

COMUNIDADES DE PRÁCTICA EN LA RED: INDICADORES Y CONDICIONES PARA SU DESARROLLO

Ramón Tirado Morueta, Ángel Boza Carreño y José Ignacio Aguaded Gómez

RESUMEN

Las prácticas curriculares de los estudiantes universitarios son una oportunidad para el desarrollo de procesos de aprendizaje realmente significativos dado que se parte de problemas o casos reales que surgen en su centro de prácticas. En este sentido, los rasgos que identifican el concepto de comunidad de prácticas nos hacen sospechar de su utilidad como eslabón entre la escuela y el entorno laboral, y de si son un recurso idóneo para aprovechar las oportunidades didácticas que ofrecen dichos periodos de prácticas. Sin embargo, todas las comunidades de aprendizaje no resultan eficaces en el desarrollo de sus tareas, sin llegar apenas a ser algo más que un grupo de personas inscrito en un mismo curso y que dispone de un espacio en Internet en el que sólo algunas de ellas se comunican. En esta investigación, partimos de la aplicación de un proyecto de intervención basado en la explotación de la plataforma de teleformación WebCT para el trabajo colaborativo, sobre un grupo de alumnos que está en periodo de prácticas curriculares. Tras la aplicación de la experiencia evaluamos el alcance de los factores que caracterizan a las comunidades de prácticas. Finalmente, a través de procedimientos analíticos específicos tratamos de corroborar la influencia que ejercen determinados factores sobre la constitución y desarrollo de comunidades de prácticas en su estricto sentido.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje en red, aprendizaje colaborativo, comunidades de prácticas, comunidades de aprendizaje, comunidades virtuales, practicum.

ABSTRACT

The school practices of University students are an opportunity for really meaningful learning processes to take place, as they allow our students to deal with real problems (or cases) that occur in schools. In this sense, the features of the concept of *community of practices* make us hesitate about their usefulness as a link between the school and the working context, and about their appropriateness as a suitable resource to take advantage of the didactic opportunities that such periods offer. Nevertheless, all learning communities are not effective for task development, not even getting to be something more than a group of people enrolled in a course, sharing a site in the Internet which only some of them use to communicate. In this research we start from the application of an intervention project using *WebCT* for collaborative work by a group of students who are in their school practices. After the application of this experience we assessed the scope of the factors that characterize the communities of practices. Finally, through specific analytical procedures we tried to corroborate the influence that certain factors have on the constitution and development of practices' communities.

KEY WORDS: On-line learning, collaborative learning, communities of practice, learning communities, online learning communities, school practices.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las prácticas curriculares son un momento especialmente significativo en la carrera académica de los estudiantes. Significan su primer contacto directo con la profesión después de años de trabajo intelectual, por lo que parece conveniente articular procesos de praxis que faciliten la convergencia entre conocimientos teóricos, situaciones prácticas y toma de decisiones. Por otra parte, nos planteamos que esta riqueza de experiencias diversas de aprendizaje práctico e individual podríamos aprovecharla mejor si las compartimos entre todos los estudiantes del practicum. Por estas razones, nos propusimos el uso didáctico de la plataforma formativa WebCT, durante el curso 2005-06, con el propósito de que nos sirviera de apoyo para la creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje entre los estudiantes del practicum de la diplomatura de educación social. Por tanto, además de ser un vehículo de comunicación entre el tutor y los estudiantes, la finalidad fue servir de espacio para el intercambio y debate de experiencias prácticas vividas y plateadas a modo de problema o caso a resolver.

Ya hace años que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se vienen usando para crear comunidades virtuales con el propósito de facilitar el aprendizaje colaborativo entre individuos que comparten un proyecto común pero se encuentran físicamente separados. Sin embargo todas las comunidades de aprendizaje no resultan eficaces en el desarrollo de sus tareas, sin llegar apenas a ser algo más que un grupo de personas inscrito en un mismo curso y que dispone de un espacio en Internet en el que sólo algunas de ellas se comunican. Con este trabajo tratamos de corroborar e identificar la influencia de determinados factores en la creación de verdaderas comunidades de aprendizaje.

Por tanto, el problema que subyace a esta investigación es la detección de condicionantes facilitadores para la creación de comunidades, en este caso de prácticas, que permitan un intercambio enriquecido de opiniones y razonamientos para la solución de casos prácticos a pesar de la distancia entre compañeros impuesta por el carácter individualizado de las prácticas curriculares.

2. REVISIÓN DE LITERATURA

La expresión comunidad de aprendizaje se ha usado para describir aquella que incorpora una cultura de aprendizaje en la que cada miembro se implica en un esfuerzo colectivo para comprender los contenidos propuestos (Bielaczyc y Collins, 1999; Collins, 1998).

Han sido muchos los autores y trabajos que se han dedicado a exponer las diversas razones que justifican la creación de comunidades de aprendizaje. Las comunidades de aprendizaje proporcionan un contexto social sobre el material. A través del trabajo colaborativo los estudiantes experimentan y desarrollan la capacidad de apreciar perspectivas múltiples; refinan sus conocimientos a través de la argumentación de sus ideas, de las controversias sobre los problemas planteados y de la organización de ideas y perspectivas; aprenden a usar a los compañeros como recursos, y están más dispuestos a asumir los riesgos necesarios para abordar problemas complejos (Dunlap y Grabinger, 2003).

Los estudiantes se sienten más unidos dentro de una comunidad de aprendizaje. Se reduce el sentimiento de aislamiento, desconexión (Kerka, 1996), distracción y falta de atención personal (Twigg, 1997) debido a la separación física entre los estudiantes y, en consecuencia, se reduce el número de abandonos (Rovai, 2002; Tinto, 1993; Vann y Hinton, 1994). Se mejora la actitud de los estudiantes hacia el curso y el contenido, y finalmente se eleva la retención del estudiante (Ludwig-Hardman and Dunlap, 2003). También se ha llegado a argumentar que las comunidades hacen que aumente el flujo de información entre todos los estudiantes, los apoyos, la cooperación entre los miembros, compromiso con las metas del grupo y satisfacción con el esfuerzo (Bruffee, 1993; Dede, 1996; Wellman, 1999).

Las comunidades de aprendizaje pueden hacer de puente entre la escuela y el entorno laboral. Solucionar de manera colaborativa problemas reales en el medio curricular permite el desarrollo de habilidades transferibles a situaciones de trabajo (Barab y Duffy, 2000). También facilita oportunidades para reflexionar, analizar y estudiar sobre casos reales, algo que en una situación de trabajo real es normalmente difícil. Esta es una de las principales razones que nos llevaron a plantear nuestra investigación. Las prácticas curriculares de los estudiantes universitarios son un periodo especialmente aprovechable para que se produzcan procesos de aprendizaje realmente significativos dado que se parte de problemas o casos reales que les plantea en su centro o programa de prácticas. Sin embargo estas oportunidades generalmente no se aprovechan en todo su potencial dado que el estudiante suele actuar generalmente de modo casi intuitivo y de manera aislada del resto de sus compañeros, por lo que estas experiencias no se formalizan o exteriorizan para que puedan compartirse. El uso de las TIC y de las plataformas de teleformación nos permite superar este aislamiento en el que se encuentran los estudiantes durante sus periodos de prácticas, compartir experiencias y distribuir el aprendizaje partiendo del estudio de casos reales.

Las características de las comunidades de aprendizaje hace tiempo que se vienen tratando en el campo de la educación (Aronson, 1978; Brown y Palinscar, 1989; Scardamalia, Bereiter y Lamon, 1994; CGTV, 1994; Brown y Campione, 1994; Greeno y Goldman, 1998), en los negocios o empresas (Senge, 1990; Brown y Duguid, 1991), así como en el campo de la tecnología educativa (Recker y otros, 2000; Ludwig-Hardman, 2003). Una característica esencial de las comunidades de aprendizaje es que la responsabilidad del aprendizaje se comparte entre los miembros del grupo. Más que distribuir el conocimiento entre todos sus miembros, es cada alumno quien usa sus conocimientos y habilidades para contribuir al esfuerzo común del grupo. Se trata de un tipo de proceso de aprendizaje que permite una comprensión más profunda del contenido y los procesos para los miembros del grupo (diSessa y Minstrell, 1998).

