gran utilidad para todas y todos los profesionales que vayan sumándose a estos Programas pertenecientes al Subsistema de SS y OO.

Como segundo dispositivo -siguiendo una lógica que va de un conocimiento más explícito a uno más implícito- tenemos el Sistema de Habilitación Técnica, visto como aquél dispositivo cuyo objetivo es el aprendizaje continuo, apoyando los procesos de Fortalecimiento Programático y Capacitación, con recursos pedagógicos que vayan de lo general a lo más particular y que respondan a las necesidades de los diferentes actores que se desempeñan en esta Unidad del FOSIS. Dentro de este dispositivo, se proyectan cuatro productos: Un documento que da cuenta del SHT en sí mismo, una Malla curricular

de contenidos, los Módulos de transferencia (en sus modalidades presenciales, virtuales, auto-administrados y/o dirigidos), y, por último, un dispositivo semipresencial de transferencia: el Diplomado. Todos, con el objetivo principal de hacer circular y transmitir conocimientos (Encina & Quiroz, 2015).

Finalmente, es posible señalar el Observatorio, como el dispositivo que pretende generar y consolidar nuevos saberes desde la práctica misma de las y los profesionales que se desempeñan en las distintas funciones de ambos Programas de Acompañamiento; fomentando la reflexión de las propias prácticas, y con esto, la gestión de conocimientos emergentes como contribución a la actualización y dinamización de los contenidos presentes en el SHT y en la Biblioteca.

4.3 El Diplomado Gestión del Conocimiento en Programas de Acompañamiento a familias en situación de vulnerabilidad

El SHT -uno de los 3 dispositivos que conforman el Modelo propuesto- y que tiene por objetivo fomentar el aprendizaje y actualización continua de las y los profesionales que lleguen a desempeñarse en la Unidad de SS y OO de FOSIS; toma la forma, en un primer momento, de un Diplomado de modalidad B-learning, o Blended learning, es decir, posee encuentros presenciales y no presenciales con el objetivo de que las y los profesionales a quienes va dirigido -Encargados Regionales, Apoyos Provinciales, Asistentes Técnicos y Asistentes Técnicos de Formación- puedan “Fortalecer los conocimientos para realizar la asistencia técnica en los programas de acompañamiento del subsistema de Seguridades y Oportunidades.” (Facultad de Ciencias Sociales, 2015a).

De esta forma se espera que puedan adquirir herramientas para gestionar conocimiento, así como también poder reforzar y renovar conocimientos clave - conceptuales y metodológicos- para su desempeño profesional como entes transmisores de conocimientos a todos los Jefes de Unidad de Intervención Familiar, Apoyos Familiares y Sociolaborales que se desempeñan en los distintos municipios. Esta estrategia - denominada por el equipo de la Facultad como “Formación de formadores”- permite dar un puntapié inicial a la formación continua de las y los profesionales que se vayan sumando a los Programas, puesto que la intención es que los módulos temáticos del Diplomado queden

disponibles para su consulta, uso, estudio, actualización, etcétera, en una plataforma digital que a futuro sería administrada por el FOSIS.

En su primera versión -iniciada en octubre de 2015-, el coordinador fue Manuel Canales, sociólogo, profesor de la Facultad de Ciencias Sociales y miembro de la mesa central del presente convenio. Este Diplomado de extensión fue organizado en 3 ciclos, los que a su vez contenían 8 módulos temáticos, con una carga horaria de 36 horas presenciales y 180 no presenciales (en la plataforma digital), para dar con un total de 216 horas de dedicación a lo largo de 6 meses (Facultad de Ciencias Sociales, 2015b).

La realización de este Diplomado semipresencial, va en la lógica de generar una verdadera Comunidad de Aprendizaje Virtual, abriendo un espacio para el desarrollo conjunto de un grupo de participantes sobre la base de la interacción, para el intercambio de experiencias, problemáticas, opiniones y recursos en función a un área de aprendizaje (Adrián, 2008), en este caso, alojado en la plataforma virtual u cursos de la Universidad de Chile, y estructurado en módulos en los cuales está disponible un foro y un wiki, instancias participativas donde tras una pregunta/problematización/caso/concepto propuesto por el tutor, los participantes puedan interactuar entre ellos, respaldar o refutar opiniones, dar nuevas ideas, y hasta construir colectivamente un concepto -para el caso de los wikis-.

De esta forma, se fue notando cómo tras el paso del tiempo, los participantes iban involucrándose en el proceso, pudiendo concebir diversos grados de participación, tomando en cuenta que en la formación de una Comunidad de Aprendizaje Virtual "...cada persona se mueve en función a diversidad de variables que influyen en su conducta participativa." (Adrián, 2007, pág. 61).

Y es que tal y como se consigna en la descripción ejecutiva de este Diplomado (Facultad de Ciencias Sociales, 2015a, pág. 1):

El Diplomado que aquí se presenta se ha concebido como una estrategia académica, que promueva la apropiación del MGC sus herramientas y metodologías, y que fortalezca habilidades prácticas para dinamizar la circulación del conocimiento institucional – tácito y explícito – en torno a la implementación y ejecución de los programas de acompañamiento, apuntando a constituir y fortalecer una comunidad que valora, aplica y sistematiza el "saber con sentido de práctica" en el ejercicio de sus funciones y tareas principales.

5. MAPA CONCEPTUAL

5.1 Justificación del diseño propuesto

Si se toma en cuenta que en el ámbito de políticas públicas muchas de las innovaciones y cambios que se realizan en los diversos organismos estatales suelen tener un inicio y un fin determinado -dando paso a sucesivas e interminables modificaciones en la administración pública-, es posible afirmar que, si dichas propuestas fuesen sistematizadas, analizadas y de esta forma potencialmente reutilizadas por otros organismos que las pudiesen requerir, la eficacia en términos de innovación sería mucho mayor que la que actualmente se posee.

Esto, dado que muchas de las veces son proyectos pilotos, acuerdos temporales, o convenios con el mundo de la academia -como en este caso- los que generan una serie de propuestas y cambios a realizar en materias de gestión pública, con amplia aceptación por parte del aparato estatal, pero que rápidamente son desechados u olvidados, ya sea por una nueva colaboración con otra institución que plantea otro enfoque, o porque simplemente los profesionales de dichas instituciones públicas vuelven a sus prácticas iniciales y a la vorágine que supone su carga laboral, la cual la mayoría de las veces excede su tiempo de trabajo.

En este contexto, el desafío para el equipo central de la FACSO, tomando en cuenta convenios anteriores en los que ha participado con el FOSIS, es generar una propuesta que pueda mantenerse en el tiempo, tomando como vía para que esto pueda ser logrado, la Apropiación -por parte de las y los profesionales que se desempeñan en ambos Programas de Acompañamiento- del Modelo de Gestión del Conocimiento propuesto por este equipo docente.

Para esto, se optó como herramienta inicial y primordial la ejecución del Diplomado *Gestión del conocimiento en programas de acompañamiento a familias en situación de vulnerabilidad*, el cual permite que las y los profesionales comiencen a familiarizarse con este Modelo mediante la formación de Comunidades de Aprendizaje Virtuales que a su vez faciliten la circulación y gestión de conocimientos, y que de alguna forma, retroalimenten a las Comunidades de Práctica presentes en cada uno de los equipos de trabajo a nivel comunal, pudiendo replicar ciertas prácticas de aprendizaje colaborativo en sus funciones

cotidianas, lo cual impacta positivamente en la labor misma del Acompañamiento a las familias que son parte de los Programas de APS y ASL.

Es por todo esto que, en un afán de recuperar parte de este proceso de innovación que tuvo lugar al interior de la Unidad de Acompañamiento Familiar de FOSIS, se intentará comprender la configuración de las Comunidades de Aprendizaje Virtuales -en el marco de la realización del Diplomado- con el objetivo de identificar y realzar el patrimonio de conocimientos que en instituciones de este tipo suelen perderse con mucha facilidad dada la alta rotatividad de los actores involucrados en estos Programas; así como también con la intención de que el análisis de estas Comunidades pueda ser evidenciado, y de esta manera hacerse de mayor utilidad para otros organismos e instituciones que lo puedan requerir y así pueda ser replicado.

5.2 Presentación del mapa conceptual

Si se contempla la generación de una Comunidad de Aprendizaje Virtual facilitada por la realización de un Diplomado, y que permita la consecuente retroalimentación de un Modelo de Gestión del Conocimiento, se hace necesario dar cuenta de que el Diplomado debe estar conformado por tres componentes principales que en su conjunto faciliten la comprensión para la inclusión de un potencial proyecto de estas características en futuros contextos institucionales de diversa índole. Es por este motivo que, a modo de división analítica, se proponen tres componentes que en su conjunto permiten explicar de mejor forma las características que un Diplomado que persiga la formación de Comunidades de Aprendizaje Virtuales debería contener:

1. Componente conceptual
2. Componente metodológico
3. Componente operativo

Y los cuales, a su vez, poseen sub-componentes que, en su conjunto, podrían explicar de mejor forma el qué, cómo y desde dónde se está proponiendo la generación de dichas Comunidades.

El siguiente esquema intenta dar cuenta del proceso ligado a la instalación de un Modelo de Gestión del Conocimiento en un contexto institucional, y como éste puede ser apropiado

por las y los profesionales FOSIS mediante un Sistema de Habilitación Técnica que tome forma de Diplomado, permitiendo instruirlos con respecto a este mismo Modelo. Ahora, lo que se propone es que mientras dicho Diplomado semipresencial es desarrollado, los participantes de este puedan ir configurando Comunidades de Aprendizaje Virtuales, en la medida en que todo el conocimiento vertido en dicho diplomado es co-construido y compartido, y de esta forma, sus participantes puedan ir dialogando y afianzando sus conocimientos, para que una vez finalizado el Diplomado, estas Comunidades de Aprendizaje Virtuales perduren en el tiempo, y puedan ir impactando a aquellas Comunidades de Práctica ya existentes pero que comúnmente son invisibilizadas por el peso propio de las instituciones.

A continuación, se presenta el mapa conceptual que intenta sintetizar lo propuesto, para posteriormente, desarrollar los tres componentes recién mencionados, así como también el concepto de Comunidad de Aprendizaje Virtual.

