

# Eficacia de las comunidades virtuales de aprendizaje como metodología de innovación educativa: El papel del dinamizador

**Nuria Gamero**  
Universidad de Sevilla  
ngamero@us.es

**Alicia Arenas**  
Universidad de Sevilla  
aarenas@us.es

**Francisco J. Sanclemente**  
Universidad de Sevilla  
fsanclemente@us.es

## Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo examinar la influencia del tipo de comportamientos del docente sobre la efectividad de una Comunidad Virtual de Aprendizaje (CVA) y los factores motivacionales y personales que promueven la participación de los miembros en las VCL. Para hacerlo, analizamos la influencia de los comportamientos de los docentes durante el desarrollo de la LCV. La muestra estuvo compuesta por 149 estudiantes de tres grupos de la asignatura de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones (primer curso del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos) de la Universidad de Sevilla que se distribuían en 6 comunidades de prácticas (dos comunidades por clase). Nuestros resultados mostraron que el desarrollo de comportamientos activos en la gestión y motivación de los alumnos en la CVA evita que la comunidad se deteriore. Por el contrario, un estilo de dinamización pasivo provoca que los factores motivacionales y personales que fomentan la participación y el intercambio de conocimiento disminuyan y, por tanto, la satisfacción con la comunidad y la eficacia percibida de la misma.

**Palabras clave:** *Comunidad virtual de aprendizaje, Comportamiento de compartir conocimiento, Dinamizador*

## Abstract

The present study aimed to examine the influence of the type of teacher's behaviors on the effectiveness of a Virtual Community of Learning (VCL) and the motivational and personal factors that promote to members' participation in VCLs. To do so, we analyzed the influence of teacher' behaviors during the development of VCL. The sample was composed of 149 students from 3 groups of "Work and Organizational Psychology" (first course of the Degree in Labor Relations and Human Resources, University of Seville) who were distributed in 6 VCLs (two communities per group). Our results showed that the teacher's active behaviors in CVA prevent that communities deteriorate. On the other hand, a style of passive management diminishes the motivational and personal factors encouraging participation and knowledge sharing behavior, and therefore, reduces satisfaction with the community and perceived effectiveness of VCL.

**Keywords:** *Virtual learning community, Knowledge sharing behavior, dynamizing agent*

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde la última mitad del siglo XX se han producido diversos avances tecnológicos en materia de comunicación que se han visto reflejados en cambios en la forma de colaborar en las organizaciones (Murase, Doty, Wax, DeChurch, & Contractor, 2012; Tannenbaum, Mathieu, Salas, & Cohen, 2012). Esta evolución de los medios de comunicación electrónicos ha ido respondiendo a las necesidades de las organizaciones que operan en un entorno cada vez más global, competitivo y diverso (funcional, demográfica y geográficamente), siendo necesarias nuevas formas de organizar el trabajo (Kozlowski, Grand, Baard, & Pearce, 2015; Salas, Rico, & Passmore, 2017).

Los cambios que se han producido en el trabajo han generado la necesidad de desarrollar nuevas competencias en los trabajadores, que han de estar preparados para trabajar en un entorno con grados cambiantes de virtualidad, tratando de resolver problemas complejos y generando conocimiento valioso para las organizaciones (Argote, 2012; Mathieu, Hollenbeck, van Knippenberg, & Ilgen, 2017; Salas et al., 2017). Hoy en día, el conocimiento es un inestimable recurso intangible que aporta ventaja competitiva a las organizaciones (Aljuwaiber, 2016; Bock, Zmud, Kim & Lee, 2005; Wasko & Faraj, 2005). Las comunidades virtuales pueden contribuir a este proceso de desarrollo y gestión del conocimiento en las organizaciones (Lin, Hung & Chen, 2009), fomentando el aprendizaje organizacional y el éxito empresarial.

Desarrollar estas competencias de trabajo en comunidades virtuales debe ser una tarea transversal en la enseñanza superior, que forma a profesionales para un modelo laboral en el que se va a desenvolver en el futuro. Esto implicaría capacitarle para el aprendizaje constante (aprender a aprender) a lo largo de su vida, pasando de un modelo de transmisión de información a uno basado en la construcción del conocimiento.

