

LA DIMENSIÓN SOCIAL DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO VIRTUAL

SOCIAL DIMENSION OF VIRTUAL COLLABORATIVE LEARNING

Maria Pérez – Mateo Subirà

Investigadora del Internet Interdisciplinary Institute (IN3)

Universitat Oberta de Catalunya

mperez-mateo@uoc.edu

Montse Guitert Catasús

Profesora y Directora de Programa de Multimedia y Comunicación

Universitat Oberta de Catalunya

mguitert@uoc.edu

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar la dimensión social de los grupos colaborativos virtuales. Aunque, a menudo, estos aspectos de carácter informal o afectivo se infravaloran o separan de los propios del aprendizaje, son muy numerosos los estudios en ambientes educativos que muestran cómo la dimensión social se articula como la pieza básica y necesaria para el éxito de los grupos, teniendo en cuenta que es la responsable del clima creado, del sentimiento de comunidad percibido y del aprendizaje realizado. A partir de un proceso etnográfico desarrollado en 4 equipos de una asignatura de la Universidad Abierta de Cataluña¹, el estudio se centra en la definición de unas categorías de análisis de la dimensión social de los grupos colaborativos virtuales, enfocadas, a grandes rasgos, a los aspectos formales, por una parte y, por otra, a la construcción de relaciones. El artículo también analiza el uso y evolución de las categorías obtenidas en las diferentes etapas de la vida de un equipo. En general, se constata que en las etapas inicial y final los recursos personales o informales son los más frecuentes, mientras que en la de desarrollo los elementos sociales se vinculan en mayor medida al trabajo a realizar.

Palabras clave

Aprendizaje cooperativo/colaborativo; Aspectos sociales o afectivos del aprendizaje; Interacción social; Presencia social; Aprendizaje informal.

Abstract

The objective of this article is to analyse the social dimension of virtual collaborative groups. Even though, very often, these aspects of informal and affective character are underestimated or separated of those related to learning, there are many studies in educative environments that show how the social dimension is articulated as the key and necessary issue for the group success. It has to be born in mind that the social dimension is closely related to the atmosphere created, to the perceived community feeling and to the learning achieved. From an ethnographic process carried out in 4 teams belonging to one subject in the Open University of Catalonia, the study focuses on the definition of some social dimension analysis categories of online collaborative groups. They are, on one hand, focused to formal aspects, in outline/with broad strokes, and on the other to the relationship construction. The article also analyses the use and the evolution of the categories obtained in the different stages of a team creation. In general, it is being verified that the personal or informal resources are the most frequent in the initial and final stages of a team life; whereas the social elements are more linked, to a greater extent, to the tasks carried out in the development stages.

Key words

Virtual collaborative or cooperative learning; Social or affective learning issues; Social interaction; Social presence; Informal learning.

¹ En catalán, Universitat Oberta de Catalunya, UOC.

1. Introducción

La investigación planteada se centra en la dimensión social de los grupos colaborativos virtuales y encuentra su marco de referencia en la metodología cualitativa; concretamente, en un modo específico de aproximación a los aspectos sociales y culturales de la Sociedad de la Información: la etnografía virtual. Su principal objetivo es concretar y analizar los elementos de carácter social de los grupos colaborativos virtuales para mejorar las prácticas de colaboración online. Con esta finalidad, la investigación realizada analiza el caso de una asignatura de la Universidad Abierta de Cataluña (UOC).

El artículo se organiza en cuatro apartados generales. En primer lugar, se presenta una aproximación conceptual al objeto de estudio, en la cual, a partir de una revisión bibliográfica, se define lo que entendemos por aspectos sociales de los grupos colaborativos. A continuación, se detalla la metodología y procedimiento seguidos para la obtención de los datos, así como una breve descripción de la asignatura de la UOC escogida y su planteamiento pedagógico. Seguidamente, se presenta un apartado de análisis de resultados y, finalmente, se exponen unas conclusiones extraídas de la discusión de los datos.

2. Aproximación conceptual

El aprendizaje colaborativo virtual se entiende como un proceso social de construcción de conocimiento, en el que, a partir del trabajo conjunto y el establecimiento de metas comunes, se da una “reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento. Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo” (Guitert y Giménez, 2000:114). En el desarrollo de un grupo, por tanto, la interacción se convierte en un elemento clave, teniendo en cuenta que es el proceso esencial de juntar las contribuciones de los participantes en la co-creación de conocimiento (Gunawardena *et al.*, 1997).

