

El aprendizaje en red y el trabajo colaborativo en entornos mediados por tecnología

Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnología

Autora:
Graciela Paula Caldeiro

Dirección de tesis:
Dra. Cecilia Martínez

2013



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba



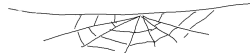
1613 - 2013

**400
AÑOS**

CEA

Centro
de Estudios
Avanzados

El aprendizaje en red y el trabajo colaborativo en entornos mediados por tecnología



Maestría en Procesos Educativos Mediadados por Tecnología

Centro de Estudios Avanzados
Universidad Nacional de Córdoba

Autora:
Graciela Paula Caldeiro

Dirección de tesis:
Dra. Cecilia Martinez

2013

Atribución de la imagen de la portada:
Luc Viatour
Licencia Creative Commons 2.5

Agradecimientos

A mi directora de tesis, la Dra. Cecilia Martinez, por su compañía constante, sus brillantes consejos y su encantadora generosidad.

A mi hija Sissi,
por la colorida creatividad con la que me ayudó
a darle forma gráfica a ciertas ideas.

A todos aquellos que colaboraron conmigo durante este intensivo proyecto porque este trabajo, sin ese decisivo apoyo, nunca hubiese sido posible.



Índice general

Índice de figuras, tablas y abreviaturas

Figuras.....	VIII
Tablas.....	IX
Abreviaturas.....	X

Capítulo 1

Introducción

1. Las DCMT y las redes de aprendizaje.....	1
2. Las DCMT en el marco de la noción de EeL.....	2
3. El problema	3
3.1. Un nuevo contexto para la Educación a Distancia.....	4
3.1.1. El crecimiento de las propuestas educativas a distancia.....	4
3.1.2. La Educación a Distancia y el advenimiento de las comunicaciones digitales.....	5
3.2. Comunidades, redes y dinámicas colaborativas mediadas	6
3.2.1. El aprendizaje en red.....	6
3.2.2. Comunidades de aprendizaje y comunidades de práctica.....	7
4. Objetivos y propósitos de la investigación.....	11
4.1. El punto de partida: preguntas iniciales.....	11
4.2. Objetivos de la investigación.....	13
4.2.1. Objetivo general.....	13
4.2.1. Objetivos específicos.....	13
5. Algunos antecedentes	14
6. Organización general del trabajo de tesis.....	17

Primera Parte

Capítulo 2

Marco teórico

1. Definición del objeto de estudio:	
Dinámicas Colaborativas Mediadas por Tecnología (DCMT).....	19
2. La situación de aprendizaje.....	20
2.1. La colaboración.....	21
2.2. La autonomía.....	23
3. Las características grupales.....	27
3.1. La comunicación mediada.....	27
3.2. La intervención docente y la dinámica grupal.....	27
4. El entorno tecnológico.....	28

Capítulo 3

Metodología

1. El paradigma interpretativo y la perspectiva cualitativa.....	32
2. Estrategias de acceso a los datos e instrumentos de recolección.....	33
2.1. Unidad de análisis: docentes tutores.....	35
2.2. Unidad de análisis: estudiantes	36
3. Operacionalización de las dimensiones de análisis.....	37
4. Los casos estudiados.....	38
4.1. Producción colaborativa mediada Caso1 (PENT).....	40
4.1.1. Características generales.....	40
4.1.2. La plataforma complementaria.....	43
4.2. Análisis colaborativo mediado: Caso 2 (CEA).....	44
4.2.1. Características generales.....	45
4.2.2. El trabajo en la plataforma Saturate.....	47
5. Consideraciones finales: el propósito de las intervenciones y la construcción de los primeros hallazgos.....	48
5.1. Intervenciones orientadas a la tarea.....	49
5.2. Intervenciones orientadas a la socialización.....	50
5.3. Intervenciones orientadas al acompañamiento.....	50

Segunda Parte

Las DCMT: entre la experiencia colaborativa en línea y las habilidades socio-telemáticas.....	52
--	----

Capítulo 4

La incidencia de la configuración digital en las formas de comunicación que sostienen las DCMT

1. Habilidades socio-telemáticas: saber comunicarse en un entorno digital.....	55
2. La tarea, la socialización y el acompañamiento.....	56
3. Ubicación, superposición y seguimiento contextual.....	58
4. El flujo del tiempo en la EeL: documentación de los procesos y el problema del feedback diferido.....	63
5. El ruido en un entorno digital.....	71
6. Conclusiones sobre los aspectos comunicacionales	72

Capítulo 5

El clima grupal: un aspecto clave para la calidad de la experiencia colaborativa en línea

1. La experiencia colaborativa: la tensión entre lo individual y lo grupal.....	74
1.1. Autogestión, autorganización y autonomía.....	76
1.2. Diferentes climas grupales y rendimiento académico.....	80
1.2.1. Las DCMT en pequeños equipos.....	81
1.2.2. La relevancia del clima grupal	82
1.2.3. Dimensiones del clima grupal.....	83
1.2.3.1. Tipo de motivación.....	85
1.2.3.2. Perfil social	87
1.2.3.3. Tipo de liderazgo.....	88
1.2.4. Diferentes tipos de clima grupal.....	88
1.2.5. El rendimiento académico.....	90
1.2.6. El aporte de lo individual a lo grupal.....	92
1.3 Proyección hacia la construcción de una comunidad de práctica.....	94

2. DCMT: Aprender junto a otros.....	95
2.1. Dos dimensiones complementarias: lo cooperativo y lo colaborativo.....	95
2.2. Liderazgos y estrategias grupales.....	96
2.3. Herramientas para el trabajo colaborativo.....	97
3. Conclusiones sobre la experiencia colaborativa en línea.....	99

Capítulo 6
Implicancias del diseño tecno-pedagógico
en el despliegue de las DCMT

1. El diseño tecno-pedagógico y el trabajo colaborativo.....	101
1.1. El diseño de actividades para el trabajo colaborativo.....	101
1.2. La relevancia del entorno digital en el despliegue de las DCMT.....	103
1.2.1. Estrategias para la configuración de los foros.....	104
1.2.2. La influencia de la estructura tecno-pedagógica en las DCMT.....	105
1.3. La selección de herramientas digitales para el trabajo colaborativo.....	108
2. Conformación de grupos.....	109
3. Estrategias de evaluación en el marco de la EeL.....	110
4. La experiencia colaborativa en línea y las habilidades socio-telemáticas.....	112
5. Conclusiones sobre la relevancia del diseño tecno-pedagógico.....	117

Capítulo 7
Conclusiones y perspectivas

1. El análisis de las DMCT	118
2. Espacio, interacción y tarea: tensiones de la EeL.....	119
2.1. El espacio digital.....	120
2.2. La interacción mediada por tecnología.....	120
2.3. La tarea por resolver.....	121
3. Más allá de la identidad grupal.....	122
4. La cuestión de la autonomía y el rol del docente en los procesos de construcción colaborativa.....	123

5. Tecnología y pedagogía: una articulación necesaria.....	124
6. ¿Limitaciones del modelo de la EeL?.....	125
7. Perspectivas y palabras finales.....	127
Bibliografía.....	129

Índice de figuras, tablas y abreviaturas

Figuras

Figura 1. Comunidades de aprendizaje y comunidades de práctica.....	8
Figura 2. Las tres dimensiones de las DCMT.....	10
Figura 3. La situación de aprendizaje.....	20
Figura 4. Posibles “zonas de conflicto” en la situación de aprendizaje.....	26
Figura 5. Espacio del “Taller de Proyectos” en el “campus” (Caso 1; PENT).....	42
Figura 6. Vista inicial del “formulario” (Caso 1; PENT).....	43
Figura 7. Ventana de entrada al “campus” del LMS (Caso 2; CEA).....	46
Figura 8. Relaciones entre el diseño tecno-pedagógico y las DCMT.....	53
Figura 9. Distribución de los propósitos comunicacionales de acuerdo a los foros (Caso 1; PENT).....	60
Figura 10. Distribución de los propósitos comunicacionales de acuerdo a los foros (Caso 2; CEA).....	60
Figura 11. Grupos de trabajo organizan categorías para evitar las superposiciones en el proceso de clasificación (Caso 2; CEA).....	62
Figura 12. Tensiones en la elección del espacio por el que fluyen las DCMT.....	70
Figura 13. Estructura tecno-pedagógica (Caso 1; PENT).....	106
Figura 14. Estructura tecno-pedagógica (Caso 2; CEA).....	107
Figura 15. Aportes al marco teórico.....	119
Figura 16. Espacio, interacción y tarea: diferentes tensiones desde la perspectiva de alumnos y docentes.....	121

Tablas

Tabla 1: Contrastes entre el modelo de la EaD y la EeL.....	25
Tabla 2: Dimensiones del objeto de estudio.....	37
Tabla 3: Comparación de los casos estudiados.....	38
Tabla 4: Clasificación del propósito de las intervenciones en las plataformas de LMS.....	56
Tabla 5: Distribución de las intervenciones de acuerdo al propósito comunicacional.....	57
Tabla 6: Comparación de la distribución de la intervención docente por propósito de las intervenciones.....	57
Tabla 7: Distribución comparativa de las intervenciones por foro y contenido semántico.....	59
Tabla 8: Nivel de transparencia de las DCMT de los pequeños grupos (Caso 2; CEA).....	68
Tabla 9: Distribución de participaciones en los foros del campus vinculados a la actividad de producción colaborativa (Caso 1; PENT)	82
Tabla 10: Identificación de diferentes tipos de climas grupales.....	89
Tabla 11: Frecuencia de las Intervenciones en las Oficinas (Caso 1; PENT).....	90
Tabla 12: Clima grupal y calificación.....	91
Tabla 13: Equivalencias para las escalas de calificación de ambos casos.....	92
Tabla 14: Relación entre las calificaciones individuales y grupales (Caso 1; PENT).....	93
Tabla 14: Relación entre las calificaciones individuales y grupales (Caso 1; PENT).....	93
Tabla 15: Relación entre las calificaciones individuales y grupales (Caso 2; CEA).....	93
Tabla 16: Decisiones del diseño tecno-pedagógico en una propuesta de EeL.....	112

Abreviaturas

B-Learning: del inglés “*Blended Learning*” (Aprendizaje combinado). El término refiere a una situación de enseñanza que integra estrategias propias de una modalidad presencial con el uso de recursos digitales que requieren de la mediación tecnológica.

E-Learning: del inglés “*Electronic Learning*” (Aprendizaje electrónico). El término refiere a una situación de enseñanza “a distancia” completamente mediada por tecnologías digitales.

CEA: Centro de estudios avanzados. Refiere al departamento de posgrado de la Universidad Nacional de Córdoba.

CMF: Marco de gestión de contenidos. Por su acrónimo en inglés: *Content Management Framework*. Ej: Drupal.

DCMT: Dinámicas colaborativas mediadas por tecnologías.

EaD: Educación a Distancia.

EeL: Educación en Línea.

LMS: Plataformas para el aprendizaje en línea. Por su acrónimo en inglés: *Learning Management System*. Ej: Moodle.

MOOC: Cursos abiertos masivos y abiertos en línea, por su acrónimo en inglés: *Massive Open Online Course*.

UOC: Universidad abierta de Cataluña, por su acrónimo en Catalán: Universitat Oberta de Catalunya.

PLE: Entorno personal de aprendizaje: Por sus siglas en inglés: *Personal Learning Environment*.

PENT: Proyecto de Educación y Nuevas Tecnologías. Refiere al programa de Flacso Argentina para la docencia y la investigación en el campo de las tecnologías educativas.

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Capítulo 1

Introducción

1. Las DCMT y las redes de aprendizaje

El propósito central de este trabajo ha sido estudiar las *dinámicas colaborativas mediadas por tecnología* (DCMT) las cuales, tal como se describirá al desarrollarse el marco teórico, dan entidad al trabajo colaborativo mediado y conforman la piedra angular sobre la que se construye una red de aprendizaje. Esta investigación, cuya metodología se inscribe en el paradigma interpretativo y se nutre de técnicas propias de la perspectiva cualitativa, ha sido llevada adelante a través del estudio de dos casos de Educación en Línea (EeL) ambos correspondientes al nivel de posgrado y desarrollados durante el ciclo lectivo 2011.

Este trabajo asume la relevancia de tomar las DCMT como objeto de estudio, fundándose en la importancia que estas tienen dentro de los procesos de aprendizaje colaborativo en contextos telemáticos. Es por esta razón que este trabajo se propone en el punto de partida, abordar un análisis integral y articulado de las DCMT que considera simultáneamente sus dimensiones, a fin de lograr una más amplia comprensión de los fenómenos sociales que tienen lugar dentro de las comunidades de aprendizaje mediado.

En el marco de este propósito, quizás uno de los hallazgos más destacados de este trabajo haya sido, en primer lugar, observar que las DCMT, en el contexto de una propuesta de Educación en Línea (EeL), conforman una compleja trama que se construye a partir de la intersección de dos aspectos estrechamente relacionados, a saber: a) las vivencias experimentadas por los estudiantes mientras se produce el proceso de aprendizaje y b) las habilidades sociales y tecnológicas que, en dicho escenario, los participantes deberán sostener para poder establecer vínculos proactivos junto a sus compañeros y docentes, frente a la exigencia de una actividad pedagógica formalmente pautada. Esta investigación observará cómo la calidad de esta experiencia resulta esencial: gran parte de la valoración que se realiza de la propuesta formativa, tanto por parte de los estudiantes como de los docentes, se asocia a la calidad de la vivencia grupal. En la misma línea, se describirá en la presente investigación cómo climas de trabajo proactivos en el interior de los equipos, se corresponden con mejores resultados académicos, proyectándose incluso hacia la construcción de redes de práctica profesional.

En segundo lugar, se ha podido observar que las diferentes decisiones que involucran aspectos técnicos y pedagógicos y que conforman el diseño general de una propuesta de

enseñanza en el marco de la EeL (puntualmente, la configuración del software para plataformas digitales; la elaboración de consignas; las herramientas ofrecidas a los estudiantes; la organización de los estudiantes en pequeños grupos y los criterios de evaluación) pueden promover diferentes experiencias, al tiempo que también, demandan habilidades sociales y telemáticas diferentes por parte de los participantes.

Y finalmente, en tercer lugar, este trabajo analiza una serie de hallazgos vinculados a la descripción del complejo escenario en el que las DCMT tienen lugar. La articulación entre los distintos componentes que conforman una propuesta de EeL –situación de aprendizaje, el grupo y tecnología– se estructura sobre una matriz concéntrica en la que se superponen tres dimensiones: el espacio digital, la naturaleza de la interacción tecnológicamente mediada y en el centro, la tarea por resolver. Esta matriz, se encuentra atravesada por una serie de tensiones que se amplifican sensiblemente por efecto de la mediación telemática. Se observa en este estudio que cuando estas tensiones amplificadas se resuelven constructivamente, acaban impactando favorablemente en la valoración de la experiencia. En los casos en que esto no llega a suceder, la figura del docente se vuelve decisiva, poniendo incluso en evidencia, las posibles limitaciones del modelo de la EeL. Las relaciones entre los principales hallazgos cuya articulación se ha procurado sintetizar en esta breve introducción, se encuentran representadas en un esquema gráfico disponible en el Anexo 11.

Pero antes de extenderme sobre los hallazgos, será necesario abordar los fundamentos de esta tesis. Así, en este primer capítulo introductorio, se propone presentar este estudio en el marco más amplio de mis intereses profesionales y mi pertenencia a un equipo de investigación en el campo de los usos de tecnología en educación. Luego, se describirá el contexto general en el que emerge el problema de investigación para puntualizar, más específicamente, los objetivos sobre los que comenzó a gestarse este estudio. Posteriormente, en el último apartado de esta introducción, se anticipará el recorrido que será desarrollado a lo largo de los siguientes capítulos.

2. Las DCMT en el marco de la noción de EeL

La temática elegida es, quizá, uno de mis más claros intereses en relación con las TIC¹ desde que me he acercado a este campo. En primer lugar porque desde 2003 hasta la fecha he transitado por muy variadas comunidades de aprendizaje y redes de práctica tecnológicamente mediadas, desde diversos roles (usuaria; alumna; tutora; administradora; diseñadora de contenidos/actividades) y he observado cómo el desarrollo de estas

¹ TIC significa Tecnologías de la Información y la Comunicación, esto es el conjunto de recursos, procedimientos y técnicas usadas en el procesamiento, almacenamiento y transmisión de información.

dinámicas adquiere características muy especiales, teniendo un particular impacto sobre los procesos de construcción del conocimiento.

Mi preocupación por estas problemáticas me ha acercado al equipo en el cual me desarrollo actualmente como docente e investigadora. De esta forma, mi tesis se encuadra en el proyecto general de investigación del equipo del Proyecto de Educación y Nuevas Tecnologías de Flacso (PENT)² cuyo interés se centra en construir la noción de educación en línea (EeL) como una modalidad educativa con características propias. Este concepto, pretende aportar una mirada renovada de la tradicional educación a distancia (EaD), o incluso aún, describir el surgimiento de una nueva modalidad tan diferente de la educación “a distancia” como de la educación “presencial”. En efecto, de acuerdo con este enfoque, la EeL se caracteriza por generar espacios alternativos mediados por tecnología digital en donde se promueve la construcción colaborativa del conocimiento.

Desde esta perspectiva, la EeL implica algo más que un “salto tecnológico”. Si bien es posible gracias a las posibilidades de las tecnologías digitales en general y de la Red en particular, esta modalidad emergente se funda en los supuestos que consideran a la educación como un proceso basado en el encuentro, en el diálogo y en la construcción colectiva.

El concepto de EeL, supone además, una transformación pedagógica que recupera y articula principios provenientes de las teorías socio-constructivistas, otorgando un lugar central a los intercambios en línea. El modelo pedagógico de la EeL asume, de esta manera, que la colaboración entre pares es un elemento constitutivo del proceso de aprendizaje y por lo tanto, promueve a través de sus propuestas el desarrollo de vínculos reales entre los participantes. Las propuestas pedagógicas vinculadas a la EeL impulsan interacciones genuinas con el contenido y con los docentes a través de actividades convocantes. Este trabajo de tesis, desde este mismo enfoque, aspira a ser un aporte dentro de este más amplio marco de investigación sobre la EeL.

3. El problema

En el presente apartado se describirá el contexto general del problema de investigación, donde se observa que la oferta de propuestas académicas de EaD se ha incrementado durante la última década especialmente a partir del desarrollo de tecnologías telemáticas. Este escenario, ha puesto de relieve en el ámbito académico la discusión sobre cuestiones como las redes de aprendizaje, el trabajo colaborativo mediado y las

2 Educación en línea: tendencias y nuevas experiencias, 2011 – Proyecto en Educación y Nuevas Tecnologías (PENT) dirigido por Fabio Tarasow. Flacso Argentina, Área Educación.

Disponible en:

<http://plyse.flacso.org.ar/investigacion/proyectos/educacion-en-linea-tendencias-y-nuevas-experiencias>

características del software para la puesta en marcha de propuestas educativas. La bibliografía al respecto tiende a coincidir en relación con las ventajas del aprendizaje colaborativo y el potencial de los recursos digitales y telemáticos pero, sin embargo, se suele observar también que existen no pocas dificultades en su implementación. El problema de investigación se construirá entonces sobre la necesidad de conocer en un marco más amplio las características generales de estas dificultades y el modo en que éstas podrían incidir en el desarrollo de propuestas valiosas en el marco de la EeL. Este problema, requeriría entonces, el abordaje de las DCMT a fin de comprender mejor la naturaleza de las comunidades de aprendizaje mediadas por tecnología telemática.

3.1. Un nuevo contexto para la Educación a Distancia

3.1.1. El crecimiento de las propuestas educativas a distancia

En el ámbito de la educación superior es frecuente observar, actualmente, una importante oferta de propuestas educativas (llamadas “virtuales”, “a distancia” o “en línea”) que se desarrollan a través de la mediación tecnológica. Mientras que a fines del siglo XX, en la Argentina, existían unas pocas propuestas de estas características –fueron pioneras la Universidad Católica de Salta y la Universidad Nacional de Quilmes (Del Bello, 2001)³– un estudio diagnóstico realizado sobre la situación de la educación virtual en la Argentina (Lugo & Vera Rossi, 2003) revelaba que sólo en nuestro país el 70% de las universidades poseían en ese momento alguna oferta académica virtual⁴. Este dato indicaba, ya por entonces, un marcado interés por la educación mediada por recursos telemáticos en el nivel superior.

En la actualidad, efectivamente, esta oferta parece haberse ampliado y diversificado. Si bien no se dispone de un relevamiento sistemático al respecto, distintos portales web abundan en publicidad sobre estas posibilidades de formación tanto dentro del ámbito público como del privado. A fin de reflejar esta realidad, veamos tan solo un pequeño ejemplo: un buscador comercial de universidades como <http://buscouniversidad.com> arrojaba, en febrero de 2012, para la búsqueda de formación a distancia en el área de educación, 17 propuestas educativas a nivel nacional⁵ y 20 para la actividad turística⁶, correspondientes a 9 y 11 instituciones de nivel superior respectivamente.

3 Para información adicional sobre los inicios de la educación virtual en la Argentina, consultar el siguiente sitio: <http://www.oei.es/revistactsi/numero1/delbello.htm>

4 El conjunto de universidades nacionales argentinas (públicas) estaba compuesto en 2003 por 37 instituciones, de las cuales 26 poseían ofertas académicas virtuales con diferentes niveles de avance, en lo que se refiere a la incorporación y uso de las nuevas tecnologías de la comunicación e información. De las 41 universidades privadas existentes, 11 ofrecían carreras en línea. (Lugo *et al*, 2003)

5 Para consultar el sitio referido en el desarrollo:

<http://www.buscouniversidad.com.ar/estudiar-ciencias-de-la-educacion-a-distancia.html>

6 Para consultar el sitio referido en el desarrollo:

<http://www.buscouniversidad.com.ar/estudiar-turismo-a-distancia.html>

Ya hace algunos años atrás, Salinas (1998) advertía esta tendencia afirmando que asistiríamos a un aumento tanto de cursos en línea, como de aprendizaje abierto. En esta misma línea, detectaba también como se incrementaba simultáneamente la demanda en el terreno de la formación continua y superior. Según la perspectiva del autor, este crecimiento del mercado de formación traería consigo mayores oportunidades y mayor competitividad, tanto para las instituciones existentes, como para las que seguramente se crearían en este nuevo contexto.

Las propuestas educativas a distancia para el nivel superior continúan aún reflejando a nivel global la categorización establecida por Hanna (1998, citado en Salinas, 1998) donde se pueden diferenciar distintos modelos de enseñanza apoyados en las posibilidades que brindan las redes para la formación. Tal categorización incluye: universidades de educación a distancia basadas en la tecnología que se diferencian de las universidades tradicionales en el formato de Educación a Distancia; universidades privadas dirigidas a adultos; universidades corporativas orientadas a la necesidad específica de una determinada organización, alianzas estratégicas entre la universidad y la industria; organizaciones para el control y la certificación académica; extensiones de las universidades tradicionales y, finalmente, universidades globales de carácter multinacional.

En el caso particular de la Argentina, las universidades parecen hacer eco de esta situación obedeciendo a la necesidad de atender las demandas sociales: existen nuevas y complejas competencias que “tensionan” a las instituciones al diversificar sus ofertas. De este modo, se ha observado un esfuerzo por incorporar propuestas de formación innovadora (cursos de capacitación, carreras de complementación, cursos de nivelación y posgrados) más allá de las ofertas tradicionales (Lugo *et al*, 2003).

3.1.2. La Educación a Distancia y el advenimiento de las comunicaciones digitales

Estas nuevas ofertas educativas, se enmarcan en lo que García Aretio (1999), siguiendo la terminología de Garrison, identifica como la tercera generación en materia de Educación a Distancia, generación que se caracteriza por el advenimiento masivo de las comunicaciones digitales. El hipertexto, las redes sociales y la digitalización de contenidos anulan el espacio al ritmo de la velocidad de la luz e imponen una comunicación multidireccional. De esta forma, la reciente popularización de las tecnologías de la información y la comunicación permiten la construcción de nuevas formas de presencialidad. Dentro de esta nueva realidad la oferta educativa presenta la posibilidad de incluir propuestas de actividad en las que se destaca el trabajo colaborativo y la construcción de

redes de aprendizaje entre alumnos y docentes a partir de las facilidades que hoy ofrecen las herramientas digitales y la mayor cobertura de la conectividad de alta velocidad. Sin embargo, como se desarrollará en los próximos apartados, la integración de lo colaborativo a la formación en línea es todavía escasa ya que aún existen problemas tecnológicos y metodológicos que superar (Gros, 2011).

3.2. Comunidades, redes y dinámicas colaborativas mediadas

3.2.1. El aprendizaje en red

La masificación de las plataformas para la construcción de redes sociales más allá del campo educativo en particular, ha instalado en los debates del mundo académico la discusión sobre el aprendizaje en red vinculándolo, especialmente, a las posibilidades del trabajo colaborativo en el diseño de propuestas formativas en línea. Esto se debe, en parte, a que la naturaleza misma de este nuevo contexto digital parece promover condiciones propicias para el intercambio y la construcción colectiva:

“La red ha dejado de ser un entorno tecnológico para convertirse en uno social, ha dejado de ser privado y selectivo y se está convirtiendo en un entorno público y globalizado, donde las personas intercambian ideas, construyen conocimientos o establecen relaciones a diferentes niveles” (Cabero Almenara & Llorente Cejudo, 2007, p. 98).

Y si bien el trabajo colaborativo con fines pedagógicos no es un descubrimiento de los entornos tecnológicamente mediados, puede observarse, efectivamente, que ciertas particularidades propias de los entornos digitales (especialmente la ubicuidad, la ruptura de los límites espacio-temporales y la facilidad para documentar y transparentar procesos) favorecen su implementación. Un estudio realizado sobre un curso de formación de maestros universitarios de la Universidad de Colombia, por ejemplo, pudo documentar cómo los participantes de una red de aprendizaje otorgaban una identidad de liderazgo a los colegas que cumplían con mayor eficiencia las tareas asignadas (de Unigarro Gutierrez *et al*, 2007). En efecto, lo colaborativo se redimensiona a la luz de las plataformas que facilitan la vinculación social y la documentación de los procesos, promoviendo, por la propia dinámica a la que invitan, la construcción de redes de aprendizaje.

Pero antes continuar avanzando, se hace imprescindible abordar una definición de aprendizaje en red:

“El aprendizaje en red es el aprendizaje en el cual las tecnologías de la información y la comunicación son usadas para promover conexiones: entre los alumnos entre sí, entre los alumnos y los tutores; entre la comunidad de aprendizaje y sus recursos de aprendizaje”⁷ (Goodyear *et al*, 2004 citado en Jones, 2008, p. 616).

Esta definición enfatiza la importancia de la relación humano-humano a través de la mediación tecnológica. Estos autores profundizarán aún más este concepto al señalar también que la interacción entre los participantes es central para esta concepción pedagógica ya que su implementación supone algún compromiso en relación a lo que se entiende por aprendizaje:

“En síntesis, el aprendizaje en red no tiene ningún sentido si no se valora el aprendizaje a través de la cooperación, la colaboración, el diálogo y/o la participación en una comunidad. No resulta sorprendente que surja cierta clase de alto consenso pedagógico en torno al aprendizaje en red, aunque existan variaciones respecto a detalles de diseño y prácticas educativas (Jones, Asensio & Goodyear, 2000).”⁸ (Goodyear *et al*, 2004, p. 2).

Recuperando estas ideas, podría decirse que el aprendizaje en red es, entonces, aquel que se produce en el marco de un entramado de vínculos sociales tecnológicamente mediados. En el mismo sentido, cuando dicho entramado se encuentra orientado a la construcción colaborativa de conocimiento, se denomina “red de aprendizaje”. De esta forma, se retoma la descripción realizada por Sloep y Berlanga (2011) y se considera “redes de aprendizaje” a los entornos mediados por tecnología que ayudan a los participantes a desarrollar sus competencias colaborando al compartir información. De esta forma, las redes de aprendizaje, formadas por personas que comparten un interés específico como nodo puntual de interacción, buscan enriquecer la experiencia de aprendizaje tanto en contextos

⁷ “*Networked learning is learning in which information and communication technology (C&IT) is used to promote connections: between one learner and other learners, between learners and tutors; between a learning community and its learning resources.*” Traducción propia.

⁸ “*In short, there is no point to networked learning if you do not value learning through co-operation, collaboration, dialog, and/or participation in a community. It is no surprising that some kind of high-level pedagogical consensus emerges around networked learning though there are variations in the details of educational design and practice (Jones, Asensio & Goodyear, 2000).*” Traducción propia.

de educación formales (instituciones y organizaciones) como en otros ámbitos no formales (entre otros ejemplos, redes de consulta y de colaboración espontánea).

3.2.2. Comunidades de aprendizaje y comunidades de práctica

La bibliografía consultada sobre aprendizaje en red, realiza diferencias conceptuales entre comunidades de aprendizaje y comunidades de práctica. Henri y Pudelko (2003, citado en Correia & Davis, 2007) profundizan el análisis de Wenger (1998, citado en Correia & Davis, 2007) asumiendo que toda comunidad virtual es una comunidad de aprendizaje pero que, una comunidad de práctica implica una instancia de mayor complejidad. Mientras que en las primeras, el aprendizaje se da por la participación que luego buscará ser aplicada a la práctica, en la segunda, es la propia práctica, existente en similares contextos de trabajo, la que genera el aprendizaje. Sin embargo, más allá de esta diferencia, en ambos casos el aprendizaje se produce a través de una experiencia en red, mediante la colaboración de los participantes (Figura 1).

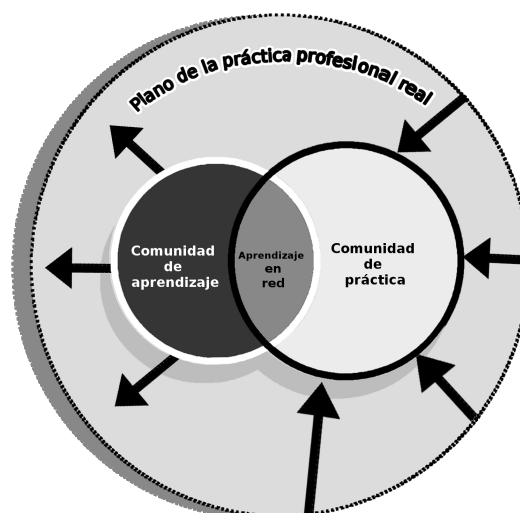


Figura 1. Comunidades de aprendizaje y comunidades de práctica

Las redes de aprendizaje (ya se trate de comunidades de aprendizaje o de práctica) pueden diferir por diversas razones; por ejemplo, por su grado de formalidad, su articulación con el mundo real, o el nivel de autonomía de los participantes (Henri & Pudelko, 2003). Pero más allá de esta evidente diversidad, se observa que gran parte de los estudios sobre experiencias de aprendizaje en red describen amplias ventajas de diversa índole. Un estudio

de la *Universitat Oberta de Catalunya* (UOC) sobre enseñanza en línea en un laboratorio de telemedicina detectó, por ejemplo, que los expertos que participaron de la experiencia consideraron que la mediación tecnológica permitía conocer los beneficios de la interacción social mediante la creación de redes, el trabajo en equipo y el diálogo (Saigí Rubió, 2011). Casos de uso de redes sociales en formación de posgrado realizados en Francia han detectado también, que cuando las actividades son lo bastante atractivas, la calificación otorgada por el docente pasa a un segundo plano respecto del trabajo grupal y de la participación (Panckhurst & Marsh, 2011).

Al respecto, Gros (2011) señala que, los “problemas auténticos”, es decir, aquellos que se encuentran en el mundo real y lejos de los entornos pedagogizados y que no están diseñados para aplicar conocimientos de forma secuencial como lo proponen las actividades tradicionales demandan muchas veces la ayuda de colegas y consultas con expertos. En este sentido, se comparte la idea de Siemens (2004) quien afirma que la toma de decisiones es, en sí misma, un proceso de aprendizaje. Adicionalmente, otros autores consideran incluso que las redes de aprendizaje pueden, en el nivel superior, constituir un excelente medio para garantizar que tanto facultades como estudiantes dispongan del mayor margen posible para actuar con libertad, para innovar en el seno de la universidad y para vincularse con actores del mundo externo al universitario (Sloep & Berlanga, 2011). Desde esta perspectiva, consistente con el conectivismo (Siemens, 2004), el conocimiento personal se compone de una red, la cual inicia un proceso de retroalimentación entre organizaciones, instituciones e individuos. Este ciclo de desarrollo del conocimiento (desde lo personal a la red, y desde la red a la institución) le permite al individuo continuar actualizando su formación en el área en que se especialice, valiéndose de las múltiples conexiones que él mismo va forjando.

Sin embargo y pese a que varios estudios coinciden con este panorama prometedor (de Unigarro Gutierrez *et al.*, 2007; Villasana & Dorrego, 2007; Henry & Meadows, 2008; Saigí Rubió, 2011; Panckhurst & Marsh, 2011) la implementación de experiencias de aprendizaje colaborativo en entornos mediados encuentra algunos obstáculos. Andreissen (2003, citado en Gros, 2011) enfatiza que los estudiantes suelen tener no pocas dificultades a la hora de abordar este tipo de propuestas pedagógicas. En su opinión, el diseño mismo de las actividades, y las problemáticas de tipo comunicacionales, complejizan la colaboración. Por otra parte, desde una perspectiva técnica, el software propio de la web social no ha sido diseñado para ser utilizado en situaciones formales de aprendizaje (Gros, 2011) y por lo tanto, requiere ciertas adaptaciones para su uso con propósitos pedagógicos.

Gros (2011) observa, además, que los procesos de aprendizaje colaborativo tecnológicamente mediados dependen de tres elementos a saber: la situación de aprendizaje, las características del grupo y la tecnología que se utiliza para mediar o apoyar la colaboración. Se agregará a este análisis que estos tres factores son los que configuran la naturaleza de las interacciones grupales que posibilitan el despliegue de las DCMT (Figura 2).

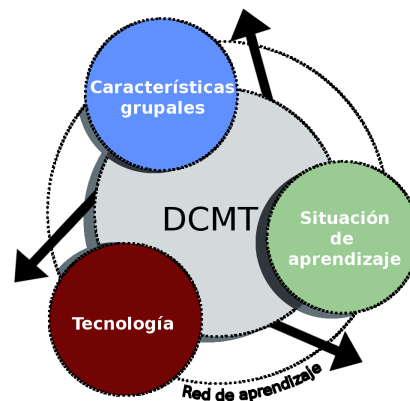


Figura 2. Las tres dimensiones de las DCMT

Podría completarse esta perspectiva con las observaciones realizadas por Goodyear *et al* (2004) quienes señalan que las interacciones en contextos educativos en red se realizan con mayor frecuencia a través del texto electrónico pese a la existencia de muchos otros recursos digitales, lo cual imprime características particulares a las formas de comunicación:

Las interacciones en entornos de aprendizaje en red pueden existir, en principio, a través de texto, voz, gráficos, vídeo, espacios de trabajo o combinaciones de estas formas compartidas. Sin embargo, lo más habitual en las prácticas de enseñanza superior, es que el texto siga siendo el medio dominante y gran parte del tiempo que de los estudiantes y profesores pasan en el aprendizaje en red consiste en componer, leer y reflexionar sobre textos electrónicos, tales como mensajes de correo electrónico o conferencias basadas en texto por computadora.⁹ (p.2)

⁹ "The interactions in networked learning environments can, in principle, be through text, voice, graphics, video, shared workspaces or combinations of these forms. However, in mainstream higher education practice, text is still the dominant medium and much of the time the students and tutors spend in networked learning consists of composing, reading and reflecting on electronic text, such as email messages or entries in text-based computer conferences." Traducción propia.

Y por último, sólo se destacará que las *dinámicas colaborativas mediadas por tecnología* (DCMT) que se despliegan a través de las interacciones que se producen en el interior de los grupos serán, en definitiva, las que darán entidad al trabajo colaborativo mediado y al soporte sobre el que se construye la red de aprendizaje. Como se profundizará más adelante, la relevancia de las DCMT se debe a la incidencia que podrían tener en el rendimiento académico y en la calidad de los aprendizajes.

4. Objetivos y propósitos de la investigación

4.1. El punto de partida: preguntas iniciales

Las primeras preguntas que surgieron tras esta aproximación al problema de investigación se relacionaron con el análisis de las características más relevantes de las DCMT y el modo en que éstas podrían influir en las experiencias de aprendizaje en red. En esta línea, se ha buscado indagar respecto del modo en que las dimensiones involucradas (la situación de aprendizaje, las características grupales y la tecnología) se articulan entre sí y el modo en que dichas dimensiones inciden sobre las DCMT que tienen lugar a partir de la interacción que se produce entre los miembros de una red de aprendizaje mediado.

Respecto a la situación de aprendizaje, se ha considerado relevante abordar la cuestión de la autonomía propia del alumno que participa de una red con propósitos formativos y el modo en que ésta puede influir en las DCMT. En efecto, se ha observado que el estudiante, valiéndose de sus propios recursos y habilidades, va construyendo un entorno personal mediante el cual interactúa con el contenido y con otros participantes. Este entorno, llamado PLE (*Personal Learning Environment*), asume que el aprendizaje se produce en un espacio digital configurado por el propio alumno, donde se da un flujo constante de conocimiento ante determinadas situaciones, noción que se halla vinculada conceptualmente al conectivismo (Reig Hernández, 2010). Cabe observar que, pese a este paisaje liberador que se suele asociar a estas situaciones de aprendizaje, es posible relevar algunas miradas críticas: Palamidessi (2009) expresará sus dudas al respecto, sugiriendo que si estamos aspirando a implementar en nuestra educación superior una pedagogía más autogestiva o autorregulada que involucre activamente al estudiante, es posible que lo que hoy se esté realizando dentro de estos entornos vaya, precisamente, en dirección contraria.

Por otra parte, esta condición de autonomía, que refiere a la libertad del individuo que asume su propio aprendizaje, plantea adicionalmente, en una propuesta de EeL, cierta paradoja: toda producción colectiva requiere de la presencia y el compromiso de [y hacia] otros (Schwartzman, 2009) y por lo tanto, se ha considerado relevante preguntar en este

punto, qué entendían docentes y alumnos por autonomía, observando de qué modo estas percepciones podían volverse visibles en las DCMT.

La situación de aprendizaje remite, además, a otras tensiones que podrían advertirse en un escenario en el que se modificarían las prácticas docentes, tradicionalmente desarrolladas en entornos controlados y protegidos. Se ha considerado que quizá, justamente por esta razón, las propuestas pedagógicas innovadoras de tipo colaborativo tienden a generar climas de ansiedad. Al respecto surgen entonces preguntas en torno a las formas de tensión se manifiestan en las DCMT, lo cual condujo a indagar a cerca de el rol del docente en este escenario complejo ¿qué formas de vigilancia ejercen los docentes en relación con las DCMT? ¿Qué sucede cuando los alumnos se vuelven invisibles para el docente a cargo? Asimismo, se consideró que agregaba complejidad a la situación de aprendizaje el hecho de que la visibilidad y la documentación de los procesos no sólo daba al docente la posibilidad de observar permanentemente a los alumnos sino que estos también podían convertirse, con facilidad, en críticos observadores de sus docentes (Panckhurst & Marsh, 2011). Es por eso que se indagó también acerca de esta particularidad impuesta por la mediación tecnológica que podría incidir en el desarrollo de las DCMT.

En segundo término, se ha abordado la cuestión de las características grupales que se vuelven visibles a través de las DCMT en tanto los entornos digitales facilitan –prácticamente automatizan– la documentación de las interacciones entre los participantes. Esto permitió observar cómo la experiencia del grupo se hallaba determinada por sus propias dinámicas otorgándole una existencia que, lejos de ser estática, obligaba a comprender el fenómeno en el marco de un proceso en constante movimiento. Por otra parte, las experiencias grupales mediadas por entornos tecnológicos agregaban complejidades devenidas de la heterogenidad grupal y de las competencias comunicacionales de los alumnos (Caldeiro & Rogovsky, 2010). Lograr ajustes y acuerdos en este contexto variable y signado por la mediación tecnológica, parecía ser necesario para un mejor desarrollo del proceso de aprendizaje. Al respecto, surgieron preguntas en relación al modo en que distintas formas de DCMT podían contribuir a construir la identidad grupal.

Respecto a la tecnología –la tercera dimensión abordada– se ha considerado que existen muchas posibilidades diferentes respecto a la configuración de una propuesta educativa en línea, y frente a esta diversidad de alternativas, se detecta que, aunque algunos estudios han visto en los entornos tecnológicos abiertos un elemento decididamente positivo (Panckhurst & Marsh, 2011), las experiencias parecen ser todavía escasas como para asumir conclusiones definitivas. Se agrega a este panorama la cuestión del modo en

que diferentes configuraciones tecnológicas, podían tener diferentes efectos en el despliegue de las DCMT.

En definitiva, la implementación de propuestas de trabajo colaborativo en el marco de la noción de la EeL presenta complejidades que, distanciándose de las concepciones pedagógicas tradicionales, darían lugar a ciertas tensiones o “zonas de conflicto”. Estas tensiones se manifiestan visiblemente a través de las DCMT, por lo cual la presente investigación intentará realizar algunos aportes sobre sus características y las posibles estrategias que permitieran utilizar este escenario como una oportunidad de aprendizaje.

4.2. Objetivos de la investigación

4.2.1. Objetivo general

Como se ha señalado, las ofertas educativas “a distancia” se han incrementado visiblemente en un marco tecnológico que permite incorporar la posibilidad del trabajo colaborativo, lo cual parece ser una prometedora posibilidad. Sin embargo, la calidad de estas propuestas, se hallaría influida por el modo en que las DCMT se desarrollan, condicionando la experiencia de los participantes. Tal es la razón por la cual se propone, como objetivo general de la investigación, realizar un análisis de las DCMT que permita una más amplia comprensión de los fenómenos sociales que tienen lugar dentro de las comunidades de aprendizaje.

De esta forma, como se profundizará en los próximos apartados, las DCMT conforman el objeto de estudio de este trabajo, cuyas dimensiones de análisis se vinculan, de acuerdo a la bibliografía referida, a la situación de aprendizaje, las características grupales y la tecnología (Gros, 2011). Entre estas dimensiones, se incluyen aspectos vinculados a las características de las intervenciones documentadas en las plataformas, las intervenciones de los docentes, las concepciones de "autonomía", "ruido" y "trabajo colaborativo", y la incidencia del diseño tecnológico. Estos aspectos son retomados en el apartado metodológico.

Ahora bien, se ha mencionado en el apartado anterior que la importancia de abordar el estudio de las DCMT reside en que éstas guardarían cierta relación con el rendimiento académico o la calidad educativa. Tal inferencia se fundó en el hecho de que en estos contextos, el aprendizaje se produce a través de una red de intercambio. Por lo tanto, lograr una adecuada caracterización de las DCMT e indagar sus diferentes dimensiones, permitiría profundizar nuestro conocimiento en relación con las formas en que el aprendizaje se produce cuando media la telecomunicación digital. Se estimó, además, que este análisis de las DCMT, podría representar un aporte valioso para el diseño de propuestas pedagógicas

en línea, inspirando ideas concretas para el desarrollo de estrategias orientadas a mejorar la oferta educativa en materia de educación a distancia en el nivel superior.

4.2.1. Objetivos específicos

Los objetivos que orientaron este trabajo de investigación tuvieron el propósito de construir conocimiento en torno de los interrogantes que fueron surgiendo a partir de la construcción del problema, tal como fue descrito en los anteriores apartados.

A continuación se enuncian los objetivos específicos de esta tesis cuya definición fue decisiva para delimitar puntualmente cuál sería el alcance del estudio en el marco del extenso y complejo escenario en el que fue contextualizada la problemática a abordar:

- Analizar la forma en que se relacionan entre sí la situación de aprendizaje, las características grupales y la tecnología en el marco de una propuesta de EeL
- Indagar las tensiones que surgen en el marco de las propuestas pedagógicas de la EeL
- Profundizar la noción de autonomía tanto desde la perspectiva del alumno como del docente
- Estudiar el modo en que las DCMT podrían llegar a contribuir en la creación de un sentido de pertenencia grupal en el contexto de una comunidad de aprendizaje
- Detectar aspectos relevantes del diseño del entorno digital que, desde la perspectiva de los actores involucrados, podrían influir en el desarrollo de las DCMT a lo largo de una actividad didáctica en línea.

Y habiendo desarrollado así los principales propósitos que orientaron este trabajo de investigación, en el siguiente apartado se describirán los antecedentes empíricos del presente estudio.

5. Algunos antecedentes

El objeto de estudio de este trabajo, como se profundizará más adelante, se focaliza en las dinámicas que se producen entre los participantes que forman parte de una propuesta de EeL, las cuales se documentan, en parte, en las plataformas digitales que se utilizan para implementarlas. Estas dinámicas fueron llamadas en este trabajo *dinámicas colaborativas mediadas por tecnología* (DCMT) en virtud de la necesidad de destacar la especificidad de estos procesos, enfatizando especialmente el flujo de la interacción tecnológicamente mediada en el contexto de colaboración demandada por las actividades grupales que se presentan a los estudiantes.

Respecto a los estudios que se han realizado sobre intercambios comunicacionales en entornos digitales de enseñanza, Gros y Silva (2006) describen diferentes modelos de categorización para el análisis de interacciones mediadas como los propuestos, entre otros, por Henri, Gunawardena, Bullen, Mercer y Garrison que podrían ser útiles a la hora de abordar este tipo de investigaciones. Sin embargo, tras el análisis de estos modelos, los autores concluyen que:

”a veces es difícil la utilización de categorías predeterminadas... [por lo que] es preciso combinar esta metodología con el uso de modelos de generación de categorías a partir del análisis del discurso generado en los espacios de trabajo entre los profesores participantes en el curso y el tutor del mismo” (Gros & Silva, 2006, p. 13).

En este sentido, este trabajo ha tenido presente que construcción de categorías de análisis a través de un enfoque inductivo, requiere un cuidadoso proceso que asegure la posibilidad de que estas pudieran ser aplicadas al análisis de diferentes casos, aspecto que es desarrollado en profundidad el apartado metodológico.

Más allá de esta observación, al inicio de este trabajo se encontraba disponible un amplio número de investigaciones sobre casos educativos que incluían el análisis de interacciones mediadas por tecnología. A continuación, se realiza una breve mención de los estudios que, ya sea por sus conclusiones o por su enfoque metodológico, fueron considerados particularmente interesantes en las primeras fases de esta investigación:

a) “Aprendizaje colaborativo en red: el caso del Laboratorio de Telemedicina”: Este trabajo analiza la posibilidad de utilizar entornos abiertos como las plataformas para redes sociales para la enseñanza y el aprendizaje en un entorno de educación superior. Desarrolla una investigación cualitativa mediante encuestas anónimas y observación participante. El trabajo establece en sus conclusiones que el Laboratorio de Telemedicina permitió generar nuevos conocimientos desde un planteo holístico de la realidad (Saigí Rubió, 2011).

b) “La comunicación virtual en educación a distancia”: Se trata de un estudio interpretativo sobre las interacciones comunicacionales y procesos pedagógicos en Internet en el marco del caso de una propuesta de formación a distancia en el nivel

universitario. El amplio análisis que aborda este trabajo, incluye entrevistas a los participantes del caso bajo estudio (Halaban, 2010).

c) “Comunidades de práctica en la red: indicadores y condiciones para su desarrollo”: La investigación parte de la aplicación de un proyecto de intervención sobre una plataforma específica para el trabajo colaborativo en un grupo de estudiantes universitarios. A través de un enfoque interpretativo, este estudio busca analizar la influencia de diferentes factores sobre la constitución y el desarrollo de comunidades de práctica (Tirado Morueta, Boza Carreño & Aguaded Gómez, 2009).

d) “Conformación de una comunidad virtual de aprendizaje, a partir de un proceso de formación de maestros universitarios”: Este estudio está basado en el análisis de una comunidad de aprendizaje entre docentes de la Red Universitaria José Celestino Mutis de Colombia y desarrolla, a través de un enfoque cualitativo, las diferentes relaciones que se establecen en el interior de una comunidad digitalmente mediada. La investigación aborda, a través de una mirada holística, las diversas dificultades que se hacen presentes en torno a la construcción de este tipo de espacios de aprendizaje mediado (de Unigarro Gutiérrez, *et al*, 2007).

e) “Habilidades sociales en entornos virtuales de trabajo colaborativo”: Es un estudio de tipo exploratorio que se inserta dentro de los propósitos de una investigación pre-experimental. El objetivo del estudio fue analizar los resultados del trabajo colaborativo en el marco del aprendizaje por proyectos. Para ello se relevó la opinión de los estudiantes sobre la importancia del trabajo colaborativo y las habilidades sociales que evidenciaron a través del entorno virtual utilizado. Se concluye en esta investigación que la propuesta pedagógica estudiada, promueve el desarrollo de habilidades sociales de conversación, aceptación y oposición asertiva en los estudiantes (Villasana & Dorrego, 2007).

f) “Interacciones en un entorno virtual de aprendizaje para la formación continua de docentes de enseñanza básica”: Esta tesis doctoral aborda una experiencia concreta de utilización de las TIC para capacitar a docentes, a través de un entorno virtual de aprendizaje, concebido como un espacio para la construcción social de conocimiento. Este proceso formativo tiene lugar en el interior de una comunidad de aprendizaje en la cual a través de los foros de discusión se busca favorecer la interacción y el aprendizaje

colaborativo. Es una investigación exploratoria, descriptiva, basada en el análisis del espacio virtual de aprendizaje como un conjunto de elementos que se articulan para favorecer las interacciones. Una de las conclusiones más interesantes de este estudio refiere a que los procesos de colaboración requieren tiempo y aprendizaje (Silva Quiroz, 2007).

h) “Estudio de la interacción didáctica en *e-learning*”: Esta tesis doctoral aborda procesos de aprendizaje en entornos de comunicación en línea, incluyendo técnicas cuantitativas y cualitativas. Se trata de un enfoque interdisciplinario que genera su propio sistema de categorías de análisis. Las conclusiones de este trabajo resultan particularmente interesantes en relación a la dimensión social y la relevancia del tutor en este tipo de propuestas de enseñanza (Perera Rodriguez, 2007).

g) “Sociabilidad en Pantalla. Un estudio de la interacción en los entornos virtuales”: Este extenso trabajo despliega un análisis reflexivo sobre las “dinámicas relacionales” que se dan en los espacios de interacción virtual en el marco de las experiencias de la *Universitat Oberta de Catalunya* (UOC). Como metodología se utiliza la “descripción densa” (Geertz, 1973, citado en Galvez Mozo & Tirado Serrano, 2006) con el propósito de interpretar el espacio cultural y las relaciones sociales que se producen dentro de los grupos (Galvez Mozo & Tirado Serrano, 2006).

El marco teórico, que se desarrolla más adelante retomará algunos de los aspectos considerados en estos estudios los cuales serán contrastados con algunas de las conceptualizaciones presentadas.

Y finalmente, para concluir este capítulo introductorio, se describe a continuación la forma en que se organizará la presentación general de esta tesis.

6. Organización general del trabajo de tesis

El desarrollo de este trabajo se divide en dos partes. La primera de ellas, incluye la construcción del marco teórico y los aspectos metodológicos. Así, dentro de esta sección, el Capítulo 2 desarrolla los conceptos principales sobre los que se basa el marco teórico, recorriendo las teorías centrales que sustentan el análisis que se realizará posteriormente, así como la referencia a trabajos de investigación que recientemente abordaron las DCMT desde diferentes perspectivas. El Capítulo 3 describe la metodología a través de la cual se realizó el estudio, incluyendo una descripción muy detallada de los dos casos estudiados.

La segunda parte, se centra en el desarrollo y sistematización de los hallazgos y se compone de cuatro capítulos. El Capítulo 4 describe los hallazgos en relación con los aspectos comunicacionales y analizará en profundidad las particularidades de la mediación tecnológica en las interacciones que se producen en una situación de aprendizaje en el marco de la EeL; el Capítulo 5 presenta los hallazgos vinculados a las diferentes dimensiones que impone la experiencia colaborativa en línea. Aquí se incluye el análisis de los climas grupales y su relación con el rendimiento académico, así como otras cuestiones que articulan aspectos sociales, pedagógicos y tecnológicos con el despliegue de las DCMT. El Capítulo 6 integra y sistematiza los hallazgos que permiten inferir cómo diferentes decisiones respecto del diseño tecno-pedagógico podrían promover en los estudiantes, ciertas experiencias colaborativas frente a otras, y a su vez, requerir diferentes tipos de destrezas socio-telemáticas.

Finalmente, el Capítulo 7 examina los objetivos que fueron presentados en esta introducción a la luz de los hallazgos más relevantes de este estudio y retoma algunas cuestiones abordadas en el marco teórico, integrando a este análisis inicial los hallazgos emergentes respecto de las principales tensiones que se observan en relación con las DCMT en el marco de una propuesta de la EeL.

