

## LA CREACIÓN DE UNA COMUNIDAD APRENDIZAJE EN UNA EXPERIENCIA DE BLENDED LEARNING

### ESTABLISHING A LEARNING NETWORK IN A BLENDED LEARNING EXPERIENCE

Dr. Luis Marqués Molías<sup>1</sup>  
luis.marques@urv.cat

Dra. Cinta Espuny Vidal  
cinta.espuny@urv.cat

Dr. Juan González Martínez  
juan.gonzalezm@urv.cat

Dra. Mercè Gisbert Cervera  
merce.gisbert@urv.cat

*Universitat Rovira i Virgili. Facultat de Ciències de la Educació.  
Departamento de Pedagogía  
Camí de Betània, 5. 43500 Tortosa, Tarragona (España)*

*En el contexto de la implantación de los nuevos grados de Educación Infantil y Educación Primaria, adaptados al EEES, el presente estudio intenta determinar en qué medida se consolida una comunidad de aprendizaje en un modelo universitario de blended learning en desde los primeros momentos del curso y qué incidencia tienen en ello los recursos de los que dispone el alumnado y las diferentes metodologías que se utilizan en el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje.*

*Palabras clave: comunidad de aprendizaje, aprendizaje combinado, SCCI.*

*In the context of new degrees in Early Childhood Education and Primary Education, adapted to European University Programs, the aim of this investigation is determining if we can find a learning network in our blended learning model since the early moments of the beginning of the course, and which is the effect the available resources and the different methodologies used when designing teaching-learning process have in it.*

*Keywords: learning network, blended learning, SCCI.*

## 1. Introducción.

La convergencia de nuestros planes de estudios hacia el Espacio Europeo de Educación Superior ha acabado por poner el acento –o, si se quiere, pautar convenientemente– en multitud de prácticas educativas que, en muchos casos, ya se estaban dando antes. Entre ellas, las quizá más novedosas aparentemente son aquellas que tienen que ver con el cambio de modelo pedagógico y el uso general de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación como una de las herramientas principales de un proceso, el de enseñanza-aprendizaje, en el que ahora los alumnos son los indiscutibles protagonistas (Cela & Gisbert, 2008).

El escenario no es nuevo, y por ello convendremos que cualesquiera de los tradicionales interrogantes sobre el quehacer docente siguen con plena vigencia. Todo ello, por supuesto, es por completo aplicable a nuestro objeto de estudio, el concepto de *comunidad de aprendizaje*, que debe ser considerado de nuevo.

Las comunidades de aprendizaje, o grupos de aprendizaje colaborativo han suscitado constante interés en los últimos tiempos, y a su estudio se han consagrado no pocas investigaciones. Estas se orientaron más, en un principio, hacia el contexto de la docencia presencial, y en la última década han experimentado un cierto cambio de orientación, más hacia lo que se ha dado en llamar *comunidades virtuales de aprendizaje* (CVA), o en su formulación inglesa *asynchronous learning networks* (ALN), a las cuales se han dedicado numerosos estudios (cf. Rovai, 2002).

Con todo, a pesar de ese interés general, son pocos los estudios que se han

consagrado a comprobar cuál es la diferencia entre todas esas comunidades de aprendizaje y aquellas que se constituyen en modelos de aprendizaje mixtos (presenciales con el recurso de la virtualización), o modelos de *blended learning*. Y es en esa constatación donde encontramos el punto inicial de donde surge esa investigación. Sabemos que el aprendizaje mejora cuando el trabajo es colaborativo (Meneses, 2007), en el contexto de una comunidad de aprendizaje, y estamos cada vez en mejores condiciones de saber cómo se articulan esos grupos de aprendizaje en entornos presenciales y virtuales. Sin embargo, poco sabemos acerca de cómo se van trabando las relaciones intragrupales en un modelo de *blended learning* como el de la Universitat Rovira i Virgili, de Tarragona; y de ahí que nos propongamos, en primera instancia, realizar una diagnosis inicial sobre el grado de creación y de consolidación de una comunidad de aprendizaje entre nuestros alumnos en el contexto de los nuevos grados de educación infantil y de primaria, bajo la estructura de créditos ECTS, que en nuestro caso ha supuesto un apuesta decidida por un cambio metodológico en diferentes órdenes: por ejemplo, el cambio metodológico, la utilización generalizada de entornos tecnológicos (que obliga a la utilización de software y hardware diversos) y la puesta en marcha de procesos de trabajo interactivos, con un elevado grado de colaboración y de trabajo en equipo.

