

# EFFECTOS DE LAS INTERACCIONES EN LA CREACIÓN DE COMUNIDADES VIRTUALES DE PRÁCTICAS

## Effects of the interactions in the creation of virtual communities of practices

Ramón Tirado Morueta

Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias de la Educación  
rtirado@uhu.es

Ángel Boza Carreño

Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias de la Educación  
aboza@uhu.es

M<sup>ª</sup> Dolores Guzmán Franco

Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias de la Educación  
maria.guzman@dedu.uhu.es

### RESUMEN

Una de las características que puede ayudarnos a definir una comunidad de aprendizaje es el tipo de interacciones que en ella pueden darse. Tras diferenciar entre diferentes tipos de interacciones (disruptivas, interactivas y aditivas) tratamos de averiguar si éstas pueden estar relacionadas con algunos de los indicadores que caracterizan a una comunidad de aprendizaje. Para ello, usamos un diseño de tipo preexperimental, del tipo sólo posttest con un grupo natural, el grupo-clase de 3º de la titulación de Educación Social de la Universidad de Huelva durante el curso 2006-07. Hemos sometido este grupo a una situación experimental que actúa como variable independiente, para lo cual se han creado varias agrupaciones de alumnos en función del ámbito donde realizan las prácticas curriculares.

En este sentido, encontramos que los estilos de participación de cada individuo no ejercen influencia sobre el sentimiento de comunidad que pueda tener el grupo, por lo que deducimos que es la interacción colectiva de cada grupo lo que realmente puede afectar a su cohesión y sentimiento de comunidad de aprendizaje. Asimismo, queda patente que la frecuencia de las interacciones en el grupo es un factor que facilita el logro de comunidades de aprendizaje en la red.

**Palabras clave:** *Interacción didáctica. Comunidades virtuales de prácticas. Comunidades virtuales de aprendizaje. Aprendizaje cooperativo. E-learning.*

### ABSTRACT

One of the characteristics that can help us define a community of learning is the type of interactions that may occur in it. After differentiate between different types of interactions (disruptive, interactive and additive) are trying to find out if they can be related to some of the indicators that characterize a community of learning. For it we used a design of preexperimental type, of the type only posttest with an experimental group. One is a natural group, the group-class of the degree of social education of the University of Huelva during course 2006-0. We have put under each group an experimental situation that acts like independent variable, for which have been created several groupings of students based on the professional environment where they make the curriculans practices.<sup>7</sup>

In this sense, we found that the styles of participación of each individual do not exert influence on the community feeling that can have the group, reason why we deduce that it is the collective interaction of each group which really can affect to its cohesion and feeling of learning community. Also, it is left patent that the frequency of the interactions in the group is a factor that facilitates the profit of communities of learning in the network.

**Key words:** *Didactic interaction. Virtual Communities of Practices. Virtual Communities of Learning. Cooperative learning. E-Learning.*

## 1. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Una comunidad de práctica, tal y como formulan por primera vez en 1991 Jean Lave y Etienne Wenger (Lave y Wenger, 1991), hace referencia a cualquier grupo de personas que se reúnen en torno a un interés común para compartir ideas y encontrar soluciones. Como una extensión de este concepto, Howard Rheingold (Rheingold, 1993) realizó un análisis y descripción de los factores que definen una comunidad de usuarios a distancia acuñando la expresión de comunidad virtual, definiéndola como cualquier grupo de estudiantes que se organizan en torno a una temática o actividad concreta desarrollando una comunicación fundamentalmente asíncrona, pero también sincrónica, compartiendo información, opiniones y recursos a través de una plataforma *online*. Esta comunicación puede verse complementada con encuentros presenciales puntuales, tales como jornadas u otras actividades formativas.

La comunidad virtual se caracteriza porque el miembro se siente parte de un grupo social, existe una red de relaciones entre sus miembros, hay una corriente de intercambio de contenidos que tienen valor para sus miembros y las relaciones entre los miembros se mantienen en el tiempo, creando un conjunto de historias compartidas (Figallo, 1998). Además, los integrantes de una comunidad virtual mantienen un conjunto de motivaciones para formarla y alimentarla, como son (Hagel y Armstrong, 1997) sus intereses y objetivos comunes, el deseo de compartir una experiencia o establecer relaciones sociales, el deseo de disfrutar de experiencias gratificantes o vivir una fantasía y/o la necesidad de realizar transacciones de diversa índole.