Al final de este trabajo, se incluye una serie de anexos con abundante información que fue separada del cuerpo principal a fin de facilitar la lectura de los hallazgos centrales. El lector que lo desee podrá encontrar en este apartado, material vinculado no solo a diferentes aspectos del diseño metodológico sino, también, información que podrá ampliar y complementar diversos aspectos del análisis sobre el que se han construido los principales emergentes desarrollados.

Y por último, sólo resta expresar el interés en que este trabajo resulte un aporte valioso, y quizás también se constituya como punto de partida para nuevas investigaciones que permitan profundizar el conocimiento en el campo de la EeL.



Primera Parte

Capítulo 2

Marco teórico

Este capítulo propone un recorrido por los conceptos centrales sobre los que se ha construido el marco teórico de la presente investigación. Se abordará así, en primer lugar, la definición del objeto de estudio, las *dinámicas colaborativas mediadas por tecnología* (DCMT) para luego describir las tres dimensiones sobre las que estas se articulan: a) la situación de aprendizaje, en las que se analizan las posibles tensiones que se manifiestan como consecuencia de los contrastes entre el modelo tradicional de la EaD y la EeL, b) las características grupales, donde se considerará la influencia de la comunicación mediada y el rol docente, y c) el entorno tecnológico, en el que se describirán algunas características de las herramientas de software que se utilizan para desarrollar propuestas pedagógicas en el marco de la EeL.

1. Definición del objeto de estudio: Dinámicas Colaborativas Mediadas por Tecnología (DCMT)

Como se ha señalado, el objetivo de este estudio es realizar un análisis de las DCMT a fin de profundizar nuestra comprensión de los fenómenos sociales propios de las comunidades de aprendizaje en línea.

Así entonces, con el propósito de conceptualizar las DCMT, se tomará como punto de partida el análisis de Koper (2009, citado en Sloep & Berlanga, 2011) en el cual se señalan posibles acciones que las personas que conforman una red de aprendizaje pueden llevar a cabo, para adquirir aquellas competencias que se proponen alcanzar: a) intercambio de experiencias y conocimiento con otros; b) producción conjunta de proyectos (de innovación, de investigación, etcétera); c) creación de grupos de trabajo, comunidades, debates y congresos, d) ofrecimiento de apoyo a otros participantes de la red (resolver dudas, dar orientación, hallar soluciones, e) autoevaluación y evaluación entre pares; f) búsqueda colaborativa de recursos de aprendizaje y g) construcción de un perfil personal.

Ahora bien, es importante enfatizar además, que este tipo de acciones –que pueden reconocerse en las DCMT en general y en los casos analizados en esta investigación en particular– se diferencian de otras variantes de interacción grupal, precisamente por la mediación digital y por lo tanto poseen características especiales que impactan en los

mismos procesos de aprendizaje. Un rasgo claro en ese sentido es que las DCMT se vuelven visibles a través de los rastros que las interacciones dejan a lo largo del proceso, lo cual implica por lo tanto, tener en cuenta los intercambios que se producen en los grupos para poder conocer así las experiencias que atraviesan los integrantes.

En síntesis, retomando lo señalado en el apartado anterior, se observará que las DCMT dependen de: a) la situación de aprendizaje, b) las características del grupo y c) la tecnología involucrada. En los siguientes apartados se profundizará en estos aspectos complementarios que configuran la naturaleza propia de las DCMT.

2. La situación de aprendizaje

Gros (2011) observa específicamente que el aprendizaje colaborativo en entornos mediados por tecnología, requiere, para que este sea posible, un diseño pedagógico centrado en la actividad (Figura 3). En efecto, en este tipo de propuestas pedagógicas, los recursos y el acompañamiento docente deben estar subordinados a la tarea que se les propone a los alumnos.

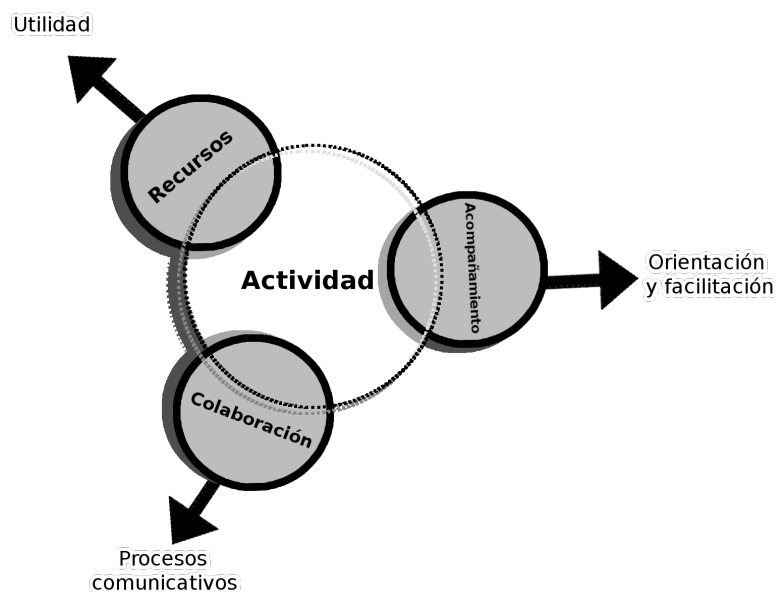


Figura 3. La situación de aprendizaje

Fuente: Adaptado de “Evolución y retos de la Educación virtual”, (p. 18), por Gros, B. (2011) Barcelona, Editorial UOC.

Si bien se infiere que existiría cierto acuerdo respecto a la necesidad de involucrar a los alumnos y lograr que éstos se comprometieran a través de actividades interactivas

(Koszalka & Ganesan, 2004; Sadik, 2004, citados en Henry & Meadows, 2008), este modelo pedagógico centrado en las actividades, entiende que esta interacción con el contenido no deberá darse de forma individual excluyentemente, sino que requiere con frecuencia, del reconocimiento de los otros. Así entonces, la consecuencia de hacer de la tarea el núcleo del aprendizaje, es que los contenidos no solo deben estar seleccionados de manera tal que resulten necesarios para resolver la actividad, sino que también debe ser considerado el tipo de interacción que los alumnos tendrán con ellos, porque dicha interacción será parte importante del proceso mismo de aprendizaje.

En un modelo de estas características, además, el docente deberá asumir un rol acorde a la propuesta en el que se esperará que oriente al alumno a lo largo del proceso de acuerdo a los objetivos en juego y asuma el lugar de un facilitador que organice los recursos a fin de promover las formas de interacción más propicias para que se produzca el aprendizaje.

Por último, es interesante observar que en este modelo, la tarea estará muchas veces orientada a la colaboración entre pares. Esto supone considerar consignas de trabajo en las que, mediante las DCMT, los estudiantes deban atender al desafío de coordinar acciones cuyo resultado sea una construcción conjunta. Se trata pues, de situaciones que contemplen —entre otras posibilidades— la resolución de problemas, el desarrollo de proyectos, el análisis de información, la argumentación crítica y la evaluación de producciones realizadas por compañeros.

En este sentido, esta tesis comparte lo que sostiene Gros (2011) al mencionar en este punto la importancia de los procesos comunicativos, haciendo incluso énfasis en sus dimensiones estrictamente sociales, como un elemento clave para que la colaboración sea factible. Se entiende así, que se requiere de una comunicación constante para que los participantes puedan construir significado (Garrison, *et al*, 2000 citados en Henry & Meadows, 2008) de modo tal que la participación y la interacción resultan necesarias para que el aprendizaje no sea superficial (Ramsden, 2003 citado en Henry & Meadows, 2008).

2.1. La colaboración

Se ha observado inicialmente que las DCMT fluyen a través de las redes de aprendizaje que se construyen a partir de la lógica del trabajo colaborativo y que estas tareas se organizan y gestionan a partir de una o varias consignas que son propuestas desde el diseño pedagógico. Se ha sugerido también, qué tipo de tareas promueven un trabajo de estas características. Sin embargo, dada la relevancia de la cuestión para el

objeto de estudio, es importante profundizar explicando qué se entiende, en este contexto, por colaboración.

Gros (2011) realiza una diferenciación conceptual entre cooperación y colaboración, afirmando que mientras la cooperación subdivide tareas independientes y requiere una coordinación final que ensamble las partes, la colaboración supone una articulación sincrónica en la que se conserva el concepto de un problema común a lo largo de todo el proceso. Esto sugiere que el trabajo colaborativo es más complejo desde la perspectiva pedagógica, porque deberá promover que las redes de aprendizaje logren establecer este nivel de ensamblaje requiriendo de una consigna de trabajo que lo haga viable o al menos, no lo obstaculice deliberadamente.

En línea con esta misma perspectiva teórica, Tarasow (2010) sostiene que tras este modelo centrado en la actividad, subyace además, una concepción pedagógica y psicológica. A diferencia de las propuestas educativas centradas en el contenido, en las que el profesor actúa como un transmisor del conocimiento y el estudiante no es sino un simple receptor, este nuevo modelo requiere un intercambio entre pares, más cercano a las teorías constructivistas y socio históricas que remiten al aprendizaje colaborativo entre pares.

Ya en 1989 –aún antes de la era del acceso masivo a Internet y el desarrollo de la *World Wide Web*– John Seely Brown, Allan Collins y Paul Duguid desafiaban algunas cuestiones vinculadas a las formas de aprendizaje más tradicionales en las que se prioriza cierta descontextualización conceptual. Una construcción abstracta, una formulación teórica, refleja el saber acumulado de la experiencia de muchas personas, de toda una tradición cultural pero, sin embargo, este saber no es invariable, sino el producto de una negociación en el interior de una comunidad (Lankshear & Knobel, 2011). Así, por ejemplo una fórmula química podría ser utilizada de forma muy diferente por médicos, abogados, ingenieros... o artistas. Y es en este sentido que se plantea que las situaciones de aprendizaje deberían involucrar no solamente lo conceptual sino su relación con diferentes usos, desde una perspectiva social y cultural. Y este enfoque requerirá, a fin de cuentas, de la colaboración de un otro que complemente y construya el saber.

En definitiva, resuena entre estas ideas vinculadas al concepto de colaboración, la noción de una educación problematizadora (Freire, 1999) donde el conocimiento se construye a través del diálogo y no a través de un “depósito bancario” en el que el estudiante es un mero receptáculo pasivo. Y es en línea con estas perspectivas que se materializa la noción de Educación en Línea (EeL) como una modalidad educativa con características diferentes a las que subyacen al modelo tradicional de EaD.

Retomando la caracterización del modelo pedagógico de la EeL, se debe observar que ésta propone espacios mediados por la tecnología digital, diseñados con el objetivo de promover la creación de ambientes propicios para la construcción colaborativa del conocimiento. En este sentido, este modelo caracterizado por la colaboración mediada requiere de modernos recursos tecnológicos para su implementación, pero también de un complejo diseño pedagógico en donde desaparece la noción de “distancia” para ser sustituida por la idea de “ubicuidad”, facilitando no solo el desarrollo de actividades grupales y el diálogo sino también la creación de vínculos interpersonales entre los participantes que permitan un clima propicio para la construcción colaborativa.

2.2. La autonomía

Ahora bien, se entiende que en este modelo en el que la colaboración es un requisito para aprender, presenta al alumno un panorama en el cual este proceso de aprendizaje no dependerá sólo de sí mismo. Se considera al respecto entonces que esto podría entrar en tensión con las posibles expectativas de un alumno que elige continuar su formación a través de una propuesta heredera de la Educación a Distancia (EaD), pero que se presenta en una concepción próxima al modelo que propone la EeL, impactando de esta forma sobre las DCMT en las que se concentra esta tesis.

Para describir esta tensión, es necesario recorrer los orígenes de la EaD. Fainholc (2006), define a la EaD, como una modalidad que supone la separación física entre el profesor y el alumno; y el control de este último sobre su propio proceso de aprendizaje. En esta línea, la autora sostiene que la EaD estimularía la independencia del estudiante (en tanto le permite elegir cómo, cuándo y dónde estudiar) aún cuando esto pueda ser muy difícil en algunos casos, por lo que los materiales deberían apuntalar esta heteronomía para facilitar un crecimiento madurativo. Moore (1991, citado en Fainholc, 2006) destacará, en sintonía con estas ideas, que la autonomía se vincula a la posibilidad de que el alumno pueda elegir sus propios objetivos, contenidos y formas de evaluación.

Las reflexiones de Halaban (2010) completan esta caracterización, observando que la EaD fue estigmatizada como un proceso de baja calificación por lo cual, es probable incluso que existan ciertos prejuicios que sobrevivan en el imaginario de los potenciales alumnos. En este sentido, parece posible que estos prejuicios se vinculen a la soledad con que el estudiante transita el proceso de aprendizaje: como puede inferirse, en los formatos más tradicionales de la modalidad, la autonomía podría asociarse simultáneamente tanto a cierta flexibilidad condescendiente como al proceso de un sujeto que aprende interactuando aisladamente con los materiales de enseñanza.

Tarasow (2010) agregará al análisis que, desde esta perspectiva, el concepto de “distancia” supone un elemento negativo en tanto es concebido con un “espacio vacío”. La solución es pues, buscar diferentes alternativas para “rellenar” esa brecha que separa físicamente al estudiante del profesor. A grandes rasgos, la búsqueda de recursos tecnológicos para garantizar una mejor interacción entre el alumno y el profesor permitiría reducir esta distancia y acortar la brecha con la educación presencial.

Ahora bien, ¿por qué el concepto de EeL propone un modelo diferenciado de la tradicional EaD? Esta diferenciación se realiza en la medida en que se asume que el trabajo colaborativo es un aspecto previsto desde su mismo diseño y se vincula estrechamente a la noción de aprendizaje en red que postulan Goodyear *et al* (2004). Más específicamente, Schwartzman (2009) lo describe en los siguientes términos:

“¿Pero a qué nos referimos con Educación en Línea? Hay quienes sostienen que esta es la manifestación más renovada de la Educación a Distancia (suponiendo entonces un nuevo salto generacional en la misma). Sin embargo, otros plantean que el entrecruzamiento de la educación con estos desarrollos tecnológicos supone el surgimiento (aún emergente) de una nueva modalidad educativa diferente tanto de aquella como de la educación presencial... Por lo tanto, al referirnos a la educación en línea, nos interesa el énfasis puesto en el encuentro en línea, en la red; esta posibilidad de juntarse con otros. Este enfoque supone una jerarquización del aprendizaje entre pares que solo es posible a través de la aparición (y el uso inteligente) de las redes electrónicas como soporte material de estas propuestas” (pp. 417-419)

De esta forma, las propuestas próximas a la EeL, centradas en la actividad y orientadas a la colaboración suponen, probablemente, frente a la tradición de la EaD, otro tipo de autonomía. En efecto, la autonomía propia del alumno que participa de una red de aprendizaje implica que este construye a lo largo del proceso un entorno personal a través del cual interactúa con el contenido y con otros participantes de la red. Este entorno se ha llamado PLE (*Personal Learning Environment*) y asume que el aprendizaje se produce en un espacio virtual configurado individualmente por el estudiante en donde se desarrolla un flujo constante de conocimiento ante determinadas situaciones y por lo tanto se halla vinculado conceptualmente al conectivismo (Reig Hernández, 2010). Este entorno, que se compone de áreas compartidas, públicas y privadas, parece desafiar las prácticas educativas tradicionales en las que la intervención pedagógica se halla controlada dentro del entorno protegido del aula.

Así pues, en el marco de una propuesta de EeL y retomando la idea de Perrenoud (1990) con relación al oficio que todo alumno debe aprender para transitar con éxito un

determinado dispositivo pedagógico, el "oficio de alumno en línea" (Schwartzman, 2009) supone, en estos casos, una experiencia de aprendizaje diferente que demanda una serie de competencias puntuales vinculadas, entre otras, a la organización individual de los tiempos, a la interacción en diferentes niveles de privacidad, al diálogo constructivo teórico-práctico y al aprendizaje entre pares con la perspectiva de favorecer una genuina construcción colaborativa del conocimiento.

En síntesis, la Tabla 1 expresa de manera esquemática el contraste entre estos dos modelos pedagógicos descriptos:

Tabla 1: **Contrastes entre el modelo de la EaD y la EeL**

Educación a Distancia (EaD)	Educación en Línea (EeL)
La distancia es el problema a resolver	La distancia desaparece al surgir la ubicuidad
El diseño pedagógico se centra en los materiales didácticos	El diseño pedagógico se centra en las actividades
El estudiante se encuentra aislado	El estudiante interactúa con otros
El estudiante sigue su propio ritmo	El estudiante es partícipe de un ritmo grupal

Quizá sea posible observar en este punto, algunas tensiones en relación con la práctica de la docencia en las que, tradicionalmente, las actividades de aprendizaje se producen dentro de entornos controlados y protegidos, y donde la autonomía del alumno puede ser percibida como una amenaza que distorsiona los propósitos pedagógicos o incluso, el rol mismo del docente. En efecto, la mediación tecnológica, amplifica los conflictos con la facilidad en que lo privado puede volverse público. Algunos análisis sobre relatos de experiencias que incluyen diseños de trabajo colaborativo sugieren que el reconocimiento de los espacios de interacción es muy relevante para el proceso de aprendizaje (Caldeiro & Rogovsky, 2010) e involucra a todos los actores de la red.

Así entonces, las propuestas pedagógicas en el marco de la EeL reflejarían algunas tensiones:

a) La intervención pedagógica: el desarrollo actual de las herramientas digitales ha instalado claramente la posibilidad de diseñar propuestas de aprendizaje colaborativo (Gros, 2011), donde se aspira a permitir o incluso alentar cierto grado de autonomía del estudiante (con relación a la actividad, a los materiales y al vínculo con sus pares). Pero aún en este marco de libertad, el diseño pedagógico, imprime una serie de reglas y pautas que suelen condicionar la acreditación formal y que se sostienen y regulan a través de la intervención del docente.

b) La autonomía del estudiante: la implícita libertad que los entornos virtuales otorgan a los estudiantes se materializa en la construcción de una PLE. Esto significa que la genuina libertad de acción del estudiante, potenciada por el entorno digital, le permitirá anclar su experiencia de aprendizaje en el contexto más amplio de la red (tanto con relación a los recursos como respecto a las personas con las que establece o no, vínculos colaborativos, más allá de la frontera prevista por el diseño pedagógico).

De esta forma, partiendo de lo que se sugiere en la Figura 4 –que sintetiza gráficamente el modo en que se relacionan las probables “zonas de conflicto”– se estima posible que estas redes de aprendizaje construidas sobre las tensiones intervención/autonomía en que se traman los trabajos colaborativos sean también un potencial factor de “ruido” que interfiere en los objetivos deliberados de un determinado diseño pedagógico. Aunque también podría resultar que este “ruido” constituya un valor agregado de corte positivo para el aprendizaje.

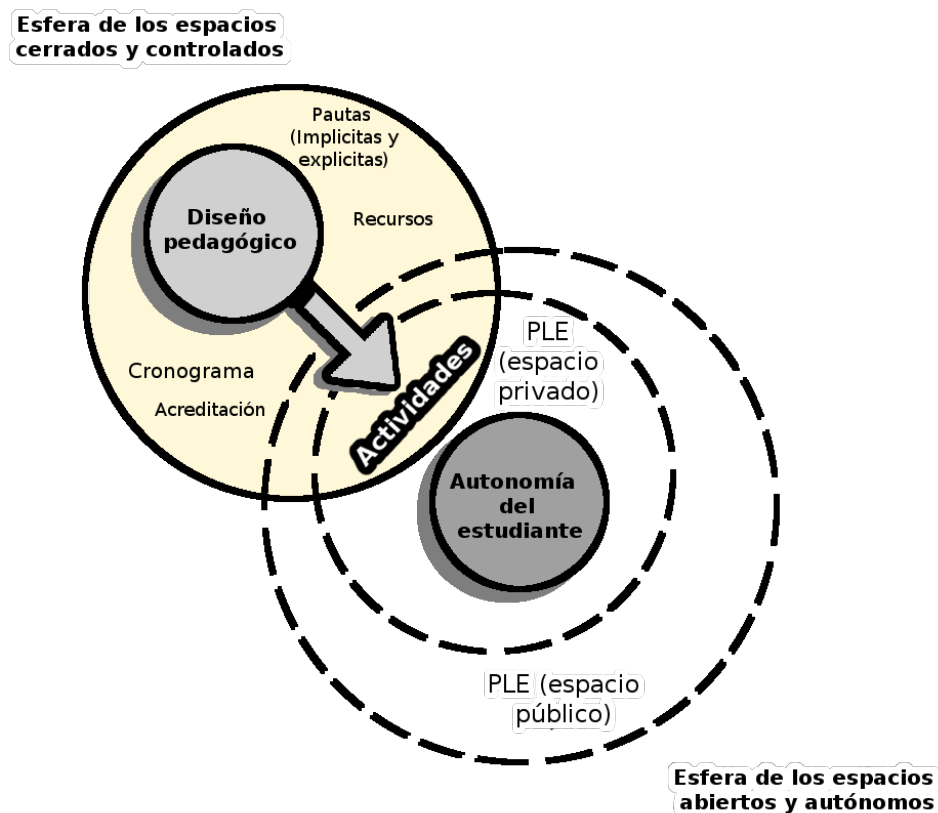


Figura 4. Posibles “zonas de conflicto” en la situación de aprendizaje

En esta línea, algunos estudios verán en esta apertura hacia otros entornos un elemento decididamente positivo (Panckhurst & Marsh, 2011), sin embargo, las experiencias

parecen ser todavía escasas como para asumir conclusiones definitivas y al respecto, resulta interesante indagar cómo es que los actores perciben las tensiones desatadas en estos contextos.

3. Las características grupales

Tirado Morueta *et al* (2009) señalan que el sentido de grupo constituye un prerrequisito para su rendimiento por lo que la interacción supone, a fin de cuentas, el núcleo del aprendizaje en red. Y si bien los grupos pocas veces tendrán características similares y es de esperar que las propuestas pedagógicas difieran en sus resultados dependiendo del modo en que se articulen los vínculos entre los participantes, es posible que la intervención docente pueda favorecer la configuración de un clima favorable para el aprendizaje colaborativo.

3.1. La comunicación mediada

Se ha señalado también, a propósito del desarrollo de estudios de casos en el marco de propuestas colaborativas implementadas en entornos digitales, que es un aspecto adicional de la comunicación asincrónica mediada por tecnologías, que estas pueden hacer que los estudiantes se sientan más cómodos para compartir sus ideas (Gairin & Mendelson, 2007). La mediación tecnológica, en este sentido, puede ser un “ecualizador” en la medida que juzga a las personas solo por lo que escriben y no por sus apariencias físicas. Esta nivelación igualitaria puede llegar a permitir una comunicación más fluida, e incluso más profunda en la medida en que facilita la participación de diversas personalidades, incluyendo aquellas especialmente tímidas para expresarse frente a otros en entornos físicos. En este sentido, el grupo podría configurarse bajo la protección de un relativo anonimato, constitución que podría facilitar adicionalmente, la formación de vínculos que a su vez podrían luego impactar positivamente en la construcción de la red de aprendizaje.

3.2. La intervención docente y la dinámica grupal

En la bibliografía académica sobre la intervención pedagógica en entornos mediados pueden encontrarse descripciones muy detalladas de las diferentes funciones del docente en relación con los grupos con los que interactúan (Salmon, 2011; Cabero, 2004; Llorente Cejudo, 2005; Kaplun, 2005). Entre ellas, se identifican aspectos académicos, sociales, administrativos, organizativos y de apoyo o acompañamiento. Sin embargo, pese a la documentada complejidad del rol, las propuestas de la EaD suelen utilizar el término tutor en vez de docente o profesor (Kaplun, 2005), haciendo quizá un recorte forzado de la actividad que, efectivamente, desempeñan en estos entornos.

El uso del término “tutor” da especial relevancia a la función de “acompañamiento” como la de aquel que sostiene y por lo tanto es posible que este uso derive de la imagen de un alumno que está solo, y que para subsanar esta soledad, requiera de la compañía de un “tutor” (en el sentido de “guía cercana”) a lo largo del proceso. No obstante, esta perspectiva parece ser más acorde al modelo de la EaD, en su sentido más tradicional que a las propuestas de la EeL, en las que el estudiante no está solo sino que forma parte de un grupo junto con el cual transita el proceso de aprendizaje. El rol del docente, en este sentido, excede ampliamente la función de acompañante. Sin embargo, más allá de esta observación teórica, dado que en diferentes instancias del trabajo de campo se ha registrado que los actores utilizan los términos “docente” y “tutor” de forma indistinta, en lo que respecta a la presentación de esta investigación, ambos términos se considerarán equivalentes.

Así entonces, desde esta perspectiva, que concede especial importancia a la interacción, la intervención del docente debe ser considerada parte importante de las DCMT y por lo tanto, relevante al desarrollo de los vínculos grupales que favorecerán o no la construcción de redes de aprendizaje. La compleja función del docente y las decisiones tomadas desde la gestión pedagógica serían muy importantes en el impacto de los procesos de trabajo colaborativo, tanto desde el acompañamiento como de las decisiones de tipo organizativas. Tirado Morueta *et al* (2009) detectaron en un estudio de la Universidad de Huelva, indicios que señalan la importancia de los sentidos de pertenencia, cooperación y equilibrio entre los diferentes tipos de interacciones para la creación de grupos de aprendizaje; por lo tanto, las decisiones pedagógicas en este sentido podrían ser muy significativas. Así pues, la distribución de grupos de trabajo (muchas veces a cargo del docente-tutor) puede resultar decisiva en los procesos de aprendizaje. En esta misma línea, se ha observado también que las comunidades no se generan de manera espontánea, sino que los docentes necesitan trabajar para que estas puedan desarrollarse en entornos virtuales (Henry & Meadows, 2008).

4. El entorno tecnológico

El entorno tecnológico conforma un factor que, lejos de mediar en calidad de instrumento neutral, incide en el modo en que fluyen las DCMT. Se asume así que la tecnología es un artificio que modifica las relaciones humanas y no una mera herramienta que solo permite hacer lo mismo de siempre pero con una eficiencia mayor (Burbules & Callister, 2001). Tal es así que el trabajo en entornos digitales suele facilitar la construcción de redes sociales porque la mediación tecnológica resuelve problemas espacio-temporales y

otros vinculados a la presencialidad. Hiltz y Turoff (1993, citados en Correia & Davis, 2007) han observado por ejemplo, que los entornos mediados promueven una participación más igualitaria entre miembros de un equipo, porque la influencia del *status* se relativiza. Consecuentemente, la toma de decisiones mediadas por tecnologías es más dependiente de la información y de los hechos que de las presiones sociales. Sin embargo, no todos los entornos tecnológicos son iguales: la elección de una o varias plataformas tecnológicas para ser utilizadas en un proyecto educativo podría favorecer ciertas experiencias en detrimento de otras. En efecto, un entorno digital tiene la función de proporcionar un marco semiótico de significación e interacciones discursivas (Pérez, 2009) y, por lo tanto, las prácticas sociales como el conocimiento que se construye durante el aprendizaje, se ven influidos por el despliegue de las diferentes herramientas tecnológicas que los participantes encuentran a su disposición.

Es así entonces que, este marco semiótico sobre el que se estructuran las plataformas para desarrollar un proyecto de EeL, podría entenderse también como una configuración artificial donde se “simula” un espacio físico. Pero no se trataría de una simulación en sentido literal, sino figurada, metafórica. Turkle (citado en Galvez & Tirado Serrano, 2006) identifica algunos efectos de la simulación¹⁰ los cuales podrían reconocerse en los entornos digitales inmersivos que se utilizan para la EeL. Entre ellos, quizá el más relevante sea la naturalización de las metáforas, donde diferentes espacios digitales se “transforman” en campus, cafés, oficinas, aulas, galerías y bibliotecas. Es frecuente observar que estas simulaciones ancladas en el lenguaje figurado son aceptadas y hasta celebradas por los participantes que las incorporan hasta naturalizarlas (Caldeiro & Rogovsky, 2010). En ocasiones esto podría promover incluso una sobrevaloración de la experiencia, en la medida en que pueden llegar a sustituir el entorno físico: en estas circunstancias hasta el referente se desdibuja y podría transformarse en lo que Baudrillard (1998) llamará hiperrealidad.

Ahora bien, ¿cómo se construyen estos espacios digitales? Existen en plaza diferentes tipos de plataformas, en ocasiones especialmente desarrolladas para la puesta en marcha de proyectos de EeL. Dichas plataformas, ofrecen una serie de variables cuyo ajuste permite configurar diversos aspectos funcionales de acuerdo a las necesidades de los usuarios. Entre las herramientas más utilizadas están los Sistemas de Administración de Aprendizaje o LMS (*Learning Management System*, por sus siglas en inglés). Un LMS es un software basado en un servidor web que ofrece módulos para los procesos administrativos y de seguimiento que se requieren para un sistema de enseñanza. Estos sistemas cuentan con

¹⁰ Turkle se refiere al denominado “efecto Disneylandia” en el que las vivencias desnaturalizadas se transforman en reales en la percepción de quien las experimenta (Galvez & Tirado Serrano, 2006).

módulos administrativos que permiten, entre otras cosas, configurar cursos, matricular alumnos, registrar profesores, y asignar calificaciones (García Peñalvo, 2005). Las plataformas ofrecen paquetes de herramientas vinculadas a diferentes dimensiones comunicacionales, como correo electrónico, *chat*, foros, *wikis*¹¹ y bases de datos, sobre las cuales pueden desplegarse diferentes tipos de actividades. Moodle es uno de los sistemas de LMS de distribución libre más difundidos en la actualidad, y el que utilizan los casos estudiados en esta investigación.

Pero más allá del sistema de LMS en el cual se centralice el desarrollo de una propuesta de EeL, con frecuencia, los recursos tecnológicos requeridos para implementar un proyecto integralmente, no resultan suficientes y, por lo tanto, se recurre a otras herramientas tecnológicas en línea. Estas herramientas pueden resolverse muchas veces con aplicaciones de la *web 2.0*¹² basadas en el concepto de computación en la nube¹³ o, con un nivel de mayor complejidad, recurriendo a otros tipos de plataformas para gestión de contenidos cuyo uso se articula al LMS principal, como los CMF (*Content Management Framework*, por sus siglas en inglés) especialmente adaptados para ciertos propósitos pedagógicos, tal como se verá más adelante en uno de los casos analizados.

De todos modos, la implementación de estos entornos tecnológicos supone una evidente complejidad que considere los objetivos pedagógicos de las propuestas. Gros (2011), argumenta en esta misma línea, que las tecnologías que se ponen a disposición de los estudiantes deben facilitar la colaboración. Pero simultáneamente es también importante asegurar que estos recursos permitan mecanismos de control por parte del docente para intervenir, si es necesario, para ayudar al grupo a lograr su funcionamiento cuando esto no sucede de forma espontánea. En este punto, es importante considerar que los recursos de software implementados deben ser seleccionados teniendo también en cuenta el hardware y la conectividad con la que cuentan la mayoría de los estudiantes; decisiones desacertadas en este terreno podrían generar experiencias frustrantes que impactarían negativamente en el desarrollo las DCMT.

11 Un *wiki* es un sitio web cuyas páginas vinculadas en hipertexto pueden ser editadas por diferentes usuarios a través de un navegador web.

12 El término "*Web 2.0*" refiere a una "segunda versión" de la Red de redes en general y, en particular, a aquellos sitios *web* que, a través de un diseño centrado en el usuario, facilitan el compartir información y el trabajo colaborativo.

13 La "computación en la nube", concepto conocido también bajo la denominación "servicios en la nube" (del inglés *cloud computing*) es un paradigma que permite ofrecer servicios de computación a través de Internet. Es decir, la información no se almacena en el dispositivo que utiliza el usuario sino en algún servidor externo al que se accede de manera remota.

En síntesis, este capítulo ha procurado desarrollar las dimensiones sobre las que se ha construido el marco teórico, presentado también algunas tensiones o “zonas de conflicto” consideradas en el punto de partida que podrían vincularse al problema de investigación. De esta forma, se ha sugerido que las relaciones existentes entre la situación de aprendizaje, las características grupales y la configuración tecnológica, conforman la estructura conceptual sobre la cual se sustenta el estudio de las DCMT que se desarrollará en los próximos capítulos.



Capítulo 3

Metodología

Este capítulo aborda el diseño metodológico sobre el que se desarrolló el trabajo de investigación. En primer lugar, se fundamenta su inclusión en el marco del paradigma interpretativo y la perspectiva cualitativa. A continuación, se desarrollan las estrategias de acceso a los datos y los instrumentos de recolección utilizados de acuerdo a las diferentes unidades de análisis. En la tercera sección, se presentan las dimensiones de análisis y los criterios sobre los cuales se construyeron las categorías emergentes. Luego, se describen los casos estudiados y las diferentes plataformas relevadas. Y por último, se explica el modo en que fueron construidos los primeros hallazgos en torno a los propósitos de las intervenciones en los foros, los cuales fueron el punto de partida para el análisis que se profundizará en la segunda parte de este trabajo.

1. El paradigma interpretativo y la perspectiva cualitativa

Este trabajo de investigación supuso analizar el modo en que los alumnos colaboran en contextos mediados por tecnologías. Este objetivo obedece a una realidad múltiple que debió ser construida desde una mirada holística, por lo tanto, su abordaje se enmarcó dentro del paradigma interpretativo. Si bien se incluyen algunas técnicas cuantitativas para complementar el análisis, se utilizaron predominantemente métodos propios de la perspectiva cualitativa, dado que éstos están orientados a la comprensión de situaciones en contextos reales, y por lo tanto, resultan propicios para analizar las características de las DCMT, cuyo flujo puede ser observado en parte, a través de la documentación de los procesos, hecho facilitado por las plataformas de interacción ofrecidas por las propuestas educativas en el marco del modelo de la EeL. En efecto, como afirman Lerro y Marchisio (2012) los métodos cualitativos suponen una perspectiva metodológica que permite el examen directo del mundo empírico social, de modo tal que el especialista puede enfrentar, con herramientas más eficientes, un mundo susceptible de observación y análisis, detectando problemas, reuniendo los datos necesarios a través de un examen detenido y disciplinado, identificando relaciones entre las diferentes categorías de datos, formulando proposiciones respecto a estas relaciones e incorporarlas a un sistema teórico a través de un nuevo examen de la realidad empírica. Se agregará, además, que la perspectiva cualitativa se ha ajustado a este proyecto de investigación en la medida en que no ha sido necesario concebir un modelo matemático o estadístico previo, ni tampoco establecer

previamente relaciones entre variables, sino que su exigencia reside en que pueda respetarse la naturaleza del mundo empírico y organizar un plan metodológico capaz de reflejarlo (Blumer, 1982, citado en Lerro & Marchisio, 2012)

Este trabajo se inscribe, además, en la metodología del observador participante. Al respecto es interesante reflexionar que si bien el observador externo puede ganar en objetividad, el observador participante tiene la ventaja de conocer los detalles de la cultura institucional, sus objetivos, el perfil de los actores, etcétera. En este sentido, se asume el criterio de Woods (1998) quien considera, en materia de investigación educativa, que los criterios de validez y calidad se encuentran en tensión dependiendo de los aspectos que los definen, sobre todo cuando se estudian situaciones sociales con el propósito de comprensión y no de verificación.

Dado que el propósito de este proyecto ha sido analizar las características de las DCMT, se han reunido varios componentes correspondientes a un estudio descriptivo. En este contexto, se ha buscado enmarcar la descripción dentro del modelo pedagógico propuesto por la EeL que se inscribe en la tradición constructivista y sociohistórica, utilizando el potencial de las telecomunicaciones digitales para colocar la actividad en el centro de la propuesta educativa. Al mismo tiempo, se ha procurado contrastar las observaciones con estudios previos que se han tomado como punto de partida.

Finalmente, es importante señalar que, de acuerdo a Sabino (1994), las investigaciones descriptivas que abordan problemas de índole educativa y social no se diferencian estrictamente de las tesis explicativas. Por lo tanto, esta diferenciación no se encuentra claramente delimitada en este trabajo, ya que se ha procurado realizar una descripción amplia, capaz de articular adecuadamente los criterios establecidos por el marco teórico. En ese sentido, la intención, a lo largo del trabajo, fue reunir elementos que permitieran alcanzar una mejor comprensión del tema.

2. Estrategias de acceso a los datos e instrumentos de recolección

Gros y Silva (2006) observan que las investigaciones que centran su estudio en las propuestas pedagógicas en línea suelen focalizarse en: a) los sistemas de apoyo –trabajos sobre la elaboración de recursos informáticos que faciliten la colaboración sincrónica y asincrónica–; b) la naturaleza de las interacciones y c) las condiciones para la construcción colaborativa del conocimiento. En lo que respecta al presente trabajo, si bien en no pocas ocasiones se ha abordado el análisis desde una mirada holística orientada a cuestiones relacionadas con estos tres aspectos, el núcleo central de esta tesis se ha focalizado en los fenómenos sociales que pueden observarse a través de las interacciones, en tanto éstos constituyen la evidencia del despliegue grupal de las DCMT.

El estudio de las DCMT fue realizado a través de un análisis de los intercambios cuyo registro escrito histórico quedó documentado en las diferentes plataformas digitales utilizadas en cada caso. Se ha incluido en este análisis todos los espacios digitales configurados para la comunidad de aprendizaje (foros de diferentes niveles de privacidad y espacios previstos para la producción). Se analizaron en total cuatro espacios de intercambio a saber: dos LMS (Moodle), en donde se incluyeron foros con diferentes niveles de privacidad, un CMS (Drupal) en el que se estudiaron formularios para la presentación grupal de producciones y, finalmente, una aplicación en línea para el análisis colaborativo cualitativo (Saturate). Asimismo, fueron también consideradas dentro de este análisis, las publicaciones en las que se explicaron las diferentes consignas de actividad. Estas consignas pueden encontrarse en el Anexo 4.

En términos más específicos, para el relevamiento del contenido de las plataformas, se han utilizado una serie de planillas que permitieron registrar las incidencias y establecer, posteriormente, comparaciones. La primera de esta serie de planillas tuvo el propósito de realizar una sistematización inicial del contenido semántico y por lo tanto, se incluyeron campos que permitieron relevar las características de las intervenciones de estudiantes y docentes vinculadas específicamente a las particularidades de cada espacio de interacción. Este primer relevamiento, permitió realizar una segunda serie de registros que facilitaron, en los casos en que esto se consideró significativo, la tabulación de los propósitos comunicacionales de las intervenciones registradas en algunos de los espacios estudiados. Las planillas se encuentran disponibles en el Anexo 1.

De esta forma, la primera aproximación al análisis fue realizada a través de tablas de frecuencias las cuales permitieron establecer la cantidad de intervenciones en los diferentes espacios y momentos del proceso de trabajo así como el flujo del diálogo, en términos numéricos. Sin embargo, tal como Gros y Silva (2006) señalan, en materia de análisis de interacciones en plataformas de *e-learning*¹⁴, los datos cuantitativos vinculados al número y distribución de las intervenciones son útiles para obtener una primera aproximación, pero resultan insuficientes para profundizar respecto de las características más específicas de los procesos que tienen lugar en el grupo. Por lo tanto, de acuerdo con el marco metodológico correspondiente esta investigación, ha sido central para este estudio el análisis cualitativo que consideró tanto la relevancia semántica del contenido como las dimensiones específicamente formales de las intervenciones.

Pero además de abordar simplemente el análisis de los diálogos que se producen entre estudiantes y docentes, tal como afirma Mercer (2001, citado en Gros & Silva, 2006),

¹⁴ El término *e-learning* (aprendizaje electrónico) se utiliza con frecuencia para referir propuestas pedagógicas mediadas por tecnología digital.

también es posible incluir de forma integrada el colectivo de la actividad compuesto por las acciones individuales, la dimensión social y el contexto general. Efectivamente, como argumenta Mercer, cada vez que dialogamos con otro, más allá de una simple transmisión de información, estamos participando de un proceso colaborativo en el que son negociados los significados y los conocimientos comunes. Es por esta razón que, además de desarrollar un análisis de las interacciones que las DCMT dejan inscriptas en las plataformas involucradas en el diseño pedagógico, fueron realizadas diez entrevistas en profundidad a algunos de los actores involucrados en los casos seleccionados a fin de completar la mirada que puede ser relevada a partir del análisis de las intervenciones registradas en las plataformas de interacción.

Respecto a las entrevistas, es importante señalar que, dado que estas fueron realizadas prácticamente dos años después de finalizadas las experiencias de los casos en cuestión, las referencias específicas a cada uno de estos casos suelen ser bastante generales y se proyectan sobre la totalidad de vivencias relacionadas con el trabajo colaborativo mediado. Uno de los estudiantes entrevistados, lo expresa claramente antes de comenzar a desarrollar sus opiniones:

“En primer lugar quiero señalar que he realizado muchos cursos donde el trabajo debía ser colaborativo, de allí es que puedo emitir las siguientes opiniones” (Entrevista con estudiante del PENT, junio de 2013).

En este sentido, entonces, las entrevistas a los estudiantes no ofrecieron material significativo para realizar una comparación sólida entre los casos estudiados. Sin embargo, dado que las observaciones relevadas fueron muy pertinentes y respondían a algunas de las preguntas iniciales, se evaluó necesario completar el anterior análisis incluyéndolas.

Las diez entrevistas fueron analizadas inductivamente a fin de reconocer categorías de análisis comunes que permitieron profundizar la investigación. Para ello se utilizó el software de análisis cualitativo Saturate.

2.1. Unidad de análisis: docentes tutores

A fin de abordar la perspectiva de los docentes, se realizaron cuatro solicitudes a tutores vinculados a las experiencias analizadas, de las cuales, tres pudieron ser concretadas. Dos de estas entrevistas se realizaron personalmente y la tercera, vía *chat* de voz. El texto desgrabado fue validado posteriormente por todos los entrevistados.

Para desarrollar estas entrevistas se diseñó un cuestionario abierto de quince preguntas, el cual tuvo el propósito de profundizar a partir de cuatro ejes: a) el trabajo

colaborativo y la autonomía del alumno; b) la comunicación; c) el clima grupal y la intervención docente y d) la incidencia de los aspectos tecnológicos a lo largo del proceso. El cuestionario utilizado puede encontrarse en el Anexo 2.

2.2. Unidad de análisis: estudiantes

La unidad de análisis conformada por los estudiantes, fue abordada tanto a partir del análisis de las plataformas en donde se registraron las DCMT como a través de las ya referidas entrevistas en profundidad. Previsiblemente, el objetivo de las entrevistas, era inicialmente, contrastar la interpretación sobre las DCMT documentadas en las diferentes plataformas, con la lectura particular que los participantes realizaban de la experiencia colaborativa. Como instrumento de recolección de datos se utilizó un cuestionario abierto de 15 preguntas (Anexo 2) que indagaba sobre tales cuestiones.

Se solicitaron treinta entrevistas vía correo electrónico a estudiantes que hubieran participado de alguno de los dos casos, de las cuales solo se obtuvieron siete respuestas. Independientemente de las causas de la baja tasa de respuesta, es posible que el análisis desarrollado a continuación, se encuentre sesgado por alguna cuestión que no puede precisarse, como ser experiencias grupales especialmente significativas (ya sea por positivas, o negativas) o el interés por obtener un espacio en el cual expresar una opinión personal sobre la experiencia.

Adicionalmente, debe explicarse que, si bien la invitación era a realizar las entrevistas sincrónicas a través de video conferencia o comunicación de voz (el encuentro presencial casi siempre resultaba inviable a causa de las distancias geográficas), los entrevistados prefirieron siempre que se les enviaran las preguntas por escrito... y por escrito y asincrónicamente llegaron las respuestas. Si bien esto facilitó el proceso de análisis, se estima que se ha perdido en espontaneidad coloquial. Es posible especular, además, que la preferencia de los entrevistados no es irrelevante, ya que describe el perfil de los estudiantes que han optado recientemente por espacios de formación mediados telemáticamente.

Finalmente, con relación a las entrevistas realizadas a los estudiantes, es importante tener en cuenta que, al tratarse de alumnos vinculados al campo de la educación, se observa en muchas de sus expresiones una gran predisposición no solo a reflexionar sobre su propio aprendizaje sino además, a proyectar sus experiencias personales sobre lo que entienden deberían ser “buenas prácticas” en la EeL.

3. Operacionalización de las dimensiones de análisis

Como se ha señalado, las DCMT conforman el objeto de estudio del presente trabajo. Siguiendo la tradición del análisis cualitativo en el que inscribe esta investigación, se han previsto dimensiones de análisis en torno al objeto de estudio, las cuales se vinculan, de acuerdo a la bibliografía referida, a la situación de aprendizaje, las características grupales y la tecnología (Gros, 2011). Si bien, desde la perspectiva holística que caracteriza este estudio, se entiende que estas dimensiones se encuentran vinculadas entre sí, a los efectos de completar este análisis es posible observar que las características de las interacciones documentadas y la intervención docente refieren más específicamente a la situación de aprendizaje. Las concepciones de “trabajo colaborativo”, “autonomía” y “ruido”, así como los climas grupales se vinculan, más puntualmente, a las características del grupo. Y por último, el diseño del entorno digital, se relaciona, con mayor proximidad, con la cuestión tecnológica.

La Tabla 2 enumera las dimensiones que, de acuerdo al desarrollo previsto por el marco teórico, conformaron el punto de partida para el diseño de los instrumentos de recolección de datos a fin de abordar el trabajo de campo.

Tabla 2: Dimensiones del objeto de estudio

Dimensiones del objeto de estudio	Descripción
Características de las intervenciones documentadas en las plataformas de LMS	Frecuencia, extensión, estilo comunicacional, propósitos, contenido semántico, fluidez, interacción e impacto/efectos.
Concepciones del “trabajo colaborativo”	Representaciones de la colaboración en una propuesta de la EeL, valoración de experiencias.
Concepciones del “ruido” en un entorno digital.	Percepciones del “ruido” en un entorno digital.
Concepciones de la “autonomía”	Representaciones de la autonomía en una propuesta de la EeL, representación del “alumno autónomo”.
Climas grupales	Pertenencia grupal, vínculos, liderazgos, motivación, conflictos, rendimiento académico, valoración de experiencias.
Intervención docente	Funciones, vínculos, conflictos, decisiones pedagógicas, valoración de experiencias.
Diseño del entorno digital	Niveles de privacidad, accesibilidad de los recursos, usos de herramientas digitales.

Estas dimensiones fueron consideradas inicialmente, a partir de la posibilidad de que estas pudieran ser efectivamente identificadas y analizadas en el marco de los escenarios delimitados por los casos bajo estudio cuyas características se describirán a continuación.

4. Los casos estudiados

En el marco de esta perspectiva metodológica, este trabajo se realizó sobre un estudio de dos casos de perfil complementario (uno de ellos de producción y otro de investigación colaborativa mediada) los cuales comparten el común denominador de ser parte de dos instancias de EeL en el nivel de posgrado (Tabla 3). Así entonces, el diseño metodológico propuesto, se contextualiza en dos instituciones educativas del nivel superior, una de ellas de carácter público y la otra de carácter privado-transnacional.

Tabla 3: **Comparación de los casos estudiados**

Caso	1 (PENT)	2 (CEA)
Nivel de formación	Posgrado (diploma superior)	Posgrado (maestría)
Modalidad	EeL	EeL
Plataforma del Campus	Moodle	Moodle
Espacio de interacción complementario	Drupal	Saturate
Cantidad de alumnos al inicio de las actividades	30	57
Cantidad total de docentes	1	3
Cantidad total de facilitadores	Ninguno	1
Características de la propuesta pedagógica estudiada	Solución de problemas (Diseño de propuesta de <i>b-learning</i> ¹⁵)	Análisis (Análisis cualitativo colaborativo)
Duración de la propuesta	Tres etapas alternadas con otros módulos temáticos a lo largo de un semestre	Cuatro semanas
Ciclo lectivo	2011	2011

15 Se denomina “b-learning” (del inglés “*blended leaning*”) a propuestas pedagógicas que combinan diferentes tipos de recursos. En el caso bajo estudio, se refiere específicamente a proyectos educativos semipresenciales que incluyen el uso de herramientas TIC.

Los casos seleccionados para este trabajo fueron elegidos porque ambos comparten ciertos rasgos comunes:

- Han sido dos propuestas que formaron parte de cursos que se transitaron absolutamente en línea.
- Las actividades seleccionadas representaron una parte clave del curso en desarrollo de una formación de posgrado especializada en TIC y educación que incluían, de manera transversal, espacios que promovían la reflexión metacognitiva sobre los procesos de aprendizaje.
- Una parte importante del alumnado (en ambos casos hispanoparlante y de origen latinoamericano) poseía formación docente de grado y/o ejercía la docencia en algún nivel educativo.

Ambas propuestas utilizaron campus virtuales formales en la plataforma Moodle, pero complementaron el espacio de trabajo en línea a través de otras plataformas digitales en donde se desarrollaba parte de las DCMT.

Sin embargo, pese a estos elementos comunes, es interesante destacar que las propuestas seleccionadas respondían a actividades colaborativas de diferente naturaleza. A fin de identificar este contraste, se recurre a Gros (2011) quien realiza la siguiente categorización de las actividades colaborativas: a) debates virtuales; b) actividades de indagación; c) aprendizaje orientado a la solución de problemas y d) simulación. Mientras que las categorías b) y c) se corresponden respectivamente con cada uno de los casos seleccionados, la categoría a) conforma un aspecto secundario de las actividades que se desarrollan a fin de resolver el núcleo de las tareas consignadas por cada propuesta. El análisis de la cuarta categoría, queda, por el momento, excluido de esta investigación.

Adicionalmente, otra de las diferencias claves entre ambos casos era que, mientras que uno de ellos transcurría durante un período breve y continuo, de aproximadamente seis semanas, el segundo caso implicaba un proceso más largo y discontinuo conformado por tres etapas de aproximadamente cuatro semanas cada uno (ver Anexo 5).

Finalmente puede observarse también en la Tabla 3, donde se sistematizan similitudes y diferencias entre ambos casos, que la cantidad promedio de alumnos asignados a cada profesor es de treinta en el primer caso y diecinueve en el segundo. En el segundo caso, se cuenta además con un facilitador, cuyo papel principal es asistir a los estudiantes para resolver dificultades de orden técnico.

4.1. Producción colaborativa mediada Caso1 (PENT)

El primer caso analizado es el módulo “Taller de Proyectos”. Se trata de un módulo transversal que forma parte del programa del Diploma Superior en Educación y Nuevas Tecnologías del PENT. Este tramo de formación tiene la opción de continuarse con la Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías, también de un año de duración. Este taller, cuya relevancia lo sitúa en el núcleo del diseño del curso, propone una actividad colaborativa mediada cuyo propósito final es el diseño escrito de un proyecto pedagógico que incorpore el uso significativo de TIC en una instancia presencial o semipresencial (*blended learning*).

4.1.1. Características generales

De acuerdo al “Documento general del proyecto” que se pone a disposición de los estudiantes como marco general de la propuesta, esta actividad tiene por objetivo, promover la adquisición de capacidades para el diseño y desarrollo de proyectos de formación con tecnologías, en propuestas educativas presenciales, lo cual requiere desarrollar capacidades tales como: a) la activación de una serie de saberes previos por parte de los participantes; b) la apropiación de los contenidos presentados por los módulos de formación; c) la búsqueda personal y colaborativa de nuevos conocimientos, herramientas y recursos y d) la posibilidad de “usar” o “aplicar” estos conocimientos en una situación práctica (PENT Flacso, 2011).

La producción final debe ser elaborada, entonces, a través de un proceso desarrollado en pequeños equipos de entre cuatro y cinco estudiantes. Estos equipos fueron acordados por los mismos alumnos, al inicio del taller según los criterios propios de cada grupo (afinidad personal, interés por una problemática común, conocimiento previo, etcétera). Esto significa –es necesario enfatizarlo– que no hay intervención docente en la configuración de los equipos de trabajo.

Respecto a las áreas de intercambio, es importante explicar que los espacios configurados para el trabajo en el interior de la comisión se complementan con otras áreas. Algunas de ellas predominantemente sociales como el foro “Café”, donde se encuentran no solo los alumnos del Diploma sino también los de la Especialización, a los que se integran además, otros espacios abiertos a la comunidad de alumnos y ex-alumnos del posgrado, como los previstos por “el portal” del posgrado y otros canales, más abiertos aún, creados sobre plataformas populares para redes sociales. Sin bien existen ciertos indicios de que estos espacios abiertos van adquiriendo mayor relevancia con el tiempo, en lo que respecta al presente caso desarrollado en 2011, solo se analizarán los intercambios que se

produjeron en los espacios configurados exclusivamente para la comisión estudiada, ya que fue en estos sitios donde específicamente se desplegaron las DCMT.

En relación con el cronograma, tal como puede observarse en el Anexo 5, el “Taller de Proyectos” consta de cuatro etapas. Cada uno de estos momentos, tiene un objetivo vinculado específicamente a una producción escrita. Tras la entrega de cada uno de estos productos, el docente tutor, hace llegar a los estudiantes, una retroalimentación formal, con el propósito de facilitar los ajustes necesarios en las siguientes etapas.

