





Programa de Doctorado en Sociedad de la Información y el Conocimiento

**Universitat Oberta de Catalunya**

TESIS DOCTORAL

**LA DIMENSIÓN SOCIAL EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE COLABORATIVO  
VIRTUAL: EL CASO DE LA UOC**

*Comprender y abordar la dimensión social en el trabajo en grupo virtual*

Presentada por:  
**Maria Pérez-Mateo Subirà**

Dirigida por:  
**Dra. Montse Guitert Catasús**

Para optar al título de Doctora en Pedagogía  
Barcelona, 2010



# Índice de contenidos

---

<i>Agradecimientos</i> .....	12
INTRODUCCIÓN .....	16

## PARTE 1. CONTEXTUALIZAR

INTRODUCCIÓN .....	20
--------------------	----

### CAPÍTULO 1

#### Aprender en la sociedad red: retos para la educación superior

<b>1. Comprender la sociedad actual</b> .....	<b>21</b>
<b>2. Cambiar la universidad para aprender en y para la sociedad red</b> .....	<b>25</b>
2.1. Replantear los procesos educativos: aprendizaje centrado en el estudiante .....	26
2.2. Integrar las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje .....	28
2.3. Afrontar la formación del profesorado .....	31
<b>3. Aprender en entornos virtuales</b> .....	<b>33</b>
<b>4. Cambio de rol de los agentes implicados en los procesos educativos en el contexto de la educación superior en línea</b> .....	<b>37</b>
4.1. Entornos virtuales de aprendizaje .....	38
4.2. El estudiante que aprende en la red .....	41
4.3. El docente en red: facilitador de aprendizajes .....	42

### CAPÍTULO 2

#### El aprendizaje colaborativo en entornos virtuales

<b>1. Definiendo el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales</b> .....	<b>45</b>
1.1. Aprendizaje.....	45
1.2. Aprendizaje colaborativo.....	46
1.3. Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales.....	48
<b>2. Perspectivas teóricas del aprendizaje colaborativo</b> .....	<b>49</b>
<b>3. Comprendiendo el aprendizaje colaborativo virtual</b> .....	<b>50</b>
<b>4. ¿Para qué colaborar?</b> .....	<b>55</b>
<b>5. Aprendizaje colaborativo: grupos virtuales</b> .....	<b>56</b>
<b>6. Etapas que atraviesan los grupos virtuales</b> .....	<b>57</b>
<b>7. Herramientas para el aprendizaje colaborativo virtual</b> .....	<b>58</b>
<b>8. El docente ante el aprendizaje colaborativo virtual</b> .....	<b>61</b>

### CAPÍTULO 3

#### La dimensión social en el proceso de aprendizaje colaborativo virtual

<b>1. Focalizando en los aspectos sociales como una dimensión del aprendizaje colaborativo virtual</b> .....	<b>64</b>
<b>2. Conceptualizar la dimensión social en un entorno virtual</b> .....	<b>66</b>
2.1. Hacia una definición de la dimensión social.....	66

2.2. Observar la dimensión social en la interacción entre estudiantes .....	68
2.3. Percibir la dimensión social en la interacción entre estudiantes .....	71
<b>3. La dimensión social en el entorno virtual .....</b>	<b>73</b>
3.1. Sobre la naturaleza social del medio.....	73
3.2. La dimensión social como elemento clave del entorno virtual .....	75
3.3. De la interacción presencial a la virtual.....	76
<b>4. Factores que influyen en la dimensión social .....</b>	<b>77</b>
<b>5. La dimensión social en los procesos de aprendizaje colaborativo en línea.....</b>	<b>78</b>
<b>6. El docente y la dimensión social .....</b>	<b>81</b>

## PARTE 2. PRESENTAR LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN .....	86
--------------------	----

### CAPÍTULO 4

#### Aproximación metodológica: decisiones que guían la investigación

<b>1. Situando la investigación en el contexto educativo actual .....</b>	<b>87</b>
<b>2. Objetivo y preguntas de investigación .....</b>	<b>90</b>
<b>3. Metodología de investigación .....</b>	<b>92</b>
3.1. Investigación cualitativa.....	93
3.2. El estudio de casos como método de investigación .....	94
<b>4. Diseño de la investigación .....</b>	<b>96</b>
4.1. Escenario de investigación .....	96
4.2. Instrumentos de recogida de datos .....	107
4.3. Proceso de análisis e interpretación de los datos.....	116
<b>5. Procedimiento de investigación: fases del proceso .....</b>	<b>121</b>
<b>6. Sobre la calidad de la investigación.....</b>	<b>126</b>
6.1. Validez interna .....	126
6.2. Validez externa .....	128
6.3. Fiabilidad .....	129

## PARTE 3. ENTRAR

INTRODUCCIÓN .....	132
--------------------	-----

### CAPÍTULO 5

#### Acercándonos al estudiante de la UOC que aprende en grupo a través de la dimensión social

<b>1. Perfil y experiencia del estudiante que aprende en grupo .....</b>	<b>133</b>
1.1. Perfil de estudiante .....	133
1.2. Grado de experiencia en el contexto de la UOC y el trabajo en grupo virtual .....	134
<b>2. Aspectos individuales previos al trabajo en grupo .....</b>	<b>135</b>
2.1. La motivación personal .....	135
2.2. El grado de exigencia respecto a los compañeros y a la tarea a realizar .....	136
2.3. El ritmo de trabajo .....	137
2.4. Actitud frente al entorno tecnológico.....	137

2.5. Predisposición para el trabajo en equipo.....	142
2.6. Predisposición para las interacciones interpersonales .....	145
2.7. Disponibilidad o dedicación.....	147
<b>3. El proceso de trabajo en grupo virtual desde la percepción del estudiante .....</b>	<b>148</b>
3.1. Experiencia en el trabajo en grupo virtual .....	149
3.2. Expectativas depositadas en el trabajo en grupo .....	149
3.3. El desarrollo de la dinámica.....	150
<b>4. La dimensión social y el aprendizaje: una aproximación desde los actores implicados ...</b>	<b>151</b>
4.1. La cohesión grupal .....	151
4.2. Sensación de conexión personal.....	153
4.3. Intercambio entre los miembros .....	155
4.4. Motivación e implicación del estudiante .....	156
4.5. Sistema de apoyo.....	158
4.6. Continuidad en la asignatura.....	159

## PARTE 4. CONCEPTUALIZAR

INTRODUCCIÓN .....	163
--------------------	-----

### CAPÍTULO 6

#### La dimensión social perceptible

<b>1. Aproximación a la dimensión social perceptible .....</b>	<b>164</b>
1.1. El ambiente de grupo .....	165
1.2. Sentimiento de pertenencia a un grupo .....	166
<b>2. Factores internos al grupo que configuran la dimensión social perceptible .....</b>	<b>168</b>
2.1. Relativos a los miembros.....	168
2.2. Relativos al proceso .....	174
<b>3. Factores externos al grupo que configuran la dimensión social perceptible .....</b>	<b>187</b>
3.1. Diseño de la asignatura o actividad .....	187
3.2. Acción docente .....	189

### CAPÍTULO 7

#### La dimensión social visible

<b>1. Aproximación a la dimensión social visible .....</b>	<b>191</b>
<b>2. Aspectos formales de la dimensión social visible .....</b>	<b>194</b>
2.1. Elementos fáticos.....	194
2.2. Vocativos .....	197
2.3. Referirse a los compañeros .....	197
2.4. Reclamar y proporcionar ayudas .....	199
2.5. Disculparse.....	200
2.6. Mostrar gratitud .....	201
<b>3. Aspectos emocionales .....</b>	<b>202</b>
3.1. Mostrar agradecimiento.....	202
3.2. Compartir sentimientos .....	203
3.3. Inicio y cierre del proceso.....	204
3.4. Motivar, animar o felicitar.....	205
3.5. Identidad de grupo.....	206
<b>4. Aspectos actitudinales.....</b>	<b>207</b>

4.1. Ofrecer apoyo .....	207
4.2. Facilitar la colaboración.....	208
4.3. Fomentar la colaboración.....	210
4.4. Mostrar iniciativa .....	211
<b>5. Aspectos informales .....</b>	<b>211</b>
5.1. Uso del humor .....	212
5.2. Compartir aspectos de la vida personal .....	212
5.3. Tono desenfadado o coloquial.....	213
5.4. Compartir información que se prevé interesante o relevante .....	213
<b>6. Localización de las expresiones sociales en los grupos virtuales .....</b>	<b>214</b>
<b>7. Las expresiones sociales en los grupos virtuales .....</b>	<b>216</b>
7.1. Expresiones sociales en función del perfil de estudiante.....	219
7.2. Expresiones sociales en función del grado de experiencia .....	220

## PARTE 5. COMPRENDER

INTRODUCCIÓN .....	224
--------------------	-----

### CAPÍTULO 8

#### La dimensión social en el trabajo en grupo virtual: una mirada global

<b>1. Profundizando en la dimensión social de los grupos virtuales .....</b>	<b>225</b>
1.1. ¿Cómo aparece la dimensión social en los grupos?.....	225
1.2. ¿Qué papel desempeñan las herramientas tecnológicas? .....	227
<b>2. Factores que influyen en la dimensión social en el proceso de aprendizaje en grupo virtual.....</b>	<b>237</b>
2.1. Volumen de interacción .....	237
2.2. Implicación en el proceso colaborativo.....	241
2.3. Ausencias individuales puntuales .....	249
2.4. Abandono de miembros.....	251
2.5. Predisposición para la colaboración y la negociación .....	256
2.6. Grado de efectividad de la interacción .....	257
2.7. Seguimiento de la planificación .....	259
2.8. Asunción de un determinado rol .....	259
2.9. Gestión de la información .....	263
2.10. Situaciones críticas asociadas al desarrollo del proceso.....	266

### CAPÍTULO 9

#### La dimensión social durante el proceso de trabajo en grupo virtual

<b>1. La dimensión social durante las etapas de trabajo en grupo .....</b>	<b>269</b>
1.1. Etapa de creación del grupo .....	270
1.2. Etapa de consolidación.....	274
1.3. Etapa de desarrollo .....	282
1.4. Etapa de cierre .....	285
<b>2. Evolución de la dimensión social durante el proceso de aprendizaje en grupo virtual ....</b>	<b>288</b>
2.1. Evolución de la dimensión social por categorías .....	288
2.2. Evolución de la dimensión social por indicadores .....	290
<b>3. La dimensión social en función de la elaboración de las actividades .....</b>	<b>294</b>
3.1. Inicio de actividad .....	295

3.2. Entrega de la actividad .....	297
------------------------------------	-----

## PARTE 6. APLICAR

INTRODUCCIÓN .....	305
--------------------	-----

### CAPÍTULO 10

#### El docente y la dimensión social en el trabajo en grupo virtual

<b>1. Diseñando el proceso de aprendizaje colaborativo: decisiones de la propuesta didáctica en relación a la dimensión social.....</b>	<b>306</b>
1.1. ¿Cómo percibe el docente el trabajo en grupo virtual?.....	307
1.2. ¿Por qué plantear el trabajo en grupo como metodología de aprendizaje? .....	308
1.3. ¿Qué posición ocupa el trabajo en grupo?.....	308
1.4. ¿Cómo se plantea el trabajo en grupo? .....	309
1.5. ¿A quién se dirige? .....	310
1.6. ¿Cómo se aborda el factor temporal?.....	311
1.7. ¿Cuántas personas formarán el grupo? .....	314
1.8. ¿Cómo se presenta el trabajo en equipo en el aula?.....	315
1.9. ¿Qué valor se concede a la dimensión social?.....	316
1.10.¿Qué herramientas se proponen en función de los objetivos del grupo?.....	318
1.11.¿Cómo se valora el proceso de trabajo en grupo? .....	326
<b>2. La dimensión social: aspectos transversales.....</b>	<b>331</b>
2.1. Actitud que adoptan los miembros.....	331
2.2. Interacción social .....	333
2.3. Desarrollo del proceso .....	336
<b>3. Elementos transversales para la intervención docente .....</b>	<b>336</b>
3.1. Dónde interviene .....	337
3.2. Cuándo interviene.....	338
3.3. Cómo interviene.....	338

### CAPÍTULO 11

#### La dimensión social en el proceso de trabajo en grupo virtual: elementos para la intervención docente

<b>1. Formación del grupo .....</b>	<b>348</b>
1.1. Fase previa a la formación del grupo .....	348
1.2. Formación del grupo .....	354
<b>2. Consolidación .....</b>	<b>359</b>
2.1. Propuesta de actividades .....	360
2.2. Qué observar .....	364
2.3. Cómo intervenir.....	365
2.4. Qué elementos considerar en el proceso de <i>feedback</i> .....	373
<b>3. Desarrollo.....</b>	<b>375</b>
3.1. Propuesta de actividades .....	376
3.2. Qué observar .....	377
3.3. Cómo intervenir.....	378
3.4. Qué elementos considerar en el proceso de <i>feedback</i> .....	382
<b>4. Cierre.....</b>	<b>383</b>
4.1. Propuesta de actividades .....	383



4.2. Qué observar .....	383
4.3. Cómo intervenir .....	384
4.4. Qué elementos considerar en el proceso de <i>feedback</i> .....	385

## **CAPÍTULO 12**

### **La dimensión social en situaciones asociadas al proceso de grupo virtual: elementos para la intervención docente**

1. El docente ante situaciones concretas que emergen en los grupos .....	387
2. Ausencia puntual de un miembro .....	389
3. Falta de implicación individual .....	391
4. Falta de implicación e interacción grupal .....	397
5. Abandonos .....	405
6. Alto nivel de implicación y volumen de interacción .....	406
7. Situaciones críticas .....	409
8. Inicio de la actividad.....	412
9. Entrega de la actividad .....	414

## **PARTE 7. RECAPITULAR Y ABRIR**

INTRODUCCIÓN .....	419
--------------------	-----

## **CAPÍTULO 13**

### **Contribuciones en torno al objeto de estudio**

1. Contribuciones al ámbito del aprendizaje en línea y la colaboración virtual .....	420
2. Contribuciones al ámbito de los aspectos sociales en el proceso de trabajo en grupo virtual.....	421
2.1. ¿Cómo se configura la dimensión social en el proceso de aprendizaje en grupo virtual? .....	422
2.2. ¿Qué elementos intervienen en la configuración de la dimensión social en el proceso de aprendizaje en grupo virtual? .....	425
2.3. ¿Cómo se manifiesta e interviene la dimensión social en las diferentes etapas de desarrollo del trabajo en equipo virtual? .....	429
2.4. ¿Cómo puede intervenir el docente para facilitar la dimensión social? .....	431
3. Propuestas de futuro.....	434

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	441
---------------------------------	-----

*Anexos (en CD)*

# Índice de Tablas

Tabla 1.1. Rasgos característicos de la sociedad del siglo XXI	24	Tabla 7.11. Expresiones para mostrar agradecimiento	203
Tabla 1.2. Puntos fuertes y débiles del aprendizaje en línea	37	Tabla 7.12. Expresiones para compartir sentimientos	204
Tabla 2.1. Definiciones de aprendizaje cooperativo	47	Tabla 7.13. Expresiones de bienvenida y despedida	205
Tabla 2.2. Definiciones de aprendizaje colaborativo	47	Tabla 7.14. Expresiones para motivar, animar o felicitar	206
Tabla 2.3. Beneficios del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales	56	Tabla 7.15. Expresiones de identidad grupal	207
Tabla 2.4. Cinco principios para el rol del docente en el aprendizaje colaborativo	61	Tabla 7.16. Aspectos actitudinales	207
Tabla 3.1. Definiciones de presencia social	66	Tabla 7.17. Expresiones para ofrecer apoyo	208
Tabla 3.2. Categorías e indicadores de la presencia social por Rourke et al. (1999)	69	Tabla 7.18. Estrategias para facilitar la colaboración	209
Tabla 3.3. Categorías e indicadores de la presencia social por Swan (2002)	70	Tabla 7.19. Estrategias para fomentar la colaboración	210
Tabla 3.4. Categorías e indicadores de la presencia social por Molinari (2004)	71	Tabla 7.20. Expresiones para mostrar iniciativa	211
Tabla 3.5. Variables de la interactividad que afectan a la presencia social (Tu y McIsaac, 2002)	77	Tabla 7.21. Aspectos informales	212
Tabla 3.6. Modelos del rol docente en las conferencias electrónicas	82	Tabla 7.22. Expresiones de humor	212
Tabla 3.7. Estrategias para establecer y mantener la presencia social (Aragon, 2003)	84	Tabla 7.23. Expresiones para compartir aspectos de la vida personal	213
Tabla 4.1. Características de las aulas seleccionadas	104	Tabla 7.24. Expresiones con tono desenfadado o coloquial	213
Tabla 4.2. Características de los grupos seleccionados	107	Tabla 7.25. Expresiones para compartir información relevante	214
Tabla 5.1. "Mi dominio de la tecnología me ha facilitado el trabajo grupal" (porcentaje de acuerdo)	138	Tabla 8.1. Uso de las expresiones sociales en función de la cantidad de contribuciones y la implicación	245
Tabla 5.2. Experiencia y predisposición para el trabajo en grupo en función del perfil y grado de experiencia	145	Tabla 8.2. Comparación en el uso de las expresiones sociales entre miembros en función del liderazgo	262
Tabla 7.1. Categorías e indicadores de la dimensión social visible en los grupos virtuales	193	Tabla 9.1. Acuerdos relacionados con la dimensión social	281
Tabla 7.2. Indicadores y usos de los aspectos formales	194	Tabla 9.2. Expresiones sociales al inicio de la actividad	296
Tabla 7.3. Expresiones de saludos y despedidas en conversaciones asíncronas	195	Tabla 10.1. Uso del foro para el trabajo en grupo virtual	319
Tabla 7.4. Expresiones de saludos y despedidas en conversaciones síncronas	196	Tabla 10.2. Uso del chat para el trabajo en grupo virtual	320
Tabla 7.5. Expresiones de vocativos	197	Tabla 10.3. Uso del repositorio de información digital compartida para el trabajo en grupo virtual	321
Tabla 7.6. Expresiones de referencias a los compañeros y/o contenidos	198	Tabla 10.4. Uso del correo electrónico para el trabajo en grupo virtual	321
Tabla 7.7. Expresiones para reclamar y proporcionar ayudas	200	Tabla 10.5. Uso de la videoconferencia para el trabajo en grupo virtual	321
Tabla 7.8. Expresiones para disculparse	201	Tabla 10.6. Uso del teléfono para el trabajo en grupo virtual	322
Tabla 7.9. Expresiones para mostrar gratitud	201	Tabla 10.7. Categorías, indicadores y usos de las expresiones sociales en los grupos virtuales	335
Tabla 7.10. Aspectos emocionales	202	Tabla 11.1. Información personal relevante para el trabajo en grupo y la dimensión social	350
		Tabla 11.2. Propuestas para la creación de Acuerdos, normativa o reglamento del grupo	362
		Tabla 11.3. Propuestas para la elaboración de la Planificación del grupo	363
		Tabla 11.4. Propuestas para la creación de la Valoración o reflexión grupal	377
		Tabla 11.5. Propuestas para la creación de la Autoevaluación y evaluación de los compañeros	377

---

## Índice de Gráficos

---

Gráfico 5.1. Semestres cursados en la UOC por los estudiantes	134	Gráfico 8.1. Evolución de la cantidad de interacción y expresiones sociales	238
Gráfico 5.2. Experiencia en el trabajo en grupos virtual de los estudiantes	135	Gráfico 8.2. Expresiones sociales en función del liderazgo	261
Gráfico 7.1. Uso de expresiones sociales por categorías	217	Gráfico 8.3. Expresiones sociales durante el proceso en función del liderazgo	262
Gráfico 7.2. Uso de expresiones sociales por indicadores	218	Gráfico 9.1. Formación del grupo en la asignatura inicial	271
Gráfico 7.3. Uso de categorías por perfil de estudiante	219	Gráfico 9.2. Formación del grupo en las asignaturas intermedia y final	271
Gráfico 7.4. Uso de expresiones sociales por indicadores y perfil de estudiante	220	Gráfico 9.3. Evolución de las expresiones sociales por etapas y categorías	289
Gráfico 7.5. Uso de expresiones sociales por categorías y nivel de experiencia	221	Gráfico 9.4. Evolución de las expresiones sociales por etapas e indicadores	291
Gráfico 7.6. Uso de expresiones sociales por indicadores y grado de experiencia	221	Gráfico 9.5. Interacción por PECs en la asignatura inicial	295
		Gráfico 9.6. Comparación de expresiones sociales en función de situaciones críticas durante el proceso	307

---

---

## Índice de Figuras

---

Figura 1.1. Cambios en el rol del docente	42	Figura 4.1. Escenario general de investigación	96
Figura 3.1. Tiempo invertido en la creación de la comunidad en función del grado de experienciadel estudiante	78	Figura 4.2. Escenario de la investigación	106
		Figura 4.3. Técnicas de recogida de datos	108
		Figura 4.4. Fases de la investigación interpretativa	122

---

---

## Índice de Imágenes

---

Imagen 4.1. Aula común de la UOC	104	Imagen 7.1. Ejemplo de expresiones sociales en el Asunto del mensaje	215
Imagen 4.2. Entorno de trabajo de los grupos (UOC)	109		
Imagen 4.3. Entorno de trabajo de los grupos (BSCW)	110	Imagen 11.1. Estrategias de dinamización para la configuración de los grupos	357
Imagen 4.4. Uso de las herramientas del BSCW	111	Imagen 11.2. Estrategias de dinamización para la configuración de los grupos (II)	357
Imagen 4.5. Ejemplo de codificación de las expresiones sociales en los grupos	119		

---



# Agradecimientos

---

*“El agradecimiento es la memoria del corazón”*

**Lao Tse**

---

La tesis doctoral es sin duda un proceso de crecimiento y superación personal; un reto intelectual y emocional; un aprendizaje constante; y, en fin, una pasión proyectada.

Ha sido un viaje intenso, muy intenso, plagado de momentos gratificantes, de dudas y nervios. Reconozco que durante esta andadura me he preguntado repetidas veces si en algún momento llegaría a alguna parte. Pero es ahora, con la perspectiva del tiempo, llegado el punto final de este proceso (o ante el comienzo de los siguientes), cuando se hace evidente que no ha sido un esfuerzo en vano. Más bien todo lo contrario.

Y esto es posible gracias a much@s compañer@s y amig@s que han formado parte de este camino, ayudándome a construirlo o a hacerlo más llevadero. Es por ello que aun a riesgo de olvidar a alguna persona no puedo dejar de mostrar mi sincero agradecimiento...

A Jorge Coderch, porque sin su confianza al inicio del proceso nada de esto hubiese sido posible.

A mi directora, Montse Guitert, por todo; por su guía, ayuda, participación, apoyo, comprensión, paciencia y humanidad durante este trayecto; por dejarme sentir que no estaba sola; por confiar en mí desde el inicio, cuando no éramos más que dos extrañas.

Rescatando las palabras de un estudiante, a *“esta gran idea educativa llamada UOC”* y al Internet Interdisciplinary Institute (IN3), por brindarme esta oportunidad única; por hacer realidad el inicio de este trayecto profesional. Y al eLearn Center como miembro de este centro en la última etapa de la tesis.

A los estudios de Informática, Multimedia y Telecomunicaciones de la UOC, de los cuales me siento parte; por ofrecerme la posibilidad de compartir los resultados fruto del proceso investigativo durante su desarrollo a través de ayudas para asistir y participar en congresos.

Especialmente, quiero agradecer la colaboración y dedicación desinteresada de todos los estudiantes que han formado parte de esta investigación. Vuestra fuerza y energía no dejan de impresionarme. Mucho éxito y un final de estudios cercano.

Del mismo modo, a los docentes que abriéndome las puertas de sus aulas me han permitido entrar en un mundo fascinante. Vuestro buen hacer, vuestra predisposición y entusiasmo son evidencias de una pasión compartida: la educación.

A los Profesores de la UOC que me han permitido desarrollar la investigación en sus asignaturas.

A mis padres, por todo; por su amor y su paciencia; porque sin su esfuerzo durante tantos años nunca hubiese emprendido este viaje.

A mi hermana, para la cual todas las palabras que pudiese expresar son, sin duda, insuficientes.

A mi familia, la de siempre y la más reciente, por su apoyo y amor; por comprender y respetar esta etapa de aislamiento.

A mi otra familia, Anushka-Javi, Cami-Camilo, Arri, Ice, Clu y Javitxu por su comprensión y apoyo en todo este tiempo; por ser mis Amigos.

A Ariadna Padrós, por la ayuda incondicional en mis deficiencias lingüísticas y predisposición constante; por abrirme desde el inicio las puertas de una de sus aulas, dejarme aprender de su buen hacer y contagiarme su profesionalidad y buen humor.

A Isabel Noguera, con la que tuve la suerte de compartir, frente a frente, los dos primeros años de la andadura; por hacer de éstos la etapa más dulce del doctorado. Y a las dos, por esos ratos que hacían del día a día un auténtico sueño.

A todo el equipo de Capacitación digital de la UOC, por su acogimiento, sus ánimos y por ayudarme a crecer tanto profesional como personalmente; por hacerme sentir valorada; porque además de compañeros os siento como amigos.

A Teresa Romeu, por su ayuda y predisposición durante todo este proceso. Y también por confiar en mí, junto con Montse, a pesar de los efectos devastadores de la subida de Tibidabo en nuestro primer encuentro.

A Marc Romero, por su paciencia ante los frecuentes mensajes de “*favour*”, su predisposición y ayuda durante todo el proceso y con el SPSS.

A Adriana Ornellas, por su ayuda, afecto, apoyo y su buen humor constantes.

Al antiguo grupo de investigación TACEV y el presente EDUL@B, por su participación en esta tesis; por su dedicación y comprensión en la última etapa de aislamiento; por su entusiasmo y humanidad; por contagiarme la sensación de que queda mucho por hacer... juntos.

A mis compañeros de doctorado, quienes han hecho que el camino fuera más agradable y llevadero. Y, especialmente, a Marta, Irene y Mehdi porque sé que la amistad forjada va más allá del doctorado.

A Beatriz Benítez, por su excelente profesionalidad, apoyo y humanidad desde la Biblioteca de la UOC. Siempre atenta y eficiente, siempre cercana.

A Xarxa interna de la UOC, y especialmente a César Sánchez, por facilitar el trabajo desde el lado tecnológico, por estar siempre pendientes y ser tan resolutivos.

A Lani Gunawardena, por su colaboración desinteresada.

A Jordi Casamajó, por gestionar eficiente y pacientemente todas mis peticiones.

A David Garcia, por conseguir darme de alta de nuevo al espacio de los grupos en un momento que parecía haber perdido todos los datos.

A Julià Minguillón, por su paciencia y ayuda en el procesamiento de los *logs* del Campus Virtual y su comprensión ante las limitaciones personales.

A Toni Buhigas y Carles Majó, por su ayuda en el *script* para analizar los informes del BSCW.

A Juanjo Martínez, por la colaboración y paciencia en la gestión de los datos.

A Ana Rodera, por su incansable aportación de información actualizada muy útil en los momentos de pánico de la última fase.

A Ana M. González, Carlos Tabernero, Cristina Escobar y Lluç, porque como dije, hubo un antes y un después de nuestra conversación.

A los amigos del Facebook, esa ventana a la realidad, ese pie en la calle.

En general, a todos los que han soportado mis lamentos en las épocas de crisis, que no han sido pocos, y a todos los que me formularon aquella mítica y fantástica pregunta: “¿qué tal la tesis?”

A todos los que estéis ahí para celebrarlo.

Y como no podía ser de otra manera, al casi coautor o, mejor, “cosufridor”. Al de las trincheras, al del pie del cañón, mi técnico colaborador, mi apoyo, mi luz... A tu, Oriol, pel teu recolzament incondicional, per no permetre que em doblegués, per respectar, comprendre i viure aquest viatge amb il·lusió; per tot aquest temps i el que irremeiablement ha quedat difós en aquest camí. Gràcies.

Porque entre tod@s vosotr@s habéis conseguido que la persona que empezó este proceso y la que lo acaba, aún y ser la misma, sea diferente.

Lo dicho: que os llevo en el corazón.





## INTRODUCCIÓN

El interés por la educación en todas sus formas es el nexo común de mi trayectoria profesional, académica y personal. Empecé la Universidad estudiando Magisterio de Educación Primaria. A continuación me matriculé en Pedagogía. Durante este período tuve la oportunidad de experimentar la educación desde el ámbito escolar y desde otros contextos vinculados a situaciones de riesgo social.

Posteriormente surgió la posibilidad de obtener una **beca** para la realización de tesis doctorales a través del **Internet Interdisciplinary Institute (IN3) de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC)**. Gracias a esta oportunidad inicié los estudios de doctorado, dedicándome plenamente a trabajos de investigación durante este período. De esta manera entré a formar parte del grupo de investigación Trabajo y Aprendizaje Colaborativo en Entornos Virtuales (TACEV) de la UOC, el cual se convirtió posteriormente en EDUL@B, recientemente reconocido como Grupo Emergente en el marco de la Generalitat de Catalunya. Asimismo, me vinculé al centro de investigación sobre *e-learning* de la UOC, el *eLearn Center*.

Esta trayectoria ha guiado y definido el objeto de estudio que abordamos en la presente investigación. De esta manera y coherentemente con el contexto de la UOC, el ámbito general de análisis se enmarca en los procesos de aprendizaje que tienen lugar en un entorno virtual. Dentro de éstos, fruto de la participación en el grupo TACEV y el bagaje en el tema de la directora de este estudio, se focaliza en el aprendizaje colaborativo como contexto concreto de análisis. La experiencia adquirida en el ámbito de la Pedagogía social orienta finalmente el objeto de estudio hacia los aspectos sociales del aprendizaje.

En consonancia, tres grandes temas subyacen durante el desarrollo de esta investigación: la **educación en entornos virtuales, el aprendizaje colaborativo y los procesos sociales** que tienen lugar como consecuencia de esta situación; tres aspectos clave en los tiempos digitales en los que nos vemos inmersos.

Tradicionalmente la configuración de equipos de trabajo en el ámbito educativo se ha orientado al desarrollo de capacidades cognitivas. No obstante, esto no implica que los aspectos sociales de la interacción generada no existan o no tengan un papel relevante. De hecho, la literatura en el ámbito remarca el papel fundamental que desempeñan los aspectos sociales para fomentar un aprendizaje significativo y profundo. Al mismo tiempo, estas investigaciones evidencian que entre la dimensión social y el proceso de aprendizaje se establece una relación, la cual puede manifestarse de diferentes maneras.

No obstante, se pone de manifiesto que quedan abiertos numerosos interrogantes sobre cómo tiene lugar dicha relación. Con esta investigación pretendemos contribuir a comprender estos procesos en un entorno virtual y colaborativo. De esta manera y partiendo de un punto de vista pedagógico, la pregunta general que guía la investigación es la siguiente:

*¿Cómo interviene la dimensión social en el proceso de aprendizaje colaborativo virtual, y concretamente en el trabajo en grupo, en el contexto de la educación superior?*

Entendiendo:

- la *dimensión social* como aquellos elementos que son percibidos u observados por los participantes en un contexto virtual que van más allá de la interacción estrictamente necesaria para alcanzar el objetivo académico, pudiendo guardar una relación directa o indirecta con el contenido formal del tema o aparecer de manera independiente. Estos elementos sociales sientan las bases para poder percibir como “reales” a los participantes así como para desarrollar el sentimiento de conexión y de construcción de relaciones.
- el *proceso de aprendizaje colaborativo* como un proceso compartido, coordinado y dependiente, en el cual los estudiantes trabajan juntos para alcanzar un objetivo común. Asimismo, el aprendizaje colaborativo se basa en un proceso de actividad, interacción y reciprocidad entre los estudiantes que va más allá del contacto entre ellos, facilitando la construcción conjunta de significados y un avance individual hacia niveles superiores de desarrollo.
- el *grupo virtual* como un conjunto definido de estudiantes (de 3 a 5 miembros) que trabajan de manera interdependiente, coordinada y comprometida en un entorno virtual compartido para alcanzar el objetivo común.

Por tanto, nos planteamos analizar cómo se manifiesta la dimensión social en el proceso de aprendizaje en grupo en un entorno virtual para proporcionar **estrategias tanto a estudiantes como a docentes**. Nuestro objetivo último es **mejorar los procesos educativos que tienen lugar en el entorno virtual** a través de la transferencia de la experiencia desarrollada en la institución que deviene nuestro escenario general de análisis: la Universitat Oberta de Catalunya.

Para llevar a cabo este propósito adoptamos una **perspectiva cualitativa** y el **estudio de casos** como método de investigación. En consecuencia, nuestro objetivo no es obtener conclusiones objetivas y generalizables, sino un análisis situado, concreto y detallado del objeto de estudio para responder a la pregunta general que guía nuestra investigación y que pueda ser transferido a otras realidades educativas.

La organización de los contenidos de la presente investigación se articula en base a siete apartados generales: 1) Contextualizar; 2) Presentar la investigación; 3) Entrar; 4) Conceptualizar; 5) Comprender; 6) Aplicar; y 7) Recapitular y abrir. A fin de propiciar el seguimiento del proceso de análisis desarrollado hemos dispuesto las diferentes partes de tal manera que cada una representa una evolución respecto al anterior en la obtención de resultados y conclusiones. Los objetivos y contenido de cada una de estas siete partes se describen a continuación.

La primera parte, **Contextualizar**, es una aproximación teórica a la bibliografía del ámbito. Su objetivo es situar nuestra investigación en el contexto educativo actual, recogiendo aquellos elementos que consideramos clave para entender y evidenciar las motivaciones y planteamiento del estudio. En concreto, consta de tres capítulos. El primero y más general focaliza en el contexto educativo actual así como en los procesos de enseñanza – aprendizaje en entornos virtuales. El segundo se centra en los procesos de colaboración que tienen lugar en entornos virtuales. El tercer capítulo aborda expresamente la conceptualización de los aspectos sociales y el rol que desempeñan en el proceso de aprendizaje en línea.

La segunda parte, **Presentar la investigación**, deviene una síntesis de las decisiones metodológicas que han configurado nuestro estudio. Con el objetivo de describir el procedimiento investigativo el cuarto capítulo recoge, en primer lugar, aquellos elementos del contexto educativo actual que motivan su desarrollo y los objetivos concretos que persigue. En segundo lugar, se explicita la perspectiva metodológica y el procedimiento seguido, focalizando en el escenario de investigación y los instrumentos de recogida y análisis de datos. Finalmente, se especifican las fases del proceso y los criterios de validez o calidad que han guiado su desarrollo.

En la tercera parte, **Entrar**, se realiza una introducción o primera aproximación al objeto de estudio a través del trabajo en grupo. Con este objetivo, el quinto capítulo describe las características de los estudiantes que presentan implicaciones en su vivencia de la experiencia colaborativa, focalizando en aquellos elementos detectados que devienen relevantes para la dimensión social. Asimismo, nos introduce en la relación establecida entre la dimensión social y el proceso de aprendizaje. Ambos elementos sitúan y describen el contexto concreto a partir del cual se realiza el análisis posterior.

La cuarta parte, **Conceptualizar**, aborda la definición de la dimensión social así como su manifestación en los grupos virtuales analizados. Como se argumenta en este apartado, consideramos que asociados a la configuración de la dimensión social destacan dos aspectos concretos: unos elementos que son perceptibles y otros visibles u observables. Ambos aspectos son objeto de análisis del sexto y séptimo capítulo respectivamente.

La quinta parte, **Comprender**, se orienta a analizar cómo aparecen los elementos asociados a la dimensión social en el proceso de trabajo en grupo virtual. Con este objetivo, en el octavo capítulo se abordan aquellos factores o situaciones que presentan implicaciones en la configuración de la dimensión social. En el noveno capítulo, se analiza esta dimensión en el proceso de trabajo en grupo, focalizando en las etapas a partir de las cuales se desarrolla un equipo y su evolución. También se realiza el análisis de los aspectos sociales en función de procesos comunes asociados al desarrollo de cada actividad.

La sexta parte, **Aplicar**, recoge las orientaciones pedagógicas que surgen como consecuencia del análisis realizado. Con el objetivo de proporcionar estrategias tanto a estudiantes como a docentes extrapolables a otros contextos educativos, el décimo capítulo aborda diferentes cuestiones asociadas al diseño pedagógico y elementos transversales de la dimensión social en el desarrollo de la actividad colaborativa. El undécimo capítulo se centra en la propuesta docente y otros aspectos relacionados con su intervención en el proceso de trabajo en grupo virtual. Los elementos asociados a su intervención en situaciones concretas relevantes para la dimensión social se recogen en el duodécimo capítulo.

Por último, la séptima parte, **Recapitular y abrir**, focaliza en los resultados obtenidos durante todo el proceso de investigación. Bajo este fin, en el decimotercer capítulo se recogen las principales contribuciones al ámbito de estudio a la vez que se señalan otras líneas de investigación que se inician fruto de este proceso.

Atendiendo al propósito, estructura y contenido señalados, en las siguientes páginas nos adentramos en un estudio cualitativo que desde un punto de vista pedagógico focaliza en el análisis de la dimensión social en el proceso de trabajo en grupo para proporcionar estrategias docentes que ayuden a mejorar las prácticas educativas que tienen lugar en el entorno virtual.

---

# PARTE 1

---

## CONTEXTUALIZAR

*¿Por qué estudiar la dimensión social en los grupos virtuales?*

---

*“Hasta que no se defina un modelo social o un modelo de qué se puede fomentar, el docente no puede hacer nada. No tiene la varita mágica de “vosotros haceos amigos”, “colaborad”, “tened disposición”. Esto necesita tiempo. Ni si quiera se tiene claro cuál es el modelo social que se quiere y qué beneficios puede aportar”.*

**Docente de la UOC**

---

# Contenido

## CAPÍTULO 1

### Aprender en la sociedad red: retos para la educación superior

1. Comprender la sociedad actual .....	21
2. Cambiar la universidad para aprender en y para la sociedad red ...	25
2.1. Replantear los procesos educativos: aprendizaje centrado en el estudiante.....	26
2.2. Integrar las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje.....	28
2.3. Afrontar la formación del profesorado .....	31
3. Aprender en entornos virtuales .....	33
4. Cambio de rol de los agentes implicados en los procesos educativos en el contexto de la educación superior en línea.....	37
4.1. Entornos virtuales de aprendizaje .....	38
4.2. El estudiante que aprende en la red .....	41
4.3. El docente en red: facilitador de aprendizajes.....	42

## CAPÍTULO 2

### El aprendizaje colaborativo en entornos virtuales

1. Definiendo el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales.....	45
1.1. Aprendizaje .....	45
1.2. Aprendizaje colaborativo .....	46
1.3. Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales .....	48
2. Perspectivas teóricas del aprendizaje colaborativo .....	49
3. Comprendiendo el aprendizaje colaborativo virtual .....	50
4. ¿Para qué colaborar? .....	55
5. Aprendizaje colaborativo: grupos virtuales .....	56
6. Etapas que atraviesan los grupos virtuales.....	57
7. Herramientas para el aprendizaje colaborativo virtual.....	58
8. El docente ante el aprendizaje colaborativo virtual.....	61

## CAPÍTULO 3

### La dimensión social en el proceso de aprendizaje colaborativo virtual

1. Focalizando en los aspectos sociales como una dimensión del aprendizaje colaborativo virtual.....	64
2. Conceptualizar la dimensión social en un entorno virtual.....	66
2.1. Hacia una definición de la dimensión social .....	66
2.2. Observar la dimensión social en la interacción.....	68
2.3. Percibir la dimensión social en la interacción.....	71
2.3.1. Configuración de un ambiente ameno y distendido .....	71
2.3.2. Desarrollo del sentimiento de pertenencia al grupo.....	72
3. La dimensión social en el entorno virtual .....	73
3.1. Sobre la naturaleza social del medio.....	73
3.2. La dimensión social como elemento clave del entorno virtual	75
3.3. De la interacción presencial a la virtual.....	76
4. Factores que influyen en la dimensión social.....	77
5. La dimensión social en los procesos de aprendizaje colaborativo en línea.....	78
6. El docente y la dimensión social .....	81

# INTRODUCCIÓN

Para entender en profundidad la investigación que presentamos es necesario primero *Contextualizar* el estudio tanto en relación al entorno en el cual tiene lugar como a los elementos que lo configuran. Con esta finalidad, en este apartado realizamos una aproximación a los elementos teóricos que enmarcan y dotan de significado su planteamiento, desarrollo y resultados obtenidos.

Si focalizamos en el título de nuestra investigación *“La dimensión social en el proceso de aprendizaje colaborativo virtual: el caso de la UOC. Comprender y abordar la dimensión social en el trabajo en grupo virtual”*, se hacen evidentes tres elementos o contextos claves.

En primer lugar, el más general hace referencia al entorno educativo actual, el cual se plantea desde la perspectiva de los procesos de aprendizaje en línea.

En segundo lugar y como concreción del primero, se abordan los procesos de colaboración que tienen lugar, focalizando en el aprendizaje en grupo.

En tercer lugar, nos centramos en los aspectos sociales del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales como objeto de análisis de nuestra investigación.

Los capítulos 1, 2 y 3 respectivamente abordan los tres contextos o elementos que subyacen al estudio.

## [CAPÍTULO 1]

# Aprender en la sociedad red: retos para la educación superior

## Introducción

Actualmente vivimos en una etapa de cambios constantes. Efectivamente, en las últimas décadas estamos presenciando una evolución hacia una sociedad diferente a la anterior. Un elemento clave de este cambio es la expansión y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a casi todos los ámbitos de la vida.

En consecuencia, los procesos educativos se están modificando para adaptarse a las condiciones sociales actuales. A su vez, la introducción de las tecnologías al ámbito educativo ha dado lugar a un nuevo escenario basado en el uso de las TIC, el cual configura un aprendizaje diferente al que tiene lugar de manera presencial.

A fin de contextualizar y comprender el escenario educativo general en el cual se desarrolla la investigación que presentamos, en este apartado abordamos en primer lugar los elementos clave que nos ayudan a situar la sociedad actual; en segundo lugar y como consecuencia de esta situación, focalizamos en los cambios concretos que tienen lugar en el ámbito de la educación superior; en tercer lugar, abordamos la caracterización del aprendizaje en entornos virtuales, el cual deviene nuestro escenario general de análisis; y, por último, destacamos los principales cambios que experimentan los agentes implicados en los procesos educativos en el contexto de la educación superior.

## 1. Comprender la sociedad actual

El sociólogo y profesor Manuel Castells afirma en la edición más reciente de su trilogía “La era de la información” (Castells, 2000b) que actualmente vivimos tiempos confusos, por otro lado frecuentes en los períodos de transición histórica entre las diferentes formas de sociedad. Ciertamente, es innegable que nos encontramos en una **etapa de cambios constantes y veloces**.

Las **sociedades evolucionan y se transforman** a través de una compleja interacción de factores culturales, económicos, políticos y tecnológicos siendo estos últimos los que constituyen una dimensión fundamental del cambio social, de la estructura material de una sociedad (Castells, 2002). Rosenberg (2001:19) señala en esta línea que “a largo de la historia, los grandes avances tecnológicos han tenido el poder de alterar completamente la sociedad”. Como apunta Castells (2002), las tecnologías evolucionan gradualmente hasta que tiene lugar un cambio cualitativo de primera magnitud, es decir, una **revolución tecnológica** que desemboca en un nuevo paradigma tecnológico. Este es el caso de la sociedad actual: nos encontramos en un nuevo paradigma motivado por el apogeo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), es decir, la informática, las telecomunicaciones y las tecnologías del sonido y la imagen (Majó y Marquès, 2002).

Los expertos utilizan diferentes términos para denominar a la sociedad actual. Ornellas (2007) realiza una recopilación de estas denominaciones, entre las que se destacan: “*sociedad postindustrial*” (Bell, 1976), “*sociedad postmoderna*” (Lyotard, 1986) “*alta modernidad o modernidad tardía*” (Giddens, 1990), “*sociedad informacional*” (Castells, 2000b) y “*sociedad de la información o sociedad del conocimiento*”. Esta última denominación es sin duda la más extendida en la literatura del ámbito (Area, 2001; Majó y Marquès, 2002; Sancho, 2001; Tiffin y Rajasimgham, 1997).

En cualquier caso, todas estas denominaciones enfatizan el gran cambio experimentado entre la sociedad industrial y la actual, cuya principal diferencia reside en la actividad fundamental que realizan las personas, cada vez menos centrada en la industria y más vinculada a la gestión de la información (Majó y Marquès, 2002). Atendiendo a esta característica de la sociedad actual cabe hacer una distinción específica entre los términos “*sociedad informacional*” y “*sociedad de la información*”. Como señala Castells (2002):

“El conocimiento y la información han sido esenciales en muchas de las sociedades históricamente conocidas, si no en todas. Hubo sin duda diferentes formas de conocimiento en muchos casos, pero el conocimiento, incluido el saber científico, es siempre históricamente relativo. (...) Por tanto, en cierto sentido, todas las economías se basan en el conocimiento y todas las sociedades son, en el fondo, sociedades de la información”.

(Castells, 2002:112)

Es por ello que Castells prefiere no utilizar términos como “economía del conocimiento” o “sociedad de la información” sino al **informacionalismo** como un nuevo paradigma tecnológico. En sus propias palabras:

“Lo que caracteriza al informacionalismo no es el papel central del conocimiento y la información en la generación de riqueza, poder y significado. (...) Lo distintivo de nuestra época histórica es un nuevo paradigma tecnológico marcado por la revolución en la tecnología de la información y centrado en torno a un racimo de tecnologías informáticas. Lo nuevo es la tecnología del procesamiento de la información y el impacto de esta tecnología en la generación y aplicación del conocimiento”.

(Castells, 2002:112)

La sociedad informacional, por tanto, se caracteriza por el aumento de la capacidad de generar, transformar y transmitir la información (Castells, 2000b).

Para poder entender cómo es hoy nuestra sociedad es importante reparar en los diferentes hechos de índole político, cultural, económico y tecnológico que marcaron su configuración. Como argumenta (Castells, 2000b; Castells, 2002; Castells, 2009), la sociedad actual surge de la coincidencia accidental de tres fenómenos independientes que tuvieron lugar en el último cuarto del siglo XX:

- Los factores tecnológicos aluden a la transformación de las tecnologías de la información y la comunicación, la **revolución de la microelectrónica** (microchips, ordenadores, telecomunicaciones y su interconexión en la red) que tomó forma en los años 1950 y 1960 y que se consolidó en la década de 1970.
- Los factores económicos se asocian al proceso de **reestructuración** de los dos sistemas de competencia, el capitalismo y el estadismo, ambos en crisis durante la década de 1970. En concreto fue la reestructuración del capitalismo la que proporcionó los fundamentos económicos de la sociedad actual: la productividad informacional, la desregulación, la liberalización, la privatización, la flexibilidad, la globalización y la interconexión.
- Los factores de carácter cultural y político aparecen vinculados a los valores proyectados por los **movimientos sociales** entre fines de la década de 1960 y principios de la siguiente en Europa y América, fundamentalmente defensores de la libertad individual y la comunicación abierta.

Partiendo de estos factores, Castells (2000b) señala que el informacionalismo proporciona la base para un determinado tipo de estructura social que denomina “**sociedad red**”, es decir, una sociedad cuya estructura social gira en torno a redes activadas por la microelectrónica, el procesamiento digital de la información y las tecnologías de la comunicación (Castells, 2009). Asimismo, Castells (2009) caracteriza a esta sociedad red como **global**. De acuerdo con este investigador, las redes digitales son globales; por tanto, una estructura social basada en redes digitales tiene la capacidad potencial de ser global.

Castells (2001) enfatiza la importancia de **Internet** como **elemento clave a partir de la cual se construye la sociedad red**. Como apunta este autor, Internet “no es simplemente una tecnología; es el medio de comunicación que constituye la forma organizativa de nuestras sociedades; (...) es el corazón de un nuevo paradigma socio-técnico que constituye en realidad la base material de nuestras vidas y de nuestras formas de relación, de trabajo y de comunicación” (Castells, 2000a).

De acuerdo con los factores motivaron el surgimiento de la sociedad tal y como la conocemos hoy la cultura Internet se caracteriza por tener una estructura en cuatro estratos superpuestos Castells (2001):

- **La cultura tecnomeritocrática**, arraigada en el mundo académico y científico, la cual sitúa en el centro del progreso de la humanidad el desarrollo científico y tecnológico.



- **La cultura hacker<sup>1</sup>**, que proporciona los fundamentos tecnológicos de la sociedad emergente (Himanen, 2002). La cultura o ética *hacker* es considerada por Himanen (2002) como el atributo cultural característico del informacionalismo.
- **La cultura comunitaria virtual**, la cual configura las formas, procesos y usos sociales de la red, permitiendo que Internet sea un medio tecnológico para la comunicación horizontal y una nueva manifestación de la libertad de expresión. Además, sienta las bases para la conexión en red autodirigida como instrumento para la organización social, la acción colectiva y la construcción de sentido.
- **La cultura emprendedora**, teniendo en cuenta que la difusión de Internet desde los círculos internos de los tecnólogos y el entorno comunitario hacia la sociedad en general es obra de los emprendedores.

La conjunción de estos factores asociados a los fenómenos que produjeron su configuración contribuye a una **ideología de la libertad** que se encuentra generalizada en el mundo de **Internet** (Castells, 2001).

Asimismo, todos estos factores configuran una sociedad única: la sociedad red. En concreto, (Majó y Marquès, 2002) resaltan diferentes **características** de carácter sociocultural, socioeconómico y político **que definen la sociedad actual**. Los principales factores asociados se recogen en la Tabla 1.1.

ASPECTOS SOCIOCULTURALES	ASPECTOS SOCIOECONÓMICOS	ASPECTOS POLÍTICOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redes de distribución de información de ámbito mundial</li> <li>• Omnipresencia de los medios de comunicación de masas e Internet</li> <li>• Integración cultural</li> <li>• Aceptación del “imperativo tecnológico”</li> <li>• Formación de megaciudades</li> <li>• Baja natalidad (en países desarrollados)</li> <li>• Nuevos modelos de agrupación familiar</li> <li>• Mayor presencia de la mujer en el mundo laboral</li> <li>• Necesidad de una formación permanente</li> <li>• Relativismo ideológico</li> <li>• Disminución de la religiosidad</li> <li>• Grandes avances en medicina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crecientes desigualdades en el desarrollo de los países</li> <li>• Globalización económica</li> <li>• Medios de transporte rápidos y seguros</li> <li>• Continuos cambios en las actividades económicas</li> <li>• Uso de las tecnologías en casi todas las actividades humanas</li> <li>• Incremento de las actividades que se hacen a distancia</li> <li>• Valor creciente de la información y el conocimiento</li> <li>• Crecimiento del sector servicios en la economía</li> <li>• Consolidación del neoliberalismo económico</li> <li>• Profundos cambios en el mundo laboral</li> <li>• Aumenta el paro y los fenómenos de exclusión</li> <li>• Creciente emigración desde los países más pobres a los más ricos</li> <li>• Toma de conciencia de los problemas medioambientales</li> <li>• Consolidación del “estado de bienestar”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paz entre las grandes potencias, pero múltiples conflictos locales</li> <li>• Se multiplican los focos terroristas</li> <li>• Consolidación de la democracia</li> <li>• Tendencia al agrupamiento de países</li> </ul>

**Tabla 1.1.** Rasgos característicos de la sociedad del siglo XXI (en base a Majó y Marquès, 2002)

<sup>1</sup> Como expone Himanen (2002:5) en base al diccionario del argot *hacker*, los *hackers* son personas que se dedican a “programar de forma entusiasta” y creen que “poner en común la información constituye un extraordinario bien, y que además para ellos es un deber de naturaleza ética compartir su competencia y pericia elaborando software gratuito y facilitando el acceso a la información y a los recursos de computación siempre que ello sea posible”.

Ante esta situación, los expertos evidencian que la sociedad red plantea una serie de **retos**. No obstante, uno de ellos, deviene clave: **la reestructuración del sistema educativo**. En palabras de Castells (2001), un objetivo de la sociedad red:

“Es la integración de la capacidad de procesamiento de la información de generación de conocimientos en cada uno de nosotros –y especialmente en los niños-. No me refiero a la alfabetización en el uso de Internet (esto ya lo presupongo) sino a la educación. Pero entiendo este término en su sentido más amplio y fundamental: o sea, la adquisición de la capacidad intelectual necesaria para aprender a aprender durante toda la vida, obteniendo información digitalmente almacenada, recombiniéndola y utilizándola para producir conocimientos para el objetivo deseado en cada momento. Esta sencilla propuesta pone en tela de juicio todo el sistema educativo desarrollado a lo largo de la era industrial. No hay reestructuración más fundamental que la del sistema educativo. Y el caso es que muy pocos países e instituciones se la están planteando realmente porque antes de comenzar a cambiar la tecnología, a reconstruir escuelas y a reciclar a los profesores, necesitamos una nueva pedagogía, basada en la interactividad, la personalización y el desarrollo de la capacidad de aprender y pensar de manera autónoma”.

(Castells, 2001:307-308)

Efectivamente, es evidente que el conjunto de habilidades y conocimientos que requiere la sociedad red se han visto modificados frente a las necesidades requeridas en sociedades anteriores. Nos encontramos en un escenario educativo distinto con requerimientos específicos. En el siguiente apartado abordamos los principales cambios que plantea la sociedad red al sistema educativo y, concretamente, al ámbito de la educación superior.

## 2. Cambiar la universidad para aprender en y para la sociedad red

El paradigma tecnológico actual, el informacionalismo, produce un **cambio** sustancial en el **perfil profesional** requerido y las **habilidades y conocimientos** que los individuos necesitan para desenvolverse en la sociedad red. Como señala Area (2006) las características del contexto actual exigen para cualquier profesional replantear no sólo las actividades que desarrolla en su puesto de trabajo, sino revisar su perfil y concepción de la práctica de la profesión. Ante esta situación, la formación se consolida como “la mejor vía” para garantizar el desarrollo de entornos laborales de elevado rendimiento (Carnoy, 2001).

En concreto, algunos expertos como Bennet, Dunne, y Carré (2000), Cabero *et al.* (2009), Castells (2001) o Majó y Marquès (2002) coinciden en señalar el **papel fundamental que desempeña la universidad**, deviniendo “la institución de la sociedad red” (Castells, 2003 citado por Duart y Lupiáñez, 2005). En este sentido la universidad actual ha de hacer un giro: no puede ser una institución orientada hacia valores y formas del pasado, sino que debe **responder a las** demandas actuales de la sociedad y garantizar a los estudiantes la adquisición de las competencias<sup>2</sup> necesarias para desenvolverse en el nuevo entorno laboral (Dans, 2009;

<sup>2</sup> Entendemos las competencias como una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes apropiadas para una situación concreta (Comisión de la Comunidad Europea, 2005).

Duart, 2009; Guitert, Guerrero, Ornellas, Romeu y Romero, 2008). Este nuevo entorno ha de tener en Internet su «espacio natural» (Duart y Lupiáñez, 2005).

Para afrontar las necesidades requeridas y formar profesionales capaces y competentes en la sociedad red, en el 1999 se establecieron en la Declaración de Bolonia los fundamentos para la construcción del **Espacio Europeo de Educación Superior** (EEES). Así se declara en la Comisión de las Comunidades Europeas, en el marco del Consejo Europeo de Lisboa de marzo del 2000<sup>3</sup>:

“Todo ciudadano debe poseer los conocimientos necesarios para vivir y trabajar en la nueva sociedad de la información. (...) Los sistemas de educación y formación europeos necesitan adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo. Tendrán que ofrecer oportunidades de aprendizaje y formación adaptadas a grupos destinatarios en diversas etapas de sus vidas: jóvenes, adultos parados y ocupados que corren el riesgo de ver sus cualificaciones desbordadas por un proceso de cambio rápido”.

En el marco del EEES, en los últimos años hemos presenciado cambios importantes en el ámbito universitario para afrontar las necesidades asociadas a un contexto socioeconómico digitalizado. Partiendo del análisis de la literatura se constata que se han superado algunos **retos**, principalmente asociados a la dotación de infraestructuras tecnológicas y adaptación a entornos virtuales. Sin embargo, otros **permanecen vigentes**. En concreto, consideramos que los principales retos a los que se enfrenta el sistema educativo y, en concreto, la educación superior se orientan hacia: 1) replantear los procesos educativos; 2) integrar las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje; y 3) afrontar la formación del profesorado.

## 2.1. Replantear los procesos educativos: aprendizaje centrado en el estudiante

Como afirman Guitert y Area (2005:81) “los acelerados cambios tecnológicos, la aparición de nuevas formas culturales, el surgimiento de puestos laborales vinculados con la digitalización de la información y el constante crecimiento del conocimiento científico están provocando la necesidad de replantearse y reestructurar los modelos formativos hasta ahora utilizados”.

En esta línea, Ferraté (2003, citado por Guitert y Area, 2005) enfatiza que la formación, superando las barreras del espacio y el tiempo, debe conseguir aprovechar y utilizar las TIC de forma correcta, y esto sólo se consigue a través del obligado **rediseño de las propuestas metodológicas de los programas de formación**.

Efectivamente, la sociedad red requiere **repensar la experiencia educacional**, tanto a nivel conceptual como estructural, esto es, replantear el qué y el cómo de los procesos educativos, los objetivos últimos de la educación y las competencias que demanda la sociedad actual. Exige **replantear el diseño pedagógico** en función de las nuevas condiciones, en el cual las TIC han de jugar un papel primordial (Escudero, 1995). De manera similar Area (2006) destaca que es necesario prestar atención en cómo innovar en los métodos de enseñanza y mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje **apoyándonos para ello en el uso de las TIC**; este uso ha de ser coherente con las necesidades y características de los estudiantes además de representar un avance respecto al método de aprendizaje. En esta línea, Cabero (2006) afirma

<sup>3</sup> Véase: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm)

que un error que siempre hemos cometido con las nuevas tecnologías, y que ha llevado a que las mismas no desarrollen todas las posibilidades que presentan para la creación de nuevos entornos formativos es el deseo de trasladar sobre ellas principios aplicados, de la enseñanza presencial o de tecnologías más tradicionales. En el siguiente apartado abordamos concretamente la introducción de las TIC como un reto que se plantea al sistema educativo.

De esta manera, es necesario afrontar y superar el desfase entre el medio tecnológico, el método pedagógico y las necesidades de los estudiantes, realizando un cambio en el planteamiento **de un educación tradicional a una educación en red**, en redes de conocimiento compartido con otras instituciones y con otras personas y adaptada a las necesidades de la era digital (Duart, 2009; Laurillard, 2002a). Guitert *et al.* (2008:85) argumentan que “la educación superior europea se encuentra ante el reto de generar ambientes apropiados para la producción y transferencia de conocimientos, nuevos tipos de aprendizaje”.

En esta línea, destacamos dos elementos clave en el replanteamiento de los procesos educativos que se ponen de manifiesto desde el EEES: la necesidad de centrar el aprendizaje en el estudiante y redefinir las habilidades necesarias para desenvolverse en la sociedad red.

Respecto al primero, Benito (2009) señala que la integración de las universidades españolas en el EEES supone un cambio conceptual y metodológico en relación tanto a la estructura de los estudios universitarios como a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a las condiciones en las que se desenvuelven. Rosenberg (2001) advierte en esta línea que debemos movernos en una visión del aprendizaje que va mucho más allá de la instrucción formal. De esta manera, se trata de “**pasar de un planteamiento centrado en el profesor a otro orientado al estudiante**. Es el estudiante quien tiene que estar preparado lo mejor posible para hacer frente a la futura función que desempeñará en la sociedad” (González y Wagenaar, 2003:3). Como apuntan Guitert *et al.* (2007), en el marco del EEES se enfatiza la educación **centrada en el aprendizaje** por encima de la educación centrada en la enseñanza, de forma que se genere una cultura que posibilite el aprendizaje **a lo largo de la vida** (Bennet *et al.*, 2000; Gumbau, 2006; Gunawardena *et al.*, 2004). Tapscott (citado por Duart, 2009) afirma en esta línea que las “universidades deben ser espacios para aprender, no para enseñar”. Esto habría de propiciar “cambios verdaderos en la metodología de estudio de los estudiantes: nuevas maneras de buscar información, investigación en red, docencia basada en el estudio de casos y resolución de problemas” (Sangrà, 2008:403).

Respecto a la necesidad de redefinir las habilidades necesarias para desenvolverse en la sociedad red, el proyecto Tuning define una serie de competencias, agrupadas en genéricas y específicas de cada área. Como señalan González y Wagenaar (2003) las competencias genéricas se clasifican en los siguientes grupos:

- Competencias instrumentales: capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas. En este grupo se destaca una serie de competencias **vinculadas a las TIC**.
- Competencias interpersonales: capacidades individuales como **trabajo en equipo**, habilidades interpersonales, capacidad crítica y autocrítica, etc.
- Competencias sistémicas: capacidades y habilidades relacionadas con sistemas globales, como capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, habilidades de investigación, capacidad de aprender, liderazgo, etc.

## 2.2. Integrar las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Como afirma Area (2001:84) “Del mismo modo que la revolución industrial requirió la alfabetización de los trabajadores manuales para que utilizaran las máquinas en las fábricas, la revolución tecnológica actual requiere también de un **nuevo tipo de alfabetización vinculada con el uso de las tecnologías digitales**”. Este hecho exige la incorporación de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta alfabetización digital, no obstante, va más allá de aprender a utilizar las herramientas. Así lo reflejan Guitert *et al.* (2008):

“En el actual contexto de la sociedad digital, se van perfilando nuevos escenarios sociales, culturales, económicos y políticos, en los cuales se establecen nuevos modelos de relación y organización que abarcan todos los ámbitos de la actividad humana: desde la forma de organizar la sociedad, hasta la manera de entender la economía y el trabajo; desde el modo de generar, distribuir y consumir servicios, hasta los mecanismos de acceso a la educación, la formación y el aprendizaje. Es precisamente en la perspectiva de la adquisición y construcción de conocimientos, capacidades y actitudes que esta sociedad plantea algunos de los principales retos vinculados a la alfabetización de los ciudadanos en el conocimiento y uso funcional de las TIC, su capacitación digital integral más allá de la pura formación instrumental, su aprendizaje como proceso de conocimiento dinámica y constante a lo largo de la vida y su inclusión en procesos que les garanticen el acceso permanente a todas las oportunidades que pueden proporcionar estas tecnologías y su uso social normalizado”.

(Guitert *et al.*, 2008:82)

Al mismo tiempo, la literatura evidencia que **las TIC actúan tanto de promotoras del cambio como de medio** para alcanzar los nuevos retos formativos planteados. Efectivamente, las **TIC facilitan las prácticas pedagógicas**, las maneras de enseñar y acceder al conocimiento y permiten introducir pedagogías alternativas e innovadoras (Adell, 1997; Cabero, 2000; De Pablos, 1998; Fainholc, 1999; Gros, 2004). En esta línea, las tecnologías actuales tienen el potencial de cambiar la manera de aprender (Grodecka, Wild y Kieslinger, 2008), moldeando nuevos retos para la educación y aumentando las oportunidades para el aprendizaje. De hecho, su introducción al proceso de enseñanza-aprendizaje ha transformado la educación superior en tanto que implica también la redefinición de muchos actores, actividades y procesos existentes dentro de las universidades (Cornford y Pollock, 2003). En los apartados 3 y 4 de este capítulo abordamos concretamente las características de la introducción de las TIC al proceso educativo.

**Las TIC han impactado con fuerza en todo el sistema educativo**<sup>4</sup> y, principalmente, en la educación superior (Swan y Shih, 2005) y en la educación a distancia, a partir de la rápida expansión de internet y, especialmente, de la www (Bates, 2005). Efectivamente, los centros universitarios han realizado importantes esfuerzos para adaptarse a la sociedad actual, introduciendo “con más o menos celeridad y con más o menos acierto, las tecnologías de la información y de la comunicación en su dinámica administrativa y educativa a lo largo de las dos últimas décadas” (Duart, 2009).

Actualmente, la **disponibilidad de infraestructuras tecnológicas** no deviene un problema en las instituciones de educación superior gracias a las inversiones realizadas en la última década

<sup>4</sup> Véase Duart y Lupiáñez (2005) y Sangrà (2008) para un análisis profundo de la situación actual respecto a la introducción de las TIC a la universidad.

(Duart y Lupiáñez, 2005). En paralelo, Duart (2006) señala que en el Estado español todas las universidades tienen su espacio en Internet, y más del 60% (...) prestan servicios directos a través del portal a la comunidad universitaria. Al mismo tiempo, las tecnologías aplicadas a la educación, ya sean plataformas o herramientas concretas han aumentado notablemente en los últimos tiempos, fundamentalmente asociadas a la Web2.0, sobre la que volveremos posteriormente.

La disponibilidad de equipo tecnológico y la accesibilidad a una gran variedad de herramientas educativas, constituyen el **escenario perfecto** para hacer frente a las necesidades actuales y transformar las prácticas educativas. Sin embargo, la literatura en el ámbito enfatiza que si bien otras instituciones clave en la sociedad de la información, como por ejemplo las empresas, se están adaptando al reto que supone el nuevo contexto social y tecnológico mediante un uso cada vez más intensivo de las TIC e internet, la universidad **se está incorporando** a este nuevo contexto **con dificultades** (Duart y Lupiáñez, 2005; Duderstadt, Atkins, y Van Houweling, 2003; Jochems, Van Merriënboer, y Koper, 2004).

Efectivamente, en muchos casos las TIC **no se están incorporando al proceso de enseñanza-aprendizaje**. En relación al ámbito escolar Urhahne, Schanze, Bell, Mansfield y Holmes (2009) y Area (2006) sostienen que a pesar de disponer del equipamiento necesario y conexión a la red Internet, el uso del ordenador con fines educativos es escaso. Esta situación es aplicable al entorno universitario. Como evidencia Sangrà (2008) respecto al uso de las TIC en las prácticas universitarias, las tecnologías no se están utilizando a fondo, desaprovechando su potencial para el cambio. En la misma línea, González (2008, citado por Cabero *et al.*, 2009) señala que algunas prácticas educativas de los profesores de instituciones de educación superior no son pertinentes con los cambios que han generado la globalización y el avance acelerado de las TIC en el aprendizaje de los estudiantes. Es por ello que diferentes investigadores como Carnoy (2004) y Laurillard (2002a) enfatizan que los cambios son menos importantes de lo que se esperaba, a pesar del gran potencial de cambio.

En este sentido, la incorporación de las TIC a las prácticas educativas en la universidad exige planificar este proceso de tal manera que éstas **devengan efectivas**<sup>5</sup>. En esta línea, cabe destacar que:

- El uso de las TIC ha de orientarse a alcanzar una finalidad; por tanto, no se trata de incorporar la tecnología **sin un objetivo concreto**, ya que por sí misma, no garantiza el aprendizaje de los estudiantes ni aporta una innovación, mejoría o valor añadido a la práctica educativa (Ally, 2004; Duart, 2009; Steegmann, Huertas, Juan y Prat, 2008). Efectivamente, aprender con una página web en vez de con un libro no representa en sí ninguna ventaja educativa ni ningún cambio sustancial; tampoco se trata de señalar el potencial de las plataformas virtuales u ofrecer guías de uso de las TIC. En este sentido es necesario tener en cuenta que es el diseño instruccional y no la tecnología el que influye en la calidad del aprendizaje (Ally, 2004).
- Las **posibilidades técnicas no han de ser un punto de partida** para el desarrollo de nuevos entornos o herramientas de aprendizaje, **sino que ha de basarse en las necesidades de estudiantes y docentes** (Urhahne *et al.*, 2009). Asimismo, es importante reparar en el equilibrio que debe existir entre los conocimientos de los estudiantes y las propuestas tecnológicas. afirma En esta línea, Dans (2009) señala que el mundo de la educación vive un desfase respecto a las necesidades de los

<sup>5</sup> En la línea de Bates (2000 citado por Sangrà, 2008).

estudiantes. En sus propias palabras “Mientras la Red cambia con tendencias que se expresan de manera exponencial, mientras los alumnos cambian drásticamente su manera de relacionarse con el entorno, el planteamiento de los esquemas y plataformas utilizados en la educación no lo hace. Por ponerlo en boca de uno de mis alumnos de este año, preguntado acerca de por qué no le gustaba el Campus Virtual utilizado en la escuela, la respuesta, sencillamente, fue: «Porque me siento igual que utilizando Windows 3.1». Un indicativo perfecto del clarísimo desfase que vivimos en el mundo de la educación” (Dans, 2009:23).

- El uso de las TIC va más allá de disponer de un **repositorio** de información. El aprendizaje en línea es mucho más que acceder, transmitir o depositar materiales, contenidos e información usando la Web (Ally, 2004; Brindley *et al.*, 2009; Cabero *et al.*, 2009). Es necesario superar las primeras aproximaciones al aprendizaje en línea que postulaban que éste consistía en un enfoque innovador para la entrega de la instrucción a una audiencia a distancia, utilizando la web como el medio (Khan, 1997) o en un material educativo que se presenta en un ordenador (Carliner, 1999). Benito (2009:2) señala en esta línea que “las e-actividades nos ayudarán a que los alumnos sean verdaderamente activos y a que se lleve a cabo el proceso de *e-learning*, no el *e-reading* en el que puede llegar a convertirse”.
- El uso de las TIC **depende del objetivo didáctico**. Por tanto, es necesario considerar que las TIC no tienen por qué vehicular todas las actividades propuestas: son los medios los que deben estar subordinados a los demás elementos curriculares; nunca al revés (Majó y Marquès, 2002). Su incorporación ha de tender hacia un uso adecuado de la tecnología. Como afirma Duart (2009), “si bien la tecnología debe estar presente, su presencia no debe eclipsar los objetivos principales de las instituciones de educación superior”. Rosenberg (2001) y Cabero (2006) llaman la atención sobre un peligro y error común en la incorporación de las TIC a la educación: el **tecnocentrismo** o enfoque hacia las herramientas, en vez de hacia los procesos pedagógicos. Como argumenta Rosenberg (2001) disponer de la tecnología adecuada y desarrollar programas de aprendizaje basados en TIC es esencial pero insuficiente; una estrategia eficaz de aprendizaje debe ser más importante que la propia tecnología o el contenido que desarrolla. Cabero y Román (2004:1) señalan que “Frente a la idea que se ha manejado durante cierto tiempo de poner todo el esfuerzo de las actividades realizadas en la red, en su capacidad técnica o en las diferentes plataformas que eran utilizadas cada vez se asume con mayor claridad que las variables críticas para este aprendizaje mediado a través de redes se encuentran en otros aspectos como son: la calidad de los contenidos, la estructuración que se efectúa de los mismos, las actividades que sobre ellos se tengan planificadas que realicen los alumnos, la forma de llevar a cabo la tutoría virtual, la utilización que de las diferentes herramientas de comunicación sincrónica o asincrónica haga el profesor, y la pertinencia entre los instrumentos de evaluación utilizados y las características del sistema”.

Estos elementos tienen como consecuencia que permanezcan vigentes algunas **críticas y recelos** en torno a las TIC y su utilidad real para el estudiante, teniendo en cuenta que todavía es necesaria una adaptación de las estructuras universitarias para mejorar la eficiencia de las TIC en el aprendizaje (Buela-Casal y Castro, 2009; Carliner, 1999).

Es por ello que la **integración y adaptación a las TIC** en las prácticas educativas se está llevando a cabo de manera diferenciada de modo que **se están generando realidades diferentes**. Como argumenta Freire (2009):

“Mientras las instituciones tradicionales intentan, con mayor o menor éxito, integrar tecnologías, una parte de la comunidad educativa explora ya nuevos caminos al margen de las instituciones al entender que no nos enfrentamos sólo ni principalmente a un reto tecnológico, sino a un cambio cultural en que la tecnología actúa como facilitadora, al tiempo que permite a los actores implicados independizarse en gran medida de las estructuras organizativas convencionales (que en muchas ocasiones actúan como barreras para la colaboración). Por tanto, coexisten, en muchas ocasiones de modo conflictivo, en estos momentos formas convencionales de educación, en las que la tecnología tiene mayor o menor implantación, con otros tipos de modelos radicalmente diferentes al convencional y unas comunidades de práctica empoderadas gracias a la irrupción de la tecnología digital que desarrollan formas de aprendizaje basadas en una actitud «do it yourself» (DIY; «hágalo usted mismo»).

(Freire, 2009:2)

### 2.3. Afrontar la formación del profesorado

En el marco del EEES se enfatiza que “las instituciones de educación superior, en general, y **los docentes universitarios en particular deben transformarse y adaptarse** a los cambios para hacer frente a las nuevas demandas educativas de las sociedades del conocimiento” (Cabero *et al.*, 2009:2).

El docente desempeña un rol clave en la sociedad red a la vez que se sitúa en una posición compleja. Hargreaves (2003) señala que se encuentran encerrados en un triángulo de intereses e imperativos en competencia: ser catalizadores de la sociedad del conocimiento y de todas las oportunidades y la prosperidad que promete traer; ser los contrapuntos de la sociedad del conocimiento y sus amenazas a la inclusión, la seguridad y la vida pública; y ser víctimas de la sociedad del conocimiento en un mundo en el que las crecientes expectativas en la educación se encuentran con soluciones estandarizadas, proporcionadas con el costo mínimo. Como señala el mismo autor, como catalizadores de la sociedad del conocimiento, los docentes necesitan construir un **nuevo profesionalismo**.

En esta línea, Area (2006:22) señala que “el profesorado tiene ante sí un reto altamente relevante y complejo al menos a corto y medio plazo (...): pasar de un modelo de profesionalidad basado en el libro de texto, en la transmisión del conocimiento y en el aprendizaje por recepción, a un modelo de práctica docente basado en la utilización de múltiples tecnologías y en la organización de situaciones de aprendizaje basadas en la búsqueda, análisis y reconstrucción de la información por parte del alumnado”.

En este sentido destacamos tres elementos clave para superar este reto:

- **Fomentar la formación docente en el uso adecuado de las TIC y en procesos pedagógicos asociados.** La literatura en el ámbito evidencia que uno de los elementos clave en la introducción de las TIC en los procesos educativos recae en la formación docente. Sangrà (2008) argumenta que la falta de aprovechamiento de las TIC en la educación superior se relaciona “probablemente con la escasa formación pedagógica



de la mayoría de responsables universitarios que asumen la implantación del EEES". Como señala Cabero (2006), para diseñar las actividades más allá de la enseñanza tradicional, los docentes han de conocer las herramientas y las posibilidades que ofrecen así como estrategias pedagógicas que les ayuden a incorporarlas en sus prácticas habituales. Sin embargo, Badía y García (2006) señalan que las **estrategias pedagógicas para la enseñanza y el aprendizaje** por medio de las TIC aún se desenvuelven en un territorio más poblado de incertidumbres que de certezas, debido a la falta de consolidación de esta modalidad a lo largo del tiempo y a la falta de experiencia en su uso (Cabero, 2006). En esta línea, Barton (2005) llama especialmente la atención sobre la necesidad de proporcionar formas de apoyo a los profesores en la introducción de las TIC en las prácticas educativas.

- **Garantizar la formación continua del profesorado.** La celeridad de los cambios en las TIC dificulta la formación docente y su adaptación al proceso educativo (Cabero, 2006). Efectivamente, el avance de las tecnologías es muy superior al período de adaptación a éstas. De esta manera, mientras los docentes todavía no han acabado de adaptarse a las LMS<sup>6</sup>, han surgido en paralelo una gran variedad de herramientas con funcionalidades diferenciadas. En esta línea, la formación general del docente y, específicamente la permanente, ha de facilitar su profesionalidad en un mundo en constante evolución.
- **Profundizar en el rol docente como eje y motor del cambio educativo.** Los investigadores coinciden en que un elemento clave del reto educativo es el rol del docente (Ryan, Scott, Freeman y Patel, 2000; Urhahne *et al.*, 2009). En el marco del EEES, los docentes universitarios "tienen la responsabilidad de contribuir, con una práctica educativa innovadora, a la formación integral de individuos con competencias suficientes para incorporarse fácilmente a la dinámica de las sociedades del conocimiento (González, 2008 citado por Cabero *et al.*, 2009). Sin embargo, la investigación en los procesos educativos virtuales evidencia que no se ha prestado suficiente atención a este aspecto hasta el momento. Urhahne *et al.* (2009) señalan que los estudios en el ámbito se han centrado fundamentalmente en el aprendizaje de la tecnología y en el diseño de formación así como los conocimientos, habilidades, actitudes, experiencia y comportamiento de los estudiantes. Sin embargo, sólo una pequeña parte aborda el papel del docente, contribuyendo al temor de que los entornos multimedia substituirán al docente o que en dichos entornos ha de adoptar el rol de observador silencioso. Es por ello que para conseguir que sucedan más cambios, necesitamos desarrollar enfoques teóricos sobre el aprendizaje por ordenador y modelos en torno al papel del profesor (Urhahne *et al.*, 2009).

Atendiendo al contexto expuesto, la siguiente cita de Sangrà (2008) resume claramente el momento que vivimos y los principales retos a afrontar:

*"Hay que aprovechar el momento. El proceso de Bolonia es un desencadenante de cambio, siempre y cuando se haya entendido su sentido y haya podido ser asimilado (Fullan, 2002:62) y hay que aprovecharlo para cambiar, por un lado, la organización de la universidad y, por otro, las estrategias docentes, modernizándolas y haciéndolas, sobre todo, más efectivas y eficientes. alguna de las personas entrevistadas ha hecho una especial mención de ello: "El objetivo es adaptar los programas actuales al sistema ECTS, pero creemos que es justamente este proceso*

<sup>6</sup> Véase apartado 4.1.

*o queremos que en este proceso de adaptación, el profesorado tome conciencia de la necesidad de incluir por razones obvias las nuevas tecnologías en su docencia”*.

(Sangrà, 2008:403)

Como hemos visto en los apartados anteriores, el contexto actual exige replantear los procesos educativos que tienen lugar en la educación superior a la vez que plantea retos importantes. En este sentido, la aplicación de las TIC al entorno educativo encuentra su máxima excelencia en el aprendizaje en línea. Efectivamente, aprender en entornos virtuales se sitúa en el extremo del aprendizaje **en y para la sociedad red** teniendo en cuenta que a través del uso de las TIC los estudiantes se sitúan en el centro de su propio proceso de aprendizaje. En el siguiente apartado abordamos concretamente este escenario educativo.

### 3. Aprender en entornos virtuales

La incorporación de las TIC en el ámbito educativo ha promovido que los **procesos de enseñanza-aprendizaje se vean profundamente alterados**. Aunque algunos analistas de las décadas de los sesenta y de los setenta desestimaron los ordenadores porque creían que seguirían el camino de la radio y la televisión educativas (Carnoy, 2004), las posibilidades y características de las TIC, junto con la creciente accesibilidad a éstas, ha llevado a algunos investigadores a calificar al actual como “**Nuevo Paradigma**” (Harasim *et al.*, 2000; Resnick, 2002; Tiffin y Rajasingham, 1997), el Paradigma educativo del siglo XXI, cuyo modelo de formación es el aprendizaje en red (Harasim *et al.*, 2000).

Los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el marco del paradigma educativo actual han sido **denominados de diferentes maneras**. A continuación, recogemos los términos más frecuentes:

- **e-learning**. En la literatura del ámbito éste parece ser la denominación más extendida para definir el aprendizaje a través de las TIC. No obstante, no hemos encontrado una definición única que ayude a clarificar su significado.

Por un lado, algunas definiciones refuerzan el carácter **digital o tecnológico** del aprendizaje. Por ejemplo, Bates (2005) afirma que el *e-learning* abarca cualquier tipo de telecomunicaciones y de aprendizaje por ordenador. La *American Society of Training and Development* lo define como “término que cubre un amplio grupo de aplicaciones y procesos, tales como aprendizaje basado en web, aprendizaje basado en ordenadores, aulas virtuales y colaboración digital. Incluye entrega de contenidos vía Internet, intranet/extranet, audio y vídeo grabaciones, transmisiones satelitales, TV interactiva, CD-ROM y más” (García, 2005).

Por otro lado, algunas definiciones hacen referencia exclusivamente a **las posibilidades de Internet**. Por ejemplo, Rosenberg (2006:72), lo define como “el uso de las tecnologías de internet para crear y ofrecer un entorno de aprendizaje enriquecedor que incluya una amplia selección de recursos de instrucción e información y soluciones, cuyo objetivo sea el de mejorar el rendimiento individual y organizativo”. Este autor enfatiza la importancia de Internet en la definición del término cuando señala como criterios fundamentales del *e-learning* los siguientes: 1) **El e-learning trabaja en red**, lo que lo hace capaz de ser instantáneamente

actualizado, almacenado, recuperado, distribuido y permite compartir instrucción o información; 2) Es entregado al usuario final a través del **uso de ordenadores** utilizando tecnología estándar de Internet; y 3) Se enfoca en la **visión más amplia del aprendizaje** que va más allá de los paradigmas tradicionales de capacitación.

- **Aprendizaje en línea**, el cual utiliza específicamente Internet y la Web (Bates, 2005). Siguiendo a Harasim *et al.* (2000), se define como cualquier curso que ofrezca su plan de estudios enteramente en un entorno virtual, permitiendo que los estudiantes puedan participar independientemente de su situación geográfica, rompiendo así las barreras de tiempo y espacio.
- **Aprendizaje en red** (Harasim *et al.*, 2000), el cual hace referencia al uso del ordenador e internet, enfatizando la idea de conexión y colaboración. De acuerdo con Harasim *et al.* (2000:306), el aprendizaje en red se caracteriza por “la interactividad global, el aprendizaje colaborativo y el acceso durante toda la vida a las actividades y servicios educativos”.
- **Aprendizaje distribuido** (del término informático “inteligencia distribuida”), el cual normalmente abarca tanto los cursos presenciales como los cursos a distancia en línea (Twigg, 2001 citado por Bates, 2005).

Otra denominación no tan frecuente pero que nos parece relevante para describir el uso de las comunicaciones electrónicas e internet en la educación es “**e-learning colaborativo en red**” (*Networked collaborative e-learning*) (McConnell, 2006). McConnell (2006) sostiene que éste es uno de los conceptos más apropiados para referirse a estas prácticas, teniendo en cuenta que sitúa el énfasis conjuntamente en las personas y en los recursos; y en la colaboración como la mayor forma de relaciones sociales en un contexto de aprendizaje. Se enfatiza especialmente en el “aprendizaje” y no en la tecnología.

Nos encontramos, por tanto, ante una diversidad de términos para definir los procesos de aprendizaje a través de las TIC e internet. Dicha diversidad y frecuente imprecisión dificulta el desarrollo de una definición genérica (Ally, 2004). Es por ello que a menudo estos conceptos **se usan indistintamente**, si bien presentan algunos matices que los hacen diferentes (Bates, 2005). Atendiendo al objeto de estudio de nuestra investigación y la falta de consenso respecto al término *e-learning* en adelante adoptaremos los conceptos “aprendizaje en línea” o “aprendizaje en red” para referirnos a los procesos educativos que tienen lugar a través de Internet.

Independientemente del término que se utiliza para describir los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el marco del paradigma educativo actual, la literatura evidencia que el **aprendizaje en línea** presenta algunas particularidades que lo hacen **diferente de** los procesos educativos **presenciales** (Badia y Mominó, 2001; Cabero, 2006; Harasim *et al.*, 2000). Fundamentalmente, dichas diferencias se asocian a la vehiculación de las TIC para desarrollar el proceso formativo y a la disparidad geográfica y temporal.

Atendiendo a estos elementos, los expertos coinciden en señalar algunos **rasgos característicos** del aprendizaje en línea. A continuación se recogen los que consideramos más relevantes para entender cómo se plantean y desarrollan estos procesos.

En primer lugar, el aprendizaje en línea **sitúa al estudiante en el centro**, convirtiéndose en una figura central en torno a la cual pivota la institución y la acción docente (Borges, 2007). Ilustrativo de este aspecto son los diferentes términos acuñados para designar estos procesos educativos: *e-learning*, aprendizaje en línea, aprendizaje en red, etc. Todos estos conceptos centran la atención en el aprendizaje. El aprendizaje en línea, por tanto, focaliza en el “*e-learning*”, no en el “*e-training*” (Rosenberg, 2006).

En segundo lugar, el aprendizaje en red **se basa en la interacción**. McConnell (2006) enfatiza que una de las principales ideas que sustentan al “e-learning colaborativo en red” es la importancia de la interacción, teniendo en cuenta que “cuando los estudiantes interactúan unos con otros y con los recursos disponibles, cambian” (McConnell, 2006:9). Es en este sentido que Palloff y Pratt (2003) señalan que el aprendizaje en línea es una experiencia transformadora. En la misma línea, Badia y Mominó (2001) sostienen que la actividad basada en la interacción es una de las piezas clave en los procesos de enseñanza virtual y puntualizan que el concepto de interacción en entornos virtuales debe contemplar tanto la actividad general que despliegan los agentes educativos implicados en el proceso educativo, como las actividades individuales de los mismos en su dimensión cognitiva y social, ya que las interacciones configuran una práctica social compleja que tiene una función claramente socializadora. De esta manera, la interacción puede presentar las siguientes relaciones: interacción estudiante-docente; interacción estudiante-contenido; interacción estudiante-estudiante; e interacción estudiante-interfaz comunicativa (Mclsaac y Gunawardena, 1996). Badia y Mominó (2001) señalan tres tipologías de interacción necesarias para que el contexto virtual facilite el desarrollo de procesos constructivistas de enseñanza y aprendizaje:

- Las interacciones para favorecer las condiciones afectivas adecuadas (***interacciones afectivas virtuales***), la función de las cuales es regular y favorecer la existencia de un clima afectivamente positivo en el intercambio comunicativo habitual.
- Las interacciones relacionadas con la gestión y la organización de la actividad virtual (***interacciones intersubjetivas virtuales***), cuya finalidad es alcanzar interpretaciones plenamente compartidas de la actividad entre el docente y los estudiantes. Esto implica promover un alto nivel de comunicación y colaboración docente-estudiante a fin de clarificar en cada tarea los objetivos a conseguir, las condiciones de la actividad y los criterios de evaluación.
- Las interacciones orientadas a impulsar la construcción de conocimiento compartido (***interacción educativa virtual***), es decir, el desarrollo de un proceso comunicativo en el cual el estudiante construye su conocimiento interactuando tanto con los materiales escritos como con el profesor, los otros compañeros y las herramientas disponibles.

En tercer lugar, el aprendizaje en línea **tiene lugar en colaboración**. Aunque inicialmente los estudios sobre aprendizaje a distancia hacían hincapié en sus posibilidades para el aprendizaje autónomo e individualizado, los expertos no tardaron en advertir las grandes posibilidades para la interacción y la colaboración entre estudiantes y profesores, deviniendo incluso un elemento característico del aprendizaje virtual (Badia y Mominó, 2001; Harasim *et al.*, 2000). Efectivamente, “las TIC ya no se contemplan como una herramienta de interés para el aprendizaje individualizado sino también como un soporte para el aprendizaje grupal y la creación conjunta de conocimiento” (Gros, 2004). Se trata, por tanto, de un cambio en el concepto de la educación basada en el individualismo y la competición a otro donde se valoran

el trabajo en equipo mediante el uso de la red, reflejando los cambios experimentados en la sociedad y en el mundo laboral (Harasim *et al.*, 2000).

En cuarto lugar, el aprendizaje en línea **utiliza las TIC como medio** para desarrollar los procesos educativos. Se trata, por tanto, de un aprendizaje mediado por ordenador que utiliza el navegador web para acceder a la información (Cabero, 2006). Al mismo tiempo, como apunta Cabero (2006), utiliza diferentes herramientas de comunicación (síncronas o asíncronas), es hipertextual-hipermedia, multimedia, almacena, mantiene y administra los materiales digitales sobre un servidor web, utiliza protocolos TCP y HTTP para facilitar la comunicación entre los estudiantes y los materiales de aprendizaje o los recursos, etc.

En quinto lugar, la opción preferida por la mayoría de experiencias que tienen lugar en internet son de naturaleza **asíncrona** (Delfino y Manca, 2007), esto es, existe un periodo de aplazamiento entre las diferentes contribuciones o comunicaciones tanto entre estudiantes como entre el estudiante y el docente. Asimismo, tiene lugar **con independencia del espacio**.

En sexto y último lugar, el aprendizaje en línea **se basa en el texto** (Delfino y Manca, 2007; Garrison, 2006; Harasim *et al.*, 2000). Lejos de ser el lenguaje escrito un sistema pobre y vacío de contenido, la palabra escrita deviene un medio extraordinariamente apropiado para la construcción, revisión colectiva y la transmisión del conocimiento (Harasim *et al.*, 2000).

Atendiendo a estos rasgos distintivos, la literatura coincide en señalar la potencialidad del aprendizaje en línea para fomentar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Christmann y Badgett, 2003; Schacter y Fagnano, 1999). No obstante, otros estudios dudan sobre la capacidad de la red para promover procesos educativos complejos y de su efectividad en comparación a los contextos presenciales (Bullen, 1998). A partir del análisis de las investigaciones realizadas en torno al aprendizaje en línea<sup>7</sup>, la Tabla 1.2. recoge sus principales puntos fuertes y débiles. Como evidencia esta Tabla, la literatura del ámbito concede más ventajas que inconvenientes al aprendizaje en línea, si bien cabe remarcar las importantes implicaciones de los puntos débiles señalados en los procesos educativos.

Los diferentes elementos abordados en este apartado, es decir, los conceptos asociados al aprendizaje en línea así como sus principales características y puntos fuertes y débiles configuran el actual paradigma educativo. Esta situación configura un **entorno de aprendizaje único y sin precedentes** que ha obligado al sistema educativo a redefinir sus objetivos y procedimientos de los principales agentes implicados para adaptarse a las necesidades de la sociedad red. En el siguiente apartado abordamos concretamente esta situación.

<sup>7</sup> (Angeli, Valanides, y Bonk, 2003; Bates, 2005; Baym, 2003; Borges, 2007; Cabero, 2006; Carnoy, 2004; Duarte, 2009; Fainholc, 1999; Gisbert, 2002; Gros y Adrián, 2004; Guitert y Area, 2005; Gunawardena, Lowe, y Anderson, 1997; Harasim, Hiltz, Turoff, y Teles, 2000; Jonassen, 1995; Kanuka y Anderson, 1998; Laurillard, 2002b; Llorente Cejudo, 2006; Lynch, 2002; Majó y Marquès, 2002; Palloff y Pratt, 2003; Richardson y Swan, 2003; Salmon, 2003; Swan y Shih, 2005), entre otros.

PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Se aprende y trabaja <b>en red</b>, lo que lo hace capaz de ser instantáneamente actualizado, almacenado, recuperado, distribuido</li> <li>· Se basa en un sistema bidireccional en el que el estudiante adquiere un <b>papel activo</b>.</li> <li>· <b>Difumina</b> los límites del <b>tiempo</b> y la rigidez del <b>espacio</b> de formación, facilitando:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayor <b>flexibilidad</b> organizativa individual, vinculando el hogar, el centro educativo y el lugar de trabajo.</li> <li>• Permite <b>deslocalización</b> del conocimiento.</li> <li>• <b>Amplitud y comodidad</b> en el acceso a cualquier persona que disponga de conexión.</li> <li>• <b>Desprenderse</b> de <b>prejuicios</b> asociados a la raza, condición social, sexo, apariencia, etc.</li> <li>• La <b>participación</b> profunda, reflexionada y elaborada de todas las personas implicadas. Al mismo tiempo, permiten a un <b>mayor número</b> de estudiantes participar en las discusiones, democratizando la participación.</li> <li>• Acceso fácil y cómodo a <b>diferentes canales de comunicación</b> e intercambio.</li> <li>• Posibilidad de <b>incorporar</b>, en un mismo entorno a <b>estudiantes y profesores</b> de diferentes lugares y de diferentes concepciones.</li> <li>• Favorece la <b>interactividad en diferentes ámbitos</b>: con la información, con el profesor y entre los estudiantes.</li> </ul> </li> <li>· Despierta <b>curiosidad e imaginación</b>.</li> <li>· Es <b>sugestivo y motivador</b>.</li> <li>· Se enfoca en una <b>visión amplia del aprendizaje</b>, yendo más allá de los paradigmas tradicionales de capacitación.</li> <li>· Promueve una visión <b>constructivista</b> del aprendizaje: trabajo autónomo y autoplanificado, personalizado al ritmo individual de cada estudiante (<i>just in time</i> y <i>just for me</i>), tratamiento de la diversidad, interacción, colaboración, construcción social del aprendizaje, construcción personalizada de aprendizajes significativos, etc.</li> <li>· Numerosas posibilidades para acceder, representar, procesar, transmitir y compartir <b>información</b> actualizada.</li> <li>· Toda la <b>interacción</b> queda <b>almacenada, organizada y disponible</b> de manera permanente, facilitando su acceso y, por tanto, un seguimiento exhaustivo.</li> <li>· Los estudiantes tienden a aprender más <b>rápidamente</b> y de manera <b>menos repetitiva</b>.</li> <li>· Alto grado de <b>interdisciplinariedad</b>.</li> <li>· Posibilidad de disponer de una <b>gran variedad de recursos</b> o materiales de calidad de manera gratuita o a muy bajo coste las 24 horas del día.</li> <li>· Ahorra <b>costos y desplazamiento</b>.</li> <li>· Fomenta el surgimiento de auténticas <b>comunidades de autoconocimiento</b>, uso del conocimiento y producción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· A veces es difícil discernir la <b>validez y actualidad</b> de los contenidos de los materiales o informaciones disponibles en la red.</li> <li>· La red y los recursos que ofrece puede provocar <b>adicción, ansiedad y distracción</b>.</li> <li>· <b>Sedentarismo</b> y otros <b>problemas físicos</b> como cefaleas, cansancio visual, etc.</li> <li>· A causa de la ausencia de referencias físicas, algunos estudiantes perciben los entornos virtuales como <b>fríos y distantes</b>, acusando un <b>aislamiento</b> entre compañeros y sensación de <b>soledad</b>.</li> <li>· Los diálogos pueden ser <b>rígidos e impersonales</b>.</li> <li>· El hecho de enfrentarse solo al estudio conlleva una mayor <b>vulnerabilidad</b> y mayor tasa de <b>abandono</b> que en el aprendizaje presencial.</li> <li>· Requiere un alto grado de <b>responsabilidad y autonomía</b>, las cuales pueden variar en función de las características del estudiante.</li> <li>· Puede resultar <b>molesto o “pesado”</b> cuando el material e interacción se basa únicamente en el texto.</li> <li>· Requiere mayor inversión de <b>tiempo</b> por parte del profesor y del estudiante.</li> <li>· Requiere más <b>trabajo y esfuerzo personal</b> que la convencional.</li> <li>· Requiere unas <b>infraestructuras mínimas</b>: equipo adecuado, conexión mínima, antivirus, programas...</li> <li>· Pueden darse <b>problemas técnicos</b> que repercutan en el aprendizaje.</li> <li>· Requiere <b>conocer el lenguaje virtual</b> y poseer <b>estrategias comunicativas</b> para optimizar el intercambio.</li> <li>· Precisa unas mínimas <b>competencias tecnológicas</b> por parte del profesor y de los estudiantes.</li> <li>· Una <b>ratio</b> excesiva puede disminuir la calidad de la formación.</li> <li>· Muchos cursos y contenidos son de baja <b>calidad</b>.</li> </ul>

Tabla 1.2. Puntos fuertes y débiles del aprendizaje en línea.

## 4. Cambio de rol de los agentes implicados en los procesos educativos en el contexto de la educación superior en línea

Como afirma Freire (2009:2) “la educación, como proceso basado en conocimiento, comunicación e interacciones sociales se ha visto afectada de forma radical por la emergencia de **la cultura digital**”, la cual, a su vez, **“ha transformado a sus actores**, profesores y estudiantes, provocando la necesidad de cambios en las propias instituciones educativas”.

Los expertos enfatizan que para dar respuesta a las necesidades educativas actuales es necesario modificar el papel que desempeñan los agentes implicados en el contexto educativo, esto es, **replantear el espacio educativo y desempeñar nuevos roles docentes y discentes** (Lynch, 2002; Majó y Marquès, 2002; Richardson y Swan, 2003).

De manera general, el acceso por parte de los estudiantes y docentes a la inagotable fuente de información que propician las TIC abre un sinfín de posibilidades educativas (Majó y Marquès, 2002), rompiendo el clásico paradigma de la clase magistral centrada en el docente, en la cual el alumno adoptaba un papel pasivo. En este apartado abordamos los tres elementos implicados en el proceso educativo: el contexto, el estudiante y el docente.

#### 4.1. Entornos virtuales de aprendizaje

La universidad presencial situada en un conjunto de edificios que conocíamos hasta ahora se ha visto obligada a abrir sus puertas a un nuevo entorno educativo más abierto y conectado mediante las TIC, configurando situaciones para llevar a cabo los procesos de enseñanza – aprendizaje muy diferentes a las anteriores. El contexto asociado al aprendizaje en línea son los entornos virtuales de aprendizaje (EVA). De acuerdo con (Bautista, Borges, y Forés, 2006), se les llama entornos virtuales porque imitan la realidad, lo físico. Feenberg y Bellman (1990, citados por Gunawardena *et al.*, 2004) describen los entornos virtuales de aprendizaje como un sistema socio-técnico, el cual incorpora aspectos técnicos y sociales. Dillenbourg (1998, citado por Cebrián, 2003) señala que un entorno virtual de aprendizaje:

- Es un espacio diseñado, no una mera acumulación de páginas HTML: es una arquitectura fruto del análisis de los requerimientos, capaz de evolucionar técnicamente y con una autoría múltiple: profesores, alumnos, expertos;
- Es un espacio social, un marco para el comportamiento interactivo;
- Ofrece una representación explícita que, más allá de que sea un interfaz textual o una compleja realidad virtual en 3D, ejerce un efecto en el comportamiento de los usuarios;
- Permite que los estudiantes sean productores de la información, proporcionando una experiencia más rica que el aprendizaje individual;
- No está restringido a la educación a distancia tradicional sino que puede complementar la educación presencial;
- Integra múltiples herramientas.

Duart y Sangrà (2000) añaden a estas características de los EVAs la flexibilidad e interactividad; la vinculación a una verdadera comunidad virtual de aprendices; y el acceso a materiales de estudio y a fondos de recursos y al enlace de materiales entre sí y con información o documentación ubicada en internet.

Todas las universidades han incorporado a sus clases presenciales “Campus Virtuales”, es decir, entornos virtuales de formación cuyo objetivo es apoyar la formación presencial o, incluso, desarrollar en éstos íntegramente el proceso formativo (Majó y Marquès, 2002). De esta manera, se han configurado, por una parte, entornos **mixtos, híbridos o blended**, los cuales combinan el aprendizaje cara a cara y el virtual (Bates, 2005); por otra parte, en otras universidades, como la UOC, el Campus Virtual deviene un medio en sí mismo, desarrollando todo el proceso formativo en y a través **internet**.

Los **medios tecnológicos** en general y en particular los disponibles para la educación **han evolucionado** de manera vertiginosa en las últimas décadas. A finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, abundaron en las universidades herramientas estandarizadas o de desarrollo propio para llevar a cabo la interacción entre los diversos participantes en el proceso (profesores, alumnos, supervisores, tutores, encargados de administración, etc.) (Dans, 2009). Estos sistemas se conocen como **learning management systems** (LMS). Como señalan algunos investigadores (Dans, 2009; Freire, 2009), dichas plataformas ofrecen entornos cerrados y controlados en el que las instituciones académicas pueden establecer diferentes funciones (foros de participación, herramientas de retroalimentación, módulos educativos de contenidos, mecanismos de comunicación, etc.) para intentar proporcionar un ambiente lo más uniforme y familiar posible (Coates, James, y Baldwin, 2005). Entre las plataformas comerciales más conocidas se encuentra Blackboard (<http://www.blackboard.com>), la cual integra la antigua WebCT; y entre las más conocidas de software libre, Moodle (<http://moodle.org>), Claroline (<http://www.claroline.net>), Dokeos (<http://www.dokeos.com/es>), ATutor (<http://www.atutor.ca>) y Drupal (<http://drupal.org>). Como argumenta (Freire, 2009), inicialmente las universidades intentaron crear sistemas de LMS propios. Recientemente y atendiendo a la dificultad de mantener un ritmo y calidad comparables con los LMS privados y el elevado coste de estas últimas, han provocado que las universidades hayan optado recientemente por plataformas de uso libre.

Sin embargo, como argumenta Freire (2009), aunque suelen presentar muchas funcionalidades, el aprendizaje de las LMS resulta dificultoso. Asimismo, este investigador advierte que su “arquitectura hace muy complicada su adaptación a necesidades específicas fuera de las predefinidas por el propio sistema. (...) Al ser sistemas cerrados, «atrapan» a sus usuarios, que cuando deciden cambiar a otro tipo de plataformas no pueden, en muchos casos, exportar su información o lo hacen con grandes dificultades” (Freire, 2009:3). Al mismo tiempo, los docentes advierten que estas plataformas requieren un alto grado de organización y planificación así como una importante inversión de tiempo en la preparación de los grupos y materiales. Esta situación todavía es más evidente en el caso de grupos numerosos.

Paralelamente a la integración de estas plataformas en las universidades, hemos presenciado en los últimos años una auténtica revolución en cuanto a la disponibilidad y variedad de herramientas para llevar a cabo los procesos educativos, produciéndose incluso un cambio de concepción de la propia web. Dans (2009) señala que específicamente entre los años comprendidos entre el 2005 y el 2009, la Red ha sufrido importantes cambios a través de la denominada **Web2.0**<sup>8</sup>, la cual engloba todas las funcionalidades propias de los LMS (Freire, 2009).

Como recoge la Wikipedia, fue Tim O’Reilly quien introdujo el concepto Web2.0 en el 2004, refiriéndose “a una segunda generación en la historia del desarrollo de tecnología Web basada en comunidades de usuarios y una gama especial de servicios, como las redes sociales, los blogs, los wikis o las folcsonomías, que fomentan la colaboración y el intercambio ágil y eficaz de información entre los usuarios de una comunidad o red social. La Web 2.0 es también llamada web social por el enfoque colaborativo y de construcción social de esta herramienta” (Wikipedia, 2010).

En concordancia con la cultura de Internet señalada anteriormente, se trata de una tendencia con un funcionamiento cada vez más participativo y bidireccional, en la que los usuarios no se

---

<sup>8</sup> En contraposición a la Web 1.0, estática y centrada en las aplicaciones de escritorio (Deumal y Gil, 2009).



limitan a leer o visualizar contenidos, sino que incrementan su nivel de implicación produciendo sus propios contenidos y publicándolos mediante herramientas sencillas (Dans, 2009). Efectivamente, las herramientas de la Web2.0 “son de código abierto y/o presentan API abiertas, y por tanto permiten su personalización e integración, son gratuitas o de coste muy bajo, su aprendizaje es fácil y se pueden adaptar de modo sencillo y rápido a necesidades específicas, sin que se necesiten grandes conocimientos técnicos. Por último, en oposición a los LMS basados en una arquitectura centralizada y controlada por la institución educativa, la web 2.0 vive en «la nube» en múltiples servidores y servicios externos” (Freire, 2009). No hay duda de que en la Web2.0, se asiste un **cambio en el papel del usuario**, quien deviene el auténtico protagonista adoptando un papel creativo y ejerciendo a la vez de lector y redactor (Balagué y Zayas, 2007; Cabero *et al.*, 2009).

Algunos investigadores afirman que la Web2.0 va más allá de la tecnología, deviniendo una manera de entender la red. Como afirma Cabero *et al.* (2009), “con la aparición del software social o Web2.0 y en breve la Web3.0<sup>9</sup>, la red está transformándose de ser un gran medio, en el que la información era transmitida y consumida, a ser una plataforma en la que se crea contenido, se comparte y se reutiliza la información. No es solamente una revolución tecnológica, que abandera un conjunto de tecnologías que permiten desarrollos web más interactivos, **es más una actitud**, una revolución social que busca una arquitectura de la participación a través de aplicaciones y servicios abiertos (O’Reilly, 2005; Downes, 2005)”.

En concordancia con lo señalado algunos expertos advierten que las tendencias de Internet más interesantes para la educación en línea hoy en día se relacionan con el **software social y la Web 2.0**, si bien las herramientas asociadas no son los nuevos LMS, sino que deben ser consideradas como un suplemento de otras herramientas (Dalsgaard y Paulsen, 2009). Los investigadores coinciden en que las herramientas de la Web2.0, como blogs, wikis, marcadores sociales, podcasts, etc. aumentan la colaboración, la comunicación y producción de conocimiento (Grodecka *et al.*, 2008; Rhoades, Friedel, y Morgan, 2009). Efectivamente, una característica clave de este tipo de tecnología es la capacidad del usuario final para editar o crear información facilitada por otro usuario (Rhoades *et al.*, 2009), facilitando la creación, gestión, colaboración y publicación (Freire, 2009) de conocimiento. En el siguiente capítulo abordamos la Web2.0 como herramienta para fomentar los procesos de colaboración entre estudiantes.

Un ejemplo claro del cambio que estamos presenciando actualmente a partir de la irrupción de la Web2.0 en la educación se encuentra en el propio proceso de escritura de esta tesis. Desde que se inició la andadura en el 2005 hasta la actualidad las herramientas de la Web2.0 se han asentado con fuerza en la educación en línea, obligando a adaptar las diferentes investigaciones sobre los procesos de aprendizaje virtual al nuevo contexto. De la misma forma que ha sucedido en esta tesis, Hughes (2009) escribe: “En un primer momento, cuando solicitamos la subvención de la Comisión Europea, preveíamos que el enfoque principal del manual sería el uso de los Sistemas de Gestión de Aprendizaje (LMS) -sistemas que ayudan a organizar y gestionar programas de aprendizaje para alumnos y también almacenan y organizan materiales de aprendizaje. En ese momento parecía ser esa la tecnología más importante en la creación y gestión de contenido. Pero desde entonces hemos presenciado una explosión del uso de aplicaciones de redes sociales como los blogs y las wikis, elementos del llamado Web 2.0”.

<sup>9</sup> Véase: <http://www.iisc.org.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf>

## 4.2. El estudiante que aprende en la red

De acuerdo con Duguet (1995 citado por Brown, 2001), el estudiante virtual es “todo aquél que no esté en presencia del profesor mientras aprende, ya sea en un sala aparte, en el edificio de al lado, en casa o a en un lugar a cientos o miles de kilómetros de distancia”.

El estudiante que aprendizaje en red desempeña un rol mucho más **activo y participativo** (Guitert y Area, 2005) que en la enseñanza presencial tradicional, en la que asumía frecuentemente un papel pasivo (Fainholc, 1999). El estudiante que aprende en línea construye sus representaciones, forma conceptos y resuelve problemas (Martí, 1992 citado por Borges, 2007).

Asimismo, atendiendo a la transición de sistemas cerrados a abiertos y de arquitecturas centralizadas a distribuidas, la **iniciativa y capacidades creativas e innovadoras** del estudiante devienen fundamentales, tendiendo cada vez más a ser socios y **pares del docente** en la construcción de conocimiento como una estrategia de aprendizaje (Freire, 2009).

En esta línea, el estudiante que aprende en línea ha de tener en cuenta algunos elementos que definen su rol y vivencia de la experiencia de aprendizaje. Algunos de éstos coinciden con los propuestos por Borges (2007):

- Es **activo** y gestiona su propio proceso de aprendizaje. El estudiante que aprende en línea ha de ser proactivo y autónomo, mostrando iniciativa en su aprendizaje y en su desempeño durante el curso.
- Construye su propio conocimiento a partir del material de estudio y también de la relación con los compañeros y el profesor: aprenden *de* sus compañeros y profesor, y aprenden *con* ellos también. Por tanto, a pesar de tratarse de un entorno virtual, **interactúa** con sus iguales y con el docente, solicita ayuda, colabora, mantiene una buena atmósfera en el aula virtual, etc.
- **Organiza su tiempo** adecuadamente, de manera que compatibilizan su dedicación académica con sus obligaciones laborales y familiares; en esta línea, la flexibilidad deviene un elemento clave. Cabe destacar que el aprendizaje en línea no es más difícil ni más sencillo que aprender en un entorno virtual, pero supone un esfuerzo y requiere una disciplina.
- Lleva a cabo el proceso formativo **a través del entorno tecnológico**.

Atendiendo a estos elementos podemos afirmar que el estudiante virtual en el contexto de la educación superior se identifica con los elementos definidos anteriormente al enumerar las características y los puntos fuertes y débiles de los procesos educativos en línea. De esta manera, observamos que el estudiante que aprende en línea se encuentra frecuentemente en una organización no definida en el espacio y el tiempo educativos, aspecto que implica un mayor uso de las TIC, unos materiales de aprendizaje con una base tecnológica mayor, un cambio en la interacción social y un desarrollo diferente de las actividades de aprendizaje (Harasim *et al.*, 2000). Así, basa su formación en la flexibilidad, disponiendo personalizadamente de su tiempo bajo su responsabilidad (haciendo compatible la actividad formativa con la laboral y personal) y accediendo a todos los elementos del proceso educativo de manera permanente. Algunas habilidades que requiere y desarrolla son, en la línea de

Lynch (2002), la autonomía, la resolución de problemas, flexibilidad, capacidades tecnológicas, trabajo en grupo, etc. En definitiva, el estudiante en línea es un agente activo en su propio proceso de aprendizaje.

### 4.3. El docente en red: facilitador de aprendizajes

Señala McConnell (2006) que así como los estudiantes que colaboran en red (*networked collaborative learners*) han de considerar cambios en el enfoque del proceso formativo y “absorber” esta nueva cultura de aprendizaje, los docentes han de considerar **cambios en su práctica**.

El entorno virtual exige una **figura distinta de docente**, es decir, un cambio radical de sus funciones tradicionales al tiempo que se diversifican las formas de participación en el proceso de aprendizaje (Freire, 2009). Salmon (2003) utiliza el término "*e-moderating*" para describir la extensa variedad de funciones y destrezas que el docente o formador en línea necesita adquirir. De acuerdo con sus investigaciones, son cinco las principales características o habilidades que ha de desarrollar el docente en línea: comprensión de los procesos *online*; habilidades técnicas; habilidades comunicativas *online*; contenido experto; y características personales. Como evidencia Benito (2009) en base a estas características, el docente en un entorno virtual no sólo necesita dominar las herramientas tecnológicas sino que requiere ciertas estrategias y habilidades tanto pedagógicas como comunicativas.

Guitert y Romeu (2004) señalan concretamente los cambios producidos en el rol del docente en el marco del aprendizaje en línea. La Figura 1.1 ilustra la evolución del papel del docente tradicional al docente en red según estas investigadoras.



Figura 1.1. Cambios en el rol del docente (adaptado de Guitert y Romeu, 2004)

Estas nuevas funciones ponen de manifiesto un **cambio significativo en el papel que desempeña**, deviniendo “el guía que acompaña” (*guide on the side*) (Palloff y Pratt, 2001), esto

es, un mentor o facilitador del proceso de aprendizaje. En concreto, el análisis de la literatura en el ámbito<sup>10</sup> señala las siguientes funciones básicas del docente en red:

- Facilitador de la comunicación y la colaboración.
- Mediador, tutor y moderador.
- Diseñador de propuestas docentes innovadoras, organizador de las actividades y facilitador de contenidos, materiales, recursos, etc.
- Gestor y dinamizador de la información en la red
- Proveedor de herramientas.
- Facilitador de ayuda y apoyo en relación al contenido, la metodología y el entorno tecnológico y educativo. En esta línea, se destacan las siguientes funciones:
  - Asesor, orientador y consejero
  - Formulador de problemas y resolución de dudas.
  - Facilitador de la integración en el entorno técnico-humano formativo.
  - Ayuda en la superación de la posible sensación de aislamiento.
  - Detectar necesidades académicas de los estudiantes y guiarles en el itinerario académico.
- Dinamizador de los procesos de aprendizaje en la red en tanto que anima a la participación y procesos de comunicación virtual y fomenta la motivación y creación de un clima agradable de aprendizaje.
- Administrador del sistema.
- Coordinador de equipos de trabajo.
- Supervisor y evaluador.

Atendiendo a estas funciones, el docente en red se aleja del antiguo papel de depositario y transmisor del saber, el “experto en el estrado” (*sage on the stage*) (Palloff y Pratt, 2001), para ser un profesional que domina las competencias exigidas por la sociedad actual, a la vez que sabe combinarlas con las potencialidades educativas de la red para facilitar su adquisición por parte de los estudiantes. Por tanto, el docente en línea no imparte clases magistrales, sino que su función principal es dotar al estudiante de recursos y estrategias que le ayuden a desarrollar su propio proceso de aprendizaje, a la vez que atiende a sus dudas y necesidades (Guitert *et al.*, 2005).

Como hemos señalado en este apartado, el nuevo escenario educativo presenta un gran potencial para facilitar los procesos de colaboración; de hecho, éstos devienen una característica del aprendizaje que tiene lugar en entornos virtuales. De esta manera, situado el escenario general en el cual tiene lugar nuestra investigación, el siguiente capítulo aborda concretamente estos procesos.

---

<sup>10</sup> En base a (Aguaded y Pérez Rodríguez, 2007; Blázquez y Alonso, 2009; Cabero y Román, 2006; Cabero, 2006; Cabero, López, y Ballesteros, 2009; Collins, 2006; Dexter, Anderson, y Becker, 1999; Ertmer, 1999; Freire, 2009; Gisbert, 2002; Guitert y Romeu, 2004; Guitert y Area, 2005; Guitert, Lloret, Giménez, y Romeu, 2005; Merino, López, y Ballesteros, 2008; Paulsen, 1992; Richardson y Swan, 2003; Smeets y Mooij, 2001; Volman, 2005; Voogt y Plomp, 2001; Webb y Cox, 2004; Williams, Coles, Wilson, Richardson, y Tuson, 2000).

## [CAPÍTULO 2]

# El aprendizaje colaborativo en entornos virtuales

## Introducción

Los **procesos de colaboración** en el ámbito educativo **no son nuevos**. Lara (2001) señala que los primeros estudios realizados sobre la necesidad de desarrollar este tipo de procesos en el aprendizaje datan de los años cuarenta. No obstante, desde entonces el desarrollo del ámbito no ha sido lineal sino que ha experimentado diferentes etapas en función del interés depositado en éste u otros tipos de aprendizaje como el competitivo o el individualista. Como señala Lara (2001), es a partir de los años 70 que el aprendizaje colaborativo vuelve a cobrar interés.

En el marco de la sociedad red la colaboración ha dado otro giro, teniendo en cuenta que se articula ajustadamente con la estructura en que se basa Internet: la red (Suárez, 2009b). La colaboración incluso se contempla como una **característica clave del aprendizaje en línea** (Badia y García, 2006; Garrison, 2006; Gunawardena y Zittle, 1997; Harasim *et al.*, 2000; Kirschner, 2002; Majó y Marquès, 2002). En ese sentido, Dillenbourg (2003) señala que el aprendizaje colaborativo mediado por ordenador ha ganado adeptos en los últimos años hasta el punto que algunos aseguran que es el uso dominante de la tecnología en educación. Asimismo, hemos señalado en el capítulo anterior que estos procesos incluso aparecen en la denominación de los procesos de aprendizaje que tienen lugar a través de la red, como es el caso del “*e-learning* colaborativo en red” (McConnell, 2006). También el EEES reconoce la importancia de estos procesos para desenvolverse en la sociedad actual, definiendo el trabajo en equipo como una competencia genérica dentro del proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*.

En la conceptualización del aprendizaje colaborativo mediado por ordenador se entremezclan algunos elementos propios del contexto presencial en tanto que metodología de aprendizaje y otros asociados al entorno en el que tienen lugar: el virtual. Es por ello que en este capítulo utilizamos elementos asociados a ambos modelos.

En concreto, en primer lugar abordamos la definición del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales; en segundo lugar, se apuntan algunas perspectivas teóricas del aprendizaje colaborativo; en tercer lugar, abordamos algunos elementos clave para comprender el aprendizaje colaborativo virtual; en cuarto lugar, recogemos los principales beneficios asociados a esta metodología de aprendizaje; en quinto lugar, conceptualizamos los grupos virtuales dentro de las tipologías colaborativas, los cuales devienen nuestro objeto de análisis; en sexto lugar, se especifican las etapas que atraviesa un grupo virtual; en séptimo lugar, se introducen algunas herramientas para desarrollar este tipo de procesos; y, por último, abordamos el aprendizaje colaborativo virtual desde la perspectiva del docente.

## 1. Definiendo el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales

Para entender y valorar el significado del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales en el seno de nuestra investigación, es importante situar cada uno de los conceptos que comprende: en primer lugar, el aprendizaje; en segundo lugar, la colaboración; y, por último, el carácter virtual.

### 1.1. Aprendizaje

De acuerdo con Rosenberg (2001:4), el **aprendizaje** es “el proceso a través del cual las personas adquieren nuevas habilidades o conocimiento con el objetivo de mejorar su rendimiento”. Talbot (2004:40) añade en esta línea que “aprender consiste fundamentalmente en la adquisición de nuevas habilidades, conocimientos y actitudes y en reconocer cómo se relacionan estos con lo que se ya se poseen. Pero también es el proceso de comprender todo aquello que se ha adquirido y aplicarlo tanto a las situaciones conocidas como a las nuevas”. Mayer (2000) considera el aprendizaje como un proceso interno de entendimiento, que se produce cuando el alumno participa activamente en la comprensión y elaboración del conocimiento.

De acuerdo con estas definiciones, **aprender es un proceso además de un resultado**. Es, asimismo, un proceso complejo en el cual se entrecruzan diferentes factores. No obstante, dos elementos guían el concepto que adoptamos en nuestro estudio respecto al aprendizaje.

En primer lugar, el papel **activo** del estudiante (Bonwell y Eison, 1991; Mayer, 2000; Meyers y Jones, 1993). De acuerdo con Keyser (2000), el aprendizaje activo hace referencia a cualquier método de aprendizaje que consigue que los estudiantes se involucren activamente. De esta manera, el estudiante aprende a través y como resultado de su **actividad**, es decir, aprende haciendo, es un agente activo en este proceso.

En segundo lugar, la importancia de la **interacción social**<sup>11</sup> entre estudiantes, con el docente y los materiales. Como señalan Badia y Mominó (2001), Vygotsky, así como muchos otros autores, recalcan que la interacción es uno de los componentes más importantes de cualquier experiencia de aprendizaje, dado que se utiliza como medio de intercambio de ideas y de

---

<sup>11</sup> Entendemos la interacción social en la línea de Badia y Mominó (2001), tanto un conjunto de acciones interconectadas entre los miembros que participan en un determinado contexto educativo, en el que la actividad cognitiva humana se desarrollará en función de los elementos que determinan la naturaleza de este contexto, como la utilización del discurso en un medio virtual con fines educativos.

instrumento mediador en la negociación de significados compartidos. Los expertos coinciden en remarcar que la interacción social deviene una condición *sine qua non* para aprender (Gilbert y Moore, 1998; Gunawardena *et al.*, 1997; Kreijns *et al.*, 2003; Liaw y Huang, 2000; Northrup, 2001). O, dicho de otro modo, que los procesos cognitivos necesarios para un aprendizaje profundo y retención de información tienen lugar en el diálogo (Van der Linden y Renshaw, 2001 citados por Kreijns *et al.*, 2003). De manera similar, Crook (1998) señala que la *adquisición* de nuevos conocimientos se debe a la participación en determinados tipos de interacciones sociales de apoyo. Suárez (2007) afirma que si partimos de la consideración que el aprendizaje no es posible al margen de las relaciones sociales, entonces, se puede afirmar que el *aprendizaje es básicamente una extensión de la interacción*. De acuerdo con Hiltz (1994 citado por Kreijns *et al.*, 2003) el proceso social de desarrollo de significados compartidos a través de la interacción es el modo "natural" de las personas de aprender. De manera general, la literatura evidencia que la interacción social entre estudiantes no sólo contribuye positivamente a su aprendizaje (Curtis y Lawson, 2001), sino que ejerce un papel crucial en el aprendizaje o los procesos individuales de cambio cognitivo (Vygotsky, 1996 citado por (Cabrera, 2004; Crook, 1998; Rodríguez, Fernández, y Escudero, 2002; Sharan, 1980; Slavin *et al.*, 1992).

## 1.2. Aprendizaje colaborativo

Para definir qué entendemos por este tipo de procesos es necesario, primero, hacer referencia a los siguientes términos: "cooperación" y "colaboración"; ambos conceptos extendidos en la literatura del ámbito.

Cabe destacar que las diferencias y similitudes entre ambos términos son todavía hoy causa de debate entre los expertos del ámbito. De hecho, como apuntan Kreijns *et al.* (2003), la cuestión de qué es aprendizaje colaborativo y cooperativo y cuáles son sus diferencias y similitudes parece ser casi una discusión irresoluble. Por tanto, si bien no es nuestro objetivo profundizar en ambos términos para esclarecer sus diferencias o puntos de encuentro, nos ayudan a definir qué entendemos por colaboración.

Por un lado, el término "**cooperación**" se asocia tradicionalmente al ámbito de la pedagogía. En esta línea, Rizzi (2000) señala que la cooperación en todas sus formas ha constituido el eje básico de muchas pedagogías y, en particular, de la pedagogía popular de **Célestin Freinet** (1986) y de **Piaget** (1923). Algunas definiciones de este término se recogen en la Tabla 2.1.

Por otro lado, el término "**colaboración**" se asocia al ámbito de la psicología a partir de las investigaciones realizadas por **Vygotsky** (Ovejero, 1990). Algunas definiciones de aprendizaje colaborativo se recogen en la Tabla 2.2.

Si bien los expertos en el ámbito aseguran que existen diferencias entre la "cooperación" y la "colaboración" (Dalsgaard y Paulsen, 2009; Holliman y Scanlon, 2006; Panitz, 1997; Thompson, 2005; Zañartu, 2003), con el creciente interés en la interacción mediada por ordenador, estos términos **se utilizan indistintamente** (Thompson, 2005). Por ejemplo, McConnell (2000:8) señala que "aunque la distinción es a veces útil, utilizaré el término "aprendizaje cooperativo" en este libro para referirme a ambas formas de aprendizaje". Es por ello que en la literatura del ámbito encontramos, a menudo, los elementos asociados a cada modelo utilizados de manera conjunta.

AUTORES	DEFINICIÓN
Johnson y Johnson (2001:1) <sup>12</sup>	Uso educativo de grupos reducidos en los cuales los estudiantes trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los otros.
Sharan (1994:336)	Enfoque centrado en los grupos y el estudiante para la enseñanza y el aprendizaje en el aula.
Slavin (1987:116)	Conjunto de métodos de instrucción en los cuales se motiva o requiere a los estudiantes trabajar juntos en tareas académicas.
Rué (1998:20)	Término genérico utilizado para referirse a un grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma cooperativa para resolver tareas académicas.
Guitert y Giménez (2000:114)	Se lleva a cabo un aprendizaje cooperativo cuando se da una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento. Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo.
Deutsch (1949) <sup>13</sup>	Aquella situación en la que las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones o logros de sus objetivos, de tal forma que un individuo alcanza su objetivo si y sólo si también los otros participantes alcanzan el suyo.
Suárez (2004) <sup>14</sup>	Es una estrategia pedagógica que busca estructurar y fomentar la intersubjetividad, a través de la interacción recíproca entre alumnos conformados en equipos, como condición social de aprendizaje, de tal forma que al trabajar juntos, todos y cada uno de sus integrantes puedan avanzar a niveles superiores en su desarrollo.

Tabla 2.1. Definiciones de aprendizaje cooperativo

AUTORES	DEFINICIÓN
Dillenburg (1999a)	Situación en la cual dos o más personas aprenden o intentan aprender algo juntos.
Bruffee (1993:3)	Un proceso reculturativo que ayuda a los estudiantes a convertirse en miembros de comunidades de conocimiento cuya propiedad común es diferente de la propiedad común de las comunidades de conocimiento a las que ya pertenecen.
Roschelle y Teasley (1995:70)	Una actividad coordinada y sincrónica, que surge como resultado de un intento continuo por construir y mantener una concepción compartida de un problema.
Harasim <i>et al.</i> (2000:51)	Cualquier actividad en la cual dos o más personas trabajan de forma conjunta para definir un significado, explorar un tema o mejorar competencias.
Koschman (1996) <sup>15</sup>	Una situación en la cual los estudiantes se involucran en resolver problemas juntos.
Driscoll y Vergara (1997: 91) <sup>16</sup>	Para que exista un verdadero aprendizaje colaborativo, no sólo se requiere trabajar juntos, sino cooperar en el logro de una meta que no se puede lograr individualmente.
Gros y Adrián (2004)	Proceso de constante interacción en la resolución de problemas, elaboración de proyectos o en discusiones acerca de un tema en concreto; donde cada participante tiene definido su rol de colaborador en el logro de aprendizajes compartidos, y donde el profesor igualmente participa como orientador y mediador, garantizando la efectividad de la actividad colaborativa.
Salinas (2000:200)	Adquisición de destrezas y actitudes que ocurren como resultado de la interacción en grupo.

Tabla 2.2. Definiciones de aprendizaje colaborativo

Las referencias actuales evidencian que el modelo **colaborativo** es el que presenta mayor influencia en su introducción a los **contextos virtuales**. En consecuencia, adoptamos el término “colaborativo” para referirnos a estos procesos de aprendizaje en nuestra investigación,

<sup>12</sup> Citados por Thompson (2005).

<sup>13</sup> Citado por (Ovejero, 1990).

<sup>14</sup> Citado por (Suárez, 2009b).

<sup>15</sup> Citado por (McConnell, 2000).

<sup>16</sup> Citados por (Zañartu, 2003).



dejando de lado las diferencias o similitudes entre modelos para evidenciar qué entendemos por el concepto más allá del término empleado. Es por ello que en su conceptualización utilizamos algunos elementos asociados al modelo cooperativo y otros específicos del colaborativo y, en consecuencia, referenciamos a autores de cada modelo.

En concreto, basándonos en las definiciones señaladas anteriormente, entendemos el aprendizaje colaborativo como un **proceso compartido, coordinado y dependiente**, en el cual los estudiantes trabajan juntos para alcanzar un **objetivo común**. Asimismo, el aprendizaje colaborativo se basa en un proceso de **actividad, interacción y reciprocidad** entre los estudiantes que va más allá del contacto entre ellos, facilitando la **construcción conjunta de significados y un avance individual** hacia niveles superiores de desarrollo. Estos elementos determinan el concepto de aprendizaje colaborativo utilizado en el desarrollo de la presente investigación.

### 1.3. Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales

Cuando el concepto de aprendizaje colaborativo se traslada al entorno virtual el concepto permanece pero las posibilidades aumentan sustancialmente. Efectivamente, el entorno virtual inaugura oportunidades innovadoras para la colaboración, la comunicación y la producción de conocimientos y aumenta las posibilidades para poder aprender y trabajar en equipo a las cuales se veía limitada hasta ahora en un entorno de trabajo presencial (Harasim *et al.*, 2000). De acuerdo con Román (2003) el trabajo colaborativo en entornos virtuales es una labor cualitativamente mejor que el planteado por los esquemas de organización tradicionales.

La introducción de las TIC estuvo, en sus inicios, centrada en la mejora de los procesos individuales de aprendizaje y en los beneficios de las máquinas en tanto que permiten una mayor adaptación al ritmo individual de los estudiantes (Gros, 2004). No obstante, teniendo en cuenta los elementos asociados a la configuración de la sociedad red que apuntábamos en el capítulo anterior y las posibilidades de las TIC, en las últimas décadas los procesos de colaboración aparecen asociados a los contextos virtuales.

Efectivamente, “las TIC ya no se contemplan como una herramienta de interés para el aprendizaje individualizado sino también como **un soporte para el aprendizaje grupal** y la creación conjunta de conocimiento” (Gros, 2004). Asimismo, los investigadores sostienen que el uso de las tecnologías facilita un aprendizaje colaborativo porque requiere una participación activa de los estudiantes (Collis y Moonen, 2001; Garrison y Anderson, 2005; Harasim *et al.*, 2000).

En esta línea, las TIC evidencian cada vez más que su gran potencial es la posibilidad de facilitar los procesos de colaboración y construir “**un contexto de comunicación interactivo y variado**. Interactivo, desde la perspectiva que nos permite no sólo relacionarnos con diferentes personas, sino también con el servidor y administrador de la información. Y variado, puesto que el alumno podrá interactuar con diferentes tipos de materiales y fuentes de información. Al mismo tiempo propiciará una interacción independientemente del espacio y el tiempo donde se ubiquen los participantes” (Cabero y Román, 2004:8).

Afirma Koschmann (1996) que a pesar de que la historia de la tecnología educativa es relativamente breve ha experimentado diversos cambios de paradigma; como resultado de

dichos cambios, este ámbito se ha disgregado en una serie de comunidades más pequeñas, los métodos de investigación de los cuales así como los puntos de vista del aprendizaje con TIC difieren unos de otros. En todo caso, este paradigma educativo, cuyo acrónimo es **CSCL (Computer Supported Collaborative Learning)** se centra en el uso de la tecnología como una herramienta de mediación dentro de los métodos colaborativos para la instrucción (Koschmann, 1996). De acuerdo con Kirschner (2002), el CSCL es visto como una herramienta que permite a los educadores aferrarse a ideas constructivistas actuales para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, abarcando el diálogo y la interacción social entre los miembros del grupo entre estudiantes y los docentes que están geográficamente dispersos; al mismo tiempo, la independencia del espacio y tiempo permite un **cambio real hacia los grupos distribuidos y asíncronos de aprendizaje**.

De manera paralela al CSCL y para dar soporte a este tipo de procesos colaborativos, se ha gestado la corriente denominada **CSCW (Computer Supported Cooperative Work)**. Siguiendo Ortega y Bravo (2001 citados por Romero, 2008)) “CSCW es la disciplina científica que describe cómo desarrollar aplicaciones *groupware*, teniendo también por objeto el estudio teórico y práctico de cómo las personas trabajan en cooperación y cómo afecta el *groupware* al comportamiento del grupo”. Su objetivo es observar la forma en que las personas interaccionan y colaboran entre ellas y se propone, a partir de dichas observaciones, presentar vías de actuación para el desarrollo tecnológico que sirvan para asistir al proceso de comunicación.

## 2. Perspectivas teóricas del aprendizaje colaborativo

Bajo la premisa del aprendizaje colaborativo subyace la **teoría de la interdependencia social** establecida en el siglo XX (Thompson, 2005). Como señala Thompson (2005), la teoría de la interdependencia social comenzó en la década de 1930, cuando Koffka (1935) propuso que los grupos se comportan como un todo dinámico en el cual la interdependencia entre los miembros puede variar; Lewin (1935) puntualizó este concepto y propuso que:

- La esencia de un grupo es la interdependencia entre los miembros – la cual comporta que los grupos se conviertan en un todo dinámico- de modo que un cambio en el estado de cualquier miembro o subgrupo cambia el estado de cualquier otro miembro o subgrupo.
- Un estado intrínseco de tensión dentro del grupo motiva a avanzar hacia el logro del objetivo común deseado.

Como explica Thompson (2005), posteriormente Deutsch (1949) focalizó fundamentalmente en la teoría de los sistemas de tensión y propuso que puede haber dos tipos de interdependencia social: cooperativa o competitiva. Esta evolución proporcionó una estructura conceptual clave para los procesos colaborativos. Finalmente, esta propuesta evolucionó, localizándose tres tipos de interdependencia social:

- Cooperativa, donde los esfuerzos de cada uno de los individuos contribuyen a alcanzar los objetivos de otros;
- Competitiva, en el que cada individuo frustra los esfuerzos de los otros en la consecución de las metas; e

- Individualista, donde los esfuerzos personales no tienen consecuencias en la consecución de las metas por parte de las otras personas.

De esta manera, la premisa básica de la teoría de la interdependencia social es que el tipo de interdependencia que tiene lugar en una situación determina cómo los individuos interactúan con los otros, aspecto que, al mismo tiempo, determina los resultados.

Asimismo, Thompson (2005) identifica diferentes perspectivas de la Psicología que han dado forma a los planteamientos más recientes de aprendizaje colaborativo: la perspectiva de la motivación; la perspectiva del desarrollo y la perspectiva de la cohesión social.

Bajo la **perspectiva de la motivación** (Lewin, 1935; Slavin, 1983; Johnson, Johnson y Holubec, 1992), las estructuras de aprendizaje cooperativo crean una situación en la cual los miembros individuales logran sus objetivos si los demás miembros también logran sus respectivos objetivos. Esta perspectiva se centra principalmente en la recompensa o el objetivo de las estructuras en las cuales operan los estudiantes (Skinner, 1968). Las estructuras cooperativas de incentivos crean una situación en la que el único modo de conseguir los objetivos de cada miembro es si el grupo es exitoso. Por lo tanto, para alcanzar sus propios objetivos, los miembros deben ayudar y alentar a los miembros del equipo para tener éxito.

Los investigadores que trabajan bajo una **perspectiva del desarrollo** (Damon y Phelps, 1989) argumentan que las recompensas intrínsecas son un componente importante del aprendizaje cooperativo. Integrando las perspectivas de Piaget y Vygotsky, el supuesto clave de la perspectiva del desarrollo en el aprendizaje cooperativo es que la interacción entre los estudiantes en torno a las tareas adecuadas aumenta su dominio de conceptos críticos (Slavin, 1995).

La perspectiva de la **cohesión social** (Sharan and Hertz-Lazarowitz, 1980) sostiene que los efectos del aprendizaje cooperativo en el rendimiento están mediados por la cohesión del grupo. De esta manera, los estudiantes se ayudan el uno al otro a aprender porque se preocupan por los demás y desean que tengan éxito (Aronson *et al.*, 1978; Cohen, 1986; Sharan y Hertz-Lazarowitz, 1980). Este enfoque enfatiza que si la tarea es desafiante e interesante y si los estudiantes están suficientemente capacitados en habilidades de dinámicas de grupo, experimentarán el proceso de trabajo en grupo como altamente gratificante. Las actividades de formación para el aprendizaje cooperativo y la dinámica de grupo durante y después de las actividades conjuntas son el sello de la perspectiva de la cohesión social.

### 3. Comprendiendo el aprendizaje colaborativo virtual

El trabajo colaborativo no consiste únicamente en disponer a los estudiantes en grupos ni tampoco en solicitar que realicen cosas juntos (Onrubia, 1997; Thompson, 2005). De acuerdo con Onrubia (1997:65), para que una aula se transforme en un escenario cooperativo “es necesario que en ella se cree una dinámica interactiva particular, caracterizada por pautas, procesos y mecanismos específicos que potencien y promuevan, a partir de la comunicación y la relación entre iguales, la construcción de conocimiento por parte de los alumnos y alumnas participantes”.

Los expertos señalan diferentes elementos que configuran cómo tiene lugar el aprendizaje colaborativo. En esta línea, Dillenbourg (1999b:7) señala que el adjetivo “colaborativo” hace referencia a cuatro aspectos del aprendizaje:

- 1) La *situación*, la cual puede ser caracterizada como más o menos colaborativa (por ejemplo, es más probable que exista colaboración entre personas del mismo estatus que entre un jefe y su empleado, entre un docente y un estudiante).
- 2) Las *interacciones* que tienen lugar entre los miembros, las cuales pueden ser más o menos colaborativas (por ejemplo, la negociación presenta rasgos más colaborativos que dar instrucciones).
- 3) Los *mecanismos* de aprendizaje, algunos intrínsecamente más colaborativos que otros.
- 4) Los *efectos* del aprendizaje colaborativo, no porque este elemento se use para definir la colaboración en sí misma, sino porque los divergentes puntos de vista en relación a cómo medir los efectos del aprendizaje colaborativo participan en la casi inexistente terminología en este campo. En esta línea, llama la atención sobre la potencialidad del entorno virtual. En sus propias palabras: “los ambientes CSCL son herramientas muy interesantes ya que permiten un registro detallado de todas las interacciones y el diseño cuidadoso de la situación empírica” (Dillenbourg, 1999b:12).

Asimismo, diferentes autores llaman la atención sobre algunos aspectos considerados necesarios para que exista un verdadero aprendizaje colaborativo.

Por un lado, Johnson, Johnson, y Holubec (1999) señalan 5 elementos clave para que pueda desarrollarse un verdadero aprendizaje cooperativo:

- **Interdependencia positiva.** Consiste en suscitar la necesidad de que los miembros de un grupo tengan que trabajar juntos para realizar el trabajo encomendado. Para ello el docente propone una tarea clara y un objetivo grupal para que los alumnos sepan que se hundirán o saldrán a flote juntos. Es el principal elemento; sin él no existiría cooperación. En palabras de Johnson *et al.* (1999:21) “Los miembros de un equipo deben tener en claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo lo benefician a él mismo sino también a los demás miembros. Esta interdependencia positiva crea un compromiso con el éxito de otras personas, además del propio, lo cual es la base del aprendizaje cooperativo. Sin interdependencia positiva, no hay cooperación”.
- **Responsabilidad individual y grupal.** El grupo asume unos objetivos y cada miembro es responsable de cumplir con la parte que le corresponda.
- **Interacción estimuladora.** Los miembros de un grupo trabajan juntos en una tarea en la que se promueva el éxito de los demás, se compartan los recursos existentes, se ayuden, respalden y alienten unos a otros.
- Los miembros del grupo estén dotados de las **actitudes y habilidades personales y grupales necesarias**; concretamente, es relevante que los miembros del grupo sepan tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse, manejar conflictos y saber jugar diferentes roles. Sin embargo, es importante no dar por sentado que los estudiantes saben hacerlo, sino que se trata de habilidades que necesitan ser

aprendidas. Johnson y Johnson (1994 citados por Rourke y Anderson, 2002) aseguran que “No nacemos sabiendo instintivamente cómo interactuar efectivamente con otros. Las habilidades interpersonales y de grupos reducidos no aparecen por arte de magia cuando se necesitan. Los estudiantes deben aprender las habilidades sociales necesarias para una colaboración de alta calidad”. En este sentido, los expertos destacan la importancia de desarrollar las habilidades sociales para la colaboración (Brindley *et al.*, 2009; Echeita, 1995; Suárez, 2007). Algunas habilidades sociales nombradas por Suárez (2007) y Echeita (1995) son: cualidades interpersonales, empatía, asertividad, confianza, asistencia, comunicarse apropiadamente y sin ambigüedades, aceptar y apoyar a otros, resolver constructivamente los conflictos, participar, etc.

- **Evaluación grupal.** Para conseguir que las personas del grupo se comprometan con la tarea, y con el éxito de todos sus miembros, se promueve una evaluación grupal en lugar de una evaluación individual. Con este tipo de evaluación se persigue premiar el trabajo del grupo y la cooperación y evitar la competitividad.

Por otro lado, Onrubia (1997), citando a diferentes autores, argumenta que para que exista un aprendizaje colaborativo han de darse, al menos, tres requisitos básicos:

- La existencia de una **tarea grupal**, es decir, de una meta específica que los distintos alumnos que trabajan conjuntamente deben alcanzar como grupo. Por tanto, la situación debe implicar no sólo hacer cosas juntos, sino afrontar y resolver una cierta tarea o problema común, y como consecuencia aprender algo juntos.
- Que la resolución de esa tarea o problema común requiera necesariamente la **contribución de todos** y cada uno de los participantes, de manera que la responsabilidad grupal en relación con la meta por alcanzar descansa, se apoye y se construya sobre la responsabilidad individual de cada alumno. Ello no quiere decir que todos los miembros del grupo deban contribuir de la misma forma o en idéntico nivel, sino que debe evitarse, en la medida de lo posible, que únicamente algunos alumnos resuelvan por todos la tarea planteada, o únicamente algunos se impliquen efectivamente en el aprendizaje de que se trate
- Que el grupo disponga de **recursos suficientes** para mantener y hacer progresar su propia actividad, tanto desde el punto de vista de la regulación de las relaciones interpersonales entre los distintos miembros como en lo relativo al desarrollo y realización de la tarea planteada.

Asimismo, Zañartu (2003) identifica los siguientes tres elementos como fundamentales en el marco del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales:

- La **interactividad**, puesto que no puede haber aprendizaje colaborativo sin la interacción de las partes. El aprendizaje se produce en el intercambio de opiniones y puntos de vista; se aprende de la reflexión común, del intercambio de ideas, del analizar entre dos y más un tema común, a través de lo cual se obtiene un resultado enriquecido. La importancia de esta interacción no es la cantidad de intercambios e intervenciones que se produzcan, sino el grado de influencia que tiene la interacción en el proceso cognitivo y de aprendizaje del compañero.

- La **sincronía** de la interacción. En esta línea, Zañartu (2003) considera dos momentos significativos en el proceso de aprendizaje. Un primer momento síncrono, es decir, que requiere de respuestas inmediatas, un diálogo en vivo. Apoyándose en la definición de aprendizaje colaborativo de Roschelle y Teasley (1995)<sup>17</sup> afirma “pensamos que no es posible generar conocimiento sin respuestas inmediatas, porque provocaría desmotivación y descontextualización en una de las partes”. El segundo momento sería de comunicación asíncrona tras la construcción síncrona conjunta de conocimiento, siendo un período reflexivo e individual. En esta línea, afirman que “tras una asimilación del conocimiento adquirido, el sujeto podrá aportar resultados más concluyentes (...) [Es durante la etapa de comunicación asíncrona] donde se pueden expresar los resultados madurados personalmente, y no sólo como consecuencia de un diálogo interactivo”. A la luz de las investigaciones realizadas en el ámbito del aprendizaje en línea en general y del aprendizaje colaborativo en particular consideramos que la sincronía no es un requisito para colaborar en entornos virtuales cuando se dispone de tiempo. En este sentido, coincidimos con Guitert y Giménez (2000) en que para que pueda haber un verdadero aprendizaje colaborativo la interacción ha de ser **frecuente y rápida, pero no necesariamente síncrona**.
- La **negociación**, es decir, un proceso por el cual dos o más personas intentan superficialmente o en conciencia, obtener consentimiento y acuerdos en relación a una idea, tarea o problema. La negociación se asocia, por tanto, a la toma de decisiones y a llegar a acuerdos. De acuerdo con Zañartu (2003) “sin negociación el diálogo se transforma en un monólogo, a la vez que la función del interlocutor se reduce a la de un simple receptor de mensaje”. Deviene, por tanto, un elemento distintivo de las interacciones colaborativas.

Atendiendo a estos elementos y la literatura específica en el ámbito del **aprendizaje colaborativo virtual**, destacamos los que consideramos han de ser tenidos en consideración para que puedan desarrollarse procesos de colaboración en dichos entornos:

- **Interacción, participación y comunicación** (Gibson y Manuel, 2003; Guitert, Giménez, y Lloret, 2002; Ingram y Hathorn, 2004), teniendo en cuenta que, como argumenta Sangrà (2000 citado por Romero, 2008), si entendemos cualquier proceso educativo como un proceso de comunicación, ésta será básica para la realización de cualquier práctica en un entorno virtual. Kreijns *et al.* (2003:338) señala en esta línea que “si hay colaboración, entonces la interacción social puede ser hallada en él, y viceversa, si no hay interacción social entonces tampoco hay una verdadera colaboración”. Cabe remarcar, sin embargo, que comunicarse con otros de manera electrónica no transforma al conjunto de individuos en un equipo. Los grupos necesitan llevar a cabo tareas reales, desarrollar interdependencias entre miembros y compartir resultados (Cohen y Gibson, 2003).
- **Gestión interna del equipo**. Siguiendo a Guitert *et al.* (2002), Guitert *et al.* (2005), Guitert *et al.* (2007) y Suárez (2009a) es el factor necesario para la efectividad del funcionamiento grupal e incluye tanto el intercambio de información y contenido como la organización, coordinación y planificación del contenido y del proceso. Otros aspectos relevantes en esta línea son la capacidad de negociación (Curtis y Lawson, 2001) y la optimización del tiempo.

<sup>17</sup> Véase Tabla 2.2. Definiciones de aprendizaje colaborativo.

- **Interpretaciones compartidas**, es decir, el grado de solapamiento cognitivo, pensamientos comunes y expectativas en torno al objetivo (Cohen y Gibson, 2003).
- **Actitudes**. En la línea de Guitert *et al.* (2002) y Sangrà (2000 citado por Romero, 2008), para la elaboración de cualquier actividad colaborativa, la actitud adoptada por los miembros deviene un elemento clave para desarrollarla con éxito. Guitert *et al.* (2002) destacan el compromiso, la transparencia en el intercambio de información y en la exposición de ideas, la constancia y el respeto como actitudes básicas en un entorno colaborativo virtual. Asimismo, Cohen y Gibson (2003) destacan la importancia de la confianza mutua o confianza colectiva, entendida como un estado psicológico común caracterizado por una aceptación de la vulnerabilidad basada en las expectativas de las intenciones o los comportamientos de los otros dentro del equipo.
- **Feedback**. Siguiendo a Suárez (2009a), es el factor de calidad del desempeño y hace referencia a la valoración del funcionamiento interno del equipo en base al logro de la meta conjunta, así como el nivel de efectividad de la participación personal en la dinámica cooperativa.

Al mismo tiempo, la literatura del ámbito del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales advierte de la existencia de algunos **elementos problemáticos** en el desarrollo de experiencias de aprendizaje colaborativo que pueden presentar importantes repercusiones en cómo se desarrolla esta metodología de trabajo y, por tanto, en sus resultados y el aprendizaje que tiene lugar. En consecuencia, es importante tenerlos en consideración desde el inicio y durante su transcurso. Dichos elementos se resumen en:

- **Bajos índices de participación** (Kirschner, 2002). Efectivamente, en un entorno virtual un nivel bajo de participación dificulta el desarrollo del proceso colaborativo, el cual parte de la interacción y comunicación.
- **Diferentes grados de implicación** (Kirschner, 2002) o **predisposición** (McConnell, 2006), los cuales pueden tener como consecuencia la emergencia de situaciones conflictivas en los grupos.
- Requiere una **mayor atención** de los participantes, así como una **comunicación** estructurada, focalizada, restringida y formal (Román, 2003). De lo contrario, puede suponer una inversión importante de tiempo añadido además de dificultar el seguimiento de la actividad colaborativa.
- Tendencia **confusa**, caótica y hasta desenfocada en momentos decisivos o densos en materia formativa u organizativa (Román, 2003). Cuando el procedimiento colaborativo no se establece de manera clara puede crear tensiones en los miembros e incertidumbre.

Todos los elementos señalados en este apartado configuran las dinámicas colaborativas concretas que tienen lugar en el entorno virtual. Al mismo tiempo, cómo aparecen durante el proceso influyen en sus efectos o beneficios en el proceso de aprendizaje.

## 4. ¿Para qué colaborar?

Johnson, Johnson y Stanne (2000) y Johnson, Johnson y Smith (1998) (citados por Lara, 2001) señalan tres razones que fundamentan la eficacia del aprendizaje cooperativo en comparación a otras metodologías, como la competitiva o la individual:

- 1) Queda justificado desde diferentes áreas de conocimiento y teorías: en Antropología (Mead, 1936); en Psicología: interdependencia social (Deutsch, 1949; Johnson y Johnson, 1989) y desarrollo cognitivo (Johnson y Johnson, 1979; Piaget, 1950; Vygostky, 1979); Conductismo (Bandura, 1977; Skinner, 1968); y en Sociología (Coleman, 1961).
- 2) El importante volumen de estudios realizados en el ámbito demuestran la validez y superioridad del aprendizaje cooperativo frente a modelos de enseñanza en circunstancias y condiciones muy diferenciadas. En esta línea, Johnson y Johnson (1990) concluyeron a partir del análisis de 323 estudios que los métodos cooperativos conducían a un mayor éxito que los competitivos o individualistas.
- 3) El aprendizaje cooperativo posee una gran variedad de métodos que pueden ser usados por los profesores, lo que le hace aplicable a circunstancias y condiciones muy diferenciadas.

Efectivamente, atendiendo a los resultados obtenidos en las investigaciones del ámbito y las realizadas recientemente en el contexto del aprendizaje en línea actualmente existe un consenso generalizado en torno a las potencialidades de esta metodología de aprendizaje.

Roberts (2005) señala que los principales efectos que el aprendizaje colaborativo puede aportar a los estudiantes se agrupan en:

- 1) **Académicos**, puesto que enfatiza en la participación y construcción activa de conocimiento, promoviendo habilidades de alto orden de pensamiento e incrementando los resultados de la clase;
- 2) **Sociales**, teniendo en cuenta que fomenta la creación de una atmósfera positiva para el aprendizaje a la vez que permite desarrollar un sistema de apoyo social para los estudiantes, fomentando la comprensión y enseñanza entre ellos;
- 3) **Psicológicos**, ya que desarrolla actitudes positivas hacia los profesores y puede incrementar la autoestima de los estudiantes.

Atendiendo a la categorización propuesta por Roberts (2005) y a partir del análisis de la literatura en el ámbito<sup>18</sup>, la Tabla 2.3 recoge específicamente los beneficios asociados al aprendizaje colaborativo.

---

<sup>18</sup> Entre otros: (Badía y García, 2006; Brindley, Walti, y Blaschke, 2009; Cabrera, 2004; Crook, 1998; Crooks, Klein, Savenye, y Leader, 1998; Curtis y Lawson, 2001; Garrison, Anderson, y Archer, 2001; Guitert y Giménez, 2000; Guitert *et al.*, 2005; Guitert y Romeu, 2006; Guitert, Romeu, y Pérez-Mateo, 2007; Harasim *et al.*, 2000; Harasim *et al.*, 2000; Haythornthwaite, 2006; Ibáñez y Gómez Alemany, 2004; Johnson y Johnson, 1990; Johnson y Johnson, 1994; Jonassen, 1994; Kreijns, Kirschner, y Jochems, 2003; Krothe, Pappas, y Adair, 1996; Lucero, 2003; McConnell, 2000; Molinari, 2004; Roberts, 2005;



<b>Académico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promueve niveles altos de interacción y la discusión.</li> <li>• Enfatiza y promueve la participación y construcción social, activa y compartida de conocimiento.</li> <li>• Proporciona técnicas adecuadas de resolución de problemas de negociación y consenso, la toma de decisiones y la autogestión de los errores.</li> <li>• Promueve habilidades de alto orden de pensamiento, como el pensamiento crítico, búsqueda y gestión de la información.</li> <li>• Conlleva un nivel más profundo de aprendizaje, una mayor reflexión y retención a largo plazo de los contenidos.</li> <li>• Promueve y mejora la eficacia y optimiza el tiempo.</li> <li>• Incrementa los resultados de la clase y la calidad de los aprendizajes, teniendo en cuenta que el resultado de un esfuerzo colectivo es superior al que cualquiera de sus miembros podría haber logrado en solitario.</li> <li>• Estimula el aprendizaje, el trabajo individual y la interacción grupal.</li> <li>• Incrementa la habilidad de planificar el propio trabajo y el del equipo.</li> <li>• Desarrolla formas de conocimiento más flexibles, siendo capaces de utilizar ese conocimiento en un rango amplio de contextos y con una mayor capacidad de transferencia.</li> </ul>
<b>Social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporciona oportunidades para desarrollar habilidades comunicativas y sociales personales y de grupo.</li> <li>• Promueve el desarrollo de un diálogo social.</li> <li>• Promueve el desarrollo del sentimiento de comunidad, así como la construcción de relaciones sociales y la cohesión del grupo.</li> <li>• Establece una atmósfera positiva para modelar y practicar la cooperación.</li> <li>• Permite interactuar socialmente, desarrollar un sistema de apoyo social y actitudes positivas hacia los compañeros.</li> <li>• Construye diversidad de comprensión y enseñanza entre los estudiantes.</li> </ul>
<b>Psicológico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puede incrementar la autoestima de los estudiantes.</li> <li>• Desarrolla actitudes positivas hacia los profesores.</li> <li>• Aumenta la salud psicológica de los participantes, a la vez que reduce estereotipos y prejuicios.</li> <li>• Fomenta la autonomía en el aprendizaje y colaboraciones más efectivas.</li> <li>• Aumenta la motivación y esfuerzo del estudiante.</li> <li>• Reduce los efectos negativos asociados al aprendizaje virtual (soledad, etc.).</li> <li>• Crea un vínculo entre los miembros.</li> </ul>

**Tabla 2.3.** Beneficios del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales

## 5. Aprendizaje colaborativo: grupos virtuales

Como advierten Jorrín-Abellán, Rubia-Avi, y García-Pérez (2006), el uso de la colaboración libre no genera necesariamente aprendizajes, por lo que resulta recomendable emplear algunas técnicas que ayuden a fomentar el proceso de aprendizaje.

Si bien existen diferentes **tipologías** de aprendizaje colaborativo<sup>19</sup>, Thompson (2005) recoge cuatro que pueden considerarse básicas:

- **Jigsaw** o Puzzle (Aronson *et al.*, 1978), en el cual cada estudiante deviene a la vez docente y estudiante. Los grupos se divide el trabajo a realizar en tantas partes como integrantes tenga cada grupo. Cada uno de los miembros del grupo investiga en torno a ese aspecto y se reúne con los “expertos” en ese mismo apartado de otros grupos, elaborando un informe que después es presentado en el grupo original. Los estudiantes realizan pruebas del trabajo general.

Slavin, Rogers, y Kutnick, 1992; Swan, 2006; Tatar, Roschelle, Vahey, y Penuel, 2003; Tu, 2004; Wegerif, 1998).

<sup>19</sup> Para consultar información específica de las diferentes técnicas de aprendizaje colaborativo véase <http://www.wcer.wisc.edu/archive/CL1/CL/doingcl/DCL1.asp>

- **Student Team Learning** o Aprendizaje por Equipos de Estudiantes (Slavin, 1978), el cual enfatiza en las ayudas entre miembros de un grupo para el aprendizaje individual. Los estudiantes trabajan en grupos reducidos y con habilidades heterogéneas pero completan pruebas individuales. El aprendizaje se evalúa individualmente y los grupos son recompensados sobre la base de la actuación de los miembros individuales del equipo.
- **Learning Together** o Aprender Juntos (Johnson y Johnson, 1975), en el cual se proporciona a los estudiantes una tarea para completar de forma conjunta. Los estudiantes deciden cómo se lleva a cabo la tarea y asignan diferentes roles con esta finalidad.
- **Group Investigation** o Investigación en Grupo (Sharan y Sharan, 1976) en el cual los estudiantes forman grupos y escogen subtemas de la unidad a estudiar. Tras planificar metas, tareas y procedimientos, estos subtemas son divididos en tareas individuales. Posteriormente, se realiza el análisis y síntesis del trabajo realizado y el proceso seguido. Cada grupo realiza una presentación para comunicar los resultados a los otros estudiantes del aula.

En cualquiera de los casos, la clave del éxito reside fundamentalmente en crear interdependencia positiva entre los integrantes del grupo, es decir, la necesidad de que trabajen juntos para conseguir los objetivos fijados (Lara, 2001).

Atendiendo a las tipologías expuestas, el concepto de grupo que adoptamos se asocia a Aprender Juntos, si bien adopta algunos elementos de la Investigación en Grupo y el Aprendizaje por Equipos de Estudiantes. En concreto, entendemos el **grupo virtual** en la línea de Dalsgaard y Paulsen (2009): un conjunto definido de estudiantes (de 3 a 5 miembros) que trabajan de manera interdependiente, coordinada y comprometida en un entorno virtual compartido para alcanzar el objetivo común. Asimismo, los miembros que componen el grupo se encuentran geográficamente dispersos y utilizan las comunicaciones mediados por la tecnología para desempeñar las tareas asignadas (Cohen y Gibson, 2003).

## 6. Etapas que atraviesan los grupos virtuales

Como exponen Guitert *et al.* (2002), en un entorno virtual la trayectoria de un equipo de trabajo atraviesa cuatro **etapas** que adquieren unas especificidades muy diferenciadas de las que se podrían dar en un entorno presencial. Estos momentos son:

- 1) **Creación del equipo**: es el periodo en el que se conforman los equipos de trabajo. El hecho de tratarse de un entorno virtual hace que los estudiantes no se conozcan entre ellos, por lo que las actitudes mostradas y las actividades propuestas devienen claves.
- 2) **Consolidación**: en este momento, los equipos ya están formados y se encuentran en disposición de iniciar las actividades propuestas en la asignatura. Entre los miembros de los equipos, se deben ir conociendo y sobretodo empezar a organizarse internamente, planificar el trabajo y tomar decisiones relativas al procedimiento de ejecución.

- 3) **Desarrollo:** esto es, la puesta en práctica de todas las decisiones que se habían tomado acerca de las formas de planificación y organización, reparto de las tareas, etc. En este periodo se desarrollan la actividad o actividades planteadas en la asignatura.
- 4) **Cierre:** el grupo debe cerrar el proceso que ha hecho en cuanto a la tarea que ha estado desarrollando y la relación que se ha establecido entre los miembros. En este momento es importante que el grupo pueda hacer una valoración conjunta –entre todos- y global –de todo el proceso- de la trayectoria que han seguido y de los resultados que han conseguido, no sólo en el producto final sino también en el propio proceso como equipo.

Cabe remarcar, no obstante, que la existencia de estas etapas así como su duración y características se encuentran supeditadas al planteamiento docente y otros elementos asociados a los miembros del grupo.

## 7. Herramientas para el aprendizaje colaborativo virtual

Woodcock (citado por De Benito, 1999), señala que el trabajo colaborativo a través de la red presenta **dos componentes básicos** e interrelacionados: el **tecnológico**, conformado por los sistemas de comunicación, gestión de la información y construcción de conocimiento, y el **humano**, integrado por la manera en que las personas organizan su trabajo y se comunican; la gestión de grupos; aspectos relacionados con el diseño del trabajo en grupo; y, la dinámica de grupos.

Si focalizamos en el componente tecnológico, la aparición de diferentes herramientas para desarrollar discusiones o debates en el entorno virtual ha sido el centro de atención de la investigación educativa a partir del crecimiento de la popularidad del aprendizaje en línea (Lomicka y Lord, 2007). En particular, el uso de herramientas en línea asíncronas, como el correo electrónico, listas de correo, foros de discusión y más recientemente los blogs y wikis se ha disparado en los entornos educativos.

La elección de las herramientas para desarrollar los procesos de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales no es trivial. De acuerdo con Puntambekar y Young (2003 citados por Gros, 2004), usar una misma herramienta en diferentes contextos muestra que hay efectos diferentes.

Si focalizamos en las tecnologías como medio para desarrollar los procesos de aprendizaje colaborativo, observamos que las posibilidades que facilitan las TIC son diversas (Martín y Alonso, 2009). No obstante, estas herramientas pueden englobarse bajo el término genérico *groupware*. De acuerdo con Román (2003), las herramientas **groupware** son programas que ayudan a los individuos a trabajar juntos, usando una red local o internet como medio de comunicación y pueden ser definidas como:

- Cualquier producto o tecnología que permite el trabajo en equipo a grupos de personas.
- Herramientas orientadas a mejorar la productividad de grupos de trabajo o equipos colaborativos.
- Permite la replicación de información entre grupos de trabajo, ayudando a mantenerla sincronizada a lo largo de sitios dispersos geográficamente.

Las **características** básicas que habrían de cumplir las herramientas *groupware* son **la comunicación, la colaboración y la coordinación** (Marrero *et al.*, 2002 citados por Román, 2003). Atendiendo a este hecho, las categorías de *groupware* se clasifican en relación a estos ejes (Román, 2003):

- Productos de comunicación: correo electrónico, fax, telefonía móvil y fija, teleconferencias y programas tipo chat.
- Productos de colaboración: BSCW, Htc, TeamWave, Same Page eStudio, etc.
- Productos de coordinación: Lotus Notes, software de gestión de compras y de almacén, gestión de quejas, etc.

Sin embargo, como argumentan Jorrín-Abellán *et al.* (2006), “a pesar de la existencia de un volumen bastante considerable de herramientas aplicables a entornos CSCL, todavía **no existe una solución tecnológica completa**, creada específicamente para dar soporte a este tipo de procesos de forma global”. No obstante, en el contexto de la Web2.0 se observa una clara tendencia al uso de las herramientas asociadas en combinación con las plataformas colaborativas habituales.

Atendiendo a los elementos nombrados, a continuación abordamos concretamente aquellas **herramientas** que han sido utilizadas por los grupos de la presente investigación (foros de discusión, chat, wiki, repositorio de ficheros y correo electrónico) y la plataforma BSCW. Cabe remarcar, no obstante, que únicamente realizamos una aproximación a fin de situar el caso que presentamos.

- **Foros de discusión.** De acuerdo con Romero (2008), los foros de discusión son las aplicaciones más usadas en la enseñanza a distancia a través de la red después de correo electrónico. Su funcionamiento suele ser similar en todos los foros: se crean temas y subtemas y los participantes pueden contestar a los mensajes o crear nuevos. Como se recoge en la Wikipedia, la forma de ver un foro puede ser *llana*, en la que las respuestas de una discusión se ordenan en forma cronológica; o puede ser *anidada*, en la que cada respuesta está vinculada con el mensaje original o alguna de las respuestas subsiguientes formando algo así como un *árbol genealógico de discusión*, también llamado *hilo de discusión*. Como argumenta Romero (2008), esta aplicación es muy útil en la medida que permite tratar diversos temas de forma asincrónica.
- **Chat.** El chat hace referencia al *software* que permite a los participantes de una misma sala comunicarse a tiempo real (Romero, 2008) mediante un lenguaje textual. A través de una cuenta de correo electrónico, los participantes acceden a una sala privada en la que los mensajes aparecen uno encima del otro a medida que son generados.
- **Wiki.** El wiki (del hawaiano *wikiwiki*, que significa “rápido”) se destaca entre las herramientas de la Web2.0 para facilitar los procesos de colaboración. Un wiki es un espacio web colaborativo que puede ser editado por varios usuarios y consultado a través de un historial de acciones (Bruguera y Gil, 2008). De acuerdo con Deumal y Gil (2009), permite crear, modificar, corregir, enlazar o borrar los contenidos de un documento electrónico de forma ágil y rápida, contribuyendo al avance hacia el objetivo común. Las wikis, a diferencia de los blogs, no se orientan a la autopublicación en línea de manera periódica, sino más bien a estructurar un conjunto de informaciones a través de las sucesivas nuevas aportaciones que se van produciendo de manera que se convierte en un auténtico *work in progress* que se va completando

de forma continuada (Deumal y Gil, 2009). El wiki permite “construir entre diferentes participantes, de manera remota y contextual al mismo tiempo, un documento escrito en distintas fases manifestando las aportaciones de todos” (Barberà, 2009:2). Deumal y Gil (2009) señalan que las características más relevantes de las wikis son las siguientes:

- Son sistemas abiertos, a diferencia de las páginas web tradicionales.
- Se van alimentando de las aportaciones de una comunidad de usuarios.
- Permiten el seguimiento y los cambios que cada usuario va realizando.
- Contribuyen a la gestión colectiva del conocimiento.

Como señala Barberà (2009), el wiki es quizá una de las herramientas más “académicas” entre las herramientas 2.0. Es por ello que los estudios en torno a esta herramienta en el ámbito educativo han proliferado de manera espectacular en los últimos años<sup>20</sup>. De acuerdo con Martín y Alonso (2009:4), “los Wikis proporcionan espacios de trabajo en los que el modelo constructivista encuentra un recurso idóneo para poner en práctica sus principios, pues permiten que los alumnos construyan su propio aprendizaje mediante la interacción con el medio y con los demás alumnos que participan del Wiki. Se puede llegar a producir un verdadero intercambio de conocimiento, un andamiaje que vaya más allá del tradicional “copia y pega” al que cada vez más estamos acostumbrados. Crear Wikis implica editar juntos, adjuntar información para que los compañeros, la complementen o la modifiquen en función de unos objetivos comunes de aprendizaje”. La investigación en el ámbito asegura que los wikis tienen el potencial de mejorar la construcción colectiva de conocimiento en contextos académicos (Elgort, 2007; Raman, Ryan, y Olfman, 2005) y los resultados académicos (Robles *et al.*, 2009). Sin embargo, algunas investigaciones como la de Cole (2009) ponen de manifiesto que no todas las experiencias son positivas, siendo todavía un ámbito que requiere mayor exploración. Efectivamente, los expertos advierten que se trata de una herramienta virtual compleja (Giménez y González, 2009; Raman, 2006).

- **Repositorio de ficheros.** El repositorio o área de ficheros es un espacio destinado al almacenamiento de la información y documentos creados por los grupos en el desarrollo de la actividad colaborativa. Se trata de un disco compartido que almacena la información de manera similar al sistema *Windows*, a través de carpetas y subcarpetas.
- **Correo electrónico.** De acuerdo con Romero (2008), “el correo electrónico es considerado como la base de cualquier experiencia formativa a distancia, de tal forma que es totalmente posible llevar a cabo una actividad de aprendizaje satisfactoria utilizando únicamente este medio. Además se trata de una herramienta con muy pocos costes económicos, ya que no requiere grandes recursos computacionales ni de conexión, aspecto que lo hace especialmente valioso para la realización de actividades de aprendizaje participativo-colaborativo al permitir la interacción directa entre los diferentes miembros del grupo”. Sin embargo y atendiendo a la desestructuración que

<sup>20</sup> Véase: (Augar, Raitman, y Zhou, 2004; Choy y Ng, 2007; Elgort, 2007; Elgort, Smith, y Toland, 2008; Elrufaie y Turner, 2005; Hazari, North, y Moreland, 2009; Martín y Alonso, 2009; Montenegro y Pujol, 2009; Parker y Chao, 2007; Raman, 2006; Ramanau y Geng, 2009; Robles *et al.*, 2009; Toker, Moseley, y Chow, 2008; Trentin, 2009; Vratulis y Dobson, 2008; Wagner, 2004; Wheeler y Wheeler, 2009; Xiao y Lucking, 2008; Zhang y DeLoose, 2008).

puede sufrir la comunicación en un trabajo en grupo virtual, consideramos el correo electrónico como una herramienta de apoyo para determinadas ocasiones.

La plataforma **Basic Support for Cooperative Work (BSCW)**<sup>21</sup> es una herramienta *groupware* que facilita la colaboración entre los miembros de un grupo a través de la web. El BSCW ofrece un espacio de trabajo compartido que los grupos pueden utilizar para almacenar, gestionar, editar y compartir documentos conjuntamente, realizar foros de discusión, etc. (Daradoumis, Martínez-Mones, y Xhafa, 2006).

## 8. El docente ante el aprendizaje colaborativo virtual

En un escenario de aprendizaje colaborativo el docente ejerce un rol específico y diferenciado de otras metodologías de aprendizaje. Si bien el **rol que desempeña el docente** puede presentar distintas características en función del planteamiento del grupo y del objetivo, se considera uno de los elementos clave en un proceso de aprendizaje colaborativo (Puntambekar y Young, 2003 citados por Gros, 2004; Guitert *et al.*, 2002; Urhahne *et al.*, 2009).

De manera general Badia y García (2006), el docente ha de añadir a su rol de orientador y facilitador del aprendizaje, “la necesidad de **impulsar y facilitar** el desarrollo de **habilidades y actitudes que favorezcan este aprendizaje colaborativo**: autonomía, capacidad de organización, disciplina y toma de decisiones en grupo”.

Urhahne *et al.* (2009) argumentan que el rol del docente en grupos colaborativos se describe mediante 5 principios<sup>22</sup>, los cuales abarcan todo el proceso de instrucción, desde la preparación de la actividad hasta la evaluación del aprendizaje. La Tabla 2.4. resume estos principios:

PRINCIPIO	DESCRIPCIÓN
Diseña la actividad	Crear una imagen de la actividad, planificar y organizar las tareas de los estudiantes
Facilitar la colaboración	Organizar grupos pequeños o parejas, de modo que cada uno pueda aprender de los demás
Motivar a los estudiantes	Apoyar a los estudiantes y proporcionar orientación en la adquisición de conocimientos
Garantizar el aprendizaje	Realizar el seguimiento de los procesos de aprendizaje y comprobar sus resultados
Evaluar el logro	Elegir los medios adecuados para evaluar los procesos y productos del aprendizaje

**Tabla 2.4.** Cinco principios para el rol del docente en el aprendizaje colaborativo (Urhahne *et al.*, 2009)

Como señalan estos investigadores, el Modelo 5E no conduce al docente hacia la pasividad, sino todo lo contrario: ha de abordar una amplia gama de tareas (Urhahne *et al.*, 2009).

Como se desprende de este modelo, un elemento clave asociado al rol del docente que plantea un trabajo colaborativo es el planteamiento docente, es decir, el **diseño de la actividad** que se realiza en grupo. Efectivamente, la calidad y cantidad de interacción puede variar significativamente de un curso a otro en función de su diseño (Brindley *et al.*, 2009). Swan (2001) identifica el diseño del curso como un factor crítico para determinar la cantidad,

<sup>21</sup> Véase <http://public.bscw.de/>

<sup>22</sup> Nótese que los autores lo plantean como el modelo de las “5E”, atendiendo a la primera letra de cada principio: “*Envision the lesson*”, “*Enable collaboration*”, “*Encourage students*”, “*Ensure learning*” y “*Evaluate achievement*”.

calidad y tipo de interacción (interacción del estudiante con el contenido, docente o compañeros) durante el proceso. En este sentido, Garrison (2006) enfatiza que para poder extraer un beneficio del proceso de aprendizaje colaborativo es necesaria una estructura en el seno de los grupos, poniendo especial atención en la discusión, puesto que ésta es la esencia del modelo colaborativo para aprender y enseñar en la educación superior. De acuerdo con McConnell (2006), el diseño de grupos de e-learning y cursos comunitarios requiere un **cambio en la práctica** de muchos maestros, enfocándose a facilitar el trabajo en grupo y el desarrollo de una comunidad de estudiantes.

De acuerdo con los elementos señalados por Brindley *et al.* (2009), McConnell (2006) y Urhahne *et al.* (2009) las acciones asociadas al rol del docente en línea colaborativo son las siguientes:

- Ayuda a organizar el grupo.
- Tiene buenas habilidades para el desarrollo del grupo y buenas habilidades para facilitar e intervenir.
- Consulta con los alumnos y se asegura su participación en el diseño de aprendizaje.
- Guía a los estudiantes, responde preguntas y clarifica dudas.
- Es proveedor de recursos.
- Es un "experto" cuestionador, ayudando a los estudiantes a abordar las cuestiones importantes y las cuestiones relativas a su grupo de trabajo.
- Es un diseñador de experiencias de aprendizaje (no sólo de contenido).
- Anima a los estudiantes a colaborar y participar.
- Evidencia el uso de las herramientas.
- Entiende cómo abordar el aprendizaje/discusiones asincrónicos y sincrónicos.
- Reflexiona críticamente sobre su propia práctica, es capaz y está dispuesto a cambiar su práctica sobre la base de la reflexión.
- Puede ver el potencial de aprendizaje de un cierto volumen de "caos" en el proceso de aprendizaje.
- Rara vez adopta el rol de aleccionar.
- Cuenta con una "accesible" presencia en línea.
- Es capaz de comunicarse de manera efectiva a través de texto - tienen una verdadera "presencia" en línea.
- Apoya las formas colaborativas de evaluación, tales como la autoevaluación y la evaluación entre iguales.

Atendiendo al rol que desempeña el docente en un entorno de aprendizaje colaborativo, es importante reconocer el tiempo añadido y las habilidades especiales requeridas para garantizar la eficacia de este tipo de experiencias (Brindley *et al.*, 2009). No obstante, Kearsley (n.d., citado por Brindley *et al.*, 2009) señala que la mayoría de las personas disponen de poca formación en cómo interactuar o trabajar exitosamente con otros y que el medio social en el cual se desarrollan las actividades en línea es muy diferente a las interacciones presenciales, por lo que requiere nuevas habilidades y comportamientos.

Tras situar el marco conceptual que subyace al concepto de aprendizaje en grupo que adoptamos en nuestra investigación, en el siguiente capítulo nos centramos concretamente en los aspectos sociales como un elemento clave de los procesos de colaboración en entornos virtuales.

## [CAPÍTULO 3]

# La dimensión social en el proceso de aprendizaje colaborativo virtual

### Introducción

Aprender es un proceso social (Swan y Shih, 2005; Tu, 2000). Por ello, como apunta Lowenthal (2009), es extremadamente importante entender cómo estudiantes y docentes interactúan socialmente en los cursos en línea, en los cuales la tecnología media todos los procesos de comunicación que tienen lugar y, por tanto, el aprendizaje. En este sentido, el análisis de la dimensión social puede ayudar a explicar cómo estudiantes y docentes interactúan y aprenden en línea, debido a que deviene una característica importante de cualquier actividad de aprendizaje exitosa y, particularmente, en el marco del aprendizaje en línea (Wheeler, 2005).

Las dinámicas sociales, relacionales y afectivas están recibiendo gradualmente mayor consideración en el estudio de los procesos de aprendizaje teniendo en cuenta que parecen estar estrechamente relacionados (Delfino y Manca, 2007). No obstante, las investigaciones del ámbito señalan que la dimensión social deviene un objeto de análisis complejo, ya que su definición puede variar de una persona a otra y que, esencialmente, se trata de una percepción (Picciano, 2002).

Atendiendo a estos elementos, en este capítulo abordamos la dimensión social en el proceso de aprendizaje colaborativo virtual. Con esta finalidad en primer lugar focalizamos en los aspectos sociales como dimensión del aprendizaje colaborativo. En segundo lugar, abordamos la conceptualización de la dimensión social. En tercer lugar, profundizamos en la dimensión social en entornos virtuales. En cuarto lugar, recogemos diferentes factores que influyen en esta dimensión. En quinto lugar, abordamos los aspectos sociales en relación al proceso de aprendizaje. Por último, se aborda la dimensión social desde la perspectiva del docente.



## 1. Focalizando en los aspectos sociales como una dimensión del aprendizaje colaborativo virtual

Los expertos en el ámbito han identificado diferentes dimensiones o presencias<sup>23</sup> que configuran las experiencias de aprendizaje en línea y, concretamente, del aprendizaje colaborativo, teniendo en cuenta que se considera una característica definitoria de los procesos formativos que tienen lugar en el entorno virtual.

En esta línea, Henri (1992) localizó las siguientes 5 dimensiones de interacción entre estudiantes:

- **Participación**, entendida como el conjunto de mensajes transmitidos por una persona o grupo.
- **Social**, es decir, mensajes completos o parciales que no pertenecen al contenido formal del tema que se discute.
- **Interacción**, vinculada a enlazar con mensajes previos.
- **Cognición** o declaraciones de conocimiento y habilidades asociadas al proceso de aprendizaje.
- **Metacognición**, esto es, declaraciones relacionadas con el conocimiento y habilidades generales que indican conciencia, autocontrol y autorregulación del aprendizaje

Oliver y McLoughlin (1996) adaptaron las dimensiones propuestas por Henri (1992) e identificaron las siguientes dimensiones del aprendizaje en conferencias electrónicas:

- **Social**, orientada a establecer y desarrollar una buena relación.
- **Procedimental**, vinculada a explicaciones de los requerimientos del curso y procedimientos.
- **Expositiva** o demostración de conocimiento o habilidades en respuesta a una solicitud directa de otra persona.
- **Explicativa**, es decir, usar las respuestas de los estudiantes para explicar conocimiento y desarrollar contenido.
- **Cognitiva** o proporcionar *feedback* constructivo a un estudiante para reflexionar y reconsiderar una realidad/perspectiva alternativa.