En una comunidad virtual de aprendizaje, o bien se comparte conocimiento sobre una temática determinada adquiriendo así otros nuevos, o bien la comunidad se estructura específicamente como núcleo de aprendizaje desarrollando actividades e iniciativas con este fin. No obstante, en una comunidad virtual de aprendizaje el trabajo colaborativo, el intercambio de experiencias y conocimientos suelen darse juntos.

La interacción constituye el núcleo del aprendizaje en red. Una de las teorías iniciales de la educación a distancia es la teoría de la distancia transaccional de Moore, que emergió de su investigación doctoral sobre programas educativos donde separaron físicamente al instructor y al estudiante (Moore y Kearsley, 1996). La distancia transaccional se concibe en función del diálogo, de la estructura, y de la autonomía del estudiante. Moore postuló que la distancia era un fenómeno pedagógico, más que geográfico, dado que aparece tanto en las clases presenciales como a distancia. Según Saba (1999: 6) en esta visión sistémica (autoorganizada) y dinámica (sensible al tiempo) de la comunicación mediada, lo verdaderamente importante es la comunicación y la construcción del conocimiento”.

Moore (1989) propuso tres tipos distintos de interacción en la educación a distancia: estudiante-contenido, estudiante-instructor y estudiante-estudiante. Más adelante, Wagner (1994) distinguió entre la interacción y la interactividad, reconociendo que ninguno de los dos conceptos ha sido suficientemente definidos. Para ella, las interacciones son los acontecimientos recíprocos que requieren por lo menos dos objetos y dos acciones. Las interacciones ocurren cuando estos objetos y acontecimientos se influyen mutuamente. Asimismo, distingue entre interacción humana e interactividad, siendo esta última un atributo del sistema, mientras que la interacción puede verse como resultado del uso de sistemas de aprendizaje interactivos.

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, el estilo de comunicación, la aversión y temor a la crítica, y la desgana a responder con honestidad puede afectar negativamente al sentimiento de comunidad dado el clima de desconfianza que puede generarse 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). Por lo tanto, cabe indagar en la medida en la que ambos tipos de interacciones influyen en el desarrollo de comunidades de práctica.

Desde este estudio, dado que su objeto es el análisis de la comunicación en las comunidades virtuales de aprendizaje, entendemos la interacción como *la totalidad de mensajes interconectados y respondidos* (Gunawardena y otros, 1997: 407), en consonancia con una visión holística de la comunicación en la que el conjunto del acto comunicativo (contenido y estructura) es superior a la suma de las participaciones individuales. Por lo tanto, el núcleo de nuestro trabajo será el conjunto de las intervenciones de los sujetos que componen cada uno de los grupos de trabajo o comunidades virtuales de práctica.

Sobre los tipos de intervenciones se han realizado diversas matizaciones diferenciando entre: participación aditiva o relativa al tema del foro, participación interactiva o relativa al flujo discursivo y participación disruptiva o relativa a diversos temas (Constantino, 2004; cit por Jerónimo y Rodríguez, 2006). Para el presente estudio, considerando las diversas matizaciones sobre la cuestión, optamos por diferenciar entre participaciones centradas en la tarea, ya sea aportación de información (participación aditiva), así como repuestas o cuestiones relacionadas, y participaciones socio-afectivas o disruptivas.

## 2. HIPÓTESIS

La interacción entre estudiantes en el contexto de una comunidad de aprendizaje puede constituir una potente recurso de apoyo, esencial para el desarrollo de experiencias de aprendizaje basadas en la reflexión y colaboración (Garrison *et al.*, 2000; 2001), facilitando así el logro de dos de las metas tradicionales de la educación a distancia, el aprendizaje y la socialización (Mugridge y Kaufman, 1986). No obstante, cabe preguntarse si existen evidencias que demuestren que la interacción entre compañeros a través de la red facilita el apoyo mutuo, el desarrollo personal, social y cognoscitivo, permitiendo la creación de una comunidad de aprendizaje que atiende a las necesidades colectivas e individuales de sus participantes (Purnell, Cuskelly y Danaher, 1996; Garrison, Anderson y Archer, 2000, 2001).