La primera etapa, de cuatro semanas de duración, se divide en tres sesiones a lo largo de las cuales, se presenta el taller, se organizan los equipos de trabajo y, tras ajustes iniciales facilitados por la intervención del tutor, se elabora una primera versión del proyecto. Luego, el cronograma presenta el desarrollo de otra unidad teórica, independiente del taller. Un mes después se retoma el trabajo grupal en su segunda fase. En esta etapa, de tres semanas de duración, los pequeños grupos deben realizar una revisión de la producción de acuerdo a la retroalimentación recibida, y completar el desarrollo con la fundamentación conceptual del proyecto. Tras el receso de verano, los estudiantes abordan la tercera etapa, que supone una instancia de trabajo individual, cuyas consignas son entregadas antes de comenzar el receso, y con un amplio margen de seis semanas, por lo que los tiempos de resolución quedan al flexible criterio de los estudiantes. Si bien las dinámicas de esta etapa individual quedan excluidas de esta investigación, es importante destacar que la inclusión de una etapa individual en el diseño de un trabajo colaborativo parece tener el propósito de promover el compromiso equitativo de todos los integrantes del pequeño equipo de trabajo. Finalmente la última etapa, requiere una instancia de ajuste final, de acuerdo a las retroalimentaciones recibidas. El proyecto una vez aprobado debe ser defendido en un coloquio presencial. Si bien este encuentro presencial, supone una instancia muy relevante dentro de la totalidad del diseño pedagógico, ya que se produce en ese momento un encuentro que cierra el proceso de trabajo iniciado con las DCMT, dada su particular naturaleza, no será abordado en el presente análisis.

Es importante señalar que la cohorte de la que formó parte esta propuesta se compuso de siete comisiones, sin embargo, a los efectos de la investigación, se ha recortado el análisis a las DCMT registradas por una sola comisión integrada por treinta alumnos al inicio del “Taller de Proyectos”. Como se verá en el análisis posterior, el grupo registró casos de deserción, los cuales –en algunas ocasiones– tuvieron impacto en las DCMT. Es importante destacar que la plataforma de LMS fue configurada en aulas separadas para cada comisión.

Aunque los siete tutores tuvieron permisos (para ver, mas no para intervenir) en todas las aulas de la cohorte.

FLACSO ARGENTINA > FLACSO Virtual

FLACSO Virtual > Educant. C.8 [Salir]

PENT Diploma Superior en Educación y Nuevas Tecnologías

INTRO TYD BATA EATIC LIPROF TP AMAD GESTIC COLOQUIO

Taller de Proyectos

- Documento General del Taller de Proyectos
- Situación Académica Personal

Grupos separados: COMISION 2

Tema	Comenzado por	Grupo	Respuestas	No leído	Último mensaje
Última etapa del Taller de Proyectos	[Avatar]	COMISION 2	17	0	mié, 21 de mar de 2012, 23:05
Antes de cerrar el año...	[Avatar]	COMISION 2	18	0	mar, 24 de ene de 2012, 20:17
2da. etapa del Taller de Proyecto	[Avatar]	COMISION 2	6	0	dom, 20 de nov de 2011, 09:08
Algunos criterios para seguir avanzando...	[Avatar]	COMISION 2	3	0	vie, 14 de oct de 2011, 11:07
1ra. Etapa: Diseño del ADN	[Avatar]	COMISION 2	8	0	lun, 3 de oct de 2011, 22:50
Bienvenidos al Taller de Proyectos...	[Avatar]	COMISION 2	5	0	dom, 18 de sep de 2011, 22:04

Imperdibles

- Mensaje de bienvenida del coordinador
- Presentación del Diploma
- Manual del usuario

Usuarios en línea (últimos 5 minutos)

1 semana 16 al 22 de septiembre: Taller 1: Presentación.

- Presentación de la sesión
- Actividad
- Hay equipo
- Oficinas privadas Comisión 1
- Oficinas privadas Comisión 2
- Oficinas privadas Comisión 3
- Oficinas privadas Comisión 4
- Oficinas privadas Comisión 5
- Oficinas privadas Comisión 6
- Oficinas privadas Comisión 7

23 al 29 de septiembre: Taller 2: El Proyecto y su proceso de formulación.

- Presentación de la sesión
- Actividad

Figura 5. Espacio del “Taller de Proyectos” en el “campus” (Caso 1; PENT)

El área dedicada al “Taller de Proyectos”, replica el diseño gráfico de los módulos ya cursados (Figura 5). Incluye un foro principal que recibe el nombre genérico de “Espacio de diálogo” y una serie de foros privados u “Oficinas” en las cuales los pequeños equipos trabajan de forma privada (Schwartzman, Tarasow & Trech, 2010). Es importante enfatizar que las “oficinas” sólo son visibles para el tutor y los miembros del equipo, no así, para el resto de los compañeros de comisión. Finalmente, un tercer foro, denominado “Hay equipo”,

cumple el objetivo de ofrecer un espacio en el que los estudiantes deben negociar la conformación de los grupos con los cuales trabajarán a lo largo del taller.

4.1.2. La plataforma complementaria

Además de los espacios previstos por el “campus”, los alumnos cuentan con una herramienta colaborativa diseñada a medida, en la cual, de acuerdo a la consigna, deben ir avanzando en la redacción del producto final: un formulario digital para escribir los diferentes ítems previstos por el proyecto, el cual puede editarse colaborativamente. Este recurso es conocido por los participantes como el “formulario” (Figura 6).

Accesos: [FLACSO Argentina](#) [FLACSO Educación](#) [FLACSO](#)

Ayuda y soporte técnico

Campus virtual

Mis actividades

Contas

Salir

Diploma Superior en Educación y Nuevas Tecnologías

PENT
Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías

Un espacio de investigación en el campo de la educación y las TIC

Taller de proyecto
Grupo DB-TP2011

Formulario de taller Ver Editar

Versión: Jue, 08/03/2012 - 23:59 por integrantes

1. Datos generales del proyecto

1.1. Nombre del proyecto

La sexualidad en la adolescencia, un enfoque integral, en dos instituciones educativas

1.2. Categoría

Plan de intervención

2. ADN del Proyecto

2.1. ¿Cuál es el problema que se quiere resolver?

La necesidad de información, conocimientos, concientización y comprensión que observamos en nuestros alumnos respecto al tema de la sexualidad (embarazos no deseados, maternidad y paternidad responsable, y anticoncepción entre otros).

2.2. ¿Dónde se encuentra ese problema? (localidad, institución, nivel educativo, etc)

Alumnos nivel secundario de dos instituciones educativas de dos provincias de La Argentina

2.3. ¿Qué proponen hacer para resolverlo?

Se propone un trabajo interdisciplinario, involucrando a docentes de distintas áreas curriculares (ciencias sociales, ciencias naturales, matemática, historia y geografía), docentes de educación física, artes, música, educación tecnológica, educación cultural, educación cívica y educación sexual integral, de manera secuenciada, completizada y con una secuencia didáctica adecuada a los educandos, de manera de darle a estos últimos un rol activo constante en la construcción de un aprendizaje significativo.

Figura 6. Vista inicial del “formulario” (Caso 1; PENT)

Los ítems que se solicitaban desarrollar en forma escrita dentro del “formulario” fueron: 1) datos generales del proyecto (nombre y categoría); 2) ADN del proyecto (identificación de un problema y solución propuesta); 3) contexto de acción; 4) objetivos; 5) recursos TIC involucrados; 6) propuesta operativa; 7) fundamentación teórica metodológica; 8) criterios de evaluación y 9) bibliografía. Estos ítems se habilitan en diferentes etapas y están sujetos a la retroalimentación del tutor, pautada en tres momentos, que orienta los ajustes que van apareciendo a medida que el trabajo avanza.

En rigor, el “formulario” no es estrictamente una *wiki*, en la medida en que la herramienta no permite incluir enlaces internos a otras páginas sino simplemente un texto lingüístico plano y la posibilidad de agregar imágenes. Este espacio, configurado de manera privada para cada grupo y su tutor, fue desarrollado, especialmente para el proyecto pedagógico analizado, sobre la base de una plataforma de CMF diseñado sobre Drupal¹⁶, que alumnos y docentes reconocen como “el portal”, dado que el sitio en cuestión cumple también, entre otros propósitos, la función de ser un espacio de publicación abierto a la comunidad.

Se entiende así que esta segunda plataforma (el portal) no fue diseñada con la lógica tradicional de un campus sobre un LMS, ya que es simultáneamente un sitio que cuenta con espacios de publicación hacia la web en general, y herramientas específicas sólo accesibles para los participantes de cada curso.

4.2. Análisis colaborativo mediado: Caso 2 (CEA)

El segundo caso a estudiar, forma parte del módulo Metodología la Investigación Educativa y se desarrolla sobre el final del primer año de un curso de maestría del Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Universidad Nacional de Córdoba, de dos años de duración. Este módulo es el primer contacto de los estudiantes con la formación específica del investigador. Tal como se describe en su presentación, la propuesta tiene por objetivo explicitar las relaciones entre los diferentes elementos de la investigación social y describir por qué los investigadores toman ciertas decisiones y no otras, de acuerdo a sus “supuestos de fondo”.

16 Drupal es un CMF (*Content Management Framework*) modular multipropósito y configurable que permite publicar entre otras cosas, artículos, imágenes y servicios como foros, encuestas, valoraciones y administración de usuarios y permisos. Más información disponible en: <https://drupal.org/>

4.2.1. Características generales

El diseño didáctico plantea a los alumnos una articulación entre teoría y práctica que se sostiene a lo largo de todo el módulo. Se trata, por esta razón, de un diseño centrado en la actividad, por lo cual puede identificarse claramente como una propuesta en el marco del modelo de la EeL. Los contenidos, administrados por la propuesta, son el soporte teórico que los estudiantes necesitarán comprender para afrontar el desafío de “hacer investigación”.

El módulo, de ocho semanas de duración, se divide en dos etapas:

- Etapa 1. Diseño de investigación: se abordan contenidos vinculados a la formulación de un problema de investigación, el marco teórico y el marco metodológico. Se proponen actividades de debate y discusión que acompañan la lectura de los recursos bibliográficos.
- Etapa 2. El trabajo de campo: en este momento, se propone un ejercicio de investigación colectiva que consiste en un estudio meta-analítico de experiencias de implementación de TIC en educación superior. Para ello, se establece la siguiente secuencia de trabajo: a) recolección cooperativa de datos: búsqueda de artículos en publicaciones científicas; b) análisis colaborativo de datos: codificación, sistematización y análisis de categorías basada en el desarrollo teórico del módulo y c) escritura colaborativa de los hallazgos.

En los momentos a) y b) de la segunda etapa, el trabajo se desarrolla sobre la plataforma web Saturate, que permite la codificación colaborativa y la tabulación mecánica de categorías. Para el momento c) se ofrece un *wiki* insertado dentro de la plataforma del campus virtual. Mientras transcurre el proceso de trabajo, cinco foros dentro del “campus virtual” (configurado sobre una plataforma Moodle, que para los efectos de este trabajo llamaré indistintamente “campus” o “LMS”) registran parte de las DCMT. Este estudio consideró el registro de las intervenciones que han quedado documentadas en las plataformas, haciendo especial foco en aquellas vinculadas a los momentos en que se despliegan las dinámicas de trabajo con el propósito de construir colaborativamente el análisis meta-analítico.

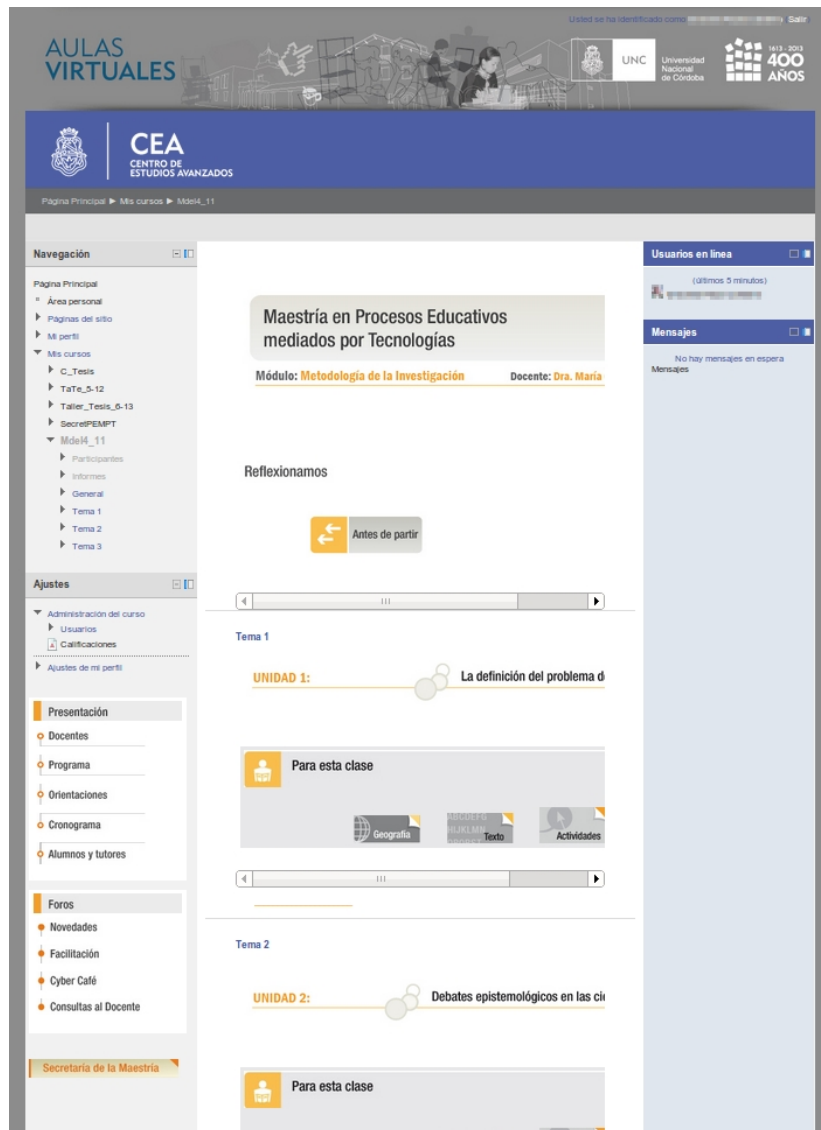


Figura 7. Ventana de entrada al “campus” del LMS (Caso 2; CEA)

El espacio central para el desarrollo del caso bajo análisis transcurrió al igual que todos los demás módulos del curso, en una LMS configurada especialmente para una navegación independiente de otros módulos de trabajo. Si bien, como se ha señalado, se incorporan otros espacios digitales (en este caso, la plataforma Saturate, a la que se referirá, más adelante) para ampliar el potencial del espacio de trabajo, tanto las consignas, como los recursos y los canales centrales de comunicación, se construyen predominantemente sobre este entorno, que los alumnos reconocen como el “campus”.

Como puede observarse en la Figura 7, el “campus” ofrece una presentación en tres columnas. El espacio central, expone secuencialmente el contenido y la presentación de actividades, mientras que las columnas laterales ofrecen menús para la información no

secuencial: a la derecha, la información sincrónica sobre usuarios en línea y mensajeros internos y, a la izquierda, las orientaciones generales del módulo junto a los cuatro foros transversales que se mantienen durante las ocho semanas de duración del módulo: “Novedades”, “Consultas al docente”, “Facilitación” y “Cybercafé”. Por su relevancia, respecto al trabajo colaborativo, un quinto foro, denominado “Hallazgos”, vinculado a las instancias finales de la actividad y habilitado durante la última etapa de trabajo, cuyo enlace se encuentra visible desde el acceso a la consigna de actividad, también será analizado a los efectos de reconocer las DCMT que se registraron en esta plataforma.

Cada uno de los foros incluidos en el “campus”, define explícitamente, a modo de introducción, cual debe ser su función dentro de la plataforma. Sin embargo, como se desarrolla más adelante al realizar un análisis semántico de las intervenciones, los estudiantes (e incluso los tutores-docentes) suelen apropiarse de estos espacios con criterios diferentes a lo previsto por el diseño. Desde el punto de vista administrativo, es importante observar que todos los foros analizados, permiten el acceso indistinto de todos los participantes: 57 alumnos, 3 tutores y 1 facilitador. Si bien los alumnos fueron formalmente divididos en tres comisiones y 15 pequeños equipos, todos los foros configurados en la plataforma permanecen igualmente accesibles para todos los participantes a lo largo de las diferentes instancias. En el Anexo 6 podrá verse cómo esta distribución se sostiene sobre una estructura que organiza una interacción en red de tres niveles. Esta estructura permite inferir que el diseño pedagógico propone una dinámica de intercambio colaborativo, aún cuando esta distribución no presenta un paralelo en la configuración de los foros ofrecidos en la plataforma de LMS, dando a los alumnos libertad para elegir sus respectivos espacios de interacción.

4.2.2. El trabajo en la plataforma Saturate

Saturate es una aplicación web de acceso gratuito. De acuerdo a la información disponible en su página web, esta fue desarrollada por Jonathan Sillito, profesor y desarrollador de la Universidad de Calgary, Canadá. Es un servicio en el cual el usuario, obtiene una cuenta gratuita, que permite almacenar una serie de textos lingüísticos (a través de una simple operación de “copiado” y “pegado”) sobre los cuales, se pueden realizar marcas semánticas. Estas marcas sobre los contenidos, si son concebidas conceptualmente como códigos, permiten organizar un análisis cualitativo del material almacenado. El sistema ofrece además, otras herramientas (todas ellas basadas en la lógica de filtro de marcas semánticas sobre el texto lingüístico) que facilitan la categorización y el posterior análisis. Dado que varios usuarios pueden participar de un mismo proyecto a través de un sistema de

invitaciones, la plataforma permite realizar tareas de incorporación de material, codificación y análisis de manera colaborativa¹⁷.

Básicamente, las herramientas a disposición del usuario en esta versión de la plataforma son: a) carga de datos (*data*); b) codificación (*code*); c) categorías (*category*) y, d) anotaciones (*memos*). Así, como se ha descrito, las marcas semánticas utilizadas como códigos, tienen la posibilidad de ser filtradas y categorizadas, lo cual permite luego, la presentación del análisis en forma de tablas que facilitan una lectura sistemática de las incidencias. Los “*memos*” permiten la comunicación entre los participantes, siempre en relación con alguna marcación y facilitarían, eventualmente, la realización de ajustes a lo largo del proceso de trabajo, permitiendo la negociación en las marcas semánticas introducidas en los textos, con el propósito de establecer una codificación.

A los efectos de este trabajo, solo se ha analizado la actividad registrada por la comisión 1 para la cual fue configurado un proyecto aparte dentro de la plataforma Saturate, al que únicamente tuvieron acceso los alumnos de dicha comisión, los tres tutores y el facilitador. Se observa que, no obstante, únicamente el tutor asignado a la comisión, realiza intervenciones en el espacio.

5. Consideraciones finales: el propósito de las intervenciones y la construcción de los primeros hallazgos

Por último, dada su relevancia para el desarrollo de esta investigación, se ha considerado importante describir dentro de este apartado metodológico, la forma en que fueron construidos los primeros hallazgos.

El proceso de análisis semántico comenzó a través de una lectura inmersiva de los foros desplegados en los LMS, donde se registraron los diálogos a través de los cuales se desarrollaron las DCMT. Dada la complejidad simultánea y multidireccional de los intercambios, divididos en numerosos hilos y ramas, este análisis requería una lectura contextual que permitiera comprender el significado de las dinámicas así como el flujo de la interactividad en el marco de la navegación general en el interior de cada plataforma. Luego de una lectura exploratoria de todos los registros, y utilizando como soporte las planillas descritas anteriormente, se realizó una primera clasificación inductiva con el propósito de identificar las intervenciones para crear “códigos” o temas emergentes, de acuerdo a las intenciones comunicacionales que podrían interpretarse en función del contexto de la intervención. A través de esta clasificación se realizó un recuento manual de las

17 Para mayor información sobre la aplicación web Saturate ver: <http://old.saturateapp.com/>

participaciones en cada uno de los espacios. Este análisis discriminó también, si la intervención correspondía a un alumno o a un docente/tutor/facilitador. Una vez finalizado este recuento, se procedió a reorganizar estos criterios en las tres categorías que surgieron a partir de este primer análisis. Estas categorías, que serán referidas unos párrafos más adelante, se encuentran ejemplificadas en el Anexo 3.

Al mismo tiempo en que se realizaba este proceso de codificación, se registraron anotaciones en un diario de seguimiento con observaciones específicas sobre los intercambios, lo cual permitió construir un registro narrativo de las DCTM sobre las cuales se hicieron luego inferencias respecto a las características generales del clima grupal. Finalmente, el recuento de las intervenciones clasificadas fue integrado con el registro narrativo, para realizar una descripción holística de lo acontecido en cada espacio analizado. Estas descripciones narrativas se encuentran disponibles en el Anexo 10.

Es posible que el estudio del propósito de las intervenciones, haya sido una de las cuestiones más relevantes a la hora de considerar el análisis de las DCMT. En efecto, el registro sistemático de las participaciones a lo largo del proceso colaborativo, abrió la posibilidad de inferir la intencionalidad comunicacional, a través de la interpretación del contenido semántico expresado. Una aproximación a los diálogos documentados en las plataformas, permitió reconocer, a lo largo del proceso, diferentes orientaciones, las cuales pudieron vincularse, de forma predominante a determinados contenidos semánticos: se observaron intervenciones orientadas a la tarea, a la socialización y al acompañamiento. Mientras que las intervenciones orientadas a la tarea se enfocaron predominantemente en el producto, los propósitos sociales lo hicieron en lo vincular. En tercer lugar, el acompañamiento, anclado en el proceso, operó como un nexo entre ambas dimensiones. A continuación, se describen los indicadores observados sobre los que posteriormente se construyeron las categorías correspondientes a estos diferentes propósitos comunicacionales.

5.1. Intervenciones orientadas a la tarea

En esta categoría, fue posible identificar aportes conceptuales que apuntaron a compartir recursos bibliográficos, construir ideas a fin de buscar soluciones, profundizar o ampliar los tópicos de debate y revisiones de la tarea. Se reconocieron también intervenciones que buscaron organizar el proceso de trabajo, distribuyendo tareas, acordando una planificación del trabajo (en ocasiones incluyendo meta-reflexiones sobre el propio desarrollo del proceso grupal) o incluso, realizando reclamos al resto del equipo. Se observaron además, otras intervenciones cuyo foco se solapó con la dimensión social,

estableciendo diálogos orientados a la negociación, ya sea en aspectos formales como conceptuales. Y por último, se identificaron intervenciones que funcionaron como espacios de entrega de tareas y/o consultas estrictamente vinculadas a una mejor comprensión de las consignas de trabajo.

5.2. Intervenciones orientadas a la socialización

Los propósitos sociales, conforman un eje importante en el proceso de trabajo y describen una amplia variedad de posibilidades que van, desde presentaciones iniciales o la construcción de vínculos que trascienden el contexto de la actividad, hasta intervenciones que traen al intercambio cuestiones estrictamente personales. Se incluye también en esta dimensión la manifestación de conflictos propios de la construcción grupal. En cualquier caso, este tipo de intervenciones suelen dar cuenta del modo en que los estudiantes logran “apropiarse” de un espacio hasta naturalizarlo como un ámbito de encuentro que excede la tarea que tienen en común. De esta forma, pudo observarse, además, que en ciertas ocasiones lo social no aparece sino como un aspecto transversal, por ejemplo, cuando se recurre al humor, a fin de promover un ambiente empático, propicio para la negociación y el intercambio.

5.3. Intervenciones orientadas al acompañamiento

La observación de los registros digitales bajo estudio, ha confirmado que la intervención del docente-tutor suele tener, en gran medida, el propósito de acompañar a los grupos de trabajo a lo largo del proceso. En ocasiones, en los casos estudiados, este acompañamiento se limitó a intervenciones vinculadas a la presentación formal de las consignas y a las devoluciones pautadas desde los objetivos académicos. Sin embargo, en otras, este acompañamiento, pudo observarse en otro tipo de intervenciones, tales como respuestas a demandas muy concretas por parte de los estudiantes (a veces referidas a lo conceptual, otras, a los procesos), así como también, la mediación de conflictos o ayudas respecto de la organización de la tarea.

Y si bien el acompañamiento, en principio, estaría más estrictamente relacionado con la función del tutor, se observó que, en ocasiones, este podía aparecer también entre los estudiantes, predominantemente entre aquellos perfiles que asumían un liderazgo especialmente orientado a la tarea.

En síntesis, el contenido semántico de las intervenciones haciendo foco en la tarea, en lo social o en el acompañamiento, fue presentándose como el eje sobre el cual parecía comenzar a tejerse la trama de relaciones en el interior cada red en las dos comunidades de

aprendizaje estudiadas. En perspectiva, es posible afirmar que estos primeros hallazgos fueron el punto de partida para la construcción de las categorías sobre las cuales fueron surgiendo los emergentes que desarrollaré a continuación, en la segunda parte de este trabajo.



Segunda Parte

Las DCMT: entre la experiencia colaborativa en línea y las habilidades socio-telemáticas

La presente sección desarrolla y sistematiza en tres capítulos los principales emergentes que surgen a lo largo de este estudio, dado que precisamente han sido estos hallazgos los que han orientado la organización general de este apartado.

De esta forma, esta segunda parte de la tesis, se propone dar respuesta al objetivo general descrito en el apartado metodológico, que ha sido realizar un análisis de las DCMT que permita una más amplia comprensión de los fenómenos sociales que tienen lugar dentro de las comunidades de aprendizaje. Así entonces, se anticipa que los Capítulos 4, 5 y 6 abordarán, desde diferentes aspectos, el primero de los objetivos específicos, buscando describir los emergentes relacionados con la articulación entre la situación de aprendizaje, las características grupales y la tecnología en torno al objeto de estudio (las DCMT). Luego, el Capítulo 4, incluirá, más específicamente, aspectos vinculados al segundo de los objetivos específicos: las tensiones de la EeL, así como también cuestiones planteadas a través del quinto objetivo, relacionado con aspectos propios de la configuración de los entornos digitales. El Capítulo 5 se ocupará, más puntualmente, de la dimensión grupal, por lo que completará el desarrollo del Capítulo 4 en relación a las tensiones, extendiendo el análisis para dar respuesta, además, a los objetivos tercero y cuarto en relación a noción de autonomía entre los participantes y el sentido de pertenencia grupal. Finalmente, en el Capítulo 6, se interpretarán los hallazgos de los capítulos precedentes para abordar el quinto objetivo específico, observando al respecto la necesidad de integrar aspectos tecnológicos y pedagógicos en relación al diseño de propuestas de EeL.

En otras palabras, el Capítulo 4 se centra en los aspectos comunicacionales, enfocándose especialmente en las particularidades que impone la mediación telemática en general y las plataformas digitales estudiadas en particular. El Capítulo 5 profundiza las dimensiones de la experiencia colaborativa por las que atraviesan los estudiantes mientras se produce el proceso de aprendizaje, tomando como punto de partida las tensiones que pueden observarse entre las vivencias grupales e individuales. En ese capítulo se analizará también cómo estas tensiones pueden influir en los climas grupales y en qué medida estos

pueden incidir en el rendimiento académico. Por último, el Capítulo 6, sintetiza e integra gran parte de los hallazgos emergentes, abordando las implicancias de los diseños tecno-pedagógicos y su incidencia en el despliegue de las DCMT.

Como se desarrollará en los próximos apartados, los casos analizados dan cuenta de que las DCMT reflejan la intersección entre la experiencia colaborativa en línea y la habilidad social de los estudiantes para comunicarse con sus pares y docentes en el marco de una actividad pedagógica mediada por tecnologías digitales (Figura 8). Más adelante se observará que cuando la propuesta didáctica se inscribe en el modelo de la EeL, el trabajo colaborativo es un aspecto central y presenta además, un diseño configurado a partir de una serie de decisiones pedagógicas y tecnológicas, las cuales influyen finalmente en las características de las DCMT que se producen en el interior de los grupos de trabajo. Tal es la razón entonces por la que se llamará, específicamente, “diseño tecno-pedagógico” (Schwartzman, Tarasow & Trech, 2012) a la configuración final de la propuesta educativa considerando aquellos aspectos necesarios para su implementación concreta en el espacio digital.

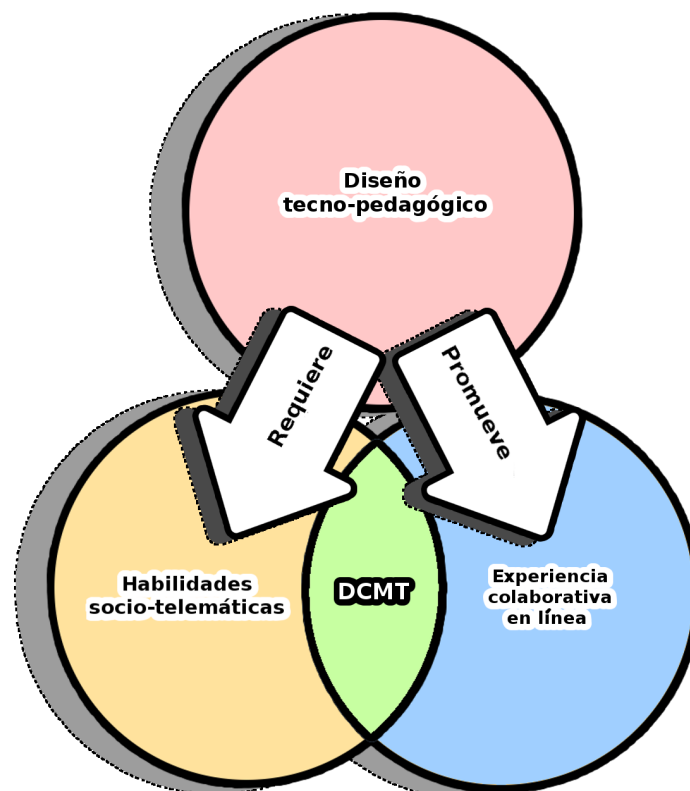


Figura 8. Relaciones entre el diseño tecno-pedagógico y las DCMT

El análisis de los casos estudiados permite inferir que el escenario en el que se producen las DCMT es complejo, puesto que da lugar a numerosas tensiones, en principio, propias de todo trabajo en colaboración pero que además se amplificarán por las circunstancias particulares de la mediación tecnológica digital. Estas tensiones, con matices diferentes para docentes y estudiantes, se relacionan con tres dimensiones presentes en la situación de aprendizaje: el espacio digital, la naturaleza de la interacción telemática y la tarea por resolver.

Ahora bien, como se describirá a continuación, se verá que, cuando estas tensiones se resuelven en términos de negociaciones constructivas, suelen gestarse climas de trabajo proactivos que impactan positivamente en los resultados académicos. Estas experiencias son especialmente valoradas por los estudiantes más allá de las calificaciones obtenidas siendo en algunas ocasiones incluso, el punto de partida para la construcción de redes de práctica profesional. Sin embargo, cuando por diferentes circunstancias estas tensiones son el escenario sobre el que se gestan malestares, desacuerdos y conflictos, se ponen de manifiesto las debilidades del modelo de la EeL, y con ello, las dificultades que los alumnos no pueden resolver con facilidad. En tales circunstancias, los datos analizados dan cuenta de que la figura del docente, surge con un complejo y sofisticado perfil: el de un orientador de los procesos de construcción grupal a través de un delicado trabajo de andamiaje mediado.

En línea con este análisis, el contraste entre los casos estudiados, permite inferir que distintas configuraciones pedagógicas vinculadas a: a) la consigna de actividad, b) la configuración del espacio digital, c) las herramientas ofrecidas/sugeridas, d) el criterio de evaluación y e) los criterios para subdividir a los estudiantes en pequeños equipos de trabajo, promueven experiencias de aprendizaje diferentes entre los participantes.

A continuación, entonces, se desarrollarán los principales emergentes de este estudio.



Capítulo 4

La incidencia de la configuración digital en las formas de comunicación que sostienen las DCMT

Este capítulo desarrollará los hallazgos vinculados a los aspectos comunicacionales de las DCMT en el marco de la particularidad que impone la mediación telemática y digital. Se procurará en parte, a través de la descripción de estos hallazgos, dar respuesta a las cuestiones planteadas por los objetivos específicos 1, 2 y 5, tal como son descriptos en la introducción del trabajo.

Como punto de partida, se describirán generalidades en relación con las habilidades socio-telemáticas requeridas por este tipo de entornos. Luego, se desarrollará la incidencia de la configuración digital a través del estudio de las categorías que surgen del análisis del contenido semántico de los foros. Se identificarán así intervenciones orientadas a la tarea, a la socialización y al acompañamiento; y se observará a través de estas categorías cómo los usos de los foros pueden apartarse de la propuesta prevista por el diseño inicial. En esta misma línea, se analizará, posteriormente, cómo la superposición en el uso de espacios compartidos puede ser un factor de confusión para los estudiantes alentándolos a desarrollar diferentes estrategias de organización para diferenciar las DCMT propias de las de otros equipos.

Más adelante, se estudiará la relación que se establece entre las características del *feedback*¹⁸ tecnológicamente mediado y el nivel de transparencia en la comunicación. Se explicará así, el modo en que estos aspectos pueden incidir en los procesos pedagógicos y en los vínculos sociales. Finalmente, se reflexionará sobre la importancia comunicacional que atraviesa la situación de aprendizaje en una propuesta de la EeL, abordándose la percepción de “ruido” por parte de estudiantes y docentes.

1. Habilidades socio-telemáticas: saber comunicarse en un entorno digital

Uno de los primeros emergentes que surgen del análisis es que el saber comunicarse en un entorno digital es una habilidad que incide en la experiencia de los estudiantes que participan de una propuesta de la EeL. En este sentido, se ha observado que desde la

18 En las ciencias de la comunicación se denomina “*feedback*” o “retroalimentación” a la respuesta que receptor da al emisor del mensaje. Por su especificidad en términos comunicacionales se utilizará a lo largo de este trabajo el término original en lengua inglesa.

perspectiva de los alumnos, la situación de aprendizaje en estos contextos se presenta como un escenario complejo en el cual se reconocen diversas tensiones reguladas por la capacidad social y la destreza digital de los alumnos. Puede inferirse la existencia de estas tensiones a través de las huellas generadas por las DCMT, documentadas en los diferentes espacios de interacción. Pero también, estas tensiones son referidas, en las reflexiones que los estudiantes realizan sobre los procesos de trabajo colaborativo y que dan cuenta de la particularidad de las habilidades comunicacionales requeridas a lo largo de este tipo de procesos de aprendizaje.

2. La tarea, la socialización y el acompañamiento

Los aspectos vinculados a la resolución de la consigna de trabajo, como aquellos orientados al desarrollo del tejido social, poseen gran importancia dentro de las DCMT en el marco de una propuesta de la EeL. En efecto, como ya he anticipado el Capítulo 3, a partir del análisis de los espacios de intercambio digitales, se construyeron tres categorías según fuera el foco principal del contenido semántico de cada intervención: se identificaron así intervenciones orientadas a la tarea, a la socialización y al acompañamiento. En el apartado metodológico, me he extendido oportunamente sobre la construcción de estas categorías cuya ejemplificación se encuentra disponible en el Anexo 3.

Tabla 4: Clasificación del propósito de las intervenciones en las plataformas de LMS

Propósitos de las intervenciones	Caso 1 (PENT)	Caso 2 (CEA)	Total
Intervenciones orientadas a la tarea	62%	32%	47%
Intervenciones orientadas a la socialización	30%	50%	40%
Intervenciones orientadas al acompañamiento	8%	18%	13%
Total de intervenciones (valores absolutos)	1135	1179	2314

El análisis de estas tres categorías permite observar que el 47% y el 40% de 2314 intervenciones registradas en los LMS, se corresponden con mensajes vinculados a la resolución de la tarea y a la socialización, respectivamente, lo que representa el 87% de toda la actividad documentada (Tabla 4).

Asimismo, se observa que las intervenciones orientadas al acompañamiento, son claramente las más frecuentes desde el rol docente, ya que representan el 68% de 398 intervenciones (Tabla 5). Los registros permiten inferir, en ambos casos, cierta asimetría entre estudiantes y docentes, en la medida en que el tipo de intervención da cuenta del papel que desempeñan los docentes dentro del proceso de aprendizaje: acompañar, andamiar el proceso de aprendizaje, orientar.

Tabla 5: **Distribución de las intervenciones de acuerdo al propósito comunicacional**

Propósitos de las intervenciones	Alumnos	Docente/tutor/facilitador	Total
Intervenciones orientadas a la tarea	55%	5%	47%
Intervenciones orientadas a la socialización	43%	27%	40%
Intervenciones orientadas al acompañamiento	2%	68%	13%
Total de intervenciones (valores absolutos)	1916	398	2314

En la misma línea, se observa también que la distribución de la orientación de las intervenciones es similar en ambos casos estudiados, siendo el acompañamiento el tipo de participación que con mayor frecuencia evidencian los tutores: el 71% y el 67% respectivamente (Tabla 6).

Tabla 6: **Comparación de la distribución de la intervención docente por propósito de las intervenciones**

Propósitos de las intervenciones	Caso 1 (PENT)	Caso 2 (CEA)	Total
Intervenciones orientadas a la tarea	8%	3%	5%
Intervenciones orientadas a la socialización	21%	30%	27%
Intervenciones orientadas al acompañamiento	71%	67%	68%
Total de Intervenciones (valores absolutos)	111	287	398

Finalmente, se observa que las intervenciones docentes orientadas a la tarea y a la socialización, describen, en ambos casos, proporciones similares (Tabla 6).

3. Ubicación, superposición y seguimiento contextual

Las habilidades socio-telemáticas, suponen una convergencia de destrezas que tienen relación, entre otras cuestiones, con la capacidad de los participantes para comprender los alcances de la configuración del espacio digital, así cómo también la organización social prevista por el diseño pedagógico. Se ha observado a lo largo de este estudio que, cuanto más explícitamente es presentada esta organización del espacio pedagógico, los participantes evidencian menos dificultades para comunicarse eficientemente dentro de la plataforma. Si comparamos la organización prevista por los casos analizados, veremos como en el primero de ellos (PENT), donde la organización de los espacios es mucho más estructurada (tres foros en total: uno general, uno privado para cada pequeño equipo y otro para el armado de grupos), no se observan superposiciones de contenidos en las publicaciones, ni tampoco mensajes de los estudiantes que den cuenta de alguna desorientación dentro de la plataforma. En el segundo caso (CEA) se ha observado una organización de los espacios más compleja y numerosa (cinco foros en total: tres para consultas a los docentes, uno para socializar y otro para la publicación final de trabajos).

Este esquema parece dar lugar, entonces, a una distribución diferente de los propósitos comunicacionales en cada uno de los casos. Como puede apreciarse en la Tabla 7, mientras que en el caso 1 (PENT) las intervenciones orientadas a la tarea se concentran en los foros “Hay equipo” y las “Oficinas” concentran el 67% y el 64% de las intervenciones orientadas a la tarea sobre un total de 133 y 939 intervenciones respectivamente, en el caso 2 (CEA) este tipo de intervenciones se distribuye de manera más homogénea por los diferentes espacios configurados.

Tabla 7: **Distribución comparativa de las intervenciones por foro y contenido semántico**

Caso	Nombre del foro	Objetivo explícito del foro	Orientadas a la tarea	Orientadas a la socialización	Orientadas al acompañamiento	Total (Valores absolutos)
1: PENT	Espacio de diálogo	Presentación de consignas y consultas generales	24%	36%	40%	63
	Hay equipo	Organización de pequeños grupos	67%	31%	2%	133
	Oficinas	Producción colaborativa	64%	29%	7%	939
2: CEA	Novedades	Presentación de consignas	26%	57%	17%	631
	Facilitación	Consultas técnicas	30%	42%	28%	92
	Consultas al docente	Consultas sobre la actividad y los contenidos	41%	25%	34%	215
	Cybercafé	Socialización general	16%	79%	5%	134
	Hallazgos	Publicación de productos finales	68%	31%	1%	107

Esta distribución permite inferir que mientras que el caso 1 (PENT) el uso de los foros se ajusta en mayor medida a lo previsto por el diseño; en el caso 2 (CEA), esta resulta mucho más heterogénea e incluso superpuesta: espacios destinados a la socialización (foro “Cybercafé”) o a la publicación final de trabajos (foro “Hallazgos”) son utilizados para la resolución de tareas por parte de los estudiantes. Se observa además que el trabajo de acompañamiento docente se “reparte” a lo largo de diferentes espacios que acaban reproduciendo contenidos similares (“Novedades”, “Consultas” y “Facilitación”). Si bien el foro “Cybercafé” reúne la mayor cantidad de mensajes estrictamente sociales, es interesante observar cómo esta socialización se repite significativamente en “Novedades”, donde las intervenciones de carácter social representan el 57% de 631 mensajes publicados (Tabla 7 y Figuras 9 y 10).

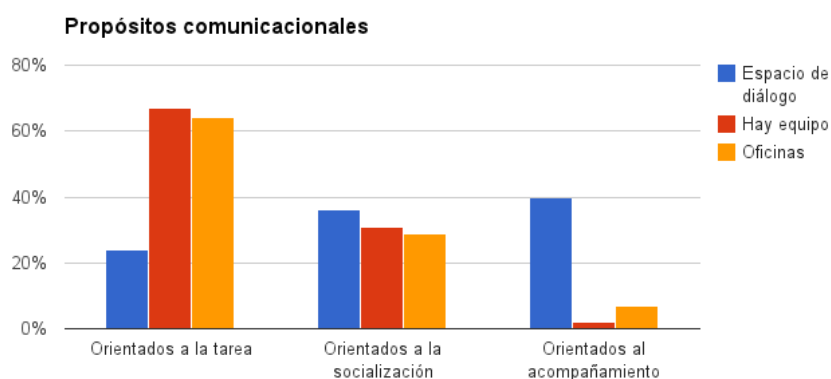


Figura 9. Distribución de los propósitos comunicacionales de acuerdo a los foros (Caso 1; PENT)

En síntesis, se observa que en el caso 2 (CEA) las intervenciones en el espacio digital describen al menos, dos particularidades diferenciales: en primer lugar, existen mensajes reiterados y superposición de contenidos en todos los foros y, en segundo lugar, el uso previsto deliberadamente por cada foro tiende a desdibujarse a medida que avanza el curso.

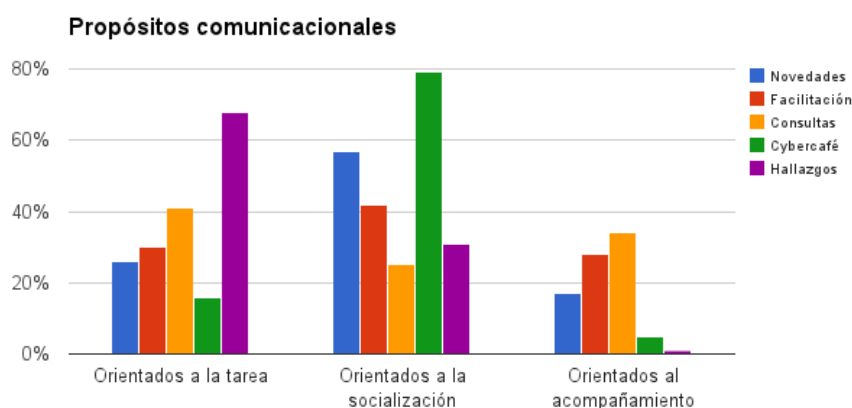


Figura 10. Distribución de los propósitos comunicacionales de acuerdo a los foros (Caso 2; CEA)

Cabe observarse además, en relación con las habilidades socio-telemáticas que –en las plataformas analizadas– el sistema de suscripción vía correo electrónico permite que el participante reciba mensajes descontextualizados cuya interpretación requiere gran habilidad social, o bien la precaución de ingresar a la plataforma para realizar una lectura más

ordenada y completa. Es posible inferir que en ocasiones, la desorientación del alumno se incrementa debido a este particular seguimiento de los intercambios.

Las interferencias generadas por la superposición de publicaciones, también se han podido observar –aunque con características diferentes– en el uso de la plataforma Saturate, cuya actividad estaba pautada por el trabajo colaborativo previsto en el caso 2 (CEA). Al compartir todos los pequeños grupos un mismo espacio digital para la codificación del material de análisis, se registró cómo se superponían decisiones de análisis y criterios de trabajo que en oportunidades resultaban confusos para los estudiantes que buscan organizar las tareas. Al respecto, dos estudiantes expresan públicamente:

“Estimadas profesoras: He comenzado la lectura de la codificación, pero encuentro una «ensalada» de categorías. ¿Es así? Por ejemplo, métodos por enfoques. Si la respuesta es positiva, si existe tal mezcla, ¿cuánto deberemos esperar para que se organicen tales categorías? Si es negativa, todo dependería del cristal con que se mire. Entonces, ¿organizamos las categorías nosotros empleando el instrumento que nos mandó cada tutora? En poco tiempo, por una mudanza, quedaré sin conexión y es muy importante saber cómo se resuelve para dejar los aportes a mi grupo.” (Intervención estudiante del CEA, foro: “Consultas al docente”).

“No comprendo qué está sucediendo en la base Saturate con las codificaciones. Nosotros habíamos encontrado 14 objetos de estudio y ahora hay 21. [destacado en el original] Les pido a todos que salvo la tutora les haya pedido agregar códigos o alguien hubiera tenido inconvenientes en subir su artículo a la fecha no lo hagan porque nos perjudicaremos todos.” (Intervención estudiante del CEA, foro: “Novedades”).

Consistentemente con estas expresiones de los estudiantes se observó que el proceso de trabajo grupal para el análisis de contenido –llevado adelante en un espacio compartido configurado en la plataforma Saturate– fue, efectivamente, muy complejo. Los alumnos debían realizar marcas en los textos para la identificación de categorías emergentes sobre una misma base de datos compartida por varios equipos, la cual estaba compuesta por una serie de artículos científicos (Anexo 4). Los estudiantes, a lo largo de todo el proceso, identificaron un total de 157 categorías sobre las cuales fueron marcando “códigos” de referencia. Pero en no pocas oportunidades estos “códigos” se vinculaban al mismo concepto. En total, se realizaron 1204 marcas, en las que el uso promedio de cada “código” fue de ocho veces. Sin embargo, este promedio de frecuencias no es en absoluto representativo de una regularidad, ya que el desvío estándar fue de 151. Solo unos siete “códigos” se aplicaron más de treinta veces y la amplia mayoría, solo se utilizó menos de

cinco (para más detalles, ver Anexo 7). Este recuento incluye también “códigos” con errores de tipeo que el sistema reconocía como categorías diferentes y rótulos definidos de forma análoga que podrían haberse asimilado conceptualmente. Por ejemplo, los siguientes cinco “códigos” fueron utilizados para identificar referencias de los artículos a las muestras utilizadas: “muestra”; “muestra representativa”; “muestra (universidad privada)”; “muestra (universidad pública)” y “muestreo intencional”.

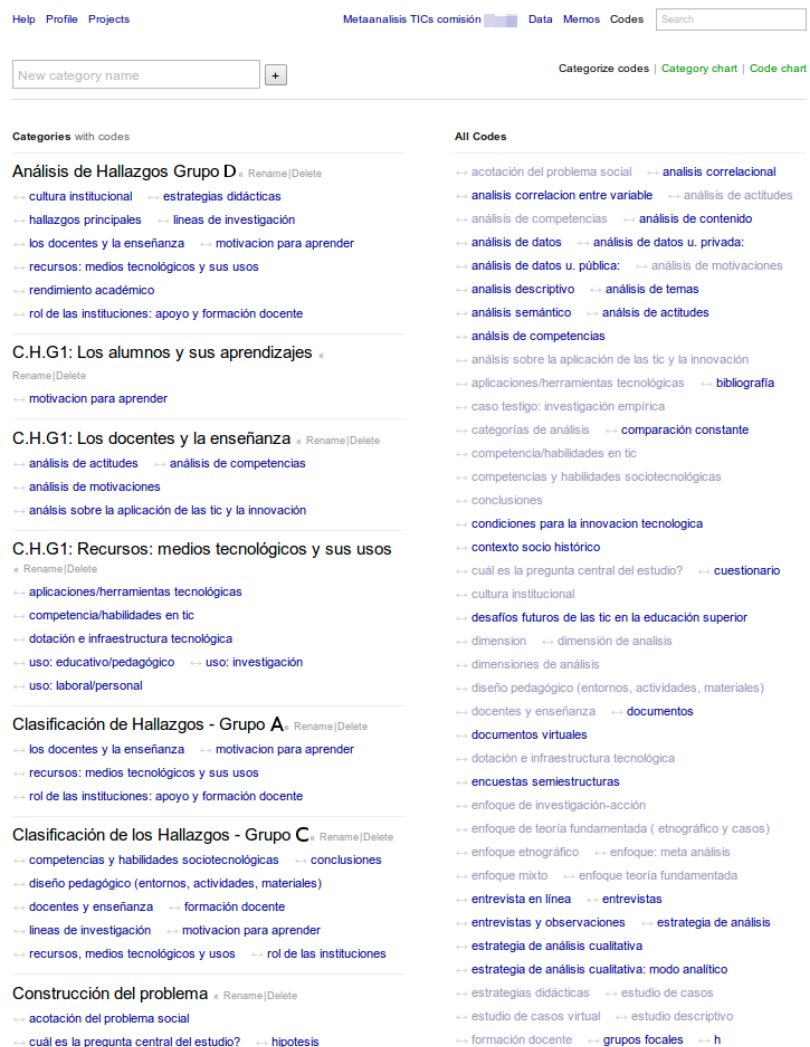


Figura 11. Grupos de trabajo organizan categorías para evitar las superposiciones en el proceso de clasificación (Caso 2; CEA)

De esta forma, frente a la superposición de criterios clasificatorios en Saturate, los pequeños equipos de trabajo, buscaron estrategias que les permitieran separar sus propios “códigos”, de los utilizados por los otros compañeros. Para ello, utilizaron la herramienta de

clasificación “*category*” que les permitió agrupar “códigos”, etiquetándolos de manera diferente. Esta separación autogestionada y negociada de los estudiantes de los equipos C y D (CEA) en el foro de “Consultas” quedó registrada en algunas de las clasificaciones que realizaron los equipos dentro de la plataforma Saturate tal como puede observarse en la Figura 11. En este sentido, es interesante destacar cómo, frente al despliegue cruzado de una red de trabajo en la que prevalecen las superposiciones y redundancias, los estudiantes intentan resolver esta situación buscando mecanismos digitales que les permitan separar los procesos de trabajo realizados por los distintos grupos.

Es posible que una de las dificultades más evidentes durante el proceso de trabajo en Saturate haya sido que la codificación sobre los textos relevados, no tuvo una fase previa de negociación sino que se trató de decisiones que algunos alumnos asumieron individualmente. Esto se puso en evidencia, especialmente en la tercera etapa cuando al tomar la iniciativa, integrantes aislados de diferentes equipos de trabajo, generaron nuevas superposiciones en la definición de las categorías, a las ya existentes durante las primeras etapas de la actividad. Pero más allá de esta observación, es factible además que el hecho de que este trabajo se hiciera sobre un espacio digital compartido en donde se superpuso la actividad de diferentes equipos haya funcionado como un amplificador de la confusión para algunos participantes.

Resumiendo esta sección, podría decirse que cuando se define claramente el propósito de cada uno de los espacios digitales y su función es presentada de forma explícita, los estudiantes tienen menos dificultades operativas para comunicarse en las plataformas, lo cual ofrece, en definitiva, un entorno más favorable para la resolución de las tareas de forma colaborativa.

4. El flujo del tiempo en la EeL: documentación de los procesos y el problema del *feedback* diferido

Los problemas de comunicación en un entorno mediado, se encuentran atravesados por dos dimensiones: el nivel de privacidad y, la demora del *feedback* o retroalimentación. Estos aspectos, aparecen simultáneamente, tanto respecto de las DCMT entre los alumnos, como en la interacción con el tutor, lo cual pudo observarse tanto en algunos conflictos que se documentaron en los procesos de gestión de las tareas, como en las reflexiones que los alumnos participantes manifestaron en las entrevistas. En el caso 1 (PENT), al menos dos de los seis grupos de trabajo en el interior de las oficinas (equipos 2 y 6), manifestaron de manera explícita la necesidad de interactuar de manera sincrónica:

“Hasta tanto definamos lo de Skype podemos utilizar como dice Miguel el *chat* de Google+... podríamos planificar para el martes próximo después de las 20 hs” (Intervención estudiante del PENT, foro: “Oficina del equipo 6”).

Y esta insistencia por lo sincrónico, estuvo presente aún cuando no era prevista por la plataforma ni recomendada por el tutor como modalidad de trabajo, en la medida en que no facilitaba la documentación de los procesos, tal como puede revelarse por las indicaciones del tutor al respecto:

“**Hola a todos ¿cómo están?** [destacado en el original] quería saber cómo vienen con los avances en esta etapa, recuerden que deben dejar sus decisiones en este espacio para que pueda efectuar el seguimiento de su trabajo” (Intervención docente del PENT, foro: “Oficina del equipo 4”).

Pese a esta apreciación, se observa que en otras circunstancias, como las que se presentaron en otro grupo (equipo 7; PENT) fue, incluso, el mismo docente, el que propuso un encuentro sincrónico para la resolución de un conflicto (aunque, efectivamente, este no llegó a concretarse):

“**Hola a todas ¿cómo están?** [destacado en el original] ante todo lamento muchísimo no haber podido realizar el skype con ustedes el miércoles 16 de noviembre ya que esa intervención tal vez podría haber reconfigurado la situación que se está plasmando en este espacio.” (Intervención docente del PENT, foro: “Oficina del equipo 7”).