Las comunidades de aprendizaje comparten cualidades esenciales semejantes a la noción de comunidades de prácticas descrita por Wenger (1998: 73). Esencialmente, los participantes deben implicarse en un proyecto común, en el que las metas y proyectos se configuran entre todos; tienen un acceso común a un repertorio compartido de recursos, historias, conceptos y herramientas; y mantienen sus relaciones a través del compromiso, la confianza y el estímulo mutuo.

Basándonos en lo que sugieren estas definiciones, en las aportaciones de Wenger (1998) sobre comunidades de prácticas y en las revisiones de literatura sobre comunidades de aprendizaje realizada por Rovai (2002) y Ludwig-Hardman (2003) hemos identificado una serie de rasgos que nos ayudan a definirlos:

- Sentimiento de comunidad. Reconocimiento de pertenencia al grupo, sentimiento de amistad, cohesión que se desarrolla entre los estudiantes. McMillan y Chavis (1986: 9) definían una

comunidad como un sentimiento de pertenencia, un sentimiento compartido por cada uno de los componentes del grupo, atendiendo a sus necesidades desde el compromiso de todos. Otros definen el sentido de comunidad como un resultado de la interacción y deliberación de un grupo de personas con intereses similares y metas comunes (Westheimer y Kahne, 1993), o como un ambiente en el que la gente interactúa de manera unida, reflexionan continuamente sobre el trabajo del grupo respetando siempre las diferencias individuales (Graves, 1992).

- Expectativas comunes de aprendizaje. Una comunidad de aprendizaje se forma, en parte, cuando individuos desde perspectivas múltiples deciden formar un colectivo mayor unidos por una meta o idea común (Barab y Duffy, 1998; Senge, 2000). Cuando los miembros de una comunidad comparten sus metas aparece un mayor deseo de participar en aquellas actividades que contribuyen al logro de los objetivos. Desde las teorías sobre el aprendizaje situado se mantiene que para que se produzca aprendizaje debe contarse con la interacción social y el trabajo en equipo. De estas teorías surge el concepto de *comunidad de práctica*, desde el cual se postula que el aprendizaje surge a partir de la distribución de tareas a partir del modelo de trabajo acordado. El aprendizaje se considera como un aspecto inseparable e integral de la práctica social dentro de la comunidad del grupo. El aprendizaje supone un proceso de transformación de la participación en sí misma, que sucede en función de todos los miembros activos del grupo, transformándose roles y comprendiendo el sentido de las actividades en las que participan. Este tipo de aprendizaje conlleva a una comprensión más profunda del contenido y los procesos (diSessa y Minstrell, 1998).

- Condiciones de apoyo y confianza. La participación de los estudiantes en el establecimiento de reglas de participación facilita el respeto y la confianza entre los estudiantes (Coombe, 1999; Retallick, 1999), lo que estimula el intercambio de ideas y un apoyo mutuo, que se comparte la responsabilidad sobre los resultados (Barab y Duffy, 1998; Downes, 1998; Etzioni y Etzioni, 1997; Grabinger y Dunlap, 1996; Hiltz, 1998; Jonassen, Peck y Wilson, 1999; Lawrence, 1997; Scime, 1994; Wells, 1999). Asimismo, es importante que el profesor asuma un rol respetuoso con las interacciones de grupo y haga seguimiento de las relaciones entre los estudiantes.

- Colaboración e interacción. La colaboración en un entorno de aprendizaje online suele ser un reto para los estudiantes. Condiciones tales como conseguir las contribuciones de cada uno a tiempo puede ser difícil, dependiendo del compromiso de los miembros del grupo y de ciertas preconcepciones que relacionan el aprendizaje online con el aprendizaje por correspondencia, individualizado o autónomo. Modelos débiles de colaboración como la asignación de tareas a cada miembro del grupo son más fáciles de sostener que modelos fuertes que requieren negociar, gestionar y tomar decisiones. Estas versiones fuertes de la colaboración serán una prueba de la coherencia del grupo, y a la vez fortalecerán los vínculos entre sus miembros y el sentimiento colectivo de comunidad. Asimismo, Hare y Davis (1994) diferencian entre interacciones de origen socio-emocional e interacciones centradas en la tarea. Mientras las primeras persiguen la relación con los compañeros en sí misma, las segundas tienen como finalidad la realización de las tareas asignadas. En las interacciones centradas en la tarea. Factores tales como el conocimiento y personalidad del estudiante, modelos de comunicación, aversión a la crítica, temor a ser criticado y reprendido, y la desgana a responder con honestidad puede afectar negativamente al sentimiento de comunidad dado el clima de desconfianza entre los alumnos, por lo que el tutor deberá mitigar estos factores. En cambio las interacciones socio-emocionales surgen espontáneamente, pudiendo consistir en el intercambio de mensajes de empatía (McMahon, 1997), o bien, en la manifestación de asuntos personales (Cutler, 1996).

- Participación respetuosa. Una comunidad de aprendizaje valora y busca la expresión de todos sus miembros, así como acomodarse a la diversidad de sus opiniones y perspectivas (Barab y Duffy, 2000; Brown y Campione, 1994; Jonassen, Peck y Wilson, 1999; Wells, 1999; Wenger, 1998). Asimismo, las profundas diferencias entre los miembros del grupo pueden ser una amenaza a la coherencia, si no se tratan de resolver. Por tanto, los cursos online necesitan reglas claras y apoyos que faciliten la implicación de todos los miembros del grupo en el trabajo y en los procesos de toma de decisiones.

- Discurso progresivo a través de la construcción de conocimiento. Se utiliza esta expresión para describir el proceso desde el que se comparte, cuestionan y revisan las opiniones que conducen a una comprensión mejorada de los conocimientos previos. Tal discurso se basa en cuatro compromisos que deben asumir todos los participantes (Wilson, Ludwig-Hardman, Thornam y Dunlap, 2005): trabajar a partir del conocimiento común; plantear cuestiones y proposiciones susceptibles de demostración y evidencia; expandir el volumen de conocimiento colectivo validado; y permitir cualquier aportación sujeta a crítica si supone un avance del discurso.

- Apropiación mutua. La apropiación mutua se refiere a la naturaleza recíproca y bidireccional del aprendizaje, en la que los miembros de la comunidad asumen roles tanto de profesor como de alumno. Los estudiantes, especialmente, en la formación online necesitan sentir que su esfuerzo y dedicación le generan un beneficio cognoscitivo. Este sentimiento estimula la participación de los miembros de la comunidad, tanto de estudiantes como de profesores.

3. DEFINICIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

Este proyecto nació con la intención de explotar las aplicaciones de las plataformas de teleformación para la creación de una comunidad de aprendizaje que nos permitiera aprovechar mejor el periodo de prácticas en los siguientes aspectos:

- Mejorando la información y orientación del estudiante a través de un espacio informativo en el que se incorporarán datos como el plan de prácticas, el programa de prácticas, el calendario y un servicio de webmail para informar a los estudiantes de todas aquellas novedades que se fuesen produciendo.

- Mejorando la comunicación entre tutores y estudiantes en periodo de prácticas, aprovechando el potencial de las diversas aplicaciones de internet para mantener una comunicación fluida entre los tutores y los estudiantes de prácticas, superando las incompatibilidades horarias y las posibles dificultades de desplazamiento.

- Mejorando la comunicación y fomentando el debate entre los estudiantes sobre los casos prácticos con los que se están enfrentando. Se trata de usar los foros de debate a través de Internet para compartir y debatir las experiencias prácticas de los estudiantes a través de la articulación teórico-práctica de las situaciones y problemas reales a los que se enfrentaban (Tirado, 2002; 2003; Tirado, Guzmán y Toscano, 2005).

Para el desarrollo del proyecto contamos con la plataforma de enseñanza virtual WebCT, contratada por la Universidad de Huelva. Entre otros elementos, en este espacio organizamos tres foros: uno general, otro de discusión dirigida sobre casos prácticos, y otro para la solución de dudas o dificultades del estudiante.

The screenshot shows the WebCT interface for a course. At the top, there is a navigation bar with 'myWebCT', 'Reanudar curso', 'Mapa del curso', 'Comprobar navegador', 'Salida', and 'Ayuda'. Below this is a 'Panel de control' (Control Panel) with 'Practicum 2006-2007' and 'Ver Opciones del profesor'. A breadcrumb trail shows 'Inicio > Alumnos > Grupos de trabajo'. The main content area is titled 'Grupos de trabajo' and includes instructions on how to view projects and import files. A table lists various work groups with their descriptions.