## 3. OBJETIVOS

Este estudio se sitúa dentro de las líneas dedicadas al estudio de comunidades de aprendizaje (Rovai, 2002; Wilson, Ludwig-Hardman, Thornam y Dunlap, 2005). Más concretamente nos propusimos analizar las interacciones que se produce en el seno de los grupos de aprendizaje organizados por ámbitos profesionales en la asignatura Prácticum de la diplomatura de Educación Social impartida en la Universidad de Huelva. Los objetivos que nos planteamos para este estudio fueron los siguientes:

1. Analizar la frecuencia de los tipos de participaciones (socio-emocionales y centradas en la tarea) de los integrantes en los grupos de práctica organizados en torno a cada uno de los ámbitos profesionales en los que realizan sus prácticas.

2. Indagar en los efectos que la frecuencia de diferentes tipos de participaciones tienen en el desarrollo de una comunidad de práctica.
3. Indagar en los modelos de interacción de los grupos de práctica y en la incidencia de la frecuencia sobre el desarrollo del sentimiento de comunidad de práctica

### 3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Normalmente, en el desarrollo de las prácticas curriculares, la relación entre tutores y estudiantes se viene limitando a la evaluación de la memoria final de prácticas, provocándose cierto sentimiento de aislamiento del estudiante en el centro de trabajo. 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 esa razón parece conveniente articular procesos de praxis que faciliten la convergencia entre conocimientos teóricos, situaciones prácticas y toma de decisiones. Por tanto, convenimos que este es un escenario óptimo para el desarrollo de comunidades de prácticas. Para ello se procedió a la organización de 10 grupos de alumnos utilizando como criterio de agrupamiento el ámbito profesional en el que realizan sus prácticas.

Para el desarrollo del proyecto contamos con la plataforma de enseñanza virtual WebCT. Entre otros elementos, en este espacio organizamos tres foros: foro cafetería, foro de grupo, y foro de tutor.



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, así como 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.

- El foro cafetería, abierto para todos los estudiantes. Este foro tenía como objetivo servir de lugar de encuentro para todos los estudiantes en prácticas.
- Foro de grupo. Los grupos de trabajo estaban constituidos por todos aquellos alumnos que realizan sus prácticas dentro de una misma 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 (Rice, 1994; Rovai, 2002). Cada grupo tenía como tarea la resolución de un caso real presentado durante el primer mes de prácticas.
- Foro de tutor. Cada tutor aparte de poder participar como dinamizador de los foros de grupo, también, dispone de su foro particular para atender a todas aquellas dudas que pudiesen surgirle al alumno

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:

<b>Proyecto Prácticum 2005-06 Educación Social</b>	
Principios	Estrategias usadas
Expectativas comunes de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El proyecto Prácticum 2006 se basó en la solución de casos o proyectos reales.</li> <li>- Permitimos que los grupos seleccionaran sus propios casos reales a resolver y organizaran sus planes de acción.</li> <li>- Presentamos una rúbrica para el trabajo en equipo y la solución de los casos.</li> </ul>
Condiciones de apoyo y confianza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se crearon una serie de grupos temáticos que disponían de foros privados y un espacio compartido de carpetas</li> <li>- Cada grupo tenía un espacio de carpetas para colocar documentos que sólo pueden cargar/descargar y acceder los componentes del grupo.</li> <li>- Algunos componentes del grupo asumieron en una ocasión el rol de coordinador del caso.</li> <li>- Realizamos dos jornadas previas para que se conocieran los integrantes de los equipos y comenzaran a trabajar juntos.</li> </ul>
Participación respetuosa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hicimos que los estudiantes colaborasen en el estudio de casos que requerían múltiples perspectivas, roles y opciones que estimularan la presencia de diversas experiencias y puntos de vista.</li> </ul>
Sentimiento de comunidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se crearon perfiles temáticos que identificaban a cada uno de los grupos con un ámbito de intervención.</li> </ul>
Colaboración e interacción	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionamos herramientas adecuadas para la comunicación: e-mail de grupo, foro privado, chat y espacio compartido de carpetas.</li> <li>- Asignamos subgrupos para que se puedan concentrar en los estudios de caso.</li> <li>- Les pedimos que elijan un coordinador para cada problema y asignen roles entre ellos para el estudio de los casos.</li> <li>- Los casos a estudiar son elegidos entre casos reales que a algunos de los estudiantes en prácticas se les presenta.</li> <li>- Proporcionamos una rúbrica de apoyo para facilitar el trabajo en equipo.</li> </ul>
Apropiación mutua	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Varios estudiantes asumieron el rol de coordinador de sus compañeros en uno de los casos estudiados.</li> <li>- Algunos estudiantes rotaron en roles de liderazgo dentro de sus grupos.</li> </ul>