En las entrevistas realizadas a los alumnos se manifiesta también esta importancia de la sincronidad en ciertos casos: formas de comunicación sincrónica como el *chat* y las conferencias de voz y/o video son mencionadas diez veces a lo largo de siete entrevistas, tanto en relación con sus ventajas comunicacionales (por la velocidad del *feedback*) como por su impacto positivo en el fluir de las DCMT:

“Utilizamos estos recursos [*chat*] porque nos pareció importante conversar de manera sincrónica (se llega a acuerdos de manera más rápida) y el aula virtual no nos daba esa posibilidad.” (Entrevista con estudiante del PENT, julio de 2013).

“Basándome en los dos años de experiencia de Flacso, que fueron virtuales totales, solo pudimos armar un grupo de tres individuos que sabíamos para dónde íbamos, luego de

muchas horas de Skype y Google+. Y el resto..... se subía a nuestro trabajo...” (Entrevista con estudiante del PENT, junio de 2013).

En el otro extremo, la asincronicidad prolongada (excesiva demora en el tiempo de respuesta), fue manifestada como una preocupación por dos de los estudiantes entrevistados, como un elemento que resta fluidez a la comunicación. Esta observación no solo fue referida a los pares sino también a los docentes. Si bien este aspecto resulta muy interesante, la demora en la respuesta es posible que sea una medida subjetiva que difiera entre un estudiante y otro. En este sentido, sería interesante profundizar esta cuestión en futuras investigaciones.

En relación al nivel de privacidad, es posible que el desarrollo de las dinámicas manifieste– según la personalidad de los estudiantes y/o los grupos –cierta tensión entre la necesidad de de transparentar frente al tutor el aporte individual de cada integrante y la necesidad de trabajar con cierto nivel de intimidad. En una de siete entrevistas realizadas, un estudiante hace referencia a este “sentirse espiado” como una incomodidad, mientras que otros dos señalarán en tres ocasiones la noción de “justicia” para referir la necesidad de documentar el proceso de trabajo de manera tal que sea posible para el tutor interpretar cuál fue el aporte individual de cada uno al proceso grupal.

De esta forma, las DCMT registradas en diferentes instancias, dan cuenta de la conciencia que los estudiantes poseen con relación a la vigilancia de tutor. Así, como en el panóptico de Foucault, o las telepantallas del Gran Hermano de Orwell, los alumnos se saben observados a través de todo el proceso de trabajo. Para algunos, esto puede ser una situación no deseable que justifica el trabajo colaborativo “por fuera de la plataforma” como una forma de evadir la mirada vigilante del docente:

“Como ves, todo fue por fuera de la plataforma por más que ella tenga suficientes herramientas afines. Creo que en parte es porque las utilizadas son más versátiles y, entre nosotros, es por la sospecha de ser espiados...” (Entrevista con estudiante del CEA, abril de 2013)

Pero esta perspectiva podría ser diferente para otros participantes. Lejos de representar una incomodidad, dos de los estudiantes entrevistados manifestaron explícitamente sentirse a gusto con esta vigilancia, en la medida en que estiman que esta permite que el tutor comprenda, a través de la documentación de las intervenciones que dejan constancias de las DCMT, y pueda juzgar cuál ha sido el aporte individual de cada integrante proceso grupal.

Más allá de la percepción –o los deseos– de los estudiantes, las entrevistas realizadas dan cuenta de que los tutores son, efectivamente, observadores de los procesos de trabajo a través de la lectura de los intercambios que se producen en los diferentes espacios digitales. Los mensajes de los estudiantes son el marco de referencia que le permiten al tutor anticiparse a posibles conflictos con el objetivo de acompañar al grupo en la construcción de un clima orientado a la producción. Los docentes entrevistados mencionan en cuatro incidencias que el “silencio” (entendiendo como tal la ausencia de intervenciones) puede ser un indicador de conflictos grupales en gestación. Incluso en uno de los casos, paradójicamente, se vincula explícitamente este término a la noción comunicacional de “ruido”.

“Hay ruido muchas veces en los silencios. Muchas veces cuando se manejan tiempos muy diferentes. Y tenemos determinado tiempo para hacer una entrega, y hay estudiantes que no aparecen, vaya a saber por qué. Se percibe silencio, y esa persona no aparece cuando tenía que aparecer. Y cuando aparece plantea cosas o no está de acuerdo.” (Entrevista con docente del PENT, agosto de 2013).

En consistencia con estas reflexiones, se observarán intervenciones en la plataforma que dan cuenta de estas preocupaciones por parte del docente-tutor:

“**Hola Federico, Hola Paula**, que bueno que hayan retomado la tarea. **Leandro y Sonia** [destacados en el original] aún no han ingresado a la oficina ¿están por ahí?” (Intervención docente del PENT, Foro “Oficina del equipo 4”).

En síntesis, esta vigilancia es también fundamental para los tutores en relación con evaluar si en efecto ha existido o no, el trabajo colaborativo:

“Al principio [es importante observar] que haya intercambio entre ellos y negociaciones, que haya discusión, que se estén leyendo. Darme cuenta de que cuando contestan están porque leyeron lo que los otros pusieron antes. Me parece que esos son los aspectos fundamentales” (Entrevista con docente del PENT, agosto de 2013).

De esta forma, la transparencia que deja sentadas las bases para la “vigilancia” es una situación, en definitiva, que supone una comunicación del tipo todos-todos y en este sentido, puede ser un espacio en el que se ejerce una presión intimidatoria. En efecto, en ocasiones, los estudiantes utilizaron el espacio público deliberadamente, aún pudiendo comunicarse de forma privada, a fin de dejar constancia –frente a “testigos”– de un problema o reclamo no

resuelto. Así, en el segundo caso (CEA) los grupos C, D, L y N utilizan foros comunes a todo el grupo para realizar los intercambios “privados” del proceso de trabajo. En otras ocasiones, los alumnos documentan deliberadamente en la plataforma, intercambios realizados en espacios externos, publicaciones que parecen tener la intención de mostrar al tutor su compromiso con el proceso de trabajo (equipo 6; PENT).

Pero además de la mirada vigilante del tutor, se suma a la situación de aprendizaje el hecho de que el alumno también puede convertirse en un “Gran Hermano”, en la medida en que, cuando la configuración de las plataformas es lo suficientemente transparente, puede comparar el trabajo propio con el de sus compañeros e incluso, el desempeño del tutor. Esta situación puede ser muy positiva en ocasiones, pero también, puede dar lugar a tensiones y conflictos. Por ejemplo, en el foro “Consultas al docente” (caso 2, CEA) se registran intervenciones de estudiantes que realizan reclamos al comparar tiempos de demora en la respuesta que tutores de otros grupos hacen a sus compañeros:

“Inés, cómo estás? En vistas al comentario que realizó Carmen acerca de las codificaciones realizadas por los compañeros de su comisión, me parece que nos dio algunas pistas interesantes... Entonces (y para no ponernos celosos), sería posible, si es que te parece pertinente, que le des una miradita a nuestras codificaciones?”
(Intervención estudiante del CEA, foro: “Consultas al docente”).

Como contrapartida a la publicidad y a la transparencia, la búsqueda de un espacio por fuera de los pautados en las plataformas asegura cierta distancia de la mirada vigilante del tutor. Por ejemplo, en el segundo caso (CEA) pudieron observarse diferencias en los patrones de comportamiento de los pequeños equipos en el espacio virtual: mientras que algunos optaron por dejar constancia pública de la negociación y la distribución de tareas, otros, se replegaron sobre espacios privados, invisibles no solo para los compañeros sino también para los docentes. Se observan así, tres niveles de transparencia en relación con las DCMT: a) “Cajas negras”, b) “Algunas huellas” y c) “Documentación proactiva”, categorías que serán descriptas a continuación.

Los grupos que se comportaron como “Cajas negras” son los que no hicieron visibles sus intercambios de modo alguno. En algunos casos, publicaron el trabajo final en el foro “Hallazgos” –espacio previsto para tal fin– no habiendo hecho ninguna intervención en los foros que diera cuenta del proceso del trabajo. Si bien en estos casos, al publicar el documento final, dejaban en la plataforma la evidencia de que el trabajo había sido realizado, no era posible conocer, el modo en que las DCMT se habían desarrollado.

Los grupos que dejaron “Algunas huellas” sembraron pequeñas pistas de sus respectivas DCMT, documentando así ciertos aspectos del proceso de trabajo, aún cuando en ocasiones esto hubiera sucedido de forma involuntaria, como cuando un alumno pregunta en un foro público sólo porque desconoce que el equipo al que pertenece ha configurado un espacio para el trabajo privado.

Tabla 8: Nivel de transparencia de las DCMT de los pequeños grupos (Caso 2; CEA)

Nivel de transparencia de las DCMT	Equipo	Socialización de la producción escrita final en el foro “Hallazgos”
Caja Negra	Pequeño equipo A	Sí
Algunas huellas	Pequeño equipo B	Sí
Documentación Proactiva	Pequeño equipo C	Sí
Documentación Proactiva	Pequeño equipo D	Sí
Algunas huellas	Pequeño equipo E	Sí
Algunas huellas	Pequeño equipo F	Sí
Caja Negra	Pequeño equipo G	Sí
Algunas huellas	Pequeño equipo H	No
Caja Negra	Pequeño equipo I	No
Caja Negra	Pequeño equipo J	No
Caja Negra	Pequeño equipo K	No
Documentación Proactiva	Pequeño equipo L	Sí
Algunas huellas	Pequeño equipo M	No
Documentación Proactiva	Pequeño equipo N	Sí
Algunas huellas	Pequeño equipo O	No

Es interesante observar al respecto que once de los quince grupos organizados en el segundo caso (CEA) presentan patrones de “Caja negra” o “Algunas Huellas”, por lo que se

infiere al respecto que al tener la posibilidad de autogestionar el espacio de trabajo, muchos estudiantes prefieren realizar intercambios de forma privada sin dejar registros significativos en la plataforma de sus respectivas DCMT (Tabla 8).

Y finalmente, en tercer lugar pueden reconocerse grupos que manifiestan un patrón de “Documentación proactiva” ya que hacen uso explícito de los diferentes foros disponibles, buscando deliberadamente transparentar sus procesos de trabajo a través de numerosas intervenciones. En el Anexo 10 se encuentra disponible una descripción narrativa de lo sucedido en cada uno de estos casos.

¿Pero qué sucede cuando el diseño obliga a los alumnos a la documentación de las DCMT, como en la configuración de las “Oficinas” en el caso 1 (PENT)? Se observa en ocasiones que incluso bajo estas circunstancias los alumnos se alejan para trabajar en espacios privados. Y es interesante observar al respecto que se advierte en estas situaciones la preocupación del tutor cuando algún alumno deja de registrar su presencia en la plataforma o desaparece la constancia de los intercambios, estimándose que las DCMT están desplegándose en un ámbito externo a la plataforma, fuera de su mirada (equipos 4, 5 y 7; PENT). En efecto, tal como fue observado por uno de los docentes entrevistados, al especificarse que los criterios de evaluación tendrán en consideración los aportes individuales de cada individuo al grupo, es necesario que las DCMT queden documentadas en algún espacio a fin de que el tutor pueda evaluar el proceso. Sin embargo, es posible que la intervención del tutor pueda resultar intimidatoria y casi con seguridad, las opiniones publicadas por los participantes están sesgadas por esta vigilancia de la que se saben objeto.

La Figura 12 busca sistematizar el aspecto comunicacional representando las dimensiones analizadas en dos ejes con los cuales se pretende describir cómo las DCMT deben adaptarse a las diferentes alternativas que se presentan como condicionamientos de la mediación telemática. El eje “x” describe la asincronicidad, cuya magnitud es el tiempo de demora del *feedback*, lo cual suele generar ansiedad en los participantes más activos, especialmente por el riesgo de falta de respuesta que esto implica y la presión de un cronograma de entregas, tal como puede observarse en los conflictos que la falta de *feedback* ocasiona en el equipo 3 del caso 1 (PENT), en los cuales interviene incluso el docente-tutor. El eje “y”, describe diferentes niveles que van desde la transparencia a la intimidad. Aquí aparecerá en juego también la mirada vigilante del tutor, cuya valoración

puede resultar ambivalente según la preocupación de los participantes y/o los vínculos de intimidad que los estudiantes pudieran haber alcanzado con sus compañeros.

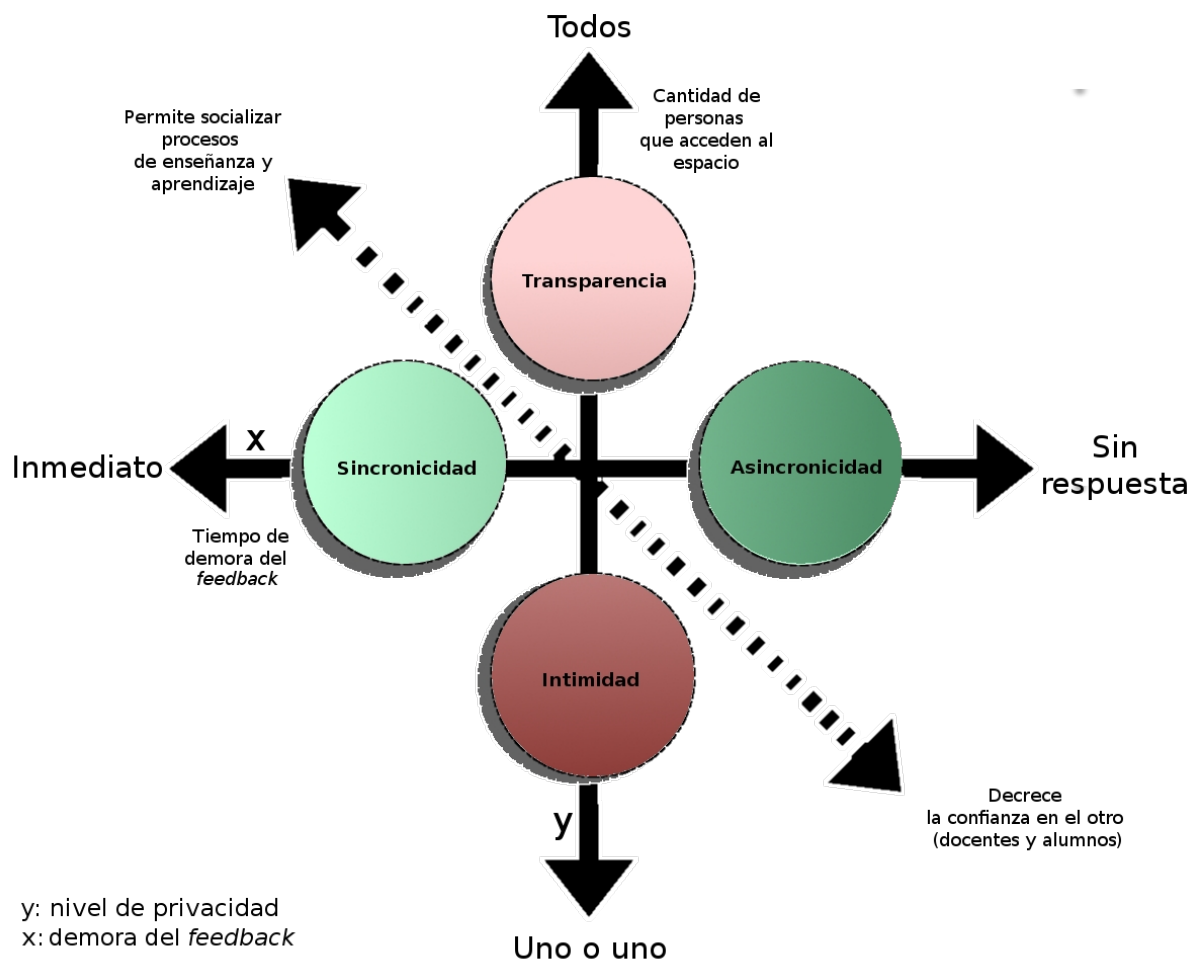


Figura 12. Tensiones en la elección del espacio por el que fluyen las DCMT

Podría decirse finalmente que, ambos ejes, se encuentran influidos, tanto por la configuración y posibilidades técnicas de los espacios digitales, como por el tipo de vínculo que se ha establecido entre los participantes. En este sentido, es posible que a mayor demora en la retroalimentación, más negativo sea el impacto en la confianza hacia el otro (ya sea que se trate de un compañero o del tutor). De la misma manera, para los estudiantes, la documentación y la transparencia en un espacio público resulta importante, especialmente, cuando los problemas no parecen resolverse en los tiempos esperados. Porque, en este tipo de casos, la documentación digital de las DCMT es percibida como una “prueba” que deja constancia del compromiso individual. Simultáneamente, para el docente, la documentación de las DCMT le dará más pistas no solo sobre el proceso de trabajo, sino

también indicios los que le permitirán mediar con mayor criterio en los casos en que los desacuerdos impactan en el clima grupal (equipos 5 y 7; PENT).

A modo de síntesis, podría observarse que del análisis de esta dimensión se desprende que los alumnos tienden a buscar mecanismos que les permitan fortalecer la confianza en los otros participantes. Para ello suelen recurrir a aquellas formas de comunicación que reducen la demora del *feedback* y que tienden a la sincronicidad. En esta misma línea, puede inferirse también que la confianza tiende a fortalecerse cuando los intercambios orientados a la tarea se producen de manera pública.

5. El ruido en un entorno digital

Si entendemos el “ruido” como una suerte de interferencia que impacta negativamente en la llegada a destino de los mensajes, puede observarse que en un entorno tecnológicamente mediado, el “ruido” puede adoptar formas diferentes. Es posible inferir incluso que, las interferencias pueden amplificarse a causa de la mediación telemática. En algunos casos, se advierte desde el diseño pedagógico la intención de reducir estos niveles de ruido, tanto desde la distribución y configuración de los espacios digitales como del formato previsto para la intervención del tutor. En este sentido, el caso 1 (PENT), evidencia una mayor preocupación por esta cuestión, en la medida en que establece espacios privados para la participación, evita la superposición de información y promueve cierto orden en el uso de los espacios. Además, el tutor elige un color diferente para publicar sus intervenciones, de manera tal que a través de un efecto visual, procura diferenciarse de las participaciones de los alumnos.

En el segundo caso analizado (CEA), puede observarse un entorno mucho más “ruidoso” en el sentido en que el uso que los participantes dan a los foros, muchas veces se superpone, tal como se ha descrito anteriormente. Además en ningún caso los espacios en el LMS están configurados de manera privada. Frente a esta situación, los estudiantes adoptan estrategias diversas que van, desde proporcionarse a sí mismos espacios de interacción privada por fuera de las plataformas y de la visibilidad del tutor, o bien “reservar” un espacio (aún siendo visible para todos) que procura diferenciarse y mantenerse apartado. Esto se observa en la creación de hilos “reservados para un determinado equipo” en algunos foros, los cuales son tácitamente respetados por el resto de los participantes e incluso en las estrategias desplegadas en Saturate para evitar superposiciones en la elección de criterios, como ha sido explicado en el apartado anterior.

Cabe observarse, sin embargo, que pese a este escenario en donde la superposición es frecuente, los entrevistados no vinculan el ruido con estas cuestiones, ni hacen mención

explícita respecto a ventajas o inconvenientes que podrían promoverse con una determinada configuración. Realizarán por el contrario, una interpretación menos literal y más simbólica: a lo largo de las siete entrevistas, trece incidencias refieren la idea de “ruido” en relación con los problemas de gestión de las tareas y dificultades propias del desarrollo de las actividades en general (ya sea vinculadas a cuestiones actitudinales, de diferencias en los estilos comunicacionales o de comprensión de las consignas).

La percepción de los docentes entrevistados, coincide con esta interpretación simbólica que hacen los alumnos del ruido en el entorno digital. Se mencionarán las dificultades propias de los registros escritos, códigos regionales o incluso referencias a conflictos vinculados al liderazgo grupal:

“Los argentinos tenemos una forma de manejar el humor que, además, eso puesto en el lenguaje escrito, hace que muchas veces los otros no nos entiendan y eso genera ruido en esos aspectos. O cosas que escritas, que uno oralmente las diría de una manera, las escribe igual que las diría oralmente y escritas, el otro las recibe de otra manera.” (Entrevista con docente del PENT, agosto de 2013).

“Cuando una persona, toma como la voz cantante y quiere llevar al resto del grupo a pensar de esa misma forma o adoptar un estilo de trabajo (...) eso mayormente hace ruido.” (Entrevista con docente del PENT, agosto de 2013).

Puntualmente, la noción de “ruido”, en sentido más técnico de interferencia comunicacional, es mencionada sólo una vez en las entrevistas, y hace referencia a la tensión entre lo público y lo privado en relación con la comunicación con el docente-tutor, esto es, recurrir al espacio público solo cuando no se ha obtenido respuesta de forma privada. Por lo tanto, cabe reflexionar finalmente, que las dificultades que se presentan en el despliegue de las DCMT poseen una notable impronta comunicacional, dado que tanto docentes como estudiantes entienden dichas dificultades como “ruidos”, en la medida en que estima que éstos son negativos para el desarrollo del trabajo colaborativo.

6. Conclusiones sobre los aspectos comunicacionales

Se han descripto así, hasta el momento, los emergentes vinculados a los aspectos comunicacionales propios de la configuración digital en un entorno de la EeL cuyas particularidades guardan estrecha relación con las DCMT estudiadas. En este capítulo se ha desarrollado el modo en que la organización de los espacios previstos para la implementación de una propuesta pedagógica puede incidir en las formas de comunicación que sostienen las DCMT. La clasificación de las intervenciones de acuerdo a su contenido

semántico (orientadas a la tarea, a la socialización y al acompañamiento) permitió describir el uso que se hace de los diferentes espacios configurados en las plataformas digitales, observándose que cuando existe una mayor cantidad de foros públicos, como en el caso 2 (CEA), los usos tienden a apartarse de lo previsto inicialmente por el diseño, produciéndose una repetición frecuente de contenidos en las intervenciones de alumnos y docentes. Además, tras el análisis del uso de la plataforma Saturate se ha observado que cuando no se ofrece desde la propuesta una forma de organización explícita y se comparte el espacio digital de trabajo, se generan condiciones que pueden resultar confusas para los estudiantes, frente a lo cual tienden a desarrollar mecanismos para diferenciar los procesos propios de los de los otros grupos.

Se desprende de lo anterior que las decisiones respecto del “lugar” donde se trabaja resultan relevantes por diferentes razones, las cuales permiten concebir dos ejes que describen las tensiones en la elección del espacio por el que fluyen las DCMT: el eje sincronidad-asincronidad, determinado por la velocidad del *feedback* y el eje público-privado, que indica el nivel de intimidad de la comunicación. De este análisis se ha inferido que cuando existe una mayor inmediatez y transparencia, se facilita la socialización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, mientras que cuando se incrementa la asincronidad y la privacidad, decrece la confianza en el otro, tanto entre estudiantes, como entre alumnos y docentes (Figura 12).

Así pues, este capítulo propuso una reflexión sobre la impronta comunicacional que atraviesa los procesos pedagógicos en el contexto de la EeL: conflictos, diferencias de registro, malentendidos o incluso "silencios" son percibidos como "ruidos" por alumnos y docentes en la medida en que consideran que éstos son negativos para el desarrollo del trabajo colaborativo.

Finalmente entonces, considerando estos hallazgos como la escenografía de fondo en donde se produce la situación de aprendizaje, en el siguiente capítulo, se profundizará en relación a los diferentes aspectos que subyacen a la experiencia colaborativa que surge sobre esta matriz de intercambios pedagógicos y vínculos sociales.



Capítulo 5

El clima grupal: un aspecto clave para la calidad de la experiencia colaborativa en línea

En este capítulo se desarrollarán los hallazgos vinculados a las dimensiones propias de la experiencia colaborativa en línea, esto es, las vivencias transitadas por los participantes mientras se despliegan los procesos pedagógicos. Así, los emergentes incluidos aquí, buscarán completar e integrar el abordaje de los objetivos específicos 1 y 2 descritos en el capítulo anterior y desarrollar en profundidad los hallazgos correspondientes a los objetivos 3 y 4, tal como son mencionados en la introducción de este trabajo.

De este modo, se abordarán en primer lugar las tensiones que se presentan tanto desde la perspectiva individual como grupal en relación a la construcción colaborativa. Luego se profundizará respecto del impacto que estas tensiones tienden a generar en los climas grupales y el modo en que estos escenarios pueden vincularse al rendimiento académico y a las perspectivas de los estudiantes, más allá de la acreditación formal. Por último, se describirán los principales emergentes en relación a las estrategias que desarrollan diferentes equipos de trabajo a fin de lograr el objetivo que se les propone desde la actividad, para lo cual se analizará la cuestión de la colaboración y la cooperación como enfoques complementarios, la influencia de los liderazgos grupales y finalmente, la incidencia de los recursos tecnológicos en los procesos colaborativos mediados.

1. La experiencia colaborativa: la tensión entre lo individual y lo grupal

Como se ha desarrollado a lo largo del marco teórico, el contraste entre el modelo de la EaD y la EeL se pone de manifiesto, entre otras cosas, no solo por la centralidad de la actividad sino también por los supuestos pedagógicos en los que se basa el diseño didáctico, los cuales suponen que, para que el aprendizaje se produzca, es necesaria la interacción social. De esta forma, el estudiante que se acerca a una propuesta de EeL se verá en la necesidad de formar parte de un equipo y comprometerse con sus pares junto a los cuales deberá compartir un desafío grupal.

Ahora bien ¿qué es lo que dará entidad a este grupo? ¿en qué medida el estudiante se llega a sentir parte de un equipo de trabajo? Definitivamente, no basta con que se declare su agrupación en un listado, sino que este, debe reconocerse como tal. En este sentido, el

interés por la tarea, establece un buen punto de partida para el trabajo en colaboración, porque aglutina a los miembros bajo un desafío común que los integra. Esta motivación central podría ser el eje sobre el cual, luego podrían construirse vínculos personales, según el nivel de afinidad que los estudiantes fueran descubriendo en cada caso. Así, la pertenencia grupal demuestra ser un proceso que se construye gradualmente, cuyo desarrollo se observa especialmente en las DCMT documentadas, en las que los participantes expresan su satisfacción o preocupación por el proceso de trabajo. En este sentido, al reconocer un problema común, el grupo va adquiriendo cohesión en torno a la búsqueda de soluciones. Cuando se logra la identidad grupal, esta se vuelve visible en ciertas situaciones que se dan entre los integrantes: por ejemplo, si uno de ellos decide abandonar el curso, considera necesario despedirse; o si un participante estuvo ausente durante algún período, ofrece disculpas a sus compañeros, como se observa en los grupos 2, 5 y 7 del caso 1 (PENT). De la misma forma, se ha observado también que cuando un integrante evidencia un escaso compromiso a través de sus intervenciones, su alejamiento del grupo de trabajo, no es registrado por sus compañeros como sucede en el equipo 3 del caso 1 (PENT).

Otros indicios de pertenencia grupal pueden observarse cuando, al concluir el proceso del trabajo, el equipo manifiesta su satisfacción a través de los intercambios posteriores a la entrega final. Este tipo de intercambios “de cierre” se observan claramente en los equipos 5 y 6 del caso 1 (PENT). En la misma línea, en cuatro de las siete entrevistas, se expresa de diferentes maneras, la satisfacción por haber pertenecido a un grupo de trabajo que consideraron valioso por las experiencias compartidas, los logros alcanzados o la afinidad construida. En este escenario, resulta entonces interesante preguntar si acaso existen factores que pudieran promover la pertenencia grupal. Tras el análisis realizado es posible inferir que cuando el trabajo colaborativo se prolonga a lo largo del ciclo lectivo en diferentes etapas, los participantes tendrían mayores posibilidades de desarrollar un espíritu de pertenencia grupal. Sin embargo, esto aumentará también la probabilidad de que dificultades e inconvenientes vayan presentándose cuanto más se prolongue el proceso de trabajo colaborativo como sucede en el caso 1 (PENT).

Ahora bien, es muy importante observar que pese a esta manifiesta relevancia de “lo colectivo”, la tensión entre lo individual y lo grupal atraviesa toda la situación aprendizaje. En efecto, aunque se desplieguen actividades grupales e incluso, en red (estableciéndose vínculos inter-grupales), es un dato objetivo común de ambos casos que, la certificación del curso es, finalmente, individual. Al mismo tiempo, es necesario considerar que el aporte de cada integrante a un trabajo grupal puede diferir tanto a nivel cualitativo como cuantitativo.

Esta diversidad individual se manifiesta en las evaluaciones que los docentes realizan en ambos casos, donde existen o bien diferencias entre la calificación individual y la grupal (caso 1, PENT), u observaciones específicas referidas a algunos de los integrantes del equipo (caso 2, CEA). En esta misma línea, dos de los siete estudiantes entrevistados, reflejan explícitamente su preocupación porque el aporte individual al trabajo grupal debería, verse reflejado siempre, en la calificación individual final.

1.1. Autogestión, autorganización y autonomía

La idea de colaboración que atraviesa ambas propuestas, es consistente con varios de los aspectos desarrollados en marco teórico, en el sentido en que la colaboración es entendida como un trabajo en el cual todos los participantes del grupo han de atender una problemática nodal (Gros, 2011). Desde la perspectiva del diseño de la actividad, en el primer caso (PENT), esta problemática está dada por la proposición de un problema para el cual se requiere la elaboración de un proyecto que lo solucione y en el segundo (CEA), la producción final de un informe en que habrán de analizarse cualitativamente una selección de artículos compilados cooperativamente. Ambas actividades, suponen un único producto final elaborado grupalmente, de manera que si bien es posible gestionar las tareas a través de algún sistema de división del trabajo, no es posible realizar aportes significativos al producto final sin involucrarse con la tarea propuesta. En efecto, cuando un participante no se involucra activamente en la tarea, lo que sucede es que queda marginado del proceso de trabajo y representa uno de los conflictos más frecuentes en términos de dinámicas grupales. Así, esto puede observarse en las DCMT registradas en el caso 1 (PENT), cuyo desarrollo parece ser el eje de los conflictos que se manifiestan en el interior de cuatro de los siete grupos, cuando algunos estudiantes consideran que el trabajo de sus compañeros ha sido insuficiente (equipos 3, 4, 5 y 7 del caso 1, PENT) o cuando el mismo docente irrumpe en el proceso de trabajo para promover la participación equitativa de los participantes (equipos 4 y 7 del caso 1, PENT). A continuación, algunos ejemplos al respecto:

“Necesito saber si leyeron todo el proyecto y en especial el bosquejo de fundamentación. Porque no está completa. ¿Qué aportes van a hacer? La fecha de entrega es mañana y yo ahora no puedo agregar nada más, ni siquiera corregir porque no estoy en mi casa. Ya les había avisado que no iba a poder trabajar estos 2 días. El trabajo necesita ser terminado. Es necesario que todas aportemos un granito de arena” (Intervención estudiante del PENT, foro: “Oficina del equipo 3”).

“Hola Carola y Laura [destacado en el original] estuve interactuando con ustedes por mail sobre el proyecto, les pido que conserven este espacio de interacción en el intento de ajustar el trabajo para su aprobación. Laura, Carola está trabajando en el formulario te pido te sumes al trabajo” (Intervención docente del PENT, foro: “Oficina del equipo 7”).

En el caso 2 (CEA) no es posible observar objetivamente este tipo de dificultades, dado que la documentación de los procesos no fue de carácter obligatorio y los alumnos que optaron por la transparencia en la comunicación no manifestaron conflictos explícitamente. Sin embargo, es posible inferir que el uso dominante del espacio público por parte de cuatro equipos, se deba a esta necesidad –directa o indirecta– de algunos estudiantes por promover la participación de sus compañeros, exponiéndolos públicamente (equipos C, D, L y N del caso 2, CEA). Véase por ejemplo, en esta línea, la intervención de un estudiante del equipo L en el foro “Cybercafé”:

“Sería bueno que Rodrigo y Lautaro opinen, o nos adviertan sobre qué aspectos están escribiendo, con el fin de evitar la duplicidad de esfuerzos. Los aportes que coloquemos directamente en la *wiki*, hagámoslo siempre con un color diferente que escojamos cada uno de nosotros, eso facilitará la redacción y edición final” (Intervención estudiante del CEA, foro: “Cybercafé”).

En efecto, se observa en ambos casos cómo conviven diferentes estilos: mientras que algunos estudiantes tienen una fuerte presencia vinculada a la tarea, otros se mantienen silenciosos o ausentes mientras sus compañeros reclaman por ellos. Al respecto, consideré entonces importante preguntarme cómo es que se relaciona la forma en que los estudiantes se involucran en la actividad con la percepción de la noción de autonomía. Cuando los alumnos son consultados en las entrevistas específicamente por su opinión sobre la “autonomía” en una propuesta de la EeL, estos manifiestan, por lo general, una valoración positiva, en la medida que entienden por esta, la posibilidad de resolver por sí solos, entre otras cosas, las dificultades en una situación de aprendizaje. En este sentido, es posible que, efectivamente, la autonomía se vincule a la idea de independencia, lo cual entraría en tensión con las demandas de un trabajo en colaboración. Se advierte así, como en ocasiones, se presentan conflictos en el interior de los grupos cuando no se logran coordinar los tiempos disponibles para el trabajo o la demanda que se espera de los otros, es superior a lo que el alumno tenía originalmente en sus planes (equipos 6 y 7 de caso 1, PENT).

Pero también la representación de la autonomía se vincula en alguna medida con la idea de “compromiso”: un alumno autónomo es aquel capaz de hacerse cargo de su

formación y, por lo tanto, comprende el valor del trabajo colaborativo porque es responsable para con “los otros”, en la medida en que comprende que su aporte al grupo es importante y necesario. En línea con esta idea, la “falta de compromiso” entre los alumnos, registra ocho incidencias a lo largo de las entrevistas, y todas estas refieren a situaciones en las que juzgan negativamente el nivel de responsabilidad de algunos compañeros para con el grupo de trabajo. A continuación, algunos ejemplos al respecto:

“Hay ocasiones en que sólo trabaja una o dos personas del grupo, mientras los demás integrantes (por diversos motivos) sólo esperan. (...) La falta de compromiso con el grupo y la total irresponsabilidad, son cosas que no puedo pasar por alto” (Entrevista con estudiante del CEA, mayo de 2013).

“Creo que lo fundamental es la actitud. Algunas personas consideran que su escasa participación puede esconderse detrás de los aportes de los otros integrantes del grupo” (Entrevista con estudiante del PENT, julio de 2013).

“...cuando por algún motivo alguna persona no se involucra, y no me refiero al dejar aportes, sino que no comparte algo allí (por ejemplo, si no puedo aportar porque estoy enferma u ocupada, aviso al grupo que no lo haré y tomaré otra etapa del trabajo...)” (Entrevista con estudiante del CEA, abril de 2013).

Desde la perspectiva de los docentes, la idea de autonomía parece relacionarse predominantemente con la capacidad del estudiante para desempeñarse eficazmente en el entorno digital, vincularse con sus compañeros y gestionar sus tiempos de estudio. Por el contrario, no sería autónomo, el estudiante que constantemente está demandando la orientación y la ayuda del tutor.

“[son autónomos] cuando pueden resolver una consigna haciendo uso de esas cosas que ellos van incorporando y hacerlo sin necesitar del tutor constantemente, sin llamar. O simplemente cuando pueden autogestionarse, también. Cuando hay un conflicto es su equipo y no necesitan llamar al tutor para que medie entre ellos” (Entrevista con docente del PENT, agosto de 2013).

En esta línea, es interesante observar, además, que dos de los tutores entrevistados utilizan la palabra “autodidacta” para caracterizar el perfil de los alumnos autónomos en estos entornos. He aquí uno de los testimonios:

“No sé si la palabra está medio trillada, pero la cuestión de poder ser «autodidacta» en el sentido de poder gestionar sus tiempos, poder gestionar tareas, poder tener cierta autonomía tecnológica para poder manejarse en un entorno en línea, me parece que son competencias fundamentales como para delinear este alumno autónomo más allá de otras competencias que tienen que ver con el ser alumno, esta posibilidad de comprender un texto o la consigna que se está dando” (Entrevista con docente del PENT, agosto de 2013).

Pueden reconocerse así, en este contexto, dos concepciones para la autonomía: la primera, referida a las competencias individuales que requieren los participantes para desempeñarse en propuesta formativa en línea –dentro de las cuales se encuentran aquellas competencias clásicas como la comprensión de las consignas y competencias tecnológicas propias de la mediación digital– y la segunda concepción, que considera que la autonomía es la capacidad del estudiante para asumir responsabilidad para con los otros.

Pero ¿podría ser la autonomía entendida desde la perspectiva del “trabajo solitario”? Los docentes reflexionan al respecto que en una propuesta de la EeL no hay margen para ello, porque desde la misma consigna de trabajo, se requieren habilidades para la construcción colaborativa, el diálogo y la negociación:

“A mí me parece que como está planteada la propuesta no hay posibilidad de ser autónomo en el sentido individualista. Una cosa es lo que yo considero como autonomía para desarrollar una tarea y otra cosa es, yo hago mi historia y el resto hace otra” (Entrevista con docente del PENT, agosto de 2013).

Sin embargo, pese a esta percepción docente, se han observado intervenciones en el caso 1 (PENT) que dan cuenta de que la concepción de la “autonomía” como “trabajo solitario” está presente en algunos estudiantes. Es posible inferir, entonces, que cuando en un mismo grupo, se superponen representaciones diferentes, se presenten mayores conflictos vinculados a la gestión de las tareas en colaboración.

Esta particular tensión se ha registrado claramente en las DCMT de uno de los grupos estudiados (equipo 7; PENT) en la que un estudiante juzga el compromiso de sus compañeros reclamando una “distribución solidaria del trabajo”. Con esta intervención, el clima grupal se torna tenso y se desatan los conflictos:

“Una de las integrantes que no aparece fue la última en incorporarse y en la primera etapa participó muy poco. Si este tramo es **grupal** [destacado en el original] no creo que deba recaer la corrección sobre «los que damos clase»... si estuviéramos todas abocadas a la tareas (distribución solidaria de trabajo) ya tendríamos por lo menos un borrador” (Intervención estudiante del PENT, foro: “Oficina del equipo 7).

La situación termina con el alejamiento de una integrante, que explica su decisión en términos de la falta de flexibilidad para manejar los tiempos propios:

“Se me hace muy denso, se lo comenté a [la tutora], no tuve en cuenta el nuevo diseño de las Diplomaturas; hace tres años cursé Gestión en 9 meses y con un ritmo virtual que cada uno manejaba sus tiempos disponibles como quería; acá estamos siempre atados a otro y eso tiene un compromiso que nos complica mucho” (Intervención estudiante del PENT, foro: “Oficina del equipo 7).

Por último, cabe observarse que podría llegar a ser frecuente que este tipo de propuestas suponga exigencias que en ocasiones se distancian de las expectativas y posibilidades de los participantes, más allá de que esto pueda ser interpretado por los docentes como un indicador de falta de autonomía por parte del estudiante.

En síntesis, este apartado describe el modo en que el análisis de los datos evidencia muy a menudo que el trabajo colaborativo asincrónico puede generar dificultades entre los miembros de un equipo, especialmente cuando se presentan desequilibrios entre los aportes realizados por los integrantes. Incide en esta cuestión el hecho de que el trabajo grupal en el marco de la EeL, requiere simultáneamente, habilidades para dialogar y construir junto a otros, así como también cierto nivel de “autonomía tecnológica” a fin de poder llevar adelante el proceso de trabajo colaborativo a través de la mediación digital.

1.2. Diferentes climas grupales y rendimiento académico

Podríamos definir como clima grupal el contexto general en el que se producen la DCMT, las cuales articulan, simultáneamente, intercambios orientados a la tarea y a la socialización. Esta articulación pareciera, en determinadas circunstancias, promover climas más o menos favorables al trabajo colaborativo, según cómo se construyan los vínculos entre sus integrantes o logren organizar sus respectivas personalidades, en torno a la producción grupal. Todos los docentes entrevistados, señalaron, en esta línea, que el clima grupal es importante porque impacta en los procesos de trabajo colaborativo y que, por lo

tanto, requiere la atenta mirada del tutor. En efecto, consideran que las DCMT ofrecen al tutor ciertos indicadores del clima grupal que se está construyendo en el interior de un pequeño grupo y cuando este muestra entusiasmo, generalmente, se despliega un buen trabajo colaborativo:

“...si tienen interés de conocer al otro, con el que van a trabajar, si... cómo decirlo... hay como una alegría escrita, o no, en los mensajes. Como una cuestión de motivación a la tarea” (Entrevista con docente del PENT, agosto de 2013).

“Primero cuando uno percibe el entusiasmo y ve que todos aparecen. Cuando se abre la oficina y ya aparecen todos se presentan. (...) Esto genera como un clima proactivo” (Entrevista con docente del PENT, agosto de 2013).

Se verá además que, de acuerdo a los casos estudiados, existirían ciertos climas grupales que se corresponden con mejores rendimientos académicos que otros.

1.2.1. Las DCMT en pequeños equipos

Al hablar de organizaciones grupales, resulta interesante observar que parece existir cierta relación entre el número de miembros y el nivel de interactividad. Se registra así una mayor frecuencia de interacciones entre los participantes cuando el equipo es más pequeño (de tres a cinco integrantes), especialmente cuando se encuentran ocupados por concluir a tiempo una actividad. Esto puede observarse más claramente en el caso 1 (PENT) que permite hacer una comparación directa de los intercambios en los foros en los que participa la totalidad del grupo y aquellos en donde solo lo hacen los pequeños equipos de trabajo. En las oficinas, los intercambios alcanzan un promedio de veintinueve intervenciones por alumno, superando ampliamente los promedios de participación por alumnos observados en los foros “Espacio de diálogo” y “Hay equipo” (Tabla 9).

Podría inferirse al respecto que para promover un nivel de interactividad más alto entre los participantes, el espacio digital reproduce las mismas características que observaríamos en un entorno físico: es necesario cierto nivel de proximidad.

Tabla 9: **Distribución de participaciones en los foros del campus vinculados a la actividad de producción colaborativa (Caso 1; PENT)**

Foro	Cantidad de alumnos con acceso al espacio	Cantidad de intervenciones de los estudiantes	Cantidad de intervenciones docentes-tutor/facilitador	Promedio de intervención por alumno	% de intervención docentes-tutor/facilitador
“Espacio de diálogo”	30	38	25	1.3	39%
“Hay equipo”	30	122	11	4	8%
“Oficinas” (totales)	4.2 (Promedio)	864	75	29 (Promedio)	8%
Total	n/a	1024	111	n/a	11%

En los pequeños equipos de trabajo se confirmó, como ya se sugería en el apartado metodológico, que no necesariamente se puede deducir del volumen de intervenciones documentadas que el equipo está colaborativamente encaminado, como puede observarse en el equipo 7 (PENT) (Tabla 11). Sin embargo, sí existiría, como se observará más adelante, cierta relación entre las dinámicas fluidas (en las que no existen tiempos demasiado largos entre respuestas y predomina cierta informalidad en los intercambios) y la configuración de un clima grupal más o menos favorable para la producción colaborativa.

1.2.2. La relevancia del clima grupal

Se asume que un clima favorable al trabajo colaborativo es aquel que da cuenta de intervenciones en donde prevalece la cordialidad y el respeto entre los participantes, así como también una actitud general que se orienta de manera predominante hacia la tarea. Como señala uno de los docentes entrevistados, si el grupo se encuentra permanentemente en una situación de “pre-tarea”, aunque el clima general sea amable, el ambiente tampoco será propicio para el trabajo colaborativo. Ahora bien, se observa en los casos analizados que si el clima documentado por las DCMT ha sido, en términos generales, favorable, la producción final llega a buen término. Además, al concluir el proceso en estos equipos, los participantes se felicitan entre sí, exhibiendo su satisfacción por la experiencia colaborativa compartida, incluso antes de recibir la retroalimentación del docente (equipos 5 y 6; PENT; y los mensajes de despedida en el foro “Cybercafé” que incluyeron algunas reflexiones

metacognitivas; CEA). Si por el contrario, este nivel de colaboración no se logra (incluso cuando el trabajo final se resuelve pero sin la participación comprometida de todos los integrantes) no se registran indicios de celebración al concluir el proceso (equipo 7; PENT). En la misma línea, se observa que los siete alumnos entrevistados mencionan en once oportunidades que un adecuado clima grupal resulta importante o incluso esencial para que sea posible un buen trabajo colaborativo. Reconocen así, como característicos de un buen clima, aspectos como la cordialidad y el respeto; así como también otros vinculados a la capacidad para organizarse y para sostener la motivación. Todo esto permite argumentar que el clima grupal es una construcción compleja en la cual la dimensión socioafectiva se articula de manera simultánea con el proceso de trabajo colaborativo. En síntesis, un clima favorable al trabajo colaborativo es aquel donde es posible considerar la existencia de cierta retroalimentación entre la fluidez comunicacional, la empatía y el compromiso de la mayoría de los participantes con el proceso de trabajo. Esta inferencia, es consistente con las observaciones que, en sentido contrario, realizan los estudiantes en dos de las siete entrevistas en las que se manifiesta explícitamente que cuando la experiencia colaborativa no ha sido buena, preferirían no tener que volver a trabajar con las mismas personas en futuras oportunidades.

1.2.3. Dimensiones del clima grupal

Es importante señalar que el clima grupal sólo puede observarse a través de los registros de las DCMT cuando estos, efectivamente, se han realizado. Por lo tanto, la inferencia del clima grupal no siempre ha sido posible, ya que la documentación de los intercambios no fue obligatoria en uno de los casos analizados (caso 2; CEA). Por otra parte, más allá de la incidencia del diseño tecno-pedagógico en las DCMT, que será desarrollado más adelante, existirían aspectos individuales, propios de la personalidad de los participantes que interactúan, que hacen a la conformación grupal y que promueven la construcción de un determinado clima de trabajo. En este marco, la intervención del docente puede ser relevante en estos procesos de construcción, especialmente, cuando el proceso de trabajo es más prolongado. En efecto, como ya se ha observado, todos los docentes entrevistados señalarán la importancia de seguir con atención la evolución del clima grupal a lo largo del proceso de trabajo. Asimismo, entre las entrevistas realizadas a los estudiantes, se registran ocho incidencias en las que se valora (o se reclama si la experiencia no fue positiva) explícitamente la intervención del docente con relación al clima grupal, cuando esto se vuelve necesario. A continuación, algunas expresiones al respecto:

“Resulta valiosa [la intervención docente] en la medida que puede destrabar situaciones que el grupo no sabe afrontar” (Entrevista con estudiante del CEA, abril de 2013).

“Las principales dificultades fueron las discusiones por fuera del área que nos convocaba y enfocadas a cuestiones de organización. Las afrontamos solicitando ayuda al tutor, pero no encontramos demasiada colaboración ya que no se notó un involucramiento por parte del mismo para mediar y guiarnos en posde la resolución del conflicto y del trabajo en última instancia” (Entrevista con estudiante del CEA, abril de 2013).

“He visto en otros grupos que el mismo participaba a fin de poder ordenar un poco o bien poner a alguien en su lugar” (Entrevista con estudiante del PENT, agosto de 2013).

“[lo que espero del tutor es] La atemporalidad, la posibilidad de consulta constante, el ritmo particular pero congeniado con el trabajo grupal, el rol del docente como guía constante y no sólo como facilitador de consignas” (Entrevista con estudiante del CEA, abril de 2013).

A partir de estas incidencias se concluye, entonces, que los estudiantes perciben la necesidad de un docente que los acompañe y que se encuentre disponible especialmente cuando no logran resolver las situaciones tensas que se presentan a lo largo del proceso de trabajo.

Ahora bien, ¿qué aspectos concretos pueden incidir negativamente en el clima grupal? En primer lugar, se observa que los conflictos de poder pueden impactar de modo relevante, ya que a veces existe más de un liderazgo o hay participantes que no se encuentran a gusto con quien asumió la función. Este tipo de conflictos puede inferirse en muchas oportunidades. A continuación, dos intervenciones que ofrecen indicios de situaciones similares, ambos correspondientes al caso 1 (PENT):

“Tenés razón sobre lo que decís acerca de aportar en este proyecto, yo lo hice y lo borraron, aunque era algo muy chiquito comparado con lo que habían aportado ustedes. Bueno veo si puedo bajar el doc y agrego algo en la fundamentación” (Intervención estudiante del PENT, foro: “Oficina del equipo 3”).

“Sara, desde un principio respeté la propuesta que traían vos y Carola, aunque entre ustedes surgió un conflicto con la elección del nivel. Lo hice porque ambas querían llevar

a su práctica pedagógica este proyecto” (Intervención estudiante del PENT, foro: “Oficina del equipo 7”).

Por otra parte, cuando en otras situaciones, el liderazgo se instala sin conflictos, el líder suele asumir la responsabilidad de gestionar el trabajo y sostener la articulación sobre la que se da la colaboración. Tal es el caso del equipo D (CEA) en donde una participante se esfuerza por motivar a sus compañeros desde sus intervenciones en el foro “Novedades”, lográndolo con éxito. De modo similar, en el equipo C, las intervenciones de un estudiante en el foro “Hallazgos” dan indicios de su esfuerzo para acelerar el proceso de trabajo informando de cuanto hace, constantemente, por lo que recibe mensajes positivos de agradecimiento por la iniciativa.

Pero más allá de estas observaciones, se deduce que hay intercambios en espacios privados que escapan a este análisis porque las interacciones que se transparentan no siempre son suficientes para comprender todo lo que ha sucedido. Esto es confirmado por dos de los docentes entrevistados que expresan que en ocasiones no es posible detectar el conflicto en los espacios públicos sino a través de un reclamo privado por parte del estudiante que se siente afectado por la situación. Se registra también, en las DCMT documentadas en las plataformas que, en ocasiones, el equipo no es capaz de resolver por sí mismo las diferencias y, por lo tanto, requiere la intervención del tutor. Por ejemplo, en los equipos 5 y 7 en el caso 1 (PENT) cuando el tutor anuncia en el foro de sus respectivas oficinas que se comunicará o que ha intentado hacerlo por vía privada con los integrantes a fin de destrabar situaciones conflictivas que se manifiestan explícitamente en el espacio de trabajo.

En síntesis, a fin de sistematizar una caracterización de los diferentes climas grupales, se ha realizado un cruce entre tres dimensiones a saber: a) el tipo de motivación, b) el perfil social predominante y c) el tipo de liderazgo predominante. Estas dimensiones, que se profundizarán a continuación, emergen del análisis en tanto reflejan las tensiones entre lo grupal y lo individual desarrolladas en el apartado anterior; y además, buscan describir la configuración de los vínculos socioafectivos que se construyen entre los participantes alrededor de la gestión de tareas.

1.2.3.1. Tipo de motivación

Desde una perspectiva pedagógica, la motivación intrínseca es aquella que se produce cuando el individuo realiza las actividades por su propio interés y curiosidad, mientras que la

extrínseca, se identifica con aquellas situaciones las que la tarea se realiza por satisfacer otras motivaciones que no se relacionan directamente con el contenido mismo de la actividad (Reeve, 1994). Si bien en ocasiones, es difícil conocer con certeza qué es lo que motiva a los estudiantes en particular, se han observado en los casos bajo análisis diferentes actitudes en relación con la tarea que darían ciertos indicios de una motivación intrínseca o extrínseca, según el caso, que podría deducirse a través de los comentarios que realizan los estudiantes respecto de la tarea por resolver. Así, los grupos en los que se observan participantes que revelan motivación intrínseca se expresa de manera explícita cierto entusiasmo por la tarea. Por ejemplo, en el equipo 6 (PENT) desde el inicio de la actividad, varios participantes aportan ideas relacionadas con el proyecto que deberán diseñar, trayendo al ruedo incluso, experiencias personales:

“Celeste nos preguntó si teníamos alguna idea sobre el tema a desarrollar. A mí se me ocurrió uno... Usar las tics para un taller de orientación vocacional para los alumnos de 4to y/o 5to año de una escuela secundaria. (...) Para esta idea un poco me basé en el «Proyecto Futuro» que está entre los ejemplos que presentan... [en el Diploma Superior] (aunque no se refiere a poner a los alumnos en contacto con los profesionales sino con instituciones donde puedan estudiar) y en un taller que hace muchos años habían organizado en la escuela de mi hermano” (Intervención estudiante del PENT, foro: “Oficina del equipo 6”).

En el mismo grupo, hasta último momento con el trabajo prácticamente terminado, un participante se entusiasma, aún interesado en agregar un aspecto más vinculado a temas conceptuales sobre los que se había trabajado durante el curso:

“Me gustaría saber si están de acuerdo con la incorporación en el punto 5.4 2) sobre el tema del Copyleft que nos estaba faltando. Si quieren pueden modificarlo o agregarle algo más. Espero sus respuestas. Ya estamos en los minutos finales.” (Intervención estudiante PENT, foro: “Oficina del equipo 6”).