## 2. Marco teórico.

### 2.1. El concepto de comunidad de aprendizaje.

Delimitar el concepto de comunidad de aprendizaje en ningún caso resulta sencillo,

pues no solo nos encontramos con el obstáculo de la multiplicidad de denominaciones con las que ha contado el concepto, sino que, además, debemos considerar hasta qué punto la etiqueta *comunidad de aprendizaje* resulta polisémica. Así, por un lado sabemos que, en general, términos como comunidad de aprendizaje, grupo de aprendizaje colaborativo y expresiones similares vienen a ser sinónimas; sino que además cada una de esas denominaciones puede presentar matices diferentes en función del modelo teórico desde el que se utiliza (Meirinhos & Osório, 2009). Y así, lo primero que debemos plantearnos, en esencia, es qué entendemos en líneas generales por comunidad de aprendizaje, para lo cual suscribimos la pregunta inicial de Ripa (2007, p. 203), cuando se plantea si la comunidad de aprendizaje «¿es un conjunto de personas que participan de un curso o un grupo con características particulares de relación entre ellos? ¿Es una condición, un proceso o un resultado? ¿Una realidad objetiva o una apreciación subjetiva?», pues reconocemos con ella que el problema a menudo es que «la expresión se utiliza para hablar de todas estas cosas, sin precisar muchas veces cuál es su alcance y su significado» (Ripa, 2007, p. 203).

Muchas son las definiciones que, tras este primer escenario de indeterminación, han intentado centrar el concepto de nuestro objeto de estudio, y lo que sí podemos aseverar es que, en los últimos años, la tendencia es que el término *comunidad de aprendizaje* se dedique en las más de las veces a definir, en un marco de enseñanza superior, al conjunto de alumnos –y habitualmente también a sus profesores– que comparten un mismo proceso de enseñanza-aprendizaje basado en actividades y modelos

pedagógicos en los que prevalecen valores como la colaboración, la interacción, el intercambio o la mutualización de los documentos de trabajo (Daele & Brassard, 2003).

En el mismo sentido se manifestaban Johnson y Johnson (1999) cuando definía el concepto de grupo de aprendizaje colaborativo y ponía el acento en que era cooperativo y basado en la interdependencia positiva, pues siempre destacaban, por encima de cualquier otra condición, las pautas de interacción entre los miembros del grupo. Otros han valorado como inherentes a la comunidad de aprendizaje rasgos como el sentimiento de comunidad, las condiciones de apoyo y confianza o la colaboración y la interacción (Tirado, Marín & Lojo, 2008). En este mismo sentido, muchos autores han focalizado en la importancia de la interacción como piedra angular de la comunidad de aprendizaje: la falta de interacción en muchos estudiantes les ocasiona más estrés y menor sensación de aprendizaje y acompañamiento (Haythornthwaite, 2000; Graff, 2003) y la estrecha interacción, junto con la sensación de interdependencia y confianza es lo que ayuda a definir una comunidad de aprendizaje en oposición a lo que no lo es (Rovai, 2002). O, en palabras de Tirado, Marín y Lojo (2008, pp. 135- ss.), podremos ver también en qué medida con frecuencia se abunda en la idea de que las tres condicionantes de las comunidades de aprendizaje no son otras que el sentimiento de pertenencia a la comunidad, las condiciones de apoyo y confianza y la estrecha colaboración que les lleva a interactuar con constancia (Rovai, 2002; Ludwig-Hardman, 2003).

Sobre la prevalencia de cualquiera de estos factores también se ha hablado con abundancia. Y así, frente a los que

preponderan la interacción como requisito fundamental, apelando a su alto poder de cohesión (muestra de ello son las referencias recién citadas), algunos otros focalizan en el concepto de confianza y en su capital importancia en la constitución de las comunidades de aprendizaje, especialmente virtuales, en relación directa con la deuda moral que obliga a la corresponsabilidad y a la respuesta en forma de coacción (Wasko & Faraj, 2000; Ridings, 2002).

En oposición, algunos autores señalan que lo que realmente contribuye a la trabazón de los integrantes de una comunidad son las relaciones de motivación (Summers & Svinicki, 2007), en el mismo contexto en el que Johnson y Johnson (2003, p. 141) destacan que esa motivación va de la mano de relación de reciprocidad, dentro del marco de la llamada teoría social de la interdependencia.

Como vemos, los enfoques son muchos, y diversamente orientados; pero en todos ellos se alude a elementos siempre presentes la confianza, la interacción, la pertenencia y, por supuesto, el aprendizaje. Así, con independencia de la importancia específica que queramos concederles, convendremos que están todos ellos en cualquiera de estas formulaciones.

Cuestión aparte sería la constitución de una comunidad de aprendizaje. Contra lo que pudiera desprenderse de lo anterior, no es un proceso en el que sólo haya dos posiciones contrapuestas. Bien al contrario, la mayoría de los autores coinciden en señalar diferentes fases en función de cómo y cuánto se hayan cohesionado los integrantes del grupo de aprendizaje.