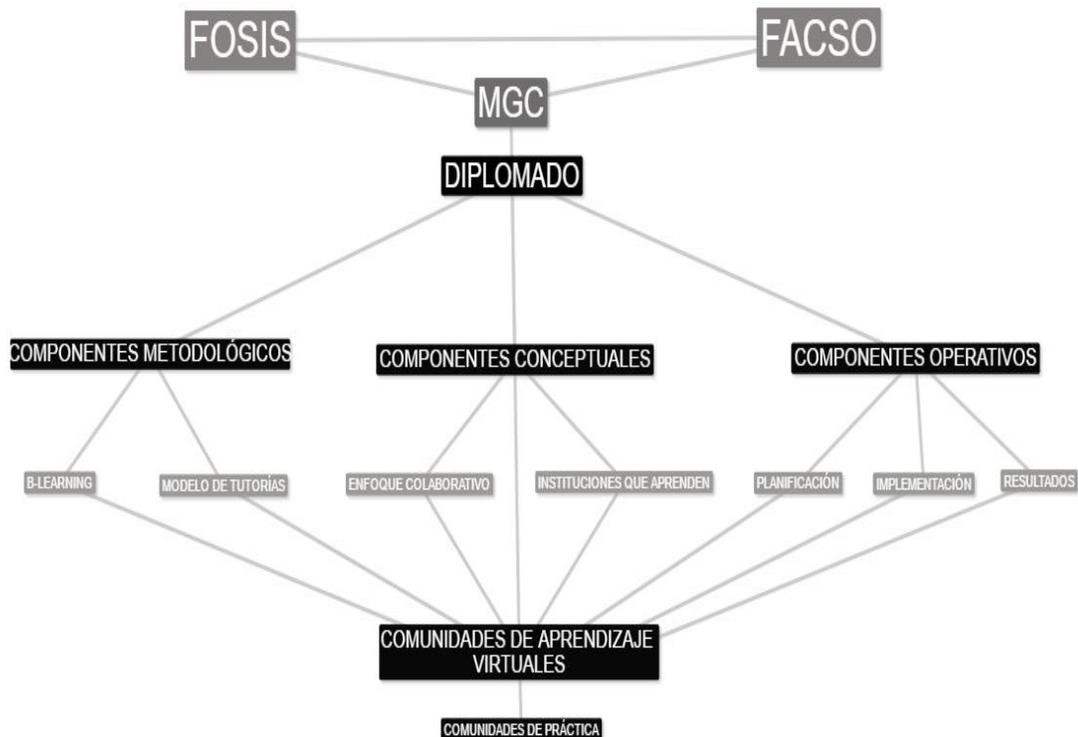


Figura 2. El Diplomado y la generación de Comunidades de Aprendizaje en contextos institucionales (Elaboración propia).

Se hace importante recalcar que estos tres componentes propuestos responden de alguna u otra manera, a las fases del proceso que se generó al interior del equipo central de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile en la elaboración de una propuesta de Modelo de Gestión del Conocimiento para el Programa Familias Seguridades y Oportunidades del FOSIS, razón por la cual una nueva implementación de un Diplomado -en este u otro contexto institucional- no necesariamente debiese transcurrir de dicha manera, sin embargo, los elementos aquí presentados podrían ser concebidos como aquellos elementos clave que fueron rescatados del proceso mismo de discusión que se generó entre los distintos integrantes del equipo FACSO, y los que permitieron a fin de cuentas, generar una propuesta de Diplomado que contribuyese fuertemente en la generación de Comunidades de Aprendizaje Virtuales como las formadas a finales de 2015.

Considerando que el proceso de elaboración de esta propuesta se extendió por seis meses aproximadamente, y con esto, la entrada y salida de diversos docentes y profesionales que fueron aportando con diversos conocimientos y herramientas, es posible plantear que la temporalidad dilatada de dicho proceso, permitió enriquecerla y afianzarla aún más, puesto que el diálogo y las discusiones de base, fueron ricas y abundantes durante los primeros meses de trabajo del equipo central de la FACSO. Es así como de alguna u otra forma, se pudo vivir en carne propia lo que se estaba proyectando hacer, es decir, una verdadera gestión de conocimientos al interior del mismo equipo que trabajaba en su elaboración.

Por lo anterior, y considerando que los plazos tan extendidos no siempre son factibles al interior de una institucionalidad como la nuestra, a continuación, se propondrá una descripción detallada sobre los elementos conceptuales, metodológicos y operativos que la implementación del MGC traería consigo, poniendo el foco en la ejecución del Diplomado y la repercusión que este tendría en la formación de Comunidades de Aprendizaje Virtuales.

6. EL DIPLOMADO Y SUS COMPONENTES

6.1 Elementos Conceptuales

6.1.1 Instituciones que aprenden

Toda institución sea o no parte del aparataje estatal o del ámbito privado, posee a lo largo de su existencia, un patrimonio de conocimiento, entendiendo por patrimonio del conocimiento, todos aquellos saberes que van acumulándose a lo largo del funcionamiento de cualquier tipo de organización. Sin embargo, sin una red de actores que dinamicen dichos saberes, pudiendo transmitirlos, actualizarlos, y/ o renovarlos, este patrimonio se va desdibujando y desgastando, sin poseer un verdadero patrimonio del conocimiento al cual los nuevos actores que llegan a la institución puedan acceder.

Es así como en este contexto, llega a plantearse la necesidad de incorporar un MGC al interior del Programa Familias SS y OO, capaz de mapear y analizar dicho patrimonio del conocimiento, y de esta forma, transitar desde una lógica de funcionamiento estática, con una jerarquía vertical donde sólo se traspasa información de arriba hacia abajo; hacia una lógica que se caracteriza por su dinamismo y horizontalidad, donde se generan nuevos conocimientos entre los actores que componen la institución, con una multidireccionalidad en la construcción de nuevos significados y conceptos -que no sólo van de arriba hacia abajo, sino que también vaya de abajo hacia arriba y entre los sujetos que se desempeñan en los diversos niveles de los Programas-.

En este sentido, se propone como estrategia que permita asegurar la dinamización del conocimiento: la de Formación de Formadores, permitiendo fortalecer -mediante la ejecución del Diplomado- las funciones de los Asistentes Técnicos, parte de los cuales en un futuro se espera que pasen a ser Asistentes Técnicos de Formación, y de esta forma, se incorporen a la Red de Dinamizadores del Conocimiento, junto con los integrantes de la Unidad de Metodología y Formación del FOSIS -quienes en un inicio fueron los impulsores de este convenio de colaboración-.

Ahora bien, si uno de los planteamientos principales del MGC es la dinamización del conocimiento, se hace necesario destacar que este Modelo debe ser concebido como un Modelo de Acción, y, por ende, requiere de una Planificación Situacional y contingente al

contexto en el cual se desempeñan los sujetos que trabajan en torno a estos Programas de Acompañamiento; permitiendo una dinamización regular y continua -por parte de las y los sujetos que se desempeñan en estos Programas-, una de carácter socio comunitaria -ligada al reconocimiento de redes locales y territoriales- y una formativa -en contextos de procesos de capacitación-. Por último, cabe mencionar la importancia que posee esta Red de Dinamizadores, considerando que:

Uno de los rasgos distintivos de la gestión del conocimiento, es que se apoya en la red de actores involucrados, para recuperar, acopiar, analizar, sistematizar, distribuir los principales aprendizajes con los que se queda una estructura organizacional a lo largo de su gestión, para la mejora y retroalimentación permanente, puesto que se reconoce y valora el aporte que cada cual puede realizar desde su propia posición y función. (Facultad de Ciencias Sociales, 2015a, pág. 3).

Es así como esta Red de Dinamizadores del Conocimiento, se tornan en verdaderas Comunidades, capaces de interrelacionarse, y con esto, ser capaces de ir generando nuevos conocimientos en base a sus propias prácticas, que sean a su vez, insumos para sus otros compañeros de trabajo.

Es por esa razón que el Diplomado realizado en 2015 y 2016, sirvió en sí mismo -sin considerar el conocimiento explícito entregado a lo largo de sus 8 módulos de trabajo- como un dispositivo capaz de facilitar la generación de estas Comunidades de Aprendizaje Virtuales, en este caso, mediante una plataforma digital, y así dar inicio a una lógica de interacción y trabajo colaborativo entre los participantes de este Diplomado -Asistentes Técnicos, Asistentes Técnicos de Formación, Apoyos Provinciales y Encargados Regionales-, de los cuales se espera a su vez que, bajo la lógica de ser Formador de Formadores, sean capaces de impregnar a las Unidades de Intervención Familiar (UIF) de una lógica de trabajo colectivo, promoviendo de esta forma que no sólo se sumen a las Comunidades de Aprendizaje Virtuales, sino que también se hagan visibles y se potencien las Comunidades de Práctica presentes en las diversas UIF a nivel comunal.

De alguna otra forma, lo que se persigue es que dichas Comunidades de Aprendizaje Virtuales sean capaces de promover las capacidades reflexivas de los

profesionales que las integran, permitiendo concientizar las acciones realizadas en el marco de sus funciones, y el conocimiento que emerge de dichas acciones; noción que va muy en la línea de la concepción de Aprendizaje proveniente de la Teoría de la Actividad, la cual plantea la existencia de "...una retroalimentación recíproca y reguladora entre conocimiento y actividad. Cuando actuamos, ganamos conocimiento, el cual afecta nuestras acciones que, a su vez, cambian nuestros conocimientos, y así sucesivamente." (Jonassen y Rohrer-Murphy, 1999, en Cenich y Santos, 2005, s/p).

Es por todos los antecedentes recién mencionados, que se hace posible afirmar que la inclusión de este MGC al interior del Programa Familias SS y OO, con la consecuente apropiación de dicho Modelo por parte de las Comunidades de Aprendizaje -constituidas y fomentadas gracias a la ejecución del Diplomado-, permitirían transformar gradualmente parte del Sistema de Protección Intersectorial, tornándolo en una institución que aprende en su conjunto -con Comunidades de Práctica visibilizadas-, y cuyos trabajadores desde esta misma lógica, van retroalimentando y enriqueciendo el Modelo de Gestión del Conocimiento propuesto.