---

<sup>23</sup> Como explica Picciano (2002), la definición más sencilla de “presencia” se refiere al sentido de estar y pertenecer a un curso de un estudiante y la capacidad de interactuar con otros estudiantes y el docente, aunque el contacto físico no exista. Sin embargo, a medida que se analiza este concepto, la definición se está ampliando y perfeccionando a fin de incluir la telepresencia, la presencia cognitiva, la presencia social, la presencia docente y otras formas de presencia.

Rourke *et al.* (1999) identificaron los siguientes elementos o presencias bajo la propuesta de Comunidad de Investigación (*Community of Inquiry*), la cual sintetiza los principios pedagógicos existentes en las conferencias por ordenador:

- **Presencia cognitiva**, entendida como el punto hasta el cual los estudiantes son capaces de construir significado mediante la reflexión continua en una comunidad de investigación (Garrison *et al.*, 2001).
- **Presencia docente** o acción de diseñar, facilitar y orientar los procesos cognitivo y social con el objetivo de obtener resultados educativos personalmente significativos y de valor docente (Anderson, Rourke, Garrison, y Archer, 2001). No obstante, los investigadores advierten que la presencia docente no queda restringida a éste, sino que también puede ser adoptada por los estudiantes.
- **Presencia social**, la cual se define como la capacidad de los participantes en una comunidad de investigación de proyectarse a sí mismos social y emocionalmente, como personas “reales” (es decir, su personalidad plena), mediante los medios de comunicación en uso” (Garrison, Anderson, y Archer, 2000).

Peraya y Dumont (2003) partieron de las dimensiones propuestas por Henri (1992) y localizaron las siguientes dimensiones asociadas al aprendizaje en grupo virtual:

- La **dimensión referencial** (contenido), asociada al contenido de aprendizaje o, más generalmente, a la tarea realizada dentro del entorno del grupo.
- La **dimensión relacional** (relación), la cual incluye todos los actos o expresiones vinculados a la socialización.
- La dimensión **reguladora** (gestión) de los mecanismos conversacionales.

Por último, Guitert *et al.* (2005) señalan que el desarrollo de un proyecto en equipo implica articular y armonizar tres facetas o aspectos imprescindibles:

- La **dimensión técnica**, referente a la tarea propuesta y a la naturaleza de la operación que se plantea. Para cumplir la tarea encomendada es necesario aplicar los conocimientos técnicos específicos que se requieren.
- La **dimensión o variable de la gestión**, la cual actúa como un catalizador que permite que todos los elementos que intervienen en el proyecto se comporten y actúen adecuadamente. La gestión es un factor especial que integra y armoniza el uso de los diferentes recursos; esta variable es decisiva en el resultado que estos recursos pueden producir y condición de este resultado.
- La **dimensión humana o social**. Como señalan estos investigadores, aunque no sea tan evidente y con frecuencia no se tenga en cuenta, un proyecto en equipo implica una compleja trama de relaciones personales en la que convergen muchos puntos de vista e intereses diferentes.

Como se puede apreciar en base a los modelos expuestos, todos contemplan una parte vinculada a los aspectos sociales. Efectivamente, estos aspectos tienden a formar parte de una

conceptualización más amplia de la interacción que tiene lugar en un entorno educativo virtual. Esta dimensión representa nuestro objeto de estudio.

## 2. Conceptualizar la dimensión social en un entorno virtual

Para comprender en profundidad el papel que desempeña la dimensión social en los procesos de aprendizaje colaborativo en línea es necesario conceptualizar primero dicha dimensión. En base al análisis de la literatura en el ámbito, en este apartado proporcionamos la definición de la dimensión social que guía nuestra investigación a la vez que recogemos los diferentes elementos que ayudan a concretar y definir dicha dimensión.

### 2.1. Hacia una definición de la dimensión social

Los expertos utilizan diferentes términos para referirse a los aspectos sociales que tienen lugar en entornos virtuales de aprendizaje, los cuales tienden a utilizarse de manera intercambiable: presencia social; dimensión social, psicológica o emocional; aspectos informales o comunicación informal; e interacción social. Asimismo, asociado al concepto de la presencia social las investigaciones aseguran que **no existe una definición clara y acordada** al respecto (Rettie, 2003; Tu, 2002). En este apartado recogemos estos términos y definiciones a fin de concretar qué entendemos por dimensión social.

Un concepto frecuente para denominar a los aspectos sociales es “**presencia social**”, el cual fue introducido por Short, Williams y Christie en 1976. Algunos autores que adoptan este término son Gunawardena (1995), Gunawardena y Zittle (1997); Rourke *et al.* (1999); Swan y Shih (2005); Tu y Mclsaac (2002); Tu (2002), entre otros. La Tabla 3.1 recoge algunas definiciones aportadas por diferentes investigadores en torno a la presencia social.

AUTORES	DEFINICIÓN
Short, Williams y Christie (1976:65) <sup>24</sup>	Grado de notabilidad de la otra persona en la interacción y la consiguiente notabilidad de la relaciones interpersonales.
Gunawardena (1995:151)	Grado en que una persona es percibida como "real" en la comunicación mediada por ordenador.
Garrison <i>et al.</i> (2000:89)	Capacidad de los participantes en una comunidad de investigación de proyectarse a sí mismos social y emocionalmente como personas “reales” (es decir, su personalidad plena) mediante los medios de comunicación en uso.
Picciano (2002:25)	Sensación de los estudiantes de pertenecer a un curso o grupo y la habilidad de interactuar con los otros aunque el contacto físico no exista.
Tu y Mclsaac (2002:140)	Grado de sentimiento, reacción y percepción de estar conectado mediante comunicación mediada por ordenador a otra entidad intelectual a través del texto.
Swan y Shih (2005:115)	Grado en que los participantes en una comunicación mediada por ordenador se sienten afectivamente conectados unos con otros.
Whiteman (2002:6) <sup>25</sup>	El sentimiento de que otros están involucrados en el proceso de comunicación.
Leh (2001:110)	Grado en que una persona se siente ‘socialmente presente’.
Tu (2002:1662)	Grado de conciencia de persona a persona.
McLellan (1999:40) <sup>25</sup>	La sensación de estar presente en un encuentro social con otra persona.

Tabla 3.1. Definiciones de presencia social.

<sup>24</sup> Citados por Gunawardena (1995).

<sup>25</sup> Citado por (Aragon, 2003).

Cabe remarcar que se hallan dos conceptos asociados a la presencia social: la intimidad (*intimacy*) y la inmediatez (*immediacy*).

Por un lado, Gunawardena (1995) señala que el concepto de “**intimidad**” fue propuesto por Argyle y Dean en 1965 haciendo referencia a elementos de la **distancia física** como el contacto visual, la sonrisa y el tema de conversación. Por ejemplo, la comunicación con un contacto visual mantenido, la proximidad, el acercamiento corporal y el modo de sonreír transmiten intimidad (Burgoon *et al.*, 1984 citado por Tu y Mclsaac, 2002). Como argumentan Short *et al.*, (1976 citado por Tu y Mclsaac, 2002), cuando el grado de intimidad es incómodo, los participantes intentarán alterar su comportamiento para mantener un nivel de confort óptimo llamado equilibrio<sup>26</sup>.

Por otro lado, el concepto de “**inmediatez**” fue concebido por Wiener y Mehrabian en 1968 (Gunawardena, 1995). La inmediatez se refiere a la **distancia psicológica** entre el comunicador y el receptor de la comunicación y se transmite a través del habla mediante señales verbales (por ejemplo, elogiar, solicitar puntos de vista, humor, aspectos personales) y no verbales (por ejemplo, proximidad física, tacto, contacto visual, expresiones faciales, gestos).

Otro término utilizado frecuentemente por la literatura del ámbito es “**Dimensión social**” o “**dimensión psicológica o emocional**”, el cual es adoptado o utilizado por Badia y Mominó (2001), Gros (2004), Guitert *et al.* (2005), Henri (1992), Kreijns *et al.* (2003), Oliver y McLoughlin (1996), O’Regan (2003), Spears y Lea (1992) o Wegerif (1998) entre otros autores. En el apartado 1 del presente capítulo hemos recogido concretamente algunas definiciones en esta línea. En concreto, Henri (1992) destaca en su definición la importancia del intercambio que va más allá del contenido académico mientras que Oliver y McLoughlin (1996), Guitert *et al.* (2005) y Peraya y Dumont (2003) inciden en las relaciones que se crean en los grupos como elementos definitorio de la dimensión social.

Además de la presencia o dimensión social, otros términos empleados son “**aspectos informales**” o “**comunicación informal**” (Contreras-Castillo *et al.*, 2004; Kraut, Fish, Root, y Chalfonte, 1990; Pike y Kuh, 2006) e “**interacción social**” (Angeli *et al.*, 2003; Bottero y Prandy, 2003; Curtis y Lawson, 2001; Kreijns *et al.*, 2003; Martínez, Dimitriadis, Rubia, Gómez, y De la Fuente, 2003). No obstante, consideramos que los aspectos informales o comunicación informal hacen referencia a un aspecto parcial dentro de la dimensión o presencia social; asimismo, la interacción social se refiere a un contexto más amplio que abarca cualquier interacción que tiene lugar en el aula. De hecho, hemos señalado anteriormente que deviene un elemento distintivo del aprendizaje y, en concreto, del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. En esta línea, Nippard y Murphy (2007) y Picciano (2002) señalan que aunque el término “interacción” frecuentemente se usa como sinónimo de “presencia social” es necesario establecer una diferenciación entre ambos debido a que hacen referencia a diferentes conceptos: la interacción social puede indicar cierto grado de presencia social pero no significa necesariamente que ésta haya sido establecida (O’Reilly y Newton, 2002). Rovai (2002a) indica que la interacción puede orientarse hacia el trabajo o ser socio-emocional; de esta manera, mientras el primero focaliza en completar la tarea asignada, el segundo se dirige hacia las relaciones entre estudiantes. Picciano (2002) advierte que es posible que un estudiante interactúe en una conferencia electrónica pero no necesariamente habrá de sentir

<sup>26</sup> El “equilibrio” es un concepto que describe cómo las personas que interactúan cara a cara cambian sus comportamientos en respuesta a los otros a fin de mantener un equilibrio general en el proceso de comunicación (Argyle y Cook, 1976 citados por Swan y Shih, 2005).

que es parte del grupo o de la clase. De la misma manera, Tu y McIsaac (2002) argumentan que la presencia social es necesaria para aumentar y fomentar la interacción social virtual.

En base a los términos y definiciones es evidente que se trata de un ámbito que todavía **se está definiendo** (Picciano, 2002). Por tanto, su conceptualización se encuentra diversificada en la literatura del ámbito y es poco específica. De hecho, cada investigador que escribe sobre los aspectos sociales los define de manera diferente, aspecto que dificulta extraer conclusiones firmes sobre su naturaleza (Lowenthal, 2009).

En cualquier caso, las definiciones expuestas ponen de manifiesto que mientras algunos expertos remarcan el importante papel que ejerce **la percepción** en torno a los aspectos sociales otros hacen referencia a **aspectos observables**.

En nuestra investigación adoptamos el término “**dimensión social**” puesto que consideramos representa un concepto amplio que puede responder al complejo entramado que representan los aspectos sociales. Partiendo de las definiciones expuestas, entendemos la dimensión social como aquellos elementos que son percibidos u observados por los participantes en un contexto virtual que van más allá de la interacción estrictamente necesaria para alcanzar el objetivo académico, pudiendo guardar una relación directa o indirecta con el contenido formal del tema o aparecer de manera independiente. Estos elementos sociales sientan las bases para poder percibir como “reales” a los participantes así como para desarrollar el sentimiento de conexión y de construcción de relaciones.

## 2.2. Observar la dimensión social en la interacción entre estudiantes

Los investigadores enfatizan que si ya resulta difícil definir el concepto, todavía es más complicado analizarlo (Lowenthal, 2009), teniendo en cuenta que existe poco acuerdo en cómo hacerlo (Hughes, Ventura, y Dando, 2007). En esta línea, los investigadores han planteado diferentes modelos de categorías para observar o medir los aspectos sociales.

En esta línea, Henri (1992) identifica las siguientes fórmulas comunicativas asociadas al apoyo verbal de una persona para el grupo como indicadores de la dimensión social: “*Me siento muy...*”; “*Muchas gracias por...*”; “*Bienvenidos todos a...*”; y “*Os deseo un feliz...*”.

Más concretamente, Rourke *et al.* (1999) identifican 3 categorías definitorias de la presencia social:

- **Afectiva**, asociada a la expresión de emociones, recurrir al humor y expresarse abiertamente. De acuerdo con Garrison y Anderson (2005) las muestras de afecto implican el reconocimiento tácito de la existencia de una relación recíproca con la comunidad. Rourke y Anderson (2002) señalan que los elementos afectivos desarrollan la confianza y reducen la inhibición.
- **Interactiva**, la cual se basa en la “evidencia de que el otro está presente”. Esta categoría es la base de toda la comunicación que tiene lugar en internet y satisface las necesidades humanas de afiliación y autoestima que sólo pueden ser desarrolladas y mantenidas mediante la interacción interpersonal.

- **Cohesiva**, vinculada a las comunicaciones que construyen y sustentan un sentido de compromiso de grupo.

Los indicadores asociados a cada categoría, así como su definición y algunos ejemplos se recogen en la Tabla 3.2. De acuerdo con estos investigadores, la presencia relativa de estos 12 indicadores revela el nivel de presencia social en una comunidad de investigación.

CATEGORÍA	INDICADORES	DEFINICIÓN	EJEMPLO
Afectiva	Expresión de emociones	Expresiones convencionales o no convencionales de emoción (puntuación repetitiva, proliferación de mayúsculas, emoticones, etc.)	<i>"Es que no soporto que..."</i> <i>"¡Todo el mundo fuera!"</i>
	Recurrir al humor	Bromas, ironías, medias palabras, sarcasmo	<i>"Este año, la cosecha de plátanos en Calgary tiene buena pinta ;-)"</i>
	Expresarse abiertamente	Presenta detalles de la vida fuera de la clase o expresa vulnerabilidad	<i>"Esto es exactamente lo que hacemos en el trabajo"... "no entiendo su pregunta"</i>
Interactiva	Seguir el hilo	Emplear el signo de respuestas del software, en vez de iniciar un nuevo hilo de comunicación	Dependiente del software, por ejemplo <i>"Asunto: Re"</i> o <i>"sección de"</i>
	Citar los mensajes de otros	Emplear los recursos del software para citar los mensajes completos de otros o cortar y pegar fragmentos de otros mensajes	Dependiente del software, por ejemplo <i>"Rosana escribe"</i> o texto precedido por el símbolo <
	Referirse explícitamente a los mensajes de otros	Hacer referencia a los contenidos de otros mensajes	<i>"En tu mensaje comentabas la distinción que hace Moore entre..."</i>
	Hacer preguntas	Los estudiantes hacen preguntas de otros estudiantes o del moderadores	<i>"¿Alguien más ha tratado con WebCT?"</i>
	Expresar aprecio	Felicitar a los demás (hacer cumplidos) por el contenido de sus mensajes	<i>"Me gusta mucho tu interpretación de la lectura"</i>
	Expresar acuerdo	Expresar acuerdo con otros o con el contenido de sus mensajes	<i>"Yo estaba pensando lo mismo. Diste en el clavo"</i>
Cohesiva	Vocativos	Dirigirse o referirse a los participantes por sus nombres	<i>"Creo que Juan planteó una cuestión muy interesante"</i> <i>"Juan, ¿tú qué opinas?"</i>
	Dirigirse o referirse al grupo usando pronombres inclusivos	Dirigirse al grupo como "nosotros", "nuestro grupo"	<i>"Nuestro libro de texto se refiere a..."</i> <i>"Creo que nos hemos desviado un poco"</i>
	Elementos fáticos	Comunicación que desempeña meramente una función social; saludos, despedidas	<i>"Hola a todos"</i> <i>"Esto es todo por ahora"</i> <i>"Aquí tenemos muy buen tiempo"</i>

Tabla 3.2. Categorías e indicadores de la presencia social por Rourke et al. (1999).

Swan (2002) modifica la propuesta de Rourke et al. (1999) e identifica las siguientes categorías, representadas en la Tabla 3.3:

- **Afectiva**: son expresiones personales de emoción, sentimientos, opiniones y valoraciones. Los indicadores afectivos pueden ser concebidos como una forma de compensar la falta de gestos, expresiones faciales y/o la entonación en la comunicación cara a cara.

Contextualizar

- **Cohesiva:** son comportamientos que crean y mantienen el sentido de compromiso del grupo. Los indicadores cohesivos parecen sustentar el desarrollo de la comunidad.
- **Interactiva:** proporcionan evidencias de que el otro está presente. Los indicadores interpersonales parecen sustentar las interacciones interpersonales entre los comunicadores y proporcionan los vínculos que unen cada mensaje individual al discurso compartido.

CATEGORÍA	INDICADORES	DEFINICIÓN	EJEMPLO
Afectiva	Paralenguaje	Características del texto fuera de la sintaxis formal utilizada para expresar emoción (por ejemplo, emoticones, puntuación o palabras exageradas)	<i>"Algún día....."</i> <i>"Qué terrible :('"</i> <i>"Mathcad definitivamente NO es un programa autónomo"</i> <i>"ijijTotalmente!!!"</i>
	Expresión de emociones	Uso de palabras descriptivas que indican sentimientos (por ejemplo, amor, tristeza, odio)	<i>"Cuando hago un error ortográfico parezco y me siento estúpido"</i> <i>"Me dan escalofríos cuando pienso sobre..."</i>
	Valores	Expresar valores personales, pensamientos y actitudes	<i>"Creo que es un mal necesario"</i> <i>"Siento que nuestros niños tienen los mismos derechos"</i>
	Recurrir al humor	Uso de humor-Bromas, ironías, medias palabras, sarcasmo	<i>"Dios te prohíbe salir de casa para ir a la biblioteca"</i>
	Expresarse abiertamente	Presenta detalles de la vida fuera de la clase o expresa vulnerabilidad	<i>"Parezco una abuela"</i> <i>"Soy un escritor en secreto"</i> <i>"Teníamos el mismo problema"</i>
Cohesiva	Saludos y despedidas	Saludos y despedidas	<i>"Hola María"</i> <i>"Esto es todo por ahora, Tomás"</i>
	Vocativos	Dirigirse a los participantes por sus nombres	<i>"Ya sabes, Tamara,..."</i> <i>"Totalmente de acuerdo con contigo, Caterina"</i>
	Referencias al grupo	Dirigirse al grupo como "nosotros", "nuestro"	<i>"Nosotros tenemos que concienciarnos"</i> <i>"Nuestro uso de internet puede no ser gratuito"</i>
	Intercambio social	Compartir información no relacionada con el curso	<i>"Feliz cumpleaños a los dos"</i>
	Reflexiones sobre el curso	Reflexiones sobre el curso en sí	<i>"Un buen ejemplo es el CD-ROM del que leímos"</i>
Interactiva	Reconocimiento	Referirse directamente al contenidos de los mensajes de otros; citar los mensajes de otros	<i>"Esas máquinas viejas no estaban mal"</i> <i>"Estoy de acuerdo que es el camino más corto"</i>
	Acuerdo/desacuerdo	Expresar acuerdo o desacuerdo con los mensajes de otros	<i>"Estoy contigo en esto"</i> <i>"Estoy de acuerdo"</i> <i>"Creo que tienes toda la razón"</i>
	Aprobación	Expresar aprobación, alabar, motivar	<i>"Has hecho un buen punto"</i> <i>"Muy acertado"</i> <i>"Buena suerte en tus estudios"</i>
	Invitación	Realizar preguntas o invitar a responder	<i>"¿Alguna sugerencia?"</i> <i>"Podrías describir esto por mí, desconozco el término"</i>
	Consejo personal	Ofrecer un consejo específico a los compañeros	<i>"También la web CEC puede tener algunas referencias"</i>

Tabla 3.3. Categorías e indicadores de la presencia social por Swan (2002).

Molinari (2004) propone 3 categorías fundamentales en la conceptualización de la presencia social (Tabla 3.4):

- **Revelación personal** (*self revelation*) u ofrecer información;
- **Vínculos** (*tying*), es decir, reconocer a los otros;
- **Protocolo** (*etiquette*), asociada a la etiqueta social para organizar el contenido y presentarse a sí mismo a los otros.

CATEGORÍA DE REVELACIÓN PERSONAL	CATEGORÍA DE VÍNCULOS	CATEGORÍA DE PROTOCOLO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofrecer consejos</li> <li>• Afirmaciones de los participantes</li> <li>• Responder preguntas personales</li> <li>• Disculpas/excusas/explicaciones</li> <li>• Manifestaciones emocionales/sociales</li> <li>• Declaraciones de lugar</li> <li>• Reflexiones</li> <li>• Afirmaciones para tranquilizar</li> <li>• Uso de fuentes, puntuación para emociones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirigirse a los individuos</li> <li>• Acuerdo/desacuerdo</li> <li>• Aprobación</li> <li>• Formular preguntas personales</li> <li>• Suavizar afirmaciones</li> <li>• Validación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conclusiones</li> <li>• Saludos</li> <li>• Elementos organizativos</li> <li>• Gratitud</li> </ul>

Tabla 3.4. Categorías e indicadores de la presencia social por Molinari (2004).

Las propuestas identificadas ponen de manifiesto que pocos investigadores han focalizado en la categorización de la dimensión social, es decir, en operacionalizar los aspectos sociales en partes observables y medibles (Lowenthal, 2009). Hasta el momento, el instrumento más frecuente es la realización de cuestionarios para examinar la relación de la dimensión social con otros factores (por ejemplo, Gunawardena y Zittle, 1997; Tu, 2002).

## 2.3. Percibir la dimensión social en la interacción entre estudiantes

Los expertos señalan dos elementos que aparecen vinculados a la dimensión social: el ambiente del grupo y el sentimiento de pertenencia al mismo. Ambos aspectos devienen una percepción del estudiante y se encuentran relacionados con las expresiones sociales expuestas en el apartado anterior. En esta línea, Rourke *et al.* (1999) indican que niveles bajos indican que el ambiente social es frío e impersonal mientras que niveles altos apuntan hacia un ambiente cálido y colegial. Garrison (2006) afirma que el objetivo de establecer la presencia social es crear un clima de confianza y pertenencia, que apoye la interacción y la predisposición para preguntar. Asimismo, las definiciones expuestas anteriormente incluyen la sensación de estar involucrados o pertenecer a un curso y sentirse afectivamente conectados para explicar el significado de la dimensión social. En este apartado abordamos concretamente el ambiente y sentimiento de pertenencia al grupo como elementos que configuran y definen la dimensión social.

### 2.3.1. Configuración de un ambiente ameno y distendido de trabajo

De acuerdo con Rourke y Anderson (2002), el establecimiento del **clima de trabajo es un elemento importante** en todos los modelos de enseñanza y aprendizaje basados en la



colaboración entre estudiantes, teniendo en cuenta que el potencial de estos entornos para facilitar el aprendizaje mediante la interacción entre pares y la interacción con el docente puede verse limitado si los estudiantes no se sienten lo suficientemente cómodos para comunicarse abiertamente con los demás. Aragon (2003) señala que la finalidad principal de crear presencia social en cualquier ambiente de aprendizaje, ya sea en línea o cara a cara, es crear un nivel de confort en el que las personas se sientan cómodas tanto con el docente como con los demás participantes. Si este objetivo no se consigue, el ambiente de aprendizaje puede derivar a una atmósfera en la cual no se alcancen con éxito los objetivos del docente y de los estudiantes. En la misma línea, Harasim *et al.* (2000) señala que la creación de un clima positivo puede reducir el nerviosismo que conlleva comunicarse en red y contribuir a un ambiente académico placentero. Desde otro punto de vista pero haciendo referencia a la importancia de los aspectos sociales en la configuración del ambiente, Chen (1994 citado por Rourke y Anderson, 2002) observó que la incomodidad de los estudiantes en un entorno de comunicación educativa se relacionaba con la evasión de la interacción social y, en general, de sus interacciones con otros estudiantes.

La dimensión social es un elemento clave en la configuración del ambiente. De acuerdo con Rourke y Anderson (2002) una cantidad moderada de **comunicación social puede lograr establecer un clima de trabajo apropiado**. Garrison (2006) argumenta que es esencial que haya una fuerte presencia social para establecer el clima que facilite el aprendizaje colaborativo. Rourke y Anderson (2002) señalan los siguientes elementos como relevantes en la relación entre la frecuencia de las expresiones sociales y la percepción del ambiente social: referirse a los otros por el nombre, complementar, expresar reconocimiento, enviar mensajes utilizando la opción “Respuesta”, expresar emociones, el uso del humor y los saludos. Asimismo, señalan la importancia del contenido del mensaje. Harasim *et al.* (2000) advierten el rol fundamental que ejerce la ciberetiqueta y de qué hacer o no en la red (incluyendo tonos de mensajes, importancia de la cortesía, etc.). Hillman (1999 citado por Rourke y Anderson, 2002) señala la importancia de compartir aspectos de la vida personal, tales como anécdotas o experiencias personales para fomentar la confianza entre los participantes y reducir la ansiedad, fomentando un ambiente de aprendizaje receptivo y mejorando el clima para la motivación, creatividad, reflexión y asunción de riesgos.

### 2.3.2. Desarrollo del sentimiento de pertenencia al grupo

Los estudios realizados en contextos virtuales evidencian que **se puede crear una sensación de comunidad y mantener lazos fuertes** mediante los medios electrónicos (Baym, 2003; Rovai, 2002b). De acuerdo con Brown (2001), **la construcción de una comunidad se refiere a la creación de un sentimiento de pertenencia, de estar conectado con los otros, con sus ideas y valores**. Este investigador señala que el sentimiento de pertenencia al grupo se configura a través de un proceso que se basa en tres niveles diferenciados: 1) hacer amigos o conocidos en línea; 2) la conformación de la comunidad y; 3) la camaradería, siendo éste último el nivel más alto de comunidad.

De acuerdo con Garrison (2006), la comunidad en el contexto de la educación superior es esencial para un **aprendizaje significativo y profundo**. Wegerif (1998:48) señala que “la formación de un sentimiento de comunidad, en el cual las personas sienten que serán tratados con simpatía por sus compañeros, parece ser un primer paso necesario para el aprendizaje colaborativo. Sin un sentimiento de comunidad las personas están trabajando solas,

probablemente ansiosas, a la defensiva y no predispuestas a asumir los riesgos asociados al aprendizaje”.

Numerosos estudios<sup>27</sup> subrayan la importancia de la **presencia social en la formación de la comunidad** y el desarrollo del sentimiento de pertenencia a ésta. De acuerdo con Swan y Shih (2005), la investigación en las comunidades en línea destaca la importancia de promover la vinculación socio-emocional de los estudiantes para mantener la co-construcción de conocimiento entre los alumnos. Delfino y Manca (2007) señalan la importancia de los procesos de construcción de confianza y sentimiento de calidez y pertenencia al grupo para establecer un clima ideal para la colaboración y el aprendizaje. Kreijns *et al.* (2003) destacan que una comunidad necesita una estructura afectiva, lo cual implica un proceso de afiliación, formación de impresiones y atracción interpersonal para inducir y promover las relaciones sociales y la cohesión del grupo. McConnell (2006) llama especialmente la atención sobre la importancia de la calidad de las relaciones entre los estudiantes en una comunidad en línea y argumenta que la clave de estas comunidades recae en la presencia de la proximidad entre estudiantes, así como la creación de lazos íntimos y fuertes, el desarrollo de la confianza y compartir valores. Northrup (2001) y Gunawardena (1995) enfatizan la necesidad de construir relaciones, compartir un sentimiento de comunidad y un objetivo común. Preece (2000) analiza el desarrollo de diferentes tipos de comunidades en línea, su naturaleza y formas de apoyo, prestando una atención especial a los aspectos sociales y afectivos.

### 3. La dimensión social en el entorno virtual

El medio virtual configura un entorno social diferente de los que se crean de manera presencial teniendo en cuenta que la interacción que tiene lugar en un contexto virtual aparece mediada por la tecnología. Es precisamente esta diferencia entre los contextos tradicionales y las discusiones mediadas por ordenador la que atrae la atención de los investigadores (Swan y Shih, 2005).

En este apartado abordamos, en primer lugar, algunas cuestiones sobre la naturaleza social del medio; en segundo lugar, destacamos el importante papel que desempeña la dimensión social en el entorno virtual; y en tercer lugar, señalamos algunos cambios que aparecen como consecuencia del medio virtual en contraposición al presencial.

#### 3.1. Sobre la naturaleza social del medio

Siguiendo a Gunawardena (1994 citado por Gunawardena, 1995), las principales características de la comunicación que tiene lugar en un entorno virtual son tres: el factor asincronía, es decir, la independencia del tiempo como elemento prioritario para la comunicación; la utilización del texto como principal vía de comunicación; y que la interacción es mediada por el ordenador. Estas tres características conforman un clima social único que impacta en las interacciones y las dinámicas de los grupos en línea.

Los inicios en la investigación de la comunicación online apuntaban hacia una **pobreza comunicativa del medio virtual**, esto es, que la comunicación asíncrona es menos capaz de

---

<sup>27</sup> (Garrison *et al.*, 2001; Garrison, 2006; Guitert y Romeu, 2006; Jones y Issroff, 2005; Rourke, Anderson, Garrison, y Archer, 1999; Rovai, 2002a; Shea, 2006; Tu, 2004; Wallace, 2003), entre otros.

representar la presencia social de los participantes en un entorno virtual atendiendo a la falta de señales de comunicación no verbal y que dispone de menos canales para transmitir la comunicación afectiva (Swan, 2002). De acuerdo con Gunawardena (1995), tales investigaciones sugerían que la comunicación mediada por ordenador no podía soportar o fomentar la interacción social y afectiva y que, por tanto, devenía extremadamente baja en presencia social en comparación con la comunicación cara a cara. En esta línea, Short *et al.* (1976 citados por Rourke y Anderson (2002) argumentaban que la ausencia de los canales de comunicación reducía las posibilidades para expresar la información socio-emocional y disminuía la información disponible sobre el autoconcepto del otro, actitudes, estados de ánimo y reacciones. Desde esta perspectiva, en la que el medio se considera únicamente un sistema de transmisión de información, la carencia del canal visual había de producir una alteración importante de la interacción afectiva, conduciendo a la creación de un medio impersonal.

Rourke y Anderson (2002) identifican **tres consecuencias** de la carencia de señales comunicativas en la literatura de las conferencias mediadas por ordenador:

- La **falta de información relativa a la atención y conocimiento mutuos** (Short *et al.*, 1976).
- La **falta de *feedback* inmediato** (Short *et al.*, 1976).
- En consecuencia de los dos anteriores, la **dificultad de establecer un sentimiento de cohesión de grupo**, teniendo en cuenta que el anonimato de los estudiantes no fomenta el conocimiento entre ellos y el establecimiento de relaciones.

Desde esta perspectiva, la presencia social deviene en gran medida un atributo del medio de comunicación (Johansen, Vallee y Spangler, 1988 citados por Walther, 1992) y determina la manera en la cual las personas se comunican e interactúan. Por tanto, los medios de comunicación dotados de mayor ancho de banda (por ejemplo, equipo de audio y vídeo) transmitirían más presencia social y viceversa (Rice, 1993 citado por Delfino y Manca, 2007).

Opuestamente a esta perspectiva, la cual postula que el medio virtual es antisocial e impersonal, algunas investigaciones sugirieron no sólo que la percepción personal de un usuario es más importante que la capacidad del medio, sino que puede ser muy social y personal (Gunawardena, 1995; Gunawardena y Zittle, 1997) e, incluso, hyperpersonal (Walther *et al.*, 1994). Asimismo, puede “ser cultivado” entre los participantes de una teleconferencia. De acuerdo con la *Social Information Processing (SIP)*<sup>28</sup>, la comunicación relacional cambia desde unos niveles iniciales impersonales hacia formas más desarrolladas en comunicación mediada por ordenador, por lo que “proporcionando tiempo suficiente en el intercambio de mensajes (...), los patrones de relación en entornos virtuales y entornos cara a cara deberían ser similares” (Walther *et al.*, 1994:466). Esta perspectiva enfatiza que interacciones amplias podrían proveer suficiente intercambio de información para permitir a los comunicadores desarrollar conocimientos interpersonales y relaciones estables (Walther, 1992).

---

<sup>28</sup> De acuerdo con Walther (1992) el término Procesamiento social de la información se utiliza para describir el procesamiento cognitivo (individual) de una información social revelada (una comunicación posterior sobre la base de esa información), más que el procesamiento social (conjunto) de información (sobre un medio).

Efectivamente, las investigaciones realizadas con posterioridad en el ámbito<sup>29</sup> evidencian que la presencia social puede experimentarse fuertemente por los participantes en el entorno virtual en función de la naturaleza y calidad de las interacciones (Pike y Kuh, 2006). De esta manera, apoyados únicamente en el texto, los estudiantes exhiben comportamientos sociales y relacionales, percibiendo el **contexto virtual como un medio social**. Es más, los participantes proyectan sus identidades de tal manera que llegan a crear “comunidades en línea” cuyos vínculos son estrechos y duraderos (Baym, 2003; Gunawardena y Zittle, 1997; Rourke *et al.*, 1999; Swan, 2002; Walther, 1992). Y esto es posible incluso únicamente a través de comportamientos de inmediatez verbal (Gunawardena y Zittle, 1997; Richardson y Swan, 2003; Rourke *et al.*, 1999; Swan, 2002). Por tanto, lo importante no son las capacidades del medio, sino las percepciones personales (Gunawardena y Zittle, 1997; Walther *et al.*, 1994) y su capacidad para adaptar las estrategias sociales escritas y orales al contexto virtual (Molinari, 2004). De esta manera, para alcanzar la presencia social en un medio distribuido, no es necesario emular las condiciones de los entornos presenciales para incrementar las relaciones interpersonales (Rogers y Lea, 2005).

Siguiendo a Harasim *et al.* (2000), si bien muchos estudiantes que entran por primera vez a una red de aprendizaje pueden sentir miedo de encontrar un espacio impersonal y deshumanizado, a menudo la realidad social del entorno les sorprende. Como afirman estos investigadores, “el flujo de comunicación que permiten las redes propicia la amistad, la camaradería, la estimulación intelectual y la satisfacción personal” (Harasim *et al.*, 2000:55).

Rourke y Anderson (2002) argumentan que la mayoría de los estudiantes consideran el ambiente social de las conferencias electrónicas como **amigable, cálido y de confianza**, y la mayoría de éstos percibieron el ambiente como **personal y desinhibidor**. De hecho, algunos estudios ponen de manifiesto que muchos estudiantes perciben el diálogo *online* más personal o enriquecedor que las discusiones de las clases tradicionales, encontrando el entorno social agradable (Gunawardena y Zittle, 1997; Rourke *et al.*, 1999; Rourke y Anderson, 2002; Walther *et al.*, 1994; Wegerif, 1998).

La literatura en el ámbito evidencia no sólo que la dimensión social está presente en el aprendizaje en línea, sino que **representa un porcentaje importante** del total de la interacción que llevan a cabo. En esta línea, Molinari (2004) encontró que el 43% del total de mensajes codificados correspondían a contenido social. También Angeli, Bonk y Hara (1998 citados por Rourke *et al.*, 1999) encontraron que el 27% del total del contenido del mensaje consistían en expresiones de sentimientos, presentaciones personales, bromas, cumplidos, saludos y despedidas.

### 3.2. La dimensión social como elemento clave del entorno virtual

Atendiendo a las investigaciones citadas anteriormente, es evidente que actualmente no se cuestiona la capacidad de la comunicación virtual en relación a los aspectos sociales. Aún así, la literatura en el ámbito<sup>30</sup> sigue apuntando sensaciones de impersonalidad, lejanía, anonimato, desconcierto, confusión, separación, inhibición, miedo, alienación, ansiedad, frustración, ansiedad, aprensión, vergüenza, angustia, soledad, etc. percibidas por los

<sup>29</sup> Entre otros, (Baym, 2003; Gunawardena y Zittle, 1997; Molinari, 2004; O'Regan, 2003; Rourke y Anderson, 2002; Tu y McIsaac, 2002; Walther, 1992; Walther, Anderson, y Park, 1994; Wegerif, 1998).

<sup>30</sup> Entre otros, (Bullen, 1998; Chang, Chen, y Li, ; O'Regan, 2003; Rourke y Anderson, 2002; Wegerif, 1998)

estudiantes que aprenden en línea. Efectivamente, a pesar de la potencialidad del medio, algunos estudiantes **siguen percibiendo la interacción virtual como más inconexa, forzada y menos espontánea** que la comunicación cara a cara (Thomas, 2002).

Como argumentan Rourke y Anderson (2002), los mensajes ricos en contenido socio-emocional devienen uno de los recursos de los grupos para superar tales problemas. Molinari (2004) concluyó en su estudio en torno al rol de las comunicaciones sociales en grupos enfocados a la resolución de problemas que los estudiantes, trabajando colaborativa y asincrónicamente con gente que no conocen, usan comentarios sociales para superar el sentimiento de distancia emocional y geográfica. De esta manera, las categorías asociadas a la presencia social identificadas por este autor (revelación personal; vínculos y protocolo) facilitaron la conexión de los miembros con el grupo, el proceso grupal y el contenido de aprendizaje. De hecho, tales comentarios sociales construyeron la base para las actividades de resolución de problemas.

Al mismo tiempo, Swan y Shih (2005) afirma que un número creciente de estudios analizan la percepción de las **conexiones interpersonales** con los compañeros como un factor importante para el **éxito del aprendizaje en línea**.

En este contexto, la presencia social puede ser algo más positiva de lo que sugiere la literatura teórica (Rourke y Anderson, 2002). Efectivamente, la **dimensión social desempeña un papel clave**, teniendo en cuenta que, de acuerdo con Short *et al.* (1976 citados por Richardson y Swan, 2003) deviene el factor crítico en un medio de comunicación.

En esta línea, es evidente el importante papel que desempeñan **las habilidades sociales** de los estudiantes o el desarrollo de una “**conducta socialmente habilidosa**”, es decir, el “conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (Alfageme, 2002 citado por Villasana y Dorrego, 2007).

### 3.3. De la interacción presencial a la virtual

Como argumentan Kreijns *et al.* (2003), en un entorno colaborativo de aprendizaje, la **naturaleza especial de la comunicación que tiene lugar en un entorno virtual influye en el tipo de mensajes intercambiados y cómo son interpretados**. Asimismo, los miembros del grupo a menudo se desconocen y carecen de historia compartida, alterando la comunicación interpersonal (Rice, 1992; Short *et al.*, 1976 citados por Kreijns *et al.*, 2003) y consecuentemente el desarrollo de las relaciones interpersonales y de grupo (Walther, 1996).

Danchak, Walther and Swan (citados por Swan y Shih, 2005) hipotizaron que la comunicación online usa indicadores textuales de inmediatez para mantener un sentido de equilibrio afectivo en sus interacciones. Estos investigadores argumentaron que los participantes en entornos con menos canales afectivos de comunicación disponibles evocan más conductas de inmediatez para conseguir una clase de equilibrio de presencia social con la que se sintiesen cómodos. Efectivamente y a pesar de estos obstáculos o dificultades, la literatura evidencia que los estudiantes encuentran **otras maneras para transmitir o manifestar el contexto socioemocional y proyectarse individualmente** en las experiencias educativas en línea.

En esta línea, diferentes investigaciones<sup>31</sup> indican que los usuarios que interactúan en un entorno virtual desarrollan una habilidad distinta para expresar las señales no verbales del contexto socioemocional ausentes de manera escrita. De acuerdo con Gunawardena y Zittle (1997), estos elementos añaden información afectiva a la vez que contextualizan el mensaje e indican informalidad. Algunos recursos en esta línea son los siguientes:

- Emoticones, es decir, caras laterales que pueden ser realizadas mediante combinaciones de signos de puntuación.
- Información metalingüística como “hmmm” or “yuk”, etc.
- Uso del humor e información personal.
- Otros efectos visuales, como mayúsculas, negritas, uso en exceso de puntuación, etc.

#### 4. Factores que influyen en la dimensión social

La literatura del ámbito identifica algunos factores asociados a la dimensión social, los cuales pueden presentar diferentes implicaciones en su configuración. En este apartado recogemos algunos de estos factores.

En primer lugar, Tu (2000) señala que **la presencia social está directamente relacionada con la interacción entre estudiantes**, es decir, que los estudiantes necesitan interactuar con los compañeros para ser percibidos como personas “presentes” y “reales”.

Posteriormente, Tu y Mclsaac (2002) desarrollaron un estudio mixto en el que encontraron que la presencia social influye en la interacción online. Al mismo tiempo, señalaron que la cantidad o frecuencia de participación no necesariamente se traduce en una presencia social elevada, sino que es la calidad de las interacciones online la que marca la diferencia. En concreto, Tu y Mclsaac (2002) señalan tres variables que contribuyen en el grado de presencia social (Tabla 3.5): el contexto social, que es construido por las características de los usuarios que se comunican en entornos virtuales y su percepción del entorno comunicativo virtual; la comunicación virtual, es decir, los atributos, aplicaciones y percepciones del lenguaje usado en el entorno virtual; y la interactividad, que consiste en esas actividades cooperativas y los estilos de comunicación usados por los usuarios de la comunicación mediada por ordenador.

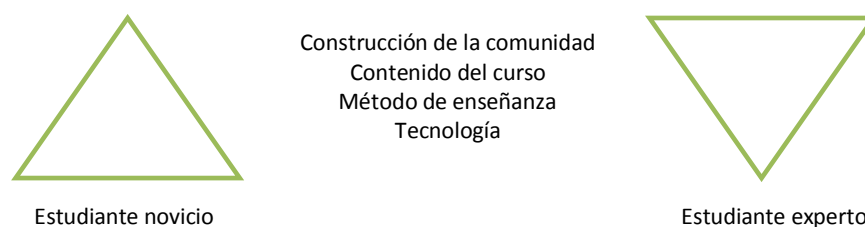
CONTEXTO SOCIAL	COMUNICACIÓN EN LÍNEA	INTERACTIVIDAD	PRIVACIDAD
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Familiaridad con los receptores</li> <li>• Asertividad/comprensión</li> <li>• Relaciones formales/informales</li> <li>• Relaciones de confianza</li> <li>• Relaciones sociales (amor e información)</li> <li>• Actitud psicológica hacia la tecnología</li> <li>• Acceso y ubicación</li> <li>• Características de los usuarios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades de teclado y precisión</li> <li>• Uso de emoticones y paralingüaje</li> <li>• Características de las discusiones a tiempo real</li> <li>• Características de los foros de discusión</li> <li>• Habilidades de lenguaje (leer, escribir)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respuesta ágil</li> <li>• Estilos de comunicación</li> <li>• Longitud del mensaje</li> <li>• Formal/informal</li> <li>• Tipo de tarea (planificación, creatividad, actividad social)</li> <li>• Tamaño del grupo</li> <li>• Estrategias de comunicación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formatos de comunicación mediada por ordenador</li> <li>• Acceso y ubicación</li> <li>• Patrones de comunicación mediada por ordenador</li> </ul>

**Tabla 3.5.** Variables de la interactividad que afectan a la presencia social (Tu y Mclsaac, 2002).

<sup>31</sup> (Gunawardena y Zittle, 1997; Richardson y Swan, 2003; Rourke *et al.*, 1999; Swan, 2002; Tirado y Gálvez, 2002; Tu y Mclsaac, 2002; Tu, 2004; Walther, 1992)

Como evidencia la Tabla 3.5, Tu y Mclsaac (2002) señalaron asimismo la **privacidad** como elemento importante para la presencia social, teniendo en cuenta que un entorno poco privado conlleva una disminución de la percepción de presencia social de los usuarios. Estos investigadores argumentan, por tanto, que el grado de presencia social se basa en las características del medio y la percepción de los usuarios. Sin embargo, como argumentan en su estudio, no encontraron una correlación significativa entre ambas variables.

En segundo lugar, los expertos identifican una relación entre el **grado de experiencia del estudiante**<sup>32</sup> y la dimensión social, en la medida que varía la interacción entre éstos y el **proceso de construcción de la comunidad** (Brown, 2001; Molinari, 2004). La Figura 3.1. refleja las diferencias en la construcción de la comunidad en función del grado de experiencia. En el caso de los estudiantes novicios, el pico del triángulo representa el tiempo disponible para conocerse unos a otros y participar de las actividades de creación de la comunidad. En el caso de los expertos, el pico representa el tiempo necesario para familiarizarse con las TIC y los aspectos pedagógicos.



**Figura 3.1.** Tiempo invertido en la creación de la comunidad en función del grado de experiencia del estudiante (Brown, 2001).

En tercer lugar, Molinari (2004) identificó las **características individuales y la comprensión de la tarea** como elementos asociados a la configuración de la dimensión social en la medida que configuran diferentes procesos para construir y mantener la comunidad.

Por último, Garrison *et al.* (2000) señalaron que las **diferencias individuales, el diseño instruccional y los encuentros presenciales** entre estudiantes puede influenciar en la percepción de los estudiantes del entorno social.

## 5. La dimensión social en los procesos de aprendizaje colaborativo en línea

Aunque tradicionalmente el objetivo de los grupos en el ámbito educativo se orienta principalmente al desarrollo de capacidades cognitivas, hemos evidenciado que esto no implica que los aspectos sociales de la interacción generada no existan o no tengan un papel relevante. Como comentan Contreras-Castillo *et al.* (2004), algunas investigaciones los **infravaloran**, los **excluyen** del estudio o los **analizan separadamente** del aprendizaje cognitivo, puesto que en muchas ocasiones se aprecian como algo problemático (Jones y Issroff, 2005) debido a su carácter espontáneo. En esta línea, O'Regan (2003) explica que Martin y Griggs (1986) cambiaron esta visión, proponiendo la integración de las dos dimensiones, la afectiva y

<sup>32</sup> Como señala la literatura en el ámbito, los estudiantes que aprenden en línea progresan durante las diferentes etapas de novicio a experto (Brown, 2001) Scott-Fredericks, 1997, citado por (Brown, 2001)

la cognitiva, en un marco más holístico y realista para el diseño instruccional. Sin embargo, esta propuesta resultó más problemática y menos popular de lo que Martin y Briggs habían previsto, seguramente a causa de la falta de un concepto claro de los elementos sociales del aprendizaje. Kreijns *et al.* (2003) señala de manera similar que una de las principales trampas identificadas en la literatura del CSCL es la tendencia a restringir la interacción social enfocada a los procesos cognitivos, mientras las intervenciones sociales (psicológicas) asociadas a los procesos socio-emocionales son ignoradas, abandonadas u olvidadas. Como argumenta el mismo investigador, aunque esta trampa no es exclusiva de los ambientes de CSCL, la naturaleza de éstos los hace más evidentes y críticos que en los procesos cara-a-cara.

No obstante, numerosos estudios<sup>33</sup> demuestran el **papel fundamental que desempeñan los aspectos sociales, afectivos o emocionales para desarrollar las actividades colaborativas con éxito** y facilitar un aprendizaje significativo y profundo. Gunawardena (1995) afirma en este aspecto que el desarrollo de la presencia social y el sentido de comunidad son las claves para promover el aprendizaje colaborativo y la construcción de conocimiento. Las investigaciones de Martínez (2001) reconocen una influencia dominante de las emociones, intenciones y factores sociales en cómo los estudiantes aprenden de manera diferente. De manera similar, Picciano (2002) encontró correlaciones fuertes entre la presencia social percibida, la interactividad y el aprendizaje entre los estudiantes de un curso virtual. Swan y Shih (2005) señalaron que aquellos estudiantes que percibieron una presencia social alta en las discusiones en línea también percibieron un mayor aprendizaje que los estudiantes que percibieron una menor presencia social, evidenciando una relación entre la presencia social (entre estudiantes y docentes) y el aprendizaje percibido. De manera similar, Richardson y Swan (2003) encontraron una correlación entre el nivel de presencia social percibido por los estudiantes, el aprendizaje percibido y la satisfacción con los docentes. Shin (2003 citado por Delfino y Manca, 2007) y Stacey (2002) señalaron que la presencia social es un indicador del éxito y calidad de la experiencia de aprendizaje.

Como señala Whiteman (2002 citado por Aragon, 2003), la presencia social en el aprendizaje conduce a la inclusión (la necesidad de establecer identidad con otros), control (la necesidad de ejercer el liderazgo y demostrar sus habilidades) y el afecto (la necesidad de desarrollar relaciones con la gente).

De manera general, los expertos fundamentan la importancia de la dimensión social en el aprendizaje a partir de la definición de diferentes tipos de **relaciones** o papeles que desempeña en referencia a los procesos cognitivos individuales (Crook, 1998; Garrison y Anderson, 2005; Rodríguez *et al.*, 2002) y en los procesos de construcción de conocimiento (Bruffee, 1984 citado por Angeli *et al.*, 2003; Gunawardena, 1995). Estas relaciones establecidas entre los aspectos sociales y los cognitivos pueden ser de: **complementariedad** (Badia y Mominó, 2001); **condición previa** (Garrison y Anderson, 2005; Garrison, 2006); **necesidad** (Contreras-Castillo *et al.*, 2004; Hillman, Willis, y Gunawardena, 1994; Rodríguez *et al.*, 2002; Tu y Mclsaac, 2002) o **dependencia** (Fung, 2004).

La literatura en el ámbito académico y, en particular, en la educación superior señala que la dimensión social conlleva diferentes **beneficios en el proceso de aprendizaje**. Los principales beneficios identificados son los siguientes:

<sup>33</sup> Entre otros, (Angeli *et al.*, 2003; Contreras-Castillo, Favela, Pérez, y Santamaría, 2004; Crook, 1998; Curtis y Lawson, 2001; Echeita, 1995; Garrison y Anderson, 2005; Gunawardena, 1995; Jones y Issroff, 2005; Kreijns *et al.*, 2003; Molinari, 2004; O'Regan, 2003; Richardson y Swan, 2003).



- Favorece la creación de un **clima** apropiado y el desarrollo de la **cohesión** y **sentimiento de grupo**, los cuales facilitan un aprendizaje profundo (Chapman, Ramondt y Smiley, 2005). La presencia social proporciona el ambiente para la colaboración y el discurso reflexivo (Garrison, 2006) y sostiene los objetivos cognitivos a través de su capacidad para iniciar, sostener y apoyar el pensamiento crítico en una comunidad de estudiantes (Rourke *et al.*, 1999). Asimismo (Harasim *et al.*, 2000) argumenta que la comunicación en entornos virtuales puede servir de base a una comunicación socioemocional no sólo encaminada a resolver tareas; de hecho, **sin comunicación personal y emocional, el grupo no se fortalece**. Curtis y Lawson (2001) afirma en la misma línea que las formas de conversación apartadas de la tarea a desarrollar contribuyen positivamente en la cohesión social. Molinari (2004) señala que los comentarios sociales sirven para clarificar y fortalecer el proceso grupal.
- Aumenta la **interacción social** y repercute positivamente en la **dinámica grupal**. Tu y Mclsaac (2002) afirman que la presencia social afecta positivamente a la interacción; de la misma manera, un fuerte sentido de comunidad debería facilitar la interacción (Rovai, 2002b). Tu (2000:27), enlazando la teoría de la presencia social con las teorías sociales de aprendizaje, afirma que la presencia social “es necesaria para mejorar y fomentar la interacción social en línea, que es el principal vehículo de aprendizaje social”; por lo tanto, si la presencia social es baja, la base del aprendizaje social, la interacción social, no puede tener lugar. Hobaugh (1997 citado por Kreijns *et al.*, 2003) enfatiza que los problemas con las dinámicas sociales entre los miembros de los grupos es, a menudo, la mayor causa de ineffectividad de las acciones grupales. Stacey (2002) señala que establecer presencia social es un aspecto importante para la interacción efectiva en un entorno virtual y el aprendizaje, estableciéndose una relación entre la presencia social, el mantenimiento de la participación activa de los estudiantes y el aprendizaje cognitivo durante el curso.
- Facilita un acceso más fácil a la **ayuda y al aprendizaje colectivos**, es decir, a la colaboración entre compañeros (Arbués y Tarín, 2000; Collis, 2002; Garrison, 2006; Gros y Adrián, 2004; Guitert *et al.*, 2005; Harasim *et al.*, 2000; Majó y Marquès, 2002; Swan, 2006).
- Aumenta su **participación/compromiso**. En esta línea, Brown (2001) encontró que aquellos estudiantes que se sentían conectados al curso le otorgaron una prioridad alta con la consiguiente disponibilidad de tiempo; al mismo tiempo, deseaban conocer a los demás, aprender de ellos, estaban muy motivados, participaban con frecuencia y mostraban respeto por todos los participantes. Rourke *et al.* (1999) compararon dos conferencias asincrónicas en función del nivel de presencia social y encontraron que escribieron más mensajes y más largos en la que presentaba más casos de presencia social. De manera similar, Tu y Mclsaac (2002) encontraron que el nivel de participación era superior en conferencias virtuales con niveles altos de presencia social. Sin embargo, remarcaron que la frecuencia en la participación no representa un nivel alto de presencia social. Swan y Shih (2005) analizaron grupos con alta y baja presencia social, concluyendo que mientras en los grupos con un nivel alto de presencia social percibieron haber aprendido de su participación en la discusión y la de los compañeros, los estudiantes con baja presencia social atribuyeron su aprendizaje únicamente a sus esfuerzos personales.

- **Difumina el sentimiento de soledad, desconexión, lejanía y falta de atención personal** asociados al aprendizaje en línea (Brown, 2001; Rovai, 2002b). De acuerdo con Garrison (2006), es importante subrayar la importancia de la dimensión social en el aprendizaje y, especialmente, en el virtual, ya que aunque los estudiantes permanecen siempre en contacto virtual con su comunidad de aprendizaje, están psicológicamente solos en el ordenador y la sensación de independencia es fuerte. En esta línea, la comunidad proporciona una sensación de conexión y apoyo en la búsqueda del objetivo educativo común. Stacey (2002) concluyó que el apoyo socioafectivo proporcionado por el grupo fue de gran importancia para el éxito de los estudiantes.
- Favorece su **motivación y satisfacción** (Brown, 2001). Jones y Issroff (2005) enfatizan en la importancia de los aspectos sociales y afectivos en la motivación y en las actitudes en el aprendizaje. Tinto (1987 citado por Rourke *et al.*, 1999) remarca que un beneficio de la presencia social es su capacidad de iniciar, sostener y apoyar los objetivos de aprendizaje cognitivo y afectivo, haciendo las interacciones del grupo atractivas, motivadoras e intrínsecamente gratificantes.
- La conexión emocional puede proporcionar el apoyo necesario no sólo para la **continuidad en el grupo**, la clase o el programa, sino también para permanecer afiliado a la institución (Ashar and Skenes, 1993 citados por Rovai, 2002b; Brown, 2001; Rovai, 2002b). En esta línea, Wegerif (1998) señala que el éxito o fracaso individual en un curso en línea recae en hasta qué punto los estudiantes son capaces de cruzar la barrera de sentirse como personas ajenas (*outsiders*) hacia sentir que están dentro (*insiders*). Tinto (1987, citado por Rourke *et al.*, 1999) remarca que motivación y satisfacción resultantes de la presencia social incrementa de la integración académica, social e institucional, dando lugar a un aumento de la persistencia y la finalización del curso. Molinari (2004) indica que la etiqueta social alentó la participación y supervivencia de los grupos analizados.

## 6. El docente y la dimensión social

La literatura en el ámbito enfatiza el **importante papel social que ejerce el docente** en el aprendizaje virtual, deviniendo uno de sus roles clave. Gunawardena (1995) y Stacey (2002) señalan que es responsabilidad del docente crear un espacio para la interacción social y fomentar la oportunidad de crear una comunidad de aprendizaje.

Un estudio reciente desarrollado por Benito (2009) evidencia la importancia de estos aspectos sociales en torno al rol del docente cuando recoge tres propuestas diferenciadas en esta línea: Mason (1991), Berge (1995) y Ryan *et al.* (2000).

Mason (1991) distingue los siguientes roles docentes:

- **Papel organizativo:** establecer la agenda (objetivos, horarios, reglas de procedimiento, normas) y debe actuar como líder impulsor de la participación del grupo al pedir contribuciones regularmente, proponer actividades en las que se deba dar una respuesta, iniciar la interacción, variar el tipo de participación o no monopolizar la participación.

- **Papel social:** crear un ambiente agradable de aprendizaje, interactuando constantemente con los alumnos y haciendo un seguimiento positivo de todas las actividades que realicen y pidiendo que expresen sus sentimientos y sensaciones cuando lo necesiten.
- **Papel intelectual:** como facilitador educativo debe centrar las discusiones en los puntos cruciales, plantear preguntas y responder a las cuestiones de los alumnos para animarlos a elaborar y ampliar sus comentarios y aportaciones.

Berge (1995) señala cuatro dimensiones del docente en línea:

- **Pedagógica:** el tutor utiliza cuestiones e indaga en las respuestas del estudiante, guiando las discusiones sobre conceptos críticos, principios y habilidades.
- **Social:** creando un entorno amigable y social en el que el aprendizaje que se promueva resulte a su vez esencial para una tarea de tutorización exitosa.
- **Gestión:** esta función consiste en el establecimiento de unas directrices sobre los objetivos de la discusión, el itinerario o la toma de decisiones, entre otros.
- **Técnica:** el tutor debe conseguir que los participantes se encuentren con un sistema y un software confortable.

Por último, Ryan *et al.* (2000) localizan los siguientes roles:

- **Pedagógico:** el tutor es un facilitador que contribuye con conocimiento especializado, focaliza la discusión en los puntos críticos, plantea las preguntas y responde a las contribuciones de los participantes, mientras le da coherencia a la discusión y sintetiza los puntos destacando los temas emergentes.
- **Social:** necesita habilidades para crear una atmósfera de colaboración que permita generar una comunidad de aprendizaje.
- **De dirección y técnico:** atendiendo a ambos roles debe establecer normas de funcionamiento y orientar sobre aspectos técnicos de los recursos disponibles, garantizando que los participantes se sientan cómodos con el software y si es necesario apoyarlos.

Anderson, Rourke, Garrison y Archer (2001) recogieron los modelos de Berge y Mason citados, así como el de Paulsen y realizaron una propuesta análoga asociada a la Presencia docente, la función de la cual es diseñar, facilitar y orientar los procesos cognitivos y sociales (Tabla 3.6). En base a su modelo, la función social propuesta se asocia a “facilitar el discurso”.

ANDERSON ET AL. (2001)	BERGE (1995)	PAULSEN (1995)	MASON (1991)
Diseño y organización del plan docente	Gestión	Organizativa	Organizativa
Facilitar el discurso	Social	Social	Social
Enseñanza directa	Pedagógica	Intelectual	Intelectual
	Técnica		

Tabla 3.6. Modelos del rol docente en las conferencias electrónicas (Anderson *et al.* 2001).

En concreto, Anderson *et al.* (2001) señalan las siguientes funciones asociadas a “Facilitar el discurso”: Identificar áreas de acuerdo/desacuerdo; intentar alcanzar un consenso; animar, reconocer o reforzar las contribuciones de los estudiantes; establecer un clima de estudio; extraer opiniones de los participantes, promover el debate; y evaluar la eficacia del proceso.

De manera general, los modelos expuestos evidencian que el papel social del docente se orienta al establecimiento de un **clima apropiado de trabajo, amigable y distendido, así como a humanizar** el entorno virtual. Harasim *et al.* (2000) afirman que el instructor afronta el reto de crear una atmósfera en la que todos los alumnos sientan que sus compañeros están ahí para ayudarlos a progresar. De manera similar Benito (2009) señala que el rol del docente deviene un proceso de orientación, ayuda o consejo que se realiza sobre el alumno para alcanzar diferentes objetivos como son: integrarlo en el **entorno técnico-humano formativo**, resolverle las dudas de comprensión de los contenidos que se le presenten, facilitarle la integración en la acción formativa o simplemente superar el aislamiento que estos entornos producen en el individuo. Gunawardena (1995) afirma que las percepciones de los estudiantes en torno a las cualidades sociales y humanas de la comunicación mediada por ordenador dependen de la habilidad y capacidad de los docentes para crear presencia social. Gunawardena *et al.* (2006) argumentan que los moderadores o facilitadores del aprendizaje (ya sean docentes o estudiantes) juegan un papel clave en la construcción de una comunidad de sabiduría (*wisdom community*), humanizando el entorno de aprendizaje en línea, ayudando a conseguir los objetivos de grupos, fomentando el aprendizaje y creando un sentimiento de proximidad.

En base a estos elementos, Garrison *et al.* (2000) señalan que la **presencia docente es el principal elemento unificador** en un curso en línea. En su estudio, la percepción de la presencia docente por los estudiantes predijo el 63% de los sentimientos de comunidad en línea.

No obstante, Anderson *et al.* (2001) afirman que si bien el docente tiene una responsabilidad adicional en ayudar a establecer y mantener la presencia social, todos los miembros de una comunidad de aprendizaje son responsables de este hecho. En base a la importancia de docentes y estudiantes en desarrollar y mantener la presencia social, Aragon (2003) identifica un conjunto de estrategias para facilitar el establecimiento de la presencia social, las cuales se agrupan en:

- Diseño del curso, teniendo en cuenta que la presencia social debe iniciarse con el diseño del curso.
- Docentes, ya que el docente juega un papel significativo en el establecimiento de la presencia social en un entorno virtual.
- Participantes, quienes también han de asumir la responsabilidad de crear un ambiente positivo de aprendizaje.

Como evidencia la Tabla 3.7, algunas estrategias son compartidas entre estudiantes y docentes.

DISEÑO DEL CURSO	DOCENTE	PARTICIPANTE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear mensajes de bienvenida</li> <li>• Incluir los perfiles de estudiante</li> <li>• Incorporar audio</li> <li>• Limitar el tamaño de la clase</li> <li>• Estructurar actividades de aprendizaje colaborativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuir a las discusiones de los foros</li> <li>• Responder rápidamente al correo electrónico</li> <li>• Proporcionar feedback frecuente</li> <li>• Entablar conversaciones</li> <li>• Compartir historias personales y experiencias</li> <li>• Usar humor</li> <li>• Usar emoticones</li> <li>• Dirigirse a los estudiantes por el nombre</li> <li>• Proporcionar opciones a los estudiantes para dirigirse al docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuir a las discusiones de los foros</li> <li>• Responder rápidamente al correo electrónico</li> <li>• Entablar conversaciones</li> <li>• Compartir historias personales y experiencias</li> <li>• Usar humor</li> <li>• Usar emoticones</li> <li>• Usar títulos adecuados</li> </ul>

**Tabla 3.7.** Estrategias para establecer y mantener la presencia social (Aragon, 2003).

Como argumenta (Aragon, 2003) estas estrategias no son nuevas. Sin embargo, establecer la presencia social en un entorno virtual requiere, sin duda, un esfuerzo consciente y deliberado por parte de los diseñadores del curso, los docentes y estudiantes. Si bien estas estrategias pueden parecer sencillas, la experiencia evidencia que a menudo se dan por sentado. De acuerdo con Gunawardena *et al.* (2006) es necesario reparar en las técnicas asociadas a la dimensión social teniendo en cuenta que son una manera de asegurar que los miembros de una comunidad virtual conectan unos con otros y se sienten cómodos para compartir sus ideas.

En el apartado *Contextualizar* hemos abordado aquellos elementos teóricos que fundamentan el estudio que presentamos a través de una aproximación a los aspectos sociales, los cuales devienen el objeto de análisis de nuestra investigación, así como a los procesos de colaboración virtual y el aprendizaje en línea como contexto en el cual se enmarca. En concreto hemos evidenciado la importancia de analizar los aspectos sociales del aprendizaje en un entorno virtual atendiendo a la relación establecida entre ambos elementos, es decir, la dimensión social y el proceso de aprendizaje. Como exponemos en el siguiente apartado, *Presentar la investigación*, éste es el punto de partida de nuestro análisis.

---

# PARTE 2

---

## PRESENTAR LA INVESTIGACIÓN

*Decisiones metodológicas  
que guían la investigación*

---

*“Se investiga para aprender de la evolución de un caso concreto, para entender situaciones específicas, para describir dinámicamente lo que está sucediendo, para explicitar las influencias mutuas de los componentes y factores de una situación, para ver las consecuencias de ciertas intervenciones, para perfeccionar nuestras técnicas pedagógicas”.*

**Dendaluce (1988:17)**

---

## Contenido

### CAPÍTULO 4

#### Aproximación metodológica: decisiones que guían la investigación

<b>1. Situando la investigación en el contexto educativo actual ..</b>	<b>87</b>
<b>2. Objetivo y preguntas de investigación .....</b>	<b>90</b>
<b>3. Metodología de investigación .....</b>	<b>92</b>
3.1. Investigación cualitativa .....	93
3.2. El estudio de casos como método de investigación .....	94
<b>4. Diseño de la investigación.....</b>	<b>96</b>
4.1. Escenario de investigación.....	96
4.1.1. La Universitat Oberta de Catalunya.....	97
4.1.2. Asignaturas de trabajo en grupo.....	98
4.1.3. Grupos .....	105
4.2. Instrumentos de recogida de datos.....	107
4.2.1. Observación .....	108
4.2.2. Entrevistas semi-estructuradas.....	111
4.2.3. Cuestionario.....	114
4.2.4. Análisis de documentos.....	115
4.3. Proceso de análisis e interpretación de los datos .....	116
4.3.1. Análisis cualitativo.....	117
4.3.2. Análisis cuantitativo .....	121
4.3.3. La triangulación de los datos .....	121
<b>5. Procedimiento de investigación: fases del proceso .....</b>	<b>121</b>
<b>6. Sobre la calidad de la investigación.....</b>	<b>126</b>
6.1. Validez interna .....	126
6.2. Validez externa.....	128
6.3. Fiabilidad.....	129

## INTRODUCCIÓN

En el apartado *Contextualizar* hemos realizado una aproximación descriptiva al contexto educativo actual evidenciando aquellos factores que lo configuran y caracterizan y centrándonos en los que consideramos clave para comprender y enmarcar nuestro estudio.

En el presente apartado, *Presentar la investigación*, abordamos las decisiones relacionadas con el diseño y desarrollo del estudio. Con esta finalidad, en primer lugar situamos la investigación en el contexto educativo actual. En segundo lugar, se especifican el objetivo y preguntas de investigación que han guiado todo el proceso. En tercer lugar, realizamos una aproximación a la metodología que subyace en su desarrollo. En cuarto lugar, abordamos aquellas decisiones asociadas al diseño, es decir, escenario, instrumentos de recogida de datos y proceso de interpretación de los mismos. En quinto lugar, se explicita el procedimiento o fases seguidas. Finalmente, abordamos los elementos de calidad de la investigación, asociados a los criterios regulativos.

## [CAPÍTULO 4]

# Aproximación metodológica: decisiones que guían la investigación

## 1. Situando la investigación en el contexto educativo actual

Con la finalidad de situar concretamente la presente investigación en el marco educativo actual abordamos a continuación aquellos **elementos o necesidades** detectados en la literatura del ámbito que han motivado su diseño y desarrollo. Para ello partimos de tres cuestiones fundamentales asociadas a los ejes que componen el escenario presentado: ¿por qué analizar el aprendizaje en línea?; ¿por qué analizar los procesos de colaboración virtual?; y ¿por qué analizar la dimensión social en los grupos virtuales?

Respecto a la cuestión más general, *¿por qué analizar el aprendizaje en línea?*, es evidente su adecuación y pertinencia en un contexto marcado por la introducción de las TIC a los procesos de enseñanza–aprendizaje. En esta línea, nuestro estudio se orienta a:

- Analizar los procesos educativos que se llevan a cabo en el aprendizaje en línea, a fin de proporcionar **criterios pedagógicos que sustenten la práctica docente**.
- Focalizar en los **procesos educativos que tienen lugar a través de las herramientas tecnológicas**. Esto implica centrar la atención en el aprendizaje más allá de la herramienta utilizada, a diferencia de los estudios que focalizan en el aspecto tecnológico, subrayando el potencial de las herramientas u ofreciendo guías de uso (Owen, Grant, Sayers y Facer, 2006).

En relación a la segunda cuestión, *¿por qué analizar los procesos de colaboración virtual?*, cabe remarcar la importancia que adquieren dichos procesos en el aprendizaje en línea, deviniendo uno de sus elementos característicos (Harasim *et al.*, 2000). Respecto a las necesidades o factores vinculados a la colaboración virtual nuestra investigación pretende:

- Profundizar en los procesos de aprendizaje colaborativo a fin de contribuir a la **consolidación de un marco pedagógico** que ayude a replantear los parámetros de la enseñanza superior. En concreto, focalizamos en el **trabajo en equipo** como competencia clave en el contexto actual, la cual se reconoce desde el EEES.



- **Focalizar en el trabajo en grupo** como metodología que presenta **numerosos beneficios** para el estudiante a fin de mejorar las dinámicas colaborativas que tienen lugar en el entorno virtual. Este hecho habría de ayudar a sobreponer la situación que evidencia (Brindley *et al.*, 2009), es decir, que a pesar de los beneficios documentados del aprendizaje colaborativo, la formación obligatoria de grupos reducidos es a menudo temida y evitada por los estudiantes en línea. Suárez (2007) añade los siguientes obstáculos asociados al aprendizaje colaborativo: la individualidad de las organizaciones educativas; las actitudes erróneas de estudiantes y docentes en torno a la colaboración; y los problemas propios de las dinámicas de grupo. El objetivo es, por tanto,
- Incorporar y analizar el **wiki** como herramienta innovadora para facilitar los procesos de aprendizaje en grupo. De acuerdo con Barberà (2009), atendiendo a la potencialidad que los wikis ofrecen a la educación en términos de colaboración y compromiso mutuo de aprendizaje se requiere todavía investigación en este ámbito desde diferentes disciplinas. La misma investigadora afirma que “son bienvenidas las experiencias sólidas que valoren, en primera instancia, las potencialidades de instrumentos como los wiki pero también que exploren sin miedo sus límites de utilización y sostenimiento”.

En referencia a la última y más específica pregunta, **¿por qué analizar la dimensión social en los grupos virtuales?**, la literatura evidencia la relación establecida entre esta dimensión y el proceso de aprendizaje en línea. Asociado a esta situación, en el presente estudio abordamos las siguientes necesidades o elementos detectados:

- Profundizar en la **potencialidad** de los elementos sociales para fomentar el proceso de aprendizaje y crear un ambiente distendido de trabajo y propiciar el sentimiento de pertenencia al grupo; ambos elementos claves para fomentar la continuidad de los estudiantes tanto en el transcurso de la asignatura como en la institución educativa. En un estudio realizado sobre el que representa nuestro escenario general, la Universitat Oberta de Catalunya, se destaca que el problema del abandono merece un estudio en profundidad (Mor, 2008). Teniendo en cuenta las potencialidades de la dimensión social para fomentar la continuidad de los estudiantes y prevenir el abandono, consideramos que el análisis en profundidad de la dimensión social contribuye a tal objetivo en el marco de la institución.
- Focalizar en el análisis de la **dimensión social** en el entorno **virtual** como elemento clave del éxito y calidad de la experiencia de aprendizaje (Stacey, 2002). Entre otros investigadores, Brown (2001), Gunawardena y Zittle (1997), Kreijns *et al.* (2003), O'Regan (2003), Richardson y Swan (2003); Rourke *et al.* (1999), Rourke y Anderson (2002), Rovai (2002b), Swan y Shih (2005), Tu y Mclsaac (2002), Villasana y Dorrego (2007) y Wheeler (2005) señalan la necesidad de abordar el análisis de los aspectos sociales vinculados al aprendizaje en línea a fin de entender en profundidad los procesos que tienen lugar. Swan (2002) destaca que cómo se desarrolla la presencia social es un entorno virtual es todavía un ámbito que requiere exploración. Efectivamente, las investigaciones ponen de manifiesto que son todavía muchas las líneas de investigación abiertas. Entre éstas destacamos las siguientes: qué actitudes facilitan la dimensión social, cómo se proyectan socialmente los estudiantes, cuál es el rol de los aspectos sociales y cómo abordarlos, qué papel ejercen las herramientas tecnológicas, qué elementos influyen en el sentimiento de pertenencia al grupo y

cómo fomentarlo, qué instrumentos facilitan el seguimiento de la dimensión social, cómo dar soporte a la dimensión social, cómo diseñar estrategias instruccionales basadas en métodos de trabajo colaborativo que fomenten el desarrollo de habilidades sociales, etc. En definitiva, estos elementos ponen de manifiesto la necesidad de entender los mecanismos y/o actitudes por los cuales la dimensión social se transmite o manifiesta (Richardson y Swan, 2003) con la finalidad de facilitar su configuración, tanto desde el diseño del proceso como desde la intervención docente.

- Plantear el análisis de la dimensión social **focalizando en los grupos virtuales**, es decir, tal como los hemos definido, un conjunto reducido de estudiantes (de 3 a 5 miembros) que trabajan juntos para alcanzar un objetivo común. La revisión bibliográfica evidencia que el análisis del factor social se aborda desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo virtual de manera general, esto es, no focalizado en los grupos reducidos.
- Profundizar en la **categorización** de las expresiones sociales. Como señala Delfino y Manca (2007) y Lowenthal (2009), la mayor parte de los estudios realizados en torno a la dimensión social combinan la adaptación de cuestionarios y el análisis de la interacción entre estudiantes utilizando métodos cualitativos y cuantitativos; sin embargo, pocos estudios han operacionalizado la dimensión social en partes observables y mesurables. Russo and Benson (2005 citados por Lowenthal, 2009) y Rourke y Anderson (2002) destacan que existe una necesidad de progresar en la definición de unas categorías que ayuden a analizar y comprender la dimensión social. Asimismo, Gros y Silva (2006) destacan que un problema adicional en el estudio de la interacción es que, con frecuencia, las características del contexto a analizar no permiten el uso de modelos de categorías existentes, haciéndose complicada la comparación de los correspondientes resultados y provocando la necesidad de crear categorías propias para el análisis de los grupos. Como se desprende de la conceptualización de la dimensión social descrita en el apartado anterior, esta situación es aplicable a los aspectos sociales: las categorías de análisis asociadas se encuentran disgregadas.
- Abordar tanto el desarrollo del proceso de trabajo en grupo como las situaciones conflictivas asociadas a la dimensión social. En esta línea, es importante tener en cuenta que los principales **problemas o momentos críticos** asociados a los grupos derivan frecuentemente de elementos de carácter **social** antes que cognitivos o tecnológicos. En esta línea, Gunawardena (1995) afirma que los fracasos tienden a ocurrir en el plano social mucho más que a nivel técnico. De manera similar, Hobaugh (1997 citado por Kreijns *et al.*, 2003), enfatiza que los problemas con las dinámicas sociales en los grupos es a menudo la mayor causa de ineffectividad en las acciones grupales.
- Proporcionar **estrategias docentes** que faciliten la comprensión, diseño, configuración, toma de decisiones e intervención en torno a la dimensión social. Si bien la literatura evidencia la importancia de los aspectos sociales en el aprendizaje enfatiza al mismo tiempo la necesidad de abordar las implicaciones en la práctica docente (Brindley *et al.*, 2009; Rourke *et al.*, 1999). Efectivamente, la experiencia desarrollada en el grupo de investigación Trabajo y Aprendizaje Colaborativo en Entornos Virtuales (TACEV) de la UOC pone de manifiesto que los docentes carecen de instrumentos que faciliten la toma de decisiones en relación a la dimensión social. Un docente implicado en la

presente investigación hace referencia claramente a esta situación cuando afirma: *“hasta que no se defina un modelo social o un modelo de qué se puede fomentar, el docente no puede hacer nada. No tiene la varita mágica de “vosotros haceos amigos”, “tened disposición”, “colaborad”... Esto necesita tiempo. Ni si quiera se tiene claro cuál es el modelo social que se quiere y qué beneficios puede aportar”*.

Partiendo de estas preguntas generales y las necesidades concretas detectadas que motivan y guían nuestra investigación abordamos a continuación el diseño y procedimiento seguidos.

## 2. Objetivo y preguntas de investigación

Hasta el momento hemos expuesto el contexto teórico que subyace a nuestra investigación así como las preguntas o necesidades detectadas en la bibliografía del ámbito que han resultado los principales desencadenantes.

Partiendo de este escenario abordamos a continuación el punto de partida de nuestro estudio señalando el objetivo y preguntas de investigación que han actuado como guías tanto en referencia a su planteamiento como a su desarrollo.

La revisión bibliográfica en torno a los aspectos sociales asociados al proceso de aprendizaje ha evidenciado que se establece una relación entre ambos, es decir, que **la dimensión social presenta diferentes implicaciones en cómo aprenden los estudiantes**. No obstante, la bibliografía especializada evidencia que quedan abiertos numerosos interrogantes sobre cómo tiene lugar dicha relación.

Como hemos apuntado en la Introducción, con nuestra investigación pretendemos contribuir a comprender estos procesos en un entorno virtual y colaborativo. De esta manera y partiendo de un punto de vista pedagógico, la pregunta general que guía nuestra investigación es la siguiente:

*¿Cómo interviene la dimensión social en el proceso de aprendizaje colaborativo virtual, y concretamente en el trabajo en grupo, en el contexto de la educación superior?*

Entendiendo:

- la *dimensión social* como aquellos elementos que son percibidos u observados por los participantes en un contexto virtual que van más allá de la interacción estrictamente necesaria para alcanzar el objetivo académico, pudiendo guardar una relación directa o indirecta con el contenido formal del tema o aparecer de manera independiente. Estos elementos sociales sientan las bases para poder percibir como “reales” a los participantes así como para desarrollar el sentimiento de conexión y de construcción de relaciones.
- el *proceso de aprendizaje colaborativo* como un proceso compartido, coordinado y dependiente, en el cual los estudiantes trabajan juntos para alcanzar un objetivo común. Asimismo, el aprendizaje colaborativo se basa en un proceso de actividad,

interacción y reciprocidad entre los estudiantes que va más allá del contacto entre ellos, facilitando la construcción conjunta de significados y un avance individual hacia niveles superiores de desarrollo.

- el *grupo virtual* como un conjunto definido de estudiantes (de 3 a 5 miembros) que trabajan de manera interdependiente, coordinada y comprometida en un entorno virtual compartido para alcanzar el objetivo común.

Nos proponemos, por tanto, analizar cómo se manifiesta la dimensión social en el proceso de aprendizaje en grupo en un entorno virtual para proporcionar **estrategias tanto a estudiantes como a docentes**. Nuestro objetivo último es **mejorar los procesos educativos que tienen lugar en el entorno virtual** a través de la transferencia de la experiencia desarrollada en la institución que deviene nuestro escenario general de análisis: la Universitat Oberta de Catalunya.

Con esta finalidad nos planteamos cuatro preguntas a partir de las cuales desarrollar la investigación. Estas cuestiones así como las concreciones realizadas por cada una de ellas se recogen a continuación:

#### 1. ¿Cómo se configura la dimensión social en el proceso de aprendizaje en grupo virtual?

- 1.1. ¿Cómo se configura el ambiente de aprendizaje?
- 1.2. ¿Cómo se configura el sentimiento de pertenencia al grupo?
- 1.3. ¿Qué categorías sociales identificamos en los grupos virtuales?

#### 2. ¿Qué elementos intervienen en la configuración de la dimensión social en el proceso de aprendizaje en grupo virtual?

- 2.1. ¿Cómo aparece la dimensión social en función de diferentes factores asociados a las características del estudiante?
- 2.2. ¿Qué factores o situaciones influyen en la configuración de la dimensión social?
- 2.3. ¿Qué papel desempeñan las TIC en la configuración de la dimensión social en los grupos virtuales?

#### 3. ¿Cómo se manifiesta e interviene la dimensión social en las diferentes etapas de desarrollo del trabajo en equipo virtual?

- 3.1. ¿Qué papel desempeña la dimensión social en las diferentes etapas del desarrollo de la dinámica grupal?
- 3.2. ¿Cómo evoluciona la dimensión social durante el proceso de aprendizaje en grupo virtual?

#### 4. ¿Cómo puede intervenir el docente para facilitar la dimensión social?

- 4.1. ¿Qué elementos asociados a la dimensión social ha de tener presentes en el diseño de la acción docente?
- 4.2. ¿Cómo puede intervenir durante el proceso para favorecer la dimensión social de los grupos?

El planteamiento y desarrollo de nuestra investigación gira en torno a dar respuesta a estas preguntas para alcanzar los objetivos propuestos.

### 3. Metodología de investigación

La metodología de una investigación “es la teoría que hay detrás del método, incluyendo el estudio de qué método hay que seguir y por qué”, la cual se configura en base a un marco filosófico, unas suposiciones y características según (Van Manen, 2003: 45). Corbetta (2003) señala en esta línea que la metodología aborda la cuestión del “cómo”, es decir, de qué manera puede ser conocida la realidad social. El mismo investigador especifica que adoptar una perspectiva metodológica va más allá de la teoría: es una visión del mundo, una ventana mental, una pauta de lectura que precede a la elaboración teórica.

Con el objetivo de tomar las decisiones metodológicas adecuadas para enfocar y desarrollar la investigación es importante conocer las diversas perspectivas o paradigmas existentes en la investigación educativa. Merriam (1998), Arnal *et al.* (1994 citados por Ornellas, 2007) y Bisquerra (1996 citados por Ornellas, 2007) señalan tres grandes perspectivas metodológicas:

- **Positivismo.** Partiendo de los mismos criterios y postulados de la investigación en ciencias naturales, desde esta perspectiva la educación se considera el objeto, fenómeno o sistema a estudiar y la “realidad” estable, observable y medible. Asimismo, el conocimiento obtenido es objetivo y cuantificable. Esta perspectiva trata de *explicar, predecir y controlar* los fenómenos educativos a través de métodos deductivos.
- **Perspectiva interpretativa.** La educación se considera como un proceso y una experiencia vivida, por lo que enfatiza en la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados e intenciones de los sujetos implicados. Desde esta perspectiva, el conocimiento se constituye a través de la comprensión del significado del proceso o de la experiencia, utilizando para ello métodos inductivos. La perspectiva interpretativa estudia las creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación. Se basa en criterios de *comprensión, significado y acción*.
- **Perspectiva sociocrítica.** Basándose en la filosofía Marxista, la teoría crítica y la teoría feminista el conocimiento generado a través de esta modalidad de investigación es una crítica ideológica del poder, el privilegio y la opresión en los ámbitos de la práctica educativa. Aunque presenta similitudes con la perspectiva interpretativa, introduce un componente ideológico y el análisis crítico para *transformar* la práctica educativa además de *describirla y comprenderla*.

Teniendo en cuenta que nuestro estudio se orienta a comprender de qué manera interviene la dimensión social en el proceso de aprendizaje en grupo virtual para mejorar los procesos colaborativos nos situamos en un marco metodológico que integra una doble vertiente: la perspectiva interpretativa y la perspectiva sociocrítica. De esta manera, acercándonos al objeto de estudio (la dimensión social en el proceso de aprendizaje) desde los significados e intenciones de los actores sociales (estudiantes y docentes) pretendemos transformar la práctica educativa (mejorar los procesos de aprendizaje en grupo virtual), además de describirla y comprenderla.

Corbetta (2003) señala que la perspectiva interpretativa utiliza técnicas cualitativas de investigación, teniendo en cuenta que “ayuda a entender y explicar el significado del fenómeno social con la menor interrupción posible del entorno natural en el cual tiene lugar” (Merriam, 1998: 5). De acuerdo con esto, en el siguiente apartado abordamos concretamente la metodología cualitativa como metodología de nuestra investigación.

### 3.1. Investigación cualitativa

En concordancia con el paradigma crítico-interpretativo, la investigación cualitativa busca “**comprender** a las personas”, **interpretar** el punto de vista del actor social. Patton (1985, citado por Merriam, 1998) define la investigación cualitativa como el esfuerzo de comprender las situaciones por su singularidad como parte de un contexto particular y las interacciones que tienen lugar. Esta comprensión es un fin en sí mismo, de modo que no necesariamente trata de predecir lo que puede suceder en el futuro, sino comprender la naturaleza del escenario (qué significa para los participantes estar en ese entorno, cómo son sus vidas, qué piensan, qué significado otorgan, su perspectiva del mundo en ese entorno particular) y el análisis para poder ser comunicado fielmente a otros que estén interesados en ese entorno. El análisis busca la profundidad de la comprensión.

Partiendo de las consideraciones enunciadas por Taylor y Bogdan (2002) respecto a la investigación cualitativa, el proceso de investigación desarrollado presenta las siguientes características:

1. Tiene la pretensión de comprender la totalidad (el escenario como un todo) en un mundo complejo teniendo en cuenta que no se pueden entender los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos.
2. Busca entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Merriam (1998) añade en esta línea que el investigador cualitativo está interesado en entender el significado que los actores construyen, es decir, cómo dan sentido a su mundo y a las experiencias que tienen en él. En nuestro caso, comprender cómo se manifiesta la dimensión social, qué implicaciones presenta, cómo se configura, etc. no puede ser abordado profundamente si no es a través de la percepción de las personas que la experimentan.
3. Se encamina a comprender los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente, es decir, qué aporta la dimensión social, cómo la configuran, con qué objetivo, en qué situaciones, etc. En un entorno virtual, en el cual la interpretación de los significados puede diferir del objetivo original, comprender la finalidad de sus acciones deviene un elemento clave.
4. No se intenta buscar “la verdad” o “la moralidad” sino una comprensión detallada de las perspectivas de los actores implicados.
5. Se sigue un procedimiento inductivo, abierto y flexible. De hecho, parte de una pregunta formulada de manera general para ser abordada u orientada en función del propio desarrollo de la investigación.

6. Se adopta una mirada holística<sup>34</sup> que tiene en cuenta no sólo los actores sociales implicados sino todos aquellos elementos que configuran la situación analizada: el medio virtual, la cultura de colaboración, la influencia del diseño pedagógico, la intervención docente, etc. como un todo y nunca como variables aisladas.

7. Se lleva a cabo de manera empírica, puesto que se trata de experimentar la realidad tal como la experimentan los estudiantes.

8. Se opta por una mirada que suspenda o aparte las creencias, perspectivas y disposiciones propias. En este aspecto ha sido clave adoptar una actitud de “extrañamiento” (Velasco y Díaz de Rada, 1997) en el transcurso de la investigación.

9. Es una investigación humanista, en tanto que intenta entender el elemento social en el proceso de aprendizaje desde la perspectiva de los propios actores y del investigador, basándose en datos descriptivos, elaborados y proporcionados por los sujetos implicados.

Merriam (1998) señala en esta línea que desde el momento en que la investigación cualitativa se orienta al proceso, al significado y a la comprensión, el producto de un estudio cualitativo es altamente descriptivo. De acuerdo con Bradley (1993), la investigación cualitativa se orienta a la comprensión de situaciones específicas y se comunica con la comprensión a través de descripción, la cual se recoge o informa a través de las voces de los participantes.

Efectivamente, en la investigación cualitativa el investigador no es un mero recopilador de datos, sino que proporciona información elaborada que requiere de cierto tipo de esfuerzo intelectual, una especulación elaborada, descripción densa, es decir, interpretativa (Geertz, 2005).

En definitiva, el carácter cualitativo de la investigación se caracteriza fundamentalmente por adoptar una mirada **holística, integrada, dinámica, flexible y microscópica** (Geertz, 2005), a partir de la comprensión de la perspectiva de los actores sociales así como del marco de referencia **como un todo** y nunca como elementos aislados.

Atendiendo a las consideraciones señaladas y las diferentes técnicas subyacentes en la investigación cualitativa, hemos recurrido al **estudio de caso** como método para desarrollar nuestro estudio. De acuerdo con Marcelo *et al.* (1991 citados por Ornellas, 2007) el estudio de caso permite adoptar una mirada holística a la vez que detallada del fenómeno investigado en el contexto en el cual se produce. En el siguiente apartado abordamos algunas consideraciones sobre el estudio de caso en el marco de nuestra investigación.

### 3.2. El estudio de casos como método de investigación

De acuerdo con el paradigma crítico-interpretativo y la investigación cualitativa, Stake define el estudio de casos como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998:11). Walker (1983:45, citado por Ornellas, 2007) lo define de la siguiente manera: “Estudio de casos es el

---

<sup>34</sup> Por perspectiva holística se entiende también un planteamiento en el que los sujetos sociales son estudiados en su integridad como sistemas complejos, bajo el supuesto de que un sistema no puede ser dividido en partes distintas e independientes (Corbetta, 2003).

examen de un ejemplo en acción”. McMillan y Schumacher (2005) señalan que mientras que algunos investigadores clasifican “el caso” como un objeto de estudio (Stake, 1995) y otros lo consideran un metodología (Yin, 1994), un estudio de caso examina un “sistema definido” o un caso en detalle a lo largo del tiempo, empleando múltiples fuentes de datos encontradas en el entorno.

En esta metodología “el interés está en proceso en lugar de los resultados, en el contexto en lugar de una variable en particular, en el descubrimiento, más que en la confirmación” Merriam (1998:19). Siguiendo a McMillan y Schumacher (2005), a través de esta metodología se obtiene una descripción detallada del caso, un análisis de los temas o asuntos y las interpretaciones o afirmaciones del investigador sobre el caso, las cuales son denominadas por Guba y Lincoln (1989) como “lecciones aprendidas”.

Teniendo en cuenta que a través de esta metodología se realizan observaciones directas y se recogen los datos en el entorno natural (Yin, 2003), el estudio de caso se emplea para obtener una comprensión profunda de la situación y significado para las personas involucradas (Merriam, 1998).

Yin (2003) señala dos situaciones concretas en las cuales aplicar el estudio de caso. En primer lugar, el estudio de caso es pertinente cuando la investigación se ocupa tanto de una cuestión descriptiva (*qué* pasa) o una pregunta explicativa (*cómo* y *por qué* sucede algo). En segundo lugar, se puede recurrir a esta metodología para iluminar una situación particular, para conseguir una comprensión cercana de la misma (es decir, en profundidad y de primera mano).

Atendiendo a la perspectiva adoptada en nuestra investigación el estudio de caso se considera apropiado para alcanzar el objetivo propuesto, teniendo en cuenta busca dar respuesta a una pregunta sobre el “cómo” de un conjunto de acontecimientos contemporáneos sobre los cuales el investigador tiene poco o ningún control (Yin, 2003). De esta manera, y de acuerdo con los casos expuestos por Yin (2003), pretende **describir y explicar** un fenómeno, es decir, cómo se manifiesta la dimensión social en los grupos virtuales. Este hecho ha de facilitar la **comprensión** cercana de la situación a fin de **proporcionar** estrategias a estudiantes y docentes que favorezcan la colaboración y, en definitiva, los procesos de aprendizaje. Por tanto, el estudio realizado busca entender la complejidad del fenómeno estudiado a partir del análisis de casos concretos sin dejar de lado el contexto en el que se desarrollan.

El estudio de casos basado en una situación y contexto concretos implica que los modos en el que el trabajo de campo es llevado a cabo sean distintivamente diferentes y de gran variedad (Velasco y Díaz de Rada, 1997). Es por ello que Velasco y Díaz de Rada (1997) hablan de **situación metodológica** (diferenciada del proceso metodológico global), porque es un escenario forzosamente concreto y situado, dependiente del investigador/a, el objeto de estudio y el método utilizado. Siguiendo las condiciones de Velasco y Díaz de Rada (1997), la situación metodológica se ve reflejada de diferentes maneras:

- Implica la elección de un contexto concreto y un *desplazamiento*. La elección del contexto ha sido clave en la investigación, determinando el medio escogido (virtual) y el contexto (educación superior) así como las relaciones llevadas a cabo y la participación de la investigadora.



- La convivencia durante un período prolongado para captar el punto de vista de los actores involucrados.

Estos elementos ponen de manifiesto que la investigación y los resultados que se obtienen de ésta, por tanto, no pueden ser aislados de la situación metodológica, es decir, del método usado, el trabajo de campo, del nivel de implicación e inter-comunicabilidad, de las características del contexto y de los actores sociales escogidos.

La aproximación metodológica descrita en este apartado configura todo el proceso de investigación desarrollado, desde la entrada al campo hasta la recogida y análisis de datos, aportando una significación y fundamentación teórica a todas las decisiones adoptadas durante el proceso.

## 4. Diseño de la investigación

Presentados los propósitos que guían nuestra investigación y la aproximación metodológica adoptada, en este apartado se describe cómo realizamos el diseño. En concreto, abordamos el escenario de investigación; los instrumentos de recogida de datos; y el proceso de análisis de los mismos.

### 4.1. Escenario de investigación

El escenario en el cual desarrollamos nuestra investigación se define a partir de **tres niveles** en función del grado de concreción: el primero y más general, la Universitat Oberta de Catalunya; el segundo, algunas asignaturas cuyos planteamientos pedagógicos incluyen el trabajo en equipo en su metodología; y el tercero, los grupos de trabajo seleccionados. La Figura 4.1 representa gráficamente este escenario.



Figura 4.1. Escenario general de investigación.

A continuación, se abordan los principales **motivos y características** del contexto seleccionado.

#### 4.1.1. La Universitat Oberta de Catalunya

El entorno educativo que constituye el escenario general de nuestra investigación es la Universitat Oberta de Catalunya (UOC)<sup>35</sup>. La UOC se define como una **universidad en línea** nacida a partir de la sociedad del conocimiento cuya misión es proporcionar a las personas una educación y un aprendizaje a lo largo de la vida.

La Fundación para la Universitat Oberta de Catalunya nace bajo el impulso de la Generalitat de Cataluña el 6 de octubre de 1994 con la voluntad de impulsar una oferta propia de enseñanza universitaria no-presencial<sup>36</sup>. Pionera en el ámbito, la UOC constituye un claro ejemplo de las potencialidades de las **TIC aplicadas a la educación** y la evolución en el contexto del aprendizaje en línea. Desde que inició su andadura en el año 1995 con 206 estudiantes matriculados<sup>37</sup>, ha creado una comunidad basada en la red de más de 100.000 estudiantes, graduados, profesores, investigadores y colaboradores en más de 50 países<sup>38</sup>. Actualmente cuenta con más de 54.000 estudiantes inscritos en sus 1167 cursos de diversos grados de máster, postgrados y programas de extensión<sup>39</sup>.

La UOC ofrece un modelo de formación basado en Internet en el cual el estudiante accede desde cualquier lugar a una experiencia dinámica de aprendizaje y pasa a ser el centro de un proceso formativo personalizado (Guitert *et al.*, 2007). La actividad de aprendizaje es la figura central del modelo educativo. Para llevarla a cabo, los estudiantes cuentan con tres elementos principales<sup>40</sup>:

- **Los recursos:**  
Comprenden los contenidos, los espacios y las herramientas necesarios para desarrollar las actividades de aprendizaje y su evaluación.
- **La colaboración:**  
Se entiende como el conjunto de dinámicas comunicativas y participativas que favorecen la construcción conjunta del conocimiento entre compañeros del aula y profesores, a través del trabajo en equipo en situaciones de resolución de problemas, de desarrollo de proyectos y de creación compartida de productos.
- **El acompañamiento:**  
Es el conjunto de acciones que llevan a cabo los docentes para hacer el seguimiento de los estudiantes y apoyarles en la planificación de su trabajo, en la resolución de actividades, en la evaluación y en la toma de decisiones. A la vez, es a través del acompañamiento de los profesores que el estudiante recibe un trato personalizado, disfruta de una orientación permanente a lo largo de su recorrido académico y establece vínculos de relación y de proximidad con la comunidad educativa.

El estudiante de la UOC no asiste presencialmente a la universidad sino que lleva a cabo todo su proceso formativo en línea. Asimismo, gestiona su propio tiempo, planifica su ritmo de

<sup>35</sup> [www.uoc.edu](http://www.uoc.edu)

<sup>36</sup> Véase:

[http://www.uoc.edu/portal/castellano/la\\_universitat/coneix\\_la\\_uoc/organitzacio/fuoc/fuoc/index.html](http://www.uoc.edu/portal/castellano/la_universitat/coneix_la_uoc/organitzacio/fuoc/fuoc/index.html)

<sup>37</sup> Véase: [http://www.uoc.edu/portal/castellano/la\\_universitat/coneix\\_la\\_uoc/cronologia/index.html](http://www.uoc.edu/portal/castellano/la_universitat/coneix_la_uoc/cronologia/index.html)

<sup>38</sup> Véase: [http://www.uoc.edu/portal/castellano/la\\_universitat/coneix\\_la\\_uoc/uoc\\_3min/index.html](http://www.uoc.edu/portal/castellano/la_universitat/coneix_la_uoc/uoc_3min/index.html)

<sup>39</sup> Véase: [http://www.uoc.edu/portal/castellano/la\\_universitat/coneix\\_la\\_uoc/uoc\\_3min/index.html](http://www.uoc.edu/portal/castellano/la_universitat/coneix_la_uoc/uoc_3min/index.html)

<sup>40</sup> Véase: [http://www.uoc.edu/portal/castellano/la\\_universitat/model\\_educatiu/descripcio/index.html](http://www.uoc.edu/portal/castellano/la_universitat/model_educatiu/descripcio/index.html)

estudio y construye su itinerario académico. Estudiantes, profesores y gestores interactúan y colaboran en el Campus Virtual, constituyendo una comunidad universitaria que utiliza la red para crear, estructurar, compartir y difundir el conocimiento.

De acuerdo con los datos que proporciona esta institución, el perfil medio de estudiante de la UOC es un adulto (entre 25 y 40 años) que trabaja más de 30 horas semanales.

Atendiendo a las características señaladas y los objetivos planteados en nuestro estudio, se destacan los siguientes **motivos** por los que se escogió la UOC como escenario general:

- El proceso formativo se desarrolla íntegramente en un entorno virtual. Esto implica que los grupos formados trabajan en red, aspecto que deviene un requisito para alcanzar el objetivo propuesto.
- Desde su creación la UOC ha implementado diferentes entornos virtuales para llevar a cabo el proceso de aprendizaje. Un aspecto común en todos éstos es considerar la interacción social entre estudiantes y los procesos de colaboración como elementos clave del proceso formativo del estudiante.
- La independencia del espacio y el tiempo como rasgo característico del entorno virtual facilita la observación y seguimiento del proceso seguido para desarrollar el trabajo en grupo.
- Los estudiantes disponen de un espacio concreto para desarrollar el trabajo en grupo en el entorno del aula en el cual queda registrada toda la interacción que tiene lugar. Por tanto, el proceso desarrollado es fácilmente accesible y consultable, tanto desde el punto de vista del docente como del estudiante.
- Se anima a los estudiantes a desarrollar el trabajo en grupo íntegramente en el entorno del grupo. Este hecho facilita la comprensión del objeto de estudio en la medida que posibilita observar cómo aparece y evoluciona la dimensión social en un proceso de trabajo en grupo.
- La UOC cuenta con estudiantes de diferentes características: diferentes perfiles de estudiantes en función de la titulación así como diferentes grados de experiencia.
- Como miembro de la UOC durante el período de la investigación, no podemos obviar la facilidad de acceso a la institución como un elemento relevante en la elección de esta universidad como contexto de nuestra investigación.

#### **4.1.2. Asignaturas de trabajo en grupo**

Con la finalidad de comprender en profundidad cómo interviene la dimensión social en el aprendizaje en grupo virtual se tuvieron en cuenta diferentes escenarios en el entorno de la UOC. Los casos seleccionados incluyen diversidad de perfiles y grados de experiencia en el trabajo en grupo.

El **perfil de estudiante** se asocia a la titulación en la cual se matricula. La experiencia revela que los estudiantes presentan diferencias en cuanto al estilo de interacción en función de la

titulación. En función de este factor, se escogieron dos perfiles de estudiantes: estudiantes de **Psicología** y estudiantes de **Ing. Informática**. Mientras los estudiantes de Psicología presentan un alto grado de interacción durante el trabajo en grupo, los estudiantes de Ing. Informática presentan menor tendencia a la comunicación.

El **grado de experiencia** en el trabajo en grupo se vincula a las competencias adquiridas en la colaboración virtual en el transcurso de la titulación. Como señala la literatura en el ámbito, los estudiantes que aprenden en línea progresan durante las diferentes etapas de novicio a experto (Brown, 2001; Scott-Fredericks, 1997 citado por Brown, 2001). Si bien se tienen en cuenta diferentes momentos respecto a la duración de la titulación (inicio, intermedio y final), consideramos únicamente dos grados de experiencia: **novicio y experto**. De esta manera, los novicios son los estudiantes que comienzan la titulación, mientras que los expertos han superado el proceso de aprendizaje asociado al entorno del Campus Virtual, el modelo de formación de la UOC y la metodología de trabajo en grupo en entornos virtuales.

En el marco del EEES algunas asignaturas de la UOC desarrollan o incorporan a sus **planteamientos pedagógicos** estrategias de trabajo en equipo. Atendiendo al perfil de estudiante y grado de experiencia se escogieron **tres asignaturas** como contexto específico de análisis. Las principales características se describen a continuación.

#### **Asignatura de inicio de titulación<sup>41</sup>**

- **Características**  
Asignatura obligatoria y transversal a todas las titulaciones de la UOC de 4,5 créditos, recomendada para el primer semestre.
- **Objetivo**  
Poner en práctica estrategias de aprendizaje, de trabajo y de estudio en un entorno virtual, a partir de la adquisición de habilidades expresadas en términos de competencias genéricas en TIC en un escenario de trabajo colaborativo que trasciende más allá de la tarea individual.
- **Metodología y actividades**  
La metodología propuesta es el trabajo por proyectos en equipo, el cual permite a los estudiantes la adquisición gradual de las habilidades y competencias en TIC.

La asignatura se desarrolla en 3 Prácticas de Evaluación Continua (PEC) y la Práctica Final (PF), las cuales se realizan en grupo. Las principales actividades asociadas se recogen a continuación.

#### **PEC1: INDIVIDUAL Y GRUPAL (del 21/09 al 18/10)**

- Debate virtual sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (individual).
- Formación del grupo de trabajo y primeros acuerdos del grupo.

#### **PEC2: GRUPAL (del 19/10 al 08/11)**

- Concretar el tema de trabajo.
- Elaborar el primer índice del proyecto.

<sup>41</sup> Véase Anexo 1 para consultar el plan docente de esta asignatura (en catalán).

- Planificar el trabajo a realizar durante el proyecto.
- Reflexión grupal del trabajo realizado en grupo.

**PEC3: GRUPAL (del 09/11 al 29/11)**

- Recoger datos sobre el tema concreto.
- Tratamiento y análisis de la información digital.

**PF: GRUPAL (del 30/11 al 20/12)**

- Redacción del informe final.

La formación del grupo tiene lugar tras la primera actividad individual (debate) a través de los propios estudiantes.

El trabajo en equipo es obligatorio para superar la asignatura con éxito teniendo en cuenta que deviene un objetivo de la misma.

- **Orientación docente en torno al trabajo en grupo**

Los recursos y materiales de la asignatura y la guía docente se asocian a las competencias de trabajo en grupo y contenidos de la asignatura durante todo su desarrollo.

- **Herramientas para el trabajo en grupo**

Espacio de trabajo en grupo en el contexto del aula: tablón del consultor; debate; área de ficheros; wiki; y chat. Cabe remarcar que en el caso de esta asignatura se introdujo el wiki como prueba piloto para facilitar la construcción conjunta de conocimiento entre los miembros del grupo. Su uso fue voluntario y sus posibilidades, desde un punto de vista tecnológico limitadas. Al mismo tiempo, las orientaciones de uso proporcionadas por el docente se dirigieron básicamente a explicar a grandes rasgos en qué consistía. También se incorporó un chat al espacio de grupo en las mismas condiciones que el wiki.

- **Evaluación**

Se basa exclusivamente en la evaluación continua y el trabajo en grupo se valora a partir del cruce de la calificación individual y la grupal.

### ***Asignatura intermedia***<sup>42</sup>

- **Características**

Asignatura de 5 créditos de la titulación de Psicología.

- **Objetivo**

Ofrecer a los estudiantes de Psicología un marco conceptual y analítico útil para la comprensión de las diferencias humanas desde la óptica de la diversidad cultural.

- **Metodología y actividades**

La asignatura se desarrolla en 3 Prácticas de Evaluación Continua (PEC). Las principales actividades asociadas se recogen a continuación.

<sup>42</sup> Véase Anexo 2 para consultar el plan docente de esta asignatura (en catalán).

**PEC1: INDIVIDUAL (del 22/10 al 06/11)**

- Realizar un comentario de texto vinculado al contenido de la asignatura (individual).

**PEC2: GRUPAL (del 03/10 al 24/11)**

- Hacer un vaciado del contenido de la asignatura a partir de una Tabla proporcionada por el docente a fin de construir un cuadro panorámico de la pluralidad de aproximaciones a la diversidad cultural (individual o grupal).

**PEC3: INDIVIDUAL (del 28/11 al 15/12)**

- Consolidar los conocimientos adquiridos en la PEC1 y la PEC2 a través del debate entre los componentes del aula mediante su aplicación a una selección de textos (individual).

La formación del grupo tiene lugar junto con el inicio de la asignatura durante la PEC1, a través de los propios estudiantes.

El trabajo en equipo se realiza durante la PEC2 y es optativo, aunque altamente recomendado desde el plan docente. El trabajo en grupo deviene una competencia transversal que se pone en práctica durante la asignatura, si bien es asumida previamente durante el transcurso de la titulación.

- **Orientación docente en torno al trabajo en grupo**  
Teniendo en cuenta el objetivo de la asignatura y que el trabajo en grupo deviene una metodología de aprendizaje, los recursos, materiales y guía docente se orientan al contenido de la asignatura.
- **Herramientas para el trabajo en grupo**  
Espacio de trabajo en grupo en el contexto del aula: tablón del consultor; debate; y área de ficheros.
- **Evaluación**  
Se puede realizar mediante evaluación continua o examen final. La evaluación de las actividades en grupo es conjunta.

**Asignatura de final de titulación<sup>43</sup>**

- **Características**  
Asignatura de 9 créditos de la titulación de Ing. Informática.
- **Objetivo**  
Desarrollar un proyecto concreto de software basado en el paradigma de Orientación a Objetos.
- **Metodología y actividades**  
El desarrollo del proyecto se realiza en base a una metodología que cubre todo el ciclo de vida de *software*. La complejidad del proyecto que se desarrolla requiere otros conocimientos relacionados con la gestión de proyectos de *software* y el trabajo en equipo virtual.

<sup>43</sup> Véase Anexo 3 para consultar el plan docente de esta asignatura (en catalán).

La asignatura se desarrolla en 6 Prácticas de Evaluación Continua (PEC). Las principales actividades asociadas se recogen a continuación.

**PEC1: INDIVIDUAL Y GRUPAL (del 24/09 al 11/10)**

- Fase de especificación y planificación: planificar el proyecto en todas sus fases, hacer la especificación de un *software* para un problema dado y asignar responsables a los subsistemas.

**PEC2: GRUPAL (del 15/10 al 28/10)**

- Fase de diseño: diseñar el *software*.

**PEC3: POR PAREJAS O INDIVIDUAL (del 30/10 al 11/11)**

- Fase de tratamiento de excepciones: no forma parte del proyecto pero está estrechamente relacionada con la siguiente fase (Implementación).

**PEC4: GRUPAL (del 13/11 al 02/12)**

- Fase de implementación: hacer la implementación del diseño.

**PEC5: GRUPAL (del 04/12 al 10/12)**

- Fase de *testing*: hacer el *testing* del *software* desarrollado.

**PEC6: GRUPAL (del 12/12 al 18/12)**

- Fase calidad y entrega de la documentación final: efectuar una valoración de la calidad del producto implementado en función de unos parámetros dados y entregar el *software* acompañado de su documentación (manual de usuario).

La formación del grupo tiene lugar a través de los propios estudiantes al inicio de la asignatura tras realizar un debate sobre un caso concreto. A excepción de la PEC3 que se ejecuta por parejas (opcionalmente individual), el proyecto se desarrolla en equipo.

El trabajo en equipo es obligatorio para superar la asignatura con éxito teniendo en cuenta que deviene un objetivo de la misma.

- **Orientación docente en torno al trabajo en grupo**

Los recursos y materiales de la asignatura y la guía docente se asocian a las competencias de trabajo en grupo y contenidos de la asignatura. Las orientaciones respecto al aprendizaje colaborativo tienen lugar fundamentalmente al inicio de la asignatura.

- **Herramientas para el trabajo en grupo**

Utiliza la plataforma Basic Support for Cooperative Working (BSCW). Román (2003) recoge las principales características de esta herramienta colaborativa.

- **Evaluación**

Se basa exclusivamente en evaluación continua y el trabajo en grupo se valora individualmente en función del subsistema asignado a cada miembro.

La elección de estas asignaturas como contexto de investigación se realizó en **varias fases**. En primer lugar, se escogió la asignatura recomendada para ser cursada al iniciar la titulación. Los

**motivos** que impulsaron esta decisión en base al objetivo de nuestro estudio son los siguientes:

- El trabajo en grupo desempeña un rol fundamental en esta asignatura teniendo en cuenta que deviene uno de sus principales objetivos. Por tanto, la propuesta que realiza pone especial atención en el desarrollo del proceso, en el cual los aspectos sociales y la guía docente se contemplan como un elemento clave.
- Atendiendo a la necesidad de evaluar el proceso de aprendizaje colaborativo, se solicita a los grupos que registren todas las interacciones en el espacio destinado a tal fin y en el caso de utilizar herramientas síncronas que dejen constancia. Esto facilita el acceso a todo el proceso.
- Al tratarse de una asignatura de primer semestre la interacción y los aspectos sociales desempeñan un importante papel.
- Debido al carácter transversal de esta asignatura facilita entender las características asociadas al perfil de estudiante (Psicología o Ing. Informática) a partir de un mismo planteamiento pedagógico.
- Se caracteriza por ser una asignatura innovadora y dinámica en cuanto al uso de herramientas que faciliten el trabajo colaborativo, aspecto clave en el contexto educativo actual. Asimismo, este hecho facilita entender cómo las TIC pueden favorecer o dificultar la configuración de la dimensión social.
- No podemos obviar la facilidad de acceso a esta asignatura.

Posteriormente, se escogieron las otras dos asignaturas más avanzadas en el plan de estudios de la titulación de los mismos perfiles (Psicología e Ing. Informática) con el objetivo de entender cómo aparece la dimensión social en función del grado de experiencia del estudiante. Los **motivos** que impulsaron la elección de estas asignaturas son los siguientes:

- En el caso de la asignatura intermedia, permitía observar otros planteamientos pedagógicos de cara a extrapolar los resultados obtenidos a otros contextos educativos.
- Respecto a la asignatura de final de titulación, presenta una estructura similar a la que se realiza en la inicial respecto al planteamiento del trabajo en grupo, siendo un objetivo de aprendizaje en sí mismo. Además, en esta asignatura se trabaja en la plataforma BSCW y se fomenta la comunicación síncrona.

Seleccionadas las asignaturas, se escogieron las aulas concretas en las cuales desarrollar la investigación. Teniendo en cuenta que el objetivo de nuestro estudio es proporcionar estrategias docentes relacionadas con la dimensión social se escogieron **diferentes aulas por cada asignatura** a fin de disponer de diferentes modelos de intervención. Este proceso se consensuó con los profesores responsables de cada asignatura en función de sus disponibilidades a partir de los siguientes criterios:



- Contar con un número elevado de estudiantes para favorecer la elección de los grupos concretos en función del objeto de estudio o disponer de más de una aula para poder seleccionar varios docentes.
- Contar con un docente dinámico y proactivo.

Atendiendo a esta elección, la investigación se desarrolló en **8 aulas diferentes**, dos por cada asignatura escogida. La Tabla 4.1 recoge las principales características.

PERFIL	MOMENTO	AULA	Nº ESTUDIANTES	GRUPOS FORMADOS
Psicología	INTERMEDIO	1	57	7
		2	54	5
	INICIO	1	67	15
		2	62	13
Informática	INICIO	1	67	14
		2	64	12
	FINAL	1	44	9
		2	42	8

Tabla 4.1. Características de las aulas seleccionadas.

Cada **aula virtual** de la UOC se compone de 4 espacios principales:

- Planificación: plan docente.
- Comunicación: buzones del aula; grupos de trabajo; comunicación entre estudiantes; y comunicación con docente.
- Recursos: material de la asignatura; fuentes de información.
- Evaluación: actividades de evaluación; apartado evaluación del plan docente; aplicaciones de consulta.

La Imagen 4.1 ilustra la disposición de estos espacios a través de una aula común.

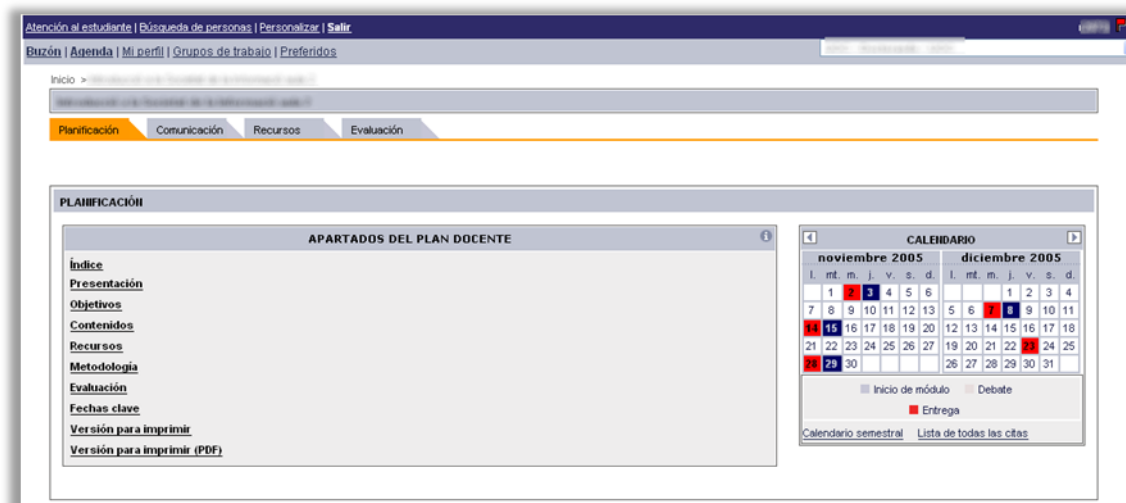


Imagen 4.1. Aula común de la UOC.

### 4.1.3. Grupos

Para poder llevar a cabo el objetivo de nuestra investigación era necesario escoger los grupos de trabajo de las 8 aulas que devendrían el contexto específico de análisis.

Como señala Stake (1998) los casos no son elegidos por su representatividad: un caso puede ser seleccionado por su singularidad o puede ser utilizados para ilustrar un tema. En concreto, la elección de los grupos vino motivada por los siguientes **criterios**:

- Desarrollar las fases iniciales en el espacio común a fin de poder analizar el proceso seguido.
- Valoración positiva del docente, es decir, desarrollar la dinámica con éxito. A fin de proporcionar estrategias a los docentes en torno a la dimensión social para mejorar el proceso de aprendizaje era necesario analizar cómo se manifiesta esta dimensión, cómo interviene y de qué manera en los grupos que desarrollan el proceso con éxito. En los casos en los que no se pudo consultar la valoración de los grupos, se primó que se tratase de grupos que se hubiesen formado entre los primeros del aula. La experiencia en el ámbito evidencia que los equipos que se forman de manera ágil tienden a mantener esta dinámica durante todo el proceso.
- Utilizar expresiones asociadas a la dimensión social con diferentes finalidades y frecuencias.
- Percibir un ambiente positivo de trabajo.
- Utilizar diferentes herramientas además de las comunes del espacio de grupo.
- Observar situaciones concretas que pudiesen devenir relevantes para la dimensión social.

Partiendo de estos criterios se escogieron finalmente **20 grupos** atendiendo al siguiente procedimiento:

- 12 grupos de la asignatura inicial, es decir, 3 por cada aula.
- 4 grupos de la asignatura intermedia, es decir, 2 por cada aula.
- 4 grupos de la asignatura final, es decir, 2 por cada aula.

La Figura 4.2 ilustra gráficamente las decisiones asociadas al escenario que deviene el contexto de nuestra investigación.

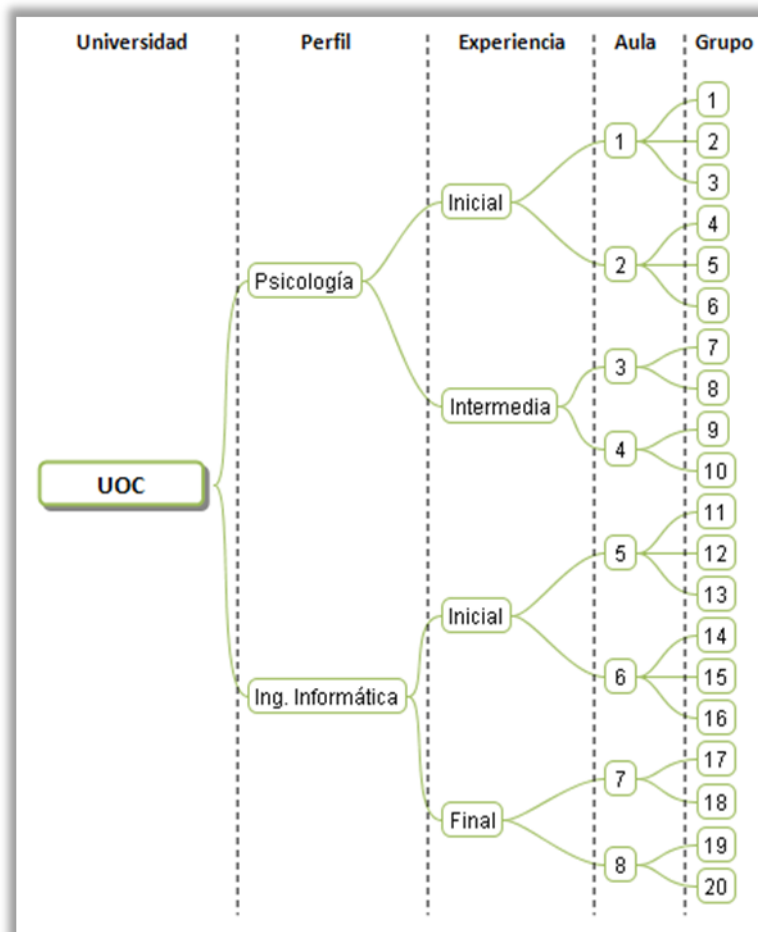


Figura 4.2. Escenario de la investigación.

Los motivos que impulsaron la decisión de analizar tres grupos de la asignatura inicial y dos de las asignaturas intermedia y final son los siguientes:

- Como hemos evidenciado al *Contextualizar* nuestra investigación, en el aprendizaje en línea la dimensión social deviene clave para fomentar la continuidad del estudiante, su satisfacción, motivación, etc. Esto es especialmente importante en el caso de estudiantes novicios. Asimismo, los grupos de la asignatura inicial contaban con diferentes herramientas para desarrollar la actividad colaborativa por lo que era importante contar con más casos.
- Además de contar con un volumen inferior de grupos, aspecto que dificultaba el cumplimiento de los criterios establecidos, en los equipos de las asignaturas intermedia y final los estudiantes desarrollaron la actividad colaborativa en las mismas condiciones respecto al entorno tecnológico.

Las principales características de los 20 grupos escogidos se ilustran en la Tabla 4.2.

PERFIL	ASIGNATURA	GRUPO	Nº GRUPO	Nº MIEMBROS	DEBATE	FICHEROS (en MB <sup>44</sup> )	CHAT	USO WIKI
Psico.	INICIO	Disc. psíquicas	1	4 → 2	257	6.21	-	Todos
		Hacemos piña	4	4	659	25.9	-	-
		Spaciodiáfano	7	4	244	27.8	-	-
		GEMIC	1	4	305	6.8	-	-
		Macedonia	4	4 → 3	270	10.3	-	-
		NONAME	7	4	255	20.6	-	-
	INTERMEDIA	1	1	4	129	1.71	-	-
		2	3	4 → 3	58	0.825	-	-
		3	2	4	67	0	-	-
		4	4	5	71	0.281	-	-
Ing. Inform.	INICIO	Edu2.0.	1	5	208	7.59	-	Todos
		HeRoSaPrl	3	4	178	93.3	8	Todos
		Admin2.0	7	4	478	60.3	-	Difusión
		Educaweb	2	4	175	21.8	-	Difusión
		Sagarmatha	3	4	185	7.77	-	Interacción social; Gestión
		La web a la luz	7	4	130	2.96	2	Difusión
	FINAL	TripleG	-	5	91.1	11	-	-
		Quicksilver	-	5	69.1	9	-	-
		Noctámbulos	-	5	167	26	-	-
		SAMOSAS	-	5	34.4	10	-	-

Tabla 4.2. Características de los grupos seleccionados.

## 4.2. Instrumentos de recogida de datos

De acuerdo con Merriam (1998), el paradigma de investigación interpretativo o cualitativo define los métodos y técnicas más apropiadas para recoger y analizar los datos, los cuales se orientan a la comprensión del contexto.

Con el objetivo de favorecer un conocimiento global y profundo de la realidad estudiada se han utilizado diferentes instrumentos de recogida de datos. Atendiendo a la tipología expuesta por Goetz y LeCompte (1988), se combinaron métodos interactivos de recogida de datos, es decir, **entrevistas** semi-estructuradas y un **cuestionario**, con métodos no interactivos, la **observación y análisis de documentos** (Figura 4.3).

El **carácter holístico** que proporciona la complementariedad de estos instrumentos deviene clave para poder comprender cómo interviene la dimensión social en el proceso de aprendizaje en los grupos virtuales.

<sup>44</sup> MB: Megabytes.

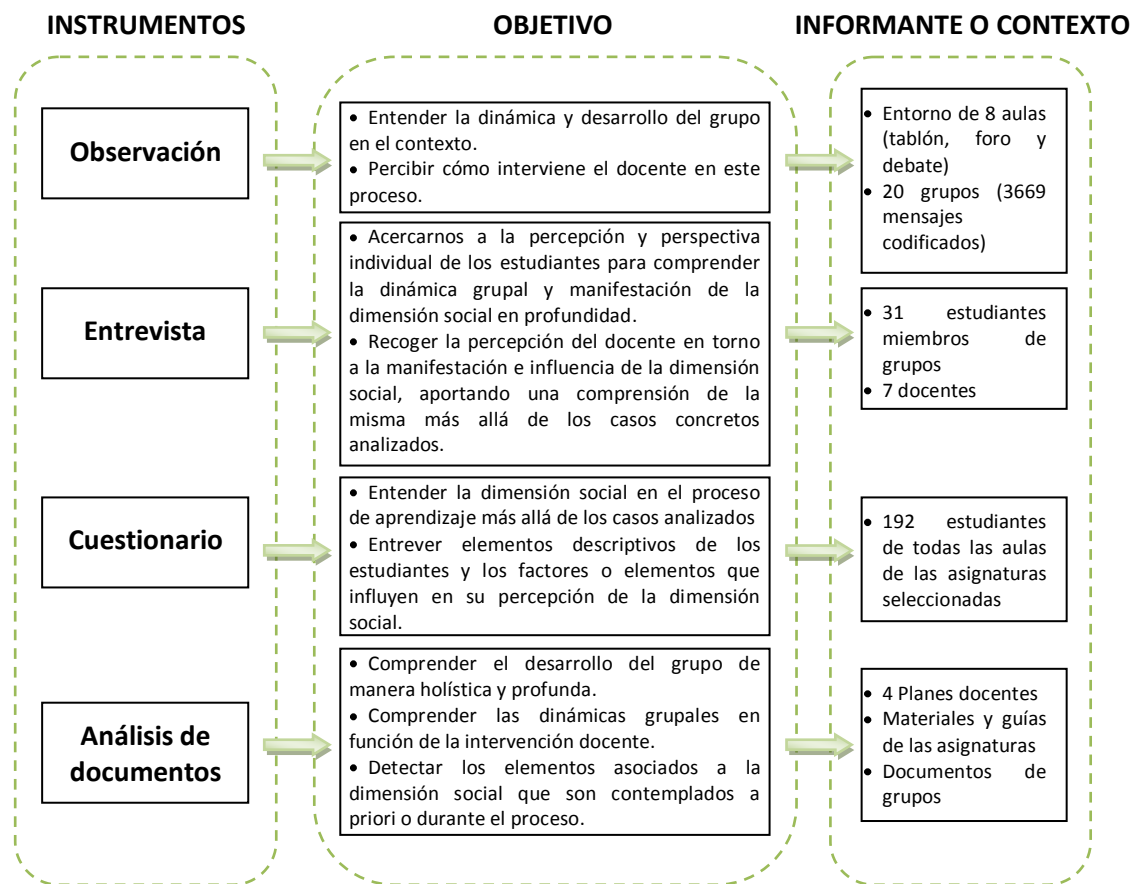


Figura 4.3. Técnicas de recogida de datos.

### 4.2.1. Observación

Como señalan McMillan y Schumacher (2005), una técnica fundamental para la mayoría de la investigación cualitativa es la observación de campo, es decir, informes directos y presenciales de la acción social cotidiana y de los escenarios en forma de notas de campo, las cuales son descripciones detalladas, de sucesos, personas, acciones y objetos en escenarios. De manera similar, Yin (2003) argumenta que a través de la visita al campo se crea la oportunidad de observar directamente; tales observaciones sirven como otra fuente de evidencia en un estudio de caso, proporcionando información adicional en torno al objeto de estudio.

Con esta técnica de recogida de datos se perseguía, por un lado, entender la dinámica y desarrollo del grupo en el contexto en el cual tienen lugar y, por otro lado, percibir cómo interviene el docente en este proceso.

Atendiendo a la posición que adopta el investigador respecto al contexto analizado propuestos por Merriam (1998), el rol adoptado fue el de un mero observador. De otra manera, la participación activa de la investigadora hubiese provocado la irrupción en el entorno de trabajo grupal. Las observaciones se realizaron sobre mensajes de texto, atendiendo al carácter virtual y asíncrono de la comunicación.

La observación en el escenario de investigación se llevó a cabo en **diferentes espacios**. Concretamente, algunos se vinculan al entorno del aula y otros al entorno del grupo.

### **Entorno del aula**

La observación en el entorno del aula focalizó en:

- *Tablón del consultor*. Es un espacio de uso exclusivo del docente y representa su principal herramienta de intervención para guiar el desarrollo de la asignatura.
- *Espacios comunes de comunicación* (foro y debate), a través de las cuales se lleva a cabo la interacción entre estudiantes y docentes en función del planteamiento de cada asignatura.

### **Entorno del grupo:**

Atendiendo a que en las asignaturas analizadas se utilizaron diferentes herramientas para desarrollar el trabajo en grupo, se distinguen dos contextos concretos vinculados al trabajo en grupo:

#### **a) Trabajo en grupo en el entorno de la UOC.**

Los estudiantes de la asignatura inicial e intermedia utilizaron herramientas del entorno de la UOC para construir la actividad conjunta. En concreto, se proporcionaron las siguientes herramientas:

- *Tablón del consultor*. Con unas características similares al tablón del aula, es donde el docente guía el proceso concreto de cada grupo, realizando el seguimiento y valoración de las actividades.
- *Debate*. Presenta una estructura similar a los foros virtuales y constituye el principal espacio donde se lleva a cabo la interacción entre los miembros para la elaboración de las actividades del grupo.
- *Área de ficheros*. Su principal función es almacenar y compartir los diferentes documentos que crea el grupo para desarrollar las actividades comunes. Incluye los *logs* o registro de las conversaciones síncronas textuales.
- *Wiki*. Esta herramienta fue introducida únicamente en la asignatura inicial con el objetivo de facilitar la construcción conjunta de las actividades propuestas.
- *Chat*. Esta herramienta fue introducida únicamente en la asignatura inicial como herramienta de uso puntual para facilitar la comunicación entre los miembros.

La Imagen 4.2 muestra la apariencia del entorno de trabajo de un grupo. Las herramientas disponibles se encuentran integradas en el espacio habilitado a tal fin.



**Imagen 4.2.** Entorno de trabajo de los grupos (UOC).

En ambos casos, la función destinada a cada herramienta así como su organización se gestionó por los propios miembros del grupo.

### b) Trabajo en grupo en el entorno del BSCW.

El BSCW fue utilizado en la asignatura final. En este caso el entorno del grupo es organizado por el docente, el cual sugiere la funcionalidad de cada espacio creado (Imagen 4.3). En concreto, se distinguen las siguientes carpetas:

- *Agenda del grupo y reuniones.* Incluye información sobre encuentros virtuales y presenciales del grupo: agenda, convocatorias y logs.
- *Documentos para el consultor.* En este espacio se realizan las entregas de las prácticas.
- *Fases del trabajo en grupo.* Incluye la interacción relacionada con las fases de trabajo en grupo.
- *Funcionamiento del grupo.* Engloba los documentos internos que elaboran sobre el funcionamiento del grupo, normativa, tareas, etc.
- *Foro.* Su finalidad es compartir dudas y problemas. Actúa como un espacio de debate además de devenir un canal de comunicación entre el grupo y el consultor.
- *Situación actual.* En este espacio se almacenan los informes sobre el estado de las actividades de cada uno a modo de seguimiento.
- *Varios.* A determinar por el grupo.

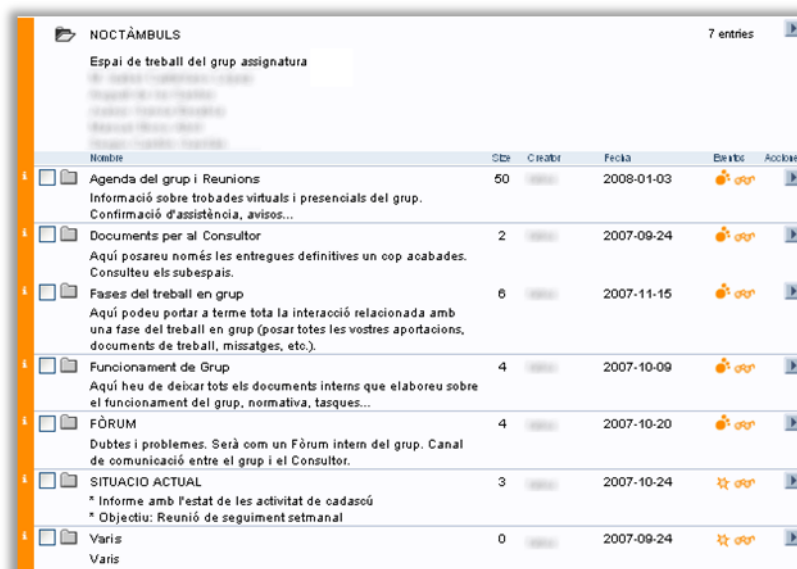


Imagen 4.3. Entorno de trabajo de los grupos (BSCW).

A diferencia del entorno de trabajo de la UOC, el cual se estructura en función de las herramientas disponibles, en el BSCW se distribuye por carpetas. Dichas carpetas integran las

funcionalidades de debate, repositorio de ficheros y agenda. La Imagen 4.4 ilustra cómo las diferentes funcionalidades coexisten en las carpetas.

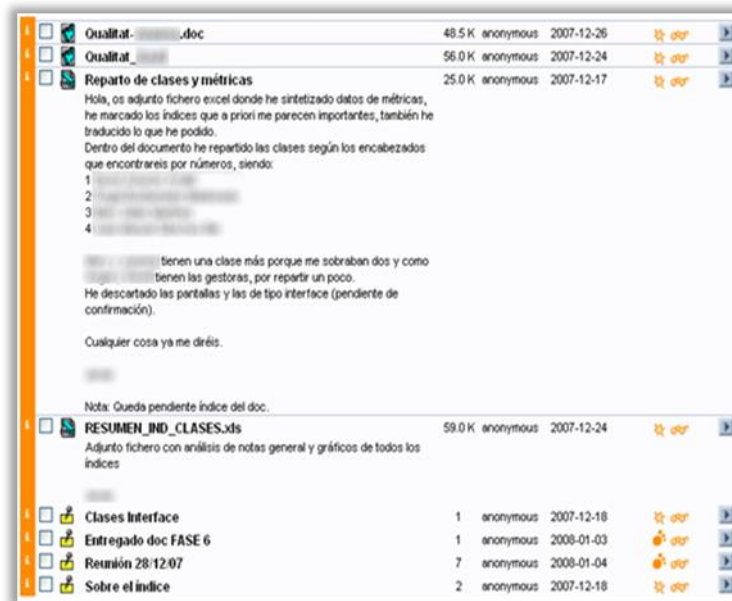


Imagen 4.4. Uso de las herramientas del BSCW.

#### 4.2.2. Entrevistas semi-estructuradas

Siguiendo a Yin (2003), una de las fuentes más importantes del estudio de caso es la entrevista. En palabras de Benney y Hughes (1970 citados por Taylor y Bogdan, 2002) ésta deviene la principal “herramienta de excavar”. De manera similar, Creswell (1998 citado por (Brown, 2001) advierte que la mayoría de los datos provienen de las entrevistas con los participantes.

La entrevista aporta una visión profunda de la realidad estudiada, permitiendo entender la significación de las acciones y situaciones a través de las personas que las ejecutan o experimentan. Corbetta (2003) señala en esta línea que la entrevista tiene por objetivo obtener datos interrogando a las personas pero con la finalidad típica de la investigación cualitativa: entrar en la individualidad de la persona entrevistada y ver el mundo con sus ojos.

De acuerdo con Taylor y Bogdan (2002), la elección de las entrevistas como técnica de recogida de datos parece especialmente adecuada en diferentes situaciones, de las cuales destacamos:

- Los intereses de la investigación son relativamente claros y están relativamente bien definidos.
- La investigación quiere esclarecer experiencias humanas subjetivas. En este sentido cabe destacar que la percepción de la dimensión social y la vivencia de las situaciones asociadas no se puede comprender si no es a través de las personas que lo experimentan.



- Los escenarios o las personas no son accesibles de otro modo. Si bien la mayor parte de la interacción del grupo quedó registrada en el espacio común, las entrevistas eran importantes para conocer las posibles comunicaciones que se realizaron de manera privada.

Atendiendo a estas consideraciones se recurrió a la entrevista como estrategia de recogida de datos. De manera general, su finalidad era comprender el punto de vista de los actores implicados en torno a la dimensión social en el desarrollo del grupo.

Las entrevistas se realizaron tanto con estudiantes como con docentes. Por un lado, en relación a los estudiantes, las entrevistas buscaban realizar un acercamiento a la percepción y perspectiva individual de los miembros de los grupos. En concreto, tales entrevistas habrían de facilitar comprender en profundidad la dinámica del grupo y la manifestación de los aspectos sociales. Por otro lado, en relación al docente, el objetivo de esta técnica de recogida de datos fue recoger las impresiones de los docentes como observadores privilegiados (Corbetta, 2003). En esta línea, era importante comprender cómo se manifiesta la dimensión social desde su punto de vista así como aportar su percepción más allá de los casos concretos analizados, focalizando en las estrategias y acciones docentes en el proceso.

### **Guión de la entrevista**

Partiendo de los objetivos señalados, se elaboraron **dos guiones**, uno orientado a estudiantes y otro a docentes, que contenían las preguntas consideradas clave en cada caso. Ambos guiones se pueden consultar en los Anexos 4 y 5, respectivamente.

Siguiendo a Ardèvol, Bertran, Callén, y Pérez (2003), el guión de entrevistas se elaboró en función de la observación realizada en el aula y el entorno de los grupos, tomando siempre como base los objetivos de la investigación. También se tuvieron en cuenta otros guiones de entrevistas de investigaciones similares<sup>45</sup>.

Atendiendo a las diferencias en las realidades estudiadas el guión de entrevistas se desarrolló de manera general a la vez que individualizada, por lo que se tuvo en cuenta que fuera lo suficientemente amplio y flexible como para ser reorganizado en función de la dinámica de la entrevista.

Siguiendo las consideraciones de Merriam (1998) y Taylor y Bogdan (2002), éste iba desde lo más general a lo más específico. En la formulación de las preguntas se tuvo en cuenta que no estuvieran excesivamente delimitadas, que fueran claras, abiertas, que contuvieran sólo una idea y que evitaran respuestas dicotómicas. Asimismo, se comenzó por cuestiones poco polémicas, descriptivas, que fueran fáciles de contestar y permitieran recoger sus impresiones sobre el entorno virtual y el aprendizaje colaborativo en red.

Las secciones que componen el guión son las siguientes: introducción; proceso de colaboración; dimensión social; acción docente y herramientas. Si bien tanto el guión orientado a los estudiantes como el destinado a docentes se organizaron de manera similar, las preguntas focalizaban en el objetivo concreto: en el caso de los estudiantes, su vivencia de la experiencia concreta; y en el caso de los docentes, una visión amplia y global.

---

<sup>45</sup> (Richardson y Swan, 2003; Swan y Shih, 2005).

### **Selección de informantes clave**

Como advierten Taylor y Bogdan (2002) es difícil determinar a cuántas personas se debe entrevistar en un estudio cualitativo. En el caso de los estudiantes que formaban parte de nuestro estudio, se decidió entrevistar a dos por cada grupo a fin de poder contrastar puntos de vista y entender en profundidad la dinámica desarrollada y cómo eran experimentados los aspectos sociales.

Teniendo en cuenta que nuestro estudio busca “la comparabilidad y traducibilidad de los resultados en lugar de su transferencia directa a grupos no investigados” (Goetz y LeCompte, 1988:93), se utilizaron técnicas de muestreo no probabilístico para seleccionar a los estudiantes que devendrían los informantes clave. Concretamente, desarrollamos un muestreo intencionado (Manheim, 1977; Patton, 1980 citado por Goetz y LeCompte, 1988) o, en palabras de Goetz y LeCompte (1988), una selección basada en criterios. Como explican Goetz y LeCompte (1988), esta selección exige que el investigador determine por adelantado un conjunto de atributos que deban poseer los informantes clave. En concreto, la selección de los informantes estudiantes tuvo en cuenta los siguientes criterios:

- Participar activamente en el grupo.
- Presentar una participación significativa para el desarrollo del grupo.
- Recibir una valoración positiva del docente.
- Utilizar expresiones sociales o evidenciar el valor de la dimensión social durante el desarrollo del grupo.
- Percibir su predisposición a colaborar a partir de los mensajes intercambiados en el desarrollo de la investigación.

Atendiendo a la disponibilidad y voluntariedad de los estudiantes para colaborar en nuestro estudio, finalmente se entrevistó a 31 estudiantes, es decir, el 37,8% del total de los miembros de los grupos seleccionados. En cualquier caso y de acuerdo con Taylor y Bogdan (2002) y Bradley (1993), se considera un volumen suficiente teniendo en cuenta que aunque la percepción de la dimensión social de cada estudiante aplicado al grupo concreto devenía singular, las últimas entrevistas realizadas no produjeron sorpresas o comprensiones auténticamente nuevas.

En el caso de los docentes, a pesar de que se solicitó entrevistar a los 8 que formaron parte de esta investigación debido a la importancia de las estrategias en torno a la dimensión social, finalmente se realizaron 7 por disponibilidad personal.

El medio por el cual se realizaron las entrevistas quedó supeditado a la elección de los entrevistados, pudiendo elegir entre realizarla presencialmente, por teléfono, chat o videoconferencia. El teléfono fue el principal medio escogido por los informantes. Asimismo, en el caso de un estudiante se realizó por correo electrónico por disponibilidad personal.

El medio utilizado condicionó la duración de las entrevistas. Las telefónicas y presenciales tuvieron una duración aproximada de una hora mientras que las realizadas por chat se dilataron hasta las dos horas.

Todas las entrevistas excepto una (a petición del informante) se registraron mediante una grabadora, previo consentimiento de los entrevistados. Posteriormente, se transcribieron para facilitar su análisis.

### **4.2.3. Cuestionario**

Si bien la investigación que presentamos parte de un punto de vista cualitativo, no se podía obviar la facilidad de acceso a datos cuantitativos a gran escala. La recogida de datos cuantitativos había de permitir contrastar y entender con mayor profundidad los recogidos de manera cualitativa.

Teniendo en cuenta que el cuestionario es una técnica habitual en la investigación educativa (Blaxter, Hughes, y Tight, 2000; McMillan y Schumacher, 2005), se decidió realizar un cuestionario dirigido a los estudiantes, el cual perseguía los siguientes objetivos:

- Entender la dimensión social en el proceso de aprendizaje más allá de los casos analizados, tanto desde un punto de vista positivo como negativo.
- Entrever elementos descriptivos (Blaxter *et al.*, 2000) de los estudiantes y los factores o elementos que influyen en su percepción de la dimensión social.

#### **Elaboración y descripción**

En la elaboración del cuestionario se tuvieron en cuenta otros existentes en el ámbito. Concretamente, se adaptaron los desarrollados por Fung (2004), Gunawardena y Zittle (1997), Richardson y Swan (2003), Rovai (2002b) y Swan y Shih (2005) a partir de la observación y una prueba piloto que se realizó en fases previas a la investigación.

Teniendo en cuenta el contexto y objetivo de nuestra investigación se añadieron algunas preguntas asociadas al trabajo en grupo, las características de los estudiantes, formación de los grupos y valoración de las expresiones sociales en el proceso. En este sentido, se tuvieron en cuenta algunos elementos señalados por (Anderson *et al.*, 2001; Angeli *et al.*, 2003; Molinari, 2004; O'Regan, 2003; Rourke y Anderson, 2002), entre otros.

De manera general, en la elaboración del cuestionario se tuvieron en cuenta las siguientes consideraciones propuestas por Del Rincón *et al.* (1995, citados por Ornellas, 2007), Blaxter *et al.* (2000) y Best (1974):

- Diseño claro y simple.
- Evitar preguntas ambiguas o imprecisas, siendo dos o tres preguntas simples son más útiles que una muy compleja.
- Introducir preguntas que despierten el interés de los encuestados y que sean fáciles de contestar.
- Situar las cuestiones más complejas e importantes en la parte central del cuestionario.
- Formular las preguntas de manera que permitan todo tipo de respuestas, es decir, que éstas no se vean condicionadas.
- Redactar las preguntas preferiblemente en términos positivos.
- Diferenciar las distintas partes del cuestionario para facilitar su cumplimentación.

- Presentar el cuestionario de manera clara y atractiva.
- Enunciados precisos y repetidos tantas veces como sea necesario.

Elaborada una versión provisional del cuestionario, se sometió a un proceso de revisión y validación de contenido por profesionales del ámbito; concretamente, se contrastó con la directora de esta investigación y con los miembros del grupo de investigación Trabajo y Aprendizaje Colaborativo en Entornos Virtuales (TACEV) de la UOC. Los cambios sugeridos o aportaciones fueron incorporados posteriormente. La versión definitiva se recoge en el Anexo 6 (versión para la asignatura inicial de Psicología).

El cuestionario abordaba tanto los procesos generales del trabajo en grupo como los relativos a los de aprendizaje, herramientas, dinámica y papel del consultor. En total, recogía 27 preguntas divididas en las siguientes secciones: Información general; Información relativa a los procesos de trabajo en grupo; Presencia del consultor; Interacción; Satisfacción con el trabajo en grupo; Herramientas utilizadas y; Colaboración y aprendizaje.

Atendiendo a la tipología de preguntas que señalan Blaxter *et al.* (2000), se combinaron escalas de valoración tipo Likert; listas o elección múltiple; categorías; cantidad o información; y preguntas abiertas. Las preguntas abiertas se utilizaron para investigar la percepción de los estudiantes en torno a los temas propuestos a fin de evitar condicionantes o limitaciones en sus respuestas.

La herramienta utilizada para realizar el cuestionario fue el Netquest<sup>46</sup> y se realizó con carácter voluntario, anónimo y no evaluable.

### **Muestra del cuestionario**

El cuestionario fue enviado a todas las aulas de las 4 asignaturas objeto de estudio, en las cuales se incluyen las 8 analizadas. En total, fue enviado a 19 aulas cuya media de estudiantes es aproximadamente 60. La decisión de enviar el cuestionario a todas las aulas vino motivada por la accesibilidad a los consultores de las 4 asignaturas y, por tanto, a todos los estudiantes de dichas las aulas. Al mismo tiempo, la facilidad de recogida y análisis de los datos a gran escala y la posibilidad de comparar entre la intervención docente fueron puntos clave para ampliar la investigación a todas las aulas.

Finalmente, 192 estudiantes contestaron el cuestionario, es decir, un 16,8% del total a los que fue enviado. Teniendo en cuenta que su finalidad era contrastar puntos de vista con las experiencias vividas en otros grupos, no consideramos relevante si es o no representativa esta muestra. De acuerdo con Taylor y Bogdan (2002), lo importante es el potencial y significación de cada caso para ayudar a responder la pregunta que guía nuestro estudio.

#### **4.2.4. Análisis de documentos**

Como señalan Blaxter *et al.* (2000:205), “todo proyecto de investigación entraña, en mayor o menos medida, el uso y análisis de documentos”. De acuerdo con Taylor y Bogdan (2002: 149), el análisis de documentos permite “adquirir conocimientos sobre las personas que los

<sup>46</sup> Véase <http://www.solucionesnetquest.com/>

redactan y mantienen al día. (...) estos materiales permiten comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y actividades de quienes los producen”.

En concreto, para desarrollar nuestra investigación analizamos dos tipos de documentos:

- **Documentos provenientes de los grupos**, como consecuencia de su actividad: documentos versionados por los miembros y documentos finales entregados.
- **Documentación académica** vinculada a la asignatura, la cual es facilitada en cada escenario: plan docente, enunciados, materiales y guías.

Atendiendo al tipo de documentos analizados, los principales objetivos que perseguíamos son los siguientes:

- Comprender el desarrollo del grupo de manera holística y profunda, contrastando la interacción generada, con los documentos creados y la guía docente.
- Comprender las dinámicas grupales en función de la intervención docente, focalizando en el diseño del proceso y su acción.
- Detectar los elementos asociados a la dimensión social que son contemplados por los docentes, tanto en los materiales del curso como en su intervención durante el proceso.

### **4.3. Proceso de análisis e interpretación de los datos**

De acuerdo con Merriam (1998), el análisis de datos se refiere al proceso de dar sentido a la información recogida. Y dar sentido a los datos implica la consolidación, la reducción y la interpretación de lo que la gente dice y lo que el investigador ha visto y leído de ello es el proceso de construcción de significado. Se trata, por tanto, de procesar e interpretar los datos recogidos a través de los instrumentos señalados para responder a la pregunta que guía nuestra investigación. Yin (2003) advierte que el análisis de las evidencias recogidas a través del estudio de caso es uno de los aspectos más dificultosos de este tipo de metodología. Es por ello que Blaxter *et al.* (2000) afirma que analizar los datos consiste justamente en desplazarse del caos al orden y del orden al caos, a menudo simultáneamente.

En una investigación de carácter crítico-interpretativo, el análisis de los datos no se localiza en una etapa concreta, no es un proceso lineal, paso a paso (Merriam, 1998). Más bien deviene un proceso continuo que se lleva a cabo a lo largo de la investigación y en el cual los primeros análisis inciden en la posterior recolección de datos (Blaxter *et al.*, 2000). Corbetta (2003) señala en esta línea que desde esta perspectiva metodológica la teoría es “descubierta” en el curso de la investigación.

De acuerdo con estas consideraciones, en nuestro caso el proceso de análisis de datos se desarrolló de manera paralela a la recogida de los mismos, es decir, ambos procesos se llevaron a cabo de manera *simultánea* (Merriam, 1998). Efectivamente, como sugiere Merriam (1998), el análisis comenzó con la primera observación realizada. Este proceso facilitó guiar la investigación durante su desarrollo en función de las preguntas de investigación.

Atendiendo a los instrumentos de recogida de datos empleados en nuestra investigación (observación, entrevistas semi-estructuradas y cuestionarios), se obtuvieron diferentes tipos de evidencias: algunas de naturaleza cualitativa y otras de carácter cuantitativo. Las estrategias de organización y análisis de datos se abordan a continuación.

#### 4.3.1. Análisis cualitativo

De acuerdo con Patton (1990 citado por Merriam, 1998), los datos cualitativos consisten en “citas directas de personas sobre sus experiencias, opiniones, sentimientos y conocimientos”. En esta línea, Corbetta (2003:54) advierte que para analizar los datos cualitativos es necesario adoptar una perspectiva holística, ya que “el objeto del análisis no está representado por la variable -como sucede en el caso de los datos cuantitativos-, sino por el individuo en su totalidad”.

Los datos recogidos a través de la observación, la entrevista y las preguntas abiertas del cuestionario presentaban una naturaleza cualitativa, por lo que fueron analizadas en consecuencia.

De manera general, el procedimiento utilizado para analizar los datos cualitativos siguió las consideraciones propuestas por Miles y Huberman (1994 citados por Yin, 2003) y Blaxter *et al.* (2000):

1. Organizar los datos reduciendo su longitud y alcance a fin de brindar una información adecuada y útil. En esta línea, se utilizaron diferentes técnicas para ordenar y sintetizar la información recogida de las sugeridas por Blaxter *et al.* (2000):
  - a. Codificación. De acuerdo Merriam (1998), la codificación no es más que asignar algún tipo de designación corta (palabras, letras, números, frases o combinaciones de éstos) a los diferentes elementos de los datos de manera que se puedan recuperar fácilmente las piezas específicas de los datos.
  - b. Anotaciones, es decir, notas marginales o subrayados para atraer la atención hacia las secciones más significativas que pueden ser citadas o extraídas más adelante además de devenir un medio para refinar y desarrollar las ideas.
  - c. Rótulos o palabras significativas asociadas a un esquema analítico para orientar el análisis de ciertos pasajes o enunciados con posterioridad.
  - d. Selección, un proceso clave de la organización de datos en virtud del cual se escogen ítems interesantes, significativos, insólitos y representativos a fin de ilustrar los argumentos.
2. Disponer y transformar los datos para facilitar una presentación más ordenada a través de, por ejemplo, gráficos, diagramas o matrices. El Anexo 7 recoge un ejemplo de la matriz y gráfico resultantes de la codificación a través de la observación de uno de los grupos seleccionados.
3. Analizar el conjunto de datos ya organizados, abstrayendo a partir de ellos y llamando la atención sobre lo que se considera más importante o significativo.

Si bien los procesos de análisis de datos cualitativos tuvieron lugar en diferentes fases, podemos distinguir tres momentos claves.

La primera fase se desarrolló **junto con el proceso de recogida de datos**, utilizando principalmente **anotaciones y selección**. Asimismo, durante esta fase se localizaron algunos **códigos** específicos en relación a las expresiones sociales que tenían lugar en los grupos y **rótulos** vinculados a momentos, factores o elementos relevantes asociados a la dimensión social. Este proceso fue clave para adoptar una perspectiva global de los datos recogidos y las situaciones analizadas.

En una segunda fase se llevó a cabo una **observación sistematizada** de los mensajes intercambiados en el seno de los grupos a través de **categorías** para conceptualizar y entender qué es la dimensión social y cómo aparece en los grupos. Este proceso se realizó a través de la codificación y selección de las expresiones sociales que tienen lugar en los grupos. Con este objetivo, se utilizó el programa de análisis cualitativo Atlas.ti.

Concretamente, para llevar a cabo la observación sistematizada de los grupos se partió de la propuesta realizada por Rourke *et al.* (1999). Teniendo en cuenta que esta categorización se orienta a la interacción en conversaciones electrónicas y no tanto a los grupos virtuales reducidos fue necesaria su adaptación para dar respuesta al contexto específico analizado.

La elaboración de las categorías<sup>47</sup> se emprendió desde las primeras fases de la investigación a partir de la literatura en el ámbito. La primera propuesta<sup>48</sup> se realizó en anteriores investigaciones (Pérez-Mateo y Guitert, 2007). En el seno de la presente investigación, se realizó una prueba piloto con un grupo de estudiantes novicios de Ing. Informática. El procedimiento seguido consistía en leer las interacciones registradas e ir clasificándolas en función de los códigos o categorías establecidas. Posteriormente, se fueron incorporando otros grupos de diferentes asignaturas y perfiles. Este proceso se desarrolló repetidas veces hasta definir qué categorías sociales aparecen en los grupos y garantizar que todas las expresiones vinculadas podían ser codificadas bajo un indicador claro y diferenciado de los otros indicadores. Asimismo, las categorías fueron contrastadas con la directora de esta investigación y expertos en el ámbito.

Establecidas las categorías de análisis se procedió a la codificación definitiva de las expresiones sociales registradas únicamente en los espacios destinados al intercambio de mensajes: área de debate y comunicación síncrona mediante chat. La comunicación mantenida en el wiki o en los documentos generados por los estudiantes ha sido omitida, atendiendo a las limitaciones de la investigación y que la existencia de los recursos sociales en estos espacios es esporádica. En todo caso, no presenta diferencias en cuanto a su naturaleza respecto a la comunicación analizada. Asimismo, se codificaron las expresiones sociales contenidas en el cuerpo de los mensajes. Esta codificación se basó en un proceso sistemático de codificación de los 3669 mensajes enviados por los estudiantes al entorno del equipo así como de las conversaciones síncronas almacenadas en el área de ficheros (10 en total).

Con esta finalidad y siguiendo los consejos de Muñoz (2005), se elaboró una tabla que contenía una definición concreta y algunos ejemplos por cada código. Asimismo, se codificaron los nombres y los períodos exactos de realización de actividades. De esta manera, cada expresión social quedaba codificada bajo un indicador, un período de tiempo y un nombre.

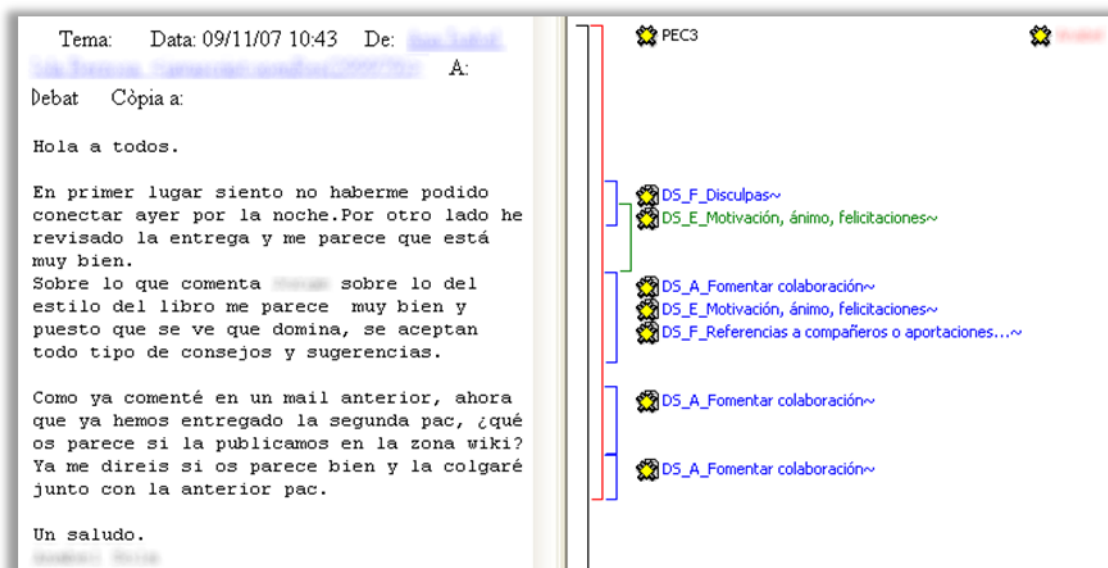
---

<sup>47</sup> Véase Capítulo. 8.

<sup>48</sup> Véase Anexo 8.

Como en las investigaciones realizadas por Hillman (1999) y Fahy *et al.* (2000), se seleccionó la oración como unidad de análisis. Es importante remarcar que desde la UOC se anima a los estudiantes a escribir mensajes claros y estructurados, por lo que las oraciones son fácilmente identificables (Rourke *et al.*, 1999) además de tener sentido en sí mismas. Asimismo, se seleccionó la oración frente a otras unidades sintácticas (como el párrafo o el mensaje) por su potencialidad para aportar comprensión sobre el intercambio de las expresiones sociales que tienen lugar en los grupos, al ser más detallada y concreta. Asimismo, siguiendo la metodología propuesta por Rourke *et al.* (1999), quienes realizaron una combinación de la unidad sintáctica (mensaje) y la unidad temática<sup>49</sup> para analizar las conferencias electrónicas, también se tuvieron las unidades temáticas. No obstante, como señalaron estos investigadores en siguientes estudios (Anderson *et al.*, 2001), se decidió establecer un máximo de tres indicadores por cada oración. De esta manera, se fomenta tomar una decisión (Anderson *et al.*, 2001) sobre la preeminencia de unos indicadores u otros. Este hecho fue especialmente importante en el caso de la comunicación síncrona, caracterizada por ser espontánea, poco clara y adoptar un estilo de conversación, aspectos que dificultan la identificación de oraciones (Rourke *et al.*, 1999).

Bajo este procedimiento se analizaron los 3669 mensajes y las 10 conversaciones síncronas como se ilustra en la Imagen 4.5, la cual recoge un ejemplo de cómo fueron codificadas las oraciones de los mensajes.



**Imagen 4.5.** Ejemplo de codificación de las expresiones sociales en los grupos.

Cabe remarcar como limitación de nuestra investigación que este proceso se realizó únicamente en los grupos correspondientes a estudiantes novicios (12 en total) y los expertos de la titulación de Psicología (4 grupos). La decisión de declinar la codificación de los mensajes de los 4 grupos formados por estudiantes expertos de Ing. Informática surge de los propios datos recogidos. De los cuatro equipos analizados, dos de ellos manifestaron haberse comunicado frecuentemente por medios que no estaban al alcance de la investigadora (chats que no fueron registrados, teléfono y correo electrónico). Atendiendo a este hecho se decidió

<sup>49</sup> Entendida como “un único pensamiento o idea que transmite un único elemento de información extraída de un segmento de contenido” (Budd, Thorp, and Donohue, 1967 citados por Rourke *et al.*, 1999).



obviar su codificación por lo que el análisis de estos equipos se basa en las entrevistas y la observación no sistemática del entorno grupal. Asimismo, cabe remarcar que el desconocimiento por parte de la investigadora del contenido intercambiado resultaba un obstáculo importante para interpretar el objetivo de la interacción.

Para garantizar la adopción de un criterio único para realizar el proceso de categorización, los 8 primeros grupos (correspondientes al 50% del total) fueron codificados conjuntamente entre la investigadora principal y la directora de este estudio. Asimismo, una vez finalizado dicho proceso se revisó por segunda vez la categorización de todos los mensajes y conversaciones síncronas de todos los grupos.

Posteriormente se representaron gráficamente los resultados obtenidos a través de la categorización de los grupos a fin de facilitar su organización, visualización e interpretación.

La tercera fase se orientó a **analizar los grupos desde una perspectiva global** a fin de comprender la dimensión social más allá de los indicadores identificados, esto es, cómo se manifiesta la dimensión social en los grupos y el papel que desempeña. Para ello se recopiló y analizó la siguiente información de cada equipo: observación (tablón del docente y mensajes), documentos generados, entrevistas y cuestionario realizados a los miembros pertenecientes al mismo. Este proceso tuvo lugar fundamentalmente a través de **anotaciones, rótulos y selección**. En concreto, se realizó en función de los siguientes temas asociados a las preguntas de investigación:

- Ambiente del grupo y sentimiento de pertenencia al mismo.
- Características de los estudiantes asociadas al trabajo en grupo y a la dimensión social.
- Evidencias de la relación establecida entre la dimensión social y el aprendizaje: motivación, participación, soledad, continuidad, etc.
- Evolución de la dimensión social en los grupos, tanto en relación a las etapas por las que pasa el grupo - formación, consolidación, desarrollo y cierre- o a las actividades concretas.
- Situaciones concretas: entregas e inicio de actividad, conflictos, comunicación, implicación, etc.
- Uso de las herramientas tecnológicas y valor para la dimensión social.
- Diseño del proceso de trabajo en grupo: formación de los equipos, actividades planteadas, tiempo destinado al trabajo en grupo, etc.
- Intervención docente, tanto general como en los espacios de los grupos, en las valoraciones o asociada a situaciones concretas.

Los datos obtenidos mediante este proceso fueron agrupados en documentos digitales correspondientes a cada grupo. Posteriormente se contrastó con los recogidos en las preguntas abiertas del cuestionario y las entrevistas a los docentes. En esta ocasión se crearon diferentes documentos en función de los rótulos identificados en los cuales se contrastaba la información proveniente de cada grupo, el cuestionario y la percepción del docente. Estos documentos proporcionaron la base para la construcción del caso, garantizando una perspectiva holística y profunda de las situaciones analizadas.

### 4.3.2. Análisis cuantitativo

Como hemos señalado anteriormente, nuestro estudio se enmarca en la investigación cualitativa. No obstante, fueron recogidos algunos datos para contrastar con los datos recogidos de manera cualitativa y las interpretaciones de la investigadora. Por tanto, el análisis cuantitativo o estadístico es reducido.

Respecto al cuestionario, las preguntas planteadas como escalas de valoración tipo Likert, listas o elección múltiple, categorías y cantidad o información fueron analizadas de manera cuantitativa. La organización de los datos se desarrolló a través de los mismos mecanismos y criterios que los utilizados para las entrevistas, los grupos y las preguntas abiertas del cuestionario: anotaciones y rútuos.

El análisis de los datos obtenidos se basó en la extracción de porcentajes. Este proceso se realizó a través del programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

### 4.3.3. La triangulación de los datos

Para analizar la información obtenida en nuestro estudio hemos recurrido a los denominados procesos de **triangulación**. De acuerdo con Denzin (1978) y Patton (1980) (citados por Taylor y Bogdan, 2002), se llama *triangulación* a la combinación en un estudio único de distintos métodos o fuentes de datos.

Como sugiere Mathison (1988, citado por Merriam, 1998), además de resultar una solución técnica para asegurar la validez de un estudio<sup>50</sup>, el proceso de triangulación fomenta una comprensión holística de la situación, facilitando la construcción de explicaciones plausibles de los fenómenos analizados. Efectivamente, como señalan Taylor y Bogdan (2002), abrevándose en otros tipos y fuentes de datos, se puede obtener una **comprensión más profunda** y clara del escenario y de las personas estudiados; esto permite orientarse hacia la aprehensión de totalidad o contextualización (Velasco y Díaz de Rada, 1997).

El proceso de triangulación en nuestro estudio ha consistido, en primer lugar, en contar con diferentes **instrumentos complementarios** de recogida de datos: observación, entrevistas, cuestionario y análisis de documentos. Asimismo, se ha tenido presente disponer de la percepción de los diferentes actores implicados (estudiantes y docentes). En segundo lugar, la información ha sido analizada a través del **contraste de datos y actores** para garantizar una mirada **holística a la vez que precisa** del objeto de estudio.

## 5. Procedimiento de investigación: fases del proceso

Desde que empezamos nuestro estudio en septiembre de 2005, el procedimiento seguido se ha desarrollado a través de diferentes etapas. De acuerdo con Rodríguez *et al.* (1996 citados por Ornellas, 2007), en la investigación interpretativa se distinguen 4 fases específicas: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa. Estas fases así como las acciones asociadas se ilustran en la Figura 4.4.

---

<sup>50</sup> En el apartado 6 incidimos concretamente en el proceso de triangulación como un elemento clave en la validez de la investigación.

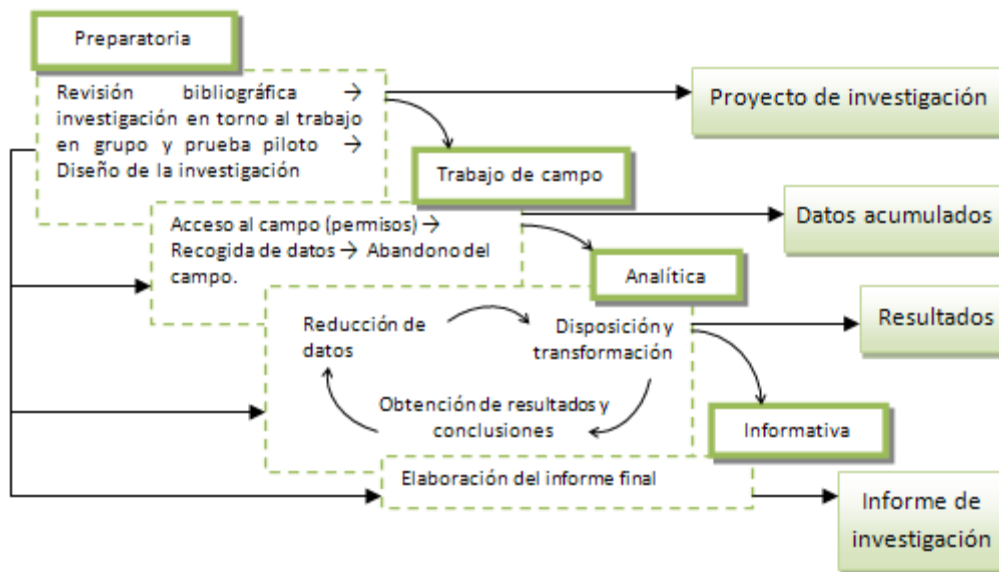


Figura 4.4. Fases de la investigación interpretativa (en base a Rodríguez et al. (1996).

Como hemos evidenciado anteriormente, la investigación es un proceso desordenado cuyas etapas no siguen un orden lineal (Blaxter *et al.*, 2000), por tanto, las acciones asociadas a cada una pueden tener lugar durante el desarrollo de otras. La descripción del proceso desarrollado así como las interferencias entre las diferentes etapas se recoge a continuación.

- **Fase preparatoria**

La fase preparatoria tuvo una duración de dos años, siendo las principales actividades realizadas la revisión bibliográfica del tema, el diseño de la investigación y el desarrollo de experiencias o prueba piloto.

Un proceso clave que tuvo lugar al iniciar el proceso fue la **revisión bibliográfica**, la cual se centró en tres ejes: el contexto educativo actual, los procesos de colaboración y la dimensión social como un elemento clave en el proceso de aprendizaje. Si bien se tuvieron en cuenta otros contextos, la exploración inicial de la investigación focalizó en el entorno virtual.

De manera paralela a este proceso, tuvieron lugar dos experiencias relacionadas.

Por un lado, se realizó una investigación en torno a las **competencias TIC y el trabajo en equipo** en entornos virtuales, el resultado de la cual fue una publicación en una revista (Guitert *et al.*, 2007). Este proceso devino un elemento clave como introducción al aprendizaje en línea y el trabajo en grupo virtual.

Por otro lado, tuvo lugar una **prueba piloto** enfocada a la dimensión social en el proceso de aprendizaje virtual. Concretamente, se desarrolló en una de las aulas de la titulación de Turismo de la asignatura inicial a partir del análisis no sistematizado de cuatro grupos con diferentes grados de uso y frecuencia de las expresiones vinculadas a la dimensión social. Esta investigación, la cual tuvo una duración de 4 meses, partió principalmente de la literatura en el ámbito y contaba con el principal objetivo de proponer una categorización de la dimensión social así como aportar una primera visión sobre la configuración de la dimensión social.

Además de proporcionar una base para definir las categorías de la dimensión social devino relevante para el planteamiento de las herramientas de recogida de datos y, de manera general, para facilitar y agilizar el proceso posterior. Estos resultados fueron contrastados con algunos expertos del ámbito y recogido en una publicación (Pérez-Mateo y Guitert, 2007). A partir de esta publicación, se participó en unas jornadas centradas en la ética en la investigación (Pérez-Mateo, 2007).

Todos estos elementos se tuvieron en cuenta para **diseñar la investigación**. De esta manera, se delimitó el punto de partida, pregunta de investigación y finalidad, aproximación metodológica, elección del caso y definición de los instrumentos de recogida de datos. Teniendo en cuenta la aproximación metodológica adoptada, en este proceso fue necesario el planteamiento de una serie de consideraciones sugeridas por Silverman (1993). Este investigador señala que antes de empezar una investigación cualitativa es importante evitar de entrada dos errores fundamentales en la formulación de la investigación:

El primero consiste en no distinguir suficientemente entre lo que él denomina un “problema social” –o problemas que se discuten en el mundo que nos rodea- y un problema de investigación. Tanto el planteamiento de nuestro estudio como las referencias encontradas en la literatura del ámbito evidencian que nos encontramos claramente ante un problema de investigación.

El segundo deriva del primero y evidencia que no consiste en saber poco de mucho, sino en saber mucho de poco (Silverman, 1993). Este criterio fue clave para escoger el estudio de casos como método y focalizar en un aspecto concreto: la dimensión social en el trabajo en grupo en un entorno virtual y universitario.

Silverman (1993) añade que no debemos caer en 4 trampas absolutistas o “saberes” previos a la investigación: cientifismo, progreso, turismo y romanticismo. De manera general, tales trampas enfatizan en la necesidad de conocer en profundidad el contexto de análisis a través del aislamiento de prejuicios como un todo. En nuestro caso se trata, por tanto, de aislar las preconcepciones tanto de la dimensión social (por ejemplo, pensar que la dimensión social es siempre deviene un beneficio para la dinámica o que ante un mismo planteamiento se desarrollará de la misma forma) como del medio virtual (conceder mayores beneficios al medio virtual o presencial, asociar el surgimiento de la dimensión social con una herramienta determinada sin tener en cuenta las características de las personas que los utilizan, etc.) de manera que la teoría sea descubierta en su desarrollo. Asimismo, es clave la comprensión del problema de manera holística, en el cual el desarrollo de los grupos analizados no puede interpretarse si no es en el contexto real en el cual tienen lugar (asociado al medio virtual, planteamiento e intervención docente, posibilidades tecnológicas, etc.) a través del conocimiento de las características y puntos de vista de los actores que lo experimentan.

- **Trabajo de campo**

La metodología cualitativa nos acerca al **trabajo de campo**, entendido como el período y el modo de la investigación dedicado a la recopilación y registro de datos (Velasco y Díaz de Rada, 1997). Siguiendo a Edgerton y Lagness (1977 citados por Velasco y Díaz de Rada, 1997), el trabajo de campo se caracteriza por 3 principios básicos:

1. Los mejores instrumentos para conocer y comprender una cultura (...) son la mente y la emoción de otro ser humano. En este caso, es la única manera de poder responder las preguntas de investigación planteadas.
2. Una cultura debe ser vista a través de quien la vive, además de a través del observador científico. Para entender realmente el problema de investigación propuesto es necesario, por tanto, adoptar el punto de vista del nativo, es decir, del actor social.
3. Una cultura debe ser tomada como un todo, de forma que las conductas culturales no pueden ser aisladas del contexto en el que ocurren.

En nuestra investigación el trabajo de campo se desarrolló en un año (período comprendido entre octubre de 2007 y octubre de 2008). Las principales acciones realizadas durante este período son el acceso al campo, la recogida productiva de datos y el abandono del campo.

El **acceso al campo** comportó la petición formal de entrada a las aulas seleccionadas así como la gestión de los permisos necesarios para facilitar la participación de la investigadora en las aulas concretas. En concreto, las fases seguidas para entrar al campo se resumen a continuación:

1. Elegir las asignaturas y solicitar los permisos necesarios para acceder a éstas. Para ello, se envió una petición a cada uno de los Profesores Responsables de Asignatura<sup>51</sup> de las tres seleccionadas. En ésta se solicitaba la entrada a las aulas y se explicaba brevemente el objetivo de la investigación así como diversos datos de la investigadora. Las asignaturas se desarrollaron en el período comprendido entre septiembre de 2007 y febrero de 2008.
2. Aceptada la participación de la investigadora en las aulas por parte de los profesores responsables, se consensuó con éstos las aulas concretas, dos por asignatura, en las que se realizaría la investigación. En este proceso, se les proporcionó un modelo de mensaje para facilitar la gestión<sup>52</sup>, en el cual se explicaba el objetivo de la investigación y las principales actividades que se llevarían a cabo en sus respectivas aulas. Aceptada su colaboración, la investigadora se puso en contacto con ellos para agradecer su colaboración además de concretar su participación<sup>53</sup>.
3. El siguiente paso, consistió en enviar a los docentes un modelo de mensaje<sup>54</sup> para informar a los estudiantes de la presencia de la investigadora en las aulas antes de acceder a éstas. Teniendo en cuenta que toda acción queda registrada a través de un historial consultable por los estudiantes era necesario, por tanto, que tuviesen conocimiento de este hecho previamente a la participación.
4. Una vez introducida en el aula se procedió a realizar una presentación formal<sup>55</sup>, en la cual, siguiendo las consideraciones de Taylor y Bogdan (2002) se adoptó un tono distendido y se aportaron datos sobre la investigadora sin dejar claro el objetivo de la investigación. Cabe destacar que el acceso se realizó con los datos reales de la

---

<sup>51</sup> Ver anexo 9.

<sup>52</sup> Ver anexo 10.

<sup>53</sup> Ver anexo 11.

<sup>54</sup> Ver anexo 12.

<sup>55</sup> Ver anexo 13.

investigadora a fin de facilitar información adicional a los estudiantes o contactar con la investigadora.

A partir de este momento comenzó la **recogida de datos** a través de la **observación** no sistemática. No obstante, durante el período inicial, la recolección de datos fue secundaria para llegar a conocer el escenario y las personas que lo componen (Taylor y Bogdan, 2002). Este período comportó un esfuerzo importante para la investigadora teniendo en cuenta que, de acuerdo con Taylor y Bogdan (2002:53), “cuando entran por primera vez en el campo, los observadores se encuentran con frecuencia abrumados por la cantidad de información que reciben”. Esta sensación queda reflejada de la siguiente manera en las notas de campo: “**C.O.:** Me siento desbordada por la cantidad de información que hay en las diferentes aulas (...) Esperé a entrar en todas las aulas a las vez y ahora me encuentro que de una sola aula tengo más de 500 mensajes por revisar”.

Tras atravesar la primera fase de familiarización y conocimiento del entorno se procedió con la **observación en los grupos** para seleccionar los que devendrían el contexto concreto de nuestra investigación. Se solicitó expresamente a los 20 grupos seleccionados su colaboración en la investigación<sup>56</sup>. De manera paralela se procedió a la construcción, contraste con diferentes investigadores y envío del **cuestionario** con la consiguiente información para los docentes y estudiantes<sup>57</sup> a través de la observación y la literatura en el ámbito (fase preparatoria).

El siguiente paso consistió en la elaboración y contraste con diferentes investigadores de los guiones de **entrevistas** (para estudiantes) a partir de los datos recogidos en el cuestionario, la observación y el contraste con la literatura del ámbito (fase preparatoria). La confirmación y disponibilidad de los informantes clave para su colaboración en la investigación se gestionó a través del correo electrónico<sup>58</sup>. El guión de entrevistas para los docentes se construyó durante este proceso siguiendo los mismos procedimientos.