Así, podemos hablar por ejemplo de *pseudogrupos*, *grupos tradicionales* o *verdaderos grupos de aprendizaje colaborativo* (Johnson & Johnson, 1999), en

un esquema ternario en el que solo el último de los eslabones podría determinarse comunidad de aprendizaje en el sentido estricto. Mientras que en las dos primeras agregaciones de alumnos no se supera el nivel de desempeño individual, en los verdaderos grupos de aprendizaje colaborativo los miembros alcanzan un alto compromiso común, más allá del mero interés académico individual que caracteriza a los pseudogrupos (cuyos miembros trabajan juntos, aun sin interés) y a los grupos tradicionales (las expectativas de cuyos miembros acerca del trabajo grupal suelen ser siempre bajas, aunque el interés sea alto). En este mismo sentido, aunque con diferentes denominaciones, hablan Henri y Pudelko (2002), cuando señalan diferentes grados de consolidación de las comunidades de aprendizaje (que ellos denominan *comunidades de práctica*), en función de dos variables, como son la fuerza de la relación que se establece entre los integrantes del grupo, y la intencionalidad y la conciencia de pertenecer a un grupo de orden superior al individuo y con más fuerza que este. Y así, distinguen entre comunidades de interés, comunidades de interés inteligente, comunidades de aprendices y, por fin, comunidades de práctica. Las primeras serían con mayor precisión simples reagrupaciones o agregados de alumnos con un interés compartido por lo que respecta a su aprendizaje, mientras que las últimas serían ya verdaderos grupos de aprendizaje.

En cualquiera de los casos, todos los autores destacan que, quizá por encima de cualquier otro dato más o menos objetivable, lo que siempre sobresale es la existencia tangible del llamado *espíritu o sentido de comunidad* (Rovai, 2002; Rovai & Hope, 2004), la conciencia clara de que se pertenece

a un grupo de cuyo éxito depende la satisfacción personal y cuyos intereses deben en la mayoría de los casos prevalecer por encima de los propios individuales.

Ese sentido de comunidad en general se traduce en un «grado excepcional de compromiso de sus miembros entre sí y con el éxito del grupo» (Ripa, 2007, p. 205). Hasta tal punto ese espíritu o sentido de pertenencia al grupo es fundamental en la consolidación de una comunidad de aprendizaje, que se considera que de su existencia depende que podamos hablar de la existencia de un determinado grupo de trabajo o, por el contrario, de su inexistencia. Y a tal efecto se han dedicado las investigaciones de Rovai (2001, 2002), que han permitido generar el instrumento de medición del sentido de pertenencia a la comunidad que utilizamos en esta investigación, denominado *Índice del Sentido de Comunidad de Aprendizaje*, o *Índice de Comunidad de Aprendizaje, SCCI* (por las siglas inglesas *Sense of Classroom Community Index*), y que analizaremos con detalle más adelante (Rovai, 2002).

## 2.2. El blended learning.

Decíamos en nuestra introducción que el contexto en que íbamos a desarrollar esta investigación era un modelo universitario de *blended learning* o aprendizaje combinado, y debemos dedicar unos momentos a centrar cuáles son los condicionantes de este modelo. En principio, podríamos entender por *blended learning* aquel modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial (Bartolomé, 2004). Y, aunque no se trate de un modelo absolutamente nuevo, pues desde siempre se han combinado las sesiones teóricas con las prácticas, es justo reconocer el impacto que han tenido en todo ello las

Tecnologías de la Información y la Comunicación, en general, y, en particular, la implementación de los diferentes modelos de campus virtual de que dispone la mayoría de las Universidades españolas.

Suele aceptarse que son cinco los elementos clave en cualquier proceso de *blended learning* (Carman, 2002); a saber, los *live events* o *sesiones presenciales*, el *self-paced learning* o *autoaprendizaje pautado*, la *collaboration* o *colaboración*, el *assessment* o *evaluación* y los *performance support materials* o *materiales de apoyo*.

Los *live events* constituyen el elemento principal de un proceso de *blended learning*, y por ellos se entiende todas aquellas situaciones en las que un instructor conduce una clase o sesión de aprendizaje en la que participan todos los alumnos a la vez (en principio, presenciales, pero también virtuales, *lato sensu*). Por su parte, el *self-paced learning* lo conforman las experiencias que va completando el alumno a su propio ritmo de forma individual, en función del tiempo que dispone. Por lo que respecta a la *collaboration*, se trata de crear entornos que faciliten la comunicación e interacción entre los alumnos y de éstos con el profesor. En cuarto lugar, en el *assessment* se trata de medir los conocimientos adquiridos por los alumnos, tanto de forma previa al proceso docente como posterior al mismo. Es uno de los elementos más importantes del *blended learning* ya que permite a los alumnos evaluarse y medir la efectividad del proceso. Y, por último, destacamos la incidencia de los *preformase support materials*, el conjunto de materiales y recursos de apoyo para el proceso de enseñanza, que promueven la asimilación de los contenidos y su transferencia a otras situaciones.

En definitiva, podemos concluir que

*blended learning* es un modelo de aprendizaje en el cual se definen estrategias en las que se combinan diferentes métodos de trabajo y la utilización de diversos tipos de recursos en función de la situación y del contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, como modelo de naturaleza híbrida, exige experimentación, desarrollo de actividades que conlleven la aplicación de los conceptos, ideas o contenidos; y para ello una de las claves está en una buena selección de los recursos utilizados y la existencia de una evaluación de los resultados obtenidos.