6.1.2 Enfoque Colaborativo

Otro de los elementos fundamentales a la hora de pensar en la generación de Comunidades de Aprendizaje en entornos virtuales, es el enfoque colaborativo que debería poseer cualquier dispositivo de habilitación, formación y/o capacitación que sea planteado en este contexto. Y es que "Formar un sentimiento de comunidad parece ser un primer paso necesario para el aprendizaje colaborativo. Sin este sentido las personas se muestran más ansiosas, defensivas, reacias a asumir riesgos que les impliquen el proceso de aprendizaje." (Valverde y Garrido, 2005, pág. 165); un enfoque donde a fin de cuentas sea la interacción la que promueva el cambio cognitivo.

Sin embargo, al hablar de enfoque colaborativo, surge otro concepto similar: el enfoque o aprendizaje cooperativo. Es por esto que antes de definir lo que se entenderá por enfoque colaborativo, se hace necesario hacer la distinción entre colaboración y cooperación; conceptos que algunas veces son considerados como sinónimos, pero que para la mayoría de los autores poseen matices que los diferencian, otorgándole al primer enfoque mayores niveles de autonomía y menor nivel de estructura, y al segundo, mayores grados de estructura y menor nivel de autonomía. Es en esta línea que hace mucho sentido

lo expresado por Salmerón, Rodríguez, y Gutiérrez (2010), quienes plantean la necesidad de formar y generar habilidades de cooperación, como una manera de establecer una futura cultura de la colaboración.

A fin de cuentas, lo que el enfoque colaborativo plantea va en la línea teórica de lo planteado por el enfoque socio-cultural Vigotskyano, dándole énfasis a la "...estrecha conexión que se postula entre el desarrollo intelectual y cognitivo, por una parte, y la interacción social por la otra..." (Guitert & Pérez-Mateo, 2013, pág. 21).

Ahora bien, si extrapolamos este enfoque colaborativo al plano del aprendizaje virtual, y con esto, al favorecimiento de la generación de Comunidades de Aprendizaje Virtuales, es posible dar cuenta cómo dicho enfoque ha ido en ascenso desde la década de los setenta, llegando a ser el aprendizaje colaborativo, uno de los enfoques más utilizados en el ámbito de las TIC (Guitert y Pérez-Mateo, 2013), dados los beneficios que el enfoque colaborativo posee en los diversos planos de un proceso de aprendizaje. En el plano social, ya que favorece la interacción, y con esto, la generación de Comunidades de Aprendizaje; en el psicológico, permitiendo mejorar la disposición hacia este proceso de aprendizaje, así como también la autoestima de los sujetos que aprenden; y finalmente el gran beneficio que posee el enfoque colaborativo en el plano académico con respecto al favorecimiento de una participación y construcción de conocimiento activos.

En palabras de Ingram y Hathorn (2004, en Cenich y Santos, 2005) este enfoque colaborativo poseería tres elementos decisivos: participación, interacción y síntesis. Siendo esta última una suerte de resultado de un proceso de aprendizaje colaborativo, pues contendría la suma de todas aquellas respuestas individuales que fruto de la participación e interacción pudieron ir enriqueciéndose unas de otras, llegando a convertirse en síntesis grupales que dan cuenta de verdaderas construcciones colectivas de aprendizaje, y que, con esto, favorecerían aún más a la persistencia de estas Comunidades de Aprendizaje Virtuales.

Si bien este enfoque colaborativo es ampliamente utilizado en el ámbito de las TIC, es importante recalcar que para que dicho enfoque sea provechoso en el ámbito virtual, el rol del tutor/docente se hace crucial y necesario para que todos los beneficios recién mencionados puedan emerger. En este sentido es posible incorporar a este modelo, una necesidad de andamiaje (Collins, 1997, en Cenich y Santos, 2005) por parte del equipo de

tutores/docentes, que no sólo facilite el tránsito hacia el espacio virtual en un inicio, sino que también se haga presente durante todo el proceso de aprendizaje.

Hay que considerar que, para muchos de los sujetos involucrados en estos procesos de aprendizaje, será la primera vez que los realicen con una componente virtual, por lo tanto, todos aquellos espacios de interacción presencial -propios de un modelo de Blended learning como el mencionado- serán muy provechosos para generar dicho andamiaje o acercamiento a la interacción y aprendizaje virtual, asegurando de esta forma, una buena receptividad por parte de los sujetos participantes. Sumado a esto, y tal y como se plantea en Salmerón, Rodríguez y Gutiérrez:

La clave de la eficacia de estos entornos estará en no asociar de forma simplista el ambiente virtual como un entorno de aprendizaje, sino en crear un andamiaje diseñado por el profesorado que guía y ayuda al alumnado a caminar hacia las metas deseadas posibilitando creatividad en ambas direcciones (2010, pág.170).

Y es que, con estas palabras, es posible introducir otro de los grandes beneficios que poseería este enfoque colaborativo, y que se relaciona con la relación simétrica y de aprendizaje mutuo que se posibilita entre los sujetos que aprenden y los tutores/docentes que los apoyan, convirtiéndose a fin de cuentas en un solo grupo de aprendices participando en actividades colaborativas, con objetivos e intenciones compartidas (Tomasello, 2007).

Tras todo lo desarrollado recientemente, se hace posible afirmar, entonces, que el uso de un enfoque colaborativo de aprendizaje, ligado al modelo de Blended learning propuesto, permitiría potenciar sin lugar a dudas, la generación y fortalecimiento de Comunidades de Aprendizaje Virtuales, esto, siempre y cuando haya un equipo de docentes/tutores capaces de habilitar un espacio de interacción virtual y presencial que devenga en una constante participación y construcción colectiva de conocimientos, y de esta forma, poder "...formar ciudadanos cada vez más autónomos para el aprendizaje permanente en colaboración." (Salmerón, Rodríguez, y Gutiérrez, 2010, pág. 164), introduciendo no solo una nueva forma de aprender, sino que también una nueva forma de relacionarse entre las y los profesionales del Programa, aumentando sus grados de

autonomía y reflexión sobre sus prácticas e influenciando positivamente sobre las del resto; es decir funcionando en una lógica de Comunidades de Práctica.

6.2 Elementos Metodológicos

6.2.1 Blended Learning

Gracias a las cada vez más desarrolladas Tecnologías de la Información y la Comunicación, el concepto de Blended Learning o B-learning ha sido cada vez más usado al momento de diseñar estrategias de aprendizaje en ámbitos organizacionales, dadas las claras ventajas que presenta la formación semipresencial, mezclando e incorporando los beneficios de un aprendizaje a distancia y de uno presencial.

Pero antes de continuar, se hace necesario hacer una pequeña revisión del origen de este concepto. Ya en los años noventa, ciertas instituciones comenzaban a dictar los conocidos cursos a distancia, posibilitados por la rápida evolución de las TIC; sin embargo, el llamado E-learning (por Electronic) o Aprendizaje digital, comenzó a generar ciertas problemáticas tales como el abandono de los cursos y bajos niveles de motivación, atribuibles a la ausencia de contacto físico y, por tanto, baja sensación de pertenecer a una comunidad educativa (Pascual, 2003). Fue así como si bien la generación de cursos a distancia posibilitaba una oferta de cursos más extensa y a menor costo; a la larga dichos beneficios no se veían reflejados en mayor cantidad de egresados, ni mayores niveles de satisfacción. En este sentido, es posible afirmar que el modelo de aprendizaje que subyace a los cursos a distancia, requiere de un perfil de estudiante con ciertas características, que la gran masa de estudiantes no cumplía (Bartolomé, 2002).

Es en este contexto que se genera la necesidad de repensar nuevas formas de aprendizaje que sí logren generar altos niveles de adhesión, motivación y compromiso. Es así como universidades y centros de formación presencial dan un giro en la forma de pensar y ejecutar cursos de formación a distancia, haciéndose cargo de las falencias propias del E-learning, y dando paso a una nueva fórmula que asegure la calidad del aprendizaje y la consecuente adhesión de sus estudiantes. Iniciando una nueva forma de aprendizaje mediado por el desarrollo cada vez mayor de las TIC: el Blended learning, más conocido como B-learning, y que no intenta ser un nuevo modelo de aprendizaje basado en alguna

teoría, sino solamente la aplicación de un nuevo pensamiento ecléctico y práctico (Bartolomé, 2004) al servicio del aprendizaje.

En este sentido, el B-learning no vendría a reemplazar al ya mencionado E-learning, sino que intenta dar solución a la gran cantidad de situaciones y circunstancias donde una modalidad mixta o semipresencial sea más provechosa y necesaria que una formación no presencial, permitiendo abaratar los costos propios de la educación tradicional, pero asegurando su calidad y efectividad mediante el uso de los recursos cada vez más evolucionados que hoy en día nos brindan las tecnologías de la información y comunicación. En esta línea, Marsh (2003, en Bartolomé, 2004) da cuenta de cómo el B-learning puede ser usado como una estrategia a la hora de rediseñar cursos, y que consistiría básicamente en la suplantación de personal por tecnología, permitiendo reducir costos, pero incrementando o asegurando calidad.

Si bien está la reducción de costos como uno de los grandes beneficios asociados al aprendizaje semipresencial, se hace necesario resaltar otros beneficios que esta nueva forma de enseñar y aprender permite; tales como la mayor accesibilidad a información, facilitando el acceso a gran cantidad de documentos, pudiendo compartirlos entre pares y/o con los tutores y profesores del curso; y los mayores niveles de involucramiento de las y los estudiantes, y es que tal y como lo asevera Antonio Bartolomé (2004, pág. 14) "Todos los proyectos encontraron incrementos significativos en la relación entre enseñar-aprender haciendo el proceso más activo y centrado en el estudiante."

De alguna forma el Blended learning es concebible como una nueva metodología del cómo se aprende -y enseña- hoy por hoy, donde "Las universidades y en general todo el sistema educativo deben preparar a ciudadanos en una sociedad en la que el acceso a la información, y la toma de decisiones se convierten en los elementos distintivos de la educación de calidad." (Bartolomé, 2004, pág. 17). Dicha forma de aprender, permitiría a su vez que cada estudiante desarrolle un estilo propio del aprendizaje, con un importante énfasis en la capacidad de aprender en grupo, es decir, el B-learning podría ser comprendido como un verdadero promotor de un enfoque colaborativo de aprendizaje.