A partir de este momento, se procedió a **abandonar el campo** para centrar la atención en el análisis de los datos recogidos.

Fruto de los primeros análisis realizados durante esta fase surgió una publicación en torno al sentimiento de grupo (Pérez-Mateo y Guitert, 2008a) y la participación en un congreso asociado a las herramientas (Pérez-Mateo y Guitert, 2008b).

- **Analítica**

La fase analítica comenzó al mismo tiempo que el trabajo de campo, si bien se prolongó hasta septiembre de 2009. Las principales acciones asociadas son la reducción de datos, disposición y transformación y obtención de resultados y verificación de conclusiones.

Como hemos evidenciado anteriormente al describir el análisis de los datos, obtenidos todos los datos y contrastada la bibliografía del ámbito, comenzó la **sistematización de la observación** a través de la codificación de las expresiones sociales de los grupos.

---

<sup>56</sup> Ver Anexo 14.

<sup>57</sup> Ver Anexo 15.

<sup>58</sup> Ver anexo 16.

Posteriormente, se procedió a ordenar y analizar los datos procedentes de las **entrevistas y cuestionario**.

Este proceso así como la obtención de resultados y verificación de conclusiones se realizó a través de la **triangulación** de los datos obtenidos.

Asociada a esta etapa se realizaron las siguientes publicaciones: Pérez-Mateo y Guitert (2009a) y Pérez-Mateo y Guitert (2009b).

- **Informativa**

La etapa informativa o la **elaboración del informe** final tuvo lugar de manera simultánea a las tres fases anteriores de manera que se construyó a medida que se avanzaba en el proceso. Atendiendo al carácter cualitativo de la investigación, el informe que presentamos es el resultado de una constante reestructuración, de avance y retroceso, en función del proceso de análisis e interpretación de los datos.

En consecuencia, la etapa informativa devino transversal a todo el proceso investigativo y la más extensa, finalizando en abril de 2010.

## 6. Sobre la calidad de la investigación

Taylor y Bogdan (2002:126) afirman que “en la investigación cualitativa el problema de la “verdad” es difícil”. Es por ello que las referencias a la falta de validez o rigurosidad de esta metodología son frecuentes. Efectivamente, Taylor y Bogdan (2002) aseguran que las entrevistas son susceptibles de producir las mismas falsificaciones, engaños, exageraciones y distorsiones que caracterizan el intercambio verbal entre cualquier tipo de personas; a esta situación se añade que las personas dicen y hacen cosas diferentes en distintas situaciones. Sin embargo, los mismos investigadores aseguran que un investigador cualitativo no debe estar interesado en la verdad *per se*, sino en las perspectivas; esto es, que “la validez y el valor del documento personal no depende de su objetividad o veracidad” sino de “que su historia refleje sus propias actitudes e interpretaciones personales”. En esta línea Goetz y LeCompte (1988) señalan que la información suministrada por los informantes es válida aunque solo represente un punto de vista particular.

Merriam (1998) enfatiza ante esta situación que, afortunadamente, se pueden usar algunas estrategias para garantizar la validez (interna y externa) y fiabilidad de la investigación cualitativa. A continuación describimos cómo se han abordado estos criterios en el desarrollo de nuestra investigación.

### 6.1. Validez interna

La **validez interna** alude a la cuestión de cómo se ajustan los resultados de la investigación a la realidad. En esta línea, destaca las siguientes estrategias:

- *Triangulación*. Taylor y Bogdan (2002) apuntan que en una investigación es importante establecer controles cruzados y examinar la coherencia de lo dicho en diferentes

relatos del mismo acontecimiento o experiencia mediante fuentes diferentes. El uso de diferentes técnicas de recogida de información para contrastar los datos obtenidos es una estrategia clave para garantizar la rigurosidad del análisis realizado. Efectivamente, los datos obtenidos con una técnica de recogida de datos pueden utilizarse para comprobar la exactitud de los que han sido recogidos con otra (Goetz y LeCompte, 1988), a la vez que fomentan una mirada holística y profunda (Mathison, 1988 citado por Merriam, 1998; Taylor y Bogdan, 2002). Como argumentan Goetz y LeCompte (1988:36) “la triangulación impide que [el investigador] acepte demasiado fácilmente la validez de sus impresiones iniciales; amplía el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación (Glaser y Strauss, 1967) y ayuda a corregir los sesgos que aparecen cuando el fenómeno es examinado por un solo observador”.

En el caso de nuestro estudio, los **diferentes instrumentos, tipos de datos y actores implicados** contribuyeron a desarrollar procesos de triangulación y garantizar su rigurosidad. De acuerdo con Velasco y Díaz de Rada (1997), las entrevistas proporcionaron sentido a las acciones a veces incomprensibles que se observan a la vez que corrigieron las inferencias a veces precipitadas que se obtienen por observación. Al mismo tiempo, el cuestionario facilitó contrastar los datos provenientes de los grupos con otros de diferentes características; las entrevistas a los docentes, adquirir una mirada global; y el análisis de documentos, comprender en profundidad el desarrollo del grupo e intervención docente en relación a los aspectos sociales. De esta manera, siguiendo las consideraciones de Velasco y Díaz de Rada (1997), los datos obtenidos aportaron diferentes tipos de información para su triangulación: la observación y análisis de documentos, descripciones, es decir, discurso propio, interpretativo y “denso”; y la entrevista y el cuestionario discurso ajeno.

De esta manera, la triangulación de datos ha resultado un proceso clave en la investigación desarrollada teniendo en cuenta que la observación por sí sola hubiese producido una mirada sesgada y superficial del contexto; las entrevistas a los estudiantes aisladas de la observación hubiesen perdido el contexto necesario para poder ser interpretadas; el cuestionario y análisis de documentos por sí solos hubiesen perdido el contexto de referencia; y las entrevistas a los docentes contribuyeron a comprender el contexto en la medida que aportaban datos desde un punto de vista global.

Todo este proceso ha permitido establecer una coherencia entre los datos de cara a asegurar una relación entre éstos y lo que los estudiantes y docentes dicen y hacen (Taylor y Bogdan, 2002), permitiendo dimensionarlo respecto al conjunto de factores o elementos que inciden o intervienen en el desarrollo de los grupos como un conjunto estructurado, como un todo (Velasco y Díaz de Rada, 1997).

- *Realizar controles externos.* En el caso de nuestra investigación, este proceso se realizó tanto respecto a los instrumentos de recogida de datos (extracción de categorías, cuestionario y entrevistas) como en relación a resultados o conclusiones obtenidos en su desarrollo a través del contraste con expertos en el ámbito, en concreto: la directora de esta investigación, el grupo de investigación TACEV y otros investigadores expertos.



- *Observación a largo plazo*, a través de la permanencia prolongada en el campo, tanto en el contexto del aula como posteriormente en el proceso de entrevistas.
- *Prevenir los sesgos del investigador*, a través de la aclaración de los supuestos del investigador, la visión del mundo, y la orientación teórica al inicio del estudio. Este proceso tuvo lugar en la etapa preparatoria a través de las consideraciones de Silverman (1993). Asimismo, desde la etapa inicial y durante todo el transcurso la triangulación metodológica y el contraste de los datos facilitó el aislamiento de creencias, perspectivas, predisposiciones y prejuicios de la investigadora (Taylor y Bogdan, 2002), adoptando una actitud de extrañamiento (Velasco y Díaz de Rada, 1997).
- *Revisión de los participantes*. Con este fin y gracias al carácter virtual del estudio, llevaba un diario detallado que me permitía repasar los datos obtenidos y evitar posibles contradicciones o dudas que iban surgiendo y propiciar, así, que los posibles sesgos sean descubiertos en el transcurso del estudio, sin esperar a los análisis *post hoc* (Campbell, 1979, citado por Goetz y LeCompte, 1988). Esto fue especialmente importante durante la realización de las entrevistas, permitiendo repasar datos para ver lo que ya está dicho, lo que no ha quedado claro (Taylor y Bogdan, 2002:131) y las posibles incoherencias.

## 6.2. Validez externa

La validez externa se refiere a la representatividad (Blaxter *et al.*, 2000) de los resultados obtenidos, es decir, en qué medida las conclusiones pueden ser **aplicadas en otras situaciones**.

Merriam indica que la validez externa puede ser abordada a través de las siguientes estrategias:

- *Descripciones densas y detalladas*, es decir, proporcionar la suficiente descripción como para que los lectores sean capaces de determinar cuán cerca se encuentra su propia situación de la descrita por el investigador y, por tanto, si los resultados pueden ser transferidos. Con esta finalidad, en nuestro estudio hemos intentado ofrecer una descripción amplia a la vez que detallada de las conclusiones obtenidas. Cabe remarcar en este aspecto el esfuerzo en recoger un volumen importante de datos así como el análisis minucioso de los mismos. Esto ha permitido la configuración de un apartado enfocado a las estrategias docentes que hemos planteado de manera general para fomentar su generalización.
- *Tipicidad o categoría modal*, esto es, evidenciar cuán típica es la situación descrita en comparación con otras de manera que los usuarios puedan comparar con sus contextos particulares. En esta línea, hemos recurrido al contraste continuo con la literatura del ámbito.
- *Diseño multiespacio*, es decir, el uso de varios casos o situaciones para favorecer que los resultados sean aplicados en un rango amplio de contextos. Con esta finalidad,

hemos recurrido a diferentes planteamientos pedagógicos, perfiles de estudiantes y grados de experiencia.

### 6.3. Fiabilidad

La fiabilidad se refiere a la medida en que los resultados de la investigación pueden ser replicados. En el contexto de las ciencias sociales, cuyo objeto de estudios son seres humanos, el concepto de fiabilidad es difícil de abordar. Es por ello que Lincoln y Guba (1985 citados por Merriam, 1998) sugieren referirse a la “dependencia” o “consistencia” de los resultados obtenidos a partir de los datos. Como sugieren estos investigadores no se trata, por tanto, de determinar si se hallarán los mismos resultados sino evidenciar su consistencia con los datos obtenidos.

Merriam señala las siguientes estrategias para garantizar la fiabilidad en la investigación cualitativa:

- *La posición del investigador*, esto es, informar de los supuestos y teorías que subyacen al estudio, su posición en torno al grupo estudiado, los criterios para la selección de informantes y sus características y el contexto social del cual se recogieron datos. Todos estos elementos han sido evidenciados en el apartado *Contextualizar* y en este capítulo. Asimismo, en el siguiente apartado, *Entrar*, ofrecemos una descripción detallada de las características de los estudiantes.
- *Triangulación*. La triangulación de los datos deviene clave tanto para la validez interna como para la fiabilidad. Anteriormente hemos abordado cómo se ha reflejado este proceso en nuestro estudio.
- *Revisión del proceso*. A fin de llevar a cabo una revisión del proceso seguido el investigador debe describir en detalle cómo se recogieron los datos, qué categorías se derivaron y cómo se tomaron decisiones durante toda la investigación. Estos elementos han sido abordados en este capítulo. Asimismo, hemos dispuesto los apartados y capítulos asociados a resultados de manera que evidencien el proceso seguido para la obtención de categorías y conclusiones en torno a la dimensión social.

Como hemos reflejado en este apartado, hemos orientado nuestra investigación hacia criterios de validez y fiabilidad a fin de garantizar la calidad de las conclusiones obtenidas. Asimismo, siguiendo las consideraciones realizadas por Merriam (1998), en nuestro afán para alcanzar tales criterios hemos incidido en todo momento en la importancia de llevar a cabo el proceso de manera ética. Concretamente, los **aspectos éticos** se han reflejado de la siguiente manera en nuestro estudio:

- Obtención del consentimiento informado de las personas de las cuales se ha obtenido información (Blaxter *et al.*, 2000), a través de la observación, las entrevistas o el cuestionario.
- En la línea de Taylor y Bogdan (2002) se especificaron tanto los objetivos del estudio (finalidades académicas) como la intención de publicar el estudio como disertación de tesis.

- Se ha respetado la seguridad, confidencialidad y privacidad (Taylor y Bogdan, 2002) de las personas implicadas mediante el uso de pseudónimos y la no compartición de los datos obtenidos. En este sentido, cuando se han contrastado algunos datos o conclusiones se ha tenido siempre en cuenta no vulnerar estas tres condiciones.

En base a los objetivos que guían nuestra investigación y las decisiones metodológicas tomadas a este fin, en el siguiente apartado *entramos* en el contexto concreto analizado a fin de situar el caso que presentamos.

---

# PARTE 3

---

## ENTRAR

### *Introducción al objeto de investigación*

---

"[Trabajar en grupo ha sido] *Una experiencia enriquecedora en aspectos insospechados. Un reto intelectual y emocional*".

***Estudiante novicio de la UOC***

---

## Contenido

### CAPÍTULO 5

#### Acercándonos al estudiante de la UOC que aprende en grupo a través de la dimensión social

<b>1. Perfil y experiencia del estudiante que aprende en grupo</b>	<b>133</b>
1.1. Perfil de estudiante .....	133
1.2. Grado de experiencia en el contexto de la UOC y el trabajo en grupo virtual .....	134
<b>2. Aspectos individuales previos al trabajo en grupo</b>	<b>135</b>
2.1. La motivación personal .....	135
2.2. El grado de exigencia respecto a los compañeros y a la tarea a realizar .....	136
2.3. El ritmo de trabajo .....	137
2.4. Actitud frente al entorno tecnológico .....	137
2.4.1. Familiaridad o dominio de las TIC .....	138
2.4.2. Percepción del entorno virtual para el trabajo en grupo	140
2.4.3. Percepción del entorno virtual respecto a la comunicación y la dimensión social .....	141
2.5. Predisposición para el trabajo en equipo .....	142
2.5.1. Percepción del nivel de dificultad del trabajo en equipo	142
2.5.2. Aspectos de la personalidad .....	144
2.5.3. Las experiencias previas vividas .....	144
2.6. Predisposición para las interacciones interpersonales.	145
2.7. Disponibilidad o dedicación .....	147
<b>3. El proceso de trabajo en grupo virtual desde la percepción del estudiante</b>	<b>148</b>
3.1. Experiencia en el trabajo en grupo virtual .....	149
3.2. Expectativas depositadas en el trabajo en grupo .....	149
3.3. El desarrollo de la dinámica .....	150
<b>4. La dimensión social y el aprendizaje: una aproximación desde los actores implicados</b>	<b>151</b>
4.1. La cohesión grupal .....	151
4.2. Sensación de conexión personal .....	153
4.2.1. Apreciar el ambiente virtual más personal .....	153
4.2.2. Sentirse acompañados .....	154
4.2.3. Crear relaciones interpersonales .....	154
4.3. Intercambio entre los miembros .....	155
4.3.1. Solicitar u ofrecer ayudas .....	155
4.3.2. Debatir determinados aspectos del trabajo .....	156
4.4. Motivación e implicación del estudiante .....	156
4.4.1. Predisposición para trabajar .....	157
4.4.2. Esfuerzo y calidad del trabajo individual .....	157
4.5. Sistema de apoyo .....	158
4.6. Continuidad en la asignatura .....	159

## INTRODUCCIÓN

Para poder comprender de manera holística la investigación que presentamos, es necesario, primero, realizar una aproximación general a nuestro objeto de estudio: la dimensión social en el proceso de trabajo en grupo. Y esto lo realizamos desde la propia percepción de los actores implicados. Ciertamente, el desarrollo de la experiencia colaborativa no puede entenderse si no es en relación a las personas que la componen y moldean.

Partiendo de los factores señalados en la literatura del ámbito y de la perspectiva tanto del estudiante como del docente, abordamos en este capítulo aquellos elementos clave asociados al desarrollo del trabajo en grupo con el objetivo de **entender cómo experimenta el estudiante esta metodología y su percepción en relación a los aspectos sociales** en el proceso de aprendizaje.

Se trata, por tanto, de un acercamiento al escenario y objeto de estudio de nuestra investigación a partir de la propia **percepción de los actores implicados** a fin de ilustrar y comprender en profundidad el análisis posterior en torno a la dimensión social en el contexto del trabajo en grupo. Es, además, una aproximación dependiente de los datos obtenidos, de las características concretas de los estudiantes que han formado parte de nuestro estudio, las cuales conforman el punto de partida de nuestra investigación.

Con esta finalidad, en primer lugar, describimos los dos elementos que han configurado la elección del caso, el perfil de estudiante y el grado de experiencia; en segundo lugar, se detallan los factores personales que influyen en la vivencia del aprendizaje colaborativo pero que tienen lugar de manera previa a su desarrollo; en tercer lugar, se aborda cómo experimenta el estudiante el proceso de trabajo en grupo; y, por último, realizamos una aproximación a la dimensión social en el proceso de aprendizaje desde la perspectiva de los actores implicados.

## [CAPÍTULO 5]

# Acercándonos al estudiante de la UOC que aprende en grupo a través de la dimensión social

## 1. Perfil y experiencia del estudiante que aprende en grupo

Para el desarrollo de esta investigación, se implicó a diferentes perfiles de estudiantes a la vez que se tuvieron en cuenta diferentes grados de experiencia. En este apartado, describimos las principales características asociadas a ambos factores.

### 1.1. Perfil de estudiante

Los estudiantes que participan en esta investigación pertenecen a las titulaciones de Ing. Informática y Psicología. Los docentes coinciden en afirmar que *“son diferentes los perfiles de estudiantes”*. Concretamente, señalan el **aspecto comunicativo**, en referencia a la cantidad y contenido, como la diferencia más significativa entre ambos. Una docente argumenta en esta línea *“El estudiante de Psicología es un estudiante muy comunicativo (...) y colaborativo (...) que le gusta que tú seas muy comunicativo, muy personalista y le gustan los toques afectivos. Yo he estado en aulas de Informática como estudiante y el perfil era muy diferente. E incluso los estudiantes que he tenido en los TFC<sup>59</sup>, que son de Informática de gestión, también tenían un perfil muy diferente: una comunicación mucho más escueta, mucho más directa, mucho más fría, menos personalista. Los debates en las aulas de Informática de sistemas eran de tres líneas y un mensaje o dos por persona”*. Como se ha mostrado en el apartado *Presentar la investigación*, si comparamos la media de mensajes en la asignatura inicial observamos que mientras los estudiantes de Ing. Informática escriben una media de 225,6 mensajes, los de Psicología comparten 331,6 partiendo del mismo planteamiento pedagógico. Asimismo, los docentes advierten que existen diferencias en relación al **uso de las expresiones sociales**. Un docente de Ing. informática confirma este hecho cuando comenta en torno a los estudiantes de esta titulación *“no es que se basen muchísimo en este tipo de comunicación, es decir, tampoco hay tantos grupos que de alguna manera utilicen mucho, mucho, mucho esta parte sociabilizadora. Creo que en otros estudios se da más”*.

<sup>59</sup> TFC: Trabajo Final de Carrera.

De manera general, los **estudiantes** consideran que no necesariamente ha de darse una diferencia en función de su perfil y advierten que probablemente responde más a una cuestión “de **personalidad**” que a una diferencia de perfil. No obstante, aquéllos que han interactuado con otros perfiles suelen reparar en las diferencias comunicativas señaladas por los docentes. En esta línea, un estudiante concluye en torno a una experiencia con estudiantes de C. Empresariales: “*los economistas deben ser más de la broma. (...) Quizá aquí [Ing. Informática] la gente va más en serio y allí la gente se lo pasa mejor*”.

Asimismo, docentes y estudiantes enfatizan algunas diferencias entre perfiles asociadas a las **TIC**. Un estudiante compara de la siguiente manera dos grupos formados por diferentes perfiles: “*El hecho de haber cursado dos asignaturas, una con 4 compañeros de perfil tecnológico, es decir, estudiantes de Ing. Informática, y haber cursado la misma asignatura con 4 estudiantes de Empresariales dice que la parte informática no tiene ningún problema virtualmente. Con la parte empresarial que no está tan habituada quizás al trabajo con ordenador o lo que sea, ha habido muchos problemas (...) la gente no reacciona igual. Yo de los informáticos, por decirlo de alguna manera, recibía mensajes en el BCSW. Y de los de empresariales recibía mensajes en el móvil. La conclusión es esa*”.

En todo caso, los docentes advierten que si bien se encuentran, de entrada, diferencias entre los perfiles de estudiantes, “*después se van modelando*” a medida que avanzan en la titulación.

## 1.2. Grado de experiencia en el contexto de la UOC y el trabajo en grupo virtual

De acuerdo con los datos recogidos en el cuestionario, las principales características asociadas al grado de experiencia de los estudiantes implicados en la presente investigación se detallan a continuación.

El Gráfico 5.1 refleja el **grado de experiencia en la UOC**. Como se deduce de éste, mientras que para la mayoría de los estudiantes novicios (85,5%), aquella representó su primera experiencia en la UOC, para los estudiantes expertos de Psicología se situaba entre su 2º y 4º semestre. Para el 92,59% los estudiantes expertos de Ing. Informática era, como mínimo, su 5º semestre.

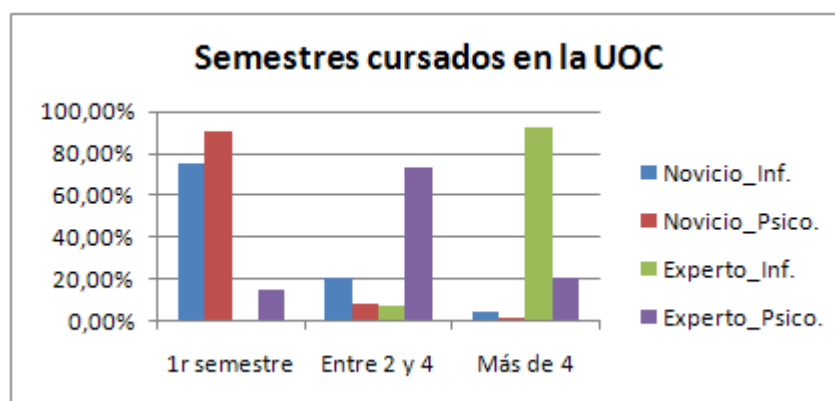


Gráfico 5.1. Semestres cursados en la UOC por los estudiantes.

En relación a la experiencia de **trabajo en grupo virtual** (Gráfico 5.2), el 71,8% de los estudiantes novicios afirmó no haber experimentado nunca esta metodología de trabajo con anterioridad. Por otro lado, el 67,2% de los estudiantes expertos ya había trabajado en grupo en la UOC previamente. Cabe destacar que si bien los estudiantes expertos de Psicología

contaban con un menor número de semestres cursados, su experiencia en trabajo en grupo es mayor que la de los estudiantes expertos de Ing. Informática. Sin embargo, estos últimos presentan la mayor proporción de experiencia en trabajo en grupo virtual asociada al contexto profesional.

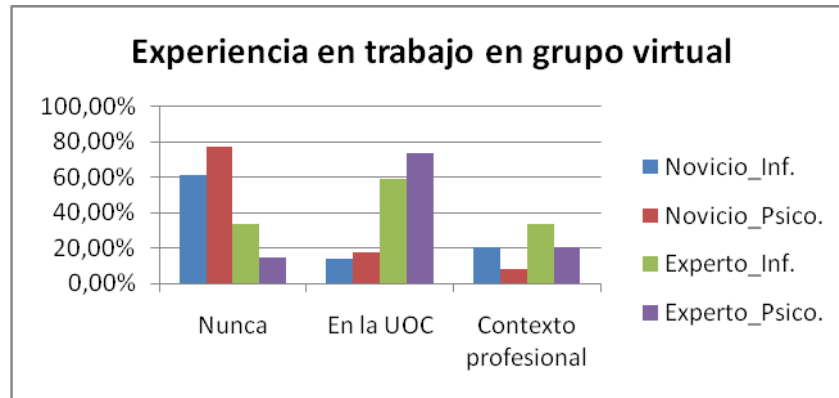


Gráfico 5.2. Experiencia en el trabajo en grupos virtual de los estudiantes.

## 2. Aspectos individuales previos al trabajo en grupo

De acuerdo con la literatura en el ámbito, se detectan algunas características asociadas tanto a las capacidades o habilidades personales como a aspectos de la personalidad de los estudiantes que configuran las actitudes que adoptan frente al trabajo en grupo en general y a los aspectos sociales en particular (Tu y McIsaac, 2002). Estas características o factores tienen lugar de manera individual y previa al trabajo en grupo y presentan interrelaciones entre ellas.

Concretamente, nos referimos a: la motivación personal; grado de exigencia respecto a los compañeros y la tarea a realizar; ritmo de trabajo; actitud frente al entorno tecnológico; predisposición para el trabajo en equipo; predisposición para las interacciones interpersonales; y disponibilidad o dedicación del estudiante. Estos elementos se describen a continuación.

### 2.1. La motivación personal

La motivación personal (Issroff y Del Soldato, 1996 citados por Jones y Issroff, 2005; Brown, 2001) se asocia a su voluntad e interés. En relación a la motivación personal emergen 3 elementos asociados: las motivaciones para matricularse a la UOC, las vinculadas a la asignatura concreta y el nivel de curiosidad.

En primer lugar, las motivaciones que conducen a los estudiantes a **matricularse** en la universidad apuntan principalmente a elementos **vocacionales y/o profesionales**. Un estudiante argumenta en esta línea *“prefiero dedicarle todo el tiempo que crea necesario pero conseguir un buen conocimiento que no ir rápido en sacar una carrera que yo no tengo ninguna prisa real de obtener el título, sino obtener conocimiento: prefiero ir despacio pero seguro”*. Otro estudiante puntualiza: *“la gente que hay en la UOC es súper diferente. Yo creía que la mayoría sería gente que ya tiene una carrera y hace algo como yo, para seguir estudiando y mantener la cabeza un poco despierta. Pero luego ves que hay un poco de todo: hay gente que no es su primera titulación o gente que trabaja ya de informático pero no tenía el título”*.



Atendiendo a estas circunstancias, se evidencia que **parten de una motivación muy elevada**. Efectivamente, los estudiantes manifiestan repetidamente que estaban “*todos con muchas ganas*” o “*todos muy motivados*”. Un estudiante argumenta en esta línea que “*estudiar en la UOC es mucho más complicado que estudiar en cualquier otro tipo de universidad presencial porque siempre hace que tengas que poner mucho más de tu parte*”. En esta línea y de acuerdo con la literatura en el ámbito<sup>60</sup> del aprendizaje en línea, los estudiantes manifiestan asimismo su responsabilidad en **mantener** esa motivación personal. Un entrevistado comenta al respecto “*en el virtual tienes que estar mucho más mentalizado y metido y no puedes decir “bueno, ya me motivará la otra persona” (...) en el presencial, la otra persona te puede apoyar, pero en cambio aquí siempre tienes que ser tú quien tire de ti mismo*”.

Si bien estas circunstancias provocan que la motivación y entusiasmo se **mantenga** en el transcurso de la titulación, se hace más evidente en el caso de estudiantes novicios<sup>61</sup> y expertos que se encuentran al final de la titulación. Por un lado, un estudiante novicio argumenta en esta línea “*Entramos con ganas de sacar el trabajo y hacerlo bien (...) También como fue de las primeras asignaturas, pues vas todavía con más ganas, con más ímpetu de hacer las cosas*”. Por otro lado, un estudiante experto afirma en su presentación personal “*Tengo mucho interés en acabar la carrera cuanto antes mejor, por tanto, muchísimas ganas de trabajar*”.

En segundo lugar, destaca el interés que suscita en el estudiante **las características propias de cada asignatura**, tanto en relación a los contenidos propios como a la metodología de desarrollo, en este caso, asociada al trabajo en grupo. Mientras una estudiante comenta “*Me has ido a coger en una asignatura que no me gusta mucho. Yo soy más de número, me gustan más otro tipo de asignaturas. Esta fue una asignatura que (...) lo que quieres es sacártela pronto porque no es de lo que más te gusta: ya te pueden poner a quien te pongan que lo que vas a hacer es ir a hacerla y fuera*”, otro escribe en su presentación personal “*Estoy muy motivado con esta asignatura ya que la posibilidad de utilizar los conocimientos adquiridos para gestionar un proyecto y desarrollarlo me atraen enormemente*”.

En tercer lugar, Keller (1987 citado por Jones y Issroff, 2005) señala **el nivel de curiosidad** como uno de los elementos clave asociado a los aspectos motivacionales, asociados en este caso al entorno de la UOC como universidad íntegramente virtual y a la tarea a realizar. En este aspecto, se evidencia que el entorno del Campus Virtual así como la metodología del trabajo en equipo despierta un alto grado de curiosidad en los estudiantes novicios. Así lo expresaba el siguiente estudiante en una investigación anterior (Pérez-Mateo y Guitert, 2007): “*Antes de esta experiencia, ya empezaba a sentir curiosidad cuando escuchaba hablar del teletrabajo desde casa*”. En el caso de los estudiantes expertos, se apunta principalmente al contenido de la asignatura.

## 2.2. El grado de exigencia respecto a los compañeros y a la tarea a realizar

En un entorno de trabajo en grupo, frecuentemente, los niveles de exigencia respecto a la tarea, los compañeros y el propio rendimiento son **variables**. Un estudiante evidencia cómo el grado de exigencia influye en la participación en el grupo cuando argumenta “*cada miembro*

<sup>60</sup> Meyer (2002 citado por Cabero, 2006).

<sup>61</sup> Si bien los datos relativos a la presente investigación evidencian una alta motivación, no podemos obviar las diferentes tipologías de estudiantes encontradas en el marco del Proyecto Campus de la UOC: interesados, veteranos aplicados, despreocupados y veteranos cansados (Comunicación realizada por M. Garreta en un seminario de la Cátedra Unesco, 2008).

*tenía una implicación diferente en la asignatura: hay quien valora una buena puntuación y hay quien ya le va bien una nota justa para pasar la asignatura". De manera similar, otro estudiante señala que la experiencia "depende mucho de cómo te planteas tú la asignatura: hay gente que se lo plantea sólo para aprobar y otros que van a sacar nota. Y para mí era el primer cuatrimestre y me gusta dar buena impresión y quería ir a dar, no lo máximo, pero ver qué nivel requería".*

En todo caso, se evidencia que el nivel de exigencia es independiente del perfil y grado de experiencia. Algunos comentarios en esta línea recogidos en diferentes perfiles y grados son los siguientes:

*"Espero del grupo alcanzar los objetivos que nos proponemos, con la máxima puntuación posible y en el tiempo de entrega previsto".*

*"Me gusta el trabajo bien hecho y bien presentado, no me conformo con el aprobado y me gusta el buen ambiente".*

### 2.3. El ritmo de trabajo

El rito de trabajo de los estudiantes (Lobato, 1998 citado por Suárez, 2007) se relaciona con la manera de planificar y llevar a cabo el trabajo individual.

Un docente evidencia que cuando el estudiante trabaja de manera individual se organiza y distribuye el trabajo en función de sus propias necesidades, de manera que éste sea *"adecuado a él"*. En estos casos, **la constancia en el estudio o ritmo de trabajo** depende de cada estudiante. Así lo refleja uno de ellos: *"Hay gente que trabaja más pausada y continuamente y otros que solemos ir más a rachas, o a hacerlo todo de golpe y luego olvidarse de todo durante un tiempo"*.

Sin embargo, estudiantes y docentes coinciden en que cuando se trabaja en **grupo**, éste *"te marca el ritmo del trabajo"*. Aplicado a la práctica, las diferencias en los ritmos de trabajo individuales *"introduce problemas"* o *"dificultades"* en las dinámicas grupales. Un estudiante señala en este aspecto que *"Cada miembro del grupo tiene un estilo de estudio o de trabajo acorde a su experiencia y, a veces, buscar una dinámica consensuada de actuación se convierte en el mayor obstáculo a superar"*. Otro estudiante añade *"uno de los miembros comentó que empezaba a estudiar de nuevo y, por ejemplo, se notaba su impaciencia; yo prefiero el "ir despacio porque tengo prisa"*.

Esta situación puede desembocar en **situaciones críticas** o **posiciones muy diferenciadas** entre los miembros, repercutiendo positiva o negativamente en las dinámicas grupales y en el trabajo individual. De esta manera, mientras algunos estudiantes muestran su satisfacción atendiendo a que todos los miembros trabajaron *"al mismo ritmo"*, otros reconocen que *"En ciertos momentos, me ha roto mi planificación, ya que he tenido que adaptarme al ritmo de la mayoría del grupo. Ha habido momentos en que yo iba atrasada y he tenido que dedicar más horas semanales de las que tenía previstas y momentos que no he podido empezar hasta tener una parte del trabajo de algún compañero"*.

### 2.4. Actitud frente al entorno tecnológico

La actitud que adoptan los estudiantes en torno al componente tecnológico (Tu y Mclsaac, 2002) deviene un elemento clave en un trabajo en grupo que tiene lugar a través de la red y, por tanto, en la configuración de la dimensión social en este medio. Como señala

Cabero (1991), la literatura en el ámbito concluye que las actitudes que se tienen hacia los ordenadores, condicionan significativamente el rendimiento que se obtiene con los mismos.

De acuerdo a dicha actitud, se destacan dos factores clave: la familiaridad o dominio de las TIC (Brindley *et al.*, 2009) y percepción de los contextos de comunicación mediada por ordenador (Tu y McIsaac, 2002) tanto en relación al trabajo en grupo virtual como a los procesos de comunicación.

### 2.4.1. Familiaridad o dominio de las TIC

Brindley *et al.* (2009) señalan que la accesibilidad a la tecnología de los distintos miembros de un grupo y el nivel de habilidad en el uso del medio virtual pueden apoyar u obstaculizar una dinámica de colaboración positiva, es decir, que el dominio de la tecnología puede ser el origen tanto de su frustración como de su motivación.

De acuerdo con estos investigadores, la percepción de la habilidad o aptitud en relación a las TIC es considerado por los estudiantes como un elemento relevante en su participación en el trabajo grupal. El 75% de los estudiantes alega que su dominio de las TIC facilitó su participación en el grupo.

Sin embargo, si desglosamos estos resultados **en función del perfil de estudiante y grado de experiencia** en la UOC, se pone de manifiesto que ambos factores presentan implicaciones en su percepción de cómo el dominio de las TIC facilita su participación en el grupo. La Tabla 5.1 recoge estos datos expresados en porcentajes:

NIVEL DE EXPERIENCIA	ING. INFORMÁTICA	PISCOLOGÍA
ESTUDIANTE NOVICIO	84,08 %	65,51 %
ESTUDIANTE EXPERTO	85,18 %	79,4 %

**Tabla 5.1.** “Mi dominio de la tecnología me ha facilitado el trabajo grupal” (porcentaje de acuerdo).

Como se desprende de la Tabla 5.1, los estudiantes con **mayor experiencia** en el contexto de la UOC perciben que su conocimiento de las TIC **les facilitó el trabajo** en grupo en mayor medida que los estudiantes de su misma titulación con menos experiencia.

Asimismo y como apuntábamos al inicio de este capítulo, el **perfil** de estudiante **tecnológico** asume que su dominio de las TIC le **facilita el trabajo** grupal en mayor medida que los estudiantes de Psicología. Un estudiante de Ing. Informática afirma en este aspecto “*quizás un estudiante tecnológico tiene más facilidad. (...) Te da más facilidad con las herramientas, estás más acostumbrado. Nosotros hacemos todos los trabajos ya delante del ordenador o estás programando o estás ensamblando o haciendo cosas de procesadores*”. La observación en los grupos evidencia que el estudiante de Ing. Informática suele estar acostumbrado a utilizar de manera habitual las TIC, ya que trabaja delante del ordenador. Algunas evidencias recogidas en las asignaturas de Ing. Informática de estudiantes novicios y expertos son las siguientes:

*“Soy Desarrollador de Aplicaciones Web. Este es mi primer semestre en la UOC, y bueno no tengo ningún problema en utilizar Office u Open Office :-)”*

*“Conocimientos previos: Programación Java/C++; Programación Web PHP/ASP; Conocimientos entornos IDE; conocimientos seguridad informática; conocimientos plataformas libres (usuario BSD y Linux)”*.

Los estudiantes advierten que este **dominio de las TIC** presenta diferentes **implicaciones** en la dinámica grupal. Por un lado, les permite estar conectados casi de manera permanente. Como afirma un estudiante: *“tengo mi agenda digital en mi móvil (...) y lo tengo sincronizado con mi PC de mesa... todo esto genera que pueda estar mirando un correo cuando voy en el tren y quieras o no, **estás más comunicado**”*. Por otro lado, algunos señalan que al ser un conocimiento previo *“te deja **más tiempo libre** para dedicarte a otras cosas”*. En este aspecto, los estudiantes de Ing. Informática señalan concretamente la posibilidad de valorar las asignaturas más allá del componente tecnológico y **focalizar en la metodología de trabajo en grupo**. Como se desprende de los siguientes comentarios, destacan que el perfil de estudiante tecnológico presenta un dominio aceptable de las TIC pero sus habilidades colaborativas son mejorables:

*“Me habían hablado de la asignatura como un curso sobre el manejo de herramientas (software Office y similar) y me ha sorprendido el planteamiento del trabajo en grupo desde el principio. La sorpresa ha sido muy favorable, creo que la mayoría de las personas tenemos un cierto contacto con el software pero carecemos de las estrategias de comunicación en red”*.

*“Me ha enriquecido a muchos niveles, sobre todo a nivel de enseñarme que todos debemos ir a una y que lo importante es sacar el trabajo TODOS. A nivel personal me ha aportado mucho. A nivel de conocimientos de informática, no he aprendido demasiado, puesto que procedo de un ciclo formativo de grado superior, en desarrollo de aplicaciones de software”*.

*“Los estudiantes de tipo tecnológico (...) tampoco estamos muy acostumbrados (...) a hacer trabajos en grupo. (...) Un estudiante de Ciencias sociales o así tiene más facilidad y todo que nosotros para estas cosas”*.

Contrariamente, en el caso de los estudiantes de **Psicología**, si bien el 65% de los estudiantes **novicios** afirmó que el dominio de las TIC le había facilitado su participación en el grupo, se evidencia un nivel medio de conocimiento previo de las tecnologías. Los docentes de Psicología coinciden en que sus estudiantes *“no acostumbran a ser muy expertos en informática y les asusta la novedad”*. De hecho, en las actividades previas a la formación del grupo encontramos numerosas referencias a sensaciones de **inquietud o nerviosismo** asociado al factor tecnológico, ya sea por el entorno de la UOC o por la metodología de trabajo en grupo a través de la red. Una estudiante escribe en su presentación personal *“Me encantan los idiomas pero lo que no me gusta tanto es la informática porque estoy muy verde y me defiendo como puedo”*. Otra estudiante comenta en la misma actividad *“Ya he leído el plan docente y verdad es que estoy un poco asustada porque esto de las tecnologías no lo domino mucho”*.

Asimismo, la Tabla 5.1 refleja que la percepción de los estudiantes expertos de Psicología es superior a la de los novicios, evidenciando que esta percepción **va equilibrándose a medida que mejoran su conocimiento del entorno tecnológico de la UOC y de las estrategias básicas de aprendizaje virtual**. Una estudiante refleja este hecho cuando relata cómo fueron sus inicios en la UOC: *“En los primeros trabajos (...) me leía todos los mensajes de los foros, que me hicieron perder mucho tiempo, claro con siete asignaturas... entonces aprendí a filtrar, ir directa al grano, leer el tema del mensaje, saber si te interesa leerlo o no leerlo, reorganizarme”*. En esta línea otra estudiante añade en relación a las estrategias de comunicación virtual: *“es un proceso que creo hago inconscientemente, al principio (hace 4 años) sí que realmente leía mis mensajes con lupa pensando en si la expresión sería la correcta, actualmente no leo dos veces los mensajes. Supongo que confío en mi manera de comunicar”*.

## 2.4.2. Percepción del entorno virtual para el trabajo en grupo

El 62% de los estudiantes encuestados corrobora que el **medio virtual es adecuado para el trabajo en equipo**, esto es, *“que es posible llegar a un consenso y realizar un buen trabajo con gente que no conoces de forma física”*.

Sin embargo, se aprecian diferentes puntos de vista en relación al medio presencial. En primer lugar, de manera general, los estudiantes **valoran el trabajo en grupo presencial** como *“más cómodo”, “más fácil”* o *“mejor”* que el virtual. Aún así, cabe remarcar que la mayoría de los estudiantes **valoran a su vez los beneficios del trabajo en grupo virtual**. Los siguientes comentarios de estudiantes de ambos perfiles y grados de experiencia evidencian estos hechos:

*“[El trabajo en grupo presencial] es más cómodo a la hora de trabajar pero es más incómodo a la hora de cuadrar fechas en un escenario como el nuestro: gente que ya tiene su trabajo fuera y demás y ahí es donde probablemente es más complicado. Pero en el día a día a la hora de trabajar sí puedo trabajar presencial es más rápido y más cómodo y se avanza más”*.

*“[En el trabajo en grupo virtual] la comunicación es más complicada. Que cuando tú estás hablando con alguien se interpreta todo mucho mejor. Porque a veces sí que me ha pasado (...) que tú estás escribiendo lo que sea... y al no verte, al no gesticular, interpretan cosas que no son. Y eso pasa en los trabajos. (...) Yo creo que es más fácil cara a cara”*.

En segundo lugar, otros estudiantes perciben el desarrollo de los trabajos en grupo en un medio **virtual** de manera **similar** a la dinámica que podría desarrollarse **presencialmente**. Los siguientes comentarios evidencian este hecho:

*“Pienso que el trabajo en grupo en la red **no difiere** del trabajo en grupo “en vivo” por lo que concierne la actitud, la competencia y/o la personalidad de los miembros (...) No creo que en el espacio virtual seamos muy diferentes que en el presencial”*.

*“Una experiencia nueva a la que me he tenido que acostumbrar, la herramienta era nueva [BSCW] y ha sido un proceso aprender a usarla, por lo que respecta a la parte de trabajo en grupo ha ido muy bien y en el fondo ha sido **bastante parecido** a los entornos no virtuales”*.

*“Es lo mismo. Si encuentras personas con ganas de trabajar, perfecto. Es lo mismo presencialmente que virtualmente: cuando hay una persona que no quiere trabajar pues es que es lo mismo. No encuentro diferencias”*.

Por último, otros estudiantes valoran en mayor medida las **ventajas del trabajo en grupo virtual** en comparación al presencial. Como afirma una estudiante:

*“Cuando es presencial siempre tienes que encontrar una hora a la que a todo el mundo le vaya bien y si no has terminado pues tienes que volver a quedar otro día y si estás a distancia, desplázate. Para mí **el virtual es mucho más práctico** en ese sentido, porque aunque no respondas al mismo tiempo... aún mejor porque tú haces una propuesta y el otro se le mira, lo piensa, contesta, propone otra cosa... no hay que decidir con prisas... si te lo planeas, como lo hicimos en el grupo y como lo intentamos hacer siempre, te organizas bien, te planeas unas fechas: en tal fecha hacemos una propuesta, en tal otra lo pensamos. Pues al hacer intervenciones por escrito siempre queda con menos mala interpretación. Si estás juntos, uno puede decir: no, tu idea no me gusta y el otro tomársela mal. Pero por escrito siempre dices: oye, mira, la propuesta que has hecho tú... intentas **pensar bien cómo se lo vas a decir** al otro para que vea que tu interpretación es... no es que no te guste su intervención, sino que tienes una idea más para presentar... **la comunicación es más fácil por escrito** y leyéndolo con tiempo y para preparar los trabajos pues también mucho mejor, porque estás organizado, cada cual en su casa, en su mundo. No estás quedando en una biblioteca, en un bar o un sitio lejos de tu casa que te faltan libros. No, lo tienes todo a mano. (...) bueno, muchas ventajas comparado con el presencial”*.

Como se desprende de estos comentarios, algunos estudiantes conceden mayor importancia al medio mientras que otros valoran en mayor medida el desarrollo de la dinámica y las características de los compañeros.

### 2.4.3. Percepción del entorno virtual respecto a la comunicación y la dimensión social

El 75'5% de los estudiantes afirman que se sintieron **cómodos** interactuando en el medio **virtual**. No obstante, advierten diferencias importantes en los **procesos de comunicación y el factor personal** atendiendo al carácter virtual o presencial.

Por una parte, algunos consideran el medio virtual más **"frío"** o **"impersonal"** que los contextos cara a cara. Un estudiante argumenta en esta línea: *"El hecho que sean entornos virtuales hace que seas una isla y te comuniques de vez en cuando con otras islas que están alrededor de ti (...) yo siempre he sido partidario de todo lo que se pueda presencial, hacerlo, porque siempre el conocer a una persona, a parte de sus conocimientos te aporta también su personalidad"*.

Por otro lado, otros estudiantes consideran el medio virtual igual de **cálido** que el presencial. Una estudiante reflexiona de la siguiente manera respecto a la percepción del medio virtual como espacio social: *"a nivel personal me ha aportado llegar a apreciar mucho a tres personas a las que no he visto en mi vida. Yo creo que eso ha sido lo más. El decir: ostras, que no las conozco de nada pero ha habido tanta, tanta, tanta relación... nos hemos escrito tanto, incluso en algunos momentos nos llamamos por teléfono y hablábamos como si nos conociéramos de siempre. (...) Cuatro compañeras que lo que... que no veo más que la foto y una ni siquiera tenía foto... pero aún así... decir, jolines, es que les he cogido mucho cariño"*. Otros comentarios en esta línea se recogen a continuación:

*"Me ha sorprendido en positivo. Esperaba más frialdad que la que me he encontrado, sinceramente"*.

*"Aunque ya estoy acostumbrado a trabajar en grupo en mi empresa, no deja de ser sorprendente y gratificante el trato tan humano, comprometido y solidario que he podido ver en una relación a distancia con personas que no conocía antes. (...) Nunca hubiera pensado que algo tan etéreo podría funcionar tan bien"*.

*"Esta asignatura me ha iniciado en el mundo de las relaciones virtuales, en las que no estaba nada acostumbrado. (...) Tenía algunas dudas porque nunca me ha gustado la comunicación virtual. Siempre he necesitado de la comunicación no verbal en las interrelaciones. (...) Una de las metas conseguidas por mi parte, es romper con esa barrera que tenía. (...) Ahora las valoro muy positivamente"*.

Cabe señalar que muchos estudiantes percibieron **diferencias en la comunicación no verbal**. Como afirma un estudiante, la comunicación no verbal es *"diferente porque con los gestos no puede haber tantas malinterpretaciones"* como en un contexto presencial. En esta línea, y de acuerdo con la literatura en el ámbito, señalan que *"Ayuda el hecho de usar estos gestos, o estas caras [emojicones] de complicidad o de no te entiendo"* o *"poner un tono de informalidad en el mensaje, si te interesa"*. Atendiendo a estos elementos, muchos estudiantes reconocen que la falta de una comunicación no verbal explícita no supuso un problema para la comunicación y la percepción del entorno social. Como afirma un estudiante *"el hecho de no haber ese contacto visual o esa expresividad facial y tal... yo creo que no entorpeció ni frenó ni fue un impedimento"*.

Asimismo, algunos estudiantes advierten que existe una relación entre el conocimiento presencial o virtual de los compañeros y su **implicación**, si bien ésta puede manifestarse de diferentes maneras. Así, mientras un estudiante comenta: *"en el presencial yo creo que hay más"*

*implicación y más comunicación. Porque además normalmente conoces a las personas y bueno siempre hay algún vínculo que te une más. (...) Trabajar de manera virtual para mí es como más frío, no hay el contacto este personal que es más... que hace que te, al menos a mí, hace que te implique un poco más en las tareas y que te responsabilices más”, otro advierte que este conocimiento personal puede perjudicar a la dinámica cuando afirma que el trabajo en grupo virtual es “bastante similar [al presencial]; incluso a lo mejor con un grado más de formalidad porque al no conocernos pues, a lo mejor no había, como mínimo por mi parte, esta confianza e intentas ser más... asistir más a las reuniones y cumplir más todos los plazos. En la presencial quieras o no tienes algo más de relación con los compañeros y a lo mejor te dejas ir un poco más”.*

## 2.5. Predisposición para el trabajo en equipo

De acuerdo con McConnell (2006), un elemento que parece influenciar los procesos de aprendizaje colaborativo en línea es la disposición de los estudiantes para participar en esta forma de aprendizaje. Dicha predisposición hace referencia a la **inclinación o tendencia** de los estudiantes hacia la colaboración, así como al preconcepto y valor que conceden a esta metodología.

Los datos recogidos en el cuestionario reflejan que el 89,6% de los estudiantes afirma que su predisposición para el trabajo en grupo era buena y al 70,3% **les gusta trabajar en grupo**; de hecho, el 71,4% intenta hacerlo en su vida personal. Sin embargo, emergen algunas **diferencias en cómo los estudiantes perciben la metodología del trabajo en grupo**.

Por una parte, algunos estudiantes expresan una **gran motivación e ilusión** en poder compartir con los compañeros la elaboración de las tareas. Una estudiante de Psicología afirma en su presentación inicial: *“Me considero una persona bastante asertiva y me encanta trabajar con gente, por eso estoy contenta de tener la oportunidad de hacer cosas en grupo”*. El 70,3% de los estudiantes de Psicología afirma que le gusta trabajar en grupo. Cabe remarcar que aunque los estudiantes de Ing. Informática aseguran en un 70,5% que les gusta trabajar en grupo, no se han encontrado expresiones de este tipo en las aulas; sin embargo, valoran la experiencia en relación al **contexto profesional** en mayor medida que los estudiantes de Psicología (un 90,2% frente a un 85,2%), los cuales no suelen hacer referencia a este aspecto. Un estudiante de Ing. Informática reflexiona en torno a la experiencia de la siguiente manera: *“Es una asignatura que me ha sorprendido favorablemente ya que es lo más parecido al mundo laboral”*.

Por otra parte y con independencia del perfil y grado de experiencia, algunos estudiantes se muestran **poco favorables al trabajo en grupo**.

Los principales motivos detectados que presentan implicaciones a la predisposición del trabajo en grupo se detallan a continuación.

### 2.5.1. Percepción del nivel de dificultad del trabajo en equipo

Un estudiante asegura que el trabajo en grupo comporta *“más dificultades que hacer la tarea individualmente”*. Tales dificultades se vinculan principalmente a tomar acuerdos y organizarse de manera asíncrona. En esta línea, los estudiantes argumentan que el trabajo en grupo requiere dedicar *“mayor esfuerzo”, “más dedicación”* y *“más tiempo”*. De hecho, muchos de los estudiantes alegan haber dedicado *“más horas de las que tenía previstas”*. Si bien en algunos casos este hecho se asocia a la propia dinámica, en otras ocasiones tiene que ver el

compromiso individual adquirido con el grupo, es decir, como señala una estudiante *“que quieren quedar muy bien delante del grupo y lo quieren hacer perfecto precisamente porque trabajan en grupo”*.

De acuerdo con Brindley *et al.* (2009), los estudiantes en línea, los cuales buscan en la educación a distancia una **flexibilidad**, pueden percibir la participación en el grupo como un obstáculo para su progreso. Efectivamente, los estudiantes aluden frecuentemente a esta supuesta falta de flexibilidad como un elemento relevante en la dificultad del trabajo grupal. En esta línea, opinan que esta metodología es incompatible con una disponibilidad de tiempo reducida porque implica cierta **dependencia y seguimiento** en cuanto a la comunicación. Un docente evidencia esta situación cuando comenta que *“cuando planteamos el trabajo en grupo, ya automáticamente sé que recibiré dos, tres mensajes de estudiantes, ya no quejándose porque de alguna manera ya lo sabían, pero diciendo que ellos tendrán dificultades para hacer trabajo en grupo y si lo pueden hacer individual, porque eso de hacer trabajo en grupo les condiciona y que ellos no se han matriculado en la UOC para depender de otras personas”*. De acuerdo con esta situación, un estudiante comenta en el cuestionario *“Me apunté a la UOC para ir a mi ritmo, seguir estudiando a la vez que lo compaginaba con el trabajo. No me ha hecho ninguna gracia tener que conectarme día sí día también para comunicarme con mis compañeros de grupo”*. Otro afirma: *“Me ha perjudicado esta asignatura respecto a otras debido al tiempo dedicado. Varias veces tenía que rehacer lo que escribía porque a alguien del grupo no le parecía bien. A veces parte del grupo no coincidías en horarios y ellos se hablaban mucho y tomaban decisiones y tú, por tu horario, tal vez no llegabas ni a verlas ni a tomarlas. Si estudias en la UOC es para distribuirte el tiempo a tu forma y un trabajo en grupo te quita esa flexibilidad”*.

Como evidencian los siguientes comentarios, aún y apreciar las ventajas de esta metodología, este factor es **decisivo** a la hora de decidir realizar el trabajo grupal o individualmente:

*“Supone demasiado tiempo dedicado a una sola asignatura para hacer trabajos que, de hacerlos sola, me llevarían pero que muchísimo menos tiempo. Por otra parte, te ayuda a conocer formas nuevas de elaborar los trabajos y te obliga a negociarlo casi todo, lo cual es muy realista pues en muchos trabajos te obligan a trabajar en colaboración con otras personas. Pero en lo que a mí se refiere, evito siempre que puedo trabajar en grupo por el tema de la dedicación mayor que me precisa, y siempre que es optativo elijo trabajar sola”*.

*“Realmente tengo poco tiempo y en general prefiero asignaturas en las que pueda trabajar de forma individual para marcarme yo mi propio ritmo, pero si conectas con el grupo, realizas una tarea atractiva y se le puede dedicar un cierto tiempo para no entorpecer el ritmo, este tipo de experiencias me parecen satisfactorias y útiles”*.

*“Yo también he preferido siempre trabajar solo, ya que de esta manera puedes hacer tú mismo el calendario y dedicarle las horas cuando y donde quieras pero a la vez también entiendo que es necesario que unos futuros ingenieros como nosotros tengamos la capacidad de trabajar en grupo ya que es como se trabaja en el mundo real”*.

Aún así, las investigaciones en el ámbito del trabajo en equipo y los datos recogidos en la presente investigación evidencian que a pesar de depender de los compañeros, los procesos de grupo en entornos virtuales pueden ser flexibles y adaptables a las necesidades concretas de cada estudiante, puesto que se trata precisamente de entornos asíncronos de aprendizaje, en los cuales es el estudiante quien decide cuándo entrar al espacio del grupo. De esta manera, aunque al inicio del trabajo en grupo pueden presentar ciertas reticencias asociadas a la falta de flexibilidad, cuando los miembros están implicados el trabajo en grupo virtual puede adaptarse a la situación concreta de cada estudiante.



### 2.5.2. Aspectos de la personalidad

La personalidad propia de cada estudiante se advierte como otro factor relevante en la predisposición para el trabajo en grupo. Una estudiante argumenta en esta línea: *“Soy bastante individualista, me cuesta bastante lo del grupo. (...) Una de las cosas que me gusta de la UOC es que voy bastante por libre, no dependo de nadie, me lo monto yo a mi manera... yo no soy muy partidaria de los grupos”*. Otro argumenta *“La verdad es que siempre me ha costado un poco trabajar en grupo. Siempre he preferido la realización de trabajo en solitario. Es cuestión de carácter. Los puntos de vista diferentes pueden ser muy enriquecedores pero por otra parte cuesta ponerse de acuerdo sobre cuestiones concretas, lo cual ralentiza la resolución de tareas”*. Por el contrario, otra estudiante argumenta *“soy una persona muy sociable, entonces en el momento en el que se propuso un trabajo en grupo, pues (...) era de las primeras que enviaba el mensaje animando”*.

### 2.5.3. Las experiencias previas vividas

De acuerdo con Brindley *et al.* (2009), los estudiantes pueden haberse vuelto reacios a participar en grupos en base a experiencias previas negativas, en las que tuvieron que trabajar con un compañero improductivo o difícil, asumido más parte de trabajo o recibido una calificación que no reflejaba su nivel de contribución. Efectivamente, las experiencias previas vividas por los estudiantes, esto es, cómo se desarrollan las dinámicas de los grupos en los que han participado, tanto en contextos virtuales como presenciales, deviene un factor relevante en relación a su predisposición, teniendo en cuenta que todos los estudiantes expertos hicieron referencia a trabajos en grupo previos.

De manera general, los estudiantes que participan en grupos **exitosos** tienden a mostrar una **buena predisposición** para trabajar colaborativamente. Una estudiante afirma en esta línea *“yo siempre prefiero hacer los trabajos en grupo. Debe ser que de momento los miembros de los grupos que he formado han colaborado todos”*. Por el contrario, estudiantes que atraviesan **malas experiencias**, tienden a **evitar** el trabajo en grupo. Como advierte una estudiante *“Habiendo sido una experiencia positiva el trabajo en grupo, si se presenta de nuevo lo acogeré positivamente; si hubiera ido mal, me parecería terrible volver a pasar la experiencia”*. Otros, sin embargo, aún y haber pasado por una mala experiencia, señalan que *“no pierdo la esperanza y sé que esta vez me irá mejor”*.

En todo caso, los estudiantes reflejan que aún y contar con experiencias negativas, las **positivas aumentan su predisposición** de cara a los siguientes. Los siguientes comentarios evidencian este hecho a la vez que reflejan que es el refuerzo de las experiencias negativas el que conduce a estudiantes cuya predisposición para el trabajo en grupo podría ser positiva a trabajar individualmente:

*“Normalmente siempre me molesta un poco [trabajar en grupo]. (...) Porque he tenido experiencias que... gente que no se compromete o que esperan al último día para hacer una aportación (...) En ese caso, al principio me molestó pero luego terminé muy satisfecha, la verdad. (...) Si encuentras las personas adecuadas como es el caso, pues a mí no me hubiese importado hacer todas las PECs en grupo. Con esos integrantes no hubiese tenido ningún problema”*.

*“No me gusta trabajar en grupo, ¿eh? No me gusta porque... este grupo fue un grupo que me gustó mucho y que me lo pasé bien en grupo (...). Pero, justamente, en uno de los grupos de este semestre hemos trabajado fatal. Y en el primer grupo que trabajé recuerdo que fue una mala experiencia. (...) Pienso que siempre hay gente que se escaquea. Por un grupo que encuentre... bueno, recuerdo dos [exitosos] de entre cinco y seis veces. (...) Yo pienso que me influyó en el sentido que después... cada vez que había que hacer un grupo pues yo*

*pensaba, “qué rollo” y tratar de coincidir con gente pues que ya conocía (...). No es tanto la primera vez que te encuentras que trabajas mal, porque si luego las siguientes son positivas pues ya está bien, sino que te refuerce otra vez tu temor de decir “ay, ay, ay, como irá el trabajo en grupo y que otra vez te vuelvas a encontrar con lo mismo. (...) Sí, la verdad es que sí, que en este otro grupo me quedó... ojalá todos los grupos fueran así porque entonces sería partidaria de trabajar en grupo”.*

La Tabla 5.2 recoge la experiencia de los estudiantes en el trabajo en grupo en el entorno de la UOC y la predisposición para este tipo de metodología en función del perfil y grado de experiencia.

	NOVICIOS		EXPERTOS	
	Ing. Inform.	Psico.	Ing. Inform.	Psico.
Experiencia en T. en entorno profesional	20,45%	8,04%	33,33%	20,58%
Experiencia en T. en grupo en la UOC	13,63%	17,24%	59,25%	73,52%
Predisposición para el T. en grupo	85,9%	90,79%	92,58%	82,34%

**Tabla 5.2.** Experiencia y predisposición para el trabajo en grupo en función del perfil y grado de experiencia.

Como se desprende de la Tabla 5.2, los estudiantes novicios de Psicología y los expertos de Ing. Informática fueron los que presentaron mayor predisposición para el trabajo en grupo. Contrariamente, los estudiantes expertos de Psicología, los cuales presentan el mayor índice de experiencia en el entorno de la UOC, se muestran menos dispuestos a desarrollar actividades colaborativas. Los datos parecen apuntar que esta situación se debe a que los estudiantes novicios parten de un alto grado de motivación a la vez que carecen de experiencias previas en el entorno de la UOC; por otro lado, los estudiantes expertos de Ing. Informática valoran muy positivamente el trabajo en grupo para el contexto profesional y, en algunas ocasiones, se encuentran al final de la titulación sin haber establecido relaciones con otros compañeros. Sin embargo, estos datos requieren más investigación.

## 2.6. Predisposición para las interacciones interpersonales

Otro factor relevante en relación al trabajo en grupo y, concretamente, a los aspectos sociales es el grado de obertura en la interacción interpersonal, asociada a la predisposición para la participación y la tendencia al establecimiento de relaciones personales entre los miembros del grupo. De acuerdo con Rourke y Anderson (2002), puede haber, al menos, dos tipos diferentes de estudiantes que participan en las conferencias mediadas por ordenador. Un grupo que podría seleccionar la educación a distancia porque, tradicionalmente, permite a los estudiantes trabajar hacia sus objetivos sin la interacción con los otros. Para este grupo, un aumento en la frecuencia de las expresiones sociales influiría negativamente en su satisfacción. Un segundo grupo de estudiantes podría encontrarse en un estudio independiente añorando la interacción social a la que estaban acostumbrados en los contextos cara a cara. Para estos estudiantes, un aumento de la interacción en la frecuencia de las expresiones sociales tendría una influencia positiva en su satisfacción.

De acuerdo con estas investigaciones, encontramos marcadas diferencias en función de las características personales de cada estudiante, incluso entre participantes de un mismo grupo. Mientras un miembro de un grupo afirma que el trabajo en grupo había resultado satisfactorio porque *“siempre me ha gustado establecer contacto con gente nueva y compartir las experiencias”*, otra persona de otro grupo comenta que el establecimiento de relaciones personales *“hacer el esfuerzo de relacionarme con personas a las que no conozco (...) soy muy poco sociable: acaba el semestre y no los vuelvo a ver, no me relaciono”*. Como reflejan estos comentarios, **algunos**

**estudiantes se muestran más predispuestos que otros a la interacción interpersonal.** De hecho, la observación en los grupos evidencia que algunos estudiantes invierten más tiempo que otros en expresiones de carácter social. Asimismo, una docente argumenta que la predisposición al establecimiento de relaciones sociales disminuye a medida que los estudiantes avanzan en la titulación. En sus propias palabras *“el estudiante que va avanzando... conforme vas avanzando semestres en la UOC, cada vez vas más al grano. Y cada vez te das cuenta que las asignaturas se van haciendo fuertes, tú quieres hacer los créditos y, claro, también te limitas mucho más el tiempo y vas más por trabajo”*.

En cualquier caso, es necesario destacar que, ya exista o no esta predisposición para el establecimiento de relaciones, los estudiantes remarcan que éste no es su objetivo: su principal finalidad es **llevar adelante la asignatura y la titulación**. Por tanto, **la comunicación social no puede entenderse si no es en relación a este objetivo**. Un docente argumenta en esta línea *“pienso que hay una parte importante de estudiantes que van a buscar el título y ya está. (...) [son] mayores de los que encontrarías en otra universidad, ¿no? Que ya tienen normalmente un trabajo, una profesión, incluso otra carrera universitaria y lo que quieren es sacarse los créditos con un ritmo determinado, el ritmo que cada uno se haya propuesto y que buscan mucho esta soledad en el sentido de decir: “bueno, yo voy a lo mío y ya está, ¿no? Me interesa sacarme este título y me interesa sacármelo en tantos años y es lo que yo calculo”. Yo pienso que es una soledad un poco buscada (...). Claro, estamos hablando de gente pues que a menudo ya tienen familia, que están establecidos. Yo pienso que no buscan directamente un tipo de acompañamiento... qué sé yo, como el bar de la universidad, hacer amigos”*. Los siguientes comentarios de estudiantes evidencian esta situación:

*“No era mi objetivo conocer personas, ¿comprendes? O sea, no era un Chat donde vas a entrar para conocer personas... era una asignatura y esa asignatura buscaba hacer equipo”*.

*“[Las relaciones personales] dependen mucho de la predisposición y yo ya tengo amigos suficientes. Yo el ambiente universitario ya lo he vivido y lo que quiero es acabar la carrera y no me importa nada más. (...) De hecho, no te he comentado, la cuenta de Messenger que utilicé para hablar con los compañeros... me creé una cuenta específica sólo para la UOC. (...) También mi situación personal ha cambiado, ahora estoy trabajando, no tengo tiempo para dedicarle a ciertas cosas”*.

*“Cuando encuentras gente que es trabajadora, que lo que quieren hacer es aprobar la PEC, que ya está, que tampoco necesitan hacerse amigos, ni necesitan... sino que están ahí para hacer la práctica... porque a mí me ha pasado eso mucho, que igual confunden, o es que yo soy de una manera un poco extraña, el estudiar con el hacer amigos: yo hago amigos fuera, no me pongo a hacer amigos... que no quita que los puedas hacer ahí también. Pero yo lo que quiero es aprobar la asignatura, no irme a tomar copas con la que me toca el grupo. Entonces, nos enfrentamos porque yo no iba a ir a quedar a ningún sitio: estoy estudiando virtualmente porque no tengo tiempo para irme a hacer trabajos juntos ni nada de esto”*.

*“Hemos intentado mantener siempre una relación orientada al trabajo y evitar relaciones más personales, lo que ha mejorado el aprovechamiento del tiempo en cuanto a los mensajes en el foro del grupo”*.

*“Hemos mantenido una relación cordial, no ha habido franqueo personal, en el caso de nuestro grupo y ha ido fenomenal”*.

Asimismo, los estudiantes perciben que las relaciones interpersonales pueden repercutir negativamente en la dinámica. En esta línea, una estudiante argumenta que cuando la dinámica focaliza en aspectos emocionales o informales se tiende a *“olvidar la tarea. Y yo soy más de tarea, prefiero ir más a lo que voy que a pasar un rato divertido. No sé, yo para pasar ratos divertidos no estoy en la UOC haciendo un trabajo, lo hago en otros sitios”*. Otra estudiante advierte que la existencia de una confianza elevada entre los miembros puede ocasionar que *“el ritmo de trabajo o responsabilidad baje”*.

A la luz de estos comentarios, es evidente que los estudiantes **configuran la dimensión social en torno a la consecución del trabajo común**. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Molinari (2004), quien argumenta que los comentarios sociales no se dirigen tanto a establecer relaciones de amistad, como es el caso de las investigaciones de Boyer (2001 citado por Molinari, 2004) y Brown (2001), como a configurar relaciones de trabajo enfocadas a la consecución de la actividad. Esta situación se relaciona directamente con el perfil de estudiante de la universidad. En palabras de uno de ellos *“Las personas que se deciden por este tipo de aprendizaje es porque ya no lo tienen fácil, eso de entrada, pero lo tienen que tener muy claro porque supone un esfuerzo brutal. Y normalmente son personas que tienen una vida familiar y que tienen un trabajo y que tienen que hacer un sacrificio para estar ahí y no están para tonterías”*.

Sin embargo, aún y no ser objetivo, los estudiantes evidencian que durante este proceso entablan relaciones de amistad<sup>62</sup>.

## 2.7. Disponibilidad o dedicación

El último factor relevante en la dinámica de trabajo en grupo se asocia al **tiempo** que el estudiante puede invertir en el desarrollo de la actividad colaborativa. De acuerdo con Borges (2005), el tiempo es fundamental en la formación en línea, sobre todo para adultos con responsabilidades familiares y laborales, por lo que establecer mecanismos para integrar su estudio con los otros aspectos de su vida deviene un requisito (Borges, 2005; Fung, 2004). En esta línea, los estudiantes reconocen que *“lo difícil, trabajando, estudiando y con dos hijos pequeños, es saberlo organizar todo”*. A pesar de esta situación, el 65,1% afirma haber podido dedicar tiempo al trabajo en grupo.

Los comentarios de los estudiantes evidencian que la **situación personal y laboral** afecta a su disponibilidad de dedicación a la asignatura. Un estudiante evidencia los esfuerzos que los estudiantes de la UOC han de realizar para conciliar la vida personal y la estudiantil de la siguiente manera: *“A veces, alguno llegaba así como sudando al chat (es una metáfora, no?) pero que venían del trabajo un poco así, pero bueno, en ese momento, es eso que quieren y están por el metro todavía...”*. La influencia de los aspectos personales y laborales en cómo los estudiantes organizan su tiempo y la participación en el grupo queda evidenciada repetidamente en los espacios grupales. Los siguientes comentarios evidencian este hecho:

*“Empezaré a refundir textos durante todo el día (lo hago a espaldas del trabajo)”*.

*“Mi tiempo de conexión es el que pueda estirar a partir de las 21:30h., diariamente, y los fines de semana dependiendo de los compromisos familiares. Cómo se nota los que tenemos hijos pequeños y sólo nos conectamos por las noches, ¿eh, Esteban?”*

*“Tengo dos hijos de 8 y 10 años y un trabajo al cual con desplazamientos incluidos le dedico 47h. Semanales. Ciertamente al estudio le saco horas de mi sueño y aprovecho los trayectos en transporte público para ir estudiando”*.

Asimismo, los estudiantes aluden al **número de asignaturas matriculadas** en la UOC como otro de los factores determinantes en su disponibilidad de tiempo, así como el nivel de dificultad y exigencia que requiere cada una de ellas. En esta línea y como reflejan los siguientes comentarios, se evidencia que la disponibilidad de tiempo es muy importante para la **elección de la asignatura**:

<sup>62</sup> Véase apartado 4.2.3.

*“Pregunté a toda la gente que conocía que había hecho la asignatura y... por ejemplo, yo venía normalmente cogiendo 3, 4 asignaturas por semestre. Y en esta cogí ésta y otra porque me dijeron que era un poco más flojita y que tampoco requería examen y... digamos que dediqué un semestre a centrarme en esta asignatura. Y creo que esto es importante. Por ejemplo, si no estás muy al caso de cómo funciona la asignatura y de lo dura que es y de lo que puede llegar a pasar pues... puedes coger dos o tres asignaturas y que sean fuerte y entonces dejarla y si la dejas ya estás generando un problema en otro sitio”.*

*“Yo este cuatrimestre no estaba seguro que iba a poder cumplir y he cogido sólo una asignatura que sólo depende de mí, pero no voy a hacer fracasar a los otros. Es una cosa de responsabilidad y aprecio que los otros también lo tengan en cuenta”.*

Como se deduce de estos comentarios, en función de la información que aporta la propia universidad, los estudiantes tienden a combinar aquellas temporadas en las que **disponen de más tiempo con los trabajos en grupo**, teniendo en cuenta que, como argumentábamos anteriormente, consideran que requiere “más tiempo” y “más esfuerzo” que las asignaturas individuales y cualquier imprevisto personal puede repercutir negativamente en la dinámica. Una estudiante afirma sobre el trabajo en grupo que “Para personas que cogemos unas siete asignaturas supone demasiado tiempo dedicado a una sola asignatura”. Sin embargo, otros estudiantes perciben el hecho de compartir el trabajo con otros compañeros como una **ventaja respecto al factor tiempo**. Por tanto, aún y preferir trabajar individualmente, escogen el trabajo en grupo porque requiere invertir menos esfuerzos al compartir la responsabilidad con los compañeros. Así lo refleja el comentario de una estudiante: “Aunque yo no soy partidaria de hacerlo en grupo, muchas veces lo cojo en grupo porque me parece más sencillo (...) cuando es individual me da la impresión que es más complicado, que lo tengo que hacer yo, que le pongo más empeño. Cuando es en grupo es como: bueno, entre todas, con que ponga un 25% si somos cuatro ya tengo bastante. En el otro he de poner el 100%”. Un docente refleja este hecho de la siguiente manera: “Hay quien ve en el trabajo de grupo una forma de trabajar menos: “en lugar de hacerlo todo tendré que hacer sólo una parte. Entonces me dedico a decir a todo que sí y ya está””.

### 3. El proceso de trabajo en grupo virtual desde la percepción del estudiante

Atendiendo a los elementos asociados a la situación personal previa de cada miembro descritos en el apartado anterior así como a la dinámica concreta de cada grupo, los estudiantes perciben de diferentes maneras la experiencia de aprendizaje colaborativo, por lo que la percepción de los estudiantes del trabajo en grupo tiene lugar **de manera individual**, es decir, que la misma dinámica puede ser vivida de manera diferente por los integrantes del equipo. Si bien, generalmente, dicha percepción es similar en los grupos que han desarrollado dinámicas satisfactorias para los miembros y obtenido resultados exitosos, puede variar en función de diferentes factores. De esta manera, mientras un miembro de un grupo define la dinámica de trabajo como “irregular” atendiendo al nivel de implicación de los compañeros, para otro fue “ágil y efectiva”. En el caso de otro grupo, para un miembro el aprendizaje en grupo había supuesto “Un trabajo extra al que supone el aprendizaje y el logro de los objetivos didácticos propuestos” mientras que para otro “La posibilidad de compartir la maravillosa experiencia del aprendizaje con el resto de mis compañeros”. Estos comentarios concuerdan con los resultados obtenidos por Molinari (2004), quien señala que el proceso de grupo depende de las características individuales de los estudiantes, su experiencia y el significado que asigna a la actividad colaborativa.

En general, los estudiantes perciben la **experiencia** como **positiva** atendiendo a los siguientes calificativos recogidos en el cuestionario sobre la experiencia del trabajo grupal: “*agradable*”, “*enriquecedor*”, “*bonita*”, “*buena*”, “*interesante*”, “*muy gratificante*”, etc. En otras ocasiones remarcan a la vez dificultades importantes asociadas al desarrollo del trabajo en grupo y evocan sentimientos de “*decepción*” o “*frustración*”.

En cualquier caso, se detectan tres **elementos** que influyen en la vivencia de la experiencia por parte del estudiante: el grado de **experiencia** en el trabajo en grupo, las **expectativas** depositadas en esta metodología y el propio desarrollo de la **dinámica**. Dichos elementos se abordan a continuación.

### 3.1. Experiencia en el trabajo en grupo virtual

Los comentarios de los estudiantes revelan que la percepción de la dinámica grupal se asocia al grado de experiencia en el trabajo en grupo virtual.

Por un lado, para los estudiantes **novicios de ambas titulaciones**, la experiencia supuso “*una novedad, otra manera de hacer trabajos y de estudiar*”. Efectivamente, los mensajes iniciales enviados al espacio común evidencian la curiosidad y temor de los estudiantes ante una metodología de trabajo en grupo desconocida. Una estudiante escribe en su presentación personal “*lo que más me inquieta es el tema de las actividades en grupo ya que no me hago a la idea de cómo nos pondremos de acuerdo y nos entenderemos para hacer las cosas. Supongo que no debe ser tan difícil como imagino*”.

Asimismo, los estudiantes novicios aluden al **desconocimiento entre participantes y la falta de presencia física** como elementos fundamentales en su vivencia de la experiencia. Incluso algunos estudiantes hacían referencia al trabajo en grupo virtual como “*en el trabajo sin vernos*” o “*trabajos sin tener contacto personal con las personas*”. Algunos comentarios que aluden a este aspecto en relación a la vivencia de la experiencia se detallan a continuación:

*“Lo primero que no conocía a nadie ni conozco de los de la UOC, no? No conocía a nadie y eso se hace un poco extraño, no? Y encima de los cuatro del grupo, dos no pusieron la foto y sinceramente se me hacía difícil ponerles cara. Aunque parece una tontería pero bueno, es importante, ¿no?”.*

*“Dado que se trataba de mi primer trabajo en un entorno virtual, no pensaba en el trabajo en sí sino en cómo iba a funcionar un grupo de personas desconocidas ¡¡¡que no se van a VER en ningún momento!!!”.*

Por otro lado, para los estudiantes **expertos**, el trabajo en grupo que desarrollaron en el contexto de esta investigación devino tan sólo “*otra experiencia*” o “*una forma más de trabajar*”. En este aspecto, los estudiantes expertos perciben este bagaje en el trabajo en grupo virtual como un elemento facilitador de la dinámica. Un estudiante afirma en esta línea que “*el hecho de que todos los miembros haga tiempo que estamos en la UOC ha ayudado en este sentido*”.

### 3.2. Expectativas depositadas en el trabajo en grupo

Las expectativas depositadas en el trabajo en grupo virtual, es decir, qué beneficios esperan obtener esta metodología de aprendizaje (Brown, 2001; Chapman *et al.*, 2005; McConnell, 2006) presenta importantes implicaciones en la vivencia de la experiencia.

Los estudiantes **novicios** reconocen que las expectativas iniciales depositadas en la metodología de trabajo en grupo virtual eran **bajas o por debajo de la experiencia real** obtenida. Asimismo, otros estudiantes reconocen que **no sabían qué esperar** de la experiencia. Una estudiante argumenta en esta línea *“No tenía ninguna idea de lo que podía ser un trabajo en grupo de manera virtual, pero supongo que no pensaba que pudiera ser de manera asincrónica totalmente y que tendríamos que conectarnos en el chat a menudo”*. Otro estudiante afirma de manera similar: *“En realidad estaba a la expectativa de lo que sería. No conocía esto y me daba cierto miedo por el hecho de que hace muchos años que no estudiaba”*. Atendiendo a la carencia de experiencias previas y la experiencia vivida, los estudiantes manifiestan repetidamente que la metodología y las dinámicas desarrolladas en el seno de los grupos les **sorprendieron positivamente**. Algunos comentarios en esta línea son los siguientes:

*“Era más de lo que esperaba. Pensaba que acabaría perdido o que tendríamos problemas de comunicación, pero he tenido un grupo excelente y nos hemos organizado a la perfección”*.

*“Ha supuesto un reto, nunca antes lo había hecho, y aunque he de reconocer que al principio no es fácil, sobre todo por el hecho de que tienes que amoldarte a la forma de trabajar del resto del grupo, al final fue una experiencia muy positiva y se ha creado una buena relación entre todos”*.

Respecto a los estudiantes **expertos** en el contexto de la UOC y el trabajo en grupo, las expectativas que tenían depositadas en la actividad colaborativa se vieron influenciadas claramente *“por experiencias previas”*, así como su predisposición para el trabajo en grupo. Un estudiante afirma en esta línea: *“Ha sido similar a lo que esperaba, o sea, seguimiento día a día de la evolución del trabajo no sólo el propio sino también el de los compañeros lo cual sólo se consigue a través de una estrecha comunicación (mensajes, BSCW, Messenger, etc.)”*.

### 3.3. El desarrollo de la dinámica

La propia dinámica, esto es, el proceso desarrollado, cómo responden los miembros, qué resultados obtienen, qué obstáculos o dificultades encuentran, etc. es determinante en la percepción de la experiencia del aprendizaje en grupo. En este aspecto, la **implicación y participación** de todos los miembros emergen como elementos fundamentales para explicar la vivencia del trabajo en grupo. De hecho, estos dos elementos configuran su percepción del **éxito o fracaso del grupo independientemente del resultado obtenido**. Evidentemente, implicación y participación devienen un requisito para desarrollar un trabajo en grupo virtual, ya que, como advierte un estudiante, *“si la gente no se implica, no hay trabajo”*.

Los siguientes comentarios evidencian que la implicación de todos los miembros, como prerequisite fundamental del aprendizaje colaborativo, afecta a su percepción de la experiencia:

*“Ha sido muy gratificante y de **gran nivel de aprendizaje**, por la colaboración y la implicación mostrada por todos los miembros del equipo de trabajo”*.

*“Ha sido un trabajo muy enriquecedor dado que considero que todos los participantes del grupo han colaborado de forma muy **proactiva**”*.

*“Considero muy positiva la experiencia y me siento orgulloso del trabajo realizado. Creo que es básico que como en todo proyecto todos los miembros del grupo se impliquen al máximo, y se responsabilicen no sólo de su trabajo sino **del trabajo en conjunto**”*.

*“Ha habido personas que nunca se han puesto en **contacto** con el resto de los compañeros que formaban el grupo; esperaba un resultado más positivo, que los integrantes participaran todos y no la mitad de ellos”*.

*“Me imaginaba más colaboración por parte de algunos miembros, cosa que llegó a **desmotivarme** mucho en la última entrega”.*

*“Me esperaba que esta vez fuera como las otras donde siempre había uno u otro miembro que **no funcionaba**, si no eran más, tenías que estar encima de la persona, pidiendo la parte del trabajo que les correspondía o que se conectaran más a menudo para que estuvieran al corriente de los cambios, enviando mensajes a su correo personal y tenías que estar sufriendo hasta el último momento para la entrega de la PAC. ¡Pero este grupo ha sido genial!”.*

*“Como fueron tres grupos de trabajo **distintos**, en asignaturas distintas y con personas distintas me fui dando cuenta de lo diferente que era trabajar con gente que seguía tu ritmo y así mismo yo el suyo que era bueno y fluido, y con gente que prácticamente estuvo ausente del proyecto desde poco después de su inicio”.*

En general, el grado de implicación de los estudiantes en la dinámica grupal es **elevado**. El 70,3% afirma que sus compañeros habían estado implicados en el trabajo común. Teniendo en cuenta la importancia que adquiere en un entorno de colaboración virtual, este aspecto se desarrolla más profundamente en los siguientes capítulos.

## 4. La dimensión social y el aprendizaje: una aproximación desde los actores implicados

Como hemos evidenciado al *Contextualizar* nuestra investigación, la literatura en el ámbito asegura que existe una relación entre la dimensión social y los procesos de aprendizaje que tienen lugar en un entorno virtual. Cuando en las preguntas introductorias de las entrevistas y el cuestionario se inquirió en torno a la experiencia general vivida del trabajo en grupo, esta relación se hizo evidente de manera espontánea. Por ejemplo, un estudiante describe la vivencia del aprendizaje colaborativo en línea como *“Una experiencia enriquecedora en aspectos insospechados. Un reto intelectual y emocional”*.

Con independencia de su perfil y grado de experiencia, estudiantes y docentes reflejan **el papel fundamental de los aspectos sociales en las dinámicas de los grupos virtuales**. Es evidente, por tanto, que no podemos entender estos elementos de manera aislada, sino más bien como un proceso en el cual tiene lugar una constante reciprocidad entre lo social y el aprendizaje.

Siguiendo los factores identificados en la literatura del ámbito, en este apartado partimos de la voz de estudiantes y docentes para evidenciar el valor de la dimensión social en el proceso de aprendizaje. Concretamente, nos centramos en los siguientes focos de influencia: la cohesión grupal; la sensación de conexión personal; el intercambio; la motivación e implicación; el apoyo; y la continuidad.

### 4.1. La cohesión grupal

La cohesión grupal influye positivamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Una docente confirma esta relación cuando destaca que *“el elemento social es importante para ayudar a la cohesión grupal”*.

Pero para comprender las implicaciones de esta cohesión en aprendizaje es necesario reparar en los dos elementos que la configuran: el ambiente y el sentimiento de pertenencia al grupo;



ambos factores clave en el desarrollo de una dinámica colaborativa. Así lo evidencia un grupo cuando reflexionan en el marco de las Reflexiones grupales: *“También coincidimos en que es esencial (...) la colaboración con el resto del grupo, el mantenimiento del buen ambiente de trabajo que fomenta el buen entendimiento entre los miembros y un ritmo óptimo de trabajo y, finalmente, el espíritu de equipo que optimiza los esfuerzos y sus resultados”*.

De esta manera, por un lado, se pone de manifiesto la necesidad de establecer un **clima de trabajo apropiado**. De esta manera, un docente asegura que *“suele ir bastante ligado: grupos con buen ambiente suelen hacer un buen trabajo”*. Para intentar explicar cómo influencia el ambiente positivo en este proceso, los estudiantes suelen recurrir a la situación contraria evidenciando que un **ambiente negativo influye negativamente en su aprendizaje**. Estos datos coinciden con la literatura del ámbito, la cual destaca que en los contextos en los cuales los estudiantes son amigos, puede haber mayor aprendizaje que en aquéllos en los que los estudiantes son hostiles, cuya consecuencia es una disminución del aprendizaje (Yelon y Weinstein, 1988 citados por Suárez, 2007). Los siguientes comentarios reflejan este hecho:

*“Si hay mal ambiente de grupo, lo trasladas al contenido de la asignatura y no separas contenido y forma. Si la forma, digamos, que es el mal ambiente de grupo, al final es incorrecto hace que el contenido para ti deje de tener interés; y en cambio, si el ambiente es mejor, pues tal vez el contenido también se te hace más atractivo”*.

*“Si yo tengo que estudiar solo, puedo llegar al nivel 8. Si estudio al equipo de buen rollo también llego al nivel 8. El problema es que si estudio en equipo y de mal rollo no voy a llegar al nivel 8: me quedaré en el 6, seguramente”*.

*“Si el grupo no funciona, el aprendizaje decae exponencialmente. (...). Los grupos que han ido mal, que no hemos tenido un buen grupo, pasaré por la prueba de validación y no sé si habré aprendido algo”*.

*“Por ejemplo, en un grupo que me encontré con una chica que era lo más estúpido hablando en plata que te puedas echar, y ese trabajo es que... no había manera de ponerme a hacerlo porque es que sabía: “ponga lo que ponga, a esta pánfila le va a sentar mal o no le va a gustar o...” Y me costó hacer este trabajo ¡vamos! Aún ahora me acuerdo y me da pesadillas”*.

*“Si cada uno fuera a la suya y no buscara buenos resultados conformándose con la mediocridad, al final uno mismo se desmotiva y acaba conformándose con sacar el trabajo adelante aunque sea de cualquier manera”*.

En concreto, los comentarios expuestos ponen de manifiesto la relación establecida entre el ambiente del grupo y su **motivación, implicación y nivel de exigencia** personal. Asimismo, como argumenta una estudiante, el mal ambiente puede influenciar incluso en la **interpretación** de las críticas o comentarios: *“Cuando hay buen ambiente pues... tienes carta libre para decir si algo no te parece bien, porque como hay buen ambiente las cosas, aunque se digan, no parecen tan mal. En cambio si hay mal ambiente las mismas palabras podría haber alguien que se lo tomara mal”*.

Por otro lado, conseguir que los estudiantes se **sientan miembros de un grupo**, es un factor citado en la bibliografía como clave para el éxito del aprendizaje, ya que, de acuerdo con Lave y Wenger (1991), el aprendizaje es el resultado de formar parte del grupo o comunidad. De manera similar, Garrison (2006) afirma que para asegurar que los estudiantes están implicados y el discurso es enriquecedor y relevante, es necesario reparar en la importancia de mantener un sentido de pertenencia al grupo: el reto es mantener la presencia social mientras se crea la presencia cognitiva.

De acuerdo con estas investigaciones, los estudiantes coinciden en que **cuando existe una identidad grupal ésta influye positivamente en su proceso de aprendizaje y el resultado obtenido**. Algunas evidencias recogidas en esta línea se recogen a continuación:

*“El sentimiento de grupo es vital: tener muy claro el objetivo que se quiere conseguir y que para todos sea el mismo es vital. Si todos tenemos el mismo sentimiento, trabajamos en la misma dirección desde diferentes perspectivas y el resultado es muy bueno”.*

*“[El carácter social de la interacción] “ha optimizado el aprendizaje pues al hacer la actividades en equipo, con ganas, en un ambiente de grupo motivador, sincero, solidario, etc. aprendes más rápido y mejor”.*

*“Los grupos que han tenido buen rollo estoy seguro que han salido más reforzados en cuanto a conocimiento que los que han tenido que hacer cada uno de manera individual sus tareas”.*

## 4.2. Sensación de conexión personal

A pesar de la potencialidad del medio para transmitir una proximidad personal, los estudiantes aluden repetidamente a sentimientos de soledad o desconexión de la comunidad universitaria, definiendo el contexto educativo como *“solitario”, “frío”, “impersonal”, “trato poco humano”, etc.* Estos datos coinciden con las investigaciones realizadas por Lin (2008 citado por Brindley *et al.*, 2009), quien puntualiza que los estudiantes adultos suelen experimentar ansiedad y un sentimiento de desconexión en varias las etapas del proceso de aprendizaje.

Sin embargo, de manera similar a las investigaciones en el ámbito, se evidencia que el hecho de sentirse parte de una comunidad o **grupo ayuda a los estudiantes a disminuir esta sensación de soledad y aislamiento** (Brown, 2001; Cabero, 2006).

En concreto, se distinguen tres factores relevantes en relación a la disminución del sentimiento de soledad, los cuales se describen a continuación.

### 4.2.1. Apremiar el ambiente virtual más personal

Los estudiantes valoran positivamente el hecho de percibir el entorno virtual más cálido y personal a través de la **interacción entre compañeros**, es decir, en palabras de una docente *“parece que cuando empiezas [a trabajar en grupo por primera vez] dices “¿cómo lo haremos?” y después te das cuenta que realmente aunque sea virtualmente, estás trabajando en un equipo de personas”.*

En esta línea, valoran muy positivamente la posibilidad que brinda el grupo de trabajo de **“conocer gente de la universidad”** o **“tener más vínculo con los compañeros de la clase”**, a través de una interacción más próxima. Un estudiante que se encontraba en las postrimerías de la titulación relata de la siguiente manera cómo la experiencia de trabajo en grupo le ayudó a conocer a compañeros de la universidad: *“Me ha aportado conocer estos compañeros que, de hecho, en todas las asignaturas que venía haciendo... siempre comentaba yo en casa (...) que la UOC estaba muy bien (...) pero que le faltaba este feeling de roce personal que... era muy fría, que es muy fría. O sea, que aunque haya fóruns y se intente y tal o encuentros presenciales (...) seguía siendo fría. Y ahora que ya veía que estaba llegando a las asignaturas del final pensaba “bueno, es que llegará un punto que igual (igual sí, esperemos que sí), acabo la carrera y no... es que no habré conocido a nadie”. Esto es impensable, ¿no? Y bueno, a través de esta asignatura pues veo que sí, que al menos he conocido a alguien”.*

### 4.2.2. Sentirse acompañados

Como afirman Martín y Alonso (2009), en la virtualidad, las actividades colaborativas generalmente persiguen lograr que el alumno no se sienta sólo ni se aisle en el desarrollo de la formación. Una docente afirma en esta línea que *“lo importante cuando trabajas virtualmente es no sentirte solo”*.

Efectivamente, un elemento muy valorado por los estudiantes es la **sensación de acompañamiento que genera el trabajo en grupo**, es decir, como remarca una docente, *“la sensación de darse cuenta de que no están solos”*. Un estudiante afirma que el trabajo en grupo supuso *“Una comunicación interesantísima con otros miembros de la Comunidad UOC. Poder relacionarme con mis compañeros y tutores y no sentirme sola en este proyecto que iniciaba”*. Otro estudiante señala que esta metodología de trabajo le ayudó a *“Sentirme menos solo y más implicado en una dinámica de grupo, me he sentido más acompañado, y con la sensación de que con un ordenador e internet podíamos hacer grandes cosas con otra gente que no conocía de nada”*.

Asimismo, los estudiantes remarcan el hecho de **compartir** la experiencia de aprendizaje como un elemento clave del proceso. Un estudiante afirma que el trabajo en grupo supuso *“conocer a nuevos compañeros que están en una situación parecida a la tuya y poder compartir con ellos momentos de mucho estrés o alegrías”*. Otro estudiante argumenta en la misma línea que le ayudó a *“conocer gente (...), uno gana bienestar al tener contacto con otra gente y tener la sensación de pertenecer al grupo, de hacer la cosas en equipo y tener alguien con quien compartir las dudas y los nervios”*.

Esta sensación, si bien perdura durante el transcurso de la titulación, suele ser expresado con mayor frecuencia al **iniciar** la titulación. Como escribe una estudiante en su presentación personal *“Después de empezar a leer toda la información, tengo unas ganas locas de empezar y sentirme acompañada en este aprendizaje”*. Un estudiante relata de la siguiente manera su percepción de la vivencia *“Cuando empiezas a estudiar una asignatura (...) te sientes solo. Entonces si lo estás estudiando completamente solo, porque aunque esté el consultor en el otro lado, pues no... entonces, pues con los compañeros si tienes alguna duda, etc. pues parece que no, pero no te sientes tan solo. Dices, ostras, tengo esta duda, ¿vosotros qué pensáis? Entonces te sientes un poco más... tengo asignaturas que estoy haciendo solo y realmente se me están haciendo durísimas, muy duras. Aunque tengas al consultor, necesitas ese pequeño apoyo”*. Otro estudiante añade *“Si alguien tenía alguna duda y la exponía en el foro del grupo, sabías que te contestarían en cuestión de... la mayoría de veces al día siguiente tenías la respuesta (...) Y eso es muy importante: que sepas que hay alguien al otro lado”*.

### 4.2.3. Crear relaciones interpersonales

Otro elemento remarcable en torno a la disminución de la soledad se vincula a la creación de relaciones interpersonales más allá de la consecución de la actividad. En esta línea, un estudiante afirma que *“nos hemos permitido conocernos como personas y crear un clima cómodo, fresco, dinámico que formara la base de una relación de trabajo además de una **amistad**”*. Otro estudiante destaca que el trabajo en grupo *“es una manera de ir agregando conocidos porque en la UOC eso sí es realmente complicado porque es muy frío el medio con lo cual conocer gente y poder estrechar la relación es imposible casi, si no fuera por las asignaturas en grupo”*.

Si bien la creación de este tipo de relaciones entre estudiantes no es frecuente atendiendo a la falta de predisposición que apuntábamos anteriormente, cuando éstas se dan son valoradas muy positivamente por los estudiantes, influenciando tanto en el proceso como en el

resultado. Así lo expresa un estudiante: *“ha ayudado muchísimo en el progreso del trabajo. Ya he trabajado en otro grupo en otra asignatura y no ha habido esa interacción, esa relación personal... y tanto el proceso como el resultado han sido muy diferentes”*. Otra estudiante añade *“mi primera impresión no era muy positiva por la dificultad de la no coordinación temporal. Sin embargo durante el transcurso de la actividad se establecieron fuertes vínculos positivos con las integrantes del grupo hecho que facilitó la realización de un trabajo ameno y fructuoso”*.

Asimismo, otros estudiantes advierten que estas relaciones van más allá de la dinámica y pueden **perdurar** durante, como mínimo, el transcurso de la titulación. Como señala una estudiante, a partir de la relación creada en el grupo, en lo sucesivo *“hemos hecho pinya y nos seguimos ayudando”*.

### 4.3. Intercambio entre los miembros

Los estudiantes señalan que en el aprendizaje en grupo, cuando hay una atmósfera propicia, aumenta la posibilidad de intercambio entre compañeros. En esta línea, destacan concretamente la posibilidad de ayudarse o debatir determinados aspectos. Ambos elementos se describen a continuación.

#### 4.3.1. Solicitar u ofrecer ayudas

Los estudiantes valoran muy positivamente el hecho de disponer de un espacio compartido donde **solicitar ayudas** en el proceso, de plantear dudas o problemas surgidos. Así lo evidencia un estudiante *“Trabajando solo seguramente me hubiera atascado en más de un punto. Y quizá en un punto que tú vas flojo, hay otro que tira del carro”*. Otro señala que *“Virtualmente puedes hacer un buen trabajo en grupo ya que así tienes más ayuda”*. Un tercero añade *“Prácticamente cada día hemos realizado reuniones informales en el Messenger donde hemos estado ayudándonos y haciendo un seguimiento del trabajo”*.

Al mismo tiempo y como señala este estudiante, el grupo propicia una actitud colaborativa, un espacio de **ofrecimiento de ayuda**: *“Cuando tienes un sentimiento de grupo y estás involucrado en un proyecto, no te cuesta incluso echar una mano a alguien y aprender algo que tú desconoces”*. El hecho de ayudar a los compañeros deviene una **motivación** para la persona que la ofrece, favoreciendo la superación de los miembros y, por tanto, del conjunto. En esta línea, un estudiante argumenta que *“Como tienes que ayudarlo, tienes que ponerte las pilas en ese tema. Entonces eso yo creo que es lo que hace que tú aprendas, que te superes más allá de la parte que te corresponde cuando haces los repartos de tareas”*.

Como señalan los estudiantes, el ofrecimiento y petición de ayuda, así como compartir dudas durante el proceso exige a los estudiantes ser **constantes** y permanecer **actualizados** de los avances grupales e individuales. Así lo evidencia este estudiante: *“como la dinámica de grupo obliga, vas aprendiendo quieras o no: siempre hay alguien que pregunta algo, necesita algo o ha averiguado algo... que te obliga constantemente a estar al día e ir aprendiendo”*.

Asimismo, se evidencia que estas ayudas **favorecen el resultado final** del trabajo conjunto. En palabras de un docente: *“También es verdad que grandes errores no hay en un trabajo en grupo porque cuando no se da cuenta uno, se da cuenta del otro”*.

Algunos estudiantes novicios valoran incluso la ayuda de los compañeros en relación a la **dinámica de estudio**, concretamente en relación a la planificación personal. Como argumenta un estudiante *“está muy bien el contenido, pero necesitas también, en parte, en este caso concreto, como que eres tú mismo que te tienes que planificar pues decir “mira, yo me he planificado y no me sale””*.

#### 4.3.2. Debatir determinados aspectos del trabajo

Estudiantes y docentes coinciden en destacar que la dimensión social favorece los procesos de discusión o debate entre compañeros. El carácter social de la relación establecida favorece un entorno de comunicación abierta, en el que los estudiantes se sienten **libres para expresarse**. Como afirma una estudiante *“si tú te sientes parte de este grupo, eres libre de expresar tus opiniones”*. Otro estudiante señala la influencia en la confianza para **exponer críticas** de la siguiente manera *“ayuda a la hora de escribir un e-mail y tener más confianza: “eh, tú, que esto lo has escrito con tres mil faltas de ortografía, a ver si nos miramos el siguiente”. Si hay confianza y buen rollo pues siempre ayuda a que el trabajo sea mucho más fluido y más fácil echarle la bronca, entre comillas, al otro”*. Un estudiante puntualiza en este aspecto cómo favorece la **gestión de los diferentes puntos de vista** cuando argumenta que *“ha habido un buen clima y si hemos temido algún desacuerdo lo hemos solucionado bien”*.

Como consecuencia de esta situación, los estudiantes se sienten más **predispuestos para intercambiar** ideas y puntos de vista. Una docente argumenta en esta línea que la identidad grupal *“puede influir en que a lo mejor desarrollan más una idea”*. Otra estudiante afirma que *“Si existe buen ambiente, es un proceso natural: debatir, exponer, involucrarte, recibir y dar ayuda”*.

Asimismo, remarcan que un ambiente positivo favorece se **receptividad** hacia las críticas. Una estudiante afirma que *“con este ambiente, acoges con más ganas los comentarios de los compañeros y que acojas con más ganas incluso las críticas, que también te las tomas mejor (...) sean positivas o negativas, porque te sientes parte del grupo”*.

De manera general, los estudiantes valoran muy positivamente el intercambio entre los miembros del grupo, considerándolo importante para el **desarrollo** del trabajo y **motivador** para su aprendizaje. En sus propias palabras: *“Cuando te sientes a gusto, cuando ves que hay un clima de trabajo, cuando ves que tus aportaciones o tus ideas son consideradas y que la gente también aporta mucho y se puede debatir y se puede hablar sobre las ideas que tiene la gente, yo creo que eso hace que el trabajo fluya y que te entren más ganas de trabajar”*.

#### 4.4. Motivación e implicación del estudiante

De acuerdo con las investigaciones realizadas por Brown (2001), Jones y Issroff (2005) y Tinto (1987, citado por Rourke et al., 1999), una docente remarca que *“el elemento social es importante para mantener la **motivación**”*. Concretamente los estudiantes señalan dos aspectos asociados a la motivación que son propiciados por la dimensión social: su predisposición para trabajar y el esfuerzo invertido.

#### 4.4.1. Predisposición para trabajar

Los estudiantes evidencian que “trabajar con gente que tú ves motivada **motiva mucho**”. La motivación de los miembros, por tanto, deviene un elemento clave susceptible de ser percibido y adoptado por los otros. Una estudiante afirma en esta línea que “Cuando ves que la gente trabaja y que aporta cosas y que está trabajando para que salga bien, hace que, de alguna manera, **se te contagie**”. De manera similar, otro estudiante señala que “si el ambiente es de trabajo y ves que los demás dan también el máximo te sirve de motivación, llegas a pensar: “si ellos pueden y sacan los problemas adelante de forma brillante yo no voy a ser menos””. Al mismo tiempo señalan que “el hecho de **motivar a tus compañeros, también te motiva a ti mismo**”.

De manera general, los estudiantes afirman que esta situación fomenta su **entusiasmo y participación** en el proyecto común, esto es “te lo coges con más ganas, (...) vas más predispuesto”. Los siguientes comentarios evidencian este hecho:

*“La verdad es que en el momento en el que empecé la asignatura me pareció una asignatura, en términos coloquiales, muy peñazo: el hecho de tener que empezarla otra vez y encima en grupo, al principio me tiró bastante para atrás. Pero...luego es lo que te digo, el haber dado con unas chicas majísimas, encantadoras, que han estado muy dispuestas... al haber encontrado también una consultora que encuentro que ha sido genial, que ha dado muchos ánimos y tal... pues eso me ha hecho echarle muchas más ganas”.*

*“La motivación de los otros y las ganas de ayudar pues te hacen el camino mucho más agradable y (...) cuando te vas al ordenador no lo miras con mala gana y dices “no me conecto””.*

*“[Cuando existe un buen ambiente de grupo] te apetece conectarte para ver si te han dicho algo, si no, a ver qué habrán hecho, qué habrán encontrado, si les han gustado tus ideas...”.*

Como consecuencia de esta situación, los docentes destacan que la dimensión social presenta implicaciones en la **frecuencia de conexión** de los estudiantes. Uno de ellos señala que “Los grupos que tienen más buena relación entre ellos, que funcionan mejor, cada día encontrarás mensajes, cada día. (...) Esta es una diferencia esencial: más frecuencia de mensajes; cada día, varios de ellos o todos van escribiendo. Hay días que más, días que menos, pero... Y en los grupos que no existe tanto esta relación, hay menos mensajes, menos cantidad, quizá no se responden realmente unos a otros y, claro, van perdiendo la frecuencia”.

Estos elementos **mantienen su implicación** durante el proceso y las ganas de seguir **aportando** al grupo, con las consiguientes ventajas para la dinámica. Una estudiante comenta en esta línea “Me sentía como entre amigas, en confianza. Además yo sentía que era recíproco, que ellas también estaban satisfechas con lo que yo les aportaba. Con lo cual esto también es muy motivador para seguir dando”. Otro argumenta “La verdad es que daban ganas en general de participar porque veías que los otros tres estaban muy involucrados, se movían mucho y hacían el trabajo y eso pues da ganas de participar y de ser parte del trabajo, del proyecto”. Un tercero comenta “De decir: “ostras si todo el mundo está dando al máximo yo también doy al máximo”, ¿no? Y yo creo que una cosa alimentaba a la otra: el hecho de ver que todos se implicaban hacía que tú te implicaras más y que la comunicación fuera más alta o más fluida”. De manera similar, una docente argumenta que “El sentimiento de grupo es vital para **mantener la ilusión** en el proyecto”.

#### 4.4.2. Esfuerzo y calidad del trabajo individual

Al mismo tiempo, los estudiantes reflejan que la motivación grupal y los comentarios concretos recibidos de los compañeros motivan no sólo su implicación, sino las ganas de

superarse, de **incrementar el esfuerzo y calidad de su trabajo individual**. Los siguientes comentarios evidencian este hecho:

*“El hecho de que te digan “qué guay, cómo lo has presentado” hace que el siguiente digas “me lo voy a currar y me va a quedar mejor todavía que el anterior”. (...) se trabaja mucho mejor cuando estás motivado y una manera de motivar es esa. (...) Si te dicen: oye, punto uno, punto dos, punto tres. Lo presentas y ya está, pues vale, queda ahí. Se acabó y se acabó y ya está pero si te están animando da más ganas de hacer”.*

*“Normalmente cuando trabajo en grupo, trabajo más. Trabajo más porque... como que adquiero un compromiso hacia los compañeros y no les puedo fallar. (...) Es que no es lo mismo cuando haces el trabajo para ti que es tu nota la que te juegas y cuando pones el juego la nota de los demás. Para mí es una responsabilidad añadida. Y al menos por mi parte no voy a quedar atrás”.*

*“Me ha estimulado a hacer un trabajo de mayor calidad, ya que la nota de tres personas dependía de mi trabajo”.*

#### 4.5. Sistema de apoyo

La dimensión social soportada por la implicación de todos los miembros da lugar a la creación de un sistema de apoyo social que fomenta la adopción de actitudes positivas hacia los compañeros (Kreijns *et al.*, 2003; Roberts, 2005).

En concreto, los estudiantes señalan la importancia de sentir que la **responsabilidad es compartida**. Este hecho provoca una sensación de tranquilidad asociada a la percepción de la implicación de los compañeros, esto es, que saben que **pueden contar con ellos** en cualquier momento. Una docente comenta en este aspecto *“esta capacidad de decir: “yo hago porque puedo hacer, pero el día que no puedo, sé que me ayudan”*. Esta interacción que se da hace que descubra mis propias limitaciones y a la vez descubra lo que yo también puedo aportar a los demás”. Efectivamente, los estudiantes señalan con frecuencia esta sensación. Los siguientes comentarios de estudiantes evidencian este hecho:

*“Muy buen compañerismo... sí, porque en la vida siempre tienes problemas... los compañeros tienen que entender que yo ahora mismo tengo el problema de mi padre: ellos lo entienden y bueno, pues saben que yo en este momento no voy a poder participar tanto como antes pero bueno, saben que en la primera parte he estado trabajando al 100%. Entonces, de alguna manera, la dinámica en el grupo fue un poquito así, ¿no? Si alguien tenía un problema... y en la vida normal, todo el mundo tiene un problema... tú tienes ese problema, el otro tendrá otro, el otro, otro... Entonces iba muy bien: nos íbamos cubriendo todos y la verdad es que la dinámica fue muy bien”.*

*“Es importante cuando uno tiene un problema, o cuando uno está más bajo, pues que los otros pues estén, ¿no? Y al revés, cuando tú estás que se te echa el tiempo encima por ejemplo o tienes... que no sabes cómo solucionar algo, si ves que los demás están allí ayudándote también te da una inyección de moral”.*

*“Creo que el grupo funciona mucho mejor si hay una interacción personal. No hay que ser amigos íntimos, pero sí compartir las dificultades personales y de trabajo que nos afectan en los estudios. Si uno de los miembros tiene problemas familiares y los comenta, entonces los otros pueden apoyarle y ayudarle en la parte del trabajo que le toca hacer”.*

Como se desprende de estos comentarios, este sistema de apoyo a partir de la **unión** de los miembros del grupo crea una base para el **soporte emocional** más allá de la dinámica concreta, creando la sensación que ante cualquier dificultad, el grupo va a responder. Un estudiante argumenta en esta línea *“todos mis compañeros/as hemos trabajado unidos, me ha sorprendido la calidad humana de mis compañeros de grupo y el apoyo prestado en los momentos*

*difíciles*". Otra estudiante evidencia que este hecho conlleva una "facilidad para sobreponerse a los escollos que vayan surgiendo y también anima y predispone mucho más a trabajar".

#### 4.6. Continuidad en la asignatura

Conseguir que los estudiantes continúen en el curso, esto es, evitar su abandono, es un aspecto remarcado en la bibliografía como uno de los mayores problemas asociados al aprendizaje en línea (Bará y Domingo, 2005; Conrad, 2002; Tresman, 2002). Atendiendo a los elementos descritos anteriormente, la dimensión social asociada al aprendizaje en grupo favorece el hecho de **continuar y seguir adelante** en la asignatura. Algunos comentarios recogidos en esta línea son los siguientes:

*"Lo bueno es que los unos a los otros nos exigimos, aunque no explícitamente pero sí que hay unos plazos y como ya no depende sólo de ti, aunque sólo sea para no quedar mal con los demás, te esfuerzas algo más. Si eres tú solo y por lo que sea no puedes, pues a lo mejor desistes, ¿sabes? Así a lo mejor te obliga un poco más".*

*"En el aprendizaje virtual, en la UOC, estás tú solo básicamente: estás en casa solo y la comunicación es muy pobre. La comunicación con el resto, incluso con la gente del aula, (...) te anima y te refuerza las ganas de seguir adelante. Si no, sería muy frío y muy aburrido".*

*"Hemos trabado amistad con una de las personas, viéndonos en persona y animándonos en los estudios".*

*"Hay momentos en el semestre que te desmotivas y si no están esas palabras clave a veces puede ir la cosa a mal".*

*"Ha sido positivo para continuar el trabajo y no dejar que nadie se desanimara".*

De acuerdo con estos comentarios, un estudiante refleja de la siguiente manera cómo la dimensión social asociada a la implicación e identidad grupal puede evitar situaciones de abandono del grupo "cuando estás motivado, la gente se desvive por aprender y por sacar adelante cualquier problema. (...) Yo, de hecho, en alguno de los momentos necesité más ayuda porque estaba flojo en la parte de programación y al final por necesidades del guión al final prácticamente tuve que tirar la toalla. Pero aún así y aun a sabiendas de que yo no iba a aprobar la asignatura seguí hasta el final por no dejar colgados a mis compañeros". Un docente señala que la dimensión social "va en la línea de esto, de seguir, de dar de alguna manera continuidad al trabajo, de poder seguir llevando a cabo todo el proyecto con una cierta alegría".

Como consecuencia de los factores señalados, los docentes aseguran que se establece una relación directa con los **resultados obtenidos como grupo**. Un docente señala que cuando existe un ambiente de grupo positivo "El trabajo en general es mejor, está más profundizado, con más calidad, tienes más retoques. Antes de entregarlo, se lo pasan los unos a los otros. Son pequeñas cosas que ayudan a... un trabajo que está mirado y remirado tiene más calidad. Un proceso que se desarrolla con buena comunicación, con más buen rollo y aceptación de lo que dicen unos y otros tiene más calidad".

No obstante, la literatura evidencia que si bien **la dimensión social** deviene un elemento positivo en el proceso de aprendizaje, puede **resultar un detrimento** en determinadas ocasiones. De hecho, de acuerdo con Rourke y Anderson (2002), cuando los estudiantes expresan insatisfacción con las conferencias electrónicas es normalmente porque devienen demasiado sociales, no porque se orienten demasiado hacia el trabajo. Efectivamente, como advierten estos investigadores, cuando la comunicación social se convierte en el tema predominante de los mensajes, algunos estudiantes pueden desesperarse, teniendo en cuenta



que deviene demasiado amigable como para ser útil en el intercambio de ideas. Esta situación provoca que puedan percibir los altos niveles de comunicación social como una interferencia o reemplazo de dicho intercambio, además de consumir mucho tiempo o apreciarse como inapropiada. De esta manera, en otra investigación reconocen que si bien un nivel alto de presencia social es necesario para apoyar el desarrollo de un aprendizaje profundo y significativo, existe un nivel óptimo a partir del cual demasiada presencia social puede devenir un detrimento para el aprendizaje (Rourke *et al.*, 1999).

Como hemos evidenciado anteriormente, la principal finalidad de los estudiantes es llevar hacia delante la asignatura. Este objetivo se traslada a la dinámica grupal de tal manera que **los elementos sociales se consideran importantes en la medida que ayudan a conseguir este objetivo**. Un estudiante refleja la importancia del objetivo de trabajo por encima de otros factores cuando afirma *“a ver, más que “ambiente de grupo” considero quizás más importante “ambiente de trabajo”, ¿no? Lo veo más como un grupo profesional, no un grupo de amistad; lo veo más que todo unido por intereses comunes de trabajo conjunto, no para ir de copas ni nada parecido”*.

En esta línea, si bien valoran aquellos elementos relacionados con la dimensión social en su proceso de aprendizaje en la medida que influye en los elementos comentados en el apartado anterior, la mayoría advierte que su no existencia no deviene en sí un elemento negativo cuando todos los miembros son responsables de su trabajo. Algunos comentarios en esta línea son los siguientes:

*“Yo creo que sí, que claro que se trabaja mucho mejor cuando estás motivado (...) sí, es importante pero para mí no es lo fundamental”.*

*“Supongo que hubiese funcionado igual si no hubiésemos después de cada nota “ánimo”, tal. Yo supongo que sí, que vas a por la asignatura y no vas a temas sociales y a relacionarte”.*

*“No encuentro mucha relación en nuestro caso. Hubiéramos aprendido lo mismo de no haber tenido una interacción tan informal”.*

*“No creo que haya relación entre una cosa y otra, una cosa es como yo me lleve con unas personas y otra lo que yo pueda aprender de ellas, pero en interacciones informales como saludos, felicitaciones, relatar algunas experiencias personales, dar ánimos, etc. no creo que haya nada que aprender”.*

*“No creo que haya sido un factor determinante a la hora de aprender, aunque sí en nuestra comunicación. Nuestra forma de comunicarnos ha facilitado la exposición de dudas, la confianza en las demás compañeras pero no creo que haya hecho que aprendiéramos más de lo que hubiéramos aprendido si la comunicación hubiera sido simplemente correcta y respetuosa que es lo que, como mínimo, ha de cumplir un grupo”.*

Como evidencia una docente en relación a esta percepción de los estudiantes en torno a los elementos sociales, *“Yo veo que en los grupos que funcionan bien tienen tan claro el objetivo que quizá no se dan cuenta que quizá, la motivación de que el objetivo va saliendo tan bien es lo que hace florecer una relación social cada vez más bonita. Entonces, claro, la motivación que había empezado siendo individual, acaba siendo una motivación de grupo. Claro, el vínculo social ya se ha creado. Pero como son gente trabajadora también tienen muy claro que seguramente solo en casa hubiera hecho el mismo trabajo”*. Un estudiante evidencia este hecho de la siguiente manera *“si hay “buen rollo” aprendes más que si no hay buen rollo pero si yo tengo que estudiar solo por mi cuenta probablemente podría estudiar lo mismo o al mismo nivel que si hay un buen rollo”*.

Atendiendo a estos elementos, podemos concluir que si la dimensión social adquiere un peso más importante que el propio objetivo del grupo puede resultar un detrimento para el proceso de aprendizaje, además de ser valorado negativamente por los estudiantes. Es necesario, por tanto, alcanzar un nivel óptimo. Consideramos, por tanto, que su existencia es importante en

la medida que fomenta el aprendizaje; sin embargo, no puede considerarse el objetivo de este proceso.

Los elementos descritos respecto a las características de los estudiantes, su percepción de la experiencia y las evidencias asociadas a la relación establecida entre la dimensión social y el aprendizaje nos ayudan a entender la situación concreta del estudiante implicado en este estudio a la vez que nos sitúa en el contexto en el cual se desarrolla. En consecuencia, han de ser tenidos en consideración para comprender el caso que presentamos y las estrategias docentes que planteamos.

Partiendo de este escenario en el siguiente apartado *conceptualizamos* la dimensión social en el proceso de aprendizaje con el objetivo de analizar cómo se manifiesta en los grupos. Definir claramente esta dimensión nos da elementos para su análisis posterior en relación al proceso de trabajo en grupo y para proporcionar estrategias docentes en torno a cómo se manifiesta, cómo afecta y cómo favorecer la dimensión social a fin de que revierta positivamente en el proceso de aprendizaje.

---

# PARTE 4

---

## CONCEPTUALIZAR

### *Definiendo la dimensión social en los grupos colaborativos virtuales*

---

[Las expresiones de carácter social son] una premisa básica: las ayudas (...), valorar el buen trabajo del equipo por la noche antes de acostarte: "buen trabajo a todos", "sois unos máquinas", "estoy orgulloso de ser compañero vuestro". Esto es básico para crear buen rollo. (...) Te sientes valorado y tú ves que el trabajo que estás haciendo lleva a algo, es decir, que no pasa desapercibido. Esto te anima a seguir adelante y a seguir ayudando y sabes que tiene una recompensa aunque sea por lo menos una palmada en la espalda de reconocimiento".

**Estudiante de la UOC**

---

## Contenido

### CAPÍTULO 6

#### La dimensión social perceptible

<b>1. Aproximación a la dimensión social perceptible.....</b>	<b>164</b>
1.1. El ambiente de grupo.....	165
1.2. Sentimiento de pertenencia a un grupo.....	166
<b>2. Factores internos al grupo que configuran la dimensión social perceptible .....</b>	<b>168</b>
2.1. Relativos a los miembros .....	168
2.1.1. Disponibilidad.....	168
2.1.2. Actitud .....	169
2.2. Relativos al proceso.....	174
2.2.1. Volumen de interacción .....	174
2.2.2. El estilo de interacción.....	175
2.2.3. La cohesión del grupo .....	179
2.2.4. La creación de relaciones personales.....	181
2.2.5. Percepción de la interacción .....	182
2.2.6. Grado de afinidad percibido.....	183
2.2.7. Organización interna del grupo .....	185
2.2.8. El entorno tecnológico .....	186
<b>3. Factores externos al grupo que configuran la dimensión social perceptible .....</b>	<b>187</b>
3.1. Diseño de la asignatura o actividad .....	187
3.1.1. Duración de la actividad.....	187
3.1.2. Grado de dificultad de la tarea o carga lectiva .....	188
3.1.3. Actividades propuestas asociadas a la dinámica.....	188
3.1.4. Evaluación .....	189
3.2. Acción docente.....	189

### CAPÍTULO 7

#### La dimensión social visible

<b>1. Aproximación a la dimensión social visible.....</b>	<b>191</b>
<b>2. Aspectos formales de la dimensión social visible.....</b>	<b>194</b>
2.1. Elementos fáticos .....	194
2.1.1. Comunicación asíncrona .....	194
2.1.2. Comunicación síncrona .....	195
2.2. Vocativos.....	197
2.3. Referirse a los compañeros .....	197
2.4. Reclamar y proporcionar ayudas .....	199
2.5. Disculparse.....	200
2.6. Mostrar gratitud.....	201
<b>3. Aspectos emocionales.....</b>	<b>202</b>
3.1. Mostrar agradecimiento .....	202
3.2. Compartir sentimientos .....	203
3.3. Inicio y cierre del proceso .....	204
3.4. Motivar, animar o felicitar.....	205
3.5. Identidad de grupo .....	206
<b>4. Aspectos actitudinales .....</b>	<b>207</b>
4.1. Ofrecer apoyo.....	207
4.2. Facilitar la colaboración .....	208
4.3. Fomentar la colaboración .....	210
4.4. Mostrar iniciativa.....	211
<b>5. Aspectos informales.....</b>	<b>211</b>
5.1. Uso del humor.....	212
5.2. Compartir aspectos de la vida personal .....	212
5.3. Tono desenfadado o coloquial .....	213
5.4. Compartir información que se prevé interesante o relevante.....	213
<b>6. Localización de las expresiones sociales en los grupos virtuales ..</b>	<b>214</b>
<b>7. Las expresiones sociales en los grupos virtuales.....</b>	<b>216</b>
7.1. Expresiones sociales en función del perfil de estudiante .....	219
7.2. Expresiones sociales en función del grado de experiencia .....	220

## INTRODUCCIÓN

Algunos expertos como Tu y Mclsaac (2002) destacan que la presencia social es más compleja de lo que previamente se había imaginado. A fin de comprender en profundidad la dimensión social y cómo interviene en el proceso de aprendizaje colaborativo virtual es necesario, primero, detenernos a reflexionar sobre el término, es decir, definirlo, conceptualizarlo. No obstante, como hemos evidenciado al *Contextualizar* la investigación no existe una definición clara al respecto.

En base a la literatura del ámbito hemos definido la dimensión social como aquellos elementos que son percibidos u observados por los participantes en un contexto virtual que van más allá de la interacción estrictamente necesaria para alcanzar el objetivo académico, pudiendo guardar una relación directa o indirecta con el contenido formal del tema o aparecer de manera independiente. Estos elementos sociales sientan las bases para poder percibir como “reales” a los participantes así como para desarrollar el sentimiento de conexión y de construcción de relaciones.

Como recogemos en la definición propuesta del término, cada grupo crea una situación social concreta; en ésta, algunos elementos son percibidos o intuidos por los miembros mientras que otros pueden ser observados. En tanto que ambos aspectos no pueden ser entendidos de manera aislada, sostenemos que es esta parte observable junto con la percepción del estudiante sobre la experiencia vivida los que configuran y dotan de significado a la dimensión social. De esta manera, ambos aspectos definen la dimensión social de cada grupo, la cual se configura en base a lo que denominamos la “dimensión social perceptible” y “la dimensión social visible”. Los capítulos 6 y 7 respectivamente abordamos y definimos cada uno de estos elementos.

## [CAPÍTULO 6]

# La dimensión social perceptible

## Introducción

Como sugiere la literatura, la dimensión social es la responsable de dos elementos claves para el éxito del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: el ambiente del grupo y el sentimiento de pertenencia al mismo. Ambos elementos configuran lo que denominamos “dimensión social perceptible” en tanto que son aspectos sociales que permanecen sujetos a una apreciación, a un punto de vista subjetivo.

En este capítulo nos proponemos conceptualizar esta dimensión a través de su definición y el análisis de los elementos que la componen. Con esta finalidad en primer lugar realizamos una aproximación al concepto de dimensión social perceptible. En segundo lugar, abordamos los factores, internos y externos al grupo, que la moldean.

Cabe remarcar que en tanto que hace referencia a una percepción, este capítulo se construye a partir de la voz de los actores implicados, fundamentalmente de los estudiantes.

## 1. Aproximación a la dimensión social perceptible

Como evidencia la literatura del ámbito hay dos factores asociados a la dimensión social en relación al desarrollo de la dinámica grupal que son percibidos por los estudiantes: el ambiente del grupo y el sentimiento de pertenencia al mismo. Ambos elementos se advierten, se sienten o experimentan individualmente en función de las características personales y el proceso seguido. De esta manera pueden ser percibidos de diferentes modos entre miembros de un mismo grupo.

Es por ello que consideramos que el ambiente de grupo y el sentimiento de pertenencia al mismo configuran lo que hemos denominado “dimensión social perceptible”, entendida como **aquellos elementos del proceso grupal que denotan una dinámica que va más allá de construir la actividad conjuntamente.**

A continuación realizamos una primera aproximación a los dos elementos que la componen.

### 1.1. El ambiente de grupo

El ambiente hace referencia al clima o atmósfera que se establece en el contexto del grupo, ya sea positivo o negativo. Como evidenciábamos anteriormente, el establecimiento de un **clima positivo de trabajo es un elemento importante** en todos los modelos de enseñanza y aprendizaje basados en la colaboración entre estudiantes teniendo en cuenta que el potencial de estos entornos para facilitar el aprendizaje mediante la interacción entre iguales y la interacción con el docente puede verse limitado si los estudiantes no se sienten lo suficientemente cómodos para comunicarse abiertamente con los demás (Rourke y Anderson, 2002). De acuerdo con estas investigaciones, el 82,3% de los estudiantes implicados en nuestra investigación destacan la importancia de crear un clima positivo de trabajo como elemento clave de su aprendizaje.

La percepción del ambiente es clave tanto para el desarrollo de la dinámica como de la comunicación que tiene lugar. Los datos evidencian que un ambiente positivo fomenta el surgimiento de expresiones de carácter social, mientras que un ambiente negativo o demasiado formal los atenúa. Una estudiante refleja esta situación cuando afirma: *“si hay buen ambiente te sientes más libre de expresarte como tú eres. Quizás si el grupo no funciona tan bien, eres más seco e igual no dices según qué cosas. En cambio si el grupo es más comunicativo y hay mejor ambiente, pues quizás sí que podrías permitirte el lujo de hacer algún comentario personal, de hacer alguna broma”*.

En el apartado *Entrar* hemos señalado que el ambiente creado influye en la motivación de los estudiantes y en su receptividad hacia los comentarios de los compañeros. Consecuentemente, el ambiente del grupo presenta importantes implicaciones en el proceso de aprendizaje.

Todos los estudiantes perciben un ambiente de grupo determinado. No obstante, éste puede ser caracterizado de diferentes maneras. Así, mientras algunos estudiantes afirman que había sido *“positivo”* o *“negativo”*, otros señalan haber percibido un *“ambiente de trabajo”*.

Los datos evidencian que, en general, los grupos suelen propiciar una atmósfera relajada de trabajo con el objetivo de facilitar la colaboración entre ellos. Es decir, en palabras de un estudiante, se percibe una *“buena armonía”*. El 70,9% de los estudiantes afirma haber percibido un ambiente positivo de trabajo.

Los datos evidencian que los miembros de un mismo grupo tienden a **coincidir** en la percepción del ambiente creado, es decir, positivo o negativo. No obstante, los motivos que llevan a los estudiantes a valorar de una forma u otra la atmósfera de trabajo pueden ser diferentes. De esta manera, mientras un estudiante asegura que el ambiente del grupo fue *“positivo, porque estábamos todos muy por la labor de colaborar”*, otro del mismo grupo señala que *“no había nadie que fuera más que el otro”* para explicar su percepción positiva del ambiente de trabajo.

## 1.2. Sentimiento de pertenencia a un grupo

Las investigaciones<sup>63</sup> en el ámbito de los aspectos sociales subrayan el sentido de comunidad o sentimiento de pertenencia que pueden experimentar los estudiantes que aprenden en línea. Un estudiante remarca en esta línea que *“aún estando físicamente deslocalizados se ha generado una identidad de grupo importante”*. Dado que en nuestra investigación se ven involucrados grupos reducidos con una finalidad académica determinada, adoptamos el término *“sentimiento de pertenencia al grupo”* para referirnos a una **identidad de equipo** (Suárez, 2009a) o **identidad social compartida** (Rogers y Lea, 2005), es decir, sentirse parte o identificarse con un conjunto formado por estudiantes que comparten un objetivo. En palabras de un docente, esta identidad grupal supone que *“Ya no es Sara o Montse, sino el grupo”*.

Los datos recogidos confirman la **importancia** que adquiere el sentimiento de grupo en el **proceso de aprendizaje** colaborativo. Un estudiante remarca que el sentido de pertenencia deviene *“básico, básico. Sin ese sentimiento se desvirtúa el hecho de poder trabajar en grupo. Si no eres un grupo no tiene ningún sentido, para eso cada uno trabajaría en su casa con su material y punto”*. Una docente afirma en esta línea que *“para que un grupo **funcione**, ha de haber una identidad de grupo y un compromiso”*. De manera similar, otro docente señala que *“los que se identifican con el grupo tienen más posibilidades de obtener buenos **resultados**”*. El 68,7% de los estudiantes afirman haber experimentado este sentimiento.

El análisis de la percepción en torno a la sensación de pertenencia al grupo experimentada por los estudiantes implicados en la presente investigación revela que dicho sentimiento presenta **cinco rasgos distintivos**.

- a) Se experimenta de manera **individual o personal**. Es por ello que no se puede asegurar su existencia de manera grupal, si bien puede ser percibido por los miembros en función de la dinámica. Un estudiante evidencia este hecho cuando afirma *“No sé lo que han percibido mis otros compañeros :-)* El entorno virtual es bueno pero no permite saber quién ha percibido qué. Por la comunicación escrita puedo imaginar que todos estábamos cómodos en el grupo”. Otro concluye *“Sí. Creo que ha habido una complicidad entre los miembros del grupo desde el principio o al menos esa ha sido mi sensación”*. Un tercero argumenta *“Sí, porque durante el trabajo lo hemos hablado y se notaba al trabajar que éramos un equipo y todo iba fluyendo solo”*.
- b) Puede ser **percibido por todos los miembros, por algunos de ellos o por ninguno**. De manera similar a las investigaciones desarrolladas por Baym (2003), se evidencia que algunos miembros perciben este sentimiento de pertenencia mientras que otros no. Mientras un estudiante afirma no haberlo experimentado porque *“la relación ha sido estrictamente para hacer el trabajo en grupo”*, otro miembro del mismo equipo argumenta: *“sí, porque se ha hecho un buen trabajo y el ambiente ha sido muy cómodo”*. De manera similar, en el caso de otro grupo, un estudiante expresa *“Sí. El elevado nivel de esfuerzo y sufrimiento personal por parte de cada miembro implica que el nivel de unión “psicológica” con el resto de compañeros sea muy alto”*; sin embargo, otro integrante concluye: *“No. Creo que mis compañeros querían realizar la asignatura y no crear vínculos personales con los demás compañeros. He observado mucha frialdad y desinterés a nivel personal. Yo soy de la idea de que para que las cosas en un grupo funcionen tiene que haber algo más que un trabajo en común, tiene que haber complicidad y ganas de hacer el trabajo colaborando entre todos, no sólo reuniones pactadas en las que se habla del trabajo a hacer por*

<sup>63</sup> (Brown, 2001; Echeita, 1995; Garrison, 2006; Rovai, 2002b; Shea, 2006; Tu y McIsaac, 2002)

*cada uno y después no aparecer hasta la siguiente reunión. Durante la PAC 3 que era individual, no pude establecer contacto con ellos para preguntarles alguna duda que tenía sobre el programa Eclipse”.*

Un docente argumenta en esta línea que éste aparece fundamentalmente “**en los grupos que funcionan**: lo tienen muy claro y además llegan a una cohesión muy bonita”. Otro docente apunta en esta línea que en algunos grupos tal identidad “*se trata de una especie de término medio en el que se sienten más o menos a gusto en la medida que se va haciendo el trabajo y al final pueden presentar un trabajo que se merece una nota razonable”.*

En referencia a los estudiantes que **no experimentan** esta sensación de identidad grupal, los motivos apuntan en varias direcciones. Por un lado, puede relacionarse con la **dinámica** concreta desarrollada por el grupo, en función de los elementos que abordamos en el siguiente apartado de este capítulo. Por otro lado, puede venir determinado por las **características personales** del estudiante. De acuerdo con algunas de las conclusiones apuntadas por Brown (2001) en relación a los estudiantes que no experimentan este sentimiento, las características personales detectadas que afectan a su no percepción son dos:

- El estudiante **no se plantea percibir** tal sentimiento: su objetivo en la titulación se enfoca al conocimiento o a obtener créditos. Para este estudiante, la formación del grupo deviene un requerimiento de la asignatura, no una opción personal, por lo que si bien son responsables y cumplen con el trabajo asignado, no hay una predisposición a ir más allá en la dinámica. Un docente señala en esta línea “*Hay algunos que creen que están en el grupo porque la asignatura lo requiere y cumplen con su parte de trabajo y nada más. (...) Otros creen que es estrictamente... hacen cálculos: tantos créditos, tantas horas”.* Un estudiante evidencia este hecho cuando afirma: “*El sentimiento de grupo, vale, es algo que tienes que utilizar para depende qué asignaturas, pero no creo que sea algo que se busque”.*  - No deviene una **prioridad** para el estudiante, por lo que no dedican el tiempo y dedicación necesarios. En palabras de un estudiante “*La UOC intenta hacer sentimiento de grupo entre los que estudiamos pero... por el tipo de universidad que es y por el tipo de estudiantes que somos, que somos personas que ya tenemos una vida laboral bastante hecha, que, de hecho, lo que estamos estudiando es para aportar sobre lo que ya estamos haciendo: el fin de la universidad, de la UOC, para mí por ejemplo, no es conseguir trabajo, sino mejorar mi trabajo. Entonces hace que la universidad no esté... no sea lo primero, lo más importante”.*
- c) **Se orienta a la consecución del trabajo.** Un miembro de un grupo argumenta haber percibido este sentimiento “*pero sólo con el único objetivo de presentar el mejor trabajo posible”.* En la misma línea, otro añade “*sí a nivel de trabajo y no a nivel personal”.* Es evidente, por tanto, que el contexto en el cual tiene lugar el desarrollo del grupo influye en cómo los miembros perciben la sensación de pertenencia. Una estudiante lo exterioriza de la siguiente manera “*Tengo que decir que no me he planteado el espacio grupal como un sitio donde exponer problemas de carácter personal. El espacio de grupo lo he concebido desde un inicio como una herramienta para realizar el proyecto, y los debates ahí expuestos se debían a eso, a comentarios y aportaciones sobre el proyecto”.*
- d) Es **provisional**, esto es, se experimenta mientras se lleva a cabo el trabajo. Si bien, en algunos casos, el sentimiento de grupo va más allá de la dinámica desarrollada en la asignatura concreta, de manera general y como señala un docente “*es un sentimiento de*



*grupo en todo caso muy provisional, de decir: “bueno, ahora somos un grupo, funcionamos relativamente bien, nos sale un trabajo que nos ha permitido sacar una nota buena o al menos un aprobado, una b o una a” y ya está”. De acuerdo con esta percepción, una estudiante señala que “el sentimiento de grupo acaba cuando finaliza el trabajo común”.*

- e) **Se vincula a la dinámica pero no es una consecuencia.** Esto es, que no es posible asegurar que si se cumplen determinados factores, todos los miembros se sentirán parte del grupo. De esta manera, por ejemplo, ante un determinado conflicto o situación, algunos grupos refuerzan este sentimiento mientras que otros pueden llegar a disolverse.

Con el objetivo de entender cómo se configuran el ambiente del grupo y el sentimiento de pertenencia al mismo, preguntamos a estudiantes y docentes cuáles eran los **motivos** que les habían llevado a percibir un ambiente concreto o la existencia o inexistencia de este sentimiento. Los datos evidencian que aunque se trata de diferentes elementos, los factores que los configuran tienden a coincidir, es decir, **son similares** en ambos casos. Los elementos detectados pueden englobarse bajo dos tipologías, **factores internos al grupo y factores externos**, los cuales son abordados en el segundo y tercer apartado. Ambos factores nos ayudan a conceptualizar y comprender la dimensión social perceptible en el proceso de aprendizaje más allá de su descripción (en el caso del ambiente) o existencia (en el caso del sentimiento de pertenencia al grupo).

## 2. Factores internos al grupo que configuran la dimensión social perceptible

Los factores internos se asocian a **cómo se desarrolla la dinámica** concreta de cada grupo. Entre éstos, destacan algunos vinculados a los **miembros** y otros al **proceso del grupo**. Ambos factores se abordan a continuación.

### 2.1. Relativos a los miembros

De acuerdo con Tu y McIsaac (2002), las características de los usuarios constituyen uno de los elementos influyentes en el contexto social creado durante la actividad colaborativa y, por tanto, en los aspectos sociales. Concretamente, emergen dos factores asociados a estas características en la configuración de la dimensión social perceptible: su **disponibilidad** y las **actitudes** que adoptan.

#### 2.1.1. Disponibilidad

La disponibilidad de los miembros vinculada al factor temporal, es decir, disponer de tiempo suficiente (Baym, 2003; Issroff y Del Soldato, 1996 citados por Jones y Issroff, 2005; Brown, 2001) para interactuar se convierte en una premisa básica en un entorno virtual y colaborativo. Como advierten Harasim *et al.* (2000), las ventajas de interactuar con los compañeros disminuyen si no se dispone de bastante tiempo para leer, reflexionar y disfrutar lo que hay en pantalla.

La disponibilidad de tiempo emerge como un elemento clave en la configuración de la dimensión social perceptible. No obstante, presenta algunas especificidades en función de la percepción del ambiente o la creación del sentimiento de grupo.

Los estudiantes señalan que el factor temporal influye en el **ambiente del grupo** en la medida que moldea el grado de **implicación y participación** de los miembros. Esta percepción concuerda con las investigaciones realizadas por Fung (2004), quien señala la falta de tiempo como el principal factor de limitación de la participación de los estudiantes. Un estudiante afirma que en la configuración del ambiente positivo de trabajo influyó *“La buena predisposición de todos los componentes del grupo y que hemos tenido disponible el tiempo necesario para desarrollar el trabajo”*. Otro especifica en la misma línea que influyó positivamente *“que los compañeros tuvieran pocas asignaturas”*. Desde otra perspectiva pero haciendo referencia al mismo factor, un estudiante describe el ambiente de grupo como negativo, atendiendo a que *“había más o menos disposiciones según el factor tiempo a dedicar y se producía un desequilibrio entre unos disponer de mayor tiempo y otros menos”*. De manera similar, otro añade en relación a sus compañeros *“El que estuvieran matriculados en demasiadas asignaturas ha influido negativamente, pues no tenían tiempo ni para comunicarse ni para participar adecuadamente”*. Asimismo, los datos señalan que la disponibilidad de tiempo influye en su **vivencia y predisposición** para generar un ambiente de grupo agradable y ameno, así como su participación e implicación. Como apunta un docente en relación a la dinámica, a muchos estudiantes *“les gusta el grupo y le dedican tiempo”*. Un miembro argumenta en esta línea desde un punto de vista negativo: *“La carga de trabajo de todos los miembros del grupo ha influido a veces negativamente en el ambiente del grupo. Todos sabemos que cuanto más estrés se tiene encima más irascible se está y menos tiempo para perder se tiene”*.

### 2.1.2. Actitud

Siguiendo a Guitert y Romeu (2006), las **actitudes** que adoptan los miembros en un trabajo en grupo virtual son muy importantes en la configuración de la dinámica. Los estudiantes evidencian que estas actitudes se sitúan en la base de la colaboración, siendo imprescindibles en la conformación de la dimensión social perceptible. Un estudiante evidencia cómo la actitud de los miembros devine un factor relevante en la configuración del sentimiento de grupo cuando afirma *“Que nos hemos sentido parte del grupo no hay dudas, por los comentarios y las actitudes de los miembros durante todo el proceso”*. Otro alega en relación al ambiente creado *“El ambiente ha sido más bien negativo, por la actitud de una de las componentes”*. Un tercero subraya *“El problema, más que la dinámica, era la actitud”*.

Si bien los datos señalan diferentes actitudes que influyen en la dimensión social perceptible, algunas se señalan como imprescindibles para el trabajo en grupo. Dichas actitudes se describen a continuación: a) la predisposición de los miembros; b) el respeto; c) la confianza mutua; d) la motivación personal; e) la predisposición para la negociación; y f) el compañerismo.

#### a) La predisposición de los miembros

La predisposición de los miembros, es decir, *“las ganas de todos de trabajar”*, se configura como **un elemento indispensable en la configuración de la dimensión social perceptible**. Los siguientes comentarios evidencian este hecho en relación a qué factores influyeron en la configuración del ambiente y sentimiento de grupo:

*“Todo el grupo desde el primer día se ha **comprometido** con el trabajo y además no se ha conformado con llevarlo a cabo sino de hacerlo lo mejor posible. Para ello desde un principio fuimos conscientes de lo importante que era mantener un ambiente positivo y fluido en el grupo”.*

*“Creo que los cuatro hemos sido **responsables** respecto al trabajo, eso ha motivado que, a pesar de algunos momentos de “desconexión”, los cuatro hayamos encontrado el punto de colaboración necesario”.*

*“Creo que sí por los comentarios a posteriori una vez entregado el trabajo donde todos coincidíamos en que sobretodo se había notado que **había un grupo** formado para tirar adelante el trabajo y no para que uno o dos lo trabajaran y los demás lo mirasen, así que **la participación** de todos ha sido lo que ha hecho que se tenga un buena sintonía y una buena coordinación para realizar un buen grupo”.*

*“Tener que efectuar un trabajo en el que **todos** debemos de aportar algo de nuestra parte y compartirlo con los demás genera este sentimiento de grupo”.*

*“Que cada miembro tenía una **implicación** diferente en la asignatura, hay quien valora una buena puntuación y hay quien ya le va bien una nota justa para pasar la asignatura”.*

Al mismo tiempo, estos comentarios evidencian que hay dos elementos asociados a la predisposición para trabajar: la participación y la implicación.

Por un lado, la **participación** de los miembros se vincula a la **responsabilidad individual** (Slavin, Johnson y Johnson citados por Melero y Fernández, 1995; Echeita, 1995; Garrison y Anderson, 2005) y el **cumplimiento de las tareas asignadas** a cada miembro. Un docente señala en esta línea *“un trabajo donde cada uno hace su trabajo, el grupo funciona. (...) Mientras todo el mundo haga el trabajo hay buen rollo”*. Un estudiante argumenta en esta línea que el sentimiento de grupo *“supongo que se va formando un poquito solo porque cada uno íbamos haciendo nuestro trabajo e íbamos haciéndolo lo mejor posible y poniendo interés (...) el hecho de no tener que perseguir a nadie para que hiciera su parte”*. Otro estudiante afirma en relación a la participación que se trata de ser *“conscientes que **tu trabajo no sólo te afecta a ti sino a todo el grupo**”*. Estos datos concuerdan con las investigaciones realizadas por Brown (2001), quien concluía que los estudiantes que más se identificaron con la definición de comunidad, percibieron su participación más allá de su propio aprendizaje, esto es, reconocían la importancia e influencia de sus acciones en el aprendizaje de los otros miembros. Asimismo, los estudiantes señalan la percepción de la **equidad** de participación, esto es, *“que no había nadie que trabajase más que otro”*, o de **distribución** del control (Issroff y Del Soldato, 1996 citados por Jones y Issroff, 2005) como un elemento relevante para la configuración del ambiente y el sentimiento de grupo. En esta línea, se recoge en el espacio de trabajo de un grupo: *“Quizá me equivoco, ¿eh? pero me da la impresión de que tanto tú como Virginia os lleváis un volumen mayor de trabajo y no me parece justo para vosotras. Yo, por ejemplo, sólo tengo lo de la revisión de la planificación (...) y no parece muy complicado”*.

Por otro lado, la **implicación de los miembros**. Entendemos la implicación de los miembros como aquella **interacción, colaboración** entre estudiantes y aprendizaje **activo** (Chen, Gonyea y Kuh, 2008 citados por Brindley et al., 2009) que se llevan a cabo para alcanzar los objetivos comunes. Se trata de una participación que va más allá de la realización de la tarea asignada a cada miembro, esto es, una colaboración activa asociada a su necesidad o deseo personal o académico de sentirse parte del grupo (Brown, 2001) o, en palabras de un estudiante *“las ganas que tiene uno de que el grupo funcione”*.

Una estudiante refleja de la siguiente manera las diferencias que presentan la implicación y la participación de los miembros al afirmar no estar seguro de haber percibido un sentimiento de grupo atendiendo a la falta de implicación de dos miembros *“No lo sé, según su explicación estaban ocupados, pero no se han mostrado con ganas de colaborar, siempre han aparecido a última*

hora y han esperado a que la otra miembro del grupo y yo tuviéramos prácticamente el trabajo hecho. No han buscado nada de información y desde el primer momento parecía que el tema no iba con ellos. Se nos asignó a un grupo ya que la mayoría estaban hechos yo hice mi propuesta del tema y quedamos de acuerdo y luego tanto una compañera como yo nos hemos implicado en el tema, los otros dos miembros parecía que no iba con ellos y en lugar de informarse, interesarse, etc. se limitaban a preguntar ¡¿qué tenían que hacer?!". Un docente señala que "hay gente que simplemente participa y ya está y en cambio hay otros grupos que además de participar se crea una empatía muy fuerte entre miembros del grupo o a veces entre todos los miembros". Otro docente evidencia que "eso de cerrarse en banda y considerar que "yo hago lo que me toca", normalmente puede crear algún tipo de fricción".

La implicación, por tanto, hace referencia a la adopción de una actitud "proactiva" y al **compromiso mutuo** (Brown, 2001; Guitert *et al.*, 2002; Wenger, 2001) establecido entre los miembros del grupo para llevar adelante el objetivo común de manera conjunta.

Ambos elementos, en primer lugar la participación y, en segundo lugar, la implicación devienen la base a partir de la cual es posible realizar un trabajo conjunto. Por tanto, devienen un requisito en la configuración de la dimensión social en el grupo.

## b) El respeto

El respeto (Guitert *et al.*, 2002), es decir, en palabras de los estudiantes, tanto a las "opiniones de los demás" como a diferentes motivos en torno a "aspectos a trabajar y las situaciones personales" es otra de las actitudes más valoradas para la configuración de la dimensión social perceptible. De acuerdo con Bará y Domingo (2005) los ataques personales contra miembros del grupo, no esforzarse en la parte de trabajo que te toca, o cerrarse respecto al resto son ejemplos de falta de respeto; escuchar las ideas de los demás, exponer las ideas propias o apoyar las decisiones del grupo son ejemplos de comportamiento respetuoso. Un estudiante relata de la siguiente manera cómo aparece el respeto en el entorno de trabajo en grupo: "El buen ambiente se hace siendo siempre positivo y mordéndote un poquito la lengua. (...) Te muerdes un poquito la lengua en el aspecto "esto no me ha gustado cómo lo ha hecho". Simplemente te ofreces y dices: "mira, yo, ¿sabes qué? Como domino un poquito más esto, pues voy a retocarlo y a ver qué os parece". Intentas un poco pues un toma y daca, toma y daca y vas formando el buen rollo, ¿no? Entonces ves que los otros actuaban de alguna manera igual que actuabas tú".

Siguiendo a Rodríguez *et al.* (2002) todo aprendizaje y, sobretodo, el realizado en colaboración, ha de fundarse en el respeto a los compañeros y la tarea de grupo para que pueda darse "el establecimiento de zonas de desarrollo próximo en las que cada sujeto formule, **sin miedo**, su propio análisis de la situación, incorpore nuevos argumentos o, en caso de duda, haga las preguntas oportunas". El respeto, entendido desde este punto de vista, suele ser una actitud frecuente en los grupos. De hecho, el 86,5% de ellos aseguraba que sus opiniones y sentimientos habían sido respetados.

Sin embargo, a menudo, los estudiantes confunden el respeto a las opiniones de los compañeros con el hecho de **expresar acuerdo**. Un estudiante refleja esta situación cuando argumenta haber percibido "demasiado buen rollo: (...) las ideas eran... el primero que decía una idea, ¡pam! aquello se hacía y no se criticaba mucho, ¿no? Y yo creo que quizás hubiera faltado... ya está bien, pero parecía que el que decía algo, aquello iba a misa. (...) Tú decías algo y quizá demasiado rápido se aceptaba, ¿no? Si decías "yo propondría esto" y parecía "de acuerdo, ya hacemos esto"". Otro estudiante afirma en la misma línea "lo único que se encuentra a faltar es debatir más entre los componentes del grupo, pues pocas veces había discrepancias de opiniones". Como alegan algunos

estudiantes, una explicación a esta situación también deriva del factor temporal. En palabras de un estudiante *“Supongo también porque, claro, lo que interesa es hacer el trabajo y claro no ir adelante o atrás. Tomamos esta idea y nos adaptamos. Tener que estar discutiendo esa idea es como perder un poquito de tiempo, tal vez, ¿no?”*. Otro añade *“te puedes mirar las cosas de dos maneras: yo digo que hemos respetado el trabajo de los otros, también podrías pensar: “no nos compliquemos la vida, cada uno que haga su parte, si empezamos a querer cambiar cosas no acabaremos nunca y la cuestión es acabar””*.

### c) La confianza mutua

La confianza (Brown, 2001; Tu y Mclsaac, 2002; Cohen y Gibson, 2003) emerge como otra actitud clave en la configuración de la dimensión social perceptible.

Siguiendo a Cohen y Gibson (2003), la confianza mutua o colectiva es un estado psicológico compartido caracterizado por la aceptación de la vulnerabilidad basada en las expectativas en torno a las intenciones o conductas de los otros dentro del equipo; los equipos que han establecido la confianza mutua son entornos seguros para sus miembros. Como afirma Gibson y Manuel (2003), la confianza es importante en cualquier tipo de equipo, pero deviene una condición crítica en los grupos virtuales. En esta línea, señalan los mismos investigadores que en un entorno virtual es difícil establecer un clima de confianza entre los miembros, teniendo en cuenta que la seguridad psicológica es menor y, como añade (Cohen y Gibson, 2003)<sup>8</sup>, la comunicación por vía electrónica carece (inicialmente) de los estímulos interpersonales que son tan importantes para la construcción de la confianza.

De acuerdo con la investigación en el ámbito<sup>64</sup>, los estudiantes aluden a la confianza depositada en los compañeros de grupo, tanto respecto a la **fiabilidad** respecto al cumplimiento de las tareas acordadas (Bará y Domingo, 2005) como a *“la calidad del trabajo realizado por la otra persona”*, como un elemento clave en la dimensión social perceptible. Un estudiante hace referencia a esta actitud cuando exponía las causas del buen ambiente creado en el equipo *“En ningún momento dejé de confiar en las personas que formábamos el grupo”*. Otro asegura que la experiencia le sirvió para *“Aumentar la confianza hacia otras personas, en este caso del grupo, para que realicen las tareas acordadas”*. De la misma manera, un miembro de un equipo reconocía haber desarrollado *“una buena dinámica de grupo, confiando (cabe decir de forma acertada en nuestro caso) en que cada uno aportaría lo mejor”*. Los estudiantes evidencian que esta confianza deviene positiva para la realización del trabajo, teniendo en cuenta que *“si hay algo que caracteriza a la interacción virtual es la falta de matices y entonación en la comunicación. Al haber confianza, todo esto está superado”*.

Asociadas a la comunicación abierta, y de acuerdo con las investigaciones realizadas por Tu y Mclsaac (2002), la **transparencia**<sup>65</sup> en el intercambio de información y la exposición de ideas (Guitert *et al.*, 2002) y la **sinceridad** (Pérez-Mateo y Guitert, 2007) emergen como dos actitudes clave en el desarrollo de relaciones de confianza. En esta línea, un estudiante comenta *“El ambiente ha sido positivo en todo momento y el mejor factor es la sinceridad, las cosas claras y si hay que pegarle un toque a alguien se hace con diplomacia pero se hace. En nuestro caso el respeto y la sinceridad han estado siempre”*. Otro estudiante argumenta haber percibido un

<sup>64</sup> (Rovai, 2002b; Tu, 2004), entre otros.

<sup>65</sup> Entendemos la transparencia en la línea de Dalsgaard y Paulsen (2009): que la persona y sus acciones son visibles para los estudiantes y profesores dentro de un ambiente de aprendizaje, es decir, que existe un conocimiento mutuo de las actividades y recursos.

sentimiento de grupo “*porque siempre hemos tenido en cuenta la opinión de todos, hemos compartido las tareas y en todo momento hemos sabido qué estaba haciendo la otra y cómo lo estaba haciendo*”.

#### d) La motivación personal

Como hemos señalado en el apartado *Entrar*, la motivación personal (Issroff y Del Soldato, 1996 citados por Jones y Issroff, 2005; Brown, 2001) se asocia a su voluntad e interés.

La motivación percibida por los miembros deviene un factor relevante en la configuración de la dimensión social perceptible en la medida que moldea su predisposición e implicación en el trabajo común. Esta actitud es señalada principalmente en relación al ambiente de trabajo. Un estudiante hace referencia a este factor cuando argumenta que en el ambiente positivo influyó “*que había el mismo grado de motivación por parte de todos*”. Otro destaca “*la buena voluntad, las ganas de todos los compañeros (...) la motivación individual de cada individuo del grupo. Que todos coincidan en la manera de... en el nivel de motivación, que todos coincidan en las ganas, de comunicar, de hacer bien el trabajo*”. Un tercero afirma que “*el sentimiento de grupo se crea a través de la motivación que proporciona cada uno*”.

#### e) Predisposición para la colaboración y la negociación

Otro aspecto que emerge como relevante en la configuración de la dimensión social perceptible y, concretamente, del ambiente es la obertura en torno a la colaboración y negociación. Un estudiante hace referencia a esta actitud respecto al ambiente creado cuando afirma “*El ser transigentes con las fechas de entrega que nos ponemos dentro del grupo, ya que por lo general todos somos gente ocupada, con familia y trabajo y poco tiempo*”. De manera similar, otro estudiante argumenta “*El ambiente, que ha sido muy positivo, creo que es debido a que en el grupo todos teníamos una manera de pensar y actuar abierta, liberal y respetuosa. Ninguno de nosotros ha sido estricto con los demás, dejando que cada uno actuara a su aire y confiando en la responsabilidad y puntualidad de cada miembro, sin atosigar. Todos hemos incumplido la planificación en algún momento o nos hemos relajado un poco en algún momento. Simplemente nadie se lo ha tomado mal. Un ambiente así no habría sido posible si hubiera habido miembros excesivamente estrictos. Al final ha quedado claro que ser tranquilos y tolerantes nos ha permitido acabar todo a tiempo, sin ni una sola entrega retrasada*”. Un tercero asegura que en el trabajo en grupo “*has de intentar adaptarte, intentar no imponer tus ideas, hacer un poco de consenso sobre las cosas*”.

#### f) El compañerismo

Los estudiantes aluden al compañerismo en torno a la meta (Suárez, 2009a) o camaradería (Brown, 2001), es decir, la “*complicidad*”, “*acompañamiento*” y el hecho de “*ser muy agrupadores*”, como un elemento relevante en el surgimiento de la dimensión social perceptible. En concreto, para fomentar este compañerismo los estudiantes señalan las **ayudas** prestadas en el proceso, el **apoyo** mutuo entre compañeros y los mensajes de **ánimo o motivación**. Los comentarios que recogemos a continuación hacen referencia a estos elementos en relación a la dimensión social perceptible:

*“Todos los miembros del grupo han puesto lo mejor de sí: solidaridad, paciencia, disciplina, organización, iniciativa, apoyo moral, motivación de los miembros que se desmotivan, ayuda en caso de duda o dificultad...”.*

*“Las ganas que ponían todas y sobretodo que todas en todo momento dábamos ánimos, cuando una de nosotras no conseguía hacer alguna cosa, las demás enseguida acudíamos en su ayuda. “Venga va, yo te ayudo con esto” o “te explico cómo se hace” o... O sea, que yo creo que sí se creó un sentimiento de grupo precisamente por eso, porque nos hemos apoyado y nos hemos ayudado en todo (...) Siempre había una palabra positiva para el resto de los miembros”.*

*“Empezando porque yo no he percibido ese sentimiento, creo que los demás tampoco. (...). Yo estoy acostumbrado a poder contar con mis compañeros de grupo en más ocasiones que simplemente durante la reunión de grupo en la que se va a abordar un tema concreto. Hay más ocasiones que te pueden surgir dudas y en esos momento eché en falta a mis compañeros”.*

*“Con respecto a este año se ha notado una diferencia abismal en este sentido: los compañeros mucho más motivados, un compañero que acaba su parte de la práctica y rápidamente a quién puedo ayudar que yo mi parte ya la tengo, hasta la hora que ha hecho falta... o sea, una diferencia brutal y en cuanto a aprendizaje se ha notado”.*

*“Siempre que alguien te diga que algo está bien pues, aunque no le des la importancia que tal vez le quieras dar, pues te hace sentir bien, está claro. Es una manera de decir: “qué bien, a continuar”. (...) cuando le dices que está muy bien, aún se motiva más a seguir haciendo más cosas pues aún mejor”.*

*“Por los comentarios que se han ido haciendo dentro del grupo, los cuales aludían a cosas positivas como agradecimiento, una buena valoración de los compañeros de grupo, felicitaciones por las notas conseguidas...”.*

El compañerismo presenta importantes connotaciones en la percepción de la unidad grupal. De esta manera, si bien se señala como un elemento relevante en la configuración del ambiente de trabajo, deviene más evidente en la percepción del sentimiento de grupo.

## 2.2. Relativos al proceso

Junto con los factores asociados a los miembros, se distinguen diferentes elementos del proceso, esto es, la dinámica (Guitert *et al.*, 2002), que influyen en la configuración de la dimensión social perceptible. En concreto, se identifican los siguientes aspectos: 1) el volumen de interacción; 2) el estilo de interacción; 3) la cohesión del grupo; 4) la creación de relaciones personales; 5) la percepción de la interacción; 6) el grado de afinidad percibido; 7) la organización interna del grupo; y 8) el entorno tecnológico. Tales factores, los cuales se detallan a continuación, devienen relevantes en la medida que determinan la manera en la que se lleva a cabo el trabajo en grupo; sin embargo, a excepción de los mencionados anteriormente en relación a los miembros y los dos primeros (volumen y estilo de interacción), no se perciben como imprescindibles.

### 2.2.1. Volumen de interacción

El volumen de interacción se asocia tanto a la cantidad de comunicación, es decir, el conjunto de mensajes transmitidos por una persona o grupo (Henri, 1992) como a la **constancia** (Guitert *et al.*, 2002), **frecuencia** y **fluidez** de la comunicación, es decir, una conexión continuada, un contacto regular (Garrison y Anderson, 2005).

En un contexto virtual el proceso de comunicación vehicula el desarrollo del grupo. Por tanto, la comunicación que tiene lugar deviene un factor relevante para la configuración de la presencia social (Tu y Mclsaac, 2002). De hecho, como apuntábamos anteriormente, Tu y Mclsaac (2002) aseguran que la presencia social está directamente relacionada con la

**interacción** entre estudiantes, es decir, que los estudiantes necesitan interactuar con los compañeros para ser percibidos como personas “presentes” y “reales”. En la misma línea, las investigaciones de Brown (2001) destacan el potencial de la interacción como una categoría central en la construcción del sentimiento de comunidad puesto que es a través de ésta que se encuentran similitudes y se intercambian ideas o sentimientos.

De acuerdo con estas investigaciones, se evidencia que el intercambio de mensajes y la frecuencia de conexión devienen dos elementos decisivos en la configuración de la dimensión social perceptible. A continuación se recogen algunos comentarios en esta línea:

*“El contacto casi diario ha ayudado a fomentar unas buenas relaciones de amistad y apoyo entre compañeros”.*

*“A mayor interacción, mayor sentimiento de grupo y de trabajar por un objetivo común final”.*

*“Pactar respuestas diarias a las cuestiones planteadas para los miembros del grupo generan expectativa y una relación más intensa: ya que sabes que tendrás respuestas a una hora concreta a tus dudas o aportaciones”.*

*“En el grupo lo que para mí ha influido negativamente es que no hubiese una comunicación más constante y que en ocasiones se ha dejado todo para el último momento. El ambiente en ocasiones era pasivo para ser muy acelerado de sopetón”.*

*“No lo creo. Un sentimiento de grupo es estar juntos durante todo el proceso, no solamente tres días, los correspondientes a la entrega de las PACS”.*

*“De vez en cuando alguno tardaba mucho en conectarse y creaba desconcierto”*

Asimismo, los estudiantes reflejan que el volumen de interacción asociado al hecho de permanecer en contacto, de estar conectados e informados, influye en su percepción de la **responsabilidad** de los miembros. En esta línea, un grupo remarca al reflexionar sobre su propia dinámica: *“Los más de 200 mensajes demuestran nuestra responsabilidad”*.

Como hemos apuntado anteriormente, Tu y McIsaac (2002) observaron que la cantidad o frecuencia de participación no necesariamente se traduce en una presencia social elevada, sino que es la **calidad** de las interacciones online la que marca la diferencia. Si bien los datos obtenidos corroboran esta afirmación, al mismo tiempo, ponen de manifiesto que la frecuencia de conexión deviene un requisito para la configuración de la dimensión social perceptible. Estos resultados concuerdan con las propuestas de Aragon (2003), quien enfatiza la importancia de responder rápidamente para fomentar la dimensión social.

### 2.2.2. El estilo de interacción

El **estilo de comunicación** (Tu y McIsaac, 2002) empleado, se refiere, en palabras de los estudiantes, a *“la forma de expresarse”, “la manera de hablar”* o *“el vocabulario utilizado”*. El estilo de comunicación es percibido como un elemento clave en la configuración de la dimensión social perceptible. Un docente asegura en esta línea que *“el tono del mensaje es lo que contribuye a crear este buen ambiente”*.

Los datos reflejan que el estilo de comunicación empleada en el seno del grupo deviene un indicador del ambiente del grupo y de la existencia del sentimiento de pertenencia al mismo. Un estudiante evidencia este hecho cuando afirma que el sentimiento de grupo *“se notaba en la forma de interactuar los unos con los otros”*. Otro estudiante remarca en relación al ambiente de grupo creado la importancia de la **naturalidad** y **espontaneidad** en la comunicación con



independencia de la presencia del docente en el espacio grupal. En sus propias palabras: *“Yo siempre lo he comparado esto de la UOC con el Gran hermano. O sea, esto te está viendo alguien que no dice nada por arriba y entonces (...) te están preguntando un tema y te estás limitando aquí a soltar un rollo patatero para que alguien vea que estás poniendo una cosa. Entonces, nosotros quizá vino por ahí. Que nosotros no actuábamos. Yo creo que somos un poquito todos así, porque luego nos fuimos comunicando por el Messenger fuera de la UOC y nos hemos comportado exactamente igual”*.

Asimismo, destacan la **cercanía** percibida en la comunicación aún y tratarse de un medio virtual y personas desconocidas. El siguiente comentario de una estudiante evidencia este hecho para describir el ambiente positivo del grupo: *“yo creo que eran las palabras en las fórmulas, en la manera de decir ánimos, en la manera de decir “venga, chicas”, como si estuviéramos hablando con confianza, sin marcar una distancia con el vocabulario, de “si podéis”, “si queréis”... No, era pues como cuando planteas algo con amigas. Dices “venga, chicas”. La manera de hacer la frase con gente que conoces, con confianza, con... “venga, que ya nos queda poco”, “esto ya lo tenemos”*.

Tu y Mclsaac (2002) remarcan la importancia del establecimiento de relaciones formales o informales como un elemento importante en la configuración de la dimensión social. En esta línea, todos los estudiantes aseguran que la comunicación que tuvo lugar en el grupo partía de un **lenguaje distendido, de una comunicación informal**. De acuerdo con Roberts (2005) los estudiantes reflejan que un tono informal ayuda a crear una atmósfera apropiada para el trabajo, es decir, *“relajada”, “agradable”* o *“familiar”*. Un estudiante afirma que *“Una conversación distendida, tratar de generar un buen rollo y que la gente vea que bueno, que aquí además de para aprender estamos para divertirnos, que tampoco tiene que ser esto una cruz... Esto yo creo que al final ayuda mucho a crear este sentimiento de grupo y de buen rollo”*. En esta línea, señalan que el *“hecho de utilizar un lenguaje no tan formal, no tan académico (...) hace que sea más íntimo, no tan formal”* influye positivamente en la configuración de la dimensión social perceptible. En concreto, se destaca la potencialidad de los saludos y despedidas como un indicador o elemento clave para transmitir esta informalidad. Los siguientes comentarios de estudiantes y docentes reflejan este hecho:

*“Una cosa es conocerse, tal... dar abrazos virtuales y tal, que siempre estábamos igual, “un abrazo a todos”... siempre acabábamos igual y de alguna manera eso te da un poco de calidez, ¿no? No es aquello de decir bueno, pues “adiós” o “saludos”. No, “un abrazo fuerte”, etc. Acabábamos siempre las frases así entonces por ejemplo ya es un poco más, no es la típica, “adiós muy buenas”*.

*“El hecho de decir, “hola chicas”, “qué tal”, “cómo va”... ya es casi de amistad, ¿no?”*.

*“Cuando escriben un mensaje y: “¡hola, guapas!”, “¿cómo vais, chicas?” y las despedidas. En cada mensaje, es decir, son pequeños toques de lenguaje que dan toques de proximidad. Es aquí dentro de los mensajes. Pero no en que digan: “os aprecio mucho”, no, son pequeños toques. En la despedida: “bueno, venga, que paséis buen fin de semana”, o “espero que estéis bien” o “un abrazo” o “besitos” o “muaks” o... expresiones que ves que hay buen rollo entre ellas o entre ellos y que hace que es eso, que se aprecian unos a otros al final. (...) Son detalles pero que no son verbalizados por su parte, son detalles que tú ves que dices “mira, estos ya se...” que se han ido posiblemente diciendo más cosas de lo que veo porque en los despidos o mensajes... el cuerpo del mensaje es el cuerpo del mensaje, pero los “hola, compañeros”, “wapas” o cosas así o comunicación que ya ves que usan palabras o expresiones pues más cercanas, y ahora uno, ahora el otro y cada uno tiene su manera de expresarlo”*.

En concreto, los estudiantes hacen referencia a dos elementos que aparecen asociados al carácter informal de la interacción en el seno del grupo.

Por un lado, coincidiendo con las investigaciones realizadas por Tu y Mclsaac (2002), los estudiantes valoran el hecho de **“compartir experiencias personales”**, es decir, comentarios

relacionados con la situación del estudiante más allá de su participación en el grupo, como un elemento positivo en la configuración de un ambiente distendido de trabajo y, especialmente, del sentimiento de pertenencia al grupo. Algunos comentarios en esta línea son los siguientes:

*“Si hay un poco de 'calor' (tipo comentario personal) va mejor porque lo hace más personal, no ves a esa persona pero se hace más cercana. La implicación es más fuerte”.*

*“Creo que desde un principio la relación que hemos mantenido, nos ha ayudado muchísimo a crear un buen ambiente de grupo. Una vez acabadas las reuniones a veces seguíamos chateando de nuestras cosas, anécdotas que nos ocurrían, fútbol... Eso nos ha ayudado a conocer mejor nuestro lado humano”.*

*“Creo que no se ha percibido ningún sentimiento de grupo. En el curso nadie ha hablado nunca de él ni de su vida personal, únicamente de las PECs”.*

*“El hecho de haber tratado temas personales que no influían en nuestro trabajo también da a entender la percepción de sentimiento de grupo”.*

Si bien el hecho de compartir aspectos personales en los grupos es frecuente en la medida que la situación individual de cada estudiante afecta a su participación en el grupo, pueden adoptar diferentes posiciones ante este tipo de comentarios: pueden considerarlos muy beneficiosos o una pérdida de tiempo”. El 51% de los estudiantes afirmó haber compartido experiencias personales en el grupo. Sin embargo, cabe destacar que el 37% negó haberlo hecho. Estos resultados concuerdan con las investigaciones de Rourke *et al.* (1999).

Asimismo, algunos estudiantes manifiestan la **dificultad o temor** de compartir aspectos de la vida personal por desconocer la reacción que podrían causar en el grupo. En palabras de una estudiante *“pienso que es muy difícil en la UOC llegar a este nivel. Quizás si fuera la universidad presencial pues sí que a los 5 minutos entre clase y clase puedes hacer algún comentario de tu vida personal porque tienes este espacio de tiempo libre y estás en contacto con estas personas. En cambio, en la UOC te conectas al foro para hacer el trabajo y no haces nada más. Entonces, no es que tú no tengas ganas pero pienso que es difícil, porque... aunque si tú quisieras felicitar, por ejemplo, la Navidad a la gente pues seguro que todos te contestarían, pero llegar a una conversación de “yo para Navidad comeré pavo”, quizá al otro lado alguien piensa: “ésta está como una cabra””.*

De esta manera, en general, los comentarios personales son valorados cuando aparecen en los grupos. Por ejemplo, una estudiante evidencia de la siguiente manera cómo los comentarios personales influyeron positivamente en la confianza de los miembros *“hablar de la vida privada, porque esta chica cuando nos dejó... “mira, tengo un problema”. Yo algún momento estuve una semana sin conectarme y se lo dije: “mira, el tema es que yo me voy con mi suegro, nos vamos toda la familia con mi suegro porque es su cumpleaños, nos vamos de vacaciones”. Yo fui muy sincera al explicar personalmente el motivo de mi ausencia durante cinco días. Ellas sabían que no es que me columpiara ni que no me tomara en serio el problema. Además les dije dónde iba y al volver pues “¿qué tal te han ido las vacaciones?”, “pues muy bien” y claro, al compartir también un poco la vida privada pues automáticamente es como si te conocieras. Ya coges más confianza con la persona”.* Sin embargo, si no existen los comentarios de carácter personal, no representa un problema para su satisfacción con la dinámica. Una estudiante argumenta en esta línea que aunque en su grupo no tuvieron lugar expresiones relacionadas con su vida personal, *“había buen ambiente igualmente. Al haber buen ambiente, no hay que llegar a este... pues a este sentimiento de informalidad. Si el grupo está bien avenido y te sientes parte de un grupo y la relación es correcta, pienso que no es necesario”.*

Por otro lado, los datos ponen de manifiesto que el uso de expresiones con un tono **humorístico**, la ironía, la broma, etc. (Rourke *et al.*, 1999) son elementos que contribuyen a la creación de un ambiente relajado e informal. Como refleja un estudiante *“siempre es más agradable cuando te hacen reír”.* Una estudiante comenta en este aspecto *“A mí particularmente*

*me daba por expresarme con **emoticones** divertidos y escogidos lo cual gustó a mis compañeros de grupo (me lo decían muchas veces). Les arrancaba una sonrisa cuando entraban al espacio de grupo”.*

Si bien las bromas o el tono humorístico puede ser un elemento muy positivo para conseguir un ambiente distendido de trabajo, puede dar lugar a **malentendidos**. En esta línea, un docente señala que *“lo que está escrito a veces no se interpreta en el sentido que la persona que lo ha escrito quería. Cuando tú estás cara a cara con alguien y haces una media sonrisa, una broma, una mirada, pues se interpreta de la manera que tú querías. Pero por escrito a veces no todos sabemos indicar lo que queríamos y entonces pues aquí se pueden producir malentendidos, sobre todo cuando se trata de una broma o un chiste personal o cosas así que quizás otros no acaban de entender. Aquí es cuando se pueden producir malentendidos”*. Un estudiante alude a este hecho desde un punto de vista positivo para explicar el buen entendimiento entre los miembros: *“envías mensajes coloquiales y esperas a ver si los pillan o no los pillan los compañeros. Si no los pillan, entonces vas un poco más a lo directo. Pero normalmente, siempre lo pillaban todo. Si alguna vez tirabas alguna frase con segundas, coloquialmente, diciendo o... relacionado con el trabajo o etc. esperabas a ver si lo pillaban o lo cogían, porque como tampoco les conoces... no sabes si la broma la van a pillar o no la van a pillar. Y sí, sí, quizá ahí vino la gracia de todo, que nos compenetramos tanto. Que nos pillábamos los chistes a la primera. O sea, que cualquier pequeña broma entre comillas que pudiésemos hacer o comentario que pudiésemos hacer, lo pillábamos a la primera entre todos”*.

Asimismo, un elemento importante asociado al estilo de interacción son las **habilidades de comunicación** en el entorno virtual. En esta línea, los datos reflejan la importancia de dichas habilidades en la configuración de la dimensión social perceptible. Algunos comentarios en esta línea son los siguientes:

*“En algún momento sí que pensaba “bueno, a ver esto cómo lo digo”. (...) En una conversación hablada o una conversación directa que estás viendo a la otra persona, ya la manera como gesticula ya le das una entonación y un contexto. Esto, a través de un chat, puede quedar muy descontextualizado. Me ha pasado, no en este contexto, pero me ha pasado de escribir tal y como lo dirías y la otra persona decir “¿pero qué me estás diciendo?” “Perdona, quería decir esto otro, no...”. El hecho de trabajar en este contexto sí que implica decir... bueno, pues vas con mucho más cuidado a la hora de escribir lo que escribes e incluso de escribir y decir, “no, esto así no lo tengo que decir, vamos a buscar otra manera de formularlo””.*

*“Tuve varias veces miedo a... porque quizá mi forma de trabajar es un poco exigente. Y, claro, a ver cómo dices las cosas de una manera que no ofendas. Entonces quizá eso sea el problema, porque te gustaría explicarles... y tienes que explicarles todo lo que realmente piensas y “no quiero que te sienta mal pero es que tengo que decirte...” y claro, todo eso son líneas y líneas que tienes que escribir... entonces de alguna manera los mensajes serían eternos. Entonces, cuando lo haces, tienes que vigilar mucho las palabras, eso sí. Cuesta un poquito más. Pero bueno, una vez te acostumbras, ya... y te van conociendo un poco cómo eres, te limitas a decir lo que tienes que decir y fuera. Y ya saben que no se lo tienen que tomar a mal”.*

*“A nivel telemático sobretodo, cuando haces un mensaje o haces comunicación síncrona es importante no utilizar mayúsculas... El hecho de no poder hablar personalmente con una persona hace que cuando le escribas un mensaje o hablas algo a nivel Chat tienes que utilizar... depende qué palabras no puedes utilizarlas y depende qué contexto tienes que vigilar porque, claro, el que lo lee no es lo mismo que como yo lo escribo. A lo mejor yo el significado o la idea o el humor que le estoy aplicando a esa palabra no es como lo leerá esa persona”.*

El estilo de comunicación empleado en el seno del grupo puede presentar diferentes repercusiones en la dinámica. En concreto, asociado a la informalidad de la comunicación, los estudiantes atribuyen tres implicaciones del estilo de comunicación en la dimensión social perceptible.

En primer lugar, **fomenta su comodidad** en el grupo. Un estudiante señala en esta línea que la creación de un ambiente relajado de trabajo *“nos ha ayudado a que se nos hiciese más ameno el trabajo”*. Otro estudiante advierte que *“ha ayudado mucho el que el clima entre nosotros haya sido siempre muy agradable: nos hemos sentido cómodos y esto hace que trabajemos más a gusto”*. Un tercero señala que *“Si ves que hay más confianza, como más de amistad y más... más... no sé, no lo ves tan serio o no lo ves tanto como una obligación y entonces pues te lo tomas distinto”*. Otros estudiantes reflejan la importancia de la informalidad para *“descargar tensiones”, “relajar ciertas situaciones”* o *“en momentos difíciles”*.

En segundo lugar, **favorece la unión y creación de vínculos**. Como argumenta un estudiante *“ha ayudado en el sentido de que conoces más a tus compañeros. Te explican cosas que no son del tema de la asignatura. Y bueno, puedes intercambiar impresiones, etc. o sea, digamos que influye en crear sentimiento de grupo”*. Otro advierte que *“Si todos mantenemos unas formas estiradas y distantes creo que eso al final no favorece que se generen esos vínculos de buen rollo o por lo menos presenta alguna barrera”*. Un tercero comenta *“Ha ayudado indirectamente creo yo. Porque en esta relación es cuando también creas el lado más de amistad, el lado menos de trabajar. El lado de “bueno, ahora estamos comunicando porque queremos y porque nos caemos bien y porque nos gusta la comunicación entre nosotras y porque nos aporta algo agradable y porque...” No nos estamos comunicando para hacer un trabajo”*.

En tercer lugar, **aumenta la confianza** entre los miembros. En palabras de un estudiante *“todos utilizamos un registro bastante estándar. Ni muy formal, ni demasiado informal tirando al argot más callejero. Era una cosa bastante normal. (...) desde el principio todos utilizamos un registro bastante informal. Creo que eso ayudó a generar la confianza”*. Otro estudiante refleja cómo esto *“ha ayudado a estar más unidos, y eso nos ha hecho confiar los unos en los otros”*. Un tercero señala que la informalidad *“te anima, coges más confianza, más amistad, desarrollas ese lado más íntimo y entonces para el siguiente trabajo ya vas con más confianza en tus compañeras. Y quizás les puedes exigir más, pues venga, esto... te permites, no, el decir... esto lo tendrías que hacer yo creo diferente... y claro, la confianza va más lejos y el trabajo se puede hacer aún mejor, más óptimo. Puedes ir a hacer críticas constructivas sin que realmente se las puedan tomar mal, porque ya saben que ya te conocen, que hay buen rollo, que no lo dices de mala fe”*.

### 2.2.3. La cohesión del grupo

La cohesión del grupo se vincula al **hecho de sentirse, actuar y referirse al mismo como unidad**, es decir, el hecho de *“funcionar como grupo”* y de *“estar unidos”*. En este sentido, los estudiantes señalan la importancia de referirse al grupo mediante **términos inclusivos**, es decir, que hacen referencia al grupo como unidad, a partir de la localización de un nombre o un recurso simbólico. Un estudiante alude a este hecho al explicar los elementos que le hicieron percibir el sentimiento de grupo *“Hablábamos de “¡somos Mitad y Mitad!”*. Otro argumenta *“Éramos el equipo Puzzle y era un habitual comienzo de mensajes: ¡¡Hola puzzleros!!”*. El 70,8% afirma que en el grupo se habían utilizado pronombres inclusivos para referirse a éste (por ejemplo, “nosotros”, “nuestro grupo”, nombre del grupo, etc.). Otro elemento importante asociado a la cohesión del grupo es la **percepción de igualdad** entre los miembros, es decir, en palabras de un estudiantes *“nos hicimos caso todos, o sea, que no hubo uno que se sintiera más que el otro ni nada”*.