Correo	Grupo	Archivos	Descripción
	Absentismo escolar y menores en riesgo (I)	---	En este foro se tratarán casos reales que se os presenten relacionados con situaciones de absentismo escolar o menores predelinquentes y en situaciones de riesgo de exclusión social.
	Absentismo escolar y menores en riesgo (II)	---	En este foro se tratarán casos reales que se os presenten relacionados con situaciones de absentismo escolar o menores predelinquentes y en situaciones de riesgo de exclusión social.
	Acogida e integración de colectivos desfavorecidos (I)	---	Este grupo se encargará de estudiar casos reales que se presenten con personas que viven en circunstancias desfavorecidas y que necesitan soluciones para mejorar su situación social y laboral.
	Acogida e integración de colectivos desfavorecidos (II)	---	Este grupo se encargará de estudiar casos reales que se presenten con personas que viven en circunstancias desfavorecidas y que necesitan soluciones para mejorar su situación social y laboral.
	Atención educativa a discapacitados	---	Este grupo se encargará de debatir y resolver casos reales que se les presenten a sus componentes para el desarrollo social, profesional y personal de personas con algún tipo de déficit.
	Atención educativa a menores en centros educativos	---	Este grupo de trabajo debatirá y resolverá casos de problemáticas atendidas desde los centros de educación secundaria.
	Desarrollo local y empleo	---	Este grupo debatirá y resolverá casos reales que se les presenten a sus componentes relativos a programas de desarrollo local y empleo.
	Infancia	---	Este grupo resolverá casos que se les presenten a algunos de los miembros de grupo relacionados con la educación de niños que vivan en situaciones desfavorecidas para su desarrollo vital.
	Mayores	---	Este grupo se dedicará a resolver casos reales que se les presenten a sus componentes con personas mayores, sean medidas de ocio, educación o terapéuticas.
	Toxicomanías	---	Este grupo planteará y resolverá casos reales que se les presenten sobre personas que hayan padecido o padezcan la dependencia a algún tipo de droga y deseen reintegrarse en la sociedad siguiendo una vida más normalizada.

Figura 1: Página de WebCT: descripción de los grupos

- El foro cafetería, abierto para todos los estudiantes. Este foro tenía como objetivo servir de lugar de encuentro para todos los estudiantes en prácticas.

- Grupos de trabajo. Los grupos de trabajo estaban constituidos por todos aquellos alumnos que realizan sus prácticas dentro de un mismo área profesional aunque en centros o programas distintos. Estos grupos fueron: desarrollo local, toxicomanías, infancia, mayores, colectivos desfavorecidos, menores, discapacitados y absentismo escolar. Cada uno contaba con un espacio de trabajo para el intercambio de archivos y un foro privado para debatir y tomar decisiones. Creando pequeños grupos de trabajo buscamos que todos sus integrantes puedan participar con más facilidad (Rovai, 2002).

Más concretamente, y considerando las sugerencias recogidas en los trabajos de Ludwing-Hardman, Thornam y Dunlap (2005) y Wenger (1998), planteamos las siguientes estrategias asociadas a las distintas características o principios que definen las comunidades de aprendizaje (cuadro 1):

PRINCIPIOS	ESTRATEGIAS USADAS
EXPECTATIVAS COMUNES DE APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> - El proyecto Practicum 2005-06 se basó en la solución de casos o proyectos reales. - Permitimos que los grupos seleccionaran sus propios casos reales a resolver y organizaran sus planes de acción. - Presentamos una rúbrica para el trabajo en equipo y la solución de los casos.
CONDICIONES DE APOYO Y CONFIANZA	<ul style="list-style-type: none"> - Se crearon una serie de grupos temáticos que disponían de foros privados y un espacio compartido de carpetas - Cada grupo tenía un espacio de carpetas para colocar documentos que sólo podían cargar/descargar y al que sólo podían acceder los componentes del grupo. - Algunos componentes del grupo asumieron en una ocasión el rol de coordinador del caso.
PARTICIPACIÓN RESPETUOSA	<ul style="list-style-type: none"> - Hicimos que los estudiantes colaborasen en el estudio de casos que requerían múltiples perspectivas, roles y opciones que estimulasen la presencia de diversas experiencias y puntos de vista.
SENTIMIENTO DE COMUNIDAD	<ul style="list-style-type: none"> - Se crearon perfiles temáticos que identificaban a cada uno de los grupos con un ámbito de intervención.
COLABORACIÓN E INTERACCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionamos herramientas adecuadas para la comunicación: e-mail de grupo, foro privado, chat y espacio compartido de carpetas. - Asignamos subgrupos para que se puedan concentrar en los estudios de caso. - Les pedimos que elijan un coordinador para cada problema y asignen roles entre ellos para el estudio de los casos. - Los casos a estudiar son elegidos entre casos reales que a algunos de los estudiantes en prácticas se les presenta. - Proporcionamos una rúbrica de apoyo para facilitar el trabajo en equipo.
APROPIACIÓN MUTUA	<ul style="list-style-type: none"> - Varios estudiantes asumieron el rol de coordinador de sus compañeros en uno de los casos estudiados. - Algunos estudiantes rotaron en roles de liderazgo dentro de sus grupos.

Cuadro 1: Proyecto Practicum 2005-06; principios y estrategias

4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio se sitúa dentro de las líneas dedicadas al estudio de la aplicación de las telecomunicaciones al ámbito educativo, centrándonos más concretamente en el uso de las plataformas educativas para la creación y/o mantenimiento de comunidades de aprendizaje (Rovai, 2002; Wilson, Ludwig-Hardman, Thornam y Dunlap, 2005). Más concretamente, nos propusimos explorar algunas de las posibilidades que ofrecen las plataformas de comunicación y

formación para la creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje en la asignatura Practicum de la diplomatura de Educación Social de la Universidad de Huelva. A través de este estudio tratamos de explorar las posibilidades que teníamos para crear comunidades de práctica a partir de una plataforma de teleformación.

Los objetivos que nos planteamos en esta investigación fueron los siguientes:

- 1) Averiguar en qué medida el uso de una plataforma de teleformación ha permitido crear comunidades de aprendizaje entre los estudiantes en prácticas de la titulación de Educación Social.
- 2) Corroborar la influencia de los factores que condicionan la creación de una comunidad de aprendizaje y el sentido en que lo hacen.
- 3) Aportar sugerencias que nos permitan avanzar en la creación de comunidades de aprendizaje en la asignatura Practicum de la diplomatura de Educación Social.

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Metodológicamente, en este estudio usamos un diseño de tipo preexperimental, del tipo sólo postest con un grupo. Se trata de un grupo natural, el grupo-clase de 3º de la titulación de Educación Social de la Universidad de Huelva durante el curso 2005-06. Hemos sometido este grupo a una situación experimental, la constitución de grupos de trabajo on-line, que actúa como variable independiente durante el citado curso. Al finalizar hemos medido la variable dependiente (nivel de cristalización de la comunidad de práctica) mediante un cuestionario confeccionado a tal efecto, basado en los indicadores de **Rovai, Lucking y Cristol (2001)**. El análisis descriptivo (porcentajes) nos permitirá evaluar la autopercepción de los indicadores de las comunidades de práctica y de los factores condicionantes de las mismas. El análisis cruzado de indicadores y factores (Chi-cuadrado) permitirá indagar sobre relaciones de dependencia entre ambos.