Como se ha citado previamente, uno de los docentes entrevistados observará en estos casos la existencia de una “alegría escrita” que se expresa este tipo de motivación que promueve necesariamente una predisposición al intercambio y al diálogo, instalando una actitud negociadora y constructiva que favorece el trabajo colaborativo más allá del tipo de liderazgo que finalmente se instale. Así, en estos equipos, prevalece un clima claramente proactivo. Pero cuando se observa una motivación de tipo extrínseca, las DCMT se

encuentran orientadas a la resolución son mayores que aquellas en donde se promueve la profundización o la revisión. Cumplir, es en estos casos, lo más importante, predominando en perfil ejecutivo, donde la negociación está sesgada por la necesidad de resolver a tiempo. Estos casos, que se corresponden con un clima expeditivo, generalmente están organizados por uno o dos líderes que llevan la profundización y la revisión a un segundo plano. Por ejemplo, el equipo B del caso 2 (CEA) deja indicios en el foro “Hallazgos” de que han dividido diligentemente las tareas con el propósito de terminar a tiempo. Algo similar ocurre en el equipo 1, en el primer caso (PENT):

“Si te gusta cómo quedó, pasalo todo en una misma letra para que quede prolijo, seguramente hay mucho que tendremos que pulir con las próximas etapas. A medida que pasan las horas, a veces se te ocurren diferentes ideas... pero bueno, la fecha de entrega es hoy.... así que hay que entregar lo que está.” (Intervención estudiante PENT, foro: “Oficina del equipo 1”).

En efecto, se observa claramente como la intervención da cuenta de que la prisa por cumplir con la entrega predomina por el sobre el contenido del trabajo.

1.2.3.2. Perfil social

La diversidad en el interior de un pequeño equipo, puede ser un aspecto muy positivo, tal como uno de los estudiantes entrevistados señala explícitamente desde sus propias experiencias:

“Desde mi punto de vista [la diversidad grupal] fue muy positiva ya que nos permitió un enriquecimiento mutuo y aprender mucho más” (Entrevista con estudiante del PENT, julio de 2013).

Sin embargo, como se ha descrito, cuando esta diversidad se refiere a diferentes concepciones en relación con lo que se entiende por autonomía en un entorno en línea, es posible que se generen climas conflictivos. Algo similar puede suceder en relación al tipo de entusiasmo que la tarea despierta. Del mismo modo, pueden potenciarse estos conflictos si entre los perfiles dominantes aparecen –tal como observan dos de los docentes entrevistados y se profundizará más adelante– actitudes individualistas, poco predispuestas a la negociación o diferentes formas de rivalidad en relación con los liderazgos. Pero más allá de estas diversidades, el estilo de los liderazgos va definiendo un perfil social predominante, en el sentido en que influye sobre el resto de las relaciones grupales. Estos

perfiles pueden presentar muchas aristas, incluso en diferentes momentos de la historia grupal, pero al efecto de este análisis se observará simplemente si las intervenciones tendieron o no a generar climas de diálogo y negociación. Por ejemplo, en el equipo 6 del caso 1 (PENT), el líder que asume la coordinación del trabajo se encuentra permanentemente dispuesto a promover la negociación. Por el contrario, estas actitudes no se observaron con la misma frecuencia en los equipos 2 y 3 en los que prevalecieron intervenciones más inflexibles que ocasionaron, en diferentes momentos, picos de tensión entre los participantes. Otro es el caso de los perfiles predominantemente expeditivos, generalmente asociados a la motivación extrínseca, entre los cuales prevalece el interés por resolver en tiempo y en forma, antes que en profundizar la discusión.

1.2.3.3. Tipo de liderazgo

Como ya se ha desarrollado, la definición de los liderazgos es un aspecto muy importante en la construcción del clima grupal. Si bien en ocasiones pueden existir rivalidades, como puede observarse en cierto momento en el equipo 7 del caso 1 (PENT) en el que un participante cuestiona las decisiones del líder, o más claramente en los desacuerdos que se registraron en las DCMT de los equipos 2 y 3 (PENT); el liderazgo también puede distribuirse de forma colegiada:

“Con mucho agrado Andrea, comparto plenamente las responsabilidades de actividades propuesta por usted, me comprometo a realizar las conclusiones y dar los esfuerzos necesarios para no defraudarles; así mismo, a las excelentes propuestas de trabajo ya desarrolladas por Andrea y Elena ofreceré algunos aportes” (Estudiante del CEA, foro: “Novedades”).

En efecto, el estudiante reconoce, a través de su intervención, que acepta agradecido el liderazgo ejercido por dos compañeras que han avanzado con la producción.

1.2.4. Diferentes tipos de clima grupal

En términos generales, se observa que, finalmente, cuando el equipo no evidencia forma alguna de motivación, el perfil predominante se aparta del diálogo, los liderazgos están ausentes o aparecen de forma intermitente; el clima de trabajo no logra construirse en función de la tarea, dando lugar a climas conflictivos o tan desorganizados y/o desinteresados que los participantes no logran asumir las funciones necesarias para resolver la tarea.

Por el contrario, un clima “proactivo” se reconoce en aquellos equipos en los que al menos alguno de sus integrantes evidencia motivación intrínseca y prevalece la predisposición a negociación en torno a la gestión de uno o más líderes que colaboran en la organización constructiva del trabajo. Finalmente, se ha considerado como clima expeditivo aquel que presentan los equipos en los que prevalece la motivación extrínseca, en la medida en que la preocupación por la gestión de la tarea pareciera ser más importante que la actividad en sí misma, asociándose esta situación con un perfil de intercambio social de tipo ejecutivo, en donde las discusiones sobre el contenido u otras formas de profundización tienden a ser evitadas. En los Anexos 9 y 10 se encuentra disponible información adicional sobre la forma en que fueron inferidos los climas grupales en los pequeños equipos de trabajo.

Tabla 10: **Identificación de diferentes tipos de climas grupales**

Clima grupal	Tipo de motivación predominante	Perfil social predominante	Tipo de liderazgo predominante	Equipos en los que se identifica
Proactivo	Intrínseca	Negociador	Individual o colegiado	Equipo 6; PENT Equipo C; CEA Equipo D; CEA
Expeditivo	Extrínseca	Ejecutivo	Individual o colegiado	Equipo 1; PENT Equipo B; CEA
Conflictivo	Heterogénea	Inflexible	Rivalidad	Equipo 2; PENT Equipo 3; PENT
Disfuncional (Desorganizado o desinteresado)	No se observa	Apático	Discontinua o ausente	Equipo 4; PENT Equipo 5; PENT Equipo 7; PENT

A modo de síntesis, la Tabla 10 sistematiza las características de los diferentes climas grupales identificados, cuando estos pudieron inferirse de acuerdo a las DCMT documentadas en los pequeños equipos de trabajo analizados en ambos casos y las dimensiones descriptas previamente.

Tabla 11: Frecuencia de las Intervenciones en las Oficinas (Caso 1; PENT)

Foro: "Oficinas" asignadas por equipo	Cantidad de intervenciones de los estudiantes	Cantidad de intervenciones del docente-tutor	% Intervención del docente-tutor	Clima grupal
1	133	10	8%	Expeditivo
2	104	12	12%	Conflictivo
3	117	9	8%	Conflictivo
4	45	9	20%	Disfuncional
5	51	9	18%	Disfuncional
6	261	11	4%	Proactivo
7	153	15	10%	Disfuncional
Total	864	75		
Prom.	123.4	10.7	8%	

Es interesante señalar, al estudiar la frecuencia de las intervenciones en los foros privados ("Oficinas") del caso 1 (PENT) que el clima proactivo coincide con una cantidad sensiblemente superior al promedio registrado por los otros grupos de trabajo. Por otra parte, pudo observarse que entre las DCMT de los equipos donde se han identificado climas disfuncionales y conflictivos, la proporción de las intervenciones docentes en el interior de los espacios privados de trabajo suele cobrar mayor relevancia (equipos 2, 4, 5 y 7; PENT) tal como se observa en la Tabla 11. Quizá sea una excepción al respecto lo que sucede en el equipo 3, donde al inicio de la tercera etapa los participantes se esfuerzan por resolver las diferencias. En lo que respecta al resto de los equipos, como se verá en el próximo apartado, la oportuna intervención docente puede resultar muy favorable en la medida en que puede revertir o al menos mejorar situaciones conflictivas o disfuncionales (equipos 4 y 5; PENT).

1.2.5. El rendimiento académico

De acuerdo a los casos analizados, se observa que los climas "proactivos" serían favorables (aún más que los "expeditivos") para experiencias de aprendizaje que dan cuenta de un rendimiento académico que supera los objetivos mínimos de la propuesta. Los climas

“disfuncionales” o “conflictivos”, en general, tendrían resultados más heterogéneos, dependiendo su despliegue de varios factores tales como: la evolución de los vínculos en el manejo de los conflictos, la intervención del tutor y/o la voluntad individual de alguno de los miembros del equipo (aunque en estos casos ya no podríamos estar hablando de “grupo”).

Desde la perspectiva de los docentes, un mejor rendimiento académico suele ser el resultado de un clima propicio. Dos de los tres tutores entrevistados realizan esta vinculación de forma explícita. Profundizando la idea, se tiende a observar que la predisposición al diálogo y a la negociación promueve la construcción colectiva e incluso facilita que el grupo pueda asimilar recomendaciones docentes para mejorar la producción lograda en futuras etapas:

“Un trabajo que tiene un buen grupo, o sea, un grupo armonioso, es producto de un tejido armonioso. Más allá, ojo, más allá de que a veces, conceptualmente hay que hacer retoques, ¿sí?” (Entrevista con docente del PENT, agosto de 2013).

Esta perspectiva pone en evidencia que cuando el docente, al observar las DCMT, conoce el clima grupal, tiende a considerar también en su evaluación, el proceso de trabajo.

Asimismo, esta percepción de los docentes que relaciona los climas proactivos con un mejor rendimiento académico, se corresponde con lo datos relevados empíricamente: en efecto, considerando ambos casos, los tres equipos que fueron identificados como proactivos, obtuvieron por parte de sus docentes una calificación destacada. (Tabla 12)

Tabla 12: **Clima grupal y calificación**

Tipo de clima identificado	Calificación
Proactivo	Equipo 6: Muy bueno (Caso 1; PENT) Equipo C: Muy bueno (Caso 2; CEA) Equipo D: Muy bueno (Caso 2; CEA)
Expeditivo	Equipo 1: Aprobado (Caso 1; PENT) Equipo B: Aprobado (Caso 2; CEA)
Conflictivo	Equipo 2: Aprobado (Caso 1; PENT) Equipo 3: Aprobado (Caso 1; PENT)
Disfuncional (Desorganizado o desinteresado)	Equipo 4: Bueno (Caso 1; PENT) Equipo 5: Muy Bueno (Caso 1; PENT) Equipo 7: Aprobado (un solo miembro llega a la instancia final) (Caso 1; PENT)

El resto de los equipos, presenta un rendimiento mucho más heterogéneo. Esto puede inferirse de la relación que se establece entre el clima grupal identificado en las DCMT observadas y la valoración final que los docentes entregaron a sus alumnos como devolución (Tabla 12).

Tabla 13: **Equivalencias para las escalas de calificación de ambos casos**

	Caso 1 (PENT) Calificación numérica 1 a 10 (Aprobado: 7 o más) Ver Anexo 8	Caso 2 (CEA) Devolución cualitativa (Balance entre observaciones y aciertos) Ver Anexo 9
Desaprobado	Menos de 7	- 4 o menos
Aprobado (Con lo justo)	7 y 7+	-3 a -1
Bueno	8	0 a +1
Muy Bueno	9-10	2 o más

Si bien los datos relevados para esta investigación a cerca de las devoluciones entregadas por los tutores a los alumnos fueron de características diferentes, con el objetivo de poder realizar la comparación precedente, se estableció una equivalencia, ajustando esta calificación final a una escala de 4 puntos: desaprobado, aprobado, bueno y muy bueno (Tabla 13). En los Anexos 8 y 9 se encuentra información detallada sobre la forma en que se construyó esta escala equivalente para ambos casos.

1.2.6. El aporte de lo individual a lo grupal

Aunque el trabajo colaborativo es en general valorado positivamente por todos los estudiantes entrevistados, es posible observar el interés que tienen algunos de ser evaluados por el docente a nivel individual. Dos de los siete estudiantes entrevistados expresaron esta necesidad y manifestaron al respecto sentirse a gusto con que el tutor tuviera acceso al registro de las DCMT y, a partir de ello, evaluar cuál ha sido el aporte individual de cada integrante al proceso grupal.

Conocer el aporte de lo individual a lo grupal sería también un aspecto relevante para los docentes. De acuerdo a los registros a los que se tuvo acceso, se ha observado que en ambos casos la dimensión individual es considerada, puesto que los estudiantes reciben por parte de su docente dos calificaciones: la grupal y la individual. En el primer caso (PENT) el contraste entre ambas calificaciones da cuenta de la heterogeneidad en el interior de los

grupos, ya que solo uno de los siete equipos analizados reflejó calificaciones equivalentes para todos sus integrantes (Tabla 14).

Tabla 14: **Relación entre las calificaciones individuales y grupales (Caso 1; PENT)**

Grupos del Caso 1 (PENT)	Calificación grupal	Calificaciones individuales al finalizar el curso
1	Aprobado	Dos alumnos destacados sobre la calificación grupal
2	Aprobado	Un alumno destacado sobre la calificación grupal
3	Aprobado	Dos alumnos destacados sobre la calificación grupal
4	Bueno	Un alumno destacado sobre la calificación grupal
5	Muy bueno	Un alumno desaprobado
6	Muy bueno	Rendimiento homogéneo
7	Aprobado	Un solo alumno aprobado

En el segundo caso (CEA), si bien no se ha podido acceder a las calificaciones individuales, se ha observado en qué medida las devoluciones grupales de la comisión 1 dan cuenta en tres sobre cinco grupos, de observaciones que destacan la participación de algunos alumnos respecto de la totalidad grupal (Tabla 15).

Tabla 15: **Relación entre las calificaciones individuales y grupales (Caso 2; CEA)**

Caso 2: CEA	Calificación grupal	Observaciones individuales al finalizar el curso
A	Bueno	s/d
B	Aprobado	s/d
C	Muy bueno	Un alumno destacado en el uso de Saturate
D	Bueno	Dos alumnos destacados en el uso de Saturate
E	Muy bueno	Un alumno destacado en el uso de Saturate

Finalmente, es importante destacar, a propósito de la evaluación, que es posible que los estudiantes, al referir a la claridad de la consigna como algo necesario, estén aludiendo indirectamente, a la necesidad de conocer de qué forma serán evaluados, como puede leerse en el comentario que un alumno realiza al respecto:

“Las consignas claras, reglas de juego justas pero lo suficientemente flexibles, y por sobre todo transparentar el proceso” (Entrevista con estudiante del CEA, mayo de 2013).

Esta consideración, que destaca la necesidad de conocer las “reglas de juego”, coincide con la reflexión de uno de los docentes, idea que retomaré al analizar algunos aspectos de la evaluación en el marco de la EeL.

1.3 Proyección hacia la construcción de una comunidad de práctica

Como se ha observado previamente, cuando el clima grupal resulta favorable, generalmente los estudiantes logran cumplir con la tarea prevista por las consignas y además, expresan explícitamente su satisfacción por el proceso de trabajo en sí mismo. Se repetiría así, algo ya observado en otros estudios empíricos citados que, cuando la participación y la colaboración fue significativa, el proceso en sí mismo, es considerado por los estudiantes, una buena experiencia de aprendizaje (Panckhurst *et al*, 2011). Por otra parte, se observa que el clima de trabajo no parece estar condicionado tanto por los vínculos sociales que pudieran establecerse durante el proceso, sino que este vínculo parece describirse en sentido inverso: cuando los estudiantes se han involucrado muy activamente en las tareas, puede surgir, en segundo término, un lazo personal entre ellos. En síntesis, es posible inferir cierta retroalimentación entre la fluidez comunicacional, la empatía y el compromiso de la mayoría de los participantes con el proceso de trabajo. Esto es consistente con algunas de las reflexiones que los estudiantes realizan al respecto en las entrevistas: cuando el rendimiento académico ha sido bueno, los alumnos expresan su deseo a volver a trabajar con el mismo equipo de trabajo.

Es posible señalar también, que la pertenencia grupal observada en los grupos estudiados no sería parte de una identidad de tipo competitiva que busca diferenciarse de otros equipos de trabajo sino, por el contrario, podría describirse como una suerte de autoestima grupal que mira hacia el interior del propio grupo y quizá se proyecte en la conformación de futuros equipos de trabajo colaborativo o en la construcción de contactos profesionales que pudieran tejer redes de práctica profesional, en consistencia con el marco interactivo que sugiere el conectivismo (Siemens, 2004). En efecto, al ser consultados al respecto, los estudiantes refieren con mayor frecuencia a este tipo de continuidad respecto a los vínculos que a otros más relacionados con lo socioafectivo. En este sentido, podría inferirse también que, más allá del rendimiento académico, la experiencia de trabajo colaborativo es una instancia valiosa en la medida en que sienta las bases para la construcción de una red personal, ya sea porque, pone a los estudiantes en contacto con

otros tras haber tenido la oportunidad de conocerlos dentro en una dinámica de trabajo, al tiempo que adquirirían experiencia en las habilidades necesarias para resolver problemas de forma colaborativa y tecnológicamente mediada. Así, la construcción de vínculos sociales en el interior de un grupo de trabajo impactaría más concretamente sobre el desempeño del estudiante en el mundo “real” de la práctica profesional. Cuando los estudiantes entrevistados analizan sus diversas experiencias grupales no hacen referencia alguna a las calificaciones obtenidas, sin embargo, aparecen seis incidencias vinculadas a la idea de que buenos vínculos dentro de un pequeño equipo de trabajo fueron la base para la construcción de lazos profesionales que aún hoy continúan a través de la mediación telemática.

2. DCMT: Aprender junto a otros

Una de las tensiones que ya se sugerían en el marco teórico como parte de la situación de aprendizaje es que los modelos pedagógicos basados en el trabajo colaborativo propio de la EeL resultan disruptivos con relación a la tradición de la EaD, donde los tiempos se ajustan más específicamente a cada alumno, que sigue su proceso de aprendizaje de manera solitaria, sin propuestas que impliquen la interacción grupal. Aprender junto a otros supone involucrarse con otras formas de aprender y de construir el conocimiento, no siempre compatibles con las expectativas de quien optó por una propuesta de formación en línea. En efecto, como señala uno de los docentes entrevistados, este tipo de propuestas requiere “tiempos grupales” y si se espera algún tiempo de flexibilidad, esta se relaciona con la asincronía. Sin embargo, se requerirá siempre de todos los estudiantes ciertas habilidades propias de la predisposición al diálogo y la negociación.

2.1. Dos dimensiones complementarias: lo cooperativo y lo colaborativo

Si bien en el marco teórico se retomaba la diferenciación que Gros (2011) realiza en relación a la cooperación y la colaboración, el despliegue de las DCMT en los casos analizados da cuenta de que ambas dimensiones serían de tipo complementarias.

Desde la experiencia de los estudiantes, resulta claro que la consigna de actividad debe proponer un trabajo lo suficientemente complejo como para requerir que todos los miembros del equipo se involucren, en efecto, en las entrevistas se reflejan al menos cinco incidencias directas a destacar en esta cuestión. Esto coincide con la importancia que dos de los docentes entrevistados dan a un diseño de actividad que requiera necesariamente el trabajo en colaboración. Desde la perspectiva de las DCMT, los tres docentes entrevistados señalan que el diálogo y la negociación serían indicadores de que se ha producido, efectivamente, una construcción colaborativa.

Sin embargo, la organización del trabajo, requiere cierta distribución de tareas en el sentido en que se entiende la cooperación. Como se ha observado en las interacciones registradas en ambos casos, los pequeños equipos de trabajo cuentan con alumnos de diferentes perfiles: algunos más hábiles para la escritura, otros para la negociación y finalmente otros, con mayores competencias tecnológicas o un conocimiento disciplinar más específico. En este mismo sentido, cuatro de los estudiantes entrevistados señalan la importancia de la división de roles para el despliegue de un buen trabajo colaborativo. Consistentemente con esta idea, se ha observado en las plataformas analizadas que los equipos categorizados como proactivos, logran organizarse a través de una eficiente distribución de tareas a fin de capitalizar de la mejor manera posible los aportes individuales, sin que esto implique perder el objetivo general ni una mirada global del problema central de la propuesta de actividad.

2.2. Liderazgos y estrategias grupales

Se ha observado a lo largo de este estudio que los pequeños equipos de trabajo requieren de alguna forma de liderazgo que les permita articular la colaboración en los términos que se describe en el apartado anterior. La forma de liderazgo (que como se ha dicho, podría ser individual o colegiado) se vincula transversalmente a la elección de diferentes estrategias con respecto a las diversas modalidades de comunicación que suponen el nivel de transparencia y sincronía de las DCMT. En efecto, aún bajo la misma consigna de trabajo y orientación docente, algunos equipos optarán más evidentemente por visibilizar los procesos (equipos C, D, L y N; CEA) o preferir la comunicación sincrónica a los foros asincrónicos (equipo 2; PENT). En todos estos casos, las decisiones tomadas por los líderes influyen en las estrategias de comunicación sobre las que se estructura la articulación grupal.

Como se ha descrito a propósito del análisis del clima grupal, la organización del equipo en torno a un liderazgo pone de manifiesto, en ocasiones, conflictos de poder que pueden impactar en el ambiente de trabajo, ya que a veces existe más de un liderazgo o hay participantes que no se encuentran a gusto con la distribución del poder. Pero cuando el liderazgo (ya sea este individual o colegiado) se instala sin conflictos, el líder puede funcionar como un motivador simplemente o como un gestor que organiza las tareas, articulando el trabajo de los integrantes del equipo sobre el que se construye la colaboración.

Ahora bien, ¿qué características poseen aquellos alumnos que asumen el liderazgo en estos contextos? Se observa al respecto que este suele ser ejercido por estudiantes no solo comprometidos con las exigencias académicas, sino que cuentan con buenas habilidades

sociales y una aceptable “autonomía tecnológica”. Esos liderazgos destacados –individuales o colegiados– pueden resultar absolutamente positivos para la organización grupal (equipos 5 y 6; PENT, equipos C y D; CEA), o pueden resultar problemáticos cuando los integrantes de un mismo grupo compiten o cuestionan las decisiones tomadas por otros miembros, como sucede en el caso del equipo 3 del caso 1 (PENT), donde dos integrantes responden defensivamente al sentirse avasallados por los reclamos del líder, creándose así un clima de mucha tensión. Estas tensiones pueden ser todavía mayores, en los casos en que se da una ausencia de liderazgo que puede hasta ocasionar la disolución grupal tal como finalmente sucede en el grupo 7 (PENT). Dos de las entrevistas realizadas a docentes identifican estas circunstancias como una de las principales dificultades que surgen en las DCMT en pequeños grupos de trabajo y utilizan términos como “vedetismo” o “individualismo” para referir a aquellas personalidades que buscan imponer un liderazgo forzado, generando malestar y conflictos en el interior de estos pequeños equipos de trabajo.

En este punto es interesante considerar, de acuerdo a la mirada de los docentes entrevistados, que los estudiantes “más autónomos” serían los que suelen encontrarse en mejores condiciones para afrontar el liderazgo: se referirán así a las condiciones de la “personalidad” del alumno que se relacionan con sus habilidades sociales, como a otras destrezas vinculadas a la capacidad para gestionar, dialogar y resolver. En síntesis, se observa que el liderazgo suele ser ejercido por estudiantes que no solo poseen un interés claro por cumplir con la obligación académica, sino que evidencian comprender correctamente la configuración de los diferentes espacios (es decir, que “saben ubicarse” en las diferentes plataformas) y contar con habilidades sociales adecuadas para las exigencias que impone el formato digital telemático.

Finalmente, es necesario observar también que los conflictos que se transparentan en las DCMT no siempre son suficientes para comprender todo lo que ha sucedido. Queda en evidencia que hay intercambios en espacios privados que escapan a este análisis. Todos los docentes entrevistados, relatan al menos una situación donde la comunicación “privada” fue el ámbito de resolución de conflictos y malentendidos. En este sentido, pueden observarse claramente en las plataformas analizadas, casos en que el equipo no es capaz de resolver por sí mismo las diferencias y por lo tanto, se demanda la intervención “pública” del tutor. Esto sucede explícitamente en los equipos 4 y 7 del caso 1 (PENT).

2.3. Herramientas para el trabajo colaborativo

Las herramientas a través de las cuales se da efectivamente la mediación tecnológica en estos contextos suelen influir en el modo en que pueden desplegarse las DCMT porque, en efecto, estos recursos poseen una dimensión comunicacional que incide en el modo en

se lleva adelante la propuesta de trabajo. Así, existen herramientas más flexibles o eficientes que otras, que permiten indistintamente la interacción sincrónica o asincrónica o que facilitan los procesos de documentación. En efecto, las decisiones que el grupo toma, respecto a gestionar los procesos de producción, aún restringidos o direccionados por la consigna, forman parte de las decisiones que toma el equipo para transitar con mayor comodidad el proceso de trabajo.

Ahora bien, es importante distinguir aquí entre los foros u otros recursos incluidos en los LMS y espacios externos, que no son proporcionados por la propuesta pedagógica y que son autogestionados por los mismos alumnos. Cuando se les pregunta a los estudiantes sobre los recursos que han utilizado, estos recuerdan diversas aplicaciones externas a las plataformas de LMS. Además de los ya mencionados *chats* para la comunicación sincrónica, se refieren algunas herramientas *web 2.0* entre las que se destacan especialmente los documentos compartidos de *Google*, con diez incidencias a lo largo de las entrevistas. Los alumnos enfatizan la flexibilidad de estas herramientas –al compararlas con las que ofrece Moodle–, en el sentido en que les otorgan una mayor autonomía, por lo que las consideran facilitadoras de las DCMT.

En sintonía con estas observaciones, aparecen aquí, tal como señala uno de los docentes entrevistados, ciertas limitaciones propias de las plataformas de LMS que no cuentan con los mejores recursos para el despliegue de este tipo de dinámicas:

“... las plataformas cerradas, como es el caso de Moodle o de otras que sirven también, en general, tienen para las dinámicas para el trabajo colaborativo, un entorno empobrecido respecto de otras herramientas que existen en la *web 2.0* y que son mejores y que los alumnos están acostumbrados a usarlas...” (Entrevista con docente del PENT, agosto de 2013).

Pero más allá de esta limitación de las plataformas con relación a la versatilidad de las herramientas en la actualidad, desde la perspectiva de los docentes, los foros incluidos en los LMS son fundamentales para un seguimiento de los procesos de trabajo:

“Para el seguimiento del trabajo grupal lo que necesito son herramientas que documentan los intercambios, porque lo que yo necesito ver es como fueron negociando entre ellos” (Entrevista con docente del PENT, agosto de 2013).

“En las propuestas en donde yo trabajo, siempre hay un espacio en donde se promueve la interacción para que se vea, más allá del historial de la herramienta de trabajo

colaborativo, las conversaciones entre los participantes. Entonces, en la medida en que uno pueda hacer enlaces entre esos mensajes que se van dejando, ahí te das cuenta del trabajo colaborativo” (Entrevista con docente del PENT, agosto 2013)

“Más allá del potencial de los historiales de un documento colaborativo, de un *wiki*, que también es válido... es mucho más difícil [que con un foro] hacer el seguimiento de lo que está pensando el otro” (Entrevista con docente del PENT, agosto de 2013)

Se observa así que, si bien en una de las entrevistas se reconoce la importancia de las herramientas de seguimiento de los historiales, los docentes coinciden en que son los foros los que permiten una comprensión más completa y pertinente de las DCMT en el interior de los grupos.

En síntesis, a partir del análisis desarrollado en esta sección es posible afirmar que aprender junto a otros parece ser el desafío nodal de las DCMT, y este desafío supone, para los estudiantes, desarrollar estrategias para la gestión las tareas sosteniendo un equilibrio pertinente entre cooperación y colaboración que sepa aprovechar el potencial de la diversidad grupal. En este sentido, los liderazgos acordados en el interior de los grupos serían un aspecto importante del proceso en relación con la articulación de los aportes grupales. Asimismo, las características de los recursos tecnológicos podrían tener cierta influencia en el despliegue de las DCMT debido a que algunas de estas herramientas, al ser más prácticas o versátiles, pueden facilitar los procesos de interacción entre los participantes y/o el acompañamiento del docente-tutor.

3. Conclusiones sobre la experiencia colaborativa en línea

Los emergentes descriptos en este apartado se relacionan globalmente con los diferentes aspectos que hacen a la experiencia colaborativa en línea en general, y en particular, al modo en que los climas grupales podrían llegar a incidir en el rendimiento académico y/o en las perspectivas de los estudiantes respecto de la construcción de comunidades de práctica más allá de la graduación. Se analizó, en primer lugar, la forma en que los grupos construyen su sentido de pertenencia en torno a la resolución de tareas que se propone el diseño pedagógico y las tensiones que surgen del contraste entre los intereses individuales y el desafío grupal. Luego se describió como la noción de autonomía es percibida positivamente por docentes y estudiantes en términos de competencias individuales y responsabilidad hacia los otros, mientras simultáneamente se observaba que ciertas intervenciones en los foros podrían estar dando cuenta de que esta percepción

coexiste con una concepción de la autonomía como una modalidad de trabajo más solitaria o independiente. Se concluyó entonces que quizá las propuestas de la EeL puedan suponer exigencias que se apartan de las expectativas y posibilidades de los alumnos y que esto puede llegar a ser interpretado por los docentes, como un indicador de falta de autonomía por parte de los estudiantes.

En segundo lugar, este apartado analizó la relevancia del clima grupal que se genera en el contexto de las tensiones antes desarrolladas. Para ello, se describieron diferentes tipos de climas grupales a través del análisis de tres dimensiones emergentes: el tipo de motivación, el perfil social que predomina en el grupo y, las características del liderazgo. A través de la combinación de estas tres dimensiones, se tipificaron cuatro patrones de comportamiento grupal: a) Proactivo, b) Expeditivo, c) Conflictivo y d) Disfuncional, con los que pudieron clasificarse algunos de los pequeños grupos observados en los casos bajo estudio. Esta tipificación fue contrastada con las retroalimentaciones que los docentes entregaron a cada equipo con relación a la tarea realizada, pudiéndose observar que los equipos proactivos obtuvieron una calificación destacada, lo cual coincide con la percepción de los docentes a cerca de que los climas proactivos favorecen mejores resultados académicos. Los equipos que describieron otros patrones de clima grupal tuvieron, al final del proceso, un rendimiento más variado. En relación a la evaluación se observó, también, la importancia de lo individual respecto de lo grupal, tanto para estudiantes como para docentes, destacándose especialmente que incluso más allá de la evaluación formal, resulta valioso para los estudiantes el modo en que la experiencia colaborativa contribuye en la construcción personal de una futura comunidad de práctica vinculada a sus intereses profesionales individuales.

Finalmente, este capítulo analizó cómo lo cooperativo y lo colaborativo pueden ser dimensiones complementarias en el interior de un proceso de trabajo grupal, para lo cual resultan fundamentales las diferentes estrategias desplegadas por los estudiantes, las cuales ponen en evidencia aspectos propios del diseño de la actividad y del uso de determinadas herramientas tecnológicas, lo que podría favorecer el despliegue de determinadas DCMT por sobre otras, tema que se profundizará en el siguiente apartado.



Capítulo 6

Implicancias del diseño tecno-pedagógico en el despliegue de las DCMT

Este último capítulo se propone integrar parte de los hallazgos emergentes realizando una profundización respecto de las relaciones que se establecen entre el diseño tecno-pedagógico (Schwartzman *et al*, 2012) y el despliegue de las DCMT. Con este propósito, el desarrollo se focalizará especialmente en la interpretación del análisis desplegado en los anteriores capítulos para abordar los aspectos previstos por el quinto objetivo específico de acuerdo a lo presentado en la introducción de este trabajo.

Se describirá así la forma en que el diseño de la actividad, las decisiones tecnológicas vinculadas a la configuración de las plataformas y otros recursos digitales, la organización grupal y las estrategias de evaluación pueden incidir en la experiencia colaborativa de los estudiantes al tiempo que tienden a promover determinadas habilidades socio-telemáticas por sobre otras.

1. El diseño tecno-pedagógico y el trabajo colaborativo

Lo pedagógico y lo tecnológico aparecen a lo largo de este estudio como dos aspectos íntimamente relacionados, de manera tal que desde el diseño de la actividad puede observarse cómo decisiones tomadas con relación a estos dos aspectos se influyen recíprocamente, impactando sobre el despliegue de las DCMT. Es por esta razón que se propone considerar la idea de estructura tecno-pedagógica para describir los diferentes aspectos que componen este tipo de propuestas didácticas. De acuerdo a este enfoque, se observará que ciertas características del diseño promoverán determinadas experiencias en línea por sobre otras y, a la vez, estas experiencias exigirán de parte del alumno ciertas habilidades –competencias técnicas, sociales y comunicacionales– que en este trabajo serán llamadas “habilidades socio-telemáticas”.

1.1. El diseño de actividades para el trabajo colaborativo

La actividad, como se anticipaba en el marco teórico, es la clave de una propuesta de EeL que busque el desarrollo de la colaboración. No es posible considerar una actividad colaborativa si el diseño de la consigna de trabajo no se enfoca a lograr este tipo de dinámica en los participantes. Evidentemente, los casos estudiados representaron ejemplos de actividades que requirieron de manera necesaria del trabajo de todos los integrantes del

equipo, especialmente por la complejidad de la tarea alrededor de un problema al que es necesario afrontar a través del complemento de diferentes opiniones, revisiones, criterios e incluso habilidades o destrezas específicas.

Ahora bien, dado que la complejidad de este tipo de consignas suele ser significativa, en ocasiones, estas pueden resultar confusas para los estudiantes. No es casual en este sentido que la preocupación por la claridad de las consignas sea comentada por los entrevistados, así como las múltiples consultas documentadas en los foros a lo largo del proceso de trabajo. En efecto, cuando se les pregunta a los entrevistados sobre las condiciones necesarias para que se produzca un adecuado trabajo colaborativo, el diseño de la actividad adquiere una alta relevancia tanto para docentes como para estudiantes; se registran así trece incidencias acerca del nivel de claridad y especificidad como requerimiento necesario para que la consigna sea considerada apropiada. La profundización sobre la cuestión permite inferir que consignas más claras le dan al grupo un marco de mayor seguridad sobre el proceso de trabajo y, por otra parte, esto contribuye a una mejor gestión de las tareas. Como puede observarse en algunos mensajes registrados en los LMS, cuando el alumno percibe confusiones respecto de la consigna de trabajo, se promueve un clima de ansiedad –bastante explícito en algunas ocasiones– como por ejemplo en la siguiente intervención registrada por un integrante del equipo 3 (Caso 1; PENT):

“Realmente estoy confundida, por un lado nos dicen que **No** [destacado en el original] tiene que ser un curso de capacitación y en el documento General del Taller de Proyecto dice diseño de un curso presencial corto (de 2 mes). Me podés explicar? Ya se que no queda tiempo, pero no podemos presentar algo y luego tengamos que cambiar todo de vuelta” (Intervención estudiante del PENT, foro: “Oficina del equipo 1”).

En cualquier caso, el alumno debe tener la habilidad suficiente para tomar decisiones, o realizar las consultas pertinentes en el sentido en el que los docentes lo definirían como un estudiante “autónomo”.

Respecto de la duración del proceso de trabajo, se ha considerado que esta es también una variable importante en el diseño de la actividad, ya que si miramos comparativamente ambos casos, veremos que cuando la propuesta tiene una duración más larga en el tiempo (aún cuando se trate de un trabajo en etapas discontinuas) los participantes disponen de más oportunidades de afianzar los vínculos o revisar el camino recorrido. Por el contrario, experiencias más acotadas temporalmente se enfocan más específicamente en la tarea y no sufren la misma cantidad de incidentes de tipo personales que surgen cuando el tiempo total compartido abarca muchos meses.

Y finalmente, es esencial observar que, para que el trabajo en sí mismo justifique la colaboración, la actividad debería ser lo suficientemente compleja como para requerir, necesariamente, la participación de un equipo de trabajo. Las entrevistas realizadas con los estudiantes registran diecisiete incidencias que señalan esta cuestión. Se refieren a consignas que requieren del diálogo, a la demanda de diferentes habilidades y/o puntos de vista por parte de los integrantes del equipo, o que se encuentren orientadas a la resolución de problemas. En la misma línea, todos los docentes entrevistados coinciden con esta perspectiva y reflexionan en igual sentido. He aquí una mirada crítica en relación con prácticas que no funcionarían en tal dirección:

“Se ve muy a menudo que la gente propone un trabajo para que la gente resuelva en pequeños grupos, pero si eso no está bien pautado y no se explicita a qué nos referimos con trabajo colaborativo, qué esperamos que hagan... en general muchas veces fracasan los grupos o quedan librados a que haya alumnos autónomos que puedan resolver todo, etcétera... y después decimos que no trabajaron bien... pero es que no supimos plantearla y me parece que esa es la clave” (Entrevista docente del PENT, agosto de 2013).

En síntesis, no solo se trata de diseñar una actividad de modo que atienda con claridad y detalle la particularidad del trabajo colaborativo, sino que también es necesario explicitar qué se espera de la actividad del alumno a fin de evitar malos entendidos y desajustes entre alumnos y docentes.

1.2. La relevancia del entorno digital en el despliegue de las DCMT

Así como en el espacio físico del aula cambiar la distribución de los bancos y las sillas puede impactar en las dinámicas que se despliegan durante el desarrollo de una actividad, la configuración del espacio digital resulta, del mismo modo, muy relevante en las dinámicas que tienen lugar mediación telemática. En efecto, como ha podido observarse en el análisis de ambos casos, en una propuesta de EeL las plataformas digitales utilizadas con propósitos pedagógicos conforman algo más que un canal de comunicación entre alumnos y docentes, en el sentido en que proponen un entorno donde el participante debe sumergirse para interactuar. El usuario/participante está “dentro” o “fuera” del espacio: su inmersión en la plataforma deja rastros que otros pueden reconocer e interpretar (su último acceso, sus intervenciones, la configuración de su perfil). La identidad del participante se construye desde el “usuario”, el cual se proyecta hacia los otros que comparten el espacio con él. En este marco en el que cada participante desarrolla un PLE único, es posible que las

características particulares de los entornos ofrecidos hayan influido en el modo en que se desplegaron las DCMT en los casos analizados. En este sentido, las plataformas pueden ofrecer espacios más o menos flexibles, con diferentes niveles de transparencia. Sumado esto a las recomendaciones de uso que se sugieren desde la consigna, los estudiantes despliegan estrategias de trabajo (individuales y grupales) diferentes que pueden ser más o menos efectivas, según el caso. De esta forma, resulta entonces evidente, tras el análisis realizado, que la naturaleza inmersiva de los intercambios mediados en una propuesta de EeL –signados por la asincronicidad, la tendencia a la transparencia y la documentación automática que promueve la tecnología digital– influyen en las decisiones que los alumnos toman respecto de la organización del trabajo, el compromiso asumido, la distribución de liderazgos y hasta la naturaleza del vínculo interpersonal. Así, los estudiantes cuyas habilidades socio-telemáticas podrían considerarse destacadas, se sienten especialmente cómodos en estos entornos y buscan explorar las ventajas de esta modalidad de trabajo. Como se observa en algunos casos, estos estudiantes, generalmente, asumen alguna forma de liderazgo donde la destreza tecnológica se articula muy eficientemente con la destreza social.

1.2.1. Estrategias para la configuración de los foros

Como ha podido observarse, los foros, más allá de las metáforas bajo las cuales se configuran, constituyen el espacio por excelencia de las plataformas de LMS analizadas en ambos casos. Esta centralidad de los foros se consolida también en la medida en que son los propios docentes los que les otorgan relevancia. En efecto, todos ellos coinciden a lo largo de las entrevistas en destacar la importancia estratégica de este recurso para el seguimiento de las DCMT. Desde la perspectiva tecnológica, se observa que el entorno Moodle, utilizado en ambos casos, ofrece foros con una importante flexibilidad, ya que le permite al usuario configurar la lectura de diferentes maneras: ordenando los mensajes desde el más reciente, ordenando los mensajes desde el más antiguo, mostrando respuestas por rama y mostrando respuestas anidadas. Asimismo, Moodle permite que el usuario se suscriba al foro a través de un correo electrónico, recibiendo copias privadas de las publicaciones cada vez que se realiza una intervención en espacio digital. Si bien esta copia aparece descontextualizada, un enlace permite acceder a la plataforma específicamente en el lugar donde se ha dado la interacción. Esta plasticidad de Moodle supone una experiencia de navegación muy particular debido a que facilita que un alumno experimentado pueda hacer un seguimiento muy completo de los intercambios, no solo considerando los diferentes foros a los que tiene acceso, sino también filtrando las intervenciones de sus compañeros a través del listado de participantes.

Por otra parte, Moodle permite configurar foros con diferentes niveles de privacidad, agrupando a los estudiantes en espacios privados, tal como se realiza en el caso de las oficinas del caso 1 (PENT). Este tipo de configuración plantea una estructura de trabajo diferente, en la que se privilegia la formación de vínculos más estrechos entre los integrantes del pequeño equipo de trabajo.

Pero los foros en Moodle ofrecen, además, otras posibilidades de control que facilitan organización. La plataforma permite establecer si los estudiantes pueden o no crear nuevos hilos. Si esta posibilidad se encuentra restringida y esto solo es posible para el docente, la cantidad de tópicos iniciados puede dar al foro la estructura que el docente-tutor crea más conveniente según las circunstancias. En relación a los casos estudiados, puede observarse que cuando la creación de hilos se encuentra restringida su cantidad se reduce y el resultado es una interacción más ordenada (caso1; PENT). También es posible que esta configuración contribuya a una mejor orientación del usuario en el entorno, ya que se observaron más incidencias de desorientación (preguntas reiteradas, repetición de consignas y confusiones) en el foro “Novedades” correspondientes al caso 2 (CEA) que en el “Espacio de Diálogo” en el caso 1 (PENT).

1.2.2. La influencia de la estructura tecno-pedagógica en las DCMT

El análisis realizado de las DCMT permite inferir el modo en que se encuentran influidas por la organización que se propone desde las plataformas utilizadas para llevar adelante la propuesta educativa, en la medida en que sugieren espacios para realizar determinados intercambios con diferentes niveles de privacidad. Además, esta configuración se articula con las pautas de trabajo que se presentan en las consignas. En este sentido, parecería adecuado que, en materia de diseño de propuestas en el marco de la EeL, las decisiones pedagógicas antecedan a las tecnológicas o, al menos, se den de manera integrada considerando, simultáneamente, las posibilidad de configuración y los objetivos de aprendizaje. Estas decisiones, que combinan lo tecnológico y lo pedagógico, se plasman en una propuesta didáctica que integra la consigna a los espacios digitales en los cuales se la espera llevar adelante. El resultado final de la propuesta puede observarse en una organización más o menos integrada, que se distribuye sobre una estructura tecno-pedagógica que será la base del escenario sobre el cual se desplegarán las DCMT.

Así, en los casos estudiados se observan estructuras tecno-pedagógicas claramente diferentes: mientras que en el primer caso (PENT) se promueve la intimidad de los pequeños grupos con una mayor intervención y supervisión del docente en todas las instancias, en el segundo (CEA), la actividad analizada se da en un marco de mayor transparencia y

visibilidad, donde los estudiantes toman muchas más decisiones con relación a lo que deciden exhibir públicamente o no.

Como puede apreciarse en la Figura 13 que analiza la estructura tecno-pedagógica del primer caso (PENT), el foro “Espacio de diálogo” aparece como un área central e integradora que se articula a partir de la presentación de la propuesta de actividad. El foro “Hay equipo” funciona como un espacio periférico y puntual, con el propósito de mantener separado el proceso de conformación de los grupos. Cada grupo cuenta con un doble espacio de trabajo: los foros denominados “Oficinas privadas” en la plataforma de LMS y el “formulario” en el CMF (el Portal). Esta estructura ofrece un espacio subdividido de manera simple y muy pautado, manteniendo a los pequeños grupos aislados de lo que sucede en otros equipos. La red de aprendizaje tiende a ser más íntima, en tanto se configura únicamente en el interior de cada pequeño equipo de trabajo.

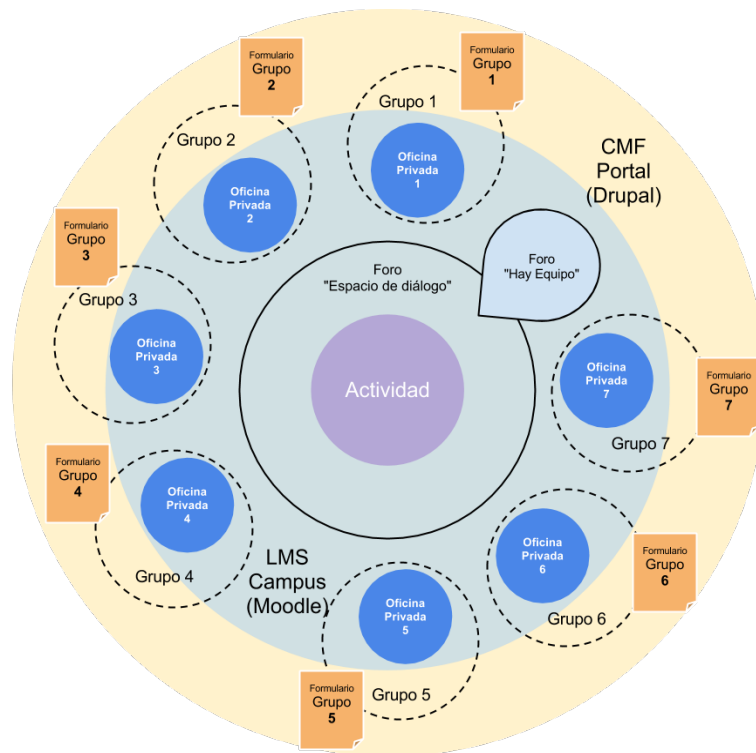


Figura 13. Estructura tecno-pedagógica (Caso 1; PENT)

En el segundo caso (CEA), la actividad también se encuentra en el centro, pero existen múltiples foros de intercambio en el LMS. Estos foros, si bien se presentan como espacios diferenciados donde se prevén diferentes tipos de intercambios, en la práctica, superponen sus contenidos. Los foros siempre son concebidos como espacios públicos para todos los participantes: el diseño privilegia la interacción entre diferentes grupos y la visibilidad de todos los intercambios (Figura 14).

Como fue desarrollado los capítulos previos, la plataforma Saturate, utilizada en el caso 2 (CEA) como espacio complementario a Moodle, es un servicio *web 2.0* y su utilización supuso un aprendizaje aparte para los participantes, ya que no se estructura sobre una lógica comunicacional tradicional. Este espacio fue configurado para construir las bases de datos compartidas sobre las cuales los estudiantes debían realizar el trabajo de análisis colaborativo. Sin embargo, para llevar adelante el trabajo de producción final, los participantes debieron retomar a la plataforma de LMS en la cual se configuró un *wiki* privado para cada grupo.

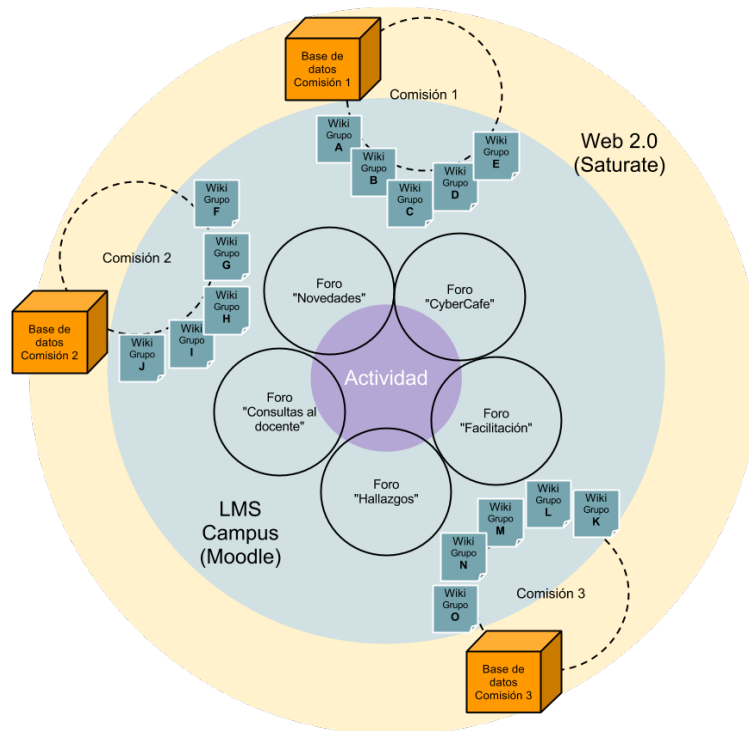


Figura 14. Estructura tecno-pedagógica (Caso 2; CEA)

Esta segunda estructura tecno-pedagógica, mucho más abierta, privilegió la transparencia en los intercambios, lo cual demandó por parte de los alumnos el despliegue de estrategias diferentes para poder llevar adelante el proceso de trabajo: la autogestión de espacios externos o bien la “reserva” de ciertos espacios en los foros incluidos en la plataforma del LMS. Adicionalmente, promovió una dinámica en red mucho más compleja, que requirió por parte de los alumnos de una mayor habilidad para orientarse en el espacio y comprender cómo y dónde trabajar. Esta complejidad permitió también que, en algunas oportunidades, diferentes grupos de trabajo contrasten su propio proceso con el de otros pequeños equipos.

Finalmente, cabe observarse que en ninguno de los dos casos el diseño propone la comunicación sincrónica: ni desde los recursos ofrecidos ni desde la propuesta de actividad. Sin embargo, como ya se observó anteriormente en ambos casos, este tipo de comunicación está presente a través de recursos propuestos autónomamente por los estudiantes. Además de las menciones que claramente aparecen en los foros con relación al uso del *chat* (equipos 2 y 6; PENT), los recursos sincrónicos registran ocho incidencias a lo largo de las entrevistas a estudiantes y su uso se vincula, por diversas razones, la necesidad de acelerar los tiempos de retroalimentación en sus DCMT. Por su parte, los docentes también, hacen (o al menos intentan hacer) ocasional uso de sistemas de comunicación sincrónica, en situaciones extraordinarias. Esto fue comentado por uno de los docentes entrevistados y puede observarse también en algunas interacciones registradas en la plataforma de LMS (equipo 7, PENT).

1.3. La selección de herramientas digitales para el trabajo colaborativo

El diseño de la actividad puede sugerir cuáles son las herramientas que los estudiantes deberían utilizar para poder llevar adelante la tarea colaborativa propuesta. En efecto, en los casos analizados, se ofrece a los estudiantes recursos para la escritura en *wiki* (PENT y CEA) y una aplicación *web 2.0* para el análisis cualitativo (CEA). Sin embargo, como se ha visto, los estudiantes, en ocasiones, optan por utilizar otros espacios, incluso cuando el tutor sugiere lo opuesto (equipo 2; PENT).

Además, como se desarrolló anteriormente, desde la perspectiva de los docentes, las decisiones de los alumnos en relación con el uso de servicios no previstos por el diseño; estaría justificada desde el punto de vista operativo (aún cuando esto traería inconvenientes para que el docente pueda hacer un seguimiento del proceso) y daría cuenta de una debilidad de las plataformas de LMS en la actualidad:

“Lo ideal sería un entorno que pudiera concentrar muchas herramientas de trabajo que sea un foro, pero que sea un *wiki* y a la vez sea, no sé, una red social; es decir, que puedan tener todo un entorno de trabajo a disposición de ellos y que incluso ellos puedan configurarlo según lo que quieren hacer y lo que no... y para seguimiento del proceso de trabajo” (Entrevista con docente del PENT, agosto de 2013).

Entonces, es probable que en este escenario, donde los recursos de las plataformas compiten con otros recursos a los que los alumnos están habituados, cuanta más flexibilidad tengan para optar por sus propias herramientas, tanto más comfortable les

resultará el proceso de trabajo. De esta forma, los estudiantes no necesitan aprender a utilizar aplicaciones desconocidas, dado que ellos mismos las proponen de acuerdo a sus conocimientos y preferencias previas. Sin embargo, esta flexibilidad puede suponer una complicación para el seguimiento del docente, con los perjuicios que esto podría significar para el proceso de aprendizaje grupal.

2. Conformación de grupos

La conformación de los pequeños equipos parece ser una cuestión crítica a la hora de diseñar una actividad colaborativa. Por lo tanto, las decisiones que se aborden al respecto supondrán estrategias que podrían tener consecuencias diversas de acuerdo al escenario. Los estudiantes consultados al respecto suelen diferenciar distintos tipos de experiencias: algunas de ellas proactivas, caracterizadas por buenos climas grupales, y otras negativas, cuando consideran que no se realizó un adecuado trabajo colaborativo. Es interesante la observación de un estudiante de formación técnica entrevistado:

“De acuerdo con mi experiencia de trabajo en equipo, que ahora damos en llamar colaborativo, considero que los preconceptos acarreados por el participante, favorecen o entorpecen el desarrollo del mismo. (...) Si el individuo pertenece a una carrera docente, poseen un sentido del individualismo muy exacerbado, por lo que es muy complejo el o los esquemas a emplear para que logre aceptar negociar y trabajar en grupo” (Entrevista con estudiante del PENT, agosto de 2013).