La cohesión del grupo como factor asociado a la dimensión social perceptible adquiere mayor relevancia para los estudiantes novicios, los cuales encuentran en el equipo un espacio de apoyo y respaldo frente a su **nueva condición de estudiante virtual**. Un miembro de un grupo

hace referencia a esta situación cuando afirma “Sobre todo cuando eres nuevo en la UOC, pues te apoyas más en compañeros del grupo que en otros que todavía no conoces de nada”. En la misma línea, otro añadía “la inseguridad ante lo desconocido (es decir, el trabajo virtual en equipo) nos unió bastante. Todos teníamos las mismas dudas”.

Asimismo, los estudiantes recurren a la cohesión percibida frente a **situaciones críticas vividas en el grupo** para evidenciar su percepción del ambiente y existencia del sentimiento de comunidad. Algunos comentarios en esta línea son los siguientes:

*“Recuerdo en una fase del proyecto, que fue muy dura para todos, en que nos mandamos mails de apoyo, y refiriéndonos en todo momento a “somos un grupo, y tenemos que salir adelante juntos””.*

*“Hemos pasado momentos de muchos nervios y estrés y los hemos superado juntos como un todo, ha sido muy positivo”.*

*“A pesar de no conocernos, en los momentos en los que alguna de nosotras se sentía estresada o desbordada a causa de las tareas, las demás intentábamos animar y motivar”.*

*“La solidaridad en el momento de afrontar contratiempos de algún miembro del grupo”.*

*“Los problemas nos han ayudado a crecer, a conocernos y a establecer vínculos personales muy buenos”.*

*“El hecho de recibir malas notas ha hecho que nos juntásemos para intentar sacar la asignatura adelante”.*

Entre estas situaciones críticas, se destacan tres en las que la cohesión grupal afecta a su percepción del ambiente y sentimiento de grupo.

En primer lugar, **la falta de participación o implicación de algún miembro**. Los datos evidencian que ante esta situación, los miembros tienden a unirse. Los siguientes comentarios evidencian este hecho:

*“El hecho que el resto del grupo se despreocupase ha hecho que esta chica y yo hayamos tenido contacto en todo momento, por tener que hacer el trabajo nosotras, y esto ha contribuido a que nos hayamos conocido más”.*

*“Ser sólo dos personas y sacar adelante el trabajo que se planeó para cuatro nos permitió establecer una relación amplia ya que nos ayudamos muchísimo. No puedo decir por qué las otras dos personas no se involucraron pero no creo que tuviera que ver con el grupo en particular sino con una disposición general hacia la asignatura”.*

*“El ambiente ha sido más bien negativo, por la actitud de una de las componentes. Pero también ha sido positivo, ya que este hecho ha posibilitado que las otras dos componentes del grupo hayamos trabado amistad, ya que nos hemos ofrecido ayuda y apoyo mutuo”.*

*“Negativo.- principalmente la comunicación y un aire de despreocupación por parte de la mitad de los miembros, al contrario que con la otra persona que ha habido mucha comunicación, incluso hemos quedado después y nos hemos ayudado mucho”.*

En segundo lugar, el **abandono** de uno o más miembros. En los casos de abandono o de estudiantes que anuncian que van a dejar el grupo, la cohesión puede darse a dos niveles.

Por un lado, entre las personas que continúan. Efectivamente, como refleja un estudiante “el hecho que uno de los componentes iniciales abandonara el trabajo si ninguna explicación, ha contribuido a que el resto tuviéramos que actuar más coordinadamente”. Otro estudiante alude al mismo hecho en torno al sentimiento de pertenencia al grupo percibido “Inicialmente sí, y los que hemos llegado a entregar la práctica final también ya que hemos tenido que trabajar unidos y coordinados para poder llegar al final”.

Por otro lado, el apoyo a las personas que anuncian el abandono del grupo puede ser clave para que esta persona realice el esfuerzo de continuar en el grupo, con los consiguientes beneficios para todos. El siguiente comentario de un miembro de un grupo refleja esta situación: *“El apoyo continuo global por parte de todos los compañeros ha sido fundamental para mantener la cohesión del equipo. En algún momento el grupo se podía haber roto por parte de algún miembro y hemos sabido mantenerlo hasta el final. Me siento orgulloso de ello”*. Otro estudiante también comenta al respecto *“Todo el mundo está muy ilusionado con los estudios que estamos cursando y los ánimos con que se hablaba en el espacio grupal de cada tarea a realizar ha hecho aumentar mi propia motivación en momentos en que incluso pensé dejar la asignatura”*.

No obstante, algunos estudiantes reflejan cómo los abandonos suponen un punto de inflexión, influenciando de manera negativa en la dinámica y poniendo de manifiesto la falta de estrategias sobre cómo actuar en estas situaciones. Un estudiante afirma sobre el ambiente del grupo creado: *“Ha influido negativamente la marcha de un integrante justo antes de empezar el trabajo por motivos personales, lo cual nos ha supuesto más trabajo para nosotros y en cierta manera, nos desconcertó un poco”*. Otro añade *“Creo que al fallar un miembro del grupo, de alguna manera a partir de entonces el grupo dejó de funcionar como tal, dos de los miembros del grupo continuaron funcionando como grupo y el tercer miembro no se implicó completamente, aunque también hacía su aportación para la realización del trabajo”*. Del mismo modo, un miembro de un grupo comenta *“El factor más negativo ha sido la baja de un integrante del grupo, lo cual supuso reorganizarse, a la vez que asumir el trabajo de esta persona”*.

En tercer lugar, **problemas de carácter personal**. Reflejan cómo el apoyo entre compañeros les ayuda a superar situaciones personales adversas. Un estudiante que se encontraba en una situación personal difícil argumentaba cómo el compañerismo en esos momentos le influyó en la percepción del sentimiento de grupo *“Por el feedback recibido de todos ellos, especialmente cuando estuve bajo de ánimos. Me sentí apoyado y comprendido. Además nos llamábamos por teléfono para interesarnos mutuamente sobre nuestras vidas y problemas”*. Desde otro punto de vista, un estudiante argumentaba *“Nos hemos ayudado, animado...si ha habido problemas personales de alguien del grupo hemos escrito a la persona en cuestión al espacio grupal o en mi caso en su e-mail personal. Me gusta romper las normas establecidas y acercarme más a las personas con las que trabajo o trato (aunque sea de modo virtual)”*.

#### 2.2.4. La creación de relaciones personales

La literatura en entornos virtuales evidencia que el estudiante virtual puede crear lazos en la red, teniendo en cuenta que los grupos virtuales tienden a construir y mantener relaciones (Molinari, 2004), pudiendo conocerse mutuamente como individuos y amigos (Harasim *et al.*, 2000).

Anteriormente hemos señalado que el objetivo de los estudiantes no es crear relaciones personales más allá del objetivo común; no obstante, durante el desarrollo de la actividad colaborativa pueden crearse **vínculos de amistad duraderos**. En estos casos, se perciben como un factor clave para la creación del ambiente y, especialmente, del sentimiento de grupo. Los siguientes comentarios evidencian este hecho:

*“Rotundamente sí [ha existido un sentimiento de grupo]. Al finalizar el trabajo nuestra sensación era de conocernos desde hacía tiempo y actualmente seguimos en contacto a través del correo personal. Estaríamos encantados de coincidir en otro grupo”*.

*“Creo que sí pues había amistad (aunque a distancia) y confiábamos nuestra vida privada a las demás”*.

*“Una de las integrantes de mi grupo y yo iniciamos una amistad que ambas valoramos mucho (y que fue totalmente inesperada ya que no nos conocíamos con anterioridad). Creo que este último factor ha sido muy importante para tener confianza y mejorar aún más el desarrollo del trabajo en grupo”.*

*“Todos los miembros estamos de acuerdo en que hemos formado un equipo fuerte y de ello hemos dejado constancia en el área de debate y actualmente en nuestros correos personales. Me consta que el deseo de todos es seguir manteniéndonos en contacto”.*

*“No [ha existido un sentimiento de grupo], porque una vez acabado el trabajo ya no hemos sabido nada los unos de los otros”.*

Un elemento importante en el desarrollo de relaciones de amistad es el hecho de **compartir aspectos de la vida personal**. En palabras de un estudiante *“si empiezas hablando de una cosa y acabas hablando de fútbol o de esquí o... no sé, no? Pues esto hace que cuando acabas el semestre puedas seguir hablando de fútbol o esquí, ¿no? Y esto es lo que hace que mantengas la relación, es lo que hace que establezcas la relación. Si las conversaciones se hubiesen limitado a trabajo, trabajo, asignatura, asignatura, pues puede que al acabar la asignatura se hubiese acabado la conversación”.*

Asimismo, cuando uno o más miembros **se conocen previamente** al desarrollo del trabajo colaborativo (generalmente en el caso de estudiantes expertos), éste deviene un elemento clave para su percepción del ambiente y sentimiento de grupo. En palabras de los estudiantes:

*“Que ya nos conociéramos ha facilitado que tengamos un buen ambiente dentro del grupo”.*

*“El hecho de conocernos todos, excepto un compañero, antes de iniciar la asignatura facilita el sentimiento de grupo”.*

*“Nos conocíamos 4 de los 5 miembros, por tanto, ya existía vínculo de confianza desde el primer momento”.*

*“El hecho de conocernos anteriormente ayuda a que la gente se comprometa más”.*

*“Conocernos de antes ha eliminado algunas barreras de comunicación que existen en los primeros contactos con otra persona si no la conoces”.*

Al mismo tiempo, algunos estudiantes señalan cómo el hecho de **establecer un contacto previo** al desarrollo del grupo facilita la dinámica grupal. Un estudiante argumenta en esta línea *“Creo que desde el primer momento tuvimos sensación de equipo. El debate inicial nos había acercado y luego se desarrolló todo con más facilidad”.*

### 2.2.5. Percepción de la interacción

Otro elemento asociado al ambiente y sentimiento de pertenencia al grupo hace referencia a cómo perciben la interacción asociada al **objetivo de las intervenciones o comentarios** de los miembros. Además de algunos elementos que hemos ido señalando asociados a otros factores (como por ejemplo, la ayuda entre miembros, motivación, apoyo, compartir aspectos de la vida personal, humor, etc.), se destaca **la valoración de las aportaciones de los compañeros**, esto es, como señala un estudiante *“el hecho de hacer comentarios sobre el trabajo de los demás”* como un elemento relevante en la configuración de la dimensión social perceptible. Bará y Domingo (2005) señalan que cuando se hace de forma apropiada, el *feedback* permite a los miembros de un grupo clarificar ideas, promover la cohesión del grupo, refinar las habilidades para la comunicación y proporcionar a los compañeros apoyo verbal y no verbal. Un estudiante señala en esta línea que este tipo de comentarios *“refuerzan el esfuerzo. Te sientes valorado y tú ves que el trabajo que estás haciendo lleva a algo, es decir, que no pasa desapercibido, yo creo que te anima a seguir adelante y a seguir ayudando y sabes que tiene una recompensa aunque sea por lo menos de palmada en la espalda, de reconocimiento”.*

Feenberg (1989, citado por Rourke y Anderson, 2002) señala que una respuesta, alguna respuesta es interpretada generalmente como un éxito mientras que el silencio significa fracaso. Una docente afirma en esta línea *“si alguien hace algún trabajo y nadie le dice nada, tú puedes ser consciente de que has hecho un buen trabajo o piensas que has hecho un buen trabajo, pero si ningún compañero, nadie te hace ninguna valoración, te quedas como un poco, “bueno, ¿nadie dice nada?” Sólo que haya una persona o dos que te digan “ostras, esto que has hecho...” que hagan una valoración, ¿no? Aunque a veces te digan: pues yo eso lo hubiera hecho de otra manera porque creo... es decir, argumentado un poco. Yo creo que eso siempre es constructivo”*. Otro docente evidencia cómo esta valoración lleva implícito un proceso de *feedback* de las aportaciones de los miembros: *“has hecho un trabajo correcto, se ha hecho un trabajo muy bueno o un trabajo excelente o un compañero al otro que le diga “me parece muy bien eso que dices” o “ostras, qué idea más brillante”, por decirlo algo. Claro, si no están este tipo de comentarios, la otra persona... ¿cómo sabe cómo recibe el otro tu aportación? Debe haber valoración por parte de los miembros del grupo de lo que hacen los demás porque ¿si no qué? Quiero decir “me gusta”, “no me gusta”, “me interesa”, “no me interesa”... yo creo que han de estar, sino el grupo no funcionaría. Yo no creo que el grupo pueda funcionar si no hay esta interacción entre ellos”*.

Un estudiante remarca cómo la valoración de las aportaciones de los compañeros influye en su percepción del proceso en la medida que deviene una **síntesis** (Ingram y Hathorn, 2004) de las aportaciones de todos los miembros, es decir, que todos se ven reflejados. En sus propias palabras *“pues tú dices “pues yo pienso esto”. “Pues mira, sí, lo que ha comentado Esteban, perfecto porque si le sumamos esto...” Entonces claro, de alguna manera te sientes que, “ostras, han contado con lo que yo he dicho” (...) y de alguna manera realmente ha sido un consenso de todas las ideas que decimos todos”*.

Asimismo, los datos evidencian que la valoración de los miembros **se relaciona con la motivación**. En esta línea, una estudiante argumenta *“el hecho de ver que son personas que... muy sensibles, en el sentido, que tú podías hacer una aportación y en seguida pues... ah, pues bien o esto no es una buena idea, o sí es una buena idea pero lo vamos a tratar así o así...anima, haces más aportaciones cuando ves que ellos se mojan, proponiendo ideas que... a lo mejor decías, bueno, no sé si os va a gustar pero se me ha ocurrido esto... entonces te motiva también a aportar cosas nuevas, a improvisar, a decir, bueno, pues mira, vamos a mejorarlo todavía más... es muy motivador y además arriesgas más, te atreves porque hay ambiente, hay confianza en el grupo y en ese sentido e incluso en el aprendizaje con las ganas que tienes te esfuerzas más, te fijas más, te concentras más y automáticamente creo que aprendes más”*.

De manera similar una docente remarca la importancia del **sentido positivo y la crítica constructiva** en la valoración de las aportaciones de los miembros cuando comenta *“si alguna persona felicita a otra por lo que ha aportado, el otro se siente reconocido y valorado y eso hace que cojan mucha más motivación. Un grupo en el que no contestan a mensajes... o “he dejado este trabajo, ya me dirán algo” y nadie dice nada, claro, tu motivación cae empicado porque dices: “pasan de mí, ¿no? Parece que sea transparente”. En cambio, cuando entre ellos tienen esta comunicación, es mucho más fácil decir: “ostras, muy bien, muchas gracias”. “Oye, te he añadido esta pequeña rectificación”. Y todo es siempre en positivo. En cambio, si no se da esta felicitación y tal... escucha, he cambiado aquello, pues parece que decir... hay grupos en los que ha pasado que la persona contesta y dice "encima que lo he hecho, ¿encima lo cambias?" porque como no se ha sentido valorado en su esfuerzo, piensa que realmente ha sido menospreciado en vez de valorado”*.

## 2.2.6. Grado de afinidad percibido

Otro aspecto al cual hacen referencia los estudiantes en la configuración de la dimensión social perceptible es el grado de afinidad entre los miembros (Isroff y Del Soldato, 1996 citados por



Jones y Issroff, 2005), es decir, el hecho de identificar determinados aspectos comunes. Estos resultados coinciden con las investigaciones realizadas por Brown (2001) observó que el hecho de tener algo en común, ya sea en referencia a los intereses, experiencias, objetivos, valores o puntos de vista, devenía un elemento esencial en la configuración de la comunidad. En esta línea, un estudiante señala en torno al sentimiento de grupo *“El factor determinante fue que tuve la suerte de trabajar con compañeros predispuestos al trabajo y con los que me he sentido muy afin”*.

En concreto, los estudiantes señalan diferentes factores asociados al grado de afinidad percibido como aspectos relevantes en la configuración de la dimensión social perceptible.

En primer lugar, el principal elemento de cohesión se centra en **alcanzar el objetivo común** Boyer (1995 citado por Brown, 2001; McConnell, 2006; Shea, 2006; Slavin, 1999 citado por Suárez, 2007), en este caso, la realización del trabajo y llevar adelante la asignatura; en palabras de un estudiante *“el nexo común de la asignatura es el hecho de aprobar”*. Este factor se señala con mayor frecuencia en relación al sentimiento de pertenencia al grupo. Un docente señala en esta línea *“El hecho de desarrollar entre todos un determinado producto o están haciendo un determinado trabajo les hace cohesionar un poco más como grupo”*. Un estudiante argumenta de manera similar *“yo diría que el compañerismo vino por esto, porque todos teníamos un mismo objetivo”*. Otro estudiante señala en torno al sentimiento de grupo la influencia de que *“todos somos personas que tenemos claro que queremos terminar la carrera, y que faltaban algunas asignaturas, y que la prioridad número 1 era aprobar esta como fuera”*.

En segundo lugar, los estudiantes destacan la **afinidad de actitudes, caracteres o forma de llevar a cabo el trabajo**. Los siguientes comentarios evidencian este hecho:

*“Las personas que estábamos en el grupo nos aveníamos porque todas debíamos ser más o menos de la misma manera de ser y de pensar. Y si tú te pareces en la manera de trabajar y te pareces en la manera verlo y expresarte, entonces se consigue una buena dinámica”*.

*“Conectamos, estábamos todos en la misma línea (...) Tuvimos la suerte de encontrarnos 4 personas con muchas ganas de trabajar y que conectamos inmediatamente y a la vista está el resultado”*.

*“Sobretudo que coincidimos personas responsables y muy amigables”*.

*“El hecho de ver que todos utilizamos más o menos los mismos registros y nos adaptamos muy fácilmente a él creo que ayuda a la hora de hacer piña. Ya que como mínimo no tienes ese contacto directo con las personas... la comunicación no verbal que es muy importante, pues entonces claro... puede a lo mejor suplir este tipo de necesidades de ver... sí que va en la misma línea o no acabo de ver que vaya en la misma línea que yo. Porque claro, si por ejemplo, yo empiezo a escribir y entiendo que un determinado texto tiene que tener un determinado estilo más formal y otra persona lo continua o está escribiendo otra parte del texto y que lo explique con un registro completamente diferente dices “uy, aquí hay algo que no va bien, ¿no?”*

*“No [ha existido un sentimiento de grupo], éramos muy diferentes”*.

En tercer lugar, el hecho de compartir una **situación personal similar**. Algunos comentarios en esta línea se recogen a continuación:

*“La igualdad de condiciones creo que ha sido importante. El hecho de que todos tuviéramos horarios diversos y nos encontráramos bastante ocupados ha hecho que trabajemos más o menos por igual y sin reprimendas por si “me pasa a mí, no me gustaría que me lo echaran en cara””*.

*“Las personas que lo componíamos tenemos aproximadamente la misma edad, los mismos horarios para poder conectarnos y un interés creciente por poder sacar las asignaturas”*.

*“Desde un principio busqué un grupo donde la situación por edad y familia fuese similar a la mía”*.

*“Los aspectos positivos supongo que venían dados porque éramos un grupo de 4 mujeres, compaginábamos estudios con trabajo, casa y familia y por ello creo que nos hemos podido poner una en la piel de la otra”.*

*“Con una de las compañeras que no conocía sí, ya que el hecho de compartir carrera e incluso otras asignaturas al mismo tiempo estrecha lazos”.*

Por último, en función del planteamiento docente de la asignatura, los estudiantes novicios remarcan el hecho de compartir el **interés por el tema a desarrollar**. Una docente señala en esta línea en torno al sentimiento de grupo *“creo que hay un elemento que si lo aciertan hace salir adelante los grupos y es toda la libertad que tienen dentro de una temática concreta que es la temática de los estudios”*. Un estudiante comenta en relación a este aspecto *“Nosotros el grupo lo creamos también a partir del primer debate, que hablamos más o menos de un concepto similar, que era el tema de los Mashups, y a partir de aquí fue cuando generamos el grupo. Entonces claro, al tener este punto en común y que más o menos los mensajes en el foro inicial habían ido en una dirección bastante parecida, pues hizo que ya tuviéramos una determinada afinidad”*.

### 2.2.7. Organización interna del grupo

El tercer factor identificado en torno a la dimensión social perceptible hace referencia a la organización interna del grupo, es decir, a las decisiones que toman los miembros respecto a cómo proceder para desarrollar el trabajo colaborativamente. En este aspecto, los estudiantes destacan dos elementos concretos: el nombramiento de un líder y las decisiones sobre el reparto de tareas.

En primer lugar, los estudiantes reflejan la influencia de la figura del **líder** como cohesionador del grupo. En palabras de diferentes estudiantes:

*“Depende mucho de los coordinadores. O sea, el que su parte de coordinación consigue que el grupo esté unido, animar al grupo a trabajar, conseguir que estén motivados... es el coordinador el que se lleva el gato al agua. Y de hecho el coordinador que en ese sentido mete la pata, pasa de todo... obviamente no arrastra al grupo a que se involucre en nada porque el siguiente coordinador obviamente no te va a exigir responsabilidades y tú no las vas a dar. Entonces yo creo que todo pasa por la labor de coordinación que a priori parece de poca importancia pero que respecto a la dinámica del grupo me parece que es vital”.*

*“Otro punto positivo ha sido la extraordinaria labor que ha ejercido nuestro líder, el cual ha conformado un punto de unión y de orden cuando a veces no se tomaban decisiones rápidas”.*

*“La iniciativa por parte de casi todos los miembros del grupo y en cada momento uno iba “tirando del carro”, pero la iniciativa por parte de una persona de nuestro grupo hizo que se mantuviera unido y el trabajo se realizara”.*

Al mismo tiempo, otros estudiantes hacen referencia a la carencia de la figura de líder pero para evidenciar la igualdad de condiciones de todos los miembros. Una estudiante señala en esta línea *“supongo que si no hay ninguno que vaya de líder o de... que todo el mundo se ve parte del trabajo a partes iguales y uno intenta ayudar al otro sin sacar trabajo al otro, pues yo creo que así el buen rollo se consigue”*.

En segundo lugar, aluden a las diferentes **tipologías de reparto de tareas** (individual o colaborativa) como factor relevante en la dimensión social perceptible, si bien se detecta una mayor influencia en el sentimiento de grupo, ya que determina el concepto de grupo creado. Los comentarios de los estudiantes evidencian asimismo que el reparto de tareas tiende a influenciar negativamente en su percepción de la identidad grupal. En esta línea, un estudiante

argumenta no haberse sentido parte del grupo *“ya que no teníamos una correcta organización y parecía que hiciéramos un trabajo individual, que al final enlazábamos para entregar el trabajo final”*. Otro añade *“No, porque no éramos un grupo. Éramos un grupo de compañeros haciendo un trabajo individual para poder aprobar una PEC”*. Un tercero señala cómo el reparto de tareas influencia en la fluidez de la comunicación de la siguiente manera: *“En algunos momentos no (...) quizá debería haber habido más comunicación en algunas etapas del proceso de programación o de la asignatura. Que hubiera requerido que discutiéramos las cosas de una manera más distendida y... pues cómo ves esta parte, no sé qué? Cada uno... eso sí que es una cosa que no me gustó de... pero bueno, eso, como decimos, que cada uno tenía su parte y se espabilaba con eso y la asignatura no era eso. La asignatura era compartir opiniones y realizar el trabajo en grupo. Y no fue exactamente en grupo en algunos momentos”*. No obstante, no todos los grupos advierten este reparto de tareas individual como un aspecto negativo. Por ejemplo, un estudiante afirma haberse sentido parte del grupo puesto que, aún y repartir las tareas, el trabajo final reflejaba la participación de todos: *“Repartimos las tareas y, aunque algunos han trabajado más que otros, el resultado final es fruto del trabajo de todos”*.

### 2.2.8. El entorno tecnológico

Teniendo en cuenta que los grupos se desarrollan de manera íntegra en un contexto virtual, los estudiantes aluden a diferentes aspectos del entorno tecnológico como relevantes en la dimensión social perceptible.

En primer lugar, destacan las diferentes habilidades en el **dominio de las TIC y del entorno tecnológico de la UOC**. Una estudiante afirma que en el ambiente positivo de su grupo había influido *“que sabemos utilizar las TIC y que sabemos comunicarnos y expresarnos teniendo en cuenta al otro”*. Otro señala en la misma línea *“en mi caso dominar perfectamente las herramientas informáticas”*. Desde diferente punto de vista, pero reflejando el mismo hecho un miembro afirma *“El ambiente de mi grupo de trabajo ha sido un poco frío. Simplemente ha sido de trabajo sin llegar a percibir un ambiente distendido ni informal en ningún momento. Supongo que el motivo ha sido la diferencia de nivel en cuanto a conocimientos del entorno virtual, que ha habido entre los componentes del grupo”*. En la misma línea, un miembro comenta *“La falta de conocimiento en las aplicaciones necesarias para realizar el trabajo por parte de algunos miembros del grupo ha influido negativamente en el ambiente”*. Por último, un estudiante repara en las diferencias entre los medios virtuales y presenciales, evidenciando la falta de estrategias de trabajo en grupo de manera virtual *“la falta de costumbre de utilizar medios virtuales, tendemos a reproducir comportamientos de un grupo presencial, deberíamos re-educarnos”*.

En segundo lugar, relacionan la dimensión social perceptible con el **uso de diferentes herramientas**. Por ejemplo, algunos estudiantes remarcan cómo en el ambiente del grupo había influenciado de manera positiva *“el uso de la wiki”* o *“la inclusión del blog, que ha servido para descargar tensiones”*. Asimismo, los estudiantes aluden al uso de **herramientas síncronas** como un elemento clave. Un estudiante afirma en esta línea *“El contacto a través de Messenger, correos o el espacio virtual nos ha permitido una comunicación fluida. Nos ha permitido conocernos entre nosotros y complementarnos los unos a los otros”*. Otro añade *“Ha influido muy positivamente el hecho de hacer las reuniones de voz, y no escritas como he hecho en otras asignaturas. Este hecho ha potenciado la mejor relación entre todos, ya que es como si nos conociéramos presencialmente”*.

Por último y de acuerdo con Brown (2001), los estudiantes aluden al **carácter virtual del medio**, en contraposición al contexto presencial para explicar por qué no habían percibido un sentimiento de grupo o qué había influido de manera negativa en el ambiente de trabajo. Una

estudiante argumenta en esta línea *“Creo que en mi caso el hacer el trabajo de forma virtual no ha contribuido a tener una buena experiencia: hemos tardado días en saber de nuestros compañeros, incluso de una no hemos sabido nada de ella en semanas...creo que si hubiese sido presencial esto no hubiera pasado, creo que es muy fácil decir: “no he podido conectarme”, y olvidarse de hacer tu trabajo, creo que si fuese presencial el nivel de compromiso con el resto de compañeros es más grande”*. Otro añade *“El no conocernos personalmente”*. Un tercero concreta *“El espacio virtual y las obligaciones personales han hecho que el grupo no haya funcionado tan bien como debería”*. Un miembro de un grupo afirma no haber percibido un sentimiento de grupo *“porque esto es un grupo de la universidad a distancia”*. En todos los casos se pone de manifiesto su percepción de la necesidad de presencialidad para optimizar el ambiente de grupo o alcanzar el sentimiento de pertenencia.

### 3. Factores externos al grupo que configuran la dimensión social perceptible

Además de los factores relativos a la propia dinámica del grupo, los estudiantes señalan algunos elementos que vienen dados de manera externa, esto es, **ajenos al desarrollo del grupo**, en relación a la dimensión social perceptible. Si bien son menos numerosos que los descritos anteriormente, presentan importantes implicaciones en la configuración de dicha dimensión.

En concreto, estos factores se asocian a la **intervención docente**, la cual puede darse con anterioridad a la consecución de la actividad asociada al **diseño** o durante su desarrollo, vinculada a la **acción** docente. Ambos aspectos se abordan a continuación.

#### 3.1. Diseño de la asignatura o actividad

El diseño de la asignatura o actividad se asocia a su planteamiento, es decir, las características que presenta y cómo está enfocada. La literatura en el ámbito señala que el diseño instruccional influye en la dimensión social (Garrison *et al.*, 2000).

En concreto, se identifican los siguientes factores asociados: la duración de la actividad; el grado de dificultad de la tarea o carga lectiva; las actividades propuestas relativas a la dinámica; y la evaluación.

##### 3.1.1. Duración de la actividad

Los estudiantes recurren con frecuencia al factor temporal vinculado a la **duración de la actividad**, esto es, el período de tiempo que trabajan juntos, para argumentar su percepción del **sentimiento de grupo experimentado**. Un miembro evidencia esta situación cuando afirma *“creo que en algún momento se llega a percibir un sentimiento de grupo, pero no es intenso ni duradero. El hecho que los grupos duren un tiempo relativamente corto no propicia que surja un sentimiento”*. Otro señala que si bien se había trabado *“un buen compañerismo, de momento, no ha pasado de ese punto. Probablemente por falta de tiempo”*. Un tercero argumenta que si la duración de la actividad hubiese sido menor, *“no se hubiese creado dinámica de grupo porque no hubiese habido tiempo”*.

No obstante, los datos evidencian que aunque la duración de la actividad puede ser un factor relevante en la configuración del sentimiento de grupo, no deviene decisivo. Efectivamente, los estudiantes que trabajaron en grupo menos tiempo experimentaron este sentimiento en menor medida que los que trabajaron juntos durante más tiempo, quienes lo experimentaron en un 77,76%. Sin embargo, estos porcentajes evidencian a la vez que, independientemente de la duración de la actividad, algunos estudiantes lo percibieron mientras que otros no. En todo caso, sí se aprecian diferencias cualitativas en torno a la experiencia de este sentimiento: mientras que los estudiantes que trabajaron durante un período relativamente corto aluden mayoritariamente a factores asociados al desarrollo de la actividad, muchos de los grupos que interactuaron más tiempo configuraron una dinámica de trabajo más allá de la consecución del objetivo académico.

### 3.1.2. Grado de dificultad de la tarea o carga lectiva

El grado de dificultad de la asignatura o carga lectiva asociada se percibe como un elemento importante en la configuración de la dimensión social perceptible. En esta línea, un estudiante señala cómo las dificultades asociadas a las exigencias de la asignatura habían influenciado en el establecimiento de un ambiente positivo y cohesionado de trabajo; en sus propias palabras: *“Seguramente por el uso del chat y la unión ante las dificultades, lo duro del proyecto... he establecido relaciones personales con compañeros, cosa que en ninguna otra asignatura de la UOC había ocurrido”*. Haciendo referencia al mismo aspecto, pero desde otra perspectiva, el siguiente estudiante argumenta en torno al ambiente negativo creado *“ha influido que la asignatura tenía una carga de trabajo superior a los créditos asignados”*.

En esta línea, un estudiante que cursó al mismo tiempo dos de las asignaturas analizadas evidencia de la siguiente manera cómo la dificultad del proyecto afectó en su disponibilidad de tiempo comportando diferencias en el ambiente creado: *“En una ibas directo al grano: trabajabas en lo que había que trabajar y luego “yo me voy a casa”, “me voy a trabajar” o “yo voy a estar con mis hijos” y tal. Que es totalmente legítimo, pero... para que funcione bien un grupo, pues... quizás hay que trabajar un poco la dinámica del grupo. Tal y como en las empresas hay estos días de... pues que te vas a hacer un día de aventura para que el grupo conecte mejor, pues... no sé, algo así. Creo que estaría bien. En la dinámica de la otra asignatura... había cierta conexión con la gente y ganas de hacerlo bien y además, si asistíamos a una reunión y queríamos comentar un partido del Barça o lo que sea pues dejábamos un tiempo para eso porque creo que eso era vital para conocernos mejor y bueno, y “¿tú qué haces?”, y esto, lo otro,... Somos personas y es interesante saber qué hace cada uno y... luego sí, hay que trabajar, pero... Y claro, en una el ambiente era un poco más serio comparado con la otra”*.

De acuerdo con estos comentarios, de manera general, se evidencia que la dificultad del trabajo a realizar influye en el desarrollo de la dinámica, de manera que, en función de su disponibilidad de tiempo y de la vivencia concreta de la experiencia, en algunas ocasiones puede suponer un elemento de unión de los miembros mientras que en otras puede resultar un detrimento para el establecimiento de un clima óptimo de trabajo y el aprendizaje.

### 3.1.3. Actividades propuestas asociadas a la dinámica

Los estudiantes aluden a diferentes instrumentos o **actividades asociadas al planteamiento docente** como elementos relevantes en la configuración de la dimensión social perceptible y, específicamente, del ambiente de grupo. Concretamente, se destacan el seguimiento de la **planificación grupal** de la actividad y la creación de una **normativa inicial conjunta**. Los

siguientes comentarios reflejan la influencia de la planificación y la normativa del grupo en la dimensión social perceptible.

*“La perfecta sincronización de los miembros del grupo, la organización, y las pautas a seguir que hemos respetado de una forma muy precisa. El ambiente ha sido muy positivo porque todos hemos procurado cumplir con los plazos establecidos aunque en caso de no haberlo conseguido se ha compensado con alguna otra "obligación" dentro del grupo”.*

*“La buena organización y el cumplimiento de la planificación ha sido fundamental en nuestro trabajo en equipo y el único aspecto negativo surgió debido al incumplimiento de esta planificación. En consecuencia se generó una sensación de desorden, desorientación, nervios y pequeñas tensiones entre las componentes del grupo”.*

*“Consensuar acuerdos y temporizar acciones, así como pautas de comportamiento y respeto entre todos los miembros”.*

*“Los factores positivos han sido la "buena intención" de algunos miembros del grupo. Pero como esto no es suficiente, han pesado más los negativos: se ha hecho caso omiso a los acuerdos establecidos (días acordados para chatear o presentar la parte individual de los trabajos), no se ha avisado en caso de no poder conectarse ni comunicarse con el grupo durante más de 2 días (de hecho a veces han pasado 15 días sin saber nada de algún miembro del grupo). En resumen, falta de compromiso, desatención y pretender sacarse de encima el trabajo la noche anterior”.*

#### 3.1.4. Evaluación

Otro elemento relacionado con la dimensión social perceptible se relaciona con el planteamiento que realiza el docente en torno a la valoración del trabajo, esto es, si se realiza de manera **individual y/o grupal**. Un estudiante comenta haciendo referencia a la valoración individual: *“Bueno, la sensación es... perteneces a un grupo pero te lo tienes que currar individualmente porque la nota es individual. Esto en una de las reuniones al principio de todo si no recuerdo mal, había alguien que lo tenía como mal entendido, ¿no? Aquello de tenemos que aportar por un tipo de aplicación de una manera o de otra porque tal y cual porque la nota... o sea, se creía que la nota sería una. Que esto, si hubiese fomentado más la dinámica de grupo”.*

No obstante, los docentes evidencian que disponer de una calificación individual puede ser positivo para el ambiente de trabajo durante el inicio del proceso y cuando la dinámica grupal es negativa.

### 3.2. Acción docente

Los estudiantes destacan la acción docente, es decir, cómo interviene durante el proceso como un elemento influyente en la dimensión social perceptible. En concreto, señalan la influencia de tres funciones del docente.

En primer lugar, el papel de **guía** del proceso de trabajo en grupo. En esta línea, un estudiante reconoce que *“La orientación que hemos recibido en todo momento”* había influido de manera positiva en el ambiente de grupo. Por el contrario, otro estudiante hace referencia al mismo aspecto pero de manera negativa cuando afirma *“la falta de una guía clara de los consultores”.*

En segundo lugar, aluden al **factor social** del docente y su capacidad para generar un ambiente distendido de trabajo. Una estudiante advierte este hecho en relación al clima de grupo generado cuando afirma *“también los mensajes de Guillermina que siempre se ha mostrado muy positiva, dando muchos ánimos... yo creo que los mensajes de Guillermina y la actitud del grupo ha sido*

*yo creo que... ha sido vital para llevar un desarrollo muy bueno". De manera similar, un estudiante señala que "el buen ambiente de la asignatura y de la consultora" había influenciado positivamente en el desarrollo del trabajo en equipo.*

En tercer lugar, la **creación de los grupos**. Como hemos señalado anteriormente, los planteamientos docentes implicados en esta investigación contemplan la formación de los grupos a través de sus miembros, es decir, que son los propios estudiantes quienes seleccionan a los compañeros con los que trabajar. En esta línea, se evidencia que aquellos grupos que no son formados por sus miembros y requieren la implicación docente presentan diferencias en la configuración de la dimensión social en relación a los que se forman de manera natural. Concretamente, los estudiantes aluden a las implicaciones de la acción docente en la configuración de los grupos respecto al **sentimiento de grupo**. Un estudiante afirma en esta línea que en su falta de sentimiento de grupo *"creo que puede haber influido que el grupo se creara por medio del consultor"*.

De acuerdo con la literatura en el ámbito, la percepción de estudiantes y docentes respecto al ambiente y sentimiento de grupo pone de manifiesto el importante papel que desempeñan en su configuración los aspectos y expresiones de carácter social, es decir, aquéllos que van más allá de la dinámica académica. Tales elementos se recogen en el siguiente capítulo para conceptualizar la dimensión social visible.

## [CAPÍTULO 7]

# La dimensión social visible

## Introducción

Además de la percepción del estudiante respecto a la dimensión social, se localizan en los grupos algunos elementos asociados que pueden ser observados en el entorno de trabajo. Dichos elementos los denominamos “dimensión social visible”, entendida como aquellas **expresiones o comentarios que van más allá de la interacción estrictamente académica**, es decir, de la necesaria para desarrollar el trabajo en grupo. Por tanto, comprende tanto los mensajes que guardan cierta relación con la dinámica como los no relacionados directamente con el contenido formal del tema (Henri, 1992).

Tales expresiones guardan una relación con el ambiente creado y el sentimiento de pertenencia experimentado. De esta manera, las expresiones sociales aparecen en función de la dimensión social perceptible; al mismo tiempo, las expresiones utilizadas reflejan el ambiente y sentimiento de grupo creados.

La finalidad de este capítulo es **conceptualizar y entender** la dimensión social visible. Para ello, en primer lugar se define a partir de las **categorías e indicadores** identificados en los espacios grupales, es decir, la manifestación del carácter social de la interacción. Cabe remarcar que esta categorización se realiza a través de grupos que han desarrollado con éxito la dinámica. En segundo lugar, se detalla dónde se pueden localizar las expresiones sociales. Por último, se analiza cómo aparecen estas expresiones en los grupos analizados.

## 1. Aproximación a la dimensión social visible

Como hemos evidenciado en la contextualización y presentación de nuestra investigación, los estudios realizados en el ámbito proponen diferentes modelos para el análisis de la dimensión social visible. Tal **diversidad** deviene a la práctica un **problema adicional** en el estudio de la interacción y de los aspectos sociales en entornos virtuales. Asimismo, hemos señalado que el



análisis de la interacción que tiene lugar en entornos virtuales tiende a focalizar en las discusiones electrónicas en el entorno del aula.

Basándonos en modelos existentes en el ámbito, en este apartado proponemos un **modelo de categorías que comprende las expresiones sociales que tienen lugar en los grupos virtuales**. Cabe remarcar que además de las expresiones habituales recogidas en la literatura, este modelo integra otros rasgos visibles de las dinámicas grupales que no han sido evidenciados con anterioridad en la literatura del ámbito pero que han emergido del análisis de los datos.

Con este objetivo, concretamente **partimos del modelo de presencia social desarrollado por Rourke et al. (1999)** en el marco de una comunidad de investigación (*community of inquiry model*), la cual ha sido abordada en el Capítulo 3. Consideramos que esta propuesta es la más amplia y la más extendida en el análisis de los aspectos sociales en entornos académicos.

A partir de este modelo, la propuesta que realizamos es fruto de un proceso progresivo, prolongado y profundo de análisis, comprobación y contraste en función de la percepción de estudiantes y docentes, la literatura en el ámbito y las aportaciones y puntos de vista de otros investigadores. De esta manera, en una primera etapa, se localizaron diferentes categorías asociadas a un planteamiento docente concreto que, posteriormente, fueron complementadas y contrastadas mediante la introducción de otros grupos con perfiles, planteamientos y objetivos distintos. El Anexo 8 recoge la primera propuesta de categorías al inicio de las investigaciones en los grupos. Finalmente, el modelo que proponemos se ilustra en la Tabla 7.1. En ésta se evidencia que la dimensión social visible se constituye en base a **cuatro categorías** diferenciadas: **aspectos formales, aspectos emocionales, aspectos actitudinales y aspectos informales**. Al mismo tiempo, cada categoría se define a partir de diferentes indicadores.

Como se desprende de los indicadores señalados, la propuesta que realizamos de las categorías sociales tiene en cuenta **todo el proceso de desarrollo** del grupo: desde su creación hasta el cierre del mismo.

A continuación se describen los indicadores asociados a la dimensión social visible, realizando, por cada uno de ellos, una **definición, análisis de uso y ejemplificación**. Cabe remarcar que estos ejemplos engloban indistintamente expresiones recogidas en el debate y el chat. Únicamente se diferencia en función de las herramientas en los casos que se aprecia una diferencia significativa de uso.

La dimensión social visible

Conceptualizar

CATEGORÍA	INDICADOR	DEFINICIÓN	EJEMPLO
Aspectos formales	Elementos fácticos	Comentarios cuya función es puramente social; saludos, despedidas	"Hola compis! ¿Cómo ha ido el fin de semana?" "Abrazos virtuales"
	Vocativos	Dirigirse a los participantes mediante el nombre	"¡Perfecto, Rosa!" "María, ¿puedes pasarme el documento por el buzón personal?"
	Referirse a los compañeros	Remarcar alguna aportación, comentario, contenido o acción realizado por un integrante del equipo	"Sí, como dice Esteban me toca a mí la coordinación, ya era hora, ¿no?" "Tengo problemas para ver algunas de las webs que habéis puesto, en concreto la segunda que ha puesto Carmela y la tercera y cuarta de Susana".
	Reclamar y proporcionar ayudas	Advierten de la existencia de dificultades o aspectos confusos en el proceso	"La verdad es que no sé qué mirar, cómo encarar la búsqueda" "¿Cómo puedo ponerlos en copia sin que me dé error?"
	Disculparse	Exponer o justificar un determinado aspecto de carácter individual	"Perdonad esta confusión" "PD: Chicas, siento que hayáis tenido problemas para abrir mi archivo, a partir de ahora, todo en .doc"
	Mostrar gratitud	Agradecer algún aspecto formalmente; dar las gracias	"¿Se os ocurre alguna idea? ¡Gracias!" "He visto las gráficas, están muy, muy bien. Gracias, Virginia"
Aspectos emocionales	Mostrar agradecimiento	Evidenciar una actitud proactiva de manera colectiva	"Agradezco de verdad todo el trabajo que hemos ido haciendo juntas" "¡Gracias por la comprensión!"
	Compartir sentimientos	Manifiestar y atender impresiones y emociones personales de los miembros	"Lo que me preocupa a mí es cómo conseguiremos el "espacio virtual" donde colgar la web". "Hola Óscar, tranquilo, ningún problema".
	Inicio y cierre	Mensajes de bienvenida y clausura del espacio de grupo	"¡Estrenamos debat e grupo 1!" "Ojalá nos podamos encontrar en más asignaturas, porque me parecéis unas compañeras estupendas, ¡de verdad os lo digo!"
	Motivar, animar, felicitar	Valorar, elogiar, alentar o congratular a algún miembro o al grupo	"Segunda cuestión... Carmela: ¡cómo te lo has currado! ¡Muy bien! ;)" "¡Venga chicos/as, que vamos bien!"
	Identidad de grupo	Reforzar la idea de unidad en el seno del equipo	"Como miembros de Admin2.0, (...)" "Tenía pensado organizar el wiki de modo que podamos trabajar concurrentemente todos juntos"
Aspectos actitudinales	Ofrecer apoyo	Mensajes o acciones que van más allá de ofrecer una ayuda a los compañeros; asociados al compañerismo o camaradería	"Si alguno tiene algún problema de tiempo o dedicación no olvidéis comunicarlo al resto del equipo para que hagamos una redistribución del trabajo". "Jana espero que lo consigas, sino yo todavía estoy por aquí"
	Facilitar la colaboración	Allanar y simplificar el proceso de trabajo conjunto	"Resumiendo: (...)" "He colgado la WQ3. He hecho la introducción y conclusión. He añadido algunos gráficos y modificado algunas medidas de tablas y correcciones".
	Fomentar la colaboración	Inducen a la creación de propuestas o contenidos, al intercambio, debate o discusión	"¿Qué os parece si (...)?" "¿Y si lo limpias un poco y preparas un documento para subirlo al Área de ficheros?"
	Mostrar iniciativa	Evidencian una implicación u ofrecimiento en la consecución de una determinada acción o actividad	"Si queréis me encargo yo de buscar información" "Me ofrezco a (...)"
Aspectos informales	Uso del humor	Ironías, sarcasmos o bromas	"¡Plas, plas (aunque suene como las collejas, son aplausos, ¿eh?!)" "Ataques de celos XD"
	Compartir aspectos de la vida personal	Reflejan su situación como individuos más allá de su situación de estudiante	"Me voy, que mi hija me requiere :-)" "Lo siento, pero es lo que tiene trabajar en un cine"
	Tono desenfadado o coloquial	Expresiones o matices del lenguaje cuyo objetivo es conferir un carácter distendido o cercano a la comunicación	"Buenooooooooo ya estamos otra vez :-)" "Feliz Navidad a todos"
	Compartir información que se prevé interesante o relevante	Congresos, documentos o actividades relacionados directa o indirectamente con el contenido tratado o asignatura	"Os paso el enlace de las Jornadas" "El día del encuentro hubo una ponencia interesante..."

Tabla 7.1. Categorías e indicadores de la dimensión social visible en los grupos virtuales

## 2. Aspectos formales de la dimensión social visible

Los aspectos formales hacen referencia a aquellos comentarios vinculados a la cordialidad y la cortesía naturalmente presentes en un entorno humano y que garantizan las condiciones sociales mínimas para trabajar conjuntamente.

Como evidencia la Tabla 7.2, bajo esta categoría se distinguen seis indicadores: Elementos fáticos; Vocativos; Citas o referencias a compañeros y/o contenidos; Compartir problemas o dudas; Errores personales y; Gratitud.

CATEGORÍA	INDICADOR	USO
Aspectos formales	Elementos fáticos	Saludos
		Despedidas
	Vocativos	Informar o aclarar algún aspecto a un miembro concreto
		Solicitar una acción, ayuda o participación
		Expresar acuerdo o desacuerdo o aprobación
		Expresar o reforzar emociones o aspectos informales
	Referirse a los compañeros	Citar indirectamente a un miembro
		Citar explícitamente un comentario o aportación de otro miembro
	Reclamar y proporcionar ayudas	Solicitar u ofrecer asistencia directa o una acción
		Facilitar consejos, sugerencias o advertencias
		Compartir o atender dudas o problemas
Disculpase	Excusarse	
	Reconocer o evidenciar errores personales o carencias	
Mostrar gratitud	Reconocer acciones	
	Como reconocimiento social o grupal	

Tabla 7.2. Indicadores y usos de los aspectos formales

### 2.1. Elementos fáticos

Los elementos fáticos aluden a las expresiones o comentarios cuya intención es puramente social, es decir, los **saludos y despedidas** (Rourke *et al.*, 1999; Molinari, 2004; Swan, 2002). Las condiciones en las que aparecen estos elementos varían en función de si la comunicación es asíncrona o síncrona. En todo caso, con independencia de la herramienta, frecuentemente, los elementos fáticos se combinan con otros aspectos sociales.

#### 2.1.1. Comunicación asíncrona

En el caso de la comunicación asíncrona que tiene lugar en el espacio de debate, estos elementos aparecen al **iniciar y finalizar una participación**. La Tabla 7.3 recoge diferentes saludos y despedidas extraídos de esta herramienta.

Los elementos fáticos representan el **modo habitual de comenzar o concluir** una intervención, de tal manera que, incluso, son utilizados cuando una misma persona realiza diferentes contribuciones con una diferencia temporal escasa. Este hecho suele quedar reflejado en los saludos, como evidencian los siguientes ejemplos: “*Hola de nuevo*”, “*Hola de nuevo de nuevo...*”, “*Vuelvo a ser yo*”, “*Hola a todos otra vez :-)*”, etc.

CATEGORÍA	EJEMPLOS
Saludos	<p>"¡Hola machiness!"</p> <p>"¡Hola compañeros! ¿Qué tal? Espero que bien".</p> <p>"Hola de nuevo, después de los 3 días de fiesta ya estamos de nuevo currando y estudiando".</p> <p>"¡Ei, chicas!"</p> <p>"Holahola! XD"</p>
Despedidas	<p>"¡Nos decimos algo en breve!"</p> <p>"Venga, nos vamos leyendo".</p> <p>"¡¡Buen fin de semanaaaaaaaaaaaaaa!!".</p> <p>"En fin, que voy a modificar los acuerdos, ¡nos vemos!".</p> <p>"Estrenando el espacio, Óscar".</p>

**Tabla 7.3.** Expresiones de saludos y despedidas en conversaciones asíncronas.

Sin embargo, cabe remarcar que los elementos fáticos se omiten en las situaciones que describimos a continuación.

En primer lugar, cuando entre diferentes personas intercambian mensajes de manera inmediata o en un período breve de tiempo, es decir, cuando se genera una conversación **semi-síncrona** en el espacio de debate.

Y en segundo lugar, cuando se advierten como un **hecho formal** y, por tanto, prescindible en el entorno del grupo. Los siguientes comentarios reflejan cómo un estudiante plantea prescindir del uso de los elementos fáticos atendiendo a la formalidad percibida y la discusión generada como consecuencia de esta propuesta.

*"También quiero hacer una propuesta, para ganar tiempo, y ya que somos compañeros, nos podemos dejar los formalismos del buen día, saludos, etc. ¿Qué os parece?"*

*"Respecto a los formalismos, sintiéndolo mucho por tu propuesta, yo los seguiré utilizando porque me sale así. Me sale escribiendo mails, hablando en el Messenger, enviando SMS... Pero evidentemente, estoy de acuerdo en que es completamente innecesario. No criticaría nunca a nadie para ahorrárselo".*

Como evidencia esta situación, en general, los estudiantes tienden a utilizar este tipo de expresiones independientemente del grado de formalidad atribuido.

### 2.1.2. Comunicación síncrona

En el caso de la comunicación síncrona, los saludos y despedidas son utilizados al iniciar y finalizar la reunión virtual. Los elementos fáticos están presentes, sin excepción, en todas las conversaciones síncronas. La Tabla 7.4 recoge algunos ejemplos en esta línea.

Asimismo, en las conversaciones síncronas, los **saludos** suelen incorporar expresiones asociadas a la **comprobación de la asistencia**, es decir, información en torno a los miembros que ya se encuentran en la sala de chat y los que todavía permanecen ausentes. Los ejemplos 2 y 3 de la Tabla 7.4 evidencian este hecho.

CATEGORÍA	EJEMPLO 1	EJEMPLO 2	EJEMPLO 3
Saludos	Pablo : hola grupo! Gabriel se ha añadido a esta sala. Gabriel: Ahora si... Gabriel: Hola Pablo : hola Gabriel	Ernesto dice: <b>Hola Óscar</b> Óscar dice: <b>hola buenos días a todos</b> Óscar dice: <b>Perdonad el retraso</b> Ernesto dice: <b>tranquilo</b> Ernesto dice: <b>Aún falta Oriol</b>	Ernesto dice: <b>Hooola</b> Óscar dice: <b>hombre! ya era hora :D</b> Álvaro dice: <b>faltaa uno</b> Álvaro dice: <b>uolaa</b> Álvaro dice: <b>xfinn</b> Ernesto dice: <b>sip, tenemos a Oriol perdido por el espacio</b> Óscar dice: <b>sabes algo de él?</b>
Despedidas	Pablo: pues si no hay nada más "recojo velas" Pablo: y me voy a cenar. Pedro: yo también Pablo: ya cojo la conversación y te la paso, Pedro Pedro: ánimo para los exámenes Pedro: gracias Pablo: igualmente y mucha mierda (como dicen en el teatro) Gabriel: ánimo a todos Gabriel: que vaya bien Pablo: igualmente hasta pronto. Gabriel: 😊 Pedro: igualmente	Óscar dice: <b>ánimos a todos con la nueva semanita q nos espera y hasta pronto!!!!</b> Oriol dice: igualmente, nos vemos el domingo Ernesto dice: <b>Intentaré colgar esta tarde log y acta... ¡pero primero he de enviar la pec!</b> Ernesto dice: <b>¡hasta el domingo por aquí y nos vamos encontrando en el debate y el wiki!</b>	Óscar dice: <b>pues acabamos la reunión, ¿no?</b> Álvaro dice: <b>sí, acabamos</b> Ernesto dice: <b>sip</b> Óscar dice: <b>muy bien, pues añadido el log ahora mismo ;)</b> Ernesto dice: <b>nos vemos en el foro</b> Álvaro dice: <b>okk</b> Óscar dice: <b>perfecto</b> Álvaro dice: <b>yo me voy</b> Óscar dice: <b>idem</b> Álvaro dice: <b>q vaya bieeeee</b>

Tabla 7.4. Expresiones de saludos y despedidas en conversaciones síncronas.

A diferencia de la comunicación asíncrona, los elementos fáticos pueden **aparecer en el transcurso de una reunión síncrona**, ya sea porque algún miembro se incorpora a la conversación posteriormente a la hora de encuentro acordada o porque la abandona precipitadamente. También es frecuente en el caso de desconexiones derivadas de problemas tecnológicos. Como reflejan las siguientes conversaciones, ambas situaciones suponen una interrupción de la conversación.

Álvaro dice:  
**holaa**  
Álvaro dice:  
**perdonad es q esta conexión**  
Óscar dice:  
**continuamos aquí**

Ernesto dice:  
**hola Oriol!!!**  
Álvaro dice:  
**las búsquedas**  
Álvaro dice:  
**todo esto**  
Álvaro dice:  
**buenasssssssssss**  
Oriol dice:  
Hola

## 2.2. Vocativos

Los vocativos engloban aquellas expresiones cuya finalidad es **dirigirse a los participantes mediante el nombre** (Rourke *et al.*, 1999; Swan, 2002; Molinari, 2004). Se trata, por tanto, de comentarios directos a los miembros del grupo.

Como se recoge en la Tabla 7.5, el uso de vocativos está relacionado con las siguientes acciones: informar o aclarar algún aspecto a un miembro concreto; solicitar una acción, ayuda o participación; expresar acuerdo o desacuerdo<sup>66</sup> o aprobación (Rourke *et al.*, 1999; Molinari, 2004; Swan, 2002) y; expresar o reforzar emociones o aspectos informales.

USO	EJEMPLOS
Informar o aclarar algún aspecto a un miembro concreto	<p>“Ariadna: yo quedé con Virginia que como ella se iba en vez de hacer lo que me tocaba (Portavoz) yo hacía el de organizadora en esta PEC y ella el de portavoz otra vez”.</p> <p>“Óscar, ya le he dicho antes a Álvaro, esta semana no he colgado orden del día, lo siento”.</p> <p>“Eric, los problemas de no poder editar según qué cosas se debe al Openoffice”.</p> <p>“Celia, trataré de combinármelo para añadir y modificar alguna parte de los apartados 4 y 5 hasta el domingo”.</p> <p>“Hola Susana, te he enviado a tu buzón un mensaje con un adjunto de todos los mensajes”.</p>
Solicitar una acción, ayuda o participación	<p>“He pensado que, si tienes tiempo y te va bien Ismael, estaría bien poner una revisión de los acuerdos grupales”.</p> <p>“Begoña, no sé si has entregado la Práctica Final pero a mí no me ha llegado”.</p> <p>“Eric, y todos, indica las posibles modificaciones”.</p> <p>“Ernesto, reparte 😊”.</p> <p>“¿Álvaro? ¿Estás de acuerdo?”</p>
Expresar acuerdo o desacuerdo o aprobación	<p>“Estoy totalmente de acuerdo, Rodrigo”.</p> <p>“Jana, jime parece perfecta la opción de utilizar arial 11 a los trabajos!”</p> <p>“Sí, Álvaro lo podríamos definir ya, pero entonces no nos evaluarán bien”.</p> <p>“De acuerdo Julián, si por algún motivo tienes que hacer alguna consulta muy urgente, me lo puedes enviar por correo”.</p> <p>“Virginia, a mí también me parece bien lo de los roles”.</p>
Expresar o reforzar emociones o aspectos informales	<p>“¡Muy buen trabajo Rodrigo!”</p> <p>“Gracias, Alejandro, por tus comentarios”.</p> <p>“PD: Juana, ¡buenas vacaciones!”</p> <p>“¡tercero... bienvenida Virginia ;)”.</p> <p>“Hola Ariadna, qué rollo esto de que no podáis ver los ficheros, ¿no?”</p>

Tabla 7.5. Expresiones de vocativos.

## 2.3. Referirse a los compañeros

Bajo este indicador se localizan las expresiones que tienen por objetivo **remarcar alguna aportación, comentario o acción realizado por un integrante** del equipo, ya sea refiriéndose a él o citándolo explícitamente.

<sup>66</sup> A pesar de que la literatura identifica el hecho de expresar acuerdo o desacuerdo como un indicador de la dimensión social, en nuestro caso lo consideramos como una funcionalidad de uso de los vocativos. En este sentido consideramos que se encuentra más próximo al proceso de construcción de conocimiento que al elemento social (ver Anexo 17).

Rourke *et al.* (1999) consideran las Referencias a compañeros bajo el indicador de Vocativos, teniendo en cuenta que implican dirigirse a los miembros por el nombre. No obstante, consideramos que la finalidad y efecto de ambas situaciones es diferente. Mientras los Vocativos devienen un mensaje directo a un participante, las Referencias a compañeros llevan implícito un grado de interacción superior, en la medida que reflejan que las intervenciones o propuestas a las cuales se hace alusión han sido tomadas en consideración, deviniendo un apoyo o refuerzo de la dinámica grupal.

Asimismo, el indicador Referirse a los compañeros integra los siguientes propuestos de Rourke *et al.* (1999): “Citar mensajes de otros” (a través de las posibilidades del *software*) y “Referirse explícitamente a los mensajes de otros”. Swan (2002) también los considera bajo un mismo elemento: Reconocimiento. Consideramos que este cambio refleja que prevalece el hecho de referirse a los miembros y no tanto cómo lo hacen, lo cual, además, permanece sujeto a las posibilidades del *software*.

Tales indicadores, no obstante, se recogen en relación a los usos asociados a las Referencias a compañeros (Tabla 7.6). De esta manera, los estudiantes se refieren a los miembros para, por un lado, **citar los mensajes de otros de manera indirecta**; y, por otro lado, **citar explícitamente a los compañeros**, señalando concretamente la aportación o comentario a los cuales se hace referencia, ya sea una palabra, oración o un mensaje completo. Consideramos, por tanto, que en ambos casos la acción significativa reside en la referencia al compañero y no tanto en el medio empleado. El indicador “Preguntar las cuestiones de otros estudiantes” queda integrado bajo estos usos en función del formato de citación.

USO	EJEMPLOS
Citar indirectamente a un miembro	<p><i>“En cuanto al nombre, estoy de acuerdo con Pilar que Edu2.0 nos identifica bastante bien”.</i></p> <p><i>“Estoy totalmente de acuerdo con lo que dice Eric de trabajar con el wiki, es muy útil”.</i></p> <p><i>“Aparte del esquema que propone Begoña yo creo que hay que añadir una especie de aproximación sociológica de la educación 2.0”.</i></p> <p><i>“He empezado introduciendo al “esbozo del trabajo” las modificaciones del índice que propuse el día 7/11/07 y que Begoña contestó que le parecía bien”.</i></p> <p><i>“Como Óscar, opino que es muy interesante poner enlaces en el índice para la gente que observe el proyecto en formato electrónico”.</i></p>
Citar explícitamente un comentario o aportación de otro miembro	<p><i>“No sé si os parecerá correcto, de todos modos si pensáis que lo que propongo no es correcto o no os parece bien podéis aportar, modificar o ampliar, tal y como ha comentado Jana “por eso somos cuatro y donde no llega una llegarán las otras””.</i></p> <p><i>“Me parece bien tanto el tema como el nombre que ha propuesto el Óscar en su primer mensaje,</i></p> <p><i>“A ver, así sin pensar...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los Mashups</li> <li>- HeRoSaPri (primeros apellidos)””</li> </ul> <p><i>“Una cosa respecto al trabajo, creo necesario hacer “el esqueleto” que dice NOEMÍ”.</i></p> <p><i>““Hola chicas, veo que habéis tenido un poco de confusión, Macarena, mensaje tuyo: “Hola chicas: Luisa me ha enviado un mensaje y dice que (...)””.</i></p> <p><i>“Óscar dice:</i></p> <p><b><i>“Ernesto --&gt; dicho un poquito "a lo bruto" creo que se trata de que no quede con times new roman y el resto de estilos predefinidos de Word””</i></b></p>

Tabla 7.6. Expresiones de referencias a los compañeros y/o contenidos.

Cabe remarcar que las **referencias indirectas** a los compañeros son **más frecuentes** que las explícitas, las cuales se asocian a situaciones concretas. Asimismo, en este último caso, aunque

las referencias directas aparecen con independencia del medio de comunicación empleado, presentan algunas **diferencias en función de la herramienta**.

Por un lado, en la comunicación asíncrona, las citas explícitas se utilizan frecuentemente para reforzar las aportaciones de los compañeros o facilitar la creación de listados de contenidos o propuestas. Al mismo tiempo, contribuyen a esclarecer malentendidos. Las cuatro primeras citas constituyen ejemplos en esta línea.

Por otro lado, en la comunicación síncrona, su uso se vincula al transcurso de la propia conversación, ya sea para establecer cierta organización, aclarar conceptos o resumir las decisiones acordadas cuando algún miembro se incorpora tardíamente. Éste último es el caso del quinto ejemplo.

## 2.4. Reclamar y proporcionar ayudas

Las expresiones cuyo objetivo es reclamar o proporcionar ayudas (Fung, 2004; Melero y Fernández, 1995) advierten de la existencia de **dificultades o aspectos confusos** en el proceso y, por tanto, solicitan una participación, acción o comentario de los compañeros o la ofrecen.

Como muestra la Tabla 7.7, el uso de este tipo de expresiones se asocia a tres aspectos concretos.

USO	EJEMPLOS
Solicitar u ofrecer asistencia directa o una acción	<p><i>"Siguiendo en mi línea de ignorancia informática os quiero pedir por favor que colguéis en el área de ficheros una hoja de EXCELL o CALC DE OPPENOFFICE porque yo lo debo tener en mi ordenador pero no lo sé encontrar y si tengo uno nuevo lo podré abrir y lo guardaré".</i></p> <p><i>"He puesto un resumen en casi todos los apartados del proyecto en la wiki, me faltan 4, que no sé muy bien cómo explicarlos".</i></p> <p><i>"No sé muy bien cómo enfocar las explicaciones de este punto dos, os agradecería que me deis ideas que tengáis vosotros, a ser posible durante el día de hoy, ya que así ya podré ir trabajando este fin de semana".</i></p> <p><i>"Yo sí accedo al recurso que dices. Te lo paso por correo en el buzón personal".</i></p> <p><i>"No lo entiendo. En Word me sale toda la información bien pero a la hora de copiar y pegar no me sale bien y yo visualizo el mensaje antes de enviarlo y me sale perfecto.... ¿¿¿¿¿¿¿¿¿¿qué pasa?????????"</i></p>
Facilitar consejos, sugerencias o advertencias	<p><i>"Por lo que he leído en la PEC 1 se nos recomienda leer "El trabajo en equipo en la asignatura de MIC en la UOC" y también estaría bien leerse "El proyecto virtual a MIC", de donde sacaremos una visión más clara en cuanto a la planificación (que creo que debemos incluir con los acuerdos grupales)".</i></p> <p><i>"Me parece bien que busquemos información primero para acabar de decidirnos, pero tiene un peligro: puede ser que cada una haya encontrado informaciones muy diversas y aún nos cueste más ponernos de acuerdo".</i></p> <p><i>"Por cierto, he estado revisando el documento que estabas haciendo, y me he fijado que has escrito dos veces la misma ficha: la de los SOA".</i></p> <p><i>"Recordaros que la valoración de los debates es la nuestra".</i></p> <p><i>"Aconsejo que, ya que era poca cosa la que se ha perdido, que intentemos hacer un poco de memoria y lo volvamos a escribir, y a partir de ahora lo guardemos todo en copias de seguridad".</i></p>



Compartir o atender dudas o problemas	<p><i>“Tengo una duda, y probablemente sea por eso que no se me ocurren nombres. ¿El nombre debe ser extenso tipo el que propone Eric, o una palabra como dice Begoña?”</i></p> <p><i>“Referente al enunciado de la PAC3, yo lo que entiendo es que debe haber dos hojas de Excel: tratamiento de datos y gráficas. Y un archivo Word con la breve explicación y el análisis del trabajo grupal, que esta tarde colgaré”.</i></p> <p><i>“Mi duda es cómo lo deberíamos trabajar si desde un punto social o desde un punto económico-empresarial”.</i></p> <p><i>“No sé vosotros, pero a mí me está costando un poco encontrar datos numéricos”.</i></p> <p><i>“Yo estaba liada con otra PEC y tampoco he podido mirar nada, la verdad es que no sé qué mirar... cómo encarar la búsqueda...”</i></p>
---------------------------------------	--

**Tabla 7.7.** Expresiones para reclamar y proporcionar ayudas.

En primer lugar, **solicitar u ofrecer asistencia directa o una acción**, es decir, una intervención concreta por parte de los compañeros. Estos comentarios incluyen la expresión de vulnerabilidad (Rourke *et al.*, 1999).

En segundo lugar, **facilitar consejos, sugerencias o advertencias** (Molinari, 2004; Swan, 2002) tanto a un miembro en particular como del proceso en general.

Por último, **compartir o atender dudas o problemas** de carácter general o de algún aspecto concreto.

## 2.5. Disculpase

Las disculpas, excusas o explicaciones (Molinari, 2004) tienen como finalidad **exponer o justificar** un determinado aspecto de carácter **individual**.

La Tabla 7.8 refleja que los estudiantes recurren a estas expresiones en dos situaciones concretas.

En primer lugar, para **excusarse**, generalmente, por abandonar el grupo o por la falta o exceso de participación personal.

Y, en segundo lugar, para **reconocer o evidenciar errores personales o carencias** que tienen repercusiones tanto en el trabajo individual como en el desarrollo del proceso colaborativo.

USO	EJEMPLOS
Excusarse	<p><i>“Me sabe muy mal dejaros colgadas en estos momentos, pero espero que se pueda añadir alguien al grupo o bien que no se haga muy complicado hacer la PEC entre las tres”.</i></p> <p><i>“Perdonad, tenía problemas con este espacio y he enviado una prueba”.</i></p> <p><i>“Hola a todos, perdonad por ayer, pero tengo problemas con internet en casa, me conecto y se desconecta”.</i></p> <p><i>“En primer lugar, perdonadme por el masivo envío de mails, pero esto de releer los correos tiene la ventaja (a veces parece una desventaja) de que voy encontrando mis propios errores”.</i></p> <p><i>“Bien, dejo de meteros el rollo, perdonadme 😊”.</i></p>

Reconocer o evidenciar errores personales o carencias	<p><i>“Lola perdona como siempre voy de inteligente por la vida. Cuando vi la tabla que pasaste pensaba que la que necesitábamos para hacer la PEC era otra”.</i></p> <p><i>“Perdonadme pero estaba un poquito despistado y me acabo de dar cuenta que ahora soy yo el responsable/coordinador de esta práctica 🤔”.</i></p> <p><i>“Disculpad, al retocar el índice no me había dado cuenta de que he colocado los anexos en el primer capítulo y al final, ya los he quitado del prólogo, dónde, aunque hagamos referencia a ellos no los mostraremos”.</i></p> <p><i>“En primer lugar te pido disculpas por haberme vuelto a adelantar, no entendí en tus mensajes que estuvieras preparando una nueva revisión”.</i></p> <p><i>“Lo siento, Óscar, no me había dado cuenta de que había un área de ficheros 🤔”.</i></p>
---	--

Tabla 7.8. Expresiones para disculparse.

## 2.6. Mostrar gratitud

Bajo este indicador se engloban las expresiones que tienen como objetivo **agradecer** (Fung, 2004; Molinari, 2004;) algún aspecto **formalmente**, esto es, dar las gracias de manera explícita.

Como muestra la Tabla 7.9, las expresiones de gratitud presentan dos finalidades principales.

En primer lugar, **reconocer acciones**, generalmente relacionadas con la petición de ayudas. Asimismo, es habitual que los estudiantes finalicen sus intervenciones con la palabra “Gracias”.

En segundo lugar, como **reconocimiento social** (Angeli et al., 2003) o **grupal** (Echeita, 1995) por el trabajo o acciones realizadas.

USO	EJEMPLOS
Reconocer acciones	<p><i>“Alba, gracias por comentarlo ya que ha sido un pequeño descuido, pido disculpas ya que no me di cuenta, ahora ya lo he arreglado y he colgado un nuevo documento en recopilación de datos con una segunda versión”.</i></p> <p><i>“Gracias Ariadna por el interés!”</i></p> <p><i>“Gracias Mateo por enviarme el boceto”.</i></p> <p><i>“P.F. si alguien me ayuda a poner un pequeño resumen de los apartados del proyecto lo agradeceré. Que lo haga en la Wiki”.</i></p> <p><i>“Será porque lo he comprimido con Linux, no puedo hacer nada, adjunto en este mensaje los dos ficheros, por favor, alguien que tenga Windows que los comprima y los cuelgue en el área de archivos. Gracias”.</i></p>
Como reconocimiento social o grupal	<p><i>“¡Muchísimas gracias Carmela! Hemos avanzado mucho trabajo gracias a ti”.</i></p> <p><i>“Agradezco a Jana el haber explicado el tema de cómo ajustar el recuadro, ya que me irá bien de cara a la siguiente PAC3”.</i></p> <p><i>“Fernando, el diagrama que has hecho me ha servido para orientarme en la tarea a realizar, gracias”.</i></p> <p><i>“Me parece muy bien lo presentado y personalmente te agradezco el esfuerzo Sofía para conseguir sintetizarlo (me he dado cuenta que acabaste súper tarde...)”.</i></p> <p><i>“¿Ya lo has hecho? ¡Qué currada! muuuuchas gracias”.</i></p>

Tabla 7.9. Expresiones para mostrar gratitud.

### 3. Aspectos emocionales

Los aspectos emocionales de la dimensión social visible abarcan aquellos comentarios que expresan un **sentimiento personal** en el desarrollo del trabajo en grupo o que persiguen causar un impacto a nivel emocional, confiriendo un **tono íntimo y cercano** a la conversación.

A diferencia de los aspectos formales, esta categoría apunta a **manifestaciones de personalidad más allá de la interacción cordial** requerida para desarrollar el trabajo en grupo.

Si bien Rourke *et al.* (1999) localizan la expresión de emociones como un indicador, consideramos que en un entorno de trabajo en grupo reducido estos aspectos adquieren mayor relevancia. Los aspectos emocionales en el espacio de trabajo en equipo van más allá de compartir sentimientos.

En concreto, se destacan los siguientes factores asociados o indicadores de los aspectos emocionales (Tabla 7.10): Agradecimiento; Expresión de emociones; Inicio y cierre del proceso; Motivación, ánimo y felicitaciones e; Identidad grupal.

CATEGORÍA	INDICADOR	USO	
Aspectos emocionales	Mostrar	Valorar aspectos generales de la dinámica	
	agradecimiento	Valorar aspectos o acciones concretos	
	Compartir	Manifestar emociones	
	sentimientos	Atender emociones	
	Inicio y cierre	Bienvenida	
		Despedida	
	Motivar, animar, felicitar	Remarcar aspectos concretos	
		Valorar o reconocer el trabajo o aportaciones de los miembros	
		Valorar el proceso	
	Identidad de grupo	Aludir al grupo como unidad	
Remarcar el valor del conjunto			

Tabla 7.10. Aspectos emocionales.

#### 3.1. Mostrar agradecimiento

Los mensajes que expresan agradecimiento van más allá de mostrar gratitud por aspectos concretos de la dinámica, indicador que ha sido identificado y descrito anteriormente bajo los Aspectos formales. De manera general, surgen como consecuencia de **apreciar o advertir una actitud proactiva** de manera colectiva. Por tanto, a diferencia de los mensajes de gratitud, los cuales se dirigen principalmente a uno de los miembros o focalizan en determinadas acciones de manera formal, los de agradecimiento se orientan al grupo como unidad. Es en este factor social donde encontramos su principal diferencia.

El agradecimiento como indicador de la dimensión social visible no fue contemplado en las primeras fases de la investigación, sino que surgió con posterioridad al proceso de entrevistas. En éstas, se hace evidente que los estudiantes manifiestan un reconocimiento de los compañeros que va más allá de valorar o agradecer socialmente ciertas acciones o ayudas prestadas durante el proceso.

Atendiendo a estas consideraciones, los mensajes de agradecimiento aparecen vinculados a dos aspectos principales (Tabla 7.11):

En primer lugar, a la valoración de aspectos generales de la dinámica. Concretamente, los estudiantes tienden a agradecer explícitamente la **implicación y participación** individual en el proceso y en la elaboración de las actividades propuestas como factor decisivo para el éxito del equipo.

En segundo lugar, a la valoración de aspectos o acciones concretos, los cuales se asocian principalmente a otros **elementos emocionales** como el apoyo entre compañeros durante el proceso en general o en alguna etapa o momento concretos, mensajes de ánimo, motivación, atención de emociones, etc.

USO	EJEMPLOS
Valorar aspectos generales de la dinámica	<p><i>“¡Qué bien, ya sólo nos queda la última! ¡Estoy muy contenta de haber hecho el grupo con vosotras! ¡Gracias por todo!”</i></p> <p><i>“¡Y muuuuchas felicidades por la nota conseguida y muuuuchas gracias por el trabajo realizado para conseguir alcanzar las metas!”</i></p> <p><i>“Gracias por tus palabras y ¡gracias a todos por el esfuerzo que habéis realizado por el proyecto de nuestro super-grupazo!”</i></p> <p><i>“Gracias Silvia, gracias Esteban, gracias Teo y sobre todo gracias spaciodiáfano”.</i></p> <p><i>“¡Gracias por vuestros esfuerzos para que todo saliera bien!”</i></p>
Valorar aspectos o acciones concretos	<p><i>“En primer lugar quiero daros las gracias, de todo corazón, por vuestra buena disposición en ayudarme”.</i></p> <p><i>“¡Primero daros las gracias por el apoyo con los problemas que me han surgido!”</i></p> <p><i>“Muchas gracias por los ánimos y por entenderlo en serio, gracias”.</i></p> <p><i>“Chicas, gracias por el apoyo, solo os quería informar de la situación ya que tengo menos tiempo para dedicar, aunque haré lo máximo para que no afecte al trabajo que aún tenemos que hacer, o sea que sino puedo hacer algo hoy, ¡no os preocupéis porque al día siguiente me dedicaré el doble!”</i></p> <p><i>“Muchas gracias a todos... de verdad pienso que tengo un gran grupo de trabajo...”</i></p>

**Tabla 7.11.** Expresiones para mostrar agradecimiento.

### 3.2. Compartir sentimientos

Las expresiones que tienen por objetivo compartir sentimientos recogen impresiones y emociones (Rourke *et al.*, 1999; Swan, 2002; Molinari, 2004; Kelly, 1992, citado por Villasana y Dorrego, 2007) personales de los miembros de los grupos.

Los estudiantes utilizan este indicador con dos finalidades principales.

Por un lado, **manifestar emociones**, las cuales pueden referirse tanto a sentimientos positivos, como son entusiasmo, alegría o satisfacción (Contreras-Castillo *et al.*, 2004), ilusión, aprecio (Garrison y Anderson, 2005), muestras de afecto o consideración (Suárez, 2009a), como a sentimientos negativos, es decir, expresiones de decepción, preocupación, tristeza, angustia, etc.

Por otro lado, **atender emociones**, es decir, tener en consideración los sentimientos manifestados por los compañeros, ya sea, para tranquilizar (Molinari, 2004) o apoyar en el caso de sentimientos negativos o a reforzarlos, en el caso de los positivos.

En esta línea, algunos expertos advierten que tan importante es mostrar los sentimientos individuales como atender a las emociones de los compañeros, tranquilizándolos u ofreciendo apoyo (Fung, 2004). En la Tabla 7.12 se exponen algunos ejemplos.

USO	EJEMPLOS
Manifestar emociones	<p><i>“Hola Begoña, estoy en un hotel y no me puedo descargar ficheros, así que no puedo ver el trabajo final hasta que vuelva. Tengo la duda sobre lo que comentabas del punto 3. Según la planificación debía hacerlo yo y ahora me preocupa”.</i></p> <p><i>“Es que me estaba haciendo un lío.... Ya estoy más tranquila 😊”.</i></p> <p><i>“Entonces ya tenemos terminada la PEC1, ¿no? ¡Viva!”</i></p> <p><i>“jooooooooooooo yo también la he traducido 🤖”.</i></p> <p><i>“Qué manera más inútil de perder el tiempo grrr”.</i></p>
Atender emociones	<p><i>“Respecto a eliminar ese apartado, si todos estáis de acuerdo por mí no hay problema, pero no temáis con el tiempo, porque creo que estará todo listo (aunque sea yo el último, creo... 😊)”.</i></p> <p><i>“No te preocupes. Ayer fue un día maldito, tampoco funcionaban los chats...”</i></p> <p><i>“De acuerdo Gabriel, si lo tienes lo presentamos y si no, ningún problema”.</i></p> <p><i>“De todas formas no tienes que sufrir, ¿eh? porque tú al principio adelantaste un montón de trabajo y luego has ido haciendo muy a menudo, así que nada, yo pienso que más o menos todas hemos ido tirando del carro, ahora más una, ahora más la otra, pero bastante bien en definitiva, ¿no?”</i></p> <p><i>“Carmela, no te agobies ;-). Porque si ves que es mucha cosa nos lo dividimos y ya está, ¿vale? No te preocupes. Lo más importante pienso es que como vamos atrasadas y nos queda trabajo por hacer estemos atentas al foro (éste) por si alguien necesita algo y entre todos lo tiraremos adelante”.</i></p>

Tabla 7.12. Expresiones para compartir sentimientos.

Como reflejan estos ejemplos, las expresiones asociadas a compartir sentimientos suelen asociarse al **paralenguaje**, como alargamientos de palabras, signos de puntuación, emoticones, etc. (Gunawardena y Zittle, 1997; Swan, 2002; Tu y Mclsaac, 2002; Aragon, 2003; Molinari, 2004)

### 3.3. Inicio y cierre del proceso

Las expresiones de inicio y cierre del proceso hacen referencia a los primeros mensajes enviados al espacio común, es decir, mensajes de **bienvenida**, así como a los finales o de **despedida**. De manera general, los comentarios cuyo objetivo es dar la bienvenida denotan cierto entusiasmo por iniciar el trabajo en grupo, mientras que los de despedida, en función de la dinámica concreta de cada grupo, reflejan un sentimiento (Tabla 7.13).

Los mensajes de cierre son más numerosos y expresivos que los de inicio. Asimismo, las despedidas se redactan en el cuerpo del mensaje, siendo el objetivo de la intervención. Contrariamente, las expresiones iniciales de bienvenida, se incluyen habitualmente en el Asunto del mensaje.

Aunque los mensajes de bienvenida o despedida se encuentran mayoritariamente al iniciar y finalizar el proceso, las dinámicas específicas de los grupos pueden provocar que aparezcan **en su desarrollo**. Por un lado, los mensajes de bienvenida en el proceso se hallan en aquellos grupos en los que algún miembro ha accedido al espacio común con posterioridad a los otros componentes o que ha permanecido inactivo durante un período concreto de tiempo. Por otro

lado, los mensajes de despedida que aparecen en el proceso se relacionan con el abandono de algún miembro del grupo.

USO	EJEMPLOS
Bienvenida	<p><i>"Ya tengo ganas de empezar a trabajar juntas".</i></p> <p><i>"¡Hola compañeros del grupo 7!"</i></p> <p><i>"¡Hola chicas! Soy Rosario, encantada de trabajar con vosotros. ¿Estamos todas?"</i></p> <p><i>"Eiiiiiiiiii jejeje ¡qué bien, ya tenemos espacio propio!"</i></p> <p><i>"Tema: Bienvenidos - ¡Ya tenemos grupo!"</i></p>
Despedida	<p><i>"Snif, snif ..... es la hora del Adiós ..... ni en broma, es la hora de los holas, cuándo empezamos la próxima???????????? Deseo encontrarnos en alguna otra asignatura, ha sido un placer".</i></p> <p><i>"Sólo dejo este mensaje para deciros que ha sido un placer hacer el trabajo con vosotros y que espero que los exámenes de otras asignaturas que tuvisteis no fueran demasiado difíciles".</i></p> <p><i>"Macarena, Luisa, aquí estoy, o sea que un silbido y aparezco. Un beso para todas. (Alicia, compañera, amiga, nos vemos)".</i></p> <p><i>"¡Enhorabuena a todas por el trabajo que hemos obtenido y ojalá nos encontremos pronto! yo también estoy contenta de haber compartido esta asignatura con vosotros y de trabajar con tan buen ambiente!"</i></p> <p><i>"Ha sido un placer trabajar con vosotros, espero que nos encontremos en alguna otra asignatura, si no, ya sabéis dónde encontrarme".</i></p>

**Tabla 7.13.** Expresiones de bienvenida y despedida.

### 3.4. Motivar, animar o felicitar

Bajo las expresiones de motivación, ánimo y felicitaciones (Brown, 2001; Rourke *et al.*, 1999; Swan, 2002) se engloban los comentarios cuya intención es **valorar, elogiar, alentar o congratular** a algún compañero en concreto o al grupo en general.

Como se expone en la Tabla 7.14, los miembros utilizan expresiones de motivación, ánimo y felicitaciones con tres finalidades principales.

En primer lugar, para remarcar **aspectos concretos** realizados por los diferentes miembros, ya sea en referencia a propuestas, trabajo realizado, dominio de las TIC, etc. Estas expresiones incluyen la motivación o valoración de miembros concretos.

En segundo lugar, como **valoración explícita** del trabajo de los miembros (Rourke *et al.*, 1999) y reconocimiento al esfuerzo y participación (Suárez, 2009a). Estas expresiones evidencian que el trabajo aportado por los miembros como resultado de su actividad individual o las propuestas realizadas se valoran para avanzar en el proceso grupal, deviniendo la base sobre la cual los miembros añaden sus aportaciones. Son, asimismo, un proceso de *feedback* que generalmente incluyen un vocativo o referencia a compañeros.

En tercer lugar, para **valorar el proceso** de trabajo realizado como grupo (Suárez, 2009a) y los resultados obtenidos como consecuencia de dicho proceso. Estos mensajes incluyen las felicitaciones por las calificaciones obtenidas.

USO	EJEMPLOS
Remarcar aspectos concretos	<p>"Acabo de abrir el documento de las gráficas..... Virginia, increíble. De verdad. ¡¡Muy bien!!"</p> <p>"Alicia no entiendo por qué has hecho una segunda portada, la primera que enviaste es espectacular, si lo que quieres es mejorarla nos será difícil".</p> <p>"María, me encanta que se puedan linkar los apartados y vayas directamente al que toca".</p> <p>"¡Muy bien, Rosana! Yo pensaba que llevaba un buen nivel, al menos en word y power point, pero después de ver el formato de Virginia en la primera PEC, y ahora ver tu presentación... veo que ¡me tengo que poner las pilas! Te ha quedado muy bien... clara, concisa, con las cosas importantes... y estos títulos de crédito finales ¡con los nombres de las cuatro subiendo por la pantalla! jeje ¡Muy bien!"</p> <p>"Ánimos y contamos contigo para que nos ayudes a acabar el trabajo 🍌".</p>
Valorar o reconocer el trabajo o aportaciones de los miembros	<p>"Me ha parecido interesante poner las <b>tareas a realizar en la Wiki. Las tareas de todo el proyecto. He partido del fichero de Mateo</b>".</p> <p>"Veo que tienes muy claro cómo funciona todo esto de los estilos. Por tanto, será bueno que cuando cuelgues algún fichero con estos estilos, todos los aprovechemos y los utilicemos igual".</p> <p>"Buen trabajo Ernesto, he abierto sección en el wiki con el mapa conceptual que has hecho, así podremos desarrollar poco a poco el concepto".</p> <p>"Como he visto la estructura de carpetas en el área de archivos como una idea excelente y siempre estamos a tiempo de cambiar nombres y estructuras, me he permitido crear alguna de las carpetas. Buena idea, Carlos".</p> <p>"Como el índice (inicial), puede cambiar durante el trabajo, podríamos añadir esta propuesta que pulí con las ideas de Ismael: (...)".</p>
Valorar el proceso	<p>"¡Venga chicos/as que vamos bien!"</p> <p>"Enhorabuena a todos, acabo de echarle un vistazo al proyecto y yo diría que podemos estar muy orgullosos de nuestro trabajo".</p> <p>"Bueno, pienso que nos quedará un informe muy chulo, ¿no?"</p> <p>"Está claro que éste es un grupo muy cualificado ;-)"</p> <p>"Me olvidaba de lo más importante: ¡¡¡felicidades por la A!!!</p>

Tabla 7.14. Expresiones para motivar, animar o felicitar.

### 3.5. Identidad de grupo

Bajo el indicador de identidad grupal se contemplan aquellas expresiones dirigidas a **reforzar la idea de unidad**, es decir, el concepto de grupo. Tales expresiones denotan el hecho de compartir un espacio y objetivo entre todos los miembros.

Con esta finalidad, los estudiantes utilizan expresiones de identidad grupal con dos objetivos fundamentales (Tabla 7.15).

En primer lugar, para **aludir al grupo como unidad**. En este sentido, los miembros tienden a utilizar pronombres, es decir, dirigirse o referirse al grupo usando expresiones inclusivas (Rourke *et al.*, 1999) o referencias al grupo (Swan, 2002), como, por ejemplo, "*nosotros*", "*nuestro grupo*", "*nuestro proyecto*", etc., el término explícito "*grupo*" o "*equipo*" o el nombre acordado.

En segundo lugar, **remarcar el valor del conjunto** y la importancia de la participación de todos los integrantes en las decisiones grupales.

USO	EJEMPLOS
Aludir al grupo como unidad	<p>"Hola Admins ;-)"</p> <p>"A todos los miembros de HeRoSaPri el acta y el log está en el área de ficheros".</p> <p>"Como nadie ha comunicado haberlo hecho, envió un mensaje a Yolanda con el nombre de nuestro grupo".</p> <p>"Eh, somos un grupo buenísimo, ¿eh?"</p> <p>"Iris hoy es el cuarto día que no interviene en el debate ni nos ha comentado nada, creo que deberíamos tomar una decisión como grupo, ya que dijimos que el tiempo límite eran 2 días y hoy ya hace cuatro".</p>
Remarcar el valor del conjunto	<p>"Hola chicas, acabo de leer el documento que ha surgido de las 4 y pienso que está muy bien, ¡para mí es un trabajo terminado y listo para entregar!"</p> <p>"Si os parece bien, <b>podemos colgar una propuesta de "Acuerdos iniciales del grupo" durante el lunes, para poder <u>revisarla a partir del martes entre todas</u></b>".</p> <p>"Gracias... lo importante es que todos estemos de acuerdo en el trabajo realizado 🙌".</p> <p>"En cuanto la tenga, la subiré al área de ficheros para que la pulamos entre todos".</p> <p>"Yo he votado piña, quizás por mis raíces del Penedés, es un nombre divertido y a la vez es lo que debemos hacer entre las cuatro para sacar adelante el trabajo de grupo".</p>

Tabla 7.15. Expresiones de identidad grupal.

## 4. Aspectos actitudinales

Los aspectos actitudinales denotan una **predisposición y voluntad** de realizar las actividades de manera **colaborativa**, es decir, de compartir de manera abierta y equitativa las responsabilidades derivadas de su desarrollo. Estos elementos se relacionan con la manera de entender, plantear y llevar a cabo el trabajo en equipo por parte de los miembros.

Los indicadores asociados a los aspectos actitudinales son cuatro (Tabla 7.16): Ofrecer apoyo; Facilitar la colaboración; Fomentar la colaboración y; Mostrar iniciativa.

CATEGORÍA	INDICADOR	USO
Aspectos actitudinales	Ofrecer apoyo	Evidenciar disponibilidad y predisposición para el grupo Ofrecer ayudas en momentos puntuales
	Facilitar la colaboración	Gestionar el proceso y la comunicación Gestionar el contenido
Fomentar la colaboración	Fomentar la colaboración	Solicitar opinión Promover la participación e implicación
	Mostrar iniciativa	Ofrecerse para realizar una acción o actividad

Tabla 7.16. Aspectos actitudinales.

### 4.1. Ofrecer apoyo

Las expresiones de apoyo (Fung, 2004; Harasim *et al.*, 2000) aluden a comentarios que van **más allá de ofrecer una ayuda** formal a los compañeros y se asocian al **compañerismo o camaradería** entre ellos (Clark, 2000; Brown, 2001). Un rasgo distintivo en las ayudas prestadas y el apoyo es que este último tiene lugar sin haber sido solicitado.

Si bien el ofrecimiento de apoyo no fue contemplado en las primeras fases de la investigación, las entrevistas a estudiantes y docentes hacen referencia a este hecho de manera



independiente a las ayudas prestadas durante el proceso. Efectivamente y como hemos evidenciado en la descripción de la dimensión social perceptible, los datos revelan que las ayudas no solicitadas por los miembros se perciben como un elemento añadido a la dinámica relacionado con el grado de implicación de los miembros.

Los estudiantes ofrecen apoyo a los otros miembros con dos finalidades principales (Tabla 7.17).

En primer lugar, para **evidenciar su predisposición a la colaboración**, es decir, su **disponibilidad** para el grupo. La finalidad de estos mensajes es, por tanto, reforzar la idea de responsabilidad compartida y poner de manifiesto la presencia e implicación de todos los miembros en cualquier aspecto que, como grupo o individualmente, se pueda necesitar.

En segundo lugar, para **ofrecer ayudas en momentos puntuales** a determinados miembros del equipo. Estas situaciones son frecuentes en el caso de estudiantes que poseen un alto dominio de un contenido específico o de alguna herramienta concreta. También aparecen cuando alguno de los integrantes finaliza la tarea asignada o advierten de la desigualdad en el reparto de tareas.

USO	EJEMPLOS
Evidenciar disponibilidad y predisposición para el grupo	<p>“Ánimo, chicas, a ver si terminamos pronto esto... ¡haciendo piña!”</p> <p>“¡Muy buena idea! Así podremos entregar las PECs que quedan el día propuesto, que es lo que nos habíamos marcado como grupo y además, como dice Eric poder ver cómo el resto de compañeros avanza en su punto, y en un momento dado poder echar una mano o hacer alguna sugerencia”.</p> <p>“Mañana por la mañana trabajo, pero intentaré conectarme por si tienes cualquier duda o hay cualquier imprevisto de última hora”.</p> <p>“Si por algún motivo tienes que hacer alguna consulta muy urgente, me lo puedes enviar por correo. Lo tengo redireccionado y si me envías algo me llega enseguida por cualquier vía”.</p> <p>“PD: Estoy por el MSN hasta que acabe por si quieres algo”.</p>
Ofrecer ayudas en momentos puntuales	<p>“Si crees que el artículo puede ser útil, si tienes algún problema con el idioma, intentaré hacerte una traducción de los puntos principales para mañana”.</p> <p>“Ya que están todos los puntos ocupados, si os parece bien, hago yo el último punto: autoevaluación, puesto que es la más breve, me ofrezco a buscar webs con Begoña o ayudar a quien lo necesite en su apartado”.</p> <p>“Por cierto <b>Jana, si necesitas ayuda ya sabes, yo he llegado a casa</b>”.</p> <p>“Envío revisión ortográfica del texto de Julián para sacar un poco de trabajo a Celia”.</p> <p>“Yo también estoy dispuesta a ayudar en el tema de cálculos, Jana, así que cuando lo necesites ¡no dudes en contar con ello!”</p>

Tabla 7.17. Expresiones para ofrecer apoyo.

## 4.2. Facilitar la colaboración

Las expresiones para facilitar la colaboración engloban aquellos comentarios o acciones que tienen por finalidad **allanar y simplificar** el **proceso** de grupo. Es precisamente la referencia al proceso la que diferencia este indicador de las ayudas entre los miembros, las cuales se orientan hacia determinadas acciones o compañeros.

Los estudiantes utilizan diferentes estrategias para facilitar la elaboración conjunta de las actividades a realizar, tanto en el planteamiento de las propuestas como en los procesos de revisión. Si bien dichas estrategias son muy diversas, tienden a estar relacionadas con el uso de las herramientas disponibles. De manera general, se advierten dos finalidades asociadas a las expresiones para facilitar la colaboración (Tabla 7.18).

USO	EJEMPLOS
Gestionar el proceso y la comunicación	<p>“Hola chicas, veo que ya hemos hecho un par de aportaciones todas, hago una recopilación de los nombres porque pienso que nos puede facilitar el trabajo (...)”.</p> <p>“Resumiendo: Hemos quedado en que tú, Ismael, te encargabas de preparar las plantillas. dot para trabajar los documentos en Word, y tú, Carlos, (...)”.</p> <p>“En primer lugar, en esta PAC trabajaremos tres frentes <a href="#">Esbozo del proyecto</a>, <a href="#">Términos mapa conceptual</a> y <a href="#">Análisis del trabajo grupal</a> [creadas en el wiki]. Para eso nos fijaremos en el calendario planificado, las tareas están divididas de modo que en las reuniones síncronas podamos poner puntos en común de toda la información”.</p> <p>“He creado cuatro subcarpetas en la PEC2 con los cuatro puntos que trabajaremos en esta PEC: Tema concreto, páginas web, índice, planificación, dentro de estas carpetas he puesto subcarpetas a fin de que todo quede bien organizado, sin embargo, conforme vamos trabajando iré creando más subcarpetas o carpetas de manera que poco a poco todo se vaya estructurando”.</p> <p>“Os informo que el archivo para saber el funcionamiento de los ficheros, ya está colgado en el último correo de Guillermina, lo acabo de ver ahora, aprovecharé estos días para mirar su funcionamiento, ya que no puedo estar activa en el campus 😊”.</p>
Gestionar el contenido	<p>“Le he echado un vistazo a la PAC2 y el documento a elaborar tiene algunos puntos clave que podríamos empezar a elaborar: (...)”.</p> <p>“Antes de introducir los cambios en el documento, me he leído el enunciado de la PAC, y en ella se especifica que el documento del acuerdo debe tener un máximo de 3 páginas. Como nuestros acuerdos tenían una página más, he retocado los márgenes para ajustarlo el texto en las tres páginas que decía el enunciado, lo digo para que lo sepáis”.</p> <p>“He colgado en el área de ficheros un .zip con el pdf y odt de la PAC3. Os explico un poco lo que hay y lo que falta: (...)”.</p> <p>“Entonces por el momento tenemos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nombre del grupo. OK.</li> <li>- Acuerdos Iniciales. OK.</li> <li>- Reparto Sites. Ok.</li> <li>- Definición de criterios para realizar las plantillas. Ok.</li> <li>- Definir una plantilla en Word para realizar estos criterios. Aún NO. Pero esto sobre la marcha. Podemos luego copiar y pegar partiendo de estos criterios.</li> <li>- Índice. Aún No”.</li> </ul> <p>“¡Ah! he dejado en color verde las webs de donde hemos sacado la información de cada parte, no sé qué os parecería poner debajo de cada explicación sus fuentes... ya me diréis algo. Las cosas en azul son las que faltan por hacer”.</p>

Tabla 7.18. Estrategias para facilitar la colaboración.

En primer lugar, **gestionar el proceso y la comunicación**, es decir, aquellas acciones destinadas a mejorar la participación colectiva, como por ejemplo, organizar las discusiones mediante hilos de conversación o resúmenes, especificar la ubicación y nombre concreto de los archivos intercambiados, utilizar hipervínculos al contenido al que se hace referencia, crear carpetas en función de las actividades a realizar, especificar o referenciar concretamente documentos, enunciados o indicaciones del docente, etc.

En segundo lugar, **gestionar el contenido**, es decir, facilitar el intercambio de información o aportaciones, a través de, por ejemplo, especificar la información o cambios de los documentos enviados así como aquellos aspectos inacabados o que precisan la revisión de los

miembros, utilizar recursos visuales para resaltar información o distinguir diferentes aportaciones (diferentes colores, negritas, mayúsculas, especificar el nombre de cada persona en el documento, control de cambios, etc.), puntualizar determinados aspectos, etc.

### 4.3. Fomentar la colaboración

Los comentarios para fomentar la colaboración entre los miembros hacen referencia a aquellas acciones o expresiones que **inducen a la creación de propuestas o contenidos, al intercambio, debate o discusión**. Asimismo, implican una participación, respuesta o acción y constituyen en sí mismos una voluntad de avanzar en el proceso.

Este indicador incluye el hecho de “Realizar preguntas”, propuesto por Rourke *et al.*, (1999). En el caso de los grupos reducidos consideramos que determinados comentarios o acciones van más allá de este fin, asociándose a motivar la participación de los miembros y la construcción conjunta.

Las finalidades de las expresiones para fomentar la colaboración son dos (Tabla 7.19).

En primer lugar, **solicitar explícitamente la opinión** de los compañeros en torno a determinadas propuestas o contenidos relativos al proceso. Esta función se vincula a la invitación, es decir, realizar preguntas o invitar a los compañeros a responder, propuesto por Swan (2002).

En segundo lugar, **promover la participación e implicación** de los miembros en las decisiones o actividades del grupo, incluyendo las peticiones de ciertas acciones a miembros concretos, la configuración de nuevas versiones de documentos, gestiones concretas, envío de documentos al consultor, etc.

USO	EJEMPLOS
Solicitar opinión	<p><i>“También considero que deberíamos incluir algunas webs más respecto a otras administraciones, como por ejemplo, Universidades Públicas, o servicios al ciudadano, como por ejemplo, las webs de los diferentes ministerios o del <a href="#">Plan Avanza</a>, ¿qué os parece?”</i></p> <p><i>“Espero vuestras opiniones y modificaciones”.</i></p> <p><i>“Estaría bien que nos marcáramos un tiempo para ir presentando nuestras aportaciones: p.ej. máximo el martes 16 para que quedara tiempo para redactar y presentar el documento al consultor y resto de compañeras, ¿qué os parece?”</i></p> <p><i>“Mi idea era empezar a dibujar un esquema de trabajo, a ver si éste os parece más acertado: (...) ¿qué tal?”</i></p> <p><i>“4.- ¿Queréis decir que habrá algún problema si cambiamos de coordinadora?”</i></p>
Promover la participación e implicación	<p><i>“Animaos a concretar algún otro (o a perfilar los que yo he plasmado...)”</i></p> <p><i>“Es una primera aproximación para que discutamos, estoy abierta a muchos más temas, pero propongo uno para iniciar el debate”.</i></p> <p><i>“He añadido a la Wiki un apartado de autoevaluación. Digamos nuestra opinión, ¿no?”</i></p> <p><i>“Votaciones. Todas, todos”.</i></p> <p><i>“Adelante, estamos a la espera de indicaciones del Coordinador de esta PAC”.</i></p>

Tabla 7.19. Estrategias para fomentar la colaboración

#### 4.4. Mostrar iniciativa

Los mensajes que muestran iniciativa son aquellos que evidencian una **implicación u ofrecimiento** en la consecución de una determinada acción o actividad. De acuerdo con Suárez (2009a) este indicador integra algunos elementos asociados a la responsabilidad con el trabajo común: la elaboración de tareas más allá de la responsabilidad propia; la integración de los aportes personales al trabajo grupal y realizar tareas que no son efectuadas por otros.

La Tabla 7.20 recoge algunos ejemplos en esta línea.

USO	EJEMPLOS
Ofrecerse para realizar una acción o actividad	<p><i>“¿Quién quiere hacer de coordinador? ¡A mí no me importaría!”</i></p> <p><i>“En cuanto a la autoevaluación del funcionamiento del grupo (que si queréis lo redacto yo misma), ¿qué queréis destacar?”</i></p> <p><i>“Yo me ofrecería más que encantado a elaborar la última parte, la del análisis final de las tablas del Excel, pero ya me diréis algo”.</i></p> <p><i>“¡Ah! Si la portada no está hecha, también la puedo hacer yo, ¿vale?”</i></p> <p><i>“Si queréis ya recogeré las propuestas para entregarlas el jueves... (sería el primer “encargado”)”.</i></p>

Tabla 7.20. Expresiones para mostrar iniciativa.

#### 5. Aspectos informales

Los aspectos informales (Tu y McIsaac, 2002; Contreras-Castillo *et al.*, 2004) de la dimensión social visible engloban las expresiones cuyo **tono es amigable, distendido o desenfadado** (Crook, 2000), aportando cierto grado de **expresividad y cercanía** a la comunicación que tiene lugar en los espacios de los grupos. Se trata, por tanto, de interacciones que no presentan un programa o lugar definido, que son espontáneas y no planeadas (Kraut *et al.*, 1990). Siguiendo a Crook (2000), este tipo de expresiones desempeñan una importante función afectiva.

Los mensajes informales pueden aparecer **combinados** en oraciones complejas o **con independencia** de otros indicadores u objetivos. Asimismo, asociadas a las expresiones informales se halla el uso de **emoticones**, es decir, secuencias combinadas de caracteres ASCII (Wikipedia, 2010). En este aspecto cabe remarcar que si bien el uso de estos elementos se asocia generalmente a la expresión de emociones (Rourke *et al.*, 1999; Swan, 2002), se constata que, además de con esta finalidad, los estudiantes los utilizan para reflejar un tono de **informalidad, enfatizar algún aspecto concreto o suavizar el texto escrito**. En esta línea, los estudiantes valoran los emoticones en relación a dos aspectos concretos. En primer lugar, para reflejar que se trata de bromas. Por ejemplo, un estudiante comenta *“has dicho la frase pero a ver cómo la pillan esta gente, entonces pones el icono del guiñote sonriendo o ya entienden que es una broma”*. Y en segundo lugar, para acompañar los mensajes en los que se discuten puntos de vista, discrepancias o se corrigen errores. En esta línea, se recoge en el espacio de debate de un grupo: *“Yo también he colgado mis resultados.... he vuelto a poner una línea que una buena desejemplificadora me había quitado 😊”*.

Concretamente, se distinguen cuatro indicadores asociados a los aspectos informales (Tabla 7.21): Uso del humor; Compartir aspectos de la vida personal; Tono desenfadado o coloquial y; Compartir información que se prevé interesante o relevante.

CATEGORÍA	INDICADOR	USO
Aspectos informales	Uso del humor	Ironías, sarcasmos o bromas
	Compartir aspectos de la vida personal	Compartir aspectos de la vida personal
	Tono desenfadado o coloquial	Conferir un carácter distendido o cercano a la comunicación
	Compartir información que se prevé interesante o relevante	Compartir información relevante o interesante para el grupo

Tabla 7.21. Aspectos informales.

## 5.1. Uso del humor

De acuerdo con Rourke *et al.* (1999) y Swan (2002) el uso del humor se asocia a **ironías, sarcasmos o bromas**. Su finalidad, por tanto, es divertir o provocar la sonrisa de los miembros.

Estas expresiones tienden a indicarse específicamente en el texto, mediante emoticones, onomatopeyas (por ejemplo “jajaja” o “je, je”) o remarcando explícitamente el carácter humorístico, es decir, “es broma” o “ahora en serio, (...)”.

La Tabla 7.22 recoge algunos elementos en esta línea.

USO	EJEMPLOS
Ironías, sarcasmos o bromas	<p>“¡Hola compañeras infatigables de torturas informáticas y de archivos REBELDES!”</p> <p>“Haciendo broma, ahora entiendo un poco mejor el valor de los debates políticos”.</p> <p>“Vuelve a probar, ¡va! Hipervínculame alguna cosita 😊”.</p> <p>“Mushp up en inglés es triturado..... ¿los triturados? Ajajajaja”</p> <p>“Ernesto dice:  <b>ups, ... ya te enviaré la historia de un cubano con la nieve!!</b></p> <p>Óscar dice:  <b>jeje, vale!</b></p> <p>Álvaro dice:  <b>y a mi no me envías nada?</b></p> <p>Ernesto dice:  <b>Vaaaale, os enviaré copia a todos</b></p> <p>Óscar dice:  <b>jajaja</b></p> <p>Álvaro dice:  <b>jeje ok, merci</b></p> <p>Óscar dice:  <b>muy buena esta</b></p> <p>Ernesto dice:  <b>esto no hace falta que lo incluya en el acta, ¿no?</b></p> <p>Álvaro dice:  <b>q conste q conste”</b></p>

Tabla 7.22. Expresiones de humor.

## 5.2. Compartir aspectos de la vida personal

Las expresiones cuyo objetivo es compartir aspectos de la vida personal (Tu y Mclsaac, 2002; Contreras-Castillo *at al.*, 2004; Swan, 2002; Aragon, 2003) de los miembros reflejan su

**situación como individuos más allá de la situación de estudiante** en la asignatura y grupo concretos, presentando detalles de su vida fuera de la clase (Rourke *et al.*, 1999) en relación a su situación individual, familiar, laboral, estudiantil, etc.

Algunos ejemplos en esta línea se recogen en la Tabla 7.23.

USO	EJEMPLOS
Compartir aspectos de la vida personal	<p><i>“Chicas, esta semana es un poco estresante de presentación de PECS, ¿cómo lo estáis llevando vosotras? Y eso que sólo tengo dos asignaturas que sino...”</i></p> <p><i>“Me voy a dormir que como soy una de las afectadas de Renfe me toca salir antes de casa... (sin comentarios)”.</i></p> <p><i>“PD: no sé cuándo me podré volver a conectar pq esta semana estoy de guardia y voy a tope de trabajo”.</i></p> <p><i>“Si me perdonáis, me voy a la cama. Hoy he tenido que terminar antes del trabajo y todo porque tengo un constipado enorme y me encuentro fatal (me parece que tengo fiebre)”.</i></p> <p><i>“¡Qué suerte, tienes vacaciones, espero que te lo pases muy bien y a aprovechar el tiempo al máximo para desconectar!”</i></p>

**Tabla 7.23.** Expresiones para compartir aspectos de la vida personal.

### 5.3. Tono desenfadado o coloquial

Bajo el indicador asociado a los comentarios con tono desenfadado o coloquial se engloban aquellas **expresiones o matices del lenguaje cuyo objetivo es conferir un carácter distendido o cercano** a la comunicación, asociándose a la comunicación no verbal y comentarios informales. Las expresiones con tono desenfadado o coloquial incluyen los mensajes derivados de felicitaciones vinculadas a festividades (Navidad, Año nuevo, cumpleaños, etc.). Por tanto, hace referencia al indicador “intercambio social” propuesto por Swan (2002).

La Tabla 7.24 recoge algunos ejemplos en esta línea.

USO	EJEMPLOS
Tono distendido o cercano	<p><i>“Hola machinesss”</i></p> <p><i>“Aquí en Barcelona hace día de playa jajaja”</i></p> <p><i>“Buenooooooooooooo qué rapidez, esta noche hago la mía y mañana hablamos”.</i></p> <p><i>“Me gustaría desearos que acabéis de pasar unas buenas fiestas. Que la entrada del año nuevo sea buena para todos y que los Reyes os traigan muchas cosas”.</i></p> <p><i>“La verdad es que me parece increíble que esto pueda ser así, pero he preguntado a muchísima gente y nadie tiene ni idea de cómo crear un .pdf de otra manera... les dices “para crear un .pdf??” y te empiezan a contar historias del estilo leyenda urbana: “yo tengo un amigo que un día creó uno”, “el primo de mi cuñada se ve que crea cada día por el trabajo” y cosas por el estilo. Pero información clara, nanai”.</i></p>

**Tabla 7.24.** Expresiones con tono desenfadado o coloquial.

### 5.4. Compartir información que se prevé interesante o relevante

Si bien es un indicador poco frecuente, algunos comentarios de los miembros se dirigen a compartir información que se prevé interesante o relevante para los miembros, generalmente relacionado con el **desarrollo del grupo o asignatura**, si bien no forman parte del contenido formal del tema. Concretamente, esta información se vincula a **congresos, documentos o actividades**. En la Tabla 7.25 se muestran algunos ejemplos en esta línea.

USO	EJEMPLOS
Compartir información relevante o interesante para el grupo	<p><i>"Por cierto, el motivo que el sábado no me conecte es porque voy a una conferencia de "diálogo interreligioso e intercultural" que hacen en Garriguella (Alto Empordà), es un encuentro que hacen cada año. Este año es el tercer año consecutivo que lo hacen y la verdad es que está muy bien y hay mucha asistencia de público. Para más información: <a href="http://www.arsmeditandi.org">www.arsmeditandi.org</a>"</i></p> <p><i>"Ya que hemos hablado del tema de la firma electrónica, me gustaría comentaros que el próximo 29 y 30 de octubre de 2007 se celebran las IV Jornadas de Firma Electrónica. Más info: <a href="http://www.js-e.net/site/index.htm">http://www.js-e.net/site/index.htm</a>"</i></p> <p><i>"Por cierto Jana el día de la jornada UOC, hicieron una conferencia de nuevas tecnologías en psicología clínica, y la conferenciante propuso una película "La rosa púrpura del Cairo" de Woody Allen, Juana y Alba ya lo saben (porque nos vimos en UAB), te lo comento porque quizás es una forma divertida de empezar a introducirnos en ese tema virtual/real".</i></p>

**Tabla 7.25.** Expresiones para compartir información relevante.

Las 4 categorías señaladas en este apartado así como los 19 indicadores asociados engloban las expresiones sociales localizadas en la interacción entre los miembros y corresponden a los comentarios o partes de comentarios que van más allá del contenido formal del tema, es decir, de desarrollar la actividad conjuntamente.

Aunque en algunos casos la línea divisoria que define a los indicadores propuestos es muy fina, hemos considerado importante evidenciar estas diferencias debido a que configuran un entorno social singular, tanto en referencia a la interacción como al ambiente y sentimiento de grupo. Al mismo tiempo, sostenemos que devienen en sí mismas un indicador de la dinámica generada, teniendo en cuenta que no se manifiestan de la misma forma en todos los grupos ni en las mismas condiciones.

Partiendo de estas categorías e indicadores, en el siguiente apartado analizamos dónde se localizan estas expresiones, es decir, cómo aparecen en función de las herramientas del espacio grupal.

## 6. Localización de las expresiones sociales en los grupos virtuales

Teniendo en cuenta que la principal herramienta disponible para realizar el trabajo grupal es el **debate**, es en este espacio donde se localizan la mayor parte de las expresiones sociales. Concretamente, en el **cuerpo de los mensajes** enviados. Sin embargo, se observa que los comentarios de carácter social pueden hallarse en las siguientes ubicaciones.

En primer lugar, en los **Asuntos**, es decir, el título o tema de las intervenciones enviadas al espacio de debate. Cabe remarcar que cuando las expresiones sociales aparecen en los asuntos, pueden reafirmarse en el contenido del mensaje o pueden eludirse. La Imagen 7.1 muestra un ejemplo de cómo un miembro recoge tanto en el Asunto como en el cuerpo del mensaje una expresión social.

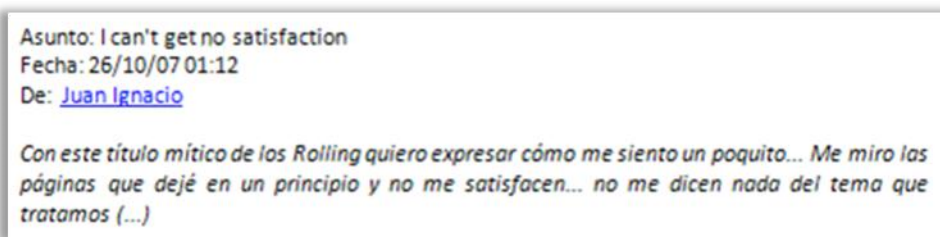


Imagen 7.1. Ejemplo de expresiones sociales en el Asunto del mensaje

En segundo lugar, en el **contenido** de los documentos que intercambian, independientemente de la herramienta utilizada con esta finalidad (área de ficheros o wiki). Los siguientes ejemplos corresponden a expresiones recogidas en ambos espacios:

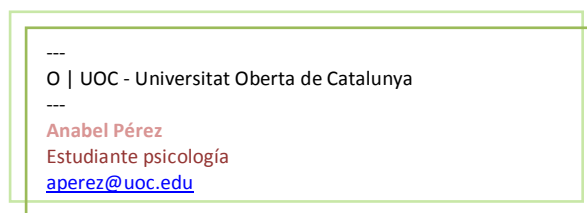
*“¿Qué os parece si aquí añadimos (...)?”*

*“Chicos, aquí no sé qué poner. A ver si a alguien se le ocurre alguna cosa ;-)”*

En tercer lugar, en **aspectos formales** de los documentos o actividades grupales entregados. En esta línea, es frecuente incorporar el nombre del grupo en las **cabeceras o pies de página**; al mismo tiempo, la **portada** del documento contiene habitualmente aspectos sociales, ya sean texto (es decir, el nombre del grupo) o imágenes (generalmente, la localización geográfica de cada estudiante).

En cuarto lugar, en las **firmas**<sup>67</sup> de los mensajes asociadas a cada estudiante, las cuales pueden contener tres tipos de informaciones en referencia a la dimensión social:

- *Información personal accesible*, es decir, aquellos datos que aparecen por defecto en relación a cada estudiante: nombre de la persona, dirección de correo (UOC), estudios a los que pertenece, nombre de la universidad (UOC), etc. Estos elementos pueden darse de manera aislada o presentar combinaciones entre ellos, siendo el estilo de firma más habitual. Un ejemplo en esta línea es el siguiente:



- *Información personal adicional*: aportan información personal no accesible desde el CV de la UOC, esto es, e-mail o web personal, lugar de residencia, diminutivo o sobrenombre, etc. La siguiente firma es un ejemplo de una firma con información personal adicional:



<sup>67</sup> Texto editable asociado a la cuenta de cada estudiante que se incorpora automáticamente al final de cada mensaje.



En algunos casos, los estudiantes incluyen referencias concretas al grupo del cual forman parte, ya sea al rol que desempeñan o al nombre del grupo. En esta línea, los estudiantes de un grupo firmaron de la siguiente manera en función del papel que ejercían:

Óscar Aguilera  
 Coordinador PAC3  
 HeRoSaPrI

- *Información social o informal*, como aforismos, imágenes (estáticas o dinámicas), referencias a canciones o series/cómics, etc. Algunos ejemplos son los siguientes:

<p>Ariadna García  <a href="mailto:agarcia@uoc.edu">agarcia@uoc.edu</a>                  Estudiante de Psicología</p> <hr/> <p><i>El único requisito necesario para ser feliz es sólo querer ser feliz.</i></p>	 <p>Isabel</p> <p>'If I die tomorrow                  I'd be all right                  Because I believe                  That after we're gone                  The spirit carries on'                  Dream Theater.</p>  <p>'Why do humans always look to the sky?                  Why do you want to fly if you don't have wings?...Run'                  ~Kiba (Wolf's Rain)</p>
<p>Pedro Jiménez                  - Estudiante Inf. de Sistemas                  o Email UOC: <a href="mailto:pjimenez@uoc.edu">pjimenez@uoc.edu</a>                  o Personal: <a href="mailto:pere.jp@ya.com">pere.jp@ya.com</a></p> <p>- Taüll (Lleida)</p> 	

## 7. Las expresiones sociales en los grupos virtuales

Teniendo en cuenta las **características** descritas en torno a los estudiantes en el Capítulo 5, en este apartado analizamos cómo aparecen las expresiones sociales en los grupos en función de las categorías<sup>68</sup> e indicadores<sup>69</sup> descritos en los apartados anteriores. Con esta finalidad ilustramos a través de gráficos la codificación realizada cualitativamente mediante el Atlas.ti de la interacción en el seno de los grupos. En primer lugar se analizan desde un punto de vista

<sup>68</sup> Es importante mencionar que se omiten las expresiones de “Saludos y despedidas”, teniendo en cuenta que deviene el inicio y clausura habitual de cada mensaje. Por tanto, consideramos que no aporta un valor añadido. No obstante, sí han sido codificados bajo los indicadores correspondientes aquellas expresiones que van más allá del hecho formal.

<sup>69</sup> Cabe remarcar que los gráficos por indicadores no recogen los asociados a los Aspectos informales puesto que, como hemos evidenciado en el capítulo anterior, los estudiantes tienden a utilizar un lenguaje informal para comunicarse. Consecuentemente, dichos indicadores han sido identificados en los grupos tal y como hemos señalado en el apartado 5 pero las expresiones asociadas únicamente han sido codificadas como Aspectos informales. En este sentido, si bien algunas expresiones informales pueden ser identificadas claramente de acuerdo con los indicadores presentados en otros casos resulta complicado discernir el objetivo concreto de la persona que lo escribe. En cualquier caso y de acuerdo con la percepción de los estudiantes, consideramos que prevalece el carácter informal antes que el indicador asociado.

global; posteriormente se detallan en función del perfil y grado de experiencia de los estudiantes.

El Gráfico 7.1 ilustra la frecuencia (representado por las barras) y proporción (expresado en porcentajes) de uso de las expresiones sociales en los grupos analizados<sup>70</sup>, evidenciando que las vinculadas a aspectos **formales y actitudinales** aparecen con **mayor frecuencia** que las emocionales e informales.

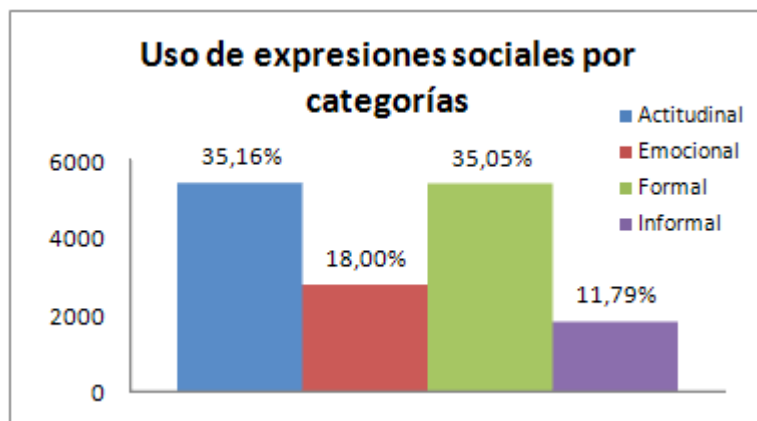


Gráfico 7.1. Uso de expresiones sociales por categorías

Por tanto y en concordancia con la percepción de los estudiantes se evidencia que los comentarios más frecuentes aparecen vinculados al desarrollo del trabajo. Efectivamente, los aspectos informales devienen los menos frecuentes. Es más, a menudo las expresiones de carácter personal se asocian a informaciones generalmente integradas en oraciones más complejas cuyo objetivo es elaborar el trabajo o en combinación con otros indicadores. En esta línea un estudiante refleja cómo las disculpas asociadas a la falta de participación suelen motivar la aparición de aspectos personales: “Alguien dijo: “he estado dos días fuera porque...” o “no me encontraba bien” o algo así, no sé alguna cosa de estas... o que estaba fuera de viaje o algo así”. Otro estudiante destaca que aparecen asociadas a la coordinación entre los miembros: “No hemos tenido la oportunidad de conocernos personalmente, ni haber compartido grupo ha supuesto un inicio de amistad que haya ido más allá del intercambio de información pero sí que es cierto que puedo considerar que se han establecido relaciones personales en el momento en que tienes que justificar que entregas tu parte antes de tiempo o que la entregarás un poco más tarde porque tienes algo que hacer en tu vida personal y lo comentas. Como ejemplo tenemos que durante este semestre murió el abuelo de un compañero, una compañera tuvo un accidente de moto u otra nos escribía desde los Alpes”. En la misma línea, otro estudiante añade: “No se ha dado mucha interacción informal, simplemente lo que se pueda hablar de temas no correspondientes a la asignatura es porque puede afectar al desarrollo de la misma. Normalmente son temas personales de horarios, obligaciones...”. A pesar de ello, hemos señalado anteriormente el importante papel que desempeñan los aspectos informales en relación a la dimensión social perceptible. Como afirma una estudiante “siempre está bien aportar un poco de informalidad: eso quiere decir que te sientes cómodo”. Otro estudiante añade: “Igual el temario no te gusta, pero el hecho de que haya un grupo y te sientas cómodo allí y que además pues te apoyen y te hagan reír... no sé a mí me gusta más”.

<sup>70</sup> Estos datos corresponden únicamente a los grupos de la asignatura inicial e intermedia, esto es, los que desarrollaron el trabajo a través del Campus Virtual de la UOC (ver *Presentar la investigación*).

Con el objetivo de evidenciar el uso que realizan los miembros de las expresiones sociales ilustramos a continuación la categorización realizada por indicadores expresados en porcentajes (Gráfico 7.2).

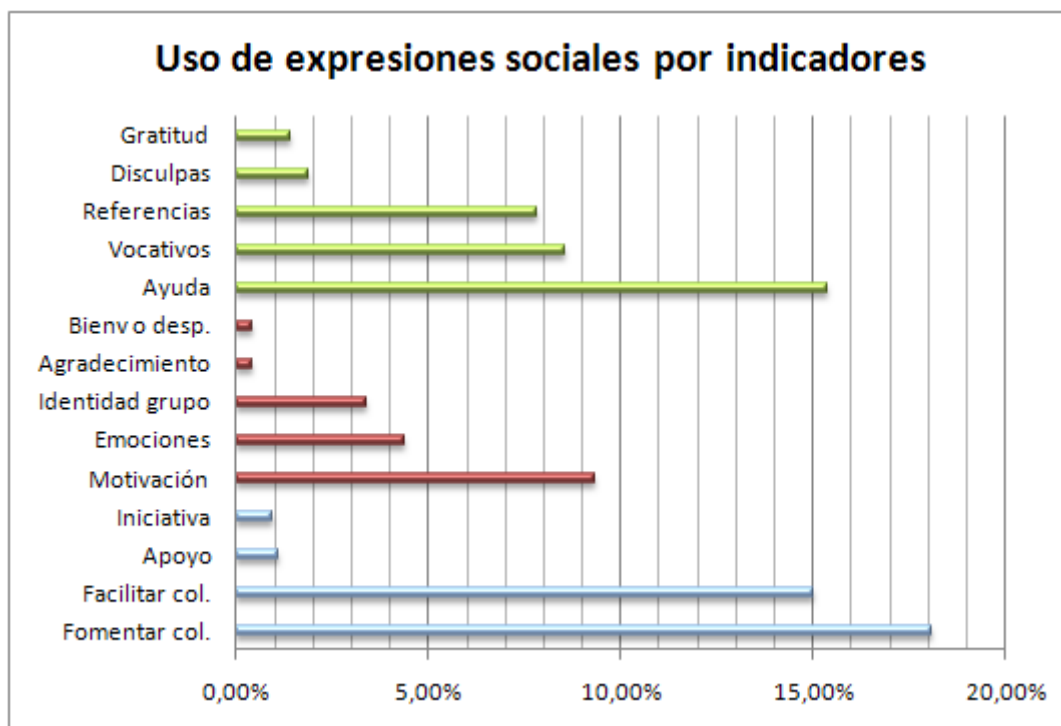


Gráfico 7.2. Uso de expresiones sociales por indicadores.

De manera general y contrastando con los datos obtenidos en las entrevistas y el cuestionario, se constata **que los indicadores que aparecen con mayor frecuencia son, al mismo tiempo, los más valorados** por los estudiantes para desarrollar el proceso de trabajo en grupo. Evidentemente, esto no implica que los que aparecen con menor frecuencia no se perciban importantes.

El Gráfico 7.2 ilustra que las expresiones cuyo objetivo es **fomentar la colaboración**, asociadas a aspectos actitudinales, son **las más frecuentes** en los espacios de los grupos. Asimismo, destacan aquéllas destinadas a reclamar y proporcionar **ayudas y facilitar la colaboración**. Cabe remarcar que estos indicadores realzan el valor del grupo en la medida que permiten compartir el desarrollo de la actividad y contar con un espacio donde plantear dudas y contrastar puntos de vista. Todos los estudiantes aludieron a estos indicadores para explicar la influencia del trabajo en grupo en su proceso de aprendizaje. Los siguientes comentarios, correspondientes a estudiantes de diferentes perfiles y grados de experiencia, evidencian este hecho.

*“Yo siempre he sido partidaria de trabajar individualmente y la verdad que haber trabajado en grupo me ha gustado mucho. Aprendes de los demás, porque te pueden ayudar en cosas que tú no sabes, sin darte cuenta... en cosas tontas como puede ser cómo hacer un subrayado doble o cosas así, que no las preguntaría pero que si tienes una persona al lado que “mira he hecho esto y lo he hecho así”, “Ah, pues mira, muy interesante, explícame cómo lo has hecho que yo no lo sabía hacer”.*

*“Todo el mundo ha aportado muchas ideas y bueno, en seguida, pues a la que alguien tenía una idea, se exponía o a la que alguien tenía algún problema se exponía y las demás pues aportábamos soluciones o se debatía”.*

*“Para mí es lo mejor de trabajar en grupo: el hecho de que puedes consultar con alguien, que puedes debatir más las cosas”.*

*“Sobre todo con dudas. Siempre hay alguno que está más versado que otro... y el poderte ir a esa persona y preguntarle cómo se hacen las cosas siempre hace que el trabajo vaya más rápido, más fluido y te ahorres el tener que buscarlo”.*

Cabe remarcar que las ayudas y dificultades compartidas durante el proceso **varían en función de la experiencia de los estudiantes**. Los grupos cuyos miembros son novicios comparten, fundamentalmente en las primeras etapas, problemas o dudas asociados al proceso colaborativo, mientras que los estudiantes expertos cuestionan principalmente los contenidos o enunciados. Asimismo, estos indicadores varían en función del **perfil de estudiante**: así como los grupos compuestos por estudiantes novicios de Psicología otorgan tiempo e importancia a los aspectos organizativos y procedimentales del trabajo en grupo, los de Ing. Informática tienden a resolverlos en su transcurso.

Al mismo tiempo, además de ser muy valoradas por los estudiantes, el Gráfico 7.2 ilustra que las expresiones de **motivación, ánimo y felicitaciones** son muy comunes en los espacios grupales. Como afirma un estudiante, en un medio colaborativo virtual, las expresiones de motivación devienen *“una premisa básica: valorar el buen trabajo del equipo por la noche antes de acostarte: “buen trabajo a todos”, “sois unos máquinas”, “estoy orgulloso de ser compañero vuestro””*.

De acuerdo con el Gráfico 7.2, otros indicadores muy frecuentes asociados a aspectos formales son los **vocativos y las referencias**. No obstante, tales indicadores no son nombrados por los estudiantes en las entrevistas ni en el cuestionario, a diferencia de otros indicadores menos frecuentes pero que se perciben como relevantes para los estudiantes, como por ejemplo, el apoyo, agradecimiento, mensajes de despedida, identidad de grupo, etc.

### 7.1. Expresiones sociales en función del perfil de estudiante

Con el objetivo de comprender cómo aparece la dimensión social en función del perfil de estudiante, analizamos concretamente los datos relativos a Psicología e Ing. Informática correspondientes a estudiantes novicios. El Gráfico 7.3 ilustra la frecuencia (representada por las barras) y proporción (expresada en porcentajes) de uso de las expresiones sociales de los estudiantes novicios en función de las categorías de la dimensión social visible y el perfil de estudiante.

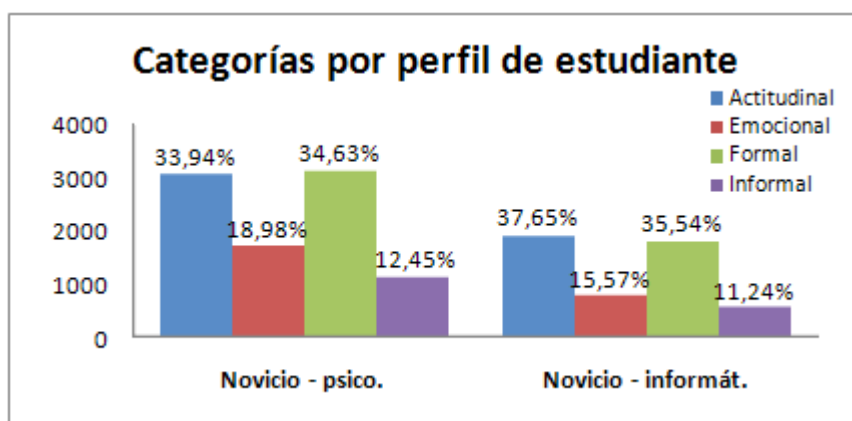


Gráfico 7.3. Uso de categorías por perfil de estudiante.

Como se desprende de estos resultados, partiendo del mismo planteamiento docente, los **estudiantes de Psicología recurren a expresiones sociales con mayor frecuencia que los de Ing. Informática**. Asimismo, se observa que aunque la proporción de uso de las categorías sociales es similar, los estudiantes de **Ing. Informática** recurren a aspectos **actitudinales y formales** con mayor frecuencia que los de **Psicología**, quienes dedican más tiempo a compartir elementos **emocionales e informales**.

El Gráfico 7.4 desglosa los porcentajes de uso de las expresiones sociales en función de los indicadores asociados a cada categoría, evidenciando que los estudiantes de Ing. Informática utilizan con mayor frecuencia expresiones para solicitar u ofrecer ayuda, disculpas y facilitar la colaboración. Por el contrario, los estudiantes novicios de Psicología recurren en mayor medida a expresiones de emociones y, asociados a aspectos formales, a vocativos.

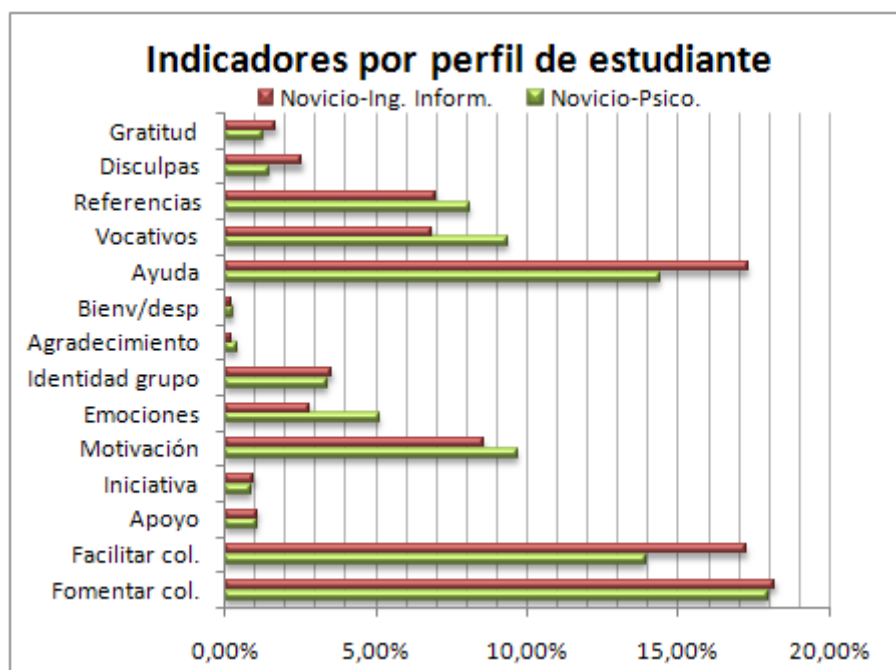


Gráfico 7.4. Uso de expresiones sociales por indicadores y perfil de estudiante.

## 7.2. Expresiones sociales en función del grado de experiencia

A fin de comprender cómo se manifiestan las expresiones sociales en función del grado de experiencia, se analizan a continuación los datos relativos a estudiantes novicios y expertos de la titulación de Psicología. El Gráfico 7.5 detalla la frecuencia (representado por las barras) y proporción (expresado en porcentajes) de uso de estas expresiones por categorías en Psicología atendiendo al grado de experiencia. Como hemos evidenciado en el apartado *Presentar la investigación*, cabe remarcar que el planteamiento del trabajo en grupo es diferente en el caso de las dos asignaturas así como el período de tiempo destinado a este fin<sup>71</sup> y el número de grupos analizados<sup>72</sup>.

<sup>71</sup> Mientras que los estudiantes novicios trabajaron conjuntamente durante 83 días, los expertos lo hicieron 54.

<sup>72</sup> 12 grupos en el caso de estudiantes novicios y 4 de expertos.



Gráfico 7.5. Uso de expresiones sociales por categorías y nivel de experiencia

Atendiendo a las condiciones señaladas, el Gráfico 7.5 refleja que los grupos formados por estudiantes **novicios recurren a expresiones sociales con mayor frecuencia que los expertos**. Aunque las proporciones de uso son similares, se observa que las expresiones vinculadas a aspectos **informales** adquieren mayor relevancia para los estudiantes **novicios**, sobretodo toques de humor y elementos personales; estos elementos disminuyen a medida que avanzan en los estudios, teniendo en cuenta que la tendencia es enfocar la interacción al desarrollo de la actividad. Sin embargo, los estudiantes **expertos** utilizan con mayor frecuencia expresiones **emocionales y formales**.

El Gráfico 7.6 muestra los porcentajes de uso de las expresiones sociales en función de los indicadores asociados a cada categoría.

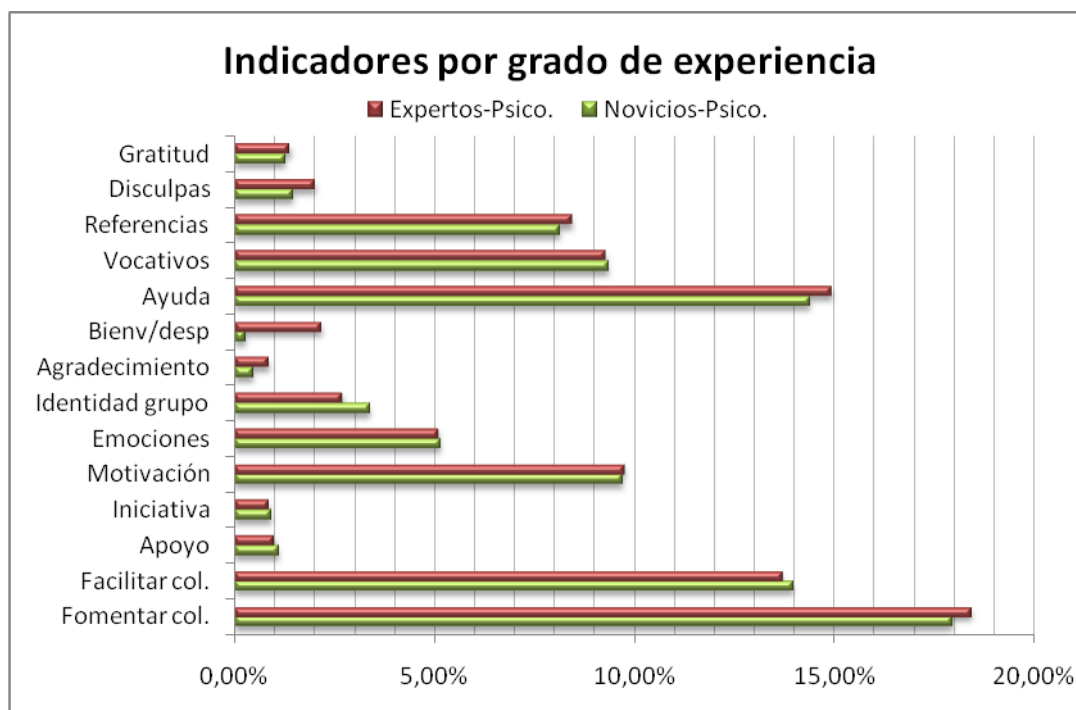


Gráfico 7.6. Uso de expresiones sociales por indicadores y grado de experiencia.

Si analizamos los datos representado en el Gráfico 7.6, se observa que las proporciones de uso por indicadores son muy similares. No obstante, destacan los siguientes elementos. Por un

lado, los estudiantes **novicios** dedican más tiempo a reforzar la **identidad grupal**. Por otro lado, los estudiantes **expertos** recurren a elementos **emocionales** con mayor frecuencia que los novicios; concretamente se destacan los mensajes de inicio y cierre del proceso (**bienvenida y despedida**) y **agradecimiento** por la participación e implicación de los compañeros. Al mismo tiempo, este hecho evidencia la importancia que adquieren estos aspectos en el desarrollo de un trabajo en grupo virtual.

Los elementos asociados a la dimensión social perceptible y visible nos han ayudado a conceptualizar los aspectos sociales que tienen lugar en el proceso de trabajo en grupo en un entorno virtual. Primero, desde la percepción de los actores implicados y en relación al ambiente y sentimiento de pertenencia al grupo; y, posteriormente, a partir de las evidencias de expresiones sociales que son compartidas en los grupos, a través del contraste con la literatura del ámbito.

La conceptualización de la dimensión social deviene la base para *comprender* cómo intervienen los aspectos sociales en el proceso de trabajo en grupo. A esta finalidad dedicamos el siguiente apartado.

---

# PARTE 5

---

## COMPRENDER

*¿Cómo interviene la dimensión social en el proceso de trabajo en grupo virtual?*

---

*“Si hay una buena dinámica en el grupo, si la gente trabaja involucrada, si hay compañerismo... eso se materializa tanto en el resultado final en cuanto a nota como en el aprendizaje. Cuando estás motivado la gente se desvive por aprender y por sacar adelante cualquier problema”.*

*Estudiante de la UOC*

---



## Contenido

### CAPÍTULO 8

#### La dimensión social en el trabajo en grupo virtual: una mirada global

<b>1. Profundizando en la dimensión social de los grupos virtuales .....</b>	<b>225</b>
1.1. ¿Cómo aparece la dimensión social en los grupos? .....	225
1.2. ¿Qué papel desempeñan las herramientas tecnológicas?.....	227
1.2.1. Foro .....	227
1.2.2. Chat .....	228
1.2.3. Wiki.....	231
1.2.4. Repositorio de ficheros .....	233
1.2.5. Correo electrónico .....	234
1.2.6. Teléfono.....	235
1.2.7. Videoconferencia.....	236
<b>2. Factores que influyen en la dimensión social en el proceso de aprendizaje en grupo virtual .....</b>	<b>237</b>
2.1. Volumen de interacción .....	237
2.1.1. Interacción excesiva.....	238
2.1.2. Interacción escasa.....	239
2.2. Implicación en el proceso colaborativo.....	241
2.2.1. Alto grado de implicación.....	242
2.2.2. Falta de implicación en la dinámica .....	243
2.3. Ausencias individuales puntuales .....	249
2.4. Abandono de miembros.....	251
2.5. Predisposición para la colaboración y la negociación .....	256
2.6. Grado de efectividad de la interacción .....	257
2.7. Seguimiento de la planificación.....	259
2.8. Asunción de un determinado rol .....	259
2.9. Gestión de la información .....	263
2.10. Situaciones críticas asociadas al desarrollo del proceso.....	266

### CAPÍTULO 9

#### La dimensión social durante el proceso de trabajo en grupo virtual

<b>1. La dimensión social durante las etapas de trabajo en grupo.....</b>	<b>269</b>
1.1. Etapa de creación del grupo.....	270
1.1.1. Elementos previos a la creación del grupo .....	271
1.1.2. Elementos durante el proceso de formación del grupo ..	273
1.2. Etapa de consolidación .....	274
1.2.1. Corroborar la implicación de los miembros.....	275
1.2.2. Aumentar el conocimiento personal.....	276
1.2.3. Sentar las bases para la colaboración .....	278
1.3. Etapa de desarrollo.....	282
1.4. Etapa de cierre .....	285
<b>2. Evolución de la dimensión social durante el proceso de aprendizaje en grupo virtual .....</b>	<b>288</b>
2.1. Evolución de la dimensión social por categorías.....	288
2.2. Evolución de la dimensión social por indicadores.....	290
<b>3. La dimensión social en función de la elaboración de las actividades.....</b>	<b>294</b>
3.1. Inicio de actividad.....	295
3.2. Entrega de la actividad.....	297
3.2.1. Realizar la entrega con anterioridad al plazo previsto ....	300
3.2.2. Realizar la entrega en el plazo previsto.....	301

## INTRODUCCIÓN

En base a la conceptualización realizada en torno a la dimensión social, el presente apartado se orienta a comprender en profundidad dicha dimensión en el proceso de aprendizaje en grupo virtual. Si bien anteriormente hemos incidido en los factores que la configuran, en este caso abordamos en concreto cómo interviene en el proceso. Se trata, por tanto, de analizar desde la perspectiva de los actores implicados cómo aparece el elemento social en el trabajo en grupo, esto es, en qué situaciones aparece, de qué manera y qué valor adquiere.

Para ello, en primer lugar se identifican y analizan algunos elementos que son considerados relevantes en su percepción y configuración de la dimensión social, los cuales ayudan a situarla en las dinámicas grupales a la vez que proporcionan una visión general de este proceso.

En segundo lugar, analizamos la dimensión social desde la perspectiva del proceso, es decir, en función de su desarrollo a través de las etapas que atraviesa un grupo virtual. Asimismo, se aborda su evolución y cómo aparecen en relación a la elaboración de las actividades.

Teniendo en cuenta que partimos de grupos que desarrollan con éxito el trabajo de grupo es importante mencionar que nuestro objetivo no es tanto analizar las diferencias entre grupos en relación a la dimensión social como comprender cómo tiene lugar y qué papel desempeña. El carácter detallado y holístico del análisis que realizamos en este apartado proporciona, junto con la conceptualización de la dimensión social, la base para plantear estrategias docentes en función de la situación o etapa en la cual se encuentran los grupos.

## [CAPÍTULO 8]

# La dimensión social en el trabajo en grupo virtual: una mirada global

## Introducción

Partiendo de la conceptualización realizada en el apartado anterior, en este capítulo nos proponemos analizar la dimensión social en el trabajo en grupo virtual desde una perspectiva global. El objetivo es entender cómo aparece y qué papel desempeña en este proceso.

Para ello, comenzamos el análisis profundizando en la dimensión social de los grupos virtuales. Posteriormente, analizamos aquellos factores detectados que presentan una influencia en su configuración y manifestación.

## 1. Profundizando en la dimensión social de los grupos virtuales

Con el objetivo de entender en profundidad cómo se manifiesta la dimensión social durante el proceso de trabajo en grupo en un entorno virtual es necesario, primero, reparar en algunos elementos que ayudan a contextualizarla. Por un lado, observar cómo aparece de manera general. Por otro lado, analizar el uso de las herramientas tecnológicas para entender qué papel juegan en el desarrollo de la dinámica y, en concreto, de la dimensión social. Ambos aspectos se abordan a continuación.

### 1.1. ¿Cómo aparece la dimensión social en los grupos?

El análisis de los grupos seleccionados evidencia que **cada dinámica representa un escenario diferente respecto a la dimensión social**, tanto en relación al ambiente y sentimiento de pertenencia como a las expresiones sociales. A pesar de estas diferencias, se identifican algunas características que aparecen en todos los grupos. En concreto, concluimos que la dimensión social presenta **tres rasgos comunes**:

- **Los aspectos sociales se manifiestan en todos los grupos pero en diferentes grados.** Una docente argumenta en esta línea: *“Yo diría que la parte social se da en todos [los grupos], porque están haciendo un trabajo de grupo y es inevitable que acabes en temas de comunicación personal. Lo que pasa es que la buena relación social comedida y positiva se da en los grupos que funcionan y quizá en los grupos que no funcionan se da una parte social que a veces acaba siendo pésima, pero que también es una relación social porque se acaban tirando los trastos a la cabeza”*. Otro docente señala: *“Hay grupos que son muy secos, quiero decir que se dedican sólo a “pim pam”, “pim pam”: a cuestiones de contenido y hacer la práctica y ya está. Y otros que esto también se produce pero que se acompaña de otros comentarios, de comentarios más personales, de comentarios más divertidos... A veces también hay situaciones intermedias, ¿no? Estos comentarios divertidos, personales, pero haciendo referencia a cuestiones que luego se pueden aprovechar para la práctica o para reflexionar sobre ésta”*.

De esta manera, algunos equipos configuran un procedimiento de trabajo basado en los aspectos sociales, mientras que otros los utilizan en la medida que favorecen el desarrollo de la dinámica o la resolución de situaciones concretas. Estos resultados concuerdan con las investigaciones realizadas por Lomicka y Lord (2007), quien concluyó que la presencia social varía entre grupos de docentes, es decir, que cada grupo co-construye su presencia social de manera diferente.

- **Los aspectos sociales aparecen en función de las características y habilidades de los miembros.** Los docentes coinciden en que los aspectos sociales se potencian *“cuando en el grupo hay una persona altamente comunicativa”*. Otra docente, señala en esta línea *“cuando alguna de las personas del grupo personaliza mucho o se convierte un poco como en el centro, entonces da una facilidad de comunicación y de poder ser más abiertos”*. Asimismo, señalan que la dimensión social que tiene lugar en los grupos depende de *“los estilos de trabajo”*, estableciéndose una relación con las habilidades de los estudiantes. Como advierte un docente *“hay grupos a lo mejor que hasta encontrar el punto de ponerse de acuerdo o de tomar decisiones necesitan intercambiar 10 mensajes y otros con 4 lo tienen hecho. También tengo que decir que la casuística de todos los individuos que se matriculan es muy diferente y hay gente que necesita más que otros, que necesitan intercambiar más información para llegar al mismo punto o similar”*.
- **Los aspectos sociales guardan una relación con el proceso de aprendizaje.** Una docente apunta en este sentido que *“en todos los grupos que funcionan hay una buena relación social, ni en exceso ni en defecto”*. Sin embargo, la existencia de expresiones sociales no implica necesariamente que se trate de un grupo exitoso desde el punto de vista del aprendizaje. Concretamente, docentes y estudiantes coinciden en que los aspectos sociales más alejados del objetivo como grupo, esto es, los informales, son importantes en la medida que influyen en la dinámica pero no devienen imprescindibles para el proceso de aprendizaje. Una docente argumenta en torno a la existencia de la relación establecida entre los aspectos sociales informales y el aprendizaje del grupo *“sí [existe una relación], pero no necesariamente. Es decir, hay grupos que pueden estar formados por personas súper ocupadas que van a por el trabajo y son muy correctos en la comunicación. Es decir, este elemento social con personas maduras y correctas siempre se da, diría yo. Lo que pasa es que quizás hay diferentes grados: si tienes una comunicación correcta, efectiva, comprometida con el grupo, no es necesario que cuentes muchas cosas sino que quizás simplemente con la comunicación del trabajo y siendo cariñoso y motivador ya existe esa parte social y puede ser un grupo que trabaja a la perfección. Hay grupos o personas concretas que necesitan explicar más. Entonces, si lo hacen, en cierta medida, ayuda a crear este vínculo. Lo malo es cuando suplen el trabajo que deberían hacer con esto: con estar haciendo siempre comunicación del tipo más social”*.

## 1.2. ¿Qué papel desempeñan las herramientas tecnológicas?

Teniendo en cuenta que nuestra investigación se desarrolla en un medio virtual, en el cual toda la interacción generada está mediada por el uso de la tecnología, es importante reparar en el **rol que ejercen las TIC en relación a la dimensión social** para poder entender en profundidad el contexto en el cual se desarrollan las dinámicas grupales.

De manera general, los datos evidencian que casi todas las herramientas pueden ser utilizadas con finalidades similares. En concreto, se localizan tres funciones clave asociadas al desarrollo de un trabajo en grupo en un entorno virtual: la interacción social, la gestión y la construcción de conocimiento. No obstante, **algunas herramientas favorecen la dimensión social o algunos aspectos concretos** de esta dimensión en mayor medida que otras. En este apartado analizamos concretamente los usos de estas herramientas, focalizando en aquellos elementos que cada una potencia de la dimensión social.

Con independencia de la plataforma en la cual se desarrolla el trabajo en grupo (entorno de la UOC o BSCW), las herramientas utilizadas por los grupos analizados son: 1) Foro; 2) Chat; 3) Wiki; 4) Repositorio de ficheros; 5) Correo electrónico; 6) Teléfono; y 7) Videoconferencia.

### 1.2.1. Foro

El foro<sup>73</sup> es la **herramienta básica** que propone el docente para desarrollar el proceso de grupo; en consecuencia deviene el principal canal de comunicación para la construcción del trabajo conjunto. De esta manera, las otras herramientas utilizadas son complementarias.

Es por ello que con independencia de la disponibilidad de otras herramientas para la elaboración del trabajo en grupo, el foro se percibe como *“muy útil”, “imprescindible”, “indispensable”, “esencial”, etc.* Un miembro de un grupo afirma que *“sin duda alguna, la básica de ellas es el debate, donde se puede hacer todo lo que se hace con las otras herramientas”*.

Teniendo en cuenta que el foro es la principal herramienta para desarrollar el trabajo en grupo encontramos evidencias asociadas a las tres funcionalidades identificadas: procesos de interacción social, gestión del proceso y construcción de conocimiento. A continuación señalamos cómo se configuran estos ejes.

#### a) Interacción social

Los estudiantes coinciden en que este espacio deviene la herramienta básica para llevar a cabo todos los **procesos de comunicación** asociados al desarrollo de la actividad. En palabras de un estudiante, deviene *“fundamental para comunicarnos entre nosotros”*, teniendo en cuenta que las intervenciones quedan registradas para su consulta posterior y organizadas por hilos de conversación.

En este aspecto, se destaca la potencialidad del espacio de comunicación asíncrono para permanecer en contacto, deviniendo tanto el **“punto de encuentro del grupo”** como un espacio *“esencial para la **relación** entre los miembros”*.

---

<sup>73</sup> Nombrado como “debate” en el contexto de la UOC.

### b) Gestión del proceso

Bajo esta funcionalidad, el espacio de interacción asíncrono se percibe como una herramienta básica para **organizar la dinámica** en función de los enunciados propuestos y la guía docente: planificación, procedimiento, uso de herramientas, etc.

Asimismo, es a través de ésta que tiene lugar la **toma de decisiones** en relación al proceso y la **coordinación** o sincronización entre los miembros, es decir, conocer qué y cómo están trabajando las diferentes partes de la actividad todos los miembros. Bajo esta funcionalidad, el espacio de comunicación asíncrono deviene la principal herramienta para llevar el control del proceso y realizar el **seguimiento** de manera grupal e individual, tanto de las actividades pendientes como del estado de cada una. Al mismo tiempo, desde este espacio tiene lugar la **gestión de las diferentes herramientas** disponibles: organizar reuniones síncronas, solventar problemas, informar de documentos o versiones disponibles, etc. En palabras de un estudiante, el espacio de comunicación asíncrono se utilizó como *“presentador del wiki y del área de ficheros”*.

Siguiendo con la gestión del proceso, esta herramienta facilita el **acceso a la información** a través de la adjunción de ficheros, actuando como prevención o solucionador de problemas. En esta línea, en el espacio de un grupo se recoge el siguiente comentario: *“Ya sé que normalmente funciona el área de ficheros, pero como una vez no funcionó y mañana es el último día prefiero asegurarme y os adjunto también en este mensaje el documento del punto 2 definitivo”*.

### c) Construcción de conocimiento

El espacio asíncrono de comunicación deviene la principal herramienta para **elaborar el trabajo de grupo**, esto es, *“donde tratar los diversos ejercicios que se han ido planteando a lo largo del semestre”*. En esta línea, los estudiantes la utilizan para **compartir, aportar o exponer** ideas o contenidos, **intercambiar, discutir, criticar, consensuar**,... contenidos, propuestas, sugerencias u opiniones e informar de **nuevas versiones** de documentos.

Atendiendo a los usos asociados a esta herramienta y la importancia que adquiere en el desarrollo del trabajo en grupo, es en el espacio de comunicación asíncrono donde tiene lugar el intercambio de la mayor parte de las expresiones sociales y la configuración de la dimensión social perceptible. Por tanto, se percibe como la **principal herramienta de socialización** entre los miembros.

### 1.2.2. Chat

Algunos grupos combinan el foro con otras herramientas de comunicación síncrona, concretamente, el chat. No obstante, cabe remarcar que, de manera general, el chat se utiliza **en momentos puntuales**. Tan sólo en la asignatura de final de titulación se utilizó el chat como herramienta de comunicación habitual, teniendo en cuenta que se fomenta su uso desde el docente.

Atendiendo al perfil de estudiante UOC, muchos estudiantes perciben la comunicación síncrona como un detrimento para la flexibilidad del proceso de aprendizaje. Es por esto que

muchos de ellos, incluso aquéllos que cursan la asignatura de final de titulación, reconocen no haber utilizado nunca el chat con anterioridad para desarrollar un trabajo en grupo.

El chat posibilita las mismas funciones que el foro: la interacción social, la gestión del proceso y la construcción de conocimiento. De hecho, algunos grupos de la asignatura de final de titulación lo utilizan como herramienta principal y el foro como herramienta complementaria.

A pesar de favorecer las mismas funciones que el foro y debido a la sincronía de esta herramienta, los estudiantes resaltan la potencialidad del chat para fomentar procesos comunicativos y, concretamente, asociados a la dimensión social. Es por ello que centramos el análisis en aquellos elementos del chat que potencian esta dimensión.

En concreto, se destacan las siguientes posibilidades del chat asociadas a la dimensión social:

- **Fomentar la participación e implicación de los miembros** en las decisiones grupales, a través de la interacción directa y la fluidez comunicativa. En esta línea, un estudiante escribe en el espacio de grupo *“Lo que podríamos hacer también, una vez tengamos el archivo en el que cada uno haya aportado su opinión, sería aprovechar el chat para comentar todo”*. Estudiantes y docentes remarcan la importancia de esta herramienta para **debatir determinados aspectos**, teniendo en cuenta que facilita *“Llegar a acuerdos de manera rápida”* y *“tomar las decisiones, relativas al trabajo, más críticas en el menor espacio de tiempo”*. En palabras de un estudiante, el chat es útil para *“Debatir diferentes puntos de vista y analizar el trabajo realizado con un espíritu de autocrítica constructiva”*.
- **Reclamar u ofrecer ayuda**, esto es, formular o resolver dudas, aportar sugerencias, compartir problemas, etc. principalmente cuando éstos requieren una respuesta rápida.
- **Valorar el trabajo de los miembros**, es decir, realizar comentarios sobre las aportaciones individuales. Especialmente al inicio de las reuniones, es habitual que los estudiantes comenten el trabajo realizado por los otros participantes de manera informal. En esta línea, se recoge al principio de un encuentro síncrono de un grupo:

*“Pablo: ya he visto el mapa-conceptual, muy buen trabajo.*

*Gabriel: gracias*

*Pablo: he leído el artículo que has enviado, muy bueno, sí señor*

*Pablo: es una visión muy ácida de la web 2.0 pero puede ser muy real, no como otros que todo es perfecto*

*Gabriel: me gusta mucho el tipo este*

*Gabriel: la verdad es que casi cada cosa que escribe la borda*

*Pablo: me lo guardo en “favoritos”, muy bueno*

*Gabriel: 😊*

*Gabriel: Valentín acaba de conectar”*

- **Favorecer un ambiente distendido así como comentarios informales y relaciones personales.** Un estudiante asegura que *“Las veces que hemos establecido un chat con los compañeros nos ha ayudado a relajarnos un poco”*. Otro estudiante argumenta que sin la comunicación síncrona *“Tal vez hubiese sido todo un poco más frío desde el principio. Hubiésemos ido más al grano aún, directamente a la cuestión que nos ocupaba”*. En esta línea, es importante mencionar que el **inicio** de las reuniones, en la medida que coinciden diferentes miembros simultáneamente mientras aguardan la incorporación de los otros miembros, favorece el surgimiento de aspectos informales relacionados con la

actividad o **compartir aspectos personales**. Un estudiante comenta en este aspecto “cuando te conectabas y a lo mejor estabas esperando a que se conectasen otros compañeros pues a lo mejor coincidías con uno y en ese momento pues te relajabas un poco y preguntabas un poco pues “qué, qué tal, cómo va”. Asimismo, esta situación distendida e informal, ya sea relacionada con la actividad o con independencia de ésta, suele aparecer de nuevo al finalizar la reunión.

Sin embargo, cabe remarcar que muchos estudiantes deciden no utilizar el chat precisamente por percibirlo como una herramienta informal, esto es, no orientado a la consecución de la actividad. Una estudiante argumenta en esta línea “El chat con mis amigas sí. Pero el chat para trabajar, para mí no”.

- **Favorecer la colaboración y cohesión del grupo.** Un estudiante alega que si no hubiesen realizado conversaciones síncronas “creo que la dinámica de grupo cambiaría bastante. (...) A lo mejor hubiera generado el hecho de decir, “pues yo me encargo de esto” y “yo hago esto” y punto. Entonces hubiera sido a lo mejor que cada uno tiráramos hacia un lado en vez de tirar todos hacia la misma dirección”. Una docente apunta en el mismo sentido pero haciendo referencia a aspectos informales que en las conversaciones síncronas “se explayan más y acaban hablando de más temas que del trabajo y esto hace que haya más cohesión”.
- **Reforzar la dinámica grupal,** esto es, valorar la dinámica de trabajo y remarcar diferentes aspectos de la identidad grupal. Los siguientes comentarios devienen diferentes ejemplos en esta línea:

<p>Ernesto dice: síp, hoy ha sido una reunión muuuuy intensa Álvaro dice: sí síiii Óscar dice: señal q cada vez vamos viendo más claro hacia dónde vamos Ernesto dice: nos vamos centrando Óscar dice: Sip</p>	<p>Óscar dice: eí, somos un grupo genial, eh? Álvaro dice: jejej somos unos crackkks</p>
	<p>Gabriel dice: Además de cara a los puntos, estoy revisando el índice, y hay unos puntos que han de desarrollarse más que otros, podría ser que alguien fuese más sobrecargado de trabajo y qué carai, que somos un equipo</p>

- **Expresar y atender emociones y motivar a los miembros,** atendiendo al carácter informal y directo asociado a la comunicación síncrona. La siguiente situación se recoge en una reunión síncrona de un grupo:

“Óscar dice: Oriol, no hace falta que digas más lo siento ¡hombre! Ahora a demostrar qué campeón estás hecho y durante estas semanas estás aquí a tope, aportando ideas, y trabajando para tenerlo lo antes posible dentro de las posibilidades, que cada uno tb tiene otras cosas que hacer  
Oriol dice: lo intentare  
Óscar dice: **estoy seguro de que lo conseguirás y lo harás muy bien**  
Ernesto dice **estamos seguros**  
Oriol dice: muchas gracias”

- **Solucionar problemas o conflictos a nivel interno.** Como afirma un estudiante “En tiempos de “crisis” una parte de nosotros hablamos en el MSN para buscar soluciones

*alternativas". Otro estudiante afirma en esta línea que el chat les sirvió para "ver que todos somos personas y que podemos tener problemas puntuales que no nos permiten trabajar como a nosotros nos gustaría".*

Atendiendo a las funcionalidades mencionadas, cuando los estudiantes utilizan el chat de manera habitual o en momentos puntuales de la dinámica, es percibido como una herramienta clave para la *"sociabilización del grupo"*. Efectivamente, todos los estudiantes que lo utilizaron así como otros que no lo hicieron coinciden en señalar que **la comunicación síncrona favorece especialmente el surgimiento de aspectos sociales** debido a la posibilidad de recibir un *feedback* directo y el uso de un lenguaje menos formal y más rico en **expresiones de comunicación no verbal**. Un estudiante argumenta en esta línea *"no es lo mismo un mensaje escrito en un chat que una carta redactada, ¿no? El hecho de poner "xq" en vez de "porque"... cosas como éstas también ayudan a que la conversación derive más hacia un entorno más formal o más informal"*.

Tu y McIsaac (2002) señalan la importancia de la **privacidad** del medio como un elemento clave para su percepción del contexto social. De acuerdo con estos investigadores, cuando la conversación es más pública, el grado de presencia social se diluye. En esta línea, en las notas de campo correspondientes a la fase de elección de los grupos se recoge el siguiente comentario de un estudiante *"He de comentar que a la hora de hacer los logs de las reuniones, no los he colgado en el BSCW. Esto ha permitido una mayor libertad de expresión durante las reuniones. Evidentemente, los logs los he guardado, por si fuera necesario para cualquier consulta por parte de los miembros o del consultor. Lo que se ha intentado es dar libertad a los miembros, una vez delimitada sus tareas"*. De manera similar, otro estudiante afirma que la herramienta *"más informal es el chat, pero quizá porque no tienes tapujos de que alguien te está viendo en el otro lado"*. Como se desprende de estos comentarios, el chat se percibe más privado e informal que el espacio de comunicación asíncrono al cual tiende acceso el docente.

### 1.2.3. Wiki

El wiki se introdujo como prueba piloto para facilitar la construcción conjunta de conocimiento en la asignatura inicial, siendo utilizado en combinación con las otras herramientas disponibles.

Atendiendo a los diferentes perfiles implicados en este estudio, se hallaron diferencias importantes en la percepción del wiki como herramienta colaborativa. Mientras un docente de los estudios de Ing. Informática afirma que *"gustó mucho a los grupos"*, una de Psicología concluye que *"no le vieron las posibilidades"*. De hecho, todos los grupos de Ing. Informática utilizaron el wiki, mientras que sólo uno grupo de Psicología lo utilizó para confeccionar el trabajo. En otras investigaciones (Pérez-Mateo y Guitert, 2009a) se analizan concretamente los motivos de estas diferencias.

Teniendo en cuenta que el wiki se planteó en la asignatura inicial como una herramienta de construcción de conocimiento, el uso de la interacción social disminuye en comparación a las funcionalidades vinculadas a la elaboración de la actividad y gestión del proceso. Es por ello que a pesar de presentar las mismas funcionalidades que el foro, el uso que realizan los estudiantes difiere de una herramienta a otra. A continuación abordamos las tres funcionalidades para entender cómo aparece la dimensión social en el wiki.



### a) Interacción social

Algunos grupos utilizaron el wiki para intercambiar **opiniones o discutir** aspectos concretos del proyecto, deviniendo *“un foro que podía editar todo el mundo y además sabiendo quién lo había modificado y en qué momento. El wiki era como un tablón dinámico que se podía ir modificando”*.

Atendiendo a este hecho, en el wiki encontramos puntualmente algunas referencias a **expresiones de carácter social**, fundamentalmente relacionados con la solicitud de ayudas y el fomento de la participación de los miembros. Los siguientes mensajes recogidos en diferentes wikis evidencian este hecho:

*“19/10/07 Estoy haciendo una prueba. ¿Alguien más sabe usar el wiki de alguna manera efectiva y fabricar nuestro espacio foro de trabajo?”*

*“¡Aquí no sé qué poner chicos! A ver si a alguien se lo ocurre alguna cosilla ;)”*

*“¿¿¿¿No estoy segura de si es así???”*

### b) Gestión del proceso

Los estudiantes señalan la potencialidad del wiki para realizar el **control y seguimiento** del proceso. Un miembro resalta su potencialidad para *“tener un esquema del trabajo realizado y el pendiente”*.

Asimismo, destacan la utilidad de la herramienta para **gestionar la información** generada en el proceso, ya que facilita *“compartir la información de manera inmediata”*. En esta línea, señalan las siguientes funcionalidades del wiki:

- La posibilidad de controlar fácil y rápidamente las **diferentes versiones** del proyecto, esto es, *“añadir contenidos y modificarlos con un cierto control de quién y cuándo lo ha hecho”*.
- Ejercer de **repositorio** de información para almacenar y compartir la información generada durante el proceso. Un grupo reconoce haber utilizado el wiki *“más como un repositorio del trabajo hecho que para construir el trabajo”*.

### c) Construcción de conocimiento

La principal utilidad del wiki es la elaboración de conocimiento de manera conjunta, convirtiéndose en el espacio donde *“trabajar con la información propiamente del proyecto”*. Como señala un estudiante el wiki deviene *“fundamental para ir completando el trabajo poco a poco y tener un visión rápida del trabajo”*.

Asociada a la construcción de conocimiento, los estudiantes señalan la importancia del wiki como **organizador de ideas y contenidos** para facilitar la toma de decisiones. Un estudiante resalta la utilidad de la herramienta para *“llegar a acuerdos (con lluvia de ideas por ejemplo)”*. Al mismo tiempo, evidencia de la siguiente manera cómo el wiki se utilizó con esta funcionalidad: *“¿Esta tarea quién la hace? Este... ¿Qué títulos hay? Estos... Pues parece que éste sale varias veces, pues quizá sea éste el título”*. En el caso de otro grupo se evidencia que sirvió para organizar los contenidos de cada actividad en función del enunciado:

“Óscar dice:

*la idea que tenía era, justo donde Álvaro ha puesto cada PEC, en forma de lista, dentro de la misma PAC2 poner los 4 puntos que tenemos que hacer para esta PEC*

Óscar dice:

*me explico*

Óscar dice:

*PEC2*

Óscar dice:

*- Tema + Webs*

Óscar dice:

*- Índice*

Óscar dice:

*- Planificación*

Óscar dice:

*y Autoevaluación*

Óscar dice:

*claro pq tenemos que hacer el listado este en forma de links, ¿eh?*

Óscar dice:

*de manera que para cada apartado vayamos a trabajar a una página en concreto*

(...)

Óscar dice:

*podemos hacer como una especie de índice de la asignatura*

Óscar dice:

*o sea PEC1 y sus apartados, PEC2 y sus apartados... y así con las siguientes”*

Atendiendo a las posibilidades del wiki, la construcción de conocimiento abarca todo el proceso: desde la creación de las primeras ideas hasta la difusión final. Un estudiante apunta que publicaron “cada una de las fases del estudio, convirtiendo el Wiki en una presentación web de nuestro trabajo”. Sin embargo, como se enfatiza en un material de creación reciente respecto al uso del wiki “La tecnología wiki, a diferencia de los sistemas tecnológicos de creación y mantenimiento de blogs, no está tan orientada a la publicación periódica de contenidos como a la publicación estructurada de informaciones que crecen y se modifican a medida que los usuarios hacen aportaciones nuevas” (Bruguera y Gil, 2008). Por tanto, el uso del wiki para la creación de conocimiento va más allá de publicar los resultados. En este sentido, los grupos que utilizaron el wiki únicamente con esta finalidad reconocieron haberlo usado “por debajo de sus posibilidades”.

Teniendo en cuenta los usos descritos del wiki, se concluye que aunque en algunos casos se han localizado elementos sociales en esta herramienta, su potencialidad respecto a la dimensión social recae fundamentalmente en **facilitar el proceso de comunicación respecto a la construcción de la actividad así como motivar el intercambio y la participación conjunta**, teniendo en cuenta que, en palabras de un estudiante, el wiki “hace el trabajo más fácil”. Estos resultados coinciden con las investigaciones realizadas por Dalsgaard y Paulsen (2009), quienes concluyen que el potencial pedagógico de las herramientas sociales se orienta a facilitar la transparencia entre los estudiantes; en consecuencia, devienen un suplemento de las otras herramientas y no tanto los nuevos LMS a partir de los cuales desarrollar el trabajo en grupo.

#### 1.2.4. Repositorio de ficheros

Si bien la percepción en torno a las diferentes herramientas en función del factor sincronía o asincronía varía en función de cada estudiante o docente, la necesidad de disponer de un espacio para compartir y organizar la información generada durante el proceso se valora de manera unánime. En todo caso, esta herramienta exige una complementariedad con otras que

faciliten poder llevar a cabo los procesos de comunicación. El repositorio de ficheros se asocia a la gestión del proceso y construcción de conocimiento.

El área o repositorio de ficheros fue utilizado por todos los grupos. Los principales usos asociados son los siguientes:

- **Compartir e intercambiar** archivos “*de manera organizada*”.
- Almacenar **versiones** de los documentos (documentos en proceso), facilitando el “*saber cómo evolucionaba el trabajo de los demás integrantes*”.
- Colgar los trabajos y las partes realizadas por cada persona, configurando “*un histórico de lo que íbamos elaborando*”, en el que “*nada se pierde y siempre puedes recuperar un fichero original aunque se haya modificado*”.
- Gestionar “*grandes cantidades de información*”.

Atendiendo a estas funcionalidades es evidente que el uso de esta herramienta tiene lugar de manera independiente a la dimensión social. Sin embargo, cabe remarcar que sí aparecen referencias a expresiones sociales en el contenido de los documentos enviados a este espacio, fundamentalmente relacionados con aspectos actitudinales: **fomentar y facilitar la colaboración**.

### 1.2.5. Correo electrónico

El uso del correo electrónico no se potencia desde el docente, teniendo en cuenta que deviene una herramienta ajena a su observación e intervención. Aún así, se evidencia que los estudiantes recurren a esta herramienta en ocasiones puntuales, ya sea de manera directa o desde el espacio de comunicación asíncrono con copia a los buzones personales de los miembros o de algún participante en concreto.

Si bien no es posible afirmar cuántos grupos utilizaron el correo electrónico debido a su carácter privado, se destacan los siguientes usos específicos relacionados con la dimensión social, los cuales emergen del cuestionario y las entrevistas:

- **Aumentar la fluidez de comunicación**, teniendo en cuenta que deviene una herramienta más **directa** que el espacio de comunicación asíncrono. Un estudiante asevera en este sentido “*nadie cuando tiene una duda va y escribe en el bscw y espera 2 días o 5 días a que le responda un compañero. Le mandas un mail o le pillas por Messenger y lo hablas con tu coordinador o con quien corresponda*”. Otro argumenta: “*la herramienta más cómoda para nosotros tanto el año pasado como éste ha sido el e-mail, con diferencia. La herramienta esta del BSCW no es una herramienta de gran utilidad para coordinar los trabajos en grupo. Está bien como un repositorio con 4 notas que hay que recordar siempre, con algunos ficheros... pero poco más. Al final toda la comunicación la tienes que publicar por e-mail que es la herramienta que realmente utilizamos al final todos. El que trabaja está trabajando con el e-mail y el que está en casa le es más cómodo leer el e-mail que ir a la página web a ver si alguien ha puesto algo. O sea, que principalmente ya te digo: por e-mail y las reuniones por Messenger. Esas fueron las herramientas más cómodas para nosotros*”.
- Gestionar **situaciones críticas** o que requieren respuestas rápidas, deviniendo “*muy buena herramienta para la comunicación que necesite de rapidez pero no la inmediatez del Messenger*”.

- **Informar o alertar** a los compañeros de determinados aspectos, fundamentalmente en relación a la entrega de la actividad o la falta de conexión de los miembros. Como señala un miembro, el correo electrónico se utiliza habitualmente para “*dar toques de atención a los que llevan unos días sin pasarse por el espacio grupal*”. Los siguientes comentarios recogidos en los espacios y actividades de diferentes grupos evidencian ambas situaciones:

*“Ya he enviado la práctica con copia a vuestros buzones. Espero que os haya llegado”.*

*“Habréis visto que le he enviado un e-mail a Luisa, veo más ético antes de involucrar al consultor ver si responde, si no lo hace el lunes, como máximo martes, le envíe el e-mail al consultor, ¿¿¿¿¿¿¿¿¿¿ parece bien????????”*

*“La persona que proponga la utilización del espacio de conversación síncrono, enviará un mensaje de convocatoria espacio de debate, con copia a los buzones personales (el hecho de que se trate de una situación especial, hace que, en este caso, se envíe la convocatoria a los buzones personales, para posibilitar que, aunque algún miembro del grupo no entre en el espacio de debate, tenga conocimiento de la convocatoria en cuanto acceda al Campus)”.*

- Solucionar de manera rápida **problemas tecnológicos** experimentados por los miembros. Un estudiante remarca en este aspecto “*Se dio el caso de que uno de los integrantes por razones de la tecnología no podía acceder al espacio de grupo y le hicimos llegar los documentos y todo por el correo personal*”. Otro señala que utilizaron el correo electrónico “*Para enviarnos algunos ficheros que no conseguíamos ver desde el área de ficheros por incompatibilidad de las versiones del software con el que hemos trabajado*”. Un tercero destaca “*En ocasiones puntuales debidas a complicaciones técnicas de software*”.
- Aumentar la **cercanía** entre los miembros, atendiendo a la **privacidad** de la herramienta. Como argumenta una estudiante: “*Al ser sólo dos personas, nos sentíamos más cómodas usando el correo privado, que además de ser más ágil su consulta, nos hacía sentir más libres a la hora de expresarnos*”. Otro estudiante asegura “*Aspectos más personales se han comunicado por correo electrónico*”. Un tercero destaca que “*Se utilizó al principio para concretar quién formaba parte del grupo y saludarnos*”.

### 1.2.6. Teléfono

El teléfono se utiliza en las mismas condiciones que el correo electrónico, es decir, en casos puntuales. Concretamente, los usos asociados a la dimensión social son los siguientes:

- Casos de “**urgencia**” o que requieren “*contacto rápido/inmediato*”. En este aspecto, remarcan especialmente su potencialidad para abordar aspectos o problemas surgidos en los últimos momentos anteriores a la **entrega**, es decir, “*acabar aspectos de última hora antes de la entrega del trabajo*”. Un estudiante señala que el grupo utilizó el teléfono únicamente para “*Una entrega, una vez que yo pensaba que iba, me llamó el compañero que no iba. Y alguna cosa así de muy última hora*”.
- **Confirmar** la entrega de la actividad. Un grupo afirma haber enviado “*SMS, para avisarnos de las entregas de las PEC que más nos habían costado*”.
- Resolver **malentendidos o problemas**. Un estudiante argumenta que habían usado el teléfono “*cuando veías que por el fórum era imposible aclararse*”. En esta línea, se recoge en el espacio asíncrono de un grupo “*sólo escribo para comentar que como no nos entendíamos hemos hablado con Tomás por teléfono y hemos solucionado la duda. Os explico*”.

(...)”. Otra estudiante señala que de manera puntual utilizaron el teléfono “en la práctica tres, básicamente, que fue la práctica más complicada (...) en un momento de histeria (...) todo lo que era el trabajo, con fórmulas en Excel y tal, lo había estado haciendo yo. Y bueno, en el momento que vieron que se lo querían descargar y les salía en las fórmulas error, pues... me llamaron básicamente por eso: a ver cómo podíamos arreglar el tema para que se pudiera compatibilizar y pudiéramos ver los ficheros sin errores”. En esta línea, también deviene un importante instrumento de **apoyo** ante situaciones críticas o emociones manifestadas por los miembros.