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 una comunidad de práctica, 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 (2002). La medición de la variable independiente, la frecuencia de los distintos tipos de interacción la hemos realizado a través del análisis de registros de participación en los foros (Fahy, 2003). El análisis descriptivo

(porcentajes) nos permitirá evaluar el tipo de participación en los foros. El análisis cruzado de tipo de participación (variable independiente) e indicadores y factores definitorios de la comunidad (variable dependiente), mediante Chi-cuadrado, permitirá indagar sobre relaciones de dependencia entre ambos.

Indicadores utilizados para la descripción de la sensación de comunidad de práctica	
Sentimiento de comunidad	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	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	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	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	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	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

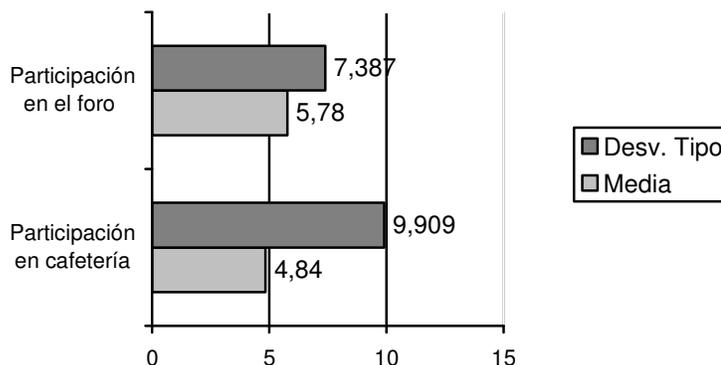
#### 4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Objetivo 1: Analizar los tipos de participaciones (socio-emocionales y centradas en la tarea) de los integrantes en los grupos de práctica organizados en torno a cada uno de los ámbitos profesionales.

Sin perder la visión holística de la interacción en las comunidades de práctica y tras revisar las diferentes tipologías sobre la participación en los grupos de trabajo colaborativo, dadas las características de la tarea propuesta optamos por diferenciar entre participaciones centradas en la tarea, ya sea aportación de información (participación aditiva), repuestas o cuestiones relacionas, y participaciones socio-afectivas o disruptivas, según los casos.

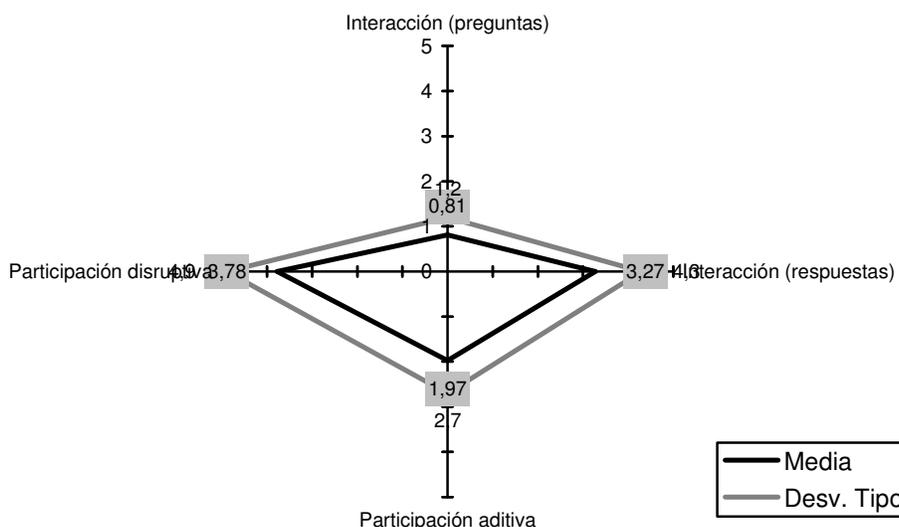
Un primer acercamiento a la cuestión, nos llevó a diferenciar entre las participaciones en la cafetería, espacio de comunicación socio-afectiva, y las participaciones en los foros temáticos, espacios para el trabajo colaborativo. En este sentido encontramos que, la participación media en el foro cafetería (9,9) es superior a la participación en el foro específico del grupo (7,3). Asimismo, aunque el valor de la desviación tipo es superior en el foro cafetería que en el temático, su mayor diferencia de la media, también, nos indica una participación más uniforme.