En este sentido, tres de los siete entrevistados expresan de manera directa que prefieren que los grupos sean conformados por afinidad, lo cual requiere alguna experiencia previa que les permita conocerse:

“...el armado de los grupos por afinidad es de suma importancia para que la tarea que se lleve a cabo trascienda lo escolar y se produzca un aprendizaje transferible a la realidad profesional” (Entrevista con estudiante del CEA, abril de 2013).

Pero ¿que entienden los alumnos por afinidad? Es posible que la identifiquen en algunos casos con motivaciones comunes, pero que en términos generales, esto se relacione con personas dispuestas a dialogar y a trabajar, porque adicionalmente, la diversidad de experiencias y la conformación heterogénea, también es un aspecto valorado específicamente por dos de los siete entrevistados:

“Me gustaría resaltar la importancia de haber conformado un grupo con personas provenientes de diferentes áreas” (Entrevista con estudiante del PENT, julio de 2013).

“[el ruido] puede ser positivo cuando hay lo que llamo eclosión de soluciones (múltiples miradas para resolver algo), lo que permite en forma plural elegir el camino más adecuado” (Entrevista con estudiante del PENT, agosto de 2013).

En el caso 1 (PENT) los grupos fueron conformados por los mismos alumnos en torno a un tema de interés. Esta estrategia supuso que los alumnos tendrían cierta afinidad a lo largo del proceso de trabajo y que podrían sostener un buen clima grupal. Desde la perspectiva de los docentes entrevistados, esta estrategia sería adecuada cuando los estudiantes han tenido alguna oportunidad de interactuar previamente y la extensión del proyecto requiera la mayor continuidad posible. Tal es la reflexión que realiza un docente al respecto:

“Cuando uno avanza en la formación y ya el grupo total está más consolidado, y ellos tuvieron posibilidad de realizar algunas actividades previas, de poder chequear un perfil, de poder conectarse y conocer un poco su forma de actuar y pensar, sinceramente estimuló la conformación de grupos por elección de los participantes...” (Entrevista con docente del PENT, agosto de 2013).

En el segundo caso (CEA) en el que la extensión del proceso de trabajo es más breve, los grupos de trabajo fueron determinados por la decisión del docente. Es posible que estas agrupaciones respondan al criterio de aprovechar la Zona de Desarrollo Próximo (Baquero, 1996), de manera tal que la colaboración de los más expertos, contribuya a un mejor desempeño de los menos avanzados. En cualquier caso, este tipo de estrategias, resultarían más difíciles de sostener cuando el proyecto se extiende a lo largo de varios meses (aun cuando el tiempo neto de trabajo sea el menor) ya que, como pudo observarse en el caso 1 (PENT), así como la afinidad puede fortalecerse en algunos equipos, los conflictos en el interior de los grupos también pueden potenciarse a medida que el tiempo transcurre.

3. Estrategias de evaluación en el marco de la EeL

Como se ya se ha observado en un apartado anterior, un buen proceso de trabajo en el que predomina la motivación intrínseca relativiza la importancia que los alumnos otorgan a la evaluación formal del docente a cargo. Pero cuando el proceso de trabajo no ha sido tan satisfactorio, es posible que los estudiantes se manifiesten mucho más críticos

con respecto a la retroalimentación que reciben del tutor. Se infiere así que el desequilibrio en la distribución de tareas puede generar ansiedad en los estudiantes y en estas circunstancias una calificación global puede ser percibida como injusta por algunos alumnos. Dos de los alumnos entrevistados expresaron este tipo de reclamos en relación con ciertas experiencias en línea:

“[que los docentes] supervisen el aporte que pudo hacer cada integrante usando alguna estrategia que manifieste el compromiso que cada uno aportó a la realización del trabajo”
(Entrevista con estudiante del PENT, junio de 2013).

En el caso particular de las devoluciones realizadas, se observa que los docentes tuvieron en cuenta, para su evaluación, aspectos del proceso de trabajo, ya que o bien se registran diferencias entre la calificación individual y la grupal (Caso 1; PENT), o se realizan observaciones sobre el trabajo de alguno de los integrantes (Caso 2; CEA). Es posible que estas diferencias también se reflejen en el segundo caso, aunque esta posibilidad no pueda ser precisada debido a que no se ha tenido acceso a las calificaciones individuales de los estudiantes. En los Anexos 8 y 9 se podrán encontrar más detalles acerca de la retroalimentación docente de los casos estudiados.

Ahora bien, desde la perspectiva del estudiante, si el foco de la evaluación se ubica en el proceso, puede que el sentido final de la actividad se desdibuje; ¿es suficiente sólo con intentarlo?. Y si se enfoca sobre el producto, el alumno podría sentir que el esfuerzo que implica la colaboración, no fue justamente valorado. Uno de los docentes entrevistados, profundiza esta línea de reflexión, señalando que la forma de evaluación debe ser considerada previamente, a fin de poder anticipar a los alumnos qué se espera de ellos en el marco de una propuesta de la EeL.

“Digamos, si es un trabajo en grupo, pero vos... sobre todo si no vas a evaluar el proceso de trabajo colaborativo, si vos vas a evaluar solo el producto los podés dejar por ahí, liberados a lo que ellos quieran hacer. Pero si el proceso de trabajo colaborativo, va a ser parte de la evaluación, una buena consigna tiene que darles pistas sobre cómo trabajar”
(Entrevista con docente del PENT, agosto de 2013).

En síntesis, si la evaluación tendrá en cuenta el proceso de trabajo, será conveniente que los estudiantes lo sepan y disponer, desde el diseño tecno-pedagógico, los recursos necesarios para que este proceso de trabajo pueda ser adecuadamente documentado.

4. La experiencia colaborativa en línea y las habilidades socio-telemáticas

El análisis precedente, permite inferir que una propuesta pedagógica, en el marco de la EeL se sostiene en un diseño tecno-pedagógico que complementa una consigna de actividad con una variedad de recursos digitales (de producción y comunicación) más o menos integrados dentro de un entorno inmersivo que facilite (o mínimamente, promueva) la interacción entre los participantes. Este diseño, supone, como se ha descrito, una serie de decisiones respecto de la presentación misma de la consigna de trabajo a los alumnos, el cronograma, su nivel de complejidad, la configuración de los espacios de interacción, el acceso a las herramientas digitales, la organización grupal y la evaluación. Todas estas decisiones, formarán parte del diseño tecno-pedagógico y su implementación supondrá, para los estudiantes, no solo una experiencia diferente sino que también, requerirá del despliegue de ciertas habilidades socio-telemáticas. La Tabla 16, pretende ser una sistematización de los hallazgos relevados en este sentido a través de este estudio, los cuales fueron desarrollados y analizados a lo largo de este apartado:

Tabla 16: **Decisiones del diseño tecno-pedagógico en una propuesta de EeL**

Diseño tecno-pedagógico	Experiencia colaborativa en línea	Habilidades socio-telemáticas
Actividad		
Claridad/Ambigüedad	La claridad en las consignas genera en el grupo una mayor seguridad respecto del proceso de trabajo y facilita la gestión.	Si la consigna es más detallada y específica, el estudiante puede ponerse más rápidamente “en tarea” y desarrollar en esta dirección la comunicación con sus pares.
	Las consignas ambiguas o confusas generan ansiedad.	Si la consigna es más ambigua, requiere por parte del estudiante mayor capacidad para: - afrontar la ansiedad (deberá tomar decisiones con cierto nivel de incertidumbre) y, - realizar consultas en el registro y espacio adecuado a fin de obtener la información precisa respecto a la consigna.

Diseño tecno-pedagógico	Experiencia colaborativa en línea	Habilidades socio-telemáticas
Actividad		
Pocas semanas/Varias semanas	Menor es el tiempo de duración de la actividad, los vínculos se desarrollan con menos profundidad pero se reduce el surgimiento de desacuerdos y conflictos.	Si la actividad propuesta se debe resolver en un tiempo acotado, los estudiantes desarrollan actitudes más expeditivas en los intercambios.
	Mayor es el tiempo transcurrido, se consolidan los vínculos socioafectivos pero se incrementa la probabilidad del surgimiento de conflictos.	Si la duración de la actividad se vuelve más prolongada, el estudiante se ve en la necesidad de esforzarse para sostener una disposición positiva que le permita comprender a los otros a través de la mediación telemática sin perder de vista, tampoco, los tiempos establecidos por la actividad.
Simple/Compleja	Las actividades simples no requieren necesariamente que el trabajo se resuelva de forma colaborativa.	Más simple es la tarea, menor será la necesidad de desplegar estrategias sociales orientadas a la colaboración.
	Las actividades complejas no pueden ser resueltas por una sola persona.	Más compleja resulta la tarea, mayores son las habilidades que necesitan desplegar los estudiantes para gestionar tareas y complementarse en el interior del grupo de trabajo.
Reproducción/Producción original	Un trabajo reproductivo requiere menor integración entre las partes que lo construyen.	Si el producto solicitado es reproductivo, requiere menos instancias de negociación.
	Es más probable que un trabajo orientado a una producción original requiera que el participante comprenda el objetivo final para poder hacer aportes significativos.	Si el producto solicitado por la tarea implica originalidad, se pone en juego la iniciativa de los estudiantes para: - realizar aportes creativos y, - desplegar habilidades para negociar frente a las discrepancias a lo largo del proceso de trabajo (especialmente, cuando la heterogeneidad entre los participantes es mayor).

Diseño tecno-pedagógico	Experiencia colaborativa en línea	Habilidades socio-telemáticas
Configuración del espacio digital		
Público/Privado	<p>El espacio público favorece la comparación de procesos de trabajo y potencia la lógica del aprendizaje en red, aunque puede también generar confusiones improductivas.</p> <p>La documentación de los procesos en el espacio público da al docente y al estudiante la posibilidad de observar y juzgar constantemente a los otros, con efectos diferentes según los casos (ansiedad o seguridad).</p>	<p>La multiplicidad de espacios públicos de funcionalidad y configuración similar no facilitarían la ubicación en las plataformas ni la comprensión del nivel de privacidad.</p>
	<p>Los espacios privados promueven la creación de “microclimas” aislados.</p>	<p>Los espacios privados favorecen habilidades sociales orientadas a la construcción de vínculos de mayor intimidad.</p>
Sincrónico/Asincrónico	<p>La sincronización promueve la construcción de vínculos de confianza entre los participantes.</p>	<p>La sincronización supone mayor espontaneidad e impone diálogos más fluidos.</p>
	<p>La asincronización suele ser con frecuencia un factor de ansiedad, especialmente cuando se trata de estudiantes muy comprometidos con la tarea.</p>	<p>La asincronización requiere de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - el desarrollo de la tolerancia para la aceptación de los tiempos de los otros y, - el control de la ansiedad en el contexto de la mediación tecnológica
Riguroso/Flexible	<p>Si los espacios se configuran con un criterio restringido, el trabajo se facilita en la medida en que se da un contexto más ordenado, dado que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - se producen menos superposiciones de contenido y, - se hace un uso más económico del entorno. 	<p>Si el espacio digital se encuentra muy estructurado, los estudiantes solo necesitan atender las condiciones generadas por el entorno para adaptarse al orden propuesto desde el diseño.</p>
	<p>Si se otorga flexibilidad para autogestionar los espacios, la experiencia colaborativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - se vuelve más autónoma y, - el acompañamiento docente se distancia. 	<p>En la medida en que estos espacios se vuelven más amplios y/o flexibles, los alumnos necesitan llevar adelante negociaciones adicionales a fin de consensuar decisiones respecto de la modalidad de trabajo.</p>

Diseño tecnológico-pedagógico	Experiencia colaborativa en línea	Habilidades socio-telemáticas
Herramientas y recursos		
Obligatorias/Opcionales	Si los estudiantes son obligados a utilizar determinadas herramientas puede que los recursos propuestos no se adecuen a las necesidades de la experiencia grupal.	Si las herramientas son de uso obligatorio, el estudiante deberá adaptarse a la propuesta (incluso cuando esto implique una incomodidad que deberá tolerar).
	Cuanto más posibilidades tiene el grupo de gestionar sus propios recursos, más comfortable les resulta el proceso de trabajo.	A mayor libertad en la selección de herramientas, más se promoverán las iniciativas de los estudiantes para proponer herramientas y tomar decisiones respecto de la modalidad de trabajo.
Conocidas/Desconocidas	Si la herramienta es conocida previamente por los estudiantes la experiencia tiende a ser más comfortable.	Si los estudiantes conocen la herramienta, tienen la oportunidad de compartir sus saberes previos con sus compañeros.
	Si la herramienta es desconocida para los estudiantes, se requiere un tiempo de exploración colaborativa y de reconocimiento.	Si se propone una herramienta desconocida los estudiantes deberán desplegar flexibilidad y predisposición para apropiarse de nuevos recursos.
Conformación de los grupos		
Definida por el docente/Autogestionada	Si los grupos son elegidos por el docente (y éste conoce lo suficiente al grupo) puede llegar a establecer criterios que promuevan la colaboración entre estudiantes (por ejemplo más avanzados y menos avanzados o con diferentes habilidades).	En cualquier caso, los estudiantes desarrollan su capacidad para interactuar proactivamente con otros a través de la mediación tecnológica. Pero si es el docente quien determina la conformación grupal por criterios colaborativos, algunos alumnos necesitarán desplegar además la habilidad para orientar y/o ayudar a otros en un contexto mediado.
	Cuando los estudiantes autogestionan los grupos prefieren una experiencia más “segura” y conformarlos según afinidad, aunque también valoran la diversidad.	Si los alumnos autogestionan la organización grupal, tenderán a fortalecer vínculos sociales con aquellos con los que ya desarrollaron alguna afinidad.

Diseño tecno-pedagógico	Experiencia colaborativa en línea	Habilidades socio-telemáticas
Evaluación		
Individual/Grupal	La evaluación individual es valorada por los estudiantes ya que se percibe como un reconocimiento del docente a una distribución desequilibradas de las tareas.	Puede especularse con que la evaluación individual podría promover la necesidad de generar vínculos de mayor compromiso solidario de los participantes para con el grupo.
	Cuando la evaluación es grupal, - si la experiencia ha sido positiva, tiende a desarrollarse una valoración de la experiencia como un aprendizaje en sí mismo pero, - si la experiencia ha sido negativa, puede ser percibida como injusta por algunos alumnos.	La evaluación grupal podría promover, en algunos equipos, ciertos conflictos que requerirán del desarrollo de diferentes habilidades de mediación por parte de los estudiantes.
Orientada al proceso/producto	Si se evalúa el proceso, puede que el valor del sentido final de la actividad se relativice.	Si el estudiante percibe que la evaluación está orientada al proceso, intentará documentar y transparentar, de la mejor manera posible, su participación en las DCMT.
	Si se evalúa el producto, el alumno puede sentir que el esfuerzo que implica la colaboración no fue justamente valorado.	Si sólo se evalúa el producto, el alumno no considerará relevante documentar las DCMT.

Esta articulación final de los principales hallazgos que presenta la Tabla 16 ha pretendido sistematizar las relaciones que se observan entre las diferentes dimensiones del diseño tecno-pedagógico y las experiencias que las mismas tienden a promover, así como el tipo de habilidades socio-telemáticas que los participantes requieren desarrollar para poder desenvolverse favorablemente en el marco que propone la situación de aprendizaje mediada por tecnologías digitales. Considero que, de acuerdo a lo observado en los casos bajo estudio, resulta difícil poder establecer si alguna de las características del diseño tecno-pedagógico tendría más peso que otras, debido a que todas ellas parecen tener una importancia equivalente en términos de ejercer algún tipo de impacto

en el despliegue de las DCMT. Por lo tanto, es posible finalmente inferir, con relación a las decisiones de diseño, que serán los objetivos pedagógicos de cada propuesta de la EeL en particular los que determinen la relevancia de alguno de estos aspectos por sobre otros.

5. Conclusiones sobre la relevancia del diseño tecno-pedagógico

En este último capítulo dedicado a los hallazgos generales, se han sistematizado los emergentes detectados a fin de construir una articulación entre las diferentes decisiones vinculadas a los aspectos pedagógicos y tecnológicos del diseño y el modo en que éstas inciden en las DCMT, ya sea en relación con la experiencia colaborativa en línea propiamente dicha como respecto de las habilidades sociales y comunicacionales que los estudiantes necesitan desplegar en tanto conforman una exigencia de la particularidad que impone la mediación tecnológica digital. Se describen así, las diferentes posibilidades de cinco aspectos relacionados con las decisiones que pueden tomarse respecto del diseño: a) la consigna de actividad; b) la configuración del espacio digital; c) las herramientas y recursos; d) la conformación de los grupos y; e) las estrategias de evaluación. Así, se ha buscado describir en esta sistematización cómo cada una de las posibilidades identificadas tendería a promover situaciones diferentes, impactando por ello en el desarrollo de las DCMT.

En síntesis, lo pedagógico y lo tecnológico, emergen de este estudio como caras de una misma moneda ya que ambos aspectos inciden simultáneamente –y con una relevancia similar– en la experiencia que atraviesan los estudiantes durante todo el proceso de trabajo colaborativo.

En el próximo capítulo, retomando la organización conceptual propuesta en el marco teórico que se ha tomado como punto de partida, se buscará desarrollar algunas cuestiones generales en relación con este escenario así como también, presentar algunas preguntas finales y perspectivas.



Capítulo 7

Conclusiones y perspectivas

En este último apartado se propone una revisión de los objetivos puntualizados al inicio de este trabajo a la luz de los hallazgos que se observaron a lo largo de la investigación empírica. Se explicará en este capítulo cómo dichos emergentes han permitido realizar un pequeño aporte al marco teórico construido en el Capítulo 2, incorporando una perspectiva dinámica para el análisis de los procesos de trabajo colaborativo en el contexto de la EeL. Por último, se presentarán, a modo de apertura final, algunos nuevos interrogantes que surgen del estudio, los cuales se espera puedan inspirar futuras investigaciones en el campo.

1. El análisis de las DMCT

El objetivo principal de esta tesis ha sido realizar un análisis de las DCMT cuya relevancia como objeto de estudio fue vinculada –en el Capítulo 1– a la necesidad de conocer con mayor profundidad el entramado social que se construye dentro de una red de aprendizaje. Esta necesidad surgió del problema descrito en el punto de partida, el cual daba cuenta de que, pese al auspicioso panorama vinculado al potencial de los entornos tecnológicamente mediados en el campo de la educación, existen ciertas dificultades en la implementación de propuestas pedagógicas –que incluyan trabajo colaborativo– en el marco del modelo de la EeL. En efecto, indagar en torno a estas dificultades suponía profundizar respecto de lo que sucedía en el interior de una experiencia de aprendizaje colaborativo en línea.

Con el propósito de avanzar tras la definición del problema, los primeros interrogantes fueron surgiendo de acuerdo al análisis de tres componentes involucrados en la EeL: a) la situación de aprendizaje, b) las características grupales y c) la tecnología (Gros, 2011). Al respecto se proponía entonces, como primer objetivo específico, estudiar el modo en que estos tres aspectos se articulaban entre sí. El trabajo de campo ha permitido inferir en relación con esta cuestión que si bien estos tres componentes desarrollados a lo largo del Capítulo 2 pueden reconocerse en los casos estudiados, el modo en que se relacionan entre sí impide considerarlos de modo aislado sino que obliga a considerarlos como una totalidad. En este sentido, puede observarse que el enfoque previsto por el marco teórico promueve un

recorte estático. Desde una perspectiva dinámica que busque hacer foco sobre las DCMT resulta necesario completar este esquema a partir de la superposición de tres dimensiones concéntricas, a saber: a) el espacio digital, b) la interacción y c) la tarea, las cuales permitirán reconocer no solo las relaciones entre aquellos componentes previstos inicialmente, sino también las tensiones que se producen internamente en una red de aprendizaje, como se gráfica en la Figura 15.

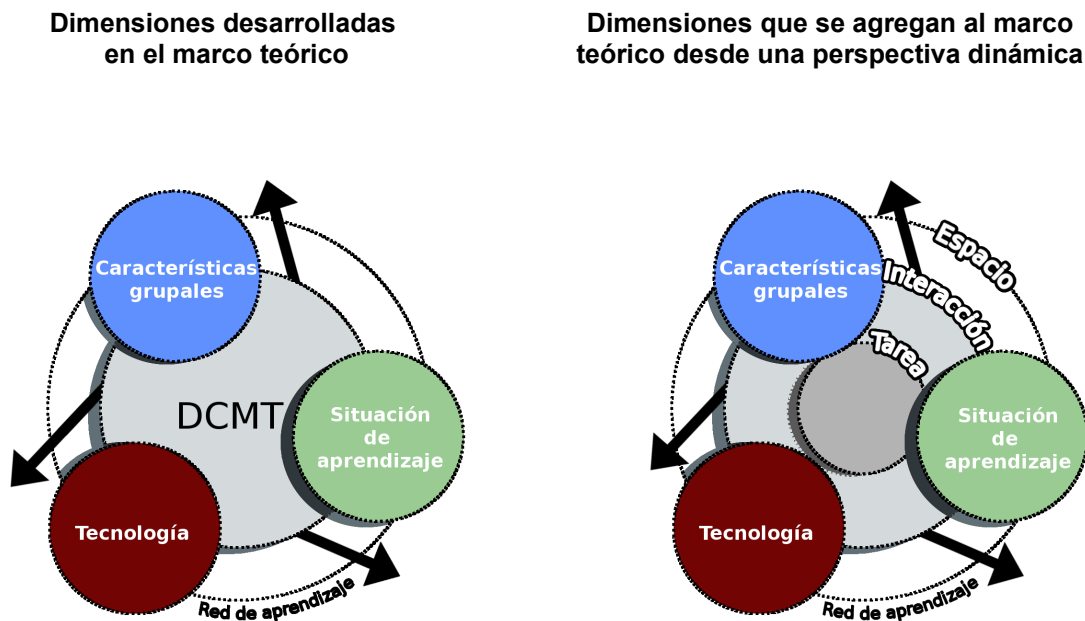


Figura 15. Aportes al marco teórico

Por último, solo cabe señalar puntualmente que el análisis de las referidas tensiones –que serán sistematizadas en la próxima sección– fue el segundo de los objetivos específicos definidos en el Capítulo 1.

2. Espacio, interacción y tarea: tensiones de la EeL

Se ha observado a través de los casos bajo estudio, descritos en el Capítulo 3, que aquellos tres aspectos que se proponían en el marco teórico –la situación de aprendizaje, las características grupales y la tecnología– se encuentran vinculados estrechamente por una serie de tensiones propias del escenario que impone la EeL. Como se ha anticipado ya, estas tensiones –que serán diferentes según se observen desde la perspectiva de los estudiantes o de los docentes– se manifiestan simultáneamente sobre tres esferas

concéntricas: a) el espacio digital; b) la interacción telemática y, c) la tarea por resolver (Figuras 15 y 16).

2.1. El espacio digital

En primer lugar, surge el “espacio” en el sentido en que la mediación tecnológica ofrece la posibilidad de elegir diferentes canales de comunicación. La inmersión en el espacio digital impone condicionamientos que, simultáneamente, ofrecen la posibilidad de optar entre diferentes niveles de privacidad y organización. Tal como se describe en el Capítulo 4, el problema del “espacio” representa para los estudiantes la tensión entre facilitar o no el control que el docente hace de las DCMT a través del uso de espacios públicos (transparentes) o privados. Esto impactará probablemente sobre diferentes climas de trabajo dependiendo, por supuesto, de las características particulares y preferencias de los participantes. Para el docente, esta tensión se manifestará respecto del nivel de flexibilidad que otorgará a sus estudiantes para tomar decisiones en relación con la modalidad de interacción –pautada en la consigna o autogestionada por los alumnos–, lo cual podría relacionarse con el nivel de autonomía que él considere que sus alumnos poseen, o el tipo de evaluación prevista por la consigna de trabajo, tal como se profundiza en el Capítulo 6.

2.2. La interacción mediada por tecnología

El “espacio” es también el escenario donde se dará la “interacción”. La interacción mediada en un entorno digital propone a los alumnos la posibilidad de elegir entre la comunicación sincrónica o asincrónica. En efecto, como se analizó en el Capítulo 4, los tiempos de espera determinan diferentes flujos de interacción que impactan sobre los procesos de negociación y construcción colaborativa. Pero para el docente, que preferirá la documentación de las DCMT para su mejor seguimiento y evaluación –especialmente si la evaluación incluye una mirada sobre el proceso–, la interacción en el entorno digital representa la tensión entre “dejar fluir” o intervenir:

“Hay una cosa que es muy difícil cuando vos tutorías, ese punto en el que vos tenés que anticipar, tenés que empezar a intuir que algo va a pasar y el efecto pigmaleón que es que termines vos provocando lo que vos “ya sabés” que va a pasar... y por ahí no pasa y el grupo lo resuelve” (Entrevista con docente del PENT, agosto de 2013).

Cabe reflexionar al respecto que, en un genuino enfoque constructivista, el docente guía y acompaña al grupo con el propósito de que éste pueda encontrar un camino propio... surge entonces la pregunta implícita: ¿cómo acompañar los procesos sin obstaculizarlos o desviarlos hacia un rumbo predeterminado?

2.3. La tarea por resolver

Finalmente, de todas las interacciones que se produzcan, será la “tarea” –aquello que el equipo deberá resolver a partir del desafío propuesto desde la actividad– el propósito último de las DCMT. En esta instancia, para los alumnos la tensión se planteará entre la colaboración y las necesidades del ritmo de trabajo individual, lo cual dependerá, entre otras cuestiones, de la habilidad de los estudiantes para proponer o ceder aceptando los tiempos grupales y del compromiso que son capaces de asumir de acuerdo a los rasgos de sus propias personalidades. Se trata, en definitiva, de la tensión que se impone al confrontar el aporte individual con la construcción grupal. Como contrapartida, establecer esta diferenciación entre lo grupal y lo individual supone para el docente la necesidad de desplegar una mirada sobre el proceso de trabajo que le permita considerar en qué medida el producto final ha sido o no fruto del trabajo colaborativo.

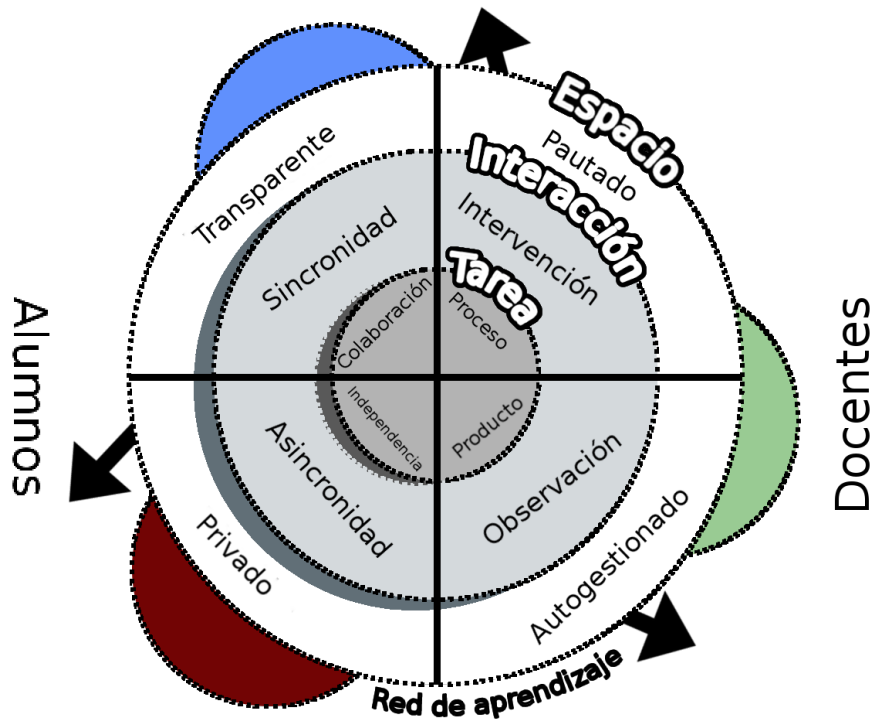


Figura 16. Espacio, interacción y tarea: diferentes tensiones desde la perspectiva de alumnos y docentes

En síntesis, las tensiones que se identifican en la una propuesta de EeL adquieren matices diferentes desde la perspectiva de alumnos y docentes. Sin embargo, de acuerdo a lo expuesto, su análisis permite inferir cierta simetría entre estas tensiones que dan cuenta de la trama de relaciones que se construye en el interior de la red de aprendizaje.

3. Más allá de la identidad grupal

Otro de los objetivos que se proponía en el Capítulo 2 era estudiar el modo en que las DCMT podrían llegar a contribuir en la creación de un sentido de pertenencia grupal en el contexto de una comunidad de aprendizaje. Al respecto, el trabajo de campo sugirió que resultaba algo forzado aislar la situación de aprendizaje de las individualidades que conforman los grupos. El factor “humano” y sus particulares características (las personalidades, la formación de base, las expectativas, la actitud frente al trabajo, etcétera) conforman parte del núcleo de la situación de aprendizaje misma. Efectivamente, concebir al grupo como una “totalidad” puede tener el riesgo de pasar por alto la diversidad y la heterogeneidad de los individuos que forman parte de los equipos en colaboración. Trascendiendo la identidad grupal que –como se ha descrito en el Capítulo 5– se logra en muchas oportunidades, los estudiantes valoran especialmente que se considere el “aporte individual”, de manera que la mirada atenta del docente sepa identificar a los miembros del grupo como individuos diferentes y no como una mera totalidad. En síntesis, lo colaborativo es apreciado en términos de lo importante que resulta para el estudiante la experiencia de aprender junto a otros. Pero no obstante de la identidad grupal, nadie parece esperar que lo colaborativo se vuelva colectivo y eclipse la diversidad. En efecto, como se ha observado en las entrevistas, los estudiantes valoran la experiencia colaborativa siempre en términos individuales: si fue el punto de partida para construir redes de práctica en las que ellos mismos son el centro. Por otra parte, como se ha sistematizado en el análisis incluido en el Capítulo 6, esta cuestión –que probablemente no sea excluyente de las modalidades de trabajo mediadas por tecnologías– parece verse potenciada por las particularidades de la mediación telemática en dos sentidos: por el problema del *feedback* diferido, que puede generar ansiedades e incluso malos entendidos entre los participantes, y por el tipo de competencias socio-telemáticas requeridas, las cuales suponen no solo cierta “autonomía tecnológica” para desempeñarse adecuadamente en el entorno digital que propone el diseño tecno-pedagógico, sino también la habilidad para comunicarse con la sutileza apropiada en el registro escrito –claramente dominante– en las interacciones grupales mediadas.

Estas ideas llevan a estimar que el grupo es una reunión de personalidades que comparten una identidad colectiva, pero que dicha identidad dependerá en gran medida de las individualidades reunidas. Como se ha observado en el Capítulo 5, resulta evidente que la empatía y la coincidencia entre los participantes en cuestiones tales como compartir una misma opinión respecto de lo que significa ser autónomo, la importancia asignada a las responsabilidades académicas o la disponibilidad para dedicarse al trabajo, promueve dinámicas proactivas que facilitan la distribución de liderazgos y la organización de tareas.

En este sentido, que sea el mismo grupo el que conforme los equipos de trabajo parece ser adecuado cuando la tarea es prolongada en el tiempo y que no sea el docente quien decida grupos al azar, o con un criterio no compartido por los estudiantes. Sin embargo, cabe preguntarse: ¿es esto siempre posible?; ¿cuánto tiempo requieren los estudiantes para realmente conocerse y poder elegir mejor a sus compañeros?; ¿los criterios de selección de los estudiantes serían los mismos que hubiera preferido el docente, que conoce a la totalidad del grupo?; ¿en qué situaciones sería más conveniente seguir una u otra estrategia?

4. La cuestión de la autonomía y el rol del docente en los procesos de construcción colaborativa

Profundizar la noción de autonomía tanto desde la perspectiva del alumno como del docente fue otro de los objetivos específicos que se propuso en el Capítulo 1. El abordaje de la cuestión no solo puso en evidencia diversos matices en las tensiones ya descritas en este apartado –y desarrolladas con mayor profundidad en el Capítulo 5– sino que también puso sobre la mesa las implicancias de esta noción en relación con el rol docente en propuestas de EeL. En efecto, el estudio de casos pone de relieve la figura del docente, porque el peso de lo social en una actividad colaborativa requiere una intervención pedagógica muy específica. En este sentido, la autonomía del estudiante no significa en absoluto que éste habrá de quedar abandonado a su suerte. Tal como se desarrolla en el Capítulo 4, la función del docente-tutor en propuestas de EeL se caracteriza principalmente por el acompañamiento, independientemente de las diferencias de estilo en la personalidad de los docentes y/o los requerimientos grupales. Tomando ambos casos en conjunto, las plataformas analizadas registraron que de las 398 intervenciones docentes, el 68% estuvo relacionado con mensajes de andamiaje, orientación y sostén de los estudiantes. De la misma manera, y sin dejar de reconocer que el trabajo colaborativo se encuentra centrado en la actividad de los alumnos, los estudiantes consideran decisiva la intervención del tutor. En las entrevistas se registraron catorce incidencias que colocaron a los docentes en un lugar objetivo desde el cual está en condiciones de mediar entre los participantes y dar una retroalimentación que permita al grupo avanzar en tiempo y forma:

“En lo que respecta al aspecto académico, la intervención del tutor sirvió para encauzarnos si nos salíamos de rumbo (no por hacerlo adrede, sino por desconocimiento). He visto en otros grupos que el mismo participaba a fin de poder ordenar un poco o bien poner a alguien en su lugar” (Entrevista con estudiante del PENT, agosto de 2013).

Todos los docentes entrevistados coincidieron plenamente con esta perspectiva, ya que siempre señalaron que la tarea del tutor –en el marco de las tensiones que se referían inicialmente– consiste, justamente, en poder identificar climas, saber anticiparse a los conflictos y dar orientación a medida sin olvidar que es el propio grupo el que debe ser el protagonista. Al respecto, es interesante la reflexión de uno de los docentes entrevistados al afirmar que el tutor debería contar con la autonomía necesaria para tomar decisiones que respondan a las necesidades que el grupo demanda:

“Bueno, y además es importante que el docente lo pueda hacer [tomar decisiones], y me parece que es un valor, porque sino, el docente... ¿quién es? ¡Un autómeta que no puede tomar decisiones!” (Entrevista con docente del PENT, agosto de 2013).

Además, la preocupación por los silencios, el cuidado de la elección de espacios públicos o privados según las circunstancias, las intervenciones que se consideran necesarias en caso de agresión, dan cuenta de esta manera de entender el rol docente. Si esto así no sucediera, el tutor podría convertirse en un obstáculo más que en una colaboración, tal como se afirma explícitamente en una de las entrevistas:

“Para mí, el docente está fuera del grupo. Pero hay muchos docentes que eso no lo entienden y terminan incidiendo, digamos, en el «face to face» de la dinámica del trabajo” (Entrevista con docente del PENT, agosto de 2013).

En este sentido, entonces, el docente no podría considerarse como parte del grupo. Al menos no en una relación simétrica. Su posición se diferencia de la de los estudiantes y lo ubica en una jerarquía distinta del mismo modo en que esto ocurre en una instancia presencial. Pero, ¿por qué entonces, en ocasiones, la mediación tecnológica puede desdibujar esta asimetría? ¿En qué medida podría la transparencia de las DCMT ser una circunstancia que puede crear la ilusión de horizontalidad entre docentes y estudiantes?

5. Tecnología y pedagogía: una articulación necesaria

El último de los objetivos específicos que se proponía en el Capítulo 1 fue detectar qué aspectos relevantes del diseño del entorno digital podrían influir en el desarrollo de las DCMT a lo largo de una actividad didáctica en línea. El análisis desplegado, tal como se sistematiza en el Capítulo 6, ha permitido inferir que las decisiones de selección y configuración del entorno digital no pueden ser consideradas de forma independiente, ya que se encuentran estrechamente ligadas al diseño pedagógico. En efecto, los recursos tecnológicos utilizados tanto como la propuesta educativa en sí misma ejercen, de manera

simultánea, una influencia significativa sobre las DCMT. Esta influencia se evidencia en la experiencia colaborativa en línea propiamente dicha y en el despliegue de las habilidades sociales y comunicacionales de los estudiantes, habilidades necesarias que son exigidas por la mediación tecnológica digital. Es por esta razón que en el Capítulo 6 se utilizó el término “diseño tecno-pedagógico” para referir al conjunto de decisiones que preceden a la implementación de un proyecto de EeL.

Así entonces, se reconocieron cinco aspectos vinculados a las decisiones del diseño tecno-pedagógico cuya influencia se observó en el despliegue de las DCMT: a) la consigna de actividad, en la medida en que según sus características podría resultar más o menos adecuada para el despliegue de un proceso colaborativo; b) la configuración del espacio digital, con relación al impacto que sobre las DCMT tendrán la velocidad del *feedback* y/o el nivel de privacidad de las interacciones; c) las herramientas y recursos elegidos, considerando que existen alternativas más o menos convenientes según los usos planificados y la “autonomía tecnológica” necesaria por parte de los estudiantes; d) las decisiones respecto de la conformación de los grupos de trabajo y su relación con los vínculos socioafectivos bajo diferentes circunstancias y d) los criterios de evaluación y su impacto en el proceso de trabajo desde la perspectiva grupal e individual.

Por último, para concluir esta sección, es necesario destacar que esta sistematización de la incidencia del diseño tecno-pedagógico en la experiencia colaborativa en línea, así como en el desarrollo de habilidades socio-telemáticas –descrita con profundidad en la Tabla 16, Capítulo 6– fue elaborada con el propósito deliberado de realizar algunos aportes en torno a posibles estrategias que permitieran utilizar el complejo escenario de las DCMT como una oportunidad de aprendizaje, tal como se proponía en el Capítulo 1 tras exponer las preguntas iniciales en el contexto de la presentación del problema de investigación.

6. ¿Limitaciones del modelo de la EeL?

Como se ha visto a lo largo de este estudio, las DCMT son el núcleo de la experiencia del alumno en una propuesta de la EeL y, precisamente, de las características de estas experiencias depende la valoración que los estudiantes hagan de la propuesta educativa. En efecto, se ha observado en el Capítulo 5 el modo en que climas grupales proactivos no solo promueven mejores resultados académicos, sino que establecen las bases para futuras redes de práctica profesional. Sin embargo, no todas las experiencias son favorables en este sentido. La complejidad de la situación de aprendizaje en un contexto tecnológicamente mediado, tal como se ha desarrollado, supone una serie de tensiones que impactan sobre las DCMT, tanto desde la perspectiva de los estudiantes como de los docentes. Transformar

estas tensiones en oportunidades para el aprendizaje supone el desarrollo de cuidados diseños tecno-pedagógicos que incluyan la atenta mirada de un docente capaz de intervenir en el momento justo, a fin de andamiar el proceso y evaluar a los estudiantes desde la perspectiva individual y grupal.

Se retoma de este modo el problema planteado en el punto de partida, dado que este panorama explicaría en parte las razones por las cuales las propuestas formativas mediadas por tecnología no incluyen, con frecuencia, actividades que supongan efectivamente trabajo colaborativo: la dificultad desde el punto de vista de sus altos costos (financieros y de recursos humanos) como de gestión e implementación. Así entonces, quizá una de las cuestiones que quedan abiertas a partir de este estudio sea evaluar en qué medida las propuestas de EeL donde el trabajo colaborativo es el centro de la actividad pueden replicarse de manera extensiva. La pregunta retoma los orígenes de la EaD y sus propósitos democratizadores, dado que se trata de un modelo inspirado en la intención de hacer llegar a un número elevado de estudiantes, es decir, a una población masiva, una propuesta de formación antes accesible a un público restringido. Pero una propuesta en el marco de la EeL supone no solo un diseño complejo que articula aspectos pedagógicos y tecnológicos sino que, además, necesita de la intervención de un docente muy capacitado, con la disponibilidad horaria que significa realizar un seguimiento personalizado de los estudiantes. En este sentido, resulta muy pertinente la reflexión final de uno de los docentes entrevistados:

“En un grupo de 40 personas, 30 y pico de personas, uno tiene la posibilidad de ir conociéndolo, de ir apropiándose como tutor de ese grupo. Si la cantidad de personas excede la posibilidad del tutor de estar en la cercanía de sus alumnos, creo que este tipo de trabajos no se deberían desarrollar de la misma forma. (...) ¿cómo se trabaja colaborativamente con un tutor que tiene 600 inscriptos? Me parece que eso es un tema a repensar, porque cuando uno habla de que trabaja con propuestas de formación a medida, la medida en algún punto también tiene que ver con este límite grupal. Límite, en el mejor de los casos... porque hablamos de límite de grupo y de recursos humanos, pero para hacer un trabajo serio de tutoría, de seguimiento de tutoría y de construcción con los alumnos, uno tiene que manejar un grupo posible” (Entrevista con docente del PENT, agosto de 2013).

En síntesis, puede decirse que si bien el análisis precedente refuerza las hipótesis iniciales respecto del valor de este tipo de propuestas y describe algunas decisiones observadas en relación con el diseño tecno-pedagógico y su impacto sobre las DCMT, la complejidad de su implementación da cuenta de las limitaciones del modelo si se piensa

desde una perspectiva masiva. En los últimos años han comenzado a difundirse propuestas de formación masiva basadas principalmente en la distribución secuenciada de contenidos a través de la web. Estos cursos en línea masivos y abiertos o MOOC (por su acrónimo en inglés *Massive Open Online Course*) y concebidos dentro del marco teórico del conectivismo (Siemens, 2005) son auspiciados por universidades de prestigio internacional como Stanford, Yale, Princeton y MIT, entre otras. El fenómeno, como era de esperarse, ya se ha instalado en el debate del mundo académico, por lo que algunos autores comienzan a posicionarse de manera crítica frente a estas ofertas pedagógicas (Zapata Ros, 2013). En lo que respecta a este trabajo de investigación, cabe preguntar quizá si las propuestas desarrolladas bajo esta modalidad –como por ejemplo, Coursera¹⁹– podrían ser consideradas dentro del modelo de la EeL. ¿O quizá la EeL sea una propuesta de enseñanza que requiera necesariamente una implementación “artesanal”? A lo mejor, es posible imaginar alternativas intermedias. En esta línea, corresponderá a futuras investigaciones indagar sobre diferentes modelos de gestión para la EeL y/o la posibilidad de desarrollar diseños tecno-pedagógicos que puedan contribuir a replicar o extender este tipo de experiencias colaborativas en un contexto viable.

7. Perspectivas y palabras finales

El estudio de casos desarrollado en esta investigación permitió profundizar el análisis de las DCMT complementando, mediante una perspectiva dinámica, aquel esquema inicial que se proponía en el marco teórico. Así, aquellos tres componentes que se tomaron en el punto de partida –situación de aprendizaje, grupo y tecnología– pudieron analizarse desde una articulación focalizada en las tensiones propias del escenario tecnológicamente mediado, tensiones que, por otra parte, se encontraron estrechamente vinculadas con el problema mismo de investigación. De esta manera, esta perspectiva dinámica fue representada a través de tres esferas concéntricas a saber: a) el "espacio" donde todo sucede, b) la "interacción" a través la cual se manifiestan las DCMT –y sobre las que se construye la red de aprendizaje– y c) la "tarea", en estrecha relación con la actividad propuesta, la cual se encuentra en el núcleo de todo el proceso. Posteriormente, fueron descritas las tensiones particulares de cada esfera reconociendo en cada una de ellas, las preocupaciones propias de los roles que docentes y alumnos desempeñan dentro de la situación de aprendizaje. En el caso de los estudiantes, la resolución de las tensiones entre lo grupal y lo individual que subyacen al análisis, resulta especialmente significativa en la

¹⁹ “Coursera” es una plataforma digital para el dictado de cursos a distancia creada en octubre de 2011 por la Universidad de Stanford. Coursera ofrece cursos gratuitos en inglés y otros idiomas como el español, francés, italiano y chino. Para más información: <https://www.coursera.org/>

medida en que las experiencias colaborativas en línea pueden ser proyectadas más allá de la graduación, es decir, hacia la construcción de redes de aprendizaje personales, guiadas y dinamizadas a partir de necesidades y/o intereses profesionales. Desde la perspectiva docente, las tensiones identificadas en todas las esferas descriptas ponen en evidencia las exigencias del modelo de la EeL en términos de especificidad y capacitación. Además, se ha observado también cómo estas tensiones pueden identificarse en relación con diferentes aspectos del diseño tecno-pedagógico en la medida en que configuraciones diferentes pueden causar impactos bastante distintos en la experiencia colaborativa en línea, así como en las habilidades socio-telemáticas que promueven en los participantes.

Por último, este capítulo final, tras describir este complejo escenario, propone una reflexión sobre las posibles limitaciones del modelo de la EeL en términos de viabilidad masiva. Al respecto, solo queda decir entonces que se espera que los aportes desarrollados a través de este trabajo, así como la convergencia de los hallazgos presentados en estas reflexiones finales puedan, en algún sentido, ser un punto de partida para construir nuevas preguntas y líneas de investigación orientadas a profundizar en el campo de las propuestas educativas diseñadas para entornos mediados por tecnología digital.



Bibliografía

ADEL SEGURA, J.; CASTAÑEDA QUINTERO, L. (2010). "Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje". En ROIG VILA, R. & Fiorucci, M. (Eds.), "Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas". *Stumenti di ricerca per l'innovazione e la qualità in ambito educativo. La Tecnologie dell'informazione e della Comunicaciones e l'interculturalità nella scuola*. Alcoy: Marfil – Roma, *TRE Università degli studi*. Disponible en:

http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/17247/1/Adell&Casta%C3%B1eda_2010.pdf

ANDRIESSEN, J; BAKER, M; SUTHERS D. (eds.) (2003). "Arguing to learn: confronting cognitions in computer-supported collaborative learning environments." Dordrecht, Kluwer.

BAQUERO, R. (1996). "La Zona de Desarrollo Próximo y el análisis de las prácticas educativas", en "Vigotsky y el aprendizaje escolar", Buenos Aires, Aique, pp.137-167.

BAUDRILLARD, J. (1998). "Selected Writings" Ed. Mark Poster. Stanford University Press, pp. 166-184.

BURBULES, N.; CALLISTER, T. (2001) "Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información". España, Ed. Granica.

CABERO ALMENRA, J.; LLORENTE CEJUDO, C. (2007) "La interacción en el aprendizaje en red: Uso de herramientas, elementos de análisis y posibilidades educativas". En "RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia", Vol. 10 Nro. 2 I.S.S.N.: 1138-2783.

Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/revistasuned/index.php/ried/article/view/995>

CABERO, J. (2004). "La función tutorial en la teleformación". En MARTÍNEZ, F. y PRENDES, M.P.: "Nuevas Tecnologías y Educación", Madrid, Pearson Educación.

CALDEIRO, G.; ROGOVSKY, C. (2010). "El oficio del alumno en línea en el marco de una formación de posgrado, experiencias y perspectivas". V Seminario Internacional RUEDA: De Legados y Horizontes para el siglo XXI. RUEDA (paper) Disponible en: <http://www.pent.org.ar/publicaciones/oficio-del-alumno-linea-marco-una-formacion-posgrado-experiencias-perspec>.

CORREIA, A. P.; DAVIS, N. (2007). "Comunidades de práctica complementarias: el equipo del programa y la comunidad en línea del curso". RODRÍGUEZ ILLERA, José Luis. (Coord.) Comunidades virtuales de práctica y de aprendizaje [monográfico en línea]. Revista Electrónica de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 8, nº3. Universidad de Salamanca. Disponible en:

http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_03/n8_03_correia_davis.pdf

DEL BELLO, J. C. (2001). "La Sociedad de la Información. Educación por Internet en Argentina: El caso de la Universidad Nacional de Quilmes". Disponible en: <http://www.oei.es/revistactsi/numero1/delbello.htm>.

de UNIGARRO GUTIERRES, M. A.; CASTAÑO GONZALEZ, L. A.; MESTRE MOGOLLÓN, G.; PADRO BRAND, M. P.; RUBIO GONZALEZ, H. M.; RUIZ ARIZA, E.; VICTORIA CORRAL N. A. (2007). "Conformación de una comunidad virtual de aprendizaje, a partir de un proceso de formación de maestros universitarios". En "RED: Revista de Educación a Distancia", ISSN 1578-7680, Nº. 18. Disponible en:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2470788&orden=140012&info=link>.

FREIRE, P. (1999). "Pedagogía del Oprimido", México, Editorial Siglo Veintiuno.

GAIRÍN, J. y MENDELSON, A. (2007). "La Gestión Educativa en Acción. La metodología de casos. El método de casos en entornos virtuales". Uruguay: Universidad ORT. Disponible en: <http://www.ort.edu.uy/ie/pdf/lametodologiadecasos.pdf>.

GALVEZ MOZO, A. M.; TIRADO SERRANO, F. (2006). "Sociabilidad en Pantalla, Un estudio de la interacción en los entornos virtuales", Barcelona, Editorial UOC. Disponible en:

<http://comunicacionunal.files.wordpress.com/2010/09/galvez-ana-sociabilidad-en-pantalla-uoc.pdf>

GARCÍA ARETIO, L. (1999). "Historia de la Educación a Distancia. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia", volumen 2, nº 1. [en línea] Disponible en:

<http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol2-1/historia.pdf>.

GARCIA ARETIO, L. (2007). "De la educación a distancia a la educación virtual". Barcelona, Editorial ARIEL.

GARCIA PEÑALVO, F. C. (2005). "Estado actual de los sistemas *e-learning* en Teoría de la Educación" en Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, ISSN-e 1138-9737, Vol. 6, Nº. 2 Disponible en:

http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_06_2/n6_02_art_garcia_penalvo.htm

GOODYEAR, P.; BANKS, S. HODGSON, V.; McCONNELL, D. eds (2004) "Advances in Research on Networked Learning", Londres, Kluwer Academic Publishers.

GROS, B. (2011). "Evolución y retos de la Educación virtual", Barcelona, Editorial UOC.

Disponible en:

http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/9781/1/TRIPA__e-learning_castellano.pdf

GROS, B; SILVA J. (2006). "El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado". En *Red: Revista de Educación a Distancia*, 5 (16), p. 1-16. Disponible en:

<http://www.um.es/ead/red/16/gros.pdf>.

HALABAN, P. (2010). "La comunicación virtual en educación a distancia", Buenos Aires, Ediciones Ciccus.

HERNANDEZ SAMPIERI, R. y otros (2006). "Metodología de la investigación". México, Mc. Graw Hill.

JONES, C. (2008). "Networked Learning - A social practice perspective" En: 6th International Conference on Networked Learning, 5-6 Mayo, 2008, Halkidiki, Greece,

Disponible en:

http://www.lancaster.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2008/abstracts/PDFs/Jones_616-623.pdf

KAPLUN, G. (2005). "Aprender y enseñar en tiempos de Internet". Libro en línea OIT/CINTERFOR – Cap. 7: "¿Docencia o tutoría?: De la taylorización educativa a la creatividad pedagógica". Disponible en:

http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/kaplun.pdf.

KOPER, R. (2009). "Learning Network Services for Professional Development". Berlin, Heidelberg: Springer.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (2011). "New Literacies: Everyday Practices and Social Learning", Cap. 7: "Social learning, 'push' and 'pull', and building platforms for collaborative learning". Berkshire, Mc.Graw-Hill.

LERRO, E.; MARCHISIO, S. (2012). "Taller de Tesis I, Maestría en procesos Educativos Mediados por Tecnología", en Taller de Tesis I, CEA, UNC.

LLORENTE CEJUDO, M. (2005). "El tutor en e-learning: aspectos a tener en cuenta", en "Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa" Núm. 20 / Enero 06 - España UE, Universidad de Sevilla. Disponible en:

<http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/llorente.htm>.

LUGO, M.; VERA ROSSI, M. (2003). "Situación Presente y perspectivas de desarrollo de los Programas de Educación Superior Virtual en Argentina", UNESCO. Disponible en: unesdoc.unesco.org/images/0013/001398/139830s.pdf

FAINHOLC, B. (2006). "La interactividad en la Educación a Distancia", Buenos Aires, Paidós.

HENRI F., PUDELKO B. (2003). "Understanding and analysing activity and learning in virtual communities Journal of Computer Assisted Learning" Volumen 19, Nro. 4, pags. 474-487, Diciembre de 2003. Disponible en:

<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/02/67/PDF/Henri-France-2003.pdf>

HENRY J.; MEADOWS J. (2008). "An absolutely riveting online course: Nine principles for excellence in web-based teaching" en "Canadian Journal of Learning Technology" V34(1) Winter / hiver. Disponible en: <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/179/177>

PALAMIDESSI, M. (2009) "Estructuras e interacción: notas sobre la arquitectura de la comunicación en entornos virtuales en Comunicación y Educación en entornos virtuales de aprendizaje". En PÉREZ, S.; IMPERATORE, A. (Comps.) "Comunicación y Educación en entornos virtuales de aprendizaje", Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

PANCKHURST, R.; MARSH, D. (2011), "Utilización de redes sociales para la práctica pedagógica en la enseñanza superior impartida en Francia". En: "El impacto de las redes sociales en la enseñanza y el aprendizaje" [monográfico en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 8, n.º 1, pp. 233-252. Editorial UOC. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3666768&orden=299202&info=link>

PENT, Proyecto de Educación y Nuevas Tecnologías, Flacso Argentina, (2011) "Documento general del Proyecto", Buenos Aires.