A continuación, se desarrollará el modelo de tutorías que fue propuesto en la primera versión del Diplomado, y desde el cual se desempeñaron las y los tutores/docentes.

6.2.3 Modelo de Tutorías

Como ya fue mencionado, se hace esencial dar cuenta de cómo uno de los pilares fundamentales de la metodología de este modelo propuesto, recae en el aprendizaje virtual, y en este caso, la propuesta se relaciona con un modelo de tutorías asociadas a una plataforma digital que permita un aprendizaje asincrónico dinamizado por tutores cuyo rol se hace crucial en el compromiso y adherencia de los estudiantes a lo largo de un proceso de B-learning, y a una consecuente formación de Comunidades de Aprendizaje Virtuales.

Ahora, antes de comenzar a detallar el proceso en sí de una modalidad B-learning que cuente con tutores on-line, es necesario dar cuenta de qué se entenderá por estos tutores, detallar cómo entran en acción al alero del Modelo propuesto, así como también por qué se seleccionó este modelo de tutorías.

Tal y como se ha mencionado, el tutor on-line tiene la función de ser un apoyo en el proceso de aprendizaje de cada uno de los participantes del curso, esto, dado que su ejercicio "...se centra en el aprendizaje y no en la enseñanza, por esto su figura no puede construirse como experto transmisor de contenidos, sino más bien como animador y vehiculizador del aprendizaje autónomo que realizan los alumnos..." (Lugo, 2003, en Valverde y Garrido, 2005, pág. 154). Es así como se hace fundamental que los participantes lo perciban como una presencia cercana a la cual poder acudir cuando lo necesiten, en orden de poder facilitar y motivar su participación a lo largo del curso, y es que tal y como afirman Figueroa, Cataldi, Britos, García, Lage y Kraus (2005), se hace fundamental la capacidad que el tutor posea, de generar vínculos con todos los participantes del curso.

En esta línea, es posible afirmar que para que un proceso de aprendizaje colaborativo virtual sea exitoso, logrando configurar una verdadera Comunidad de Aprendizaje, no sólo se requiere que el tutor sea capaz de generar vínculos con los participantes del curso, sino que se hace necesario que el facilitador de dicho proceso tenga la capacidad de hacerse presente en tres niveles; social, cognitivo y docente. (Valverde y Garrido, 2005).

Bajo esa definición, es posible atribuirle ciertas funciones específicas a la figura del tutor, las cuales van mutando según el momento mismo en el que se encuentre el proceso de aprendizaje virtual. Para comprenderlo de mejor forma, se hace muy útil el Modelo para la moderación de los foros de discusión propuesto por Gilly Salmon (ver figura 3), la cual

introduce el concepto de E-moderador para referirse a un tutor especializado en la moderación (Silva, 2011). Dicho Modelo contempla 5 etapas: Acceso y Motivación; Socialización en línea; Dando y recibiendo información; Construcción del conocimiento; y Desarrollo.

Estas etapas permiten explicar el proceso de aprendizaje virtual en sí mismo, así como también las funciones y/o habilidades que el tutor debiese desplegar en cada una de las etapas, dando cuenta de cómo en ciertos momentos el tutor debe enfatizar su presencia en uno u otro de los niveles recién mencionados, y que a medida que avanza dicho proceso, estas presencias son cada vez menos frecuentes, en la lógica de ir brindando niveles mayores de autonomía al proceso de aprendizaje de los participantes. En el lado derecho de este Modelo, es posible dar cuenta de cuáles serían las funciones del tutor en cada una de las etapas.

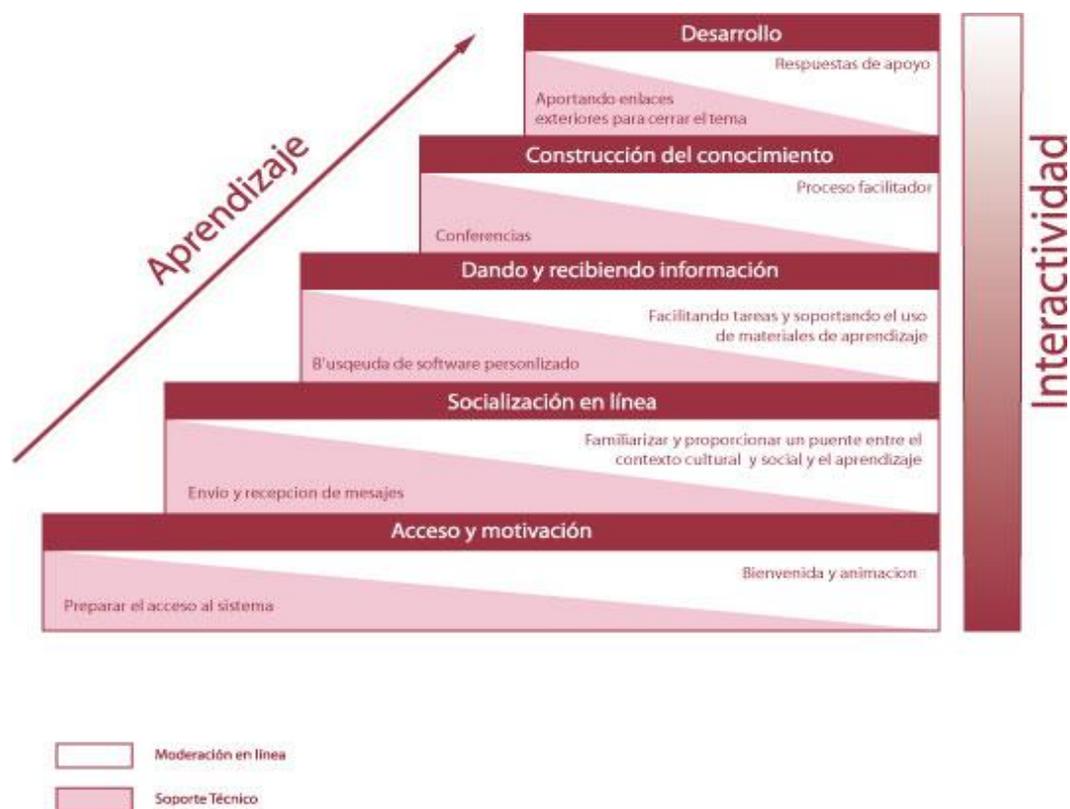


Figura 3. Modelo de enseñanza en línea de Salmon (1999). Obtenido de <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/tema7/3.htm>

Es importante destacar que -como ya se mencionó-, uno de los riesgos de la formación a distancia, es la pérdida de interés en los cursos dictados en esa modalidad, y por tanto, la etapa inicial o “marcha blanca” del curso, donde actividades como el reconocimiento de la plataforma virtual por parte de los miembros del curso, la presentación del programa, de los docentes y del/los tutor/es, permiten que poco a poco se vayan familiarizando con una herramienta de aprendizaje que para muchos de los estudiantes podría ser desconocida hasta ese momento. Posteriormente, es necesario generar un conjunto de actividades preparatorias con un mayor grado de estructura y acompañamiento por parte del tutor, dentro de las cuales se puede mencionar la presentación de los compañeros del curso, las expectativas que poseen con respecto a este proceso que está por iniciarse, y también se hace recomendable la negociación de las reglas que de ahora en más regirán transversalmente, y es que tal y como mencionan Valverde y Garrido:

No menos importante en la creación de normas, reglas, reparto de responsabilidades y participación a través de las herramientas de comunicación telemáticas (...) Estas normas deben ser flexibles, reducidas en número y asumidas por el grupo después de un debate que haga explícitas cuáles son las expectativas de profesores y alumnos con relación a su participación (2005, pág. 160).

Tras esta fase de actividades preparatorias, cuyas fechas de inicio y término deben ser claras y estar previamente informadas, se da inicio a un primer módulo de actividad ligada a los contenidos del curso. Es decir, siempre se recomienda que el primer trabajo con la plataforma virtual no se relacione directamente con la presencia cognitiva, sino con las presencias sociales y docentes, para de esta forma, propiciar la formación de esta incipiente Comunidad de Aprendizaje Virtual, cuyos grados de autonomía irán desarrollándose a lo largo del curso. Como bien es posible leer en la propuesta del equipo docente en el marco del proyecto de tutorías on-line para el diplomado (Salas, 2015, pág. 1), se plantea la necesidad de:

Implementar una estrategia que permita un aprendizaje personalizado a través del acompañamiento de tutorías *on line*, que propicien un ambiente de aprendizaje que fomente el intercambio de experiencias, opiniones e

inquietudes de modo de generar una comunidad de aprendizaje en línea. (...) Para ello, el presente proyecto se propone diseñar, implementar y evaluar un modelo de tutorías que integre el acompañamiento personalizado a lo largo del desarrollo de los 4 módulos a distancia, de modo de generar una experiencia de aprendizaje que propicie la formación de una comunidad de aprendizaje.

Es decir, una de las grandes justificaciones del porqué se opta por este modelo de tutorías, recae en lo que podría denominarse como meta-objetivo, y que se relacionaría con el hecho de propiciar la formación de una comunidad de aprendizaje necesaria para la dinamización y circulación del conocimiento, en el marco de la apropiación de un Modelo de Gestión del Conocimiento al interior de cualquier tipo de estructura de funcionamiento institucional, en este caso, al interior del Programa Familias Seguridades y Oportunidades del FOSIS.

Por otra parte, tanto el dispositivo de aprendizaje semipresencial, con un consecuente modelo tutorial asincrónico y a distancia, permiten generar una experiencia educativa con mayores grados de libertad y un aprendizaje centrado en el alumno (Valverde y Garrido, 2005), considerando los ajustados tiempos que poseen las y los profesionales que trabaja en el ámbito público, y que ahora ingresarían a un curso semipresencial. En este sentido, los tiempos del tutor dejan de concebirse de la forma tradicional, para flexibilizar tiempos de respuesta, adecuándose a los tiempos en los cuales estos profesionales/estudiantes ingresarán a la plataforma.