- Informar de **ausencias** a las reuniones síncronas, teniendo en cuenta que, por ejemplo, “Si alguno no venía en el último momento a la reunión, para que lo supiéramos, enviaba un mensaje o llamaba”.
- Aumentar la **cercanía y conocimiento entre miembros**, así como una relación **informal y/o personal**. Como afirma un estudiante, si el grupo se hubiese realizado únicamente “vía UOC o vía BSCW, no llegas mucho a saber cómo pueden ser [los compañeros] pero hubo mucho contacto telefónico. Y el contacto telefónico ya revela también parte de cómo será uno”. Otro estudiante añade “el espacio de debate nos ha permitido comunicarnos de una manera “profesional”, mientras que después de intercambiar teléfonos nos hemos comunicado de una manera más próxima”.

De manera similar al chat y el correo electrónico, el teléfono se percibe como una herramienta con un alto grado de **privacidad**, aspecto que favorece el surgimiento de la dimensión social.

### 1.2.7. Videoconferencia

La realización de videoconferencias en el transcurso del trabajo en grupo es poco frecuente. De hecho, ningún equipo en los que se realizó la observación la utilizó para desarrollar el trabajo. Sin embargo, los datos recogidos en el cuestionario evidencian que cuando éstas se dan son valoradas muy positivamente. Un estudiante afirma que “las reuniones con voz fueron lo mejor de todo”.

La videoconferencia facilita las mismas potencialidades que los encuentros presenciales. De manera general, aplicada al desarrollo del trabajo grupal se utiliza en las mismas condiciones que el foro y chat.

Sin embargo, los estudiantes remarcan que **potencia** los siguientes aspectos asociados a la dimensión social:

- **La cercanía entre miembros.** Un estudiante comenta en esta línea: “No hemos hecho videoconferencia pero sería útil haberlo hecho. Eso substituiría los gestos y hacer servir tanto el chat. Yo creo que el hecho de ver las caras de cada uno y cómo interpretan las cosas o... ayuda y hubiera hecho el trabajo más fácil creo yo. Cuanto más cerca estés de uno, pues más fácil será. Y en ese sentido pues hay un cierto distanciamiento por el hecho de no verse, ¿no? Sí que se interactúa con el chat pero no es lo mismo”.
- **La agilidad o rapidez de la comunicación.** En palabras de un estudiante: “El hecho de ser hablado ha facilitado el trabajo. Lo intentamos con el Messenger, pero tener que escribir ralentiza el diálogo”.

Atendiendo al uso que realizan los estudiantes de las diferentes herramientas disponibles, se constata que cuando los grupos utilizan **herramientas de comunicación complementarias al espacio asíncrono, se le atribuye un nivel de formalidad inferior** en comparación a las otras herramientas. Los siguientes comentarios evidencian este hecho:

*“Digamos que se complementan, el Chat con el BSCW. Uno es más serio, más formal y el otro más informal, el Chat”.*

*“El chat pues eso, tenía este papel más de cohesionador. El foro de ir manteniendo la comunicación”.*

*“El BSCW es la que menos [informal] porque es la que queda una constancia escrita y lo lee el resto de la gente. Las formas se mantienen mucho por BSCW. Sin embargo, por mail y por chat da lugar a una comunicación mucho más informal y más fluida además”.*

*“A nivel personal casi nulo porque nos comunicamos sobretudo en el foro del grupo y ahí pues no da para mucho más”.*

## 2. Factores que influyen en la dimensión social en el proceso de aprendizaje en grupo virtual

A través del análisis de los datos se han hecho evidentes algunos factores que presentan importantes implicaciones en la configuración de la dimensión social durante el proceso de trabajo en grupo. La mayor parte de estos factores pueden encontrarse en cualquier equipo, teniendo en cuenta que éstos no desarrollan una dinámica lineal, sino que ésta permanece vinculada a diferentes elementos que tienen lugar en su desarrollo. No obstante, las circunstancias en las cuales aparecen y cómo reaccionan los miembros ante éstas marcan las diferencias entre grupos así como la manifestación y percepción de la dimensión social.

Los factores identificados son: 1) Volumen de interacción; 2) Implicación en el proceso colaborativo; 3) Ausencias individuales puntuales; 4) Abandono de miembros; 5) Predisposición para la colaboración y la negociación; 6) Grado de efectividad de la interacción; 7) Seguimiento de la planificación; 8) Asunción de un determinado rol; 9) Gestión de la información; y 10) Situaciones críticas asociadas al desarrollo del proceso. A continuación abordamos cada uno de estos factores.

### 2.1. Volumen de interacción

Como hemos señalado anteriormente, el volumen de interacción se asocia tanto a la cantidad de comunicación, es decir, el conjunto de mensajes transmitidos por una persona o grupo (Henri, 1992) como a la **constancia** (Guitert *et al.*, 2002), **frecuencia** y **fluidez** de la comunicación, es decir, una conexión continuada, un contacto regular (Garrison y Anderson, 2005).

El volumen de interacción **varía en función de las etapas de formación del grupo y momento del proceso**. Asimismo, presenta diferencias en los grupos en tanto que se vincula a su dinámica concreta, es decir, a las **necesidades específicas de cada equipo**.

Teniendo en cuenta que las expresiones sociales se vinculan al contenido del mensaje, los datos apuntan que **no se puede establecer una relación entre la cantidad de intervenciones y la cantidad de comentarios de carácter social**. El Gráfico 8.1 ilustra la evolución de la cantidad

de intervenciones registradas en el foro de los grupos (número de mensajes) y expresiones sociales codificadas cualitativamente<sup>74</sup> de la asignatura inicial por PECs, reflejando que en algunos casos (PEC 3), las expresiones sociales aumentan en mayor proporción que las intervenciones; sin embargo, durante la PF, el número de intervenciones incrementa respecto a la tercera mientras que las expresiones sociales disminuyen. Asimismo, se evidencia que grupos con una cantidad similar de intervenciones pueden generar diferentes procesos sociales, si bien un intercambio bajo tiende a asociarse a un uso restringido de expresiones sociales (Swan y Shih, 2005).



Gráfico 8.1. Evolución de la cantidad de interacción y expresiones sociales.

Los docentes coinciden en que, de manera general, los miembros se comunican de manera óptima, esto es, **frecuente y rápida** (Guitert y Giménez, 2000). Un estudiante apunta en esta línea que “*está bien que la comunicación sea una vez al día*”; en todo caso, el objetivo es desarrollar un proceso de intercambio en el que no tienen cabida “*largos momentos de 'lapsus'*”.

Los datos reflejan que asociadas al volumen de interacción pueden tener lugar dos situaciones extremas: **interacción excesiva e interacción escasa**. Ambas situaciones se analizan a continuación.

### 2.1.1. Interacción excesiva

El intercambio de mensajes excesivo no representa la situación más frecuente en los grupos, aunque, como advierte un docente, cada semestre “*tengo unos cuantos, siempre*”. En función de los datos recogidos, esta situación se asocia a grupos cuyos miembros están muy implicados, grupos que presentan una necesidad importante de comunicación o grupos que carecen de estrategias comunicativas en un entorno virtual. Sin embargo, no siempre se relaciona con grupos exitosos desde el punto de vista del proceso y del resultado.

Una interacción excesiva tiende a repercutir negativamente en la dinámica grupal en la medida que se asocia a intervenciones poco reflexionadas o trabajadas, por lo que, generalmente, no aportan un valor añadido a la discusión. En concreto, las consecuencias de esta situación en la dinámica son las siguientes:

<sup>74</sup> Teniendo en cuenta que se trata de expresiones codificadas tomando como unidad de análisis la oración, en la cual pueden coexistir diferentes indicadores.

- Aumenta el tiempo necesario de dedicación a la asignatura en la lectura y escritura de mensajes, pudiendo **causar malestar o incomodidad** en algunos miembros. Una docente argumenta en esta línea *“Si hay una persona altamente comunicativa, que son personas que a lo mejor necesitan relacionarse más con personas y no tienen tan satisfecha esta faceta a su vida y entonces utilizan cualquier medio, incluso las asignaturas de la UOC para... o son simplemente personas más extrovertida; hay personas que hablan más y personas que hablan menos. Pero sólo que haya una persona así en el grupo hace que los demás se vean obligados a responder, sobre todo si son personas con interés. Y entonces dispara el número de mensajes de una manera increíble (...) Recuerdo el caso de un grupo hace unos 4 semestres que hizo casi 1000 mensajes, era una pasada. Y aunque repetidamente yo les insistía en que no hacía falta tanto, que no es necesario escribir un mensaje para decir "uy, felicidades, qué color de letra más bonito" era gente que mira, que necesitaban decírselo. Y ellos decían: "no, si no nos importa, si a nosotros nos gusta". Y al final dices: "pues bueno, hacedlo"”*.
- El volumen de mensajes para consultar puede generar un **estrés añadido** cuando los estudiantes acceden al espacio grupal. Esta sensación suele quedar reflejada en las intervenciones de los miembros. Una estudiante en cuyo grupo se realizó un elevado intercambio de mensajes expresa en el espacio común: *“Acabo de abrir el correo y me he llevado un susto con tantos mensajes sobre la encuesta”*. De manera similar, otra estudiante del mismo grupo escribe *“He ido a cenar, y mi sorpresa ha sido que al conectarme nuevamente había 22 mensajes, ahora ya estoy al día”*. No obstante, la valoración final del grupo refleja que esta situación suele provocar diferentes posiciones o puntos de vista:

*“Mejoraría, el debate, sobre todo, ya que ha habido momentos en los que te conectabas y tenías 22 mensajes y esto agobia bastante, pienso que si hubiéramos hecho mensajes más esquemáticos y hubiéramos redactado mensajes con contenido diverso, esto se hubiera visto reducido”.*

*“A diferencia de mis compañeras, para mí no ha sido un problema que hubiera muchos mensajes, creo que el hecho de que hubiera muchos indica el alto grado de aportaciones y de participación que se ha mantenido durante el desarrollo de las prácticas y que esto es fruto del trabajo asincrónico. Por lo tanto, para mí no ha sido inconveniente”.*

- Aumenta la **dificultad de seguir la discusión**, teniendo en cuenta que genera una desestructuración de la conversación. Un docente apunta en esta línea que *“a veces, una mayor cantidad puede ser un obstáculo para avanzar porque se crea demasiado ruido”*. Un estudiante lo evidencia de la siguiente manera: *“Eran demasiados mensajes, demasiados, demasiados. (...) No nos perdimos de milagro. (...) si hubiese sido por ejemplo un trabajo de dos o tres años en lugar de un cuatrimestre es que nos hubiésemos cansado, nos hubiésemos aburrido y todo”*. El mismo estudiante señala cómo esta situación se originó al convertir el espacio de comunicación asincrónico en un chat. Efectivamente, en el espacio de debate de este grupo encontramos mensajes como *“¿Qué tal si concluimos la reunión aquí?”*, *“¿Y si abrimos un chat?”*, *“Como queráis”*, etc. los cuales no aportan valor al trabajo. Otro miembro del mismo grupo aludía a la falta de experiencia en las estrategias de trabajo colaborativo virtual para explicar esta situación: *“Quizá también porque era el primer trabajo virtual y ahora una vez hecho sí que piensas: bueno, es que hemos hablado de sobras (...) quizá se cruzaban más mensajes de lo normal”*.

### 2.1.2. Interacción escasa

Algunos grupos intercambian escasos mensajes para desarrollar el trabajo conjunto, realizando sus aportaciones de manera **discontinua** e, incluso, **esporádica**. Esta situación suele estar relacionada con grupos que desarrollan dinámicas poco exitosas y, generalmente, requieren



intervención docente tanto para su creación como durante el proceso. Es por ello que los datos relativos a esta situación se extraen fundamentalmente del cuestionario o de casos relatados por los estudiantes de otras experiencias vividas. No obstante, si bien de manera puntual y a niveles diferentes, esta situación también se observa en alguno de los grupos analizados.

De acuerdo con las investigaciones desarrolladas por Gunawardena (1995), en un contexto virtual la falta de comunicación se vive de manera negativa por los estudiantes. Concretamente, se identifican las siguientes consecuencias en el desarrollo de la actividad colaborativa:

- Dificulta la **confirmación de la participación** de los compañeros, es decir, su continuidad en el grupo y en la asignatura.
- **Dificulta la implicación** en el proceso y en las decisiones grupales, teniendo en cuenta que la participación y seguimiento de la dinámica exige frecuencia de conexión.
- Produce una sensación de **confusión e incertidumbre** en los miembros cuya frecuencia de conexión es constante. Como afirma un estudiante *“Si cuando preguntas no obtienes respuesta, si el silencio en el fórum es lo habitual, si no conoces lo que hace cada uno de los compañeros, todo esto provoca una sensación de soledad y de desconcierto”*.
- Dificulta la **coordinación** entre los miembros, esto es, conocer su situación concreta: en qué están trabajando, cómo y cuándo podrán compartirlo. En esta línea, un estudiante comenta *“Si todos trabajamos seriamente pero no nos comunicamos y llevamos “al día” el progreso de cada uno al final pierdes el vínculo con los demás y la “sensación de grupo” que tanto nos ha beneficiado. Por ejemplo, en mi primera asignatura de grupo, mi grupo no estaba mal, se involucraban en el trabajo, en cambio no había fluidez en nuestra comunicación (quizás por la falta de experiencia). Cuando llegó el momento de la verdad cada uno había tirado por su cuenta e incluso se había duplicado trabajo, lo cual con una buena comunicación no debería de suceder”*.
- Provoca la **concentración de la comunicación** en los días previos a la entrega de la actividad, generando la situación que refleja un estudiante en su espacio de grupo *“He estado un día fuera de viaje y he visto una intensidad loca durante el día de ayer”*. En la misma línea, un estudiante reconoce haber vivido la experiencia *“con la angustia de dejar las cosas para el final”*.
- Conlleva **retrasos significativos en la dinámica y trabajo individual**. Una estudiante refleja cómo la carencia de fluidez comunicativa ralentiza tanto el proceso grupal como el individual, cuando afirma en relación a estas circunstancias: *“Estás ahí y dices, “Bueno, no voy a hacer nada más por esperar las opiniones de los demás””*.
- **Disminuye el intercambio** entre estudiantes y, por tanto, la **calidad** de la actividad. Una estudiante argumenta que cuando se dispone de tiempo *“te lees la parte de los otros compañeros y la lees con ganas porque tienes tiempo. Pero si estás en un grupo (...) que va tan rápido, a entregar a última hora (...) pues acabas haciendo un cortar y pegar de las partes de los otros y... te quedas con... si el grupo es de 4, te quedarías con una cuarta parte porque no tienes tiempo de acabar de leer lo que han aportado los compañeros y con el riesgo de suspender la asignatura porque tú puedes hacerte responsable de tu parte pero no de la de los otros porque no sabes qué han puesto”*. Otro estudiante refuerza este hecho cuando

reflexiona en su grupo: *“Creo que lo hemos vuelto a dejar mucho para el final. Es más fácil ir trabajando poco a poco. Y mejor si se sabe lo que van haciendo los otros. (...) Si se deja para el final, esto es muy difícil”*. Como se refleja en el espacio de trabajo de otro grupo, esta situación puede generar diferentes **dificultades difícilmente superables** asociadas a la escasez de tiempo: *“He visto, Anabel, que por ejemplo el caso del autor Eric R. Woolf y Edward Said nos repetimos tú y yo... juer, ¡qué rollo! Bueno yo por hoy ya he tenido suficiente (estoy saturada) y mañana miraré cómo lo puedo hacer para que no nos repitamos... sino... mira, nos ha quedado así y punto”*.

- Conduce a un procedimiento de trabajo **individual**, esto es, una dinámica en la cual los miembros trabajan de manera aislada en la consecución del objetivo común. Un estudiante relata en torno al desarrollo de una actividad: *“en la cuarta parte de la asignatura, que es la implementación donde ya hay que codificar la aplicación, realmente esa parte requiere mucha comunicación y el trabajo fue bastante... venga, “tú haces esto, tú esto y ya nos vemos dentro de dos semanas a ver qué ha hecho cada uno”. Entonces claro, fue imposible sacar esa parte con esa premisa de trabajo”*.
- **Las expresiones sociales disminuyen o se asocian a elementos negativos.** Como señalan Tu y McIsaac (2002) cuando la conversación se orienta a la tarea, el grado de presencia social se diluye. Como señala un docente, cuando el silencio de los miembros es prolongado, provoca que los miembros centren sus aportaciones a la consecución del trabajo. En sus propias palabras, *“hace también que... “qué voy a comunicar yo al grupo, si de alguna manera tampoco responden demasiado”, o no se ha valorado. Entonces vamos directamente y vamos a hacer el trabajo y se ha terminado”*. Asimismo, la falta de fluidez comunicativa se asocia a sentimientos negativos y expresiones para fomentar o reclamar la colaboración, además de excusas cuando se trata sólo de algún miembro.
- **El ambiente y sentimiento de grupo se modifican.** Como evidencia el siguiente estudiante, la falta de comunicación deviene un elemento clave en la percepción del ambiente del grupo *“La comunicación interna se ha limitado a los dos o tres días previos a la entrega de cada PEC. Creo que éste es el principal motivo de desencanto”*. Un estudiante que cursó al mismo tiempo dos de las asignaturas analizadas reflexiona en esta línea: *“En uno de los grupos había un encargado que repasaba todo y se encargaba de montarlo y entregarlo, aunque como la dinámica de grupo era buena y había cierta motivación, pues estábamos ahí apoyando al otro, por si falta algo, por si hay algún problema pues ayudar. En el otro, era un poco más estresante. También por el hecho de que estábamos haciendo un programa y siempre estás a la última, esperando las últimas versiones de cada uno para que funcione todo”*.

## 2.2. Implicación en el proceso colaborativo

La implicación en el proceso conlleva una participación que va más allá de realizar las tareas asignadas de manera individual. Se trata, por tanto, de una **intervención y colaboración activa**, en la cual el estudiante no sólo realiza el trabajo del cual se compromete, sino que **participa de las decisiones asociadas al desarrollo de la actividad**.

El estudiante implicado en la dinámica tiende a comunicarse de manera frecuente, además de asumir y desempeñar una responsabilidad individual. Como hemos señalado anteriormente, esta situación deviene un elemento clave en la configuración de la dimensión social perceptible. Una docente refleja este hecho cuando argumenta en torno a los estudiantes

implicados en la dinámica: “Yo creo que ver que son personas que se comprometen en el trabajo y responden ya crea de entrada una simpatía con los compañeros, es decir, la responsabilidad en el trabajo es importante para crear una empatía y una relación que luego se va profundizando y que acaba haciendo que haya un nexo. Claro, porque realmente ellos se conocen de haber hecho este grupo, este trabajo en grupo, no se conocen personalmente, no tienen otro punto de afinidad, ¿sabes? Pero a partir de ahí el hecho de ver que tú también me respondes y por tanto me ayudas en la medida que te toca a sacar adelante también mi proyecto, esto hace que empiece a haber un interés, una simpatía, una comunicación que va más allá, que ves que quedan en un chat y que no tiene nada que ver con la asignatura, o que se dicen de encontrarse, etc. Pero sobre todo yo creo que es importante el ver que respondemos en el trabajo. El hecho de responder y haber un compromiso claro hace que se dé más esta simpatía”.

Los datos reflejan que en los grupos pueden tener lugar dos situaciones específicas asociadas al grado de implicación en el proceso: **un alto grado de implicación y una falta de implicación.**

### 2.2.1. Alto grado de implicación

Los grupos que presentan un alto grado de implicación tienden a ser **valorados muy positivamente** por los miembros, en la medida que pueden asegurar la participación y responsabilidad de los compañeros. En estas circunstancias, el trabajo de grupo fluye de manera constante y dinámica.

No obstante, un alto grado de implicación puede resultar un **detrimento** para la **dinámica**; concretamente, se distinguen dos consecuencias.

En primer lugar, un alto grado de implicación puede derivar en una **frecuencia de conexión excesiva** y, consecuentemente, en la necesidad de acceder al espacio grupal a diario para permanecer actualizado respecto a la dinámica grupal. Esta situación dificulta la flexibilidad individual.

En segundo lugar, un alto grado de implicación asociado a la realización de actividades muy elaboradas **frena la participación** de los otros miembros, teniendo como consecuencia la percepción de desigualdad en las aportaciones, el surgimiento de sentimientos negativos y la **aceleración de la dinámica**. Como evidencian los siguientes comentarios, los cuales reflejan una conversación entre miembros de un mismo grupo, esta sensación suele ser compartida y percibida por todos los participantes.

*“Me parece muy bien la justificación. De hecho, yo entendía también que se tenía que hacer así. No modifico nada porque encuentro que está bien como está.*

*Aprovecho para comentar que lleváis un ritmo de trabajo bastante acelerado, que no es que me parezca mal ni mucho menos, me gusta que haya implicación pero me siento un poco extraña porque cada vez que me conecto me encuentro que hay cosas hechas que me había planteado hacer pero con más calma. O sea, ya va bien, pero me siento un poco mal por dar la sensación de que no hago mucha cosa en comparación 😞”.*

*“Te diré una cosa, esto que dices de que parece que no hagas mucho... a mi me pasa exactamente lo mismo. Esta semana por ejemplo, entre que por las mañanas no puedo entrar porque estoy en el trabajo, por la tarde cuando me conecto hay un montón de trabajo adelantado y encima me he encontrado que algunos documentos no los podía abrir... también me ha pasado un poco lo que comentas. . De todas formas no tienes que sufrir, ¿eh? porque tú al principio adelantaste un montón de trabajo y luego has ido haciendo muy a menudo, así que nada, yo pienso que más o menos todas hemos ido tirando del carro, ahora más una, ahora más la otra, pero bastante bien en definitiva, ¿no?”*

*“Cuando he leído tu mensaje, Carmela, he pensado ¡ostrás! esto es lo mismo que me pasa a mí. Pienso que todos hemos trabajado mucho y en ningún momento he pensado que te hayas quedado atrás, sino todo lo contrario, Ariadna tiene razón cuando dice que al inicio tú avanzaste muchísimo trabajo. El ritmo que llevamos también me parece demasiado rápido pero después lo pienso y... ¡la PAC la tenemos que entregar el jueves! Creo que no hay solución y tendremos que seguir a este ritmo. ¡Espero que nos acostumbremos!”.*

*“Pues si vosotras tenéis esa sensación... ¡imagínad la que tengo yo en esta PEC que he estado un poco desconectada! estoy a punto de quemarme a lo "bonzo"...”*

Cabe remarcar que, en este caso, la persona que expresa su malestar en primer lugar realizó una primera versión de la actividad grupal inicial muy elaborada, otorgando un margen de actuación escaso a los otros miembros. Este hecho tuvo como consecuencia que en la siguiente, éstos se implicaran muy activamente, provocando esta sensación compartida: que al acceder al espacio grupal, el aspecto que pensaban abordar ya había sido realizado por otro miembro.

### 2.2.2. Falta de implicación en la dinámica

Estudiantes y docentes reflejan que una situación **frecuente** en relación al grado de implicación acontece cuando el grupo o alguno de los miembros no se involucran de manera en la dinámica común. La falta de implicación conlleva una participación y frecuencia de conexión relativas.

Se identifican dos casos concretos asociados a la falta de implicación durante el proceso: a nivel de grupo o a nivel individual. Ambas situaciones se abordan a continuación.

#### a) Falta de implicación grupal

Los docentes señalan que en cada semestre se forman algunos grupos cuyos miembros presentan una falta de implicación en la dinámica. Generalmente, estos grupos **requieren intervención del docente** para su configuración; es decir, que no se forman de manera espontánea. Tales grupos pueden incluso llegar a disolverse antes de alcanzar la fase final. En este sentido, cabe remarcar que sus miembros suelen presentar una disponibilidad de tiempo limitada en función de su situación personal.

Cuando la falta de implicación aparece a nivel de **grupo**, las repercusiones se asocian a la **falta de comunicación durante el proceso** que hemos analizado anteriormente. Asimismo, cabe destacar la sensación de incertidumbre respecto a la responsabilidad individual de los miembros. Como se observó en anteriores investigaciones (Pérez-Mateo y Guitert, 2007), cuando los miembros no se involucran en la dinámica, los elementos sociales son escasos y, con frecuencia, relacionados a aspectos como las excusas, fomentar la colaboración, etc.

Esta situación suele derivar en **abandonos**, la **disolución** del grupo y/o **no alcanzar los objetivos** de la asignatura.

**b) Falta de implicación individual**

En otras ocasiones, se aprecian **niveles de implicación diferentes entre los miembros**. Concretamente, es frecuente que un estudiante no se involucre en la dinámica. Los datos reflejan que hay tres **circunstancias asociadas** a la falta de implicación individual durante el proceso:

- Los casos en los que, durante la etapa de formación de equipos, **el docente interviene para agrupar a un estudiante** que no ha conseguido hacerlo por sí mismo, siendo asignado, directa o indirectamente, a otro ya formado. Un estudiante hace referencia a este hecho como sigue para argumentar el bajo grado de implicación de uno de los miembros: *“En nuestro fórum del debate general éramos muy pocos, quizá éramos 6 personas o 7 en ese foro. (...) Entonces ¿qué pasó? Que 4 se juntaron rápido y estábamos los otros. Y de golpe y porrazo pues apareció una que era del otro grupo que se había quedado colgada y... bueno, la aceptamos”*. Estos resultados coinciden con las investigaciones realizadas por Cabero y Román (2004), quienes concluyen que “el comportamiento que el sujeto mantenga en el grupo estará fuertemente relacionado por la vía seguida para su pertinencia al mismo”. No obstante, aunque los datos evidencian que la intervención docente para agrupar a miembros concretos se relaciona con un bajo grado de implicación, las casuísticas detectadas apuntan en varias direcciones: de los cuatro casos identificados, en dos de ellos los estudiantes se integraron al grupo con éxito; en los otros dos, se aprecia una diferencia importante en su implicación en relación a los otros miembros. Sin embargo, en los dos casos en los que los estudiantes se integraron con éxito a la dinámica grupal se detecta un componente social importante: su afinidad respecto al tema a tratar.
- **La incorporación tardía de algún miembro**, es decir, un estudiante que habiendo participado en el proceso de formación del grupo accede al espacio común con posterioridad a los otros miembros. Esta situación implica que tales miembros se incorporan a un grupo que ya ha iniciado su dinámica o, incluso, la ha consolidado, por lo que no participan de la organización del grupo. Cabe remarcar, no obstante, que esta situación no presenta repercusiones en la dinámica cuando la persona que se incorpora tardíamente adopta una participación activa en el proceso. Por ejemplo, en el caso de un grupo en el que un miembro se incorporó tras haber elaborado el reglamento interno, se observa que realizó un esfuerzo por leer y comentar la actividad, siguiendo el mismo procedimiento que los otros miembros para su elaboración; al mismo tiempo, así como ser el primero en participar de las decisiones de la actividad actual. No obstante, en todos los casos la participación así como el uso de las expresiones sociales es menor en comparación a los otros miembros.
- Estudiantes que presentan una **disponibilidad reducida**, frecuentemente asociada a una vida personal compleja.

Los datos evidencian que tales estudiantes presentan las siguientes **características en relación a la dinámica**:

- **Menor predisposición para la interacción que los otros miembros**. Además de apreciarse una falta de interacción a nivel general, los estudiantes que presentan un bajo grado de implicación tienden a evadir las discusiones sobre el procedimiento de

grupo y, por tanto, aceptan las decisiones tomadas por los compañeros. Un estudiante refleja este hecho cuando afirma que uno de ellos “*siempre estaba de acuerdo*”.

Asimismo, las **intervenciones** suelen ser **formales y directas**, utilizando un lenguaje distante. La Tabla 8.1 ilustra el uso por indicadores asociados a expresiones sociales de dos grupos en los que un miembro difería en el grado de implicación. Como reflejan los datos en ambos casos los estudiantes menos involucrados en la dinámica **registran menor uso de expresiones sociales** y cuando las utilizan se asocian principalmente a reclamos de ayuda u opinión y otros aspectos como excusas, etc. Asimismo, la Tabla 8.1 refuerza los resultados obtenidos en relación a la cantidad de intervenciones y el uso de las expresiones sociales. En el grupo B, la persona con menor nivel de implicación, aun y comunicarse en mayor medida que otros miembros, recurrió menos frecuentemente a expresiones sociales. En este sentido, los datos parecen apuntar que el grado de implicación de los miembros deviene un elemento relevante respecto al volumen y finalidad de las expresiones sociales. Al mismo tiempo, evidencian que la frecuencia de participación no representa un nivel alto de presencia social (Tu y McIsaac, 2002).

GRUPO	EST.	CONTR.	Refer	Disc	Grat	Ayu	Voc	Agr	Sent	Bien	Mot	Ident	Apoy	Faci	Inic	Fom	Infor
A	1	162	23	7	2	91	75	1	11	0	79	19	8	114	0	144	16
						198				110			266				
	2	131	14	21	6	73	4	3	12	0	29	26	3	50	3	62	46
						118				70			118				
3	116	21	5	8	27	26	0	5	0	25	2	1	34	1	28	15	
					87				32			64					
4	69	9	16	0	15	9	0	1	0	21	1	1	17	3	22	18	
					49				23			43					
B	1	48	39	10	1	18	21	4	11	1	33	21	5	42	0	64	78
						89				70			111				
	2	71	28	7	3	45	28	5	23	1	57	21	1	66	0	52	108
						111				107			119				
3	54	7	4	3	19	11	1	7	0	24	22	0	30	1	38	33	
					44				54			69					
4	71	37	4	5	31	35	2	17	3	52	15	3	62	0	40	65	
					112				89			105					

Tabla 8.1. Uso de las expresiones sociales en función de la cantidad de contribuciones y la implicación.

- Como consecuencia de esta situación, presentan una **predisposición limitada para la interacción interpersonal**. Asimismo, cabe destacar que cuando los estudiantes son reagrupados en otros equipos o se incorporan con posterioridad el **conocimiento personal** entre los miembros **se reduce**. No obstante, como hemos argumentado en el primer caso puede presentar menores implicaciones cuando el estudiante se implica activamente en el proceso.
- **El sentimiento de grupo y ambiente se desvirtúan**. Los estudiantes evidencian que el grado de implicación influye en su percepción del ambiente; es más, reflejan que **deviene una condición para la creación del sentimiento de grupo**, esto es, que el grado de implicación en la dinámica común determina su sentimiento de pertenencia al equipo. Los siguientes comentarios reflejan claramente esta percepción:

*“Siento que con uno de los miembros, sí he trabajado en grupo, me he sentido cómoda, hemos trabajado en equipo, nos hemos apoyado y compartido.... en cambio, hay dos miembros que han colaborado e intervenido poco, han ayudado poco, y se ha apoyado demasiado en los demás. En consecuencia, creo que los miembros del grupo hemos percibido de distinta manera nuestro paso en el grupo ITACA, ya que nuestra implicación ha sido distinta”.*

*“Todos excepto uno, el cual ha hecho muy poca parte del trabajo poniendo siempre pretextos, mientras que los demás hemos hecho todo lo posible por encontrar alternativas cuando hemos tenido algún problema”.*

*“No necesariamente todos los miembros tienen que percibir el mismo sentimiento puesto que depende del grado de implicación y dedicación en el proyecto no sólo durante la presentación de la práctica final sino a lo largo de todo el semestre”.*

*“No considero como grupo las dos personas que no trabajaron en el grupo”.*

Como se desprende de estos comentarios, esta percepción se vincula a una falta de implicación reiterada. Asimismo, reflejan cómo la falta de participación de un miembro presenta repercusiones en los otros participantes: por un lado, no consideran parte del grupo a tal estudiante; por otro lado, afirman que aquellas personas que no participan de la actividad grupal no llegan a experimentar el sentimiento de pertenencia al grupo. Sin embargo, como sucede en la literatura sobre las comunidades virtuales, es difícil abordar la percepción del sentido de pertenencia a un grupo de las personas cuya participación es limitada. A excepción del testimonio de una estudiante con baja participación que confirma esta percepción al argumentar *“creo que mis otras compañeras más que yo, ya que han participado más y entre ellas sí que he visto alguna broma en el espacio grupal”*, no disponemos de evidencias para afirmar esta relación. Si bien los datos apuntan que los estudiantes con un bajo grado de implicación no experimentan esta sensación de pertenencia al grupo o no en la misma medida que las personas que participan, este aspecto requiere más investigación.

- **Sufren un desplazamiento**, presentando dificultades para participar de la dinámica grupal. Esta situación es todavía más evidente en el caso de incorporaciones tardías. Un estudiante refleja este hecho en un documento cuando afirma: *“Quizá el problema más grande ha sido la no asistencia de un miembro del grupo por motivos personales a las reuniones síncronas y, por tanto, no ha podido hacer sus aportaciones durante las reuniones y ha estado condicionado a trabajar de la manera indicada por el resto”*. Este hecho provocó su desvinculación y *“una falta de implicación durante la dinámica”*. Un miembro explica cómo esto *“influyó negativamente en el grupo porque al ver que tienes menos probabilidades de aprobarla pues ya te desvinculas más”*. Un estudiante de otro grupo advierte en torno a un estudiante que se incorporó con posterioridad: *“a causa de los problemas iniciales luego ya le costó integrarse al grupo”*. Otro estudiante del mismo grupo evidencia cómo esta situación resulta más compleja a medida que se avanza en las fases del trabajo grupal *“Al principio, pensamos que nos había dejado colgados. A nosotros y luego... pues que había dejado la universidad por x circunstancias. Luego ya se disculpó, dijo que había tenido unos problemas de salud que había estado ingresado y bueno, se intentó como mínimo... yo tuve la percepción que intentaba ponerse al día. Lo que pasa que claro, nosotros ya también llevábamos una dinámica y parece que no acababa de subirse al carro”*. Otro estudiante del mismo grupo refleja en un documento cómo influyó la falta de implicación en la percepción del grupo *“Durante la PEC2 la participación de un compañero fue nula por problemas médicos. Este compañero creo que ha sufrido un desplazamiento del grupo, debido a su poca participación y falta de respeto y compromiso hacia los compañeros. No lo digo por los problemas médicos, que evidentemente es lo primero, sino durante la PEC3 su asistencia a una reunión fue con retraso por motivos que no creo suficientes, como la asistencia a un partido de fútbol. No creo que el grado de compromiso adquirido con el grupo fuese correcto en este caso”*.

Además de las repercusiones detectadas en relación al miembro que presenta menor implicación, se identifican las siguientes asociadas al **grupo**, el cual permanece activo:

- Provoca una **sensación de incertidumbre** en los miembros, teniendo en cuenta que dificulta asegurar su participación en el proceso, es decir, si continúan formando parte del grupo. Esta situación presenta mayores repercusiones en las primeras fases del trabajo, esto es, en el caso de las incorporaciones tardías, teniendo en cuenta que el grupo desconoce cuántas personas participan y, por tanto, cómo configurar el procedimiento conjunto. Como evidencia un estudiante, esto crea una sensación de confusión hacia esta persona: *“desde el principio pues creo que congeniamos bastante bien quitando el tiempo de duda hasta que Oriol no se acabó de incorporar definitivamente al grupo, pues ahí sí que tuvimos una cierta reticencia sobre él, ¿no?. (...) las semanas estas de saber si esta cuarta persona iba a poder incorporarse o no, más que nada para saber pues eso, si teníamos que contar... como era también al principio, para saber cómo distribuíamos el trabajo”*. Asimismo, durante la dinámica, **dificulta la coordinación** entre los estudiantes.
- **Conlleva variaciones en la dinámica establecida**. Una estudiante evidencia este hecho al enumerar los factores que habían influenciado negativamente en el ambiente de grupo: *“Que un miembro del grupo no participara durante días en el foro del grupo (no leía los correos) y dos días antes de entregar las PECs no le gustara el trabajo que habíamos hecho y la quisiera cambiar toda nos ha fastidiado bastante. Esto pasó en la PEC2 y lo escuchamos y discutimos las opiniones que él daba e incluso cambiamos bastantes cosas (lo que nos obligó a dedicar muchas horas dos días antes de la PEC), pero cuando en la PEC3 quiso hacer lo mismo, ya no le hicimos caso. Y en la PF, prácticamente no colaboró en nada, sus correos eran “muy buen trabajo, me gusta como queda””*. En esta línea, un miembro de otro grupo reconoce *“no me gustó al final cuando estábamos todos ahí trabajando... había uno que no trabajaba tanto y que hacía ir, en cierto modo, mal a los demás”*. Asimismo, cuando esta situación tiene lugar en las fases iniciales asociadas a incorporaciones tardías, pueden solicitarse modificaciones de los procedimientos establecidos. Este hecho es evidente en los grupos que acuerdan realizar reuniones síncronas periódicas.
- **Frena el desarrollo** de la actividad y puede provocar **retrasos**. En esta línea, son frecuentes mensajes como *“antes de empezar tenemos que saber la disponibilidad de Oriol... para saber si planificamos para 3 o para 4”*. En el caso de este grupo incluso acuerdan **atrasar la entrega** de la actividad a fin de contar con la participación de este miembro:

“Ernesto dice:

el consultor dijo que a partir de ahora los plazos de entrega de las pecs las decidimos nosotros (teniendo como orientación los marcados por la asignatura)

Ernesto dice:

entonces creo que está justificado que esperemos un par de días más para entregar la planificación en función de lo que diga Oriol

Ernesto dice:

de esta manera hacemos la planificación más adecuada a la disponibilidad de todos, ¿no?”

Una situación relevante respecto a la falta de implicación acontece cuando estos miembros asumen la **coordinación** de la actividad cuando la dinámica está muy avanzada. En el caso de un grupo se observa que la adopción de dicho rol por este miembro conllevó un retraso en el inicio de la actividad y una sensación de desconcierto entre los otros miembros. Así lo reflejan en el espacio grupal:

*“Estamos a la espera de indicaciones. De momento, que cada uno continúe con la planificación final”*.

*“¡¡¡Veo que esto está un poquito parado!!! Ánimos a todos, que sólo nos quedan 15 días y ¡ya acabamos el trabajo!”*.



- Supone **un esfuerzo superior y una inversión importante de tiempo** para los otros miembros, teniendo en cuenta que los estudiantes con una baja implicación tienden a solicitar o necesitar ayudas, aclaraciones, recordatorios, etc. con frecuencia. En varios grupos se realizaron reuniones síncronas con el objetivo de facilitar la incorporación de estudiantes que accedieron con posterioridad. Por ejemplo, un estudiante que se había incorporado tardíamente a la dinámica pregunta a otro miembro:

Alfonso dice:

*mira, que estoy intentando hacer la parte que me corresponde del subsistema siguiendo un poco el modelo de la solución que nos han dado y no tengo claro quién es el responsable de qué*

Alfonso dice:

*¿esto es algo que todavía tenemos que comentar?*

A pesar de ello se evidencia que las **aportaciones** de estos miembros o cuando realizan determinadas acciones tienden a **evadir los acuerdos o decisiones tomados como grupo**. En esta línea, un estudiante argumenta en su grupo: *“quería comentar que Oriol ha hecho precisamente lo que no queríamos: una recopilación de información, no ha analizado”*.

Asimismo, la gestión de estas situaciones conlleva **discusiones sobre el procedimiento** más apropiado para ser abordadas, teniendo en cuenta que, generalmente, comportan una divergencia de puntos de vista. El Anexo 18 recoge un ejemplo en esta línea.

Cabe remarcar que la falta de implicación individual puede experimentarse de diferentes maneras en función de dos factores. En primer lugar, la **experiencia** de los estudiantes en el trabajo en grupo virtual. Efectivamente, si bien en todos los casos representa un punto de inflexión para los miembros, las repercusiones se minimizan cuando los estudiantes ya disponen de experiencias en el ámbito y cuentan con diferentes vivencias, estrategias y procedimientos para gestionarlas. En segundo lugar, se constata que en los casos en los que la **dinámica está muy sistematizada**, hay un líder y la frecuencia de conexión es relativa, la falta de implicación de los miembros presenta menos repercusiones que cuando se trata de dinámicas con un alto grado de interacción.

En cualquier caso, los estudiantes tienden a **evitar problemas de carácter personal** en el grupo. Entre otros factores, recurren a los siguientes elementos en tales situaciones:

- **Confiar en los compañeros y valorar los aspectos positivos.** Un grupo evidencia esta situación en una de las actividades entregadas al reflexionar sobre la dinámica desarrollada de la siguiente manera: *“Las frecuencias de conexión previstas no se están respetando tal y como cada componente indicó en los Acuerdos Iniciales, es decir, de forma diaria. Sin embargo el grado de confianza al que hemos llegado entre los miembros gracias al compromiso de cada uno hace que trabajemos con la seguridad de que todo el mundo cumplirá con la tarea que tiene asignada, aunque estas conexiones no hayan sido diarias”*.
- **Atenerse a reglas internas** establecidas de manera previa al desarrollo de la actividad. Un estudiante que ejercía el rol de líder escribe en el espacio de grupo:

*“Sólo informaros que he enviado un correo a Valentín para ver si tiene problemas para conectarse. Hace días que no lo hace.*

*Nota: según los acuerdos de grupo se debe avisar si se prevé faltar muchos días. Y se tomarán decisiones aunque no estén todos los integrantes del grupo. A partir de hoy no enviaré correos haciendo de poli (porque no es mi tarea), y se continuará*

*tomando decisiones, como el tema del chat. De momento somos 2 (Pedro y Pablo) los que estamos de acuerdo en hacer el encuentro el viernes 26-oct-2007 a las 18:30 h. Otra Nota: no quiero que esto parezca una bronca, ni mucho menos, es sólo utilizar los acuerdos (es parte del trabajo de esta asignatura)".*

### 2.3. Ausencias individuales puntuales

Las ausencias individuales puntuales implican que el miembro concreto **no accede al espacio compartido** o, incluso, al entorno del Campus Virtual, durante un determinado período de tiempo. Esta situación conlleva una disminución de la fluidez comunicativa, la falta de implicación en las decisiones del grupo y la disminución del trabajo individual.

Las ausencias puntuales de miembros son muy frecuentes; incluso dentro de un mismo equipo es posible que todos los miembros se ausenten durante un período de tiempo determinado. Una estudiante reconoce este hecho cuando afirma *"todos tuvimos un momento u otro de desaparición (vacaciones o cosas similares)"*. En esta línea, los datos reflejan que los **factores** que motivan estas situaciones apuntan hacia elementos vinculados al **contexto individual de los miembros**. Concretamente, se distinguen dos:

- **Circunstancias personales puntuales.** De acuerdo con Brindley *et al.* (2009), aunque la mayoría de los estudiantes adultos administran sus múltiples funciones de manera bastante eficaz, pueden acontecer determinados eventos inesperados que les impidan permanecer en contacto durante determinados períodos de tiempo. Evidentemente, este hecho afecta a su participación en los debates del aula (Bouchat, 2007), presentando mayores repercusiones cuando los estudiantes trabajan en grupos reducidos (Brindley *et al.*, 2009). Coincidiendo con estas investigaciones, un docente afirma que *"Hay determinadas circunstancias, sobre todo que un miembro puede haber estado enfermo unos determinados días y entonces lo comunican o, incluso, eventos familiares que hayan sucedido que han hecho que, de alguna manera, disminuyera su comunicación"*. Asimismo, es relevante el **número de asignaturas matriculadas y los períodos de entrega** de las actividades. Un estudiante remarca este hecho cuando escribe en el espacio grupal *"Antes de nada quería pedir disculpas por mi ausencia pero es que últimamente he tenido una gran densidad de trabajo (me han coincidido estos días con un par de entregas de PECs)"*.
- **Problemas con la conexión a Internet o el acceso al Campus Virtual.** Un miembro informa al grupo de esta situación de la siguiente manera: *"Marcelo está teniendo problemas para acceder al área de grupo, ese es el motivo por el que no se ha podido poner en contacto"*. Otra estudiante de otro grupo advierte en el espacio común *"Tengo graves problemas de conexión con mi ordenador"*.

Atendiendo a tales factores, estas circunstancias se asocian a **elementos sociales** como las disculpas, aspectos informales personales y expresión de emociones.

Las **repercusiones** en las dinámicas grupales de las ausencias individuales puntuales varían en función del **momento** en el cual acontecen así como de la **información** que se haya proporcionado a los miembros de manera previa.

Cuando la ausencia temporal de un miembro tiene lugar al **inicio de la actividad**, esto es, cuando se dispone de tiempo para su realización, no suponen un obstáculo para la dinámica, si

bien se retrasa el desarrollo del trabajo en tanto que el grupo aguarda sus aportaciones. Asimismo, las ausencias puntuales asociadas a la falta de conexión al Campus Virtual pueden ocasionar duplicaciones o confusiones con el versionado de los ficheros. Así lo refleja un miembro de un grupo al valorar el trabajo aportado por un compañero que permaneció ausente por problemas de conexión: *“Por favor, trabaja con la última versión, la 9, ya que has utilizado la 7 y después ha habido cambios en bastantes puntos y no me atrevo a retocar yo la V9 con tus aportaciones. Si lees la V9, seguro podrás colocar igualmente tus aportaciones que, por otra parte, me parecen acertadas pero hay que incluirlas en esa versión”*.

Si esta situación acontece **próxima a la fecha de entrega** o deriva de una falta de implicación al inicio de la actividad, las repercusiones en la dinámica son más importantes. En este aspecto, es necesario tener en cuenta que la interacción tiende a acumularse hacia la fecha de entrega<sup>75</sup>. En este caso, se distinguen dos circunstancias concretas: cuando esta situación es informada y, por tanto, prevista por los otros miembros; y cuando los miembros carecen de información.

Cuando la ausencia de los miembros **se pone en conocimiento del grupo**, las repercusiones en la dinámica apuntan hacia las siguientes circunstancias:

- Comporta una **reestructuración de la planificación y organización** para alcanzar el objetivo de grupo entre los otros miembros. Una estudiante refleja esta situación cuando escribe: *“Después de la marcha de Julia no sabemos cómo le va a Sofía... Espero que pueda resolver favorablemente los problemas técnicos. Pero mientras tanto quizá Rosa y yo deberíamos organizar en plan gabinete de crisis y pensar cómo entregar la PAC el día 8 entre ambas. Si después se añade Sofía mucho mejor. (...) Rosa, ¿cómo lo ves?”*.
- Incrementa la sensación de **nerviosismo y estrés** asociado a la entrega de la actividad. Una persona con problemas de conexión expresa en el grupo: *“Si he comentado alguna barbaridad decídmelo pues estoy pasando unos nervios de miedo”*. Esta situación se agrava cuando el sistema de intercambio es poco estructurado o se registra un volumen elevado de intervenciones.
- Suele provocar **retrasos** en la entrega de la actividad. En esta línea, una estudiante comenta en el espacio de grupo: *“A ver, Sofía: ¡calma! Propongo que pidamos al consultor unos días más debido a los problemas técnicos”*.

Cuando la ausencia puntual de un miembro acontece **sin haber sido informada** y, por tanto, prevista por los otros miembros, las repercusiones en la dinámica se resumen a continuación:

- La sensación de **incertidumbre** aumenta. Esta sensación se agrava en el caso de grupos en los cuales todos los miembros excepto uno experimentan simultáneamente dificultades de conexión. Por ejemplo, estas circunstancias tuvieron lugar en un grupo formado por tres estudiantes con una implicación muy elevada. Como reflejan los siguientes comentarios, los mensajes del estudiante que no presentaba problemas de conexión aludían a expresiones de emociones y reclamo de participación.

*“¡¡¡Decidme algo!!!”*

<sup>75</sup> Véase Cap. 9.

*“He puesto en el área de ficheros un hoja de datos y uno de cálculos, faltan dos cálculos para hacer, a ver si os animáis, ¿eh?! Que veo que no hay mucha participación. ¡¡¡Venga va!!!”*

*“UIXXXX!!! Qué nervios”*

Esta estudiante relata de la siguiente manera cómo experimentó esta situación: *“muy nerviosa, ya te digo... recuerdo que faltaba poco para entregar la PEC2, y yo estaba de los nervios, porque nadie se conectaba (...) [finalmente] que me contestara fue un gran alivio para mí, ya me veía sola. Pero esto sólo pasó con una PEC. Me di cuenta que podía confiar en ella”*. Como refleja esta estudiante, en tales circunstancias, constatar la implicación de una de las compañeras contribuyó a establecer un clima de confianza a pesar de las dificultades. Aún así, comportó un descenso del intercambio para la elaboración de la actividad y, por tanto, de la calidad de la misma.

- **Tomar decisiones críticas.** Un ejemplo concreto de esta situación tuvo lugar en un grupo cuyas componentes mostraron un alto grado de implicación. En este caso, ausencia imprevista de un miembro condujo a las otras componentes a solicitar su baja en base a la normativa interna. En esta línea, escriben en el espacio de grupo *“dijimos que el tiempo límite eran 2 días y hoy ya hace 4. (...) Le envió un correo a Iris con copia a todas vosotras y a la consultora, exponiéndole la decisión que hemos tomado”*. Asimismo, en la reflexión grupal de esa actividad mencionan: *“Justo en el reparto de trabajo de la PEC una componente se desvinculó del grupo. Consideramos que la desvinculación de este miembro no ha sido correcta, ya que no avisó al resto del grupo, y también por ello la organización se desequilibró, con la pérdida de 4 días reales de trabajo. La compañera que se ha desvinculado podía haber informado con antelación de su ausencia y hubiéramos podido organizarnos de alguna manera o asumir su tarea hasta que hubiera podido volver a incorporarse al grupo. Desconocemos si la compañera tiene intención de retomar la asignatura, pero consideramos que, después de cómo se han dado los acontecimientos, esta compañera ya no tiene cabida dentro del grupo Fem Pinya”*. No obstante, tras la reincorporación de esta estudiante, en la Reflexión Final del grupo evidencian cómo esta decisión vino motivada por la presión percibida por la entrega de la actividad: *“Sobre la decisión de dejar fuera esta participante, estuvimos totalmente de acuerdo (...) Ahora, en perspectiva, nos damos cuenta que la Coordinadora procedió como lo hizo fruto del poco tiempo del que disponíamos para cumplir las tareas”*.
- **Asumir el trabajo de los compañeros.** Como reflejan las situaciones anteriores, en algunas ocasiones, los otros miembros asumen el trabajo de la persona que permanece ausente.

## 2.4. Abandono de miembros

De acuerdo con Borges (2005), las principales causas de abandono del estudiante que aprende en línea son la escasa o nula información sobre lo que comporta ser estudiante en línea, la ausencia de planificación del tiempo de dedicación y la creencia errónea de que aprender en un entorno virtual cuesta menos esfuerzo que en un entorno presencial. De acuerdo con estas casuísticas, el abandono de los estudiantes se atribuye principalmente a **elementos de carácter personal**, asociados a las características de los estudiantes y no tanto a la dinámica grupal.

El abandono de estudiantes deviene una situación que tiene lugar con frecuencia en los grupos. De los 20 grupos seleccionados, en 4 de ellos uno o más miembros abandonaron la dinámica grupal.

Esta situación conlleva diferentes **implicaciones** en la dinámica en función de diferentes factores.

En primer lugar, la **información** que proporcionan los estudiantes que abandonan la dinámica grupal, deviniendo clave para los miembros que continúan desarrollando el trabajo de equipo. En esta línea, se observan las siguientes situaciones:

- **Abandonos puestos en conocimiento de los miembros.** Si bien conllevan una reorganización de la dinámica con la consecuente inversión de tiempo añadido, estas situaciones se gestionan con cierta rapidez. Asimismo, tal información permite a los otros miembros facilitar su trabajo personal a la persona que pretende abandonar la dinámica, además de animarlo a continuar, mediante su apoyo, ayuda, etc.
- **Abandonos imprevistos,** los cuales suponen una situación de desconcierto en el grupo, además de un retraso importante de la dinámica. Una estudiante evidencia este hecho cuando reflexiona sobre experiencias previas: *“en otros grupos ha sido desastrosa, con muchos nervios, por las desapariciones inexplicables de algunos colaboradores”*. Los siguientes comentarios se recogen en el espacio de un grupo en el cual uno de los miembros permaneció ausente desde el inicio:

*“Lo siento pero creo que si hoy Rosana no se conecta deberíamos ir trabajando pq a este paso se nos acumulará todo para el último día. Pienso que con tiempo nos puede salir un trabajo buenísimo y si lo vamos dejando... ¡¡jinos acabará saliendo un boniato!!!”*

*“Si queréis le envío un mensaje a Rosana... o ¿qué tenemos que hacer?”*

*“La verdad es que no conozco a Rosana pero estoy preocupada porque no es normal que no hayamos sabido nada más de ella, no es normal. Además, le dijimos cómo encontrarnos en el espacio que Guillermina nos ha habilitado para hacer el trabajo... No entiendo nada pero me parece genial que la mantengamos informada, si tal vez le ha pasado algo que la ha mantenido alejada del campus al menos le podemos facilitar la información”.*

*“Espero que os guste... ¿os parece enviar una copia a Rosana para que esté al día?”*

*“Yo no soy partidaria de entregar las cosas el último día pero dado que cada dos por tres se nos ocurren cosas nuevas, propongo esperar hasta mañana para enviar los acuerdos a Guillermina por si acaso se nos ocurre algo más o si Rosana se puede conectar”.*

Estos comentarios evidencian que tales situaciones conllevan retrasos tanto para iniciar la actividad conjuntamente como en la entrega para facilitar al compañero su participación en el grupo. También es evidente la confianza depositada en los miembros en función de su situación personal.

En segundo lugar, deviene relevante el **momento del proceso** en el cual se produce el abandono, así como de la dinámica propia de cada grupo y las relaciones establecidas en él. Como evidencia el último caso mencionado, un abandono al **inicio** del proceso conlleva un retraso y una sensación de desconcierto en los estudiantes; sin embargo, no supone un problema para el grupo en la medida que los participantes pueden organizar la dinámica en función de los miembros disponibles. Si este abandono tiene lugar cuando la **dinámica grupal está avanzada** y el grupo cohesionado puede tener implicaciones más negativas en el grupo. En esta línea, un estudiante evidencia al iniciar la entrevista cómo el abandono de un miembro

tras haber sobrepasado la etapa más dificultosa del proceso desanimó a los miembros que continuaron en el grupo. En sus propias palabras:

*“En mi grupo de cinco, uno lo abandonó ya prácticamente cuando estábamos a punto de acabar, que fue una de mis batallas, pero bueno, uno finalmente lo dejó. (...) yo estuve de coordinador en la PEC4, que era la de implementación, que ha sido la más dura. Digamos que después de hacer la 4, la 5 y la 6 como que todos ya nos lo tomamos un poco más de relax. Yo estuve de coordinador en la 4 y estuve muchas horas al teléfono con Martín, con Tomás y con Diego especialmente porque lo quería dejar: que no dormía por las noches, que estaba afectando a su vida en pareja y bueno, digamos que conseguí que no lo dejase. Pero bueno, yo supongo que estaba quemado de tal manera que cuando ya estábamos en plena pac 5 o justo antes de hacer la reunión inicial de la PEC5 pues me mandó un... la copia de un mensaje; y era la copia del mensaje que había mandado al consultor directamente diciendo que abandonaba la asignatura... que, bueno, esperando que no fuese un problema... o sea, que lo dejó sin volver a consultar: “Si vuelvo a llamar a este tío me va a volver a convencer” y que no. Que consideraba que había estado muy quemado, que la PEC4 había sido muy dura, que aunque se hubiese presentado tal y cual lo suyo como que no... su parte como que no estaba muy bien. Digamos que su parte era un subsistema de mantenimiento en aquella PEC y yo sé que tuve que hacer otra parte. La parte que hizo él, una parte quedó sin hacer. Digamos que la aplicación que entregamos no era operativa al 100%. Y bueno, y se ve que bueno, que él pidió mejor hacerla en otro semestre, volver a empezar de cero y tal y cual. Y yo le decía que era un error porque ahora estaba en un buen grupo y que tal y cual y que la gente estaba apoyándole y ayudándole en lo que le hiciese falta... pero bueno, al final se ve que su manera de relajarse pues fue un viernes por la noche enviando este mensaje y la copia era que el sábado se había ido a la piscina con sus niñas y su mujer y tranquilo y tal y cual... y que evidentemente agradecía a todos... pero bueno, yo considero que habíamos pasado la parte más dura de la asignatura... y por eso es una batalla perdida”.*

Más adelante, el mismo estudiante explica que el abandono del compañero:

*“Fue una sorpresa, de entrada, porque digamos nos lo habíamos currado un poco entre todos durante la PEC4 para que no lo dejase y de hecho no lo había dejado. Oficialmente hicimos la entrega en grupo. Estábamos orgullosos de que pudimos hacer la entrega. (...) fue una sorpresa. Mandó la copia del mensaje que había enviado al consultor, o sea que no nos dio opción a nada. Y bueno, estuvo ausente no sé, no recuerdo, pero unos 20 días que no contestaba a nada, ni teléfono ni nada, o sea, ausente totalmente y después ya no, ya podía hablar. Yo pude hablar con él por teléfono y me dijo: “lo tenía que hacer porque estaba muy quemado y en estas condiciones no puede ser y ya estaba afectando a mi vida personal” [y el grupo] bueno, respetando y repartiendo tareas de lo que quedaba... menos mal que las dos PECs que quedaban eran pues digamos que un poco... más sencillas o menos... o no quisimos profundizar tanto ya debido al desgaste porque a ver... de profundizar seguro que se podía haber hecho más. Si no recuerdo mal creo que sacamos un par de “C” ya en las dos últimas. Pero bueno, el objetivo era llegar al final. Haber hecho la cuarta y llegar al final, ése era el objetivo. La lástima fue que no hubiésemos llegado los cinco. (...) fue un sentimiento de impotencia pero... un sentimiento de impotencia con el deber cumplido, haciendo lo máximo dentro de lo que nos conocíamos”.*

Efectivamente, los **resultados individuales disminuyeron** en las siguientes prácticas aún y ser actividades que requerían menor esfuerzo. Sin embargo, en otras ocasiones, esta situación **puede devenir un elemento de cohesión** entre los miembros. Un estudiante evidencia este hecho cuando afirma que *“a mitad de proyecto dos de los componentes dejaron de participar sin saber la razón de ello. No obstante, esto ha sido un elemento que a las personas que continuábamos nos ha impulsado a seguir adelante, con más carga de trabajo, pero también como un reto más que superar”*.

En tercer lugar, la **experiencia de los miembros** varía su vivencia del abandono de miembros. Un docente argumenta en esta línea que los estudiantes expertos *“Se sorprenden pero, bueno, se lo toman... no se sorprenden demasiado tampoco. (...) Cuando llegan a la asignatura han salido del*

pelotón, ¿no? Y a lo largo de este camino han visto de todo. Un abandono no les impacta. Lo que les preocupa es que no les afecte". No obstante, en los datos recogidos las referencias al abandono de miembros aparecen con independencia del grado de experiencia de los estudiantes. Si bien es cierto que no deviene una situación nueva o inesperada para los miembros, supone un punto de inflexión en función del momento en el cual acontece y la información proporcionada por los estudiantes que abandonan la dinámica. Asimismo, el procedimiento de gestión de estas situaciones es similar en grupos formados por estudiantes expertos o novicios, si bien los primeros tienden a seguir avanzando en la dinámica, mientras que los segundos pueden detenerse.

En cualquier caso, como argumenta un docente el abandono de un miembro *"Siempre es un trastorno porque contabas con más gente"*. De hecho, todos los estudiantes en cuyo grupo abandonó un miembro hicieron referencia a este hecho en el transcurso de la entrevista. Consecuentemente, esta situación comporta una **reorganización** del grupo, tanto de los contenidos como del procedimiento y, por tanto, una **mayor inversión de tiempo**.

De acuerdo con las investigaciones en el ámbito, las cuales han sido tratadas anteriormente al *Contextualizar* nuestra investigación, se evidencia que la dimensión **social deviene clave en situaciones de abandono**. En esta línea, se destacan los siguientes elementos:

- La **cohesión grupal** fomenta que todos los miembros avancen de manera conjunta. En palabras de una docente *"gracias a esta relación social que se crea, que van consolidando al grupo, y que todos tienen muy claro que "aquí salimos todos adelante". Y... "tú no te tiras atrás porque todos te ayudamos"*. Al mismo tiempo, estas situaciones refuerzan la identidad grupal. En esta línea, en el espacio asíncrono de un grupo se recoge *"Te he enviado copia del mensaje que he enviado a Sabina... me sabe muy mal... pero nosotras podemos ir haciendo los trabajos y por poco que vaya interviniendo ella, si Guillermina tiene en cuenta la situación creo que podemos salir adelante las 3"*. En el caso de este grupo, las dos personas que continuaron mantuvieron informada permanentemente a la persona que abandonó la dinámica para facilitar su posible reincorporación.
- La **motivación individual** se convierte en un elemento clave para la continuidad de todos los miembros. Como afirma un estudiante: *"La motivación la tienes que llevar ya puesta. No es un grupo presencial que se pueden abrazar dos personas: venga ánimo... no, no. Esto empieza muy frío y uno tiene que estar motivado uno mismo. Y si uno está motivado, puede que con el tiempo, si alguien decae pues consigas motivarlo tú, ¿no?"*. Al mismo tiempo, los estudiantes remarcan la importancia del **apoyo y ayuda** a estos miembros para continuar adelante. Un estudiante argumenta en esta línea *"hubo momentos bastante críticos en los que un integrante del grupo anunció que iba a abandonar la asignatura. Finalmente conseguimos animarle y con un poco de ayuda entre todos retomó el curso de la asignatura"*. El mismo estudiante relata de la siguiente manera cómo consiguieron que el miembro que había anunciado su abandono continuara en el grupo:

*"Recuerdo que me comentó a mí personalmente que iba a abandonar la asignatura (estábamos a algo más de la mitad del cuatrimestre, en la PEC4 en el que hay que hacer un desarrollo en Java un tanto complejo), en ese momento yo era el coordinador del grupo y le animé a que continuase (lo hubiera hecho igual aunque no hubiese sido el coordinador), le argumenté que ya llevábamos la mitad del semestre y que las notas habían sido muy buenas, que a pesar de que se trataba de la PEC más importante que por mal que la hiciera, la media de su nota seguiría siendo aprobado, además me ofrecí a echarle una mano en la parte de programación de su Subsistema, al final pudo ella solita sin mi ayuda y aunque le bajó algo la nota se salió con la suya"*.

El Anexo 19 corresponde a un extracto de una conversación síncrona de este grupo y evidencia que en estos momentos los miembros suelen atender los sentimientos de los compañeros reforzando la idea de grupo, ofreciendo ayudas y dedicando un tiempo a la motivación y ánimo. Este hecho, más allá de si las ayudas son o no llevadas a cabo, deviene un estímulo clave para estos miembros. Como advierte un estudiante respecto al miembro que anunció su abandono: *“luego siempre me ha agradecido mi ayuda y eso que sólo fue moral porque al final no tuve que ayudarle en su trabajo”*.

Otro ejemplo en esta línea lo encontramos en el espacio asíncrono de otro grupo, en el cual se recogen los siguientes comentarios:

*“Siento muchísimo lo que tengo que decir. De hecho, me avergüenza aunque en realidad no depende de mí. Ya hace unos días que comenté al consultor las dificultades serias que me han surgido para seguir el ritmo que marca el curso. (...) Os pido perdón y os aseguro que lo he intentado.*

*P.D: Os quiero decir que estaba muy contenta, contentísima por el grupo del que tenía la suerte de formar parte”.*

*“No te desesperes. Yo llevo días que duermo poco, voy medio zombi durante el día y tengo un bicho pequeño en casa que no para y encima desde que hemos empezado a estudiar, se ha puesto enfermo dos veces y en el trabajo tampoco paro (maldita ley de Murphy). El semestre que viene sólo me matricularé de una asignatura. He hablado con las compis, seguro que te dirán algo. Haz el trabajo que buenamente puedas o la que se te dé mejor. Nosotras en lo que podamos te ayudaremos”.*

*“¡Yo también me arrepiento de haberme matriculado en tres! ¡Seguro que encontramos una solución!”*

*“Te agradezco tu honestidad. Si necesitas ir a un ritmo más lento durante un tiempo o cambiar alguno de los acuerdos iniciales del grupo, podemos hablarlo entre todas. En los grupos las personas van a diferentes ritmos pero no es indicador de trabajar menos y las fuerzas de todos es lo que lleva a enriquecer al grupo. Mañana puede ser que sea yo la que necesite bajar el ritmo y no quisiera llegar a la conclusión de dejar la asignatura, confío que entre las del grupo lo pudiéramos solucionar para que el trabajo de grupo saliera adelante.*

*Me gusta jugar con los colores así que te mando mi ¡ÁNIMO, JULIA!”*

En el caso de este grupo, añaden los siguientes acuerdos a sus normas grupales en función de la situación vivida:

**“Cláusula añadida 1**

*Cuando algún miembro del grupo lo plantee y de común acuerdo, las funciones dentro del grupo se reestructurarán y la persona que lo necesite puede quedar temporalmente liberada de su cargo y participar del trabajo haciendo una tarea de apoyo en la medida que pueda.*

**Cláusula añadida 2**

*Si algún miembro del grupo se da de baja a lo largo del curso, el resto de miembros se redistribuirán las tareas”.*

Asimismo, a partir de este momento, refuerzan las expresiones de **motivación** así como elementos de **identidad grupal**. En esta línea, un miembro escribe en el espacio de grupo *“Ánimos, macedonianas”<sup>76</sup> terribles, que esto sólo ha hecho que empezar”*.

Si bien en algunas ocasiones estas situaciones se gestionan de manera privada, cabe remarcar que todos los grupos en los cuales algún miembro alertó sobre la posibilidad de abandonar la dinámica, los otros miembros intentaron establecer mecanismos para evitarlo. Asimismo, en

<sup>76</sup> Nótese que el nombre del grupo al cual pertenece este pasaje es “Macedonia”.



aquéllos en los que el miembro abandonó sin informar a los compañeros, se intentó facilitar su participación.

## 2.5. Predisposición para la colaboración y la negociación

La predisposición para la colaboración y la negociación hace referencia, en palabras de una estudiante al *“talante de las personas, la capacidad de diálogo”*. En esta línea, la comunicación abierta alude a la creación de un ambiente en el que cada miembro del grupo se sienta **libre** para expresar sus opiniones; esto es, un contexto que fomente **intercambiar y contrastar** los diferentes puntos de vista.

La comunicación abierta implica que los miembros adoptan una **actitud receptiva y dialogante**. Como afirma una docente *“Las personas que suelen ser abiertas, poco dogmáticas, que suelen relacionarse de una manera agradable no tienen problemas en el trabajo en grupo”*. Los docentes coinciden en que, en general, estas personas *“son capaces de no buscar el conflicto con auténticas tonterías, sino que son capaces de dialogar de una manera madura”*. En este aspecto, se destaca el **respeto** a las opiniones de los compañeros y la **valoración** de las diferentes aportaciones. Como hemos evidenciado anteriormente al analizar los factores asociados a la dimensión social perceptible, la comunicación abierta favorece el surgimiento de una atmósfera positiva de trabajo y el sentimiento de pertenencia al grupo.

Asimismo, los datos evidencian que cuando algún miembro adopta una posición cerrada se puede llegar a **generar un conflicto interno**. Los siguientes comentarios de estudiantes y docentes evidencian este hecho:

*“Si hubiese habido una persona de ideas cerradas que hubiese querido imponer su opinión por encima de las demás (...) o que no hubiese aceptado las críticas o consejos para mejorar el trabajo (...) supongo que hubiésemos tenido un problema”.*

*“Si alguien impone o alguien marca o alguien exige, ya no se trabaja igual que si alguien te propone o no sé, o se ofrece a hacer un cambio”.*

*“Más bien las interacciones así más negativas de determinados grupos se dan por el hecho de querer imponer determinados aspectos o determinadas opiniones: “se hace de esta manera o sino yo no veo que se pueda hacer de otra manera”. Entonces eso crea malestar en el grupo. O cuando alguien hace una determinada aportación que aunque sea... aunque no sea de forma despectiva, pero se invalide de alguna manera esa opción”.*

Los docentes coinciden en que las personas que muestran una actitud cerrada *“te acaban enviando mails explicándote toda su problemática personal. Suelen ser personas que no tienen el problema directo con el grupo de trabajo o con la asignatura, sino que están llevando una carga de tensión o de lo que sea que hace que a veces exploten donde no deben explotar”*. Como se desprende de este comentario, tales situaciones tienden a asociarse a **situaciones individuales complejas**.

Cuando en un grupo alguno de los miembros adopta una posición cerrada respecto a la comunicación, las repercusiones en la dinámica apuntan hacia diferentes **implicaciones**. Por un lado, en el **proceso de aprendizaje** más allá de los resultados obtenidos. Una estudiante evidencia este hecho cuando reflexiona sobre el trabajo en grupo realizado en otra asignatura *“El de Desarrollo I, en cambio, ha sido poco exitoso a pesar de la buena nota obtenida. Se estableció una dinámica mala entre nosotros, había una persona conflictiva que daba órdenes y juzgaba el trabajo de todos, no aceptaba sugerencias, se las tomaba como ataques personales”*. Por otro lado, puede ocasionar el **abandono** de los miembros o la **disolución** del grupo. En palabras de una estudiante: *“Era un trabajo dictado por sólo una persona y finalmente no me apeteció seguir con la*

*dictadura y preferí hacerlo sola, aunque suspendiera. Ese grupo se rompió debido a que otras personas tampoco querían la dictadura impuesta y también lo abandonaron”.*

Estos datos coinciden con las investigaciones realizadas por Bará y Domingo (2005), quienes concluyen que la tensión y las actitudes defensivas aumentan cuando:

- Se impide que las personas expresen sus ideas.
- Algunos miembros no quieren escuchar o rechazan la validez de las ideas de los demás.
- Las personas sienten que están siendo juzgadas o evaluadas por los demás.
- Algunas personas actúan o hablan con superioridad.
- Los individuos no confían lo suficiente en el grupo como para compartir sus sentimientos o ideas.

A estas situaciones se añaden las malinterpretaciones asociadas a una comunicación poco clara o carente de otros referentes visuales que ayuden a interpretar el texto.

Como advierten Bará y Domingo (2005), en este contexto tiene lugar una disminución de las contribuciones, intercambio de ideas y el hecho de mantener una actitud positiva. En consecuencia, el sentimiento de grupo se desvirtúa. Efectivamente, la comunicación cerrada **se asocia al ambiente e identidad grupal** desde un punto de vista negativo. No obstante, como apunta una docente, estas situaciones, **asociadas frecuentemente a grupos artificiales o que han requerido un período de tiempo importante para su formación**, pueden **reforzar la cohesión grupal** entre los estudiantes implicados en la dinámica. En sus propias palabras *“también se da mucha relación social en los grupos donde hay personas conflictivas porque entonces eso hace que (...) las otras personas hagan un bloque en común, y entonces se da una cohesión entre las otras personas que a veces es curioso cómo un elemento distorsionador llega a hacer que a lo mejor... si se hubieran relajado más, porque suele ser en los últimos grupos y de los más problemáticos, tiran hacia adelante como por reacción ante este elemento más distorsionador. Entonces entre ellos también hay mucha más compenetración. Entonces a mí eso ya no me llega tanto pero se adivina porque me pueden enviar mensajes “Fulanita y yo hemos hablado de...” entonces ves que ha habido mucha más relación fuera de lo que ya es el espacio de grupo en relación a comentar la jugada y, claro, eso da pie a que haya más comunicación entre ellos y terminen relacionándose entre ellos personalmente”.*

## 2.6. Grado de efectividad de la interacción

El grado de efectividad hace referencia a las **estrategias comunicativas** en entornos virtuales. Como sugieren Guitert y Giménez (2000), en la interacción electrónica “es importante poder conseguir un **sistema rápido y ágil**, que no suponga un coste de tiempo y energía añadido sino que favorezca y dinamice el funcionamiento y la tarea del equipo”.

Sin embargo, el intercambio que tiene lugar en los espacios grupales no siempre resulta un sistema claro y efectivo. En algunas ocasiones, la falta de estrategias comunicativas deriva en un **volumen elevado de intervenciones**, generando confusión, acumulaciones o retrasos e, incluso, puede repercutir negativamente en la calidad de la actividad. Un docente alude a este hecho cuando afirma *“a veces los resultados no son tan buenos como esperabas. A veces pasa que grupos que han estado discutiendo, discutiendo y discutiendo... te presentan un trabajo que es más bien flojo”.*

Un elemento importante en relación a la efectividad de la comunicación hace referencia a los **desacuerdos** que pueden surgir entre los miembros **o malentendidos**, es decir, situaciones en

las que se identifican discrepancias o aspectos que han sido malinterpretados. De manera general, la falta de estructuración o claridad de exposición de la intervención o el intercambio de un volumen elevado de contribuciones devienen las principales causas de los malentendidos en los grupos. Una estudiante evidencia la sensación de confusión generada por una discusión entre algunos miembros al exclamar *“¡¡Qué lío hay por aquí!!”*. Estas situaciones son frecuentes en la comunicación **síncrona**, en la que se tiende a entremezclar ideas y propuestas, generando una conversación desestructurada que puede causar cierta confusión o, incluso, diferencias en la interpretación de los temas tratados. El Anexo 20 recoge una discusión generada en el espacio asíncrono de un grupo en relación a este hecho.

Los datos evidencian que estas situaciones son habituales en los grupos con independencia de su experiencia y perfil del estudiante, siendo muy frecuentes en aquéllos con un alto nivel de implicación.

Siguiendo a Duval Smith (2003) el conflicto no es en sí algo malo ni la armonía algo bueno. Efectivamente, estas situaciones generalmente no representan un conflicto para el grupo. Los datos evidencian que, lejos de resultar un problema, las discrepancias o la divergencia de puntos de vista **se reciben positivamente** entre los estudiantes, contribuyendo a reforzar la identidad de grupo. Un estudiante escribe en el espacio de debate grupal ante la diversidad de opiniones entre miembros *“está bien que haya debate, esto da pie a una mejor integración al grupo y a la PEC. ¡¡Ánimos a todos!!”*.

El aspecto clave de estas situaciones recae, por tanto, en **cómo son gestionadas** por el grupo. En general, los estudiantes adoptan una **actitud respetuosa** tanto para exponer una discrepancia o malentendido como para discutirla o solucionarla. Algunas fórmulas utilizadas por los miembros son: *“no te sepa mal, pero...”*, *“con todos mis respetos...”*, *“si no lo he entendido mal...”*, etc. Asimismo, los estudiantes tienden a evidenciar su disconformidad en base a **argumentaciones** consistentes. Asimismo, se evidencia la importancia de minimizar el tono del mensaje a través de **expresiones no verbales**. Un estudiante argumenta en este aspecto *“A veces... utilizamos emoticones. Si alguien decía algo un poco rudo, digamos, pues ayudaba el emoticono de después”*.

Además de la gestión de desacuerdos o malentendidos, otro elemento destacado en relación a la efectividad de la comunicación es el **uso de expresiones sociales**. Anteriormente hemos señalado que tales **expresiones** y, concretamente, las asociadas a aspectos personales pueden resultar un detrimento para el aprendizaje en la medida que suponen una **inversión de tiempo añadida** a la configuración de la actividad. Asimismo, pueden **desestabilizarla o frenarla**. Un docente argumenta en este aspecto: *“está claro que un grupo que en lugar de hacer el trabajo se dedican a hablar de fútbol o de lo que me ha pasado no funciona”*. Un estudiante advierte que *“Yo al principio hago lo mínimo de agradecer porque es que si no lees mensajes de “acabo de tener un hijo”; “ah, enhorabuena”, “otra enhorabuena”... y dices “¡Dios mío!””*.

No obstante, como señala una docente, los estudiantes utilizan en ocasiones los espacios grupales *“como terapia colectiva”*. La misma docente evidencia cómo esta situación puede ser percibida de manera positiva por los estudiantes, favoreciendo la dinámica; otras veces, los miembros recurren al docente para alertar del abuso de este tipo de intercambios. En sus propias palabras: *“Ha habido momentos que los estudiantes expresan que hay un estudiante que se queja de que otros se han aprovechado demasiado [de los comentarios sociales]. O hay otros que a lo mejor piden más normativas o más reglamentaciones, más dirección por mi parte en este caso y luego hay otras que no, que están contentos y que al contrario, hacen un vínculo entre unos y otros”*. En esta línea, puede suceder que los estudiantes utilicen la comunicación social como **estrategia para**

**evadir la realización del trabajo.** En palabras de una docente: *“En el caso de este grupo, era una excusa para no ponerse en seguida. Era mucho más cómodo explicar qué estás haciendo y compartirlo con el grupo, es decir, debemos hacer ver a veces que hay algunas personas, pocas, eh, pero hay personas que creen que “estudiar en la UOC es conectarme al Campus”. (...) Entonces hay personas que tienen mucha más necesidad de compartir el tiempo realmente que de trabajar, ¿no? Y entonces no creo que fuera culpa de la interacción social que no realizasen el trabajo sino que un poco suplían el... “quiero que quede constancia de que me conecto” haciendo esta relación social aunque realmente no avanzaban el trabajo porque tampoco parecía que hubiera muchas ganas de avanzar el trabajo”.*

## 2.7. Seguimiento de la planificación

El seguimiento y cumplimiento de las tareas asignadas asociadas a los plazos señalados en la planificación grupal tiene **implicaciones importantes en la dimensión social**. Efectivamente, por un lado, el seguimiento de la planificación asociada al compromiso **incrementa la confianza** entre ellos, teniendo en cuenta que les permite corroborar la implicación de todos los miembros. Por otro lado, el seguimiento de la planificación implica **trabajar de manera constante**, fomentando un ambiente de trabajo positivo e informal.

En consecuencia, el principal problema asociado tiene lugar cuando **alguno de los miembros no es responsable respecto al seguimiento de la planificación**. Un docente comenta en este aspecto: *“los estudiantes de la UOC yo creo que uno de los problemas que a veces tienen, es que se angustian porque hay alguien que no cumple con lo que ha pedido y hace ir mal al grupo”.* Esta situación tiende a derivar en un ambiente negativo de trabajo, basado en la desconfianza y malestar entre los miembros, teniendo en cuenta que, como evidencia un docente *“los grupos que por lo que sea se retrasan en una PEC porque uno de los miembros no ha hecho su trabajo, entonces... ya empiezan los reproches”.* Las expresiones sociales asociadas a estos casos se relacionan con aspectos emocionales con carácter negativo. Cabe remarcar, no obstante, que en muchas ocasiones tales circunstancias se resuelven de manera privada.

Otra situación en relación al cumplimiento de la planificación tiene lugar cuando alguno de los miembros **presenta el contenido** del cual se había responsabilizado el mismo **día de la entrega** de la actividad. Una estudiante relata de la siguiente manera una experiencia en esta línea: *“Se ha llegado al extremo que una persona presentó su parte del trabajo el último día. Entonces sólo tres o cuatro horas para presentar el trabajo e intercambiarlo me parece inconcebible. Es muy estresante, muy estresante porque claro, van pasando las horas, ves que no está la aportación hecha, se ha comprometido a hacerla, entonces empiezan a hacerla los otros integrantes del grupo... es trabajar mal”.* Esta persona continúa explicando que esta situación tuvo como consecuencia una sensación de inseguridad en el grupo que les llevó a duplicar esfuerzos: *“En ese caso, nos encontramos dos personas haciendo la parte de la tercera persona y entonces esa parte se hizo un montón de veces. Es una pérdida de tiempo y una sobrecarga de estrés innecesario porque hay tiempo de hacerlo bien. Pero... es difícil”.*

## 2.8. Asunción de un determinado rol

Algunas propuestas curriculares analizadas contemplan la posibilidad de establecer roles en el equipo, si bien no se especifican cuáles en todos los casos o las funciones asociadas. En general, los estudiantes **valoran** positivamente el establecimiento de diferentes roles, funciones o responsabilidades entre ellos (como por ejemplo, coordinador, portavoz, organizador, moderador, etc.) para desarrollar el trabajo conjunto. Estos roles suelen ir

cambiando o rotando en función de las fases de trabajo en grupo. Un estudiante reconoce que el hecho de asumir diferentes responsabilidades *“fue muy interesante, un desafío. A mí me gustó eso de cambiar roles porque es difícil ver lo que tiene que hacer el otro cuando no te pones”*.

La figura de un **coordinador o líder es la más frecuente** en los grupos, es decir, una persona que, como señala un docente, *“asume de alguna manera la gestión del funcionamiento, de la coordinación del grupo”*. Incluso, este rol tiende a aparecer de manera espontánea en algunos grupos, en los cuales los estudiantes **voluntariamente** asumen el liderazgo. Una estudiante admite que *“en mi caso, me implico tanto... suelto las riendas y entonces organizo yo la dinámica a mi manera y normalmente nadie me protesta”*. En la misma línea, otro estudiante reflexiona sobre la dinámica que habían desarrollado: *“tiré un poco del carro de decir, “bueno, venga, (...) hay que tirar esto adelante y la dinámica del trabajo va a tener que ser así, ¿qué os parece?”. Entonces a partir de ahí pues bueno, pues me imagino que todos tenían más faena, más asignaturas u otras cosas, otros problemas en su momento y dejaron que yo tirase del carro”*. En algunos grupos incluso pueden surgir **diferentes líderes** enfocados a funciones distintas. En el caso de varios grupos, uno de los miembros asumió la organización de los espacios y de la dinámica, mientras que otro, cuyos conocimientos del tema eran superiores, de los contenidos. En este aspecto, un estudiante comenta: *“yo lo que intenté hacer es un poco guiar a la gente (...) intentando poner algunas ideas”*, a la vez que reconoce que otro miembro del grupo *“era el que tiraba del carro de los demás”*.

Un estudiante advierte que cuando el rol de coordinador es muy marcado su **influencia en la dinámica** deviene muy significativa. En esta línea, afirma que el desarrollo del trabajo *“depende mucho de los coordinadores. O sea, el que su parte de coordinación consigue que el grupo esté unido, animar al grupo a trabajar, conseguir que estén motivados... es el coordinador el que se lleva el gato al agua. Y de hecho el coordinador que en ese sentido mete la pata, pasa de todo... obviamente no arrastra al grupo a que se involucre en nada porque el siguiente coordinador obviamente no te va a exigir responsabilidades y tú no las vas a dar. Entonces yo creo que todo pasa por la labor de coordinación que a priori parece de poca importancia pero que respecto a la dinámica del grupo me parece que es vital”*.

Como se desprende de este comentario, el líder o coordinador desempeña un importante papel en relación al **proceso de aprendizaje** en el grupo, así como una **función social**. Como señala un docente, la persona que ejerce de líder tiende a ser *“una persona muy constante y muy comprometida con lo que hace. Es decir, si hace una determinada cosa la hace y además la quiere hacer bien. Entonces todos los miembros del grupo pues los arrastra un poco (...) y muchas veces a determinados estudiantes les puede parecer que juntarse con estos que son algo más líderes o que tienen más conocimientos les puede ir un poco mejor, pero entonces lo que ven es que, de alguna manera, también los empuja a tener que forzar mucho más de lo que realmente a lo mejor hubieran querido”*. En este sentido, una estudiante evidencia cómo el hecho de contar con una persona capaz de motivar a los miembros y favorecer el intercambio presenta implicaciones importantes en su proceso de aprendizaje: *“yo soy muy individualista, lo repito mucho y lo recalco porque soy así. Me gusta más hacerlo todo a mi gusto, a mi manera, pero... sí que es verdad que cuando los grupos han sido gente que por ejemplo tiene ganas, que se les nota que tienen ganas, que te dicen, venga Macarena, tú haces este punto, tú haces el otro, tú no sé qué,... y mañana nos ponemos y ponemos el siguiente punto, pues es mucho mejor que no, que cuando dicen... bueno, tú tienes que presentar tal punto, tal punto, tal punto... el día tal lo tenemos que tener hecho y lo juntamos todo en el último momento y fuera. La verdad que se aprovecha mucho más la PEC cuando lo haces con un líder motivado”*.

En esta línea, se pone de manifiesto que el hecho de contar con una persona que dinamice y motive al grupo puede resultar **clave en momentos críticos e incluso prevenir el abandono** de algún miembro. En palabras de este estudiante: *“Todos los demás a veces tuvimos un momento de*

*“uffff no tengo ganas” y él siempre, como siempre tenía ganas... que esto también... creo que le dije por e-mail en plan “gracias porque si no fuera por ti que tiras del carro, no... hubiera pasado olímpicamente. Hay veces que no tengo ganas”. Y él: “veeeenga”... te obligaba. (...) Y eso pues, mira, hace falta. Una de las ventajas también del trabajo en grupo y no hacerlo solo. En ese momento no lo hubiera acabado tal vez o “bueno, ya lo haré” y en cambio con él era más “venga, pues venga, vale, me pongo””.*

En este sentido, los líderes o coordinadores tienden a ejercer un rol de **“cohesionador del grupo”**. En este aspecto, se evidencia que bajo este papel, los estudiantes tienden a utilizar más **frecuentemente expresiones de carácter social**, tales como animar o motivar, facilitar o fomentar la colaboración, ayudas, referencias a los compañeros, etc. En el caso de un grupo concreto, el Gráfico 8.2 ilustra a partir de un caso concreto cómo la persona que ejerció de manera natural el rol de líder (correspondiente al 1) utilizó con más frecuencia expresiones sociales que los compañeros (2, 3 y 4).

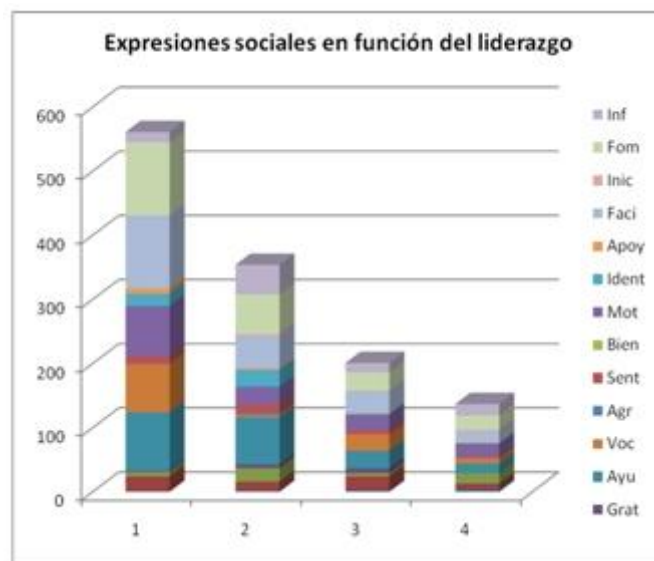


Gráfico 8.2. Expresiones sociales en función del liderazgo.

Esta situación es todavía más evidente cuando el rol de líder o coordinador varía entre los miembros en función de las fases del proyecto. En el Gráfico 8.3 se muestra el uso de las expresiones sociales codificadas cualitativamente de un grupo cuyos miembros presentan un alto grado de implicación en relación al desarrollo de las PECs y liderazgo de cada participante. La asunción del rol de líder coincide en todos los casos con el volumen más elevado de expresiones sociales registrado. Si bien el estudiante 3 realizó la labor de líder en la PEC1, utilizó más frecuentemente expresiones sociales durante el desarrollo por circunstancias específicas. Sin embargo, se constata que en la PEC1 en la cual realizó la labor de coordinador registra el valor más elevado de expresiones sociales.

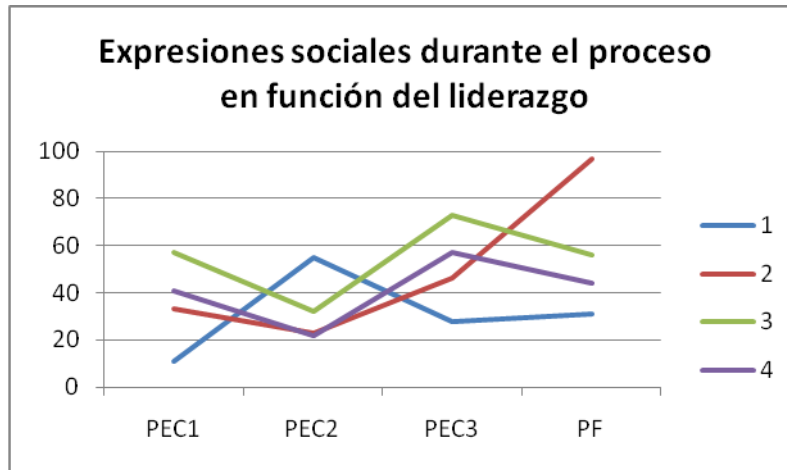


Gráfico 8.3. Expresiones sociales durante el proceso en función del liderazgo.

Sin embargo, el nombramiento de una persona coordinadora o un responsable de un aspecto concreto puede tener algunos **efectos negativos** para la dinámica.

En primer lugar, puede repercutir en un desequilibrio de implicación y participación, es decir, en una **falta de equidad** entre los miembros. Una estudiante reconoce que la existencia de un coordinador “*me hace ser todavía más gandula. Lo veo más negativo que positivo (...) si hay una persona que hace de líder, yo me desentiendo más, la verdad*”. En esta línea, puede suceder que se relegue parte de la responsabilidad grupal en esta persona. Por ejemplo, en el espacio de un grupo se recoge la siguiente afirmación: “*Pienso que si esperamos a quedar en el chat no llegaremos a tiempo. Por nuestro bien, debería ser Pablo como líder del grupo quien decida las tareas para cada uno*”. En el caso de la dinámica de este grupo, la cual focalizó en la figura del líder, se aprecia una diferencia importante en la comunicación de los miembros. La Tabla 8.2 evidencia a partir de las expresiones sociales codificadas en un grupo que la persona que ejercía de coordinador (A) asumió muchas de las tareas de gestión del grupo, traducándose en un volumen superior de mensajes, así como otras funciones sociales: motivar, facilitar y fomentar la colaboración, etc.

MIEMBRO	Contr.	Refer	Disc	Grat	Ayu	Voc	Agr	Sent	Bien	Mot	Ident	Apoy	Faci	Inic	Fom	Inf
A	55	31	2	3	40	25	0	11	3	16	15	1	63	5	51	28
		101					45					120				
B	25	9	1	2	15	5	0	6	1	4	4	3	14	2	15	29
		32					15					34				
C	19	4	5	4	5	6	1	2	0	2	2	1	1	1	2	7
		24					7					5				
D	31	2	4	1	7	7	0	2	0	7	6	3	14	0	14	14
		21					15					31				

Tabla 8.2. Comparación en el uso de las expresiones sociales entre miembros en función del liderazgo.

En segundo lugar, en función de la naturaleza de los roles asignados y su planteamiento puede derivar en un **individualismo** o división de tareas. Si bien es frecuente encontrar en los grupos afirmaciones como “*aunque haya responsables de cada apartado, esto no quiere decir que sólo tengan que hacer ellos sino que debemos hacerlo entre todos*”, a la práctica, el establecimiento de personas responsables de apartados o contenidos suele implicar una división seccionada de tareas, trabajando y versionando únicamente la parte asignada.

Por último, puede provocar situaciones de **nerviosismo** o, incluso, **retrasos** en la dinámica. Por ejemplo, un grupo consensuó desde la primera actividad que el ejercicio de un rol debía ser

asumido por una única persona. Respetar el rol de un estudiante que informó ausentarse durante un período de tiempo, junto con la dificultad de la actividad, conllevó una petición de aplazamiento en la entrega de la actividad, además de una sensación de nerviosismo en los miembros. Posteriormente, los miembros plantean en el espacio grupal los siguientes cambios en las normas de funcionamiento del grupo: *“definir más claramente los roles y señalar que aunque cada una ejerza un rol no quiere decir que en un momento dado pueda ayudar, si es necesario, a otro miembro, bien porque éste no diga nada o porque hay una situación crítica, como podría ser la que se ha dado este fin de semana con el rol de portavoz”*.

## 2.9. Gestión de la información

El proceso de gestión de la información, esto es, **cómo se realiza el intercambio** del contenido relacionado con la actividad colaborativa, es clave en un medio virtual, pudiendo presentar importantes implicaciones en el momento de entrega.

La gestión de la información requiere un sistema de intercambio **transparente** (Guitert y Giménez, 2002), esto es, compartir o poner en conocimiento de los miembros todas aquellas acciones, propuestas, comentarios, nuevas versiones de documentos, etc. relacionados con el proyecto. Esto implica que todos los participantes disponen de la misma información del trabajo o comunicaciones con el docente y conocen en qué trabajan exactamente los compañeros. Esta situación genera, en sí misma, una sensación de confianza en los miembros.

Un sistema de intercambio **claro y estructurado** respecto al uso de las herramientas **optimiza el tiempo y evita malentendidos o conflictos** entre los estudiantes. Por ejemplo, un grupo refleja una falta de transparencia en la siguiente situación: uno de los miembros actúa de manera individual, sin dejar constancia en el espacio compartido y envía al espacio del aula un documento del grupo; de esta manera, otro miembro comenta: *“Acabo de ver que Ana envió las reflexiones grupales al foro el día 23-12-07. Lo he leído y veo que es lo presentado en el Proyecto. Quizá no responde de manera muy directa a las preguntas propuestas para hacer la reflexión final. Podemos dejar esta reflexión o modificarla en función de las últimas aportaciones. ¿Qué creéis?”*

En un sistema virtual, **facilitar la gestión de la información** es clave. De hecho, las acciones o expresiones asociadas a facilitar la colaboración entre los miembros son, a la luz de los datos expuestos en la presentación de la *Dimensión social visible* unas de las **más frecuentes**. Efectivamente, cuando la comunicación e intercambio de información tiene lugar mediante texto, la estructura y claridad, así como todas aquellas indicaciones que optimizan el tiempo invertido facilitan una **dinámica fluida y el surgimiento de un ambiente distendido**. En esta línea, los datos resaltan la importancia de **especificar las aportaciones o cambios realizados** en la información que se intercambia en el grupo, ya sea desde el propio documento o desde el espacio de comunicación. Asimismo, destacan algunos elementos como el **“Control de cambios”, la organización del repositorio de ficheros y el sistema de aviso** de introducción de cambios. En esta línea, algunos grupos establecen un sistema de aviso en el contenido de los documentos, mientras que otros utilizan el Asunto de las intervenciones para especificar cuándo comienzan a modificar una versión y cuándo finalizan.

Atendiendo a estos elementos, las principales **situaciones** conflictivas identificadas en esta línea aluden a **sistemas de intercambio de información desestructurados y poco sistemáticos**. Concretamente, se distinguen dos circunstancias relacionadas con este aspecto: problemas con el sistema de versionado de ficheros y duplicados.



Por un lado, los problemas ocasionados por **sistema de versionado de ficheros poco efectivos** son frecuentes en los grupos con independencia del perfil y grado de experiencia del estudiante. Una estudiante experta argumenta que el trabajo en grupo virtual *“desde mi punto de vista tiene un problema. Cuando el trabajo ya está bastante avanzado, se puede dar el caso que varios compañeros trabajemos sobre la misma versión y al colgar el trabajo siempre hay dudas de cuál es el último y cuál tiene todas las aportaciones”*. Una estudiante escribe en el espacio grupal en esta línea *“Sabina, lo que has hecho está muy bien, pero tenías que modificar el último documento que envié, ya que en los otros no estaban los pies de pág., etc. ¿Lo harás tan pronto como puedas?”* En el caso de otro grupo, se lee en el espacio de comunicación el siguiente mensaje:

*“Creía que las modificaciones las haríamos todas sobre el mismo documento; de esta manera, se irían añadiendo al mismo **todas** las modificaciones.*

*Lo digo porque creía que el documento que se modificaría, tras lo que ha colgado Iris, sería el que he colgado yo, que ya incluye mis modificaciones, las de Iris y, ahora, debería incluir también las de Juana . De esta manera, sólo abriendo un solo documento tendríamos la posibilidad de ver las aportaciones de todas.*

*Corregidme si me equivoco, chicas. Porque ahora, lo que debería hacer yo sería volver a copiar mis modificaciones en el último documento modificado (el de Juana), con lo que me toca duplicar el trabajo.*

*No es que me suponga ninguna molestia, sólo quiero que ahora, que estamos en los inicios de nuestra colaboración, estipulemos cuál será el procedimiento cuando se tengan que añadir aportaciones. Y lo digo desde el "buen rollo", por supuesto. Creo que es mejor aclararlo ahora, que estamos empezando; una vez que lo tengamos más claro, el resto de PECs será coser y cantar, ¡seguro!”*

En esta línea, se evidencia que el sistema de intercambio ha de ser **práctico y sencillo desde el inicio**, esto es, que no suponga una inversión de tiempo añadido. Una estudiante de un grupo, tras experimentar diferentes sistemas concluye en su espacio de grupo: *“en caso de que tengamos que trabajar en un mismo fichero, he puesto que se creará una carpeta de modificaciones (ya que es lo que hemos hecho en esta primera PEC) y el nombre de los archivos que se guardarán será nombre del fitxero\_nombre de quien lo modifica\_nº de versión.doc. He optado por redactarlo así porque creo que, dentro de las modificaciones, no es necesario que los archivos contengan el nombre de la persona que lo hizo en primera instancia, con el nombre de quien lo modifica al final y el número de versión creo que será suficiente. De todos modos, lo que nos dejará más claro cuál es la versión que corresponde será el número de versión”*.

En algunos casos, los miembros utilizan **el espacio de comunicación asíncrono para intercambiar ficheros**. Si bien algunos reconocen que *“es más rápido”* que almacenar la información en el repositorio destinado a tal fin, otros evidencian una falta de sistematización en el espacio destinado a tal fin. En esta línea, un estudiante escribe el siguiente mensaje en su grupo:

*“Adjunto más aportaciones de la PEC. Lo cuelgo aquí por diferentes motivos:*

*1 .- en el espacio de ficheros ya es un lío, como hemos ido cambiando el nombre del archivo no sigue ningún orden lógico :( (si deseáis continuar colgando en la sección archivos sería interesante que nos pusiésemos de acuerdo con la estructura del nombre)*

*2 .- a mí me va bien porque en seguida veo la banderita roja de que hay cosas nuevas, he pensado que quizás a vosotras os iría también bien, y me parece que es más rápido”*.

Otro aspecto relacionado con el intercambio de ficheros hace referencia a la **compatibilidad entre archivos** atendiendo al programa o versión utilizado. En esta línea, es frecuente que los estudiantes no puedan abrir los ficheros de los compañeros. Un miembro de un grupo reconoce haber experimentado dificultades *“con la práctica tres, que era la que se hacía con las*

hojas de cálculo. Ahí sí tuvimos problemas porque como trabajamos con versiones diferentes del Office, había... Yo, por ejemplo, trabajo con el Office 2007 y mis compañeras no trabajan con una versión tan actual. Entonces claro, yo era la encargada de hacer... bueno, me ofrecí yo a hacer las fórmulas y tal. Entonces claro, yo lo hacía en mi versión del office y luego ellas a lo mejor no lo podían leer o los gráficos no salían completos o... y entonces sí que fue un momento de bastante tensión de decir: "¿cómo lo vamos a hacer?" Fue el momento de más tensión del proceso".

Asimismo, algunos grupos pueden llegar a **perder información**. Un estudiante evidencia este hecho cuando expone en torno al wiki en el espacio común "No es ningún problema. Es que las páginas han sido borradas... ¿Alguien ha probado algo y las ha borrado sin querer?" Un estudiante de otro grupo escribe respecto a la misma herramienta: "Intentando buscar más información me he dado cuenta que la tabla de webs ha desaparecido de la parte de la PAC 2. Álvaro, lo pusiste en el menú de la izquierda, pero en formato de imagen, con lo cual pierde toda la funcionalidad que debe tener, que es utilizar los links para ir a la web. Total, que lo he restaurado, o sea ¡que no lo vuelvas a borrar! ;-)"

Otra situación asociada a sistemas de intercambio de información poco eficientes se vincula a la **duplicidad de trabajo**, es decir, que una misma tarea se realiza varias veces por diferentes miembros. En el espacio de un grupo se registran los siguientes comentarios:

"Acabo de abrir una nueva página en la wiki: boceto proyecto final. He colgado el punto 3".

"Pero este punto ya lo había hecho yo antes de rehacer el índice. Lo que hace falta es acabar ya el punto 2".

"Hola Begoña, estoy en un hotel y no me puedo descargar ficheros, así que no puedo ver el trabajo final hasta que vuelva. Tengo la duda sobre lo que comentabas del punto 3. Según la planificación debía hacer yo y ahora me preocupa".

Posteriormente, en el mismo grupo se plantea la siguiente situación:

"Para organizarme a mí mismo, he estado echando un vistazo a todo lo que tenemos que ir haciendo y he ido ampliando la planificación que ya teníamos iniciada en la wiki. (...) Mateo, ya ves que me he añadido contigo en el apartado de planificación y calendario. Si tenías alguna otra cosa comenzada, puedes quitar lo que yo he hecho o incluirlo en lo que tú tengas, como quieras, ningún problema".

"Me encuentro con un problema en referencia a la PEC2. El día 27, Eric propuso que cada uno nos apuntásemos a la tarea que nos pareciera más apropiada. También comentaba que si había más de una persona en uno de los trabajos ya decidiríamos qué hacer. El día 30, yo me apunté para hacer la planificación y el calendario porque era una de las 2 tareas que no estaban ocupadas. Desde entonces he estado trabajando. Hoy, cuando iba a colgar mi trabajo, he visto que Rodrigo, el sábado día 3 se añadió a este trabajo y directamente colgó su solución. Lo que me pregunto es, ¿cómo justifico ahora mi trabajo hecho, si en definitiva es lo mismo que ha puesto Rodrigo? ¿Tengo que empezar otro trabajo de nuevo!? ¿Qué hago?"

"Hola Mateo, tranquilo, ningún problema. Ya lo comenté en el mensaje anterior. Lo estuve trabajando para mí y después vi que se podía aprovechar para todos. Perdona por no haberte avisado antes. Tal como te decía, lo primero es lo que tú hayas preparado. Cuelga lo que has hecho tú, y si de lo que he hecho yo quieres incluir algo, a mí me va bien, y si no también. El error es mío. Siento haberte estropeado nada..."

"Gracias por la rápida respuesta que me he encontrado sin saber qué hacer. Así pues, modificaré lo que yo tengo hecho para incluir ideas tuyas y ya lo colgaré para ver qué os parece. Gracias de nuevo"

En el caso de otro grupo se recogen los siguientes comentarios en su espacio de comunicación:

"Cuelgo un nuevo documento con observaciones por el punto 1B. Esta tarde trabajaré el punto 3 B, si alguno de vosotros tiene algo al respecto, colgadlo y así ahorramos trabajo".

*"Hola, Elvira, había enviado un fichero, corrigiendo márgenes, subrayados, interlineado... Después, he visto que tú habías colgado la parte 1B, lo he cogido y también lo he hecho, está como V3 (versión tres)".*

*"Lo que yo decía: hacemos el trabajo dos veces, yo sigo con el punto 3B, ¿y tú?"*

Los ejemplos expuestos evidencian que tales circunstancias se derivan de procedimientos poco claros, así como de una falta de transparencia en compartir el trabajo individual a medida que se va realizando. Al mismo tiempo, reflejan la importancia de la frecuencia de conexión.

## 2.10. Situaciones críticas asociadas al desarrollo del proceso

En función del planteamiento de la asignatura y la fase del proceso de aprendizaje colaborativo, pueden acontecer **situaciones difíciles** o tensas en el grupo. Anteriormente hemos nombrado algunas como la falta de implicación de algún miembro, comunicación escasa, problemas de gestión, incumplimiento de la planificación, etc. En el próximo capítulo abordamos otras relacionadas con el desarrollo del proceso y de cada actividad.

Otra situación crítica que ha sido nombrada al enumerar los factores que influyen en la *Dimensión social perceptible* se vincula al **grado de dificultad** de la asignatura. Estas situaciones se agravan cuando se crean dependencias entre las partes asignadas a cada miembro. Un estudiante argumenta en esta línea que los momentos tensos vividos en el grupo surgieron durante *"la PEC4, la que me tocó coordinar a mí principalmente. Más que nada por el hecho de que la dinámica que establecimos en esa PEC a través de la primera reunión fue que... como había que programar, al dividir un programa en subsistemas pasa lo que pasa: yo programo mi parte pero "uy, para que me funcione esto necesito la parte del otro". Entonces se estableció un sistema de dar prioridad total a las dependencias, es decir, antes de programar lo tuyo y hacerlo bonito, programa las funciones necesarias o las clases necesarias para las dependencias de otros. Y bueno, claro, esto va generando mensajes tipo: "oye, que no puedo continuar con esta parte porque no tengo tu parte". Y los días van pasando y los plazos no se cumplen y... entonces por el medio el problema con Diego [un abandono] y bueno... y varias cosas. Pero bueno, siempre con mucho respeto y con... o sea, desde el punto de vista que la gente veía que no es que no se hiciese porque no quería, sino porque era duro". Efectivamente, en el espacio asíncrono de este grupo se recoge la siguiente discusión:*

*"Necesito que lo hagas de manera prioritaria, porque ¡¡¡necesito el sándwich para hacer pedidos!!! Mi subsistema es una alegría que no veas, TODO absolutamente todo son dependencias de los otros subsistemas. Saludos y gracias anticipadas".*

*"Dado que nadie me ha podido entregar nada de lo que había pedido de las dependencias de comprador, no podré entregarlo el sábado tal y como habíamos quedado. Recordaros también que el momento dummy ya ha terminado. Lo siento".*

*"Sólo decirte que esto es una mala noticia para todos... Yo, personalmente, cuando tenga las entregas haré todo lo que pueda, pero evidentemente no es lo mismo trabajar todo el domingo (no tengo ningún problema en hacerlo), que el lunes y martes, que todos trabajamos.... Saludos y ánimos que ya se acerca el final".*

*"Tomás, yo te he entregado todo lo que necesita a excepción del select sándwich que hoy mismo te entregaré (y sabes que ha sido por un malentendido)".*

*"Hola Tomás, en la reunión avisé que no estaría disponible hasta el sábado, todos tenemos interdependencias. Es una aplicación y difícilmente se puede dividir en 4 partes estancas. Mañana terminaré lo que me toca y daré prioridad a lo que necesitas".*

*"Hola Martín, la petición que hice es anterior a la reunión del jueves, a parte en la manera de trabajar esta PEC, en cuanto a las interdependencias entre sistemas acordamos unánimemente priorizar las dependencias de los otros subsistemas. Cito textual: "Dependencias. Seguramente saldrán dependencias. Por ejemplo, yo necesito una función que debe desarrollar el subsistema de mantenimiento (un acceso a los usuarios). Lo que se*

*hace es 1) se notifica al otro sistema (mantenimiento en el ejemplo) que necesitamos esta función con carácter prioritario”*.

Asimismo, las **entregas** asociadas a actividades cuyo grado de dificultad es elevado son vividas por los estudiantes como más estresantes o problemáticas. Un estudiante relata en este aspecto *“Las entregas bien, a excepción de la PEC más complicada que entregamos a última hora y con mucho nerviosismo. En esa entrega fui yo el coordinador y por problemas de última hora hice la entrega muy justita, tan justita que pasaron 2 minutos del tiempo permitido... (...) En ese momento no sabía si por culpa de esos minutos nos tirarían atrás el trabajo hecho, así que lo pasé francamente un poco mal y pedí disculpas a mis compañeros... (...) realmente el que llegáramos tarde no había sido culpa mía sino últimos ajustes de todo el grupo, así que me dijeron que no tenía por qué disculparme que habíamos hecho lo máximo... Finalmente todo salió bien”*.

Los datos evidencian que en la gestión de las situaciones críticas o dificultades que encuentran los miembros en este proceso la **dimensión social** desempeña un rol **fundamental**. Concretamente, se destacan los siguientes elementos.

En primer lugar, los estudiantes resaltan la importancia de preestablecer una **relación amigable** en la gestión de situaciones críticas. En esta línea, un miembro de un grupo señala cómo la relación de confianza establecida previamente con los compañeros les ayudó a superar algunas dificultades: *“la relación social ha sido clave, ya que si nuestra relación no hubiese sido fluida desde el primer día (no sólo nos dedicábamos a trabajar sino que comentábamos otras cosas como ¿qué tal ha ido el Barça? ¿Qué te pareció Dani Pedrosa?, etc.), en momentos críticos (...) o cuando se nos venía el tiempo encima y todavía nos faltaba parte de la documentación, etc. hubiera sido mucho más difícil haberlo sacado adelante. Dicen que la confianza da asco pero en este caso el acercamiento y el “buen rollo” entre nosotros nos ayudó mucho a sobreponer las dificultades”*. En esta línea, resaltan la importancia de compartir aspectos de carácter **personal o informal** para gestionar estas situaciones. Un docente afirma en este aspecto: *“es como cuando quedas para estudiar presencialmente con un compañero y en lugar de estudiar tomas el café y estás una hora hablando o de tertulia. Seguramente es necesario también en determinados momentos de cierta tensión de un trabajo”*. En esta línea, se lee en el espacio asíncrono de un grupo: *“Cojo gustosamente el relevo de mando. Sí que es un poco delicada la situación, pero esto ya marcha al parecer “viento en popa”, y además, ¿¿quién no tiene problemas?? Si es que somos unos VALIENTES en mayúscula, acometiendo esta empresa de estudiar teniendo la vida como quien dice casi montada... eso sí, siendo como somos: unos “culos inquietos” con ansias de conocimiento... ¡Vaya! Hablo por mí y por quien se sienta identificado 😊”*.

En segundo lugar, se destaca la **predisposición** de los miembros y el **apoyo** percibido. En esta línea, un estudiante enfatiza de su grupo que *“Hasta el último momento todo el mundo ha estado disponible para pulir los últimos detalles”*. El mismo estudiante añade: *“Era una fase dura y (...) había... eso sí, ¿eh? ¡Opiniones, ya! De 5 [miembros], pues 5. (...) Al final, a través del Messenger el más coherente se llevaba la razón o el coordinador era el que decía: “los tiros por aquí”. Y como cada PEC coordinaba uno, ya cada uno tendría el placer de tener la espada en la mano. No, pero bien. (...) se hace lo que se pueda para solucionar esa mala suerte, pero ni grupitos ni increpar ni machacar”*. En esta línea, se destaca la importancia de la **figura de coordinador o líder** en estas situaciones críticas. Asimismo, en estas situaciones adoptar **una actitud proactiva** así como **valorar** las aportaciones de los miembros y reforzar la **identidad grupal** devienen claves. En esta línea, se recoge en el espacio asíncrono de un grupo en un momento crítico *“Creo que Silvia se ha pegado una “muy buena currada”, y que Fernando nos está haciendo poner las “pilas”, pero bueno también creo que lo que mejor define a este grupo es su nombre Espaciodiáfano. También os comento, que imagino que en el largo período que utilizaré para acabar la carrera (si la acabo algún día), pasaré por otros grupos, (de hecho ya los he tenido, en otras asignaturas), pero estoy seguro que me va a costar mucho encontrar a otro grupo de personas tan formales y “currantes” como vosotros (o nosotros, vaya)”*.

En tercer lugar, señalan la necesidad de mantener un ambiente relajado, **animando**, **apoyando** a los miembros de manera constante y atendiendo los **sentimientos** expresados. Una estudiante señala en esta línea “Una de las que más nerviosa se ponía era Juana. Se ponía muy nerviosa, mucho. Entonces, por ejemplo, la práctica 3 que es la que más quebraderos de cabeza nos dio, pues me acuerdo que me llamaba: “es que lo estoy pasando muy mal porque tal, porque las versiones de Office, que no acabaremos, que no lo entregaremos...” entonces pues yo simplemente le decía: “no sufras mujer, que lo conseguiremos, que ya verás...” Y yo creo eso, el tener a alguien que va dando ánimos y que contrarresta ese nerviosismo pues hace que el trabajo pueda seguir fluyendo. A lo mejor si te encuentras en un grupo en el que las personas se bloquean... “a ver qué pasa con ese trabajo” o se queda ahí anclado o se es mucho más lento a la hora de encontrar soluciones... pero si hay personas que van dando ánimos y son capaces de ver las cosas desde una perspectiva más calmada pues eso ayuda a desencallar esos bloqueos que pueda haber”. Esta situación se refleja de siguiente manera en su espacio de grupo:

*"Ahora resulta que me vuelven a salir errores en este documento de Excel. Jana me ha enviado el documento de Excel por Hotmail, porque nos hemos llamado y le he explicado el problema con el que me encuentro y ahora resulta que ni por hotmail me salen los datos bien y me siguen dando error. (...) El rol de presentadora no lo he terminado de cumplir por problemas técnicos, aún así he hecho todo lo que he podido y me he esforzado para que pudiera salir, pido disculpas, ya que creo que en esta PEC mi rol ha afectado un poco al grupo. Propongo de cara a la siguiente PEC de hacer dos roles en lugar de uno ya que esta vez el de presentadora no se me ha dado demasiado bien".*

*"No te preocupes: ya lo comprimo y lo mando yo. Ya he dicho muchas veces que somos una piña y donde no llega una, llegamos el resto, así que ahora mismo comprimo el archivo y se lo envío a la consultora. Tranquila Juana, y no quiero que te quede la sensación de que no has desarrollado el rol que toca: has hecho el trabajo y has contribuido, como todas, a sacar adelante esta PEC (que nos está costando la vida), así que cuando empecemos el trabajo de la práctica final ya hablaremos de los roles".*

Por último, destacan algunos elementos de la gestión del proceso que influyen en el desarrollo de la dimensión social. En concreto, la **organización y planificación** devienen claves en la gestión de situaciones críticas. Los siguientes son ejemplos en esta línea recogidos en diferentes grupos:

*"Óscar dice: lo que tenemos que hacer es una planificación de las tareas y asignación de responsabilidades como hemos ido haciendo a lo largo de las fases anteriores"*

*"Dadas las dificultades con las que me estoy encontrando, me gustaría que un punto de autoevaluación fuera si hemos seguido los pasos prescritos en las prácticas o no. Esto lo digo porque al hacer la planificación de la PEC2 me veo que no hemos tenido claras las fechas ni los pasos a seguir (hemos solapado algunos, nos hemos saltado otros...). ¡Ei! Pero con las planificaciones de las PECs ahora eso ya no nos pasará, ¡eh! ;-)"*

En este capítulo hemos analizado desde un punto de vista general cómo se manifiesta y cómo interviene la dimensión social durante el proceso a partir de los factores que influyen en su configuración. En el siguiente, abordamos el análisis de la dimensión social orientado a las etapas que atraviesa un grupo virtual, su evolución y durante el desarrollo de cada actividad.

## [CAPÍTULO 9]

# La dimensión social durante el proceso de trabajo en grupo virtual

## Introducción

Partiendo del análisis de la dimensión social que hemos llevado a cabo en el capítulo anterior desde una perspectiva general, en éste focalizamos en cómo aparece e interviene dicha dimensión en el trabajo en grupo desde el punto de vista del proceso desarrollado.

Con esta finalidad, en primer lugar analizamos la dimensión social en función de las etapas que atraviesa un grupo en el entorno virtual. En segundo lugar, se aborda la evolución de la dimensión social en este proceso. Por último, focalizamos en esta dimensión en función de situaciones comunes asociadas a la elaboración de las actividades planteadas.

## 1. La dimensión social durante las etapas de trabajo en grupo

Cuando el trabajo de grupo virtual se plantea como un proceso a desarrollar a través de la realización de diferentes actividades consecutivas, tienen lugar unas **etapas** que marcan la vida del grupo (Guitert *et al.*, 2002). Como hemos señalado anteriormente al *Contextualizar* nuestra investigación, estas etapas son: creación, consolidación, desarrollo y cierre.

Teniendo en cuenta que los estudiantes generalmente no conocen a los compañeros con los que trabajarán en equipo, **la dimensión social experimenta una evolución** coherente con el desarrollo de estas etapas. En este apartado analizamos cómo tiene lugar la dimensión social durante este proceso en función de las actividades propuestas.

Cabe remarcar que este objetivo se aborda principalmente desde las **asignaturas que plantean el trabajo de grupo como un proceso** a partir del desarrollo de diferentes actividades, es decir, las asignaturas inicial y final de titulación. En estos casos el proceso desarrollado se hace más evidente; de lo contrario, cuando el trabajo de grupo se plantea a partir de una única actividad, las etapas quedan diluidas o menos definidas. No obstante, se aprecian algunos elementos comunes que realzan la importancia de los elementos asociados a cada etapa.

## 1.1. Etapa de creación del grupo

El proceso de formación del grupo comprende **desde el inicio de la asignatura hasta su formación**. En todos los casos analizados los equipos son formados por los propios estudiantes siguiendo la propuesta docente en el marco del aula. El planteamiento de esta etapa determina los elementos de los que disponen los estudiantes para configurarlo, así como la manera en la que tiene lugar y el período de tiempo invertido.

Las **propuestas docentes suelen incluir diferentes actividades** para facilitar este proceso, si bien restan supeditadas al planteamiento de cada asignatura y el nivel de experiencia de los estudiantes. Por lo general, este proceso se realiza en un período de tiempo limitado.

Los datos ponen de manifiesto que en un entorno virtual, donde se desconocen los objetivos o expectativas de los otros miembros, **el proceso de formación del grupo ocupa un lugar importante**. En esta línea, un estudiante reflexiona de la siguiente manera sobre las expectativas depositadas en el grupo: *“en los mensajes que nos enviamos para formar grupo ya se intuía la forma de trabajar y la implicación de los compañeros de grupo”*. Como evidencia este comentario, es a partir de esta actividad que los miembros son capaces de **intuir la predisposición o implicación** de los participantes.

Los datos evidencian que **la dinámica grupal comienza a construirse desde la creación** del grupo. De hecho, las expresiones sociales así como los elementos asociados a la dimensión social perceptible aparecen desde esta etapa. En este aspecto, cabe remarcar la calidad de la comunicación, la valoración y motivación de los miembros, la identificación de aspectos comunes como elemento para la identidad grupal, fomentar la participación, etc.

De manera general, los estudiantes perciben cierto grado de **complejidad en esta etapa**. Como afirma un miembro *“es difícil la elección del grupo, de los compañeros”*. Si bien en la etapa inicial aparecen sentimientos como entusiasmo, alegría, predisposición, curiosidad, etc. los estudiantes evidencian que la creación del equipo se asocia generalmente a **emociones de carácter negativo** como desconfianza, nerviosismo, sufrimiento, incertidumbre, incomodidad, reticencia, etc. Los siguientes comentarios de estudiantes de ambos perfiles y grados de experiencia en torno al proceso de formación del equipo evidencian este hecho:

*“Al principio no me hacía mucha gracia hacer el trabajo en grupo porque no conocía a la gente y... pensaba que mejor trabajar individualmente. Tampoco lo había hecho nunca así por internet y tampoco sabía muy bien cómo saldría”.*

*“Al principio parecía difícil decidir en qué grupo me pongo, ¿no? Porque... bueno, habíamos hecho las aportaciones al debate y tal... tampoco conoces a nadie y no sabes si con éste trabajarás bien o éste trabajará mucho o éste será un pendón”.*

*“El inicio fue reticente porque las experiencias anteriores no habían sido positivas”.*

*“Si tú haces esto presencialmente y estás en una clase con 80 personas, el día que te toca hacer esta asignatura, tú ya tienes el grupo antes de hacerla... o sea, antes de cruzar la asignatura ya tienes el grupo (...) Esto, virtualmente, es a través de una foto”.*

Atendiendo a los comentarios expuestos, se concluye que el principal motivo asociado al surgimiento de sentimientos negativos es el **desconocimiento de los compañeros**. En el caso de los estudiantes **novicios**, se añade a este hecho la inexperiencia en la metodología del trabajo en grupo. Para los estudiantes **expertos**, a pesar de haber asumido el hecho de trabajar con personas a las que no conocen, la inseguridad que provoca esta situación continúa estando presente en el proceso. Un estudiante experto apunta en esta línea: *“En*

cualquier universidad normal y corriente, tú cuando vas a hacer un grupo, siempre conoces a esa persona antes de trabajar con ella. Entonces, lo que hace la UOC es complicado porque te obligan a hacer un equipo con personas que no conoces". Concretamente, en el caso de estos estudiantes remarcan la vivencia de experiencias previas insatisfactorias para explicar los sentimientos negativos iniciales.

Atendiendo al planteamiento docente o con independencia de éste, los estudiantes destacan algunos **elementos o estrategias** que tienen lugar de manera **previa** al proceso de formación del grupo o **durante** el mismo. Como se ilustra a continuación, el grado de experiencia de los estudiantes representa un factor relevante.

### 1.1.1. Elementos previos a la creación del grupo

El proceso de formación del grupo, generalmente, tiene lugar con posterioridad al inicio de la asignatura. Durante este período y en función de la propuesta docente, los estudiantes realizan algunas **actividades individuales** que implican cierto grado de interacción entre los miembros. De lo contrario, los estudiantes tienden a intercambiar mensajes de manera informal.

La información que recogen los estudiantes de los compañeros durante este período se percibe **fundamental**, teniendo en cuenta que ayuda a minimizar la sensación de desconocimiento entre ellos. Por tanto, la realización de actividades previas se valora muy positivamente por los estudiantes.

Atendiendo a los objetivos de la asignatura, en las aulas analizadas se observan **diferentes propuestas** docentes para abordar la etapa de formación del grupo. Los Gráficos 9.1 y 9.2 ilustran la percepción de los estudiantes, expresada en porcentajes, en torno a la importancia de los diferentes elementos que se ponen en juego durante este proceso. En concreto, se trata de una pregunta del cuestionario en la cual se solicitaba que valorasen aquellos elementos que consideraban claves para la formación del grupo.

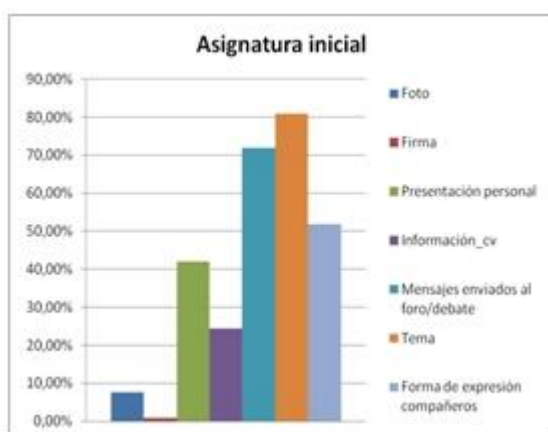


Gráfico 9.1. Formación del grupo en la asignatura inicial.

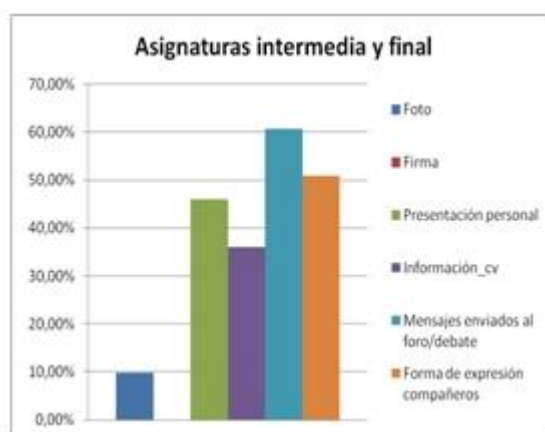


Gráfico 9.2. Formación del grupo en las asignaturas intermedia y final.

Los datos ilustran que cuando el planteamiento de la asignatura ofrece la posibilidad de escoger algún elemento, en este caso, **el tema** del trabajo a desarrollar, éste deviene el principal factor para la creación del grupo, actuando a su vez como nexo de unión desde el



inicio. Un estudiante escribe en el mensaje inicial para la formación del grupo: *“Nos hemos comunicado vía e-mail con las personas que más o menos han argumentado una opinión parecida a la nuestra”. Otro afirma “el grupo lo creamos también a partir del primer debate, que hablamos más o menos de un concepto similar, que era el tema de los Mashups, y a partir de aquí fue cuando generamos el grupo. Entonces claro, al tener este punto en común y que más o menos los mensajes en el foro inicial habían ido en una dirección bastante parecida, pues claro, hizo que ya tuviéramos una determinada afinidad”.*

Dejando de lado la temática a tratar, novicios y expertos coinciden en su valoración de los diferentes elementos que se ponen en juego para la formación del grupo. Sin embargo, como evidencian los Gráficos 9.1 y 9.2, en el caso de los estudiantes expertos tales elementos se perciben más equilibradamente que en el de los novicios. Los elementos más apreciados son aquellos que permiten minimizar la sensación de desconocimiento entre ellos, aportando una información de los compañeros que va más allá de lo evidente. En esta línea, los mensajes enviados al espacio de foro o al debate, es decir, la realización de **actividades previas que impliquen una interacción entre ellos** (ya sea de manera informal o asociadas al contenido de la asignatura) son las más valoradas. Tal interacción les permite entrever *“por dónde va cada persona y con quién puedes coincidir”*. Una estudiante evidencia la importancia de este intercambio previo a la formación del grupo cuando afirma *“En el debate en seguida vi con quién quería ir y con quién pegaba más”*. Otro añade: *“Creo que ha sido importante la decisión inicial sobre el tema a tratar, ahí es donde he sabido apreciar la importancia del debate inicial. Ver los comentarios de los compañeros que aún no eran compañeros de grupo que seguían algún aspecto que me interesaba personalmente se ha traducido en facilidad de consenso en el momento de escoger el tema y las pautas de desarrollo del mismo”*.

Asimismo, cómo se expresan, es decir, el **estilo de comunicación** es otro elemento que los estudiantes tienen en cuenta en el proceso de formación de grupo. Seguidamente, se destacan las **presentaciones personales** que realizan los estudiantes al inicio de la asignatura. Esta es una propuesta habitual al iniciar la actividad del aula; de esta manera, las presentaciones personales tienden a aportar menos información personal cuanto más se avanza en la titulación. Por último, los estudiantes valoran la **información del perfil personal de la UOC** como instrumento que facilita la formación del grupo, si bien queda supeditado a la voluntad del estudiante de cumplimentarlo, decidiendo asimismo qué información especificar. En cualquier caso, los estudiantes valoran esta información como complemento a las otras actividades o cuando, por diferentes circunstancias, no se dispone de otra. En esta línea, un estudiante escribe en el espacio grupal dirigiéndose a una persona que no había realizado las actividades previas a la formación del grupo *“Estoy muy contento del grupo. La verdad que, y ya hace tiempo que se lo comenté a mi mujer, os tenía en el “punto de mira” 😊 a Teo y a Esteban. Silvia, a ti no te conocía. Te he visto en la presentación en el grupo de “El rol del psicólogo” y tu currículum”*. Como refleja otro estudiante, este recurso tiende a ser más valorado a medida que adquieren experiencia en el trabajo en grupo: *“Creo que cuando tienes un poco de experiencia, lo primero que te planteas cuando quieres formar grupo es mirar el currículum de la persona para saber cómo se comunica”*.

Como reflejan los Gráficos 9.1 y 9.2, la **fotografía personal** de cada estudiante y la **firma** no son valoradas para la formación del grupo. De hecho, algunos miembros de los grupos analizados no disponían de éstos. Por tanto, si bien devienen elementos relevantes para la identidad en red, no se perciben relevantes en el proceso de creación del equipo.

Otro elemento relevante identificado durante la observación en el caso de las asignaturas que plantean la comunicación de manera síncrona son los **horarios de conexión**. Un estudiante envía el siguiente mensaje para la formación del grupo: *“Me gustaría formar un grupo con gente*

*que quiera tirar adelante la asignatura con ganas y dedicación. Gente que no tenga problemas en hacer reuniones virtuales por las noches y que se comprometa hasta el final”.*

Aunque como hemos evidenciado, novicios y expertos valoran de manera similar los elementos disponibles para la formación del grupo, **a medida que adquieren experiencia en esta metodología de trabajo, las estrategias que se ponen en juego se van optimizando**. Un estudiante novicio evidencia cómo evolucionan las estrategias de formación del grupo cuando explica que a partir de la primera vivencia tendría más en cuenta algunos aspectos que inicialmente pasaron desapercibidos como *“los diálogos, cómo son expuestos, ponerme en contacto con ellos antes de decir que sí o que no a un grupo... primero saber qué objetivos tienen, qué disponibilidad de horarios. Y disponibilidad de horarios a dedicar a la asignatura, cuántas asignaturas tienen... Hay gente que parece que está muy disponible, pero “tengo 6 asignaturas”. Bueno, sí, claro, genial, pero trabajando, tal... no le vas a dedicar tiempo”*. En esta línea, los estudiantes **expertos** tienden a remarcar en el mensaje inicial para la formación del grupo la importancia de la participación e implicación desde el inicio. Por ejemplo, un estudiante envía el siguiente mensaje para formar grupo: *“Flexibilidad, implicación, conseguir los objetivos e ir a buscar máxima nota serían los rasgos básicos de lo que busco en el grupo. El hecho de que uno tenga conocimientos o no me da igual, siempre y cuando haya motivación para aprender”*. Estos mensajes no aparecen en el caso de los estudiantes novicios. Asimismo, se evidencia que cuando el planteamiento de la asignatura no facilita un intercambio que les permita discernir elementos de personalidad de los compañeros, son los estudiantes los que **comparten esta información**. En esta línea, un estudiante afirma durante este proceso *“como habréis observado trabajo hasta tarde y me conecto un poco tarde”*. Otro replica *“Me apunto, no tengo ningún problema de conexión, lo hago a diario, todos los trabajos que he hecho en grupo han ido bastante bien. ¿Qué te parece, hacemos grupo?”*

Aunque los estudiantes valoran muy positivamente el desarrollo de actividades previas a la formación del grupo, éstas **no devienen imprescindibles o decisivas** cuando existe cierto grado de afinidad entre los miembros. Atendiendo a los grupos analizados, en cuatro de ellos compuestos por estudiantes novicios, un miembro realizó la actividad inicial de manera independiente a los otros miembros. En dos de ellos, este estudiante se integró exitosamente al grupo, mientras que en los otros dos no llegó a involucrarse en la dinámica.

### 1.1.2. Elementos durante el proceso de formación del grupo

Realizadas las actividades previas, los estudiantes remarcan algunos elementos durante el proceso de formación que les ayudan a entrever la futura dinámica del grupo. En primer lugar, destacan la **agilidad o rapidez** de creación del mismo como elemento clave para disminuir los sentimientos negativos asociados a este proceso. Un estudiante lo evidencia de la siguiente manera: *“Pensar que propuse un grupo y rápidamente tres personas se me añadieron pensé: “bueno, de maravilla””*. Efectivamente, los grupos seleccionados coinciden con una formación del grupo muy dinámica, la cual tiene lugar entre las 24 y 48 horas a partir del primer mensaje enviado. Un docente remarca en esta línea que, de manera general, los grupos que desarrollan dinámicas exitosas *“de lo que podría ser una media, unos 14 grupos, serían los primeros, 1, 2, 3, 4... el 5 y el 6 puede haber un descenso y después el 7 y el 8”*. Tales datos concuerdan con los grupos observados<sup>77</sup>.

En segundo lugar, se destaca el hecho de atisbar cierto **grado de afinidad** entre ellos, ya sea en la elección del tema, las opiniones mostradas o la situación personal. Un grupo que se formó

<sup>77</sup> Véase apartado 4.1.3. de *Presentar la investigación*.

de manera muy ágil, comienza este proceso de la siguiente manera: *“Me gustaría hacerte una propuesta... 😊 Me han gustado mucho tus colaboraciones en el debate y coincido bastante con tus opiniones y argumentos. Además, el tema que has escogido y el enfoque que le das me interesa trabajarlo”*. Otro miembro de otro grupo remarca *“Por mi perfecto, jejej conectamos a las mismas horas”*. Un docente señala la importancia de tener algún punto de afinidad entre los miembros cuando afirma *“Por ejemplo, el hecho de estar interesado en trabajar con determinado software libre, pues se expone abiertamente y mira, también otro posiblemente miembro del grupo también está interesado y entonces pues deciden formar grupo”*.

Por último, en el caso de estudiantes expertos, el **conocimiento previo entre ellos** deviene un factor relevante para la formación del grupo. Un estudiante evidencia este hecho al relatar cómo se formó su equipo: *“La formación... entré un día y puse un mensaje, y ya me hicieron una oferta me parece que fue Tomás y me dijo: “oye, mira, Paco, que tengo un grupo medio montado si quieres estoy con Sebas y le he hecho una oferta a Martín, si tú me dices pues ya seremos 4...”*. Le contesté rápidamente que sí, porque al único que conocía por haber coincidido en alguna asignatura en algún foro era a Tomás y veía que pues más o menos... eso que te das cuenta: *“mira, éste estaba el semestre pasado y el anterior y el anterior”*. Ves que es gente que va avanzando igual y le dije que sí y ya ¡pap! Se formó el grupo, fue automático y bien”. En esta línea, las investigaciones realizadas por Mor (2008) en torno a los estudiantes de Ing. Informática de la UOC evidenciaban que al final del sexto semestre habían abandonado la mitad de los estudiantes que comenzaron la titulación. En este caso, el hecho de tratarse de una asignatura en la cual para el 92,59 % de los estudiantes devino como mínimo su quinto semestre, la **continuidad en la titulación** deviene en sí mismo un elemento añadido para la formación del grupo ya que evidencia la implicación y la intención de superar la asignatura con éxito. En esta línea, un estudiante afirma en el proceso de formación del grupo: *“el hecho de llevar ya bastante tiempo en la UOC garantiza que los compañeros de grupo estén más motivados para aprender y sacar adelante la asignatura y, por tanto, soy optimista respecto a la capacidad de los diferentes grupos para alcanzar los objetivos de ésta”*. En el 25% de los grupos analizados formados por estudiantes expertos varios miembros se conocían con anterioridad a la experiencia analizada.

## 1.2. Etapa de consolidación

En la etapa de consolidación los equipos ya están formados y se encuentran en disposición de iniciar las actividades propuestas en la asignatura. Durante este período, los estudiantes comienzan a conocerse además de establecer una organización interna y el procedimiento conjunto de actuación. La etapa de consolidación **se orienta, por tanto, a la configuración de la dinámica** más que a desarrollar un trabajo concreto.

Como evidenciamos en los siguientes apartados, la **consolidación** del grupo deviene **una etapa clave**: cuando los grupos la superan con éxito, es decir, cuando el equipo está consolidado, la dinámica posterior es más fluida. Asimismo, esta etapa deviene la base para la configuración de la dimensión social.

Durante este período, los **sentimientos negativos** continúan estando presentes. Una docente evidencia este hecho cuando afirma *“dentro de un grupo, en seguida, lo primero es el desconocimiento, el ver cómo serán los compañeros, cómo responden”*. Esta sensación aparece con independencia del grado de experiencia y perfil del estudiante. Así lo reflejan los siguientes comentarios en torno a los primeros momentos de la etapa de consolidación:

*“Siempre, sobretodo más al principio, tenías un cierto momento de duda al decir: “bueno, claro, esto son personas a las que no conozco, además en el primer cuatrimestre, a ver cómo van a reaccionar, a ver si realmente van a ser formales, no van a serlo” y tal. Al principio, yo creo que había más dudas de este tipo”.*

*“Con miedo, porque piensas, un grupo de cuatro personas, no conoces a los otros tres, cómo serán, cómo irá, pero bueno, con confianza realmente, pensando “es gente que está estudiando como tú y que tiene la misma finalidad que tú así que seguramente trabajarán como tú por salir adelante y salir bien””.*

*“[La dinámica] depende, y dependerá, en gran medida de la voluntad de contribución de cada miembro del grupo, y por lo tanto cada vez que haya un trabajo de colaboración en grupo existirá esa primera inseguridad sobre la implicación de los otros miembros”.*

*“Al principio un poco traumático, un poco descolocado porque no sabías muy bien cómo iba la asignatura y al final como el primer coordinador, que al final es uno de los puntos más claves, el pobre está igual de perdido que el resto, pues un poco traumático para todos”.*

Sin embargo, los datos evidencian que a medida cuando el grupo se consolida, los **sentimientos negativos se minimizan**. En este sentido, se distinguen tres elementos clave asociados a este período que ayudan a disminuir tal sensación, los cuales presentan, además, implicaciones importantes en la configuración de la dimensión social. Estos factores, los cuales abordamos a continuación, son: corroborar la implicación de los compañeros, aumentar el conocimiento personal; y sentar las bases para la colaboración.

### 1.2.1. Corroborar la implicación de los miembros

Los estudiantes reflejan que durante estas etapas un elemento clave que favorece el establecimiento de un **clima de confianza y el surgimiento de un ambiente positivo** de trabajo es comprobar la implicación de todos los miembros. Los siguientes extractos de la vivencia de algunos estudiantes sobre el inicio del grupo evidencian este hecho:

*“El principio era reticente pero al ver que enseguida todo el mundo se ponía manos a la obra y que no había nadie que quedara en último término, sino que todas las compañeras iban de cara al trabajo, pues aquello que piensas: “bueno, pues quizá este grupo será diferente, ¿no?”*

*“Los inicios bien... no tardamos en hacer migas entre nosotros, enseguida aprecié que mis compañeros también iban en serio”.*

*“El principio fue bastante demostrativo de cómo acabarían las cosas: fue que al dividir la aplicación a partir de un enunciado muy simple y muy escueto que daba para muchas interpretaciones cada uno quería coger más de lo que le tocaba... o sea, fue un problema dividir porque cada uno decía “Esta parte es mía. Y esto lo tengo que hacer yo”. O sea, que si cada uno hubiese hecho lo que creía que era suyo, hubiésemos hecho dos aplicaciones o tres, duplicando mantenimiento y duplicando tal porque la excusa era “yo tengo que hacer mantenimiento pero para hacer mantenimiento tengo que mantener todo el stock”. O sea, que no es que la gente dijese: “yo tengo que hacer esto y me toca más trabajo y esto es un problema”. (...). Se empezó con muchas ganas”.*

Comprobar que todos los miembros están implicados en el proceso desde el inicio deviene, por tanto, la **base** a partir de la cual se configura la dimensión social. Efectivamente, durante esta etapa los estudiantes empiezan a entrever el ritmo de trabajo de los compañeros, así como la frecuencia de conexión, participación, etc. Un estudiante hace referencia a **esta etapa como indicador de la dinámica posterior** cuando afirma que en la actividad inicial propuesta *“yo diría que participamos todos y en poco tiempo ya habíamos dado nuestra opinión. (...) En el comienzo, los primeros mensajes, los primeros acuerdos, yo creo que ya quedó claro que la cosa iría bien”.*

Las implicaciones de corroborar la implicación de los compañeros en la etapa de consolidación en la configuración de la dimensión social se hace evidente en los casos de estudiantes cuya participación es escasa desde el inicio o que se incorporan de manera tardía. Un estudiante explica cómo a causa del incumplimiento injustificado de una compañera durante esta etapa del proceso *“lo pasamos realmente mal”*, teniendo que asumir su trabajo en el último momento con repercusiones en su vida personal: *“me levanto a las 7 de la mañana... eran las 4 de la noche y todavía estaba yo dándole retoques”*. Si bien en el caso de este grupo formado por 4 miembros, la persona que no pudo seguir la planificación se implicó muy activamente hacia el final del proceso, la persona que asumió su trabajo evidencia que este hecho repercutió en la identidad grupal cuando reconocía que al hablar del equipo *“solamente hablo de tres personas”*.

En esta línea, los datos evidencian que **el compromiso percibido fomenta la creación de un clima de confianza** entre los miembros. En palabras de un estudiante: *“si ves que los compañeros te responden y tú respondes por un igual a la hora de trabajar, se crea la confianza. Ya que no nos vemos, la tenemos que crear, claro. Normalmente la creas cuando te conoces, se crea más confianza, pero ya que no nos conocemos y además éramos cada uno de un sitio distinto, supongo que la confianza la creas pues trabajando y dando todo lo que tú puedes. Sí, se ve quién trabaja y entonces uno confía en el otro”*.

### 1.2.2. Aumentar el conocimiento personal

Aunque en estos momentos los estudiantes han intercambiado diferentes mensajes en las actividades previas y durante el proceso de creación, la **sensación de desconocimiento** continúa estando presente. En esta línea, una estudiante reconoce en su primer mensaje enviado al espacio de grupo de cara a elaborar la actividad planteada: *“Ya tengo ganas de empezar a trabajar juntas. (...) Se hace difícil cuando no nos conocemos ;-)”*.

Los datos reflejan que en esta etapa los miembros **permanecen a la expectativa** de las actitudes y aportaciones de los compañeros. Un estudiante refleja la importancia de las primeras propuestas cuando expresa: *“Después, hombre, definimos los acuerdos y la verdad es que todo el mundo fue razonable. No hubo nadie que pusiera nada extraño ni nada”*.

Esta situación puede provocar que **los miembros se sientan cohibidos** para intervenir al ignorar la reacción de los compañeros. Efectivamente, algunos estudiantes aluden a una inseguridad inicial para aportar contenido a las actividades a realizar, teniendo en cuenta que *“el primero se tiene que lanzar siempre, no sabes si los otros cómo responderán”*. Un estudiante evidencia esta sensación cuando comenta tras recibir *feedback* a la primera propuesta realizada: *“Gracias, Alejandro, por tus comentarios. Creía que me había salido sin querer un estatuto 😊”*. Estos comentarios reflejan la importancia de la **iniciativa y la valoración** de las aportaciones de los compañeros desde el inicio del proceso de cara a establecer un sistema de comunicación abierta. La importancia de estos elementos es más evidente en el caso de los estudiantes expertos, quienes tienden a elaborar propuestas y valorarlas desde el inicio.

Al mismo tiempo, durante este período se destaca la importancia de los aspectos informales, los cuales ayudan a **crear un ambiente distendido, minimizar la tensión y “romper el hielo”**. Si bien estos comentarios se encuentran con independencia del planteamiento docente, se observa que algunas actividades pueden favorecer el surgimiento de tales aspectos. La primera actividad de las asignaturas inicial y final consistía en la **búsqueda de un nombre para el grupo**. La manera de plantear esta actividad por los miembros del grupo “SAMOSA” pone de manifiesto su carácter informal:

*"Estaba pensando en el nombre... Lo de "Todos a una" me gusta, y suena a Mosqueteros :p Pero me he puesto a hacer combinaciones con las primeras sílabas de nuestros nombres y apellidos, y me ha salido esto:*

*Nombres -> "Jaman DAJU"*

*Apellidos -> "BUSCA SAMOSA"*

*Resulta que "Samosa" es una empanadilla. -> [Http://es.wikipedia.org/wiki/Samosa](http://es.wikipedia.org/wiki/Samosa)*

*"Jaman" es un servicio de internet de cine independiente internacional. ->*

*[Http://en.wikipedia.org/wiki/Jaman](http://en.wikipedia.org/wiki/Jaman)*

*Y "Daju" es una cultura, una lengua y un nombre de persona ->*

*[http://en.wikipedia.org/wiki/Daju\\_%28disambiguation%29](http://en.wikipedia.org/wiki/Daju_%28disambiguation%29)*

*Así que podríamos decir: "DAJU BUSCA SAMOSA A Jaman"*

*jeje ¡Debéis pensar que estoy loco! :D"*

En relación a esta actividad, cabe remarcar que además de representar una introducción a los procesos de toma de decisiones de manera virtual, acerca personalmente a los miembros y ejerce una **importante función de cara a la identidad grupal**. Una docente evidencia estos aspectos cuando explica cómo se crea la identidad grupal *"yo pienso que es cuando la gente, por ejemplo, pasa pues igual dos semanas para debatir el nombre. Y que "este nombre no me gusta porque no me siento representada". I entonces... pues hablamos un poquito del "belonging", de cuando un espacio se convierte en un lugar y cuando le damos un nombre y la importancia del nombre"*. Los nombres escogidos por la mayoría de los grupos seleccionados evidencia que su elección no es trivial, teniendo en cuenta que recogen algunos elementos definitorios. En esta línea, algunos grupos remarcan en el nombre una **actitud**. Las siguientes discusiones de tres grupos diferentes, "Spaciodiáfano", "Macedonia" y "Hagamos piña", evidencian este hecho:

*"Creo que una combinación espacio/transparente, esto es, Spaciodiáfano, tampoco estaría mal, es un juego de palabras que indica lugar abierto, transparente, claro, sincero, etc."*

*"Me dijeron, Sofía y Rosa, de pensar una palabra que sugiriera conjunto, fresca... y como tenía hambre sólo se me ocurrió MACEDONIA y ESCUDELLA y parece que les gustaba más la primera opción"*.

*"Piña: Conjunto de personas que trabajan con una unificación y cohesión. Como por ejemplo la piña de los castillos (es la base para llegar a realizar un castillo) sinónimo de nuestra meta, nuestro objetivo)"*.

Asimismo, otros nombres remarcan un **aspecto común** detectado entre los miembros del grupo, ya sea en el tema a tratar u otros elementos como el horario de conexión. En esta línea, son ejemplo los grupos "Discapacidades psíquicas", "La web a la luz", "Edu2.0", "Admin2.0", "Educaweb" y "Noctámbulos". Para ejemplificar una de estas propuestas se recoge un mensaje enviado por un miembro de "La web a la luz":

*"Propongo los siguientes nombres:*

*- La web nuestra -> (como queriendo decir que la web es de la sociedad)*

*- La web a la luz -> (en el caso de querer hacer una crítica de lo que es la web 2.0)*

*- Tecno-Social-Web -> (en el sentido de querer estudiar los cambios sociales que ha implicado este nuevo entorno tecnológico que es la web 2.0)*

*- InfoWeb2.0 -> (como queriendo decir que damos información crítica sobre la web 2.0)*

*- Dream Team -> (es broma, disculpad, soy del Barça, jaja)"*

Otros grupos remarcan en el nombre **aspectos personales o informales** asociados a los miembros, la dinámica u otros elementos, como en el caso de los grupos "Sagarmatha" y "Noname". En el caso del primero, un estudiante afirma en el grupo *"A mí el nombre del grupo, Sagarmatha, me parece bien: me gusta mucho la montaña, o sea que me atrae la idea"*. En el segundo caso, una estudiante propone *"Aprovecho para recordar que aún no tenemos nombre.... ¿Qué os parece las "NONAME"? 🤔..... estoy fatal de imaginación"*.

También es muy recurrente una combinación de iniciales de **nombres o apellidos**. Los equipos “HeRoSaPrI”, “TripleG” y “SAMOSA” son ejemplos en esta línea.

En el caso de la asignatura intermedia, cuyo planteamiento docente no contempla esta actividad, los aspectos informales surgen de manera espontánea en los espacios grupales **cuando se dispone de tiempo**.

### 1.2.3. Sentar las bases para la colaboración

Durante la fase de consolidación se **establecen las bases** para desarrollar la actividad colaborativa. Esto implica consensuar unos acuerdos de organización y procedimiento, tanto respecto a una normativa interna como a la gestión del proceso, asociados a la planificación.

Este momento **se valora muy positivamente**. Una estudiante argumenta en torno a este proceso: *“el establecimiento de las normas es un poco normal al principio, de decir, “bueno, no nos conocemos de nada””*. Otro estudiante evidencia la importancia de este momento cuando reflexiona: *“Creo que en este tipo de trabajo resulta mucho más difícil el hacer una correcta planificación y repartición de tareas que tenga en cuenta la disponibilidad de cada miembro del grupo y sus circunstancias que el propio proceso de elaboración del documento final una vez establecida esta planificación previa”*. Efectivamente, cómo se configuran estas bases deviene clave para desarrollar la actividad colaborativa con éxito.

En **todos los grupos analizados** se desarrollaron procesos asociados al establecimiento de una dinámica común, incluso en aquellos en los cuales no se contemplaba esta actividad desde el plan docente (asignatura intermedia). No obstante, en este último caso, la organización del grupo se basa fundamentalmente en la planificación y, concretamente, en el establecimiento de plazos internos.

El establecimiento de unas bases para la colaboración conjunta presenta diferentes implicaciones en la configuración de la dimensión social. En concreto, se distinguen dos factores:

- **Fomenta un ambiente relajado, participativo y cohesionado**

El establecimiento de un procedimiento previo de actuación es un elemento relevante para la **configuración de un ambiente distendido**, teniendo en cuenta que ayuda a disipar la incertidumbre inicial en torno al compromiso de los miembros y, en el caso de los estudiantes novicios, respecto a la metodología de trabajo en grupo. En esta línea, un estudiante afirma que *“A medida que veías que los plazos, los compromisos se iban... que los acuerdos iban llegando de acuerdo a fijar unas fechas, a fijar un marco, un índice para el trabajo, etc. pues, poco a poco, todas esas dudas se van disipando”*. Otra estudiante resalta que *“al principio vas un poco con miedo, vas conociendo, vas tanteando, vas organizando. Pero una vez estuvo la planificación establecida que ya más o menos cada una sabía lo que tenía que hacer y ya sabíamos cómo nos habíamos organizado las fechas de entregas o de comentar las cosas y tal... una vez establecido esto, yo me sentía, bueno, como entre amigas”*.

En esta línea, es importante que la organización del grupo sea **clara y concisa**. Efectivamente, cuando no se dispone de un procedimiento común elaborado se genera una sensación de desconcierto que puede desembocar en problemas o reprimendas entre los miembros,

teniendo en cuenta que suele derivar en un retraso en la entrega de la actividad. En esta línea, un estudiante explica que la dinámica fue *“Un poco a trompicones, porque la organización era un poco...intentamos hacer un poco de organización pero al final lo que te decía, pues al final siempre se acumulaba mucha faena los últimos días y el último día era como “ufff, venga, va, que se tienen que hacer un montón de cosas” y eran como mogollón de mensajes la última tarde, cuando se tenía que entregar el trabajo”*.

Al mismo tiempo, el establecimiento de un procedimiento común **fomenta la implicación** de los miembros. Por un lado, respecto a la **frecuencia de conexión**, puesto que se tienden a establecer plazos periódicos de manera interna. En esta línea, una estudiante argumenta *“teníamos bastantes acuerdos en horas pactadas o días... cada tantos días nos conectamos o tenemos que haber dicho algo y esto también... si no hubiéramos pactado cada dos días, por ejemplo, tenemos que haber hecho algo, supongo que hubiera sido más difícil, porque te vas perdiendo, te vas apalancando”*. Por otro lado, respecto a la **participación**, teniendo en cuenta que a partir del establecimiento de los objetivos y procedimientos grupales e individuales se aprecia un avance significativo en el desarrollo de la dinámica. Un estudiante evidencia este hecho al afirmar: *“te das cuenta que es importante porque todo el mundo sabía qué día debía tener qué y las cosas estaban mucho más claras”*.

En la medida que ha de devenir una organización realista y adaptada a la situación de los miembros del grupo, el establecimiento de una organización común favorece el **surgingimiento de aspectos personales** y, por tanto, informales. Efectivamente, para que el planteamiento que se realiza sea viable, es decir, coherente y realista es necesario que se ajuste a las circunstancias concretas de cada miembro. En este aspecto, en su configuración se comparten diferentes aspectos relacionados con la vida personal de los estudiantes: sus disponibilidades, situación personal, rasgos de la personalidad, predisposición, maneras de trabajar, elementos que valoran, etc. Los siguientes son ejemplos recogidos de diferentes grupos:

*“Veréis un fichero (calendario) que es un calendario (obvio) para poder saber en todo momento en la situación que se encuentra cada uno de nosotros, en cada una de sus asignaturas, he creído interesante que lo rellenásemos para poder organizarnos”*.

*“Considero que comunicarnos las cosas con antelación es importante para así disponer de tiempo suficiente para preparar los temas a tratar y emitir los mensajes correspondientes, a mí personalmente me gusta tener tiempo para leer las cosas con calma y al día siguiente contestar lo que sea necesario”*.

*“A mí me preocupa un poco el tema de las conexiones, supongo que por mi situación personal. Ahora estoy en Bruselas donde tengo buena conexión, pero a primeros de noviembre iré a vivir en Niamey, en Níger. Tengo previsto contratar una línea ADSL, pero no sé cuánto tardaré en tenerla instalada, ni si funcionará bien.*

*No conozco la ciudad y no se qué alternativas a la conexión en casa encontraré, en el caso de problemas. Yo voy a intentar a toda costa buscar soluciones para conectarme a menudo, pero creo que será prudente planificar con tiempo mis tareas para poder ir trabajando.*

*En fin, quizás no será necesario hacer nada especial, quién sabe”*.

Asimismo, la realización de una actividad orientada a configurar la dinámica al iniciar el proceso actúa como un **instrumento de identidad de grupo**. En esta línea, un grupo incluía el siguiente escrito como introducción a los acuerdos pactados en torno a la organización del grupo:

*“Spaciodiáfano se ha constituido por cuatro miembros pertenecientes al entorno de la comunidad de estudiantes de Psicología de la UOC. Todos somos trabajadores, tenemos obligaciones familiares y estamos cursando más asignaturas. Estos hechos serán determinantes a la hora de marcar la línea de trabajo del grupo, sobre todo la metodología.*



*Aunque por proximidad geográfica sería posible hacer encuentros presenciales, en principio preferimos encontrarnos en el espacio virtual, en concepto de comunicaciones asíncronas, que nos dejaría más margen a la hora de hacer cada uno con su tiempo lo que más provechoso considere, respetando los acuerdos iniciales que se establecen de mutuo acuerdo.*

*Las afinidades para formar grupo han sido la proximidad de las ideas expuestas en el Debate TIC, así como en la carpeta "Disponibilidades y Tema" y las diferentes inserciones curriculares de los componentes. Todos éstos, recursos de la asignatura".*

Sin embargo, es importante tener en cuenta que esta etapa **puede comportar diferentes emociones** en los miembros. Una estudiante comenta en este aspecto *“al principio con los primeros mensajes yo pensé que la cosa iba a ir mal, cuando se hicieron los primeros borradores de las normas de grupo me pareció alguno de ellos un poco 'militares' y rígidos. Por suerte, fue sólo al principio y quizá habían oído de experiencias negativas”*.

- **Prevenir conflictos asociados a la dimensión social**

Establecer de manera previa un procedimiento común deviene un importante instrumento para **evidenciar la importancia de la dimensión social** y los aspectos asociados desde el inicio. Asimismo, actúa a modo de prevención de situaciones críticas o problemas concretos, teniendo en cuenta que motiva a los estudiantes a **anticipar los posibles obstáculos** que puedan surgir así como aspectos relativos a la comunicación, organización, intercambio de información, plazos de entrega, etc. En esta línea, un grupo recoge en su primera actividad grupal *“Para trabajar de forma asincrónica es importante planificar muy bien el trabajo para evitar malentendidos y problemas”*. De manera similar, una estudiante comenta: *“Como es una manera de trabajar que es diferente a la presencial en este sentido, porque es de manera asincrónica donde tú te conectas ahora y haces tu aportación pero no sabes ni cuándo la leerán ni cuándo harán la próxima, el hecho de tener fechas marcadas, una organización previa ayuda mucho a que las cosas no se retrasen”*.

La Tabla 9.1 recoge algunos ejemplos extraídos de la organización previa de los grupos, evidenciando su importancia para fomentar situaciones que influyen positivamente en la dimensión social y prevenir aquellas que lo hacen negativamente.

Cabe remarcar que un **elemento controvertido** es la falta de participación o implicación de los miembros y su expulsión. Por ejemplo, un estudiante comenta sobre la última propuesta recogida en la Tabla 9.1 *“Después cuando dices expulsar, hombre, seguramente tendrán razones de peso para esta desconexión de 5 días. Todos estamos para lo mismo y queremos lo mismo. Este punto me parece un poco duro”*. En el caso de otro grupo, se recoge un pequeño extracto de la discusión generada entre diferentes estudiantes en su espacio grupal:

*"Del 13 al 17 [propuestas de normas] supongo que son broma, ¿no? (...) En un proyecto para un cliente (...) si alguien falla, se substituye, y cuando digo falla significa enfermedad o despido. Este es un proyecto en la UOC, y si falla alguien entre todos lo solucionamos y tratamos de volver a integrar a la persona si éste es el problema. Si no es que hay un escrito por parte de esta persona solicitando "la baja voluntaria". He participado en varios proyectos en equipo en la UOC, y nunca se ha planteado nada similar. Sinceramente, recapacitad. Y reitero que no será mi caso (a no ser que sea por fuerza mayor), y podéis mirar mi expediente en esta carrera".*

*"Diego (...) Lo que no coincidimos es en pensar que los puntos 13-17 sean broma, pienso que nunca está de más tener algo de normativa interna. Fijate que tú mismo estás estableciendo una: "si falla alguien entre todos lo solucionamos y tratamos de volver a integrar a la persona si éste es el problema. Si no es que hay un escrito por parte de esta persona solicitando "la baja voluntaria"".*

ACUERDOS O NORMAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consultar y/o informar de cualquier duda y/o problema al resto del grupo.</li> <li>• Será conveniente hacer críticas constructivas para ir mejorando el trabajo. Será conveniente valorar el trabajo de los compañeros de forma continuada para garantizar un buen <i>feedback</i> y clima de trabajo.</li> <li>• Durante la realización de la PEC, la moderadora podrá enviar mensajes con el título de, por ejemplo, <i>Seguimiento</i>, con el fin de saber cómo lleva su labor cada uno de los miembros del grupo. Esto servirá para alentar al resto del grupo a continuar trabajando, resolver dudas o ayudar a alguna de las integrantes en alguna tarea concreta, si no puede con ello.</li> <li>• Las respuestas a los mensajes de otros miembros del grupo tendrán siempre un tono correcto y respetuoso, y, aunque se tengan que debatir posiciones muy contrapuestas, se intentará mantener un buen clima de trabajo.</li> <li>• Comprensión de la situación de cada miembro del grupo.</li> <li>• Ayuda a los compañeros: en caso de que algún miembro tuviera una carencia en un tema se debería tratar de apoyarle entre los otros miembros del equipo.</li> <li>• Todos los miembros se comprometen a llevar a buen término la tarea y se tendrá en cuenta que la dejadez en nuestra parte del trabajo es una falta para el resto de compañeros, ya que podemos retrasar la realización de su parte y se puede impedir la dedicación de su tiempo a otras asignaturas.</li> <li>• El reparto del trabajo surgirá a raíz de las propuestas y las aportaciones que vayan haciendo las componentes del grupo; sería interesante que cada miembro del grupo decidiera qué parte del trabajo quiere hacer, según sus propias preferencias, y no que las asigne una persona. Así nos aseguramos que, si estamos interesadas, habrá una buena motivación para hacer las tareas.</li> <li>• Es recomendable para el buen funcionamiento del grupo que cada miembro aporte las novedades importantes que crea necesarias tan pronto como pueda.</li> <li>• Procurar manifestar nuestro acuerdo o desacuerdo respecto a todas las propuestas, pero si algún miembro no se manifiesta durante un período de cuatro días, se entenderá que está de acuerdo.</li> <li>• En cuanto al margen de días para responder a los mensajes de las compañeras, este será de 2 días, como máximo. Si la respuesta que se espera es para tomar un acuerdo y alguna participante del grupo no ha respondido en el plazo indicado, el acuerdo será tomado por las compañeras que sí hayan contestado dentro del tiempo estipulado.</li> <li>• Sería conveniente leer y revisar diariamente el contenido del espacio grupal, y contestar en un máximo de dos días, para poder llevar a cabo una comunicación fluida entre los miembros del grupo.</li> <li>• Cuando alguien hace una propuesta hay que enviar un mensaje de conformidad o de disconformidad.</li> <li>• Manifestaremos en todo momento nuestras opiniones, sean positivas o negativas, siempre intentando no herir a nadie.</li> <li>• En caso de ausencias de participación previsibles (por exceso de trabajo, por viaje, por enfermedad, etc) será necesario comunicarlo con un breve mensaje.</li> <li>• En caso de no poder responder en el plazo establecido, deberá enviar un mensaje comunicando que se está al caso e indicando en qué plazo se responderá.</li> <li>• Deberán enviarse las PEC's que deban entregarse en un plazo de 2 días antes o más de la fecha de entrega oficial indicada por el consultor de la asignatura a todos los miembros integrantes del grupo.</li> <li>• Los mensajes deberán dirigirse directamente al área de debate, y en caso de urgencia con copia a todos los miembros del grupo.</li> <li>• En caso de que algún miembro del grupo tenga problemas para poder acabar el trabajo a tiempo, o tenga que marcharse inesperadamente, el trabajo será repartido entre todos para poder ayudarlo.</li> <li>• Se notificará al consultor de la asignatura y se valorará la expulsión del grupo Admin 2.0 (según considere el consultor), en los casos siguientes:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ No implicarse lo suficiente en el trabajo según acuerdo del resto de los miembros del grupo. Dicho acuerdo se tomará siempre y cuando todos los restantes miembros del grupo estén de acuerdo en valorar como "no implicado lo suficiente" al miembro sujeto de evaluación</li> <li>○ Al no tener noticia alguna del miembro sujeto a evaluación, ningún miembro del equipo durante más del plazo estipulado en el artículo 4 de dichos estatutos.</li> <li>○ Abandono voluntario del miembro del grupo.</li> </ul> </li> <li>• Protocolo de actuación del grupo si algún integrante no cumple los compromisos sin excusa previa y justificable:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1.- Hacer un toque de atención para que se dé cuenta (puede que sea inocente y que no se haya enterado).</li> <li>2.- Hacer una advertencia formal si no corrige la situación o si es reincidente.</li> <li>3.- Organizarnos y repartir de nuevo rápidamente el trabajo entre el resto para poder hacer la entrega a tiempo.</li> </ol> </li> <li>• En caso de que alguien desaparezca más de 5 días seguidos sin saber de él el motivo o no se implique suficientemente en la actividad o abandone a la mitad:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se enviará un mensaje de aviso con copia al consultor.</li> <li>- Si responde el mensaje, el resto del equipo podrán debatir si aceptan las disculpas.</li> <li>- Si no responde en un plazo de 2 días será expulsado del grupo.</li> </ul> </li> </ul>

Tabla 9.1. Acuerdos relacionados con la dimensión social.

Contrariamente a los ejemplos descritos, se observa que aunque en algunas ocasiones se hace alusión a estas situaciones, **muchos grupos evaden tomar decisiones concretas** sobre su prevención o el procedimiento a seguir en tales circunstancias previamente a involucrar al docente.

También se pone de manifiesto que disponer de un procedimiento común inicial deviene un instrumento clave para **llamar la atención** de los miembros, previniendo que derive en una

cuestión personal. Un estudiante alude a este hecho cuando afirma que los acuerdos iniciales resultaron *“Muy prácticos, o sea, a la hora de poder decir ‘oye, hemos acordado esto, hay que hacerlo’”*. Otro estudiante añade en esta línea *“es importante planificar unos acuerdos antes porque así te puedes basar en ellos, ¿no? (...) Está bien siempre saberlo de antemano porque sabes que si en tres días no te has conectado y han tomado alguna decisión que a ti no te...que tú no has podido formar parte pues... estaba en los acuerdos anteriores y la tienes que acatar y ya está”*.

Asimismo, el seguimiento de un procedimiento común deviene un instrumento clave en aquellos grupos cuya **implicación es muy elevada**. Por ejemplo, en el caso de un grupo, establecer períodos para tomar decisiones así como una planificación sirvió como herramienta para limitar las discusiones en torno a diferentes temas. Un miembro lo refleja de la siguiente manera: *“Como en el grupo había gente con mucho interés por el tema se han ido generando propuestas hasta el último momento y de no haber sido por la planificación previa podíamos habernos perdido en el desarrollo de cada uno de los puntos que íbamos descubriendo”*. Otro estudiante del mismo grupo refleja en el espacio grupal cómo el hecho de contar con una persona que velaba por el seguimiento de la planificación que habían establecido de manera conjunta afectó de manera positiva a la dinámica: *“Respecto a lo que comenta Andrés de ‘ponerse un poco pesado’, personalmente creo, si te parece bien, que continúes así, ya que si dispones de más tiempo libre y puedes ‘forzarnos’ a no perder el hilo, estoy seguro que cada vez que vea una nota como la que hemos tenido, te lo agradeceré”*.

Los tres elementos señalados en torno a la etapa de consolidación (corroborar la implicación de los miembros; aumentar el conocimiento entre ellos y sentar las bases de la colaboración) influyen en cómo se configura la dimensión social desde el inicio del proceso. Por tanto, deviene el pilar a partir del cual tiene lugar en las siguientes etapas.

### 1.3. Etapa de desarrollo

En la etapa de desarrollo la dinámica de los grupos está consolidada: los estudiantes conocen las maneras de trabajar de los compañeros y han establecido el procedimiento de trabajo conjunto. De esta manera, mientras en la etapa de consolidación sientan las bases de la colaboración en la de desarrollo aplican los acuerdos tomados para **alcanzar los objetivos** asociados al contenido de la **asignatura**.

Los datos evidencian que durante este proceso tiene lugar una **evolución**, la cual varía en función de la dinámica establecida en cada equipo. Como señala una docente *“Los grupos evolucionan pero cada grupo es diferente”*. En cualquier caso, se evidencia que los grupos que desarrollan una dinámica satisfactoria para los miembros evolucionan de manera similar. Un estudiante señala que, de manera general, *“[Al inicio] siempre es complicado porque es cuando te conoces y no sabes hasta qué punto se implicará el resto con lo cual intentas siempre hacerlo lo mejor posible y dar una buena imagen también. Por la mitad, ya conoces un poco de qué va todo y entonces, bueno, sabes hasta dónde has de llegar y hasta dónde van a llegar el resto. Y al final, bueno, pues al final... con el trabajo terminado ya vas más calmado y te das cuenta que vas a aprobar”*. Una docente argumenta en la misma línea que existe una evolución *“Sobre todo, del primer ejercicio que hacen en grupo al segundo. Yo creo que en el primero ellos caen en la piscina y se aclimatan y a partir del segundo ya toman una dinámica que generalmente se va reafirmando hasta el final. (...) a partir de la segunda PEC, de la segunda actividad que hacen en grupo, ya definen muy bien su dinámica y la van consolidando. Lo que sí ves es que en la tercera ya tienen mucha más confianza y al final ya tienen una práctica que hace que sean mucho más efectivos”*. De manera similar, un estudiante evidencia

cómo a partir de la segunda actividad aumenta el ambiente de confianza y distensión al referirse al modo de evaluación de la asignatura, la cual se realiza de manera individual y privada. En sus propias palabras: *“Una vez se publican las notas: “a mí me han puesto una B”, “a mí me han puesto una C”... O sea que la evaluación era por subsistema individual para cada uno, pero una vez publicada la nota evidentemente los del grupo sabíamos. En las primeras PECs puede que no, digamos que por aquello de que la relación era más fría. Puede que en la primera PEC no se supiese. Eran 6 PECs. En la segunda ya lo supimos. En la primera quizá no salió el tema este, pero ya a partir de las otras sí”*.

Como se desprende de estos comentarios, **en la etapa de desarrollo ya funcionan como grupo**. En esta línea, un docente advierte que *“sobre todo **evolucionan en la toma de decisiones**. Un grupo, al comienzo de su formación, antes de tomar una decisión le están dando vueltas porque no se conocen, no saben bien cómo reaccionarán unos y otros y van con muchas precauciones siempre. Y esto hace que la primera PEC sea la más costosa a pesar de ser la más fácil. Es curioso. (...) Lo que pasa es que todos sabemos que la PEC3, pues el grupo ya está funcionando y entonces pues toman las decisiones y uno dice, el otro rápidamente da el consentimiento o hace la modificación y entonces la toma de decisiones pues son mucho más rápidas a medida que avanzan”*.

Cuando la etapa de consolidación se desarrolla de manera exitosa, la **dinámica se distiende**: todos los miembros se sienten cómodos e implicados en el trabajo común. Un estudiante evidencia este hecho cuando afirma *“al principio lo vi todo muy complicado, pero a nivel que nos conocíamos como grupo y avanzaba la asignatura todo era no más sencillo, sino mucho más agradable y controlado”*. Otro añade *“Yo empecé a sentirme muy cómodo a la mitad de la asignatura que ya conocía al equipo y más o menos estaba todo un poquito encarrilado”*. Un tercero argumenta *“Hombre, cada vez mejor. La verdad es que sí. Al inicio quizá pues era “venga, va”, tal... pero a medida que fueron pasando los días, el entusiasmo, el “bueno rollo”, “venga yo no puedo” pero “tranquilo que lo hago yo”, etc. Pues estas frases así parece que no pero te van dando ánimos, porque al día siguiente estabas un poco más animado y decías “¿pues sabes qué? Adelanto yo la faena”. Este “buen rollo” pues te va haciendo la asignatura mucho más amena”*. De manera similar, una estudiante afirma en su autoevaluación durante la etapa de desarrollo: *“Después del primer contacto con la asignatura, el grupo que hemos formado y el medio utilizado, parece que poco a poco yo me siento más “segura”, pues debo reconocer que cuando me enteré de qué iba la asignatura, tenía un cierto miedo. Por fin empiezo a respirar más tranquila”*.

Durante la etapa de desarrollo la dinámica se vuelve **más efectiva** y el grupo actúa como grupo. Una estudiante ilustra este aspecto en su autoevaluación cuando asevera: *“poco a poco el grupo se va cohesionando más, y creo que cada vez somos más resolutivas”*. Consecuentemente, la comunicación en estas etapas se vuelve más fluida. Un docente argumenta que la comunicación *“Es mejor a partir de la segunda o tercera práctica y cuanto más avanzan, mejor: hay más cantidad de mensajes, los mensajes que hay son más claros, más directos, más comprensibles. (...) si me han de hacer una consulta a mí no se lo piensan dos veces y son más rápidos, en general (...) La calidad de comunicación es mucho mejor a medida que van avanzando en el trabajo de grupo”*. Otro docente añade *“Ganan más confianza, conocen mejor las aptitudes de cada uno e intentan aprovechar lo mejor de cada uno. La evolución se debe a un conocimiento y contacto que tienen ellos continuamente. Y ese contacto es lo que hace que puedan interactuar mejor”*.

Al mismo tiempo, se evidencia que esta **comunicación se vuelve más cercana**. En palabras de una estudiante *“Pues cada vez nos íbamos conociendo más e íbamos cogiendo más confianza y también las maneras de hablar se volvían con más confianza”*. De manera similar, un docente señala *“también evolucionan con el trato, con el lenguaje que tienen, cómo se comunican”*.

Como argumenta un docente, los **aspectos personales** que aparecen durante estas etapas surgen de manera espontánea, esto es, no relacionados con el planteamiento docente. En sus propias palabras: *“la verdadera explicación voluntaria de lo que ellos hacen y cómo son y todo, esto viene cuando ya se conocen y están trabajando”*.

Atendiendo a esta situación, durante la etapa de desarrollo las expresiones sociales vinculadas al desarrollo de la actividad se asocian a situaciones concretas, como el nivel de dificultad de la actividad, momento concreto dentro de cada etapa (inicio o entrega), problemas concretos, vivencia de situaciones críticas, etc.

Asimismo, un elemento importante en relación a la dimensión social que tiene lugar durante la fase de desarrollo en función del planteamiento docente hace referencia a actividades concretas cuyo objetivo es **reflexionar sobre la dinámica**. Tal actividad se orienta a considerar aquellos elementos clave en el desarrollo que han influido positiva o negativamente en la dinámica para mejorarla durante su transcurso. Una docente señala cómo la reflexión grupal deviene un instrumento para **evidenciar o hacer consciente la dinámica** desarrollada cuando afirma: *“la evolución realmente la vas notando, que se va reafirmando aunque ellos no se darían cuenta muchas veces si no hicieran la reflexión final y las autoevaluaciones”*. En general, los estudiantes valoran muy positivamente la realización de esta actividad.

La reflexión grupal **refuerza la dinámica y cohesiona el grupo** durante su desarrollo en la medida que obliga a los miembros a reflexionar sobre los puntos fuertes y débiles del proceso y los procedimientos para mejorarlos o superarlos. En esta línea, son frecuentes las referencias a expresiones de motivación, identidad grupal, expresión de sentimientos, etc. así como referencias a **elementos clave para la dimensión social**. Un grupo recoge en una de estas actividades: *“Lo más positivo ha sido poder adquirir conocimientos que nos serán útiles para muchas asignaturas ya la vez desarrollar un espíritu de equipo y un ambiente de grupo envidiables!”* Otro grupo señala *“En cuanto a los puntos débiles, destacar que a veces la organización ha fallado un poco y hemos empezado el trabajo muy tarde, lo que ha hecho que los últimos días antes de la entrega de las PEC's hayan sido muy estresantes”*. En la reflexión de la segunda actividad, un equipo reconoce: *“Con paciencia, confianza y buena fe, hemos solucionado una primera situación de incertidumbre por por la ausencia de uno de los miembros que ha resultado ser por fuerza mayor”*.

Asimismo, se evidencia que las reflexiones grupales como instrumento de cohesión devienen claves **en situaciones críticas**. Un grupo recoge el siguiente comentario en las reflexiones grupales de la actividad con mayor grado de dificultad *“En general el grupo se ha implicado mucho. Dada la delicada etapa en la cual nos encontrábamos se han puesto ganas, y muchos esfuerzos para llegar a donde se ha podido. (...). A la hora de desarrollar la implementación se han acordado qué partes tocaba realizar a cada uno y todos han intentado colaborar al máximo posible para solucionarlo tan rápido como se ha podido”*.

Si bien algunos grupos no conceden importancia a esta actividad, realizándola en los momentos anteriores a la entrega o recogiendo únicamente el punto de vista de un miembro, otros la valoran como **herramienta de aprendizaje y punto de encuentro del grupo**. En esta línea, en el espacio asíncrono de un equipo se recoge la siguiente conversación en base a la petición de un miembro:

*“Dado que ya he presentado toda la documentación, aplicación y comentarios, os quisiera pedir, al igual que he hecho yo en los informes (público y privado), que hicieseis una valoración de mi labor como coordinador en esta Etapa. ¡Gracias de antemano! ..... ánimos que ya falta menos”*.

*“Hombre, ¡qué más decir! Creo que la crítica más importante es la falta de tiempo. Durante todo el proceso de implementación he contado contigo, incluso advirtiéndome de errores en mi código, cosas que excedían a tu trabajo. Como reflexión, creo que aunque “reneguemos” de muchas cuestiones de esta asignatura, ha logrado hacemos un grupo cohesionado y en este punto tu coordinación en esta etapa clave del proyecto ha ayudado mucho, minimizando el impacto de las dificultades que tuvimos. ¡Felicitaciones!”*

#### 1.4. Etapa de cierre

La etapa de cierre tiene lugar en el momento que los grupos finalizan la actividad académica. Por tanto, no se vincula tanto al contenido de la asignatura como a concluir el proceso desarrollado conjuntamente.

De esta manera, las posibles propuestas de actividades que realiza el docente se orientan a reflexionar sobre el proceso. Cabe remarcar que a diferencia de las reflexiones grupales que tienen lugar durante la etapa de desarrollo, en la de cierre se orientan a valorar la dinámica de manera general como experiencia para futuras ocasiones, no tanto para intervenir durante su transcurso.