PERERA RODRIGUEZ, V. H, (2007) “Estudio de la interacción didáctica en e-learning”. Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla. Director de Tesis: Carlos Marcelo García

Disponible en:

<http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/703/estudio-de-la-interaccion-didactica-en-e-learning>

PÉREZ, S. (2009). “Medios y Modos: una mirada semiótica a los entornos virtuales de aprendizaje en entornos virtuales en Comunicación y Educación en entornos virtuales de aprendizaje” En PÉREZ, S.; IMPERATORE, A. (Comps.) “Comunicación y Educación en entornos virtuales de aprendizaje”, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

PERRENUD, P. (1990). “La construcción del éxito y del fracaso escolar”. Madrid, Morata.

REIG HERNÁNDEZ, D. (2010). “Un mundo de medios sin fin. Cambios en aprendizaje, Facebook y la apoteosis de las aplicaciones expresivas”. En AIDAIME, I.; BINDER I.; PISCITELLI, A. (Comps.) “Proyecto Facebook y la posuniversidad”, Barcelona, Ariel.

REEVE, J. (1994). “Motivación y emoción”. Madrid, McGraw Hill.

SABINO, C. (1994). “El proceso de investigación”. Buenos Aires, Lumen.

Disponible en: http://paginas.ufm.edu/Sabino/word/proceso_investigacion.pdf.

SALINAS, J. (1998). “Redes y educación: tendencias en educación flexible y a distancia”, Universitat Illes Balears.

SALMON, G. (2011). “E-moderating: The key to teaching and learning online” (3rd ed.). New York, Routledge.

SAUTU, R.; BONIOLO, P.; DALLE, P.; ELBERT, R. (2005) “Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología”. Buenos Aires, Clacso. Disponible en:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/metodo.html>

SCHWARTZMAN, G. (2009). "El Aprendizaje Colaborativo en Intervenciones educativas en línea ¿Juntos o amontonados?" En PÉREZ, S.; IMPERATORE, A. (Comps.) "Comunicación y Educación en entornos virtuales de aprendizaje", Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

SCHWARTZMAN, G.; TARASOW, F.; TRECH, M. (2010) "Oficinas de trabajo en línea: metáfora y estrategia para la construcción de conocimiento y colaboración entre pares".

Disponible en: <http://www.pent.org.ar/node/3914>

SCHWARTZMAN, G.; TARASOW, F.; TRECH, M. (2012) "La educación en línea a través de diversos dispositivos tecno-pedagógicos". Resumen de la ponencia en "TIES 2012 III Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y en la Sociedad: Una visión crítica". Barcelona.

Disponible en:

<http://www.pent.org.ar/publicaciones/educacion-linea-traves-diversos-dispositivos-tecno-pedagogicos>

SIEMENS, G. (2004). "Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital." Traducción: Diego E. Leal Fonseca.

SILVA QUIROZ, J. (2007) "Interacciones en un entorno virtual de aprendizaje para la formación continua de docentes de enseñanza básica". Tesis Doctoral. Directora de la Tesis: Begoña Gros Salvat

Disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/2918>

SLOEP P.; BERLANGA A. (2011). "Redes de aprendizaje, aprendizaje en red" en "Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación", ISSN 1134-3478, N° 37, 2011 , pp. 55-63. Disponible en:

http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=3733909&orden=0

TARASOW, F. (2010) “¿De la educación a distancia a la educación en línea? ¿Continuidad o comienzo?” en “Diseño de Intervenciones Educativas en Línea”, Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías. PENT, Flacso Argentina.

Disponible en:

<http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/educacion-distancia-educacion-linea-continuidad-comienzo>

TIRADO MORUETA, R.; BOZA CARREÑO, A; AGUADED GOMEZ, J.I. (2009) “Comunidades de práctica en la red: indicadores y condiciones para su desarrollo” en Tendencias Pedagógicas. Vol. 14, pp. 303-324. ISSN 1133-2654

Disponible en:

http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6369/Comunidades_de_practica_en_la_red.pdf?sequence=2

SAIGÍ RUBIÓ, F. (2011). “Aprendizaje colaborativo en red: el caso del Laboratorio de Telemedicina”. En “Gaceta sanitaria: Órgano oficial de la Sociedad Española de Salud Pública y Administración Sanitaria”, ISSN 0213-9111, Vol. 25, N°. 3, 2011, pp. 254-256.

Disponible en:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3663321&orden=298218&info=link>.

VÁZQUEZ, M. I. (comp), 2007. “La Gestión Educativa en Acción / La metodología de casos”. ORT. Uruguay. Disponible en: <http://www.ort.edu.uy/ie/pdf/lametodologiadecasos.pdf>

VILLASANA, N.; DORREGO, E (2007). “Habilidades sociales en entornos virtuales de trabajo colaborativo”. En Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, volumen 10, nº 2. [en línea] Disponible en:

<http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/volumendiez/habilidades-sociales.pdf>

WEGNER, E. (2001). "Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad". Barcelona, Paidós.

WOODS, P (1998) "El arte de investigar la enseñanza", Paidós, Barcelona.

ZAPATA ROS, M. (2013) "MOOCs, una visión crítica y una alternativa complementaria: La individualización del aprendizaje y de la ayuda pedagógica". [En prensa]

Disponible en:

http://eprints.rclis.org/18658/7/MOOC_zapata_preprint.pdf





Tesis Graciela Paula Caldeiro MPEMpT por [Graciela Paula Caldeiro](#) se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](#).

El aprendizaje en red y el trabajo colaborativo en entornos mediados por tecnología

Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnología.

Autor:
Graciela Paula Caldeiro

Dirección de tesis:
Dra. Cecilia Martínez

2013



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba



1613 - 2013
**400
AÑOS**

CEA

Centro
de Estudios
Avanzados

ANEXOS

Anexos

Anexo 1

Planillas utilizadas para el relevamiento de los espacios de interacción.....2

Anexo 2

Cuestionarios para entrevistas en profundidad..... 3

Anexo 3

Asignación de códigos en las intervenciones de los LMS.....6

Anexo 4

Consignas de actividad (Casos 1 y 2)..... 14

Anexo 5

Etapas y cronograma del Taller de Proyectos (Caso 1).....29

Anexo 6

Estructura de la dinámica de red diseñada para la actividad de análisis colaborativo (Caso 2).....30

Anexo 7

Codificación colaborativa de categorías emergentes:
códigos creados por la comisión 1 para el análisis colaborativo cualitativo
en la plataforma Saturate (Caso 1).....31

Anexo 8

Rendimiento académico y clima grupal (Caso 1).....37

Anexo 9

Rendimiento académico y clima grupal (Caso 2).....39

Anexo 10

Descripción narrativa de las DCMT (Casos 1 y 2).....42

Anexo 11

Integración de conclusiones finales.....56

Anexo 1

Planillas utilizadas para el relevamiento de los espacios de interacción

Planilla 1: Análisis de contenido

Caso: PENT - CEA Plataforma: Tipo de espacio: Características del espacio: Grupo con acceso al espacio:

Análisis de contenido	Caracterización Intervenciones de estudiantes	Caracterización Intervenciones del docente
Contenido semántico de la intervención		
Estilo comunicacional		

Planilla 2: Frecuencia de las intervenciones

Caso: Plataforma: Tipo de espacio: Características del espacio: Grupo con acceso al espacio:
--

Propósito de la intervención	Cantidad de alumnos con acceso al espacio	Cantidad de intervenciones los estudiantes	Cantidad de intervenciones docentes

Anexo 2

Cuestionarios para entrevistas en profundidad

Cuestionario 1 (docentes)

1. ¿Qué características debe tener una consigna pedagógica para que promueva el trabajo colaborativo?

2. ¿Qué aspectos de los intercambios que se producen entre los alumnos tenés en cuenta para determinar si la producción grupal fue o no fruto de la colaboración? ¿por qué?

3. ¿Qué condiciones favorecen o dificultan que los estudiantes puedan llevar adelante un trabajo colaborativo?

4. ¿Podrías identificar elementos que hacen “ruido”, en el sentido de interferencias, en el fluir de las comunicaciones grupales y/o la resolución de problemas? ¿por qué?

5. (Sólo si responde afirmativamente respecto a la identificación de “ruidos”) ¿Cuándo podría observarse que este ruido es positivo y cuando negativo para los procesos de intercambio grupal? ¿por qué?

6. ¿En qué situaciones puntuales podrías afirmar que el alumno actúa con autonomía?

7. ¿Qué tipo de competencias requiere el estudiante para ser autónomo en un entorno en línea?

8. ¿En qué medida la autonomía es una fortaleza o una dificultad a la hora de llevar adelante propuestas de trabajo colaborativo?

9. ¿Cómo se relaciona la idea de autonomía con el grado de flexibilidad de una propuesta en línea?

10. ¿Qué aspectos se observan en las dinámicas para determinar si el clima grupal es favorable o no al desarrollo de un trabajo colaborativo?

11. ¿Cuáles son las dificultades más frecuentes que pueden presentarse? ¿cómo suelen resolverse? ¿Qué sucede cuando no se resuelven favorablemente?

12. ¿En qué situaciones debe intervenir el docente? ¿Por qué?

13. ¿Cuál es el criterio docente para establecer espacios de intervención privados o públicos? ¿por qué?

14. Desde la perspectiva docente, qué características del espacio virtual son importantes para que puedan desarrollarse dinámicas favorables para el trabajo colaborativo.

15. ¿Qué aspectos, problemas o cuestiones que no haya preguntado en esta entrevista te gustaría agregar respecto a las dinámicas que pueden observarse en grupos de trabajo en contextos mediados por tecnologías?

Cuestionario 2 (estudiantes)

1. ¿Qué características debe tener, según tu opinión, un trabajo colaborativo en línea? ¿Por qué? ¿En qué situaciones este tipo de propuestas te resultan positivas o negativas para el aprendizaje, de acuerdo a tu experiencia en el caso? ¿por qué?

2. Más allá de las intenciones de la consigna de trabajo... ¿En qué oportunidades podrías decir que efectivamente se produce el trabajo colaborativo? ¿en cuáles no? ¿por qué?

3. Según tu experiencia como estudiante... ¿Qué condiciones favorecen o dificultan que un estudiante pueda llevar adelante un trabajo colaborativo?

4. ¿Podrías identificar elementos que hacen “ruido”, en el sentido de interferencias, en el fluir de las comunicaciones grupales y/o la resolución de problemas? ¿por qué?

5. (Sólo si responde afirmativamente respecto a la identificación de “ruidos”) ¿Cuándo podría observarse que este ruido resultó positivo y cuando negativo para los procesos de intercambio grupal? ¿por qué?

6. ¿En qué aspectos dirías que las propuestas formativas en línea favorecieron tu propia autonomía durante tu participación en el curso? ¿En qué aspectos no? ¿Podrías darme un ejemplo?

7. ¿En qué medida la autonomía de un alumno es una fortaleza o una dificultad a la hora de llevar adelante propuestas de trabajo colaborativo? ¿por qué?

8. ¿En qué medida el clima de tu grupo de trabajo fue favorable o no para el desarrollo de un trabajo colaborativo?

9. ¿Cuáles fueron las principales dificultades? ¿Cómo las afrontaron?

10. ¿Qué tipo de vínculos se desarrollaron más allá del intercambio académico formal? ¿Continúan en la actualidad? ¿Con qué perspectivas?

11. De acuerdo a tu experiencia, ¿En qué medida la intervención docente durante el desarrollo del trabajo colaborativo fue valiosa para el grupo?

12. ¿Qué tipo de espacios (público/privado) privilegiabas para tu comunicación con el docente? ¿por qué?

13. Desde tu experiencia, qué características del espacio virtual son importantes para que puedan desarrollarse dinámicas favorables para el trabajo colaborativo.

14. ¿Qué otros recursos tecnológicos utilizaste para comunicarse con tus compañeros mientras se desarrollaba el trabajo colaborativo? ¿Por qué?

15. ¿Qué aspectos, problemas o cuestiones que no haya preguntado en esta entrevista te gustaría agregar respecto a las dinámicas que pueden observarse en grupos de trabajo en contextos mediados por tecnologías?

Anexo 3

Asignación de códigos en las intervenciones de los LMS

Categorías	Ejemplos
Orientadas a la tarea	
<p>Consulta al tutor</p>	<p>De los estudiantes:</p> <p>Especifico un poco la pregunta: ¿Puede ser un plan de intervención que adopte la modalidad de taller?</p> <hr/> <p>Hola, te hago otra pregunta. Cuando entramos a editar el Formulario en el sitio del Taller, nos encontramos con que aparecen dos preguntas más que las que aparecen cuando las estamos viendo en modo no edición, son las preguntas 5.3 y 5.4 La pregunta se refiere a si las debemos contestar o no, o son parte de una segunda etapa.</p>
<p>Sugerencias, aportes y revisiones</p>	<p>De los estudiantes:</p> <p>Hola a todos: hice unas pequeñas correcciones de tipeo/redacción y cambié el último párrafo de lugar. Copio aquí la versión porque no puedo editar el documento de Google Doc. Si me lo permite en un rato, lo copio también allí.</p> <p>Aprovecho para decirles que Fede, ayer a la noche, estuvo haciendo algunas correcciones en el documento rosa pero no cambió de color.</p> <p>Copio la versión que acabo de corregir (593 palabras sin contar el título)</p>
<p>Problemas técnicos</p>	<p>De los estudiantes:</p> <p>Hola [facilitador], tutoras y compañeros. Me quiero loguear, me pide mi perfil, y cuando coloco SAVE me parece una pantalla con un cartel de que surgió un error inesperado.</p> <hr/> <p>Hola a todos, desde ayer por la mañana el espacio de trabajo me aparece bloqueado para editar. Se indica que María Paula está editando pero registra como último acceso de María Paula el domingo por la mañana.</p> <p>Miren que les sucede a uds y me comentan. Saludos!</p>

<p>Consulta a compañeros</p>	<p>De los estudiantes:</p> <p>Hola Fede, Leo y Soledad, ya encontraron el cuarto participante? porque me gusta el tema de ustedes. Confirmar por favor!!!! Saludos Maria Paula</p> <hr/> <p>Necesito saber si leyeron todo el proyecto y en especial el bosquejo de fundamentación. Porque no está completa. ¿Qué aportes van a hacer? La fecha de entrega es mañana y yo ahora no puedo agregar nada más, ni siquiera corregir porque no estoy en mi casa. Ya les había avisado que no iba a poder trabajar estos 2 días. El trabajo necesita ser terminado. Es necesario que todas aportemos un granito de arena.</p>
<p>Organización de la tarea</p>	<p>De los estudiante:</p> <p>Sería bueno que Rodrigo y Lautaro opinen, o nos adviertan sobre qué aspectos están escribiendo, con el fin de evitar la duplicidad de esfuerzos. Los aportes que coloquemos directamente en la wiki, hagámoslo siempre con un color diferente que escojamos cada uno de nosotros, eso facilitará la redacción y edición final.</p> <hr/> <p>Qué te parece si redactas vos los objetivos, que sean más a corto plazo. Espero tu aporte.</p> <hr/> <p>Hola a todos: obvio que tenemos que definir primero el tema pero mientras pensamos , creé un documento en google docs. Lo de Skype me parece bien, ahora agrego al que es usuario. Lo de ingresar y responder todos los días me parece más que correcto El link en Google Docs los eguí y modifiqué algo para ver si andaba y ... anduvo Hasta tanto definamos lo de Skype podemos utilizar como dice Miguel el chat de Google+ podríamos planificar para el martes próximo después de las 20 hs.</p> <p>Muchachas y Muchacho. Ya les mandé por privado el trabajo en limpio. Se aceptan todos los cambios posibles hasta el 20 por la mañana. El 20 por la tarde lo subo si estamos todos de acuerdo.</p> <hr/> <p>Del docente/tutor/facilitador: Hola a todas ¿cómo están? ante todo lamento muchísimo no haber podido realizar el skype con ustedes el miércoles 16 de</p>

	<p>noviembre ya que esa intervención tal vez podría haber reconfigurado la situación que se está plasmando en este espacio. Por un lado hay ustedes explicitan desacuerdos grupales y diferencias en la colaboración de la construcción del proyecto. Por otro lado ideas diferentes sobre el rumbo del proyecto. Como tutora, intervengo y les sugiero: Tomarse las próximas 48hs. para reflexionar en forma individual sobre su participación y compromiso con el proyecto y por otro lado la idea precisa que cada una tiene.</p> <hr/> <p>Hola a todos cómo están? observo que ya por conformarse los últimos grupos.... les cuento que ayer envié mail a los compañeros que aún no se sumaron a este foro y entre las respuestas Alejandra S. comunicó que no puede continuar con la Diplo por problemas personales. Quería avisarles para que sea más ágil el proceso de búsqueda.... aún falta confirmar participación de</p> <ul style="list-style-type: none"> • María José • Leticia • Melina
Entrega de tarea	<p>De los estudiantes:</p> <p>Estimada [tutora]: El Grupo 206 tiene el honor de presentarte CHA CHA CHA CHANNNNNN!!!!!! (TROMPAS, TROMPETAS, CLARINES Y AFINES) Nuestra entrega final de Proyecto adjunta. Cariños</p> <hr/> <p>Aqui hago entrega del documento final en PDF. Saludos</p>
Ampliación, discusión, debate, problematización	<p>De los estudiantes:</p> <p>Hola, entiendo que tu propuesta quiere excluir casi de la planificación el tema de la orientación vocacional. Lo que no me queda claro entonces porque hablamos de este tema en forma tan recurrente si no lo vamos a trabajar? Yo tampoco soy especialista en el tema, pero me parece que no es tan difícil proponer actividades sobre todo cuando tenemos a Internet como recurso. Tal vez te parezca poco el tiempo para esta etapa. Podemos destinarle dos semanas, y allí dentro de las actividades podemos incluir dramatizaciones para que los alumnos jueguen diferentes</p>

roles de profesionales.

La tabla que completò Miguel me parece pertinente y sintètica.
Nos estamos comunicando mañana.

Fede: yo no creo que sea excesivo el uso de herramientas, pero si los demás también lo consideran, lo podemos reever. ¿Vos cuál sacarías?

Respecto a lo de las computadoras, en el trabajo dice "La institución cuenta con buena estructura edilicia. Entre los espacios más modernos se encuentra con un gabinete de informática, con una computadora por alumno y conexión a Internet."

Las netbook, si no me equivoco, llegaron a las escuelas públicas no a las privadas. Si no es correcto lo que digo, por favor, háganmelo saber.

Por último, qué opinás de lo que yo propongo? Sobre el tema de los test?

Saludos

He pensado mucho al respecto y quiero compartir con uds una idea, aunque tengamos poco tiempo para la entrega del ADN creo q vala la pena discutirla.

Recien vi un video en Internet que ha coordinado una amiga mia cuyo nombre es "30 dias sin Facebook". Basicamente documenta el proceso de los 30 dias de los chicos secundarios que dejan de usar Facebook (deshabilitan sus cuentas) y la "abstinencia" que tienen y lo que esto ha causado en su vida diaria. Dejo el link: <http://www.youtube.com/watch?v=HJh9UeQnkS0>

Me parecio interesante aplicar esto a nuestra problematica y la mirada que queremos darle al Proyecto nosotros. Es decir, pensar en proponerle a los docentes o una escuela en particular una especie de "30 dias sin Tiza y Pizarron" y aplicar solamente TIC para enseñar a los estudiantes, aunque sea para una materia en particular. O sea, seria interesante abordar el problema desde una perspectiva practica e intentar pensar de que manera podriamos facilitar herramientas a las escuelas para llevar a dealnte estos "30 dias de abstienencia "sin tiza y pizarron" usando las TIC para llevar adelante sus clases.

Por supuesto q podemos discutir los detalles (cant de dias, que materia en particular, docentes en particular, etc)

De esta manera el proyecto seria poder documentar el proceso de incorporar las TIC en el aula durante X dias y brindar las herramientas a los docentes para poder hacerlo..

Es muy loco lo que digo?????

... si... imaginé que la cosa venía por ahí. De todos modos, imagino que nadie habrá salido a pensar que esto es "culpa de las

TIC", sino que lo habrán visto como lo que es: Una extensión de una conducta en otro ámbito.

Es cierto, eso si, que al ser virtual, el acoso puede ser sostenido y hasta soslayado por los demás, dado que (sobre todo los adultos) piensan que no hay ningún riesgo real, por el hecho de ver como algo ajeno el problema... como algo inasible. Mis viejos andan por los 70 años, y aunque usan la computadora, jamás se les podría ocurrir que un "quemo" virtual pueda afectar la vida de nadie. A mi, incluso, me resulta difícil entender cómo pueden darle tanta importancia a un banner o una foto que circula por internet. Pero soy de otra generación... y veo a mi sobrina pendiente todo el tiempo de sus contactos en facebook y lo que dicen, y las fotos, etc... e imagino que podría caérsele el mundo si alguien la destruye públicamente en ese tipo de entornos.

Orientadas a la socialización

Intercambio Social

Del docente/tutor/facilitador:

Hola a todos, gracias por tan cálidos mensajes querida Comisión... igual a no aflojar que todavía tenemos unas semanas más para estar juntos y pronto nos saludaremos y seguiremos conversando cara a cara.... que emoción!!!

Hola a todas ¿cómo están? pasaba por aquí a dejarles un rico desayuno para cargar energías antes de la entrega del día de mañana... los sigo acompañando cualquier consulta estoy aquí para orientarlos.
Besos.

De los estudiantes:

desaturándonos...descontracturándonos...descontrolándonos... des..cansando!!! Gracias a Dios terminamos un año de mucho trabajo y aprendizaje, excelentes compañeros, tutores y profesores.

Hola a todos: al fin puedo decir... el módulo fue genial!!! La propuesta teórica, la interacción permanente y el clima de trabajo resignifican las propuestas de EaD. Lamento unicamente no haber podido compartir más... pero resulta que... el 10 de diciembre me casé!!! y mis energías se concentraron en el evento (sumado a las no tan felices actividades propias de cierre del año)

	<p>Leticia cuando vengas x baires avisa y te invito a comer a casa, a Valeria la veré en el coloquio, igual q a Griselda. Les comento, el proyecto no quedó como un ejercicio teórico, lo presenté en la obra y se realizará antes ed las vacaciones de julio.</p> <hr/> <p>Queridos compañeros de oficina y del trayecto de formación!!!! Parece mentira que va llegando el final!!!! Hemos compartidos buenos momentos, incertidumbre, dudas, logros... fue un placer estar en contacto con todos ustedes, poder disfrutar de sus producciones, ideas, apoyo.... Les mando un gran abrazo y hasta el próximo encuentro!!!!</p>
<p>Confirmación de lectura</p>	<p>Del docente/tutor/facilitador:</p> <p>Gracias Laura por estar siempre atenta y dispuesta!!! Un abrazo a cada uno.</p> <hr/> <p>Muchas gracias equipo, recibí. Besos.</p> <hr/> <p>De los estudiantes: Gracias por el recordatorio, pero por sobre todo por estar!!!! Cariños,</p> <hr/> <p>Está todo ok. Me parece perfecto. Arriba como está. Me parece bárbaro. Cariños</p>
<p>Exploración del espacio virtual</p>	<p>De los estudiantes:</p> <p>Se me habilitó este espacio. Es nuestra oficina? Los mensajes publicados nos llegan a los cuatro integrantes y a la tutora?</p> <hr/> <p>Hola a todos. Estoy probando este espacio. Recibí los mismos mensajes que ustedes, así que ya estamos comunicados.</p>

Orientación

Del docente/tutor/facilitador:

Le he enviado la invitación correspondiente a su cuenta de gmail para que pueda acceder al documento mediante el cual trabajaremos por fuera del aula para ser más informales y desprolijos antes de trasladar todo lo elaborado a la wiki! Su cuenta de hotmail sigue rechazando mis mensajes. Esperamos su participación. Un saludo afectuoso.

(...) Y no te sientas inseguro, este curso está justamente para aportar a sus competencias como investigadores. Si ya sabrían investigar, no necesitaríamos el curso! Adelante

Hola a todos ¿cómo están? ¿Cómo los ha dejado la fiesta del reencuentro? Espero que con las energías renovadas... como les anticipaba ayer, comenzamos un nuevo desafío: Damos hoy apertura al Taller de Proyectos, un eje clave del Diploma Superior que nos propone un comprometido trabajo individual y grupal que se desarrollará a lo largo de tres etapas (les sugiero ver el cronograma general para mayor orientación). Y precisamente, como la construcción que propone este taller es progresiva, es fundamental que se pongan manos a la obra cuanto antes. (...) Una aclaración importante: el trabajo colaborativo es un requisito del Diploma Superior por lo que les recomendamos enfáticamente trabajar con gente con la que tengan afinidad y consideren que puedan llevar adelante el intercambio. (...)

Hola, si ustedes podrían optar por tomar la categoría curso como taller... se diferenciaría en la dinámica de la propuesta pero bien puede tomarse de esta forma.

De los estudiantes:

Hola, me tomo el atrevimiento de responderte antes que [el facilitador]. Tienes que entrar a gravatar.com registrarte y desde allí subir tu foto. Eso es lo que hice para que aparezca en saturate!
Saludos cordiales,

<p>Devolución del tutor</p>	<p>Estimado Juan, el artículo es muy interesante. Sin embargo, no es un artículo de publicación científica, sino de divulgación de las actividades que realiza el centro en cuestión. Por tanto no podremos utilizarlo para los propósitos de este curso porque no tiene los elementos que serán de análisis metodológico.</p> <hr/> <p>Hola a todos, me acerco a este espacio para dejar mi devolución sobre la presentación de su ADN. Escuchen con atención mi devolución y cualquier duda nos comunicamos. Recuerden que a partir de mañana tendrán acceso al formulario del Taller de Proyecto para continuar avanzando con la tarea. [Se adjunta un archivo en formato mp3]</p>
<p>Preguntas, sugerencias y advertencias del tutor</p>	<p>Hola a todos ¿cómo están? quería saber cómo vienen con los avances en esta etapa, recuerde que deben dejar sus decisiones en este espacio para que pueda efectuar el seguimiento de su trabajo.</p> <hr/> <p>Hola Federico, Hola Paula, que bueno que hayan retomado la tarea. Laura y Leandro aún no han ingresado a la oficina ¿están por ahí?</p> <hr/> <p>Hola Sara y Carola estuve interactuando con ustedes por mail sobre el proyecto, les pido que conserven este espacio de interacción en el intento de ajustar el trabajo para su aprobación. Sara, Carola está trabajando en e lformulario te pido te sumes al trabajo.</p>

Anexo 4

Consignas de actividad (Casos 1 y 2)

Caso 1

Etapa 1

Actividad primera semana

La tarea que tienen por delante, diseñar un proyecto, es compleja y fascinante, enriquecedora y con muchas idas y vueltas. Por eso, les proponemos que vayamos avanzando “paso a paso” dando tiempo a que los equipos se conformen, las ideas vuelen y luego maduren poco a poco. Para empezar, esta semana los invitamos a:

- Buscar compañeros de ruta: Utilicen el foro “Hay equipo”, para conversar con sus compañeros de Comisión y conformar los grupos que se mantendrán a lo largo de todo el Taller.
- Cada grupo deberá estar constituido por cuatro participantes. Para elegir con quiénes trabajar les sugerimos que tengan en cuenta cuestiones de empatía, disponibilidad horaria (para eventuales conversaciones en línea), afinidades, intereses comunes y consideren que la diversidad de perfiles profesionales seguramente enriquecerá el proceso de trabajo en grupo. Cuanto antes conformen sus grupos, tendrán más tiempo para avanzar en la primera de las entregas.
- Conocer y empezar a usar su nuevo espacio de trabajo: Porque les tenemos una buena noticia... ¡¡¡cada grupo tendrá una “oficina privada”!!!. Éste será el principal espacio de intercambio de ideas entre los integrantes de cada equipo y el lugar desde donde los podrá acompañar su tutora en el camino de construcción del proyecto.
- Para poder entregarles “las llaves” necesitamos que publiquen los nombres de los participantes de cada cuarteto en el hilo “queremos nuestra oficina” que encontrarán en el mismo foro (Hay equipo). Esperamos que para el jueves, ya cada uno de ustedes tenga su equipo para poder abrirles sus oficinas en la sesión del viernes 23 de septiembre.
- Recorrer otros diseños: Muchos de ustedes deben tener ideas que quieren compartir con sus compañeros de equipo sobre lo que les gustaría hacer. Otros recién están empezando a pensar posibilidades. Para unos y otros, seguramente será interesante conocer algunos de los proyectos diseñados por compañeros de cohortes anteriores. Les adjuntamos entonces los resúmenes de algunos de ellos, que les permitirá asomarse a posibles problemas a atender. Tengan en cuenta que no los ofrecemos

como modelos de trabajo (NO son para que se digan “ahhhhhhh, así lo tengo que hacer”), ni como propuestas a imitar, la idea es que sean sugerentes, divergentes, provocativos, estimulantes...

Pues bien, a recorrer los primeros pasos por este Taller y recuerden que cuentan, como siempre, con el Espacio de diálogo para comunicarse con su tutora quien los acompañará permanentemente.

Actividad Segunda Semana

Esta segunda semana del TP es clave ya que permitirá sentar las bases para un buen trabajo de aquí en más. Por ello les proponemos dedicarse a dos tareas fundamentales:

1. La organización del equipo de trabajo
2. La apertura de todas las ideas que surjan y el establecimiento de acuerdos que guiarán el diseño a construir conjuntamente, las que se reflejarán en el ADN del proyecto.

Veamos en detalle cuál es la propuesta...

Proceso de trabajo de la primera etapa del Taller

1. Organización del equipo: Una vez en su oficina y ya cómodamente instalados (la decoraron ya?) es importante tomarse un tiempo para construir acuerdos con sus compañeros de ruta, decidir cómo comunicarse, cómo trabajar en equipo en línea, cuáles son los intereses comunes o los diferentes pero que los convocan a trabajar juntos, qué puede aportar cada uno, cuáles son sus tiempos, etc... El tiempo invertido en todo esto será ganancia para el resto del año!

La oficina es el espacio donde irán dejando registro de estas conversaciones ya que les permitirá tener una mirada de todo el proceso de construcción grupal. Por otro lado también su tutor/a podrá estar más en “tema” para asistirlos si fuera necesario.

- Lluvia de ideas y el camino al ADN: Es momento de poner las ideas sobre la mesa, o mejor dicho, en el foro! Ya habrá tiempo de elegir descartar o integrar. Les proponemos que en un primer momento, comiencen con unlluvia de ideas, para desplegar los intereses, propósitos, posibilidades de cada uno. Será útil para tomar luego las decisiones, que cuenten por qué les parece interesante trabajar en la propuesta que acercan para desarrollar entre todos!

Luego (y tengan en cuenta que en realidad del tiempo es breve, una semana en total!!) deberán avanzar en la organización de las ideas hasta acordar entre los integrantes del equipo por dónde continuar el trabajo. Y entonces sí será hora de concretar las ideas para presentar lo que llamaremos el ADN del proyecto, es decir, un texto breve que deberá plantear explícitamente sus respuestas a los siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es el problema que quieren resolver?
- ¿Dónde se encuentra ese problema? (localidad, institución, nivel educativo, etc.)
- ¿Qué proponen hacer para resolverlo?
- ¿Cómo van a hacer para implementar su resolución?
- ¿Por qué creen que es una solución válida?

Recuerden que, tal como figura en el Documento General del Taller, el ADN es un componente vivo del proyecto que irá ajustándose en cada una de las etapas de escritura del proyecto para garantizar siempre la coherencia interna del documento.

Recomendaciones para su escritura:

- Expliquen la propuesta de manera muy clara y simple. Para describir cada sección del ADN sólo deberán utilizar uno o dos párrafos.
- Sean específicos y nunca asuman que el lector notará aspectos o beneficios que a ustedes les parezcan obvios.
- Sean realistas: no propongan mega-proyectos, piensen en el contexto concreto y las posibilidades reales.
- Consulten sus dudas o inquietudes con su tutora, aquí estamos para apoyarlos.

Una aclaración: tal como se consigna en el Documento General del Taller uno de los objetivos principales del Diploma es formar profesionales que puedan abordar las Nuevas Tecnologías en forma transversal, articulándolas con otros contenidos curriculares. Por eso los proyectos no pueden tener como objetivo central enseñar sobre TIC, éstas deben estar al servicio de otros objetivos y contenidos.

- Presentación del ADN: La fecha de presentación del ADN del Proyecto es el jueves 29/9. Para presentarlo uno de los integrantes del equipo abrirá en su oficina un nuevo hilo con el nombre “Este es nuestro ADN” y allí colocarán el texto directamente en el cuerpo del mensaje. Tengan en cuenta que el ADN debe tener una extensión de entre 400 y 600 palabras. Este ADN será leído por su tutor/a y el equipo del Diploma. A partir de allí, su tutor/a les informará si esta primera propuesta es acorde a lo esperado en el posgrado -y por lo tanto pueden avanzar con ésta en

el Taller- o si es conveniente que revisen y realicen ajustes a la misma antes de continuar.

Como podrán apreciar esta etapa del Taller es muy importante ya que, aunque luego podrán “ir y venir” muchas veces en sus ideas, en este momento establecerán las bases firmes para el resto del proceso de trabajo. Por lo tanto, aprovechen las posibilidades de intercambio que tendrán en sus oficinas y consulten con su tutor/a las dudas que vayan surgiendo.

Actividad tercera semana

Esta semana continuarán con la construcción de los primeros trazos del Proyecto. La secuencia de trabajo que les proponemos para esta etapa es la siguiente:

1. Comiencen con la lectura del Desarrollo de esta sesión, mientras aguardan la devolución de sus tutorxs
 2. El día Martes 4 de octubre recibirán, en sus oficinas, la devolución de su tutor/a
 3. Una vez recibida la devolución indicándoles que pueden seguir, el equipo podrá avanzar en la Primera Etapa de escritura del Proyecto
- Primera Etapa de escritura del Proyecto: La idea es comenzar a detallar los distintos componentes anticipados en el ADN de modo que concreten y profundicen el proceso de diseño del proyecto. Los acuerdos a los que arribe el equipo, se irán volcando en un formulario que estructura la presentación de su proyecto y al que podrán acceder luego de recibir la devolución de sus tutorxs.

Este formulario fue desarrollado específicamente por el equipo del PENT, por lo que constituye una manera posible de presentar la información del proyecto, pero no la única posible. Cada institución u organismo a la que se pueden presentar proyectos (para su aprobación, financiación, auspicio, etc) tienen sus propios protocolos y formularios, a los que deberán atender cuando deseen llevar adelante propuestas de este tipo. En nuestro caso, el formulario facilita la comunicación de las ideas en una misma estructura para todos los alumnos de la Diplo, permite la revisión por parte del equipo de tutoras y nos provee de un vocabulario común para referirnos a las ideas que deben contemplarse en el diseño.

[Para acceder al formulario, deberán ingresar al sitio del PENT en el menú Mis Actividades > Taller de Proyecto].

Recuerden que la propuesta es que el proyecto se vaya completando progresivamente durante el desarrollo de los contenidos del curso. Por lo tanto, en estas dos semanas, sólo deberán trabajar sobre algunos ítems del proyecto total:

¿Qué harán? (Objetivos)

¿Cómo van a llevar adelante su propuesta? (Propuesta Operativa del Proyecto)

Antes de cerrar esta etapa, también deberán volver sobre el ADN para ajustarlo, de modo que siga reflejando el desarrollo de las nuevas ideas a las que han arribado en el equipo. La fecha de cierre de esta instancia del Taller es el jueves 13 de octubre.

El proceso de revisión y construcción del proyecto es parte fundamental del aprendizaje. En este sentido, el uso continuo de las oficinas, donde debe quedar registro de este proceso, es necesario para que las tutoras puedan hacer seguimiento y dar soporte adecuado a su trabajo grupal. También, servirá de auto y co-evaluación para ustedes mismos, una vez finalizado el Taller.

Etapa 2

Nos adentramos en esta segunda instancia del taller de proyectos en la que habrá que atender a las sugerencias recibidas en la devolución que encontrarán, a partir de hoy, en el formulario del proyecto. También es momento de avanzar en el diseño, dedicándose a la fundamentación teórica del proyecto.

Así que, les sugerimos concentrarse en estas tres semanas, articularse y organizarse bien como grupos, para aprovechar el tiempo y las fortalezas de todos.

La secuencia de trabajo que les sugerimos es:

1. Revisen lo entregado en la edición anterior del Taller, y los comentarios recibidos de su tutor/a.

2. Avancen, tratando de re-pensar y re-escribir lo que sea necesario profundizar y mejorar. Esperamos que esta vuelta sobre lo hecho hasta aquí resulte en una nueva oportunidad de reflexionar y plasmar lo aprendido en el diseño de sus proyectos.

3. Intercambien ideas respecto de los conceptos y perspectivas teóricas que fundamentan el proyecto y plásmenlos en el apartado correspondiente al formulario. Al escribir esta fundamentación, tengan en cuenta que ésta debe mostrar qué perspectivas teóricas sostienen la acción propuesta. También deberán consignar la bibliografía que seleccionaron para trabajar.

Recuerden que en cada uno de los pasos del proceso deberán volver a revisar y a ajustar el ADN del proyecto comprendido en el punto 2 del formulario para que siempre refleje esa identidad particular, esa síntesis nuclear, de la que hablábamos al comienzo del taller.

Para apoyarlos en esta etapa cuentan con la guía de retroalimentación que sus tutoras les entregaron en las oficinas en la primera devolución del ADN. Además les acercamos una página donde encontrarán las normas de citados vigentes en la comunidad académica: www.escrituraylectura.com.ar Entonces, cuentan con la devolución, la grilla de preguntas que les enviamos sobre las diferentes dimensiones que atraviesan el proyecto -que deben tener en cuenta- y, por supuesto, todo el material de los módulos.

Recuerden que en el transcurso de estas semanas, pueden consultar con sus tutorxs, todas las dudas e inquietudes que vayan surgiendo.

La fecha de entrega de esta instancia del taller será el 1 de diciembre en el formulario del PENT, al igual que la entrega anterior.

Manos a la obra (o al teclado!)

Etapas 3

Actividad

Estamos en la última edición del Taller de Proyectos, momento de reelaboraciones y cierre, momento de la entrega final.

Disponen de dos semanas para concluir el trabajo y realizar los últimos ajustes de acuerdo con las indicaciones que recibieron de sus tutorxs luego de la entrega anterior, en el mes de diciembre. Como siempre recuerden que deben utilizar las Oficinas Privadas para dialogar con sus compañeros de equipo, dejando registro del trabajo conjunto y que cuentan con el Espacio de Diálogo para comunicarse con su tutor/a.

La entrega final del proyecto es el 8 de marzo, en el formulario del PENT. Luego de esa fecha no podrán modificarlo excepto que lo indique su tutor/a. Una vez que entreguen la versión final su tutora revisará el documento. En los días siguientes recibirán en sus correos electrónicos el aviso en relación a la habilitación para el coloquio. También les acercaremos un documento con toda la información necesaria para transitar esa instancia tan esperada.

Manos a la obra (o al teclado) que el taller de proyectos los espera!

Caso 2

Clase 1. Introducción a las Actividades

Ahora, manos a la obra!

Habíamos dicho en el programa de esta materia que nos proponíamos aprender a investigar, investigando. Lejos de ser técnicas y procedimientos, la investigación tiene mucho de oficio, al decir de Bourdieu; de artesanal. Para eso, los convoco a que llevemos a cabo juntos un estudio meta-analítico, o lo que algunos han llamado "síntesis cualitativa" o "revisión bibliográfica". En un estudio meta-analítico se analizan diferentes investigaciones sobre un tema y se comparan sus procedimientos y hallazgos. Es una "investigación de investigaciones". Como medida de control del estudio, se establecen criterios para definir qué tipo de investigaciones se incluyen en la muestra. De esta manera, nos aseguramos de que elegimos sólo investigaciones que tienen ciertos estándares de calidad (por ejemplo, una investigación periodística no tiene la rigurosidad de una académica).

El propósito de un estudio meta-analítico es proporcionar una visión global de un fenómeno y dar cuenta de qué dicen las investigaciones previas sobre ese fenómeno. Los estudios meta-analíticos interpretan datos de segunda mano, establecen criterios más rígidos de selección de investigaciones y relacionan hallazgos de distintos trabajos con el fin de integrarlos en un resultado único.

En una primera instancia, los estudios meta analíticos fueron solamente de corte cuantitativo, en donde a través de algoritmos se medía la incidencia de variables de forma agregada, es decir se sintetizaba con un valor la incidencia de una variable según diferentes estudios. Sin embargo, se ha avanzado hacia la realización de síntesis de corte cualitativo. Una historización sobre el meta-análisis en la investigación cualitativa se puede encontrar en el cap. 3 de la tesis doctoral de María Ángeles Axpe Caballero de lectura optativa.

Para tener una mejor comprensión de los procesos metodológicos que se ponen en juego en una investigación metanalítica los invito a leer el trabajo de Sabucedo, Abellas y Campos sobre Tutorías, poniendo énfasis principalmente en los procesos metodológicos del estudio.

A partir de un estudio meta-analítico realizado por toda la clase que cursa este seminario, tendremos la posibilidad de analizar los diferentes momentos del proceso de investigación de los estudios recabados, como así también desarrollar los principales conceptos relativos a la investigación en educación. La propuesta es aprender desde las investigaciones.

El proyecto de investigación (formulación del problema, marco teórico, diseño metodológico)

Esta actividad es de lectura obligatoria. Los aportes en cambio, son optativos.

Atendiendo a los tiempos reales de este seminario, la primera parte de este ensayo de investigación será propuesta por la docente. Para ello, en una wiki destinada a la elaboración del proyecto de investigación, comenzará a formular el problema de investigación. Ustedes pueden hacer los aportes que consideren, sin salirse del objeto de estudio (y esto es así, solamente por una cuestión operativa).

Esta actividad se extenderá durante TODO el cursado de la materia, porque tal como dijimos en la primera parte de la clase 1, el recorrido que uno hace por los proyectos de investigación tiene la trayectoria de un espiral. Una ida y vuelta a partir de los aprendizajes que vamos construyendo. En particular, los aprendizajes que construyamos sobre metodología de la investigación.

El problema de investigación del cual vamos a participar: una breve caracterización a la cual están invitados a aportar, ya que el trabajo es COLECTIVO.

Clase 1. Actividad Nro. 2 Obligatoria

Aprenda a utilizar Saturate

El SATURATE es un software colaborativo para análisis de datos cualitativos que tiene plataforma web. Todos los datos quedan guardados en Internet.

El software permite crear un proyecto de investigación en el que se guardarán los datos y las codificaciones o clasificaciones que de ellos hagan los miembros del equipo de investigación.

La plataforma permite que todos los miembros del equipo de investigación tengan acceso a la última versión del proyecto y puedan modificarlo en cualquier momento y en cualquier lugar.

Saturate tiene tres funciones básicas:

- Almacenamiento de datos: permite cargar datos, en nuestro caso los artículos, y almacenarlos en la ventana DATA.
- Clasificación de datos: permite darles un atributo o rótulo llamado CODE. La lista de CODE está a la derecha de los datos y también se accede desde la ventana CODES.
- Búsqueda de datos: permite buscar texto simplemente en toda la base de datos cargadas.

Write a memo

Apply a code

Code

- hallazgos principales
- objetivos de la investigación
- objeto de estudio
- preguntas o hipótesis
- problema de investigación
- problema social

Lista de códigos que clasificarán nuestros segmentos de texto

Barra del menú principal. Nos lleva a las distintas páginas de la plataforma

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN EL SISTEMA ESCOLAR. UNA REVISIÓN DE LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Added about 1 month ago by Cecilia Martínez
Edit | Delete

A modo de introducción

Comentar este artículo

Artículos relacionados:

González (2004). Sistemas Inteligentes en la Educación: Una revisión de las líneas de investigación actuales

Volumen 11, n. 1

Estamos asistiendo, en la actualidad, a un periodo fecundo de elaboración de estudios evaluativos, de informes de investigación y de publicaciones académicas que tienen como objeto de análisis el grado de disponibilidad, uso e impacto de las tecnologías de la información y comunicación sobre el sistema escolar. Este incremento notable de la producción intelectual sobre este problema no sólo ocurre en el ámbito de los países anglosajones y del norte de Europa -en los que siempre existió una relevante tradición de estudios sobre esta temática-, sino que también en el contexto académico español, en estos últimos años, hemos generado una notable producción de trabajos que han explorado cómo lo que los profesores perciben y piensan con relación a estas tecnologías, así como su uso en los contextos del centro escolar.

En este sentido podríamos indicar que, en la comunidad académica internacional, comenzamos a disponer de muchos datos y evidencias

Aquí se muestran los datos, en este caso un artículo

problema social (Cecilia Martínez, delete)

problema social (Cecilia Martínez, delete)

Lo invitamos a que aprenda sus funciones navegando por la plataforma de Saturate con ayuda del manual.

Se lo invitará vía mail a participar del grupo. Mientras tanto visite saturateapp.com y aprenda de qué se trata.

[Descargar manual Saturate (puede descargarlo también de la sección Recursos).]

[Acceder al video explicativo de Saturate.]

Clase 1. Actividad Nro. 3 Obligatoria

Búsqueda de un artículo de publicación científica

Ahora que hemos leído y contribuido al diseño de este ejercicio de investigación, los invito a llevarlo a cabo comenzando por la etapa de recolección de datos. Tal como se expresa en el diseño, deben buscar un artículo de publicación científica que documenta una (o varias) experiencias de implementación de TIC en las universidades. Buscamos experiencias particulares, esto les permite alinear la búsqueda con sus intereses. Por ejemplo, los profesores de Inglés pueden buscar experiencias de implementación de aulas virtuales para la enseñanza de Inglés técnico en la facultad de Ingeniería, los diseñadores pueden buscar experiencias donde se utilicen programas específicos del diseño, etc.

- Suba el artículo a Saturate.
- Identifique cuál es el objeto de estudio, cuál es el problema social, cuál es el problema de investigación, cuáles son las hipótesis o preguntas que guían este estudio.
- Marque los segmentos de texto del estudio que den cuenta de estos elementos de la investigación y aplíqueles el código correspondiente.

Puede consultar el texto ya cargado a Saturate “Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación” que ha sido usado como ejemplo.

Clase 2

Introducción a las Actividades

La actividad obligatoria de la clase 2 es una continuación de la unidad 1. Siguiendo con nuestro estudio meta-analítico, les proponemos analizar los marcos teóricos y enfoques metodológicos de los artículos elegidos para la unidad 1.

Tal como lo hicimos en la clase 1, realizaremos la codificación de los artículos en la plataforma de SATURATE. Lea con más detalle qué elementos de la investigación deberán identificar para realizar la actividad.

Clase 2. Actividad obligatoria Nro. 1

Continuando con nuestro estudio meta-analítico, en esta actividad los invitamos a seguir analizando los artículos que eligieron para la unidad 1.

Esta actividad requiere continuar identificando elementos de la investigación y clasificarlos en nuestra base de datos colaborativa en Saturate. Los invitamos a identificar en sus artículos los siguientes elementos:

- Paradigmas de investigación: Dijimos que generalmente los paradigmas no aparecen explícitos en los trabajos de investigación, pero que sí hay indicadores que se enmarcan en uno u otro paradigma. Por ejemplo, si el objetivo es comprender las percepciones de los docentes, claramente el paradigma es interpretativo. Seleccione indicadores y codifíquelos bajo el código del paradigma que crean conveniente. Si usted es el primero que codifica sobre este paradigma, deberá crear el código y nombrarlo “Paradigma interpretativo” (o el paradigma que corresponda a su estudio).

- Teorías generales: Del mismo modo, las teorías generales no siempre aparecen explícitas, pero los investigadores nos dan indicios. Por ejemplo, si la investigación comienza hablando de la reforma educativa, para luego analizar las innovaciones docentes; las teorizaciones sobre reformas educativas corresponden a las teorías generales.
Codifique algunos indicadores de las teorías generales bajo el código “teorías generales”. Si es el primero, deberá crear el código.
- Teorías sustantivas: Éstas siempre están en los trabajos de investigación. Bajo el código “teorías sustantivas” codifique algunas líneas que nombren las teorías sustantivas. Por ejemplo “Este trabajo tomará en cuenta la bibliografía sobre formación docente”. No es necesario codificar todo el desarrollo del marco teórico sustantivo, sino las secciones en donde se los nombra.
- Variables o dimensiones de análisis: Identifique cuáles son las variables (generalmente en estudios de corte cuantitativo) o dimensiones de análisis (generalmente en estudios cualitativos). Codifique las oraciones que nombran dichas variables o dimensiones. No es necesario codificar el desarrollo conceptual de los mismos. Codifique las oraciones indicadoras bajo los códigos “variables” o “dimensiones de análisis”, según corresponda.
- Unidad de análisis: Identifique cuál es la unidad de análisis. Recuerde que en los estudios cualitativos ésta puede no estar explícita. En estos casos, identifique cuál es la unidad que da cuenta del fenómeno estudiado. Codifíquelo bajo “unidad de análisis”.
- Nivel de análisis: Identifique si analiza la relación entre sistemas o dimensiones dentro de un sistema (macro) o bien se focaliza en personas, escuelas, profesores (micro).
Codifique indicadores que den cuenta del nivel que aborda la investigación bajo el código “macro” o “micro” según corresponda.
- Perspectiva: Identifique si se aborda desde una perspectiva cuantitativa, cualitativa o mixta. Generalmente esto está expresado en los trabajos. Codifique la oración que indica la perspectiva. No es necesario codificar el desarrollo de la misma.

- Enfoque o tipo de estudio:

Si pertenece a la perspectiva cuantitativa:

>> Identifique si el estudio es de tipo experimental, cuasi-experimental o descriptivo.

>> Codifíquelo bajo un código homónimo.

Si pertenece a la perspectiva cualitativa:

>> Identifique si utiliza el enfoque de teoría fundamentada, de estudio de casos, etnográfico, etnografía virtual o cualquier otro enfoque que no hayamos trabajado en clase (les recordamos que los enfoques cualitativos son múltiples y que sólo abordamos en la clase los más frecuentemente usados en investigación en TIC siguiendo el análisis de AREA, 2005, pero esto no implica que sean los únicos).

>> Codifíquelo bajo un código homónimo. Si utiliza varias herramientas de los diferentes enfoques codifíquelo bajo un código que nombre esos enfoques, por ejemplo: “etnográfico y casos”. Puede servir para codificar oraciones que nombren o sean indicadores que ese estudio utiliza dichos enfoques.

Esta actividad debe ser realizada con su cuenta de usuario en Saturate.

Recuerde que para realizar la actividad puede recurrir al manual de Saturate (ubicado también en la sección Recursos de la unidad 1) y al video explicativo (al que puede acceder también desde la sección Recursos de la unidad 2).

Clase 3

Clase 3. Actividad obligatoria Nro. 1

Continuando con nuestro estudio meta-analítico, en el que realizamos tareas de investigación propiamente dicha, los invitamos a seguir analizando los artículos que eligieron para la unidad 1.

En el artículo seleccionado en la clase 1 identifiquen los siguientes elementos de la investigación y codifíquenlos en códigos creados en SATURATE. Si el código no existe, deberán crearlo.

- Sitio o población en donde se realiza el estudio.
- Muestra
- Herramientas de recolección de datos. Codifiquen en los siguientes códigos:
- Entrevistas
- Observaciones
- Documentos
- Herramientas para estudios virtuales

- Grupos focales
- Estrategia de análisis utilizada. Deberán crear un código para la estrategia utilizada. Si el código ya existe, codifiquen el fragmento de su texto en el código existente.
- Hallazgos principales: Codifiquen oraciones que describan los hallazgos principales.

Esta actividad debe ser realizada con su cuenta de usuario en Saturate.

Recuerde que para realizar la actividad puede recurrir al manual de Saturate (ubicado también en la sección Recursos de la unidad 1) y al video explicativo (al que puede acceder también desde la sección Recursos de la unidad 2).

Clase 3. Actividad obligatoria Nro. 2

Continuando con nuestro estudio meta-analítico, en el que realizamos tareas de investigación de datos secundarios (artículos de publicación científica), en esta última actividad obligatoria nos ponemos manos a la obra para interpretar nuestros datos y escribir hallazgos preliminares.

Hasta ahora las actividades obligatorias han sido todas de “identificación”. Esta es la única actividad obligatoria de producción.

La actividad consiste principalmente en interpretar los datos que nos ofrecen los artículos, analizarlos y representarlos de forma “agregada”. Es decir, realizaremos una síntesis analítica de distintos ejes temáticos de todos los artículos juntos. No se preocupen, trabajarán solo en una dimensión y no sobre toda la extensión de los artículos.