### *1.2. Las comunidades virtuales de aprendizaje*

Las comunidades virtuales (CV) se definen como “comunidades de personas, que comparten unos valores e intereses comunes, y que se comunican a través de las diferentes herramientas de comunicación que nos ofrecen las redes telemáticas” (Cabero, 2006: 4). Cuando las CV tienen como objetivo principal adquirir conocimientos, así como el aprendizaje y desarrollo de nuevas competencias de sus miembros, se denominan comunidades virtuales de aprendizaje (CVA). Wenger, McDermott y Snyder (2002) definieron las CVA como grupos de personas que comparten una serie de problemas o que tienen un mismo interés por temas relacionados con su profesión. Los miembros aprenden unos de otros a través del proceso de compartir conocimiento.

En un entorno educativo, las CVA se pueden definir como espacios de discusión virtuales gestionados por estudiantes que pertenecen a la misma clase o curso y se apoyan en la CVA para el desarrollo académico (Henri & Pudenko, 2003). El objetivo de las CVAs es adquirir competencias, conocimientos y capacidades además de resolver problemas sobre las áreas trabajadas en el aula (Chiu, Hsu & Wang, 2006; Fang & Chiu, 2010; Meirinhos & Osorio, 2009). Se caracterizan por el intercambio de información y la construcción de

conocimiento nuevo. A través de las CVA, los participantes comparten un mismo lenguaje, intereses y, a veces, incluso valores. La interacción en las CVA se produce a través de una plataforma tecnológica, ya sea fija o móvil, la comunicación es multidireccional pudiendo ir de uno a uno, o de uno a todos. La información se comparte a través de diferentes formatos, tanto sincrónica (chat) como asincrónicas (blog, wikis) (Cabero & Llorente, 2010) venciendo barreras temporales y geográficas.

Las CVA se caracterizan, así, por la existencia de interés común y por usar las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento para promover el aprendizaje, y para facilitar el intercambio y la comunicación entre sus miembros. Las comunidades se constituyen en un contexto institucional (p.e. la universidad), y la forman estudiantes y profesores de una o de varias instituciones. La composición y duración de la comunidad es limitada. Permanecen juntos durante el tiempo que dure la experiencia formal de aprendizaje (Thompson & MacDonald, 2005).

Las CVA se sustentan en una cultura de aprendizaje en la que es necesario que todos sus miembros se impliquen en la construcción de un conocimiento colectivo que sirva de apoyo y enriquezca los procesos individuales de aprendizaje. Los miembros pueden contar con diversos niveles de conocimiento y experiencia, y aprenden mediante la colaboración y la ayuda mutua que se prestan entre sí. En las CVAs, los estudiantes son sujetos y protagonistas de su propio aprendizaje.

El requisito, por tanto, para el funcionamiento de una CVA es la colaboración (Pazos, Pérez, & Salinas, 2001). El aprendizaje en una CV es un “aprender en grupo, y aprender de forma colaborativa, no competitiva, donde todos los miembros de la comunidad aportan su conocimiento y su visión de los problemas, para alcanzar unas metas comunes, que pueden ir desde la resolución de un problema o proyecto, hasta el simple desarrollo de una actividad” (Cabero & Llorente, 2010: 6). El aprendizaje colaborativo se basa en que el aprendizaje aumenta cuando los estudiantes desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar problemas (Cabero, 2003, 2006).

### *1.3. La influencia del dinamizador de las CVA*

Para que una CVA sea efectiva tiene que poder lograr sus objetivos previstos y permitir a los miembros obtener conocimiento y experiencia útiles de otros para su propio aprendizaje (Kirkman, Mathieu, Cordery, Rosen & Kukenberger, 2011; Wenger et al., 2002). Para ello debe existir una elevada participación de todos sus miembros. Esto pasa porque todos ellos compartan una cultura de colaboración y participación y un sentimiento de comunidad (Dubé, Bourhis & Jacob, 2005).

La investigación en este campo ha tratado de identificar qué factores pueden fomentar que el alumnado participe e intercambie conocimiento en una CVA. Según el modelo de Triandis (Triandis, 1980), el comportamiento humano se ve afectado por las intenciones de los individuos, que, a su vez, están influenciadas por las consecuencias percibidas, el afecto y factores sociales. Además, este modelo de comportamiento interpersonal reconoce que más allá de las intenciones comportamentales, existen condiciones facilitadoras que también predicen las conductas de participar y compartir conocimiento. Si hay obstáculos objetivos, es

menos probable que surjan comportamientos, incluso con altos niveles de intención. Por tanto, según este modelo, la presencia o ausencia de condiciones facilitadoras puede permitir o no que se den los comportamientos deseados (Jeon, Kim, & Koh, 2011). Es más probable que los miembros de una CVA participen en ella, si perciben que la organización educativa establece actividades que promueven el uso de la CVA, aportan instrucción especializada y se aseguran de que el profesorado esté disponible y presente.