Los datos ponen de manifiesto que la etapa de cierre deviene un momento social importante. Efectivamente, además de reafirmar el grupo a través de las reflexiones en torno a la dinámica se hacen evidentes los aspectos sociales surgidos a partir del desarrollo del proceso. Una docente argumenta en esta línea *“Yo diría que donde hay más relación social y donde se ve de una manera ya directa y abierta es hacia el final de la asignatura donde se encuentra la valoración, la despedida, su valoración personal,... al margen de las evaluaciones que les hacemos hacer y los comentarios y tal, ellos en los espacios de grupo se hacen sus comentarios, quedan, hay una referencia más clara de lo que ha representado para cada uno de ellos a nivel personal y comparten a otro nivel. Yo creo que esta parte final de relación social importante es el resultado del trabajo de todo el semestre y de la comunicación de todo el semestre evidentemente, pero como ya se ha acabado la asignatura se puede hacer más patente y encima de una manera más directa y ya se expresa sin ningún tipo de reticencia y al margen de lo que es la asignatura porque ya se ha acabado y para tanto es sinceramente”*.

Como se desprende de estos comentarios, en la etapa de cierre se encuentran los mensajes de **despedida** así como otros asociados a la expresión de **emociones**. Atendiendo a la percepción de los estudiantes, éstos devienen un indicador del clima creado en el equipo. En esta línea, un miembro señala: *“al final de la asignatura, cuando nos despedimos, se notaba que había un sentimiento de “qué lástima que se acabó”*”. Todos los grupos en los cuales se fomentó la creación de un ambiente distendido basado en la implicación de todos los miembros y la creación de un contexto informal o más personal, intercambiaron mensajes de despedida al finalizar el proceso. Como argumenta un docente estos comentarios aparecen *“sobre todo en aquellos grupos que la cohesión ha sido más correcta. Otros, es una simple colaboración para la asignatura y adiós y menos mal”*.

Es importante mencionar que si bien durante el desarrollo del trabajo en grupo se pone de manifiesto que existe una evolución en los lazos creados, es en la etapa de cierre donde se hace evidente la creación de **relaciones personales** entre los miembros. Una docente argumenta en esta línea *“En los grupos que funcionan bien yo creo que tienen tan claro el objetivo que quizá no se dan cuenta que tal vez la motivación de que el objetivo va saliendo tan bien es lo que hace florecer una relación social cada vez más bonita. Entonces claro, la motivación que había empezado siendo individual, acaba siendo una motivación de grupo. Claro, el vínculo social ya se ha creado”*.

Algunos estudiantes afirman que los lazos individuales continuaron una vez finalizado el trabajo en grupo. Un estudiante comenta en esta línea *“la relación fue un poco in crescendo: al principio era una relación fría y luego, al final, acabando la asignatura, grandes amistades. De hecho, seguimos teniendo contacto casi a diario y nos seguimos echando una mano en lo que podemos”*. Otra estudiante afirma *“los últimos mensajes ya eran pues como de cuatro amigas de toda la vida”*. Un tercero argumenta *“Al principio eres más... al comienzo charlamos menos, eres un poco más tímido o... te limitas sólo decir las cuatro cosas que se necesitan para hacer el trabajo. Y luego vas siendo más expresivo y vas cogiendo confianza, ¿no?”* Sin embargo, en la mayoría de los casos, esta relación no va más allá del desarrollo del grupo. En palabras de un estudiante, generalmente, *“acabado el trabajo, acabada la relación”*, teniendo en cuenta que, como apunta otro estudiante *“era un grupo de trabajo para resolver una tarea y se ha disuelto”*.

Los datos reflejan que para que las relaciones interpersonales puedan continuar más allá de la realización de la asignatura, es decir, una vez finalizado el trabajo en grupo, se han de dar algunas condiciones durante el proceso o posteriormente. A continuación señalamos las principales condiciones detectadas fruto del análisis de las entrevistas, las cuales tuvieron lugar tras la conclusión de la asignatura.

### **Durante el desarrollo del trabajo en grupo**

- **Asumir el objetivo grupal.** En esta línea, una estudiante afirma *“Yo pienso que al principio nos conocimos... estábamos etapa de conocimiento de los unos con los otros ya la que ves que todo el mundo respondiendo sobre tus expectativas en este caso, no? Yo tenía unas expectativas sobre las compañeras y éstas como las han cumplido pues te queda un sentimiento de satisfacción que cada vez se fue reforzando. Y pienso que a ellas les pasó igual porque estas cosas son recíprocas, porque si las compañeras tenían unas expectativas de mí y yo respondí (...) pues es una cosa recíproca: si tú das, los demás dan y entonces el buen ambiente cada vez hay más”*. Otra estudiante añade: *“Al principio es como un poco más... se percibe un poco más de timidez o de no saber con quién te vas a encontrar, pero una vez que ves que la gente responde... se va mejorando. Es como más fácil, ¿no?”* Un tercero señala: *“con quien sigo teniendo más relación es con los que se generó más vínculos de compañerismo en ese sentido: de trabajar hasta la hora que hiciera falta, echarnos una mano en lo que sea... con esa gente es con la que se ha creado el vínculo”*.
- **Comunicarse.** Como afirma un estudiante respecto a un miembro del grupo *“hablaba muy poco, era muy callado. Y claro, si por lo virtual no hablas, es complicado”*.
- **Cierto grado de afinidad entre los miembros.** Como afirma un estudiante *“a lo mejor al principio estás más marcando distancias o más a la defensiva entre comillas y cada vez, cuando ves que la otra persona es afín a ti o te cae bien o notas que es recíproco, pues te vas abriendo cada vez más”*. Otro hace referencial mismo aspecto pero desde otro punto de vista cuando argumenta en torno a la inexistencia de relaciones sociales entre los miembros *“supongo que no teníamos nada en común. Yo no siento que tuviese nada en común con ellos”*.
- **Disponer de tiempo suficiente.** De manera similar que en las investigaciones de Brown (2001), los estudiantes aluden a la falta de tiempo para explicar la no creación de relaciones personales. Un estudiante argumenta en esta línea *“la informalidad va apareciendo poco a poco, pero no, no mucho tampoco, o sea... la gente va bastante cargada de trabajo y quiere hacer la reunión ahora y quiere aclarar las cosas en el menor tiempo posible y dedicarse a trabajarlo”*. Otra estudiante reconoce *“de todos los trabajos que he hecho en grupo, sólo con una persona he seguido manteniendo una relación de amistad, pero... con nadie”*.

más. Normalmente es que, por mi parte, no tengo tiempo de dedicarme a relacionarme con los compañeros. O sea, lo hago simplemente, estrictamente, para los trabajos y no va más allá de ahí". Aludiendo al factor temporal pero desde otro punto de vista, algunos estudiantes argumentan que "para que continuase la relación, tendría que haber durado mucho más tiempo el trabajo en grupo".

- **Compartir aspectos personales.** Una docente argumenta de la siguiente manera la importancia de compartir aspectos personales durante el proceso para la creación de relaciones personales: "Está claro que el espacio de grupo no debe servir para las comunicaciones personal pero si hay estos detalles o estas explicaciones, etc. se crea una calidez que va más allá del puro trabajo, no quiere decir que empiecen a explicarse la vida en el espacio de grupo pero sí es verdad que el hecho de que haya alguna referencia a situaciones personales ayuda a crear una imagen también más personalizada de los compañeros de grupo. Si además son gente que trabaja y es muy responsable, entonces la respuesta que reciben de los compañeros es mucho más cariñosa y mucho más emotiva y entonces eso da pie a que se vaya profundizando en esta relación personal". Una estudiante señala en la misma línea "compartir aspectos personales pues a lo mejor hubiese hecho que hubiésemos trabado más amistad". Otra estudiante hace referencia a este aspecto al argumentar qué situación debería haberse dado en el grupo para construir relaciones entre ellos concluyendo que "A lo mejor conocernos un poco más personalmente, aunque sea a través de internet pero hacer un poquito más. Saber qué era de cada uno, qué se dedicaba en la vida, si tenía familia o si no... todos estos aspectos no los hemos tenido, entonces pues claro, luego mantener una relación supongo que cuesta más. Si hubieses conocido más... pues a lo mejor sabes de un problema o de alguna cosa y... cómo te va... y "oye, ¿conseguiste cambiar de trabajo?" No sé, si hubiésemos conocido un poquito más de cada uno pues supongo que la relación podría continuar".
- **Desarrollar una dinámica "especial",** esto es "que hubiese habido más sufrimientos por el medio" u otras situaciones como abandonos, situaciones críticas, ayudas concretas entre miembros, etc.

### Al finalizar el trabajo en grupo

- **Coincidir en otras asignaturas.** Una estudiante alude a este hecho para explicar la continuidad de las relaciones en su grupo "[con dos miembros] nos hemos encontrado en otra asignatura y hemos vuelto a crear un grupo. (...) con Juana hemos coincidido también en fisiopsicología. Y también hemos estado... bueno, a pesar de que las prácticas son individuales, las dudas las comentábamos e intentábamos solucionarlas entre las dos también". Otro estudiante argumenta que "quizá si nos encontrásemos en otra asignatura... "hombre, ¿jeres tú!?" podrían haber continuado la relación.
- **Disponer de elementos que motiven seguir en contacto.** Como afirma un estudiante, aún y haber desarrollado un ambiente de trabajo muy cercano y ameno, "no ha habido la excusa" para continuar la relación. Otro añade "siempre hay un caso de que por ejemplo yo sé que aquella persona sabe mucho de java. Pues... estoy haciendo un proyecto de java. Pues a lo mejor voy y le pregunto". En este aspecto, algunos estudiantes remarcan la importancia de haber utilizado comunicación síncrona, teniendo en cuenta que suelen conservar los contactos añadidos. En palabras de un miembro "Ayer mismo le escribí por el Messenger a uno de los componentes del grupo y le pregunté si a él le iban a hacer también la entrevista. Me comentó que no sabía nada. Seguimos hablando y me contó que justamente él también hizo Inform. Aplicada a la Gestión el semestre pasado y que la dinámica de su grupo



*fue catastrófica, que no llegaron a las manos porque a través del Messenger no se puede, jeje..., y que ojalá le hubiera ido todo tan bien como con nuestro grupo. (...) a ninguno de mis compañeros los he borrado del Messenger porque me los estimo mucho, a este compañero en concreto si le he preguntado alguna vez como le iban los estudios, el por ejemplo está terminando ITIG y yo este semestre ya he empezado con la Ing. Superior”.*

- **Coincidir presencialmente.** Una estudiante explica de la siguiente manera cómo continuaron la relación con algunos miembros del grupo: *“En este trabajo también me pasó, que esto no suele pasar, es que el día que fui a la prueba de validación conocí a dos personas del grupo. Ahora con ellas pues tengo buena relación, nos ayudamos en otras asignaturas”.* La misma estudiante remarca en esta línea la importancia de realizar un encuentro al finalizar el semestre *“siempre te encuentras gente que has visto en otras aulas y que has coincidido, pero a no ser que hayas trabajado en grupo es muy difícil que te saludes y digas: “hola, qué tal” (...). Quizá si hubiese encuentros al final del semestre y vieras a los compañeras con los que has hecho el grupo quizás entonces sí dirías: “hombre, ¿qué tal, cómo ha ido?” pero claro, a principios de semestre, no”.*

## 2. Evolución de la dimensión social durante el proceso de aprendizaje en grupo virtual

Como hemos evidenciado en el apartado anterior, **las dinámicas grupales evolucionan durante el proceso y, con ellas, la dimensión social**. Si bien el uso que realizan los estudiantes de las expresiones sociales así como el ambiente y sentimiento de grupo percibidos se hallan en función de la dinámica concreta desarrollada, se evidencia que la **dimensión social varía tanto en cantidad como en calidad**.

Partiendo de la evolución de la dinámica general y de la dimensión social perceptible abordada en el apartado anterior, en el presente apartado se analiza fundamentalmente desde la perspectiva de las expresiones sociales compartidas en el grupo, tanto por categorías como por indicadores.

Concretamente, nos centramos en la asignatura inicial debido a que su planteamiento se formula en base a diferentes actividades (PEC1, PEC2, PEC3 y Práctica Final<sup>78</sup>), configurando un proceso que facilita el análisis de su evolución.

### 2.1. Evolución de la dimensión social por categorías

El Gráfico 9.3 ilustra en base a la codificación realizada cualitativamente a través del Atlas.ti el uso por categorías de las expresiones sociales compartidas en los 12 grupos analizados para resolver las actividades. Como se desprende de estos datos, la evolución de las categorías difiere de unas a otras. En esta línea se observa que en la PEC2 los aspectos actitudinales y

<sup>78</sup> Aunque somos conscientes que la duración de la PEC1 es menor que la de las otras actividades, hemos optado por analizar los datos tal y como han sido obtenidos en vez de tratar de ponderarlos. En este aspecto es importante mencionar que de acuerdo con el carácter cualitativo de nuestra investigación, nuestro objetivo es entender el contexto analizado antes que tratar de generalizarlo u objetivarlo. Por tanto, analizamos en base a la propuesta docente concreta de la cual partimos qué aspectos sociales son relevantes en función del momento y cómo evolucionan más allá del tiempo empleado para cada actividad.

formales aumentan en mayor medida que los emocionales e informales. En las siguientes actividades, mientras que los aspectos actitudinales se mantienen, los formales adquieren mayor relevancia durante la PEC3, la cual deviene la fase más compleja del proceso. También se observa que los aspectos emocionales e informales aumentan progresivamente, coincidiendo con el cierre del proceso el valor superior alcanzado.

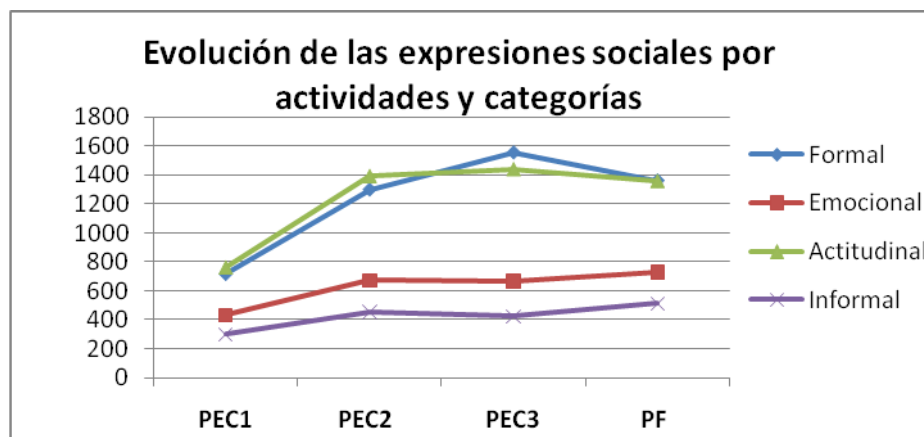


Gráfico 9.3. Evolución de las expresiones sociales por etapas y categorías.

Si focalizamos en los aspectos **informales** observamos que en todas las actividades devienen menos frecuentes en relación a las otras categorías. Aún así, los estudiantes destacan su importancia y valor asociado al momento concreto del proceso en el cual tienen lugar.

Durante la PEC1 los estudiantes coinciden en señalar la importancia de estos elementos para fomentar un **clima de trabajo distendido a la vez que aumentar el conocimiento entre ellos que les permitan sentar las bases para la colaboración**. Un estudiante argumenta en esta línea: *“al principio es un poco frío, pero bueno, con las reuniones virtuales pues ya se empezó a romper el hielo con el Chat. No es tan serio, ¿sabes? Hablas de otros temas”*. Otro afirma *“intentamos sobre todo al principio pues... no nos conocemos, pues primero tratamos un poco más la conversación informal para luego ya entrar en material”*. Tales expresiones desempeñan un papel fundamental para minimizar los efectos despersonalizadores de la comunicación en un entorno virtual, los cuales, como sugiere la literatura, pueden estar limitados exclusivamente a las interacciones iniciales Walther (1992).

Molinari (2004) advierte que a medida que los estudiantes se sienten cómodos con los miembros del grupo incrementan la comunicación para solucionar tareas y decrecen los comentarios para construir relaciones. En el caso de nuestra investigación, si bien se evidencia que los comentarios asociados al trabajo aumentan durante la elaboración de las actividades, los aspectos informales se mantienen a pesar de que a partir de la PEC2 el objetivo de los grupos se orienta a resolver las actividades vinculadas con el contenido de la asignatura. Efectivamente, en este momento, el clima informal ya se ha creado y las formas de expresión son más cercanas entre ellos. Un estudiante evidencia este hecho cuando afirma que las formas de expresión *“digamos que se vigilaba menos a medida que pasaba el tiempo. Al principio cero y después ya viendo que un día hacías un poquito y no pasaba nada pues otro día un poquito más, otro día un poquito más...”*. Otro estudiante añade: *“a lo mejor en las reuniones por Msn, como había que subir el log pues al principio era un poco como el gran hermano, no? Todos manteniendo las formas porque era el principio. Pero vamos, a la cuarta reunión yo creo que ya se olvidaba y cada uno decía lo que le daba la gana que es como tienen que ser las cosas. Luego si se echa las manos a la cabeza pues, allá él”*.

Al mismo tiempo, se evidencia que estas expresiones varían hacia un terreno más personal. En palabras de un estudiante: *“hemos compartido dudas, anécdotas, inquietudes, problemas, temario y alegrías de otras asignaturas. Hemos compartido temas personales (más hacia el final al principio) y eso nos ha hecho sentir más cómodos”*. Una docente enfatiza este hecho cuando afirma *“en los mensajes, el estilo de comunicación empieza a cambiar, comienza a hacerse más personal: empiezan a salir algunos detalles a veces para justificar “mira, no me he podido conectar porque mi padre ha muerto” (una circunstancia que curiosamente se da a menudo, supongo por la edad de las personas)”*. Estos resultados coinciden con las investigaciones de Eggins and Slade (1997 citados por Rourke y Anderson, 2002), los cuales sugerían que entre personas que comparten fuertes lazos interpersonales, las expresiones sociales superficiales o formales son menos frecuentes y menos necesarias que entre personas que comparten lazos interpersonales transitorios o débiles.

De esta manera, a partir de la PEC2 los comentarios informales ya no se asocian al desarrollo de las normas del grupo, sino que surgen de manera espontánea entre ellos. Este hecho se hace evidente en la PF coincidiendo con el cierre del proceso grupal.

Cabe remarcar que durante la PEC3 las expresiones informales disminuyen asociadas a una actividad compleja por lo que los comentarios asociados a resolver la actividad devienen más relevantes.

## 2.2. Evolución de la dimensión social por indicadores

El Gráfico<sup>79</sup> 9.4 desglosa los datos del gráfico anterior en base a los indicadores de las expresiones sociales. A continuación analizamos estos datos en función de las PECs.

Cabe remarcar, no obstante, que algunos indicadores aparecen de manera **independiente** al proceso, esto es, que tienen lugar asociados a la dinámica concreta y situaciones vividas en el seno del grupo. Estos indicadores son **las disculpas y la iniciativa**, aunque, en el caso del último, se evidencia que en la PEC1, en la cual se concreta el procedimiento de desarrollo del trabajo en grupo, desempeñan un rol importante, evidenciando la implicación en el proceso, así como su entusiasmo.

---

<sup>79</sup> Las expresiones de Bienvenida y despedida han sido omitidas por hallarse fundamentalmente al inicio y final del proceso. También hemos evidenciado los aspectos informales porque como hemos explicado en el Capítulo 7 los indicadores asociados no han sido codificados.

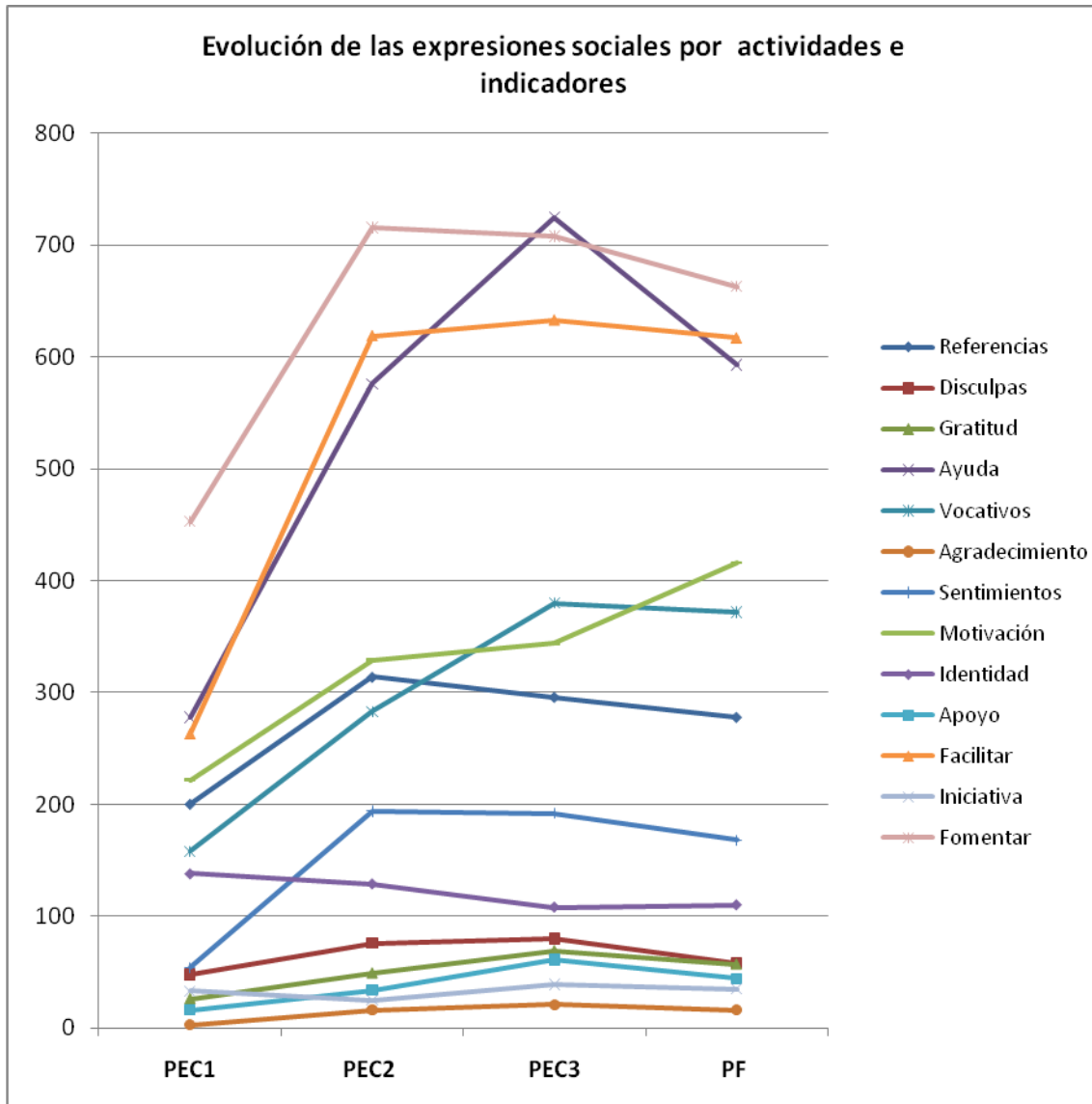


Gráfico 9.4. Evolución de las expresiones sociales por etapas e indicadores.

#### a) PEC1

El uso de las expresiones sociales en la PEC1 evidencia que el indicador más frecuente se asocia a comentarios o acciones cuyo objetivo es **fomentar la colaboración** de los miembros, esto es, motivar la participación en la configuración de la dinámica común.

También son relevantes los indicadores de **ayuda y facilitar la colaboración**, teniendo en cuenta que se trata de estudiantes novicios en el trabajo en grupo virtual que se encuentran estableciendo las bases de la colaboración.

Las expresiones de **motivación, ánimo o felicitaciones** destacan en la primera etapa asociadas a los primeros mensajes. De esta manera, una estudiante escribe en el espacio grupal *"¡¡¡supongo que entre todas lo haremos muy bien!!!"*. Asimismo durante la elaboración de la actividad, se vinculan a la valoración de las primeras propuestas y, durante la entrega de la actividad, a la dinámica establecida. Estas expresiones, por tanto, evidencian la implicación de

todos los miembros en el proceso, fomentando un ambiente de confianza. Asociados a estos mensajes, durante la entrega de la primera práctica surgen las primeras expresiones de agradecimiento.

También es importante reparar en la evolución del indicador asociado a la **identidad grupal**. Algunos docentes coinciden en este aspecto con la literatura en el ámbito, la cual señala que el sentimiento de grupo se configura a medida que el grupo se cohesiona (Brown, 2001). Un docente afirma en esta línea: *“este sentimiento de grupo, al principio, claro, lógicamente no existe. Pero, sobre todo en los grupos que van funcionando mejor, más hacia el final pues se va dando mucho más este concepto de grupo: hay un mejor conocimiento por parte de todos los miembros y del grupo y, por tanto, ya no hay tanta comunicación en este sentido porque de alguna manera ya se conocen mejor, ya saben el trabajo que ha de hacer cada uno y cómo pueden avanzar para llevar a cabo el proyecto”*. Como refleja este docente, el fortalecimiento del grupo coincide con la efectividad de la comunicación o dinámica que tiene lugar durante el proceso.

En todo caso, los datos recogidos en el Gráfico 9.4 evidencian que las expresiones asociadas a la identidad grupal disminuyen durante el proceso. Por tanto, el sentimiento de grupo comienza a construirse desde el inicio a través de la implicación de los miembros y el refuerzo de estas expresiones; a medida que el grupo se cohesiona y se percibe este sentimiento por parte de los miembros, las expresiones vinculadas a recalcar la unidad devienen cada vez menos necesarias. Sin embargo, se pone de manifiesto que muchos estudiantes perciben el sentimiento de grupo desde la etapa inicial del proceso. A continuación se recogen algunas evidencias en esta línea:

*“[El sentimiento de grupo] Es algo que hemos fomentado desde el principio todos los miembros”.*

*“Creo que ha habido una complicidad entre los miembros del grupo desde el principio, o al menos esa ha sido mi sensación”.*

*“Creo que desde el primer momento tuvimos sensación de equipo. El debate inicial nos había acercado y luego se desarrolló todo con más facilidad”.*

Por tanto, es al inicio del proceso cuando se propician y refuerzan las expresiones que evidencian los aspectos comunes o que remarcan el valor del conjunto, pero el sentimiento de grupo se percibe a medida que atraviesan las diferentes etapas de trabajo en grupo.

## b) PEC2

En la PEC2 se observa que algunos indicadores aumentan en mayor proporción que otros. Este hecho es evidente en el caso de los indicadores para **fomentar y facilitar la colaboración y ayudas** teniendo en cuenta que a partir de este momento los grupos comienzan la elaboración de las actividades vinculadas al contenido de la asignatura. En este aspecto, si bien en la PEC1 el indicador de ayuda es más frecuente que facilitar la participación, durante la PEC2 se intercambian, evidenciando el importante papel que desempeñan las estrategias para facilitar la colaboración en un entorno virtual.

Asimismo, cabe remarcar la importancia de la **motivación**, las **referencias a compañeros** y el uso de **vocativos**. En el caso de los dos últimos y coincidiendo con el aumento de la cohesión grupal, los estudiantes tienden a utilizar en mayor medida estos indicadores; esto es, mientras al inicio del proceso se refuerza el concepto de grupo, a partir de esta etapa, las intervenciones

se vuelven más directas mediante el uso de vocativos, reforzando la cohesión a través de las referencias.

En esta actividad también es remarcable el uso de expresiones orientadas a **compartir sentimientos**. Este hecho evidencia que a partir de este momento el ambiente del grupo varía: los miembros conocen la manera de trabajar de los compañeros además de algunos aspectos personales y se ha establecido un clima de confianza a través de la superación de los objetivos marcados. Estos elementos crean un contexto en el cual los miembros son capaces de exteriorizar sus sentimientos.

### c) PEC3

Los indicadores más frecuentes en esta actividad se asocian a la petición u ofrecimiento de **ayuda**, teniendo en cuenta que coincide con el planteamiento de la actividad más compleja del proceso. Este indicador, a pesar de devenir un indicador asociado al desarrollo del trabajo conjunto, excepto en este caso, se utiliza con menor frecuencia que los indicadores actitudinales.

También destacan las expresiones para **fomentar la colaboración**, si bien es evidente que tales expresiones disminuyen a medida que los miembros han aumentado el conocimiento entre ellos y sus formas de trabajar, evidenciando que los comentarios que puedan realizar son propuestas y, por tanto, están sujetas al debate o mejora por parte de los otros miembros. Por tanto, las expresiones para fomentar la colaboración en esta etapa se vinculan principalmente a fomentar la opinión sobre el trabajo individual realizado.

De manera similar y atendiendo a que en este momento los grupos han acordado y consolidado un procedimiento común, las expresiones para **facilitar la colaboración** se mantienen desde la segunda actividad hasta el final del proceso.

También son destacables los **vocativos** asociados al desarrollo del trabajo. Sin embargo, con el grupo cohesionado, las referencias a compañeros descienden desde la segunda actividad hasta la final.

Las expresiones de **motivación, ánimo o felicitaciones** continúan estando muy presentes en este momento. Es más, algunos estudiantes reflejan cómo estos comentarios pueden presentar mayores repercusiones a medida que se avanza en el proceso, teniendo en cuenta que la proximidad entre los miembros ha aumentado. Un estudiante argumenta en torno a estos comentarios *“En mi caso es que “sí, gracias”, muy bien, pero (...) a veces, más que que me lo digan, en mi caso... claro, te lo dice una persona que no conocía de nada. “Gracias”, muy bien, te sientes bien, no digo que no, a todo el mundo le gusta que le digan “qué bien”, pero depende mucho de la persona cómo lo dice, más que... a veces, me dice más una simple mirada que una palabra de ánimo y claro, para eso tengo que conocer a la persona. Cuanto más la conozco, más cerca de ella estoy, más me importa o menos me desagrada, digamos”*.

Otros indicadores relevantes asociados a la dificultad de la actividad hacen referencia a las expresiones de **apoyo** y de **agradecimiento**.

#### d) Práctica Final

Durante la última actividad, en conjunto, las expresiones sociales experimentan un **descenso** en relación a la actividad anterior evidenciando la efectividad del grupo en relación a la gestión, interacción social y elaboración conjunta de conocimiento.

En este aspecto, cabe remarcar la importancia de las expresiones de **motivación** devienen muy importantes, siendo al final del proceso el momento en el que registran el volumen más elevado. En este sentido, es importante mencionar que si bien los estudiantes comienzan el trabajo en grupo con un alto grado de motivación, éste va descendiendo durante su transcurso. Un estudiante argumenta en esta línea *“al final siempre vas un poco más agotado entre comillas y nos ayudó a conseguir los objetivos pues el hecho de que cuando veíamos que alguien se había quedado o veían que alguien se había quedado un poco parado, pues los demás se ofrecían incluso aunque no fuese la parte que se les había asignado”*.

Al mismo tiempo, devienen importantes y un indicador de la dinámica desarrollada las alusiones a la **identidad grupal**, las cuales no se orientan tanto a fomentar un sentimiento de grupo como a reafirmar su percepción, es decir, el hecho de sentirse parte del grupo. En esta línea, muchos estudiantes evidencian el sentimiento de grupo percibido en base a las expresiones asociadas recogidas al final del proceso.

En cualquier caso, se evidencia que estas situaciones aparecen en muchas ocasiones con independencia de la dinámica establecida en el grupo. De esta manera, a pesar de las diferencias en el planteamiento de la asignatura, algunos grupos que desarrollaron una buena relación social durante el proceso, no continuaron la relación; y viceversa: en algunos casos cuya relación social fue correcta, sí lo hicieron.

### 3. La dimensión social en función de la elaboración de las actividades

Atendiendo a la resolución de las actividades propuestas en el planteamiento docente, se localizan diferentes momentos relevantes para la dimensión social que tienen lugar en el transcurso de cada una de estas actividades. En concreto, se destaca el inicio de actividad y la entrega.

A fin de entender cómo aparece la dimensión social en función de estas situaciones, escogemos de nuevo el caso de la asignatura inicial<sup>80</sup>. El Gráfico 9.5 ilustra en porcentajes cómo tiene lugar la cantidad de interacción registrada en el foro de los 12 grupos analizados por cada PEC entregada.

---

<sup>80</sup> La cual se desarrolla en cuatro actividades, la duración de las cuales es de dos semanas en el caso de la PEC1 y tres semanas en las otras actividades.



Gráfico 9.5. Interacción por PECs en la asignatura inicial.

A continuación abordamos concretamente cómo aparece la dimensión social en ambas situaciones: inicio de actividad y entrega.

### 3.1. Inicio de actividad

El inicio de etapa coincide con el comienzo de cada actividad a realizar de manera grupal. Excepto en la etapa inicial, siempre tiene lugar con posterioridad a la entrega de PECs.

Como se evidencia en el Gráfico 9.5, al inicio de cada actividad el intercambio comunicativo es menor y **va aumentando** a medida que se acerca el plazo de entrega. Los datos reflejan que esta situación se asocia a dos **factores** concretos:

- La intensidad del momento de entrega de la actividad, por lo que los grupos tienden a consensuar una **pausa** en la participación. En esta línea, una estudiante propone a sus compañeras: *“Pienso que una vez entregada debemos disfrutar del fin de semana, y el lunes ya nos pondremos, ¡que todas nos lo merecemos! ¡Realmente esta PEC, ha resultado ser una prueba de superación personal y grupal!”*.
- El aumento de la interacción en los momentos previos a la entrega conlleva un retraso en la **dedicación a las asignaturas personales**, de manera que, entregada la actividad grupal, los estudiantes les dedican cierto tiempo. Un miembro de un grupo refleja este hecho en el espacio grupal cuando argumenta *“yo, viendo que quedan 2 semanas y media para la entrega de la PEC3, estoy metido con las otras PECs pendientes”*. En esta línea, un estudiante solicita algunos días para realizar las actividades de otras asignaturas: *“Propongo un potencial, no de reposo pero sí local para esta asignatura hasta el domingo 21 a las 24h. Mañana he de entregar la PAC de Psicofisiología (muy avanzada ya) y el fin de semana quiero dedicarlo a las PECs de  $\psi$  del desarrollo e introducción a la  $\psi$  social. ¿Qué os parece?”*.

Atendiendo a esta situación, las expresiones sociales utilizadas aparecen en **menor proporción** que durante la segunda y tercera semana de ejecución de la actividad. Al mismo tiempo, se evidencia que el tipo de expresiones sociales así como su finalidad **difieren** a las registradas durante el desarrollo y entrega de cada actividad. La Tabla 9.2 recoge la finalidad de las expresiones sociales al inicio de cada actividad.



CATEGORÍA	FINALIDAD	EJEMPLOS
<b>FORMAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>·Vocativos y referencias en relación a la organización de la dinámica.</li> <li>·Reclamar y proporcionar ayudas, vinculadas a consejos, sugerencias o advertencias y el planteamiento de dudas respecto a la actividad y el procedimiento para desarrollarla.</li> <li>·Disculpas asociadas a ausencias o errores personales.</li> <li>·Gratitud como reconocimiento grupal por la iniciativa en la creación de primeras versiones, organización del grupo, etc.</li> </ul>	<p>"Ernesto, yo entiendo que lo quieres hacer equitativo, pero nos complicará las cosas... lo mejor sería seguir unas fechas que ya tengamos preestablecidas"</p> <p>"Perdonad pero estaba un poco despistado y me acabo de dar cuenta que ahora soy yo el responsable/ coordinador de esta práctica 🤔"</p>
<b>EMOCIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>·Compartir sentimientos, relacionados con la dificultad del enunciado o el procedimiento o la valoración de la actividad.</li> <li>·Motivación, ánimo y felicitaciones por el hecho de empezar de nuevo y felicitaciones por las calificaciones obtenidas.</li> <li>·Identidad de grupo para remarcar el valor de la participación de todos los miembros.</li> </ul>	<p>"Voy un poco perdida con esta PEC :( Hemos buscado la información y ahora toca hacer el tratamiento de los datos, ¿no?"</p> <p>"Por mí no hay problema en la repartición de tareas, pero recordemos que cada uno de nosotros no ha de participar de un punto, sino que se ha de hacer un poco entre todos"</p>
<b>ACTITUDINAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>·Apoyo, evidenciando la disponibilidad de todos los miembros en la actividad a desarrollar.</li> <li>·Facilitar la colaboración, vinculada al enunciado y al desarrollo, es decir, cómo organizarse para optimizar el proceso.</li> <li>·Fomentar la participación, asociadas a la petición de opinión en referencia al procedimiento y motivar la participación.</li> <li>·Mostrar iniciativa, fundamentalmente en el reparto de tareas o asunción de roles.</li> </ul>	<p>"Después de un breve descanso, creo que tendríamos que volver a ponernos las pilas"</p> <p>"Como ya se ha comentado en otras actividades, si alguien tiene problemas de tiempo, por favor, no dude en ponerlo en conocimiento del resto del grupo, y redistribuiremos las tareas"</p>
<b>INFORMAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>·Expresiones de humor.</li> <li>·Compartir aspectos personales, vinculados a otras asignaturas o problemas personales.</li> <li>·Expresiones con tono desenfadado.</li> </ul>	<p>"¡Nos volvemos a encontrar de nuevo!"</p> <p>"Todavía no me he puesto en ello, llevo todo el fin de semana preparando la PEC de psicofisiología que la tendré que presentar como muy tarde (para mí) el martes"</p>

Tabla 9.2. Expresiones sociales al inicio de la actividad.

Una situación asociada a la dimensión social que generalmente tiene lugar durante la etapa inicial de cada etapa estos momentos es la **evaluación** de la actividad realizada por el docente. Los miembros tienden a felicitarse y comentar algunos aspectos de la valoración, reforzando la identidad grupal y la motivación. Un estudiante comenta en este aspecto *"siempre que salía la nota de la PEC nos felicitábamos y "venga, adelante que nos queda menos" Era bueno, un poco como un acicate para continuar, ¿no?"* Un miembro de otro grupo escribe en el espacio grupal *"¿Habéis visto ya la valoración? ¡Somos unos hachas! Pero aún se puede mejorar, ¿no? ¡Lo de la extensión! Vaya detalle, insignificante, se nos escapó. Y encima yo pensaba enviaros un último mensaje diciendo que nos dejábamos el índice. Pero ya está, una merecida A como una casa"*. Mientras algunos estudiantes aluden a estos comentarios positivos tras la valoración como un indicativo del ambiente creado, otros conceden menor importancia a tales expresiones o remarcan su relevancia asociada a valoraciones negativas. En palabras de un miembro, los comentarios positivos tras la valoración docente *"quizás son más necesarios cuando las cosas van mal. (...) si hubiera ido mal "esta PEC no ha ido muy bien pero seguro que la próxima le daremos caña y ya veréis si nos pondrá una A. Claro, si ya siempre va bien, tampoco da pie a... es decir, queda pedante, ¿no? Si ya va bien, no dices nada"*.

La observación en los grupos evidencia que **cuando las valoraciones son negativas o insatisfactorias**, pueden acontecer diferentes situaciones. Por un lado, de manera general, los miembros tienden a fortalecer el espíritu de grupo tras recibir una valoración negativa. Un estudiante afirma en esta línea *"Los malos resultados han conseguido que nos uniésemos haciendo piña"*. Otro añade *"El hecho de recibir malas notas ha hecho que nos juntásemos para intentar sacar la asignatura a delante"*. Por otro lado, un docente argumenta que *"si los resultados son buenos, el grupo les ayuda; si los resultados no son muy buenos, a veces tienen la sensación que el grupo se lo ha impedido"*.

Cuando la ausencia de los miembros durante este período se dilata en el tiempo, las consecuencias en la dimensión social se asocian a **la falta de comunicación y la acumulación de la comunicación al final del proceso**. Concretamente, se destacan las siguientes implicaciones:

- Los estudiantes pueden vivir el proceso vinculado a **sentimientos negativos** como nervios, estrés, incertidumbre, etc. Un grupo reflexiona de la siguiente manera sobre este aspecto en sus reflexiones finales: *“En el caso de nuestro grupo, el punto más débil ha sido la falta de seguimiento de las fechas previstas. Una vez entregada una PEC, nos costaba arrancar a hacer la siguiente y esto ha hecho que, en algunos momentos, el trabajo se acumulara y tuviéramos que correr”*.
- **Se distorsiona la flexibilidad** asociada al aprendizaje virtual. En esta línea, una estudiante comenta *“la última tarde yo sabía que tenía que estar conectada porque eran los últimos cambios, las últimas revisiones y al final todo era para... esto, para acabarlo en el último momento. Y esto era lo que me ponía un poquito nerviosa”*.
- **Condiciona el uso de las expresiones sociales**. Cuando los estudiantes comparten mensajes destinados principalmente a la consecución del trabajo, las expresiones sociales se asocian a esta finalidad. En esta línea, las vinculadas a aspectos informales disminuyen notablemente. Efectivamente, las expresiones de carácter informal se asocian al inicio de la actividad debido a la disponibilidad de tiempo, fomentando el surgimiento de bromas u oraciones con un tono desenfadado. Un docente argumenta en esta línea que los comentarios informales *“se dan más al inicio y a medida que avanza la actividad pues también avanza la preocupación”*. Un estudiante evidencia esta situación cuando afirma *“Cuanto más lejos está la fecha de la entrega, había más tiempo para la informalidad, a hablar de otras cosas. Y cuando se acercaba, como no había tiempo, había que ir más al grano”*.
- Puede conllevar un **retraso en el plazo de entrega**, teniendo en cuenta que, al disponer de menos tiempo, resulta más difícil superar los diferentes problemas o situaciones que puedan encontrarse.

### 3.2. Entrega de la actividad

La entrega de la actividad **guía la dinámica de los grupos**, teniendo en cuenta que responde a la finalidad para la cual fueron creados. Estos momentos, por tanto, se revelan como **los más significativos** en el desarrollo del proceso. Asimismo y en consonancia con el Gráfico 9.5, previamente a la entrega tiene lugar una parte importante de la interacción entre estudiantes.

Los datos evidencian que los momentos de entrega se asocian a la **vivencia de diferentes emociones**. Un estudiante hace referencia a este aspecto cuando afirma *“Sufres mucho por no llegar y después tal vez dices: “bueno, dos tardes que me quedan... pues le dedicaré todo el día”. Y luego quizás no había para tanto: lo acababas antes de lo previsto. Yo siempre sufro por eso, por si no tengo tiempo”*. Al mismo tiempo, este estudiante evidencia que la vivencia de estos momentos se **relaciona con las características individuales** de los miembros; concretamente, con el estilo de estudio y su nivel de exigencia. Como señala otro estudiante: *“cada uno tiene sus manías, sus cosas y bueno... hay que tener algo de flexibilidad y paciencia”*.

**Abordar con suficiente tiempo** el momento de entrega deviene fundamental en el proceso de aprendizaje en grupo virtual. No obstante, aunque en algunas ocasiones reconocen que *“Procurábamos empezar las PECS nada más se publicaban para luego no tener que ir con prisas de última hora”*, hemos evidenciado anteriormente que los grupos tienden a aumentar la interacción a medida que se acerca este momento. Un estudiante afirma en esta línea: *“El momento de las entregas quizá era el más clave porque se acumula todo un poco al final. Es el de más tensión, el de más trabajo”*.

En cualquier caso, **la dimensión social desempeña un papel fundamental** en el período de entrega de la actividad. Además de las importantes implicaciones de cómo se gestionan estos momentos durante el desarrollo de la actividad en el ambiente y sentimiento de grupo, es el período que registra un **mayor uso de las expresiones sociales así como variedad en su finalidad**. Sin embargo, los datos reflejan que algunos indicadores se asocian especialmente al momento de entrega.

Respecto a los **aspectos formales**, destaca la petición u ofrecimiento de **ayuda**, teniendo en cuenta que los miembros tienden a consultar dudas o plantear problemas surgidos durante la elaboración.

Bajo los aspectos **emocionales**, un indicador frecuente es la expresión de **emociones**, ya sea por la proximidad de la fecha de entrega o en relación al contenido u obstáculo surgido durante el proceso. Un estudiante escribe en el espacio de grupo el día de entrega de la actividad *“iré mirando por si acaso no os conectáis para enviarlo yo en el último momento. Por favor, cuando esté hecho avisad aquí, ¿ok? ¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡ qué nervios¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡”*. Una estudiante de otro grupo responde de la siguiente manera a una compañera: *“No te quemes, Virginia, ¡que te necesitamos para el Excel! XD”*. Asimismo, se encuentran frecuentes alusiones a la **identidad de grupo, motivación o agradecimiento** al percibir que la actividad está muy avanzada, finalizada o entregada. Una estudiante valora de la siguiente manera la versión final del documento a entregar: *“¡De verdad que está muy, muy bien! Sois todas unas cracks, ¿eh? Parecía que esta PEC se nos resistía un poco, pero al final el resultado está muy bien. ¡Ole! jeje ¡Felicidades a todas!”*. Otro estudiante expresa: *“Gracias por adelantado e indiferentemente de la nota que nos ponga Guillermina, muy buena faena de la PEC2”*.

Asociados a los aspectos **actitudinales**, los estudiantes remarcan la importancia del **apoyo** en los momentos de entrega, ya sea evidenciando disponibilidad o permaneciendo disponible, es decir, conectado, síncrona o asíncronamente, en los momentos más intensos. Un estudiante evidencia la importancia del apoyo en momentos de entrega cuando afirma en su autoevaluación *“La dinámica es muy buena en todos los sentidos, pero si nos ponemos quisquillosos, creo que hay cosas mejorables, como el tema de involucrarte antes de entregar una PAC, donde “todos” tendríamos que repasar los aspectos que se piden para ver si falta algo”*. En esta línea, es frecuente que los estudiantes soliciten esta disponibilidad al grupo durante este período. Un estudiante escribe en el espacio grupal *“Estaré todo el sábado haciendo el documento final. Los que podáis, estad on line para, si fuera necesario, echarme una mano”*. Incluso, en algunos casos, la importancia de compartir la responsabilidad en los momentos de entrega se recoge en la normativa grupal. Como se extrae de los Acuerdos Iniciales de un grupo: *“Los miembros, a su vez, deberán enviar un correo electrónico 1 día antes de la entrega oficial de la PAC indicando cualquier posible eventualidad que haya podido verse en el último momento o indicando su conformidad con la entrega”*. Los estudiantes evidencian que a pesar de los inconvenientes que puedan surgir y la tensión vivida, las entregas se experimentan de manera positiva cuando se aprecia la implicación y apoyo de todos los compañeros, reforzando la idea de responsabilidad compartida, el valor de la

colaboración y el compañerismo o acompañamiento entre los miembros. Dos estudiantes argumentan en esta línea:

*“Cuando había algún momento que nos faltaba algo o tal, si no era la una era la otra y si no estábamos las cuatro. Con eso, muy bien. Recuerdo sobre todo la última, cuando teníamos que entregar la PF que me tocaba hacerle el formato a mí y tuve un problema con el editor, con el Acrobat ya a última hora preguntando y tal y enseguida contestaron”.*

*“Cuando ya era el cierre como si dijésemos siempre hemos optado todos en parte por ofrecer, por ejemplo si alguien se retrasaba pues mira esto, que quizá te va bien y tal...ir ofreciendo partes complementarias porque bueno ya habías acabado la tuya y veías que la otra persona se estaba quedando un poco atrás, pues bueno, ha habido varios miembros que han ofrecido a los otros la ayuda”.*

Al mismo tiempo, los mensajes destinados a **facilitar la colaboración** entre los miembros también son muy valorados en esta etapa en la medida que agilizan y optimizan el proceso.

Respecto a los aspectos **informales**, los estudiantes coinciden en que *“la interacción informal ayuda a rebajar la tensión acumulada por los plazos de entrega y el esfuerzo de confeccionar el trabajo”*. En este sentido, los estudiantes remarcan la importancia del **humor** en esta etapa. En palabras de un miembro *“Ha habido momentos en los que las bromas han relajado al grupo, sobre todo en los días previos a la entrega, hecho que ha relajado los ánimos”*. Asimismo, cuando los estudiantes perciben que la actividad se está resolviendo o se ha resuelto con éxito, el ambiente se vuelve distendido mediante el uso de un tono relajado, cercano o humorístico. Una estudiante y un docente evidencian este hecho cuando señalan:

*“Cuando ya estaba acabado el trabajo que decíamos “venga, va, ya lo hemos terminado, mañana lo entregamos”, claro, en ese momento ya no se hablaba casi del trabajo. Ya era en plan “muy bien, hemos hecho un buen trabajo, ha salido bonito, venga, ánimos y hablamos la semana que viene para el siguiente”. En ese sentido era más informal porque no hablábamos casi del trabajo en concreto, ya lo habíamos terminado y hacíamos “venga, va, uno menos””.*

*“Después de haber entregado una PEC liberan mucha tensión. Son momentos clave en que se hacen comentarios, porque están libres... mientras están concentrados en el trabajo, antes de entregar la PEC, no... no sería bien encajado por el resto tampoco, ¿no? De empezar a explicar la vida de uno y del otro. Y entonces es cuando después de haber entregado una PEC es cuando se sueltan más”.*

Los datos reflejan que esta situación es más evidente tras la entrega de actividades o etapas con un grado de dificultad importante, comentando aspectos vividos durante la dinámica pero no mencionados en su desarrollo. Una estudiante comenta sobre las expresiones sociales en los momentos de entrega: *“Yo creo que son necesarios, yo creo que cuando se entrega una práctica que ha sido más laboriosa pues como fue la práctica tres, ¿no? Pues el hecho de cuando se hubo entregado, pues enviar mensajes, felicitación e independientemente, bueno, antes de saber incluso la calificación, ¿no? Pues un mensaje felicitando y agradeciendo el esfuerzo de todas y que al final realmente se había podido entregar la práctica correctamente, tal... yo creo que esos mensajes son necesarios”*. Los mensajes que se recogen a continuación pertenecen a la práctica señalada por esta estudiante:

*“Por fin lo hemos podido entregar, ¡ya sufría porque no nos encontrásemos como con la anterior! Uffffff ¡qué bien! estoy contenta y tengo que felicitaros a todas por el trabajo, el esfuerzo y las ganas que habéis puesto”.*

*“Hasta ahora no he llegado a casa, y hay que decir que compartía la sensación de hacer aguas, ¡pero ahora ya está hecho!”.*

*“¡¡Ya está entregada la PEC3!! Bueno, dejad que me que me ponga trascendental, y le dedique unas palabras: ¡creo que somos un equipo estupendísimo! Sí, ya os lo podéis creer,*

*porque es así. También quiero decir que no quiero que ninguna de nosotras se sienta que no ha hecho bastante trabajo, que tendría que haber hecho más, menos, así o así, la que ha hecho "menos" ha dado ánimos y ha contribuido a que la cosa no decayera, y la que ha hecho más lo ha hecho porque tenía el tiempo y los conocimientos, y punto. No pasa absolutamente nada. Queda clarísimo, como digo siempre, que trabajamos en beneficio del grupo, así pues, no importa quién haya hecho qué si el trabajo ha salido adelante, y, de momento, está saliendo, no sin dificultades; pero aún así nos estamos sobreponiendo la mar de bien a las adversidades. Bien, y creo que, una vez hayamos entregado la Práctica Final, deberíamos quedar, darnos un abrazo muy fuerte, y un homenaje enorme para el buen trabajo realizado. ¡Aquí dejo la propuesta! Muchas gracias por ser tan maravillosas como sois, chicas, de verdad".*

*"Jana agradezco de verdad el esfuerzo que has hecho para poder colgar y comprimir la PEC3. Siento no haber sabido hacerlo, de hecho en estos momentos me doy cuenta que realmente somos una piña y hacemos un buen equipo, ya que, a pesar de la situación con que nos hemos encontrado, lo hemos superado".*

Como evidencian estos comentarios, los aspectos informales al final de cada etapa **aparecen asociados a otros indicadores clave** en los momentos de entrega.

Asociadas a las entregas, se identifican **dos situaciones** relevantes: realizar la entrega con anterioridad al plazo previsto o en el plazo previsto. Tales circunstancias, las cuales provocan situaciones sociales diferentes, se analizan a continuación.

### 3.2.1. Realizar la entrega con anterioridad al plazo previsto

Algunos grupos entregan alguna o todas las actividades con anterioridad a la fecha prevista en el plan docente. Este hecho puede haber sido acordado por los miembros al iniciar el proceso o tener lugar en función del procedimiento concreto desarrollado para realizar el trabajo.

Cuando acontecen estas circunstancias, los estudiantes remarcan este hecho como un elemento clave en la dinámica y, concretamente, en el ambiente percibido, teniendo en cuenta que la disponibilidad de tiempo fomenta un **clima distendido e informal** de trabajo. Un estudiante reflexiona en esta línea *"No hubo momentos de tensión porque terminamos con tiempo, pudimos entregarlo antes de la fecha"*. Otro argumenta: *"Al hacer el trabajo en grupo la gente sufre más y se pone más pronto y lo hace con más margen. No recuerdo que entregáramos ninguna entrega ni el último día ni el último momento. (...). Parece que te estreses para entregarlo antes de tiempo pero al final lo que consigues es esto: ahorrarte estos momentos de tensión final, de "falta algo", "éste no ha enviado lo otro", "no he podido formatear" y cosas así"*.

De esta manera, la entrega de la actividad de manera previa a la fecha indicada por el docente **se vive de manera positiva** por los miembros. Sin embargo, establecer una norma grupal asociada puede **originar situaciones de nerviosismo** e incertidumbre en el grupo o incluso pueden derivar en conflictos en función del ambiente creado. En el caso concreto de un grupo, los dos estudiantes entrevistados hicieron referencia a este hecho al relatar los momentos críticos de su dinámica. En este grupo confluyeron dos personas con personalidades y ritmos de estudio diferentes: mientras un miembro concedía mucha importancia a la calidad del trabajo aunque esto supusiera un retraso respecto a la fecha acordada (previa a la entrega), otro remarcaba la importancia de seguir la planificación grupal. Este último explica en este aspecto:

*"A mí me gusta trabajar con mucho tiempo de sobra y... bueno, la persona que normalmente se responsabilizaba de la entrega iba siempre al final y entonces siempre estaba muy encima de él. Yo no sé si él lo habrá vivido así pero realmente pensaba: "debe estar pensando qué*

*pesado es". Porque estaba siempre encima de él: "tienes algún problema", "pasa algo",... Además dio la casualidad que en las dos primeras entregas tuvo problemas con el ordenador y con el trabajo (...). Y claro, realmente me tenía un poco en vilo siempre y estaba siempre pendiente de él".*

El estudiante al cual alude refleja desde su punto de vista esta situación enfatizando cómo, en algunas ocasiones, este hecho resultó un detrimento para el consenso grupal: *"Íbamos bastante adelantados respecto a lo que tocaba. Incluso demasiado, a veces. Por eso a veces iba demasiado rápido y tenía que hacer: "no corras..." porque ya hacían la de la semana siguiente y decía, "¡eh! que aún no hemos terminado ésta y yo no estoy contento". O el otro tampoco está contento".* Como explica el mismo estudiante, esta situación provocó en el otro miembro situaciones de nerviosismo e incluso la entrega de la actividad por duplicado: *"Andrés nervioso. Y yo: "tranquilo... he dicho que lo enviaría, ya lo enviaré, que hay tiempo". Y se ponía nervioso. Se ponía muy nervioso. Y alguna vez pasó que estaba tan nervioso que entregó antes una actividad y... "¿no dije que lo haría yo? Espera, que esta otra es la versión, que estaba haciendo tal cosa..."*. La observación en el grupo revela que esta situación es más significativa en las primeras etapas, teniendo en cuenta que los miembros desconocen a sus compañeros, así como su implicación y maneras de trabajar. Tras la repetición de la situación comentada durante las etapas de consolidación y desarrollo, en la etapa de cierre, al repetirse de nuevo la misma situación, la persona que vivía más intensamente estos momentos escribía en el espacio común ante la propuesta de enviar el trabajo en la fecha interna del grupo: *"Seguramente Ismael los tiene ya muy adelantados. Creo que es mejor que esperemos: aún tenemos todo el día de mañana".*

### 3.2.2. Realizar la entrega en el plazo previsto

Entregar la actividad en el plazo previsto por el plan docente es la **situación habitual**. No obstante, el proceso seguido para elaborar la actividad **varía** de unos grupos a otros.

Por un lado, puede suceder que los grupos **alcancen el plazo de entrega de manera holgada**, en base a una dinámica constante y sin contratiempos. En este caso, la dimensión social se manifiesta de manera similar a los grupos que realizan la entrega con anterioridad.

Por otro lado, la entrega puede realizarse **con dificultades**, debido a la acumulación de la comunicación al momento anterior a la entrega y/o al surgimiento de obstáculos, problemas, situaciones críticas, no participación de algún miembro, etc. durante su desarrollo. Los datos evidencian que esta situación presenta importantes **implicaciones en la dimensión social** asociadas a la falta de frecuencia durante el proceso o a situaciones críticas. Tales implicaciones han sido analizadas en el capítulo anterior.

En estas condiciones algunos grupos pueden incluso **rebasar la fecha propuesta**. Efectivamente y como consecuencia de la dinámica concreta de cada grupo, algunos equipos solicitan retrasar la entrega de la actividad<sup>81</sup>. Los datos evidencian que esta situación **deviene un momento social importante** en función de los motivos que la propician y la dimensión social existente en el grupo.

En los casos en los que la **cohesión** del equipo ha prevalecido por encima de la situación hallada, estas **circunstancias no suponen un problema real** para el grupo. Un miembro de un grupo que solicitó un retraso en una de las etapas refleja cómo se vivió este hecho además de reflejar la importancia de las expresiones sociales: *"A pesar del nerviosismo o de ver que nos*

<sup>81</sup> Sujeto al planteamiento docente.

encontramos con dificultades, el hecho de que se hubiese establecido un clima tan positivo de trabajo, pues ayuda mucho. “Bueno, va, tranquilas chicas”... o sea, de animarnos mucho. “Tranquilas chicas, que lo solucionaremos, que vamos a salir de esta, que encontraremos una manera de arreglarlo” y... el buen clima ayudaba a que aunque la situación fuese crítica, no nos tiráramos los trastos por la cabeza”.

En esta línea, son relevantes tanto los **motivos** que conducen a solicitar el retraso como la **manera de gestionar** esta situación.

Por un lado, algunos grupos plantean retrasar la entrega a modo de **prevención**. En esta línea, se recoge en el espacio de debate de un grupo respecto a una discusión sobre la solicitud de un aplazamiento: “Yo estoy en una disyuntiva respecto al tema de ampliar o no el plazo, por un lado creo que tenemos tiempo suficiente, ahora que hemos recibido la respuesta de Guillermina, pero por otro lado me parecen muy correctas las razones que da Juana para pedir una prórroga, así que si optara por la prórroga sería por un tema más de tranquilidad que otra cosa. De hecho, y ahora que lo pienso, quizás estaría bien solicitar la prórroga, después, si vemos que entregamos el trabajo el jueves, pues mejor que mejor, pero si no fuera así, podríamos estar tranquilas sabiendo que disponemos de un día más. Así pues, finalmente, **opto por pedir la prórroga**”. Otros grupos encuentran que en el momento de entregar la actividad, el trabajo **carece de los requisitos planteados** en el enunciado. Ambas situaciones conlleva procesos sociales diferentes. Mientras en el primer caso, los entrevistados no hicieron referencia a este hecho, en el segundo fue identificado como una situación crítica vivida en el grupo.

Por otro lado, generalmente los miembros manifiestan acuerdo cuando se plantea la necesidad de retrasar la entrega de la actividad. Sin embargo, ésta suele ser una decisión controvertida que puede generar diferentes puntos de vista. En esta situación, la **actitud** que adoptan los miembros en el momento que el grupo plantea solicitar una prórroga deviene clave en la vivencia de la experiencia. En el caso concreto de un grupo se evidencia cómo la persona responsable de enviar la actividad grupal vivió negativamente este hecho a consecuencia de las actitudes mostradas por los compañeros. A pesar de que el retraso se originó por diferentes motivos asociados a los miembros y al proceso (duplicados, pérdida de información, incumplimiento de planificación, falta de compromiso, etc.), este estudiante refleja en la entrevista que se sintió responsable de este hecho. En sus propias palabras:

*“Cuando tuvimos que entregar la segunda PEC que la tenía que entregar yo y resulta que me habían pasado... yo tenía que poner el planning en el informe, pero lo habían pasado en pdf y digo: “bueno, pásádmelo en Word o Excel que yo pueda aprovechar el trabajo” o algo así. Y tuve que retrasar la PEC, no la pude entregar ese día, el día que lo habíamos planificado, la tuve que retrasar dos días, y yo pensé: “ostras, ya vamos mal”... pero el consultor que teníamos nosotros era súper eficiente, incluso te contestaba... yo le dije que no se la podíamos entregar y que nos comprometíamos a entregársela al cabo de dos días y contestó enseguida que no pasaba nada y fue bien, pero... después yo a partir de ese momento, apreté mucho, ¿no? Queriendo decir: “claro, no dejéis solo al que lo tenga que presentar, ¿no?” (...) Hablé con varios del grupo porque los otros no contestaban (...) Lo que pasa que había algunos del grupo que decían como... yo entendí como: “cómo es que no se ha entregado si ya estaba” o algo así. Y yo pensaba, bueno, pues mira, claro, es muy fácil si ha de entregar la PEC uno y falta información por un lado o, por otro, está repetida. Y claro, yo me sentí como un poco culpable de haber hecho el retraso, ya lo dije “bueno, es fallo mío, el retraso”. Lo asumí y no me cuesta nada asumir un error. Porque hay gente que... incluso una modificó... había unas... la evaluación del trabajo en grupo, se corrigieron ideas: “hasta el momento se han cumplido los acuerdos grupales”. Y ella corrigió: “hasta el momento se han cumplido **casi** todos los acuerdos grupales” (...) claro, a mí me hizo sentir culpable, ¿no? Y se da el caso que es la persona que menos intervenía: es que era una que no... no intervenía mucho, yo encuentro. Dijo esto y ya está”.*

Efectivamente, en esta situación, sólo un miembro atendió los sentimientos expresados por este estudiante tras plantear la necesidad de retrasar la entrega de la actividad, a la vez que ofrecía su apoyo y ayuda. De esta manera manifiesta: “*Si hace falta aplazarlo, se aplaza. Tampoco pasa nada. En los acuerdos pusimos que procuraríamos cumplir los plazos. Ya lo hemos intentado, pero si sale un imprevisto, creo que no pasa nada si lo justificamos. Si falta algo más, dínoslo y te ayudaremos*”. Los otros miembros enfocaron su respuesta a la resolución de la situación desde el punto de vista de la organización y las repercusiones que este hecho tendría en las siguientes etapas. En todo caso, esta situación evidencia el **valor de las expresiones sociales** y, fundamentalmente, la explicitación de la atención de emociones en estos momentos, así como otros elementos que ayuden a clarificar el sentido de la intervención, esto es, la interpretación del lenguaje escrito. De manera general, en el caso de este grupo se evidencia que el uso de las expresiones sociales durante el proceso (Gráfico 9.6) experimenta un aumento coincidiendo con el retraso de la PEC2. Como reflejan estos datos, la situación generada comportó mayor frecuencia de expresiones de ayuda, fomentar la colaboración y compartir sentimientos.

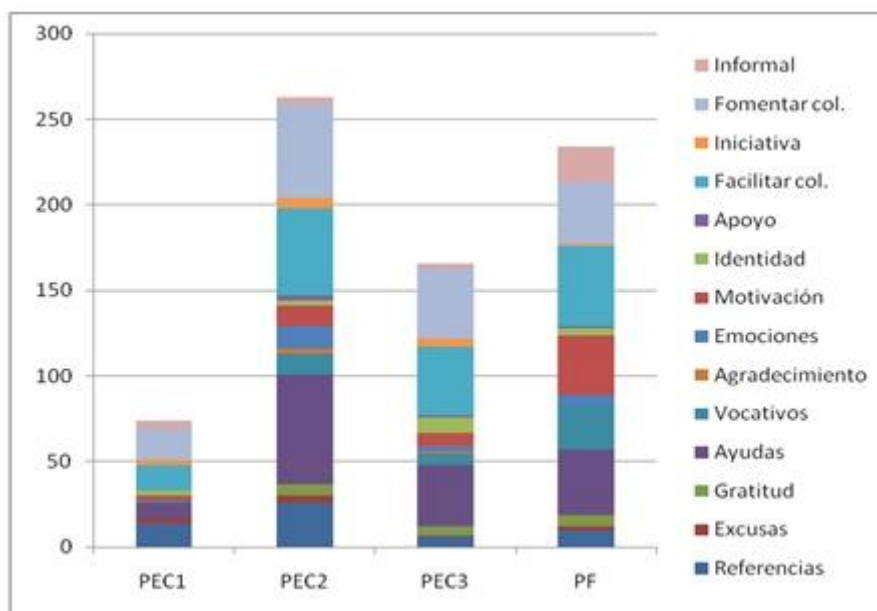


Gráfico 9.6. Comparación de expresiones sociales en función de situaciones críticas durante el proceso.

Hasta este apartado hemos introducido el contexto concreto en el cual hemos desarrollado el estudio para, posteriormente, conceptualizar la dimensión social. También hemos analizado cómo interviene esta dimensión en el trabajo en grupo y durante este proceso. En el siguiente apartado abordamos todos estos elementos desde el punto de vista del docente. Se trata, por tanto, de *aplicar* los resultados obtenidos a fin de facilitar y mejorar el proceso de aprendizaje.



---

# PARTE 6

---

## APLICAR

*Estrategias docentes en torno a la dimensión social para fomentar el proceso de aprendizaje*

---

*“Te daba la sensación que [el docente] estaba siempre custodiando, que siempre estabas protegido por él”.*

**Estudiante de la UOC**

---

# Contenido

## CAPÍTULO 10

### El docente y la dimensión social en el trabajo en grupo virtual

<b>1. Diseñando el proceso de aprendizaje colaborativo: decisiones de la propuesta didáctica en relación a la dimensión social</b> .....	<b>306</b>
1.1. ¿Cómo percibe el docente el trabajo en grupo virtual?.....	307
1.2. ¿Por qué plantear el trabajo en grupo como metodología?.....	308
1.3. ¿Qué posición ocupa el trabajo en grupo?.....	308
1.4. ¿Cómo se plantea el trabajo en grupo?.....	309
1.5. ¿A quién se dirige?.....	310
1.6. ¿Cómo se aborda el factor temporal?.....	311
1.7. ¿Cuántas personas formarán el grupo?.....	314
1.8. ¿Cómo se presenta el trabajo en equipo en el aula?.....	315
1.9. ¿Qué valor se concede a la dimensión social?.....	316
1.10. ¿Qué herramientas se proponen?.....	318
1.11. ¿Cómo se valora el proceso de trabajo en grupo?.....	326
<b>2. La dimensión social: aspectos transversales</b> .....	<b>331</b>
2.1. Actitud que adoptan los miembros.....	331
2.2. Interacción social.....	333
2.2.1. Frecuencia de interacción.....	333
2.2.2. Tipo de interacción.....	334
2.3. Desarrollo del proceso.....	336
<b>3. Elementos transversales para la intervención docente</b> .....	<b>336</b>
3.1. Dónde interviene.....	337
3.2. Cuándo interviene.....	338
3.3. Cómo interviene.....	338
3.3.1. Aspectos generales de intervención docente.....	339
3.3.2. Rol del docente durante el proceso de trabajo en grupo virtual.....	340

## CAPÍTULO 11

### La dimensión social en el proceso de trabajo en grupo virtual: elementos para la intervención docente

<b>1. Formación del grupo</b> .....	<b>348</b>
1.1. Fase previa a la formación del grupo.....	348
1.1.1. Propuesta de actividades.....	349
1.1.2. Qué observar.....	351
1.1.3. Cómo intervenir.....	352
1.1.4. Qué elementos considerar en el proceso de feedback.....	354
1.2. Formación del grupo.....	354
1.2.1. Propuesta de actividades.....	354
1.2.2. Qué observar.....	354
1.2.3. Cómo intervenir.....	355
1.2.4. Qué elementos considerar en el proceso de feedback.....	359
<b>2. Consolidación</b> .....	<b>359</b>
2.1. Propuesta de actividades.....	360
2.2. Qué observar.....	364
2.3. Cómo intervenir.....	365
2.4. Qué elementos considerar en el proceso de feedback.....	373
<b>3. Desarrollo</b> .....	<b>375</b>
3.1. Propuesta de actividades.....	376
3.2. Qué observar.....	377
3.3. Cómo intervenir.....	378
3.4. Qué elementos considerar en el proceso de feedback.....	382
<b>4. Cierre</b> .....	<b>383</b>
4.1. Propuesta de actividades.....	383
4.2. Qué observar.....	383
4.3. Cómo intervenir.....	384
4.4. Qué elementos considerar en el proceso de feedback.....	385

## CAPÍTULO 12

### La dimensión social en situaciones asociadas al proceso de grupo virtual: elementos para la intervención docente

<b>1. El docente ante situaciones concretas que emergen en los grupos</b> .....	<b>387</b>
<b>2. Ausencia puntual de un miembro</b> .....	<b>389</b>
<b>3. Falta de implicación individual</b> .....	<b>391</b>
<b>4. Falta de implicación e interacción grupal</b> .....	<b>397</b>
<b>5. Abandonos</b> .....	<b>405</b>
<b>6. Alto nivel de implicación y volumen de interacción</b> .....	<b>406</b>
<b>7. Situaciones críticas</b> .....	<b>409</b>

# INTRODUCCIÓN

En los apartados anteriores hemos puesto de manifiesto la importancia de los aspectos sociales y confirmado su influencia en el proceso de aprendizaje en base a la literatura del ámbito. Asimismo, la conceptualización y análisis realizados nos ha ayudado a vislumbrar cómo se manifiesta la dimensión social y qué aspectos son claves.

En este apartado recogemos todos estos elementos desde el punto de vista del docente. Así como anteriormente hemos partido de la práctica para configurar la teoría, en esta ocasión adoptamos esta teoría para proporcionar estrategias docentes y elementos de intervención en torno al trabajo en grupo y la dimensión social con el objetivo de mejorar los procesos de aprendizaje que tienen lugar.

Para ello, realizamos una propuesta pedagógica que incluye todos los elementos del proceso en una arquitectura del aprendizaje (Rosenberg, 2001). Si bien emana del estudio de caso desarrollado, partimos de un punto de vista general y abierto a fin de poder ser adaptado y extrapolado a otros contextos similares.

Richardson y Swan (2003) afirman que un modelo de aprendizaje en línea no sólo presenta la información y materiales a los estudiantes, sino que incorpora los aspectos sociales tanto en el diseño del proceso como en su transcurso. En base a estas consideraciones, concretamente, distinguimos tres elementos claves de la intervención docente en torno a la dimensión social: el diseño y rol que desempeña; el proceso desarrollado; y la gestión de situaciones concretas. Cada uno de éstos se analiza en los tres capítulos que conforman el presente apartado.

Cabe remarcar que hemos identificado unos elementos transversales vinculados a cómo facilitar y fomentar las estrategias de trabajo en grupo virtual a través de las herramientas disponibles. Estos elementos se recogen en el Anexo 21. En cualquier caso y de acuerdo con la posición que hemos mantenido durante la investigación, la propuesta que realizamos focaliza en el proceso de aprendizaje más allá de las herramientas utilizadas.

## [CAPÍTULO 10]

# El docente y la dimensión social en el trabajo en grupo virtual

## Introducción

La intervención docente en el proceso de trabajo en grupo virtual deviene un elemento clave para su desarrollo y, en concreto, para la dimensión social. Partiendo del estudio de caso que hemos llevado a cabo, en este capítulo abordamos la intervención docente a través de los factores que tienen lugar de manera previa a la actividad colaborativa y aquéllos que aparecen de manera transversal.

Para ello, en primer lugar, identificamos algunas preguntas claves asociadas al diseño de la propuesta pedagógica; en segundo lugar, identificamos diferentes aspectos asociados a la dimensión social que aparecen de manera transversal durante el proceso de trabajo en grupo; y, por último, abordamos elementos generales de la intervención docente.

### 1. Diseñando el proceso de aprendizaje colaborativo: decisiones de la propuesta didáctica en relación a la dimensión social

Como sugiere la literatura, el docente que propone actividades colaborativas en un medio virtual es un **diseñador de experiencias de aprendizaje** (McConnell, 2006). Por tanto, el planteamiento que realiza en torno al trabajo en grupo va más allá de los contenidos, deviniendo una **propuesta didáctica** que integra y considera los diferentes elementos que se ponen en juego durante el proceso.

Garrison (2006) sugiere que **existe una relación entre el diseño del curso y el establecimiento de la presencia social**. De acuerdo con este investigador, los cursos que intencionalmente crean un sentido de pertenencia, incrementan la presencia social. En esta línea, la literatura en el ámbito enfatiza que para garantizar el éxito de las experiencias de aprendizaje virtual es necesario **reparar en los aspectos sociales desde la fase de diseño** (Brindley *et al.*, 2009; Garrison *et al.*, 2000; Kreijns *et al.*, 2003; McConnell, 2006; Nippard y Murphy, 2007; Preece, 2000; Richardson y Swan, 2003; Shea, 2006; Swan y Shih, 2005). En esta línea y de acuerdo con

las investigaciones citadas, tan importante es proporcionar un contexto que facilite el surgimiento y mantenimiento de la dimensión social (Garrison, 2006) como entender los mecanismos por los cuales se manifiestan los aspectos sociales para integrarlos en la propuesta didáctica (Richardson y Swan, 2003).

Coincidiendo con estos estudios, hemos señalado en los apartados anteriores diferentes elementos del planteamiento de trabajo en grupo que presentan repercusiones en la configuración de la dimensión social, pudiendo favorecerla o resultar un detrimento. A continuación planteamos algunas **cuestiones asociadas al diseño y desarrollo de la dimensión social en el trabajo en grupo virtual**.

### 1.1. ¿Cómo percibe el docente el trabajo en grupo virtual?

En la línea del EEES, los docentes reconocen **la importancia de poner en práctica las competencias asociadas al trabajo en equipo en el contexto de la educación superior**. Un docente afirma en este aspecto que *“el trabajo en grupo es una necesidad”*.

Sin embargo, se detecta que la **percepción de la potencialidad** de esta metodología está supeditada a las experiencias previas vividas como docente o como participante. Este hecho conlleva diferencias importantes en su visión del aprendizaje colaborativo. Mientras un docente afirma *“yo, de los trabajos en grupo, soy un poco escéptico”*, otro remarca que esta metodología motiva la participación y acción docente cuando comenta: *“Encuentro muy motivador como consultora conducir un aula con trabajo de grupo, mucho más que de trabajo individual. Da una dimensión y una participación... es decir, muchas veces tienes la sensación de que eres un miembro más de cada uno de los grupos. Y entonces como te hacen muy partícipe, estás mucho más integrado y ves mucho más la evolución de los trabajos que si simplemente fueras siguiendo lo que te va entregando cada uno individualmente”*. De manera similar, mientras algunos docentes aseguran trabajar en grupo en el contexto profesional y académico, otros reconocen no poner en práctica esta metodología.

Otro aspecto relevante en torno a la percepción docente del aprendizaje en grupo hace referencia al **carácter virtual del proceso**, distinguiéndose diferentes posiciones.

Por un lado, algunos docentes aseguran que la **virtualidad** deviene una ventaja respecto a la presencialidad. En concreto, destacan su potencial para fomentar **procesos de colaboración** en comparación a los entornos cara a cara. Un docente argumenta en esta línea: *“Yo creo que más que coger el modelo de grupo de trabajo presencial y pasarlo al virtual, debería ser al revés: el grupo que trabaja en grupo en un entorno de trabajo virtual da unos modelos de trabajo mucho más colaborativos muchas veces, que los que se utilizan presencialmente. (...) En el trabajo en grupo virtual, como queda todo grabado, y (...) todo lo que se dice se puede repasar, donde todo se puede revisar, donde todo se puede remover entre todos, acaba siendo mucho más colaborativo que los trabajos en grupo presenciales”*. Al mismo tiempo, valoran los beneficios del entorno virtual en relación al **seguimiento** del proceso. En palabras de un docente: *“Creo que en el trabajo en grupo no presencial hay elementos que en el presencial se te pueden llegar a escapar. Es decir, una determinada práctica realizada en un grupo presencial a veces es difícil de terminar de ver cuál ha sido el trabajo que ha hecho cada uno de los miembros del grupo”*.

Por otro lado, en algunos casos atribuyen a la **presencialidad** mayores potencialidades que los que tienen lugar virtualmente. Un docente afirma en esta línea *“si se puede hacer presencial, no*

*debe hacerse virtual. (...) No creo que debamos pensar que el trabajo en grupo virtual deba ser el mejor: el trabajo en grupo presencial es siempre el mejor, la presencialidad es lo mejor”.*

Ambos elementos, es decir, su percepción sobre las potencialidades de esta metodología y el entorno virtual presentan implicaciones en el planteamiento y desarrollo de la propuesta que realiza así como su intervención en el proceso.

## 1.2. ¿Por qué plantear el trabajo en grupo como metodología de aprendizaje?

La metodología de trabajo en grupo permanece vinculada a los **objetivos** de la asignatura y las **competencias** que se pretende poner en juego. En función de estos aspectos, una pregunta que debe plantearse el docente es si la asignatura es susceptible de ser diseñada colaborativamente o, por el contrario, se han de considerar otros planteamientos didácticos (Jorrín-Abellán *et al.*, 2006).

Aragon (2003) señala que estructurar actividades de aprendizaje colaborativo incrementa la dimensión social en un entorno virtual. No obstante, es importante tener en cuenta que el trabajo en grupo ha de **garantizar un valor añadido al proceso de aprendizaje**. De lo contrario, puede afectar negativamente a la percepción del trabajo en grupo, tanto para los docentes como para los estudiantes, limitando su predisposición para los siguientes. Asimismo, este hecho tiene importantes implicaciones en el desarrollo de la dinámica, de manera general, y, como consecuencia, en la dimensión social.

## 1.3. ¿Qué posición ocupa el trabajo en grupo?

El trabajo en grupo puede ocupar diferentes posiciones en la propuesta didáctica. Por un lado, puede resultar **objetivo de aprendizaje** en sí mismo, esto es, que la adquisición de las competencias asociadas al trabajo en grupo representa una de las finalidades de la asignatura. Por tanto, los miembros han de poner en juego estas competencias para desarrollar y concluir el proceso colaborativo a pesar de las dificultades o conflictos que puedan surgir, teniendo en cuenta que se trata de un proceso de aprendizaje. En este caso, es importante especificar las habilidades asociadas a la dimensión social en el plan docente y el enunciado de las actividades. Asimismo, las orientaciones y guía del docente en torno a las situaciones vinculadas a la dimensión social son relevantes para su desarrollo.

Por otro lado, el trabajo en grupo puede plantearse como estrategia didáctica, es decir, **como metodología** para alcanzar los objetivos concretos de la asignatura. Esto implica que los estudiantes han adquirido previamente las competencias necesarias para trabajar en grupo en un entorno virtual. En este caso, no obstante, los equipos pueden llegar a disolverse durante el proceso ante situaciones de conflicto, generalmente asociadas a la dimensión social. Un docente comenta en esta línea: *“Yo si veo que alguien me dice que no pueden trabajar, intento cerrar el grupo, digamos, y entonces que los estudiantes trabajen en otros grupos; o si un estudiante realmente ve que no quiere o no puede o lo que sea, pues que lo haga solo”*. Cuando el trabajo en grupo deviene una metodología para alcanzar los objetivos de la asignatura, las orientaciones y guía del docente se centran en el contenido por encima del proceso. No obstante, consideramos que independientemente del planteamiento que se realiza del trabajo en grupo, es importante

proporcionar estrategias a los estudiantes para gestionar las situaciones que tienen lugar asociadas a la dimensión social.

Atendiendo a ambos planteamientos, **la función e intervención del docente** en los procesos de colaboración y, concretamente, su posición frente a situaciones específicas (momentos de crisis, abandono de miembros, falta de implicación, etc.) puede variar significativamente. Aun así, coherentemente con el planteamiento que se realiza en torno al aprendizaje colaborativo es importante propiciar la gestión de tales situaciones y que los grupos puedan continuar trabajando juntos; de lo contrario, pueden percibir este hecho como un detrimento para el esfuerzo invertido, experimentando sentimientos negativos y afectando a su predisposición para trabajar en grupo.

#### 1.4. ¿Cómo se plantea el trabajo en grupo?

Como apuntábamos al contextualizar nuestra investigación, la literatura en el ámbito del aprendizaje en línea pone de manifiesto la necesidad de plantear propuestas didácticas **centradas en el estudiante** (McConnell, 2006). La actividad de los miembros en el trabajo en grupo, por tanto, deviene clave y el punto de partida de nuestra propuesta.

Numerosos investigadores señalan que **situar a los estudiantes en grupos no garantiza la colaboración** (Brush, 1998; Dillenbourg, 2002; Johnson y Johnson, 1989 citados por Kreijns *et al.*, 2003). Esto evidencia la importancia de reparar en los objetivos y actividades propuestas así como en el proceso desarrollado.

Siguiendo a Jorrín-Abellán *et al.* (2006), cuando se plantea un proceso de aprendizaje colaborativo, es necesario considerar las **distintas metodologías o tipologías** de colaboración que pueden ponerse en práctica, algunas de las cuales han sido descritas en el apartado *Contextualizar*<sup>82</sup>. En esta investigación nos centramos en el aprendizaje en grupos reducidos.

Al realizar el planteamiento de esta metodología, es importante reparar en la **naturaleza de la actividad propuesta** (Guitert *et al.*, 2002). En función de estos factores, se pueden distinguir diferentes grados de colaboración entre los miembros:

1. **La elaboración conjunta de la actividad**, a través de la implicación de todos los miembros tanto en la configuración de los diferentes apartados como en las decisiones procedimentales. En este planteamiento, la colaboración deviene “*una necesidad*”, ya sea porque su contenido es difícilmente divisible o porque así lo requiere “*la envergadura del proyecto*”.
2. **La división y confección individual de las diferentes partes de la actividad**, si bien se concede **especial atención y esfuerzo al intercambio** en forma de ayuda, apoyo y coordinación entre los miembros.
3. **La división y confección individual de los diferentes apartados de la actividad**, esto es, una división seccionada del trabajo. Como hemos argumentado en la investigación, este modelo presenta repercusiones negativas en la dimensión social.

---

<sup>82</sup> Véase apartado 5.

Una docente apunta en esta línea que “*se da mucho por sentado que el trabajo en grupo es repartirse un trocito cada uno y después juntarlo*”. Teniendo en cuenta que esta situación puede afectar a la dimensión social perceptible se ponen de manifiesto dos elementos clave:

- En relación a los estudiantes, la **necesidad de poner en práctica estrategias para la colaboración virtual**; de lo contrario, puede provocar una individualidad en el proceso y una división seccionada del trabajo.
- En relación al docente, la importancia de **plantear el proceso de manera que sea necesaria la elaboración conjunta de la actividad**. Una estudiante advierte en esta línea que “*Los profesores cuando hacen un trabajo de estos en grupo (...) tendrían que intentar que no se pueda hacer por puntos, o sea, que sea un trabajo conjunto*”. En este aspecto, **los materiales, indicaciones y seguimiento del docente así como las estrategias de colaboración virtual** devienen fundamentales para prevenir o reconducir estas situaciones.

Otro aspecto relevante respecto al planteamiento del trabajo en grupo es el **grado de obertura o cierre** de la propuesta (Guitert *et al.*, 2002) y **distribución del poder** (McConnell, 2006), es decir, si ésta viene determinada por el docente o, por el contrario, es el grupo quien elabora y toma las decisiones relativas al procedimiento de desarrollo y uso/organización de las herramientas. En esta línea, Brindley *et al.* (2009) enfatizan la importancia de equilibrar la estructura de la actividad y la autonomía del estudiante. No obstante, cabe remarcar que tanto la posición que ocupa el trabajo en grupo como el tiempo disponible para la realización de la actividad y el grado de dificultad del proceso devienen aspectos a tener en cuenta en relación al grado de obertura o cierre de la propuesta.

De manera general, la propuesta de trabajo en grupo virtual ha de ser **factible, sostenible y adecuadamente temporizada** en el curso (Bouchat, 2007). Asimismo, ha de enfatizar la relevancia del aprendizaje en grupo para los estudiantes (Brindley *et al.*, 2009).

Por último, Tu y McIsaac (2002) destacan el **tipo de actividad planteada** (planificación, social o creativa) como un elemento influyente en la dimensión social.

### 1.5. ¿A quién se dirige?

Como en cualquier propuesta didáctica, considerar las **características específicas de los destinatarios** en el planteamiento de la actividad deviene un requisito fundamental para garantizar el éxito del proceso.

Un aspecto relevante en torno a las características del estudiante hace referencia a **factores personales** que tienen lugar de manera **previa** al trabajo en grupo. Entre otros, se destacan la motivación personal, ritmo de trabajo individual, percepción del contexto social e interacción interpersonal y la disponibilidad de tiempo. Estos elementos presentan implicaciones en cómo se desarrolla el trabajo en grupo y cómo lo experimenta. Teniendo en cuenta que los estudiantes que han participado en nuestra investigación valoran la dimensión social en la medida que les ayuda a alcanzar los objetivos académicos, la propuesta que realizamos se orienta a la consecución del trabajo más allá de las relaciones establecidas.

Asimismo, es importante tener en cuenta el **perfil de estudiante** asociado a la titulación que cursa. En esta línea, se evidencia que los estudiantes pueden presentar diferentes

características en función del perfil, destacándose su predisposición para la comunicación y el dominio de las TIC. En concreto, los estudiantes de Psicología abogan por una comunicación frecuente, cercana y personalista, presentando un dominio medio de las TIC. Por el contrario, los estudiantes de Ing. Informática, los cuales tienden a estar familiarizados con la TIC, se comunican con menor frecuencia y de manera directa. Sin embargo, evidencian algunas carencias relacionadas con las estrategias de trabajo en grupo virtual. En este contexto, tanto los procesos comunicativos como el uso realizado de las herramientas pueden variar entre perfiles, si bien ambos aspectos se equilibran a medida que se avanza en la titulación.

Otro elemento clave en relación a los factores personales previos hace referencia a su **concepto y predisposición** respecto a este tipo de metodología, los cuales varían en función del perfil y grado de experiencia. Asociado al **perfil**, de manera general, los estudiantes de Psicología evidencian su entusiasmo hacia este tipo de metodología, mientras que los estudiantes de Ing. Informática valoran el trabajo en grupo virtual asociado al contexto laboral. Asimismo, el momento del proceso en el cual se halla el estudiante en relación a la titulación presenta implicaciones en su predisposición para el trabajo en grupo. Jorrín-Abellán *et al.* (2006) señalan que los estudiantes con mayor experiencia tienden a mostrarse menos flexibles a la colaboración atendiendo a sus **experiencias previas**. Si bien los datos obtenidos de los estudiantes de Psicología confirman este hecho, en el caso de los estudiantes expertos de Ing. Informática sucede lo contrario. Como hemos sugerido, probablemente esta situación viene motivada por las características de la asignatura concreta, la cual suele ser cursada al finalizar la titulación y, por tanto, los estudiantes presentan un alto grado de motivación. Asimismo, un aspecto clave en relación a la predisposición hacia el trabajo en grupo virtual que es importante abordar desde el docente hace referencia a la **percepción de dificultad y pérdida de flexibilidad** asociada a este tipo de metodología asociadas a una carencia de estrategias efectivas de trabajo en grupo.

El **grado de experiencia en el trabajo en grupo** virtual es otro aspecto relevante en relación a las características de los estudiantes. La experiencia en el trabajo en grupo virtual implica que los estudiantes han vivido otras experiencias colaborativas y disponen de las competencias asociadas. Esta situación condiciona el tipo de estrategias que se ponen en juego, el planteamiento del proceso, tiempo a dedicar a cada fase, etc. Asimismo, es importante tener en cuenta que a medida que adquieren experiencia tienden a enfocar su interacción a la consecución del trabajo.

## 1.6. ¿Cómo se aborda el factor temporal?

Asociados al factor temporal se distinguen dos elementos relevantes en la configuración de la dinámica y la dimensión social: por un lado, la dedicación del estudiante al trabajo en grupo y, por otro lado, la duración del proceso.

Respecto a la **dedicación del estudiante**, en el contexto del EEES se enfatiza la importancia de tener en cuenta el tiempo necesario para desarrollar la propuesta de trabajo en equipo. Efectivamente, cuando el docente plantea un trabajo en grupo en un entorno virtual ha de considerar el tiempo que requiere no sólo la elaboración de la actividad, sino los procesos de gestión e interacción social necesarios para poderla llevar a cabo. Es importante, por tanto, garantizar que los estudiantes dispongan de tiempo suficiente para desarrollar el trabajo en grupo (Brindley *et al.*, 2009), el cual tiende a requerir inicialmente más tiempo que el que se realiza individualmente. De lo contrario, esto es, si no se contabiliza todo el tiempo que



requiere desarrollar la propuesta, puede suponer una dedicación superior a la prevista por parte del estudiante, estrés añadido, falta de tiempo para la relación social o informal, etc.

En referencia a la **duración de la actividad**, en las propuestas analizadas se identifican las siguientes posibilidades:

- **Un período de tiempo amplio**, esto es, casi la totalidad de las actividades propuestas<sup>83</sup>. En este caso, las actividades colaborativas se combinan con otras individuales que, generalmente, tienen lugar al inicio del proceso de cara a la formación del grupo, si bien también pueden aparecer durante su desarrollo. De acuerdo con Jorrín-Abellán *et al.* (2006), cuando el trabajo en grupo se desarrolla en un período de tiempo extenso existen más posibilidades de encontrar dificultades en el proceso, como problemas de comunicación y de incompatibilidad de caracteres y/o formas de trabajar, que cuando el tiempo de colaboración es breve.
- **Un período de tiempo reducido**, es decir, una o varias actividades. En este caso, la dinámica se orienta al contenido y no tanto en la organización y configuración de la dinámica común, por lo que, generalmente, se asocia al trabajo en grupo como **metodología didáctica**. En este caso, cabe remarcar la importancia de poner en práctica estrategias colaborativas, teniendo en cuenta que la brevedad de la actividad provoca que los estudiantes no dispongan del tiempo suficiente para generar una dinámica conjunta y desarrollar un proceso de intercambio.

Los estudiantes aluden en algunas ocasiones al factor temporal para explicar el sentimiento de pertenencia al grupo. De acuerdo con las investigaciones realizadas por Shea (2006), quienes no encontraron evidencias sobre que los cursos con mayor duración dieran lugar como resultado a una mayor identidad grupal, los datos evidencian que el sentimiento de pertenencia se asocia en mayor medida a la dinámica desarrollada (como por ejemplo, el seguimiento de la planificación, frecuencia de conexión, procedimiento de trabajo, etc.) y el grado de implicación de los miembros que a la duración de la actividad. Sin embargo, en el caso de los grupos que trabajaron juntos más tiempo, se fomentó en mayor medida la configuración de una dinámica más allá de la actividad académica, mientras que en los grupos que trabajaron juntos durante menos tiempo, enfocaron el sentimiento de grupo a la consecución del objetivo común.

Además de la dedicación del estudiante al trabajo en grupo y la duración del proceso es importante tener en cuenta los siguientes elementos de **la propuesta del trabajo en grupo**<sup>84</sup> asociados al factor temporal:

- **Considerar una etapa inicial para la formación del grupo**

Involucrar a los estudiantes en la formación del grupo, es decir, que hayan de **intervenir activamente en este proceso creando los equipos**, presenta implicaciones positivas en la configuración de la dinámica y de la dimensión social. De esta manera, el proceso del grupo

<sup>83</sup> No se contempla la opción de realizar todas las actividades colaborativamente, teniendo en cuenta que consideramos que para desarrollar con éxito una dinámica grupal, es necesario abordar previamente de manera individual diferentes estrategias que faciliten su formación.

<sup>84</sup> Esta propuesta parte del carácter activo del estudiante durante todo el proceso (desde la formación del grupo hasta su disolución), a fin de fomentar su implicación y construcción de la dinámica conjunta de manera permanente.

comienza a construirse desde su creación, fomentando la participación de los estudiantes en la elaboración de la actividad conjunta y la cohesión del equipo. También hemos señalado que la formación de los grupos por el docente presenta implicaciones negativas en la dimensión social perceptible. Estos resultados reafirman las investigaciones realizadas por Juwah (2006), las cuales concluyen que permitir a los estudiantes formar sus propios grupos y seleccionar el tema a tratar facilita la socialización dentro del grupo y una dinámica positiva.

Sin embargo, este proceso requiere disponer de un período de tiempo previo a la formación del grupo en el cual se realicen diferentes actividades que proporcionen elementos adicionales a los estudiantes para formar el equipo, esto es, para *“seleccionar quién te apetece más o menos”*, de *“hacer encajar”* a los diferentes miembros en función del objetivo en base al cual se constituye el grupo. Se trata, por tanto, de realizar diferentes **actividades previas** en las que pueda entrelazarse la personalidad e intereses de cada uno, es decir, que faciliten el conocimiento entre los miembros, sus intereses y disponibilidades, para agilizar la creación del grupo y su desarrollo. Una docente evidencia este aspecto cuando afirma que la realización de estas actividades es *“muy importante para darse a conocer y no ser un grupo a ciegas. A veces me han comentado que en otras asignaturas hacen... o sea el primer mensaje es: “hay que hacer grupos”. E ir a la lista y apuntarse y no saben nada más que, bueno, si quieren consultar el currículum de la persona y ya está. Claro, comentan y eso lo dicen abiertamente que en el debate les damos la posibilidad de elegir en función de los criterios que ven, de la forma de ser...”*. De manera similar, un docente reflexiona sobre este proceso en el marco de la asignatura: *“Cuando se empezó a experimentar un poco todo el tema de trabajo en grupo, se vio un poco esto: que si se hacían agrupaciones completamente aisladas... agrupaciones sin un determinado conocimiento de los miembros del grupo pues los resultados quizá no eran tan óptimos como de alguna manera con la interacción previa que hay de cara a la formación de estos grupos”*. Estas actividades fomentan tanto el conocimiento entre los miembros como la disminución del sentimiento de incertidumbre asociada al inicio del proceso.

Todos los estudiantes involucrados en la investigación valoraron muy positivamente la fase previa a la formación del grupo. Un estudiante resalta en esta línea cómo *“los trabajos en grupo bien formados, no formados al azar así de “venga, va, formad un grupo y tenéis una semanita”, no, no, bien formado...”* se reflejan en el aprendizaje realizado durante el proceso, teniendo como consecuencia unos *“resultados brutales”*.

Asimismo, este proceso proporciona al docente elementos de observación que le permitan intuir la dinámica que desarrollará el grupo o tomar decisiones en el caso de ser necesaria su intervención para la formación del grupo. Cabe remarcar que el tiempo dedicado a esta etapa puede disminuir en el caso de estudiantes expertos, los cuales conocen las características concretas que buscan en sus compañeros de grupo.

En aquellos casos en los que, por diversos motivos, **se prescinde** de este tipo de **actividades previas** enfocadas a la formación del grupo, es importante que la actividad colaborativa sea planteada **con posterioridad al inicio** del curso. De esta manera, se ofrece a los estudiantes la oportunidad de contactar entre ellos así como de observar las diferentes contribuciones asociadas al desarrollo de las actividades de la asignatura. Asimismo, sólo se recomienda en el caso de estudiantes **expertos**, los cuales disponen de estrategias para discernir qué compañeros seleccionar y tienen más posibilidades de conocer de manera previa a otros compañeros.

Estas actividades son muy importantes en el caso de grupos cuya **duración es breve** a fin de fomentar un inicio ágil y fluido que parta de un ambiente informal a través del conocimiento previo de los miembros.

- **Valorar el tiempo que se destina a cada fase** y las posibles repercusiones en el grupo

Atendiendo al carácter virtual de la actividad y el desconocimiento entre los miembros, es importante disponer en la **primera fase** de un **período inicial distendido e informal** en el que los estudiantes puedan ponerse en contacto entre ellos, realizar los primeros mensajes, comprobar la implicación de los componentes, etc. Este período es todavía más importante cuando no se han desarrollado actividades previas a la formación del grupo.

Brindley *et al.* (2009) señalan la necesidad de considerar un tiempo para **acordar el procedimiento** de trabajo conjunto (planificación, temporización y organización interna de la dinámica) que consolide al grupo además de devenir un instrumento de prevención y resolución de conflictos. Efectivamente, la inversión inicial de tiempo deviene una garantía de la dinámica posterior. Este período puede ser reducido en el caso de estudiantes expertos, quienes tienden a organizar la dinámica con facilidad. Es importante considerar que a medida que los grupos consolidan la dinámica, su interacción se vuelve más efectiva, y, por tanto, **el tiempo de dedicación disminuye**.

En los casos en los que se plantea el trabajo en grupo como una **única actividad cuya duración es breve**, los estudiantes carecen del tiempo necesario para llevar a cabo los elementos asociados a las primeras fases: aumentar el conocimiento entre ellos, establecer una planificación conjunta y un reglamento interno. En consecuencia, es importante fomentar al máximo estos factores con anterioridad al desarrollo del trabajo en grupo. Al mismo tiempo, **la intervención docente** adquiere mayor relevancia, siendo más **pautada, concreta y dirigida**. Teniendo en cuenta que en un entorno virtual las primeras fases son claves para el desarrollo de la dinámica, es el docente el responsable de proporcionar unas bases mínimas de colaboración, siendo consciente que no es un producto surgido como consecuencia de la actividad del grupo.

Asimismo, durante su transcurso y especialmente al finalizar el trabajo en grupo, es importante contemplar un período de **reflexión o recapitulación** del proceso grupal que ayude a reafirmar la dinámica desarrollada por cada grupo. Esta actividad deviene, al mismo tiempo, un elemento de aprendizaje transferible a experiencias futuras.

Teniendo en cuenta que los estudiantes tienden a concluir el proceso de manera informal en el espacio de grupo es importante que el entorno del grupo permanezca disponible cierto tiempo después del desarrollo de la actividad colaborativa.

## 1.7. ¿Cuántas personas formarán el grupo?

El tamaño del grupo o el número de componentes es un elemento importante a tener en cuenta en el diseño de la experiencia de trabajo en grupo virtual (Brown, 2001; Guitert *et al.*, 2002; Jorrín-Abellán *et al.*, 2006). Efectivamente, la cantidad de miembros implicados en el grupo condiciona la interacción que tiene lugar, la calidad de las relaciones establecidas en el grupo y la dimensión social (Tu y McIsaac, 2002).

Aragon (2003) señala que una estrategia para fomentar la presencia social en el aula es limitar el tamaño de la clase. De acuerdo con estas investigaciones, un docente afirma que *“El que sea reducido, hace más tú a tú”*, por lo que la posibilidad de desarrollar *“vínculos sociales es más alta”*.

Aplicado al entorno del grupo consideramos que es importante reducir su tamaño a fin de fomentar la dinámica conjunta y favorecer un intercambio dinámico a la vez que se fomenta el surgimiento de aspectos sociales. En consonancia con los entornos observados **grupos formados por entre 3 y 5 estudiantes** crean un entorno que favorece el surgimiento de esta dimensión.

Respecto a grupos formados por más de 5 componentes es importante tener en cuentas las consideraciones apuntadas por Giménez y González (2009) quienes advierten que sólo en el caso de que se trate de trabajos de gran magnitud, que se extiendan durante un largo periodo de tiempo, es aconsejable la configuración de grupos de trabajo más numerosos, ya que sólo la necesidad de repartir el volumen de trabajo entre los componentes del grupo puede compensar el esfuerzo de organización y coordinación necesario para los grandes grupos. En este caso, la relación tiende a ser más **distante** y el surgimiento de **conflictos** asociados a la implicación y participación de los miembros más probable. Así lo evidencia una estudiante cuando relata en torno a una experiencia de colaboración virtual ajena a nuestra investigación: *“jéramos 17 en el grupo! Teníamos que hacer un debate los 17 y luego, los 17, conforme lo que habíamos dicho en el debate hacer un trabajo. (...) En el debate muchos se dedicaron a decir cosas banales y luego 6 fuimos los que escribimos lo que era la PEC. Además la gente hasta el último día... teníamos que entregar un domingo, que era el último día de entrega... yo los fines de semana estoy por mi familia... me tuve que quedar en casa pringada el domingo porque no se había acabado el trabajo... la gente hasta última hora no había aparecido”*. Asimismo, la necesidad de gestionar un proceso de colaboración complejo implica que los estudiantes han de **conocer las estrategias** de trabajo en grupo virtual.

### 1.8. ¿Cómo se presenta el trabajo en equipo en el aula?

Palloff y Pratt (1999) señalan que el docente ha de proporcionar **directrices para el funcionamiento del grupo** durante su desarrollo. Efectivamente, un aspecto importante para la configuración de la dinámica hace referencia a cómo es introducido al inicio del proceso y cómo es respaldado durante su desarrollo, es decir, qué elementos y estrategias se facilitan a los estudiantes para llevarlo a cabo.

Los **materiales o indicaciones** que proporciona el docente se vinculan al **objetivo del trabajo en grupo** en función de las **características de los estudiantes** a los cuales se dirige. Un aspecto importante se relaciona con los elementos que constituyen o afectan a la dimensión social. Como apuntan Rodríguez *et al.* (2002), para extraer del trabajo en pequeños grupos las ventajas que ofrece en los dos dominios de conocimiento, afectivo-social y cognitivo, es importante entrenar a los estudiantes en aquellas destrezas sociales que favorezcan la mutualidad en las dinámicas de grupo. En esta línea, es importante insistir, por un lado, en las estrategias para **fomentar la dimensión social y mantenerla** y, por otro lado, en estrategias para **afrontar las diferentes situaciones** en las que frecuentemente se hallan los grupos en relación al proceso (incluyendo la interacción, la gestión o la construcción conjunta de la actividad). Concretamente, estos materiales o guía docente pueden considerar los siguientes elementos:

- **Beneficios** asociados a la dimensión social en el proceso de aprendizaje: disminuye la sensación de soledad, fomenta la interacción y la calidad del aprendizaje, incrementa la participación, etc.
- **Aspectos individuales previos que influyen en la dimensión social:** predisposición, motivación, disponibilidad, ritmo de trabajo, etc.
- **Aspectos que influyen en la dimensión social perceptible:** responsabilidad individual, crear un clima de compañerismo y apoyo, estrategias de comunicación en línea (Tu y McIsaac, 2002), etc.
- **Aspectos clave de la interacción,** asociados a la dimensión social visible: formales, actitudinales, emocionales e informales.
- **Estrategias de prevención y resolución de situaciones** asociadas a la dimensión social: situaciones críticas, abandonos, falta de implicación de miembros, etc.
- **Estrategias de colaboración en red,** asociadas a facilitar y fomentar la participación de los miembros en la interacción y gestión del proceso.

Como sugiere McConnell (2006), es importante desde el inicio de la asignatura proporcionar a los estudiantes una **guía detallada sobre el proceso de trabajo en grupo** así como de las diferentes actividades que lo componen. Especificar los períodos de tiempo o **plazos** que lo componen, es decir, que el estudiante conozca previamente cuándo y durante cuánto tiempo trabajará en grupo en el seno de la asignatura le permitirá organizarse personalmente e invertir el tiempo necesario.

Teniendo en cuenta que el trabajo en grupo causa cierta incertidumbre en los estudiantes, la documentación asociada y el planteamiento docente han de ser **explicitados de manera clara**. Como se desprende del siguiente comentario de un estudiante, esto deviene fundamental en la fase inicial: *“creo que es importante informar más de la dinámica de la asignatura (...). Es decir, estábamos un poco perdidos, nadie realmente sabía muy bien por dónde tirar”*. Es necesario considerar que cuanto mayor **dificultad** suponga el proceso de trabajo en grupo o **menor duración**, más importante deviene su concreción. En ambos casos, facilitar o motivar las estrategias de procedimiento grupal mediante guías, orientaciones concretas o, incluso, plantillas puede fomentar el dinamismo del proceso grupal.

Si bien es positivo que los docentes introduzcan los materiales disponibles en el momento oportuno remarcando la función de cada uno de ellos en el proceso, contar desde el inicio con un **repositorio** en el que se hallen recopilados puede favorecer la dinámica grupal. En esta línea, la observación en los equipos evidencia que el hecho de no disponer del material concreto ralentiza el proceso en casos cuyos miembros presentan un alto grado de implicación.

### 1.9. ¿Qué valor se concede a la dimensión social?

Un aspecto fundamental de la propuesta didáctica hace referencia a la **posición que ocupa la dimensión social**, es decir, en qué medida se tiene en cuenta en el planteamiento del trabajo en grupo.

En este aspecto, la **percepción** del docente en torno a los aspectos sociales deviene un elemento clave. De manera general, coinciden en que la dimensión social facilita el proceso de aprendizaje y, por tanto, los elementos sociales *“se han de dar”* en los grupos en la medida que facilita y fomenta la colaboración entre estudiantes. Sin embargo y de acuerdo con la visión del

estudiante, *“el objetivo no es construir redes sociales”,* sino facilitar el proceso para alcanzar los objetivos de la asignatura. Es por ello que enfatizan que *“el buen entorno social, si no va acompañado de un buen trabajo técnico, se queda en nada”*.

Los docentes coinciden en que los aspectos sociales han de *“aparecer en su justa medida”*, es decir, devienen importantes para fomentar un aprendizaje profundo pero enfocar la dinámica hacia los aspectos sociales puede resultar un detrimento para el proceso de aprendizaje.

Asimismo, mientras algunos docentes consideran que el sentimiento de grupo es necesario *“al 100%, porque en este sentimiento de grupo es cuando empiezas a descubrir que “yo hubiera podido hacer el trabajo sola, pero no hubiera sido el mismo trabajo”. Es cuando empiezas a darte cuenta de que aprendes con el diálogo, aprendes con la interacción, y aprendes de las ideas de los demás que yo nunca hubiera tenido. Claro, cuando empiezo a descubrir todo lo que me está aportando es cuando empiezas a valorar realmente el trabajo en grupo”,* otros argumentan que *“es positivo, pero decir que es imprescindible, no”*.

La visión del docente en torno a los elementos sociales presenta implicaciones tanto en su **intervención**, es decir, qué elementos tiene en cuenta en los comentarios o indicaciones que realiza, cuándo actúa y delante de qué situaciones, así como en el **planteamiento del proceso** y el **diseño de las actividades**, esto es, cómo plantea el trabajo en grupo y qué actividades considera. Es importante tener en cuenta que, de acuerdo con Kreijns *et al.* (2003), no se debe dar por sentado que los aspectos sociales tendrán lugar de manera automática sólo porque es técnicamente posible. En los siguientes capítulos abordamos concretamente algunas posibilidades en torno al planteamiento del proceso, las actividades y la intervención docente para fomentar la dimensión social a fin de facilitar el aprendizaje.

Más allá del desarrollo del trabajo en grupo, el docente puede considerar diferentes estrategias para la **interacción a nivel de aula**, es decir, cómo fomentar el intercambio entre los estudiantes cuando éstos se encuentran trabajando en grupos reducidos. Algunos estudiantes señalan en esta línea que cuando trabajan en equipo *“Hay muy poca información e intercambio de un grupo a otro”*. En este aspecto el docente puede animar a los estudiantes a compartir algunos elementos del proceso en función del objetivo del trabajo en grupo y el planteamiento que se realiza. De esta manera, se pueden intercambiar las actividades entregadas, las reflexiones grupales durante el proceso a fin que los miembros de otros grupos puedan apreciar las diferentes situaciones en las que se encuentran, el proceso seguido, un diario de campo, etc. Esto hecho fomenta compartir dudas, estrategias, etc. entre ellos además de resultar positivo para los grupos que experimentan una falta de conexión, implicación, situaciones críticas difíciles de superar, etc. Al mismo tiempo, fomenta el conocimiento entre los estudiantes de cara a futuras experiencias, siendo un factor citado en relación a la dimensión social perceptible.

Un elemento importante que puede ser compartido desde el docente o fomentado sobre todo al inicio del proceso hace referencia a las **situaciones, factores o estrategias asociados a la dimensión social**; en concreto, aquéllos que devienen transferibles a la dinámica de otros grupos y que pueden ayudar a dinamizar procesos o a prevenir posibles conflictos o situaciones críticas.

### 1.10. ¿Qué herramientas se proponen en función de los objetivos del grupo?

Un aspecto fundamental en el planteamiento didáctico de una propuesta de trabajo en grupo virtual hace referencia a las herramientas tecnológicas (Guitert *et al.*, 2002), las cuales **median toda la interacción** que tiene lugar como consecuencia del desarrollo de la actividad. Light y Rogers (1999) remarcan la importancia de las herramientas de comunicación empleadas y ofrecidas para definir el tipo y estilo de interacción.

Los diferentes elementos señalados anteriormente en torno al diseño del proceso condicionan la propuesta que se realiza de las herramientas, esto es, **qué recursos escoge y qué posibilidades tecnológicas integra el espacio de grupo que se proporciona a los estudiantes**. En concreto, el objetivo del grupo ha de orientar tanto la elección de las herramientas para favorecer su consecución como el uso que se realiza de las mismas.

Es importante que las herramientas seleccionadas presenten un **uso sencillo y eficiente**, además de **estabilidad** desde el punto de vista tecnológico (Jorrín-Abellán *et al.*, 2006). Efectivamente, estudiantes y docentes enfatizan que las tecnologías se vuelven más útiles cuanto más sencillas de manejar son. Concretamente, sostenemos que estas características son imprescindibles en la herramienta que se utilice como principal canal de comunicación. Asimismo, es importante contar con la posibilidad de **registrar la interacción** que tiene lugar en dicho espacio para facilitar el seguimiento y la evaluación docente. Coincidiendo con las investigaciones de Jorrín-Abellán *et al.* (2006), es recomendable que todas las herramientas disponibles para desarrollar el trabajo en grupo se localicen en un mismo espacio, es decir, que se trate de en **“un entorno integrado”** en una única plataforma. Evidentemente, el docente ha de conocer la funcionalidad de cada herramienta en relación al trabajo en grupo, así como ser capaz de proporcionar estrategias para optimizar su uso.

De manera general, la selección de las herramientas utilizadas debe propiciar un clima social favorable al aprendizaje. Tu y Mclsaac (2002) señalan que los formatos y patrones de comunicación en un entorno virtual afectan a la dimensión social creada. En esta línea, es importante tener en cuenta que las diferentes herramientas facilitan distintos grados de desarrollo de la dimensión social.

Partiendo de las herramientas analizadas en el caso que presentamos realizamos a continuación una propuesta básica de herramientas para desarrollar un trabajo en grupo, enfatizando aquéllas que facilitan la interacción entre estudiantes y favorecen la dimensión social. En concreto destacamos las siguientes herramientas<sup>85</sup>: a) foro; b) chat; c) repositorio de información digital; d) herramientas de apoyo o uso puntual; e) espacio de comunicación con el docente; y f) herramientas para la construcción conjunta de la actividad. En el planteamiento de uso de las herramientas que conforman el entorno de trabajo en grupo es importante tener en cuenta las **posibilidades** que ofrecen, es decir, sus potencialidades y aspectos a tener en cuenta en su utilización en relación a la configuración de la dinámica y de la dimensión social. En la propuesta de herramientas que realizamos aborda ambos factores.

---

<sup>85</sup> Si bien abordamos las herramientas que han sido analizadas en el contexto de nuestra investigación, somos conscientes que actualmente existe un amplio rango de instrumentos para favorecer los procesos de colaboración. El análisis de propuestas pedagógicas que tengan en cuenta algunas de estas herramientas y su potencialidad para fomentar los procesos sociales dan pie a futuras investigaciones.

- a) **Foro**, en el que los estudiantes pueden realizar aportaciones o intercambiar mensajes que permanecen disponibles en el transcurso del proceso. La Tabla 10.1 señala las principales potencialidades de esta herramienta, así como otros aspectos a tener en cuenta. Wheeler (2005) señala que los estudiantes necesitan un espacio para interactuar socialmente, el cual no necesariamente ha de orientarse hacia el aprendizaje, sino devenir un entorno para compartir ideas, relajarse y “permanecer juntos”. Consideramos que el foro reúne las condiciones para favorecer tanto el proceso social como el académico por lo que la planteamos como la herramienta principal de interacción.

POTENCIALIDADES	ASPECTOS A TENER EN CUENTA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilita la comunicación, la gestión del proceso y la construcción de conocimiento.</li> <li>• Es “Muy útil y fácil de usar” para los estudiantes, teniendo en cuenta que es la herramienta “más conocida”.</li> <li>• “Te ofrece la oportunidad de volver a consultar los mensajes”, que se concentran de manera <b>organizada en un único espacio</b>.</li> <li>• Se basa en la <b>asincronía</b>, facilitando: <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Independencia entre los miembros, teniendo en cuenta que “cada uno hacía sus cosas a su tiempo y no dependíamos tanto los unos de los otros”.</li> <li>◦ Mayores oportunidades para reflexionar sobre los diferentes aspectos relacionados con el trabajo, es decir, “Más tiempo para pensar en las ideas de los otros antes de responder”.</li> </ul> </li> <li>• Las <b>nuevas aportaciones</b> se visualizan con facilidad al acceder al entorno del grupo, teniendo en cuenta que suelen disponer de un sistema automático de aviso de actualizaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Requiere <b>regularidad de conexión</b> de los miembros, a fin de fomentar el contacto entre éstos de manera constante, la toma de decisiones y evitar retrasos en la elaboración del trabajo.</li> <li>• La comunicación asíncrona <b>necesita tiempo</b>, es decir, “lo tienes que prever siempre con 24 horas. Se supone que más o menos todos contestarán o lo van a mirar una vez al día. Por tanto, tú dices algo y ya quizá te gustaría empezar a trabajar en esa premisa, pero claro, hasta que no ha pasado un día como mínimo no puedes”.</li> <li>• Puede devenir un sistema de intercambio poco ágil cuando se carece de estrategias de colaboración en red o de una frecuencia de conexión óptima. Como apunta un estudiante: “En el momento de tomar decisiones, la comunicación asíncrona ha sido muy <b>lenta</b> y hemos “dedicado” días para tomar pequeñas decisiones”.</li> <li>• El carácter <b>académico</b> asociado puede amedrentar el surgimiento de un ambiente informal, teniendo en cuenta que “en el debate era un poco más formal porque sabes que la consultora entra”.</li> <li>• Si las contribuciones son <b>extensas y elaboradas</b>, puede afectar a la fluidez de comunicación.</li> <li>• En función de las características o posibilidades tecnológicas, puede disminuir su <b>practicidad o la gestión</b> del proceso.</li> </ul>

Tabla 10.1. Uso del foro para el trabajo en grupo virtual.

- b) **Chat**, especialmente en el caso de asignaturas cuya intensidad o dificultad de la actividad propuesta es elevada. La Tabla 10.2 recoge sus potencialidades y aspectos a tener en cuenta para el desarrollo de un trabajo en grupo virtual.



POTENCIALIDADES	ASPECTOS A TENER EN CUENTA
<ul style="list-style-type: none"> <li>Comunicación <b>inmediata</b>, facilitando el “<i>dar una respuesta cuando te preguntan</i>”. La comunicación directa facilita avanzar rápidamente y prevenir conflictos.</li> <li>Comunicación <b>fluida y espontánea</b>, a partir de la “<i>rapidez y agilidad para tratar los temas</i>”.</li> <li><b>Cercanía y apoyo</b>, es decir, “<i>ver que tienen a sus compañeros allí a tocar</i>”.</li> <li>Fomenta el surgimiento de un ambiente distendido, el conocimiento personal entre los miembros y la creación de <b>relaciones sociales</b> (Garrison, 2006), esto es, “<i>hablar de todo un poco y conocer un poco mejor a los compañeros</i>”.</li> <li>Fomenta la <b>participación</b> de todos los miembros en las decisiones tomadas durante la comunicación síncrona y haber de “<i>involucrarte más</i>”.</li> <li>Promueve el hecho de reclamar u ofrecer <b>ayudas</b> y compartir dudas.</li> <li>Facilita la <b>toma de decisiones</b> al contar con la participación inmediata de todos los miembros.</li> <li>Motiva el <b>intercambio y la discusión</b> entre los miembros.</li> <li>“<i>Puede servir como elemento de motivación</i>” del proceso, además de fomentar la valoración de las aportaciones de los miembros.</li> <li>Favorece la <b>cohesión</b> y refuerza la dinámica grupal.</li> <li>Se asocia a la privacidad y la resolución de conflictos internos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Limita la <b>flexibilidad</b> en torno al factor tiempo. La sincronía puede percibirse como un detrimento para el aprendizaje en línea “<i>donde cada estudiante se conecta cuando quiere y a la hora que quiere</i>”.</li> <li>Aunque motiva y facilita la participación de los miembros, las propuestas o la interacción tienden a ser <b>desestructuradas</b>.</li> <li>Puede resultar <b>un detrimento y un esfuerzo</b> más una ventaja. En palabras de una estudiante “<i>no vas obligatoriamente más deprisa a nivel del trabajo. Y al revés, porque cuando tienes que hacer una aportación dices “bueno, lo busco y ya os lo mando</i>”. En esta línea se observa la siguiente situación en una reunión síncrona de un grupo: <ul style="list-style-type: none"> <li>Pedro: <i>¿habéis acordado algo?</i></li> <li>Pablo: <i>de momento Gabriel estaba escribiendo su conclusión, jo voy tomando nota y entre todos haremos una conclusión final (...)</i></li> <li>Pedro: <i>yo mi conclusión la envío por e-mail, ¿vale Pablo?</i></li> </ul> </li> <li>Cuando la dinámica grupal se basa en las reuniones síncronas, se tiende a <b>posponer la comunicación e intercambio</b> hasta la celebración de las reuniones, retrasando la elaboración del trabajo. Un estudiante escribe en el foro del grupo: “<i>Sobre si lo hacemos con Word o wiki lo debatimos el domingo mejor. Ahora pondré el orden del día para la reunión del domingo que será como siempre a las 12h.</i>”</li> <li><b>Disminuye la regularidad</b> de la comunicación asíncrona, produciendo un silencio virtual. Un estudiante argumenta en esta línea: “<i>Cuando hacíamos un chat, pues al cabo de dos o tres días, costaba un poco que hubiera participación</i>”.</li> <li>Se <b>limita la participación</b> en las decisiones grupales de aquellos estudiantes que no pueden asistir a la reunión.</li> <li>Si todos los estudiantes no están presentes en la totalidad de la reunión, se producen <b>cortes</b> en la conversación debido a los miembros que acceden a la sala de chat o la abandonan.</li> <li>Puede dar lugar a <b>malentendidos</b> cuando las decisiones no se exponen de manera clara además de dificultar su consulta.</li> <li>La espontaneidad de la interacción síncrona puede desviar la conversación hacia elementos <b>de carácter personal</b>, no siempre bienvenidas por todos los miembros.</li> <li>“<i>Más de 3 miembros es bastante lenta</i>”.</li> <li>Suele presentar diferentes problemas asociados a la <b>conexión</b> de los integrantes, provocando que se desvinculen provisionalmente de la conversación y una ruptura en su desarrollo.</li> <li><b>Acordar un horario</b> en el que todos los miembros estén disponibles es complicado. Asimismo, suele generar un volumen relevante de mensajes y una pérdida de tiempo importante.</li> <li><b>La ausencia</b> de miembros es frecuente.</li> <li>La asistencia a la reunión puede <b>confundirse</b> con la percepción de implicación o participación en la dinámica.</li> </ul>

Tabla 10.2. Uso del chat para el trabajo en grupo virtual.

- c) **Repositorio de información digital compartida**, a partir del cual compartir los archivos generados por la dinámica del grupo, contribuyendo a la organización y registro de los

documentos del equipo. La Tabla 10.3 sintetiza sus potencialidades y aspectos a considerar.

POTENCIALIDADES	ASPECTOS A TENER EN CUENTA
<ul style="list-style-type: none"> <li>Facilita la <b>gestión de la información</b> generada por el grupo “<i>de manera organizada</i>”.</li> <li>Permite <b>almacenar, localizar y recuperar</b> los documentos fácilmente, tanto los que se encuentran en proceso como las versiones finales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Si no es una herramienta <b>ágil</b> respecto a su uso, puede provocar una pérdida importante de tiempo para gestionar la información cuando su volumen es elevado.</li> <li>Los <b>problemas técnicos</b> asociados a la herramienta pueden mermar su uso.</li> <li>Generalmente no incorporan un sistema automático de <b>aviso</b> de actualizaciones.</li> </ul>

**Tabla 10.3.** *Uso del repositorio de información digital compartida para el trabajo en grupo virtual.*

**d) Herramientas de apoyo o de uso puntual.** Dos herramientas que pueden ser utilizadas por los grupos como herramienta para favorecer la dinámica grupal en determinados momentos o facilitar la gestión de situaciones concretas son el **correo electrónico** y la **videoconferencia**. Por un lado, el correo electrónico presenta posibilidades similares a los foros y deviene una herramienta cuyo uso es relevante en el contexto de la UOC (Mor, 2008); por otro lado, la videoconferencia se acerca a la comunicación que tiene lugar en el chat. Las Tablas 10.4 y 10.5 respectivamente recogen las principales potencialidades añadidas así como otros elementos a tener en cuenta cuando se plantea su uso.

POTENCIALIDADES	ASPECTOS A TENER EN CUENTA
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sistema <b>accesible, rápido, sencillo y conocido</b>.</li> <li>La <b>privacidad</b> de cara a compartir aspectos personales o debatir aspectos fuera del alcance del docente es importante.</li> <li>Incorpora un sistema de <b>aviso</b> de la existencia de nuevos mensajes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produce una <b>desestructuración</b> de la dinámica en relación a las contribuciones, ya que éstas no quedan organizadas y agrupadas.</li> <li>Se <b>diversifican plataformas</b>, es decir, que la dinámica en relación a la comunicación y la gestión del proceso no se agrupan en un único espacio.</li> <li>Puede derivar en una <b>falta de transparencia</b> de información si la interacción no tiene lugar entre todos los miembros.</li> </ul>

**Tabla 10.4.** *Uso del correo electrónico para el trabajo en grupo virtual.*

POTENCIALIDADES	ASPECTOS A TENER EN CUENTA
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Agiliza</b> la dinámica al tratarse de un sistema oral.</li> <li>Facilita casi las mismas posibilidades que la <b>colaboración presencial</b>.</li> <li>Fomenta la <b>resolución</b> de un volumen elevado de aspectos a tratar en poco tiempo. En consecuencia, la interacción y discusión puede verse favorecida.</li> <li>Fomenta la percepción de un entorno de trabajo “<i>más humano</i>” y, por tanto, la cercanía entre los miembros.</li> <li>Suelen integrar funcionalidades como la compartición de archivos y chat. Incluso, algunos sistemas de videoconferencia incluyen la posibilidad de compartir la pantalla del ordenador con los otros miembros durante las conversaciones (Arnau, 2009).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Al ser un sistema de comunicación oral, requiere que algún miembro recoja las conclusiones <b>por escrito</b> de la conversación.</li> <li>Si la conversación no se <b>registra</b>, sólo puede ser consultada el acta que se realice.</li> <li>Requiere <b>videocámara</b> y una <b>conexión</b> a Internet estable y relativamente potente.</li> </ul>

**Tabla 10.5.** *Uso de la videoconferencia para el trabajo en grupo virtual.*

Otro recurso que los estudiantes utilizan puntualmente es el **teléfono**, el cual presenta las siguientes potencialidades y puntos a tener en cuenta (Tabla 10.6) a diferencia de la videoconferencia.

POTENCIALIDADES	ASPECTOS A TENER EN CUENTA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación <b>fluida, rápida y directa</b>, utilizada generalmente en situaciones críticas o puntuales.</li> <li>• <b>Fomenta la proximidad</b> entre los miembros.</li> <li>• Se percibe como una herramienta con un alto grado de <b>privacidad</b>.</li> <li>• Es un elemento de <b>apoyo</b> ante situaciones críticas o emociones manifestadas por los miembros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sólo permite poner en contacto a <b>dos personas</b>.</li> <li>• Puede resultar <b>violento</b> para los miembros.</li> </ul>

Tabla 10.6. *Uso del teléfono para el trabajo en grupo virtual.*

- e) **Espacio de comunicación del docente con los estudiantes**, a través del cual proporciona las orientaciones necesarias y lleva a cabo el proceso de *feedback*. En el marco de la UOC, esta herramienta tiende a ser unidireccional, es decir, que sólo el docente tiene la posibilidad de escribir en este espacio. Esto comporta que los estudiantes “*no pueden interactuar*” con éste en el entorno del grupo si no interviene en el foro o utiliza canales privados. En esta línea, sostenemos que la utilización de espacios compartidos en el entorno del grupo puede facilitar el intercambio entre los estudiantes y el docente. Asimismo, minimiza el tiempo de gestión de los miembros, fomenta la transparencia y facilita la posibilidad de agrupar en un mismo espacio las dudas formuladas, indicaciones, comentarios derivados de la evaluación, etc. Asimismo, se reduce el efecto que la participación del docente en el grupo pueda comportar.
- f) **Herramientas que faciliten la construcción conjunta de la actividad**. Concretamente, nos centramos en el uso del wiki, el cual ofrece un rango de posibilidades muy amplio en el contexto académico. En esta línea, Barberà (2009) señala que el wiki es una herramienta muy versátil.

Cabe remarcar algunos investigadores como Giménez y González (2009) afirman en base a su experiencia que el uso del wiki se recomienda en los **últimos cursos** de su ciclo formativo atendiendo a la familiaridad con la plataforma virtual de docencia. En esta línea, nuestra investigación coincide con esta percepción asociada al perfil de estudiante. En el mismo estudio, Giménez y González (2009) reconocen que esta situación está cambiando actualmente debido, entre otros factores, a que los estudiantes presentan cada vez mayores habilidades tecnológicas. Diversas experiencias que se están llevando a cabo actualmente entre estudiantes **novicios** con diferentes habilidades tecnológicas evidencian que el wiki puede ser utilizado desde el inicio de la etapa formativa. No obstante, la guía docente deviene clave en este aspecto, así como considerar una fase inicial para familiarizarse con el entorno y las posibilidades que ofrece la herramienta.

Como hemos señalado en la presente investigación, consideramos que el wiki no se orienta tanto a la interacción social como a facilitar los procesos de gestión y elaboración de contenido. En consecuencia, **fomenta la dimensión social de manera indirecta**. En esta línea, concretamente destacamos las siguientes potencialidades del wiki:

- Facilita la **“organización del grupo de una manera diferente y atractiva”**.
- Optimiza la **gestión del trabajo** en cuanto al factor tiempo, reduciendo los mensajes cruzados y dinamizando el proceso. En concreto, facilita:
  - **El acceso a los contenidos.** Como afirma un estudiante, el wiki facilita tener la información *“a mano y así poder subir ahí y consultarlo rápido. Si tenías una duda, tenías ahí los acuerdos y lo consultabas rápido. En un documento tenías que ir a buscarlo “a ver dónde escribimos esto” y si uno hace una modificación todos lo ven en el momento, no tienes que ir a descargar el documento”*.
  - **El versionado** de ficheros, ya que se modifica *“el mismo documento, en vez de cogerlo, modificarlo en tu ordenador y colgar otra vez el nuevo documento”*. Un estudiante argumenta en esta línea: *“si decíamos “yo hago esta tarea”, “yo hago la otra”... en algún lugar del área de ficheros se tenía que apuntar. Quizás lo hubiéramos tenido que hacer en el área de archivos e ir actualizando cada momento. Por decir algo: un fichero tareas: pues la PEC1 la entregará este; el boceto lo hará este; el tema tres lo hará este... Pero claro, luego esto tiene que haber alguien que lo vaya actualizando y está el problema que se duplique”*. Al mismo tiempo, el wiki facilita la **edición y actualización** de los contenidos.
  - La **visualización** de contenidos. En palabras de una docente *“el trabajo se ve de forma inmediata, el resultado. Porque si dos o tres alumnos colaboren en la wiki editando es más inmediato todo: las modificaciones son en ese momento y más inmediatas, más vistoso. Es diferente que cuando empiezas a intercambiar un documento de Word”*. Al mismo tiempo, como señala un estudiante, el wiki facilita que *“si querías, veías el histórico de modificaciones; si querías veías vieras el resultado final”*.
  - La **organización** de cara a la **toma de decisiones**. Un estudiante argumenta en torno al uso del wiki *“Yo le veía la potencialidad ésta de que en el debate uno decía el título, el otro decía otra cosa, pero claro, eso queda allí... tú abres la pantalla y para tener una idea de los títulos que se han dicho... yo no tengo demasiada memoria y tengo que ir abriendo todos los mensajes del foro. Y después, por decirlo de alguna manera, apuntar en un papel y mirar a ver qué títulos hay, cuántas veces han salido... Lo mismo con las tareas. Claro, “yo como domino, yo qué sé, el Excel, pues ya haré yo la tabla de no sé qué”. Entonces ¿dónde quedaba eso? Te lo tenías que apuntar en algún lugar y en el wiki quedaba todo reflejado o resumido”*.
  - La **efectividad de la comunicación**. Como evidencia un estudiante en referencia al debate *“No aquello de un mensaje de “ah, yo estoy de acuerdo”, después el otro “yo también estoy de acuerdo”. Y venías un día y leías y tres mensajes eran: “yo estoy de acuerdo”, “yo también” y “yo también”. Es decir, pocas cosas pero quien tenga una idea, que la ponga en un archivo o en la wiki, no allá en el foro que tenías que abrir no sé cuántos mensajes”*.
- Fomenta la **elaboración conjunta del contenido**, teniendo en cuenta que la información es *“accesible a todos los miembros”* y editable, promoviendo la interacción y colaboración (Toker et al., 2008). Por tanto, como señala Barberà (2009), el wiki aleja a cada uno de los lectores participantes de posibles escrituras parciales que puedan realizar acercándolos al todo de una escritura y lectura comunes, teniendo en cuenta que se trabaja *“sobre un único documento en el que pueden ir trabajando todos directamente”*. Asimismo, devienen *“una herramienta de control mucho más poderosa”*, ya que el sistema permite *“añadir contenidos y modificarlos con un cierto control de quién y cuándo lo ha hecho”*.

- Muestra el proceso de configuración del contenido, es decir, que **se comparte a medida que se crea**. En esta línea, una estudiante escribe *“Voy haciendo y en vez de guardarlo en mi PC lo pongo en la wiki y así lo veis vosotras también”*. Esto permite:
  - Garantizar que todos los miembros están trabajando, es decir, su **compromiso**.
  - Evitar **malentendidos**, puesto que todos los miembros conocen quién trabaja qué y cómo lo hace.
  - **Sugerir, compartir, intervenir, ayudar**, etc. en la elaboración de los contenidos asignados a cada miembro y realizar cambios sobre el texto de los compañeros en proceso de construcción (Giménez y González, 2009).
  - Tener una **visión de conjunto** de todo el trabajo (Giménez y González, 2009).
- De cara al **docente**, facilita el **seguimiento** y evaluación del grupo teniendo en cuenta que puede visualizar de manera rápida el estado de la actividad y en qué medida contribuye cada miembro (Giménez y González, 2009; Montenegro y Pujol, 2009; Trentin, 2009; Martín y Alonso, 2009). Como argumenta un docente, *“lo mejor de todo, es que sabes exactamente qué ha hecho cada uno y esto no tiene pérdida”*.

No obstante, también es necesario considerar los siguientes elementos:

- De acuerdo con Raman (2006), aunque la literatura sobre wikis remarca la facilidad de uso de la herramienta, la práctica evidencia que puede no ser inmediatamente intuitiva por los estudiantes. Efectivamente, se evidencia que:
  - Requiere un **aprendizaje** añadido y, por tanto, la necesidad de formación. Un estudiante alega en esta línea *“La Wiki parece una buena iniciativa, pero no acabó de cuajar, puede que porque requiere un poco de aprendizaje”*.
  - Requiere **tiempo**. Una estudiante evidencia este hecho cuando remarca *“íbamos muy lentas porque no estábamos acostumbradas a la herramienta”*.
  - Puede apreciarse **complicado** desde el punto de vista de la usabilidad. Un estudiante afirma en este aspecto: *“si hubiese sido a lo mejor más sencillo de trabajar o mejores herramientas de edición a lo mejor lo hubiésemos hecho online (...). Yo lo vi un poco complicado de hacer funcionar, de escribir ahí. Tenías que leerte un poquito el manual de cómo iba y tenías que ir poniendo a veces etiquetas o cuando querías negritas”*. En el caso de un grupo que utilizó intensamente el wiki, se evidencia que algunos aspectos que se percibían más complicados se realizaron mediante documentos de texto: *“Para organizarme, he estado echando un vistazo a todo lo que tenemos que ir haciendo, y he ido ampliando la planificación que ya teníamos iniciada en la wiki. Para evitar confusiones entre tareas de una PEC y la otra lo he separado según los diferentes apartados que he ido observando que tenemos que hacer. Como lo he hecho en una tabla no sé cómo ponerlo en la wiki, por tanto, no le he puesto. Lo he colgado en el apartado de archivos”*.
- Requiere permanecer **conectado** a internet para realizar aportaciones y depender tanto de la buena conexión como de la estabilidad del servidor (Giménez y González, 2009).

- Las potencialidades del wiki para fomentar la elaboración conjunta de conocimiento puede verse mermado por la reticencia de los estudiantes a **editar el trabajo de los demás miembros** (Wheeler y Wheeler, 2009).

Atendiendo al uso que realizan los estudiantes de las diferentes herramientas disponibles, es importante tener en cuenta que cuando los grupos utilizan **herramientas de comunicación complementarias al foro**, éste se percibe **más académico**. Por tanto, los aspectos informales de la dinámica se derivan a otros canales de comunicación.

Asimismo, en el planteamiento de las herramientas es importante reparar en las características de los estudiantes que forman parte de los grupos. Concretamente, aluden repetidamente al factor temporal, **síncrono o asíncrono**, como un elemento clave en su percepción de la dinámica. De hecho, éste es un aspecto controvertido en los grupos que genera una discusión de los diferentes puntos de vista entre los miembros. Algunos comentarios recogidos en esta línea son los siguientes:

*“Una de las cosas que encuentro más importantes a la hora de realizar un trabajo en grupo de estas características es la capacidad de los integrantes del grupo de trabajar de forma asíncrona. En algunos grupos de trabajo virtuales en los que he participado, algunos miembros se empeñaban en realizar chats a menudo, que resultaban lentos, farragosos y donde normalmente no se podía reunir todos. Pienso que herramientas como el BSCW, precisamente permiten tener un medio de comunicación asíncrono que puede facilitar mucho la comunicación en grupo virtual y muy a menudo no se utiliza suficientemente. Además es útil hacerlo así, ya que todo el mundo se conecta a horas diferentes”.*

*“Discrepo con algo que ha dicho Pepe de que el aspecto más ventajoso es la comunicación asíncrona. Pienso que es vital y muy importante la comunicación en tiempo real (chat o MSN) para comentar en directo tus pensamientos con el resto de compañeros. Muchas veces la comunicación sólo por e-mails o foros puede dejar mucho que desear. Incluso puede crear conflictos que se resuelven rápidamente si puedes hablar o chatear. Ahora bien, a la hora de presentar el trabajo hecho o exponer alguna idea bien desarrollada, es vital poder tener un espacio donde colgar los documentos para poderlos comentar tras el chat. Ambas cosas se complementan, y un buen equilibrio es la clave. Pienso que para conocer con quién trabajas, debes poder “hablar” directamente y en tiempo real”.*

*“Sobre el compromiso, lo que me da pánico es quedar dos, tres veces por semana por Messenger. Haces el esfuerzo de estar y se presentan la mitad. Y cuando la conversación ha derivado del intrascendental al trabajo todos desconectan porque a esa hora que todos decían que era la idónea para quedar, es cuando cenan”.*

Como evidencian los comentarios, coherentemente con el escenario de la UOC y a pesar de las potencialidades de la sincronía<sup>86</sup> y las desventajas de la asincronía<sup>87</sup>, los estudiantes valoran muy positivamente la flexibilidad que proporciona la asincronía. Esta percepción contradice las investigaciones realizadas por Offir, Lev y Bezalel (2007), quien concluye que los estudiantes prefieren aprender a través de un sistema síncrono en vez de asíncrono. No obstante, el mismo investigador apunta que los estudiantes con habilidades altas están más capacitados para superar la distancia transaccional, tanto en el aprendizaje sincrónico como en el

<sup>86</sup> Como sugiere la literatura, a pesar de que la sincronía requiere la coincidencia en el tiempo, deviene una reconstrucción de la clase tradicional en un entorno de aprendizaje a través de Internet (Yang y Liu, 2007). Este hecho permite a los estudiantes interactuar entre ellos a tiempo real (Huang, Kuo, Lin y Cheng, 2008), plantear preguntas en cualquier momento a los docentes (Contreras-Castillo, Pérez-Fragoso y Favela, 2006) y proporcionar oportunidades para la discusión en grupo, la tutoría y la tormenta de ideas (Huang, Chen, Kuo y Jeng, 2008).

<sup>87</sup> En esta línea, algunos investigadores como Chou (1999) y Wulf (2000) destacan la falta de interacción a tiempo real e interacción “just in time”.

asincrónico. De acuerdo con estos resultados, en nuestro caso, los estudiantes novicios al iniciar el proceso tienden a considerar la sincronía como una necesidad para desarrollar el trabajo en grupo fruto de la tradición presencial, además de valorar sus potencialidades para crear un ambiente informal y conocer a los compañeros; no obstante, los propios estudiantes advierten rápidamente el valor de la asincronía y reconocen que la sincronía puede acabar convirtiéndose en una limitación de la flexibilidad. Es por ello que la **preferencia por la comunicación asíncrona** es más evidente a medida que avanzan en la titulación, es decir, a medida que adquieren estrategias para trabajar de forma asíncrona, coincidiendo asimismo con su creciente interés por centrar la interacción en la consecución del trabajo. No obstante, tanto los estudiantes novicios como los expertos aprecian las potencialidades de la **sincronía asociadas a situaciones concretas o puntuales**. La propuesta de uso que realizamos de las herramientas parte de esta consideración: la preferencia por la comunicación asíncrona y uso puntual de la sincronía para facilitar determinados procesos.

En cualquier caso, el docente no puede dar por sentado que los estudiantes conocen las herramientas y saben utilizarlas de manera efectiva para el trabajo en grupo. De hecho, por ejemplo, muchos estudiantes de Ing. Informática reconocen no haber utilizado nunca con anterioridad a esta experiencia un chat. También es importante tener en cuenta que su uso vinculado a fines personales difiere del requerido en un entorno académico. Por tanto las guías de uso de todas las herramientas que se ponen a disposición de los grupos devienen claves para facilitar al máximo la dinámica grupal.

### 1.11. ¿Cómo se valora el proceso de trabajo en grupo?

Un elemento clave en el planteamiento del trabajo en grupo virtual hace referencia a la **evaluación** (Guitert *et al.*, 2002; McConnell, 2006), esto es, el sistema de seguimiento y valoración durante el desarrollo de la actividad colaborativa, tanto en referencia al producto como al proceso seguido (Swan, Shen, y Hiltz, 2006). El proceso de evaluación deviene el **principal instrumento de intervención docente** en los grupos.

Como sugiere Brindley *et al.* (2009), el *feedback* adquiere un rol fundamental en la medida que **evidencia el valor del grupo** de aprendizaje. Swan *et al.* (2006) señalan que la evaluación puede ser considerada como el motor que impulsa la actividad del estudiante en un curso, siendo especialmente importante para fomentar y configurar la actividad colaborativa en línea. De acuerdo con esta percepción, **la evaluación deviene en sí misma una estrategia para fomentar la participación del estudiante**. Asimismo, Aragon (2003) señala que proporcionar *feedback* frecuente deviene un elemento relevante para la configuración de la dimensión social.

Cuando el trabajo en grupo es un objetivo en sí mismo el *feedback* que realiza el docente sobre el proceso adquiere una relevancia fundamental en comparación a las situaciones en las cuales deviene una metodología de aprendizaje. Independientemente del momento del proceso en el cual tiene lugar en el transcurso de la titulación así como del objetivo de trabajo en grupo, es importante que la evaluación tenga en cuenta **el proceso desarrollado**. Consideramos que este aspecto es **fundamental para adquirir y consolidar las competencias de trabajo en grupo en entornos virtuales a lo largo de la titulación**. No obstante, es necesario insistir en la **importancia de acceder** a toda la interacción cuyo objetivo es desarrollar el trabajo común. De lo contrario, la prevención, seguimiento e intervención docente se dificulta.

El proceso de *feedback* puede variar en función del **volumen de estudiantes** del aula. En base al número de grupos formados, el seguimiento y evaluación del docente tenderá a ser más o menos detallada. Teniendo en cuenta que un rol importante del profesor es observar y supervisar cómo trabajan los grupos para garantizar la calidad en el proceso de interacción y su progreso en la actividad (Román, 2003), es necesario reparar en aquellos elementos que **facilitan** el proceso de *feedback* en un entorno virtual. De manera general, la evaluación tiende a ser menos personalizada cuanto mayor es el volumen de estudiantes, realizando el seguimiento de manera global. En esta línea, para realizar un *feedback* apropiado (Román, 2003) destaca los informes periódicos emitidos por los grupos cuyo objetivo es verificar que progresan con éxito, así como reflexiones grupales, autoevaluaciones o valoraciones de los compañeros. Los datos que el sistema emite de manera automática sobre el proceso de grupo es asimismo un elemento que facilita este proceso. Por el contrario, un número reducido propicia un seguimiento y comunicación más cercanos, además de facilitar la prevención o actuación en situaciones clave o conflictivas.

En el proceso de *feedback* es importante tener en cuenta los elementos asociados a la **dimensión social**, en la medida que puede presentar importantes repercusiones en la dinámica. Asimismo, ha de **proporcionar las estrategias** necesarias para facilitar o gestionar los diferentes elementos localizados. Este proceso todavía es más relevante en el caso de estudiantes novicios. Un estudiante alega en este aspecto *“En cierto modo no da igual el hecho de que funcione bien o mal el grupo y que apruebes igual. A mí no me da igual eso. Yo prefiero que el camino sea más llano”*. Concretamente, distinguimos **tres aspectos** que el docente puede tener en cuenta en el proceso de *feedback* respecto a la **dimensión social**: a) Qué valora o evalúa de la dimensión social; b) Cómo plantea la evaluación; y c) Cuándo evalúa la dinámica.

#### a) Qué valora o evalúa de la dimensión social

El docente ha de discernir **qué aspectos** de la dimensión social puede considerar en el **seguimiento**, así como aquéllos que quedarán reflejados en la **valoración** del grupo. En esta línea, se identifican algunos elementos considerados **básicos** que aparecen de manera transversal durante su desarrollo<sup>88</sup>. Asimismo, el docente ha de tener en cuenta que los aspectos sociales evolucionan durante el **proceso** y que pueden variar en función de las **situaciones** concretas que surgen en los grupos.

La evaluación que realiza el docente ha de ser **coherente** con tales elementos. En este sentido, y atendiendo a la importancia de la dimensión social en las etapas iniciales, es importante que el proceso de *feedback* se centre, en un primer momento, en la dinámica y, progresivamente, se vuelva más concreto, focalizando en las estrategias grupales y el proceso de construcción del contenido. Los aspectos a evaluar así como su nivel de concreción pueden **variar** en función de la posición que ocupa el trabajo en grupo en la propuesta docente.

Es importante remarcar que en un medio virtual tanto el proceso seguido como las aportaciones de los miembros pueden ser observados por el docente; en consecuencia, puede intervenir durante su desarrollo en diferentes sentidos. En esta línea, es recomendable especificar en la valoración de la dinámica aquellos aspectos que se consideran **positivos** así como los **mejorables**, de manera que los estudiantes puedan modificar su participación en el desarrollo del proceso.

<sup>88</sup> En el apartado 2 del presente capítulo señalamos algunos elementos en esta línea.



La valoración puede presentar diferentes **apartados** (comunes y específicos de cada etapa en función de los objetivos de la asignatura) cuyos ítems han de ser coherentes tanto con el apartado al cual hacen referencia como con el momento del proceso. Uno de estos apartados puede orientarse a la **dimensión social**, remarcando los elementos asociados a los miembros y a la dinámica desarrollada.

Caber remarcar, no obstante, en relación a los aspectos asociados a la dimensión social que establecemos una **diferenciación entre la evaluación o valoración** del proceso. En este sentido, consideramos que en la evaluación han de quedar especificados aquellos elementos asociados a las competencias de trabajo en grupo, entre las cuales, la competencia comunicativa deviene clave. Sin embargo, asociada a la dimensión social aparecen algunos elementos que si bien no pueden ser evaluados en el sentido estricto, sí pueden ser valorados en la medida que facilitan la dinámica del grupo vinculados a situaciones concretas; por ejemplo, el establecimiento de relaciones personales o las alusiones al grupo como unidad. En este sentido, mientras los elementos vinculados a la evaluación han de considerarse en el proceso de *feedback*, ya sea de manera positiva o negativa, los vinculados a la valoración sólo se consideran en la medida que aparecen en las dinámicas grupales.

En cualquier caso y teniendo en cuenta que el trabajo en grupo es un proceso, es importante que los estudiantes obtengan un *feedback* sobre tres aspectos clave: el contenido de la actividad entregada, el proceso desarrollado y factores asociados a los miembros. Efectivamente, cuando alguno de estos elementos presenta carencias, el éxito del grupo se ve perjudicado. Por tanto, evidenciar los elementos clave del proceso puede mejorar el proceso además de ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de la importancia de dichos elementos.

#### b) Cómo plantea la evaluación

De qué manera se realiza el proceso de *feedback* presenta importantes repercusiones en la dinámica del grupo y en la dimensión social.

Una decisión que influye en el sentimiento de grupo creado hace referencia a la modalidad de evaluación, es decir, si se realiza de manera **individual, colectivamente o de ambos modos**, así como el medio utilizado, es decir, **público o privado**. Los estudiantes valoran positivamente contar con una calificación individual, sobre todo cuando se trata de dinámicas insatisfactorias para los miembros. No obstante, es importante considerar asimismo el proceso de grupo. Efectivamente, cuando la valoración únicamente tiene lugar de manera individual, puede producirse la siguiente situación que refleja un estudiante *“la sensación es: perteneces a un grupo pero te lo tienes que currar individualmente porque la nota es individual. Esto en una de las reuniones al principio de todo si no recuerdo mal, había alguien que lo tenía como mal entendido, ¿no? Aquello de tenemos que aportar por un tipo de aplicación de una manera o de otra porque tal y cual porque la nota... o sea, se creía que la nota sería una, que esto, sí hubiese fomentado más la dinámica de grupo”*. En esta línea, consideramos que es importante que los estudiantes dispongan tanto de una evaluación individual como una de grupo.

Otro aspecto clave asociado al planteamiento de la evaluación es el **estilo de comunicación**. Los docentes coinciden en la necesidad de utilizar un **tono positivo** que motive a los estudiantes a continuar. En este sentido, remarcan la importancia de *“intentar resaltar las partes positivas y las cosas que han ido haciendo bien y, siempre, siempre, a partir de aquí, introducir elementos de corrección, es decir, cosas que se tienen que mejorar”*. Otra docente afirma que *“si lo haces de forma positiva, que no es simplemente la nota, esto les motiva y les anima”*. Esto incluye la

importancia del *“hecho de felicitarlos, de incentivarlos”*. Si bien algunos docentes aseguran que algunos perfiles de estudiantes son más receptivos que otros a este tipo de comentarios, la investigación desarrollada evidencia que los estudiantes los valoran con independencia de las características que presentan.

Atendiendo a la posibilidad de acceder al desarrollo de todo el proceso, es recomendable realizar una valoración **detallada, concreta y personalizada**, a fin que pueda producir un efecto en la dinámica. Este hecho fomenta que el estudiante perciba este proceso como un **instrumento de aprendizaje** en sí mismo. Una estudiante afirma en esta línea: *“Cuando acabamos la PEC [el docente], nos envió un mensaje. Pero era muy personalizado al grupo: “habéis hecho muy bien esto y habéis hecho muy mal esto”. Entonces dije “verdaderamente se lo ha currado”. Y sí que me dio, para la siguiente, donde nos habíamos colado, no volver a colarnos. No era “la PEC se hacía así” y pitipím y pitipam. No, no, a cada grupo nos envió nuestra valoración del grupo, de cómo había ido, de lo que habíamos hecho mal, de lo que habíamos hecho bien. Y a mí eso me gustó mucho, la verdad: (...) no un mensaje genérico de qué bien lo has hecho. A mí no me vale para nada, ya tengo mi nota. Pero sin embargo, un mensaje de “por aquí no vayáis porque esto está mal” o “lo habéis hecho muy bien y estos puntos son los que mejor habéis llevado”*. Otro estudiante asegura en torno a la decisión docente de tomar un único trabajo como modelo para plantear la evaluación: *“Es muy difícil comenzar una fase del proyecto a partir de lo que ha hecho otro grupo en vez de continuar las fases del proyecto respecto a lo que tu grupo ha desarrollado en la fase anterior. Me ha resultado extraño que no te indiquen lo que realmente has hecho mal en cada fase”*.

Cuando los docentes realizan el *feedback* a los grupos, generalmente, utilizan una **plantilla** que completan en función de la observación y los resultados obtenidos. No obstante, esta situación puede repercutir en la percepción del estudiante en torno al proceso de evaluación. Una estudiante comenta en esta línea: *“tiene una plantilla. Y la frase dice “el trabajo ha sido...” y sólo pone “bueno”, “muy bueno”, “malo”, “muy malo”. Para mí es lo mínimo de la comunicación. Coger una plantilla y cambiar sólo las palabras”*. Como se desprende de este comentario, es importante que estas observaciones se acompañen de otros **comentarios de carácter** cualitativo que aporten personalización al proceso. Es recomendable que tanto los elementos descritos en la plantilla como estas observaciones recojan los aspectos más relevantes de la dinámica y, concretamente, aquéllos relacionados con la dimensión social. En esta línea, se pueden incluir en los comentarios **aspectos concretos, situaciones o mensajes producidos en el grupo** que ayuden a evidenciar tanto los aspectos más positivos como los mejorables.

Además de la valoración realizada por el docente, los grupos y/o estudiantes pueden desarrollar en paralelo una reflexión sobre la propia dinámica o participación en el grupo. En el siguiente capítulo abordamos algunas consideraciones en esta línea.

### c) Cuándo evalúa la dinámica

El momento en el cual tiene lugar el proceso de *feedback*, ya sea desde el seguimiento o evaluación, puede variar en función de la posición que ocupa el trabajo en grupo así como la duración del mismo, pudiendo realizarse **durante su desarrollo o al finalizar** el proceso. Las repercusiones en la dinámica varían: mientras en el primer caso es posible reorientar la dinámica, en el segundo deviene un elemento de reflexión de cara a futuras experiencias.

Es evidente que cuando el trabajo en grupo deviene un objetivo en sí mismo y se desarrolla en un período de tiempo amplio, la evaluación continua desempeña un rol fundamental. En esta

línea, el docente ha de **valorar cuándo actuar** en este aspecto: durante el proceso o en la valoración de las diferentes actividades.

Los estudiantes evidencian que aún y desarrollar una dinámica exitosa los comentarios que reciben del docente en el desarrollo de la dinámica **tras entregar la actividad** son clave. No obstante, algunos estudiantes remarcan la importancia de anticipar algunos elementos del *feedback* al momento previo a la entrega. En palabras de un miembro *“Sus comentarios los hacía después de la entrega. Quizá si justo antes hubiera hecho una aportación al foro o un correo “os veo que no sé qué”. Pero... como íbamos muy bien, quizá es que ya lo miraba y no tenía que decir nada, no sé. Quizás sí, un poco más de guía justo antes de la entrega”*. Este hecho es todavía más importante cuando el trabajo en grupo es un objetivo competencial y durante las primeras etapas.

Los espacios proporcionados a los estudiantes facilitan el **seguimiento** del docente en la medida que la totalidad o casi la totalidad de la interacción queda registrada y es consultable en cualquier momento. Atendiendo a este hecho, sostenemos que **la observación del docente en el proceso deviene clave para la dimensión social de los grupos**. Concretamente, se destacan dos beneficios en relación a los aspectos sociales:

- Puede **facilitar o prevenir situaciones conflictivas** en el seno de los grupos, ya sean respecto a la actividad o respecto a los miembros.
- Permite **intervenir y ofrecer las estrategias** oportunas en el momento que son requeridas o cuando se considera necesario. En esta línea, un estudiante comenta *“las informaciones que iba dando a nivel general eran adecuadas para el momento que estábamos pasando, que estábamos elaborando del trabajo”*.

Esto todavía es más importante en aquellos grupos en los que se registran diferentes obstáculos o problemas o que, a priori, se prevén más conflictivos.

En este aspecto es importante señalar que la observación de los espacios grupales ha de ser **coherente con el desarrollo del proceso**. Como afirma un docente, el seguimiento puede realizarse *“cada dos días o tres, depende del momento de la asignatura: hay momentos de más intensidad que otros”*. De manera general, la intervención del docente en el grupo se valora fundamentalmente al **inicio del proceso**, en **situaciones** concretas asociadas a la dimensión social y en las actividades con mayor **dificultad**.

Como señalan Palloff y Pratt (2003), un aspecto relevante asociado a la evaluación del proceso hace referencia a la **rapidez o agilidad** con la que éste se produce. Asimismo, remarcan que es necesario ofrecer dos tipos de *feedback*: de **información**, asociado al contenido y el proceso, y de **acuse** de recibo de la actividad grupal.

En función de las decisiones adoptadas en torno a los elementos que se ponen en juego a partir de las cuestiones planteadas, los procesos que desarrollan los grupos tienen lugar de maneras diferentes. Asimismo, como se ha evidenciado, tales decisiones influyen de diferentes maneras en la dimensión social. Todos estos elementos condicionan la intervención del docente durante el desarrollo del trabajo en grupo.

## 2. La dimensión social: aspectos transversales

Los resultados obtenidos en la presente investigación ponen de manifiesto que existen determinados aspectos de la dimensión social que aparecen de manera transversal al desarrollo del trabajo en grupo, es decir, que tienen lugar **durante todo el proceso**.

Los docentes aseguran que **los aspectos que configuran la dimensión social son, al mismo tiempo, indicadores del desarrollo de la dinámica**. En este apartado abordamos tales aspectos como una estrategia para entender los procesos de aprendizaje que se desarrollan y, en consecuencia, realizar el seguimiento del grupo de cara a la intervención docente.

Es importante tener en cuenta que los **aspectos sociales guardan una relación con el proceso de aprendizaje**, es decir, que cuando el grupo desarrolla una dinámica exitosa, los aspectos sociales desempeñan un importante papel.

Asimismo, **los aspectos sociales varían en función de las características y habilidades de los estudiantes**, por tanto, en una misma dinámica, los miembros pueden contribuir y reaccionar de diferentes maneras a su configuración. Esto implica que la percepción en torno a los aspectos sociales se experimenta de manera individual, es decir, que los miembros de un mismo grupo pueden apreciar de diferentes maneras el entorno social. Por tanto, no se puede dar por sentado que ante el proceso de trabajo o una situación concreta, los miembros lo experimentan de igual forma o que todos perciben el ambiente y sentimiento de grupo de manera similar.

Otro aspecto relevante en torno a la dimensión social es que aunque **se manifiesta en todos los grupos, aparece en diferentes grados**, tanto en relación al volumen como a la calidad. Esta situación determina la percepción de los estudiantes en torno a dicha dimensión.

Teniendo en cuenta estas consideraciones generales, es importante destacar que **existen diferentes elementos que configuran la dimensión social** (es decir, el ambiente creado, el sentimiento de grupo y las expresiones sociales), mientras que **otros elementos afectan en la manera en la cual tiene lugar o es percibida por los miembros** (como son las actitudes adoptadas, el proceso de interacción, procedimientos grupales, planificación, fases del trabajo en grupo, situaciones concretas relacionadas, etc.). Algunos de estos elementos aparecen de manera transversal y otros asociados a la evolución del grupo o a situaciones concretas. A continuación, abordamos algunos que aparecen de manera **transversal** durante todo el proceso. Concretamente, destacamos las actitudes que adoptan los miembros, la interacción social y el desarrollo del proceso.

### 2.1. Actitud que adoptan los miembros

La actitud que adoptan los miembros durante todo el proceso es un **elemento clave** en la configuración de la dimensión social. De esta manera, mientras actitudes positivas fomentan la creación de un entorno de aprendizaje favorable, las negativas pueden producir el efecto contrario.

Las **actitudes** que emergen como básicas para la configuración de la dimensión social son las siguientes:

- **Predisposición** para la colaboración, es decir, por una parte, su **participación o responsabilidad** y, por otra parte, su **implicación o compromiso**. El grado de implicación percibido por los miembros influye en su percepción del ambiente y deviene una condición para la creación del sentimiento de grupo. Un aspecto clave en esta línea hace referencia a la **equidad**. Un docente evidencia cómo éste deviene el principal factor para detectar posibles problemas en la dinámica de un grupo: *“que haya una participación más o menos por igual. Porque los grupos que no tienen participaciones por igual, son los que seguramente algo no funciona. Cuando ves que de 4 miembros, todos van escribiendo cada día y hay uno que escribe cada tres, aquí, este grupo, tiene alguna carencia, tiene algún problema y no lo dicen”*.
- **Respeto** por los compañeros y las decisiones acordadas por el grupo. En este aspecto, es importante observar que las aportaciones de todos los miembros van en la misma línea o que no hay ningún estudiante que difiera, desde el punto de vista actitudinal, en su enfoque del trabajo en grupo y, especialmente, en situaciones de **desacuerdos o malentendidos**. Asimismo, es importante corroborar que todos los miembros siguen las decisiones acordadas en el grupo, fundamentalmente en relación a la **planificación y normativa** interna.
- **Confianza**, a través de la **responsabilidad o compromiso** adquirido con el grupo, la **transparencia** en el intercambio de ideas o información relativa al proceso y la **sinceridad** en la exposición de problemas. Un docente remarca en este aspecto que es importante observar si hay evidencias de que *“se leen los mensajes que escriben unos y otros”*, es decir, en términos de Gibson y Manuel (2003), si tiene lugar una escucha activa, para garantizar la seguridad en el desarrollo del proceso.
- **Motivación personal** para el desarrollo del proceso de grupo. El **entusiasmo** mostrado por el estudiante en relación al trabajo en grupo o el contenido de la asignatura es clave. Si bien el estudiante en línea parte de una motivación elevada, puede variar en función del grado de experiencia, siendo los estudiantes novicios y los que se encuentran a las puertas de finalizar la titulación los que presentan una mayor motivación.
- **Predisposición para la colaboración y la negociación**, asociada a la adopción de una **actitud receptiva y dialogante** a partir de la cual los diferentes puntos de vista son valorados y respetados. En palabras de un estudiante *“no había nadie que impusiera una idea, un comentario... entonces la manera de trabajar en que cada uno proponía y además el hecho de que todo el grupo estuviese abierto a las propuestas de los demás, que nadie se cerrase en banda y dijese “no, no, esto tiene que entrar porque es muy importante”, sino que... siempre una propuesta y siempre era el grupo el que decidía, “vale, esto sí, pero yo quizá pienso que es más importante lo otro”. No era una imposición”*.
- **Compañerismo**, basado en la complicidad, el acompañamiento y la voluntad de crear un espíritu de grupo.

Las seis actitudes señaladas son nombradas por estudiantes y docentes como requisitos para la configuración de la dimensión social. Esto implica que es importante **reflejarlas en la valoración** del trabajo en grupo en la medida que contribuyen al establecimiento de un ambiente positivo de trabajo, el sentimiento de pertenencia y el desarrollo del proceso.

## 2.2. Interacción social

Siguiendo a Gibson y Manuel (2003), los mecanismos que subyacen en el establecimiento de la confianza en los grupos virtuales son los procesos de comunicación, teniendo en cuenta que configuran la creación de relaciones de cooperación, facilitan información profunda sobre la personalidad de los miembros del equipo, establecen una base para el desarrollo de los valores comunes y fomentan la interacción.

En esta línea, el proceso de interacción que tiene lugar en el grupo se considera clave para la dimensión social en la medida que es a **partir de este proceso que se configura la dinámica** del grupo. En este aspecto, destacan tres elementos concretos: la frecuencia de conexión y el tipo de interacción.

### 2.2.1. Frecuencia de interacción

La frecuencia de conexión presenta importantes repercusiones en la dimensión social, entre las cuales cabe destacar su relación con la **confianza** establecida entre los miembros, la configuración del **ambiente** de trabajo y el **sentimiento de pertenencia**.

Gibson y Manuel (2003) afirman que la comunicación abierta y rápida entre los miembros, es decir, un intercambio de información dinámico y una comunicación regular y predecible, es una característica indispensable en el establecimiento de relaciones de confianza. Los docentes coinciden en que, de manera general, los miembros se comunican de manera óptima, esto es, **frecuente y rápida** (Guitert y Giménez, 2000). Un estudiante indica que *“está bien que la comunicación sea una vez al día”*. Como apunta un docente, es importante insistir en la necesidad de *“tener un tiempo para entrar regularmente, ir haciendo el trabajo sin prisas, sin ansiedad pero que sabes que vas entrando cada día y que lo demuestras a tus compañeros y que se va creando este vínculo de obligación en el buen sentido de la palabra”*. Otra docente añade: *“un espacio de grupo en el que sólo aparecen los estudiantes en el último momento que se ha de entregar la práctica para mirar a ver si lo pueden terminar de entregar, esto es un síntoma de que el grupo no funciona, que trabajan a toda prisa. Pueden acabar haciendo la práctica pero seguro que la calidad no es la misma”*.

Desarrollar un trabajo colaborativo implica intercambiar opiniones, debatir, consensuar, etc.; esto conlleva la necesidad de comunicarse. En esta línea un docente afirma que *“los grupos que tienen más cosas que decir, los que mejor funcionan, tienen más mensajes. Esto es así siempre. Los grupos que van más justitos tienen menos mensajes”*. No obstante, los docentes coinciden en advertir que aunque el **volumen** de intervenciones puede resultar un **indicador** de la dinámica, **no es un parámetro fiable**. Como evidencia un docente, ante un mismo planteamiento, *“lo que veo es que hay grupos que terminan el curso con 500 mensajes y otros que lo acaban con 150. Los que lo acaban con muchos mensajes no son mejores grupos por hacer más mensajes. En cambio, otros que hacen menos cantidad de mensajes, son mensajes más elaborados y por tanto más profundos”*. Otra docente añade *“realmente los grupos que han hecho los trabajos para mí más buenos son los que no han tenido una excesiva comunicación, sino que tenían muy claro el sistema de trabajo: lo hacían, lo aportaban, lo compartían, lo revisaban unos y otros y como eran tan efectivos pues el trabajo se hacía con relativamente pocos mensajes y avanzaban una cantidad de trabajo increíble”*. Por tanto, más que el volumen de intervenciones, es importante observar que la frecuencia de conexión se traduzca en una evolución, es decir, que *“cuando entras a mirar sus espacios de grupo, ves que de alguna manera van haciendo avances”*. Efectivamente, el volumen de intervenciones **no es un parámetro evaluable**, al contrario de la fluidez comunicativa asociada al progreso de la dinámica.

En cualquier caso, se detectan dos situaciones en las que la frecuencia de conexión asociada al volumen de intervenciones puede resultar un referente o indicador de la carencia de estrategias comunicativas o situaciones conflictivas en el grupo, ya sea **por exceso o por defecto** de comunicación. Ambas situaciones se abordan concretamente en el Cap. 8.

Otro elemento asociado a la frecuencia de conexión se vincula a la **evolución** de la comunicación durante el proceso. De manera general, las primeras etapas requieren una frecuencia de conexión elevada, mientras que, a medida que se consolidan como grupo, la comunicación se vuelve más efectiva y, por tanto, la frecuencia de conexión disminuye. No obstante, la evolución de la frecuencia de conexión se vincula a la dinámica concreta de cada grupo y a situaciones asociadas a la dificultad de la actividad o surgimiento de problemas concretos.

### 2.2.2. Tipo de interacción

Respecto al tipo de comunicación empleada por los miembros, los docentes coinciden en destacar “*el **estilo de comunicación**”, “el tono del mensaje” o “cómo se dicen las cosas”* como un elemento clave para intuir el desarrollo del grupo. De manera general, los estudiantes coinciden en señalar que la interacción en el grupo parte de un lenguaje informal, cercano o poco académico.

Un aspecto importante en esta línea es el **énfasis** en el lenguaje. Efectivamente, la observación en los grupos evidencia que mientras algunos estudiantes utilizan expresiones como “*de acuerdo*” o “*vale*”, otros tienden a remarcar el valor positivo de la contribución, como por ejemplo, “*estoy totalmente de acuerdo*”, “*qué bien pensado*”, “*enhorabuena, no había caído en ello*”, etc.

Asimismo, destaca el **contenido del mensaje** asociado a las **expresiones sociales**, las cuales se agrupan bajo cuatro categorías: aspectos formales, actitudinales, emocionales e informales. La existencia de comentarios de carácter social de manera equilibrada, así como la tipología y finalidad deviene un indicador de la dinámica desarrollada y guardan una relación con el nivel de implicación de los miembros, no tanto con el volumen de intervenciones. La Tabla 10.7 recoge los principales indicadores y usos asociados a dichas categorías.

De manera general, **un ambiente positivo de trabajo se asocia con un volumen elevado de expresiones sociales** (Rourke *et al.*, 1999). En los grupos que desarrollan el proceso de trabajo en grupo con éxito los más **frecuentes** se asocian a aspectos **actitudinales**, como fomentar o facilitar la colaboración, y aspectos **formales**, concretamente, ofrecer o reclamar ayudas. Asimismo, son frecuentes la motivación, ánimo o felicitaciones asociados a aspectos **emocionales**. No obstante, los datos evidencian que en función del grado de experiencia y el perfil de estudiante, pueden utilizar en mayor medida algunos tipos de expresiones.

Respecto al **grado de experiencia**, se evidencia que los estudiantes novicios recurren a expresiones sociales con mayor frecuencia que los expertos. Aunque las proporciones de uso son similares, los estudiantes **expertos** utilizan con mayor frecuencia expresiones **emocionales** (concretamente, mensajes de inicio y cierre del proceso y agradecimiento por la participación e implicación de los compañeros) **y formales** (por ejemplo, ayudas, referencias y disculpas), mientras que los **novicios** dedican más tiempo a compartir aspectos **informales** (humor y

aspectos personales). No obstante, las referencias a la identidad grupal están más presentes en el caso de los estudiantes novicios.

Respecto al **perfil de estudiante**, los resultados reflejan que los estudiantes de Psicología recurren a expresiones sociales con mayor frecuencia que los de Ing. Informática si bien la proporción de uso de las categorías sociales es similar. En concreto, los estudiantes de **Ing. Informática** recurren a aspectos **actitudinales y formales** con mayor frecuencia que los estudiantes de **Psicología**, quienes otorgan mayor importancia a los **emocionales e informales**. Si focalizamos en los indicadores asociados, se observa que los estudiantes de Ing. Informática utilizan con mayor frecuencia expresiones para solicitar u ofrecer ayuda, disculparse y facilitar la colaboración. Por el contrario, los estudiantes novicios de Psicología recurren en mayor medida a expresiones de emociones y, asociados a aspectos formales, a vocativos.

CATEGORÍA	INDICADOR	USO
Aspectos formales	Elementos fácticos	Saludos
		Despedidas
	Vocativos	Informar o aclarar algún aspecto a un miembro concreto
		Solicitar una acción, ayuda o participación
		Expresar acuerdo o desacuerdo o aprobación
		Expresar o reforzar emociones o aspectos informales
	Referirse a los compañeros	Citar indirectamente a un miembro
		Citar explícitamente un comentario o aportación de un miembro
	Reclamar y proporcionar ayudas	Solicitar u ofrecer asistencia directa o una acción
		Facilitar consejos, sugerencias o advertencias
Compartir o atender dudas o problemas		
Disculparse	Excusarse	
Mostrar gratitud	Reconocer o evidenciar errores personales o carencias	
	Reconocer acciones	
Aspectos emocionales	Mostrar agradecimiento	Como reconocimiento social o grupal
		Valorar aspectos generales de la dinámica
	Compartir sentimientos	Valorar aspectos o acciones concretos
		Manifestar emociones
	Inicio y cierre	Atender emociones
		Bienvenida
	Motivar, animar, felicitar	Despedida
Remarcar aspectos concretos		
Identidad de grupo	Valorar o reconocer el trabajo o aportaciones de los miembros	
	Valorar el proceso	
	Aludir al grupo como unidad	
Aspectos actitudinales	Ofrecer apoyo	Remarcar el valor del conjunto
		Evidenciar disponibilidad y predisposición para el grupo
	Facilitar la colaboración	Ofrecer ayudas en momentos puntuales
		Gestionar el proceso y la comunicación
	Fomentar la colaboración	Gestionar el contenido
Mostrar iniciativa	Solicitar opinión	
Aspectos informales	Uso del humor	Promover la participación e implicación
		Ofrecerse para realizar una acción o actividad
	Compartir aspectos de la vida personal	Ironías, sarcasmos o bromas
		Compartir aspectos de la vida personal
Tono desenfadado o coloquial	Conferir un carácter distendido o cercano a la comunicación	
Compartir información que se prevé interesante o relevante	Compartir información relevante o interesante para el grupo	

**Tabla 10.7.** Categorías, indicadores y usos de las expresiones sociales en los grupos virtuales.

Asimismo, el tipo de indicadores sociales utilizados o la falta de éstos puede alertar al docente de determinadas **situaciones conflictivas** que pueden surgir en el grupo. Un docente argumenta en esta línea que la existencia y tipo de expresiones sociales devienen útiles *“para intuir o llegar a comprender si en ese grupo hay alguna carencia, es decir, está faltando algo o hay algún*



*miembro que les está fallando o lo que sea. Es un factor para detectar aspectos que vayan mal en el grupo*". Asimismo, el exceso de expresiones no relacionadas con el trabajo, como por ejemplo, relacionados con la vida personal, puede indicar una evasión de la responsabilidad individual.

### 2.3. Desarrollo del proceso

Otros elementos relevantes en la configuración de la dimensión social aparecen asociados al desarrollo del proceso, es decir, al **procedimiento** de trabajo en grupo. Un elemento clave en este aspecto hace referencia a la **efectividad** del proceso, destacándose los siguientes elementos básicos:

- El **proceso de intercambio**, asociado a la efectividad de la **interacción**. En esta línea, una docente apunta *"A veces, yo he escrito a algún grupo haciéndoles ver que pierden mucho tiempo con mensajes que se pueden ahorrar si organizan un poco mejor la comunicación y dedican en cambio más tiempo al trabajo personalizado que se necesita para que la comunicación aporte más información y haga avanzar el trabajo"*. Asimismo, es relevante el **sistema** de intercambio de información, el cual es importante que sea ágil, sencillo, claro y sistemático.
- La **planificación**, asociada a la efectividad del factor **tiempo**. En este aspecto, por un lado, son importantes el proceso de configuración de la planificación y la información que contiene. Por otro lado, deviene clave su seguimiento así como el sistema de aviso de contratiempos.
- El **procedimiento de trabajo**, asociado a la efectividad de la **organización**. Un elemento relevante en esta línea hace referencia a la asunción de diferentes roles o responsabilidades y la gestión de la información.

Todos estos elementos se abordan concretamente en los siguientes capítulos.

## 3. Elementos transversales para la intervención docente

Guitert *et al.* (2002) señalan que un aspecto clave en el planteamiento didáctico de una propuesta de trabajo en grupo **virtual es el papel del docente durante el proceso**. Como señalan Jorrín-Abellán *et al.* (2006), la intervención docente se encuentra supeditada, entre otros factores, al **estilo de enseñanza, a las estrategias de aprendizaje en línea y habilidades frente a las TIC**. En esta línea, Cabero y Román (2004) señala las **técnicas de grupo en red y el volumen de estudiantes** como aspectos relevantes en la acción docente. Asimismo, hemos señalado en el apartado anterior diferentes elementos que configuran su intervención.

La literatura en el ámbito señala el importante papel que desempeña el docente respecto al **proceso de trabajo en grupo y**, en concreto, respecto a la **dimensión social** (Stacey, 2002). En esta línea Garrison (2006) señala que, en el marco de la comunidad de investigación, la presencia docente deviene el **elemento unificador** de la presencia cognitiva y de la presencia social en los cursos virtuales. Swan y Shih (2005) y Shea (2006) señalan la importancia de la **presencia docente y el comportamiento** que adopta **en el desarrollo de la presencia social** en el aprendizaje en línea y la **creación de una comunidad**. Molinari (2004) va más allá cuando sugiere que la posibilidad de establecer conexiones sociales entre los estudiantes ha de ser

**considerado como uno de los objetivos del curso** en vez de devenir un efecto secundario del proceso de aprendizaje.

Asimismo, Swan y Shih (2005) apuntan que existe una **relación entre la presencia social entre estudiantes, la presencia social del docente y el aprendizaje percibido**. Específicamente y de acuerdo con (Anderson *et al.*, 2001) y Shea, Pickett y Pelz (2003), estos investigadores señalan que la relación establecida entre la presencia social de los docentes y la satisfacción con éstos remarca cómo de importantes pueden ser los aspectos sociales de la presencia docente para los estudiantes. De manera similar, Christophel (1990 citado por Tu y Mclsaac, 2002) concluye que los **docentes con mayor presencia social se perciben como más positivos y eficaces**, provocando un aumento afectivo hacia éste y hacia el curso. Richardson y Swan (2003) advierte en esta línea que el docente ha de ser consciente del impacto que su propio comportamiento y la presencia social o la falta de éstos puede tener en la satisfacción, motivación y aprendizaje de los estudiantes.

Atendiendo a la importancia de la intervención docente en la dimensión social, en este apartado planteamos algunos elementos clave asociados a su acción durante el proceso de aprendizaje en grupo virtual. En concreto, abordamos la intervención docente en las dinámicas grupales en función de **dónde interviene, cuándo, y cómo actúa**.

### 3.1. Dónde interviene

Las aulas virtuales disponen, a menudo, de un espacio de comunicación destinado al docente, desde el cual guían todo el proceso de aprendizaje: proporcionan indicaciones, consejos, recordatorios de plazos, presentan enunciados, etc. Por tanto, ésta deviene su principal herramienta de intervención. Esto implica que la **acción docente se destina a todos los estudiantes del aula**. De esta manera, las orientaciones que realiza en los grupos tienen lugar de manera general, esto es, no enfocadas a la dinámica concreta de cada uno.