SENTIMIENTO DE COMUNIDAD	<ul style="list-style-type: none">- Mis expectativas sobre las prácticas coincidieron con las de mis compañeros- He compartido los mismos objetivos con mis compañeros de equipo- Los casos planteados han hecho que me sienta como parte de un grupo- Me he sentido integrado en mi equipo
CONDICIONES DE APOYO Y CONFIANZA	<ul style="list-style-type: none">- Me he sentido cómodo a la hora de expresar mi ideas o sentimientos- He expresado libremente mis dificultades o dudas- He tenido la sensación de estar en un entorno seguro y de confianza
PARTICIPACIÓN RESPETUOSA	<ul style="list-style-type: none">- Las diferencias entre los compañeros del grupo se han respetado- Cuando fue necesario ayudé a que se integrasen compañeros- Los compañeros me ayudaron a sentirme integrado en el grupo

COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - He tenido una sensación de conexión en mi grupo - Me he sentido identificado con mi grupo - He tenido contacto con todos (o casi todos) los compañeros del grupo - He participado en los foros varias veces a la semana
DISCURSO PROGRESIVO	<ul style="list-style-type: none"> - Nuestras discusiones me han ayudado a comprender mejor los casos - Los casos resueltos han sido el resultado de nuestros debates - Las aportaciones de los compañeros nos ayudaron a resolver los casos
APROPIACIÓN MUTUA	<ul style="list-style-type: none"> - He tenido una función clara en el grupo - He sentido que los casos resueltos y entregados me pertenecían - Los casos los hemos elegido entre todos - Todos los compañeros se han entregado en los estudios de caso

Cuadro 2: Variables e Indicadores del sentimiento de comunidad de prácticas

Son varios los factores que desde la literatura profesional se sugiere que tienen una relación positiva con el sentido de comunidad (Rovai, 2002), pero nosotros, atendiendo a las peculiaridades que definen nuestro proyecto de comunidad de prácticas, nos centraremos en las siguientes:

- Distancia transaccional. Moore (1993) define la distancia transaccional como el espacio de comunicación y psicológico entre los estudiantes y el tutor, siendo relativa y diferente para cada persona. De acuerdo con Moore, la extensión de la distancia transaccional depende de la estructura y el diálogo. La estructura es la cantidad de control que el tutor ejerce sobre el ambiente de aprendizaje, de manera que mientras más control ejerza el tutor sobre el grupo más aumentará la distancia psicológica y decrecerá el sentido de comunidad. El diálogo, por otra parte, es la cantidad de control ejercida por el estudiante, de modo que mientras mayor sea la cantidad de control ejercida por el estudiante la distancia psicológica decrecerá y aumentará el sentido de grupo.

- Presencia social. Se trata de un factor que condiciona en buena medida el sentido de comunidad. El tutor tendrá que pensar las estrategias necesarias para hacer que aparezcan durante el desarrollo del curso indicios que hagan que los estudiantes no se sientan aislados.

- Igualación social. El sentido de comunidad se verá amenazado cuando uno o más estudiantes usan un tono autoritario en sus participaciones, de modo que aquellos que tienen un estilo de discurso más inclusivo reducen su participación en los debates. Por tanto, el tutor deberá facilitar condiciones para que todos los estudiantes puedan participar en la misma medida. Una técnica usada con este propósito es crear un foro para la discusión de este asunto durante la primera semana del curso. Otra opción es que el tutor anime a aquellos que no participan a que lo hagan, lo que supone un continuo seguimiento del grupo por parte del tutor.

- Facilitación del grupo. Los tutores deberán prestar atención a dos tareas fundamentales: las relacionadas con las tareas del grupo, y las relativas a la construcción, animación y mantenimiento del grupo. Para facilitar las interacciones relacionadas con la tarea, los tutores no deben olvidar que lo importante es que los estudiantes construyan por ellos mismos el conocimiento, de manera que deberán evitar todo protagonismo. Por otra parte, algunas de las funciones que ayudan a crear y mantener el sentido de grupo son las de animador, conciliador, moderador, organizador, observador o seguidor.

- Tamaño de la comunidad. Parece ser que en la enseñanza presencial, los grupos más pequeños facilitan la interacción profesor-alumnos y la familiaridad entre sus componentes. Sin embargo, en la educación a distancia la ratio profesor-alumno puede aumentar. El tamaño de la comunidad en los ambientes de aprendizaje on-line influye fuertemente en las actividades de aprendizaje. El número exacto es difícil de determinar dada la cantidad de variables que pueden influir. No obstante, de ocho a diez parece una estimación razonable del tamaño mínimo del grupo para que sea posible promover buenas interacciones, siendo de 20 a 30 la cantidad máxima de estudiantes que un solo tutor puede gestionar.

<p>DISTANCIA TRANSACCIONAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hemos organizado entre todos la resolución de los casos - El tutor se ha limitado a resolver nuestras dudas - Las dudas sobre los casos las hemos resuelto entre los compañeros - El tutor nos ha facilitado la solución de los problemas - El tutor nos ha impuesto sus opiniones
<p>PRESENCIA SOCIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Me he sentido sólo cuando participaba en los foros - El tutor ha respondido rápido a mis dudas - Mis compañeros han respondido a las cuestiones que planteaba - Mis compañeros han respondido con rapidez a mis aportaciones
<p>FACILITACIÓN DEL GRUPO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nuestro tutor nos ayudó a resolvernos dudas sobre la tarea - Nos animó cuando nadie participaba en el grupo - Nos ayudó a trabajar en equipo - Hizo sugerencias cuando fue necesario
<p>IGUALACIÓN SOCIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En los debates han participado todos los compañeros - Se han tenido en cuenta mis aportaciones al grupo - Todos hemos participado en la misma medida - Ha habido compañeros que han impuesto sus juicios

Cuadro 3: Variables e indicadores condicionantes de las comunidades de prácticas

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Primer objetivo: Averiguar en qué medida el uso de una plataforma de teleformación ha permitido crear comunidades de aprendizaje entre los estudiantes en prácticas de la titulación de Educación Social. El principal propósito del uso de la plataforma formativa fue servir de apoyo a la creación y desarrollo de una comunidad de aprendizaje entre los estudiantes del prácticum de la diplomatura de Educación Social; esto es, se buscaba servir de espacio para el intercambio y debate de experiencias prácticas vividas y plateadas a modo de problema o caso a resolver. Veamos en qué medida hemos conseguido crear comunidades de prácticas a través de esta experiencia, analizando cada una de las dimensiones que las configuran:

Foro temático	No leídos	Total	Estado
Tutoría Ángel Hernando	4	14	Privado, No bloqueado
Tutoría Juan Carlos González	1	3	Privado, No bloqueado
Tutoría Mercedes Hierro	0	8	Privado, No bloqueado
Tutoría Pilar García	0	3	Privado, No bloqueado
Tutoría Simón Lagares	0	4	Privado, No bloqueado
Tutoría José Antonio Ávila	0	5	Privado, No bloqueado
Cafetería	352	463	Privado, No bloqueado
Absentismo escolar y menores en riesgo (I)	86	114	Privado, No bloqueado
Absentismo escolar y menores en riesgo (II)	95	115	Privado, No bloqueado
Acojida e integración de colectivos desfavorecidos (I)	17	23	Privado, No bloqueado
Acojida e integración de colectivos desfavorecidos (II)	5	11	Privado, No bloqueado
Toxicomanías	3	17	Privado, No bloqueado
Infancia	10	14	Privado, No bloqueado
Mayores	109	109	Privado, No bloqueado
Desarrollo local y empleo	60	66	Privado, No bloqueado
Atención educativa a menores en centros educativos	4	8	Privado, No bloqueado
Atención educativa a discapacitados	55	69	Privado, No bloqueado
Foro Tutores	0	1	Privado, No bloqueado
Todo	801	1047	---

Figura 2: Página de WebCT; Participaciones de cada grupo en los foros

- Sentimiento de comunidad: Comprobamos, en general, que aunque casi la mitad de los estudiantes no coincidieron en sus expectativas sobre las prácticas con sus compañeros, cerca de tres cuartos de ellos a menudo o siempre (según la variable) se han sentido integrados en sus respectivos equipos de trabajo, los casos han hecho que se sientan integrados y han compartido los mismos objetivos con sus compañeros durante el proyecto, si bien el sentimiento de integración de los estudiantes a sus grupos ha estado presente en todo momento en la mitad de ellos.

- Condiciones de apoyo y confianza: En general más de las cuatro quintas partes de los estudiantes se han sentido bajo estas condiciones. Especialmente, podemos afirmar que siempre o a menudo se han sentido cómodos a la hora de expresar sus ideas y sentimientos, y que han expresado sus dudas y dificultades libremente, siendo menos aquellos que se han sentido que trabajaban en un entorno seguro y de confianza. No obstante, un tercio de los estudiantes han tenido siempre la sensación de trabajar en estas condiciones.

- Participación respetuosa: Podemos afirmar que en general la mitad de los estudiantes han tenido siempre una participación respetuosa. Concretamente, más de las cuatro quintas partes de los estudiantes afirman que a menudo o siempre sus compañeros les ayudaron a sentirse integrados en el grupo, y que las diferencias entre los compañeros se han respetado. Menos, aunque casi la mitad de los estudiantes ayudaron a que sus compañeros se integrasen cuando fuera necesario.