Finalmente se hace importante destacar la funcionalidad de esta plataforma virtual, como parte de un diplomado semipresencial, permitiendo observar -en palabras de Valverde y Garrido (2005)- una interacción vicaria, es decir, interacciones que retomen o hagan referencia a aquellos encuentros presenciales, logrando de esta manera, una retroalimentación positiva entre los encuentros presenciales y virtuales.

A continuación, se desarrollarán los elementos operativos ligados a la ejecución del Diplomado semipresencial en el marco del MGC.

6.3 Elementos Operativos

6.3.1 Planificación

Esta fase, designada como la etapa preparatoria en el documento Plan de Implementación Modelo de Gestión del Conocimiento (Facultad de Ciencias Sociales, 2015c), da cuenta de todos los pasos previos que tuvieron lugar entre FOSIS y FACSO, antes de dar inicio a la implementación del convenio. Dicha etapa se inició en el primer trimestre de 2015, meses en los cuales se configuró un equipo central de profesionales provenientes de diversas áreas de las Ciencias Sociales; psicólogos, educadoras diferenciales, psicopedagogas, asistentes sociales y sociólogos, de los cuales la mayoría provienen del plantel docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, mientras que otros profesionales provenían de fuera de ésta, y se sumaron al equipo dado que habían formado parte de las anteriores alianzas entre la Universidad de Chile y FOSIS, sobre todo, los relacionados con el convenio realizado en el marco del Programa Puente, y que hoy en día fue reemplazado por estos dos programas de Acompañamiento.

Para esquematizar de mejor forma esta fase de planificación, es posible separarla en tres momentos, un primer momento enfocado en compartir y hacer circular conocimientos que los miembros del equipo poseen fruto de las experiencias pasadas. En este momento inicial, es posible incluir:

1. Presentación del equipo FACSO
2. Presentación del convenio que se proyecta entre FOSIS y FACSO
3. Puesta en común de las expectativas del equipo FACSO
4. Puesta en común de conocimientos previos y/o experiencias asociadas a convenios anteriores; Colaboración de FACSO en Programa Puente de FOSIS.
 - a. Realización de Círculos de la Práctica
 - b. Generación de Comunidades de Práctica

Tras esta puesta en común, y las consecuentes ideas que surgieron de estos diálogos, es posible identificar un segundo momento, en el cual el foco estaría puesto en la adquisición de nuevos conocimientos. Tanto de aquellos ligados a las experiencias pasadas que poseen los miembros del equipo central, en este caso, en lo relacionado con la lógica de la generación de círculos de análisis de la práctica y de comunidades de práctica; como

de todos aquellos nuevos conocimientos que se requieren para asegurar que ciertos conceptos y saberes propios de los Programas de Acompañamiento de FOSIS, sean comprendidos a cabalidad por cada uno de los miembros del equipo, es por esto que en este segundo momento incluiremos:

5. Adquisición de nuevos conocimientos que sean de utilidad para el convenio actual; sobre todo de aquellos profesionales que ya participaron del convenio de 2002 -ligado al Programa Puente-.
6. Nivelación de conocimientos por parte de todos los miembros del equipo FOSIS
 - a. Inducciones por parte de Víctor Martínez
 - b. Capacitaciones por parte de Pía Ruiz-Tagle de FOSIS

Finalmente, se hace posible distinguir un tercer y último momento en esta etapa de planificación, y que dice relación con la generación de nuevos conocimientos, en este caso, ligados a las entregas exigidas por FOSIS, así como también a la confección del Plan de Implementación del convenio. Es por esto que, en este tercer momento, es posible incluir:

7. Generación de Informes mensuales que den cuenta de avances realizados.
8. Presentación de Plan final de Implementación en oficinas de FOSIS.
9. Negociación de Ajustes del Plan entre FOSIS y FACSO.
10. Aprobación por parte de FOSIS de la puesta en marcha de la implementación del convenio.

Tras estos momentos correspondientes a la fase de planificación, donde tuvieron lugar todas las actividades relacionadas con la gestión de los equipos de trabajo tanto de FOSIS, como de FACSO, así como también con la elaboración de todos los materiales y recursos necesarios para poner en práctica lo planificado, "... se iniciará un proceso de puesta a prueba del modelo, pero bajo la lógica de formador de formadores..." (Facultad de Ciencias Sociales, 2015c, pág. 14) donde su función principal será socializar entre los profesionales FOSIS, el MGC propuesto. Es así como se da inicio a la fase de implementación.

6.3.2 Implementación

Tal y como se explicita en el Plan de Implementación confeccionado por el equipo central de la FACSO en agosto de 2015, la etapa de implementación es dividida en dos partes: la “Puesta a prueba”, y la “Puesta en marcha” (Facultad de Ciencias Sociales, 2015c), es por lo anterior que se desarrollará a continuación cada una de éstas.

En primer lugar, y tal y como su nombre lo indica, la Puesta a Prueba de este Modelo, tiene por objetivo principal lograr que las y los profesionales que trabajan en ambos Programas de Acompañamiento, comiencen a interiorizarse en lo que respecta al Modelo de Gestión del Conocimiento. Para estos efectos, se optó por implementar uno de los dispositivos del Sistema de Habilitación Técnica: el Diplomado semipresencial. Y es que es a través de dicho dispositivo que se pretende dar inicio a la apropiación del MGC por parte de los participantes de este diplomado. Como ya fue desarrollado en el apartado 4.3 de este informe, dicho Diplomado se organizó en tres ciclos, correspondientes a los ciclos que configuran esta fase de Puesta a Prueba. Ahora bien, para conseguir dicho objetivo es que se proyecta una primera Jornada presencial con las y los futuros profesionales que realizarán el Diplomado semipresencial. Y a continuación de esto, el inicio del trabajo en la plataforma virtual, la cual acompañará a los participantes a lo largo de todo el diplomado, apoyándose en dos jornadas presenciales más -correspondientes a los ciclos 2 y 3 del diplomado-, así como también en la realización de video conferencias que introduzcan cada uno de los ciclos.

Por otro lado, y a continuación de esta Puesta a Prueba, es posible distinguir la Puesta en Marcha, la cual tiene por objetivo implementar el dispositivo de habilitación técnica, pero en este caso, dirigido a los Apoyos Laborales y a los Apoyos Familiares, para lograr una nivelación en lo que respecta a los conocimientos clave que todos debieran poseer. Es decir, al nivel local/comunal de las y los profesionales que se relacionan directamente con las familias en dichos Programas de Acompañamiento (Facultad de Ciencias Sociales, 2015c), y que, por tanto, requieren de una actualización de conocimientos constante.

Esta etapa de Puesta en Marcha se proyectó para los meses de marzo y abril del presente año y contempla la realización de una serie de actividades virtuales con los

equipos comunales, vale decir, no sólo con los Apoyos Laborales y Familiares, sino que también con los Jefes de Unidad de Intervención Familiar (JUIF) de cada una de las comunas donde se encuentran dichos programas. Todas las actividades tienen el propósito de generar una apropiación del MGC por parte de los equipos locales, y con esto, asegurar la permanencia en el tiempo del Modelo. Es por esto que las actividades proyectadas apuntan a la elaboración y diseño de la plataforma virtual que contendría los tres dispositivos del MGC -Biblioteca, SHT y Observatorio-, y que, en su conjunto, permitirían la gestión de conocimientos al interior del Programa Familias.

6.3.3 Resultados

Como resultado del convenio realizado entre FOSIS y FACSO, es posible distinguir una cantidad de productos confeccionados bilateralmente, y entregados a la Unidad de Metodología y Formación del FOSIS, así como también a las Unidades de Intervención Familiar de las comunas que poseen el Programa Familias. Sin embargo, en lo que respecta a la ejecución del Diplomado realizado en 2015 y 2016, se podrían mencionar tres metas u objetivos esperados tras la implementación de un MGC al interior del Programa Familias: la Acreditación, la Actualización conceptual y finalmente, la Apropiación misma del Modelo de Gestión del Conocimiento propuesto.

En primer lugar, y en lo que respecta a la Acreditación, es posible decir que, de los 159 participantes del diplomado, 145 se certificaron, es decir, completaron la totalidad del diplomado -214 horas presenciales y no presenciales-, y poseen hoy en día, conocimientos clave e institucionalmente validados, que les permitirán una gran mejora en las asesorías técnicas realizadas tanto a las y los JUIF, como a las y los Apoyos Psicosocial y Sociolaborales (Martínez, Ceremonia de Cierre convenio de colaboración FOSIS-FACSO, 2016).

Por otro lado, y como consecuencia directa de la realización del Diplomado, las y los participantes, pudieron dialogar, aunar, compartir y construir colaborativamente nuevos conocimientos, y de esta forma, configurarse como verdaderas Comunidades de Aprendizaje Virtuales capaces de actualizarse en lo que respecta a nuevos conceptos, situaciones, contextos y prácticas que de ahora en más podrán replicar en los diversos

contextos territoriales en los cuales se desempeñen. Y es que, de alguna u otra forma, el cierre del Diplomado, permite a su vez la ejecución de la Etapa 4, correspondiente al Cierre del Plan de Implementación, el cual "...implica actividades de consolidación de los productos elaborados en base a la experiencia en el proceso y la información producida donde el equipo FACSÓ le da la forma final al MGC." (Facultad de Ciencias Sociales, 2015c, pág. 25).

Finalmente, el último de los resultados esperados dice relación con la Apropiación del MGC por parte de las y los participantes del diplomado y profesionales que se desempeñan en el Programa Familias Seguridades y Oportunidades, asegurando el acoplamiento del MGC propuesto, en la estructura de estos Programas de Acompañamiento.