No obstante, disponen asimismo de un **espacio de comunicación dentro del entorno del grupo**, desde el cual guiar el proceso concreto de cada equipo. De manera general, los docentes coinciden en la importancia de realizar sus intervenciones desde este espacio, a pesar de poder acceder a todas las herramientas utilizadas para el desarrollo del trabajo en grupo. En esta línea, argumentan que su principal objetivo es **“no interferir en la dinámica del grupo”**, ya que **“son espacios de ellos”**. Un docente reflexiona en torno a esta decisión **“En los primeros semestres había intentado intervenir mucho y entonces me di cuenta que lo que normalmente hace el docente es cortar. Es decir, si hay una discusión, uno piensa “A”, el otro piensa “B”, a la que el consultor dice que él también piensa “B”, pues todo el mundo lo da por bueno, nadie se atreve a contradecirlo y en lugar de estimular la intervención, digamos, la cortas, ¿no?”** En la misma línea, una estudiante comenta sobre la acción del docente en el seno del grupo: **“Tampoco pienso que tuviera que implicarse más o hablar más porque supongo que de alguna manera hubiera interferido también, ¿no? Aunque tú supieras que él entraba en el aula pero el hecho de que no escribiera o que no se posicionara o no diera su opinión... era algo que teníamos que resolver entre nosotras y el hecho de que él se mantuviera un poco al margen supongo que es lo positivo”**.

Tan sólo en un caso de los ocho analizados, el docente actúa en el espacio de comunicación del grupo atendiendo a la unidireccionalidad de la herramienta destinada a la intervención docente en el seno del grupo.

Asimismo, en otros dos casos, los docentes intervienen en el espacio destinado al equipo durante la fase de inicio, fundamentalmente con el objetivo de **proporcionar una organización** inicial del entorno grupal.

En cualquier caso, se evidencia que el docente **combina** su intervención entre el espacio general del aula y el entorno de los grupos.

### 3.2. Cuándo interviene

De manera general, el docente interviene **durante todo el proceso** de trabajo en grupo virtual a modo de guía del proceso de aprendizaje **a nivel de aula**. Por tanto, su acción tiene lugar de manera constante desde la fase de formación del equipo hasta la de cierre.

Superada la etapa de formación, esto es, una vez los estudiantes acceden al **entorno del grupo**, el docente interviene en estos espacios de manera paralela a las indicaciones proporcionadas en el contexto del aula. Estudiantes y docentes coinciden en que cuando el grupo desarrolla una **dinámica exitosa** o satisfactoria para los miembros, su **intervención no es necesaria**. En esta línea, un docente afirma *“Los grupos que funcionan no me necesitan a penas. Esto es así. No me necesitan mucho pero tengo que hacer, ¿eh?”*. De manera similar, otra docente señala: *“procuro mantener este criterio de estar presente pero si veo que funciona dejarlos a ellos porque entonces es cuando se sienten más libres y cogen más confianza”*. Una estudiante hace referencia al mismo aspecto cuando afirma *“tú decides cómo has de hacer el trabajo y el profesor es para un momento puntual, por si surgiese alguna duda o alguna cosa”*. De esta manera, en general, los estudiantes valoran positivamente que los docentes **“dejen hacer a los alumnos”**, interviniendo en el entorno del grupo **“sólo cuando es necesario”**. Por el contrario, **“cuando las cosas no funcionan, intervenir de la manera tan constante como sea necesario, que entonces es también cuando lo necesitan”**, afirma una docente.

Concretamente, su acción en el entorno de los grupos tiene lugar en las siguientes **situaciones**:

- Dar la **bienvenida** al entorno del grupo al iniciar el proceso.
- Realizar el **seguimiento** de la dinámica.
- **Evaluar** el proceso, tras la entrega de la actividad.
- En momentos **puntuales**, asociados a dudas o conflictos en el seno del grupo.

No obstante, los docentes coinciden en señalar que su intervención deviene **fundamental al iniciar** el proceso y, a medida que los grupos consolidan su dinámica, ésta disminuye. Esta actuación es coherente con la evolución de los grupos.

### 3.3. Cómo interviene

Cómo interviene el docente<sup>89</sup>, esto es, qué estilo utiliza desde el punto de vista comunicativo y organizativo, deviene un aspecto clave en la dinámica de los grupos, teniendo en cuenta que

---

<sup>89</sup> Cabe destacar que la propuesta de intervención que realizamos se basa en la asincronía vía texto. Sin embargo, esto no implica que se puedan utilizar otros recursos específicos para fomentar la dimensión social del docente como, por ejemplo, incorporar audio (Aragon, 2003) o fomentar la comunicación síncrona entre estudiantes y el docente (Wang, Newlin, y Tucker, 2001). De acuerdo con Wang *et al.*

**actúa como modelo** (Benito, 2009; Cabero y Román, 2004; Harasim *et al.*, 2000). Una docente evidencia este hecho cuando afirma *“es muy importante que el consultor actúe como modelo para que ellos mismos reproduzcan este modelo entre ellos (...) en los semestres en que más motivas, ves que entre ellos también se motivan. Y en los semestres en que quizás dejas esto más de lado también ellos lo dejan más de lado al no verlo, al no sentirlo presente (...) suelen imitar bastante entre ellos el estilo de comunicación que tienes con el grupo”*. En concreto, destacamos la importancia de su actitud ante el curso (entusiasmo, compromiso y dedicación intelectual) más que sus habilidades como elemento clave de la intervención docente (Benito, 2009). La propuesta que realizamos parte de estos elementos como premisas básicas de intervención docente.

Anteriormente, hemos señalado que el docente interviene puntualmente en el entorno de los grupos. No obstante, actúa durante todo el proceso en el entorno del aula y en los equipos en la medida que representa un modelo para ellos. En este aspecto, el **papel del docente respecto a la dimensión social es clave**, tanto durante el desarrollo del trabajo en grupo como en las situaciones concretas que puedan surgir como consecuencia de las dinámicas. Esto implica que **su intervención ha de ser acorde a la fase del proceso o a las circunstancias concretas, qué elementos se consideran relevantes y a cómo espera que los estudiantes actúen o las gestionen**. Esta situación es extrapolable a todos los factores asociados a la dimensión social desde el punto de vista del docente: desde aspectos más generales como las actitudes, comunicación o aspectos organizativos, a otros puntuales, como ausencias durante el proceso.

En el apartado *Aplicar* abordamos la intervención docente en función de las etapas que atraviesa el grupo y en relación a situaciones concretas vividas. No obstante, destacamos a continuación algunos elementos generales de su intervención y el rol que adopta durante todo el proceso. Ambos aspectos ayudan a entender y contextualizar la propuesta que realizamos posteriormente.

### 3.3.1. Aspectos generales de intervención docente

En la intervención docente se detectan algunos elementos que aparecen de manera general durante el proceso.

En primer lugar, la **frecuencia de intervención**. En palabras de un docente *“Nosotros tenemos que ir dosificando, no podemos (...) Creo que a veces hemos acribillado a los estudiantes de buenas a primeras los primeros 15 días o tres semanas con un mensaje cada día y nosotros mismos, la acción del consultor se ha visto mermada a partir del mes, mes y medio ... pues entonces claro, este descenso de la dinámica también hace que los estudiantes pierdan un poquito más de conexión, lo que debemos procurar es distribuir tanto la acción del consultor durante el largo del tiempo y entonces quizás no acribillar tanto desde el comienzo pero que sea más constante”*. En esta línea, es importante la constancia en la intervención.

En segundo lugar, el propio **estilo de interacción**. Mientras algunos docentes realizan intervenciones directas otros tienden a utilizar un estilo más comunicativo. Cabero y Román (2004) señala que es importante que el docente se exprese de manera **clara, concisa y breve**. Efectivamente, cuando los mensajes son demasiado extensos, puede requerir mucho tiempo leerlos y, si los mensajes exceden la pantalla, pueden incluso perder el interés (Fung, 2004).

---

(2001), la comunicación síncrona fomenta niveles superiores de motivación e incrementa el *feedback* hacia los estudiantes.

Una estudiante alude a este hecho cuando afirma *“en la comunicación hay que ser claro y quizá conciso porque la gente se aburre. Y la profesora nos hacía unos mensajes de 25 páginas. De 25 páginas no, pero de bla, bla bla... Y dices, “bueno, lo mismo me lo podías decir pero más corto” porque estás media hora para leer un mensaje y yo tengo 7 asignaturas”*. Los docentes difieren en su percepción de la longitud y nivel de concreción de sus intervenciones. Mientras un docente afirma *“a veces pienso que somos un poco reiterativos con los mensajes, quiero decir, que... que lo mismo se lo decimos muchas veces y además con mucha literatura. Entonces yo pienso que hay gente que lo necesita y hay gente que no”*, otro argumenta *“El estudiante que es más directo, lo que hemos decidido es, por ejemplo, utilizar las negritas y subrayado en los mensajes para destacar lo que realmente está diciendo el mensaje, de manera que si tú lees la negrita y el subrayado ya no es necesario que leas el resto. Pero a aquel estudiante que necesita más detalle y más comunicación pues puede leerlo entero. Y así haces un doble estilo de mensaje en uno solo”*.

Y, en tercer lugar, las **estrategias de gestión del aula**, asociadas a la organización y facilitar la interacción entre estudiantes o el desarrollo de la propuesta docente. En esta línea se observan diferentes estilos y maneras de distribuir o clasificar la actividad que tiene lugar en el aula. Algunos docentes utilizan las carpetas para organizar la información, redistribuyen participaciones o las reorganizan a medida que se avanza en el proceso, utilizan los recursos del software (marcas, notas, etc.), crean un espacio destinado a dudas o comentarios que fomente su resolución de manera informal e intercambio en el seno del aula, etc.

### 3.3.2. Rol del docente durante el proceso de trabajo en grupo virtual

Atendiendo a los resultados obtenidos en sus investigaciones, Thomas *et al.* (2004 citados por McConnell, 2006) listan por orden de importancia las características básicas del docente virtual de la siguiente manera: 1) Apoyo, comprensión y motivación; 2) Organización, eficiencia y eficacia; 3) Flexibilidad y accesibilidad; y 4) Conocimiento en torno a la materia.

Coincidiendo con estos resultados, los estudiantes valoran la **intervención del docente más allá de los conocimientos** sobre el contenido de la asignatura, evidenciando el importante papel social que ejerce y el cambio de rol que desempeña en un entorno virtual. Concretamente, estos aspectos se asocian, por un lado, a la **percepción del estudiante** y, por otro lado, a la **acción visible del docente**.

#### a) Percepción del estudiante en torno a la intervención docente

De acuerdo con McConnell (2006), la intervención docente ha de evidenciar que tiene una **“presencia” real en línea**, aunque sólo se comunique vía texto. En esta línea, la intervención docente que es **percibida** por los estudiantes hace referencia a esta sensación, es decir, la sensación de **presencia** durante el proceso. Una estudiante evidencia esta situación cuando afirma sobre el docente: *“Creo que estaba siempre, aunque no dijera nada”*. Otro estudiante añade: *“Te daba la sensación de que estaba siempre custodiando, que siempre estabas protegido por él”*. De manera similar, una docente argumenta: *“Sabes que estoy, que aparezco si hace falta, pero que no me meto si no es necesario”*.

Estudiantes y docentes advierten que la presencia docente percibida deviene clave en el desarrollo del proceso de trabajo en grupo. Asimismo, coinciden en los mecanismos que fomentan esta percepción: mostrarse disponible; responder rápidamente; evidenciar su implicación; y crear un ambiente de trabajo agradable y fomentar el sentimiento de

pertenencia al grupo. Todos estos elementos contribuyen a su percepción en torno al **acompañamiento** (Bautista *et al.*, 2006) en el proceso aprendizaje colaborativo en línea.

- **Mostrarse disponible**

La disponibilidad asociada al docente hace referencia al hecho de mostrar una **“accesible” presencia en línea** (McConnell, 2006) o, en palabras de una estudiante *“el notar que estaba muy por la labor de colaborar, de aconsejar”*. Brindley *et al.* (2009) señala en esta línea que el docente ha de realizar el seguimiento de las actividades del grupo de forma activa y próxima, mostrándose disponible para el *feedback*, información general o consultas individuales. Aragon (2003) señala la importancia de fomentar en los estudiantes la comunicación con el docente.

Los docentes tienden a explicitar su disponibilidad de manera **constante**. Algunos comentarios recogidos en los espacios de comunicación del docente son los siguientes:

*“Por mi parte, como siempre, quedo a vuestra disposición para todo aquello en lo que os pueda ayudar”.*

*“Para cualquier duda, aclaración, sugerencia, comentario, etc. no olvidéis que mi buzón está especialmente a vuestra disposición”.*

*“No dudéis en poneros en contacto conmigo cuando lo creáis oportuno”.*

La explicitación de su disponibilidad se valora **muy positivamente** por los estudiantes. En palabras de uno de ellos: *“Una cosa es proporcionar los canales para poder recibir ayuda y la otra es explicitarlo y decirlo “ei, que estoy aquí y pregúntame lo que sea porque te voy a ayudar y si no entiendes algo pues lo miramos y lo hablamos como sea” e insistir en esas cosas”*. De acuerdo con Feenberg (1991 citado por Harasim *et al.*, 2000), éste deviene un elemento clave para prevenir posibles problemas o abandonos, teniendo en cuenta que muchos estudiantes tirarán la toalla en vez de informar sobre sus problemas, pero aceptarán ayuda si se les ofrece.

Asimismo, remarcan la importancia de estos comentarios en relación a la **sensación de soledad** asociada al aprendizaje en línea. Un estudiante advierte en esta línea la necesidad de *“sentir que hay alguien que ante cualquier duda o problema te va a responder; no que tienes una persona que está agobiada y cuando tenga un ratito ya te responderá lo que pueda, si te responde”*.

- **Responder rápidamente**

Uno de los elementos más valorados de la intervención docente es **obtener una respuesta rápida** a cualquier petición o consulta; asimismo, este hecho fomenta en sí mismo la dimensión social en el entorno del aula o grupo (Aragon, 2003; Wheeler, 2005) en la medida que aumenta la sensación de conexión del estudiante. Un estudiante comenta en esta línea *“Es muy duro plantear una duda a un fórum y tener que estar mirando el correo un millón de veces a ver si me han dicho algo o no me han dicho nada. Que te respondan rápido es de agradecer”*. Un docente confirma esta percepción cuando afirma: *“Responder rápidamente las consultas que hacen los estudiantes es algo esencial que siempre tengo muy mirado, responder de forma inmediata a los estudiantes, salvo que algún mensaje por su complejidad no pueda ser. Pero en la medida de lo posible pues siempre responder pronto: eso es lo que hace que ellos vean que estás allí. (...) En el momento que te escriben pues en menos de 24 horas ya tienen la respuesta y 24 horas en el peor de los casos. Normalmente si escriben por la mañana, por la tarde ya tienen respuesta. Y tener esta seguridad les da confianza y hace que durante el proceso se mantengan más activos. Claro, si un estudiante hace una consulta a mitad de la PEC2 y tiene una duda, te escribe y tú no contestas hasta al cabo de un día y*

*medio o dos días, entonces claro, él mismo ya no traspasa la respuesta hasta después de medio día o un día más y claro, esto hace que todo el proceso sea más lento. En cambio, una consulta respuesta rápidamente hace que todo vaya más ágil, ¿no?”*

Efectivamente, demorar la respuesta **limita la interacción** en el grupo además de **producir un retraso**, siendo ambos aspectos relevantes para la dimensión social. Un estudiante evidencia este hecho cuando escribe en el entorno de su grupo: *“Os paso la respuesta de la consultora, como veis no hay problema en la extensión. A buena hora. En fin, ahora podemos acabar de perfilar con tranquilidad”*.

Al mismo tiempo, se evidencia cómo la rapidez de respuesta proporciona una sensación de apoyo en el estudiante. Como afirma uno de ellos: *“el hecho de ver que haces las cosas bien o que es un soporte ahí por si pasa algo y le preguntas y te contesta rápido y...bueno, pues es eso, es el soporte.... Emocional o motivacional, no sé cómo decirlo”*.

En este aspecto, es importante insistir en las funcionalidades de las diferentes herramientas tecnológicas, concretamente, la necesidad de utilizar **medios de comunicación directos** en estas situaciones. En palabras de un docente: *“si hay el más mínimo... lo que sea, rápidamente mensaje a mi buzón, que no se queden esperando cuando hacen una determinada comunicación al grupo a que de alguna manera haya el seguimiento diario por parte del consultor. (...) los grupos que rápidamente cuando ha habido alguna determinada dificultad, se han puesto en contacto conmigo... entonces tienen respuesta inmediata. De otro modo, claro, tienen el seguimiento que tienen: dos días, tres días”*.

- **Evidenciar su implicación**

La implicación del docente hace referencia al **nivel de intervención**, es decir, como argumentan los estudiantes, *“que participa mucho, que da muchos consejos”* y *“ofrece sus conocimientos, interactúa, está siempre, contesta dudas...”*. De acuerdo con Harasim *et al.*, (2000), cuando los asesores están activamente implicados, los estudiantes responden con entusiasmo y una participación permanente a lo largo del proceso. Efectivamente, los estudiantes evidencian que esta situación provoca *“que tú también te involucres mucho más con la asignatura”*, teniendo en cuenta que *“nos contagió su entusiasmo”*.

En este aspecto, se destaca la importancia de evidencia que se está llevando a cabo un seguimiento del proceso. Un docente comenta en este aspecto: *“yo veo que valoran en los mensajes que me hacen al final el **estar siempre atento**. (...) Claro, ver que no tendrán noticias más en su grupo, pero si han ido mirando el **historial** de todos los mensajes, ven que me he ido leyendo todos. (...) Eso es un elemento más que les puede dar seguridad de ver que yo me lo estoy mirando y no les estoy diciendo nada. Quiere decir que la cosa va bien”*. Una estudiante evidencia este aspecto cuando afirma en torno al docente: *“ha parecido estar muy pendiente de la evolución del grupo”*.

- **Crear un ambiente de trabajo agradable y fomentar el sentimiento de pertenencia al grupo**

Como hemos evidenciado al *Contextualizar* la investigación, la literatura sugiere que un papel importante del docente vinculado al elemento social se vincula a la creación de un ambiente agradable de aprendizaje (Mason, 1991 y Berge, 1995 citados por Benito, 2009).

La literatura señala que para incrementar la dimensión social es importante mostrarse **cercanos**, es decir, romper la brecha psicológica entre estudiantes y docentes (Wheeler, 2005) así como tener en cuenta la importancia del humor, emoticones, compartir historias personales, referirse a los estudiantes por el nombre, honestidad, obertura, diálogo, empatía, confianza, etc. (Aragon, 2003; Brindley *et al.*, 2009). En esta línea, los datos ponen de manifiesto la importancia del grado de **informalidad** o familiaridad creada por el docente (Brindley *et al.*, 2009) y la **proximidad** percibida por el estudiante, es decir, la “calidez” o “cercanía” en la comunicación. En esta línea, Gunawardena *et al.* (2006) destacan que los docentes desempeñan un rol crítico en **humanizar** el entorno virtual a partir de un tono distendido y próximo, teniendo en cuenta que muchos estudiantes perciben el entorno virtual como frío y distante. Se trata, por tanto, de facilitar al estudiantes la integración en el entorno técnico-humano formativo y ayudarle a superar la posible sensación de aislamiento que pueda experimentar (Benito, 2009).

Asimismo, los estudiantes destacan el **apoyo** del docente como un elemento relevante en la percepción de su intervención. Un docente comenta en esta línea que se *“debe dar apoyo al grupo, debe hacer un seguimiento muy continuo del trabajo en grupo porque es un entorno débil, que fácilmente puede romperse. El compromiso es débil, no es de tipo laboral que los miembros pueden establecer relaciones profesionales y el compromiso es más firme. El trabajo en grupo es algo indispensable y debe apoyar su desarrollo para que funcione, para que vean que el trabajo en grupo es positivo más allá de las dificultades que hay. Los grupos por sí solos, generalmente no funcionan”*. (Brindley *et al.*, 2009) señala en esta línea la necesidad de proporcionar tranquilidad a los estudiantes. En palabras de una estudiante: *“Con los mensajes lo que a mí me transmitía mucho el consultor era tranquilidad, la manera como escribía, no sé... transmitía calma”*.

En esta línea, Garrison (2006) y Brindley *et al.* (2009) destacan el papel del docente en torno a la cohesión de los miembros, la canalización de relaciones y el desarrollo de la confianza necesaria para la construcción de la sensación de pertenencia al grupo.

## b) Acción visible del docente

Además de la intervención docente que es percibida por los estudiantes, otros aspectos se vinculan a aquéllos que pueden ser observados en sus mensajes, los cuales se orientan a un objetivo concreto. Concretamente, se destacan dos: **guiar el aprendizaje y dinamizar los procesos grupales**.

- **Guiar el aprendizaje**

Una función clara de la intervención docente hace referencia a aquellas acciones o comentarios cuya finalidad es guiar el proceso de aprendizaje colaborativo (McConnell, 2006). Atendiendo a esta función, se destacan tres roles asociados.

En primer lugar, **proveedor de recursos** (McConnell, 2006), esto es, facilitar a los estudiantes los materiales e informaciones necesarios para la realización de la actividad, así como aquéllos que se consideren relevantes en función de la dinámica de cada grupo. Una estudiante comenta que valoró positivamente *“La información que nos daba... nos indicó muchos lugares donde poder buscar cosas de herramientas, de información... el apartado recursos del aula también estaba muy bien, con mucha información y muchas cosas que a lo mejor nos pueden parecer básicas pero que está bien tenerlo, saber dónde ir a buscarlo”*.



En segundo lugar, **facilitador, consejero y especialista** (McConnell, 2006), es decir, facilita ejemplos, ofrece consejos, sugerencias, advierte de errores, etc. El docente deviene, de acuerdo con McConnell (2006), un “experto” cuestionador, ayudando a los estudiantes a abordar los aspectos importantes y las cuestiones relativas al trabajo del grupo. En esta línea, además de “sus **conocimientos**”, los estudiantes consideran muy importantes “las guías que nos daba para poder seguir adelante”, “dar **ejemplos** de otros trabajos hechos en otro semestre que siempre servían de guía”, “sus consejos”, “a veces **estaba perdida** y nos iba bien una mano” o “la **confirmación** de que el primer esbozo o planteamiento que habíamos hecho del trabajo, era correcto, y que debíamos seguir en esa línea”. Un estudiante señala que un elemento importante asociado a esta función hace referencia a la reconducción de la dinámica. En sus propias palabras: “quizás en algunos momentos sí se echaba de menos que alguien dijera: “acotaros a esto”, “hay que hacer esto”, hay que... tal. (...) Hubiese estado bien que nos hubiese dirigido, pero por otro lado también ha estado muy bien que nos haya dejado trabajar solos y a nuestro aire”. En este sentido, una docente remarca la importancia de “dar herramientas para que ellos mismos puedan volver a redirigir”.

En tercer lugar, **asesor** (McConnell, 2006), vinculado a la resolución de dudas o problemas en el proceso. Un docente remarca que un aspecto valorado de su intervención es que “*cuando tienen un problema, se lo aclare*”. En la misma línea, los estudiantes valoran la intervención docente para “*resolver dudas*” o “*que te eche una mano y te mueva temas. Para nosotros que no podemos ir a una ventanilla a preguntarle a nadie es importantísimo, importantísimo que nos puedan echar una mano*”.

- **Dinamizar el proceso de colaboración**

Un elemento clave de la intervención del docente se asocia a su papel de dinamizador durante el proceso (Brindley *et al.*, 2009), es decir, a aquellos comentarios y acciones cuya intención es **promover** los procesos de **colaboración** entre los estudiantes. Este hecho, el “*mantenerlos vivos, constantes*”, implica que el docente ha de poner en práctica habilidades para facilitar el desarrollo de las dinámicas grupales (McConnell, 2006), especialmente al iniciar el proceso, cuando los grupos experimentan una falta de implicación o conexión y en momentos críticos. Vinculadas a esta función se destacan diferentes acciones.

En primer lugar, **animar y motivar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje** (Paulsen, 1992 citado por Benito, 2009) o, en palabras de los estudiantes “*alentar a los grupos para seguir tirando adelante el trabajo*” o “*incentivar*”. Como afirma un participante, “*te **encorajaba**, decías “venga va, que vamos a tirar esto adelante”*”. La observación de la intervención docente revela que se trata de comentarios breves pero que tienden a estar presentes en todos los mensajes. Algunos ejemplos en esta línea se recogen a continuación:

---

*“¡Adelante y felicidades por aceptar el reto de incluir la presentación de diapositivas!!”*

---

*“¡Adelante y a por todas, que ya queda poco!”*

---

*“No dudes en trasladarlo al grupo para que podáis consensuar si finalmente lo presentáis así. Saludos muy cordiales, ¡buen trabajo!”*

---

*“Mientras, ya podéis ir analizando el enunciado de la PEC3 y poner os manos a la obra. En el Tablón de nuestra aula encontraréis las primeras indicaciones para afrontar j este nuevo reto!”*

---

Además de la motivación orientada hacia el grupo, los estudiantes remarcan la importancia de los **comentarios personales**. Una estudiante reflexiona de la siguiente manera sobre el papel que ejerció el docente al inicio del proceso *“Al principio yo no estaba muy segura de formar grupo, ya que estoy en reposo por un embarazo complicado y no quería ni nervios ni problemas añadidos, así como ser yo la causa del problema en caso de formar grupo. La consultora me animó a formar parte de un grupo, así como me apoyó en caso que la decisión fuera el trabajo individual”*.

Los docentes advierten que esta motivación puede presentar algunas implicaciones en la dinámica que van más allá de elaborar la actividad académica. En concreto, destacan que la motivación durante el proceso favorece el surgimiento de un **ambiente distendido y la creación de lazos personales**. En palabras de una docente: *“los estudiantes que te escriben de semestres anteriores comentan que en otras asignaturas no se da el mismo nivel de relación social y personal como en ésta, lo que a mí me sorprende. Dicen que no se da la motivación, que tampoco quizás a veces se da la interacción a nivel de Tablón de aula o a nivel de regularidad en los comentarios, en las entregas, etc. como para que haya esta constancia. Dicen que incluso los debates a veces están poco estructurados y esto no motiva a la participación. También quizá para los estudiantes ya no es la novedad y no se dan con el mismo entusiasmo”*.

Asimismo, los docentes destacan que la motivación **refuerza la idea de grupo**. Como argumenta uno de ellos *“Yo creo que son muy importantes los mensajes en el tablón de cada espacio de grupo: si vas regularmente motivando, aunque sea simplemente en los mensajes de comentario de las PECs que entregan, si felicitas, motivas, si vas diciendo “sois un gran grupo” y vas creando la conciencia de grupo... a mí me da resultado utilizar mucho la palabra grupo: “vuestro grupo”, la palabra equipo, siempre reforzando esta idea de que son una pequeña comunidad. Esto les crea un nexo, una vinculación que hace que sea muy positivo por ganas de salir adelante”*.

Un elemento clave en relación a la motivación en el grupo hace referencia al **tono positivo** de su intervención, es decir, *“hacer comentarios que les involucren, es decir, evaluar de forma positiva o hacer una crítica constructiva; esto les anima y crea buen rollo”*. Se trata, por tanto, de fomentar la confianza entre estudiantes a la vez que les motive a continuar adelante. A continuación se recogen algunos comentarios en esta línea:

*“Si ella te está incentivando, te está diciendo que vais muy bien, te está diciendo que el ritmo de trabajo está siendo bueno y cuando presentas luego el proyecto ves las notas que te dice o cosas que ha encontrado bien y mal... ves que todo es positivo, ves que de vez en cuando te pega algún toquecillo por medio (mira, la extensión, os habéis alargado un poco más pero a pesar de eso ha sido perfecto y tal...) la forma de enfocar, de explicar todo, parece que no, pero te anima. Entonces, si ya has entregado la PEC, has recibido la nota y al día siguiente has de seguir con la PEC siguiente, empiezas con los ánimos que dices: “qué guay, vamos a intentar superarnos” Es la forma de decírtelo, quizá”*.

*“Motivaba y el hecho de “pues va bien eso”, “va bien lo otro”, “aquí hay que retocar esto pero va bien”... esto influye también en las ganas que tienes de trabajar”*.

*“[La docente] ya partía de ese tono, tanto en nuestro espacio como en el fórum del aula, ella era muy positiva. Me da una sensación de ser una mujer con mucha energía, mucha fuerza. Y eso, muy positiva, muchas ganas de trabajar... entonces yo creo que sí, que eso influye”*.

Vinculado a este tono positivo se destacan las **felicitaciones** a modo de reconocimiento por el esfuerzo realizado. Una estudiante afirma que *“Las felicitaciones siempre ayudan. Y la frase del final de “venga”, “felicidades”, “buen trabajo”, “continúa así”... Eso siempre anima. (...) Siempre anima que te motive un profesor y te diga “venga va, que seguro lo vas a sacar, que esto no ha ido bien pero la próxima ya verás que es más fácil y te va a ir mejor”*. Harasim et al. (2000) destacan asimismo la importancia de estimular a los estudiantes para que se respondan y se feliciten entre ellos.

Si bien los docentes advierten la importancia de motivar a los estudiantes, reconocen que este tipo de comentarios **se vinculan a las condiciones específicas de cada grupo**, teniendo en cuenta que *“hay grupos que no lo necesitan, que ves que tiran, que están súper motivados, que la calificación pues ya les es suficiente como para estar y mantenerse súper motivados”*.

En todo caso, estudiantes y docentes coinciden en que la motivación deviene clave para el desarrollo del grupo, ya que, en palabras de un estudiante, la intervención del consultor en este sentido *“puede cambiar la dinámica del grupo”*. Otro estudiante evidencia este hecho desde un punto de vista diferente de la siguiente manera: *“en muchos momentos sus respuestas nos han desanimado, y nos han hecho perder la ilusión que hemos puesto en nuestro particular proyecto”*.

En segundo lugar, vinculada a la dinamización del proceso se destaca el hecho de **fomentar la participación activa** de los estudiantes y la responsabilidad individual (Benito, 2009; Cabero y Román, 2004; Gros y Adrián, 2004; Gunawardena *et al.*, 2004; Harasim *et al.*, 2000; Wheeler, 2005), deviniendo un elemento clave para la dimensión social. Una estudiante comenta en esta línea: *“el consultor de la asignatura fue uno de los pilares del aprendizaje, no sólo en el grupo, en todo el proceso: nos contagió su entusiasmo por el tema, se involucró totalmente y nos guió constantemente en el proceso de aprendizaje (...) para mí entrar en el aula a opinar y debatir con los compañeros y con él, se convirtió casi en una diversión, y para conseguir opinar, tenía que documentarme, leer, aprender”*.

Partiendo de estas consideraciones, en el siguiente capítulo se realiza una propuesta que abarca todo el proceso de aprendizaje en grupo virtual. En concreto, focalizamos en la intervención docente y planteamos diferentes estrategias para favorecer la dimensión social durante su desarrollo.

## [CAPÍTULO 11]

# La dimensión social en el proceso de trabajo en grupo virtual: elementos para la intervención docente

## Introducción

La intervención docente respecto a la dimensión social no puede entenderse si no es en relación al proceso de aprendizaje en el cual tiene lugar. Es por ello que en este capítulo focalizamos en cómo fomentar la dimensión social durante las etapas que atraviesa un grupo en un entorno virtual desde la perspectiva del docente.

En concreto, la propuesta de trabajo en grupo que realizamos se plantea para un semestre completo. Asimismo, si bien el docente desempeña un rol clave, parte de la participación activa del estudiante durante todo el proceso. Se trata además de un planteamiento con un elevado grado de obertura.

Como evidenciamos en este capítulo, la intervención docente evoluciona coherentemente con la configuración de la dimensión social. De esta manera, en cada una de las etapas (formación, consolidación, desarrollo y cierre), el rol y las tareas que desarrolla el profesor y el estudiante son distintas (Guitert *et al.*, 2002).

En concreto, abordamos la intervención docente en cada una de las etapas que atraviesa el grupo a través de cuatro elementos principales:

- Una propuesta de **actividades** vinculadas a la dinámica que consideramos claves para su configuración y cohesión debido a las importantes implicaciones que presentan en la dimensión social. Se trata, por tanto, de actividades de aprendizaje pero vinculadas al proceso y a los aspectos sociales.
- Qué **observar**, proporcionando elementos para el seguimiento, detección de situaciones clave y valoración de los grupos y, en definitiva, para la intervención.
- Cómo **intervenir**, focalizando en indicaciones o comentarios y acciones concretas durante el proceso. La prevención desempeña un importante papel en esta propuesta atendiendo a las situaciones que localizamos en el capítulo siguiente.

- Qué elementos considerar en el proceso de **feedback**, los cuales pueden ser abordados individual o colectivamente. Como hemos señalado en el capítulo anterior, en el proceso de aprendizaje colaborativo tan importante es la elaboración de la actividad como el proceso desarrollado y las aportaciones individuales. La propuesta que realizamos del **feedback** de esta actividad se basa en estos elementos, si bien los referentes a los miembros los obviamos en esta ocasión puesto que aparecen vinculados a aspectos transversales tratados en el capítulo anterior.

## 1. Formación del grupo

La fase de formación hace referencia al período en el cual los estudiantes **escogen a los compañeros** con los que formar el grupo. Esta etapa deviene clave para la actividad colaborativa. Como afirma un docente: *“El proceso de formación de grupos es fundamental: para su desarrollo, para el final y para todo”*.

Teniendo en cuenta que, generalmente, este proceso tiene lugar al iniciar la asignatura y, por tanto, los estudiantes desconocen tanto la metodología a seguir como a los compañeros, **la intervención docente desempeña un rol clave**. Una estudiante evidencia este hecho cuando afirma en torno a la influencia de su acción en el proceso grupal: *“la facilidad sobre todo en el momento de formación de grupos; yo creo que es donde se notó más su intervención. (...) Al principio es cuando más se nota”*. Este hecho es todavía más relevante en el caso de estudiantes novicios.

Como hemos argumentado durante la investigación, consideramos esta etapa como un proceso que **integra** tanto las **actividades previas a la formación del grupo** como el **momento de la configuración**. En este apartado abordamos ambos aspectos.

Cabe remarcar que para que los estudiantes perciban claramente el proceso desarrollado para la formación del grupo así como su objetivo, es recomendable que tenga lugar en un **espacio concreto del aula**.

Garrison *et al.* (2000) señalan que los encuentros presenciales entre estudiantes pueden influenciar su percepción del entorno social. En esta línea, en el caso de celebrar un **encuentro presencial** en el transcurso de la asignatura puede ser positivo su coincidencia con esta etapa. Los miembros de los equipos que se conocieron presencialmente durante la etapa de formación valoran este hecho como un cohesionador de la dinámica. Un docente evidencia esta situación cuando comenta en relación a un caso concreto: *“Se medio formó dentro del encuentro. (...) Hablar directamente con ellos de lo que querían hacer hizo que de alguna manera el grupo se pusiera a trabajar más directamente en lo que querían. (...) El encuentro fue una manera en este grupo de **dar confianza** al trabajo que harían y con lo que llevarían a cabo”*. En cualquier caso, si bien pueden fomentar este proceso, los encuentros presenciales no devienen un requisito en un entorno virtual de aprendizaje.

### 1.1. Fase previa a la formación del grupo

Brindley *et al.* (2009) señala que realizar actividades previas al desarrollo del grupo ayuda a crear un sentido de colaboración e interdependencia entre los miembros antes de comenzar el trabajo conjunto, además de ofrecer la posibilidad de discutir intereses comunes. De acuerdo con estas investigaciones hemos argumentado que para facilitar la configuración de los grupos

es importante plantear diferentes **actividades que fomenten la interacción** entre los estudiantes a fin de entrever las actitudes de los compañeros, predisposición, expectativas, afinidades académicas o personales, etc. En definitiva, se trata de ofrecer la posibilidad de poner en juego aquellos elementos que les **ayuden a seleccionar** a los compañeros del grupo. Al mismo tiempo, esta situación facilita la **proximidad** entre ellos y, por tanto, una mayor **fluidez** de la etapa de consolidación del grupo.

Es importante tener en cuenta que en este proceso imperan los **sentimientos negativos asociados al desconocimiento de los compañeros**. En consecuencia, el planteamiento de estas actividades se percibe necesario **con independencia del grado de experiencia** del estudiante.

### 1.1.1. Propuesta de actividades

El principal objetivo de las actividades previas a la formación del grupo es **aumentar el conocimiento** entre los miembros. Tales actividades fomentan la implicación de los estudiantes en este proceso además de proporcionar información sobre los compañeros tanto a los docentes como a los estudiantes.

En esta línea, las actividades que proponemos se orientan, en primer lugar, a facilitar el conocimiento personal y, en segundo lugar, a fomentar el intercambio entre estudiantes.

#### a) Facilitar el conocimiento personal

Swan y Shih (2005) señalan que para incrementar la presencia social en un entorno virtual es importante fomentar el **intercambio de experiencias personales**. En esta línea, apuntan Garrison y Anderson (2005) que cuanto más sabemos sobre los otros miembros de la comunidad, más confianza y responsabilidad sentimos. Este intercambio puede ser más o menos sistemático y más o menos detallado en función del objetivo de la asignatura y el planteamiento del trabajo en grupo.

Los aspectos personales pueden ser abordados al iniciar la asignatura a modo de **presentación individual** (Gunawardena *et al.*, 2004) o plantear una **actividad concreta** que aborde algunos elementos claves en relación al trabajo en grupo y la dimensión social. La Tabla 10.1 recoge algunas propuestas en esta línea fruto del análisis realizado.

Asimismo, disponer de un currículum vinculado al Campus Virtual o **perfil permanente asociado a cada estudiante**, es decir, un espacio que contenga información sobre éste, puede ser beneficioso para identificar a los compañeros y contribuir a la cohesión del grupo en ausencia de señales visuales (Aragon, 2003; Garrison, 2006). De esta manera, en función de las posibilidades tecnológicas de cada sistema, es importante motivar a los estudiantes para **configurar y actualizar este perfil**, aportando la información personal que sirve de presentación personal de cara a la comunidad educativa.

Además de la información personal que deciden compartir en dicho perfil, se puede animar a los estudiantes a reflejar aquellos **elementos** que consideren clave de cara a **formar parte de un grupo**, quedando recogidos para futuras experiencias en el transcurso de la titulación. Por ejemplo, como argumenta el siguiente estudiante, *“La información más importante que hay que saber de los compañeros es: su grado de compromiso, su dedicación, cuánto tiempo llevan en la UOC, si*

tienen una experiencia previa en trabajar en grupo, tanto presencialmente como a distancia, y finalmente qué esperan de los compañeros”. De esta manera se facilita el proceso de formación del grupo con independencia del planteamiento realizado por el docente.

CATEGORÍA	CONTENIDO
<b>Datos personales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudios, conocimientos previos</li> <li>• Trabajo actual</li> <li>• Experiencia en la universidad (semestres cursados)</li> <li>• Asignaturas matriculadas</li> <li>• Comarca de residencia</li> <li>• Aspectos sociales: aficiones, debilidades, etc.</li> </ul>
<b>Disponibilidad para el grupo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilidad de tiempo (Horas semanales de estudio)</li> <li>• Ritmo de trabajo previsto (diario, constante cada x días, fines de semana, irregular...)</li> <li>• Frecuencia de conexión prevista para revisar los mensajes del aula y del espacio de grupo</li> <li>• Horario de disponibilidad para posibles encuentros virtuales (p. ej. chat): conexión segura, probable e imposible.</li> <li>• Períodos que se prevén con posibles repercusiones en el trabajo en grupo (fechas de especial carga laboral o familiar, ausencias previstas durante el desarrollo, otras circunstancias que puedan influir en la dinámica del grupo...)</li> </ul>
<b>Respecto al grupo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiencia en trabajo en grupo</li> <li>• Experiencia en trabajo en equipo virtual</li> <li>• Expectativas depositadas en el trabajo en grupo (proceso y resultado)</li> <li>• Grado de compromiso, motivación e interés</li> <li>• Percepción sobre la comunicación en el grupo (regularidad para consultar el espacio de grupo, requisitos para realizar un buen trabajo asincrónicamente,...)</li> <li>• Expectativas respecto a los miembros: nivel de exigencia, actitudes requeridas, etc.</li> <li>• Otra información que se considere relevante de cara a los otros miembros del grupo (nivel de conocimiento de herramientas informáticas, interés en algún software concreto, preferencia de idioma de trabajo, etc.)</li> </ul>
<b>Respecto al contenido</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tema de interés personal</li> <li>• Argumentación de la propuesta</li> </ul>

Tabla 11.1. Información personal relevante para el trabajo en grupo y la dimensión social.

## b) Fomentar el intercambio entre estudiantes

La realización de actividades que fomenten el intercambio entre estudiantes es clave para facilitar que los estudiantes puedan **apreciar afinidades** respecto al **contenido** de las intervenciones como a la **forma de interaccionar** asociada al estilo de comunicación y ritmo de trabajo. Estas actividades pueden vincularse al contenido o tema de la asignatura o al trabajo en grupo.

Por un lado, las actividades que focalizan en el **contenido** de la asignatura generalmente son evaluables y, por tanto, se desarrollan en un entorno **formal**.

Por otro lado, las actividades vinculadas al **trabajo en grupo** se desarrollan de manera **informal** y no evaluable. Una posibilidad es plantear un caso para debatir entre los estudiantes, donde se presenta una situación de trabajo en grupo en la que se da alguna incidencia destacable, generalmente relacionada con la dimensión social, con el fin de que los estudiantes puedan anticipar posibles situaciones que se puedan dar en un grupo virtual (Guitert *et al.*, 2002).

El **planteamiento de la actividad** puede favorecer diferentes grados de interacción entre los estudiantes en función de las propuestas asociadas a las *e-actividades* (Cabero y Román, 2006; Talbot, 2004).

### 1.1.2. Qué observar

Teniendo en cuenta que la fase previa a la formación del grupo se orienta a facilitar su configuración, observar cómo los estudiantes desarrollan las actividades propuestas deviene un factor importante para **prever los grupos que se formarán espontáneamente** (“grupos naturales”) y **facilitar la toma de decisiones** sobre aquéllos que se intuye requerirán la intervención docente (“grupos artificiales”).

Wheeler (2005) señala que de cara a la dimensión social es importante atender a las diferencias detectadas entre estudiantes en relación a sus características. En concreto la observación en esta fase se orienta a entrever los **factores personales que pueden identificarse previamente** al desarrollo del trabajo en grupo. Los docentes coinciden en que estos elementos “*se ven desde el primer momento: cuando haces los primeros mensajes del aula y los estudiantes ya empiezan a responder y actuar*”. Con esta finalidad, es importante reparar en los siguientes aspectos:

- **Predisposición** para el trabajo en equipo, focalizando en su participación e implicación en función de experiencias previas vividas, aspectos de la personalidad o percepción de los beneficios de esta metodología. En este aspecto, cabe tener en cuenta que mientras que las experiencias positivas aumentan su predisposición para la colaboración, las negativas la disminuyen.
- **Respeto** por las opiniones o aportaciones de los compañeros.
- **Motivación** personal hacia los estudios, el contenido de la asignatura o la metodología de trabajo en grupo. Como afirma una docente, los grupos más exitosos se componen por “*personas que tienen generalmente muchas ganas y (...) el hecho de ponerle muchas ganas también es una garantía de que el grupo funcionará*”.
- Grado de **exigencia** en la consecución de la actividad.
- **Ritmo** de trabajo, asociado a la frecuencia de conexión.
- Actitud frente al **entorno tecnológico**, reparando en el dominio de las TIC y su percepción tanto del contexto virtual para el trabajo en grupo como respecto a la interacción y la dimensión social.
- El grado de obertura en torno a la interacción **interpersonal**.
- Grado de **disponibilidad** o dedicación. Como afirma una docente: “*las personas que van dejando más, que están más ocupadas, que ya lo haré, tal ... también son las personas que a la hora de trabajar “ya lo haré mañana, lo puedo entregar un día más tarde”, es decir, se ve reflejada mucho la personalidad (...) Las personas que ya cuentan, y lo ves también en su currículum, muchísimas cosas, que a lo mejor a veces hablan muy entusiastamente pero que se nota que tienen menos tiempo estas personas son más dificultosas después de seguir el grupo*”.

A partir de estos elementos, es importante detectar **afinidades** entre los estudiantes, tanto en relación a elementos asociados al desarrollo del **trabajo en grupo como al contenido** o temas tratados y posibles coincidencias en los horarios de conexión de cara a la comunicación síncrona.



Asimismo, como señala una docente, un elemento que se observa en la etapa de formación del grupo y que repercute positivamente en la dinámica posterior es el hecho de **establecer relaciones previas**: “se nota mucho cuando se establece una relación en las actividades previas, en el debate, las presentaciones en el aula, etc. Cuando hay un mínimo de diálogo entre algunas personas, ves que ya se establece un feeling, o que ya empiezan a establecer una relación”. En esta línea, también es relevante observar posibles relaciones creadas con anterioridad a la asignatura.

### 1.1.3. Cómo intervenir

La intervención del docente en esta fase se orienta fundamentalmente a fomentar un **ambiente** propicio para el trabajo y guiar el desarrollo de las **actividades** propuestas. En esta línea, se detectan los siguientes elementos de intervención:

- **Humanizar** el entorno virtual (Gunawardena *et al.*, 2006), fomentando el conocimiento personal a través de su presentación personal y motivando el acceso al currículum o perfil personal del docente. Los siguientes comentarios devienen ejemplos en esta línea.

---

*“Soy Vicenta Fernández, vuestra consultora y espero que el quehacer etnográfico sea una experiencia provechosa y enriquecedora para todos vosotros. Soy antropóloga social, he estudiado la licenciatura en México DF (...)”.*

---

*“Podéis saber más cosas sobre mí accediendo a mi currículum del Campus, clicando sobre mi nombre (en azul) en la cabecera de este mismo mensaje”.*

---

La literatura del ámbito enfatiza que los estudiantes incrementan la interacción relacional a medida que adquieren confianza entre ellos (Brown, 2001; Harasim *et al.*, 2000; Rodríguez *et al.*, 2002; Tu y McIsaac, 2002). Por ello, es importante fomentar los aspectos sociales desde el inicio del proceso.

- Clarificar la **carga lectiva** de la asignatura desde el inicio para prever posibles abandonos en su desarrollo. Asimismo, es importante especificar las fechas previstas para el momento de configuración del grupo (tras las actividades propuestas) para fomentar su disponibilidad y participación.
- **Explicitar y concretar los pasos a seguir** en el desarrollo de las actividades propuestas para la formación del grupo (Guitert *et al.*, 2002), ya sea mediante las indicaciones del docente o a través de documentos o materiales, a fin que el estudiante perciba claramente por qué y para qué se realizan las diferentes actividades previas a la formación. Asimismo, es importante fomentar la **concreción** de la información compartida; esto es especialmente importante en el caso de estudiantes expertos, quienes a pesar de reconocer la importancia de esta etapa a medida que avanzan en el proceso tienden a ser más escuetos en relación a aspectos personales. A continuación, se recogen algunas indicaciones en esta línea realizadas por diferentes docentes:

---

*“¡La verdad es que estoy muy entusiasmada este semestre viendo en nuestro Foro el empuje que tenéis! Pronto iniciaremos nuestro Debate, a las 00 h. de mañana viernes, en el que debéis participar muy activamente, pero recordad que además de ser una actividad para la reflexión de los temas propuestos, **también es una actividad que se encamina a la formación de los grupos de trabajo** -que en su momento ya explicaremos cómo formaremos-, es decir, que fomentará el **conocimiento entre vosotros, descubriendo posibles afinidades**”.*

---

*“Es importante tener bien presente a la hora de preparar esta actividad, cuyo objetivo principal será facilitar mutuamente que podáis saber qué otros compañeros/as de nuestra aula tienen interés por el mismo tema que vosotros y con los que, por tanto, os puede interesar formar grupo de trabajo. Para ello será necesario que seáis precisos y ofrezcáis una información que pueda favorecer este encuentro entre personas con los mismos intereses”.*

---

- **Fomentar la participación e intercambio** entre los estudiantes para optimizar la información que puedan recoger de sus compañeros y una atmósfera de trabajo colaborativa. Así lo expresan los siguientes docentes:

---

*“En esta primera toma de contacto os animo a iniciar con ganas y empuje el estudio de la asignatura que, como muy pronto podréis comprobar, tiene por objetivo global y prioritario proporcionar (...)”.*

---

*“Ante todo, felicitaros por este espíritu de iniciativa y ganas de participación que estáis demostrando ya desde nuestro Foro. Esta es la mejor manera de iniciar unos estudios virtuales: **¡con implicación y siendo proactivos!** Y os animo a **continuar con las presentaciones a todos aquellos que aún no lo hayáis hecho** y hacer de nuestro Foro un auténtico espacio de comunicación”.*

---

*“Contad que estoy a vuestra disposición y que podéis hacerme llegar todas las dudas concretas que os vayan surgiendo sobre la asignatura. Os responderé con mucho gusto y tan pronto como me sea posible. Podéis hacerlo de muchas maneras, bien dirigiéndome un mensaje a mi buzón personal, o mejor aún, haciendo llegar vuestras dudas y comentarios al Foro de nuestra aula, compartiendo así con todos los compañeros y compañeras las cuestiones que sea necesario aclarar y pudiendo establecer un diálogo enriquecedor. Sea como sea, ¡no dejéis nunca de plantearme vuestras dudas y pedirme las orientaciones que necesitéis!”*

---

- Incidir en aquellos **elementos clave en el trabajo en grupo** desde el inicio, animándolos a compartir las circunstancias que pueden darse en el desarrollo del trabajo con la finalidad de preverlas de antemano. Esto todavía es más importante en el caso de estudiantes novicios. Algunas indicaciones recogidas en esta línea son las siguientes:

---

*“Mantened la regularidad del trabajo y el estudio. Tened bien presente que es el **trabajo diario y constante a lo largo de todo el semestre que os permitirá alcanzar con facilidad y garantías de éxito todos los objetivos de la asignatura**”.*

---

*“Sed sinceros en vuestras disponibilidades. Tened en cuenta que cuando el grupo está comprometido es posible adaptarse a cualquier circunstancia ¡que pueda planificarse con tiempo!”*

---

*“Es importante que desde el primer momento **os organicéis y planifiquéis a nivel individual para dejar un tiempo diario a nuestra asignatura** que os permita ir trabajando los materiales y realizar las actividades adecuadamente. Tomando como guía los elementos de referencia que iremos explicando en el Tablón y todos los elementos que encontraréis en el Aula, es **vuestro trabajo personal de cada día** lo que os dará las máximas posibilidades de entrar en la dinámica de la asignatura y sacarle el máximo provecho”.*

---

#### 1.1.4. Qué elementos considerar en el proceso de *feedback*

El proceso de *feedback* de estas actividades se encuentra supeditado al planteamiento que se realiza de las mismas, es decir, si se vincula al contenido de la asignatura o al trabajo en grupo. En relación a este último, consideramos tan sólo los siguientes elementos que pueden ser valorados en este proceso:

- Las **actitudes** mostradas.
- Grado de **claridad y concreción** en la información compartida.
- Otros elementos que se consideren relevantes para la formación del grupo.

### 1.2. Formación del grupo

El proceso de formación del grupo hace referencia al **momento de configuración** del mismo. Así como las actividades realizadas durante la fase previa tienden a desarrollarse en un período de tiempo relativamente extenso, es importante que la formación del grupo sea **dinámica y rápida**, teniendo en cuenta que los estudiantes conocen la información básica de sus compañeros y han seleccionado o anticipado con los que les gustaría formar equipo. Cabe destacar que:

- Es un momento que genera inseguridad e incertidumbre en los estudiantes.
- La agilidad de formación del grupo promueve una dinámica fluida y una mayor disponibilidad de tiempo para abordar la etapa inicial del trabajo en grupo.
- Los estudiantes más participativos tienden a configurar el grupo entre las 24 y 48 horas a partir de la indicación del docente.

#### 1.2.1. Propuesta de actividades

Teniendo en cuenta la naturaleza de esta etapa, más que actividades se plantean acciones orientadas a la **configuración del grupo** a través de indicaciones concretas.

Por ejemplo, cuando los estudiantes han acordado crear el equipo, se puede solicitar de manera explícita la **confirmación de los componentes** que forman parte del mismo. Éste deviene el primer documento enviado como grupo y puede contener otros elementos que los estudiantes quieran destacar del proceso de formación.

La explicitación de los participantes facilita agilizar el proceso de creación del grupo, esto es, las gestiones necesarias para proporcionar el entorno de trabajo de cada equipo.

#### 1.2.2. Qué observar

El objetivo de la observación durante la formación de los grupos es determinar qué estudiantes se agrupan de manera **espontánea** y cuáles adoptan un papel **pasivo**. Como

advierte un docente los grupos que se crean “de manera espontánea, pero siguiendo todo el proceso a lo largo de la asignatura suelen funcionar más”.

En esta línea se pueden considerar los siguientes aspectos de la dinámica de formación del grupo:

- **Agilidad de formación.** Los docentes coinciden en que “los primeros grupos son los que suelen funcionar mejor. Mejor en todos los sentidos, no sólo en el sentido del trabajo, sino también en el sentido de relacionarse entre ellos”. Concretamente, en una aula donde se forman alrededor de 15 grupos, un docente apunta que las dinámicas más exitosas “serían los primeros grupos, 1, 2, 3, 4... el 5 y el 6 puede haber un descenso y después el 7 y el 8”. No obstante, otro docente advierte que “Algunos grupos empiezan con más empuje que otros. Sin embargo, no es un condicionante definitivo. Pero “quien bien empieza, bien acaba”: ganan tiempo y el tiempo es importante en este caso porque hablamos de un semestre”.
- **Afinidades localizadas entre los miembros,** es decir, aquellos puntos comunes que los estudiantes hacen explícitos para configurar el equipo. En todos los casos éste es un elemento clave de la identidad grupal.
- **Estilo de comunicación** y, concretamente, las expresiones sociales que puedan ir surgiendo en este proceso: mensajes de motivación o valoración de los miembros, petición y ofrecimiento de ayuda, fomentar la colaboración, etc.
- **Dinámica de formación,** asociada a las estrategias utilizadas, es decir, el proceso de configuración en sí mismo.
- **Coincidencias de más de 5 personas** que han manifestado su interés en formar grupo, ya sea en relación a un tema concreto o por otras afinidades localizadas. Si bien cuando se trata de estudiantes implicados esta situación no deviene conflictiva puede conllevar un retraso importante en la formación y, por tanto, en el inicio de la actividad colaborativa.
- **Analizar las posibles causas que llevan a los estudiantes a no implicarse en este proceso:** bajo grado de implicación, no haberse conectado al aula en los días anteriores, etc.
- En el caso de plantear actividades previas a la formación que conlleven una primera división de la totalidad de los participantes del aula, es importante permanecer atento a aquéllos que deciden **cambiar de un espacio a otro**, reparando tanto en los motivos de este cambio como en la actitud adoptada para la formación del grupo, es decir, la predisposición mostrada e implicación activa en este proceso. Cabe remarcar que en estos casos el conocimiento entre ellos se reduce a la información personal compartida al inicio del proceso.

### 1.2.3. Cómo intervenir

La intervención durante la configuración del grupo se orienta a dos finalidades principales: **guiar** el proceso y **dinamizar** la formación del grupo. Los principales elementos asociados a cada acción docente se abordan a continuación.

### Guiar el proceso de formación del grupo

La guía en el proceso de formación hace referencia a aquellas **indicaciones o comentarios** que se realizan previamente o durante la configuración del grupo para facilitar este proceso. A continuación se destacan algunos elementos relevantes:

- **Remarcar los aspectos clave** de cara a seleccionar a los compañeros del grupo. Como señala una docente:

---

*“Sobre todo, tened en cuenta algunas de las variables que determinan el éxito de los equipos virtuales, como son:*

- Una **cierta afinidad** entre los miembros (no sólo a nivel de simpatía, siempre importante, sino sobre todo en cuanto a intereses similares respecto al tema a desarrollar en el Proyecto, estrategias de trabajo comunes, forma de entender la colaboración grupal, disponibilidades complementarias, complementariedad en cuanto a conocimientos y dominio de los programas informáticos, etc.)
  - Las **aptitudes y actitudes** de los miembros del grupo, disponibilidades complementarias, conocimientos complementarios, etc.”
- 

- Motivar la **formación espontánea de grupos y la agilidad del proceso**. La iniciativa y actividad de los estudiantes en la formación del grupo es especialmente importante para dinamizar a los estudiantes con disponibilidad reducida, baja predisposición o estudiantes que participan en diferentes espacios durante este proceso. Algunos ejemplos en esta línea son los siguientes:

---

*“Siempre es mejor que elijáis los compañeros de grupo entre vosotros que que os agrupe yo”.*

---

*“Cuanto antes forméis los grupos tendréis más tiempo y posibilidades de interactuar entre los miembros, establecer canales de comunicación adecuados y, en definitiva, conoceros mejor y establecer una buena dinámica colaborativa”.*

---

*“Aprovecho para insistir en que formar grupo (ya pesar de no ser imprescindible ya que todo el mundo será asignado a un grupo!) es importante para empezar el proyecto con buen empuje. Seguid, pues, con la negociación de los grupos hasta finalizar el plazo establecido. Vuestra participación en este proceso, pese a no llegar a formar grupo, será un indicio a tener en cuenta por el consultor a la hora de formar grupo con los estudiantes sin asignación”.*

---

- Tranquilizar a los estudiantes durante el proceso, aclarando que **todos formarán parte** de un grupo. En palabras de un docente:

---

*“No os preocupéis, ya que todo el mundo al final estará integrado en un grupo”.*

---

### Dinamizar el proceso de formación del grupo

La dinamización del proceso, es decir, aquellas acciones destinadas a facilitar la configuración de los equipos devienen claves para fomentar la **agilidad** de este proceso y garantizar la **organización** de las contribuciones. El planteamiento de este proceso puede variar en función del grado de experiencia, siendo menos dirigido a medida que se avanza en la titulación. En todo caso, es recomendable estructurar este proceso.

Algunas **estrategias de dinamización** del proceso de formación del grupo son las siguientes:

- **Organizar el espacio de formación** mediante diferentes carpetas. Algunas propuestas en esta línea son las siguientes:

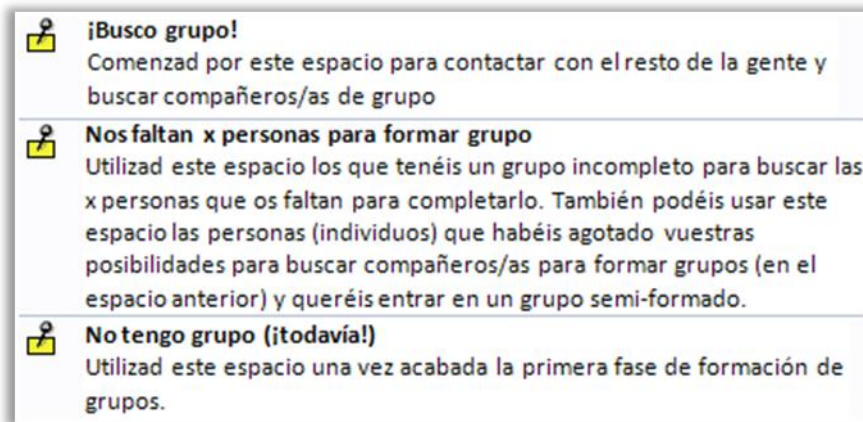


Imagen 11.1. Estrategias de dinamización para la configuración de los grupos.

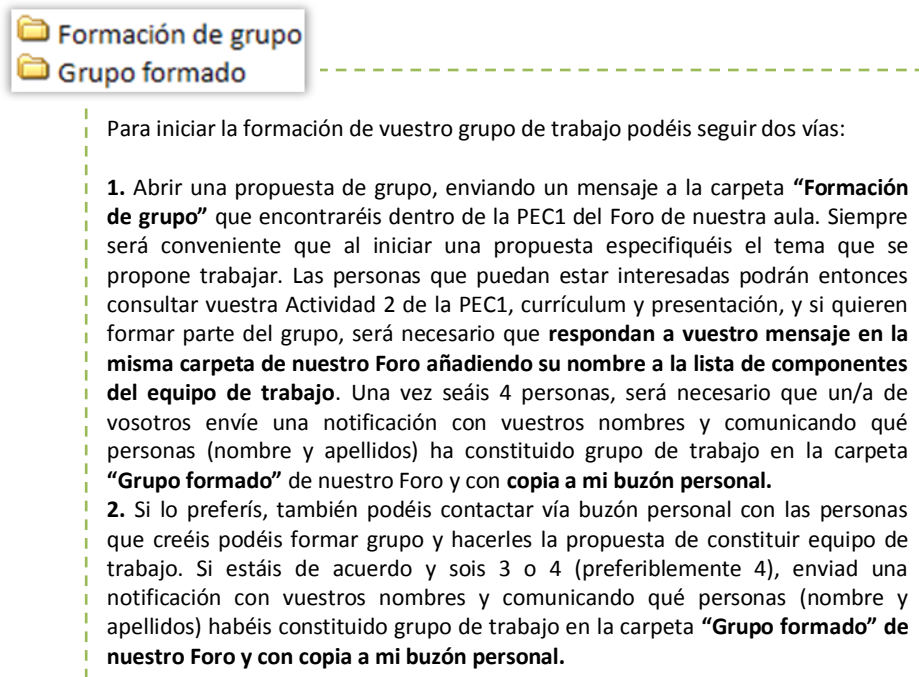


Imagen 11.2. Estrategias de dinamización para la configuración de los grupos (II).

Como se desprende del último ejemplo, también se puede favorecer que los estudiantes se pongan en contacto mediante **herramientas de uso privado**.

En función del objetivo del trabajo en grupo y el volumen de estudiantes del aula, la configuración de estas carpetas puede realizarse en función de intereses mostrados por determinados temas, disponibilidad, horarios de conexión, etc.

- Indicar mediante **marcadores o etiquetas** los grupos ya formados y los que se encuentran en formación. Así lo refleja un docente:

---

*“Cuando seáis 4, marcaré vuestros nombres con una **bola verde**, señal de **GRUPO COMPLETO**, por tanto, será conveniente que **nadie responda ya a esa propuesta**.*

*Los mensajes con **bola amarilla** corresponden a grupos aún **incompletos**, y por tanto, a los que **aún se puede añadir alguien**.*

*IMPORTANTE: **no respondáis a más de una propuesta de grupo**, pues en el momento que enviáis un mensaje contamos con vosotros para aquel grupo (excepto si ya está completo)”.*

---

- Facilitar una **tabla** con los grupos formados y aquellos estudiantes que permanecen disponibles para la configuración de un nuevo grupo. Si bien generalmente es el docente quien realiza esta tarea, se puede fomentar que sean los propios estudiantes quienes gestionen este proceso. Un docente escribe:

---

*“Para facilitaros la formación de los últimos grupos, os presento la lista de estudiantes que todavía no están asignados a ningún grupo. Poneos en contacto entre vosotros (enviándoos algún mensaje a vuestros buzones o bien mediante el foro) para que pronto se puedan formar nuevos grupos. Todavía estáis a tiempo de formarlos”.*

---

- Fomentar la **agilidad del proceso**. En esta línea, se destacan las siguientes indicaciones:
  - Proponer un grupo al que se añadan otras personas. Como advierte un docente:

---

*“Incluso, en cuanto tengáis un grupo a medio formar (por ejemplo con dos miembros) podéis explicitarlo en la carpeta “Propuestas grupos” del foro para que otros compañeros/as puedan sumarse”.*

---

- Animar a los estudiantes a escribir personalmente a aquella o aquellas personas con quienes establecen mayor afinidad o hacer referencias directas a otros estudiantes, por ejemplo: *“había pensado en Ana Sánchez y en Gloria Toló”*, remarcando el motivo de la elección.
  - Sobre todo en el caso de estudiantes que muestran una actitud pasiva, el docente puede enfatizar algunos elementos como las características de los miembros o tema elegido para facilitar y fomentar que sean los estudiantes quienes se agrupen.
- **Agrupar a los estudiantes que no se han implicado activamente en este proceso.** Algunos elementos que el docente puede tener en cuenta en esta línea son los siguientes:
  - Frecuencia de conexión
  - Interés mostrado
  - Motivación para matricularse en la universidad y cursar los estudios concretos
  - Ritmo de trabajo previsto
  - Afinidades localizadas entre los estudiantes: situación personal, interés por el tema a tratar, disponibilidades para facilitar posibles encuentros síncronos, etc.
  - Predisposición para el trabajo en grupo
  - Experiencias previas vividas y expectativas del proceso de trabajo en grupo
  - Conocimientos previos del contenido cuando el grado de dificultad es importante
  - Grado de exigencia

- Conocimientos de las TIC
- Actitud mostrada y tipo de participación
- **Cuando** los estudiantes cambian de un espacio a otro en la realización de las actividades previas, se puede animar a estos estudiantes a explicitar el motivo de esta decisión y revisar las contribuciones de los compañeros.

#### 1.2.4. Qué elementos considerar en el proceso de *feedback*

Teniendo en cuenta que en este caso no consideramos actividades, algunos elementos valorables en torno a la formación del grupo son los siguientes:

- **Agilidad de formación.** Este hecho es especialmente remarcable en el caso de los primeros grupos formados. Asimismo, en los siguientes, se puede valorar la iniciativa mostrada en la medida que no han requerido ayuda externa.
- **Proceso de formación,** focalizando en elementos relevantes para la dimensión social: actitudes mostradas, estilo de comunicación, afinidades localizadas entre los miembros, etc.

## 2. Consolidación

La etapa de consolidación **comienza** cuando los estudiantes acceden al entorno destinado para iniciar las actividades propuestas en la asignatura. Es importante que esta etapa **comience lo antes posible** a partir de la constitución del grupo. Un docente señala en este sentido: *“que empiecen a trabajar pronto hace que puedan trabajar de forma más relajada que si se esperan al último momento porque entonces es siempre la dinámica de trabajo: esperar a último momento para hacer todo”*. Otro docente añade *“Los que empiezan con más empuje y se organizan pronto tienen más posibilidades de hacer un buen proyecto”*.

Aunque en la etapa de formación del grupo los miembros han iniciado el proceso de acercamiento personal e intuido las actitudes y características principales de los compañeros, la sensación de **incertidumbre continúa estando presente**, tanto en relación al proceso como a la implicación de los miembros. Asimismo, produce cierta ansiedad o impaciencia en los estudiantes. Una docente evidencia este hecho cuando afirma *“hay grupos que son muy impacientes y que aún no les has enviado un mensaje al espacio de grupo y ya te están diciendo “oye, ¿ya se puede empezar?” O que ya has creado los grupos y no has enviado el mensaje, porque a veces tienes los grupos creados y no has puesto un mensaje de bienvenida, y ya han intervenido”*.

Atendiendo a esta situación, la fase de **consolidación deviene clave para el desarrollo de la dinámica**, teniendo en cuenta que:

- Los estudiantes tantean la **disponibilidad y participación** de los compañeros además de intuir cómo trabajan. Una docente argumenta que al inicio del proceso: *“Tienen muchas dudas a la hora de trabajar en el grupo: “no los conozco”, “a lo mejor yo haré todo el trabajo y los otros no harán nada”, “se aprovecharán”, etc.”*. Este momento es fundamental para la configuración de la dimensión social.



- Es el momento en el cual se sientan las **bases de la colaboración** respecto a la organización y procedimiento para desarrollar la dinámica. Asimismo, comienzan a configurar el ambiente del grupo y el sentimiento de pertenencia al mismo (Lomicka y Lord, 2007).
- En el caso de estudiantes novicios, el inicio del proceso es un momento especialmente complejo puesto que, de acuerdo con Harasim *et al.* (2000), las obligaciones que implica el aprendizaje en grupo pueden **no** resultar **familiares ni cómodas** al principio.

En consecuencia, durante estas fases la observación e intervención del docente devienen claves para el desarrollo de la dinámica.

## 2.1. Propuesta de actividades

Además de las estrategias generales que utilizan el docente y los estudiantes para configurar la dimensión social (por ejemplo, las que recogíamos en el apartado *Contextualizar* de Aragon, 2003), se pueden plantear durante el transcurso del trabajo en grupo algunas actividades que fomenten dicha dimensión. Esto es especialmente importante al inicio del proceso, en el cual los grupos comienzan a construir la dinámica común.

Algunas propuestas en esta línea son las siguientes: a) Realizar una actividad inicial de carácter informal; y b) Elaborar unos **acuerdos** o reglamento de funcionamiento del grupo y concretar y definir la **planificación** del proceso. Las dos últimas propuestas pueden realizarse consecutivamente (tal y como las presentamos o invirtiendo el orden) o de manera paralela cuando se trata de grupos cuyos estudiantes son **expertos** o cuyo **dominio del entorno tecnológico** es elevado.

### a) Realizar una actividad inicial de carácter informal

Como señala Garrison (2006), en el diseño de la propuesta docente es importante incluir situaciones donde los estudiantes tengan la oportunidad de interactuar formal e informalmente. En este sentido, se pone de manifiesto la necesidad de incluir actividades para romper el hielo (Brindley *et al.*, 2009; Chapman *et al.*, 2005; Garrison, 2006; Guitert *et al.*, 2002) y favorecer el surgimiento de aspectos asociados a la dimensión social desde el inicio del proceso. Efectivamente, como apunta Garrison (2006), en un entorno virtual la comunicación asociada a la presencia social es menos frecuente y más deliberada e intencional que en los contextos cara a cara por lo que es necesario planificarla en la propuesta docente y dedicar un tiempo específico.

De acuerdo con estas consideraciones, se puede proponer a los estudiantes una actividad que consista en **localizar un identificador de equipo**, es decir, consensuar un **nombre** o un **rasgo que los identifique**, ya sea una imagen, un vídeo o cualquier elemento que consideren oportuno. Es importante, no obstante, que el docente pueda dirigirse al grupo mediante este rasgo de identidad grupal. Esta actividad actúa como **dinamizador** de la dinámica, estableciendo los primeros contactos y poniendo en práctica estrategias de negociación de manera asíncrona. Asimismo, favorece la percepción del entorno social, aspecto clave en el caso de estudiantes novicios.

En algunos grupos se observa que los estudiantes comparten de manera espontánea una **presentación individual más personalizada e informal** que la propuesta por el docente para la formación del grupo. De manera similar y asociado al uso del wiki, Deumal y Gil (2009) proponen crear un apartado cuyo título es “El Grupo” que contenga una página personal para cada integrante con los siguientes datos: la foto; ¿quién soy? (datos personales); aficiones u otros elementos de interés; algunas fotos propias que se quieran compartir; y una web de interés personal. Estas propuestas pueden ser especialmente relevantes en el caso de estudiantes que no han interactuado previamente a la formación del grupo o en grupos que han requerido intervención docente para su formación.

En otros casos configuran una **presentación del grupo** que incluye los elementos básicos identificados en el proceso de creación del equipo: componentes, elementos comunes y dinámica de formación. Se puede animar a los grupos a realizar esta presentación y compartirla en el espacio general del aula.

*"Spaidiafan se ha constituido por cuatro miembros pertenecientes al entorno de la comunidad de estudiantes de Psicología de la UOC.*

*Todos somos trabajadores, tenemos obligaciones familiares y estamos cursando más asignaturas. Estos hechos serán determinantes a la hora de marcar la línea de trabajo del grupo, sobre todo la metodología.*

*Aunque por proximidad geográfica sería posible hacer encuentros presenciales, en principio preferimos encontrarnos en el espacio virtual, en concepto de comunicaciones asíncronas, que nos dejaría más margen a la hora de hacer cada uno con su tiempo lo que más provechoso considere, respetando los acuerdos iniciales que se establecen de mutuo acuerdo.*

*Las afinidades para formar grupo han sido la proximidad de las ideas expuestas en el Debate TIC, así como en la carpeta "Disponibilidades y Tema" y las diferentes inserciones curriculares de los componentes. Todos éstos, recursos de la asignatura".*

En cualquier caso, se trata de actividades introductorias enfocadas a configurar la dinámica del grupo pero no son consideradas parte del objetivo académico.

## b) Acuerdos o reglamento interno del grupo y planificación

Además de las actividades de carácter informal, en un trabajo colaborativo de larga duración es importante considerar la realización de actividades orientadas a **configurar la dinámica grupal y fomentar la cohesión** desde el inicio del proceso. En esta línea, destacamos la elaboración de unos acuerdos o reglamento del grupo y la planificación.

En el primer caso, funcionan como normativa interna (Guitert *et al.*, 2002) e incluyen algunos elementos vinculados a las **decisiones de procedimiento** (organización, roles o responsabilidades, etc.) para desarrollar el trabajo común. La Tabla 11.2 recoge una propuesta genérica de los elementos que pueden ser contemplados en su elaboración. Aunque como argumenta un estudiante respecto al contenido de la normativa interna “*muchas cosas parecen triviales como que haya respeto entre nosotros o que todo el mundo trabaje lo mismo*”, el establecimiento de unas pautas o normas de comunicación e interacción entre los miembros se valora muy positivamente tanto por los estudiantes como por los docentes. Un miembro de un grupo puntualiza en este aspecto que “*cuanto más numeroso sea el grupo, más importancia tienen*”.

CATEGORÍA	CONTENIDO
<b>Comunicación en el grupo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regularidad: frecuencia de conexión y frecuencia de respuesta al espacio de grupo para realizar el seguimiento de la actividad.</li> <li>• Pautas para la comunicación escrita: longitud de mensajes, contenido, uso de recursos para resaltar aspectos del texto, función del uso de signos de puntuación, etc. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respecto a los canales de comunicación: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para qué se utilizará</li> <li>• Cómo se utilizará</li> <li>• Cuándo se utilizará</li> </ul> </li> <li>• Cómo garantizar una comunicación abierta.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Estrategias de organización del grupo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización de los diferentes espacios: carpetas del repositorio de ficheros, páginas del wiki, hilos de conversación del foro, etc.</li> <li>• Sistema de intercambio de información: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respecto a las herramientas: repositorio de archivos (proceso de versionado de ficheros, aviso y nomenclatura) y wiki.</li> <li>• Respecto al <i>software</i>: qué programa y versión utilizarán.</li> </ul> </li> <li>• Procedimiento para garantizar la transparencia, tanto en la interacción y el intercambio de información como en la comunicación con el docente.</li> <li>• Decisiones para facilitar la toma de decisiones: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer un margen tiempo para consensuar los diferentes temas expuestos a debate.</li> <li>• Concretar el procedimiento de actuación cuando algún miembro del equipo no ha respondido en el periodo establecido.</li> <li>• Cómo proceder cuando no se llega a un consenso en el tiempo establecido.</li> </ul> </li> <li>• Reparto de tareas en función de la disponibilidad de cada miembro del equipo, habilidades, preferencias, intereses, etc.</li> <li>• Distribución de roles, definición de las tareas asignadas, por quién será ejercido, cómo rotarán a los largo del proceso y en qué casos cualquier miembro del grupo podrá ejercer el rol de otro miembro.</li> <li>• Respecto a las entregas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuándo se decide entregar la actividad. En el caso de decidir entregar la actividad antes de la fecha indicada por el docente, señalar en qué casos se podrá adelantar o atrasar la fecha acordada por el grupo.</li> <li>• Cómo actuar: procedimiento para la entrega.</li> <li>• Cómo abordar posibles problemas en estos momentos: algún miembro no cumple la planificación, el día de entrega no se cuenta con las opiniones de todos los miembros, etc.</li> <li>• Establecer una plantilla o formato básico a seguir en todos los documentos.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Dinamización y colaboración en el grupo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cómo dinamizar el inicio de cada actividad.</li> <li>• Procedimiento para informar de las ausencias (previstas y no previstas) a los otros miembros y procedimiento de actuación en el caso de no tener noticias de algún miembro a partir de la frecuencia de conexión establecida.</li> <li>• Procedimiento para gestionar problemas de acceso al entorno del grupo o al Campus Virtual (tanto individual como grupalmente en función del tiempo disponible –inicio de actividad o entrega-).</li> <li>• Cómo fomentar la participación cuando los miembros no se involucran en el proceso: acciones preventivas e intervención.</li> <li>• Cómo proceder en el caso de abandono de algún miembro: medidas de prevención, cómo debe actuar la persona que abandona, cómo debe actuar el grupo, cómo facilitar la reorganización de la dinámica, etc.</li> <li>• Cómo actuar en casos de urgencia o problemas.</li> <li>• Cómo favorecer un buen clima de trabajo y un espíritu de grupo.</li> <li>• Cómo fomentar y facilitar el intercambio entre los miembros: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cómo fomentar el intercambio de opiniones o valoración de las aportaciones de los compañeros sin que suponga demasiado tiempo.</li> <li>• Cómo se fomentará el conocimiento de lo que cada miembro está haciendo y cómo lo está llevando a cabo.</li> <li>• Procedimiento para compartir dudas, problemas, etc.</li> </ul> </li> </ul>

Tabla 11.2. Propuestas para la creación de Acuerdos, normativa o reglamento del grupo.

En el segundo caso, se trata de sintetizar en una tabla o recurso visual los **contenidos de la asignatura de forma temporizada** a partir de las disposiciones individuales de los miembros

(Guitert *et al.*, 2002). La Tabla 11.3 recoge algunos aspectos que pueden ser considerados para la planificación del grupo. Todos los estudiantes y docentes ponen de manifiesto la necesidad de planificar el trabajo grupal desde el inicio para garantizar la efectividad del proceso en el entorno virtual.

CATEGORÍA	CONTENIDO
<b>Asociado a las actividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qué actividades se han de desarrollar en función de los enunciados de la asignatura: objetivo, características y fechas de entrega.</li> <li>• Respecto al contenido:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir las tareas y acciones concretas asociadas (lecturas, búsquedas, etc.)</li> <li>• Tiempo global requerido para su realización.</li> <li>• Fecha de inicio y finalización de cada tarea.</li> <li>• Persona o personas responsables.</li> <li>• Herramientas, materiales o recursos asociados.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Asociado al proceso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consensuar un período de tiempo tras la entrega de las actividades para dedicar a otras asignaturas, vida personal, etc.</li> <li>• Período de tiempo estipulado para debatir, rehacer y unificar el trabajo de todos previamente a la entrega.</li> <li>• Objetivos a corto plazo asociados a los procedimientos propios de elaboración de cada actividad.</li> <li>• Decisiones tomadas en función del desarrollo de las actividades.</li> <li>• Reservar un período de tiempo para reflexionar en torno a la dinámica.</li> </ul>
<b>Asociado a los miembros</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Franjas de conexión (mañana, tarde o noche) y días semanales de disponibilidad o indisponibilidad.</li> <li>• Períodos de tiempo de indisponibilidad de los miembros (vacaciones, viajes de trabajo, etc.)</li> <li>• Plazos de entrega de actividades de otras asignaturas.</li> </ul>

**Tabla 11.3.** *Propuestas para la elaboración de la Planificación del grupo.*

Como hemos evidenciado en el transcurso de la investigación, la realización de estas actividades presenta importantes implicaciones en la configuración de la dimensión social de los grupos. En concreto, destacamos las siguientes:

- Promueve el **conocimiento** entre los miembros y fomenta el surgimiento de aspectos asociados a la dimensión social: ritmo de trabajo, actitud, motivación, temas personales, etc. En esta línea, además de los elementos que señalamos en las Tablas 11.2 y 11.3, la realización de la normativa y planificación parte de un tono distendido en la medida que no se trata de actividades orientadas al contenido sino a configurar la dinámica.
- Ayuda a **disipar la incertidumbre** inicial en torno al compromiso de los miembros y, en el caso de los estudiantes novicios, respecto a la metodología de trabajo en grupo. Asimismo, fomenta la implicación durante el proceso respecto a la frecuencia de conexión (mediante el establecimiento de plazos para compartir el trabajo individual) y respecto a la participación (a través de la estructuración o delimitación clara del procedimiento de trabajo).
- Motiva a los estudiantes a **anticipar** los posibles problemas que puedan surgir y debatir los elementos clave asociados al trabajo en grupo y la dimensión social a la vez que deviene un instrumento de **prevención de malentendidos, conflictos y retrasos** (Gibson y Manuel, 2003).
- Contribuye a **organizar** el trabajo además de conocer en qué trabajan los compañeros y cómo lo hacen.

- Favorece una **dinámica ágil** en el intercambio entre los integrantes del equipo (Guitert *et al.*, 2002).
- Su elaboración y seguimiento fomenta un **ambiente** relajado y el surgimiento de **aspectos sociales**, garantizando la flexibilidad en el proceso.

## 2.2. Qué observar

Además de los elementos asociados a las actividades realizadas durante esta etapa es importante observar otros factores clave que tienen lugar durante este período. Como afirma un docente, en un trabajo en grupo cuya duración es de 12 semanas, *“en un par de semanas, tres semanas tienes una idea muy clara de cómo funciona el grupo y también de las personas que llevan la voz cantante, las personas que trabajan y aquellos que no aparecen”*. En consecuencia, la **observación de la dinámica** al inicio del proceso así como las características mostradas por los estudiantes es clave para detectar posibles conflictos. En concreto, destacamos los siguientes elementos que pueden ser tenidos en consideración durante esta etapa a fin de intuir el desarrollo de la dinámica y proporcionar elementos de intervención:

- **Motivación, entusiasmo y actitud** mostrados por los miembros en relación al trabajo en grupo o el tema a tratar. Esto es especialmente importante para prevenir conflictos posteriores. Además de situaciones de intolerancia o intransigencia, los docentes destacan casos de estudiantes cuyo nivel de exigencia es muy alto y en los que uno de los miembros adopta el rol de líder, imponiéndose sobre sus compañeros. Es importante tener en cuenta que, sobre todo en el caso de estudiantes que crean fricciones entre los miembros, las repercusiones en los procesos de aprendizaje grupal e individual son directas. Una docente comenta en torno a esta situación: *“Alguna vez, un estudiante me ha escrito diciendo que no quería trabajar en aquel grupo o que, bueno, que tenía problemas o que haría lo mínimo porque no se entienden, ¿no?”* Una estudiante evidencia esta situación al relatar una experiencia similar: *“ese trabajo es que... no había manera de ponerme a hacerlo porque es que sabía: ponga lo que ponga, a ésta le va a sentar mal o no le va a gustar o no sé qué... y me costó hacer este trabajo muchísimo”*.
- Manifestaciones asociadas a la relación entre la **dimensión social** y el **proceso de aprendizaje**: acompañamiento, motivación, interacción, participación, etc.
- Cómo configuran el **ambiente** de trabajo y refuerzan el **sentimiento** de grupo a través de la participación de los miembros y el estilo de comunicación. Esto es especialmente importante para poder **superar con éxito los problemas** que puedan encontrar en el transcurso del trabajo; concretamente, los estudiantes valoran muy positivamente este hecho cuando se trata de asignaturas cuyo grado de **dificultad es elevado**, teniendo en cuenta que cuando los estudiantes se sienten parte de éste y existe una buena relación entre ellos los estudiantes invierten esfuerzos y tiempo en cohesionar al grupo a fin de continuar juntos hacia adelante. De lo contrario, es decir, cuando se deja de lado la cohesión grupal en la etapa de consolidación se dificulta la superación de obstáculos durante el proceso y el riesgo de abandono aumenta.
- **Uso y finalidad de las expresiones sociales**, siendo fomentar la colaboración, la petición u ofrecimiento de ayuda, facilitar la colaboración y la motivación, ánimo o felicitaciones las más relevantes al inicio del proceso. Cabe remarcar asimismo las

expresiones cuyo objetivo es mostrar **iniciativa** en la elaboración de estas actividades como indicador de la predisposición de los miembros a colaborar. También es importante la **valoración** de las propuestas de los miembros.

- Manifestaciones de **identidad grupal**, ya sea en los documentos entregados (portada, pies de página, cabeceras, referencias explícitas, etc.) o en sus mensajes a través de los usos asociados. De hecho, es en las fases iniciales cuando este indicador adquiere mayor importancia, siendo menos necesario a medida que se consolida la dinámica grupal.
- **Implicación** de todos los miembros en la elaboración de las actividades. Es importante incidir en el compromiso mostrado por los miembros, teniendo en cuenta que, como argumenta un estudiante, *“por mucho que te motiven y por mucho que haya buen rollo el trabajo también tiene que seguir detrás y tiene que ser serio y disciplinado. Si tú haces un planning por mucho que te vayas motivando si no lo respetas la dinámica del grupo no va tan bien”*. En este aspecto son indicadores las expresiones asociadas a **mostrar agradecimiento** por la implicación de los compañeros en las actividades y otras relacionadas con su **satisfacción** con el desarrollo de la dinámica.
- Proceso de **elaboración de las actividades**, es decir, cómo las resuelven. En este aspecto es importante tener en cuenta que, como argumenta un docente, *“un trabajo individual muy elaborado corta la participación del grupo”*.

### 2.3. Cómo intervenir

Como se recoge en un material en torno a cómo trabajar en grupo virtualmente en referencia a la etapa de consolidación, “si estos pasos iniciales se van haciendo correctamente favorece la posterior dinámica de trabajo, ya que tratándose de un entorno virtual existe una necesidad superior de que todos los procesos estén debidamente planificados y organizados. Las decisiones, los cambios, etc. se producen de forma más lenta por el contacto entre los miembros es menos espontáneo. Cuanto más organizado y planificado esté el equipo y el trabajo desde el principio, será más fácil que la evolución de la actividad sea ágil y que el proceso de construcción de conocimiento en equipo sea mucho más enriquecedor” (Guitert y Giménez, 2004). Atendiendo a este hecho **el rol del docente deviene clave** para garantizar que el grupo comienza la dinámica con una organización y planificación correctas y adaptadas a las necesidades reales de los miembros. En esta línea, se identifican dos momentos claves de su acción durante la etapa de consolidación: al iniciar la etapa y durante su desarrollo. Los principales aspectos asociados se tratan a continuación.

#### a) Al iniciar la etapa

El docente interviene activamente cuando los estudiantes acceden por primera vez al entorno del grupo. Algunos elementos o acciones relevantes son las siguientes:

- Dar **acceso** a los estudiantes al entorno del grupo, el cual es positivo que tenga lugar tan pronto como sea posible, informando claramente de su ubicación.

- Animar a los estudiantes a **entrar en el entorno** de grupo para evidenciar su implicación y comenzar a organizar la dinámica con tiempo. De esta manera se fomenta un ambiente distendido desde el inicio; esto es especialmente importante en el caso de grupos artificiales o en los cuales se prevé una falta de implicación. Un docente lo indica de la siguiente manera:

---

*“Comprobad que vuestro espacio de grupo se ha creado y estáis todos los miembros”.*

---

- **Dar la bienvenida** (Aragon, 2003) desde el entorno del grupo, redactando tantos mensajes como equipos se hayan creado. Algunos aspectos que se pueden considerar en este mensaje o en los primeros mensajes de seguimiento son los siguientes:
  - Remarcar que se trata de un **entorno de trabajo**, por lo que la interacción se ha de orientar a la elaboración de las actividades. Esto no impide que no puedan darse momentos de distensión durante el proceso. Evidenciar que el objetivo común es elaborar el trabajo es importante para prevenir conflictos de carácter personal y un exceso de comunicación informal. Como remarca la siguiente docente, es necesario ser conscientes que la personalización deviene un detrimento para el objetivo común: *“Otros grupos que “esto que tú has dicho, eres un manipulador, porque no sé qué, no sé cuantos” y dices “ostras, ya hemos caído” (...) A veces hacen que el trabajo se vea sin sentido porque no hay manera de salir adelante y entonces se encierran en una discusión que se hace eterna, que no hay nadie que decida y tú tienes que participar. Te piden además que tomes parte. Es una manera infantil, ¿no?, De decir: “quién tiene razón, ¿éste o yo?” En lugar de decir: “no, no, estamos hablando del trabajo y aquí interesa el trabajo”. Esta personalización a veces de las cosas en lugar de tener presente que el objetivo es el trabajo que hacemos en común es lo que marca una diferencia sustancial”.*
  - Explicitar las **herramientas disponibles** para el desarrollo del trabajo así como las principales funciones de cada una en relación a los aspectos sociales.
  - Remarcar que la **participación activa** es clave para desarrollar el proceso con éxito. En esta línea y de acuerdo con Harasim *et al.* (2000) es importante aclarar la participación que se espera de ellos, es decir, los elementos básicos para que la colaboración pueda avanzar: actitudes básicas (implicación, respecto, responsabilidad, etc.) y frecuencia de conexión. En relación a la frecuencia de conexión, especialmente en el caso de estudiantes novicios es importante remarcar que el trabajo en grupo virtual requiere una **conexión frecuente**, si bien ésta varía en función del momento del proceso que atraviesan. La constancia en el proceso garantiza la flexibilidad del aprendizaje, asegura la implicación de todos los miembros o alerta de posibles problemas, previene retrasos en el desarrollo de la actividad y fomenta la creación de un ambiente informal, distendido y cercano.
  - Enfatizar la importancia de la **capacidad de colaboración y negociación**, es decir, que no se trata de tener razón ni de ofrecer la mejor propuesta, sino construir un trabajo que sea reflejo de la participación y aportación de todos los miembros. Para ello es importante utilizar un estilo de **comunicación abierta**, partiendo de una actitud receptiva y dialogante y el respeto y la valoración de las aportaciones de los miembros. De lo contrario se pueden generar conflictos, derivar en el

abandono de miembros o en la disolución del grupo. En esta línea, es importante estimular a los estudiantes para que digan algo positivo sobre una contribución determinada antes de criticarla, además de sugerir maneras de corregir el error señalado (Harasim *et al.*, 2000). Asimismo, es necesario *“explicar siempre las cosas y cuando uno no estaba de acuerdo explicar el por qué”*.

- Dejar claras las **normas de la ciberetiqueta** (la etiqueta de las comunicaciones y la interacción social en la red) y actuando como modelo de conducta educada y considerada (Harasim *et al.*, 2000). Esto es clave para evitar malentendidos o tensiones en el grupo. Siguiendo las consideraciones de Harasim *et al.* (2000) es importante:
  - Partir de un tono positivo y escribir mensajes correctos. Como argumenta un docente: *“Tenemos que hacerles ver que el lenguaje que se debe utilizar es un lenguaje correcto en la medida de lo posible. Intentar evitar malentendidos a veces o frases incompletas o con incorrecciones incluso ortográficas”*.
  - Evitar mayúsculas, las cuales se interpretan en el entorno virtual como una agresión o grito.
  - Releer los mensajes antes de enviarlos a fin de asegurar que no dan lugar a malentendidos. Así lo evidencia una estudiante: *“Intentaba sobretodo pues antes de enviar un mensaje leerlo y... vigilar que no pudiera malinterpretarse nada. Porque lo escribes sin mala intención y a veces puede causar problemas”*. En este sentido es importante ayudar a interpretar el objetivo del mensaje mediante signos de comunicación no verbal (emoticones y paralenguaje) o utilizar expresiones para enfatizar el discurso, los cuales aportan informalidad a la vez que sirven de refuerzo de la dinámica.
  - Utilizar emoticones para minimizar la aspereza o seriedad de una crítica o desacuerdo.
  - Los comentarios informales y, concretamente, el humor ayudan a generar un ambiente informal. No obstante, también pueden ser motivo de conflicto debido a la carencia de expresión facial y tono de voz, ocasionando que no se interprete su sentido humorístico (Harasim *et al.*, 2000). Por ello, es importante acompañarlos de emoticones o señales que evidencien que se trata de una broma, como por ejemplo, *“es broma”, “haciendo broma...”, “jajaja”, “ahora en serio...”, etc.*
- Remarcar que si bien al inicio pueden experimentar la sensación de que la experiencia requerirá mucho esfuerzo o tiempo, la fluidez y **agilidad aumentan a medida que el grupo se consolida**. Un docente evidencia este hecho cuando afirma *“entonces cuando llegan a la PEC4 ya lo tienen. Nosotros se lo decimos al principio: “tranquilos, eso que al principio se os hace una montaña, después veréis que irá rápido”. No se lo creen pero después es verdad”*.
- Recomendar que el **primer** mensaje enviado al grupo incluya a los otros compañeros **como “copia”** para evidenciar la disponibilidad del espacio y el inicio de la dinámica. Esto es todavía más relevante en los grupos que se intuye una baja implicación de todos o algún miembro y deviene un elemento relevante para localizar incorporaciones tardías. Así lo hace un estudiante para fomentar la entrada de un miembro al espacio del grupo:



Tema: Nombre grupo  
Fecha: 14/10/07  
De: Roberto  
Copia a: Julio, Jesús, Ramón

Jesús, veo que todavía no has entrado al debate del grupo. Date prisa que todavía nos falta trabajo para el miércoles.

- Insistir en la importancia de **interactuar desde este espacio** a fin de fomentar la transparencia y facilitar el seguimiento. En esta línea, un docente escribe:

---

*“Es muy importante que utilicéis el espacio de Debate del grupo para todas las comunicaciones referentes al proceso de elaboración de las PECs, dado que parte de la valoración de la materia se basa en el seguimiento que haré de vuestro trabajo”*

---

Asimismo, es importante utilizar desde el inicio alusiones a la **identidad de grupo** para dirigirse a los grupos, tales como “*Éste es el espacio de vuestro grupo*”, “*como equipo tendréis que...*”, etc. También es positivo resaltar elementos comunes entre los miembros, especialmente en los grupos artificiales y en aquéllos cuyos miembros no han compartido las actividades previas a su formación.

#### **b) Durante la etapa**

A partir de que los estudiantes acceden al espacio compartido, **la guía, seguimiento y dinamización** docente devienen claves para fomentar que los grupos se consoliden con éxito. No obstante, Guitert *et al.* (2002) señalan que al inicio del trabajo en grupo el docente se mantiene a una distancia prudencial, proporcionando margen de acción al equipo para que adquiera autonomía; por tanto, no muestra una intervención directa ni excesivo proteccionismo y control hacia el grupo sino que ante una situación de duda, conflicto, etc. procura que sean los mismos estudiantes los que le hagan una demanda de ayuda.

En esta línea, algunos aspectos o acciones que pueden contemplarse en la etapa de consolidación a partir del mensaje de bienvenida son los siguientes:

- Promover el **clima** apropiado para la consolidación del equipo y para el desarrollo de las tareas, animando a la organización de los equipos, mostrando su apoyo en todo momento y evidenciando estar pendiente del proceso del grupo (Guitert *et al.*, 2002).
- Promover la **cohesión del grupo y el sentimiento de pertenencia** al mismo. En esta línea, una docente señala como estrategia para fomentar la cohesión del grupo al iniciar el proceso el hecho de remarcar tanto el valor del grupo como la importancia de la participación individual. En sus propias palabras:

*“Para fomentar el sentimiento de grupo, insistir mucho en dos cosas: una, que el objetivo es llegar a construir este proyecto final y, dos, que la nota es individual. Parece una paradoja pero a mí es lo que más me funciona. O sea, el hecho de insistir en que al ser una asignatura en la que en gran parte se valoran las estrategias de trabajo que se ve que utilizan, pues “aplica estas estrategias porque que se te valorará en función de ello”. El hecho de que ellos se sientan valorados individualmente y que están luchando por su nota, hace que las apliquen. Y el hecho de aplicarlas, hace que descubran la efectividad de trabajar en grupo. Entonces vas viendo que si al principio clarísimamente en algunos casos están trabajando*

*porque “me estoy ganando la A que yo quiero”, a partir de la segunda actividad, a partir de la tercera ya mucho y en el proyecto final ya totalmente, ves que se han olvidado de que “estoy luchando por mi nota y estamos luchando por el trabajo”. (...) Cuando ya han asumido que “nadie se aprovecha de mí, ni yo me aprovecho de nadie, sino que trabajo”, entonces es cuando se dan cuenta de lo rentable que resulta trabajar en grupo y cuando empiezan a hacer esta relación con los compañeros y terminan luchando con ilusión por su proyecto”.*

- Remarcar la **importancia de los aspectos sociales** durante el proceso. De acuerdo con Swan y Shih (2005), las orientaciones docentes deben incluir una introducción tanto a la importancia de la presencia social como a formas de percibirla y proyectarla virtualmente. Por tanto, es importante enfatizar los elementos asociados a la dimensión social perceptible y visible.

Asimismo, enfocados a la **elaboración de las actividades** propuestas para la consolidación del grupo, se destacan a continuación algunos elementos relevantes respecto a la intervención docente:

#### **Indicaciones o comentarios para el desarrollo de las actividades**

- Enfatizar la importancia de la **participación activa de todos los miembros** en la elaboración de las actividades a fin de aumentar el conocimiento entre ellos, apreciar su disponibilidad, actitud y maneras de proceder y que se ajuste a las necesidades de cada estudiante. Es positivo que todos los miembros aporten propuestas o valoren o modifiquen las ya realizadas.
- Motivar la dedicación de **tiempo** para realizar estas actividades. Efectivamente, para crear un ambiente informal que fomente el conocimiento entre los miembros es necesario disponer de tiempo.
- Reforzar la importancia de definir claramente las estrategias de **autoorganización, gestión y planificación** (Jorrín-Abellán *et al.*, 2006) para optimizar la dinámica y el tiempo invertido. Cabe remarcar que los estudiantes expertos tienden a abordar estos aspectos desde el inicio del proceso, mientras que en el caso de los novicios puede ser necesario reforzarlos.
- Destacar su relevancia para reafirmar el **compromiso** de los miembros y la prevención de conflictos o situaciones críticas, especialmente en los grupos que se prevé una falta de implicación. Así se recoge en las siguientes indicaciones:

---

*“Son vuestra declaración de principios sobre cómo trabajar en grupo, estableciendo qué esperamos del resto de compañeros/as y qué pueden esperar ellos y ellas de nosotros”.*

---

*“Es lógico pensar que en un entorno de trabajo cooperativo virtual hay que tener mucho cuidado en dejar consensuados de entrada una serie de principios que supongan un compromiso firme de actuación para cada uno de los miembros y sirvan de guía durante toda la trayectoria del proyecto de equipo”.*

---

*“Planificar implica hacer una primera aproximación al proceso que seguiréis para llevar a cabo vuestro proyecto y prever aquellas necesidades que será necesario ir dando respuesta”.*

---

*“Planificar garantiza detectar los problemas a tiempo y evitar improvisar soluciones desesperadas para intentar resolver dificultades previsibles (por ejemplo, falta de tiempo para el debate del grupo,*

---

*falta de comunicación con los compañeros del grupo y/o consultor, mala gestión grupal, posibles conflictos, pérdida de información, carencia de un apartado solicitado en el enunciado de una práctica, entrega de una suma de textos elaborados de manera individual sin previa reflexión y consenso del grupo, etc.)”.*

---

*“Pensad que se trata de un compromiso que tomáis con el grupo, y por tanto tiene que, desde el principio, prever posibles factores que influyan en vuestra dinámica grupal (imposibilidad de conectarse temporalmente por motivos diversos, periodos de sobrecarga laboral, dedicación a otras materias, etc.)”*

- Remarcar el carácter **dinámico** de la normativa y planificación como herramienta para gestionar la actividad del grupo.
- Señalar la necesidad que resulte un instrumento **claro, asequible, realista, útil y ajustado** a las características de la asignatura y las situaciones individuales de los miembros para garantizar el éxito del proceso, la coexistencia de diferentes ritmos de trabajo y la flexibilidad. Esto es especialmente importante en el caso de grupos en los cuales se prevé una falta de implicación por parte de todos o algún miembro. Algunas indicaciones en esta línea se recogen a continuación:

---

*“En este marco es muy importante que (...) redactéis un documento realista, que tenga en cuenta todas sus circunstancias y los compromisos que cada uno de los miembros del equipo sea capaz de asumir”.*

---

*“Que sea básicamente útil para implicaros a todos los componentes del equipo y funcionar”.*

---

*“Estos principios deben ser operativos y funcionales y deben estar basados en las realidades de todos los miembros del equipo. También han de ser útiles a la hora de tomar decisiones y/o de dirimir conflictos, pero también deben ser suficientemente flexibles para permitir adaptarse a todos. Finalmente, no deben ser “inapelables” y deben poder ser revisados, consensuadamente, al finalizar cada una de las fases del proyecto”*

- A pesar de la sensación de cohibición que puedan experimentar al inicio debido al desconocimiento entre ellos, animarles a mostrar **iniciativa** para la elaboración de las actividades a la vez que **construir conjuntamente y modificar** el texto de los compañeros a fin de garantizar una auténtica dinámica de colaboración. Así se recoge en el siguiente mensaje de un docente:

---

*“Elaboración de propuestas e ideas en el marco de la reflexión en equipo: intercambio de información, resolución de problemas y dudas, objetivos a alcanzar, etc. (Pensad que es esencial que al realizar este intercambio de información expongáis siempre razonadamente por qué estáis o no de acuerdo con la opinión de los compañeros/as para conseguir un auténtico trabajo colaborativo de construcción de conocimiento. Es necesario que seáis críticos y constructivos respecto de las aportaciones de los compañeros/as, participando todos y todas activamente en la elaboración, comprensión y modificación de ideas)”.*

Asimismo, se puede remarcar que es a partir de la iniciativa, la colaboración y el compromiso mostrado por los miembros **esta sensación disminuirá** progresivamente a medida que vayan configurando su propia dinámica.

- Concretamente en relación a la **normativa del grupo** se pueden considerar los siguientes elementos:

- Animarlos a compartir abierta y sinceramente sus preferencias en la **forma de trabajar y frecuencia de conexión**. De esta manera, el grupo se puede organizar en consecuencia y los miembros saben qué pueden esperar de los compañeros. Por ejemplo, una estudiante escribe en su entorno de grupo: *“Considero que comunicarnos las cosas con antelación es importante para así disponer de tiempo suficiente para preparar los temas a tratar y emitir los mensajes correspondientes. A mí personalmente me gusta tener tiempo para leer las cosas con calma y al día siguiente contestar lo que sea necesario”*. Otra estudiante alega en torno a la importancia de comentar la frecuencia de conexión *“aunque no sea la misma pero que digan: “mira, yo me conectaré sólo dos veces por semana”, pues bueno, ya te organizas en función de esto, pero es importante saber quién se conecta con qué frecuencia para no decir “éste no se conecta nunca”, esto puede causar mal rollo en el grupo”*.
- Señalar la importancia de establecer un sistema claro y estructurado de **intercambio de información** para facilitar la gestión del proceso y prever problemas asociados como duplicados, malentendidos, pérdida de información, etc. En esta línea se puede animar a los estudiantes a crear plantillas o acordar determinados elementos de estilo. Deumal y Gil (2009) señalan algunos aspectos básicos como el estilo de los títulos y subtítulos, estilo de las tablas, estilo de las imágenes (dimensiones y formato del archivo), fuente y características de hipervínculos. También es necesario reparar en la importancia de facilitar este proceso a través de las herramientas disponibles. En esta línea, una docente propone en el espacio general del aula:

---

*“Es una muy buena idea, y un punto importante de vuestros acuerdos de grupo, que antes de llenar de archivos y de documentos vuestra área de ficheros, penséis cómo clasificar toda esta información para que cuando la necesitéis la podáis localizar sin problemas. Algunas pautas posibles son:*

- **Crear una carpeta para cada PEC**, y dentro de esta carpeta, tantas subcarpetas como partes tengáis que trabajar (...) es decir, una por apartado a trabajar, de manera que la información quede organizada y que podáis estar trabajando simultáneamente diferentes partes de la PEC.
  - **Establecer cómo nombrar y renombrar las diferentes versiones de los documentos y ficheros que vayáis trabajando** todos los miembros del equipo.
  - Es muy efectivo **nombrar una persona en cada PAC para que tenga cuidado de mantener el orden en el área de archivos** y sea la encargada de crear, al inicio, las carpetas necesarias”.
- 

Una dinámica clara y organizada fomenta la continuidad de los miembros con una disponibilidad reducida y la reincorporación de aquéllos que permanecen ausentes puntualmente, ya sea al inicio o durante el proceso.

- Enfatizar la necesidad de abordar claramente los elementos asociados a situaciones que puedan ser **conflictivas** en el desarrollo del grupo y protocolos de actuación: ausencias puntuales, falta de implicación de un miembro, falta de implicación general, situaciones críticas, abandonos y estrategias para regular el volumen de interacción. En esta línea, es importante contar con medios alternativos de comunicación para situaciones en las que los estudiantes no pueden acceder al entorno educativo o conexión a la red. Asimismo, contar con un rol asociado a la dinamización del proceso y seguimiento del procedimiento acordado puede prevenir situaciones críticas y el exceso de implicación o fomentar la participación de los miembros.

- Concretamente en relación a la planificación se pueden considerar los siguientes elementos relevantes:
  - Incidir en los aspectos referentes al **proceso** y a los **miembros**: reflejar sus disponibilidades, fechas que prevén trabajar y entregar las PECs de otras asignaturas, posibles períodos de ausencias, objetivos a corto plazo, etc. Asimismo, es importante tener en cuenta que para garantizar un aprendizaje profundo es necesario prever un tiempo para la discusión e intercambio de ideas (Brindley *et al.*, 2009). Una estudiante pone de manifiesto la necesidad de prever un período de tiempo para ultimar y coordinar el trabajo en los **momentos de entrega** cuando afirma: “considerar que se necesita tiempo para unificar el trabajo de todos; es mucho más lento que un trabajo individual y aunque parezca evidente, al principio no se tiene en cuenta”.
  - Señalar cuáles son las **etapas más duras** del proceso, para que la planificación sea coherente con la intensidad y esfuerzo requeridos en la actividad.
  - Es importante que la planificación quede recogida de manera **visual** y que el soporte elegido sea **fácilmente editable y consultable** por todos los miembros. También es positivo que la herramienta utilizada pueda emitir avisos automáticos en función de las fechas establecidas a las personas suscritas.

#### **Acciones durante la elaboración de las actividades**

- Una vez finalizada la actividad cuyo propósito es identificar un rasgo que defina al equipo, es importante **reforzar el proceso** desarrollado teniendo en cuenta que deviene la primera actividad elaborada como grupo. En esta línea, un docente escribe el siguiente mensaje tras recibir la propuesta de nombre de un equipo:

---

*“¡Felicidades por el empuje con el que habéis realizado esta primera actividad de elegir un nombre para vuestro grupo! ¡Habéis comenzado una dinámica grupal excelente!  
Adelante ahora con estos Acuerdos Iniciales y con iniciar la actividad en vuestra área de archivos, donde debéis tratar de dejar todo el trabajo que vayáis haciendo, recordando siempre incluir en el nombre del archivo el nombre de la persona que lo modifica. Muy pronto, en el Tablón de nuestra aula, os dejaré información y orientaciones sobre cómo utilizar esta área de ficheros. ¡Vamos, pues, a por estos Acuerdos Iniciales!  
Muchos ánimos en esta nueva actividad y recordad siempre que estoy a vuestra disposición para cualquier duda que se os plantee.  
¡Adelante, grupo "Discapacidades Psíquicas"! ”*

---

A partir de este momento, referirse a los estudiantes por el nombre y, concretamente, utilizar el identificador o nombre del equipo **para dirigirse** a cada uno de éstos, fomenta la dimensión social (Aragon, 2003) y la identidad grupal. Esto es todavía más importante en grupos que se prevé una falta de implicación.

- Compartir algunas **normas consensuadas** respecto a procedimientos o elementos clave de la dimensión social en los grupos que se perciban importantes para orientar a los estudiantes y fomentar la participación, especialmente en el caso de estudiantes novicios, los cuales desconocen las estrategias para colaborar en red. Así lo evidencia una estudiante cuando escribe en el entorno del grupo: “Envío una primera propuesta de acuerdos. He usado el documento que nos propone el consultor y he marcado en negrita mis

*aportaciones. No sé si es un buen sistema para llegar a elaborar el documento definitivo pero todo es empezar”.*

- Cuando a pesar de disponer de indicaciones en torno a las estrategias asociadas a la colaboración en red los estudiantes no saben cómo proceder para elaborar un documento común se les puede animar a **comentar de manera individual las pautas** facilitadas por el docente para después discutir y fusionar las diferentes propuestas en una. Muchos de los grupos analizados recurrieron a este procedimiento en la primera actividad; establecidos los criterios comunes de actuación, no obstante, deviene innecesario. También se puede plantear puntualmente la realización de una reunión síncrona. Un estudiante comenta en esta línea: *“Al principio costó interactuar asincrónicamente, por eso apostamos por el chat, seguidamente nos adaptamos al espacio de grupo”.*
- En el caso de grupos cuya normativa interna y planificación se aprecian deficientes en cuanto a concreción y contenido o que responde a la visión de un único miembro, motivar el **intercambio de opiniones** durante su elaboración.
- Cuando se aprecia que no existe interacción en el grupo, es decir, que ningún integrante ha accedido al espacio, estimular las **primeras interacciones** entre los miembros (Guitert *et al.*, 2002) así como motivarlos para que **comiencen cuanto antes la actividad**. Un docente comenta respecto al inicio del proceso: *“ves que hay grupos que de inmediato se espabilan y grupos que tardan mucho. Estos grupos que tardan mucho normalmente son los que acaban... que una persona dice: “va, pues, tenemos que hacer de una vez”. Y es esta persona la que acaba asumiendo una parte importante del trabajo”.* Un estudiante evidencia la importancia de fomentar la participación en el grupo cuando afirma que lo más valorado de la intervención del docente fue *“La preocupación por su parte al inicio del trabajo por si teníamos algún problema al ver la falta de movimiento. Me sorprendió, la verdad es que me sorprendió. No es normal en los consultores que he tenido hasta ahora”.*

Todos los elementos nombrados ponen de manifiesto la importancia de la intervención docente respecto a los aspectos sociales al inicio del proceso.

## 2.4. Qué elementos considerar en el proceso de *feedback*

Atendiendo a la importancia de la fase de consolidación para la dinámica posterior, el *feedback* que realiza el docente durante las etapas iniciales deviene clave. Efectivamente, en estas etapas el docente adquiere un rol asociado a la **regulación**, es decir, que influye sobre la dirección que ha de tomar la organización o planificación de las tareas del equipo (Guitert *et al.*, 2002).

Es importante que el docente sea **claro, preciso y crítico** en sus comentarios en torno a las actividades relativas al funcionamiento del grupo (normativa interna y planificación). Este proceso ha de fomentar la reflexión de los estudiantes a partir del propio proceso desarrollado. Como argumenta un docente, su intervención ha de motivar el *“llegar a configurar unos acuerdos y una planificación que sean realistas, que estén bien adaptadas a los grupos. Aunque insistimos muchísimo en esto, muchas veces se dan cuenta de la importancia de esta planificación un*

*poco más hacia el final: "Si hubiéramos sido un poco más cuidadosos a la hora de configurar las cosas hubiéramos funcionado un poquito mejor"*.

Además de los elementos identificados en el capítulo anterior que pueden ser considerados en el proceso de *feedback*, señalamos los siguientes en relación al proceso desarrollado y a las actividades propuestas.

### **Respecto al proceso**

- Destacar aquellos elementos asociados a la **identidad** grupal o que contribuyen a la **cohesión** del grupo: afinidades localizadas, grado de informalidad percibido, etc.
- **Ambiente** de grupo creado.
- **Efectividad** del intercambio, es decir, si cada aportación supone un avance para la dinámica, capacidad para tomar acuerdos y estrategias utilizadas, sistema de intercambio, etc.
- **Iniciativa e intercambio** en la elaboración de propuestas y **agilidad** para la toma de decisiones.
- Grado de **elaboración o reflexión** de las actividades.
- Otros aspectos que puedan ser relevantes para la **dimensión social**.

### **Respecto a la elaboración de las actividades**

- En el caso de consensuar un rasgo de identidad del equipo, se pueden reforzar aquellos elementos que el grupo enfatiza: actitud, aspecto común, aspectos personales o informales, etc.
- En el caso de elaborar una normativa interna, algunos elementos de reflexión son:
  - **Claridad, concreción y coherencia** de las normas establecidas.
  - Qué **estilo de normas** realizan, asociados a la **forma** (flexibilidad) y **contenido**<sup>90</sup> y qué elementos se perciben claves para el grupo.
  - Señalar aquellas decisiones que puedan repercutir positiva o negativamente en la **efectividad** del proceso y, concretamente, en la **dimensión social**, respecto al canal y frecuencia de comunicación, equidad en el reparto de tareas, qué roles escogen y cómo los plantean, cómo plantean el uso de las herramientas, organización del repositorio de ficheros y/o wiki, procedimiento de intercambio de ficheros, organización de los espacios, decisiones sobre situaciones críticas, etc. Otros aspectos clave son los mecanismos para fomentar y facilitar la colaboración entre los miembros y el procedimiento

<sup>90</sup> Véase Tabla 9.1.

para llegar a acuerdos. Asimismo, es importante que la información sea fácilmente accesible, editable y legible y acordar un sistema de intercambio de ficheros que tenga en cuenta cómo realizar los versionados: cómo avisar a los compañeros de que uno de los miembros está trabajando sobre un documento, cómo distinguir las diferentes aportaciones, qué nomenclatura acordar, etc.

- En el caso de elaborar una planificación, algunos elementos de reflexión son:
  - **Viabilidad, coherencia y grado de concreción** en función de las características de la asignatura y a la disponibilidad de los miembros del grupo para favorecer la creación de un clima distendido de trabajo. Cabe remarcar que si no se cumplen estos factores, el riesgo de incumplir la planificación establecida aumenta y, por consiguiente, puede desembocar en conflictos y en un ambiente negativo de trabajo. Asimismo, es importante observar la propuesta realizada en relación a los plazos de entrega y la situación concreta de cada miembro. En este aspecto, por ejemplo, si se observa que la fecha prevista de entrega coincide con la de otra asignatura de algún miembro se puede animar a los estudiantes a reconsiderar los plazos establecidos a fin de fomentar que el miembro en cuestión pueda estar disponible en los momentos de entrega, los cuales son importantes para la dimensión social.
  - Grado de **flexibilidad** para poder encarar cualquier imprevisto o situación crítica que tenga lugar en su desarrollo.
  - Cómo resuelven las etapas que presentan mayor **dificultad**.

Cuando se evidencia que estas actividades no cumplen los elementos señalados en cada una es importante animar a los estudiantes a **reconsiderar los elementos clave**. En este sentido, cabe insistir en que la inversión de tiempo inicial es una garantía para el éxito de la dinámica.

Asimismo, es importante valorar aquellos grupos que evidencian **poner en práctica** la normativa interna y la planificación incluso antes de ser entregadas.

### 3. Desarrollo

La etapa de desarrollo se orienta a **resolver el objetivo** asociado al contenido de la asignatura. Durante este período, por tanto, tiene lugar el trabajo en grupo propiamente. Es importante tener en cuenta que:

- Mientras en la etapa de consolidación se construye y reafirma la dinámica del grupo, a partir de la fase de desarrollo los estudiantes **funcionan como grupo**.
- Cuando los objetivos de grupo se van asumiendo y los estudiantes están implicados, el **ambiente se distiende y la confianza** entre los miembros **aumenta**.



- Una vez consolidado el grupo, la **efectividad** de la dinámica **aumenta**. Esto implica que los estudiantes son capaces de afrontar y resolver como grupo los diferentes obstáculos que puedan surgir como consecuencia de la elaboración de la actividad.

En consecuencia, el **rol del docente** durante la etapa de desarrollo **varía** respecto a la de consolidación, interviniendo en los grupos de manera general desde el espacio del aula o en ocasiones puntuales. En este sentido, la guía, el seguimiento y la evaluación del proceso devienen los principales elementos de su intervención.

### 3.1. Propuesta de actividades

Teniendo en cuenta que durante la etapa de desarrollo el objetivo de los grupos es resolver las actividades asociadas al contenido de la asignatura, la propuesta que realizamos adquiere un **planteamiento diferente** a las anteriores.

Así como en la etapa de consolidación del grupo se orientan a configurar la dinámica común, en el caso de la fase de desarrollo tienen por objetivo **reforzarla y valorarla** durante el proceso.

En la etapa de desarrollo un elemento importante de la intervención docente hace referencia a provocar situaciones de reflexión en el seno del grupo en relación al proceso. En esta línea, se proponen las siguientes acciones: a) Valorar o reflexionar sobre la dinámica; y b) Valoración individual o autoevaluación.

#### a) Valorar o reflexionar sobre la dinámica

La valoración de la dinámica implica **reflexionar** sobre la misma en base a los acuerdos recogidos en la normativa del grupo y planificación así como en relación a otras situaciones concretas experimentadas en su desarrollo. En esta línea, es importante tener en cuenta que:

- Deviene un **instrumento de aprendizaje**, teniendo en cuenta que pone de manifiesto aquellos aspectos positivos y negativos que influyen en el proceso así como los mecanismos para optimizarlos.
- Actúa como **cohesionador** de la dinámica y deviene un elemento de refuerzo de la **identidad** del equipo, teniendo en cuenta que tienden a evidenciar diferentes aspectos asociados a la dimensión social.

Las reflexiones grupales durante el proceso de trabajo en grupo son una importante estrategia para **reconducir** la dinámica en su desarrollo, deviniendo un elemento de **seguimiento y detección** de posibles conflictos en el grupo.

La Tabla 11.4 recoge algunos elementos que pueden ser considerados en la elaboración de la valoración o reflexión del grupo.

- 
- Valoración **general** de la dinámica.
  - Aspectos **destacables** y que, por tanto, han de mantenerse en las siguientes actividades.
  - Aspectos **mejorables**, focalizando en los procedimientos para afrontarlos y superarlos.
  - **Dificultades** encontradas durante el proceso y cómo resolverlas.
  - Destacar aquellos elementos que han ayudado a la creación de un **ambiente positivo** de trabajo y un **espíritu de grupo**.
  - Cómo se ha **dinamizado** y reforzado la **implicación** y participación de todos los miembros durante el proceso.
  - Valorar en qué medida se han seguido **la planificación y los acuerdos o normativa** del grupo y si es necesario un replanteamiento, justificando los motivos.
  - Valorar el **uso de las diferentes herramientas** para la construcción del trabajo de grupo: cuáles resultan más útiles, cómo mejorar el funcionamiento de otras para optimizar la interacción, posibles mejoras a introducir, etc.
  - Aspectos destacables de la dinámica a tener en cuenta para **futuros trabajos** en grupo.
- 

**Tabla 11.4.** *Propuestas para la creación de la Valoración o reflexión grupal.*

### b) Autoevaluación y evaluación de los compañeros

Esta actividad deviene una evaluación individual, tanto personal como de los miembros, en relación a la dinámica y suele realizarse de manera **privada** para fomentar la reflexión abierta y sincera de los miembros, deviniendo un importante instrumento de contraste en el proceso de *feedback*.

Algunos elementos que pueden ser considerados en la autoevaluación se recogen en la Tabla 11.5.

- 
- Valorar su **participación** en el grupo en función de los objetivos de la asignatura.
  - Valorar la **dinámica del grupo**, remarcando aquellos aspectos positivos y aquellos que necesitan ser reforzados.
  - Evaluar la **participación de los otros miembros** del grupo:
    - Comunicación e interacción
    - Actitud adoptada: responsabilidad, compromiso, respeto, etc.
    - Grado de equidad respecto a la participación e implicación de los miembros en las diferentes actividades
    - Participación en la planificación y organización del grupo, gestión de la información, etc.
    - Participación en la creación de la dinámica:
      - Contribuciones en las normas de funcionamiento y su replanteamiento.
      - Contribución a la cohesión del grupo: apoyo, motivación, atención de aspectos emocionales, etc.
  - Cómo valora la experiencia de **trabajo en grupo en espacios virtuales**.
- 

**Tabla 11.5.** *Propuestas para la creación de la Autoevaluación y evaluación de los compañeros.*

## 3.2. Qué observar

Algunos elementos relevantes que pueden ser observados en la etapa de consolidación se recogen a continuación:

- Si los estudiantes **trabajan como grupo a partir de la implicación de todos los miembros**. En este sentido, cabe tener en cuenta que las expresiones asociadas a la identidad del grupo así como a referencias a compañeros disminuyen a medida que se cohesionan como grupo.
- **Agilidad e intercambio**, es decir, en palabras de un estudiante, “*que no escribías y se quedaba el mensaje colgado y nadie lo leía, sino que había respuesta*”. En este aspecto, las

expresiones asociadas a fomentar y facilitar la colaboración y reclamar u ofrecer ayudas continúan siendo claves. Los vocativos devienen un indicador de que el grupo avanza en el trabajo común. Otro elemento asociado a la agilidad e intercambio hace referencia al uso de las herramientas tecnológicas, es decir, cómo las utilizan y cómo se optimizan durante el proceso. En esta línea, mientras un estudiante afirma *“Utilizamos todas las herramientas y sabiendo cuál era la funcionalidad de cada una de ellas”* otro reconoce *“las herramientas las teníamos, yo creo. Lo que nosotros no supimos era aprovecharlas”*.

- **Ambiente creado** en el grupo, el cual tiende a distenderse a medida que alcanzan los objetivos marcados y evolucionan como grupo. En este sentido deviene clave el grado de **seguimiento de la normativa del grupo y planificación**. Su seguimiento aumenta la confianza entre los miembros y previene el surgimiento de conflictos.
- **Evolución del grupo**. Algunos indicadores de que la dinámica avanza son los siguientes:
  - Las **expresiones de motivación, ánimo y felicitaciones**, las cuales adquieren mayor relevancia o se aprecian a medida que avanzan en el proceso y se han creado relaciones entre ellos. En las últimas actividades devienen muy importantes para mantener el entusiasmo por el trabajo común.
  - **Aumenta la confianza y la efectividad**, es decir, que son capaces de interactuar de manera óptima y abierta. En esta línea, las expresiones sociales disminuyen a medida que el grupo se cohesiona.
  - La **interacción se vuelve más cercana** a través de las formas de expresión, es decir, del estilo de comunicación empleado. Un docente señala en esta línea que los comentarios de carácter social *“en general pienso que se dan más fácilmente al principio y que si la gente mantiene este buen rollo y estos mensajes de motivación unos hacia los otros... Es entonces una buenísima señal de que las cosas van bien”*. En estos momentos, los elementos de carácter personal aparecen de manera espontánea y no motivada por el planteamiento docente. También se destacan en esta línea las expresiones asociadas a la expresión de sentimientos como un indicador de la dinámica.
  - Otros indicadores asociados a expresiones sociales relevantes durante el proceso son el **apoyo y agradecimiento**.
- Respecto a la elaboración de las **reflexiones del grupo** es importante reparar en los elementos señalados y, en concreto, en expresiones de motivación, identidad grupal, expresión de sentimientos, etc. así como referencias a **elementos clave para la dimensión social**.

### 3.3. Cómo intervenir

Cuando el grupo está consolidado los grupos autogestionan su propio proceso para elaborar las actividades propuestas. En consonancia, durante la etapa de desarrollo el docente supervisa la dinámica a modo de **seguimiento**, interviniendo en el proceso de **feedback** o cuando se detectan determinadas **situaciones**, las cuales se abordan en el capítulo siguiente.

Asimismo, el docente **orienta** sobre los contenidos de las actividades y ofrece **apoyo** a los grupos cuando realizan algún tipo de consulta por motivos del contenido, conflictos entre ellos, situaciones de bloqueo, etc. (Guitert *et al.*, 2002) Por tanto, su intervención en el grupo disminuye respecto a la etapa anterior.

Teniendo en cuenta que la intervención docente tiene lugar de manera genérica en los grupos o en función de situaciones concretas (abordadas en el siguiente capítulo), a continuación señalamos algunos elementos que pueden tener lugar como indicaciones o comentarios o como acciones en función de la dinámica de los grupos:

- Insistir en la necesidad de desarrollar el proceso de manera **equitativa** a la vez que respetar y **seguir el procedimiento del grupo**, tanto en relación a la normativa como a la planificación. Esto es especialmente importante para los grupos en los que tiene lugar una falta de equidad respecto a su implicación.
- Enfatizar la importancia de **replantear la normativa del grupo o replanificar** el proceso para que se adapte a las necesidades y dinámica propias a medida que se avanza. También es importante que las decisiones tomadas respecto a la organización del grupo queden reflejadas claramente en éstas a fin de agilizar la actualización de los miembros, de manera que sea sencillo localizar la tarea a realizar, el plazo para entregarla y cómo desarrollarla. Esto facilita el seguimiento de la dinámica en la medida que evita la navegación entre los mensajes intercambiados en el foro o reuniones virtuales para localizar los acuerdos alcanzados, previene malentendidos, facilita la reincorporación de estudiantes que se ausentan puntualmente y fomenta el seguimiento de la dinámica por aquéllos menos implicados.
- Enfatizar la importancia de **resolver las posibles dificultades o situaciones críticas en el seno del grupo**, exponiendo la situación y buscando soluciones con la participación de todos los miembros. Una estudiante describe de la siguiente manera un malentendido generado en el seno del grupo en relación al reparto de tareas: *“fue simplemente un error de comunicación, en el espacio virtual es fácil hacer una interpretación que no corresponde al mensaje que se quiere comunicar. (...) Como en todas las relaciones sociales, lo importante es saber rectificar, tolerar, comprender y ayudar, por lo que creo que las demás teníamos la obligación de intentar ayudar a resolver el malentendido. Se buscó la información, se aclaró la situación y se expuso. (...) Si se presenta una situación tensa, lo primero es destensarla y eso se consigue con un toque de humor, etc. o comprensión”*. Una docente enfatiza en relación a la falta de implicación la necesidad de *“pedir que sean ellos quienes avisen a los que no participan”*, ya sea a través del espacio compartido o medios privados, recurriendo al docente como última posibilidad. Animar a los estudiantes a resolver los conflictos surgidos en el grupo es especialmente importante en relación a este último caso: todos los estudiantes reconocen la importancia de tomar medidas al respecto. Los siguientes testimonios de estudiantes evidencian este hecho:

*“Igual que creo que estamos en la obligación de decir cuando se hacen las cosas bien, también se está en la obligación de... Un error que cometimos fue no ser muy explícitos y cuando un compañero se desliga y pasa y está fastidiando al resto de compañeros por no implicarse, también estamos en la obligación yo creo de decírselo”*.

*“Y la otra chica no nos hizo el peso creo que a nadie de los otros tres (...) porque claro es que la veíamos un poco jeta, de decir “bueno, ¿qué has hecho?” Hizo un copy-paste del trabajo, (...) Nadie lo decía abiertamente. Aquí pecamos, tal vez. Hubiera sido mejor decir la verdad.”*

(...) De decir: “mira, es que creemos que estás de acuerdo siempre en todo, nunca discutes nada, nunca aportas nada nuevo”.

De manera similar, una estudiante enfatiza en torno a una situación generada por un miembro problemático: “creo que el error fue nuestro por no exigirle que respetara los acuerdos grupales y seguramente transmitírselo al consultor para que nos guiara en cómo resolver este tema”. Efectivamente, cuando los grupos toman medidas para gestionar estas situaciones, generalmente, revierten de manera positiva en la implicación del miembro y, por tanto, de la dinámica. Un estudiante relata que la gestión de esta situación: “Quedó entre los cuatro. Yo cuando envié el mail comentando lo que había pasado con esta persona, hice un reenvío a los otros dos compañeros: “oye, mira, está pasando esto”. Los dos me dijeron “oye, pues envíale un mail directo a ella”. Y se hizo y ya está. Luego quedó aclarado, explicó el problema y tal. (...) Entonces fue un poquito de nerviosismo de comentario e-mail directo, ¿no? Sin pasar por el fórum, de manera privada. Le envié un e-mail directo: “oye, ¿qué pasa? Quizá di alguna cosa con más antelación... pero el trabajo es el trabajo de todos, si te comprometes...” (...) fuimos muy sutiles a la hora de darle los toques, directos a ella... y luego se puso las pilas y al final, la recta final, pues la verdad es que trabajó bastante”. De manera similar, un grupo recoge en una actividad de reflexión en torno a la dinámica: “La frecuencia de conexión y de responder a los mensajes ha sido en todo momento correcto para todos los miembros del grupo. La única incidencia ha sido la falta de implicación en un momento determinado por dos miembros del grupo, los cuales respondieron bien después de los mensajes de aviso”.

- Reforzar los beneficios de **compartir el trabajo** a medida que se va realizando, de manera que todos los miembros conocen concretamente quién hace qué en cada momento. Además de prevenir malentendidos, facilita el desarrollo del proceso de manera colaborativa, fomentando la ayuda entre ellos, discusión, valoración, etc.
- Destacar la importancia de **intercambiar mensajes de seguimiento cuando se producen períodos prolongados de silencio**. De esta manera, se garantiza que los miembros están trabajando, en qué y cómo lo hacen; asimismo se previenen dificultades derivadas del abandono de miembros o problemas personales concretos.
- Insistir en la importancia de **informar**, si es posible con tiempo, a los compañeros cuando existen cambios en la **disponibilidad** individual, **ausencias** durante el proceso que puedan presentar repercusiones en la fluidez de conexión, **incumplimiento** de la planificación o posibles abandonos. Mensajes como los siguientes garantizan la posibilidad de prever estas situaciones y aumentar la confianza en el grupo:

*“Aprovecho para decirles que mi disponibilidad cambia un poco: a partir del lunes trabajaré de 09:30 a 14:30h. lo que quiere decir que no me podré conectar hasta cerca de las 16:30 h. de lunes a sábado”.*

*“Os quiero comentar que es bastante probable que me salga un trabajo para este mes, si es así iré un poco estresada con esta última PEC. Ya os diré algo por si hay que hacer modificaciones, ¿vale?”*

*“Sólo decirlos que no llego a presentar mi parte para el jueves. Lo siento pero me ha sido imposible”.*

En esta línea, como argumenta una estudiante, “tiene que haber esa confianza de justificar cuando uno no se conecta cuando había dicho que sí o cuando hay un retraso, hay que justificarlo (...) o si vas a estar cuatro o cinco días (...) sin conectarte para tener en cuenta sus ideas ni para proponer nuevas, claro... te da la impresión de que se merecen una justificación. (...) Es de agradecer por parte de los demás que sean sinceros porque si nosotros contamos con

su aportación al final nos quedamos colgadas. Y el hecho de ser sinceros y decir “al final no voy a poder” (...) y claro, lo tienes en cuenta”. Otro estudiante añade: “Si te avisan o te lo dicen con antelación lo haces con antelación. Lo que a las 3 de la mañana estás pensando “esta persona... envía un mail o di algo, ¿no?” Al día siguiente te da una explicación, lo entiendes entre comillas, pero bueno, lo entiendes”. En palabras de un docente “Han de ser conscientes de que no pueden dejar de dar una respuesta al grupo”. Cabe remarcar que no es imprescindible que argumenten las causas personales pero sí compartir la situación en la medida que puede afectar al grupo. De esta manera, los miembros tienen conocimiento de este hecho y pueden prever la situación, reorganizar la dinámica, evitar retrasos y situaciones de incertidumbre y estrés; asimismo, se fomenta el apoyo y ayuda entre ellos a fin de facilitar su continuidad y evitar un posible abandono. Esto es todavía más importante a medida que se acerca el plazo de entrega.

- **Guiar el aprendizaje y dinamizar los procesos grupales; concretamente, fomentar la constancia de interacción, la participación de todos los miembros y la motivación.**

Una docente argumenta en esta línea “la mayoría de los grupos, yo diría que un 75% más o menos necesitan, de vez en cuando, ni que sea un pequeño toque, de ver que alguien ha entrado, ha revisado el espacio de grupo y dice “ostras, os felicito por esta comunicación que estáis llevando, muy buen ritmo, adelante, aunque sólo digas eso, el sentirse observados, el sentirse evaluados, el sentirse especialmente valorados les motiva mucho, enseguida ves que en los siguientes días, buuuuum la comunicación vuelve a fluir y el trabajo vuelve a tirarse adelante. Entonces como consultores la gracia está, no siempre aciertas, ¿no?, Pero la gracia está en ir haciendo la revisión de los grupos y saber cuándo dejas que el grupo vaya funcionando por sí mismo porque tiene una buena dinámica y no es necesario que se sienta observado, que a lo mejor sería contraproducente, en cambio, aquel grupo que decae un poco y que a lo mejor con un mensaje a tiempo hace que buuum remonte por él mismo antes de que llegue el problema o la desidia”. Un estudiante evidencia la importancia de la intervención docente durante el proceso cuando afirma “yo creo que ha ayudado mucho el consultor. A parte del grupo que fue genial y todo muy bien, pero es que con Guillermina estábamos muy bien. La verdad es que nos ayudaba mucho. Si teníamos algún bajón, te venía ella con un subidón de los suyos “venga, va, pum, pam”... un toque”. Estos elementos son todavía más importantes en actividades con una carga lectiva importante y a medida que se avanza en el proceso, actuando a modo de prevención de situaciones críticas en los momentos de entrega y abandonos. A continuación se recogen algunas intervenciones docentes en el entorno de diferentes grupos:

---

“Sólo dar ánimos a todo el grupo para comenzar con la PEC 3, como penúltima actividad antes de la práctica final.

A raíz de la PEC2 habéis puesto en marcha una buena línea de trabajo.

No dudéis en ir siguiendo el Tablón del aula desde donde os iré facilitando indicaciones adicionales de cara a la PEC3.

Para cualquier duda quedo a vuestra disposición”.

---

“Os escribo antes de que hagáis la última entrega únicamente para animaros en este último esfuerzo. Sé que habéis trabajado duro. Sólo os queda entregar esta última Práctica. Hasta el momento, el seguimiento que habéis hecho de la asignatura ha sido bueno y así os lo he hecho saber por medio de las calificaciones que he anotado en el Registro de Evaluación Continua.

En relación a la PEC3, observé que, además de tener buena comunicación de grupo (mejorable en algún momento), entregasteis unos documentos que respondían bien a las demandas del enunciado.

Ahora, sin embargo, también observo que habéis bajado en la intensidad de vuestro trabajo, quizás porque estáis muy seguros del trabajo bien hecho. Pero hay que redondearlo bien y no hay que confiarse. Recordad que contáis con mi apoyo para lo que necesitéis.

Nada más, ¡muchos ánimos y adelante!”.

---

- Aportar elementos que evidencien qué **momento del proceso** deberían estar abordando. En palabras de un docente, se trata “de decir: “ahora se ha presentado esto”, “ahora estáis en esta fase”, “ahora se está trabajando en esto”, “ahora se está haciendo así””. Otro docente comenta: “en un momento determinado darles modelos de grupos que han funcionado, o sea, que conozcan la experiencia de que lo que están haciendo no es un imposible, sino que es posible y además les puede dar un buen resultado”. Esto es especialmente importante para los grupos cuya dinámica es desestructurada y prevenir problemas en las entregas.
- Respecto a la elaboración de las **reflexiones grupales** es importante:
  - **Reforzar la importancia** de esta actividad como un instrumento de aprendizaje durante el proceso de cara a la configuración y optimización de la dinámica y cohesión del grupo. Se trata, por tanto, de evitar percepciones como la que sugiere el siguiente estudiante en el espacio del grupo “El tema de la autoevaluación me parece bastante indiferente. Yo lo decidiría en función del tamaño que nos quede del trabajo unificado”.
  - Insistir en la **participación de todos los miembros** en el proceso, a fin que la opinión de cada uno se vea reflejada. Este hecho exige realizar la actividad con tiempo.
  - Remarcar la necesidad de **partir de la sinceridad** en la elaboración de esta actividad y realizar críticas constructivas a fin de mejorar durante el proceso.

### 3.4. Qué elementos considerar en el proceso de *feedback*

Aunque la dinámica del grupo durante la etapa de desarrollo se vincula a elaborar las actividades asociadas al contenido, hemos argumentado la importancia de **reparar en la dinámica** seguida durante todo el proceso. En esta línea, planteamos algunos elementos que pueden ser tenidos en consideración además de los que señalados como transversales (capítulo anterior):

- Remarcar el **grado de cohesión alcanzado** y el **ambiente** creado.
- Reflejar la **evolución** de la dinámica en relación a la cohesión del grupo, toma de decisiones, estrategias de colaboración virtual, efectividad, etc.
- Incidir en el grado de cumplimiento de la **normativa interna y la planificación** y los procedimientos acordados para situaciones concretas (falta de conexión, abandonos, etc.) haciendo hincapié en aquellos elementos que han favorecido o dificultado su correcto seguimiento.
- Teniendo en cuenta la importancia de la **reflexión grupal**, es necesario que el docente haga alusión a los diferentes aspectos comentados y, en el caso de realizar estas reflexiones por cada actividad planteada, valorar hasta qué punto la dinámica mejora en base a los elementos identificados y el procedimiento propuesto.

## 4. Cierre

La etapa de cierre tiene lugar en el momento que los grupos finalizan la actividad académica. Por tanto, no se vincula al contenido de la asignatura sino a **concluir el proceso** desarrollado conjuntamente. En consecuencia, la intervención docente en esta etapa se orienta a reafirmar el proceso de cara a futuras experiencias de trabajo en grupo.

Cabe remarcar que los posibles **encuentros presenciales** (asociados a la evaluación de las competencias adquiridas) que pueden tener lugar durante esta etapa o tras su finalización fomentan la continuidad de las relaciones establecidas durante el proceso de cara a siguientes asignaturas.

### 4.1. Propuesta de actividades

Teniendo en cuenta que en este momento la actividad académica ha sido finalizada, las actividades propuestas se orientan a concluir el proceso. En concreto, destacamos dos: a) Reflexiones finales; y b) Despedida.

#### a) Reflexiones finales

Las reflexiones finales presentan un contenido similar a las reflexiones grupales que hemos señalado en la etapa de desarrollo: se trata de reflejar los elementos básicos surgidos en el trabajo en grupo a modo de evaluación de la dinámica. Sin embargo, su **objetivo difiere** a las que se realizan durante el proceso así como las repercusiones en la dinámica: mientras en la etapa de desarrollo pueden tener un efecto en ésta, al **final del proceso** devienen un instrumento para prever problemas o situaciones concretas en **futuras experiencias** de trabajo colaborativo. Un docente argumenta en esta línea: *“los grupos que no funcionan tan bien siguen hasta el final pero se acaban dando cuenta de cuáles han sido sus carencias y qué mejorarían en su trabajo en grupo. Y posteriormente, pese a no haber alcanzado de forma excelente estos objetivos, seguro que en el caso de volver a trabajar en grupo, sabrían cómo llegar a gestionar lo que han hecho mal”*.

#### b) Despedida

Al finalizar el trabajo en grupo, los estudiantes tienden a enviar mensajes cuyo único objetivo es realizar el cierre de la dinámica, a modo de despedida. En esta línea, para concluir la asignatura se puede animar a los estudiantes a realizar un **mensaje de despedida a nivel de aula** en el cual se comenten brevemente las impresiones sobre el proceso y las próximas asignaturas de las que se matricularán con el objetivo de fomentar la relación entre los estudiantes más allá de finalizar el trabajo en grupo.

### 4.2. Qué observar

Como hemos señalado en nuestra investigación, en la etapa de cierre **se hace evidente la relación establecida** entre los miembros y cómo se ha desarrollado la **dinámica**. En esta línea, es importante observar **cómo concluyen la labor del equipo**. Efectivamente, un indicador de



que la dinámica se ha desarrollado de manera satisfactoria para los miembros son las **despedidas** que se encuentran en el entorno de los grupos así como el contenido de las mismas, las cuales tienden a utilizar expresiones informales, compartir sentimientos y mostrar agradecimiento.

### 4.3. Cómo intervenir

Algunos elementos de intervención son los siguientes:

- Respecto a la elaboración de las reflexiones finales, insistir en la importancia que **reflejen el punto de vista de todos los miembros, la sinceridad** y la crítica constructiva, especialmente en aquellos grupos que han experimentado situaciones críticas, conflictivas, falta de implicación, etc.
- Enfatizar los **elementos destacables y los mejorables** de la dinámica de los grupos con implicaciones en la dimensión social.
- Al final del proceso, elaborar un mensaje a modo de **cierre y despedida** de la asignatura. Por ejemplo, dos docentes concluyen el proceso de la siguiente manera:

---

*“Hoy, a las puertas de finalizar el semestre y con las calificaciones finales publicadas damos por terminado el trayecto de la asignatura. Y lo hacemos de la mejor manera: disfrutando de todos los trabajos que habéis realizado en grupo y que podéis visitar desde este [enlace](#).*

*Observaréis que a pesar de versar sobre temáticas muy similares, los trabajos son muy diferentes y la gran mayoría de ellos realmente elaborados y cuidados y sus contenidos tratados con el rigor y profundidad requeridos. Fijaos en lo nuevo que aporta cada trabajo, las soluciones de cada uno tanto a problemas técnicos como conceptuales o de procedimiento de investigación y/o discursivo. De todo esto puede seguir aprendiendo aún...*

*No puedo menos que insistir en el altísimo nivel alcanzado por la mayoría de grupos y en la ejemplar asimilación de las estrategias de trabajo en equipo virtual y todas y cada una de las competencias que nos habíamos marcado en los inicios de semestre. Ahora, recordando precisamente estos inicios -las angustias, los nervios y dudas, las inseguridades e interrogantes- y comprobando el magnífico trabajo que habéis realizado, la seguridad con la que os habéis movido en vuestros espacios grupales, la desenvoltura en el medio virtual que os ha llevado a compartir conocimiento y colaborar sin que la asincronía fuera un inconveniente sino todo lo contrario: una ventaja que ha hecho posible que nos encontráramos respetando las posibilidades y circunstancias de cada uno de nosotros. Y ahora es cuando podemos ser conscientes de todo el trayecto que hemos realizado y los objetivos alcanzados.*

*Estos trabajos son un buen testimonio, pero también todos los mensajes y archivos que quedan en vuestros espacios grupales, que, como libros abiertos, son los auténticos testigos del esfuerzo realizado para llegar hasta donde ahora estamos.*

*Con la satisfacción de comprobar este altísimo nivel de vuestros trabajos, quiero despedirme aunque sea virtualmente de todos y todas vosotros y desearos lo mejor para vosotros y los vuestros en este verano que empieza. Pienso que ha sido un gran semestre y para mí ha sido un auténtico placer ser testigo de vuestro proceso y evolución. ¡Gracias por todo este esfuerzo y dedicación! Aunque éste será mi último mensaje a este Tablón, nuestro Foro estará todavía abierto para vuestras participaciones, y en cualquier caso, sabéis dónde encontrarme en adelante para todo lo necesario: ¡a un clic de ratón!*

*¡Ánimo y adelante! ¡Os merecéis todos los éxitos que alcancéis!*

*¡Nos encontramos por el Campus!”.*

---

*“¡¡¡Supongo que ya tenéis acceso a las notas finales!!!! Primero felicidades a todos por el trabajo bien hecho. Segundo, animaros a continuar con la aventura de conocer y entender la diversidad y las diferencias humanas.*

*Todos y todas ha validado las PV y los que habéis hecho el examen habéis pasado sin problemas.*

---

---

*Pienso que todos hemos aprendido mucho con esta clase y tengo la seguridad de que todo el mundo quiere seguir profundizando en el mundo de las diversidades e interculturalidades.*

*Si alguien no tiene la nota o tiene una pregunta o duda que me envíe un e-mail.*

*Ha sido fantástico colaborar con vosotros.*

*¡Buena suerte y hasta pronto!"*

---

#### 4.4. Qué elementos considerar en el proceso de *feedback*

Al finalizar el proceso es importante **valorar y felicitar** a los estudiantes individual o grupalmente por el recorrido realizado. En esta línea, una estudiante comenta “*En todas las asignaturas que he cursado sólo he recibido una vez un mensaje de un consultor felicitándome por el resultado de la asignatura. Y lo agradecí mucho porque... es un poco difícil estar solito en casa y estar estudiando*”. Esto es importante independientemente de la dinámica desarrollada. Así lo evidencia un docente cuando concluye en la valoración de un grupo de una de las aulas analizadas:

---

*“En cuanto a la dinámica de trabajo grupal, ha sido deficiente, con poco entendimiento y poca organización, lo que ha hecho que llegais a situaciones de duplicidad de trabajos y esfuerzos, y en general a muy poca elaboración en grupo de los contenidos. Más bien os habéis dedicado a ir haciendo partes e ir las "pegando" para tener un trabajo en cuatro días... Hay que entender que el trabajo en grupo virtual es mucho más que todo eso, e implica una colaboración, crítica, contribución... constantes y donde prime el diálogo. Tampoco veo en vuestro espacio de Debate el diálogo que justifique la reflexión grupal, por lo que como prácticamente todo el trabajo, me parece que son la opinión de una persona sin que haya habido previamente un diálogo que lo fundamente como consideraciones grupales.*

*Como conclusión, os haría la reflexión que hay que mejorar este concepto de trabajo en equipo virtual, y que hay que ser muy responsable y tener un buen sentido de compromiso para poder trabajar en colaboración.*

*En cualquier caso, os felicito por haber llegado hasta aquí y os deseo lo mejor en este final de semestre”.*

---

En este capítulo hemos señalado algunos elementos genéricos de intervención en relación al proceso de trabajo en grupo en un entorno virtual, es decir, a la dinámica en función de las etapas que atraviesa. En el siguiente capítulo abordamos algunas situaciones concretas que tienen lugar durante este proceso y que presentan implicaciones en la dimensión social.

## [CAPÍTULO 12]

# La dimensión social en situaciones asociadas al proceso de grupo virtual: elementos para la intervención docente

## Introducción

La literatura en el ámbito de los aspectos sociales pone de manifiesto el importante rol que ejerce el docente en relación a **situaciones concretas** que tienen lugar durante el proceso de trabajo en grupo en entornos virtuales. Cabero y Román (2004) señala entre las capacidades y actitudes relevantes del docente la agilidad de reacción para resolver las situaciones complejas que se produzcan en los grupos y que puedan repercutir en su disgregación o ruptura.

Como hemos evidenciado en nuestra investigación, tales circunstancias pueden presentar **implicaciones** en la configuración de la **dimensión social**. Al mismo tiempo, devienen un **momento social** por lo que los elementos vinculados a esta dimensión social ejercen un papel relevante para gestionarlas.

Si bien en el capítulo anterior hemos ido señalando aquellos elementos que consideramos claves para prevenirlas, en el presente capítulo focalizamos en la **intervención docente en tales circunstancias**. Es decir, cuando a pesar de preverlas tanto en relación al diseño como a través de indicaciones o acciones durante el proceso, acontecen estas situaciones en los grupos. Cabe remarcar, no obstante, que de manera general se trata de acciones que se realizan en todos los grupos pero devienen más evidentes en estos casos o adquieren mayor relevancia.

Con esta finalidad, en primer lugar abordamos algunas claves para entender la posición del docente frente a estas situaciones; posteriormente, identificamos algunos elementos de intervención para cada caso.

## 1. El docente ante situaciones concretas que emergen en los grupos

En el capítulo anterior hemos evidenciado que, a partir de la etapa de consolidación del equipo, la intervención del docente se orienta principalmente a guiar y apoyar el proceso. Efectivamente, docentes y estudiantes coinciden en que *“si todo va bien, el profesor no hace casi falta”*, ya que es el propio grupo el que asume el avance y dinamización de la dinámica. De hecho, los docentes aseguran que se valora *“la presencia y discreción (...) el hecho de que saben que estoy, que aparezco cuando es necesario pero que no me meto si no hace falta”*.

No obstante, la intervención docente es **valorada en algunas situaciones concretas**, principalmente, cuando se trata de *“grupos problemáticos”* o que desarrollan dinámicas insatisfactorias para los miembros. Estos resultados coinciden con las investigaciones realizadas por Guitert *et al.* (2002), quienes identificaron que un entorno de trabajo en grupo virtual el docente interviene cuando los estudiantes realizan algún tipo de consulta o cuando se advierte algún conflicto entre ellos, situaciones de bloqueo, abandono de miembros sin previo aviso, falta de compromiso ante la entrega de una parte en la fecha acordada, liderazgo excesivo de un miembro que no opta por el consenso, etc.

Los datos recogidos en torno a la acción del docente ponen de manifiesto que las **maneras de proceder** ante estas situaciones son diversas. Una estudiante evidencia este hecho reflexionando en torno a la intervención docente en diferentes experiencias: *“Cuando el grupo funciona mal, en algún caso he pedido intervención del consultor y me he encontrado diferentes maneras de actuar. En algunos casos no se moja. Entonces te contesta un mail que te dice que ya lo valorará, que lo tendrá en cuenta a la hora de poner la nota (...) A mí me puso una A y al otro le puso una B, que tampoco le suspendió. En cambio, en otra asignatura, lo comenté al consultor y (...) el hombre se ha mojado, ha dado unas pautas previamente de cómo se organiza el trabajo en grupo, de orientaciones... de cómo nos tenemos que organizar para que estas cosas no vuelvan a pasar. Y bueno, yo creo que se ha interesado, ¿no?”*.

De manera general, el docente **decide no intervenir** en la dinámica grupal. Una docente refleja esta situación cuando afirma ser *“poco intervencionista en el grupo”*. En otros casos, decide participar activamente. Concretamente, se detectan las siguientes situaciones:

- **Cuando los estudiantes lo solicitan.** Un docente afirma en torno a su intervención en los grupos: *“Creo que... incluso que cuantas menos cosas hago quizá mejor funcionan. Si intervengo mucho en los grupos, entonces están esperando que yo les diga algo para tomar decisiones, para progresar e incluso para comunicarse entre ellos. Y al final casi últimamente estoy optando por intervenir en los grupos sólo si soy requerido”*. En estas circunstancias, la intervención docente se valora muy positivamente por los estudiantes. Efectivamente, los estudiantes tienden a resolver los problemas en el seno de los grupos; pero cuando recurren al docente esperan alguna acción por su parte.
- **Cuando se detecta algún problema o se observan carencias en la dinámica.** Un docente afirma que *“Se actúa sólo en los casos que es evidente que hay un malentendido o un problema”*. Otro asegura actuar *“sólo cuando veo que van muy mal o que no han entendido bien algo de gestión (...) o si es una cuestión de contenido importante, ¿no? (...) Que no aciertan, que se ponen allí ideas falsas”*.

En cualquier caso y en base al análisis realizado en torno a la intervención docente, de manera general se identifican las siguientes **fases de actuación** ante estas situaciones:

- 1) Observar o detectar la situación y cómo se gestiona. Los docentes coinciden en que es importante *“Esperar... Antes era de intervención más rápida. Sí que soy proactivo cuando veo que la cosa pinta mal, pero cuando veo que ellos mismos lo pueden gestionar no me meto. Y quizás ellos van más lentos pero a veces pienso que yo les puedo explicar las cosas pero si no las viven, no las terminarán de asimilar”*. Otro docente asegura: *“espero a ver si son capaces de resolverlo. Si veo que la cosa va a más pues intervengo. Pero, en principio, intento actuar lo menos posible”*.
- 2) **Advertirla o evidenciarla** en el grupo a la vez que evidencia su predisposición o apoyo.
- 3) **Proporcionar estrategias** a los estudiantes que les permitan intuir elementos a partir de los cuales superar las dificultades, favoreciendo que las posibles soluciones emerjan del grupo.
- 4) **Intervenir de manera directa**, participando activamente en la dinámica del grupo y adoptando el rol de estudiante, es decir, actuando como modelo.

En los capítulos anteriores hemos señalado aquellos elementos que fomentan la configuración de la **dimensión social** en el proceso de aprendizaje, tanto desde el punto de vista del diseño de la propuesta pedagógica como durante el proceso. Partiendo de las potencialidades que presentan los aspectos sociales para la dinámica y que se trata de situaciones que evidencian, en general, determinadas carencias durante el desarrollo de la actividad colaborativa que afectan a la dimensión social, en esta ocasión retomamos tales elementos **como estrategia para gestionar estas situaciones**. En concreto, destacamos los siguientes: fomentar la dinámica de colaboración, la implicación de los miembros y el valor del grupo; motivar, animar y felicitar; y optimizar la gestión y organización del proceso, asociado a las bases para la colaboración. Todo ello partiendo de un tono informal y el uso de expresiones sociales. De esta manera, enfocamos la intervención docente hacia el **refuerzo** de los elementos claves asociados a la dimensión social para garantizar el éxito del grupo durante su desarrollo. No obstante, el rol del docente no difiere al adoptado de manera general durante el proceso.

No obstante, los docentes señalan que la **reacción** ante esta intervención puede variar de unos estudiantes a otros: mientras puede devenir clave para la dinámica de un grupo, en otro puede ser malinterpretado por los miembros. Un docente explica: *“Me acuerdo que alguna vez que envié un mensaje animando a la gente a participar en los grupos, diciendo que estaba observando pues que había algunos miembros de los grupos que no participaban y que éstos deberían tener en cuenta que son los demás los que hacen su trabajo... y la respuesta rápida de una persona fue: “bueno, no somos niños pequeños, ¿eh? no hace falta porque no somos niños pequeños, quien entra en un grupo ya sabe que debe trabajar”*. Y aquí acabó la discusión. Quiero decir, que a veces piensas que haces algo que provocará una reacción positiva y la reacción pues es que... como si hubieras metido la pata (...) cuando te planteas que tienes que hacer estos mensajes o este tipo de mensajes, a veces dan buen resultado y a veces no”

En esta línea, proporcionamos algunas propuestas abiertas para la intervención, si bien es importante tener en cuenta que la manera de abordarlas depende de cada situación, de cuándo se actúa y cómo. En concreto, se identifican las siguientes situaciones que presentan implicaciones en la dimensión social: 1) Ausencia puntual de un miembro; 2) Falta de implicación individual; 3) Falta de implicación e interacción grupal; 4) Abandonos; 5) Alto nivel de implicación y volumen de interacción; 6) Situaciones críticas; 7) Inicio de la actividad; y 8) Entrega de la actividad.

Cabe destacar que estas situaciones pueden aparecer con independencia de si se alcanza con éxito el objetivo común. La gestión de estas situaciones, es decir, cómo son tratadas en el grupo, deviene un indicador de la dinámica generada, proporcionando elementos para **entender su desarrollo y qué valor adquiere** el equipo para los miembros; asimismo, ayudan a **prever** cómo evolucionará.

## 2. Ausencia puntual de un miembro

Las ausencias puntuales de los miembros, es decir, una desconexión o desaparición durante un período de tiempo relativamente breve, son muy frecuentes en los grupos debido a las características que tienden a presentar los estudiantes que aprenden a distancia. Generalmente, las ausencias puntuales se asocian a circunstancias personales determinadas o factores de carácter tecnológico, concretamente problemas con la conexión a Internet o con el acceso al Campus Virtual.

Teniendo en cuenta que se trata de desconexiones puntuales, estas situaciones suelen **gestionarse en el entorno del grupo**. No obstante, en función de la situación concreta que vive el estudiante puede derivar en una falta de implicación en el proceso e, incluso, en su abandono. Esta situación es más evidente cuando la ausencia puntual tiene lugar al iniciar el proceso grupal produciéndose una incorporación tardía<sup>91</sup>. Como argumenta un docente *“no es importante el número de mensajes porque depende de la calidad pero sí te da elementos para ver posibles abandonos. Si tú ves un estudiante que no ha escrito nada es que algo pasa y entonces lo miras más detenidamente”*.

Cabe destacar que, de manera general, **cuanto más avanzada** acontezca esta situación en el transcurso del proceso, **menor** relevancia adquiere la **intervención docente**, teniendo en cuenta que el grupo se encuentra cohesionado y es capaz de autogestionar los diferentes obstáculos.

A fin de ayudar a los grupos a gestionar las ausencias puntuales individuales se pueden tener en cuenta las siguientes consideraciones (tanto individuales como grupales) en función de si la situación es puesta en conocimiento de los miembros o, de lo contrario, el grupo desconoce los motivos de la falta de conexión y la continuidad de este miembro en el proceso.

Cuando los estudiantes **anuncian una desconexión puntual** representa la situación menos problemática, si bien es importante:

- a) Respecto al **miembro**, observar la **actitud** que adopta y cómo plantea la situación. En esta línea, los docentes advierten que, de manera general, los estudiantes que se ausentan puntualmente *“ya comentan: “no hay problema, después ya daré más apoyo en otras partes”*”. En esta línea, un estudiante escribe en el entorno del grupo *“Me sabe mal mi ausencia en estos días “críticos” para la entrega de la PEC. Espero poder compensarlo en las siguientes”*.

---

<sup>91</sup> Esta situación la abordamos concretamente en el apartado 3 del presente capítulo debido a las importantes repercusiones que presenta en la implicación de este miembro durante el proceso.

- b) Respecto al **grupo**, reparar en cómo gestionan esta situación, la cual ha de orientarse hacia la **reorganización** del proceso. También son importantes las expresiones sociales compartidas enfocadas hacia la atención de sentimientos, ayuda y apoyo.

Ambos aspectos proporcionan elementos de intervención docente en función del modo en el cual tienen lugar.

En el caso de estudiantes que se ausentan **sin haber puesto en conocimiento** de este hecho a los otros miembros:

- a) Respecto al estudiante que se ausenta es importante corroborar su continuidad y **ponerse en contacto** mediante el correo electrónico **para fomentar su constancia y participación** en la dinámica. Algunos docentes señalan la importancia de actuar en estos casos incluso antes de que los grupos soliciten su ayuda para agilizar el proceso y reafirmar la implicación docente. Un docente evidencia este hecho cuando reproduce una situación de este tipo: “[estudiante] *“escucha, es que no sabemos nada de esta persona”...* [docente] *“mirad, tranquilos, ya he mandado un mensaje. Tan pronto como obtenga respuesta os comento algo”. Pero el mensaje ya estaba enviado*”. A fin de prever mayores repercusiones o su abandono es positivo **motivarle para seguir adelante**, valorando la importancia de su participación en el grupo. Un docente escribe el siguiente correo electrónico a una estudiante con copia a los otros miembros del grupo:

---

*“Estimada Rosalía,  
No sabemos nada de ti desde hace tiempo... ¿Me podrías comentar tu disponibilidad para la asignatura? Tus compañeras están trabajando duro y les iría bien tu colaboración. ¿Me comentas alguna cosa? ¡Gracias!”*

---

En tales circunstancias, es importante observar su **trayectoria** en la asignatura. Si su nivel de implicación hasta el momento era elevado, probablemente se encuentra con dificultades personales que repercuten en su vinculación al grupo y, en la medida de lo posible, se reincorporará a la dinámica. De lo contrario, si la persona presentaba una falta importante de implicación, ha de prever que puede derivar en el abandono del estudiante o repercutir negativamente en el grupo en el caso de reincorporarse, teniendo en cuenta que su readaptación será complicada y exigirá un esfuerzo añadido de los otros miembros.

En el caso de que el miembro se reincorpore a la dinámica grupal, es positivo motivarle para reemprender con éxito la dinámica y mostrar apoyo. El siguiente es un ejemplo del mensaje de una docente a una estudiante que había argumentado problemas personales que le impidieron mantener la conexión:

---

*“Querida Iris,  
¡No te preocupes, ningún problema! Lo que cuenta, ante todo, es que ya estás bien, ¿sí? Todo lo demás encontraremos la manera, seguro, de solucionarlo para que puedas seguir adelante y superar la asignatura, ¡no lo dudes!  
Déjame que revise vuestra PEC y si considero que no tengo intervenciones tuyas suficientes, te propondré realizar una actividad alternativa para suplir esta parte del temario, pero desde ahora ya puedes integrarte en el grupo y a seguir adelante, ¿de acuerdo?  
Si necesitas algo, ¡no dudes en pedírmelo! Te ayudaré en todo lo que esté a mi alcance”.*

---

Asimismo, es importante observar cómo tiene lugar esta reincorporación en el seno del grupo: si se disculpa y qué explicaciones ofrece, si evidencia que conoce la dinámica, si reconoce la labor de los compañeros, etc. En esta línea, una estudiante escribe tras un período de ausencia puntual: *“Sonia, veo que te lo has estado currando todo el fin de semana y yo no te he ayudado nada... me sabe mal (...) Disculpa de nuevo Sonia y ¡felicidades por el trabajo!”*. Cuando los miembros confían en la implicación de los compañeros en el proceso, la reincorporación suele propiciar el hecho de compartir expresiones asociadas a aspectos personales, motivación, sentimientos, apoyo, identidad grupal o agradecimiento. Por ejemplo, un estudiante escribe tras un período de ausencia causado por motivos personales: *“Muchas gracias a todos... de verdad que pienso que tengo un gran grupo de trabajo”*.

- b) Respecto al **grupo**, es importante tener en cuenta que se encuentran en una situación de **desconcierto** ante la continuidad del miembro en el proceso. En esta línea cabe destacar la importancia de observar **cómo se gestiona** la situación; concretamente, cómo orientan la **reorganización** de la dinámica y la **actitud** adoptada, es decir, si muestran interés, fomentan su continuidad, comprensión, ayuda, etc. o, por el contrario, se desentienden de esta situación. En esta línea es importante propiciar un intercambio sistemático y una organización clara a fin de fomentar la reincorporación del estudiante. Estos elementos son especialmente relevantes cuando la ausencia tiene lugar próxima a la fecha de entrega, causando un estrés añadido en el grupo y la toma de decisiones drásticas (por ejemplo, expulsiones).

En el caso de estudiantes que se reincorporan a la dinámica es importante observar cómo reaccionan los miembros y las **expresiones sociales** compartidas en el grupo. En estas situaciones se destacan el apoyo, identidad de grupo, ayuda y motivación a fin de gestionar la dinámica y reforzarla. En esta línea se puede animar a los estudiantes a utilizar **medios privados** (correo electrónico, chat o videoconferencia) para gestionar estos casos, teniendo en cuenta que fomenta la creación de un clima cercano y personal y el apoyo en situaciones críticas que requieran un alto grado de motivación. Esto es especialmente importante cuando la ausencia puntual viene acompañada de un aviso de abandono de un miembro o una disminución de su implicación.

### 3. Falta de implicación individual

Otra situación frecuente en los grupos es que uno de los estudiantes presente un grado de implicación escaso y menor que los otros miembros durante todo el proceso, tanto en la conexión como en la participación, por lo que existe una **desigualdad**.

Como hemos señalado durante la investigación, existen diferentes situaciones asociadas a la falta de implicación de un miembro: la **incorporación tardía** de uno de los estudiantes (posteriormente a la etapa de consolidación), **no haber compartido** las actividades orientadas a la formación del grupo u otros **factores de carácter personal** que minimizan la participación de los miembros durante el proceso. Las incorporaciones tardías implican una falta de participación en la organización y confirmación del compromiso de cada miembro. Por tanto, tal estudiante ha de asumir los procedimientos acordados por los otros compañeros del grupo, pero puede no sentirse reflejado en ellos; asimismo, comporta un retraso de la dinámica general y un esfuerzo por parte de los miembros para su integración. Cuando los estudiantes se incorporan en grupos con cuyos miembros no se han compartido las actividades iniciales,



las repercusiones son menores e incluso es posible que se incorpore de manera exitosa si se trata de estudiantes motivados.

La **intervención docente** se valora positivamente en estas circunstancias. En palabras de un estudiante: *“si son cinco y falla uno, es el momento que el profesor intervenga, pero si va todo bien, en principio, no tiene por qué intervenir”*. Un docente asegura en esta línea: *“En los grupos el mayor problema que puede haber es que haya una persona, dos, que no participe nada y llegue el momento que los demás se enfadan y que entonces tú tengas que advertir a esta persona, pedirle qué pasa o si debe continuar en el grupo... también es verdad que muchas veces es el mismo grupo el que te pide”*.

No obstante, muchas veces esta situación puede pasar desapercibida para los docentes, teniendo en cuenta que los estudiantes tienden a resolver estas situaciones de manera privada para intentar no delatar a los compañeros; otras veces los estudiantes acuden al docente para resolver la situación; por último, el docente puede llegar a intuir esta situación durante la fase previa a la formación del grupo, durante o en la etapa de consolidación en función de las características de este estudiante.

Los docentes advierten que en ocasiones *“llegar a determinar quién es el que no funciona no es fácil, ¿eh? Porque tienes que ir mirando los mensajes en detalle y sobre todo, sobre todo ver qué aportaciones ha hecho cada uno”*. En esta línea, se distinguen algunas características que pueden ayudar a los docentes a **identificar a los estudiantes menos implicados** en el proceso:

- Falta de actividad y comunicación en el espacio grupal.
- Predisposición limitada para la interacción con los otros miembros.
- Excusan su asistencia a reuniones síncronas o se incorporan a éstas con posterioridad a los otros miembros.
- Tienden a evadir las discusiones sobre el procedimiento de grupo y, por tanto, a aceptar las decisiones tomadas por los otros miembros. Asimismo, no muestran iniciativa, sino que se les asignan las tareas.
- No participan de la vida del grupo, de las decisiones. Este hecho contribuye negativamente al ambiente y sentimiento de grupo creados.
- No realizan contribuciones a la dinámica ni aportan ideas.
- Sus aportaciones o acciones generalmente evaden los acuerdos o decisiones tomados como grupo.
- Tienden a realizar intervenciones formales y escuetas, con un lenguaje distante y baja frecuencia de expresiones sociales u orientadas a elementos de carácter negativo.
- No realizan comentarios o valoraciones ante las aportaciones de los compañeros y los documentos generados o se centran en aspectos ortográficos o formales. Con frecuencia, los miembros han de solicitar expresamente su opinión.
- No ofrecen apoyo, es decir, no evidencian su disponibilidad para el grupo.
- No avisan con anterioridad sobre los períodos de ausencia o cuando prevén que no podrán cumplir los plazos acordados por el grupo de conexión o entrega de actividades. Excusan su falta de participación con posterioridad, sin especificar los motivos.
- Evaden responsabilidades en los momentos de entrega, permaneciendo ausentes. Suelen acceder al grupo cuando la actividad ya ha sido enviada.
- Tienden a solicitar continuamente ayudas, aclaraciones, recordatorios, etc.

Asimismo, desarrollar actividades de reflexión del grupo, grupales o individuales, puede ayudar a detectar estas situaciones. En esta línea, un estudiante escribe en la autoevaluación privada:

*“Un miembro del grupo considero que no ha aportado nada al trabajo, sino sólo el “estar de acuerdo” y por este motivo le he evaluado deficientemente”.*

Esta situación presenta **repercusiones** tanto en la **dinámica** del grupo como en el **miembro** que presenta estas características. El **seguimiento** de estos grupos deviene clave para detectar y reorientar la dinámica. De manera general, los docentes coinciden en señalar las siguientes **pautas de actuación** en estos casos, algunas de manera individual y otras en el seno del grupo:

- *“Dejar tiempo”* para que sean los propios estudiantes quienes resuelvan la situación.
- *“Cuando ya ha pasado tiempo y ha habido algún aviso por parte de ellos mismos y continúan sin dar resultados, escribo un **mensaje directamente a la persona** que no interviene”.* Otro docente añade: *“a veces ellos no te lo dicen pero tú lo detectas, o sea, ellos no te dicen: “somos un grupo de 4 hay una persona que no entra nunca, que no está haciendo nada” pero tú detectas que allí hay una persona que no está interviniendo y que no está participando de nada. Y entonces es buzón personal y conectar”.*
- Otros docentes optan por evidenciar este hecho en el proceso de **feedback**, mediante calificaciones diferenciadas. Como argumenta uno de ellos: *“La inquietud de que valores bien a aquellos miembros del grupo que se han sido colgando se pone mucho manifiesto. No quieren bajo ningún concepto... entonces está claro, hay veces que optas por determinadas valoraciones (...) hacerlo público, quiero decir que te des cuenta de que realmente aquel compañero que no ha participado mira cómo lo estoy valorando”.* En el caso de procesos grupales que cuentan con un único momento de evaluación, otros docentes, comentan que *“Cuando veo que el trabajo está bien, que trae 5 nombres pero que en el espacio de grupo hay un nombre que no aparece nunca, por ejemplo, esto a veces te das cuenta ya cuando haces el seguimiento, ¿no? si nadie ha dicho nada, si nadie se ha quejado, pues al final yo pido... digamos qué parte has hecho tú, dónde has intervenido, etc.”*
- De manera transversal y a medida que se avanza en el proceso, insistiendo y proporcionando **estrategias** para fomentar la colaboración entre ellos.

Cuando la falta de implicación tiene lugar durante todo el proceso, la **intervención docente suele ser constante** pero no tan dirigida como cuando la falta de implicación tiene lugar en todos los miembros<sup>92</sup> ya que sólo es un estudiante quien reúne estas condiciones. De lo contrario, se pone de manifiesto que la actuación docente puede interferir en la dinámica o derivar en el abandono de este miembro. Como ilustra un docente: *“Una vez interviene el consultor, en muchos casos desemboca en el abandono del estudiante y claro, tampoco es lo que queríamos. Dices, “bueno, escucha, te ayudo,...” lo que sea, te ofreces siempre en el sentido positivo: “si tienes un problema, yo te ayudo”. Entonces viene cuando aquella persona se da cuenta que no está aportando nada al grupo y una de dos: o abandona o se pone las pilas”.* Por tanto es importante reparar en cómo y cuándo actúa, tanto con este miembro como con el grupo.

La intervención docente puede variar en función de la situación observada y cómo reaccionan todos los miembros. De manera **general**, algunos elementos relevantes son:

- a) Observar el **ambiente creado** y el tipo de expresiones sociales compartidas. Una atmósfera positiva y de confianza en la cual los miembros son proactivos y abiertos y respetan las disponibilidades personales de cada miembro fomenta la comodidad de los miembros y su implicación en el proceso.

<sup>92</sup> Véase apartado 4 del presente capítulo.

b) Reforzar los **aspectos organizativos** en relación a la interacción y gestión del proceso. En este sentido es importante velar por el establecimiento de una dinámica muy sistemática y organizada, teniendo en cuenta que la falta de implicación de los miembros presenta menores repercusiones que cuando se trata de dinámicas desestructuradas o complejas. En este sentido puede ser positivo crear una agenda del grupo en la cual se especifiquen las decisiones relevantes para desarrollar la actividad.

c) **Reforzar la dinámica conjunta.** Algunos elementos en esta línea son:

- Remarcar las **actitudes** adoptadas por los miembros y **cómo gestionan** estas situaciones, teniendo en cuenta que supone un esfuerzo superior y una inversión importante de tiempo para los otros miembros. Como argumenta un docente en relación a estudiantes con baja participación *“Hay grupos que hacen esfuerzos increíbles para acompañarlos”*; tales esfuerzos han de ser valorados: ayudas prestadas, cómo facilitan su participación, reincorporación o entrada, el fomentar la participación de todos los miembros, etc. Un docente escribe en el entorno de un grupo:

---

*“Sólo felicitaros por la actuación grupal, aplazando la entrega de la PEC2, esperando a que todos los miembros del grupo puedan colaborar.*

*Fijaos que trabajar con toda transparencia dentro de un grupo en un entorno virtual es realmente importante.*

*Seguro que todos participaréis a buen ritmo en la PEC3, que ya os tiene que conducir directamente a la Práctica final.*

*Recordad que para lo que necesitéis quedo a vuestra disposición.*

*Saludos muy cordiales, ¡ánimos con la finalización de la PEC2!”*

---

Es importante observar si los miembros se unen ante esta situación o, por el contrario, adoptan la misma actitud. Un estudiante explica en esta línea: *“Al ver que más o menos los tres pues... las otras tres personas nos implicábamos de la misma manera, a lo mejor hubiera sido otra vía en este sentido, de decir, bueno, pues si hay uno que se cuelga, yo también me dejo colgar un poco y que vayan haciendo otros, ¿no? (...) en algún momento sí se podría haber dado y el hecho de que los tres asumiéramos... pues entre los tres hay que sacarlo adelante, más o menos nos ayudó”*.

- Reforzar en las intervenciones del docente el valor o **identidad** de grupo, teniendo en cuenta que los miembros que presentan menor implicación pueden sufrir un desplazamiento, además de no ser considerados como parte del grupo por los otros participantes. Por ejemplo: *“Como miembro “HeRoSaPrI”,...”, “Observo en vuestro grupo”, “Como equipo, deberíais...”, “entre todos sería necesario que...”*, etc.
- **Tranquilizar** a los miembros y valorar el proceso. En palabras de un docente: *“lo que haces de alguna manera es tranquilizarlos “tened cuenta que no se penalizará, que ya he visto cuáles son las circunstancias, he visto toda la interacción dentro del grupo y por tanto puedo afinar la calificación individual de los miembros””*.

d) En la **valoración** de la dinámica es positivo reflejar de manera abierta la falta de equidad en la participación, remarcando la importancia de la interacción y la implicación en la elaboración de las actividades. En esta línea, una docente realiza la siguiente valoración a un grupo:

---

*“Habéis realizado un buen trabajo, a pesar de que prácticamente ha sido el resultado del esfuerzo de sólo dos personas, y esto se nota también en los resultados.*

*Organizar bien el trabajo también serviría para no cargar todo el peso de la PEC en una o dos personas. En el supuesto de que no se domine un programa, como es el de tratamiento de los datos, esta PEC tenía que servir para entrar en contacto y aprender mínimamente su funcionamiento, sin esperar que las personas que lo dominan más cogieran toda la responsabilidad.*

*Es importante darnos cuenta que el trabajo de grupo es cosa de todos los miembros del equipo, y a partir de aquí no desentendernos, sino al contrario, colaborar siempre por el bien del trabajo”*

---

A fin de fomentar la continuidad de los miembros es importante remarcar los aspectos positivos y negativos detectados, adoptando siempre un tono positivo. Esto es especialmente importante en los mensajes iniciales de **feedback** enviados al grupo para prevenir la desvinculación de los miembros. Por ejemplo, un estudiante evidencia cómo una valoración negativa de un miembro al inicio del proceso tuvo repercusiones en el resto de la dinámica: *“el consultor desde el primer momento ya intervino, porque le suspendió. En la primera práctica le suspendió. Pero eso influyó negativamente en el grupo al ver que ya no...”*.

Además de estas orientaciones generales de intervención, el docente puede considerar algunas acciones concretas en relación a las situaciones asociadas a la falta de implicación individual.