Existen distintos estudios que muestran que las condiciones de facilitación del uso de las CVA (por ejemplo, instrucción sobre su uso, actividades de promoción, etc.) aumentan los comportamientos de intercambio de conocimientos en las CVA (p.e. Jeon et al., 2011; Tamjidyamcholo, Bin Baba, Shuib & Rohani, 2014).

La dinamización en las CVA podría ser un elemento facilitador clave para desarrollar en los participantes implicación y participación activa en las CVA (Yu, Lu & Liu, 2010). La efectividad de una CVA podría mejorarse en la medida en que el profesorado adopte un papel activo en la marcha y la coordinación de la CVA. Adoptar un rol proactivo implicaría que el profesorado a) define y aclara los objetivos y fines de forma que puedan ser conocidos y compartidos por todos sus miembros, b) alienta la motivación y el compromiso de los miembros de la CVA, c) establece y comunica normas de funcionamiento que sean claras para todos los miembros, d) disminuye la distancia relacional con los estudiantes, e) aporta feedback sobre la marcha de la comunidad f) crea un espacio de confianza que fomenta la interacción, g) planifica y establece métodos para trabajar y llegar a acuerdos, y h) crea un clima de creatividad e innovación (Cabero & Llorente, 2010).

Por lo tanto, será más probable que una CVA alcance su misión y sus objetivos cuando el profesor tenga un papel de dinamizador activo de la CVA.

## **2. OBJETIVOS**

El objetivo del estudio fue analizar la influencia del tipo de conductas llevadas a cabo por el dinamizador (el/la profesor/a) sobre 1) los factores personales y motivacionales que están detrás de la participación en la CVA y 2) los resultados de la comunidad.

## **3. METODOLOGÍA**

### *3.1. Muestra*

La muestra estuvo compuesta por 149 estudiantes de tres grupos de la asignatura de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones (primer curso del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos) de la Universidad de Sevilla que se distribuían en 6 comunidades de prácticas (dos comunidades por grupo de clase).

El tamaño de las comunidades se distribuyó de la siguiente forma: comunidades 1 y 2, 37 miembros; comunidad 3, 22 miembros; comunidad 4, 21 miembros; comunidad 5, 18 miembros; y comunidad 6, 14 miembros. El 37% de la muestra estuvo compuesta por hombres y el 63% por mujeres. En relación a la edad, el 40% tenía menos de 20 años, el 54% se situaba entre los 21 y los 30 años de edad, el 3% entre 31 y 40 años, y el 3% entre 41 y 50

años. Con respecto al nivel educativo, el 83% de la muestra poseía un Bachillerato, el 11% tenía Formación Profesional de segundo grado, y el 14% era graduado o licenciado. En relación a su situación laboral, el 80% de la muestra únicamente estudiaba, mientras que el 20% compaginaba empleo y estudios. Finalmente, el 8% tenía entre 1 y 3 años de experiencia de uso de internet, el 17% tenía una experiencia de uso de internet entre 3 y 5 años, y el 75% tenía una experiencia de uso de internet mayor de 5 años.

### *3.2. Tarea de la comunidad*

La tarea virtual suponía el contenido práctico de la asignatura “Psicología del Trabajo y de las Organizaciones”. El contenido teórico de la asignatura era presencial en el aula. La asignatura contaba con dos profesoras: una de ellas encargada de la parte teórica, y otra profesora (dinamizadora) responsable del contenido práctico de la asignatura (trabajo de las comunidades). La tarea consistía en la presentación de un caso práctico con 4 preguntas que debían ser resueltas por la comunidad, utilizando bibliografía especializada específica sobre el tema.

### *3.3. Herramientas utilizadas por la comunidad para el desarrollo de la tarea*

Para el desarrollo de la tarea la comunidad debía trabajar en un entorno virtual. El entorno virtual constaba de: a) un espacio destinado a la publicación de documentos en torno a la tarea a realizar (intercambiador de archivos), b) un espacio con links y direcciones que servía a los alumnos para orientarse en la búsqueda de materiales, c) foros a través de los cuales los miembros se comunicaban entre sí y tomaban decisiones, d) un calendario de actividades donde se especificaban las fechas en que se desarrollarían los foros de discusión, así como los días de entrega de los avances, y e) wikis, donde los miembros de la comunidad iban construyendo la actividad a realizar, que posteriormente se entregaría a la profesora.