**Participación en la plataforma (valor de la Media y Desv. T.)**



Si nos centramos en los estilos de participación en los foros temáticos encontramos una mayor participación disruptiva o socio-emotiva (3,78) que relacionadas con la tarea, ya sean participaciones interactivas o de réplica (3,27), aditivas o relativas al suministro de información al trabajo del equipo (1,97), o preguntas relacionadas con la tarea (0,81). No obstante, si diferenciamos entre los dos tipos de participaciones comentados (socio-emotivas y relacionadas con la tarea), la suma de las intervenciones asociadas a la tarea es superior que las socio-emotivas. El elevado número de estas participaciones nos lleva a pensar en la importancia que pueden tener en el desarrollo de comunidades de práctica.

**Estilos de participación en los grupos**



**Objetivo 2:** Indagar en los efectos que estos tipos de participaciones tienen en el desarrollo de una comunidad de práctica

El análisis de las intervenciones particulares y su influencia en la constitución de comunidades de práctica pueden aportarnos indicios sobre el sentido del efecto de cada tipo de participación. Tras el análisis de Chi cuadrado, encontramos los siguientes valores de la sig. Asintótica (bilateral) que nos aportan indicios de esta influencia.

		Participación interactiva	Participación disruptiva	Participación socio-emotiva	Participación aditiva	Participación en foro
Sentimiento de comunidad	Los casos planteados han hecho que me sienta como parte de un grupo	0,97 2,58	9,95	5,64	0,44	14,1*
Condiciones de apoyo y confianza	Me he sentido cómodo a la hora de expresar mi ideas o sentimientos	0,56 0,92	3,91	10,75*	0,13	1,47
Participación respetuosa	Cuando fue necesario ayudé a que se integrasen compañeros	8,57* 2,15	7,97	3,37	0,58	6,00
Comunicación e interacción	He participado en los foros varias veces a la semana	10,54* 12,89**	25,82***	18,29**	9,55*	20,40**
	Me he sentido identificado con mi grupo	0,45 0,15	12,02*	5,00	0,04	3,09
Discurso progresivo	Los casos resueltos han sido el resultado de nuestros debates	0,28 1,41	3,21	6,04	1,50	10,86*

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

Según los resultados obtenidos, encontramos que las participaciones socio-emotivas, ya sean a través del foro cafetería como del foro temático, en las intervenciones personales o disruptivas, facilitan un sentimiento de comodidad y de identificación con el grupo, condiciones indispensables para la generación de comunidades de aprendizaje. Por otra parte, las participaciones centradas en la tarea son un recurso usado para facilitar la integración de compañeros, asociado al debate y a la elección de los estudios de caso a resolver.