Respecto a la gestión de estudiantes que **se incorporan con posterioridad** a la dinámica, señalamos a continuación algunos elementos tanto en relación a este miembro como al grupo. Cabe destacar que los estudiantes expertos tienden a resolver estas situaciones más ágilmente que los novicios por lo que la intervención docente deviene más relevante en el segundo caso.

a) Por un lado, **en relación al miembro** que se incorpora de manera tardía se identifican algunos elementos relevantes:

- **Gestionar la ausencia** de este miembro desde el momento en que se identifica la situación a través del correo electrónico para fomentar su participación en la consolidación del grupo. En estos casos, es positivo mostrar interés por su casuística concreta, enfatizar la importancia de su participación para alcanzar con éxito el objetivo del grupo y en la organización del grupo a fin de responder a sus necesidades concretas partiendo siempre de un tono positivo que motive su participación activa en el proceso.
- En el momento en que el estudiante muestra interés por continuar en la asignatura, fomentar que **tome parte de las decisiones** relativas a la organización del grupo, aunque sea con posterioridad. En esta línea, se puede animar a los estudiantes a comentar los procedimientos acordados en el grupo, señalando aquéllos con los que se siente más identificado y aquéllos que podrían llegar a suponer un problema para la dinámica o su participación; reafirmar su compromiso en relación a aspectos clave como la frecuencia de conexión, implicación en el proceso, etc.; y reflejar sus disponibilidades en la planificación grupal.
- A partir de este momento, la intervención docente depende de la actitud mostrada por el estudiante al incorporarse a la dinámica, es decir, proactiva o pasiva. En este sentido, es importante observar si pone de manifiesto que conoce

la actividad desarrollada hasta el momento, comentando y valorando aquellos aspectos que considera oportunos. Una estudiante que se incorporó con posterioridad a los otros miembros pero antes de la realización de las normas comunes escribe en el espacio grupal: *"¡Ostras, qué ritmo! Pues me parece bien el nombre Discapacidades psíquicas para el grupo: como habéis dicho es claro y evita confusiones"*.

b) Por otro lado, **en relación al grupo** en el cual un miembro se incorpora con posterioridad se destacan los siguientes aspectos:

- Animar a los estudiantes a **comenzar las actividades** cuando se observa que aguardan la entrada del compañero, tras un tiempo prudencial. Un docente escribe en el entorno del grupo:

---

*"No dudéis en ir avanzando en los acuerdos grupales los tres que de momento estáis conectados al grupo. Ya me he puesto en contacto también con Bernat y estoy a la espera de su respuesta. Saludos muy cordiales, ¡ánimos a todo el grupo!"*

---

- Infundir **confianza** entre ellos a la vez que se informa de las gestiones pertinentes. Por ejemplo, un docente escribe:

---

*"Los compañeros que todavía no se hayan incorporado seguro que pronto lo harán y podrán seguir con vosotros la PEC2. Ya me he puesto en contacto con Adolfo"*

---

- Una vez el estudiante ha mostrado su interés en participar en el grupo, es positivo fomentar que sean los otros miembros del grupo quienes **faciliten su entrada**. En esta línea, se puede contemplar la posibilidad de realizar una reunión síncrona a fin de informar sobre la dinámica y facilitar algunas pautas básicas de funcionamiento sin que esto suponga mucho tiempo añadido para los miembros que participan desde el inicio.
- A partir de este momento, observar **cómo se gestiona** el proceso. En este aspecto, los estudiantes tienden a favorecer la integración de este miembro a través de ayudas, apoyo, motivación e identidad grupal; asimismo, tienden a realizar mensajes de bienvenida. Los siguientes mensajes han sido recogidos en diferentes entornos grupales:

*"PERFECTO PUES, nuevamente la bienvenida, Luisa, y tranquila. Esto sí: manos a la obra las cuatro. Seguimos trabajando y estamos en contacto para cualquier cosa, duda, etc."*

*"Quedas completamente excusado. ¡La salud ante todo! Ánimos y contamos contigo para que nos ayudes a terminar el trabajo. Como digo siempre, y ahora más que nunca... ¡salud!"*

*"Lo que no puede ser es que no tengamos manera de comunicarnos y también necesitamos que tú nos des tu opinión a la hora de tomar decisiones"*.

*"Hola y bienvenido, ningún problema Adolfo, si necesitas algo o ayuda en algo, sólo tienes que decirlo"*.

En el caso de los miembros que **no comparten las actividades previas** al trabajo en grupo las repercusiones en el grupo son menores en la medida que participa de la consolidación del equipo. Cuando se trata de estudiantes que han manifestado implicación en las actividades previas pero han sido reagrupados atendiendo al tema a tratar, generalmente, esta situación

se resuelve con éxito. Cuando esta situación deriva de la falta de implicación del miembro en las actividades para la creación del grupo puede generar un conflicto y repercutir negativamente en la dinámica. En esta línea, consideramos dos elementos relevantes respecto a la intervención docente:

- a) Teniendo en cuenta que la sensación de desconocimiento entre los estudiantes es intensa, se puede animar a los estudiantes a resolver la actividad asociada a la organización del grupo de manera **síncrona**. Un estudiante relata de la siguiente manera el inicio del grupo *“se tendría que dar más tiempo, quizá. Para conocer un poquito más a la gente. Y quizá nos pasó esto: que tres hicimos muy buenas migas y con uno quizá no tanto. Pero no nos dio tiempo a conocerla en ese momento, necesitábamos 4 personas para formar el grupo y salió mal”*.
- b) Observar la **actitud** adoptada por este miembro y animarle a participar activamente del proceso. En esta línea, se le puede proponer la asunción del rol de coordinador en la primera actividad grupal a fin de fomentar su implicación en el proceso de grupo desde el inicio.

#### 4. Falta de implicación e interacción grupal

Asociadas a la falta de implicación e interacción grupal pueden darse **diferentes situaciones**. Una situación acontece cuando los miembros no están implicados y no se comunican en el entorno del grupo. También puede suceder que haya equipos en los cuales la interacción es mínima a pesar de que los miembros son responsables con el trabajo o la situación contraria, es decir, estudiantes que no están implicados pero se comunican para evidenciar su participación de cara al docente. En otros grupos es sólo un miembro quien presenta predisposición para trabajar en grupo. Incluso puede suceder que en grupos que funcionan de manera exitosa, pueda darse esta situación puntualmente.

En este apartado abordamos concretamente dos de estas situaciones<sup>93</sup>: **cuando sólo un miembro se implica en la dinámica y la carencia de la implicación e interacción**. Ambas son percibidas como situaciones complejas y pueden llegar a ser intuitas por el docente desde el inicio del proceso. Efectivamente, como señala la literatura en el ámbito del aprendizaje virtual, la interacción deviene clave para que el grupo tenga éxito (Harasim *et al.*, 2000). Por tanto, cuando fallan estas condiciones la dinámica del grupo se resiente.

El primer caso es el más nombrado por los estudiantes como causa para la configuración de una **dimensión social de carácter negativo**, teniendo en cuenta que aquéllos involucrados en nuestra investigación presentan un alto grado de motivación. Una estudiante identifica las siguientes experiencias negativas en procesos colaborativos virtuales: *“gente que se queda sola porque otros abandonan, o casi peor, casos donde uno trabaja y los demás no hacen nada”*.

El segundo caso es nombrado por los docentes, quienes señalan que estas características coinciden con los grupos que se forman *“sin que los estudiantes hayan comentado explícitamente*

<sup>93</sup> Cabe remarcar, no obstante, que en nuestra investigación no hemos analizado grupos que cumplan estas condiciones. Sin embargo, el análisis de los grupos que alcanzan con éxito el objetivo de la asignatura proporciona estrategias de intervención para ambos casos. Asimismo, hemos recurrido a observar concretamente la intervención docente en grupos de las aulas seleccionadas que presentan estas características.

*que quieren formar grupo”, es decir, los artificiales. Un docente reconoce en esta línea: “hay un tema que me preocupa mucho y es que en el grupo no haya comunicación. Cuando por lo que se ha comentado vía Tablón, debe haber comunicación dentro del grupo, aunque sea mínima, aunque sea mínima, entonces en estos grupos hay que incidir muchísimo”. La existencia de estos grupos es frecuente en cada curso. Como apunta un docente: “Normalmente, cada semestre (...) puede haber entre 10 y 15 grupos que se forman de manera natural. El resto, hasta 20, son grupos que tú has creado de manera artificial”. También coinciden en que “estos grupos normalmente **no funcionan**”, “no trabajan” y es “bastante complicado que sigan y que se lleguen a activar”. Otro asegura que “se trabaja mucho en este aspecto, para que de alguna forma puedan llegar a incorporarse a la asignatura lo más rápido posible. Y a veces dentro de estos grupos, quizás unos dos o tres miembros acaban siguiendo la asignatura”.*

En ambos casos la **intervención docente durante todo el proceso es clave** para que el grupo pueda continuar y se alcancen los objetivos de la asignatura. Efectivamente, el docente ha de **estar más presente** que en los grupos que funcionan de manera exitosa. En palabras de un docente: “Cuando veo que hay comunicación pues procuro mantener este criterio de estar presente pero dejarlos a ellos porque entonces es cuando se sienten más libres y cogen más confianza. Y en cambio, cuando las cosas no funcionan, intervenir de la manera tan **constante** como sea necesario”. Si bien su papel no difiere de unos grupos a otros, su intervención ha de ser **más concreta o directa**, partiendo siempre del caso concreto, de las características de cada grupo y de un tono positivo y motivador.

En cualquier caso es necesario tener en cuenta que la **intervención docente no es una garantía de que el grupo funcionará**. En palabras de un docente: “tienes que ir insistiendo “convendría que os pongáis a trabajar en la PEC”, porque se quedan muy, muy, muy parados. “Sí, ya nos ponemos” y entonces tampoco se acaban de activar del todo”. Efectivamente, es importante tener en cuenta que estos grupos están formados por estudiantes “que ya no se ha conectado mucho, que ya no ha hecho las actividades que los ayuda a formarse como grupo, que no conocen los compañeros, que no saben si los compañeros tienen las mismas inquietudes que ellos o los mismos intereses”. Por tanto, **son grupos que “no se cohesionan” y en los cuales el sentimiento de grupo no llega a crearse**. En consecuencia, el docente no puede esperar que tengan lugar los beneficios asociados a la dimensión social en relación al aprendizaje (motivación de los miembros, continuidad en la asignatura, aumento de la participación, etc.) sino que éstos habrán de ser fomentados por el propio docente durante todo el proceso.

Como orientación en relación a la **cantidad de interacción** en el entorno del grupo, en trabajos cuya duración es de 12 semanas y se desarrollan a través de un foro, tanto los docentes de Ing. Informática como de Psicología coinciden en que con “*menos de 100 mensajes*” es difícil llegar a desarrollar un proceso colaborativo de calidad. No obstante, es importante tener en cuenta que la comunicación en el grupo puede variar en función del **perfil de estudiante**. Como hemos evidenciado en nuestra investigación, los estudiantes de Ing. Informática suelen comunicarse en menor medida que otros perfiles, además de utilizar una comunicación directa y recurrir en menor medida a expresiones de carácter social. Asimismo, los estudiantes expertos tienden a orientar su participación hacia la consecución del trabajo.

Si bien sostenemos la importancia de la intervención asociada a la falta de implicación y participación, el docente ha de considerar cómo y cuándo realizará esta intervención, así como las posibles consecuencias que puede conllevar. Como en el caso de la falta de implicación individual, se pone de manifiesto que cuando actúa puede dar lugar al **abandono** de algunos

miembros. Un docente ejemplifica este hecho al relatar un caso cuyos participantes presentaban una falta importante de implicación:

*“Este mismo semestre, tenía un grupo que eran... de entrada de los 4, ya se quedaron 3: una ya abandonó desde el principio. Y los otros tres, dos fueron dejándolo y la tercera iba entregando los ejercicios. Y a ver, yo lo veía, ¿no? Pero pensé “a ver hasta cuándo llegará eso”, ¿no? Y bueno, estás atento y después de la entrega... Me entregan el ejercicio y les respondo al mensaje: “escuchad, en el trabajo quizá no lo decís pero me tendríais que especificar qué personas han colaborado en este trabajo porque tengo mis reservas”. Claro, sólo un comentario de este tipo por mi parte ya generó todo un debate interno en el grupo y la disolución del grupo: la que trabajaba, trabajando por su cuenta y las otras dos han acabado abandonando la asignatura porque no trabajaban. Un grupo que no funciona bien es uno que tiene alguien que no trabaja, que no hace su trabajo”.*

Atendiendo a estas consideraciones, a continuación planteamos algunos elementos de intervención en situaciones de falta de implicación e interacción en los grupos:

a) Iniciada la actividad grupal es importante reforzar algunos elementos señalados en el mensaje de bienvenida que elabora el docente en el entorno del grupo y con la opción “copia” a todos los miembros. En concreto, destacamos la importancia de:

- La **interacción** entre los miembros para llevar adelante el trabajo, así como la implicación de todos en las decisiones que afectan a la configuración del grupo.
- **Constancia** en el proceso y comenzar a trabajar lo antes posible en las actividades propuestas a fin de evitar retrasos o acumulaciones y tensiones innecesarias durante el proceso.
- Generar un **ambiente positivo** entre ellos, que les permita realizar el trabajo de manera relajada y distendida.

b) Durante la elaboración del **procedimiento de actuación grupal**, el docente puede motivar los siguientes elementos:

- **Establecer roles** a fin de fomentar el compromiso entre ellos; concretamente, se puede plantear contar con una persona que coordine el proceso y una persona que fomente y facilite la participación, sobre todo al inicio de cada actividades y en aquéllas más complejas. Además de prevenir estas situaciones, puede ayudar a gestionarlas eficientemente. En el caso de varios grupos, uno de los miembros asumió la organización de los espacios y de la dinámica, mientras que otro, cuyos conocimientos del tema eran superiores, de los contenidos. En este aspecto, un estudiante comenta: *“yo lo que intenté hacer es un poco guiar a la gente (...) intentando poner algunas ideas”*, a la vez que reconoce que otro miembro del grupo *“era el que tiraba del carro de los demás”*.
- Motivar directamente a los estudiantes a **comentar de manera individual las pautas** facilitadas por el docente para después discutir y fusionar las diferentes propuestas en una. De esta manera se fomenta que todos los miembros participen en la elaboración de los acuerdos, así como ofrecer su punto de vista de cada uno de los elementos que se ponen en juego.
- Considerar la realización de una **reunión síncrona (de texto o vídeo) para iniciar la dinámica** a fin de:



- Garantizar la elaboración de la actividad.
- Motivar que se realice de manera colaborativa en función de las disponibilidades de cada miembro.
- Aumentar el diálogo e intercambio entre ellos para su elaboración.
- Propiciar un ambiente informal, próximo y distendido a fin de fomentar el compromiso y continuidad en el grupo.

Durante este proceso el docente puede adoptar un **rol activo**. Un docente señala en esta línea: *“Muchas veces les envío guiones de... “mira, estáis aquí y os falta esto, esto, esto... y yo os propondría que hicierais esto, esto, esto y aquello”. Es decir, el papel que debería tomar alguno de ellos como miembro del grupo, a veces (si me lo puedo ahorrar prefiero ahorrarérmelo) pero hay grupos que están tan desorientados que yo envío un mensaje como si fuera un miembro del grupo que propongo hacer esto o aquello. Y a partir de ahí ellos lo cogen y empiezan a funcionar. Algunos ya lo toman como modelo y siguen proponiendo ellos y a otros les he de estar proponiendo yo hasta el final, pero al menos que son capaces de llegar a hacer el trabajo”*.

- c) Insistir en la importancia de **la colaboración, implicación y participación** durante el proceso y la **iniciativa** en las propuestas. Algunos ejemplos recogidos en esta línea son:

---

*“Este mensaje es para comentaros que sería muy conveniente que desde este momento os pongáis las pilas y no dejéis de lado nuestra asignatura.*

*Veo que aparte de conectaros poco en el espacio de grupo, entregar las PECs muy incompletas y con baja autoexigencia, estáis planteando trabajar haciendo reuniones sincrónicas (chats) en lugar de aplicar las estrategias de trabajo grupal que desde inicios de semestre hemos comentado que son el punto fuerte a practicar en nuestra asignatura.*

*Me preocupa sinceramente que si seguimos así no pueda daros por superada la evaluación continuada, por lo que os ruego dediquéis un rato diario, a poder ser, para intervenir en vuestro espacio grupal según las indicaciones que hemos ido dando en los mensajes del Tablón de nuestra aula.*

*Para empezar, os ruego que dada la baja calidad de vuestra PEC2, os dediquéis durante unos días a mejorarla para poderla superar como parte de nuestro temario. Recordad, además, que la **calificación es individual**, y por lo tanto, es necesario que cada una de vosotras trabaje unos mínimos aceptables en esta PEC para poder superar esta parte de nuestro temario.*

*En concreto os propongo que de aquí al próximo domingo proporcionéis una nueva PEC2 donde hayáis trabajado:*

- *Un número suficiente de webs, tal y como se marca en el enunciado de la PEC.*
- *La explicación sobre cómo se han realizado las búsquedas en Internet que se pide en el enunciado de la PEC*
- *un índice de la práctica final más trabajado y coherente, explicando un poco más qué desarrollo temático haréis*
- *una TABLA Word (o con el Writer) con la planificación grupal, tal y como se pide en el enunciado y siguiendo un poco el modelo que os proporcioné en su día en el Tablón de nuestra aula, con todos los campos a considerar y completando la información*

*Adelante, pues, y a trabajar en serio y según los mínimos necesarios para poder superar esta PEC y las que quedan.*

*Ánimos, y me tenéis a vuestra disposición para cualquier duda o comentario. ¡Adelante!*

---

*“Si no nos ponemos con esta PEC3, no veo que podamos sacarla adelante... Es necesario que reformuléis el compromiso con el grupo de trabajo y no dejéis siempre el trabajo para el último momento. Además, recordad que la calificación es individual, por tanto, al margen de lo que hagan las compañeras, si queréis superar esta PEC3 y sacar adelante la asignatura, ¡es necesario que URGENTEMENTE os pongáis a trabajar! Además, tal y como os comenté en el anterior correo en este mismo Tablón del grupo, tenéis aún por superar la PEC2!*

*Es necesario que os replanteéis seriamente el trabajo de la materia, pues sería una lástima que por dejadez no tiréis adelante correctamente vuestro proyecto. ¿Os animáis a cambiar el rumbo de*

---

---

*vuestra dinámica grupal? ¡Es urgente!  
¡Ánimo, pues, y a por esta PEC3 y a por la reformulación de la PEC2!”.*

---

También es importante insistir en la importancia de **compartir el proceso individual** realizado. Algunos ejemplos recogidos de estudiantes son:

*“Yo hoy me miro los apuntes del curso que hice para ver si encuentro algo interesante para empezar el trabajo y os digo algo”.*

*“Hoy no he podido buscar las webs que había comentado. Lo hago mañana por la mañana sin falta”.*

*“¿Alguien está buscando información sobre (...)?”*

El uso del **wiki** puede ser una estrategia importante de cara a fomentar el intercambio entre ellos y la coordinación en la medida que facilita compartir el trabajo en su desarrollo, informar a los compañeros del trabajo que se realiza, prever posibles retrasos, etc. También son importantes las **estrategias de trabajo en grupo virtual**.

- d) **Motivar de manera constante a los miembros**, especialmente al inicio y final del proceso y en actividades con una carga lectiva superior. Como afirma un docente, *“en el grupo que no ha habido mucha interacción, va en línea de animarlos a que de alguna manera que no hay ningún problema, que se sigan comunicando, que si tienen alguna dificultad me lo lleguen a plantear, si está pasando lo que sea en el grupo. Es decir, va en la línea de motivar a que la actuación grupal mejore”*.
- e) Fomentar la **constancia** en el proceso. Algunas intervenciones en esta línea son las siguientes:

---

*“Apreciado grupo Proyecto Asociado,  
A 8 días de la entrega de la PAC2, apenas habéis iniciado el trabajo ¡y nos queda todavía mucho por hacer!  
Es necesario que a partir de este momento nos pongamos las pilas y revisemos muy bien todo lo que hay que hacer en esta PEC2 -podéis repasar atentamente los mensajes del Tablón de nuestra aula- y aplicando las estrategias grupales que hemos venido definiendo -mensajes 14, 15 y 16 del Tablón de nuestra aula-intentemos tenerlo todo ultimado, con la colaboración y participación de todos y todas. ¿De acuerdo?  
Manos a la obra, y si tenéis problemas no dejéis de comentármelo para tratar de ayudaros.  
¡Adelante, pues, Proyecto Asociado! ¡A por esta PAC2!”.*

---

*“Veo que desde hace algunos días no estáis avanzando en la PEC2. No dudéis en hacerlo pronto para tener tiempo para avanzar con la definición del tema de vuestro proyecto, primer índice y vuestra planificación grupal.  
Tened en cuenta también de ser muy transparentes en vuestra comunicación grupal de forma que si algunos días estáis fuera, o por falta de tiempo no podéis responder, que el resto de compañeros/se del grupo no estén a la espera (innecesariamente) de vuestra respuesta.  
Muchos ánimos para comunicaros desde este espacio de grupo para que pueda tener constancia de vuestra interacción.  
Para cualquier duda quedo a vuestra disposición”.*

---

En esta línea es importante **reafirmar positivamente las contribuciones y reafirmar negativamente el silencio** (Harasim *et al.*, 2000), insistiendo en el valor del grupo como espacio donde compartir los problemas surgidos y la importancia de las contribuciones y

los procesos de negociación para que el resultado final aporte el valor añadido de los diferentes puntos de vista de los miembros.

- f) Teniendo en cuenta que los estudiantes atribuyen la implicación en el proceso con el sentimiento de grupo experimentado, es importante reforzar los elementos que **fomenten la cohesión del grupo**, es decir, dirigirse a los estudiantes por el rasgo de identidad adoptado en función del planteamiento docente, remarcando el valor de la unidad mediante expresiones como: “grupo”, “equipo”, “entre todos”, “nuestro trabajo”, enfatizar las afinidades comunes localizadas en el proceso, compartir el objetivo académico, etc.
- g) Teniendo en cuenta que el uso de **expresiones sociales** es inferior en estos casos, es importante fomentar su **uso** a través del docente como modelo, fundamentalmente las vinculas a: fomentar y facilitar la colaboración, compartir ayudas y motivación, partiendo de un tono distendido y amigable.
- h) Si bien sostenemos que la comunicación asíncrona ha de ser el principal medio de comunicación, consideramos que las características de la **sincronía** pueden agilizar el proceso cuando se organizan reuniones periódicas puntuales, ya sea a través de chat o videoconferencia. El objetivo de estas reuniones es:
- Reforzar y reafirmar la **participación** de todos los miembros así como su **compromiso**. Un estudiante afirma en esta línea *“Faltó el poder llegar a compromisos de trabajo reales, había momentos en los que tenía la percepción de que los demás miembros del grupo sólo estaban sentados esperando a que se hicieran las cosas por arte de magia. Siento que faltó el concretar momentos de comunicación todos juntos vía chat”*.
  - Fomentar la **colaboración** e intercambio entre ellos, la **coordinación** y la **toma de decisiones**, minimizando los efectos de la falta de regularidad en la comunicación. Un estudiante afirma en esta línea *“Se trabajaba a última hora y faltaba algo de coordinación. En el proyecto final, conseguimos coordinarnos bastante, por medio del Messenger y tener una relación más fluida”*. Otro estudiante alude al chat como estrategia para fomentar el intercambio de opiniones entre ellos cuando afirma que hubiese facilitado: *“un poquito más de discusión sobre algunos temas. No quiere decir que no estuviéramos de acuerdo, pero aquello de poder hablar un poquito más”*.
  - **Conocer el estado de la actividad y del trabajo individual** de cada miembro, así como compartir dudas, solicitar ayudas, etc. Las alusiones a qué y cómo están realizando el trabajo de manera individual los miembros así como su estado es frecuente en las conversaciones síncronas. Por ejemplo, un estudiante escribe en una reunión *“voy muy atrasado con el trabajo”*.
  - Fomentar la creación de un **ambiente distendido y propicio para el trabajo** que facilite un conocimiento más próximo entre los miembros. Un miembro de un grupo con una falta de implicación importante de dos miembros y una baja comunicación a nivel general argumenta que la celebración de reuniones virtuales hubiese facilitado *“conocernos un poquito más, porque claro, los mensajes del debate a lo mejor están un poquito más centrados en el trabajo y ya está. A lo mejor, un poco la parte más humana. A ver qué es de cada uno, porque realmente poco conocí a los chicos con los que hice el trabajo: hicimos el trabajo, lo presentamos y ya está”*.

Coincidiendo con la percepción de los estudiantes, una docente argumenta en esta línea *“Supongo que en estos casos, quizás a la hora de poner los puntos sobre las íes, es más fácil cuando estás con las personas presencialmente, ya que toman más conciencia y se pueden ver más obligados, en cambio a través de mensajes algunas personas no se dan tanto por aludidas y encuentran mucho más fácil poner excusas”*. De manera similar, otro docente añade: *“En el caso del trabajo presencial, quedas un día a una hora, te encuentras y haces una tarea. Y dices “vale, la próxima vez, haremos esto y decidiremos esto o todo el mundo ha de venir con este trabajo hecho”. Entonces, a veces, siempre hay gente que no lo hace, pero como te encuentras, digamos que fuerzas más la máquina en ese momento del encuentro presencial. En cambio, en los grupos virtuales, lo que pasa es que se dice: “para tal día, todo el mundo tendría que hacer esto y si nadie lo hace, pues te encuentras que no se ha hecho y como que no hay un punto de verte la cara... ¿no? Pues a veces esto hace que... “bueno, pues va, pues nos damos unos días más” y que la cosa a veces se vaya alargando”*. No obstante, es importante insistir en la importancia de la comunicación asíncrona, remarcando su potencial para garantizar la flexibilidad del aprendizaje.

Además de estas orientaciones generales, cuando se trata de **grupos en los que únicamente trabaja una persona**, los docentes coinciden en que es sencillo localizar la situación, teniendo en cuenta que, generalmente, los estudiantes advierten este hecho. En palabras de un docente *“suele pasar cuando en un grupo no funcionan las personas pero hay una que sí, entonces esa persona a los dos días de no saber nada de los compañeros ya se desespera y te avisa en seguida, lo cual fantástico porque puedes intervenir de inmediato”*. Además de los elementos señalados anteriormente, en estos casos es importante reforzar los siguientes:

- a) Observar el **ambiente creado**, teniendo en cuenta que pueden acontecer conflictos derivados de la falta de participación de los otros miembros así como una sensación de incertidumbre respecto a su responsabilidad individual y continuidad en la asignatura. En esta situación, es decir, cuando un miembro del grupo se siente en tensión y actúa a la defensiva, entonces no es probable que pueda contribuir, compartir ideas, resolver conflictos, sentirse parte del grupo y mantener una actitud positiva (Bará y Domingo, 2005). Es importante, por tanto, fomentar un ambiente positivo, generar confianza entre los miembros y animarles a valorar las contribuciones de los miembros.
- b) **Reforzar la importancia del grupo junto con la necesidad de esfuerzo personal**. En esta línea, una docente señala que plantear una valoración individual además de la conjunta puede prevenir conflictos en el grupo cuando afirma:

*“Sobre todo tener muy claro el objetivo y que trabajar en grupo no quiere decir que todo lo tenga que hacer el grupo: cuando el grupo funciona lo hago yo porque yo soy el grupo. Es decir, yo a veces a alguna persona le he llegado a decir que para trabajar en grupo tienes que ser muy individualista y tener muy claro que “yo quiero que este trabajo se haga porque se juega mi nota”. A mí me va muy bien hacer una valoración global de cada PEC pero que ellos saben que esta valoración grupal no es definitiva. La nota que yo les pongo a nivel grupal es una valoración del trabajo pero que después cada uno de ellos tiene una valoración individual y que en la mayoría de casos dentro de un mismo grupo no coincide el uno con el otro. El hecho de saberse valorado en su labor individual hace que mantenga la motivación aunque los compañeros me fallen, yo sigo haciendo y aplicando lo que hay, aunque nadie me conteste, yo sigo haciendo como si me hubieran contestando porque mi nota es mía. Y puede que en un grupo vean que dos compañeros suspenden y los otros dos tienen una A. Y eso a mí me sirve para que gente cuyo grupo no les funciona no abandonen. Yo pienso que si sólo tuviera la valoración grupal entonces es cuando... porque antes de que reciban la primera nota del grupo, yo recibo cada semestre uno o dos mensajes de gente que me dice: “yo estoy trabajando y ahora resultará que los demás se aprovecharán de mi trabajo y aprobarán porque yo lo he hecho todo”. Entonces les dices “no no, tranquilo, si ya os hemos dicho que la*

*calificación es individual. Tú tendrás tu nota. Todo queda registrado en el espacio de grupo y por lo tanto es esencial que todo lo envíes allí". Es la manera fácil de que se sientan valorados objetivamente y de que tengan la sensación de que el trabajo en grupo puede funcionar y "puedo tener una relación cordial contigo porque no siento que te estás aprovechando de mí. Tú tendrás tu nota en función de tus circunstancias y yo la mía". Y a mí eso me va bastante bien para solucionar conflictos de estos que de lo contrario serían difíciles de solucionar".*

- c) **Animar a los estudiantes implicados para seguir adelante**, valorando su participación y predisposición e incidiendo en aquellas estrategias utilizadas para fomentar la participación de los otros miembros. De lo contrario, su motivación e implicación puede decaer. Como evidencia una estudiante *"sería todo un detalle que el consultor te comunicase: "oye, he visto que tú has trabajado más que los demás". (...) en otros trabajos en que una persona se cuelga de los demás o... considero que el consultor debería enviar un mensaje y decirle, reconocer que ha trabajado más que los demás... y lo mismo al que no ha trabajado. Decirle: oye, que te he visto, que no has hecho lo que tenías que hacer. Yo encuentro que es importante porque estamos hablando de un... de aprender a distancia, que estás como muy solo en tu espacio y ayuda bastante un mensaje del consultor, animando, vaya".* Asimismo, es positivo motivar que continúen aplicando las estrategias de trabajo en grupo a pesar de la falta de respuesta de los compañeros. En palabras de una docente:

*"En los grupos que no funcionan tanto (...) alguien incluso diciendo en el debate que le gustaría poder no trabajar en grupo porque ha sido para él una mala experiencia, por ejemplo, ¿no? Cuando hay comentarios de estos yo siempre insisto mucho, por ejemplo, en que al margen de que tus compañeros no te respondan, tú demuestras que sabes aplicar las estrategias de grupo y puedes aplicarlas incluso solo. Lo único que tienes que hacer es ir trabajando con estas estrategias, ir poniendo siempre en el espacio de grupo y que quien quiera apuntarse a la dinámica que pueda hacerlo. Y curiosamente cuando alguien coge y dice "vale, de acuerdo, aunque trabaje sola lo haré así e iré poniendo" y tal, cuando alguien empieza a coger este papel, siempre hay alguien más que se ha apuntado. A medida que va funcionando el grupo... que quizá de cuatro acaban funcionando dos pues se ha acabado creando una relación donde uno tira del otro y esto ha hecho que la persona que había comenzado despotricando del trabajo en grupo termine diciendo "ostras, empiezo a ver lo positivo que es, empiezo a entender lo que significa trabajo de grupo"."*

Como sugiere la misma docente, en estos casos, la relación social entre las personas que tiran adelante el trabajo se vuelve intensa y cercana.

- d) **Fomentar la participación de todos los miembros.** Un docente escribe el siguiente mensaje con esta finalidad:

*"Uno de los principales objetivos de la asignatura es el aprendizaje de las estrategias de trabajo en equipo virtual, tal y como hemos venido presentado desde los inicios de la asignatura y como podéis encontrar explicitado en mensajes en el Tablón de nuestra aula.*

*La no superación de la PEC2 se debe no sólo a los contenidos deficientes del trabajo, sino también a que no puedo considerar que ninguna de las componentes del grupo tiene asumidas estas estrategias de trabajo en equipo virtual, que se basan en un "saber hacer" y actuar personal que espero ver en cada una de vosotras.*

*Todo esto os lo comento porque he recibido en mi buzón personal una nueva versión de la PEC2, pero que obviamente, por lo que veo en vuestro espacio grupal, no responde a un trabajo de equipo ni es fruto de aplicar estas estrategias de trabajo grupal.*

*¿Debo entender que sólo presenta el trabajo una persona para que le valore a ella el trabajo? En este caso, ni a ella ni al resto de compañeras del grupo puedo valoraros que se hayan aplicado las estrategias que desde inicios de semestre estamos proponiendo y que el resto de grupos de nuestra aula están aplicando sin problemas...*

*Por este motivo, prefiero que la persona que me ha enviado la nueva versión de la PEC2 la presente al*

---

*equipo para que el resto de compañeras, en un plazo prudente, de unos 5 días, pueda aportar ideas y lo que considere pertinente e iniciar una dinámica grupal que hasta ahora todavía no ha empezado. Os recomiendo encarecidamente leer los mensajes del Tablón de nuestra aula que hablan de las estrategias de trabajo en equipo virtual a seguir. Y os animo a probar una nueva manera de hacer, que no se parece a las estrategias de trabajo en grupo a las que debéis de estar acostumbradas. Adelante, pues, y quedo a la espera, todavía, de una PEC2 con la participación de las componentes del grupo que se propongan aún superar la asignatura, trabajando y demostrando que han entendido las estrategias de trabajo en equipo virtual que son "el plato fuerte" del programa. ¡Adelante, pues, y a por todas! Quedo a vuestra disposición para las dudas que podáis tener".*

---

Como se desprende de las estrategias proporcionadas en esta línea, **no consideramos la disolución** de los grupos y reagrupación de los estudiantes en otros equipos como una estrategia docente ante estas situaciones. Es por ello que enfatizamos la importancia del seguimiento y prevención por parte del docente. Cabe considerar en este aspecto que los estudiantes realizan un esfuerzo importante al inicio del proceso para establecer un marco común de actuación, además de invertir un tiempo en conocer a los compañeros del grupo. Su disolución, por tanto, va más allá de la separación de los estudiantes. Asimismo, a no ser que se trate de la etapa inicial, su reubicación en otros grupos supone unirse a éstos una vez superada la fase de conocimiento entre los miembros así como de consenso de las normas o procedimientos internos en los que no se ha podido intervenir directamente. Anteriormente evidenciábamos los riesgos que conlleva esta situación. Sostenemos, por tanto, que esta decisión ha de ser contemplada como última posibilidad. Asimismo, es importante evitar modificaciones de miembros en estos grupos respecto a los integrantes, es decir, no incorporar otros estudiantes a éstos una vez iniciado el proceso.

## 5. Abandonos

El abandono tiene lugar cuando un miembro **se desvincula del grupo**. Esta situación se asocia a factores de carácter personal y, puntualmente, a situaciones críticas vividas en el grupo, por lo que mientras en algunos casos puede ser prevista, en otros no.

Los abandonos de miembros **son frecuentes** en los grupos y provocan un trastorno en la dinámica en la medida que los estudiantes cuentan con todos los integrantes para llevar a cabo el trabajo. **Prever** estas situaciones, por tanto, deviene clave para su desarrollo.

Generalmente estas situaciones vienen **precedidas de una ausencia puntual o prolongada del miembro o una falta de implicación notable durante la asignatura**. La intervención docente en esta línea tiene lugar de manera similar a la planteada para estas situaciones, tanto en relación a la prevención como a la actuación previa al abandono.

Cuando a partir de las gestiones del grupo y el docente se confirma el abandono del miembro o se constata una falta de conexión constante, **la intervención docente se orienta de un modo diferente** a las otras situaciones señaladas, en las cuales los miembros continúan trabajando en el grupo.

La intervención docente vinculada al **estudiante** concreto que se desvincula del grupo se orienta al apoyo y comprensión en relación a su situación así como la motivación para futuras experiencias.

Respecto al **grupo**, es decir, los miembros que continúan desarrollando la dinámica común, la intervención docente puede variar en función de la situación concreta generada.

Por un lado, puede tratarse de **abandonos previstos o imprevistos**. Las implicaciones para la dinámica son diferentes en cada caso. En el caso de abandonos previstos, las medidas que adopta el grupo de cara al posible abandono devienen claves para su gestión. En el caso de abandonos imprevistos se genera una sensación de incertidumbre importante. En esta línea, es importante fomentar que la dinámica no se retrase, intentando avanzar en el trabajo común o dejando abierta alguna vía para que el estudiante que presenta posibilidad de abandono se pueda reincorporar. En cualquier caso, es importante observar cómo reaccionan los miembros, animando a reorganizar la dinámica de manera factible y abierta.

Por otro lado, el abandono puede tener lugar **al inicio del proceso o en su desarrollo**. Los abandonos al inicio del proceso, si bien desconciertan a los miembros y pueden causar un retraso para iniciar la dinámica, presentan menores repercusiones que los que tienen lugar en su desarrollo, teniendo en cuenta que los estudiantes están a tiempo de reorganizar el trabajo en función de la nueva situación y la identidad de grupo se encuentra en proceso de configuración. En el segundo caso, puede originar retrasos significativos y la desmotivación de los miembros con la consiguiente disminución del rendimiento académico, por lo que la intervención docente en esta línea deviene clave.

En función del momento del proceso en el cual tiene lugar y la reacción de los miembros, el docente puede plantear realizar una reunión **síncrona** para fomentar la cohesión del grupo tras el abandono del miembro.

Cabe remarcar que en todos los casos la **motivación de los miembros, el apoyo, las referencias a la identidad o cohesión del grupo y la ayuda** devienen los elementos transversales de la intervención docente; asimismo, se destaca la **reorganización del proceso por parte de los miembros**. En este sentido es importante tener en cuenta que **cuanto más se acerca la fecha de entrega** de la actividad, más desconcierto produce en el grupo una ausencia prolongada de un miembro y, por tanto, más importancia cobra la reorganización. También es importante reparar en la **efectividad del proceso**, teniendo en cuenta que tal reorganización supone una inversión añadida de tiempo, focalizando en las estrategias de colaboración en entornos virtuales. Es por ello que los docentes tienden a **reflejar y valorar esta situación en la valoración** que se realiza al grupo, enfatizando en las actitudes mostradas y el proceso de reorganización. Así lo escribe el siguiente docente:

---

*“OBSERVACIONES: La calidad del trabajo es mejorable en muchos aspectos, tanto en formato como en cuanto a los contenidos, si bien es cierto que habéis quedado dos personas activas en el grupo y entre las dos habéis sido muy capaces de llegar al final de vuestro proyecto siguiendo unas estrategias de trabajo grupal muy acertadas y eficaces.  
¡Felicidades por todo el proceso desarrollado y todo lo que habéis ido consiguiendo a lo largo del semestre! ¡Os deseo lo mejor!”*

---

## 6. Alto nivel de implicación y volumen de interacción

La participación activa en un entorno virtual es la base para que el curso en red tenga éxito (Harasim *et al.*, 2000). En la misma línea, Garrison y Cleveland-Innes (2005) aseguran que la

interacción en la comunidad se considera la condición *sine que non* de la educación superior; sin embargo, al mismo tiempo advierten dos elementos claves. Por un lado, que la existencia de esta interacción no es una garantía de que los estudiantes están cognitivamente involucrados en una experiencia educativa significativa. Por otro lado, si bien niveles altos de interacción pueden ser un reflejo de la cohesión del grupo, tampoco crea directamente un desarrollo cognitivo y un aprendizaje significativo. Es por ello que aseguran que la interacción orientada hacia resultados cognitivos se caracteriza más por su naturaleza cualitativa que por medidas cuantitativas.

Coincidiendo con estas investigaciones, hemos puesto de manifiesto que si bien la interacción deviene un requisito para elaborar las actividades propuestas, es importante tener en cuenta que un intercambio elevado no siempre se traduce en un resultado óptimo; incluso puede suceder que los estudiantes se pierdan en este proceso. En el apartado *Comprender* hemos evidenciado que un alto grado de implicación así como una interacción excesiva pueden resultar un detrimento en la configuración de la dimensión social. Esto todavía es más importante en el caso de grupos formados por miembros cuya disponibilidad de tiempo es reducida. Efectivamente, aumenta el tiempo de dedicación a la asignatura además de poder generar un estrés añadido; asimismo, un alto grado de implicación asociado a aportaciones muy elaboradas puede frenar la participación de los miembros a la vez que acelerar la dinámica, pudiendo ser percibido como un elemento de desigualdad con el consiguiente surgimiento de sentimientos de carácter negativo. Es por ello que la intervención docente puede ser clave para **reorientar al grupo** en función de las necesidades detectadas.

Como orientación en relación a la cantidad de mensajes intercambiados en el grupo, los docentes tanto de Ing. Informática como de Psicología coinciden en señalar que en equipos cuya duración es de 12 semanas y se desarrollan a través de un foro, *“lo que sería la normalidad de un grupo bueno, pues nos podríamos ir a 150, 200 mensajes”*. A partir de ahí, *“grupos que tienen 400 mensajes es excesivo”*.

Los grupos con mayor tendencia a presentar un alto grado de implicación e interacción son los **perfiles más comunicativos** (como, por ejemplo, los estudiantes de la titulación de Psicología) y los **estudiantes novicios** (frente a expertos). Por tanto, en aulas de estudiantes novicios de Psicología es más probable encontrar mayor cantidad de grupos con tendencia a comunicarse muy frecuentemente y presentar un alto grado de implicación. Asimismo, es importante considerar los grupos formados por **personas que muestran un alto grado de interacción** desde el inicio de la asignatura y los **primeros grupos** en ser formados en el entorno del aula (a partir del planteamiento docente).

La intervención docente en grupos con un alto nivel de implicación e interacción se encuentra supeditada a los motivos que generan esta situación. En concreto, identificamos las siguientes situaciones:

- a) **Encontrar determinados problemas u obstáculos en el proceso**, asociados al trabajo en grupo o al contenido. En este caso, el docente ha de valorar si interviene o no y, en caso positivo, cómo y cuándo en función de la situación concreta identificada.
- b) **Carencia de estrategias de colaboración en entornos virtuales**, tanto en relación a la comunicación como a la gestión del proceso y elaboración de la actividad. En esta línea, es importante remarcar que la constancia no implica realizar obligatoriamente una contribución, sino que exista un seguimiento de la actividad. Una docente comenta en este



aspecto: *“A la mayoría de los grupos que escribe muchos mensajes los tienes que decir: “fijaos que de cada 10 mensajes no habéis avanzado nada. Porque uno es preguntando: “chicos o chicas, nos tendríamos que organizar”. El otro dice: “lo mejor es que nos repartamos los temas”. El otro dice... y, claro, nadie ha hecho ninguna propuesta”. (...) Pero a veces a ellos les cuesta entender. Yo creo que el 40% de los grupos lo entiende enseguida y lo aplica, están bien. Un 40% más lo entiende lo largo del semestre a diferentes ritmos y lo acaba aplicando y un 20% se queda todavía con la idea o yo me quedo con la idea de que hará otro trabajo en grupo y lo hará otra vez de esta manera poco efectiva”*. Cabe destacar especialmente la potencialidad del **wiki** para facilitar este proceso en la medida que fomenta la transparencia, una organización clara y estructurada y una reducción del intercambio de mensajes. Otra herramienta que puede ser útil en determinados momentos para fomentar una comunicación más efectiva y *“reducir los mensajes cruzados”* es el **chat**.

- c) **Uso inadecuado de la herramienta de foro.** Es importante tener en cuenta que algunos grupos lo utilizan como si se tratase de un medio síncrono. Como argumenta un docente: *“A veces confunden el espacio de grupo con un chat y van escribiendo pequeñas frases (...) me he encontrado con grupos que cada día hacían 20 o 30 mensajes, pero cada uno de estos era una frase. Mensajes del tipo “ok”*”. Esta situación no aporta un valor añadido a la discusión, pudiendo repercutir negativamente en su percepción del entorno virtual. En esta línea, el uso de las herramientas ha de garantizar un proceso ágil de interacción, gestión y construcción del proceso.
- d) **Intercambio excesivo de expresiones de carácter social,** concretamente, de carácter informal. Cuando los estudiantes expresan insatisfacción con las conferencias electrónicas a menudo es porque son demasiado sociales, no porque se orientan demasiado hacia la consecución del trabajo (Rourke y Anderson, 2002). Como hemos evidenciado anteriormente, en función de las expectativas depositadas en el aprendizaje virtual, para algunos estudiantes el incremento de las expresiones sociales influye negativamente en su satisfacción, mientras que para otros la aumenta (Rourke y Anderson, 2002). Si bien los docentes coinciden en que las interacciones de **carácter informal** *“van bien para el grupo”*, en algunas ocasiones pueden resultar un detrimento para el aprendizaje. En palabras de un docente, son beneficiosos *“siempre y cuando sepan que de alguna manera deben dedicarse a llevar a cabo los estudios y trabajar los contenidos de la asignatura”*. En general, estos comentarios son valorados en situaciones concretas asociadas a momentos de conflicto personal o grupal o cuando aparecen integrados en mensajes cuyo objetivo es adelantar el trabajo común. En todo caso, es importante apreciar que aparezcan *“en su justa medida”*. No obstante, los docentes adoptan diferentes posiciones en esta línea. Por un lado, una docente afirma que *“Si han utilizado más la interacción social es porque la necesitaban o porque no sabían cómo avanzar en otra línea. Por tanto, yo creo que no se puede cortar, que no puedes entrar y decir: “ej, que estáis intercambiando muchos mensajes pero no se está trabajando”. Lo que no puedes hacer es frustrar la espontaneidad que puedan tener de intercambiar mensajes en el debate, aunque sean tonterías”*. Por otro lado, otros docentes insinúan que este tipo de comunicación puede trasladarse a otros espacios de comunicación más íntimos. En este sentido y siguiendo las consideraciones de Rourke y Anderson (2002) y Harasim *et al.* (2000) el docente puede plantearse crear dos foros: uno enfocado a la consecución del trabajo y un foro alternativo vinculado a aspectos informales.

Como afirma una docente, normalmente *“son ellos mismos los que acaban corrigiéndose, es decir, que se dan cuenta que están perdiendo el tiempo intercambiando mensajes pero que no están intercambiando mensajes para hacer el trabajo”*. Las reflexiones finales de los grupos evidencian

que muchas veces estos aspectos se perciben una vez concluido el trabajo de grupo. El grupo que registró el mayor volumen de mensajes de los casos analizados concluía que hubiese sido más efectivo *“intentar ser más esquemáticos y resolutivos con los mensajes que escribíamos en el foro del grupo. Aunque el diálogo que hemos establecido era dinámico, quizá en algún momento no sintetizábamos del todo el contenido de los mensajes y nos encontrábamos muchos por leer”*.

Por tanto, el docente ha de valorar cuándo el proceso de interacción que lleva a cabo el grupo resulta un detrimento para el aprendizaje. En esta línea, es importante fomentar o hacer evidentes las estrategias de colaboración virtual. Una docente señala que en estos momentos *“tienes que ir haciendo ver que no es ni conectarme al campus ni estar escribiendo mensajes en los foros, sino que es hacer el trabajo que luego comparto (...) menos mensajes y trabajar más y decir, pues si hemos quedado cada dos días, cada dos días envío esto aquí y tú te lo miras cuando puedes y haces tus comentarios”*.

En cualquier caso ha de ser consciente que **los grupos pueden necesitar esta comunicación**. Por ejemplo, un miembro del grupo al que hacíamos referencia registró afirma respecto a la interacción que *“nunca te pasas. No, yo creo que al contrario”*. En esta línea, es importante atender al **ambiente creado y el tipo de expresiones compartidas** a fin de detectar posibles incomodidades por parte de los miembros.

## 7. Situaciones críticas

Las situaciones críticas se relacionan con los **obstáculos** que los grupos encuentran como consecuencia del desarrollo de la dinámica. Tales obstáculos pueden hacer referencia tanto al proceso, ocasionados por **malentendidos**, como a los miembros, generalmente vinculados a **estudiantes conflictivos**.

La posición o actitud que adopta el docente frente a los conflictos que tienen lugar en los grupos difiere de unos a otros. Por un lado, en algunos casos deciden **no actuar si no son requeridos**. En palabras de un docente *“no me meto si no me lo piden porque pienso que son gente adulta (...) y es el que te dicen, ¿eh? De forma que en el momento que alguien del grupo me comunica que ha pasado algo, entonces sí, yo ya me siento libre para ir allá y enfocararlo en un sentido u otro”*. Por otro lado, otros docentes opinan que *“lo importante con el tema de los conflictos es **intervenir lo más pronto posible**, lo más pronto posible. Ya sea mediante la detección a partir del seguimiento de cada uno del grupos o porque se da una determinada situación y uno de los miembros del grupo te envía un mensaje comunicándote un poco la situación”*.

En esta línea, planteamos a continuación algunos elementos identificados como relevantes en estas situaciones:

- a) **Observar cómo se expone y cómo reaccionan** los miembros ante situaciones críticas: si existe apoyo entre ellos, qué medidas toman, si todos se implican, cómo plantean las posibles soluciones, etc.
- b) Los **comentarios de carácter social son clave** para gestionar estas situaciones. Por ejemplo, un grupo intercambia los siguientes mensajes como consecuencia de una situación crítica vivida en el grupo en relación a un problema con la elaboración de la actividad:

*"Sí es necesario que espabilemos un poco pero aún nos quedan dos días y nosotras que somos unas cracks... ¡¡¡¡¡ningún problema!!!!!! Muchos besitos y qué guay que ya estemos las tres aquí, ¡¡¡¡¡cuando finalice el trabajo no sé qué haré sin vosotras!!!!!!"*

*"¡¡Ya es el día D!! Bueno ya nos irá bien de trabajar con menos tensión unos días... jiji " Sonia, Eres una crack muy crack, ¡¡¡¡¡¿¿eh??!!!!!! ¡Tienes un control de los programas sensacional! Pongo un poco de exageración para hacerte sonreír pero en serio ¡felicidades! ¡Has hecho muy buen trabajo! y gracias porque yo no sabía cómo hacerlo..."*

*"Hombre Noemí, sí que me has hecho sonreír sí, je, je, je... Y a ver si ahora ya podemos respirar un poco tranquilas, que esto es un estresss..."*

Una estudiante perteneciente a este grupo argumenta en esta línea "Cuando había un momento de tensión de "ay, no vamos a tener tiempo..." No, no, eso se anulaba directamente porque la otra contestaba: "no, tranquila, ya verás, ya lo haremos entre todas si tú no puedes. Tú haz lo que puedas y lo que no me lo mandas a mí y ya lo terminaré yo y ya lo corregiré yo o ya me ocuparé yo de lo otro y nos lo partimos". Había mucha, mucha colaboración en ese sentido y "tranquila que tenemos tiempo, esto lo vamos a terminar que nos está quedando muy bien". En seguida la tensión bajaba, con los ánimos de las otras y con las proposiciones de "tranquila, lo que no puedas tú lo compartimos, nos partimos el trabajo o lo que sea si tú no puedes". Sí, sí, la tensión en seguida bajaba". En esta línea, se evidencia la importancia de la motivación, aspectos informales, apoyo y ayuda.

- c) Resaltar la importancia de la **efectividad** en estos momentos y orientar las contribuciones a resolver la actividad de manera que supongan un avance real. En esta línea, se puede fomentar el uso de la opción "Copia" desde el foro al correo electrónico a fin de informar a los miembros en situaciones de **urgencia** y que necesiten una respuesta rápida.
- d) Remarcar el valor de la **asincronía para gestionar los conflictos** en el entorno virtual en la medida que proporciona un tiempo de reflexión. Efectivamente, los estudiantes reconocen la importancia de conceder cierto tiempo a los compañeros en estas situaciones. Un estudiante enfatiza en este aspecto la necesidad de "decir las cosas buenas y reflexionar y dar tiempo antes de decir las malas". En esta línea, un estudiante añadía "cuando tú veías que uno estaba emperrado en una cosa pues te mordías la lengua y decías "ya hablaremos mañana" y ya está. Y cuando el que estaba emperrado eras tú, pues el otro hacía uso de su experiencia y te hacía lo mismo".
- e) **Remarcar el valor del grupo**, insistiendo en el hecho de compartir un objetivo común que es superable en la medida que todos los miembros aportan algo. Una docente enfatiza este aspecto cuando comenta respecto a estudiantes conflictivos:

*"Un estudiante problemático acostumbra a generar algunos problemas en los grupos. Las personas problemáticas, no expresamente, evidentemente, y muchas veces tienen problemas que lo justifican, pero claro, son un elemento distorsionador. Entonces, cuesta que se ubiquen, ¿no? Tienes que ir cantando un poco la caña por detrás y a los otros compañeros los tienes que ir orientando. Si encima se junta una persona que tiene poca disponibilidad de tiempo, que aparece y desaparece como el Guadiana, etc. pues son elementos que claro, que van distorsionando y rompiendo el sentimiento de grupo. Una de las cosas que más se quejan las personas que quieren trabajar y tienen personas de estas en el grupo es "no hay regularidad", "esto no es un auténtico grupo"... Es decir, lo que te están diciendo es: echo de menos un sentimiento de grupo (...) ¿Qué se puede hacer? Evidentemente ir insistiendo desde la trastienda. No siempre tienes éxito en este caso porque hay personas que no se conectan ni al campus. (...) Claro, lo único que queda es intentar fomentar el sentimiento de grupo con la gente que hay, aunque sólo sean dos. Y realmente ha habido grupos de dos que han funcionado de fábula. Han acabado encantadísimos. (...) En este caso es casi obligado... no te digo cada dos días, pero sí cada semana, mandar un mensaje a la gente que hay para animarlos. Y estos mensajes aquí son vitales, porque si ellos se sienten apoyados, "sí, venga y*

*tal y cual y muy bien, veis como sí se puede"... entonces salen adelante perfectamente y acaban también encantados de la experiencia".*

- f) **Relajar el ambiente** cuando se detectan conflictos o situaciones difíciles. En palabras de un docente: *"se trata de calmar los ánimos, de decir "no pasa nada, tranquilizaos, tenemos que intentar desencallar y salir adelante. Y pensad que entrando en polémica por el motivo que sea no solucionaréis nada"*. Otra docente añade *"A veces te llegan desacreditaciones personales. Tienes que parar enseguida este ambiente. Entonces lo acostumbro a hacer con mensajes personales. En el Tablón puedo enviar mensajes de: "bueno, chicos, no nos lo tomemos así, tan serio", un mensaje muy breve. Pero entonces les envío a cada uno de ellos un mensaje personal diciendo "cuidado, quizás a esta persona le pasa esto, quizás tal, quizás que..." A cada uno de ellos el mensaje que pienso que necesita para parar el mal ambiente. El mal ambiente es lo primero que se tiene que romper y si se coge a tiempo es muy fácil de romper. Todo el mundo tenemos un lado personal que puede influir. Acostumbran a ser gente adulta y esto hace que enseguida digan "estoy de acuerdo", que sean los primeros en pedirse disculpas "dejémonos estar de estas historias, vamos a por el trabajo" y se remonta la situación. Yo diría que siempre se ha remontado satisfactoriamente. En este caso no han acabado siendo amigos íntimos pero han echado el trabajo y han sabido prescindir de lo que no hacía falta"*.
- g) **Buscar estrategias alternativas ante situaciones críticas.** En esta línea, una docente comenta *"Sólo en una ocasión se generó una tan grande, tan grande, tan grande con una chica de un grupo que le acabé proponiendo cambiar de grupo. Y entonces digamos entre comillas y un poco con tono que pretendía ser en broma, y así lo entendió, le dije pero como "castigo", te envío a un grupo que no funciona, que a duras penas se conectan y que me está costando mucho que arranquen. Por lo tanto, tú serás la encargada de que este grupo funcione. Y curiosamente sacó aquel grupo que no funcionaba adelante. Dándole un poco de distracción sin volver a caer en situaciones más personales, porque era realmente una chica que tenía una problemática personal compleja"*. Otro docente alega que la propuesta de la asignatura ya prevé estas situaciones, de manera que *"intentamos que no les afecte. La parte que ha de hacer esa persona se quita y ya no cuenta. Es quita un eje: continuarán haciendo todas las partes menos una. Las prácticas ya las dividimos de manera que más o menos tengan la misma carga"*.
- h) Orientar su intervención hacia hacer evidente el **objetivo común del grupo**, es decir, la realización del trabajo. En palabras de una docente:
- "Yo, siempre ante los conflictos, lo que intento hacer es volver a recordar y que tomen conciencia que el objetivo que tenemos es el trabajo. Que la comunicación debe enfocarse hacia el trabajo y que evidentemente todo el mundo puede tener opiniones respetables pero lo que tenemos que ver es qué es más práctico en ese momento. Entonces lo que hago es intentar evaluar todas las posiciones que han salido ... ha salido esto pero tal, aquello pero cual, pero quizás sería más práctico esto o aquello, pero sin dar la razón a nadie, sino siempre citando el trabajo, el trabajo, el trabajo... a veces, se reconduce muy bien el trabajo de esta manera, es decir, cuando les recuerdas que no se trata ni de caer bien ni de caer mal, ni de hacer más o hacer menos, sino que cada uno hace según sus posibilidades pero siempre "trabajo". Entonces, volver a dar protagonismo al trabajo hace que haya un nexo, que olviden sus protagonismos y que vuelvan un poco a cohesionarse. Otras veces resulta más complicado, ¿eh? En estos casos que resultan más complicados entonces a veces tienes que escribir personalmente a alguien y pedirle que por favor que no se lo tome de esta manera y tal... y hacerle una reflexión más en privado para decir: "estás aquí para hacer esta asignatura y nada más. Por lo tanto, vamos a trabajar con este espíritu y con esta dedicación". Son casos muy excepcionales, ¿eh?"*
- i) **Generar una dinámica positiva desde los propios miembros.** En esta línea, una docente argumenta que:

*“Si en el grupo hay conflictos lo que va bien para romper esta mala dinámica e intentar generar una buena dinámica de trabajo pues es invitar un poco a entender e incluso a decir: “venga, si actúas así, así, así, puede ser que motives a esta persona a reaccionar de esta otra manera”. Y de pronto, a veces ha pasado, que alguien ha dicho: “vale, de acuerdo, lo probaré”, y ha funcionado: la otra persona ha cambiado, ha sido más sutil, no ha habido tal y entonces la otra persona también se ha sentido más satisfecha. Aunque a nivel de cuestión personal se comunicara conmigo y yo le diera directrices procuro que sea una persona del grupo la primera como mínimo que dé pie a que el grupo funcione y se relacione de mejor manera. Y suele ir bastante bien, porque si soy yo parece que siempre tenga que haber la señorita que diga quién tiene razón y quién no tiene razón, en cambio, si es alguien del grupo pues se genera un mínimo diálogo entre todos para ver cómo puede funcionar y qué hay que cambiar y realmente acaban funcionando, mejor o peor, ¿eh? No todos los grupos acaban teniendo una relación excelente, pero al menos profesional, que es lo que yo les he dicho: nadie está pidiendo aquí que acabes siendo amigo íntimo de nadie sino que haga un trabajo profesional. Y cuando ya empiezan a sacar adelante este trabajo profesional se dan cuenta que realmente me puedo entender con todo el mundo para trabajar. Y una vez asumo que me puedo entender con todo el mundo, generalmente las relaciones personales mejoran al 100%”.*

## 8. Inicio de la actividad

En un entorno virtual iniciar las actividades con tiempo puede marcar una diferencia en los grupos tanto en la vivencia de la experiencia como en el ambiente creado y resultado obtenido. En esta línea, Kapur, Voiklis, y Kinzer (2008) concluyen en un estudio basado en interacciones síncronas que en aquellos equipos en los que tiene lugar un intercambio temprano se desempeñan más exitosamente que los que comienzan con posterioridad. En un contexto asíncrono este hecho adquiere incluso mayor relevancia.

Como hemos señalado en la investigación, cuando el proceso se constituye en base a la elaboración de diferentes actividades los grupos tienden a aumentar la interacción a medida que se acerca la fecha de entrega. En palabras de un estudiante *“la dinámica como mínimo que yo estoy percibiendo de la UOC es que cuando tienes una PEC... una vez has entregado... desde que te publican la otra, cuesta arrancar y vas arrancando a medida que se va acercando la fecha final de entrega”.*

Sin embargo, empezar a interactuar de manera temprana presenta importantes **repercusiones en la dimensión social** en la medida que disponer de tiempo fomenta el establecimiento de un ambiente distendido e informal y el desarrollo de la actividad de manera relajada. De lo contrario, se hace evidente el surgimiento de sentimientos negativos, la distorsión de la flexibilidad y la variación de cómo aparecen los aspectos sociales, los cuales se orientan principalmente al contenido académico. Todos los grupos cuyos miembros permanecieron ausentes al iniciar la actividad, reconocieron que hubiese sido necesaria *“más comunicación tras las entregas de las prácticas. Veo esta comunicación necesaria para mantener más fuerte la cohesión. En cambio, cuando se acerca el momento de entregar la PEC, hay prisas y presión”.*

Teniendo en cuenta que en este caso se trata de elementos transversales que aparecen a lo largo de cada actividad entregada y no tanto en relación al proceso, abordamos la intervención docente orientada a la prevención de situaciones críticas. Algunos elementos relevantes son los siguientes:

- a) Proporcionar los **enunciados de la actividad** lo antes posible.

- b) Animar al establecimiento de un **procedimiento de actuación** en la organización del grupo. Invertir tiempo en la organización al inicio del proceso o de cada actividad optimiza el tiempo y esfuerzo invertidos en su desarrollo. En esta línea, se puede establecer un rol vinculado a motivar a los miembros a comenzar la actividad.
- c) Fomentar y evidenciar los beneficios de **comenzar la actividad con tiempo**, focalizando en la calidad del ambiente y del trabajo realizado, en la medida que fomenta la interacción entre ellos. En esta línea, es importante tener en cuenta que un trabajo en grupo que se desarrolla fundamentalmente de manera asíncrona requiere tiempo. Acumular la dinámica en los días previos a la entrega, además de suponer un estrés añadido para los miembros, repercute en la flexibilidad que han de garantizar los estudios a distancia. Por tanto, deviene un elemento clave para evitar situaciones críticas o facilitar su gestión.
- d) **Realizar el *feedback*** tan pronto como sea posible teniendo en cuenta que deviene un elemento clave para reactivar la dinámica. Como argumenta un docente y, sobretudo en el caso de las valoraciones positivas, la devolución de la actividad *“Les pone gasolina en el motor. Hay grupos que entregan la PEC, muy bien. Después se relajan, de acuerdo. Se relajan, primero celebraciones, “muy bien”, tal y cual. Pero unos días están parados. Y entonces en este parón que han tenido reciben mi respuesta, mi retroacción. Y eso es lo que les pone gasolina para volver a retomar la siguiente práctica”*.
- e) Cuando el grupo retoma la interacción tras la entrega de la actividad, es importante observar **cómo es esta interacción**<sup>94</sup>, es decir, si se organizan en función del enunciado de la asignatura o, de lo contrario, sólo comentan que es necesario comenzar pero sin avanzar en la dinámica.
- f) Teniendo en cuenta que es durante el inicio de la actividad que los grupos reciben el *feedback* del docente, es importante observar **cómo reaccionan** a estos comentarios. Un docente señala en este aspecto: *“cuando comunicas una determinada calificación en el grupo y ésta ha sido positiva, ya ves que si no se dan estos mensajes de felicitación para seguir avanzando de cara a la próxima... es como una especie de incentivo en un entorno no presencial para seguir participando y seguir colaborando. Que en un entorno presencial se puede hacer de otra manera: lo coges, vas a tomar algo, “y qué bien nos ha salido la práctica”. En este otro entorno, cuando se comunica la calificación debe haber este tipo de interacción. Cuando no la ves, es decir, cuando comunicas la valoración y detectas que en el grupo no la ha habido, puedes ver un poco de enfriamiento en la situación. Y también es un factor para hacer un seguimiento un poco más cuidadoso en el grupo, porque puede estar sucediendo algo, por ejemplo, que determinados miembros estén trabajando más que otros, etc. (...) Lo normal es “qué bien, ya tenemos la calificación, ¿lo habéis visto? Y seguimos”*. Otro docente señala: *“en el momento que tienen una valoración, empieza a haber otro punto álgido que es el de “adelante, ¿no? Hemos hecho esto, debemos continuar haciendo esto otro”. Esto si el grupo funciona. Si el grupo no acaba de funcionar eres tú quien les tienes que escribir “ei, que no habéis entregado la práctica”, qué es lo que pasa”, “os doy una semana más”, “comentadme si tenéis algún problema o alguna duda”*. Los comentarios asociados a la evaluación del grupo son felicitaciones, motivación e identidad grupal.

Asimismo, es importante conceder especial atención a aquellos grupos cuya valoración ha sido **negativa**, teniendo en cuenta que puede generar dos situaciones diferenciadas: reforzar el espíritu de grupo o crear tensiones entre los miembros. En cualquier caso, la

<sup>94</sup> Véase Tabla 9.2 en relación a las expresiones sociales.

motivación, apoyo y refuerzo de la identidad grupal devienen elementos relevantes de la intervención docente.

- g) Si se observa que aún y disponer de la valoración, el grupo no retoma la dinámica, es necesario **animarlos** para comenzar, remarcando aquellos aspectos que deberían estar abordando entre todos.

---

*“Como recomendación: no dudéis en seguir avanzando en la PEC2 para no dejarlo para los últimos días”.*

---

*“Veo que desde hace algunos días no estáis avanzando en la PEC2. No dudéis en hacerlo pronto para tener tiempo para avanzar con la definición del tema de su proyecto, primer índice y vuestra planificación grupal”.*

---

*“Muchos ánimos para empezar pronto la elaboración de la PEC3”.*

---

- h) Cuando se produce un retraso al iniciar la actividad, se puede proponer realizar un **encuentro sincrónico**. De esta manera, se fomenta el debate, la organización conjunta y el conocimiento de todos los miembros del procedimiento para desarrollar el trabajo. Un estudiante afirma en esta línea que el chat devino *“muy importante para aclarar temas al principio de cada práctica”*. Otro estudiante añade que sirvió para *“resolver dudas más rápidamente y a enfocar el trabajo sin una carga excesiva de mensajes ni esperas largas de contestación”*.

Es importante que el **docente esté disponible** en este período, teniendo en cuenta que coincide con la organización inicial del grupo y, por tanto, son frecuentes las dudas o cuestiones referentes a los enunciados.

## 9. Entrega de la actividad

La entrega de la actividad guía la dinámica de todos los grupos, de manera que estas situaciones se revelan como las más **significativas e intensas** del proceso. Es por ello que se asocian a la vivencia de diferentes emociones así como de momentos críticos.

De manera general, las consideraciones realizadas anteriormente en torno a la intervención docente se destinan a prevenir situaciones críticas durante estos momentos y facilitar su gestión. Otros elementos que pueden tenerse en cuenta en los momentos de entrega son:

- a) Fomentar que los grupos puedan incluso **entregar la actividad con anterioridad** a la fecha propuesta de manera que se genere un clima distendido e informal en el grupo. No obstante, en estos casos es importante prever posibles conflictos cuando se aprecian ritmos de trabajo y niveles de exigencia diferentes entre los miembros. Esto es especialmente importante en las primeras entregas.
- b) Insistir en la importancia de **avanzar de acuerdo a la planificación** establecida y la aplicación de estrategias para fomentar y facilitar la colaboración de los miembros.

- c) De acuerdo con Bautista *et al.* (2006), los estudiantes pueden despistarse respecto a la fecha de entrega del trabajo. Por tanto es importante **recordar** los **plazos** de entrega con suficiente antelación.
- d) Remarcar la importancia de **compartir** entre todos los miembros los momentos de entrega en la medida de lo posible.
- e) Cuando los grupos afrontan la entrega contra la fecha propuesta por el docente, es importante observar **cómo se gestiona** esta situación y animarlos a **prever** posibles problemas que puedan surgir para evitar conflictos y retrasos.
- f) **Observar cómo afrontan** desde el punto de vista de la dimensión social los momentos de tensión derivados de la entrega de la actividad: apoyo entre miembros, participación equitativa, motivación, capacidad de distender el ambiente en momentos críticos, rapidez de respuesta, cómo facilitan el intercambio y los procesos de colaboración entre ellos, etc. En este aspecto es importante tener en cuenta que durante los momentos de entrega tienen lugar la mayor parte de las expresiones sociales, deviniendo un indicativo de la dinámica generada; no obstante, los informales aparecen generalmente cuando la actividad se encuentra muy avanzada y asociadas a momentos críticos.
- g) **Tranquilizar a los estudiantes** cuando se evidencia una creciente preocupación. En esta línea un estudiante señala *“a medida que avanza la PEC pues también avanza la preocupación, ¿no? “Ay, que no llegaremos a tiempo”, “que todavía nos falta mucho”,... A veces sí que algún mensaje de tranquilidad he dado, ¿eh? Hay grupos que ves que se angustian mucho y que no van mal o incluso van bien, ¿no? Bueno, “no os preocupéis”, “id haciendo”, “vais bien”, “no os tenéis que angustiar tanto””*.
- h) En el caso de grupos en cuyos entornos se evidencia que en las horas anteriores a la entrega todos los miembros permanecen conectados e intercambiando mensajes, se puede plantear que consideren la posibilidad de realizar un **encuentro síncrono** para agilizar este proceso a la vez que se fomenta la participación de todos los miembros y apoyo, un diálogo más dinámico y compartir la responsabilidad. La comunicación síncrona en este aspecto no es necesario que sea pactada; basta con permanecer conectados para evidenciar su disponibilidad.
- i) Cuando los grupos se encuentran en **momentos críticos** de manera próxima a la fecha de entrega, se pueden plantear **encuentros síncronos** en caso de considerarlo necesario. Algunos aspectos que se pueden verse favorecidos son:
  - o Resolver determinados aspectos de manera **urgente**. En esta línea, los estudiantes valoran la sincronía cuando existe *“bastante trabajo que resolver en poco tiempo”* y en casos en los que *“se tenían que tomar decisiones rápidas”*. En esta línea, un estudiante de un grupo que solicitó un retraso en la entrega de la actividad explica que *“el chat sólo lo usamos un día, el día que yo tardé en presentar la PEC, que me comuniqué con uno en concreto (...) fue bien porque claro, yo tampoco estaba seguro de decirle aquello y no poder entregar la PEC, pensaba “ostras, ¿qué consecuencia nos llevará, no?” Y no sólo por mí, sino por el grupo, en la nota o lo que sea. [En el debate] hasta que no ha pasado un día, tú no puedes asegurar que lo han leído todos y están de acuerdo. Claro, con el chat es un momento: “¿qué te parece? ¿Le digo que no presento la PEC?” “Hombre, pero claro...” “Claro es que no lo tengo hecho, ¿eh?” “Pues bueno, va, díselo”. Imagínate con asíncrona: “¿qué os parece si le digo que no presento la PEC?” “Hombre, pero claro, sabes las*



*consecuencias que tendrá?” “No, pero es que no la tengo” “bueno, ya te lo envió, ¿qué es lo que te falta?” “Esto” “ah, no, eso no es”. En cambio, el chat, en un momento dado es: “ei, hay eso, ¿qué hacemos?””*

- **Fomentar la gestión de desacuerdos o dificultades** en la toma de decisiones. Como afirma un docente, el chat es útil *“cuando en determinados momentos se ha de desencallar algún tema concreto”*. En esta línea, un grupo recoge en su normativa:
    - *“Utilizaremos el espacio de conversación cuando no nos aclaremos sobre la realización de una tarea o un tema determinado. O cuando tardemos mucho tiempo en llegar a una conclusión”*.
    - *“Tiempo para llegar a un consenso: Como máximo tres días y si no llegamos en este plazo hacer una conversación online”*.
  - Evidenciar **implicación y apoyo** entre los miembros ante problemas surgidos en el desarrollo de la actividad. En esta situación, un estudiante escribe en el espacio grupal: *“Estoy acabando el glosario y cuando acabe tengo que generar la paginación que no sé cómo hacerla. Si alguien se pone en el MSN os lo agradeceré”*.
  - **Finalizar** el documento a entregar, facilitando el análisis conjunto. Como afirma un estudiante el chat en momentos de entrega facilita *“acabar de concretar”* determinados aspectos del trabajo. Otro asegura que el chat devino *“fundamental en los momentos previos a cada entrega, cuando la comunicación necesitaba cierta agilidad”*.
- j) En el caso de grupos en los que se hace necesario **solicitar un retraso en la entrega**, el planteamiento de esta situación y la reacción de los miembros puede ser indicativo de la dinámica y de la implicación de cada miembro. En esta línea es importante observar si todos participan de la discusión o algunos se mantienen al margen, si se explicitan y atienden los sentimientos de los compañeros en el caso de ser necesario, si las intervenciones se apoyan en elementos que ayuden a clarificar su interpretación, ayudas prestadas, si se fomenta y facilita la colaboración para solucionar la situación, etc. Cuando se establece un buen ambiente de trabajo y la participación es equitativa, esta situación se gestiona de manera compartida y no deviene un problema real para la dinámica.
- k) Entregada la actividad o en el momento previo a ésta muchos grupos **se felicitan** por el trabajo realizado y agradecen el esfuerzo invertido, deviniendo un indicador de que la dinámica se desarrolla de manera exitosa.
- l) Con la finalidad de **evitar la ansiedad** que produce en algunos miembros conocer si la actividad ha sido entregada o está pendiente de ser entregada, es importante informar que se recibe correctamente. En esta línea, la entrega podría realizarse en el propio espacio de grupo (añadiendo como copia al docente) o, en el caso de ser posible, en el espacio de comunicación del docente con el grupo. De esta manera, el *feedback* podría ser realizado en el mismo espacio en el cual fue entregada.

La **disponibilidad del docente** durante los momentos de entrega es importante a fin de atender las dudas o problemas que puedan surgir en el grupo y atender las solicitudes de retrasos en las entregas.

Los elementos comentados en el apartado *Aplicar* han recogido los resultados obtenidos durante la investigación para proporcionar estrategias docentes en torno a la dimensión social en el proceso de aprendizaje. A partir de aquí, el objetivo del siguiente apartado es *recapitular* en torno al proceso investigativo desarrollado y *abrir* nuevas propuestas.

---

# PARTE 7

---

## RECAPITULAR Y ABRIR

*Concluir mirando hacia el futuro*

---

*“La implantación del trabajo en grupo virtual es complejo y se debería tomar más en serio. Hay que hacer más estudios a nivel pedagógico, incluyendo lo social. Se ha de dar mucho más apoyo a nivel tecnológico. Estamos “condenados” a trabajar en grupo (...) Si de esto no se da un buen ejemplo en un entorno académico, que es un entorno controlado, si el estudiante no ve que esto se positivo, crea un gran escepticismo hacia otros trabajos en grupo fuera de la unidad. Hay que hacer todo lo posible para que el grupo funcione”.*

**Docente de la UOC**

---

## Contenido

### CAPÍTULO 13

#### Contribuciones en torno al objeto de estudio

#### 1. Contribuciones al ámbito del aprendizaje en línea y la colaboración virtual .....420

#### 2. Contribuciones al ámbito de los aspectos sociales en el proceso de trabajo en grupo virtual .....421

##### 2.1. ¿Cómo se configura la dimensión social en el proceso de aprendizaje en grupo virtual?.....422

##### 2.1.1. ¿Cómo se configura el ambiente de aprendizaje y el sentimiento de pertenencia al grupo?.....423

##### 2.1.2. ¿Qué categorías sociales identificamos en los grupos virtuales?.....424

##### 2.2. ¿Qué elementos intervienen en la configuración de la dimensión social en el proceso de aprendizaje en grupo virtual?.....425

##### 2.2.1. ¿Cómo aparece la dimensión social en función de diferentes factores asociados a las características del estudiante?.....425

##### 2.2.2. ¿Qué factores o situaciones influyen en la configuración de la dimensión social? .....427

##### 2.2.3. ¿Qué papel desempeñan las TIC en la configuración de la dimensión social en los grupos virtuales?.....428

##### 2.3. ¿Cómo se manifiesta e interviene la dimensión social en las diferentes etapas de desarrollo del trabajo en equipo virtual?.....429

##### 2.3.1. ¿Qué papel desempeña la dimensión social en las diferentes etapas del desarrollo de la dinámica grupal? ...429

##### 2.3.2. ¿Cómo evoluciona la dimensión social durante el proceso de aprendizaje en grupo virtual?.....430

##### 2.4. ¿Cómo puede intervenir el docente para facilitar la dimensión social?.....431

##### 2.4.1. ¿Qué elementos asociados a la dimensión social ha de tener presentes en el diseño de la acción docente?.....431

##### 2.4.2.¿Cómo puede intervenir durante el proceso para favorecer la dimensión social de los grupos?.....432

#### 3. Propuestas de futuro .....434

## INTRODUCCIÓN

Partiendo del contexto de la educación superior en la presente investigación hemos analizado cómo interviene la dimensión social en el trabajo en grupo virtual. Este proceso se ha orientado a resolver el objetivo último perseguido: mejorar los procesos educativos que tienen lugar en un entorno de aprendizaje en línea a través de la transferencia de nuestra experiencia en la UOC.

En el apartado anterior (*Aplicar*) hemos abordado dicho objetivo recogiendo los resultados obtenidos durante el proceso de investigación para proporcionar estrategias docentes. Es por ello que en éste focalizamos en las principales contribuciones al ámbito. Asimismo, señalamos las líneas de investigación que se abren como consecuencia del análisis realizado.

Teniendo en cuenta que el proceso de investigación desarrollado se ha centrado en el análisis de la dimensión social en un entorno de aprendizaje colaborativo y virtual, abarca, en un sentido amplio, tres ámbitos o contextos de análisis. Nos referimos al aprendizaje en línea; la colaboración; y los aspectos sociales. Para enumerar las principales contribuciones asociadas partimos de estos elementos; concretamente, del más general (el aprendizaje en línea y la colaboración virtual) al más concreto (los aspectos sociales).

## [CAPÍTULO 13]

# Contribuciones en torno al objeto de estudio

### 1. Contribuciones al ámbito del aprendizaje en línea y la colaboración virtual

Atendiendo al contexto en el cual se desarrolla el estudio que hemos llevado a cabo, se abarcan en un sentido amplio dos ámbitos generales: el aprendizaje en línea y la colaboración virtual. Es por ello que antes de dar respuesta a la pregunta general que guía nuestra investigación recogemos las principales aportaciones en esta línea. En concreto destacamos las siguientes:

- **Proporciona un análisis de diferentes procesos educativos que tienen lugar en el entorno virtual** a fin de comprender cómo se desarrollan y contribuir al establecimiento de un marco pedagógico del aprendizaje en línea. En esta línea, focalizamos en un aspecto clave que influye en este proceso: la calidad de la interacción entre estudiantes como elemento clave del aprendizaje en línea (Suárez, 2009a). Concretamente, la interacción se aborda desde el punto de vista de la dimensión social. Entender cómo se configura y manifiesta dicha dimensión proporciona criterios pedagógicos para sustentar la práctica docente en un entorno virtual de aprendizaje.
- En el marco del EEES, la propuesta que realizamos **se centra en el estudiante**, es decir, en el aprendizaje por encima de la enseñanza, y en el **trabajo en equipo** como una de las competencias transversales claves. Asimismo, parte de la actividad del estudiante y se vehicula a través de las TIC.
- Enfatiza la **importancia del aprendizaje colaborativo como metodología de aprendizaje** que presenta numerosos beneficios para el estudiante (académicos, sociales y psicológicos), focalizando concretamente en los aspectos sociales. Analizar y comprender cómo se desarrolla el trabajo en grupo, cómo facilitar el aprendizaje, la gestión de situaciones conflictivas y qué elementos tener en cuenta contribuye a mejorar la percepción del estudiante respecto a esta metodología y, por tanto, su predisposición para la colaboración.

- Focaliza en los **procesos educativos que tienen lugar a través de las TIC**. El planteamiento que realizamos en torno al trabajo en grupo integra todos los elementos claves: la interacción, negociación, gestión del equipo, actitudes, *feedback*, herramientas, etc. Sin embargo, se centra en el proceso de aprendizaje más allá de la tecnología utilizada. En esta línea, consideramos que las experiencias que se llevan a cabo en el entorno virtual han de ser analizadas desde el punto de vista pedagógico, esto es, que las TIC han de sustentar la práctica pedagógica y nunca al contrario (Martín y Alonso, 2009). Es por ello que en la propuesta que realizamos abordamos las herramientas y sus funcionalidades como una estrategia docente más que como un objeto de análisis en sí mismo. En esta línea, si bien se parte del análisis de cuatro herramientas fundamentales (foro, chat, wiki y área de ficheros), hemos analizado la potencialidad de cada una para dar soporte a los procesos colaborativos que tienen lugar en el entorno virtual, focalizando en su función y en los procesos sociales que tienen lugar más allá de la herramienta utilizada. Consideramos que éste es un elemento clave en un entorno tecnológico que avanza constantemente.
- Se proporciona un análisis y algunas orientaciones en torno al uso del **wiki** como herramienta innovadora para fomentar los procesos de aprendizaje colaborativo<sup>95</sup>, concluyendo que su potencialidad respecto a la dimensión social recae fundamentalmente en facilitar el proceso de interacción respecto a la construcción de la actividad así como a motivar el intercambio y la participación conjunta.

A partir de estas consideraciones generales nos centramos en los aspectos sociales como principal objeto de estudio de nuestra investigación en el ámbito de la colaboración virtual.

## 2. Contribuciones al ámbito de los aspectos sociales en el proceso de trabajo en grupo virtual

La literatura en el ámbito de los aspectos sociales enfatiza el importante papel que ejercen éstos en el proceso de aprendizaje en un entorno virtual. Coincidiendo con tales estudios, la investigación que hemos llevado a cabo pone de manifiesto que **toda propuesta de aprendizaje que se desarrolle en un entorno virtual ha de considerar la dimensión social**. Efectivamente, ésta configura tanto el proceso como el resultado, deviniendo el elemento clave.

En concreto, hemos partido de una hipótesis ya demostrada en la bibliografía del ámbito: la influencia de los aspectos sociales en el proceso de aprendizaje. El proceso de investigación desarrollado confirma este hecho, destacando diferentes elementos que evidencian cómo tiene lugar esta influencia. En concreto, destacamos los siguientes<sup>96</sup>:

- Aumenta la **cohesión del grupo**, favoreciendo un aprendizaje más rápido y profundo a través del ambiente creado y el sentimiento de pertenencia experimentado.
- Disminuye la sensación de soledad, desconexión y lejanía, influyendo positivamente en su percepción del contexto social en el entorno virtual y fomentando la percepción de **acompañamiento** y el establecimiento de relaciones personales con los compañeros.

<sup>95</sup> Véanse los capítulos 8 y 10 y el Anexo 21.

<sup>96</sup> Véase concretamente el apartado 4 del Capítulo 5.

- Facilita el **intercambio** entre los miembros, tanto en relación a solicitar u ofrecer ayudas como al contraste de puntos de vista.
- Fomenta la **motivación e implicación** del estudiante, aumentando su predisposición para trabajar, manteniendo la implicación durante el proceso e incrementando el esfuerzo y calidad del trabajo individual.
- Configura un **sistema de apoyo** en el cual se comparte la responsabilidad del trabajo y se fomenta la unión y soporte emocional.
- Fomenta la **continuidad** de los estudiantes en el grupo y, por consiguiente, en la asignatura.

Como consecuencia de estos factores, la dimensión social fomenta la superación de situaciones complejas o críticas durante el trabajo en grupo y facilita el proceso de aprendizaje.

Más allá de esta influencia nuestra investigación se ha planteado abordar **cómo interviene la dimensión social en el proceso de aprendizaje** colaborativo virtual, y concretamente en el trabajo en grupo, en el contexto de la educación superior. Teniendo en cuenta que Rourke *et al.* (1999) señalan la necesidad de analizar la dimensión social a través de instrumentos que ayuden a conocer la percepción de los participantes para triangular la presencia social y su valor, partimos para ello del testimonio de las personas que configuran y moldean la experiencia educativa. En esta línea y a diferencia de la mayor parte de los estudios en torno a la dimensión social, los cuales utilizan un único instrumento de recogida de datos, hemos contrastado diferentes fuentes y tipos de datos provenientes de la observación, entrevistas, análisis de documentos y cuestionario.

Para dar respuesta a este interrogante general hemos formulado diferentes preguntas que han guiado el proceso investigativo y los resultados obtenidos. A continuación recogemos las principales contribuciones en relación a los interrogantes planteados.

## 2.1. ¿Cómo se configura la dimensión social en el proceso de aprendizaje en grupo virtual?

Un elemento importante de la investigación que hemos llevado a cabo hace referencia a la **definición de la dimensión social**, a la cual se ha dedicado el apartado *Conceptualizar*. En concreto, hemos definido la dimensión social como aquellos elementos que son percibidos u observados por los participantes en un contexto virtual que van más allá de la interacción estrictamente necesaria para alcanzar el objetivo académico, pudiendo guardar una relación directa o indirecta con el contenido formal del tema o aparecer de manera independiente. Estos elementos sociales sientan las bases para poder percibir como “reales” a los participantes así como para desarrollar el sentimiento de conexión y de construcción de relaciones.

Como evidenciamos en esta definición y a partir de la literatura del ámbito, sostenemos que la dimensión social se configura en base a diferentes elementos que pueden ser percibidos u observados por los miembros. Tales aspectos hacen referencia a lo que hemos denominado dimensión social perceptible (asociada al ambiente y sentimiento de pertenencia al grupo) y

dimensión social visible (vinculada a unas categorías observables). Ambos aspectos responden respectivamente a las siguientes preguntas planteadas.

### 2.1.1. ¿Cómo se configura el ambiente de aprendizaje y el sentimiento de pertenencia al grupo?

El análisis teórico realizado y el proceso investigativo desarrollado ponen de manifiesto la importancia de la percepción del estudiante en torno a los aspectos sociales en un entorno virtual. Esta percepción de lo social configura tanto el ambiente del grupo como el sentimiento de pertenencia al mismo. Ambos aspectos integran lo que denominamos **dimensión social perceptible**, entendida como aquellos elementos del proceso grupal que denotan una dinámica que va más allá de construir la actividad conjuntamente<sup>97</sup>.

Durante la investigación hemos analizado cómo se configuran el ambiente y sentimiento de pertenencia al grupo a fin de comprender su influencia en el proceso. Cabe remarcar que mientras el ambiente siempre es percibido por los estudiantes, el sentimiento de grupo puede experimentarse o no. Ambos factores son **percibidos de manera individual**. Es por ello que los miembros de un mismo grupo pueden atribuir diferentes significados a la dimensión social y su influencia en el proceso de aprendizaje. De esta manera, no podemos pensar que ante una misma situación los miembros reaccionarán o la percibirán de manera similar.

Si bien inicialmente planteamos dos preguntas asociadas al ambiente y sentimiento de pertenencia al grupo respectivamente debido a que hacen referencia a diferentes conceptos, el análisis realizado evidencia que en ambos casos los **factores** que influyen en la percepción de los estudiantes en torno a **su configuración son similares**. Es por ello que los abordamos conjuntamente.

En concreto, se han identificado diferentes aspectos que influyen en la dimensión social perceptible, los cuales pueden ser agrupados en factores internos a la dinámica del grupo y factores externos a la misma.

Por un lado, los factores **internos** se asocian a cómo se desarrolla la dinámica concreta de cada grupo. Entre éstos, destacan algunos vinculados a los miembros y otros al proceso del grupo:

- Los relativos a los **miembros**, los cuales hacen referencia a características de los participantes. Concretamente, emergen dos factores asociados a estas características en la configuración de la dimensión social perceptible: su **disponibilidad**, vinculada al factor temporal, y las **actitudes** que adoptan, entre las que destacamos: predisposición de los miembros; respeto; confianza; motivación personal; predisposición para la colaboración y la negociación; y compañerismo.
- Los relativos al **proceso**, esto es, a la **dinámica de cada grupo**. En concreto, se identifican los siguientes aspectos asociados como relevantes en la configuración de la dimensión social perceptible: volumen y estilo de interacción; cohesión del grupo; creación de relaciones personales; finalidad de la interacción; grado de afinidad percibido; organización interna del grupo; y entorno tecnológico.

<sup>97</sup> El Capítulo 6 se orienta específicamente a definir la dimensión social perceptible.



Por otro lado, los factores **externos** son aquéllos que vienen dados de manera ajena al desarrollo del grupo. Estos factores se asocian a la **intervención docente** y, concretamente a:

- El **diseño** de la propuesta y su **intervención** durante el desarrollo del trabajo en grupo. En esta línea destacan: la duración de la actividad; el grado de dificultad de la tarea o carga lectiva; actividades propuestas asociadas a la dinámica; y evaluación.
- La **acción** docente, asociada a su papel de guía durante el proceso, la capacidad de generar un ambiente distendido de trabajo y la creación de los grupos.

### 2.1.2. ¿Qué categorías sociales identificamos en los grupos virtuales?

Otro elemento clave asociado a la dimensión social hace referencia a expresiones o fórmulas comunicativas que se pueden observar en la interacción entre estudiantes. De acuerdo con la literatura en el ámbito hemos realizado una propuesta de categorías de tales expresiones. Éstas configuran lo que hemos denominado **dimensión social visible**, entendida como aquellas expresiones o comentarios que van más allá de la interacción estrictamente académica, es decir, de la necesaria para desarrollar el trabajo en grupo<sup>98</sup>.

Partiendo del modelo propuesto por Rourke *et al.* (1999), el cual emerge de un contexto colaborativo entendido en un sentido amplio, hemos profundizado en la definición de la dimensión social visible en los grupos virtuales identificando cuatro categorías principales que se definen a su vez a partir de diferentes indicadores<sup>99</sup>:

- **Aspectos formales**, los cuales hacen referencia a aquellos comentarios vinculados a la cordialidad y la cortesía naturalmente presentes en un entorno humano y que garantizan las condiciones sociales mínimas para trabajar conjuntamente. En esta línea identificamos los siguientes indicadores: Elementos fáticos; Vocativos; Referirse a los compañeros; Reclamar y proporcionar ayudas; Disculparse; y Mostrar gratitud.
- **Aspectos emocionales**, abarcando aquellos comentarios que expresan un sentimiento personal en el desarrollo del trabajo en grupo o que persiguen causar un impacto a nivel emocional, confiriendo un tono íntimo y cercano a la conversación. Los aspectos emocionales se definen a través de los siguientes indicadores: Compartir sentimientos; Inicio y cierre; Motivar, animar, felicitar; e Identidad de grupo.
- **Aspectos actitudinales**, los cuales denotan una predisposición y voluntad de realizar las actividades de manera colaborativa, es decir, de compartir de manera abierta y equitativa las responsabilidades derivadas de su desarrollo. En concreto, se componen por los indicadores: Ofrecer apoyo; Facilitar la colaboración; Fomentar la colaboración; y Mostrar iniciativa.
- **Aspectos informales**, los cuales engloban las expresiones cuyo tono es amigable, distendido o desenfadado, aportando cierto grado de expresividad y cercanía a la comunicación que tiene lugar en los espacios de los grupos. Los indicadores asociados

<sup>98</sup> En el Capítulo 7 abordamos detalladamente la definición de la dimensión social visible en base a las categorías e indicadores identificados en los grupos.

<sup>99</sup> Véase Tabla 7.1

son: Uso del humor; Compartir aspectos de la vida personal; Tono desenfadado o coloquial; y Compartir información que se prevé interesante o relevante.

Como hemos evidenciado a través de la codificación en los grupos, en aquéllos que desarrollan la dinámica con éxito las expresiones vinculadas a aspectos **actitudinales y formales** aparecen con **mayor frecuencia** que las emocionales e informales. En concreto, atendiendo a los indicadores expuestos, concluimos que los más frecuentes se asocian a expresiones para fomentar o facilitar la colaboración (vinculados a aspectos actitudinales) y ofrecer o reclamar ayudas (vinculados a los formales). También cabe remarcar la importancia de la motivación, ánimo o felicitaciones asociados a aspectos emocionales.

## 2.2. ¿Qué elementos intervienen en la configuración de la dimensión social en el proceso de aprendizaje en grupo virtual?

Los aspectos sociales son valorados por estudiantes y docentes como un elemento clave por encima de otros factores asociados al carácter cognitivo del aprendizaje. El análisis realizado evidencia que los **aspectos sociales aparecen en todos los grupos**, si bien se manifiestan de diferentes maneras y en diferentes grados. Lo que diferencia unos grupos de otros, por tanto, es el tipo de dimensión social que se utiliza, su finalidad y cuándo tiene lugar.

Asimismo, los aspectos sociales **guardan una relación con el proceso de aprendizaje**. En los grupos que desarrollan la dinámica con éxito están muy presentes y desempeñan un papel fundamental. Un docente argumenta en esta línea que *“en todos los grupos que funcionan hay una buena relación social, ni en exceso ni en defecto”*. Por el contrario, cuando los grupos no comparten aspectos sociales deviene un indicador de carencias o posibles conflictos. Asimismo, mientras una dimensión social positiva favorece el proceso de aprendizaje, una negativa deviene un detrimento.

También cabe remarcar que en el contexto analizado los aspectos sociales **guardan una estrecha relación con el proceso de aprendizaje**. Efectivamente, los estudiantes valoran la dimensión social en la medida que favorece este proceso.

Teniendo en cuenta estas consideraciones generales y partiendo de la definición que planteamos de la dimensión social hemos analizado los factores que influyen en su configuración. En concreto, hemos focalizado en aspectos individuales, el proceso desarrollado y las herramientas empleadas.

### 2.2.1. ¿Cómo aparece la dimensión social en función de diferentes factores asociados a las características del estudiante?

Las características de los miembros presentan importantes implicaciones en la configuración de la dimensión social en la medida que influyen en cómo se desarrolla la dinámica y en cómo se experimenta. En esta línea se destacan algunos aspectos implícitos al proceso y otros que tienen lugar previamente al desarrollo del grupo<sup>100</sup>.

<sup>100</sup> Véase apartado 1 y 2 del Capítulo 5.

Por un lado, los **elementos implícitos** hacen referencia al perfil de estudiante y grado de experiencia en el trabajo en grupo:

- En relación al **perfil de estudiante** los datos apuntan que la interacción en el marco de la titulación de Psicología tiene lugar de manera diferente a la de Ing. Informática. Este hecho se refleja en el uso de las expresiones sociales. En general, los resultados reflejan que los estudiantes de Psicología recurren a expresiones sociales con mayor frecuencia que los de Ing. Informática si bien la proporción de uso de las categorías sociales es similar. En concreto, los estudiantes de Ing. Informática recurren a aspectos actitudinales y formales con mayor frecuencia que los estudiantes de Psicología, quienes otorgan mayor importancia a los emocionales e informales. Si focalizamos en los indicadores asociados, se observa que los estudiantes de Ing. Informática utilizan con mayor frecuencia expresiones para solicitar u ofrecer ayuda, disculparse y facilitar la colaboración. Por el contrario, los estudiantes novicios de Psicología recurren en mayor medida a expresiones de emociones y, asociados a aspectos formales, a vocativos.
- Respecto al **grado de experiencia** se evidencia que a medida que los estudiantes avanzan en el proceso centran la interacción en la consecución de la actividad asociando la dimensión social a este objetivo. En esta línea, si consideramos el análisis de las expresiones sociales en los grupos y las diferencias en los planteamientos pedagógicos de las asignaturas, se observa que los estudiantes novicios recurren a expresiones sociales con mayor frecuencia que los expertos. Aunque las proporciones de uso son similares, los estudiantes expertos utilizan con mayor frecuencia expresiones emocionales (concretamente, mensajes de inicio y cierre del proceso y agradecimiento por la participación e implicación de los compañeros) y formales (por ejemplo, ayudas, referencias y disculpas), mientras que los novicios dedican más tiempo a compartir aspectos informales (humor y aspectos personales). No obstante, las referencias a la identidad grupal están más presentes en el caso de los estudiantes novicios.

Por otro lado, se detectan los siguientes factores que tienen lugar **de manera previa** al desarrollo del trabajo en grupo, los cuales presentan implicaciones en cómo se configura la dinámica y, por tanto, en la dimensión social:

- La **motivación personal**, asociada a su voluntad e interés.
- El **grado de exigencia** respecto a los compañeros y la tarea a realizar.
- El **ritmo de trabajo**, relacionado con la manera de planificar y llevar a cabo el trabajo individual.
- La **actitud frente al entorno tecnológico**, destacando dos factores clave: la familiaridad o dominio de las TIC y percepción de los contextos de comunicación mediada por ordenador tanto en relación al trabajo en grupo virtual como a los procesos de comunicación.
- La **predisposición para el trabajo en equipo**, es decir, la inclinación o tendencia de los estudiantes hacia la colaboración, así como al preconcepto y valor que conceden a esta metodología. Los datos evidencian que en su predisposición influyen tres

aspectos clave: la percepción del nivel de dificultad, aspectos de la personalidad y experiencias previas vividas.

- La **predisposición para las interacciones interpersonales**, asociada a la predisposición para la participación y la tendencia al establecimiento de relaciones personales entre los miembros del grupo.
- La **disponibilidad o dedicación**, es decir, el tiempo que el estudiante puede invertir en el desarrollo de la actividad colaborativa.

Atendiendo a estos elementos, se pone de manifiesto que los estudiantes viven la experiencia de trabajo en grupo de diferentes maneras. En concreto, el grado de experiencia en el trabajo en grupo virtual, las expectativas depositadas en el proceso y el propio desarrollo de la dinámica influyen en esta percepción, la posición que adoptan frente a los aspectos sociales y el rol que desempeña la dimensión social.

### 2.2.2. ¿Qué factores o situaciones influyen en la configuración de la dimensión social?

Los datos recogidos han puesto de manifiesto que durante el proceso de trabajo en grupo tienen lugar algunas situaciones **o factores que influyen en cómo se configura la dimensión social**. Al mismo tiempo, se evidencia que en tales circunstancias **los aspectos sociales desempeñan un rol clave**.

De esta manera, cuando los grupos desarrollan una dinámica exitosa, son citados por estudiantes y docentes como elementos para explicar cómo se configura la dimensión social; también aluden a los mismos factores para explicar la situación contraria, es decir, cuando la dinámica es insatisfactoria para los miembros, presentando implicaciones negativas. Asimismo, los aspectos sociales son nombrados como elementos claves para gestionarlas.

Estas situaciones o factores son<sup>101</sup>:

- **Volumen de interacción**, asociado tanto a la **cantidad** de comunicación, es decir, el conjunto de mensajes transmitidos por una persona o grupo como a la **constancia**, frecuencia y fluidez de la comunicación, es decir, una conexión continuada, un contacto regular. En esta línea, se identifican dos situaciones que presentan diferentes implicaciones en la dimensión social, las cuales van en detrimento del proceso de aprendizaje: un volumen de interacción excesivo y una falta de interacción.
- **Implicación en el proceso grupal**, la cual conlleva una participación que va más allá de realizar las tareas asignadas de manera individual. Se trata, por tanto, de una intervención y colaboración activa, en la cual el estudiante no sólo realiza el trabajo al cual se compromete, sino que participa de las decisiones asociadas al desarrollo de la actividad. El análisis realizado evidencia que la implicación en el proceso grupal deviene la base para la configuración de la dimensión social. De hecho, los estudiantes relacionan con este factor el sentimiento de pertenencia al grupo. Asociada a la implicación en el proceso grupal se identifican dos situaciones que presentan

<sup>101</sup> Véase apartado 2 del Capítulo 8.

diferentes implicaciones en la dimensión social, las cuales van en detrimento del proceso de aprendizaje: una implicación excesiva y una falta de implicación, la cual puede tener lugar de manera individual o grupal.

- **Ausencias individuales puntuales**, las cuales implican que el miembro concreto no accede al espacio compartido o, incluso, al entorno del Campus Virtual, durante un determinado período de tiempo.
- **Abandono de miembros**, teniendo lugar cuando los miembros se desvinculan de la dinámica definitivamente.
- **Predisposición para la colaboración y la negociación**, es decir, la capacidad de diálogo y de crear un ambiente en el que cada miembro del grupo se sienta libre para expresar sus opiniones; esto es, un contexto que fomente intercambiar y contrastar los diferentes puntos de vista.
- **Grado de efectividad**, el cual hace referencia a las estrategias comunicativas en entornos virtuales.
- **Seguimiento de la planificación**, es decir, de las tareas asignadas en los plazos previstos.
- **Asunción de un determinado rol**, generalmente asociado al líder o coordinador.
- **Gestión de la información**, asociada a cómo se realiza el intercambio del contenido relacionado con la actividad colaborativa.
- **Situaciones críticas** vinculadas al desarrollo del proceso, es decir, situaciones complejas o tensas en el grupo. Además de las ya nombradas (falta de implicación de algún miembro, comunicación escasa o excesiva, problemas de gestión, incumplimiento de la planificación, etc.) se identifican el grado de dificultad de la tarea y los momentos de entrega como circunstancias con importantes implicaciones en la dimensión social.

Todos estos elementos influyen en cómo se configura la dinámica y la dimensión social, cómo es percibida por los miembros y qué tipo de expresiones sociales utilizan. No obstante, estas implicaciones pueden ser diferentes: mientras en algunos grupos estas circunstancias pueden derivar en conflictos con el consiguiente detrimento para el proceso de aprendizaje, en otros devienen un factor de cohesión.

### 2.2.3. ¿Qué papel desempeñan las TIC en la configuración de la dimensión social en los grupos virtuales?

En un medio virtual, en el cual toda la interacción generada está mediada por el uso de la tecnología, es importante reparar en el **rol que ejercen las TIC**. En esta línea, se evidencia que casi todas las herramientas pueden ser utilizadas con finalidades similares. En concreto, se localizan tres funciones clave asociadas al desarrollo de un trabajo en grupo en un entorno virtual: la interacción social, la gestión y la construcción de conocimiento.

No obstante, **algunas herramientas favorecen la dimensión social o algunos aspectos concretos** de esta dimensión en mayor medida que otras. En concreto, el foro, el chat, el correo electrónico, el teléfono y la videoconferencia favorecen la creación de un ambiente informal y cercano y el establecimiento de relaciones sociales, así como la participación, ayuda, implicación, motivación, etc. Otras herramientas como el repositorio de ficheros o el wiki influyen en la dimensión social en la medida que facilitan la colaboración y la transparencia. En el apartado 1 del Capítulo 8 abordamos las funcionalidades de cada herramienta en relación a la dimensión social. Asimismo, en el Capítulo 10 señalamos sus potencialidades y elementos a tener en cuenta.

En cualquier caso, el estudio pone de manifiesto que cuando los grupos utilizan medios **síncronos** para la interacción, el ambiente social que crean se percibe **más informal que** el que se configura a partir de las herramientas **asíncronas**. Aun así, los estudiantes evidencian una clara preferencia por la comunicación asíncrona para garantizar la flexibilidad del proceso. Estos resultados concuerdan con la percepción de los estudiantes respecto a los aspectos sociales, los cuales se orientan a facilitar el proceso de aprendizaje antes que favorecer, por ejemplo, el desarrollo de relaciones personales.

Asimismo, cabe destacar que si bien docentes y estudiantes plantean mejoras de las herramientas utilizadas desde el punto de vista de la usabilidad y posibilidades, son valoradas muy positivamente para la realización del trabajo en grupo. De hecho, los estudiantes consideran el foro como la herramienta clave para la dimensión social. Es por ello que consideramos que esta herramienta presenta todavía muchas posibilidades para el trabajo en grupo en combinación con otras asociadas a la Web2.0 que faciliten este proceso.

### **2.3. ¿Cómo se manifiesta e interviene la dimensión social en las diferentes etapas de desarrollo del trabajo en equipo virtual?**

Los resultados evidencian que los aspectos sociales aparecen de manera **transversal** al proceso de aprendizaje. De hecho, los aspectos sociales no pueden ser entendidos si no es en relación a este proceso.

Además de permanecer presente durante todo el desarrollo del trabajo en grupo, se pone de manifiesto que la dimensión social evoluciona junto con la dinámica además de desempeñar diferentes roles en cada etapa que atraviesa el grupo. Los siguientes elementos surgen como consecuencia del análisis de ambos factores<sup>102</sup>.

#### **2.3.1. ¿Qué papel desempeña la dimensión social en las diferentes etapas del desarrollo de la dinámica grupal?**

Durante la investigación hemos analizado qué papel juega la dimensión social en el proceso de trabajo en grupo en función de las etapas que atraviesan los grupos virtuales: formación, consolidación, desarrollo y cierre. En esta línea, se hace evidente que la dimensión social se va configurando a medida que se avanza en el proceso. A continuación presentamos las principales conclusiones obtenidas:

---

<sup>102</sup> Véase Capítulo 9.

- Los aspectos sociales desempeñan un rol **clave durante todas las etapas**, si bien su relevancia y la posición que ocupan varían a medida que se avanza en el trabajo en grupo. En líneas generales se evidencia que la dimensión social se configura desde el inicio del proceso. En la etapa de consolidación desempeñan un rol clave para distender el ambiente y minimizar la incertidumbre en torno a los compañeros y el proceso. En esta línea, devienen claves tres aspectos concretos: corroborar la implicación de los miembros, aumentar el conocimiento personal y sentar las bases para la colaboración. Cuando la etapa de consolidación se desarrolla con éxito, la dinámica se distiende. En esta línea, los aspectos sociales actúan como cohesionadores, manteniendo el ambiente creado, fomentando la sensación de pertenencia al grupo y favoreciendo la superación de cualquier obstáculo que pueda surgir fruto de la elaboración de las actividades y la continuidad de los miembros. Durante la etapa final la dinámica y la relación están creadas, haciéndose evidentes entre los miembros del grupo. En consecuencia, fomentar los aspectos sociales desde el inicio del proceso deviene clave para asegurar un proceso exitoso.
- Asociados al proceso de aprendizaje se encuentran dos momentos concretos que determinan cómo tiene lugar este proceso. Éstos son el **inicio** de cada actividad y la **entrega**. En esta línea hemos evidenciado que los grupos tienden a aumentar la interacción a medida que se acerca el plazo de entrega. Cómo se abordan ambos momentos presenta importantes implicaciones en la configuración de la dimensión social durante el proceso.

### 2.3.2. ¿Cómo evoluciona la dimensión social durante el proceso de aprendizaje en grupo virtual?

Atendiendo a las consideraciones mencionadas en la anterior pregunta de investigación, el estudio concluye que **la dimensión social evoluciona a medida que avanza la dinámica del grupo**. Este hecho se hace evidente no sólo en referencia a la relación establecida entre los miembros, sino en el estilo de interacción (que deviene más cercano e informal) y la efectividad del proceso (es decir, que son capaces de optimizar la interacción).

Si bien inicialmente los estudiantes no se conocen entre ellos, a medida que avanzan en el proceso y se evidencia la responsabilidad de los miembros en torno a las tareas asignadas, la confianza aumenta y con ello la cohesión del grupo. Esto se traduce en la efectividad en la interacción, la gestión del proceso y la elaboración conjunta de la actividad.

En esta línea, los grupos tienden a utilizar los indicadores asociados a la dimensión social visible para favorecer la cohesión del grupo inicialmente y, posteriormente, para mantenerla. En concreto, el análisis realizado por actividades en torno a las categorías asociadas a expresiones sociales (formales, actitudinales, emocionales e informales) evidencia que evolucionan de manera diferente. A partir de la segunda actividad conjunta, los aspectos actitudinales y formales aumentan en mayor medida que los emocionales e informales. No obstante, se observa que los aspectos emocionales e informales aumentan progresivamente, coincidiendo con el cierre del proceso el valor superior alcanzado.

## 2.4. ¿Cómo puede intervenir el docente para facilitar la dimensión social?

El análisis realizado se ha orientado a proporcionar orientaciones y estrategias docentes en torno a la dimensión social; es decir, ayudar a los docentes a tomar decisiones de intervención en relación a dicha dimensión. A esta finalidad hemos dedicado el apartado *Aplicar*, concluyendo que el **docente desempeña un rol clave en relación a los aspectos sociales**. Su intervención se concreta en los siguientes aspectos: diseño de la propuesta pedagógica e intervención durante el proceso.

### 2.4.1. ¿Qué elementos asociados a la dimensión social ha de tener presentes en el diseño de la acción docente?

Un elemento clave de la intervención docente en relación a la dimensión social tiene lugar durante la fase de **diseño de la propuesta de trabajo en grupo**<sup>103</sup>. En esta línea, hemos identificado algunos elementos asociados al planteamiento docente que influyen en la configuración de la dimensión social. En concreto, destacamos los siguientes:

- **Cómo percibe el docente el trabajo en grupo virtual**, es decir, qué ventajas confiere a esta metodología y qué importancia concede a poner en práctica las competencias asociadas al trabajo en equipo en el contexto de la educación superior.
- **Por qué plantear el trabajo en grupo como metodología de aprendizaje**, asociado a la naturaleza de la actividad propuesta, esto es, si es susceptible de ser diseñada colaborativamente o, por el contrario, se han de considerar otros planteamientos didácticos.
- **Qué posición ocupa el trabajo en grupo**, el cual puede devenir un objetivo académico en sí mismo o una metodología de aprendizaje para alcanzar las competencias asociadas a la asignatura.
- **Cómo se plantea el trabajo en grupo**, reparando en el lugar que ocupa el estudiante, la tipología de colaboración escogida y cómo realiza planteamiento de la propuesta.
- **A quién se dirige**, es decir, las características que presentan los estudiantes.
- **Cómo se aborda el factor temporal**, asociados al cual se distinguen dos elementos relevantes: por un lado, la dedicación del estudiante al trabajo en grupo y, por otro lado, la duración del proceso.
- **Cuántas personas formarán el grupo**, es decir, cuál es el número de componentes.
- **Cómo se presenta el trabajo en equipo en el aula**, asociado a las indicaciones y guía docente para el funcionamiento del grupo al inicio del proceso y durante su desarrollo.

<sup>103</sup> Véase Apartado 1 del Capítulo 10.



- **Qué valor se concede a la dimensión social**, es decir, en qué medida se tienen en cuenta los aspectos sociales en el planteamiento del trabajo en grupo. En esta línea, deviene clave la percepción del docente en torno a la importancia de la dimensión social.
- **Qué herramientas se proponen en función de los objetivos del grupo**, qué recursos escoge y qué posibilidades tecnológicas integra el espacio de grupo que se proporciona a los estudiantes.
- **Cómo se valora el proceso de trabajo en grupo**, esto es, el sistema de seguimiento y valoración durante el desarrollo de la actividad colaborativa, tanto en referencia al producto como al proceso seguido. En esta línea, proporcionamos algunos elementos asociados a la dimensión social que aparecen de manera transversal y que es importante tener en cuenta durante el proceso<sup>104</sup>: la actitud que adoptan los miembros; la interacción social; y el desarrollo del proceso.

#### 2.4.2. ¿Cómo puede intervenir durante el proceso para favorecer la dimensión social de los grupos?

Asociada a la propuesta de diseño que realiza el docente, se identifican algunos elementos transversales de intervención, otros asociados a las etapas que atraviesa el grupo y, finalmente, acciones orientadas a gestionar situaciones concretas.

En relación a los **aspectos transversales de intervención**<sup>105</sup>, se destaca dónde interviene, cuándo y cómo. En relación a la última cuestión, es decir, el cómo interviene, los docentes evidencian la importancia de actuar como modelo como estrategia clave para fomentar los aspectos sociales. Asimismo, se identifican diferentes funciones docentes, las cuales pueden ser percibidas por los estudiantes o permanecer visibles:

- En relación a los elementos de la intervención docente que son **percibidos** por los estudiantes se destaca: mostrarse disponible; responder rápidamente; evidenciar su implicación; y crear un ambiente de trabajo agradable a la vez que se fomenta el sentimiento de pertenencia al grupo.
- Respecto a los elementos **visibles** se identifica guiar el aprendizaje y dinamizar el proceso del grupo como elementos claves.

En referencia al papel que desempeña el docente durante las **diferentes etapas**<sup>106</sup>, cabe destacar que evoluciona coherentemente con la dinámica del grupo. Por tanto, la intervención docente respecto a la dimensión social deviene **clave al inicio** del grupo, orientándose, a medida que éste se cohesiona, hacia el mantenimiento de los aspectos sociales. Asimismo, se pone de manifiesto que si bien la intervención docente es clave en todos los grupos, todavía deviene más relevante en aquéllos que presentan dificultades desde las primeras etapas. En concreto, se identifican algunos elementos comunes de intervención en todas las etapas:

<sup>104</sup> Véase apartado 2 del Capítulo 10.

<sup>105</sup> Véase apartado 3 del Capítulo 10.

<sup>106</sup> Véase Capítulo 11.

- Realizar una propuesta de **actividades** vinculadas a la dinámica y la dimensión social.
- Tener en cuenta diferentes elementos de observación, asociados al **seguimiento** de los grupos.
- **Intervenir** en función del momento del proceso concreto y la situación detectada.
- Realizar el **feedback** a los grupos, tanto en relación a la elaboración de la actividad como el proceso desarrollado y las aportaciones individuales.

Todos estos elementos nos sirven de guía para abordar su intervención durante el proceso.

Por último, la intervención docente puede ser clave en las **situaciones** o factores identificados en relación a la configuración de la dimensión social<sup>107</sup>. En concreto, se aborda: Ausencia puntual de un miembro; Falta de implicación individual; Falta de implicación e interacción; Abandonos; Alto nivel de implicación y volumen de interacción; Situaciones críticas; Inicio de la actividad; y Entrega de la actividad. Si bien el rol que adopta el docente y las estrategias que pone en práctica son comunes en relación al proceso, para gestionarlas hemos señalado la importancia de reforzar los siguientes elementos claves asociados a la dimensión social a fin de garantizar el éxito del grupo durante su desarrollo:

- **Fomentar la dinámica de colaboración**, es decir, la participación conjunta de todos los miembros.
- **La implicación en el proceso grupal** más allá de la participación o responsabilidad de cada miembro.
- **El valor del grupo**, asociado a los beneficios de la colaboración como metodología de aprendizaje y la identidad grupal.
- **Motivar, animar y felicitar** durante todo el proceso como elemento clave.
- **Concretar y optimizar la gestión y organización del proceso**, asociado a las bases para la colaboración.

Si bien estos elementos son claves tanto en los grupos que funcionan de manera exitosa como en los que presentan dificultades, en el segundo caso devienen más evidentes y su intervención más marcada.

En definitiva y atendiendo a las conclusiones expuestas, con la presente investigación hemos contribuido a entender cómo interviene la dimensión social en el proceso de aprendizaje. Este análisis nos ha proporcionado elementos de intervención docente, los cuales han sido recogidos de manera general para propiciar su transferencia a otros contextos educativos.

Asimismo, el estudio realizado ha puesto de manifiesto la importancia de la dimensión social en el proceso de aprendizaje colaborativo animándonos a continuar adelante en esta línea. A continuación abordamos algunos elementos que han quedado abiertos durante este proceso

---

<sup>107</sup> Véase Capítulo 12.

reflejando algunas limitaciones de la propia investigación y que consideramos relevantes para tener en cuenta como propuestas para otros estudios y la realización de futuras tesis doctorales.

### 3. Propuestas de futuro

Coherentemente con los ámbitos de investigación que subyacen al análisis realizado, antes de abordar las líneas de futuro asociadas a los aspectos sociales, subrayamos algunas asociadas al contexto más general de análisis: el aprendizaje en línea y la colaboración virtual. Diferentes propuestas en esta línea son las siguientes:

- Una línea de investigación teórica que hemos iniciado se relaciona con la falta de acuerdo en torno a los términos “cooperativo” y “colaborativo”. En esta línea, estamos desarrollando un análisis que aborda las diferencias y similitudes establecidas entre el modelo colaborativo y el cooperativo a fin de contribuir a su definición y conceptualización a modo de revisión de la literatura.
- Profundizar en el análisis de diferentes grupos virtuales a fin de proporcionar estrategias docentes que contribuyan a replantear y consolidar un marco pedagógico de trabajo en equipo en un entorno virtual en el marco del EEES. Como afirma un docente: *“La implantación del trabajo en grupo virtual es complejo y se debería tomar más en serio. Hay que hacer más estudios a nivel pedagógico, a nivel de investigación. Se ha de dar mucho más apoyo a nivel tecnológico. Estamos “condenados” a trabajar en grupo, la globalización acaba pidiendo que sea en grupos o redes... Si de esto no se da un buen ejemplo en un entorno académico, que es un entorno controlado, si el estudiante no ve que esto se positivo, crea un gran escepticismo hacia otros trabajos en grupo fuera de la unidad. Hay que hacer todo lo posible para que el grupo funcione a pesar de que individualmente pueda fracasar”*. Por tanto, y a pesar de las crecientes publicaciones en relación a la colaboración en línea, son necesarios más estudios que desde un punto de vista pedagógico ayuden a los docentes a guiar a los grupos en base a decisiones fundamentadas.
- De manera similar a las investigaciones realizadas por Rourke *et al.* (1999), en futuras investigaciones nos planteamos analizarlas en relación a las dimensiones del trabajo en grupo. Partiendo de la propuesta de Guitert *et al.* (2005), quienes identifican la dimensión técnica (asociada al contenido o construcción de conocimiento), la dimensión o variable de la gestión y la dimensión humana o social, hemos localizado durante el proceso de investigación algunas categorías e indicadores asociados a las tres dimensiones<sup>108</sup>, los cuales todavía han de ser validados. Este análisis nos permitirá observar en qué proporción aparecen, cómo, cuándo y, en definitiva, entender en profundidad el trabajo en grupo en un entorno virtual.
- Profundizar en el análisis del **uso de las herramientas** a partir del Anexo 21 para facilitar los procesos de colaboración virtual e implementar otras posibilidades asociadas a la Web2.0 que fomenten el trabajo en grupo más allá de los resultados obtenidos.

---

<sup>108</sup> Véase Anexo 17.

Respecto a los aspectos sociales, el análisis realizado evidencia que es un objeto de estudio complejo (Tu y Mclsaac, 2002), cuya definición todavía se está configurando (Rettie, 2003; Tu, 2002). Es por ello que se trata de **un campo abierto para la investigación**, en el cual todavía existen más interrogantes que respuestas. Algunos elementos a tener en cuenta en futuras investigaciones en relación a la dimensión social son:

- Abordar **otros perfiles** de estudiantes (asociados a diferentes titulaciones) que permitan contrastar los datos recogidos.
- Comparar equipos compuestos por estudiantes **novicios y** estudiantes **expertos** con planteamientos similares del trabajo en grupo para profundizar en cómo perciben y configuran la dimensión social en función del grado de experiencia.
- Respecto a los **factores personales previos** al desarrollo del trabajo, abordar algunos aspectos que puedan ser analizados de manera **cuantitativa** como el número de asignaturas matriculadas (en esta línea, Richardson y Swan (2003) no encontraron una relación entre este factor y la percepción de la dimensión social), experiencia en el campus (asociada al dominio de TIC), ritmo de trabajo (asociado a la constancia), motivación personal (abordándolo de manera transversal durante la titulación), etc.
- Profundizar en la relación establecida entre la **dimensión social percibida y la proyectada**, en la cual se pone de manifiesto la necesidad de investigación (Swan y Shih, 2005).
- Otros factores citados en la literatura y que requieren más investigación en relación a la percepción de la dimensión social son el **género** (Richardson y Swan, 2003; Rovai, 2002b; Swan y Shih, 2005) y la **edad** (Richardson y Swan, 2003; Swan y Shih, 2005).
- Ampliar el análisis de la **dimensión social perceptible** a partir del análisis de los datos cuantitativos provenientes del cuestionario, los cuales han de aportar evidencias sobre las relaciones establecidas entre los aspectos asociados a la dimensión social perceptible y entre el ambiente y el sentimiento de grupo. Asimismo, es importante profundizar en la percepción del sentimiento de comunidad entre estudiantes novicios y expertos y entre perfiles. Si bien hemos evidenciado que los estudiantes expertos de Ing. Informática y los novicios de Psicología experimentaron un sentimiento de grupo en mayor medida que los novios de Ing. Informática y los expertos de Psicología, los factores que motivan este hecho requieren más investigación.
- Si bien hemos analizado cómo aparecen las **categorías e indicadores** asociados a la dimensión social en los grupos analizados, es necesario aplicarlas en otros grupos de diferentes características para entender en mayor profundidad el papel que desempeñan en el proceso de aprendizaje y cómo influyen en la configuración de la dimensión social. También es relevante el análisis de las coexistencias, es decir, aquéllos que aparecen de manera simultánea, a fin de comprender las relaciones establecidas entre éstos.
- Analizar la dimensión social en relación a los **resultados académicos**, cruzando la calificación individual o grupal con el uso de indicadores, sentimiento de grupo, ambiente percibido, etc. En esta línea, Rourke *et al.* (1999) enfatizan que se necesitan

más estudios en la relación entre la presencia social y las medidas objetivas de los resultados del aprendizaje.

- Partiendo del conocimiento en torno a qué valoran los estudiantes para la percepción y configuración de la dimensión social, analizar otros **grupos con diferentes características y resultados académicos**.
- Teniendo en cuenta que nuestro estudio se ha desarrollado principalmente a través de datos cualitativos, en futuras investigaciones profundizaremos en las relaciones establecidas entre diferentes elementos de carácter **cuantitativo** de los cuales ya disponemos a través de su extracción automática del Campus Virtual y la configuración de la dimensión social durante el proceso. Algunos elementos que abordaremos son los siguientes: cantidad y frecuencia de interacción y conexión, mensajes leídos, mensajes respondidos, mensajes enviados, resultados académicos, versionados en el área de ficheros, etc.
- Realizar estudios transversales que favorezcan el análisis de **cómo evoluciona** durante la titulación la configuración de la dimensión social y la percepción del estudiante en relación a ésta en contraste a cómo se proyecta socialmente.
- En nuestra investigación hemos apuntado que la realización de un **encuentro presencial** puede fomentar la percepción de la dimensión social en el entorno virtual. No obstante, no hemos analizado profundamente su influencia. En esta línea, sería interesante analizar diferentes propuestas de presencialidad en diferentes momentos del proceso para observar su influencia en la manifestación y configuración de la dimensión social en el entorno virtual durante el proceso.
- Analizar la relación establecida entre la **satisfacción<sup>109</sup> del estudiante y la dimensión social** (en la línea de Baym, 2003; Gunawardena y Zittle, 1997; Pike y Kuh, 2006; Swan y Shih, 2005; Tu, 2000; Walther, 1992), a partir de diversos ítems que han sido recogidos en el cuestionario pero que no evidenciados en nuestro estudio.
- Analizar la relación entre la **dimensión social y el aprendizaje percibido** (en la línea de Richardson y Swan, 2003), a partir de diversos ítems que han sido recogidos en el cuestionario pero que no evidenciados en nuestro estudio.
- Abordar en profundidad las **estrategias para facilitar y fomentar la colaboración** en un entorno virtual, de las cuales tan sólo hemos realizado una primera propuesta.
- Profundizar en **cómo las diferentes herramientas facilitan los aspectos sociales**; concretamente, en el uso de la videoconferencia, la cual no ha formado parte de los casos analizados, y otras disponibles en el marco de la Web2.0. A partir de aquí, se realizaría una propuesta de herramientas centrada en la configuración de la dimensión social para futuras experiencias. También es importante profundizar en las implicaciones o diferencias que presenta el uso de las diferentes herramientas en las dinámicas grupales y en la configuración de la dimensión social. Efectivamente, si bien hemos analizado las implicaciones de la herramienta en la dimensión social, los casos analizados no han facilitado conocer en profundidad cómo su uso puede variar la

<sup>109</sup> Entendida como el valor de la comunicación en entornos virtuales para facilitar el aprendizaje de los estudiantes (Gunawardena y Zittle, 1997)

dinámica y establecer comparaciones entre grupos que utilizan diferentes herramientas o con diferentes finalidades.

- Realizar una **propuesta de mejora de las herramientas** utilizadas para facilitar los aspectos sociales en los grupos, fundamentalmente orientadas hacia la optimización del entorno y la automatización de aspectos clave (fechas de entrega, participación de los miembros, avisos de novedades o urgencias, facilitar la toma de decisiones, etc.) para prevenir y facilitar la gestión de situaciones críticas o conflictivas.
- El **tiempo** es un factor fundamental en el aprendizaje en línea. En este sentido, deviene un elemento transversal que influye en el proceso desarrollado y en la dimensión social. Durante la investigación hemos apuntado algunos elementos en esta línea; por ejemplo, la disponibilidad del estudiante, en qué momento tienen lugar algunas situaciones asociadas a la dimensión social, tiempo que permanecen ausentes los estudiantes al iniciar la actividad, cómo disponer de tiempo fomenta el surgimiento de un ambiente distendido, elementos que previenen perder tiempo, etc. No obstante, atendiendo a la importancia que adquiere el factor temporal en el aprendizaje en línea es importante profundizar concretamente en la relación establecida a fin de optimizarlo.
- Teniendo en cuenta que las propuestas en torno a la intervención docente parten del análisis del proceso que desarrollan los estudiantes, queda un campo abierto de investigación en relación al uso y configuración de la dimensión social por parte del docente. Hemos señalado la importancia de actuar como ejemplo. Si bien no se ha desarrollado un análisis sistemático del uso de las expresiones sociales del docente, se evidencia no sólo que las utiliza frecuentemente en sus intervenciones, sino que presentan un efecto en la dimensión social de los grupos. En esta línea, es importante analizar el **uso de las expresiones sociales por el docente y su influencia** en la dimensión social de los grupos. Algunos aspectos abiertos en esta línea son la detección de estilos de intervención (asociados a la elaboración de categorías), análisis de la relación establecida entre los factores indicados y propuestas pedagógicas.
- Comparar entre docentes que concedan una **posición diferente a la dimensión social** o cuyo uso de las expresiones sociales sea diferente, es decir, que fomenten en mayor medida unos aspectos u otros.
- Comparar la intervención docente en **grupos que presentan dificultades** para desarrollar la dinámica en función del uso de la dimensión social por parte del docente. Por ejemplo, cómo la intervención docente puede variar la dinámica de grupos que presentan una falta de interacción e implicación.
- Focalizar en **diferentes planteamientos pedagógicos** que contemplen otras propuestas de actividades para las diferentes etapas, análisis de diferentes grados de obertura de la propuesta, herramientas sustentadas en la Web2.0, etc.
- Conocer la percepción de los **Profesores Responsables de Asignatura** sobre los aspectos sociales tanto en relación al docente como al estudiante para contrastar y reflexionar desde una perspectiva global en torno a las dinámicas que tienen lugar en los grupos y la intervención del docente.

- Abordar los elementos clave para configurar una **herramienta de seguimiento** que facilite la labor del docente y la prevención de las situaciones críticas asociadas a la dimensión social. Efectivamente, una potencialidad del entorno virtual es la posibilidad de observar todo el proceso de aprendizaje y, por tanto, de prevención y actuación. No obstante, los datos recogidos en la investigación ponen de manifiesto que la gestión de los grupos y la personalización del proceso requiere una inversión importante de tiempo. Es por ello que remarcamos la necesidad de abordar herramientas que faciliten su seguimiento y comprensión del grupo a través de datos cuantitativos proporcionados automáticamente por el sistema. Esta información deviene clave para comprender, explicar y predecir los patrones de comportamiento del grupo, la detección de conflictos y la colaboración de cara al seguimiento e intervención docentes (Daradoumis, Martínez-Monés y Xhafa, 2006). En este sentido y partiendo de la importancia de los aspectos sociales en el proceso de aprendizaje, disponer de elementos asociados a la dimensión social puede devenir un indicador de la dinámica. En esta línea, algunos aspectos que puede abordar esta herramienta son: frecuencia de conexión y lectura de mensajes (tanto individual como grupalmente), interacción de los miembros al iniciar la actividad, conexión durante los momentos de entrega, volumen de mensajes, versionados de ficheros (cuándo y por quién se realizan), participación en la organización del grupo (por ejemplo, a través de la actividad en el repositorio de información), etc. Todos estos elementos han de alertar y propiciar una respuesta rápida del docente ante los posibles problemas surgidos en el grupo. En palabras de un docente, se trata de que *“podamos llegar a disponer en el buzón de los consultores de un informe diario tipo BSCW (...) ayudaría al seguimiento porque ese informe de cada uno de los grupos te iba diciendo qué interacción había habido, qué miembro había participado, quién no, cuántas intervenciones se habían hecho y rápidamente tenías el informe de ese grupo en un archivo. Los grupos que van bien no sería tan necesario pero podría facilitar un poco el seguimiento”*. En esta línea, Romero y Ventura (2007) utilizan técnicas de minería de datos para detectar a estudiantes con riesgo de abandono y Daradoumis et al. (2006), a través de *Social Network Analysis*, proporcionan una perspectiva útil y general de las interacciones, participación y actividad de todos los grupos y sus miembros para detectar posibles problemas.
- Continuar profundizando en la **prevención y gestión de situaciones críticas** debido a su importancia en relación a la dimensión social y el aprendizaje realizado.

La conclusión de la presente tesis doctoral deviene el cierre de una etapa que cubre un aspecto formativo o formal del perfil de investigador. No obstante, lejos de representar un final, se inicia a partir de aquí una trayectoria de investigación en el ámbito de los aspectos sociales a través de las perspectivas de futuro que se han señalado.

El siguiente paso en esta línea es llevar a cabo el compromiso de difundir los resultados obtenidos en revistas especializadas, continuando el proceso de publicaciones que comenzó junto con la realización de la misma, entre las cuales destacamos:

- PÉREZ-MATEO, M.; GUITERT, M. (2009). Herramientas para el aprendizaje colaborativo en red: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). En: San Martín Alonso, A. (Coord.) *Convergencia Tecnológica: la producción de pedagogía high tech* [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura*

en la *Sociedad de la Información*, 10(1). Universidad de Salamanca [Fecha de consulta: 09/11/2009]. Disponible en:

[http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_10\\_01/n10\\_01\\_perezmateo\\_guitert.pdf](http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_perezmateo_guitert.pdf)

- PÉREZ-MATEO, M.; GUITERT, M. (2009) Tools for collaborative learning: the use of wiki. En: Badr Y.; Caballé, S.; Xhafa, F.; Abraham, A.; Gros, B. (Eds.) (2009) *The International Conference on Intelligent Networking and Collaborative Systems*. Los Alamitos, CA, USA: IEEE Computer Society. 405-408.
- PÉREZ-MATEO, M.; GUITERT, M. (2008) Wikis, debate, chat... Herramientas para el aprendizaje colaborativo virtual en la educación superior. *IX Encuentro Internacional Virtual Educa*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Zaragoza, 14 - 18 de Julio.
- PÉREZ-MATEO, M.; GUITERT, M. (2008) Learning and feeling of belonging to a virtual group: the UOC case. En: USKOV, V. *Computers and Advanced Technology in Education*. ACTA Press.
- PÉREZ-MATEO, M.; GUITERT, M. (2007). La dimensión social del aprendizaje colaborativo virtual. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número 18. [Fecha de consulta: 24/02/2010]. Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/18>
- GUITERT, M.; ROMEU, T.; PÉREZ-MATEO, M. (2007). Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 4 (1) UOC. [Fecha de consulta: 24/02/2010]. Disponible en: [http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/guitert\\_romeu\\_perez-mateo.pdf](http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/guitert_romeu_perez-mateo.pdf)
- PÉREZ-MATEO, M. (2007) L'ètica i la dimensió social dels grups col·laboratius virtuals. *IV Jornades universitàries. La investigació com a procés de formació*. Vic, 9 de mayo.
- PÉREZ-MATEO, M. (2006) Aprender col·laborativament en xarxa: aspectes socials. *Seminari d'investigació IN3*. Castelldefels, 14 de diciembre.





## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUTEC, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 7.
- Aguded, J. I.; Pérez Rodríguez, M. (2007). La educación en medios de comunicación como contexto educativo en un mundo globalizador. En: J. Cabero (Ed.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (63-75). Madrid: McGraw-Hill.
- Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. En: T. Anderson y F. Elloumi (Eds.), *Theory and practice of online learning* (3-31). Canada: Athabasca University.
- Anderson, T.; Rourke, L.; Garrison, D. R.; Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5, 1-17.
- Angeli, C.; Valanides, N.; Bonk, C.J. (2003). Communication in a web-based conferencing system: The quality of computer-mediated interactions. *British Journal of Educational Technology*, 34(1), 31-43.
- Aragon, S. R. (2003). Creating social presence in online environments. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 100, 57-68.
- Arbués, M. T.; Tarín, L. (2000) Aprender a lo largo de la vida y las nuevas tecnologías. En: J. M. Duart y A. Sangrà (Eds.), *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: EdiUOC.
- Ardèvol, E.; Bertran, M.; Callén, B.; Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: La observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital*, 3, 72-92.
- Area, M. (2001). *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao: Declée de Brouwer.
- Area, M. (2006). Autoformación del profesorado. Colaboración a través de la red. *Práctica docente*, 3.
- Arnau, C. (2009). Skype en educación. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 15.
- Augar, N.; Raitman, R.; Zhou, W. (2004). Teaching and learning online with wikis. *Beyond the Comfort Zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference*, Perth, 5-8 Diciembre, 95-104.
- Badia, A.; García, C. (2006). Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos. *Revista De Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 3(2), 42-54.
- Badia, A.; Mominó, J. (2001). ¿La interacción es la clave de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos virtuales instruccionales? En: E. Barberà (Ed.), *La incógnita de la educación a distancia* (157-185). Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Horsori.
- Balagué, F.; Zayas, F. (2007). *Usos educativos dels blogs. Recursos, orientacions i experiències per a docents*. Barcelona: Ed. UOC.
- Bará, J.; Domingo, J. (2005). Técnicas de aprendizaje cooperativo. Taller De Formación en la Universidad Politécnica de Madrid.
- Barberà, E. (2009). Filosofía wiki: El compromiso de las soluciones. *Red U - Revista De Docencia Universitaria, Monográfico IV. Número especial dedicado a Wiki y educación superior en España (en coedición con Revista de Educación a Distancia –RED)*.

- Barton, R. (2005). Supporting teachers in making innovative changes in the use of computer-aided practical work to support concept development in physics education. *International Journal of Science Education*, 27(3), 345-365.
- Bates, T. (2005). *Technology, e-learning and distance education*. USA: Routledge.
- Bautista, G.; Borges, F.; Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Baym, N. K. (2003). La emergencia de comunidad online. In S. G. Jones (Ed.), *Cibersociedad 2.0* (55-84). Barcelona: Editorial UOC.
- Bell, D. (1976). *The coming of postindustrial society*. Nova York: Basic Books.
- Benito, D. (2009). Aprendizaje en el entorno del e-learning: Estrategias y figura del e-moderador (learning in the e-learning environment: Strategies and the figure of the e-moderator). *Revista De Universidad y Sociedad Del Conocimiento (RUSC)*, 6(2).
- Bennet, N.; Dunne, E.; Carré, C. (2000). *Skills development in higher education and employment*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Best, J. W. (1974). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Ed. Aguilar.
- Blaxter, L.; Hughes, C.; Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Blázquez, F.; Alonso, L. (2009). Funciones del profesor de e-learning. *Píxel Bit. Revista De Medios y Educación*, 34, 205-215.
- Bonwell, C. C.; Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. *ASHE-ERIC Higher Education Reports, the George Washington University*.
- Borges, F. (2005). La frustració de l'estudiant en línia. causes i accions preventives. *Digithum*, 7.
- Borges, F. (2007). L'estudiant d'entorns virtuals. una primera aproximació. *Digithum*, 9.
- Bottero, W.; Prandy, K. (2003). Social interaction distance and stratification. *British Journal of Sociology*, 54(2), 177-197.
- Bouchat, C. (2007). Threaded discussion tips for designers. *Learning Solutions e-Magazine*.
- Bradley, J. (1993). Methodological issues and practices in qualitative research. *The Library Quarterly*, 63(4), 431-449.
- Brindley, J. E.; Walti, C.; Blaschke, L. M. (2009). Creating effective collaborative learning groups in an online environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3), 1-18.
- Brown, R. E. (2001). The process of community-building in distance learning classes. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5, 18-35.
- Bruffee, K. (1993). *Collaborative learning*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Bruguera, E.; Gil, E. (2008). Guía de uso de wiki. Material de asignatura del curso 2007-08 (UOC).
- Brush, T. A. (1998). Embedding cooperative learning into the design of integrated learning systems: Rationale and guidelines. *Educational Technology Research and Development*, 46(3), 5-18.
- Buela-Casal, G., y Castro, Á. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación y la evaluación de la calidad en la educación superior. *RUSC: Revista De Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 6(2), 3-8.

- Bullen, M. (1998). Participation and critical thinking in online university distance education. *Journal of Distance Education*, 13(2), 1-32.
- Cabero, J. (1991). Actitudes hacia los ordenadores y la informática. En: Cebrián de la Serna, M. (Ed.), *Medios y recursos didácticos* (85-98). Málaga: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista De Universidad y Sociedad Del Conocimiento (RUSC)*, 3(1), 1-10.
- Cabero, J. (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis educación.
- Cabero, J.; López, E.; Ballesteros, C. (2009). Experiencias universitarias innovadoras con blogs para la mejora de la praxis educativa en el contexto europeo. *Revista De Universidad y Sociedad Del Conocimiento (RUSC)*, 6(2).
- Cabero, J.; Román, P. (2004). Papel del profesor en el desarrollo de destrezas para el trabajo en grupo: Proyectos colaborativos, foros, y uso del correo electrónico. *Agenda Académica*, 11(1-2), 3-15.
- Cabero, J.; Román, P. (2006). *E-actividades. un referente básico para la formación en internet*. Sevilla: MAD-Eduforma.
- Cabrera, E. P. (2004). Aprendizaje colaborativo soportado por computador (CSCL): Su estado actual. *Revista Iberoamericana De Educación*, 33.
- Carliner, S. (1999). *Overview of online learning*. Amherst, MA: Human Resource Development Press.
- Carnoy, M. (2001). *El trabajo flexible en la era de la información*. Madrid: Alianza.
- Carnoy, M. (2004). *Las TIC en la enseñanza: Posibilidades y retos*. Lección inaugural del curso académico 2004-2005 de la UOC: Disponible en: <http://www.uoc.edu/inaugural04/esp/carnoy1004.pdf>
- Castells, M. (2000a). *Internet y la sociedad red*. Lección inaugural programa de doctorado sobre la sociedad de la información y del conocimiento de la UOC. Disponible en: <http://www.uoc.edu/web/esp/articles/castells/print.html>
- Castells, M. (2000b). *The rise of the network society*. USA: Blackwell.
- Castells, M. (2001). *La galaxia internet. reflexiones sobre internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Areté.
- Castells, M. (2002). *Epílogo: Informacionalismo y la sociedad red*. En: P. Himanen (Ed.), *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información* (110-124). Barcelona: Destino.
- Castells, M. (2009). *Communication power*. New York, USA: Oxford University Press.
- Cebrián, M. (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea.
- Clark, J. (2000). Collaboration tools in online learning environments. *ALN Magazine*, 4(1).
- Coates, H.; James, R.; Baldwin, G. (2005). A critical examination of the effects of learning management systems on university teaching and learning. *Tertiary Education and Management*, 11, 19-36.
- Cohen, S. G.; Gibson, C. B. (2003). In the beginning. Introduction and framework. En: C. B. Gibson y S. G. Cohen (Eds.), *Virtual teams that work* (1-13). USA: Jossey-Bass.
- Cole, M. (2009). Using wiki technology to support student engagement: Lessons from the trenches. *Computers & Education*, 52(1), 141-146.

- Collins, A. (2006). Cognitive apprenticeship. En: R. K. Sawyer (Ed.), *The cambridge handbook of learning sciences* (47–60). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Collis, B. (2002). Information technologies for education and training. En: H. H. Adelsberger, B. Collis y J. M. Pawlowski (Eds.), *Handbook on information technologies for education and training* (1-19). Berlin: Springer Verlag.
- Collis, B.; Moonen, J. (2001). *Flexible learning in a digital world: Experiences and expectations*. London: Kogan Page.
- Comisión de la Comunidad Europea (2005). Proposal for a recommendation of the European parliament and of the council on key competences for lifelong learning. Disponible en: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf)
- Conrad, D. L. (2002). Engagement, excitement, anxiety, and fear: Learners' experiences of starting an online course. *American Journal of Distance Education*, 16(4), 205-226.
- Contreras-Castillo, J.; Favela, J.; Pérez, C.; Santamaría, E. M. (2004). Informal interactions and their implications for online courses. *Computers and Education*, 42, 149-168.
- Contreras-Castillo, J.; Pérez-Fragoso, C.; Favela, J. (2006). Assessing the use of instant messaging in online learning environments. *Interactive Learning Environments*, 14(3), 205-218.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cornford, J.; Pollock, N. (2003). *Putting the university online: Information, technology, and organizational change*. Open University Press.
- Crook, C. (2000). Motivation and the ecology of collaborative learning. En: R. Joiner, K. Littleton, D. Faulkner y D. Miell (Eds.), *Rethinking collaborative learning* (161-178). London: Free Association Press.
- Crook, C. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- Crooks, S. M.; Klein, J. D.; Savenye, W.; Leader, L. (1998). Effects of cooperative and individual learning during learner-controlled computer-based instruction. *Journal of Experimental Education*, 66(3), 223-245.
- Curtis, D. D.; Lawson, M. J. (2001). Exploring collaborative online learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(1), 21-34.
- Chang, C.; Chen, G.; Li, L. (2008). Constructing a community of practice to improve coursework activity. *Computers & Education*, 50, 235-247.
- Chapman, C.; Ramondt, L.; Smiley, G. (2005). Strong community, deep learning: Exploring the link. *Innovations in Education and Teaching International*, 42(3), 217-230.
- Chou, C. (1999). Developing hypertext-based learning courseware for computernetworks: The macro and micro stages. *IEEE Transactions on Education*, 42(1), 39-44.
- Choy, S. O.; Ng, K. C. (2007). Implementing wiki software for supplementing online learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(2), 209.
- Christmann, E. P.; Badgett, J. L. (2003). A meta-analytic comparison of the effects of computerassisted instruction on elementary students' academic achievement. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 15, 91–104.
- Dalsgaard, C.; Paulsen, M. F. (2009). Transparency in cooperative online education. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3).
- Dans, E. (2009). Educación online: Plataformas educativas y el dilema de la apertura. *Revista De Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 6(1).

- Daradoumis, T.; Martínez-Monés, A.; Xhafa, F. (2006). A layered framework for evaluating on-line collaborative learning interactions. *International Journal of Human-Computer Studies*, 64(7), 622-635.
- Daradoumis, T.; Martínez-Monés, A.; Xhafa, F. (2006). A layered framework for evaluating on-line collaborative learning interactions. *International Journal of Human-Computer Studies*, 64(7), 622-635.
- De Benito, B. (1999). *Redes y trabajo colaborativo entre profesores*. EDUTEC.
- De Pablos, J. (1998). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación: Una vía para la innovación. En: J. De Pablos y J. Jiménez (Eds.), *Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación* (49-70). Barcelona: Cedecs.
- Delfino, M.; Manca, S. (2007). The expression of social presence through the use of figurative language in a web-based learning environment. *Computers in Human Behavior*, 23(5), 2190-2211.
- Dendaluce, I. (1988). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- Deumal, G.; Gil, E. (2009). La wiki como soporte del trabajo colaborativo. Documento de trabajo de la asignatura CTIC (UOC).
- Dexter, S. L.; Anderson, R. E.; Becker, H. J. (1999). Teachers' views of computers as catalysts for changes in their teaching practice. *Journal of Research on Computing in Education*, 31(3), 221-238.
- Dillenbourg, P. (1999a). *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. New York: Elsevier Science.
- Dillenbourg, P. (1999b). What do you mean by collaborative learning? En: P. Dillenbourg (Ed.) *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches* (1-19). Oxford: Elsevier.
- Dillenbourg, P. (2002). Over-scripting CSCL: The risks of blending collaborative learning with instructional design. En: P. A. Kirschner (Ed.), *Inaugural address, three worlds of CSCL. Can we support CSCL?* (61-91). Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Dillenbourg, P. (2003). Preface. En: J. Andriessen, M. Baker y D. Suthers (Eds.), *Arguing to learn: Confronting cognitions in computer-supported collaborative learning environments* (vii-ix). Kluwer: Dordrecht.
- Duart, J. M. (2006). La universidad en la red. *RUSC. Revista De Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 3(1).
- Duart, J. M. (2009). Calidad y usos de las TIC en la universidad. *RUSC. Revista De Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 6(2).
- Duart, J. M.; Lupiáñez, F. (2005). E-estrategias en la introducción y uso de las TIC en la universidad. *Revista De Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 2(1).
- Duart, J. M.; Sangrà, A. (2000). Formación universitaria por medio de la web: Un modelo integrador para el aprendizaje superior. En: J. M. Duart y A. Sangrà (Eds.), *Aprender en la virtualidad* (23-49). Barcelona: EdiUOC.
- Duderstadt, J.; Atkins, D.; Van Houweling, D. (2003). The development of institutional strategies. *Educause Review*, 38(3), 48-58.

- Duval Smith, A. (2003). Los problemas de resolución de conflictos en las comunidades virtuales. En: M. A. Smith y P. Kollock (Eds.), *Comunidades en el ciberespacio* (185-223). Barcelona: Editorial UOC.
- Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En: P. Fernández, y M. A. Melero (Eds.), *La interacción social en contextos educativos* (167 – 189). Madrid: Siglo XXI.
- Elgort, I. (2007). Using wikis as a learning tool in higher education. *ICT: Providing Choices for Learners and Learning. Proceedings Ascilite Singapore 2007*.
- Elgort, I.; Smith, A. G.; Toland, J. (2008). Is wiki an effective platform for group course work? *Educational Technology*, 24(2), 195-210.
- Elrufaie, E.; Turner, D. A. (2005). A wiki paradigm for use in IT courses. *Proceedings of the International Conference on Information Technology: Coding and Computing (ITCC'05)*, 770-771.
- Ertmer, P. A. (1999). Addressing first-and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47-61.
- Escudero, J. M. (1995). Tecnología e innovación educativa. *Bordón*, 47(2), 161-175.
- Fahy, P. J.; Crawford, G.; Ally, M.; Cookson, P.; Keller, V.; Prosser, F. (2000). The development and testing of a tool for analysis of computer-mediated conferencing transcripts. *Alberta Journal of Educational Research*, 46(1), 85-88.
- Fainholc, B. (1999). La interactividad en la educación a distancia. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Freire, J. (2009). Presentación “Monográfico cultura digital y prácticas creativas en educación”. *RUSC.Revista De Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 6(1).
- Fung, Y. Y. H. (2004). Collaborative online learning: Interaction and limiting factors. *Open Learning*, 19, 135-149.
- García, F. J. (2005). Estado actual de los sistemas e-learning. *Teoría De La Educación*, 6.
- Garrison, D. R.; Anderson, T.; Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15, 7-23.
- Garrison, D. R. (2006). Online collaboration principles. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(1), 25-34.
- Garrison, D. R.; Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI: Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Garrison, D. R.; Anderson, T.; Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2, 87-105.
- Garrison, D. R.; Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *The American Journal of Distance Education*, 19(3), 133-148.
- Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gibson, C. B.; Manuel, J. A. (2003). Effective multicultural communication processes in virtual teams. En: C. B. Gibson y S. G. Cohen (Eds.), *Virtual teams that work. Creating Conditions For Virtual Team Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Giddens, A. (1990). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.

- Gilbert, L.; Moore, D. R. (1998). Building interactivity into web courses: Tools for social and instructional interaction. *Educational Technology*, 38(3), 29-35.
- Giménez, A.; González, A. (2009). Un modelo de implementación de una wiki para la formación jurídica. *Red U - Revista De Docencia Universitaria*, Número monográfico IV. Número especial dedicado a Wiki y educación superior en España (en coedición con RED).
- Gisbert, M. (2002). El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos. *Acción Pedagógica*, 11(1), 48-59.
- Goetz, J. P.; LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, J.; Wagenaar, R. (2003). TUNING. Educational Structures in Europe. Informe final.
- Grodecka, K.; Wild, F.; Kieslinger, B. (2008). *How to use social software in higher education. A handbook from the iCamp project*. Polonia.
- Gros, B. (2004). La construcción del conocimiento en la red: Límites y posibilidades. *Teoría De La Educación*, 5.
- Gros, B.; Adrián, M. (2004). Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior. *Teoría De La Educación*, 5.
- Gros, B.; Silva, J. (2006). El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado. *Revista De Educación a Distancia*, 16.
- Guitert, M.; Area, M. (2005). *Introducción al e-learning. La educación en la sociedad de la información*. Barcelona: UOC.
- Guitert, M.; Giménez, F. (2000). El trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. En: J. M. Duart y A. Sangrà (Eds.), *Aprender en la virtualidad* (113-134). Barcelona: Gedisa.
- Guitert, M.; Giménez, F. (2004). El trabajo en equipo en entornos virtuales. Material de asignatura.
- Guitert, M.; Giménez, F.; Lloret, T. (2002). *El trabajo cooperativo en entornos virtuales: El caso de la asignatura de multimedia y comunicación en la UOC*. Tecnologías de la Información, Educación y Comunicación. Una visión crítica (TIEC). Barcelona, Julio de 2002.
- Guitert, M.; Guerrero, A. E.; Ornellas, A.; Romeu, T.; Romero, M. (2008). Implementación de la competencia transversal «Uso y aplicación de las TIC en el ámbito académico y profesional» en el contexto universitario de la UOC. *Relatec-Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa*, 7(2), 81-89.
- Guitert, M.; Lloret, T.; Giménez, F.; Romeu, T. (2005). El treball i l'aprenentatge cooperatiu en entorns virtuals: El cas de la universitat oberta de catalunya (UOC). *Coneixement i Societat. Revista d'Universitats, Recerca i Societat De La Informació*, 8, 44-77.
- Guitert, M.; Romeu, T. (2004). *El profesor en la red. la formación inicial como motor de cambio: El caso de la UOC*. V Encuentro Internacional Virtual Educa. Barcelona, 5 de junio.
- Guitert, M.; Romeu, T. (2006). *The collaborative virtual project to acquire generic ICT competences*. EDEN 2006 Proceedings.
- Guitert, M.; Romeu, T.; Pérez-Mateo, M. (2007). Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales. *Revista De Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 4(1).



- Gumbau, J. (2006). Hacia la universidad orientada a los servicios: Una perspectiva sistémica de cambio permanente por la innovación tecnológica. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 3(1).
- Gunawardena, C. N. (1995). Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(2), 147-166.
- Gunawardena, C. N.; Ortegano-Layne, L.; Carabajal, K.; Frechette, C.; Lindemann, K.; Jennings, B. (2006). New model, new strategies: Instructional design for building online wisdom communities. *Distance Education*, 27(2), 217-232.
- Gunawardena, C. N.; Jennings, B.; Ortegano-Layne, L. C.; Frechette, C.; Carabajal, K., Lindemann, K. (2004). Building an online wisdom community: A transformational design model. *Journal of Computing in Higher Education*, 15(2), 40-62.
- Gunawardena, C. N.; Lowe, C.; Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17, 397-431.
- Gunawardena, C. N.; Zittle, F. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. *American Journal of Distance Education*, 11, 8-26.
- Harasim, L.; Hiltz, S. R.; Turoff, M; Teles, L. (2000). *Redes de aprendizaje. guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Gedisa.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento: La educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Haythornthwaite, C. (2006). Facilitating collaboration in online learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(1), 7-23.
- Hazari, S.; North, A.; Moreland, D. (2009). Investigating pedagogical value of wiki technology. *Journal of Information Systems Education*, 20(2), 187-198.
- Henri, F. (1992). Computer conferencing and content analysis. En: A. R. Kaye (Ed.), *Collaborative learning through computer conferencing: The najaden papers* (117–136). Berlin: Springer-Verlag.
- Hillman, D. C.; Willis, D. J.; Gunawardena, C. N. (1994). Learner–interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *American Journal of Distance Education*, 8(2), 30–42.
- Hillman, D. C. (1999). A new method for analyzing patterns of interaction. *American Journal of Distance Education*, 13(2), 37-47.
- Himanen, P. (2002). *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Barcelona: Destino.
- Holliman, R.; Scanlon, E. (2006). Investigating cooperation and collaboration in near synchronous computer mediated conferences. *Computers & Education*, 46(3), 322-335.
- Huang, Y. M.; Chen, J. N.; Kuo, Y. H.; Jeng, Y. L. (2008). An intelligent human-expert forum system based on fuzzy information retrieval technique. *Expert Systems with Applications*, 34(1), 446-458.

- Huang, Y. M.; Kuo, Y. H.; Lin, Y. T.; Cheng, S. C. (2008). Toward interactive mobile synchronous learning environment with context-awareness service. *Computers & Education*, 51, 1205–1226.
- Hughes, J. (2009). *Recursos didácticos para la creación de contenidos para entornos de aprendizaje. manual de aula de e-learning para docentes*. Bruselas.
- Hughes, M.; Ventura, S.; Dando, M. (2007). Assessing social presence in online discussion groups: A replication study. *Innovations in Education & Teaching International*, 44(1), 17-29.
- Ibáñez, V. E.; Gómez Alemany, I. (2004) ¿Qué pasa cuando cooperamos? Hablan los alumnos. Monográficos Investigación en la escuela, 54.
- Ingram, A. L.; Hathorn, L. G. (2004). Methods for analyzing collaboration in online communications. En: T. S. Roberts (Ed.), *Online collaborative learning: Theory and practice* (215-241). Hershey, PA: Idea Group Publishing.
- Jochems, W.; Van Merriënboer, J.; Koper, R. (2004). *Integrated e-learning. Implications for pedagogy, technology y organization*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Johnson, D.; Johnson, R. (1990). Cooperative learning and achievement. En: S. Sharan (Ed.), *Cooperative learning: Theory and research*. New York: Praeger.
- Johnson, D.; Johnson, R. (1994). *Joining together: Group theory and group skills*. Boston: Allyn y Bacon.
- Johnson, D.; Johnson, R.; Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Jonassen, D. (1995). Supporting communities of learners with technology: A vision for integrating. *Educational Technology*, 35(4), 60-63.
- Jonassen, D. (1994). Toward a constructivist design model. *Educational Technology*, 34(4), 34–37.
- Jones, A.; Issroff, K. (2005). Learning technologies: Affective and social issues in computer-supported collaborative learning. *Computers & Education*, 44, 395-408.
- Jorrín-Abellán, I. M.; Rubia-Avi, B.; García-Pérez, V. (2006). Bersatide: Una herramienta web para generar diseños educativos basados en los principios del CSCL. *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa*, 5(1).
- Juwah, C. (2006). Interactions in online peer learning. In R. C. Sharma, y C. Juwah (Eds.), *Interactions in online education: Implications for theory and practice* (171-190). New York: Lawrence Erlbaum.
- Kanuka, H.; Anderson, T. (1998). Online social interchange, discord, and knowledge construction. *Journal of Distance Education*, 13, 57-74.
- Kapur, M.; Voiklis, J.; Kinzer, C. K. (2008). Sensitivities to early exchange in synchronous computer-supported collaborative learning (CSCL) groups. *Computers & Education*, 51(1), 54-66.
- Keyser, M. W. (2000). Active learning and cooperative learning: Understanding the difference and using both styles effectively. *Research Strategies*, 17(1), 35-44.
- Khan, B. (1997). Web-based instruction: What is it and why is it? En: B. Khan (Ed.), *Web-based instruction* (5-18). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Kirschner, P. A. (2002). Three worlds of CSCL. Can we support CSCL. *Heerlen: Open University of the Netherlands*.

- Koschmann, T. (1996). Paradigm shifts and instructional technology. En: T. Koschmann (Ed.), *CSCL: Theory and practice of an emergin paradigm* (1-23). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kraut, R.; Fish, R.; Root, R.; Chalfonte, B. (1990). Informal communication in organizations: Form, function and technology. En: S. Oskamp y S. Spacapan (Eds.), *People reactions to technology in factories, offices and aerospace. The claremont symposium on applied social psychology* (145-199). Newbury, Park, CA: Sage Publications.
- Kreijns, K.; Kirschner, P. A.; Jochems, W. (2003). Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: A review of the research. *Computers in Human Behavior*, 19, 335-353.
- Krothe, J. S.; Pappas, V. C.; Adair, L. P. (1996). Nursing students' use of collaborative computer technology to create family and community assessment instruments. *Computers in Nursing*, 14(2), 101-107.
- Lara, S. (2001). Una estrategia eficaz para fomentar la cooperación. *Estudios Sobre Educación*, 1, 99-110.
- Laurillard, D. (2002a). Rethinking teaching for the knowledge society. *Educause Review*, 37, 16-27.
- Laurillard, D. (2002b). *Rethinking university teaching: A framework for the use of technology in higher education*. London: Routledge.
- Lave, J.; Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leh, A. S. C. (2001). Computer-mediated communication and social presence in a distance learning environment. *International Journal of Educational Telecommunications*, 7(2), 109-128.
- Liaw, S.; Huang, H. (2000). Enhancing interactivity in web-based instruction: A review of the literature. *Educational Technology*, 40, 41-45.
- Light, A.; Rogers, Y. (1999). Conversation as publishing: The role of news forums on the web. *Journal of Computer Mediated Communication*, 4(4).
- Lomicka, L.; Lord, G. (2007). Social presence in virtual communities of foreign language (FL) teachers. *System*, 35(2), 208-228.
- Lowenthal, P. R. (2009). Social presence. En: P. Rogers, G. B. Berg J., C. Howard, L. Justice y K. Schenk (Eds.), *Encyclopedia of distance and online learning* (1900-1906). Information Science Reference.
- Lucero, M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana De Educación*.
- Lynch, M. M. (2002). *The online educator: A guide to creating the virtual classroom*. London: Routledge.
- Lyotard, J. (1986). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Llorente Cejudo, M. J. (2006). El tutor en e-learning: Aspectos a tener en cuenta. *Eduotec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 20.
- Majó, J.; Marquès, P. (2002). *La revolución educativa en la era internet*. Barcelona: CissPraxis.
- Martín, M. A.; Alonso, L. (2009). La universidad de extremadura y su compromiso pedagógico con la educación virtual: Los wikis como expresión de la web 2.0. *Red U -*

*Revista De Docencia Universitaria, Número monográfico IV. Número especial dedicado a Wiki y educación superior en España (en coedición con RED).*

- Martínez, M. (2001). Key design considerations for personalized learning on the web. *Educational Technology & Society*, 4(1), 26-40.
- Martínez, A.; Dimitriadis, Y.; Rubia, B.; Gómez, E.; De la Fuente, P. (2003). Combining qualitative evaluation and social network analysis for the study of classroom social interactions. *Computers & Education*, 41(4), 353-368.
- Mayer, R. E. (2000). Diseño educativo para un aprendizaje constructivista. En: C. Reigeluth (Ed.), *Diseño de la instrucción. teorías y modelos* (154-171). Madrid: Aula XXI Santillana.
- McConnell, D. (2000). *Implementing computer supported cooperative learning*. London: Kogan Page.
- McConnell, D. (2006). *E-learning groups and communities*. Poland: The Society for Research into Higher Education y Open University Press.
- Mclsaac, M.; Gunawardena, C. N. (1996). Distance education. En: D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook on research for educational communications and technology* (403-437). Nueva York: McMillan.
- McLellan, H. "Online Education as Interactive Experience: Some Guiding Models." *Educational Technology*, Sept.-Oct., 1999, 36-42.
- McMillan, J. H.; Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Melero, M. A.; Fernández, P. (1995). El aprendizaje entre iguales: El estado de la cuestión en Estados Unidos. En: P. Fernández, y M. A. Melero (Eds.), *La interacción social en contextos educativos* (35 – 57). Madrid: Siglo XXI.
- Merino, J.; López, E.; Ballesteros, C. (2008). El profesor universitario en la sociedad de la información y la comunicación. *Revista Espacio y Tiempo. Revista De Ciencias Humanas*, 22, 213-231.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from "case study research in education"*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Meyers, C.; Jones, T. B. (1993). *Promoting active learning. Strategies for the college classroom*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Molinari, D. L. (2004). The role of social comments in problem-solving groups in an online class. *American Journal of Distance Education*, 18, 89-101.
- Montenegro, M.; Pujol, J. (2009). Evaluación de la wiki como herramienta de trabajo colaborativo en la docencia universitaria. *Red U - Revista De Docencia Universitaria, Número monográfico IV. Número especial dedicado a Wiki y educación superior en España (en coedición con RED)*.
- Mor, E. (2008). *Captura i Anàlisi del Comportament dels Estudiants en Entorns Virtuals d'Aprenentatge: El Campus Virtual de la UOC*. Tesis doctoral no publicada, UOC.
- Muñoz, J. (2005). Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS. ti 5. *Universidad Autónoma De Barcelona*.
- Nippard, E.; Murphy, E. (2007). Social presence in the web-based synchronous secondary classroom. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 33(1).

- Northrup, P. (2001). A framework for designing interactivity in web-based instruction. *Educational Technology*, 41, 31-39.
- O'Regan, K. (2003). Emotion and e-learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7, 78-92.
- O'Reilly, M.; Newton, D. (2002). Interaction online: Above and beyond requirements of assessment. *Australian Journal of Educational Technology*, 18(1), 57-70.
- Offir, B.; Lev, Y.; Bezalel, R. (2007). Surface and deep learning processes in distance education: Synchronous versus asynchronous systems. *Computers & Education*, 51, 1172-1183.
- Oliver, R.; McLoughlin, C. (1996). An investigation of the nature and form of interactions in live interactive television. *Eric Document no. 396738*, 396738.
- Onrubia, J. (1997). Escenarios cooperativos. *Cuadernos De Pedagogía*, 255, 65-70.
- Ornellas, A. (2007). *La formación permanente del profesorado de secundaria en tecnologías de la información y la comunicación: El caso de cataluña*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Owen, M.; Grant, L.; Sayers, S.; Facer, K. (2006). Social software and learning. *Futurelab, innovations in education*.
- Palloff, R. M.; Pratt, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Palloff, R. M.; Pratt, K. (2001). *Lessons from the cyberspace classroom. The realities of online teaching*. San Francisco, EUA: Jossey-Bass.
- Palloff, R. M.; Pratt, K. (2003). *The virtual student*. San Francisco: Jossey Bass Wiley.
- Panitz, T. (1997). Collaborative versus cooperative learning - a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. *Cooperative Learning and College Teaching*, 8(2).
- Parker, K. R.; Chao, J. T. (2007). Wiki as a teaching tool. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, 3, 57-72.
- Paulsen, M. F. (1992). The hexagon of cooperative freedom: A distance education theory attuned to computer conferencing. *DEOSNEWS*, 3(2).
- Peraya, D.; Dumont, P. (2003). Interagir dans une classe virtuelle: Analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone. *Revue Française De Pédagogie*, 145, 51-61.
- Pérez-Mateo, M. (2007). L'ètica i la dimensió social dels grups col·laboratius virtuals. *IV Jornades universitàries. La investigació com a procés de formació*. Vic, 9 de mayo.
- Pérez-Mateo, M.; Guitert, M. (2007). La dimensión social del aprendizaje colaborativo virtual. *Revista De Educación a Distancia*, 18.
- Pérez-Mateo, M.; Guitert, M. (2008a). Learning and feeling of belonging to a virtual group: The UOC case. En: V. Uskov (Ed.), *Computers and advanced technology in education*. ACTA Press.
- Pérez-Mateo, M.; Guitert, M. (2008b). Wikis, debate, chat... herramientas para el aprendizaje colaborativo virtual en la educación superior. *IX Encuentro Internacional*

*Virtual Educa. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*. Zaragoza, 14 - 18 de Julio.

- Pérez-Mateo, M.; Guitert, M. (2009a). Herramientas para el aprendizaje colaborativo en red: El caso de la universitat oberta de catalunya (UOC). *Teoría De La Educación: Educación y Cultura En La Sociedad De La Información*, 10(1), 217-242. En: San Martín Alonso, A. (Coord.) *Convergencia Tecnológica: la producción de pedagogía high tech* [monográfico en línea].
- Pérez-Mateo, M.; Guitert, M. (2009b). Tools for collaborative learning: The use of wiki. En: Y. Badr, S. Caballé, F. Xhafa, A. Abraham y B. Gros (Eds.), *The international conference on intelligent networking and collaborative systems* (405-408.). Los Alamitos, CA, USA: IEEE Computer Society.
- Picciano, A. G. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6(1), 21-40.
- Pike, G. R.; Kuh, G. D. (2006). Relationships among structural diversity, informal peer interactions and perceptions of the campus environment. *The Review of Higher Education*, 29(4), 425-450.
- Preece, J. (2000). *Online communities: Designing usability and supporting sociability*. New York: Wiley.
- Raman, M. (2006). Wiki technology as a "free" collaborative tool within an organizational setting. *Information Systems Management*, 23(4), 59-66.
- Raman, M.; Ryan, T.; Olfman, L. (2005). Designing knowledge management systems for teaching and learning with wiki technology. *Journal of Information Systems Education*, 16(3), 311.
- Ramanau, R.; Geng, F. (2009). Researching the use of wiki's to facilitate group work. *World Conference for Educational Sciences*.
- Resnick, M. (2002). Rethinking learning in the digital age. En: G. Kirkman (Ed.), *The global information technology report: Readiness for the networked world* (32-37). Oxford University Press.
- Rettie, R. (2003). Connectedness, awareness and social presence. *6th International Presence Workshop, Aalborg, Denmark*.
- Rhoades, E. B.; Friedel, C. R.; Morgan, A. C. (2009). Can web 2.0 improve our collaboration? *Techniques*, 84(1).
- Richardson, J. C.; Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7, 68-88.
- Rizzi, R. (2000). *La cooperación en la educación*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Roberts, T. S. (2005). Computer-supported collaborative learning in higher education: An introduction. En: T. S. Roberts (Ed.), *Computer-supported collaborative learning in higher education* (1-18). Hershey: Idean Group Publishing.
- Robles, S.; Borrel, J.; Fernández-Córdoba, C.; Freixas, M.; Pèlachs, A.; Pons, J. (2009). Wiki en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Red U - Revista De Docencia Universitaria, Número monográfico IV. Número especial dedicado a Wiki y educación superior en España (en coedición con RED)*.

- Rodríguez, L. M.; Fernández, R.; Escudero, T. (2002). Aprendizaje entre iguales y construcción de conceptos. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 277-297.
- Rogers, P.; Lea, M. (2005). Social presence in distributed group environments: The role of social identity. *Behaviour y Information Technology*, 24(2), 151-158.
- Román, P. (2003). Posibilidades formativas de las herramientas groupware. El aprendizaje colaborativo en la educación. *II Congreso Internacional Internet en la Educación*.
- Romero, M. (2008). *Disseny i avaluació d'un centre virtual de recursos de tecnologia educativa com a eina de formació dels mestres en l'ús de les TIC*. Tesis doctoral no publicada, Universitat Rovira i Virgili (Tarragona).
- Roschelle, J.; Teasley, S. D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. En: C. E. O'Malley (Ed.), *Computer-supported collaborative learning* (69-197). Berlin: Springer-Verlag.
- Rosenberg, M. J. (2001). *E-learning: Strategies for delivering knowledge in the digital age*. New York: McGraw-Hill.
- Rosenberg, M. J. (2006). *Beyond e-learning: Approaches and technologies to enhance organizational knowledge, learning, and performance*. San Francisco: Pfeiffer y Co.
- Rourke, L.; Anderson, T. (2002). Exploring social communication in computer conferencing. *Journal of Interactive Learning Research*, 13(3), 257-273.
- Rourke, L.; Anderson, T.; Garrison, D. R.; Archer, W. (1999). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14, 50-71.
- Rovai, A. (2002a). Building sense of community at a distance. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(1), 1-16.
- Rovai, A. (2002b). Development of an instrument to measure classroom community. *Internet and Higher Education*, 5, 197-211.
- Rué, J. (1998). El aula: Un espacio para la cooperación. En: C. Mir (Ed.), *Cooperar en la escuela: La responsabilidad de educar para la democracia* (17-50). Barcelona: Graó.
- Ryan, S.; Scott, B.; Freeman, H.; Patel, D. (2000). *The virtual university: The internet and resource-based learning*. London: Kogan Page.
- Salinas, J. (2000). El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación. En: Cabero (Ed.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (199-227). Madrid: Síntesis.
- Salmon, G. (2003). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. London: Routledge.
- Sancho, J. M. (2001). Hacia una visión compleja de la sociedad de la información y sus implicaciones para la educación. En: F. Blázquez (Ed.), *Sociedad de la información y educación* (140-158). Badajoz: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura.
- Sangrà, A. (2008). *La integració de les TIC a la universitat: Models, problemes i reptes*. Tesis doctoral no publicada, Universitat Rovira i Virgili (Tarragona).
- Schacter, J.; Fagnano, C. (1999). Does computer technology improve student learning and achievement? How, when, and under what conditions? *Journal of Educational Computing Research*, 20(4), 329-343.

- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50, 241-271.
- Sharan, S. (1994). Cooperative learning and the teacher. En: S. Sharan (Ed.), *Handbook of cooperative learning methods* (336-348). Westport: Greenwood Press.
- Shea, P. (2006). A study of students' sense of learning community in online environments. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(10), 35-44.
- Shea, P. J.; Pickett, A. M.; Pelz, W. E. (2003). A follow-up investigation of "teaching presence" in the SUNY learning network. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(2), 61-80.
- Short, J., Williams, E., & Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. Toronto, ON: Wiley.
- Silverman, D. (1993). *Beginning research. Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction*. Londres: Sage Publications.
- Slavin, E. R.; Rogers, C.; Kutnick, P. (1992). Aprendizaje cooperativo. Psicología social de la escuela primaria. Barcelona: Paidós.
- Slavin, R. E. (1987). Cooperative learning: Where behavioral and humanistic approaches to classroom motivation meet. *Elementary School Journal*, 88, 29-35.
- Smeets, E.; Mooij, T. (2001). Pupil-centred learning, ICT, and teacher behaviour: Observations in educational practice. *British Journal of Educational Technology*, 32(4), 403-417.
- Spears, R.; Lea, M. (1992). Social influence and the influence of the "social" in computer-mediated communication. En: M. Lea (Comp.), *Contexts of computer-mediated communication* (30-65). New York: Harvester Wheatsheaf.
- Stacey, E. (2002). Social presence online: Networking learners at a distance. *Education and Information Technologies*, 7(4), 287-294.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Steegmann, C.; Huertas, M. A.; Juan, Á. A.; Prat, M. (2008). E-learning de las asignaturas del ámbito matemático-estadístico en las universidades españolas: Oportunidades, retos, estado actual y tendencias. *RUSC. Revista De Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 5(2).
- Suárez, C. (2004). La interacción cooperativa: Condición social de aprendizaje. *Revista Educación*, XII (23), 79-100.
- Suárez, C. (2007). El potencial educativo de la interacción cooperativa. *Investigación Educativa*, 11(20), 61-78.
- Suárez, C. (2009a). *Las claves para la dinamización eficiente de grupos de trabajo colaborativo. VI seminari especialitzat en gestió del coneixement*, Barcelona.
- Suárez, C. (2009b). Estructura didáctica virtual para Moodle. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 13.
- Swan, K. (2001). Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance Education*, 22(2), 306-331.
- Swan, K. (2002). Building communities in online courses: The importance of interaction. *Education, Communication and Information*, 2(1), 23-49.



- Swan, K. (2006). Online collaboration: Introduction to the special issue. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10, 3-5.
- Swan, K.; Shen, J.; Hiltz, S. R. (2006). Assessment and collaboration in online learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(1), 45-62.
- Swan, K.; Shih, L. F. (2005) On the nature and development of social presence in online course discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9, 115-136.
- Talbot, C. (2004). *Estudiar a distancia. una guía para estudiantes*. Barcelona: Gedisa.
- Tatar, D.; Roschelle, J.; Vahey, P.; Penuel, W. R. (2003). *Handhelds go to school: Lessons learned*. IEEE Computer Society.
- Taylor, S. J.; Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Thomas, M. (2002). Learning within incoherent structures: The space of online discussion forums. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(3), 351-366.
- Thompson, J. C. (2005). *Cooperative learning in computer-supported classes*. Tesis doctoral no publicada, University of Melbourne.
- Tiffin, J.; Rajasimgham, L. (1997). *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.
- Tirado, F. J.; Gálvez, A. (2002). Comunidades virtuales, ciborgs y redes sociotécnicas: Nuevas formas para la interacción social. *Digithum. Revista Digital d'Humanitats*.
- Toker, S.; Moseley, J. L.; Chow, A. T. (2008). Is there a wiki in your future? Applications for education, instructional design, and general use. *Educational Technology Magazine: The Magazine for Managers of Change in Education*, 48(5).
- Trentin, G. (2009). Using a wiki to evaluate individual contribution to a collaborative learning project. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(1), 43-55.
- Tresman, S. (2002). Towards a strategy for improved student retention in programmes of open, distance education: A case study from the Open University UK. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(1), 1-11.
- Tu, C. H. (2000). On-line learning migration: From social learning theory to social presence theory in a CMC environment. *Journal of Network and Computer Applications*, 23, 27-37.
- Tu, C. H. (2002). The measurement of social presence in an online learning environment. *International Journal on E-Learning*, 1(2), 34-45.
- Tu, C. H. (2004). *Online collaborative learning communities: Twenty-one designs to building an online collaborative learning community*. Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Tu, C. H.; McIsaac, M. (2002). The relationship of social presence and interaction in online classes. *American Journal of Distance Education*, 16(3), 131-150.
- Urhahne, D.; Schanze, S.; Bell, T.; Mansfield, A.; Holmes, J. (2009). Role of the teacher in computer-supported collaborative inquiry learning. *International Journal of Science Education*, (1), 1-23.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Velasco, H.; Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.
- Villasana, N.; Dorrego, E. (2007). Habilidades sociales en entornos virtuales de trabajo colaborativo. *RIED. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 10(2), 45-74.

- Volman, M. (2005). A variety of roles for a new type of teacher educational technology and the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 21(1), 15-31.
- Voogt, J.; Plomp, T. (2001). *Innovative didactics with information and communication technology* Enschede, The Netherlands: University of Twente.
- Vratulis, V.; Dobson, T. (2008). Social negotiations in a wiki environment: A case study with pre-service teachers. *Educational Media International*, 45(4), 285-294.
- Wagner, C. (2004). Wiki: A technology for conversational knowledge management and group collaboration. *Communications of the Association for Information Systems*, 13, 289-265.
- Walther, J. B. (1992). Interpersonal effects in computer-mediated interaction: A relational perspective. *Communication Research*, 19(1), 52-90.
- Walther, J. B. (1996). Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction. *Communication Research*, 23(1), 3-43.
- Walther, J. B.; Anderson, J. F.; Park, D. W. (1994). Interpersonal effects in computer-mediated interaction: A meta-analysis of social and antisocial communication. *Communication Research*, 21(4), 460-487.
- Wallace, R. M. (2003). Online learning in higher education: A review of research on interactions among teachers and students. *Education, Communication y Information*, 3, 241-280.
- Wang, A. Y.; Newlin, M. H.; Tucker, T. L. (2001). A discourse analysis of online classroom chats: Predictors of cyber-student performance. *Teaching of Psychology*, 28(3), 222-226.
- Webb, M.; Cox, M. (2004). A review of pedagogy related to information and communications technology. *Technology, Pedagogy and Education*, 13(3), 235-286.
- Wegerif, R. (1998). The social dimension of asynchronous learning networks. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 2(1), 34-49.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Wheeler, S. (2005). Creating social presence in digital learning environments: A presence of mind. *TAFE Conference. Mooloolaba, QLD: TAFE Queensland*.
- Wheeler, S.; Wheeler, D. (2009). Using wikis to promote quality learning in teacher training. *Learning, Media and Technology*, 34(1), 1-10.
- Wikipedia, la enciclopedia libre. [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)
- Williams, D.; Coles, L.; Wilson, K.; Richardson, A.; Tuson, J. (2000). Teachers and ICT: Current use and future needs. *British Journal of Educational Technology*, 31(4), 307-320.
- Wulf, V. (2000). Exploration environments: Supporting users to learn groupware functions. *Interacting with Computers*, 13(2), 265-299.
- Xiao, Y.; Lucking, R. (2008). The impact of two types of peer assessment on students' performance and satisfaction within a wiki environment. *The Internet and Higher Education*, 11(3-4), 186-193.
- Yang, Z.; Liu, Q. (2007). Research and development of web-based virtual online classroom. *Computers & Education*, 48(2), 171-184.
- Yin, R. K. (2003). *Applications of case study research*. London: Sage Publications Inc.

- Zañartu, L. M. (2003). Aprendizaje colaborativo: Una nueva forma de diálogo interpersonal y en red. *Contexto Educativo. Revista Digital De Educación y Nuevas Tecnologías*, 28.
- Zhang, K.; DeLoose, S. (2008). Wikis. En: S. Mishra (Ed.), *STRIDE handbook. e-learning* (92-95). Indira Gandhi National Open University: IANS Publishing.