### 3. Método.

#### 3.1. Objetivos de la investigación.

En este contexto tratamos de abordar el estudio de las comunidades de aprendizaje en el contexto del modelo pedagógico de la Universitat Rovira i Virgili (Tarragona, España), que podríamos caracterizar plenamente como modelo de *blended learning*. En este escenario, tratamos de averiguar cuál es el grado de consolidación de las comunidades de aprendizaje que conforman nuestros alumnos de primer curso de grado en Educación Primaria y Educación Infantil del Campus Terres de l'Ebre (Tortosa, Tarragona, España), por medio del Índice de Comunidad de Aprendizaje o SCCI (*Sense of Classroom Community Index*, Rovai, 2002). La comprobación inicial de cuál es ese sentido de pertenencia del que hablábamos en el epígrafe anterior (*vid.* § 2.1) debe ponernos en disposición de dos objetivos ulteriores; a saber:

1. determinar cuál es la relación que se establece entre las metodologías utilizadas con nuestros alumnos y su grado de

consolidación como comunidad de aprendizaje

2. decidir unas propuestas de mejora que se deriven de la reflexión anterior, al servicio de lograr una mejora tangible de ese índice de comunidad de aprendizaje y, en última instancia, de su proceso de aprendizaje.

#### 3.2. Instrumentos.

La herramienta que hemos utilizado preferentemente en nuestra investigación es el ya citado *Índice de Comunidad de Aprendizaje*, o SCCI (por las siglas inglesas de *Sense of Classroom Community Index*), en su segunda versión (Rovai, 2002). Este instrumento está conformado por un cuestionario autoadministrado cuyo propósito es medir el sentido o espíritu de pertenencia a la comunidad, y contiene 40 preguntas, de las cuales 10 se destinan a la indagación de los subcomponentes de *espíritu* («me siento conectado con mis compañeros»), confianza («Confío en mis compañeros»), interacción («Me siento animado a formular preguntas») y aprendizaje («Siento que todos contribuimos al proceso de aprendizaje»). A cada una de esas preguntas le corresponde una escala de acuerdo/desacuerdo con cinco posibilidades (Fuertemente de acuerdo, De acuerdo, neutral, En desacuerdo, Fuertemente en Desacuerdo). Esta escala de acuerdo/desacuerdo nos permite obtener una serie de indicadores, según la pauta de codificación facilitada por Rovai (2002), que son los siguientes: un *índice de comunidad de aprendizaje general* (cuya puntuación máxima alcanza los 160 puntos) y unos subíndices como *espíritu*, *confianza*, *interacción* y *aprendizaje* (que, en este caso, pueden alcanzar los 40 puntos como valor máximo).

Como se recoge en Rovai (2001), el cuestionario ha sido ampliamente validado y fiabilizado, y responde a un cuidado especial por responder a los siguientes condicionantes: (a) el concepto de comunidad de aprendizaje más comúnmente aceptado; (b) el enfoque de la comunidad de aprendizaje que se aplica de facto en los diferentes modelos educativos; y (c) la voluntad de recoger aquellos cuatro componentes de las comunidades de aprendizaje que suelen describirse. Adicionalmente, obtenemos dos indicadores más, el *Índice de pertenencia* a la comunidad (sobre 80), y el *Índice de expectativas* sobre el propio aprendizaje (ambos sobre 80 en este caso), también tomados de Rovai (2002).

### 3.3. Contexto de la investigación.

El cuestionario ha sido distribuido a la totalidad de nuestros alumnos (una muestra formada por 56 informantes) de primer curso de los grados de Educación Primaria y Educación Infantil en el Campus Terres de l'Ebre de la Universitat Rovira i Virgili (Tortosa, Tarragona, España), al terminar el primer trimestre del curso 2009/2010, por medio de la utilidad *Spreadsheets* de GoogleDocs, con la intención de agilizar no solo su respuesta, sino también el vaciado de los datos.

Por lo que se refiere al contexto educativo en que se desenvuelve nuestra muestra, la estructura del plan de estudios establece que el primer curso de los dos grados es común, y queda conformado por cuatro materias de carácter básico.

Según se recoge en las correspondientes guías docentes, estas son las metodologías y actividades utilizadas en estas materias, ya agrupadas según su orientación hacia el trabajo colaborativo o no colaborativo. En

líneas generales, podríamos resumir que nos encontramos ante una planificación inicial de las materias que se orienta fundamentalmente al trabajo colaborativo del alumno (entre un 55 % y un 63%).

Dediquemos, para acabar este epígrafe, unas líneas a describir cuál es el modelo pedagógico en el que se circunscribe el proceso de enseñanza-aprendizaje que define la relación con nuestros alumnos. En primer lugar, es importante destacar que la Universitat Rovira i Virgili se define en primera instancia como centro de formación superior presencial, al menos por lo que se refiere a los estudios de grado, entre los que se hallan los planes de estudios de Educación Primaria y Educación Infantil que nos afectan, en plena convergencia con el EEES. Esta convergencia hacia el EEES ha supuesto en la URV una apuesta decidida por las metodologías de aprendizaje activas y participativas (URV 2006; Cela & Gisbert, 2008), y ha tenido como eje central, por lo que respecta a los recursos, la generalización del uso de la plataforma Moodle para todas las asignaturas y materias de nuestra Universidad.