La participación de la muestra en las comunidades de práctica se distribuyó de la siguiente forma: El 42% realizaron entre 0 y 20 aportaciones (participación en foros de la comunidad e intercambio de archivos entre los miembros de la comunidad), el 32% realizaron entre 21 y 40 aportaciones, el 19% realizaron entre 41 y 60 aportaciones, y el 7% más de 60 aportaciones.

Las mujeres fueron las participantes en las comunidades con mayor número de aportaciones. El 35% de las mujeres participó en las comunidades con una frecuencia de entre 0 y 20 aportaciones. El 39% de las mujeres participó en las comunidades con una frecuencia de entre 21 y 40 aportaciones. Finalmente, el 25% de las mujeres realizó más de 41 aportaciones.

El 59% de los hombres participó en las comunidades con una frecuencia de entre 0 y 20 aportaciones. El 18% de los hombres participó con una frecuencia de entre 21 y 40 aportaciones. Finalmente, el 22% de los hombres realizó más de 41 aportaciones.

### *3.4. Procedimiento*

Se analizó la influencia del tipo de conductas llevadas a cabo por la dinamizadora de las comunidades sobre: 1) los factores personales y motivaciones en la participación en las comunidades de prácticas, y b) en los resultados de la comunidad. Para ello, las seis comunidades se dividieron en dos grupos. En tres de las seis comunidades la dinamizadora llevó a cabo conductas pasivas en su dinamización de la comunidad. En las otras tres comunidades, la dinamizadora llevó a cabo comportamientos proactivos de dinamización. Las comunidades fueron asignadas a cada grupo de forma aleatoria.

Los *comportamientos pasivos* de la dinamizadora fueron: a) aportar instrucciones relativas al intercambio de conocimientos en la comunidad virtual; b) desarrollar actividades que promovían el intercambio de conocimientos en la comunidad virtual; c) ofrecerse como persona de consulta especializada para ayudar en el intercambio de conocimientos en la comunidad virtual; y d) disponer del tiempo y los espacios necesarios para que la comunidad virtual realizase las tareas.

La *dinamizadora proactiva*, además de las anteriores acciones, llevó a cabo las siguientes: a) ayudar a resolver conflictos; b) facilitar las discusiones abiertas entre los miembros de la comunidad; c) motivar a los miembros a hacerlo lo mejor posible; d) reconocer a los miembros un buen desempeño; e) ayudar a establecer los objetivos de rendimiento; f) ayudarles a desarrollar la planificación de actividades; g) ayudarles a establecer la asignación de tareas y roles para los miembros de la comunidad; h) ayudarles a utilizar la tecnología de colaboración; i) coordinar las actividades y el intercambio de información entre los miembros; j) recordar los objetivos de la actividad y las expectativas sobre su participación en la comunidad virtual; y k) mantener informados a los miembros de la comunidad de las novedades que podían influir en su trabajo.

Se recogieron datos en dos tiempos, a las dos semanas del inicio de la comunidad (Tiempo 1) y a los dos meses (al final de la existencia de la comunidad, una vez finalizada la actividad grupal y entregado y expuesto en clase el trabajo de la comunidad Tiempo 2).

Se esperaban diferencias en los resultados de la comunidad en aquellas comunidades que habían contado con una dinamizadora proactiva. También se esperaban cambios en los factores personales y motivaciones entre Tiempo 1 (T1) y Tiempo 2 (T2) de los participantes en las comunidades con una dinamizadora proactiva.

### 3.5. Variables del estudio

En la Tabla 1 se puede encontrar las variables medidas y las escalas utilizadas en el estudio.