- Comunicación e interacción: Cerca de la mitad de los estudiantes afirman que siempre han tenido contacto con todos o casi todos sus compañeros. A menudo o siempre se han sentido identificados y conectados con su grupo más de los dos tercios de los estudiantes. No obstante, la mayoría de los estudiantes no han participado siempre varias veces a la semana aunque sí algunas de ellas.

- Discurso progresivo: Cerca de las cuatro quintas partes de los estudiantes afirman que a menudo o en todo momento las aportaciones de los compañeros les ayudaron a resolver los casos prácticos. Menos fueron los que dicen que los casos resueltos fue el resultado de sus propios debates. No obstante, apenas hay estudiantes que afirmen que los casos nunca fueron resueltos a través del debate. Sólo algo más de la mitad de los compañeros dicen que siempre o a menudo las discusiones les ayudaron a comprender mejor los casos, si bien, el 14% señalan que siempre les han ayudado a comprenderlos.

- Apropiación mutua: No podemos afirmar que todos los compañeros siempre se hayan entregado en los estudios de caso. No obstante, la mayoría lo han hecho a menudo, si bien hay muchos que sólo lo han hecho a veces. Lo que sí podemos afirmar es que más de la mitad dicen haber elegido siempre los casos entre todos. Los tres tercios dicen que siempre o a menudo sintieron los casos resueltos como suyos. Asimismo, las funciones de los alumnos en el grupo no siempre han sido claras.

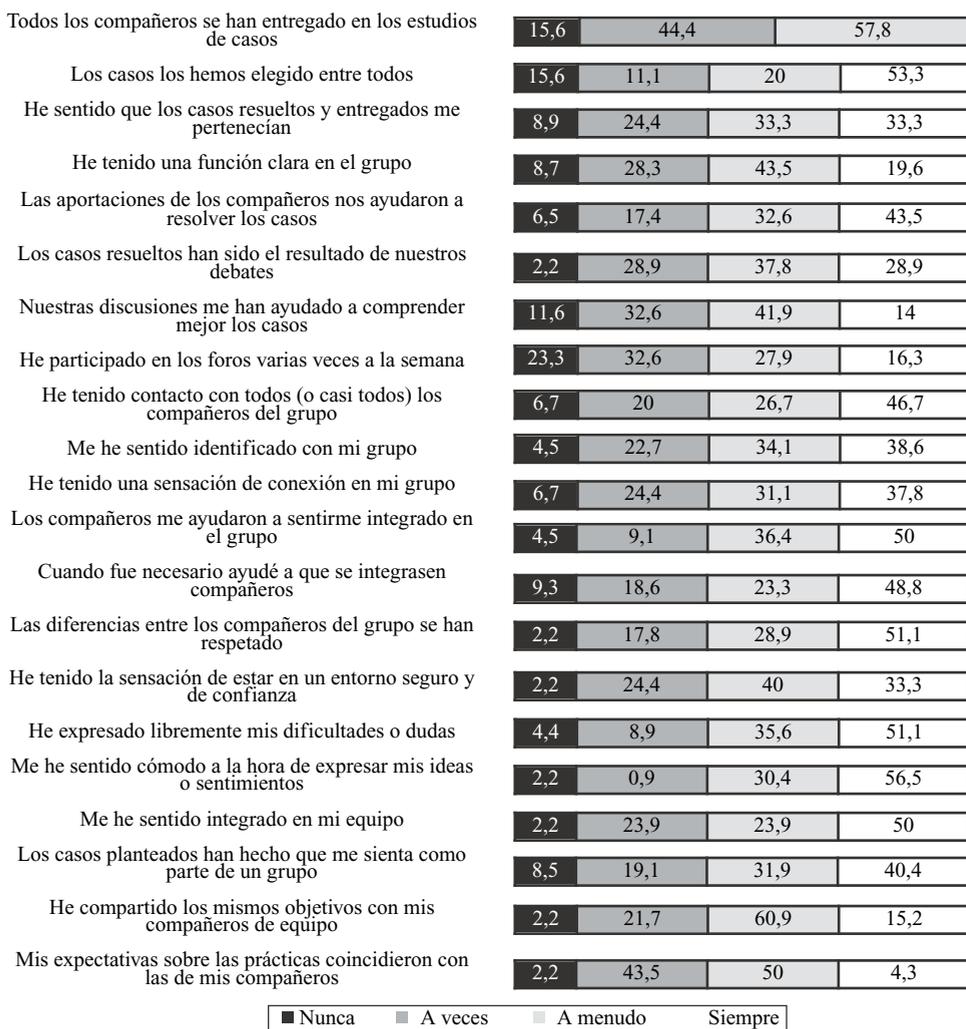


Gráfico 1: Valores obtenidos por los grupos respecto al sentimiento de comunidad de práctica

Segundo objetivo: Corroborar la influencia de los factores que condicionan la creación de una comunidad de aprendizaje y el sentido en que lo hacen. Con la intención de conocer los factores que explican los resultados de la experiencia realizamos un análisis del valor de Chi cuadrado, tras el cual encontramos datos muy reveladores que corroboran la influencia de aspectos como distancia transaccional, presencia social, facilitación del grupo e igualdad social en los resultados y la satisfacción de los alumnos con al experiencia. Pero antes veamos en qué medida se han dado tales factores.

- Distancia transaccional: Más de los dos tercios de los alumnos afirman haber resuelto las dudas sobre los casos entre todos siempre o a menudo. La mitad de ellos indican que el tutor se ha limitado a resolver sus dudas, si bien, han sido pocos los alumnos que manifiestan que su tutor les ha facilitado la solución de problemas. Asimismo, mientras que la mitad de los estudiantes manifiestan haber organizado la resolución de los casos entre todos, la otra mitad nunca o sólo a veces lo han hecho. Por tanto, en general podemos afirmar que la ausencia de control del tutor sobre los estudiantes ha permitido aumentar la distancia transaccional entre el grupo.

- Presencia social: La enorme mayoría de los estudiantes (85,7%) manifestaron no haberse sentido solos cuando participaban en los foros. Más de la mitad (56,8%) dicen que siempre o a menudo el tutor respondió con rapidez a sus dudas. Dos tercios aseguran que sus compañeros respondían a sus dudas y, además, lo hicieron rápido (69,1%). Por tanto, en general podemos afirmar que se ha producido un sentimiento de presencia social en la mayoría de los grupos.

- Facilitación del grupo: Todos los tutores no se han implicado en la misma medida en las tareas de dinamización de sus grupos de trabajo. De modo que encontramos que menos de la mitad de los alumnos fueron atendidos siempre o a menudo por su tutor en la resolución de dudas sobre las tareas (44,2%), les animó a participar cuando nadie lo hacía (48,9%), les ayudó a trabajar en grupo (44,2%) y les hizo sugerencias cuando fue necesario (40,5%).

- Igualación social: Si tenemos en cuenta que apenas hay alumnos que afirmen que en su grupo había compañeros que siempre imponían sus opiniones (7%), podemos afirmar que son muy pocos los grupos en los que alguno de sus componentes se ha impuesto al resto, si bien no todos los componentes han participado en la misma medida en muchos de estos (43,2%). No obstante, en la mayoría de los grupos se han tenido en cuenta las aportaciones de todos sus miembros (90,5%) y participando todos los compañeros siempre o a menudo (70,4%).