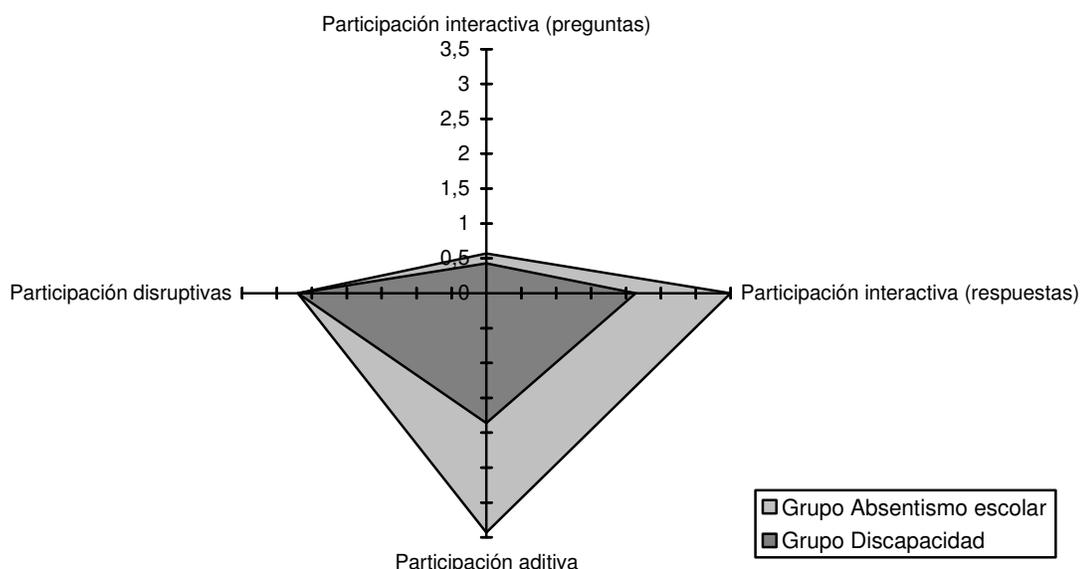
Por lo tanto, desde este estudio podemos corroborar la influencia de las intervenciones socio-emotivas en la creación de un clima de pertenencia al grupo y, en consecuencia, la importancia de este tipo de participaciones en la dinámica de trabajo y funcionamiento de los grupos, pese a no estar relacionadas con la tarea, para la creación de comunidades de práctica.

En segundo lugar, estos datos parecen constatar que las participaciones relacionadas con la tarea, además de identificarse con la selección de los casos y el debate sobre los mismos, también se utilizan como vehículo para facilitar la integración de compañeros.

Un factor que aparece relacionado con todo tipo de intervención en el grupo es la frecuencia regular de participación semanal en los foros. Atendiendo a los datos obtenidos, los estudiantes que participan varias veces a la semana realizan todo tipo de intervención, ya sea relacionada con la tarea o socio-emotiva, por lo que entendemos que participar con frecuencia todas las semanas, o la mayor parte de estas, condiciona positivamente la creación de comunidades de práctica.

**Objetivo 3:** Indagar en los modelos de interacción de los grupos de práctica y en sus incidencia sobre el desarrollo del sentimiento de comunidad de práctica