<i>Tipo de variable</i>	<i>Variable</i>	<i>Escala</i>
<b><i>Factores personales relacionados con la participación</i></b>	Ventaja relativa	3 ítems adaptados de Lin, Hung y Chen (2009)
	Autoeficacia para compartir conocimiento,	3 ítems adaptados de Lin, Hung y Chen (2009)
	Expectativas de resultados	5 ítems adaptados de Hsu, Ju, Yen y Chang (2007)
	Identificación con la comunidad	4 ítems adaptados de Chang y Chuang (2011)
<b><i>Factores</i></b>	Sentido de comunidad	8 ítems. Brief Sense of Community Scale (BSCS) de Peterson, Speer y McMillan (2008)

<i>motivacionales relacionados con la participación</i>	Compromiso afectivo	5 ítems adaptados de Lin, Hung y Chen (2009)
	Confianza en los miembros	3 ítems adaptados de Kankahalli et al (2005)
<b>Resultados de las comunidades virtuales de aprendizaje</b>	Conducta de compartir conocimiento	4 ítems adaptados de Yu, Lu y Liu (2010)
	Cantidad de conocimiento compartido	4 ítems adaptados de Chang y Chuang (2011)
	Calidad del conocimiento compartido	4 ítems adaptados de Chang y Chuang (2011)
	Efectividad de la comunidad	8 ítems adaptados de Kirkman et al. (2011)
	Satisfacción con los compañeros	14 ítems adaptados de Chen, Chang y Liu (2012)

Tabla 1. Variables del estudio

### 3.6. Análisis de datos

Como análisis preliminar se calcularon las alfas de Cronbach y se hallaron estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) de las variables del estudio en ambos tiempos. Para poner a prueba el objetivo del estudio se llevaron a cabo comparaciones de media en ambos tiempos a través de pruebas de t para muestras relacionadas.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Estadísticos descriptivos y correlaciones

Las alfas de Cronbach presentaron en todas las variables un nivel de fiabilidad superior a .80. Los estadísticos descriptivos de las variables del estudio en ambos tiempos se presentan en la Tabla 2.

Variable	TIEMPO 1		TIEMPO 2	
	Media	DT	Media	DT
Ventaja relativa	5.17	1.22	4.95	1.27
Autoeficacia para compartir conocimiento	5.36	1.17	5.02	1.08
Expectativas de resultados	5.47	1.01	5.20	.99
Identificación con la comunidad	4.27	1.34	4.56	1,25
Sentido de comunidad	3.66	.68	3.54	.77
Compromiso afectivo	3.46	.63	3.51	.74
Confianza en los miembros	5.22	1.23	4.87	1.22
Conducta de compartir conocimiento	5.35	1.16	4.86	.98
Cantidad de conocimiento compartido	5.25	1.08	4.98	1.10
Calidad del conocimiento compartido	4.77	1.06	3.47	1.70
Efectividad de la comunidad	4.59	1.16	4.55	1.16
Satisfacción con los compañeros	3.41	.66	3.08	.82

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas en Tiempo 1 y Tiempo 2

En la Tabla 2 se presentan las medias de las variables en función de si la comunidad era dinamizada por un profesor proactivo o pasivo.

Variable	Dinamizador proactivo		Dinamizador pasivo	
	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 1	Tiempo 2
Ventaja relativa	5.05	4.89	5.27	5.01
Autoeficacia para compartir conocimiento	5.30	5.02	5.42	5.03
Expectativas de resultados	5.36	5.13	5.58	5.26
Identificación con la comunidad	4.37	4.72	4.17	4.40
Sentido de comunidad	3.63	3.51	3.69	3.57
Compromiso afectivo	3.45	3.60	3.46	3.42
Confianza en los miembros	5.28	4.93	5.16	4.81
Conducta de compartir conocimiento	5.30	5.22	5.40	4.50
Cantidad de conocimiento compartido	5.21	5.01	5.28	4.96
Calidad del conocimiento compartido	4.69	4.09	4.83	2.86
Efectividad de la comunidad	4.83	4.71	4.89	4.40
Satisfacción con los compañeros	3.47	3.33	3.34	2.84

Tabla 2. Medias en Tiempo 1 y Tiempo 2 en función del tipo de dinamizador

#### 4.2. Influencia del dinamizador en los factores personales asociados a la participación en las comunidades

En relación a los factores personales (ventaja relativa, autoeficacia para compartir conocimiento, expectativas de resultados e identificación con la comunidad), la comparación de medias entre T1 y T2 no mostró diferencias significativas en las comunidades con un dinamizador proactivo. Sin embargo, los participantes de aquellas comunidades en las que el dinamizador fue pasivo mostraron diferencias significativas entre ambos tiempos en ventaja relativa ( $t = 2.05$ ,  $p < .05$ ) y en autoeficacia para compartir conocimiento ( $t = 2.19$ ,  $p < .05$ ). En ambos factores, los participantes de las comunidades con dinamizador pasivo mostraron menores niveles en T2 con respecto a T1.