Es importante recalcar que, para asegurar altos niveles de apropiación, debe existir una estrategia de apropiación que anteceda -o esté incluida- en el diseño mismo del MGC propuesto, es así como es posible hablar de conceptos tales como Apropiabilidad y Potencialidad Pedagógica, ambos, con el objetivo de asegurar la Apropiación del MGC en la estructura organizacional del Programa Familia SS y OO (Facultad de Ciencias Sociales, 2015d). El primero da cuenta de una suerte de potencial de Apropiación, mientras que el segundo alude al grado de pertinencia que dicho Modelo poseería en el ámbito de la mejora del aprendizaje de las y los profesionales FOSIS. En este sentido, es importante recalcar que altos niveles de Apropiabilidad, es decir, capacidad de sintonizar de mejor forma con la estructura organizacional, así como también con los sistemas de actuación, asegurarían altos niveles de Apropiación efectiva, lo cual a su vez se condice con la visión que las y los profesionales que se desempeñan en el Programa Familias poseen con respecto al MGC. Mientras más y mejor lo conozcan -facilitándoles su trabajo-, será más acoplable a sus prácticas cotidianas.

En otras palabras, se incorpora sinérgicamente al sistema de actuación de la red de actores del Programa. El modelo de apropiación parte del supuesto que no es el Programa Familia SSyOO el que ingresa al MGC, sino precisamente lo inverso: es el MGC el que ingresa al Programa. (Facultad de Ciencias Sociales, 2015d, pág. 2).

De alguna u otra forma, dicha estrategia prioriza las necesidades de las y los profesionales del Programa Familias, en tanto el MGC vendría a facilitar y mejorar su desempeño, en cualquiera de los niveles que se requiera. Y, por tanto, debe ser un Modelo lo suficientemente plástico como para que las redes de actores puedan hacerle modificaciones que vayan en la vía de integrarlo aún más a sus sistemas de actuación.

No obstante para asegurar que el MGC, sea apropiado por la red de actores del Programa Familias, se hace necesario asegurar que dicha red de actores se configure a sí misma como una Comunidad de Práctica cuyos integrantes sean verdaderos dinamizadores del conocimiento, capaces de traspasar conocimiento, apropiarse de nuevos conocimientos, y dar cuenta de prácticas emergentes -sean estas exitosas o no- con el objetivo de lograr un aprendizaje continuo y sistemático que permee a toda la red de actores mencionados. En esta línea, se plantea la importancia que posee el hecho de diseñar un MGC que pueda "...ser apropiado por las comunidades de práctica que configuran la red de actores en su trabajo cotidiano y no solamente por el Programa Familias en tanto que institución. La diferencia no es menor. Las comunidades de práctica juegan un rol decisivo en la apropiación del MGC (Facultad de Ciencias Sociales, 2015d).

Considerando, entonces, la centralidad que poseen los conceptos de Comunidad de Aprendizaje Virtual y de Comunidad de Práctica, y que ya fueron descritos los elementos clave que debiese contener un Diplomado que vaya en la lógica de generar y fortalecer dichas Comunidades, es que a continuación se hará un intento por esclarecerlos de mejor forma, ya que como bien se mencionaba, juegan un rol fundamental en el marco del MGC propuesto.

7. LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE VIRTUALES

Dado que el concepto de Comunidad ha atravesado transversalmente este análisis, se hace necesario definir sucintamente qué se entiende por Comunidad en un primer momento, para así posteriormente dar cuenta del concepto que lo sucede inmediatamente, y que para efectos del objetivo principal es el concepto clave; las Comunidades de Aprendizaje Virtuales -conocidas también como Comunidades de Aprendizaje en Red-,

dada la gran relevancia que posee la existencia de una plataforma digital capaz de hacer confluír los nuevos conocimientos que se van construyendo a partir de una lógica de Gestión del Conocimiento, permite que sujetos que están espacialmente alejados, puedan dialogar y configurarse como una verdadera Comunidad de Aprendizaje en el plano de lo virtual. Finalmente, dar cuenta de la potencialidad que poseen dichas Comunidades de Aprendizaje, de impactar las Comunidades de Práctica, con los beneficios que esto traería en relación a la Apropiación del MGC.

7.1 Algunas definiciones sobre Comunidad

Para entrar en materia con respecto al concepto de Comunidad, desde la Psicología Comunitaria es posible recurrir a la completa definición que plantea Maritza Montero (1998, en Montero, 2004:96), quien toma a la Comunidad como “...un grupo social dinámico, histórico y culturalmente constituido y desarrollado (...) que comparte intereses, objetivos, necesidades y problemas, en un espacio y un tiempo determinados y que genera colectivamente una identidad, así como formas organizativas, desarrollando y empleando recursos para lograr sus fines.”

Sin embargo, dadas las características de lejanía espacial de las Comunidades de Aprendizaje abordadas, se hace bastante pertinente el planteamiento realizado por Mariane Krause (2001), la cual propone los componentes mínimos necesarios para la existencia del concepto de Comunidad: Pertenencia, Interrelación y Cultura común. A este respecto, la pertenencia será entendida como “...sentirse parte de, perteneciente a o identificado con...”, la interrelación como “...la existencia de contacto o comunicación (aunque sea virtual) entre sus miembros y mutua influencia...” y, por último, la cultura común como “...la existencia de significados compartidos.” (p. 125). Y es que estos tres elementos enfatizan la dimensión subjetiva, prescindiendo o relativizando el concepto de territorio, y resaltando la generación de interpretaciones compartidas; muy atinente a la lógica del MGC propuesto.

Siguiendo esta línea, Marisela Montenegro propone una definición de comunidad entendiéndola como “...el sistema de relaciones en movimiento que conforman un aglomerado de personas que se definen a partir de las experiencias, acciones y

sentimientos que comparten” (Montenegro, 2004, pág. 47), definición que va en la misma línea de la propuesta por Víctor Martínez (2006) quien se suma planteando que la Comunidad “...es sostenida por todos los individuos que la conforman, ya sea a través del lenguaje como de las acciones, actitudes y disposiciones.” (pág. 39).

Montenegro enfatiza en el constante dinamismo de las comunidades, cuyos límites no son tan claros, así como también en la capacidad de generar cambios a partir de una acción colectiva, para lo cual se hace central que exista un Sentido de Comunidad - concepto emparentable, en alguna medida, al de Pertenencia de Krause-, el cual a su vez motivaría la generación de nuevas acciones comunitarias. Es así como Sentido de Comunidad y Comunidad aparecen como conceptos inseparables que se definen mutuamente; y es que no existe uno sin el otro (Montenegro, 2004).

Hay que dejar en claro que estas definiciones de Comunidad apuntan a lo que podría llamarse comunidades de vida, no obstante, para efectos de las Comunidades descritas en este convenio, se apunta a aquellas que surgen al interior de la matriz institucional y que por tanto no se definen por un espacio físico en común (Martínez, 2006).

Ahora bien, una vez que se establece que para que exista una Comunidad, no es necesario que sus miembros compartan un territorio, sino más bien elementos subjetivos e intersubjetivos tales como identificación con el grupo, metas e intereses en común, así como también la capacidad de desarrollar acciones colectivas; las posibilidades de la configuración de una Comunidad al interior de un contexto en el cual muchos sujetos trabajan a lo largo de todo Chile en un mismo Programa Social, como lo es el Programa Familias, aumentan considerablemente, pudiendo plantear al MGC, como un promotor de que dichas Comunidades de Aprendizaje Virtuales puedan formarse.

7.2 TIC´s y las Comunidades de Aprendizaje

Es así como es posible llegar al concepto de Comunidades de Aprendizaje, creadas mediante la ejecución del Diplomado semipresencial *Gestión del Conocimiento en Programas de Acompañamiento a familias en situación de vulnerabilidad*, y cuya lógica es la de desarrollar estas Comunidades; promoviendo que sus participantes sean capaces de gestionar de mejor forma todo aquél conocimiento mediante la interacción continua con el

entramado de actores que se desempeñan en estos Programas de Acompañamiento, vale decir, logren construir una Comunidad de Aprendizaje Virtual.

Ahora bien, se hace necesario explicitar que si bien las Comunidades de Aprendizaje desde el ámbito educativo, pueden o no ser Virtuales, para efectos de este trabajo, se entenderá por Comunidad de Aprendizaje -formada al alero del Sistema de Habilitación Técnica-, toda aquella Comunidad que sea de carácter Virtual, considerando que en los inicios del Diplomado, se optó metodológicamente por hacer grupos de trabajo siguiendo como criterio principal los roles o cargos de los participantes -en vez de formarlos por las regiones de los equipos de trabajo-; por tanto, toda Comunidad que pueda haberse formado en ese contexto, responde a una Comunidad en la cual la mayoría de sus miembros nunca se ha reunido presencialmente, sino solo a través de la plataforma digital. Si bien esta decisión en un inicio había sido compleja de tomar, tras la realización del Diplomado, pudo constatarse que había sido beneficiosa en la medida de que se habían generado altos niveles de interacción al interior de los grupos de trabajo del Diplomado, y la buena respuesta que los participantes habían tenido con respecto a esta decisión de agruparlos por cargo.

La potencialidad de esta plataforma digital en el contexto de las realización del Diplomado se aprovechó al máximo, considerando que si bien muchos de los participantes nunca habían interactuado entre ellos -dados los lejanos territorios desde donde se desempeñan-, es producto de esta nueva era de la información, que las plataformas digitales de este tipo permiten operar "...desvinculándose de tiempos y territorios específicos, prescindiendo de los cuerpos, pero generando intensos lazos comunitarios en torno a tareas, objetivos, misiones y visiones comunes." (Martínez, 2006, pág. 42). Es por esto que cuando se habla de Comunidad de Aprendizaje Virtual o en Red, como lo es en este caso, se habla de "...espacios para el desarrollo conjunto de varios participantes que se agrupan en una comunidad sobre la base de un interés común (...) interactuando permanentemente gracias a las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la comunicación." (Adrián, 2007, pág. 56). Dichas comunidades pueden ser "...concebidas como forma de organizarse, como contexto del aprendizaje y como finalidad del mismo. Por eso se habla de construir comunidad, como proceso, como metodología y como objetivo." (Ripa, 2007, pág. 208).