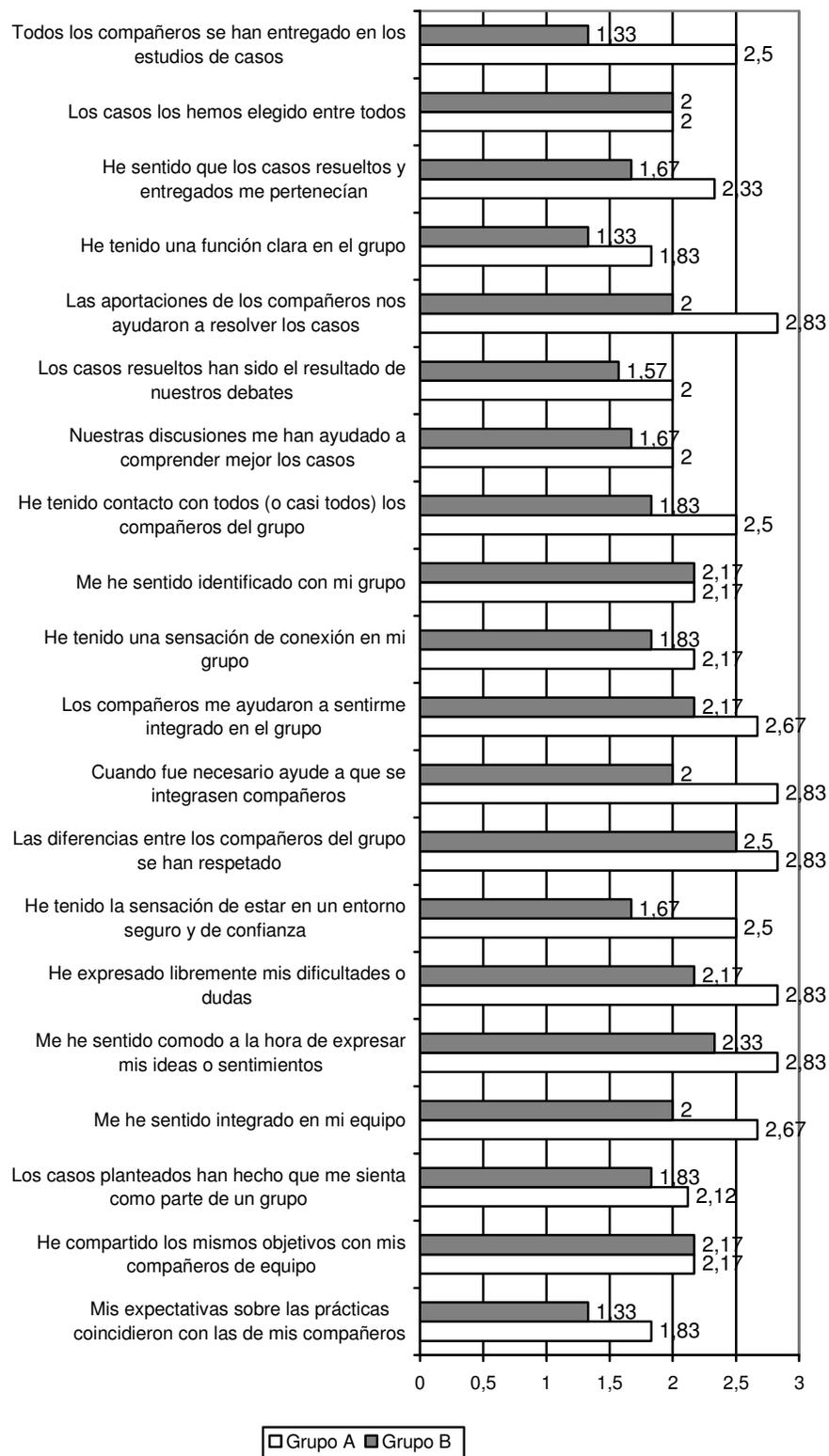
Con la finalidad de abordar el estudio de la interacción, entendida como *la totalidad de mensajes interconectados y respondidos* (Gunawardena y otros, 1997: 407), es decir como el conjunto de las participaciones (centradas en la tarea y socio-emotivas), atendimos a los dos grupos que más participaciones registraron durante el proceso formativo: grupo de absentismo escolar y grupo de discapacitados.

**Estilos de interacción en los grupos (comparación del valor medio)**

En general encontramos, como muestra en análisis de los registros de participación, que el grupo Absentismo Escolar tuvo una mayor actividad comunicativa que el grupo Discapacidad. Si bien, la frecuencia de participaciones de carácter personal o disruptivo es prácticamente idéntico en ambos grupos.

Los datos obtenidos nos muestran perfiles de interacción diferentes en ambos grupos. Mientras que en el grupo de *Absentismo Escolar* predominan las intervenciones centradas en la tarea, sean de carácter interactivo (diálogo) o aditivo (aportación de información), frente a las de carácter socio-emotivo (asuntos personales), en el grupo *Discapacidad* se da un claro predominio del número de participaciones disruptivas o socio-emocionales frente a otras como las Interactivas y las Aditivas. Si bien, en este último grupo, la suma del tipo de participaciones centradas en la tarea es superior a las de corte socio-emotivo.

Mostrados ambos perfiles de interacción nos preguntamos por la influencia que pueden ejercer en la creación de una comunidad de práctica. Para ello integramos el análisis de registros de participación en la base de datos creada para el vaciado de datos procedentes del cuestionario con la finalidad de asociar los perfiles identificados con la sensación de comunidad de práctica manifiesta por los estudiantes.

**Indicadores de las comunidades de prácticas entre grupos (media)**

Los datos resultantes muestran como en todos los indicadores de comunidad de

práctica, menos en tres (*los casos son elegidos entre todos, todos compartimos los mismos objetivos y nos hemos sentido identificados con el grupo*) en los que el valor de la media es idéntico, el grupo *Absentismo Escolar*, manifiesta mayores puntuaciones que el grupo *Discapacidad*. Concretamente los ítems en los que estas diferencias resultan más notables son los siguientes