Ha habido compañeros que han impuesto sus juicios	65,1	18,6	9,3	7
Todos hemos participado en la misma medida	13,6	29,5	43,2	13,6
Se han tenido en cuenta mis aportaciones en el grupo	2,4	7,1	35,7	54,8
En los debates han participado todos los compañeros	9,1	20,5	38,6	31,8
Hizo sugerencias cuando fue necesario	16,7	42,9	23,8	16,7
Nos ayudó a trabajar en equipo	20,9	34,9	32,6	11,6
Nos animó cuando nadie participaba en el grupo	23,3	27,9	32,6	16,3
Nuestro tutor nos ayudó a resolvernos dudas sobre la tarea	23,3	32,6	37,2	7
Mis compañeros han respondido con rapidez a mis aportaciones	14,3	16,7	38,1	31
Mis compañeros han respondido a las cuestiones que planteaban	9,5	23,8	33,3	33,3
El tutor ha respondido rápido a mis dudas	20,5	22,7	34,1	22,7
Me he sentido solo cuando participaba en los foros	61,9	23,8	11,9	2,4
El tutor nos ha impuesto sus opiniones	67,4	18,6	14	0
El tutor nos ha facilitado la solución de los problemas	30,2	48,8	16,3	4,7
Las dudas sobre los casos las hemos resuelto entre los compañeros	9,1	16,3	29,5	47,7
El tutor se ha limitado a resolver nuestras dudas	15,2	34,8	37	13
Hemos organizado entre todos la resolución de los casos	20	28,9	24,4	26,7

■ Nunca ■ A veces ■ A menudo ■ Siempre

GRÁFICO 2: Valores obtenidos de los indicadores de condicionantes

¿En qué medida estos factores han influido en el desarrollo de comunidades de prácticas en la red? A continuación analizaremos cada uno de los factores que hemos cruzado con las dimensiones que caracterizan una comunidad de aprendizaje o de prácticas.

	Distancia transaccional				
	Hemos organizado entre todos la resolución de los casos	El tutor se ha limitado a resolver nuestras dudas	Las dudas sobre los casos los hemos resuelto entre los compañeros	El tutor nos ha facilitado la solución de los problemas	El tutor nos ha impuesto sus opiniones
He compartido los mismos objetivos con mis compañeros de equipo	15,106	7,188	19,925**	8,726	10,206
Los casos planteados han hecho que me sienta como parte de un grupo	11,487	8,670	42,793***	13,240	3,514
Me he sentido integrado en mi equipo	6,846	9,374	27,427***	9,976	11,874
Me he sentido cómodo a la hora de expresar mi ideas o sentimientos	9,503	8,228	18,225*	13,647	12,688*
He expresado libremente mis dificultades o dudas	7,432	18,144*	39,413***	10,047	11,647
He tenido la sensación de estar en un entorno seguro y de confianza	10,464	5,620	23,247**	12,165	11,044
Las diferencias entre los compañeros del grupo se han respetado	9,824	9,978	29,074***	9,598	11,821
Los compañeros me ayudaron a sentirme integrado en el grupo	13,508	8,515	31,210***	17,406*	24,955**
He tenido una sensación de conexión en mi grupo	12,287	5,764	19,266*	13,850	26,526***
Me he sentido identificado con mi grupo	10,157	3,411	23,532**	7,381	13,756*
Nuestras discusiones me han ayudado a comprender mejor los casos	19,621*	3,881	29,172***	5,731	2,350
Los casos resueltos han sido el resultado de nuestros debates	12,375	5,847	28,319***	5,989	11,591
Las aportaciones de los compañeros nos ayudaron a resolver los casos	20,92*	5,59	60,39***	11,88	4,79
He tenido una función clara en el grupo	8,69	10,17	34,96***	12,53	9,44
He sentido que los casos resueltos y entregados me pertenecían	14,14	5,27	18,38*	7,22	6,20
Los casos los hemos elegido entre todos	14,18	9,00	25,90**	22,72**	3,19
Todos los compañeros se han entregado en los estudios de caso	22,15**	18,33**	22,52**	9,93	6,38

(Estadístico: Chi-cuadrado; *= $p<0,05$; **= $p<0,01$; ***= $p<0,001$)

Tabla 1: Análisis Chi-cuadrado (Distancia transaccional)

- Distancia transaccional: Encontramos cómo *la resolución de las dudas sobre los casos entre los compañeros* influye en la mayor parte de las dimensiones y factores que caracterizan las comunidades de aprendizaje, como son: el sentimiento de comunidad, las condiciones de apoyo y confianza, participación respetuosa, comunicación e interacción, discurso progresivo y apropiación mutua. Otro factor que ha influido de forma más específica, el hecho de que el tutor no haya impuesto sus opiniones ha ejercido influencia sobre la confianza del grupo, la participación y la comunicación; concretamente ha ayudado a crear una sensación de comodidad a la hora de expresar opiniones, a que los compañeros ayuden a sus compañeros para que se integren, a crear la sensación de conexión dentro del grupo y, también, ha facilitado la identificación de los alumnos con su grupo.

	Distancia transaccional				
	Hemos organizado entre todos la resolución de los casos	El tutor se ha limitado a resolver nuestras dudas	Las dudas sobre los casos los hemos resuelto entre los compañeros	El tutor nos ha facilitado la solución de los problemas	El tutor nos ha impuesto sus opiniones
He compartido los mismos objetivos con mis compañeros de equipo	15,106	7,188	19,925**	8,726	10,206
Los casos planteados han hecho que me sienta como parte de un grupo	11,487	8,670	42,793***	13,240	3,514
Me he sentido integrado en mi equipo	6,846	9,374	27,427***	9,976	11,874
Me he sentido cómodo a la hora de expresar mi ideas o sentimientos	9,503	8,228	18,225*	13,647	12,688*
He expresado libremente mis dificultades o dudas	7,432	18,144*	39,413***	10,047	11,647
He tenido la sensación de estar en un entorno seguro y de confianza	10,464	5,620	23,247**	12,165	11,044
Las diferencias entre los compañeros del grupo se han respetado	9,824	9,978	29,074***	9,598	11,821
Los compañeros me ayudaron a sentirme integrado en el grupo	13,508	8,515	31,210***	17,406*	24,955**
He tenido una sensación de conexión en mi grupo	12,287	5,764	19,266*	13,850	26,526***
Me he sentido identificado con mi grupo	10,157	3,411	23,532**	7,381	13,756*
Nuestras discusiones me han ayudado a comprender mejor los casos	19,621*	3,881	29,172***	5,731	2,350
Los casos resueltos han sido el resultado de nuestros debates	12,375	5,847	28,319***	5,989	11,591
Las aportaciones de los compañeros nos ayudaron a resolver los casos	20,92*	5,59	60,39***	11,88	4,79
He tenido una función clara en el grupo	8,69	10,17	34,96***	12,53	9,44
He sentido que los casos resueltos y entregados me pertenecían	14,14	5,27	18,38*	7,22	6,20
Los casos los hemos elegido entre todos	14,18	9,00	25,90**	22,72**	3,19
Todos los compañeros se han entregado en los estudios de caso	22,15**	18,33**	22,52**	9,93	6,38

(Estadístico: Chi-cuadrado; *= $p<0,05$; **= $p<0,01$; ***= $p<0,001$)

Tabla 2: Análisis Chi-cuadrado (Presencia social)

- Presencia social: Este factor en su conjunto parece asociado especialmente al sentimiento de comunidad, a la comunicación e interacción y a la apropiación mutua del discurso. La respuesta de los compañeros a las dudas es un factor especialmente relacionado con el sentimiento de comunidad, es decir se trata de un aspecto que facilita el sentimiento de integración en el grupo y asociado al hecho de que los compañeros coincidan en sus expectativas. Asociado al respeto entre los compañeros y a la predisposición hacia la creación del grupo, resulta imprescindible para la solución de los casos. Asimismo, que la respuesta de los compañeros haya sido rápida ha hecho que los alumnos se animaran a participar varias veces a la semana. No sólo no han tenido sensación de soledad cuando participaban en los foros sino que, por el contrario, se sintieron como parte de su grupo, conectados e identificados con él.

	Dinamización del grupo			
	Nuestro tutor nos ayudó a resolvernos dudas sobre la tarea	Nos animó cuando nadie participaba en el grupo	Nos ayudó a trabajar en equipo	Hizo sugerencias cuando fue necesario
Mis expectativas sobre las prácticas coincidieron con las de mis compañeros	17,49*	15,88	16,00	23,97**
He compartido los mismos objetivos con mis compañeros de equipo	9,54	12,96	12,20	9,72
Los casos planteados han hecho que me sienta como parte de un grupo	10,22	20,15*	18,74*	17,70*
He tenido la sensación de estar en un entorno seguro y de confianza	13,05	17,90*	15,09	7,83
Cuando fue necesario ayudé a que se integrasen compañeros	11,87	16,73*	18,29*	24,86**
Nuestras discusiones me han ayudado a comprender mejor los casos	7,17	15,54	14,77	16,45*
He tenido una función clara en el grupo	9,74	8,39	12,41	19,77*
Los casos los hemos elegido entre todos	10,54	24,38**	21,33*	25,10**
Todos los compañeros se han entregado en los estudios de caso	9,84	7,75	11,06	19,59*

(Estadístico: Chi-cuadrado; *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,001$)

Tabla 3: Análisis Chi-cuadrado (Dinamización del grupo)

- Dinamización del grupo: Se trata de un factor especialmente asociado al sentimiento de comunidad y a la apropiación mutua. Las sugerencias del tutor sólo cuando sea necesario parece facilitar que los alumnos se organicen entre ellos determinando funciones, eligiendo casos e implicándose en los estudios de caso. La animación del tutor en momentos en los que el grupo está pasivo influye en la sensación de seguridad y confianza, así como en la implicación de los compañeros.