#### 4.3. Influencia del dinamizador en los factores motivacionales asociados a la participación en las comunidades

En relación a los factores motivacionales (sentido de comunidad y compromiso afectivo) la comparación de medias entre T1 y T2 no mostró diferencias significativas en ninguna de las dos condiciones (dinamizador pasivo o proactivo). La confianza en los miembros sí mostró diferencias significativas entre T1 y T2, aunque lo hizo en ambas condiciones. Los participantes de las comunidades con dinamizador tanto pasivo como proactivo mostraron mayores niveles de confianza en T2 con respecto a T1.

#### 4.4. Influencia del dinamizador en los resultados obtenidos por las comunidades virtuales

En relación a los resultados de las comunidades consideradas en el estudio, la comparación de medias entre T1 y T2 no mostró diferencias significativas en las comunidades con un dinamizador proactivo. Sin embargo, los participantes de aquellas comunidades en las que el dinamizador fue pasivo mostraron diferencias significativas entre ambos tiempos en conducta de compartir conocimiento ( $t = 2.01$ ,  $p < .05$ ), en cantidad de conocimiento compartido ( $t = 3.00$ ,  $p < .01$ ), en calidad del conocimiento compartido ( $t = 5.91$ ,  $p < .01$ ), en efectividad de la comunidad ( $t = 2.48$ ,  $p < .01$ ) y en satisfacción con los compañeros ( $t = 4.59$ ,  $p < .01$ ). En todos estos indicadores, los participantes de las comunidades con dinamizador pasivo mostraron menores niveles en T2 con respecto a T1.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo del estudio era analizar la influencia del tipo de conductas llevadas a cabo por el dinamizador de la CVA sobre los factores personales y motivacionales que están detrás de la participación de los miembros de la comunidad y los resultados de la comunidad.

Esperábamos que un dinamizador activo, que lleva a cabo comportamientos asociados a una alta participación e intercambio de conocimiento (esto es, definir y aclarar los objetivos y fines de manera que puedan ser conocidos y compartidos por todos sus miembros, alentar la motivación y el compromiso de los miembros de la CVA, establecer normas de funcionamiento, planificar y establecer métodos para trabajar y llegar a acuerdos, proporcionar de manera continua información útil -relacionada con la tecnología o la actividad- a los miembros, y dar feedback de rendimiento), mejorara la eficacia de la CVA y aumentara los factores personales y motivacionales que contribuyen a una mayor participación. Nuestros resultados mostraron que un dinamizador activo evita que la comunidad se deteriore. Este resultado está en línea con investigaciones pasadas que muestran que la presencia de condiciones facilitadoras estimula actividades de intercambio de conocimiento en comunidades de aprendizaje (Jeon et al., 2011; Tamjidyamcholo, Bin Baba, Shuib, & Rohani, 2014). Al inicio del trabajo en la CVA, los estudiantes dieron una puntuación alta en los factores motivacionales y personales estudiados, así como en la eficacia percibida de la comunidad y en la satisfacción con la comunidad. Esto hacía difícil que los resultados aumentasen al final de la vida de la comunidad. Un buen resultado del papel del dinamizador únicamente podía ser el mantenimiento estos resultados positivos.

Por el contrario, las conductas pasivas del dinamizador no potencian los factores personales, motivacionales y los resultados de la comunidad. Un estilo de dinamización pasivo (es decir, un dinamizador que únicamente aporta instrucciones relativas al intercambio de conocimientos en la CVA, se ofrece como persona de consulta y dispone el tiempo y los espacios necesarios para realizar las actividades de la CVA) provoca que los factores personales que fomentan la participación y el intercambio de conocimiento (ventaja relativa y autoeficacia percibida para compartir conocimiento) disminuyan. Asimismo, un dinamizador pasivo reduce la satisfacción con la comunidad y la eficacia percibida de la misma.

Dentro de los factores motivacionales, la confianza aumentó significativamente con independencia del tipo de dinamización. Esto podría deberse a otras variables no controladas en el estudio (p.e. los estudiantes ya se conocían previamente, han compartido cursos presenciales juntos, etc.).