En este sentido, es imperativo que, si se va a hacer uso de la Comunidad de Aprendizaje Virtual como una metodología, el diseño de esta debe propiciar la generación de un espacio de colaboración; esto ya que “El uso de tecnologías colaborativas no produce automáticamente procesos de colaboración, se debe diseñar el uso de la tecnología en el marco de una propuesta de aprendizaje colaborativo para promover el desarrollo de estos procesos.” (Cenich y Santos, s/a, pág. 7). Señalando como una estrategia para asegurar dicha colaboración, la formación de unos de los conceptos señalados anteriormente y crucial en las definiciones clásicas de Comunidad: el sentimiento de comunidad; como un primer paso necesario para asegurar un aprendizaje colaborativo. Y es que sin este sentido las personas se muestran más ansiosas, defensivas y reacias a asumir riesgos que les impliquen el proceso de aprendizaje (Valverde y Garrido, 2005).

Por su parte, se hace importante destacar -desde una aproximación Sociocultural-, cinco principios vygotskianos a tener en cuenta al momento de proyectar y/o construir estas Comunidades de Aprendizaje:

Facilitar que los espacios de aprendizaje pusieran en movimiento múltiples zonas de desarrollo próximo, crear las condiciones para el desarrollo del discurso científico, para la negociación y redefinición de significados, para propiciar la apropiación de conceptos y para que el conocimiento y las destrezas se distribuyeran entre los miembros de la comunidad. (Rodríguez & Alom, 2009, págs. 15-16)

Reafirmando una vez más cómo desde un dispositivo B-learning como lo fue el Diplomado, se hace posible formar Comunidades de Aprendizaje Virtuales que posean todas las características propias de una Comunidad y que operen como tales en pos de alcanzar mejores y mayores niveles de interacción, y con esto, una efectiva gestión de conocimientos que permeen la práctica de las y los profesionales del Programa Familias.

7.3 Introduciendo el concepto de las Comunidades de Práctica

Lo planteado anteriormente va en la línea de promover un aprendizaje continuo y colaborativo, donde el generar nuevos conocimientos no sea visualizado como una carga más, sino como un facilitador en el mejoramiento de su desempeño laboral.

En este sentido, es que se hace muy importante traer a colación la Teoría Social del Aprendizaje desarrollada por Etienne Wenger, el cual concibe al aprendizaje como participación social, dando cuenta de que dicha participación social involucra que el sujeto sea un ente activo de las prácticas desarrolladas al interior de las comunidades de las cuales forma parte, generando ciertos grados de identificación con dichas comunidades (Wenger, 2001). Ahora bien, para que esta afirmación sea posible, se hace necesario -según Wenger- que estén presentes cuatro elementos fundamentales: Significado, Práctica, Comunidad e Identidad; y de alguna u otra forma, el concepto de Comunidad de Práctica, englobaría e integraría estos cuatro conceptos, siendo a su vez elementos constitutivos de esta teoría. A fin de cuentas, las Comunidades de Práctica pueden pensarse como historias compartidas de aprendizaje.

Entonces cuando se habla de Comunidad de Práctica finalmente se habla de una experiencia de la cual hemos sido, somos y seremos parte, sin embargo, se nos presenta como un nuevo concepto con el cual ciertamente no estamos tan familiarizados, tal y como señala Wenger (2001):

Las comunidades de práctica son una parte integral de nuestra vida diaria. Son tan informales y omnipresentes que rara vez son un centro de interés explícito, pero por las mismas razones también son muy familiares. Aunque el término puede ser nuevo, la experiencia no lo es. La mayoría de las comunidades de práctica no tiene nombre y no expide carnés a sus miembros. (pág. 24)

Es justamente esta característica la que permite señalar la importancia que posee el ser capaces de concientizar nuestras afiliaciones a dichas comunidades, en este caso, desde una matriz institucional cuya estructura no promueve o facilita que la colaboración, y con esto, el aprendizaje, puedan darse al interior de los diferentes equipos de trabajo presentes en una gran cantidad de comunas en el país. Y es que, si bien muchas de estas Unidades de Intervención Familiar pueden desarrollar ciertas prácticas y/o reconocerse como

miembros de una Comunidad de Práctica, habrá muchas otras que no posean esta lógica, y que se remitan a realizar lo que está programado.

En esta línea, Wenger (2001) hace una suerte de clasificación de las diversas Comunidades de Práctica que son posibles de pesquisar según su nivel de desarrollo. El autor las clasifica en Potenciales, Activas y Latentes. En el caso de las primeras, da cuenta de cómo un grupo de personas que tiene algún grado de relación, podría comenzar a generar una práctica conjunta; en el caso de las Activas, da cuenta de una Comunidad de Práctica que funciona como tal; y finalmente se hace muy interesante el concepto de Comunidades de Práctica Latentes, puesto que son concebidas como Comunidades que pudieron haber sido Activas, con sujetos que comparten una historia y práctica pasada, pero que en la actualidad no estarían haciendo uso de esos recursos que alguna vez construyeron en el pasado.

Es así como se hace posible afirmar que una vez que se logren desarrollar mecanismos que permitan generar aquellas Comunidades de Práctica Potenciales, que fortalezcan aquellas que son Activas, y que potencien a las Latentes, esta lógica de comprender el Aprendizaje como Participación Social y por tanto, como un proceso continuo y constante, comienza a ser una posibilidad al interior de una organización como lo es el FOSIS.

8. CONCLUSIONES

A lo largo de esta memoria, se ha podido dar cuenta de cómo la ejecución de un Diplomado B-learning -cuyos componentes a nivel conceptual, metodológico y operativo están enmarcados en una lógica de Modelo de Gestión del Conocimiento- contribuye a la generación de Comunidades de Aprendizaje Virtuales que a su vez permitan asegurar la Apropiación del MGC propuesto, retroalimentándolo constantemente mediante una plataforma digital, que posibilita la circulación de conocimientos, prácticas y experiencias de los participantes del Diplomado; los Encargados Regionales, Apoyos Técnicos, Asistentes Técnicos y Asistentes Técnicos de Formación.

Por su parte, los implementadores de estos Programas de Acompañamiento -en todos sus niveles- podrán ser concebidos como la red de dinamizadores de conocimientos y potenciales participantes de Comunidades de Práctica Activas al interior del Programa Familias, permitiendo retroalimentar y dar sustentabilidad al Modelo de Gestión del Conocimiento al interior del FOSIS.

Ahora bien, es necesario esclarecer cuál es la relación que se plantea entre las Comunidades de Aprendizaje Virtuales -formadas al alero del Diplomado- y las Comunidades de Práctica integradas por las y los profesionales del Programa Familias. Y es que si bien es posible dar cuenta de que ambas Comunidades estarían integradas por las mismas personas -mujeres y hombres que se desempeñen en alguno de los niveles del Programa Familias-, esto no significa que sean lo mismo.

Lo que se ha intentado plasmar a lo largo de este escrito, es que las Comunidades de Aprendizaje formadas en el contexto del Diplomado -donde se designaron grupos de trabajo de entre 10 y 20 personas, según el cargo desempeñado en el Programa-, responden a una lógica deliberada y que tiene un inicio claramente distinguible; mientras que las Comunidades de Práctica son entendidas como formaciones espontáneas e informales que emergen producto de las interacciones y la afiliación de sus miembros, por tanto, estas últimas preceden a las primeras. Sin embargo, es su misma informalidad y dificultad para precisar un inicio o fin claro, lo que las suele invisibilizar, sobre todo, en contextos institucionales donde el Sentido de Comunidad está aún más oculto que en un contexto propio de la vida cotidiana.

Es así como se llega a plantear que la formación de Comunidades de Aprendizaje Virtuales, permite instalar una lógica de aprendizaje colaborativo, que si bien posee una participación un poco más guiada -mediante tutores o docentes que definen los límites de dichas participaciones- permite ir consolidando modos de hacer las cosas y prácticas culturales que constituyen una realidad colectiva. Prácticas y modos de los cuales las y los participantes del Diplomado comienzan a impregnarse, y a transmitirlo hacia los equipos comunales con los que trabajan directamente, pudiendo a su vez empezar a darse cuenta de que ellos mismos muchas de las veces operan en una lógica comunitaria sin siquiera saberlo. De esta manera, los equipos locales podrían iniciar y/o fortalecer -según el grado de aprendizaje colectivo que poseían previamente- una forma de ser y aprender en comunidad, siendo parte y definiéndose a través de las Comunidades de Práctica a las que

pertenecen, otorgándole gran centralidad al aprendizaje, y es que tal y como plantea Wenger (2001), “[el aprendizaje] Es el vehículo para la evolución de las prácticas y la inclusión de los principiantes en las mismas y, al mismo tiempo (y a través del mismo proceso), es el vehículo para el desarrollo de identidades y su transformación”.

Entonces, la relación entre Comunidades de Aprendizaje Virtuales y Comunidades de Práctica no puede ser concebida de manera lineal ni separada, sino como elementos que deberían estar presentes y hacerse visibles en toda organización, pudiendo traslaparse e interactuar entre sí, y cuya retroalimentación pueda ser constante en el marco de este nuevo Modelo de Gestión del Conocimiento ya apropiado por las y los actores que se desempeñan en esta matriz institucional. Para finalizar, dejo este extracto que corresponde a algún o algunos participantes del Diplomado cuando se les preguntó acerca del MGC y su aplicabilidad, porque me parece que sintetiza de muy buena forma el espíritu de lo planteado:

En definitiva, significa contar con un modelo de producción y gestión del conocimiento que facilite la generación de una cultura del aprendizaje desde una observación participante y un monitoreo cualitativo, identificando las decisiones profesionales y “formas” de hacer las cosas de las comunidades de práctica. De esta manera se pretende consolidar los saberes implícitos que surgen en estos procesos de auto investigación y así generar nuevos conocimientos de las propias prácticas y de las prácticas de los pares, a la vez que se fortalece el sentido de pertenencia y el espíritu de equipo.” (Facultad de Ciencias Sociales , 2016b, pág. 33).

Ahora bien, si se plantea la necesaria visibilización de las Comunidades de Práctica, así como también la permanencia de las Comunidades de Aprendizaje Virtuales en pos de mejores y mayores niveles de intervención en el ámbito de las políticas públicas, se hace necesario preguntarse por los ajustes que la institución deberá hacer para que el MGC pueda quedar anclado a este u otros Programas a futuro. En este contexto, es posible dejar en claro que, si bien una institución puede ser concebida como un diseño dirigido a la práctica, las Comunidades de Práctica que se encontrarían al interior de ésta, difieren de la institución, pudiendo ser concebidas como la respuesta a esa organización diseñada (Wenger, 2001), esto, ya que es imposible pretender diseñar prácticas.