En los espacios Moodle de cada una de ellas, se alojan documentos de corte más institucional e informativo (planes de estudio, planes de trabajo, guías docentes) o más específicos de la materia (documentos, materiales, fuentes informativas, recursos); y siempre, incluso para aquellos docentes menos predispuestos a la virtualización de parte de su docencia, el espacio Moodle supone una fuente inagotable de interacción con su grupo de alumnos, y entre ellos (por medio de foros, chats, wikis, y demás recursos para el trabajo colaborativo). Este espacio, por último, es el único medio del que dispone el profesorado que decide virtualizar el 20 % de la docencia que nuestra normativa le permite.

Además de la plataforma Moodle, nuestros alumnos tienen a su disposición diferentes herramientas especialmente pensadas para el trabajo en grupo, como son el entorno interactivo BSCW (por las siglas inglesas *Basic Support for Cooperative Working*) y el servicio de FTP anónimo, ambos alojados en la web de la URV, donde se puede subir y consultar todo tipo de documentos de trabajo.

Por último, es interesante destacar que nuestros alumnos de ambos grados constituyeron desde el inicio del curso grupos estables de trabajo de entre tres y cuatro alumnos, y que multitud de tareas académicas que deben desarrollarse se realizan en el seno de estos grupos organizados libremente (pero bajo la premisa de cumplir dos requisitos: disponibilidad horaria para el trabajo fuera del horario académico y aspiración compartida por lo que respecta a la calificación).

#### 4. Resultados.

Pasemos, en última instancia, a exponer los datos que arroja el vaciado de los datos de nuestro cuestionario SCCI (II). En primer lugar, ofrecemos los promedios de los distintos indicadores, para el conjunto del universo con el que hemos trabajado (Tabla 1).

A continuación, ofrecemos los datos obtenidos en función de los dos grupos de

alumnos (uno de Educación Primaria, y el otro de Educación Infantil) (Tabla 2).

En relación con estos datos que acabamos de presentar, anotamos que las diferencias entre los dos grupos –Educación Primaria y Educación Infantil– solo marcan tendencias, pero en ningún caso se muestran estadísticamente significativas (sus respectivos *p*-valores son siempre  $> 0,05$ ).

#### 5. Discusión.

Una de las primeras reflexiones que podemos articular con un análisis, aun a vuelapluma, de los datos que acabamos de presentar es que nuestros alumnos, con independencia del grupo al que pertenecen, presentan unos valores generalizadamente bajos en todos los índices. Y ello nos lleva indefectiblemente a concluir que, por encima de cualquier otra consideración, entre ellos no se ha constituido todavía una comunidad de aprendizaje en sentido estricto, por bien que las metodologías sobre las que hayamos diseñado su proceso de enseñanza-aprendizaje se fundamenten en el trabajo colaborativo y que, con idéntico fin, les hayamos dotado de recursos específicos tanto en la plataforma Moodle como en la web institucional.

En este sentido, podemos precisar un poco

	Media	Mínimo	Máximo	Desv. típ.
Índice de comunidad de aprendizaje (sobre 160)	61,52	30,00	92,00	16,09
Índice de pertenencia (sobre 80)	32,56	10,00	52,00	8,79
Índice de expectativas de aprendizaje (sobre 80)	28,96	8,00	48,00	8,94
Índice de aprendizaje (sobre 40)	11,85	2,00	32,00	6,10
Índice de interacción (sobre 40)	14,19	4,00	26,00	5,04
Índice de confianza (sobre 40)	14,48	4,00	24,00	5,08
Índice de espíritu (sobre 40)	21,00	10,00	30,00	4,58

Tabla 1. Índices de comunidad de aprendizaje



		Media	Desviación típica	Intervalo de confianza		Mínimo	Máximo
				Inf.	Sup.		
Índice de comunidad de aprendizaje	Primaria	59,38	15,33	53,85	64,90	30,00	86,00
	Infantil	64,64	17,01	57,10	72,18	36,00	92,00
	TOTAL	61,52	16,09	57,13	65,91	30,00	92,00
Índice de pertenencia	Primaria	31,38	8,18	28,42	34,33	10,00	44,00
	Infantil	34,27	9,53	30,05	38,50	20,00	52,00
	TOTAL	32,56	8,79	30,16	34,95	10,00	52,00
Índice de expectativas de aprendizaje	Primaria	28,00	8,99	24,76	31,24	8,00	48,00
	Infantil	30,36	8,89	26,42	34,31	16,00	46,00
	TOTAL	28,96	8,94	26,52	31,40	8,00	48,00
Índice de aprendizaje	Primaria	11,06	6,78	8,62	13,51	2,00	32,00
	Infantil	13,00	4,89	10,83	15,17	6,00	20,00
	TOTAL	11,85	6,10	10,19	13,52	2,00	32,00
Índice de Interacción	Primaria	13,81	4,88	12,05	15,57	6,00	26,00
	Infantil	14,73	5,33	12,36	17,09	4,00	22,00
	TOTAL	14,19	5,04	12,81	15,56	4,00	26,00
Índice de Confianza	Primaria	14,25	4,45	12,65	15,85	4,00	22,00
	Infantil	14,82	5,97	12,17	17,47	4,00	24,00
	TOTAL	14,48	5,08	13,10	15,87	4,00	24,00
Índice de Espíritu	Primaria	20,25	4,54	18,61	21,89	10,00	30,00
	Infantil	22,09	4,51	20,09	24,09	14,00	28,00
	TOTAL	21,00	4,58	19,75	22,25	10,00	30,00