- *Todos los compañeros se han entregado en los estudios de caso*
- *Las aportaciones de los compañeros nos ayudaron a resolver los casos*
- *Cuando fue necesario ayudé a que se integraran mis compañeros*
- *He tenido la sensación de estar en un entorno seguro y de confianza*
- *He sentido que los casos resueltos me pertenecían*
- *He tenido contacto con todos los compañeros del grupo*
- *Me he sentido integrado en mi equipo*

Todo ello nos lleva a pensar que el grupo *Absentismo Escolar* ha desarrollado un sentimiento de comunidad de práctica superior que el grupo *Discapacidad*. En consecuencia podemos extraer las siguientes conclusiones provisionales a falta de otros análisis que lo corroboren:

1. La frecuencia de la participación de los integrantes de un grupo de aprendizaje cooperativo influye positivamente en el sentimiento de comunidad de práctica de sus integrantes.
2. El perfil de la interacción en los grupos de aprendizaje cooperativo afecta al sentimiento de comunidad de práctica de sus integrantes. En este sentido, parece ser que el predominio de las intervenciones centradas en la tarea sobre las socio-emotivas ejerce una influencia positiva sobre el sentimiento de comunidad de práctica, si bien, este tipo de participaciones resultan necesarias dado que favorecen sentimientos de comodidad y de identificación con el grupo.

Fecha de conclusión: 30 de julio de 2008

Tirado R., Boza, A. y Guzmán, M. D. (2008, Diciembre). Efectos de las interacciones en la creación de comunidades virtuales de prácticas. *RED. Revista de Educación a Distancia. Número 21*. Consultado el dd/mm/aaaa en: <http://www.um.es/ead/red/21>

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cutler, R.H. (1995). "Distributed presence and community in cyberspace." *Interpersonal Communication and Technology: A Journal for the 21st Century* 1, 2. Consultado el 7 de Julio de 2007 en: <http://jan.ucc.nau.edu/~ipct-j/1995/n2/cutler.txt>
- Fahy, P.J. (2003). Indicators of Support in Online Interaction. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1, (4).
- Figallo, C. (1998). *Hosting Web Communities*. New York: John Wiley & Sons.
- Garrison, D. R., Anderson, T. y Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *Internet and Higher Education*, 11(2), 1-14. Consultado el 4 de mayo de 2006 en: <http://www.ualberta.ca/CMC>
- Garrison, D. R., Anderson, T. y Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 15 (1), 7-23.

- Gunawardena, C., Lowe, C. y Anderson, T. (1997). Analysis of a global on-line debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), 397-431.
- Hagel III, J y Armstrong, A. (1997). *Net.gain: expanding markets through virtual communities*. Boston: Harvard Business School Press.
- Hare, A. P. y Davies, M. F. (1994). "Social interaction." *Small group research: A handbook*. Ed. P. HARE, H. H. BLUMBERG, M. F. DAVIES y M. V. KENT. Norwood, NJ: Ablex. 169-193.
- Jerónimo, J.A. y Aguilar, E. (2006). Hacia las comunidades virtuales de aprendizaje en el e-learning (desde un diseño pedagógico para la comunidad de práctica): Las posibilidades de las plataformas de teleformación. *Vitual Educa 2006*. Bilbao, 20-23 de junio.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McMahon, T. A. (1997). From isolation to interaction? Network-based professional development and teacher professional communication. Artículo presentado en: *Annual meeting of the American Educational Research Association*. Chicago. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 408 257).
- Moore, M. G., and Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.
- Mugridge, I. y Kaufman, D. (1986). *Distance education in Canada*. London: Croom Helm.
- Purnell, K., Cuskelly, E. y Danaher, P. (1996). Improving distance education for university students: issues and experiences of students in cities and rural areas. *Journal of distance education*, 11(2), 75-101.
- Rheingold, H. (1993). *The virtual community*. USA: Addison-Wesley.
- Rovai, A.P. (2002). "Building Sense of Community at a Distance." *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(3).
- Saba, F. (1999). *Is distance education comparable to "traditional education"?* <http://www.distance-educator.com/der/comparable.html> (15-10-00)
- Wagner, E. D. (1994). In support of a functional definition of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 8(2), 6-29.
- Wilson, B.G., Ludwig-Hardman, S., Thornam, C.L. y Dunlap, J.C. (2004). Bounded Community: Designing and Facilitating Learning Communities in Formal Courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(5). Consultado el 15 de agosto de 2007 en: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/204>