En sub-grupos designados por sus tutoras, deberán trabajar sobre los distintos temas que les corresponda según su comisión. Cada comisión tiene un tema diferente:

- a) Objeto de investigación
- b) Enfoque metodológico
- c) Hallazgos

Los grupos y temas serán informados oportunamente por el facilitador en el foro de facilitación.

Para abordar estos temas, deberán analizar los códigos en SATURATE relativos a los mismos (estarán enunciados en las consignas por comisión).

Para completar esta actividad, en grupo, deben realizar las siguientes tareas:

- 1) Lectura de los “incidentes” clasificados bajo un mismo código en SATURATE.

Para ello deben “abrir” el código correspondiente simplemente clickeando sobre el mismo. Allí verán el listado de incidentes correspondiente a cada artículo subido por sus compañeros.

2) Análisis de los códigos. Pueden elegir una estrategia de análisis trabajada en la clase 3. (ej: comparación constante), pueden re-clasificar los incidentes de ese código en nuevos códigos de menor jerarquía si desean y generar categorías. Recuerden que el análisis tiene mucho de artesanal y no necesariamente se pide que sigan un método.

3) Representación y escritura de los “hallazgos” sobre los códigos que ustedes analizan. El análisis de los códigos deberá ser trabajado en una wiki habilitada para tal fin. Luego, un miembro del grupo deberá armar un informe y adjuntarlo como tarea a través del Buzón de envíos. Finalmente, una vez revisado por la tutora, deberá compartir el informe con el resto de sus compañeros en el foro Hallazgos del meta análisis para compartir con los colegas.

El informe debe tener entre 2 y 3 carillas, interlineado simple y debe tener la siguiente estructura:

- Introducción: En la misma se debe establecer el "objetivo" del informe (no más de dos párrafos).
- Estrategia de análisis de datos utilizada: La misma debe DEFINIR la estrategia de análisis y explicar cómo se llevó a cabo en esta base de datos (pueden recurrir a las estrategias nombradas en la clase 3 y su bibliografía).
- Análisis de resultados
- Descripción de los hallazgos utilizando estrategias de representación de datos nombradas en la clase 3 como matrices, tablas, mapas (pueden revisar lo que dice la clase 3 al respecto).
- Organización de hallazgos según los “temas emergentes” que surgieron en el análisis de los incidentes (pueden revisar qué se considera tema emergente en la clase 3 y su bibliografía). ¿Qué está pasando allí? ¿Por qué? ¿En qué condiciones?
- Interpretación de los datos. Eviten caer en el “modo reconstitutivo” del análisis de datos. Para interpretar los datos puede lógarlos a:
 - Otras categorías teóricas o nativas
 - Problemas, dimensiones que pueden ayudar a explicar “que está pasando allí”
 - Bibliografía sobre el tema. Por ejemplo, el texto de Manuel Area, trabajado en la clase 2, los textos del bloque introductorio, las intervenciones en el foro internacional.
 - Otros códigos de la misma base de datos que ayuden a explicar lo que ustedes están analizando.

No hace falta que realice todas estas relaciones, simplemente las nombramos a modo de ejemplo.

- Conclusión: Realicen una síntesis de los temas emergentes abordados en el punto anterior. Describan cuáles son las implicancias de sus hallazgos para futuras investigaciones.
- Bibliografía: La bibliografía debe estar correctamente citada usando el estilo APA (American Psychological Association) que es el estilo standar en las publicación e informes del área de educación. Puede encontrar información sobre como citar en esta [\[página\]](#).

El informe debe ser adjuntado a través del Buzón de envíos.

Criterios de valoración del informe

1. Trabajo en SATURATE. Construcción de nuevos códigos o categorías para analizar temas emergente.
2. Descripción del tema o los temas emergentes dentro de ese código.
3. Utilización de una estrategia para representar los datos.
4. Análisis del código, interpretación de los incidentes en relación a otras categorías teóricas o empíricas.

Anexo 5

Etapas y cronograma del Taller de Proyectos (Caso 1)

Etapa	Duración	Objetivos	Espacios de trabajo propuestos por el diseño para el despliegue de las DCMT
Primera Etapa	Sesión 1 1 semana	Conformación de los equipos	En el campus (LMS): Espacio de diálogo Foro "Hay Equipo"
	Sesión 2 1 semana	Elaboración del ADN del proyecto.	En el campus (LMS): Espacio de diálogo "Oficinas Privadas"
	Sesión 3 2 semanas	Primera versión del proyecto: objetivos y propuesta operativa	En el campus (LMS): Espacio de diálogo "Oficinas Privadas" En el "Portal": Formulario de proyecto.
Desarrollo de otro módulo teórico	4 semanas		
Segunda Etapa	Sesión 4 3 semanas	Revisión general del proyecto. Desarrollo de la fundamentación.	En el campus (LMS): Espacio de diálogo "Oficinas Privadas" En el "Portal": Formulario de proyecto.
Receso - Módulo Opcional.	6 semanas		
Etapa individual	Sesión 5 6 semanas (las consignas se envían antes del receso)	Análisis conceptual individual del proyecto a fin de realizar aportes a la revisión final.	Trabajo individual.
Tercera Etapa 2 semanas	Sesión 6 2 semanas	Revisión final del proyecto	En el campus (LMS): Espacio de diálogo "Oficinas Privadas" En el "Portal": Formulario de proyecto.

Anexo 6

Estructura de la dinámica de red diseñada para la actividad de análisis colaborativo (Caso 2)

Nivel 1 Marco teórico	Nivel 2 Corpus de análisis: Relevamiento de artículos	Nivel 3 Análisis colaborativo: Producción de un informe
Grupo que cursa el modulo 57 alumnos Asignados a un único facilitador	Comisión 1 20 alumnos	Pequeño equipo A 4 alumnos
	asignados al tutor 1	Pequeño equipo B 4 alumnos
		Pequeño equipo C 4 alumnos
		Pequeño equipo D 4 alumnos
		Pequeño equipo E 4 alumnos
	Comisión 2 18 alumnos	Pequeño equipo F 4 alumnostabla
	asignados al tutor 2	Pequeño equipo G 4 alumnos
		Pequeño equipo H 4 alumnos
		Pequeño equipo I 3 alumnos
		Pequeño equipo J 3 alumnos
	Comisión 3 19 alumnos	Pequeño equipo K 4 alumnos
	asignados al tutor 3	Pequeño equipo L 4 alumnos
		Pequeño equipo M 4 alumnos
		Pequeño equipo N 4 alumnos
		Pequeño equipo O 3 alumnos

Anexo 7

**Codificación colaborativa de categorías emergentes:
códigos creados por la comisión 1 para el análisis colaborativo cualitativo
en la plataforma Saturate (Caso 1)**

Código	Frecuencia (Marcas)
acotación del problema social	3
análisis correlacional	2
análisis correlacion entre variable	5
análisis de actitudes	2
análisis de competencias	3
análisis de contenido	0
análisis de datos	3
análisis de datos u. privada	6
análisis de datos u. pública	6
análisis de motivaciones	4
análisis descriptivo	10
análisis de temas	1
análisis semántico	1
análisis de actitudes	2
análisis de competencias	3
análisis sobre la aplicación de las tic y la innovación	12
aplicaciones/herramientas tecnológicas	15
bibliografía	3
caso testigo: investigación empírica	0
categorías de análisis	3
comparación constante	1
competencia/habilidades en tic	20
competencias y habilidades sociotecnológicas	11

conclusiones	4
condiciones para la innovacion tecnologica	4
contexto socio histórico	1
cuál es la pregunta central del estudio?	1
cuestionario	9
cultura institucional	6
desafíos futuros de las tic en la educación superior	1
dimensión	2
dimensión de analisis	5
dimensiones de análisis	20
diseño pedagógico (entornos, actividades, materiales)	6
docentes y enseñanza	23
documentos	8
documentos virtuales	1
dotación e infraestructura tecnológica	11
encuestas semiestructuras	1
enfoque de investigación-acción	2
enfoque de teoría fundamentada (etnográfico y casos)	0
enfoque etnográfico	0
enfoque: meta análisis	1
enfoque mixto	3
enfoque teoría fundamentada	6
entrevista en línea	1
entrevistas	6
entrevistas y observaciones	2
estrategia de análisis	10
estrategia de análisis cualitativa	3
estrategia de análisis cualitativa: modo analítico	1
estrategias didácticas	14
estudio de casos	7

estudio de casos virtual	2
estudio descriptivo	4
formación docente	5
grupos focales	5
h 0	0
hallazgo 1	6
hallazgo 10	2
hallazgo 11	2
hallazgo 2	6
hallazgo 3	5
hallazgo 4	5
hallazgo 5	4
hallazgo 6	4
hallazgo 7	3
hallazgo 8	3
hallazgo 9	1
hallazgos principales	73
herramientas de recolección de datos	6
herramientas para estudios virtuales	7
hipotesis	2
hipótesis	13
implementación de tics	1
informantes claves	1
infraestructura tecnológica	1
innovacion exitosa basada en alta capacitacion	1
instrumentos	2
interpretación cualitativa	1
introducción	3
investigació analítica (cuasi experimental)	1
investigacion cuasiempirica	1

investigación cuasiexperimental	1
investigación experimental	0
lineas de investigación	3
líneas de investigación	1
los docentes y la enseñanza	41
marco teórico	3
matriz de datos	6
metodología	7
metodología	5
motivacion para aprender	27
muestra	16
muestra representativa	2
muestra (universidad privada)	1
muestra (universidad pública)	1
muestreo intencional	9
nivel de análisis: macro	5
nivel de análisis:micro	16
nivel micro	2
notas de campo	1
objetivo	5
objetivo de la investigación	5
objetivos de la investigación	15
objeto de estudio	19
observaciones	2
observación participante	3
paradigma crítico	5
paradigma interpretativo	15
paradigma positivista	11
perspectiva cuali-cuantitativa	0
perspectiva cualitativa	12

perspectiva cuantitativa	10
perspectiva mixta	1
población	15
práctica docente	2
pregunta de investigación	3
pregunta que guía el estudio	3
preguntas o hipótesis	10
problema	4
problema de investigación	15
problema social	29
proceso enseñanza -aprendizaje	1
recomendaciones	2
recursos: medios tecnológicos y sus usos	68
recursos, medios tecnológicos y usos	55
referencia espacio - temporal	1
registro	3
rendimiento académico	1
resultado	6
resultados preliminares	2
resultados (universidad privada)	1
resultados (universidad pública)	1
rol de las instituciones	12
rol de las instituciones: apoyo y formación docente	45
sitio	10
subdimensión 1 problema social	2
subdimensión 2	1
subdimensión 3	0
suma categórica	1
tabla de frecuencia	7
técnicas de investigación científica	3

tecnicas de recoleccion de datos	4
tema	2
teoría general	34
teoría sustantivas	61
tiempo	2
unidad de análisis	24
uso: educativo/pedagógico	34
uso: investigación	1
uso: laboral/personal	1
variable dependiente	1
variables	26
variables de analisis	14
variables dependiente	1
verificación de hipótesis	1
TOTAL de marcas realizadas por los estudiantes	1204
Promedio (marcas/códigos)	7.66
TOTAL de categorías codificadas	157
Varianza	22989
Desvío estándar	151

Anexo 8

Rendimiento académico y clima grupal (Caso 1)

A fin de comparar el registro narrativo de la dinámica con el rendimiento académico de los estudiantes, se contrastó el análisis de las intervenciones registradas en las oficinas privadas, con los registros realizados por el tutor a lo largo de proceso de trabajo y calificación asignada a cada equipo a nivel individual y grupal. La escala de calificación es de 1 a 10, siendo 7 el mínimo para su aprobación. El tutor realizó en total tres calificaciones: a) sobre el proceso de trabajo b) sobre el producto final (luego de la defensa oral) c) una calificación final que no solo consideraba el aporte individual del estudiante al proceso grupal sino también su desempeño a lo largo de todo el curso.

Descripción narrativa del clima grupal	Registro de observaciones del tutor durante el proceso	Calificación grupal del producto final	Calificaciones individuales al finalizar el curso
Grupo 1 Dinámica expeditiva	Cumplieron con las consignas sugeridas en la devolución anterior, el proyecto es poco original y hay un cúmulo de herramientas a utilizar muy grande para el poco tiempo previsto. Valoración final del tutor: BIEN	7+	10 7 7- 9
Grupo 2 Lo sincrónico y lo asincrónico	Mejoraron mucho, el proyecto está bien pensado desde la generación de una cultura TIC. No tiene fundamentación y bibliografía. Valoración final del tutor: BIEN	7+	8 7 9
Grupo 3 Tensión diplomática	Cumplieron con las consignas sugeridas en la devolución anterior Valoración final del tutor: BIEN	7+	7 9 9
Grupo 4	Cumplieron con las consignas sugeridas	8	7

Cuando no hay equipo	en la devolución anterior, enriquecieron la propuesta con herramientas útiles al proyecto Valoración final del tutor: BIEN+		8 7 10
Grupo 5 Ausencias justificadas	Un tema difícil de resolver para un curso corto, pero que encontraron una buena propuesta Valoración final del tutor: MUY BIEN	9	9 9 Desaprobado
Grupo 6 Sinergia proactiva	Tema poco original pero muy bien trabajado y muchas dedicación del equipo Valoración final del tutor: MB +	9	9 9 9 10
Grupo 7 Desintegración grupal	Muy flojo e incoherente - revisar Valoración final del tutor: Desaprobado	7	7 Desaprobado

Anexo 9

Rendimiento académico y clima grupal (Caso 2)

A fin de comparar el registro narrativo de la dinámica con el rendimiento académico de los estudiantes, se contrastó el análisis de las intervenciones registradas en la LMS y la devolución del tutor respecto a la evaluación final.

Escala final

- 3 Aprobado (Mínimo requerido: equivale al 7 o 7+ del caso 1)

+1 Bien (Equivale a 8 del caso 1)

+2 y mas Muy bien (Equivale a 9 o 10 del caso 1)

Descripción narrativa del clima grupal	Registro de observaciones del tutor durante el proceso	Balance final
<p>Grupo A: No es posible inferir el clima del equipo ya que este no transparenta sus intervenciones (categoría “Caja Negra”). Se observa, sí, que ha existido producción escrita en el wiki y que socializan el informe final en el foro de hallazgos.</p> <p>El grupo coloca en “Saturate” un total de 362 códigos.</p>	<p>Se realizan observaciones respecto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organización conceptual del informe - Errores conceptuales en la descripción de las estrategias de análisis - Falta de inclusión de evidencias en anexos (tablas) <p>Se destaca positivamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imporante uso de “Saturate” - Desarrollo de categorías - Interpretación a la luz de otras teorías - Inclusión de reflexiones 	<p>- 3 +4 (+1) Bien</p>
<p>Grupo B El equipo transparente algunas de sus intervenciones (Categoría “Algunas huellas”). En el foro “Hallazgos” se registran algunos indicios de que han sabido distribuir las tareas, sistematizando la organización del trabajo. Se infiere al respecto que el clima grupal ha sido del tipo expeditivo.</p>	<p>Se realizan observaciones respecto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Insuficiente descripción de la muestra - Errores conceptuales en la descripción de las estrategias de análisis - Falta de inclusión de evidencias en anexos (tablas) - Escaso uso de “Saturate” - No se incluyen perspectivas para 	<p>-5 +2 (-3) Aprobado</p>

<p>El grupo coloca en "Saturate" un total de 148 códigos.</p>	<p>futuras investigaciones</p> <p>Se destaca positivamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de categorías - Buenas conclusiones 	
<p>Grupo C</p> <p>El equipo utiliza el foro "Hallazgos" para transparentar sus intercambios (Categoría: "Documentación Proactiva"). Se observan algunas dificultades al principio y luego alguna tensión sobre la fecha de entrega, especialmente por la intención de incluir a todos los participantes. Las dificultades se resuelven cordialmente. Una integrante realiza intercambios con otro grupo por la clasificación de las categorías en "Saturate". Al finalizar el trabajo, la producción se socializa en "Hallazgos" y reciben un comentario positivo.</p> <p>El grupo coloca en "Saturate" un total de 305 códigos.</p>	<p>Se realizan observaciones respecto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Insuficiente descripción de la muestra. - Interpretación del significado del número de incidentes. - Algunas conclusiones no se corresponden con las evidencias incluidas como fundamentación. <p>Se destaca positivamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descripción de la estrategia de análisis - Desarrollo de categorías - Agudeza de los hallazgos - Profundidad del análisis interpretativo - Calidad de la producción escrita - Uso intensivo de "Saturate" (especialmente, por parte de un integrante) 	<p>-3 +6 (+3)</p> <p>Muy bien</p>
<p>Grupo D</p> <p>El equipo utiliza el foro "Novedades" para transparentar sus intercambios (Categoría: "Documentación Proactiva"). A lo largo de los intercambios, se advierte el liderazgo de una participante que organiza el trabajo resolviendo dudas en diferentes espacios y distribuyendo las tareas. Al socializar la producción en el foro de hallazgos y reciben algunos comentarios positivos.</p> <p>El grupo coloca en "Saturate" un total de 162 códigos.</p>	<p>Se realizan observaciones respecto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Insuficiente desarrollo de los hallazgos - Falta inclusión de evidencias - No se incluyen perspectivas para futuras investigaciones <p>Se destaca positivamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contextualización de la producción (Metaanálisis) - Descripción de la estrategia de análisis - Uso intensivo de "Saturate" (especialmente, por parte de dos integrantes) 	<p>-3 +4 (+1)</p> <p>Bien</p>

	- Buenas conclusiones	
<p>Grupo E</p> <p>El equipo transparenta algunas de sus intervenciones (categoría “Algunas huellas”) en la medida en que uno de sus integrantes evidencia el intento de un integrante, por organizar los intercambios en un espacio público, sin lograrlo. Sin embargo, estos registros no resultan suficientes para describir el clima grupal.</p> <p>El grupo coloca en “Saturate” un total de 152 códigos.</p>	<p>Se realizan observaciones respecto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organización conceptual del informe - En algunas partes falta incluir las evidencias de los hallazgos - No se incluyen perspectivas para futuras investigaciones <p>Se destaca positivamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contextualización de la producción (Metaanálisis) - Descripción de la estrategia de análisis - Desarrollo de categorías - Buenas conclusiones - Uso intensivo de “Saturate” (especialmente, por parte de una integrante) 	<p>-3</p> <p>+5</p> <p>(+2)</p> <p>Muy bien</p>

Anexo 10

Descripción narrativa de las DCMT (Casos 1 y 2)

Caso 1 (PENT)

Oficina 1: Una dinámica expeditiva

En este grupo se observó un intercambio fluido y cordial en el cual la extensión de las intervenciones, fue predominantemente breve (en términos generales, rara vez superiores a 300 palabras por envío). Reforzó este perfil expeditivo, cierta urgencia por la entrega “a tiempo”, que es recurrente entre las preocupaciones expresadas con mayor frecuencia por los participantes:

“Hola Sandra, me hubiera gustado haberlo trabajado más, me, parece que todavía hay algunas cosas que se pueden pulir.... pero es necesario como decís entregarlo hoy, y en verdad me quedé un poco trabada como para seguir aportando tratando de correr mi cabeza de la mirada desarquetada que tuve en cuanto a varios ítems del adn. Por eso ahora lo dejo así sin tocar nada más. Cierto que aparecen nuevas ideas, pero me parece que nos faltó en esta etapa un poco de diálogo, como pulirlas un poco más, algunas quedaron flotando. Bueno entonces quedamos así, lo paso a letra prolija, y trato de guardar una copia, en tal caso luego la envío como archivo” (Intervención estudiante del PENT, foro: “Oficina del equipo 1”).

La cantidad total de intervenciones grupales, se ubicó dentro del rango medio sin referencias al uso de otros espacios de comunicación privados. De los cinco participantes iniciales, tres fueron especialmente activos, alternando periódicamente su liderazgo. Otros dos participantes, fueron realizando aportes menores hasta que finalmente, uno de ellos, abandonó el curso por razones de enfermedad al iniciarse la última etapa. En general, el proceso de trabajo no evidenció conflictos: prevaleció hasta el final el mismo perfil ejecutivo. En este marco, se observó que el docente-tutor, acompañó al grupo simplemente, realizando orientaciones generales.

Oficina 2: Lo sincrónico y lo asincrónico

Este equipo, si bien registró una frecuencia y extensión en las intervenciones que se ubicó dentro de la media, se caracterizó adicionalmente, por expresar una particular preocupación por el intercambio asincrónico. En efecto, los alumnos de este grupo,

manifestaron cierta resistencia a la asincronicidad que proponía la “oficina privada”, y a las sugerencias del tutor, respecto a documentar las DCMT.

Se observó así, que el grupo, al explorar inicialmente el espacio, avanzó en la socialización de manera asincrónica, pero, al llegar el momento de comenzar la tarea, expresan la necesidad de acordar momentos de encuentro sincrónicos para poder desarrollar una reunión. Estas reuniones, (cuya iniciativa será llevada adelante especialmente por dos participantes) fueron realizadas durante la primera etapa, aunque no sin algunos inconvenientes e incluso, generando la desorientación de algunos de los participantes:

“Gise dónde se juntaron con Daniela? yo estuve entrando todos los días al foro... y hasta hoy a la mañana no lo vi....pregunto porque quizás no estoy viendo alguna parte...”
(Intervención estudiante del PENT, foro: “Oficina del equipo 2).

Esta vocación del grupo por la comunicación sincrónica, comenzó a generar algunos problemas de organización. Consecuentemente, el grupo no alcanzaba a realizar a tiempo la primera entrega. El tutor, en su primera devolución, identificando los problemas generados por estos desencuentros, los invitaba a preferir el espacio de la “oficina” como ámbito natural de trabajo, ante lo cual, un participante, realizaba la siguiente reflexión:

“Si bien es cierto que estaría bueno (y seguramente puede rendir más en lo inmediato , es decir, en el momento) poder juntarse y discutir un tema en el momento, así lo que se define sale ya bien masticado y discutido... no menos cierto es que dado el mismo formato de la diplomatura, y lo diferentes que somos todos en cuanto al manejo de horarios y tiempos para leer / trabajar sobre nuestro proyecto, la posibilidad de juntarnos es bastante complicada. Nos recomienda [el tutor] trabajar acá en la oficina, continuamente, 'de manera asincrónica” (Intervención estudiante del PENT, foro: “Oficina del equipo 2”),

Pese a estas tensiones, abonadas por los desencuentros, las preferencias grupales y los pedidos del tutor, hacia el final del proceso de trabajo, los integrantes del equipo, parecieron finalmente, encontrar un equilibrio entre la necesidad de realizar reuniones sincrónicas y el cumplir con los requisitos formales de la tarea. A medida, que se iban afianzando los vínculos, las intervenciones avanzaron en su tono informal dejando indicios de interacciones que no se registraban en la “oficina”. Decía así un participante:

“Listo el pollo (o casi) [destacado en el original] *Bueno, después de lo charlado con Alejandra en Skype el otro día (la semana pasada), con Sol por mail y lo que se nos*

viene en cuanto a la entrega del trabajo individual, ahí realicé una nueva actualización del formulario del proyecto” (Intervención estudiante del PENT, foro: “Oficina del equipo 2).

Hacia el final del recorrido, se produjo una deserción en el grupo, la cual había sido anticipada por la intervención docente, dejando así indicios de intercambios privados entre el estudiante en cuestión y el tutor. Más allá de esta participación, el estudiante intervino en la oficina para comunicarse con el grupo y despedirse, explicando los motivos de su alejamiento, aludiendo a su situación económica, recibiendo respuesta de sus compañeros en el mismo tono cordial en que transcurrieron los vínculos en el espacio.

Oficina 3: Tensión diplomática

Las intervenciones grupales en este caso, también se encontraron dentro del promedio, tanto desde el punto de vista de la frecuencia, como de la extensión. Sin embargo, el clima que se fue construyendo en este grupo, resultó algo más tenso que lo que lo descrito en los grupos anteriores.

Durante la primera fase de la actividad, una de las integrantes, de muy escasa actividad a lo largo del proceso de trabajo grupal, dejó de participar. Es interesante ver que ninguno de los miembros del resto del equipo hizo referencia a la situación ni tampoco manifestó preocupación alguna al respecto. Las tres integrantes restantes, se involucraron con la tarea, aunque con diferentes estilos, algunos más inclinados a la gestión y otros a la negociación. Esta situación fue gestando un conflicto que manifestaría más adelante, cuando las exigencias en relación a la entrega, se hicieron más significativas.

Ya en las primeras etapas, se observaron indicadores respecto a que el proceso de trabajo, no estaba funcionando del todo bien, en la medida en que una participante, a través de sus intervenciones dio cuenta de un estilo agresivo en su negociación:

*“Realmente estoy confundida, por un lado nos dicen que **No** [destacado en el original] tiene que ser un curso de capacitación y en el documento General del Taller de Proyecto dice “diseño de un curso presencial corto (de 2 mes). Me puedes explicar? Ya se que no queda tiempo, pero no podemos presentar algo y luego tengamos que cambiar todo de vuelta” (Intervención estudiante del PENT, foro: “Oficina del equipo 3”).*

La misma participante, un poco más adelante, frente a la opinión algo vaga de un estudiante menos involucrado en relación a la redacción de los objetivos, la interpeló de manera muy directa:

“Qué te parece si redactas vos los objetivos, que sean más a corto plazo. Espero tu aporte” (Intervención estudiante del PENT, foro: “Oficina del equipo 3”).

Cabe observarse que al dirigirse, no utilizó su nombre de pila con el que firmaba su compañera, sino su segundo nombre, de acuerdo al perfil de la plataforma. Esto es indicador del escaso vínculo existente entre ambas. Un poco más adelante, en la misma línea, volvería a presionar:

“Necesito saber si leyeron todo el proyecto y en especial el bosquejo de fundamentación. Porque no está completa. ¿Qué aportes van a hacer? La fecha de entrega es mañana y yo ahora no puedo agregar nada más, ni siquiera corregir porque no estoy en mi casa. Ya les había avisado que no iba a poder trabajar estos 2 días. El trabajo necesita ser terminado. Es necesario que todas aportemos un granito de arena” (Intervención estudiante del PENT, foro: “Oficina del equipo 3”).

Ante esta situación, las otras dos participantes se comunican de forma defensiva. Una de ellas, diplomáticamente, señala que sus aportes no fueron tenidos en cuenta:

“Tenés razón sobre lo que decís acerca de aportar en este proyecto, yo lo hice y lo borraron, aunque era algo muy chiquito comparado con lo que habían aportado ustedes. Bueno veo si puedo bajar el doc y agrego algo en la fundamentación. Tenés razón sobre lo que decís acerca de aportar en este proyecto, yo lo hice y lo borraron, aunque era algo muy chiquito comparado con lo que habían aportado ustedes. Bueno veo si puedo bajar el doc y agrego algo en la fundamentación” (Intervención estudiante del PENT, foro: “Oficina del equipo 3”).

La segunda, en cambio, manifiesta su defensa con disgusto explícito:

“Creo Fabiana, que todas hemos aportado nuestro granito de arena, algunas más y otras menos, sin dejar de reconocer que el tuyo es el mayor” (Intervención estudiante del PENT, foro: “Oficina del equipo 3”).

Esta reacción directa, acaba generando un pedido de disculpas por parte de la participante que hizo explícito el desacuerdo. Finalmente, el equipo logró construir un relativo consenso general, concluyendo a tiempo el proyecto, sin que el tutor tuviera que realizar mediación alguna en el conflicto, el cual, pese a las tensiones, se resolvió gracias a la oportuna reacción emocional de los participantes.

Oficina 4: Cuando no hay equipo

En esta oportunidad, las intervenciones registradas se ubicaron notablemente por debajo de la frecuencia de intervención. La extensión de los aportes, fue también, predominantemente breve. Las intervenciones del tutor-docente, se volvieron entonces, más significativas en términos relativos. Los participantes dejaron en sus participaciones, algunos indicios, respecto a estar trabajando en otros espacios. Por ejemplo, afirmaba explícitamente un estudiante:

“Trabajamos sobre el google doc que entrego Federico?” (Intervención estudiante del PENT, foro: “Oficina del equipo 4”).

Efectivamente, los intercambios que se iban registrando en el foro, eran escasos. Al respecto, se registraron algunas intervenciones por parte del tutor tratando de alentarlos a usar los espacios que permiten un seguimiento de proceso de trabajo:

“**Hola a todos ¿cómo están?** [destacado en el original] quería saber cómo vienen con los avances en esta etapa, recuerde que deben dejar sus decisiones en este espacio para que pueda efectuar el seguimiento de su trabajo” (Intervención docente del PENT, foro: “Oficina del equipo 4”).

En las etapas más avanzadas, fue observándose más claramente que uno de los integrantes, asumía la responsabilidad de convocar al trabajo, pero esto no parecía suficiente para que todo el equipo se pusiera en marcha: la intervención del tutor se volvía muy clara en este sentido:

“**Hola Federico, Hola Paula,** que bueno que hayan retomado la tarea. **Laura y Leandro** [destacados en el original] aún no han ingresado a la oficina ¿están por ahí?” (Intervención docente del PENT, foro: “Oficina del equipo 4”).

Ante la intervención, del tutor, los alumnos, se disculpan, por razones particulares. Finalmente, tras el muy claro liderazgo de uno de los integrantes, se registra en el foro que finalmente han concluido el proyecto sin explicitar conflicto alguno, solo se manifiestan agradecimientos al líder. No es posible saber si se han producido discusiones conceptuales ya que estas, de haber existido en los documentos colaborativos usados por el grupo, no fueron registradas en la oficina.

Oficina 5: Ausencias justificadas

Los intercambios de este grupo se ubicaron por debajo de la media de la comisión, con una extensión de los envíos bastante variable. Los vínculos que se establecieron entre los participantes fueron discretos y predominantemente formales, de modo que los intercambios registrados rara vez se apartaron de la tarea por resolver. En algunas ocasiones, los integrantes referían problemas personales (accidentes, problemas de salud, problemas familiares) que pretendían justificar su escasa participación, pero las explicaciones nunca fueron extensas o afectivamente significativas.

Avanzado el trabajo, dos de los participantes, manifestaron su preocupación por uno de los integrantes que “no aparecía”. Este, ante la mención, aparece en el foro para despedirse, excusándose por problemas personales. Esta intervención del alumno ausente, da cuenta de que puede suceder que alumnos que optan por no participar, están haciendo un seguimiento silencioso de los intercambios. En este caso en particular, al aparecer la participación del alumno reclamado por sus compañeros, interviene el tutor solicitando comunicación vía privada con el propósito de ofrecer ayuda. Pero el tema, desaparece del foro, tras breves despedidas formales. El trabajo continúa hacia la última etapa, en donde finalmente fueron apareciendo algunas intervenciones en donde cambia el clima de trabajo hacia un entusiasmo más explícito en el que pueden observarse evidencias de un fortalecimiento del vínculo social, que hasta entonces no podía detectarse en los intercambios:

“Leticia cuando vengas x baires avisa y te invito a comer a casa, a Victoria la veré en el coloquio, igual q a Griselda. Les comento, el proyecto no quedó como un ejercicio teórico, lo presenté en la obra y se realizará antes de las vacaciones de julio” (Intervención estudiante del PENT, foro: “Oficina del equipo 5”).

Oficina 6: Sinergia proactiva

Este equipo se caracterizó por una caudalosa actividad, alentada especialmente por un participante especialmente prolífico. Sus intervenciones dejaron registro de una interesante sinergia colectiva. En este sentido, es interesante ver cómo fue construyéndose un liderazgo en base a confirmaciones de lectura, que aprobaban los envíos realizados por otros.

Ahora bien, se observó también que este entusiasmo del grupo comenzó muy pronto, a resultar abrumador para uno de los participantes que no podía seguir el nivel de interacción. En este sentido, a lo largo de todo el proceso de trabajo, el estudiante en cuestión va dejando algunos registros de su malestar dentro del equipo. Ya al inicio de la

actividad, expresó su desacuerdo con avanzar de manera holística sobre la propuesta, proponiendo una modalidad de trabajo más circunscripta a un orden secuencial:

“Miguel: Por favor no te ofendas pero vamos punto por punto no te adelantes, recién hemos acordado el punto 1.1 el título. Continuemos con el punto 1.2” (Intervención estudiante del PENT, foro: “Oficina del equipo 6”).

Ante el escaso consenso logrado, el mismo participante, insiste en su estrategia:

“Se hace muy difícil coordinar encuentros y trabajar colaborativamente. Qué lástima que no pude convencerlos para ir desarrollando punto por punto, de esta manera ganaríamos tiempo. Creo que debemos buscar una mejor redacción del proyecto en su totalidad. Veo que están un poco acelerados, debe ser producto de la última actividad que realizamos” (Intervención estudiante del PENT, foro: “Oficina del equipo 6”).

Hacia el momento de avanzar con las definiciones, las dificultades de este integrante, se fueron haciendo más explícitas:

“Me gustaría tener un orden de ejecución de los ítems a realizar o modificar ya que cuando ingreso a GoogleDocs me encuentro un poco desorientado” (Intervención estudiante del PENT, foro: “Oficina del equipo 6”).

A lo que otro estudiante le respondía:

“Cuando quieras saber cómo quedó el trabajo definitivo, leé el formulario del Pent” (Intervención estudiante del PENT, foro: “Oficina del equipo 6”).

Esto resultó muy incómodo para el alumno, que replicó:

“Me parece que no corresponde que me escribas “Cuando quieras saber cómo quedó el trabajo definitivo, leé el formulario del Pent.”. A lo que yo hago mención lo tome desde GoogleDocs que es lo que estamos discutiendo y tratando de mejorar” (Intervención estudiante del PENT, foro: “Oficina del equipo 6”).

Finalmente, tras la tensión declarada, mediaron disculpas y la colaboración para la resolución técnica de cierta dificultad que no permitía al estudiante ingresar al espacio del formulario. Es posible que, en rigor, no se haya tratado de una dificultad real, sino consecuencia de la desorientación del propio participante.

En síntesis, las intervenciones fueron en este equipo, ampliamente superiores al promedio tanto en su frecuencia como en su extensión y su densidad semántica. Adicionalmente, en el contexto de un grupo orientado a la ejecución y la gestión de la tarea, se registran en el foro, indicios de intercambios sincrónicos y asincrónicos, en otros espacios.

“Hola a todos: obvio que tenemos que definir primero el tema pero mientras pensamos , creé un documento en google docs. Lo de Skype me parece bien, ahora agrego al que es usuario. Lo de ingresar y responder todos los días me parece más que correcto. El link en Google Docs lo seguí y modifiqué algo para ver si andaba y ... anduvo. Hasta tanto definamos lo de Skype podemos utilizar como dice Miguel el chat de Google+ podríamos planificar para el martes próximo después de las 20 hs.” (Intervención estudiante del PENT, foro: “Oficina del equipo 6”).

Pero más allá de estos encuentros por fuera de las oficinas, se registró también la intención de documentar la mayor parte de las DCMT involucradas en todo el proceso de trabajo, por ejemplo, en el momento que un estudiante copia en el foro parte de estos intercambios, a fin de justificar o transparentar decisiones:

20:13 **Laura:** ¿como estas? yo cansada volví del viaje educativo. Bueno vos sabrás como es no?

20:13 **Yo:** ¿a dónde fueron?

20:14 **Laura:** A una reserva Natural que hay acá en Casa Grande a unos 40 kilómetros de C. Paz más o menos se llama Tatú Carreta.

20:15 **Yo:** ¿sacaste fotos?

20:16 **Laura:** si muchas. Mis chicos son de 3º así que la pasamos bien se divirtieron pero cansador, creo que ya estoy vieja para esto, ja, ja.

20:17 **Yo:** Escúchame porque no las utilizamos y hacemos una clase sobre ese tema Esta muy relacionado con Ciencias naturales en el primer ciclo no es así?”

(Intervención estudiante del PENT, foro: “Oficina del equipo 6”).

En este marco, la intervención del tutor fue diluyéndose a las instancias formales y a las ocasiones en que el equipo, solicitaba ayuda explícitamente. Es este sentido, se observa además, que se trató de un grupo “demandante”, que consultó con mayor frecuencia que otros equipos, sobre la interpretación de la consigna de actividad. Finalmente, el equipo cumplió formalmente con la entrega, bajo el claro liderazgo del participante más activo del

grupo. Se destacó además que todos los integrantes expresaron explícitamente en el foro, su conformidad con el proceso de trabajo y con la producción lograda.

Oficina 7: Desintegración grupal

La actividad del grupo registró una cantidad de intervenciones algo superior a la media. Por otra parte, las participaciones fueron predominantemente extensas. Sin embargo, el equipo registró dificultad para organizarse y producir, por lo cual necesitó la intervención del docente-tutor para la organización de la tarea. Las DCMT documentadas pusieron de manifiesto desacuerdos de contenido en relación al proyecto y también en la forma de organización. Por otra parte, una de las participantes, que pareció haber ingresado más tarde por pedido del docente-tutor, no logró integrarse del todo al grupo. Al parecer, esta cuestión fue la génesis de un conflicto. Así dice una de las integrantes más activas:

“Una de las integrantes que no aparece fue la última en incorporarse y en la primera etapa participo muy poco. Si este tramo es grupal [destacado en el original] no creo que deba recaer la corrección sobre "los que damos clase"...si estuviéramos todas avocadas a la tareas (distribución solidaria de trabajo) ya tendríamos por lo menos un borrador” (Intervención estudiante del PENT, foro: “Oficina del equipo 7”)

Otra de las integrantes, también expresaba su malestar frente a la situación:

“Sara, desde un principio respeté la propuesta que traían vos y Carola, aunque entre ustedes surgió un conflicto con la elección del nivel. Lo hice porque ambas querían llevar a su práctica pedagógica este proyecto. Siento que intenté dar lo que pude, ya que pesa estar en ejercicio docente para hacer algo "proyectable" a un aula. Igualmente no paré de nutrirme de todos. Gracias Sara por tus aportes. Cada quien sabe qué hizo y qué no. Hasta siempre” (Intervención estudiante del PENT, foro: “Oficina del equipo 7”).

A fin de mediar el el conflicto que se anticipaba, la tutora había ofrecido la posibilidad de una comunicación sincrónica con el equipo, la cual, finalmente, no pudo concretarse:

“**Hola a todas ¿cómo están?** [destacado en el original] ante todo lamento muchísimo no haber podido realizar el skype con ustedes el miércoles 16 de noviembre ya que esa intervención tal vez podría haber reconfigurado la situación que se está plasmando en este espacio. Por un lado hay entre ustedes explicitan desacuerdos grupales y diferencias en la colaboración de la construcción del proyecto. Por otro lado ideas diferentes sobre el rumbo del proyecto. Como tutora, intervengo y les sugiero:

Tomarse las próximas 48hs. para reflexionar en forma individual sobre su participación y compromiso con el proyecto y por otro lado la idea precisa que cada una tiene” (Intervención estudiante del PENT, foro: “Oficina del equipo 7”).

Poco después, otra participante -de las más activas- manifiesta su decisión de abandonar el curso. En su mensaje de despedida, expresaba una reflexión interesante sobre la demanda que implicaba el trabajo colaborativo mediado y sus limitaciones al respecto:

“Querida Nadia: [La tutora] ya lo sabe y quería decirte primero a vos que fuiste una persona comprometida con el trabajo que yo no voy a continuar.

Se me hace muy denso, se lo comenté a [la tutora], no tuve en cuenta el nuevo diseño de las Diplomaturas; hace tres años cursé Gestión en 9 meses y con un ritmo virtual que cada uno manejaba sus tiempos disponibles como quería; acá estamos siempre atados a otro y eso tiene un compromiso que nos complica mucho.

Fue un gusto conocerte y te deseo lo mejor” (Intervención estudiante del PENT, foro: “Oficina del equipo 7”).

En estas circunstancias, el clima grupal, comenzó a verse afectado y solo dos integrantes regresan luego del receso estival. En sus participaciones, la tutora daba cuenta de comunicaciones que sucedían en espacios privados, y que parecían estar orientadas a resolver la crisis grupal:

“**Hola Sara y Carola** [destacado en el original] estuve interactuando con ustedes por mail sobre el proyecto, les pido que conserven este espacio de interacción en el intento de ajustar el trabajo para su aprobación. Sara, Carola está trabajando en el formulario te pido te sumes al trabajo” (Intervención estudiante del PENT, foro: “Oficina del equipo 7”).

Pero finalmente, una única participante llegó al momento a la entrega final. Las DCMT registradas en este caso describieron como los conflictos personales vinculados a la resolución de la tarea, no pudieron resolverse y fueron disolviendo progresivamente al grupo de trabajo.

Caso 2 (CEA)

En el segundo caso pudieron describirse diferentes patrones de comportamiento de los pequeños equipos en el espacio virtual: mientras que algunos, prefieren dejar constancia pública de la negociación y la distribución de tareas, otros, se repliegan sobre espacios

privados, invisibles no solo para los compañeros sino también para los docentes. Se observan así, tres niveles de transparencia en relación a las DCMT: a) cajas negras, b) algunas huellas y c) documentación proactiva.

Cajas Negras

Cinco grupos no hacen visibles sus intercambios de modo alguno. Dos de ellos, publican el trabajo final en “Hallazgos”, espacio previsto para tal fin, no habiendo hecho ninguna intervención en los foros que diera cuenta del proceso del trabajo. Si bien, en estos casos, al publicar el documento final, dejan en la plataforma la evidencia de que el trabajo ha sido realizado, no es posible conocer, el modo en que las DCMT se han desarrollado. Evidencian patrón de caja negra los equipos A, G, I, J y K.

Algunas huellas

Seis equipos dejan algunas pistas de sus respectivas DCMT, de modo que documentan así, ciertos aspectos del proceso de trabajo. El equipo B, con acotadas intervenciones enviadas al foro “Hallazgos” deja constancia de la distribución de tareas y la organización del trabajo. Otros grupos, como el E y F, solo dejan constancia formal, presentaciones mediante, de estar trabajando en espacios privados. El equipo E, evidencia el intento de un integrante, por organizar los intercambios en un espacio público, sin lograrlo. En otro caso, un integrante del grupo M, da cuenta de problemas de comunicación interna, a través de una intervención en donde se reclama a un compañero que parece no responder al e-mail. Finalmente, existen huellas en apariencia “involuntarias” como el caso de un integrante del grupo O que interviene en dejando en evidencia de su desorientación. Solo la mitad de estos equipos, envía su producción final al espacio previsto para la socialización.

Documentación Proactiva

Cuatro equipos hacen uso de los diferentes foros disponibles, para transparentar sus procesos de trabajo a través de numerosas intervenciones. El equipo C elige el foro “Hallazgos” para el intercambio, a través de la iniciativa de un integrante que afirma no haber recibido respuesta vía e-mail. Se inicia, a partir de ese momento, un intercambio activo que describe las dinámicas de intercambio desarrolladas por el pequeño grupo. Al comenzar los avances sobre la producción, se observa la dificultad de algunos integrantes para comprender un trabajo avanzado por otros y la resistencia a realizar aportes integrándoles a un proceso de trabajo ya iniciado. Se dan así algunas instancias de negociación y cierta tensión entre la premura por la entrega y la inclusión de todos en el

proceso. En el equipo C, un estudiante las intervenciones dan indicios del esfuerzo de un estudiante por acelerar el proceso de trabajo informando de cuanto hace, constantemente:

“Hola equipo, yo otra vez. Quería avisar que cree la categoría "Clasificación de hallazgos" y estoy codificando subcategorías a partir de todo lo que se aglutinó en "hallazgos". Eso nos permitirá sacar conclusiones más globales sobre los tópicos recurrentes en los artículos. En realidad, es lo mismo que los cuadros, pero más fácil me parece. Creo que cuando eso esté armado podemos empezar a tejer relaciones más fácilmente y trabajar en el wiki” (Intervención estudiante del CEA, Foro “Hallazgos”).

A esta intervención, también se corresponde una respuesta positiva, que da por sentada la aceptación del liderazgo:

“El aporte que realicé es editando el trabajo que estaba en la wiki. Como has liderado este trabajo te ruego subir al campus en forma definitiva para luego realizar la última tarea de participación en el foro general” (Intervención estudiante del CEA, Foro “Hallazgos”).

De modo paralelo, en el equipo D, una participante se esfuerza por motivar a sus compañeros, lográndolo con éxito:

“Creo que en ésta época del año los tiempos vuelan y las ganas de trabajar merman, así que con mi último impulso, quiero tratar de realizar el trabajo como para poder llegar al 12 y poder entregarlos así podemos descansar!! que bien merecido lo tenemos, no? (...) Faltan ordenar los hallazgos que están luego del recuadro que puse en rojo para que lo vean, y si uds. desean pueden ir organizándolos para terminar, luego sería conveniente darle un vistazo general para hacer nuestras apreciaciones y recién dividirnos en grupos para analizar por categorías.(...) Seguimos entonces comunicados y no tengo problema de coordinar el trabajo si así lo desean!!!” (Intervención estudiante del CEA, Foro: “Novedades”).

La respuesta de un compañero frente a este mensaje, en el mismo espacio, da cuenta de que este liderazgo ha sido aceptado sin conflictos, e incluso da indicios de que se ha construido una suerte de liderazgo colegiado:

“Con mucho agrado Andrea, comparto plenamente las responsabilidades de actividades propuesta por usted, me comprometo a realizar las conclusiones y dar los esfuerzos necesarios para no defraudarles; así mismo, a las excelentes propuestas de trabajo ya desarrolladas por Andrea y Elena ofreceré algunos aportes” (Intervención estudiante del CEA, Foro: “Novedades”).

Simultáneamente, se observa que el integrante que lidera el equipo C, desde el foro “Hallazgos”, negocia en el foro de consultas el líder del grupo D, sobre algunas superposiciones con los criterios de clasificación de categorías. Si bien los intercambios dan cuenta de cierta tensión, finalmente se acuerda una solución constructiva para diferenciar las superposiciones.

Es interesante observar que finalmente, al compartir la producción final, el equipo C recibe algunos comentarios, justamente por parte del integrante del grupo D, con el que se hubieron construido aquellos acuerdos. Este comentario es una valoración positiva, basada en la comparación de la producción con el trabajo propio.

“Excelente trabajo grupo C!! Han realizado un exhaustivo análisis de las distintas variables que se entrecruzan al momento de analizar los hallazgos extraídos de los 22 documentos analizados. Nosotros también llegamos a evidenciar que hay muy pocos hallazgos relacionados con el impacto directo a los aprendizajes (rendimiento académico) pero sí bastantes, vinculados al sistema tecnológico y el rol de las instituciones. Ha sido muy significativo el aporte que hacen no solo desde el análisis particular del hallazgos sino también desde el contexto desde el cuál fué extraído el mismo (documento científico) Felicitaciones!” (Intervención estudiante del CEA, Foro “Hallazgos”).

El grupo D que recién mencionara, elige también el foro de “Novedades” como espacio para visibilizar las DCMT. A lo largo de los intercambios, se advierte el liderazgo de una participante que organiza el trabajo resolviendo dudas en diferentes espacios y distribuyendo las tareas. Al socializar la producción en el foro de hallazgos y reciben algunos comentarios positivos.

El equipo L, elige transparentar su proceso de trabajo a través del foro “Cyber Café”. La elección es curiosa y no queda claro el por qué de la elección, siendo quizá este foro, el menos orientado a la tarea. Es posible que se a una confusión, dada la gran cantidad de intervenciones cruzadas, y la suscripción automática al e-mail que suele configurarse en las plataformas de LMS, en donde la procedencia de los mensajes puede, en ocasiones, descontextualizarse. Más allá de esta observación, se observa que el grupo muestra DCMT eficientes y expeditivas. Si bien no se documenta conflictos, algunas tensiones, referidas a la distribución de tareas, pueden advertirse entre los intercambios.

“Sería bueno que Rodrigo y Lautaro opinen, o nos adviertan sobre qué aspectos están escribiendo, con el fin de evitar la duplicidad de esfuerzos. Los aportes que coloquemos directamente en la wiki, hagámoslo siempre con un color diferente que escojamos cada

uno de nosotros, eso facilitará la redacción y edición final” (Intervención estudiante CEA, foro: “Cybercafé”).

Más adelante, el trabajo se distribuye a través del claro liderazgo de una de las integrantes, más allá de las tensiones, no se aprecian discusiones ni negociaciones significativas. Finalmente, recurren al foro “Hallazgos” para compartir la producción, aunque no reciben comentarios.

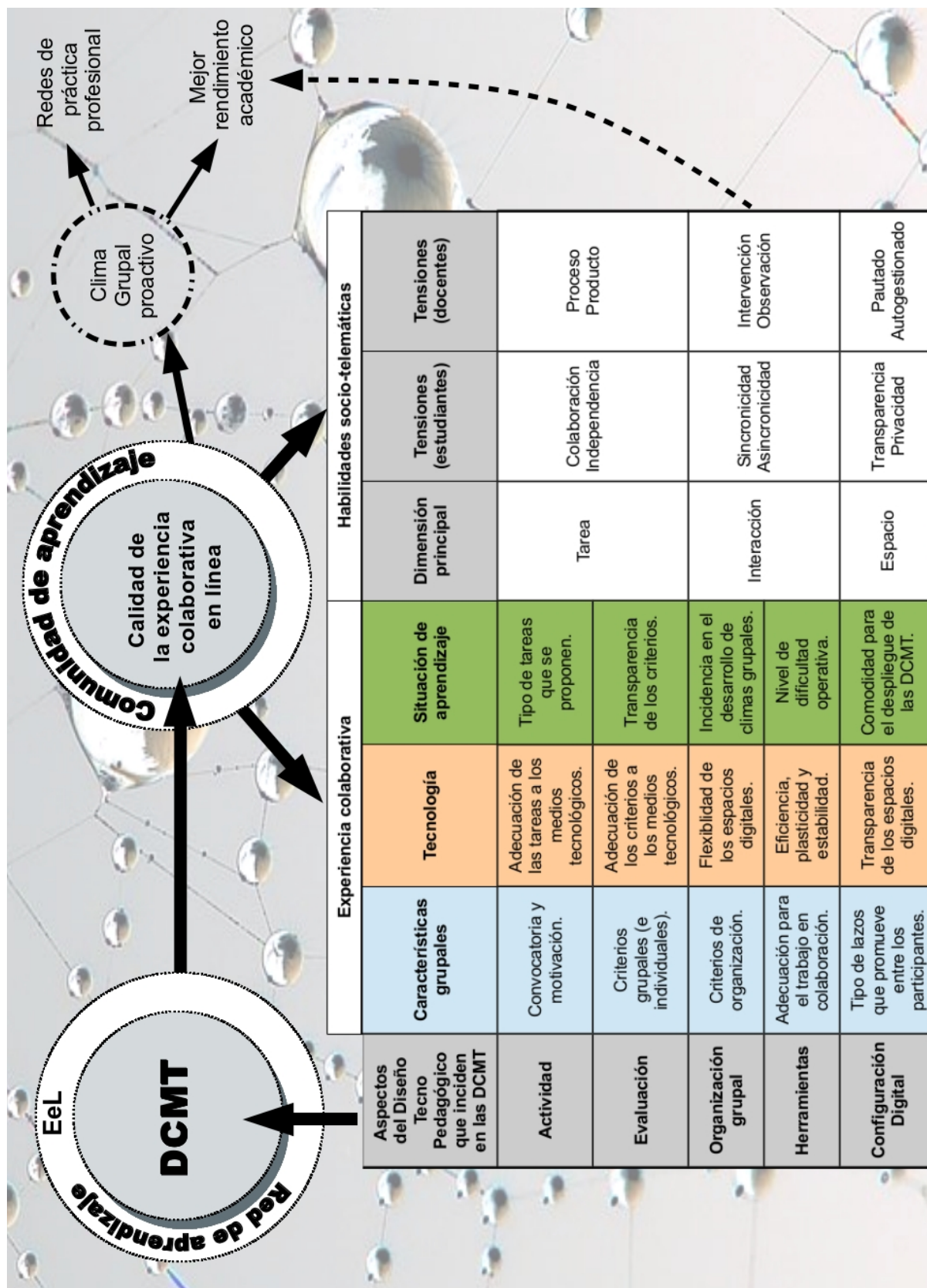
Y por último, el equipo N, expresa no sentir práctico el e-mail para acompañar el proceso de trabajo. Acuerdan entonces el uso de foro “Hallazgos” para la dinámica grupal.

“(…) necesitamos otro medio de comunicación además de la WIKI, Creo que el correo puede complicarse, pues no tenemos a la vista todo el proceso. Es por ello que habilito este medio para que fuéramos poniéndonos de acuerdo en cierta cuestiones, para no superponernos y poder avanzar” (Equipo N, CEA).

Se advierte en las DCMT de este grupo, que dos integrantes lideran el proceso de trabajo y se evidencian también varias dificultades al interior del grupo: dificultades para comprender el funcionamiento del wiki (por lo que se realizan consultas en “Facilitación”) e integrantes desorientados que se confunden de grupo. Sin embargo, el grupo logra resolver los inconvenientes y finalmente, socializar la producción final, aunque tampoco reciben retroalimentación.

Anexo 11

Integración de conclusiones finales





Tesis Graciela Paula Caldeiro MPEMpT por [Graciela Paula Caldeiro](#) se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](#).