Tabla 2. Índices de comunidad de aprendizaje (por grupos de alumnos)

más nuestro análisis atendiendo a cada uno de los indicadores. Sobre un valor máximo de 160 puntos, el Índice de comunidad de aprendizaje de nuestros alumnos se sitúa por debajo de la mitad, en 61,52 puntos, con una desviación típica de 16,09 puntos, que nos lleva a considerar que, además, encontramos informantes con valores claramente negativos en este sentido.

Por lo que respecta a los siguientes dos índices, veremos que todo esto se concreta en valores de pertenencia y de expectativas de aprendizaje también bajos, pero quizá descompensados. Nuestros alumnos se sienten más pertenecientes a un grupo, que esperanzados en la mejora que esa pertenencia supone para su aprendizaje; esto es, tienen

una cierta conciencia de formar parte de un grupo con el que comparten intereses y afinidades; pero, en cambio, quizá no consideran que ello vaya a tener demasiada repercusión en su aprendizaje personal. Así, su Índice de pertenencia se sitúa en los 32,56 puntos, mientras que su Índice de expectativas de aprendizaje es sensiblemente menor, con 28,96 puntos (todo ello sobre un máximo teórico de 80). Acaso sean ya, siguiendo la terminología de Johnson y Johnson (1999) un pseudogrupo –y de ahí su mayor Índice de pertenencia– pero todavía les quede bastante para ser una verdadera comunidad de aprendizaje.

Por último, esto que acabamos de exponer se concreta en índices menores también bajos,

	Grupo presencial		Grupo virtual	
Variables	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.
<b>Espíritu</b>	27,28	6,17	33,35	4,11
<b>Confianza</b>	26,39	6,12	32,10	4,72
<b>Interacción</b>	30,00	5,91	33,30	3,34
<b>Aprendizaje</b>	30,83	5,11	34,10	4,96
<b>S. Com. Apr.</b>	114,50	21,37	132,85	15,17

Tabla 3. Índices de comunidad de aprendizaje en Rovai (2001, p. 113)

y descompensados: el valor superior lo muestra el Índice de Espíritu (21 puntos sobre 80) y el inferior es el Índice de Aprendizaje (11,85 puntos, también sobre 80).

Comparemos a continuación estos datos con los que tenemos del estudio de Rovai (2001). En él se intentaba comprobar hasta qué punto la virtualidad de algunas comunidades de aprendizaje no solo no es un obstáculo para la cohesión de sus miembros, sino todo lo contrario. En cualquiera de los dos sistemas, los promedios del índice general y de los subíndices de rango menor arrojan valores que en ningún caso se asemejan a aquello que nos encontramos nosotros (Tabla 3).

Complementariamente, podemos ofrecer más datos que abundan en esta misma idea, todos ellos obtenidos por medio del uso de la misma herramienta que nosotros hemos utilizado. En este caso, los datos proceden de las investigaciones posteriores de Rovai (2004) sobre diferentes niveles educativos, o sobre modelos presenciales pero más cercanos al *blended learning*, como los de Graff (2003, p. 207) en su estudio sobre patrones de aprendizaje.

Es fácil comprobar que, en general, nuestro modelo de formación presencial con alto componente delegado a la virtualidad en

difíciles ocasiones puede equipararse a las comunidades de aprendizaje con las que trabaja Rovai (2001, 2004).

Es incuestionable que nos encontramos en situaciones claramente opuestas. Cualquiera de las dos comunidades de aprendizaje que se analizan en Rovai (2001) –y lo mismo podríamos decir de las otras investigaciones en las que se ha aplicado el instrumento con el que trabajamos– se sitúa en un nivel de cohesión muy superior al nuestro. Y ello, si recuperamos parte de la discusión inicial acerca de qué es y qué no una comunidad de aprendizaje, deberá llevarnos a concluir que, en nuestro caso, con nuestros alumnos de primer curso de grado de Educación Primaria e Infantil de la URV, estamos más ante pseudogrupos, en la terminología de Johnson y Johnson (1999), o grupos de interés, en la de Henri y Pudenko (2002).

