

La creación de una comunidad aprendizaje en una experiencia de *blended learning*

Establishing a learning network in a blended learning experience

Luis MARQUÉS MOLÍAS ^[1]

Cinta ESPUNY VIDAL

Juan GONZÁLEZ MARTÍNEZ

Mercè GISBERT CERVERA

Universitat Rovira i Virgili

Resumen:

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.

Descriptores: *comunidad de aprendizaje, aprendizaje combinado, SCCI*

Summary: 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.

Key words: *learning network, blended learning, SCCI*

1. Introducción

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*. Poco sabemos acerca de cómo se van trabando las relaciones intragrupales en un modelo de blended learning como el que tenemos en la Universitat Rovira i Virgili, de Tarragona; y de ahí que lo que nos propongamos sea 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. Objetivos de la investigación

Así pues, 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 debe ponernos en disposición de dos objetivos más; a saber, (1) determinar cuál es la relación que se establece entre las metodologías seguidas y su consolidación como comunidad de aprendizaje; y (2) decidir unas propuestas de mejora.

3. Metodología y contexto de la investigación

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).

Este 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 los trimestres primero y tercero 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 respecta al contexto educativo de esta experiencia, queríamos remarcar en qué medida la convergencia hacia el EEES ha supuesto en la URV una apuesta decidida por las metodologías de aprendizaje activas y participativas (URV 2006, Cela y 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 desarrollar 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. Datos obtenidos

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:

	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 2. Índices de comunidad de aprendizaje al inicio del curso

	Media	Mínimo	Máximo	Desv. típ.
Índice de comunidad de aprendizaje	99,19	54,00	128,00	19,44
Índice de pertenencia	48,05	30,00	68,00	10,57
Índice de expectativas de aprendizaje	51,14	24,00	74,00	10,75
Índice de aprendizaje	25,33	10,00	36,00	5,56
Índice de interacción	26,52	12,00	36,00	5,54
Índice de confianza	25,71	12,00	36,00	6,85
Índice de espíritu	21,62	10,00	32,00	5,31

Tabla 3. Índices de comunidad de aprendizaje al final del curso

		ICA	IP	IEA	IA	II	IC	IE
Inicio	Media	61,52	32,56	28,96	11,85	14,19	14,48	21,00
	Desv. típ.	16,09	8,79	8,94	6,10	5,04	5,08	4,58
Final	Media	99,19	48,05	51,14	25,33	26,52	25,71	21,62
	Desv. típ.	19,44	10,57	10,75	5,56	5,54	6,85	5,31
<i>p</i> -valor		< 0,01	< 0,01	< 0,01	< 0,01	< 0,01	< 0,01	> 0,05

Tabla 4. Diferencias entre los índices de comunidad de aprendizaje al inicio y al final del curso

Recordemos que los valores máximos son los siguientes: para el Índice de comunidad de aprendizaje, 160; para el Índice de pertenencia y para el Índice de expectativas de aprendizaje, 80; y para los Índices de aprendizaje, de interacción, de confianza y de espíritu, 40.

Asimismo, dejamos constancia de 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 y análisis

A grandes rasgos, las conclusiones a las que podemos llegar tras un primer análisis de estos datos son las siguientes:

1. Nuestros alumnos presentan valores generalizadamente bajos en todos los índices, especialmente al inicio del curso, pero también al final, por lo que podemos dudar de la constitución real de una comunidad de aprendizaje en sentido estricto
2. Por tanto, las metodologías sobre las que hayamos diseñado su proceso de enseñanza-aprendizaje, fundamentadas en el trabajo colaborativo y los recursos específicos disponibles, por sí solos no surten efecto al respecto de la creación de comunidades de aprendizaje.
3. Nuestros datos, ni siquiera los recogidos a final de curso, son equiparables a los que podemos encontrar en otros estudios sobre comunidades de aprendizaje tanto virtuales como presenciales. Por ejemplo, son mucho más elevados los de Rovai (2001) (vid. Tabla 5):

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

Tabla 5. Índices de comunidad de aprendizaje en Rovai (2001: 113)

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:

1. A diferencia de otros programas de *blended learning*, el nuestro descuida en gran medida pautar 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.
2. Debemos plantearnos diferentes cuestiones metodológicas: 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.

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.

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.

Referencias bibliográficas

Bartolomé, A. (2004). «Blended learning. Conceptos básicos». *Pixel bit. Revista de Medios y Educación*. 23. Sevilla

Carman, J. M. (2002). *Blended Learning Design: 5 Key Ingredients* (<http://www.agilantlearning.com/pdf/Blended%20Learning%20Design.pdf>)

(31/12/2009)

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.
- Henri, F. & Pudelko, B. (2002). La recherche sur la communication asynchrone: de l'outil aux communautés, DAELE, A. y Bernardette, C. (Eds.). *Les communautés délocalisées d'enseignants*. Paris. Penser.
- Johnson D. & Johnson R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Aique. San Pablo.
- Marqués, L. (2006). CREDEFIS. Una experiencia de "Blended Learning" en el ámbito de la Educación Física. Tarragona Departamento de Pedagogía Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología. Universidad Rovira y Virgili. Trabajo de investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, 2006.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2009). Las comunidades virtuales de aprendizaje: el papel central de la colaboración. *Pixel bit. Revista de Medios y Educación*. 35. Sevilla. 45-60.
- Meneses, G. (2007). Universidad: NTIC, interacción y aprendizaje. *Pixel bit. Revista de Medios y Educación*. 29. Sevilla. 49-58.
- 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*. Vol. 8, n.º 3. (<http://www.usal.es/teoriaeducacion>) (31/12/2009).
- URV (2006). *Guia de metodologies Docents*, Publicacions de la URV, Tarragona.
- 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 tradicional and ALN courses. *JALN*. Vol. 6 n.º 1. 41-56.

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*. Vol 5, n. 2, 1-13. (<http://www.irrodl.org/content/v5.2/rovai-jordan.html>) (28/12/2005)

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. Sevilla.133-153.