Para Wenger (2001), una organización puede ser vista como una constelación de comunidades de práctica, sin embargo, esto no quiere decir que posean la misma cultura que la organización de la cual son parte constitutiva; esto, dado que no hay que olvidar que el entramado de interacciones y redes generadoras de sentido y conocimiento como lo son las Comunidades de Práctica al interior de matrices institucionales:

1) negocian su propia empresa, aunque en ocasiones pueden construir una respuesta que sigue reglas institucionales; 2) surgen, evolucionan y se disuelven en función de su propio aprendizaje, aunque pueden hacerlo en respuesta a eventos institucionales; 3) conforman sus propios límites, aunque en ocasiones estos límites pueden ser congruentes con límites institucionales.
(pág. 287)

En este sentido, se hace imperativo que haya un correlato entre lo que el MGC va generando en las y los actores que se desenvuelven día a día en una lógica cada vez más enfocada en el aprendizaje y prácticas colectivas, con un sentido de comunidad cada vez más presente; y el diseño que la institución poseía previo al anclaje de dicho Modelo. Y es que como recién se dijo, la organización se podría definir como una interacción entre su propio diseño, y las constelaciones de práctica que surgen en respuesta a ese diseño.

Por otro lado, se hace necesario destacar cómo a través del mapa conceptual presentado anteriormente (ver Fig.2), se permite analizar la lógica que hubo detrás de ejecución del Diplomado *Gestión del Conocimiento en Programas de Acompañamiento a familias en situación de vulnerabilidad*, que fue posible gracias al trabajo colaborativo entre FOSIS y FACSO. Sin embargo, la idea de hacer esta revisión analítica, tiene como fin último dar cuenta de la factibilidad de extrapolar esta experiencia a diversos contextos institucionales.

Es por esto que cuando se habla de Modelo de Gestión del Conocimiento, es posible afirmar que este Modelo diseñado e implementado para este Programa en específico, podría replantearse en el marco de otro contexto institucional. Esto, gracias a su plasticidad, facilitando su ajuste a otros contextos, pero no por esto, perdiendo los elementos constitutivos del MGC, los cuales deberán estar siempre presentes. En este sentido, la

posibilidad de extrapolar este Modelo, podría ser concebido como el surgimiento de diversos *Sistemas de Gestión del Conocimiento* (SGC), puesto que cada uno de ellos, según donde sea planteado, poseerá características propias, y, por tanto, ya no se podrá seguir hablando de un Modelo de Gestión del Conocimiento, sino que podrán ser catalogados como diferentes SGC que responden a un mismo MGC.

Finalmente, y a modo de epílogo de la presente memoria, se hace importante mencionar que actualmente un equipo de la FACSO, se encuentra trabajando en la propuesta de un Sistema en Línea para la Gestión del Conocimiento, es decir, en la construcción de una compleja y dinámica plataforma virtual que sea capaz de alojar los tres dispositivos del MGC ya mencionados: la Biblioteca -que contiene guías temáticas, así como también un repositorio de conocimientos acumulados al cual tanto nuevos como antiguos integrantes puedan acceder-, el Sistema de Habilitación Técnica -con una malla curricular y cursos auto administrados que aseguran la actualización conceptual e intercambio de aprendizajes-, y el Observatorio de Prácticas -que tal y como su nombre lo indica, sea capaz de pesquisar todo ese conocimiento implícito que puede ser rescatado y socializado mediante el uso de metodologías del análisis de la práctica- (Facultad de Ciencias Sociales, 2016a).

Esta propuesta va en la línea de asegurar que la interacción y circulación del conocimiento sea continua, ya que "...para las organizaciones, el aprendizaje consiste en sostener interconectadas las comunidades de práctica, a través de las cuales una organización sabe lo que sabe y, en consecuencia, llega a ser eficaz y valiosa como organización." (Wenger, 2001, pág. 25).

En este sentido es posible concebir a la futura plataforma digital del Programa Familias SS y OO, como un dispositivo capaz de promover la interacción entre las diversas Comunidades de Práctica formadas por las y los profesionales ligados a dicho Programa, y cuyos miembros a su vez puedan re-agruparse en Comunidades de Aprendizaje Virtuales cuando vayan haciendo uso de esta plataforma virtual cuyo "...diseño, implementación y administración, complementa el modelo de gestión del conocimiento y le entrega herramientas para superar las dificultades habituales para el encuentro presencial, como son las grandes distancias y el escaso tiempo con que cuentan los profesionales del Programa." (Facultad de Ciencias Sociales, 2016a, pág. 11).

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adrián, M. (2007). *Comunidades de aprendizaje en red*. Caracas: Gremeica editores.
- Adrián, M. (2008). *Socialmente 2011*. Obtenido de https://socialmente2011.wikispaces.com/file/view/IX_Feria_01.pdf/281703006/IX_Feria_01.pdf
- Bartolomé, A. (2002). Universidades en la Red. ¿Universidad presencial o virtual? *Crítica, LII* (896), 34-38. Obtenido de <http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/bartolomeSPcritica02.pdf>
- Bartolomé, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Revista de Medios y Educación, 23*, 7-20.
- Busso, G. (2001). *Vulnerabilidad social: Nociones e implicancias de políticas para Iberoamérica a inicios del siglo XXI*. Comisión económica para América Latina y el Caribe - CEPAL: Seminario internacional: Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe.
- Cenich, G., & Santos, G. (2005). Propuesta de aprendizaje basado en proyectos y trabajo colaborativo: experiencia de un curso en línea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 7* (2).
- Dávila, M., & Soto, X. (2011). ¿De qué se habla cuando se habla de políticas públicas? Estado de la discusión y actores en Chile del Bicentenario. *Revista chilena de Administración Pública*(17), 5-33.
- Encina, J., & Quiroz, R. (2015). *Módulo 1 Ciclo 1 Diplomado de "Gestión de conocimientos en programas de acompañamiento con familias en situación de extrema pobreza"*. Santiago: Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile.

Facultad de Ciencias Sociales. (2015a). *Descripción ejecutiva del Diplomado*. Santiago: Universidad de Chile.

Facultad de Ciencias Sociales. (2015b). *Diplomado Gestión del Conocimiento en Programas de Acompañamiento a Familias en Situación de Vulnerabilidad*. Santiago: Universidad de Chile.

Facultad de Ciencias Sociales. (2015c). *Plan de Implementación Modelo de Gestión del Conocimiento*. Santiago: Universidad de Chile.

Facultad de Ciencias Sociales. (2015d). *Modelo de Apropiación*. Santiago: Universidad de Chile.

Facultad de Ciencias Sociales. (2016a). *Guía operativa Sistema en línea para la gestión del conocimiento (Plataforma Virtual)*. Santiago: Universidad de Chile.

Facultad de Ciencias Sociales . (2016b). *Proceso de habilitación técnica de los equipos regionales*. Santiago: Universidad de Chile.

Fernández, M., & Valverde, J. (2014). Comunidades de práctica: un modelo de intervención desde el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Comunicar*, XXI.

Figueroa, N., Cataldi, Z., Britos, P., García, R., Lage, F., & Kraus, G. (2005). *El rol del profesor en la modalidad de B-learning tutorial*. Escuela de Postgrado. ITBA: Centro de ingeniería del Software e Ingeniería del Conocimiento.

Guitert, M., & Pérez-Mateo, M. (2013). La colaboración en la red: hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Revista teoría de la educación: Educación y cultura en la sociedad de la información*, 14(1), 10-30.

- Krause, M. (2001). Hacia una redefinición del concepto de comunidad: cuatro ejes para un análisis crítico y una propuesta. En Alfaro, J. y Berroeta, H. (2007). Trayectoria de la Psicología comunitaria en Chile. Prácticas y conceptos. Valparaíso: Universidad de Valparaíso. Editorial, Serie Psicología, pp. 245-258.
- Martínez, V. (2006). *El Enfoque Comunitario El desafío de incorporar a la comunidad en las intervenciones sociales*. Santiago: Magíster Psicología Comunitaria, Universidad de Chile. Obtenido de http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/122235/martinez-ravanal_el-enfoque-comunitario.pdf?sequence=1
- Martínez, V. (6 de Octubre de 2016). Ceremonia de Cierre convenio de colaboración FOSIS-FACSO. Santiago, Chile.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2015). *Informe de Desarrollo Social 2015*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Planificación. (2009). *Fundamentos para la operación de un sistema intersectorial de protección social*. Santiago de Chile: Secretaría ejecutiva de Chile Solidario.
- Montenegro, M. (2004). Comunidad y bienestar social . En G. Musitu, J. Herrero, L. Cantera, & M. Montenegro, *Introducción a la psicología comunitaria* (págs. 43-72). Barcelona: UOC.
- Montero, M. (2004). Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. Buenos Aires: Paidós.
- Pascual, M. (2003). El Blended learning reduce el ahorro de la formación on-line pero gana en calidad. *Educaweb*, 69, s/p. Obtenido de <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181108-a.html>

- Ripa, M. E. (2007). ¿Cómo abordar el estudio de una comunidad de aprendizaje Blended Learning? *Revista Electrónica de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(3), 200-221.
- Rodríguez, W., & Alom, A. (2009). El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-21.
- Salas, M. H. (2015). *Proyecto: Modelo de tutorías on-line para el diplomado "Gestión del Conocimiento en Organizaciones Sociales"*. Santiago: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Salmerón, H., Rodríguez, S., & Gutiérrez, C. (2010). Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *Comunicar*, nº 34, v. XVII, 163-171.
- Silva, J. E. (2011). *Diseño y Moderación de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA)*. Barcelona: UOC.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu .
- Valverde, J., & Garrido, M. d. (2005). La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: Comunicación y comunidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4, 1, 153-167.
- Vargas, M., & Mercado, E. (2000). *Políticas Sociales y Trabajo Social un análisis histórico desafíos, dilemas y propuestas. Ponencia Congreso Internacional* . Obtenido de Universidad del Bío-Bío: <http://www.ubiobio.cl/cps/ponencia/doc/p14.5.htm>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.