En relación a las *implicaciones teóricas* de este estudio, nuestros resultados contribuyen a una mayor comprensión de los factores contextuales que pueden determinar la eficacia de las CVAs (Kirkman et al., 2011). Para hacerlo, partimos del modelo de Triandis (Triandis, 1980) para examinar condiciones externas o factores organizativos que permiten a los estudiantes involucrarse en una CVA (p.e., personal de apoyo, apoyo en la gestión y el desarrollo de la CVA o capacitación) y, posteriormente, aumentar la eficacia de la comunidad.

El presente estudio tiene varias *limitaciones* que deben tenerse en cuenta en futuros estudios. En primer lugar, los datos se recopilaron a través de encuestas autoinformadas, lo que plantea el sesgo de la varianza del método común. Sin embargo, el uso de dos tiempos para la recogida de datos disminuyó la posibilidad de este sesgo. A pesar de esto, futuros estudios deberían considerar otras fuentes de datos. Por ejemplo, podrían utilizarse las métricas de redes sociales para analizar la comunicación y el comportamiento de los miembros de la comunidad y, de esta forma, examinar si hay miembros que contribuyen más a la eficacia de la comunidad virtual que otros (Amichai-Hamburger, Gazit, Bar-Ilan, Pérez, Aharony, Bronstein y Dyne, 2016). En segundo lugar, el estudio se llevó a cabo con estudiantes que cursaban asignaturas de primer curso. Durante el primer curso de los estudios superiores, los estudiantes se encuentran adaptándose a las nuevas metodologías de enseñanza. Es posible que en esta situación algunos estudiantes no hayan desarrollado aún las competencias relacionadas con el trabajo en equipo y el trabajo poco dirigido, por lo que, en estos casos, podría ser más necesario el papel activo del profesorado durante el desarrollo del trabajo en la comunidad. Sería, por tanto, necesario replicar este estudio en cursos más avanzados.

Los hallazgos de este estudio también proporcionan algunas *implicaciones prácticas* para los administradores de la comunidad. Así, los administradores de la comunidad deben tener en cuenta que es necesario tener un papel activo para promover la participación en la CVA. De esta forma se consigue mantener altos niveles de participación y de colaboración en la comunidad y, por tanto, que aumente su eficacia.

En conclusión, la CVA es una herramienta útil e innovadora de enseñanza que si se complementa con una dinamización activa permitirá que la comunidad no decaiga con el tiempo. Nuestro estudio mostró que la efectividad de las CVAs se puede mantener en el tiempo en la medida en que el profesorado está presente, gestionando y motivando el trabajo en la CVA.

## REFERENCIAS

- Aljuwaiber, A. (2016). Communities of practice as an initiative for knowledge sharing in business organizations: A literature review. *Journal of Knowledge Management*, 20, 731-748.
- Amichai-Hamburger, Y., Gazit, T., Bar-Ilan, J., Perez, O., Aharony, N., Bronstein, J., & Dyne, T. S. (2016). Psychological factors behind the lack of participation in online discussions. *Computers in Human Behavior*, 55, 268-277.
- Argote, L. (2012). *Organizational Learning: Creating, Retaining and Transferring Knowledge*. Springer Science & Business Media.
- Bock, G. W., Zmud, R. W., Kim, Y. G., & Lee, J. N. (2005). Behavioral intention formation in knowledge sharing: Examining the roles of extrinsic motivators, social-psychological forces, and organizational climate. *MIS Quarterly*, 29, 87-111.