	Igualación social			
	En los debates han participado todos los compañeros	Se han tenido en cuenta mis aportaciones al grupo	Todos hemos participado en la misma medida	Ha habido compañeros que han impuesto sus juicios
Mis expectativas sobre las prácticas coincidieron con las de mis compañeros	5,16	7,34	16,98*	14,78
He compartido los mismos objetivos con mis compañeros de equipo	17,46*	43,35***	14,12	10,94
Los casos planteados han hecho que me sienta como parte de un grupo	39,60***	22,13*	23,86**	9,32
Me he sentido integrado en mi equipo	24,02**	50,39***	15,54	7,35
Me he sentido cómodo a la hora de expresar mi ideas o sentimientos	24,97**	48,25***	13,17	7,08
He expresado libremente mis dificultades o dudas	12,67	81,38***	7,91	9,14
He tenido la sensación de estar en un entorno seguro y de confianza	16,82*	48,09***	20,92*	15,49
Las diferencias entre los compañeros del grupo se han respetado	21,86**	58,94***	12,05	8,83
Cuando fue necesario ayudé a que se integrasen compañeros	11,58	26,64**	11,78	7,47
Los compañeros me ayudaron a sentirme integrado en el grupo	22,81**	41,03***	16,56*	13,62
He tenido una sensación de conexión en mi grupo	11,97	19,02*	5,26	9,42
Me he sentido identificado con mi grupo	23,12**	35,25***	6,50	18,17*
He tenido contacto con todos (o casi todos) los compañeros del grupo	19,18*	33,15***	8,12	10,59
He participado en los foros varias veces a la semana	7,73	11,03	18,55	8,87
Los casos resueltos han sido el resultado de nuestros debates	18,70*	48,85***	16,58	10,73
Las aportaciones de los compañeros nos ayudaron a resolver los casos	32,86***	42,88***	18,27*	8,75
He tenido una función clara en el grupo	19,41*	25,68**	18,31*	5,39
He sentido que los casos resueltos y entregados me pertenecían	19,04*	31,59***	23,39**	12,83
Los casos los hemos elegido entre todos	19,03*	23,81**	21,63*	12,32
Todos los compañeros se han entregado en los estudios de caso	32,39***	19,71*	33,44***	14,66

(Estadístico: Chi-cuadrado; *= $p < 0,05$; **= $p < 0,01$; ***= $p < 0,001$)

Tabla 4: Análisis Chi-cuadrado (Igualación social)

- Igualación social: Es la dimensión sobre la que más evidencias hemos encontrado de su relación con el resto de aspectos que caracterizan las comunidades de aprendizaje. Que se tengan en cuenta las aportaciones de cada compañero al grupo, que en los debates participen todos y que lo hagan en la misma medida son factores que influyen en el sentimiento de comunidad, en las condiciones de apoyo y confianza, en que la participación sea respetuosa y en un sentimiento de apropiación mutua del proyecto realizado.

Tercer objetivo: Aportar sugerencias que nos permitan avanzar en la creación de comunidades de prácticas en la asignatura Practicum de la diplomatura de Educación Social. Se pretendía la creación de comunidades de prácticas para compartir experiencias y profundizar en el análisis de los casos reales presentados a los compañeros durante su periodo de estancia en el centro de trabajo de modo colaborativo. Atendiendo a los factores que definen una comunidad de prácticas vamos a señalar una serie de sugerencias para la mejora de experiencias sucesivas:

- Respecto al sentimiento de comunidad. Atendiendo a las sugerencias aportadas en la edición anterior (Tirado y otros, 2007), distribuimos los agrupamientos por afinidad temática limitándolos a un número no superior a 10 componentes. Definitivamente, en función de los datos aportados consideramos que el factor de igualación social es el que tiene una mayor influencia sobre el sentimiento de comunidad. Concretamente, la participación de todos los miembros del equipo en la misma medida y el que se hayan tenido en cuenta las aportaciones de todos ha facilitado la creación de este sentimiento.

- Respecto a las condiciones de apoyo y confianza. Para que se creen sensaciones de apoyo y confianza, según este estudio, tendríamos que modelar la distancia transaccional, concretamente hemos encontrado que los casos deben ser resueltos entre todos los estudiantes, limitándose el tutor a la solución de dudas. Otro factor que ayuda al desarrollo de este sentimiento es el grado de igualación social que se haya dado en el grupo, en los mismos términos antes comentados respecto al sentimiento de comunidad.

- Respecto a la participación respetuosa: Se trata de un factor ligado al protagonismo de los propios compañeros en la resolución de los casos, así como a la frecuencia de las respuestas de los compañeros a las dudas que se plantean sobre una participación igualitaria, si bien, la animación del profesor cuando sea necesario se revela también como condicionante de una participación respetuosa.

- Respecto a la comunicación e interacción entre compañeros. La interacción y colaboración entre compañeros depende de múltiples factores como la participación o implicación de los compañeros, la animación de los tutores, del diseño de los elementos que definen el entorno de recursos en la plataforma, y sobre todo la igualación social. Atendiendo a las sugerencias de una experiencia anterior organizamos grupos de trabajo más reducidos e hicimos que dentro de cada grupo rotaran los alumnos en la tarea de coordinación ante los diversos casos a resolver. La ausencia de formación de los estudiantes en el trabajo en equipo a través de Internet nos hizo convenir el uso de protocolos de trabajo en equipo que les aporte alguna orientación respecto a como abordar las actividades propuestas al grupo.

- Discurso progresivo. La organización y solución del caso entre todos, la respuesta a las cuestiones que se plantea de forma rápida por parte de los compañeros, las sugerencias del tutor, y la participación igualitaria de los compañeros son factores que parecen facilitar el debate y la solución cooperativa de los casos planteados.

- Apropiación mutua. El sentimiento de apropiación de los resultados del grupo, es decir, del desarrollo y solución de los casos trabajados en el mismo, podemos considerarlo como uno de los testimonios más evidentes de la consolidación de una comunidad de aprendizaje. Quizás debido a esto hayamos encontrado indicios que nos hacen suponer que se trata de una característica afectada por la totalidad de los factores condicionantes. Cabe mencionar de manera especial, la igualación social de la participación de los integrantes de grupo como factor influyente en el sentimiento de apropiación mutua.

7. LIMITACIONES Y SUGERENCIAS PARA INVESTIGACIONES FUTURAS

Se trata de una investigación basada en el uso de los cuestionarios como instrumento de recogida de datos a través del que tratamos de indagar en las dificultades para crear comunidades de aprendizaje y en la corroboración y determinación de los factores que desde la literatura especializada se indican como condicionantes de su constitución y desarrollo. A través de los cuestionarios podemos entrar en la valoración que los miembros hacen del proceso y en sus expectativas. Sin embargo, sería conveniente incluir como instrumento el análisis de los registros de participación, dado que de ese modo podríamos definir con mayor veracidad los niveles de participación de cada miembro, el sentido de la misma, los tipos de interacciones que se desarrollaron y las estrategias de animación de los tutores (Fahy, 2003; Rourke y Anderson, 2002;

Wasson y Morch, 2000; Heift y Caws, 2000; Fahy, Crawford y Ally, 2001). En este sentido cabría seguir indagando sobre los tipos de participación o interacción de los participantes para el logro de objetivos de aprendizaje, o bien, para la construcción colaborativa del conocimiento. De igual modo, queda por examinar modelos de moderación de estos espacios colaborativos.