Sería interesante poder valorar la incidencia exacta que en estos valores tan diferentes ha tenido el momento en que se han recogido los datos: en las investigaciones de Rovai (2001, 2002), el cuestionario siempre se administra al final del curso anual en el que se pretende observar la consolidación de una comunidad de aprendizaje; por el contrario, en nuestro caso, como ya se ha señalado (vid. § 6), los

Comunidades de aprendizaje	Índice
<b>Universidad virtual (Rovai 2001)</b>	132,85
<b>Universidad presencial (Rovai 2004)</b>	124,60
<b>Instituto (Rovai 2004)</b>	121,64
<b>Escuela secundaria (Rovai 2004)</b>	121,04
<b>Universidad virtual (Rovai 2004)</b>	118,08
<b>Universidad presencial (Rovai 2001)</b>	114,50
<b>Alumnos Intermedios (Graff 2003)</b>	91,17
<b>Alumnos Intuitivos (Graff 2003)</b>	88,94
<b>Alumnos Analíticos (Graff 2003)</b>	81,39
<b>URV-CTE (2009)</b>	<b>61,52</b>

Tabla 4. Comparativa del Índice de Comunidad de Aprendizaje (sobre 160).

Fuente: Rovai (2001, 2004) y Graff (2003)

datos se han obtenido al finalizar el primer trimestre del primer curso, con la finalidad de diagnosticar, como así ha sido, problemas en la constitución de esos grupos de trabajo.

En cualquier caso, y cambiando ahora de asunto, nos ha resultado también muy interesante comprobar que, aunque sean estadísticamente no significativas, las diferencias entre nuestros alumnos de Educación Primaria y Educación Infantil existen y se pueden demostrar empíricamente. Si atendemos a la Tabla 2, comprobaremos que siempre los valores correspondientes a los alumnos de Educación Infantil en todos los índices son superiores a los que registramos para Educación Primaria, lo cual va unido a que en algunos casos sean estos alumnos los que registran una menor desviación típica (y, por tanto, una menor «disparidad» de opiniones).

La práctica docente nos permite siempre darnos cuenta de forma intuitiva de que, en general, los alumnos de Educación Infantil responden a un perfil mucho más

predispuesto al trabajo colaborativo, más entusiasta con cuanto respecta al grupo clase y menos competitivo desde el punto de vista individual. Y en este sentido, los datos que hemos obtenido en esta primera fase de la investigación confirman esa intuición de modo empírico.

Llegados, pues, a este punto del diagnóstico, debemos reflexionar acerca de las causas de estos bajos índices de comunidad de aprendizaje en el modelo de *blended learning* que siguen nuestros alumnos. Y obviemos, por lo anteriormente explicado, la cuestión temporal, que deberemos recuperar al finalizar este año académico.

En primer lugar, es importante destacar que, a diferencia de otros programas de *blended learning*, el nuestro descuida en gran medida las pautas en la interacción del alumnado; esto es, los alumnos disponen de todos los recursos a su alcance, pero sin duda no somos proactivos en fomentar su uso, en pautar cuándo, cómo y para qué nuestros alumnos deben interactuar, y en qué medida ello va a

repercutir en una mejora de su aprendizaje. Eso puede ser, por tanto, la causa de que los índices de interacción y de aprendizaje sean tan bajos, en oposición al índice de espíritu que es más alto y que, en definitiva, marcaría la diferencia entre una simple agregación de alumnos y un grupo de interés o pseudogrupo, como consideramos que es el caso.

En segundo lugar, habría que valorar en qué medida es demasiado alto el peso que todavía hoy tienen las metodologías tradicionales – en esencia, la sesión magistral– en nuestra docencia a los alumnos de grado. Si bien, como se ha dicho, la URV realizó una apuesta decidida por las metodologías activas, en el proceso de convergencia hacia el EEES, es justo reconocer que ese proceso está resultando complejo y desigual.

En principio, según se recoge en las correspondientes guías docentes publicadas por la Universidad, es clara una firme orientación metodológica hacia el trabajo colaborativo que debería haber cuajado ya en la creación de una comunidad de aprendizaje; ahora bien, es manifiesto y claro también que los alumnos no tienen la sensación de que el trabajo en grupo hacia el que les abocamos es tan productivo como nosotros creemos y, por tanto, no han creado una comunidad de trabajo). Ello, por supuesto nos debe llevar a plantearnos diferentes cuestiones: por un lado, hasta qué punto existe una discordancia entre lo que planificamos y lo que ejecutamos, por un lado; y, por el otro, en qué medida este trabajo de convergencia hacia el EEES que estamos realizando, y que implica la orientación metodológica hacia el trabajo colaborativo, ha sido unilateral y no viene secundado por los receptores de ese proceso, los estudiantes. Además, nos resta analizar el rendimiento aislado de cada una de las

metodologías que, conjuntamente, parecen no consolidar una comunidad, en términos de rendimiento específico por lo que a creación de redes de trabajo se refiere: solo un análisis detallado de las metodologías que se están utilizando por parte de todo el equipo docente permitirá conocer si el conjunto de acciones sobre las que se asienta el proceso de enseñanza-aprendizaje promueve la cohesión del grupo o, en cambio, disuade de ella.