- Cabero, J. (2003). Principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos del trabajo colaborativo: Su proyección en la teleenseñanza. En F. Martínez (comp.), *Redes de Comunicación en la Enseñanza* (pp. 129-156). Barcelona: Paidós.
- Cabero, J. (2006). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20. Extraído el 20 de enero de <http://www.uib.es/depart/gte/gte/eduteec--e/revelec20/cabero20.htm>
- Cabero, J., & del Carmen Llorente, M. (2010). Comunidades virtuales para el aprendizaje. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 34, 1-10.
- Chang, H. H., & Chuang, S.-S. (2011). Social capital and individual motivations on knowledge sharing: Participant involvement as a moderator. *Information & Management*, 48, 9–18.
- Chen, C. S., Chang, S. F., & Liu, C. H. (2012). Understanding knowledge-sharing motivation, incentive mechanisms, and satisfaction in virtual communities. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 40(4), 639-647.
- Chiu, C. M., Hsu, M. H., & Wang, E. T. G. (2006). Understanding knowledge sharing in virtual communities: An integration of social capital and social cognitive theories. *Decision Support Systems*, 42, 1872-1888.
- Dubé, L., Bourhis, A., & Jacob, R. (2005). The impact of structural characteristics on the launching of intentionally formed virtual communities of practice. *Journal of Organizational Change Management*, 18(2), 145-166.
- Fang, Y.-H., & Chiu, C.-M. (2010). In justice we trust: Exploring knowledge-sharing continuance intentions in virtual communities of practice. *Computers in Human Behavior*, 26, 235-246.
- Henri, F., & Pudelko, B. (2003). Understanding and analysing activity and learning in virtual communities. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(4), 474-487.
- Hsu, M. H., Ju, T. L., Yen, C. H., & Chang, C. M. (2007). Knowledge sharing behavior in virtual communities: The relationship between trust, self-efficacy, and outcome expectations. *International Journal of Human-Computer Studies*, 65(2), 153-169
- Jeon, S., Kim, Y.-G., & Koh, J. (2011a). An integrative model for knowledge sharing in communities-of-practice. *Journal of Knowledge Management*, 15, 251-269.
- Kirkman, B. L., Mathieu, J. E., Cordery, J. L., Rosen, B., & Kukenberger, M. (2011). Managing a new collaborative entity in business organizations: Understanding organizational communities of practice effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 96, 1234-1245.
- Kozlowski, S. W., Grand, J. A., Baard, S. K., and Pearce, M. (2015). Teams, teamwork, and team effectiveness: implications for human systems integration. In D. Boehm-Davis, F. T. Durso, and J. D. Lee (eds.), *APA Handbook of Human Systems Integration* (pp. 555–571). Washington, DC: American Psychological Association.
- Lin, M.-J. J., Hung, S.-H., & Chen, C.-J. (2009). Fostering determinants of knowledge sharing in professional virtual communities. *Computers in Human Behavior*, 25(4), 929-939.
- Mathieu, J. E., Hollenbeck, J. R., van Knippenberg, D., & Ilgen, D. R. (2017). A century of work teams in the Journal of Applied Psychology. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 452-467.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2009). Las comunidades virtuales de aprendizaje: el papel central de la colaboración. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (35), 45-60.
- Murase, T., Doty, D., Wax, A. M. Y., DeChurch, L. A., & Contractor, N. S. (2012). Teams are changing: Time to “think networks”. *Industrial and Organizational Psychology*, 5(1), 41-44.

- Pazos, M., Pérez, A., & Salinas, J. (2001). Comunidades virtuales: de las listas de discusión a las comunidades de aprendizaje. *Edutec '01. V Congreso Internacional de Tecnología, Educación y Desarrollo Sostenible* (pp. 17-19). Murcia. Comunicación.
- Peterson, N. A., Speer, P. W., & McMillan, D. W. (2008). Validation of a brief sense of community scale: Confirmation of the principal theory of sense of community. *Journal of community Psychology*, 36(1), 61-73.
- Salas, E., Rico, R., & Passmore, J. (2017). The Psychology of Teamwork and Collaborative Processes. En E. Salas, R. Rico, & J. Passmore (eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Team Working and Collaborative Processes* (pp. 1-11). John Wiley & Sons Ltd.
- Tamjidyamcholo, A., Bin Baba, M. S., Shuib, N. L. M., & Rohani, V. A. (2014). Evaluation model for knowledge sharing in information security professional virtual community. *Computers & Security*, 43, 19-34. Doi: 10.1016/j.cose.2014.02.010
- Tannenbaum, S. I., Mathieu, J. E., Salas, E., & Cohen, D. (2012). Teams are changing: Are research and practice evolving fast enough?. *Industrial and Organizational Psychology*, 5(1), 2-24.
- Thomson, R. L., Higgins, C. A., & Howell, J. M. (1991). Personal computing: Toward a conceptual model of utilization. *MIS Quarterly*, 15, 125-143.
- Triandis, H. C. (1980). Values, attitudes, and interpersonal behavior. In H. Howe & M. Page (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1979* (pp. 195-260). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Wasko, M. M., & Faraj, S. (2005). Why should I share? Examining social capital and knowledge contribution in electronic networks of practice. *MIS Quarterly*, 29, 35-57.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- Yu, T. K., Lu, L. C., & Liu, T. F. (2010). Exploring factors that influence knowledge sharing behavior via weblogs. *Computers in Human Behavior*, 26(1), 32-41.