Las futuras investigaciones deberían mantener un enfoque cuasiexperimental, incluyendo, además de estos instrumentos, otras técnicas cualitativas como los grupos de discusión o las entrevistas con la finalidad de comprender con mayor profundidad las realidades sucedidas, es decir, aquellos factores que condicionan el éxito en la creación de comunidades de aprendizaje. La validación de las categorías y variables incluidas en ellas, como definitorias de estas comunidades, es un aspecto que deberá continuar contrastándose a través de procedimientos estadísticos hasta definir un instrumento suficientemente válido para el diagnóstico de comunidades de prácticas y de sus factores asociados.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Barab, S.A. y Duffy, T.M. (2000). From practice fields to communities of practice. En Jonassen, D.H. y Duffy, T.M. (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 25-55). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bielaczyc, K. y Collins, A. (1999). Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practices. En Reigeluth, C.M. (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (pp. 269-292). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Brown, A.L. y Palinscar, A. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. En Resnick, L. (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 393-451). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, A. L. y Campione, J. C. (1994). Guided discovery in a community of learners. En McGilly, K. (Ed.), *Classroom lessons: Integrating theory and practice* (pp.201-228). Cambridge: MIT Press.
- Brown, J. S. y Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities of practice: Toward a unifying view of working, learning, and innovation. En Cohen, M. y Sproull, L.S. (Eds.), *Organizational learning* (pp. 59-82). London: SAGE Publications.
- Bruffee, K.A. (1993). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt (CTGV) (1994). From visual word problems to communities: Changing conceptions of cognitive research. En McGilly, K. (Ed.), *Classroom lessons: Integrating theory and practice* (pp. 157-200). Cambridge: MIT Press.
- Collins, A. (1998). Learning communities: A commentary on chapters by Brown, Ellery, and Campione, and by Riel. En Greeno, J. y Goldman, S. (Eds.), *Thinking practices in mathematics and science learning* (pp: 399-405). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Coombe, K. (1999). Ethics and the learning community. En Retallick, J., Cocklin, B. y Coombe, K. (Eds.), *Learning communities in education: Issues, strategies and contexts* (pp. 86-104).

London: Routledge.

- Cutler, R.H. (1995). Distributed presence and community in cyberspace. *Interpersonal Communication and Technology: A Journal for the 21st Century* 1, 2.
- Dede, C. (1996). The evolution of distance education: Emerging technologies and distributed learning. *American Journal of Distance Education* 10:2, 4-36.
- Disessa, A. y Minstrell, J. (1998). Cultivating conceptual change with benchmark lessons. En Greeno, J. y Goldman, S. (Eds.), *Thinking practices in mathematics and science learning* (pp. 155-188). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Dunlap, J. y Grabinger, R. (2003). Preparing students for lifelong learning: A review of instructional methodologies. *Performance Improvement Quarterly* 16:2, 6-25.
- Etzioni, A. y Etzioni, O. (1997). Communities: Virtual vs. real. *Science* 277, 295.
- Fahy, P.J. (2003). Indicators of Support in Online Interaction. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1:4.
- Fahy, P., Crawford, G. y Ally, M. (2001). Patterns of Interaction in a Computer Conference Transcript. *International of Research in Open and Distance Learning*, 1:2.
- Grabinger, S. y Dunlap, J. (1996). Rich environments for active learning. En Kommers, P., Grabinger, S. y Dunlap, J.C. (Eds.), *Hypermedia learning environments: Instructional design and integration* (pp. 211-269). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graves, L.N. (1992). Cooperative learning communities: Context for a new vision of education and society. *Journal of Education* 17: 2, 57-79.
- Greeno, J.G. y Goldman, S.V. (1998). *Thinking practices in mathematics and science learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hare, A.P. y Davies, M.F. (1994). Social interaction. En Hare, P., Blumberg, H.H., Davies, M.F. y Kent, M.V. (Eds.), *Small group research: A handbook* (pp. 169-193). Norwood, NJ: Ablex.
- Heift, T. y Caws, C. (2000). Peer feedback in synchronous writing environments: a case study in French. *Educational Technology and Society*, 3:3, 208-214.
- Hiltz, S.R. (1998). Collaborative learning in asynchronous learning networks: Building learning communities, en WEB98 (Orlando, Florida) Ver http://eies.njit.edu/~hiltz/collaborative_learning_in_asynch.htm (12-10-03).
- Jonassen, D., Peck, K. y Wilson, B. (1999). *Learning with technology: A constructivist perspective*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Lawrence, R.L. (1997). Building a learning community. En Midwest research-to-practice conference in adult, continuing and community education (Michigan State University). Ver <http://nlu.nl.edu/ace/Resources/Documents/LearnCommunity.html> (22-10-04)
- Ludwig-hardman, S. (2003). Case study: Instructional design strategies that contribute to the development of online learning community. Denver: University of Colorado. Tesis doctoral inédita.
- Ludwig-hardman, S. y Dunlap, J.C. (2003). Learner support services for online students: scaffolding for success, *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4:1.
- Kerka, S. (1996). Distance learning, the Internet, and the world wide web, en ERIC Digest (ERIC

- Document Reproduction Service No. ED 395 214).
- McMahon, T.A. (1997). From isolation to interaction? Network-based professional development and teacher professional communication, Annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 408 257).
 - McMillan, D.W. y Chavis, D.M. (1986). Sense of community: A definition and theory, *Journal of Community Psychology*, 14:1, 6-23.
 - Moore, M.G. (1993). Theory of transactional distance. En Keegan, D. (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-38). New York: Routledge.
 - Recker, M., Olson, D., Rogers, J., Debry, D., Du Plessis, J. y Hayden, R.M. (2000). *Communities of Practice: A Thinking Practices Framework for Instructional Technology*, AERA, 24-28 April. New Orleans.
 - Retallick, J. (1999). Transforming schools into learning communities. En Retallick, J., Cocklin, B. y Coombe, K (Eds.), *Learning communities in education: Issues, strategies and contexts* (pp. 107-130). London: Routledge.
 - Rourke, L. y Anderson, T. (2002). Using Web-Based, Group Communication Systems to Support Case Study Learning at a Distance, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3:6.
 - Rovai, A.P. (2002). Building Sense of Community at a Distance, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1:3.
 - Rovai, A. P., Lucking, R. A. y Cristol, D. (2001). Sense of Classroom Community Index. Documento sin publicar.
 - Scardamalia, M., Bereiter, C. y Lamon, M. (1994). The CSILE project: Trying to bring the classroom into World 3. En McGilly, K. (Ed.), *Classroom lessons: Integrating theory and practice* (pp. 229-270). Cambridge: MIT Press.
 - Scime, R. (1994). Cyberville and the spirit of community: Howard Rheingold-meet Amitai Etzioni. Ver www.imagination.org/cyberville/cyberville.html (30-11-02).
 - Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. London: Random House.
 - Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
 - Tirado, R. (2002). *Los entornos virtuales de aprendizaje. Bases para una didáctica del conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
 - Tirado, R. (2003). *Teleformación ocupacional*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
 - Tirado, R., Guzmán, M.D. y Toscano, M. (2005). El proyecto Stopdrogas. La teleformación como espacio formativo intercultural interuniversitario, *Comunicación y Pedagogía*, 203, 58-63.
 - Tirado, R. y otros (2007). Comunidades virtuales de aprendizaje en el Prácticum de Educación Social. En Fonseca, M.C. y Aguaded, J.I. (Eds.), *Enseñar en la Universidad* (pp. 217-230). La Coruña: Netbiblo.
 - Twigg, C.A. (1997). Is technology a silver bullet?, *Educom Review*, March-April, 28-29.
 - Wasson, B. y Morch, A.I. (2000). Identifying collaboration patterns in collaborative telelearning scenarios, *Educational Technology and Society*, 3, 3. (http://ifets.ieee.org/periodical/vol_3_2000/c04.htm)

(30-02-04).

- Wellman, B. (1999). The network community: An introduction to networks in the global village. En Wellman, B. (Ed), *Networks in the Global Village* (pp. 1-48). Boulder: CO, Westview Press.
- Wells, P. (1999). Different and equal: Fostering interdependence in a learning community. En Retallick, J., Cocklin, B. y Coombe, K. (Eds.), *Learning communities in education: Issues, strategies and contexts*. London: Routledge.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westheimer, J. y Kahne, J. (1993). Building school communities: An experience-based model, *Phi Delta Kappan* 75:4, 324-328.
- Wilson, B.G., Ludwig-hardman, S., Thornam, C.L. y Dunlap, J.C. (2005). Bounded Community: Designing and Facilitating Learning Communities in Formal Courses, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3:5. (www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/204) (12-12-06).