En conclusión, debemos resumir nuestro estudio en unas cuantas ideas fundamentales. Nuestro modelo de *blended learning* no ha cumplido, a día de hoy, con la necesaria consolidación de una comunidad de aprendizaje estable entre nuestros alumnos de Educación Primaria e Infantil, por mucho que hayamos intentado orientarles hacia ello. Puesto que estamos todavía en la primera parte del curso, nuestras futuras líneas de investigación deberán orientarse hacia el análisis detallado de cuáles y cuántos son los mecanismos de nuestro modelo que promueven tal consolidación, de tal modo que se potencien aquellas acciones necesarias que, a día de hoy, no se estén produciendo, y podamos hablar antes de fin de curso de la creación de grupos de trabajo estables que, en definitiva, mejoren el aprendizaje de nuestro alumnado.

## 6. Notas.

1. Los Dres. Luis Marqués Molías, Cinta Espuny Vidal, Mercè Gisbert Cervera y Juan González Martínez pertenecen al Grupo de Investigación *ARGET (Applied Research Group in Education and Technology)*, de la Universitat Rovira i Virgili, cuyo identificador es 2009 SGR 596.

## 7. Referencias bibliográficas.

- Bartolomé, A. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. *Pixel bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20.
- Carman, J. M. (2002). *Blended Learning Design: 5 Key Ingredients*. Recuperado de <http://www.agilantlearning.com/pdf/Blended%20Learning%20Design.pdf>.
- Cela, J. M. & Gisbert, M. (2008). *La URV cap a l'EEES*. Tarragona: Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili.
- Daele, A. & Brassard, C. (2003). Communautés d'apprentissage dans l'enseignement supérieur: objectifs et conditions de développement. *Congreso Les communautés virtuelles d'apprentissage*. 2e colloque de GUÉRET. Junio de 2003.
- Graff, M. (2003). Individual Differences in Sense of Classroom Community in a Blended Learning Environment. *Journal of Educational Media*, 28(2-3), 203-210.
- Haythornthwaite, C.; Kazmer, M. M.; Robbins, J. & Shoemaker, S. (2000). Community development among distance learners: temporal and technological dimensions. *Journal of Computer Mediated Communication*, 6(1), 1-24.
- Henri, F. & Pudelko, B. (2002). La recherche sur la communication asynchrone: de l'outil aux communautés. En Daele, A. y Bernardette, C. (Eds.). *Les communautés délocalisées d'enseignants*. (pp. 12-44). París: Pener.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Aique: San Pablo.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2003). Student motivation in cooperative groups: Social interdependence theory. En Gillies, R. M. & Ashman, A. F. *Cooperative learning. The social and intellectual outcomes of learning in groups* (pp. 136-176). New York: RoutledgeFalmer.
- Ludwig-Hardman, S. (2003). *Case study: Instructional Design Strategies that Contribute to the Development of Online Learning Community* (Tesis doctoral inédita). Denver. University of Colorado.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2009). Las comunidades virtuales de aprendizaje: el papel central de la colaboración. *Pixel bit. Revista de Medios y Educación*, 3, 45-60.
- Meneses, G. (2007). Universidad: NTIC, interacción y aprendizaje. *Pixel-bit. Revista de Medios y Educación*, 29, 49-58.
- Ridings, C. M.; Gefen, D. & Arinze, B. (2002). Some Antecedents and Effects of Trust in Virtual Communities. *Journal of Strategic Information Systems*, 11, 271-295.
- Ripa, M. E. (2007). ¿Cómo abordar el estudio de una comunidad de aprendizaje blended learning? *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(3). Recuperado de <http://www.usal.es/teoriaeducacion>.
- Rovai, A. & Hope, M. (2004). Blended Learning and Sense of Community: A Comparative Analysis with Traditional and Fully Online Graduate Courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2), 1-13. Recuperado de <http://www.irrod1.org/content/v5.2/rovai-jordan.html>.
- Rovai, A. (2001). Classroom community at a distance. A comparative analysis of two ALN-based university programs. *The Internet and higher education*, 4, 105-118.
- Rovai, A. (2002). A preliminary look at the structural differences of higher education classroom communities in traditional and ALN courses. *JALN*, 6(1), 41-56.
- Rovai, A. (2002). Sense of Community, perceived cognitive learning and persistence

in asynchronous learning networks. *Internet and Higher Education*, 5, 319-332.

Rovai, A.; Wighting, M. J. & Lucking, R. (2004). The Classroom and School Community Inventory: Development, refinement, and validation of a self-report measure for educational research. *Internet and Higher Education*, 7, 263-280.

Summers, J. J. & Svinicki, M. D. (2007). Investigating classroom community in higher education. *Learning and Individual Differences*, 17, 55-67.

Tirado, R.; Marín I. & Lojo, B. (2008). Creando comunidades de aprendizaje en las prácticas curriculares. Factores para su desarrollo. *Pixel bit. Revista de Medios y Educación*, 33, 133-153.

URV (2006). *Guia de metodologies Docents*. Tarragona: Publicacions de la URV.

Wasko, M. M. & Faraj. S. (2000). 'It is what one does': why people participate and help others in electronic communities of practice. *Journal of Strategic Information Systems*, 9, 155-177.

Fecha de recepción: 2010-03-25

Fecha de evaluación: 2010-10-07

Fecha de aceptación: 2010-11-19

Fecha de publicación: 2011-07-01