Aunque, tradicionalmente, el objetivo de los grupos en el ámbito educativo se orienta principalmente al desarrollo de capacidades cognitivas, ello no implica que los aspectos sociales de la interacción generada no existan o no tengan un papel relevante. Si bien, como comentan Contreras-Castillo *et al.* (2004), algunas investigaciones los infravaloran, los excluyen del estudio o los analizan separadamente del aprendizaje cognitivo, puesto que en muchas ocasiones se aprecian como algo problemático (Jones e Issroff, 2005) debido a su carácter espontáneo, son muy numerosos los estudios² que demuestran el papel fundamental y básico que desempeñan los aspectos sociales, informales o afectivos del aprendizaje en el desarrollo de proyectos colaborativos con éxito.

Los expertos fundamentan la importancia de la interacción social en el aprendizaje a partir de la definición de diferentes tipos de relaciones o papeles que desempeña ésta en referencia a los procesos cognitivos individuales (Garrison y Anderson, 2005; Rodríguez *et al.*, 2002; Crook, 1998) y en los procesos de construcción de conocimiento (Bruffee, 1984, en Angeli *et al.*, 2003). Estas relaciones establecidas entre los aspectos sociales y los cognitivos pueden ser de: complementariedad (Badia

² Entre otros, Angeli *et al.*, 2003; Contreras - Castillo *et al.*, 2004; Jones e Issroff, 2005; Preece, 2000; Garrison y Anderson, 2005.

y Mominó, 2001); condición previa (Garrison y Anderson, 2005); necesidad (Hillman *et al.*, 1994; Contreras - Castillo *et al.*, 2004; Rodríguez *et al.*, 2002; Tu y Mclsaac, 2002); o dependencia (Fung, 2004).

En la literatura especializada encontramos, sin embargo, cierta diversidad en cuanto a la denominación y definición de los aspectos sociales del aprendizaje virtual, así como de los elementos o piezas clave que los constituyen. En concreto, entendemos por dimensión, aspecto o contenido social de los grupos colaborativos los mensajes o parte de mensajes no relacionados directamente con el contenido formal del tema o asignatura (Henri, 1992) pero que influyen de alguna manera o vienen determinados por la creación de una "dinámica que va mas allá de la posibilidad de contactar con los otros, comunicarse con el profesor o de recibir feed-back del contenido de un mensaje" (Badia y Mominó, 2001:165).

En esta línea, en la bibliografía encontramos referencias a estos elementos como *aspectos sociales o afectivos* (Jones e Issroff, 2005); *aspectos informales o comunicación informal* (Kraut *et al.*, 1990; Contreras - Castillo *et al.*, 2004), entendidos como aquellas interacciones que no presentan un programa o lugar definido, que son espontáneas, no planeadas y breves (Contreras-Castillo *et al.*, 2004); *presencia social* (Garrison y Anderson, 2005; Gunawardena y Zittle, 1997; Tu y Mclsaac, 2002) o capacidad de los participantes de proyectarse a sí mismos social y emocionalmente, en una comunidad de investigación (Rourke *et al.*, 1999) y a partir de la adquisición de un grado de conocimiento de la otra persona en una interacción con la consecuente apreciación de una relación interpersonal (Tu y Mclsaac, 2002); o *interacción social* (Martínez *et al.*, 2003; Badia y Mominó, 2001; Angeli *et al.*, 2003; Bottero y Prandy, 2003), entre otros.

En todo caso, ya sea de una manera u otra, el papel determinante que desempeñan los aspectos sociales en el desarrollo de los grupos colaborativos virtuales plantea la necesidad de un análisis exhaustivo de estos elementos. Esto es especialmente importante porque, por una parte, se ha de tener en cuenta las diferencias que supone el cambio de medio para el desarrollo de los grupos, en el que las interacciones vienen determinadas por las características y posibilidades de la CMO, basada fundamentalmente en el texto (Herring, 2004), en la no interacción cara-a-cara y en la independencia del espacio - tiempo como factores prioritarios para la comunicación; y, por otra parte, las implicaciones de los aspectos sociales, responsables de la dinámica y el clima creados en el grupo y de la sensación de pertenencia a una comunidad (Garrison y Anderson, 2005), aspecto que favorece la construcción de conocimiento compartido, el hecho de crear un espíritu comunitario y, en último término, el aprendizaje.

3. Metodología

3.1. Marco metodológico

La investigación realizada encuentra su referencia en un marco metodológico cualitativo, teniendo en cuenta que su finalidad principal es interpretar y entender "los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente" (Taylor y Bogdan, 2002:16), es decir, de los estudiantes de una asignatura de la UOC, Multimedia y Comunicación (MyC), en relación al uso y características de los recursos sociales. Concretamente, se centra en un modo específico de aproximación a los aspectos sociales y culturales de la Sociedad de la Información: la etnografía virtual.

Partiendo de la importancia de la dimensión social en los procesos de aprendizaje, concretamente, en los grupos colaborativos virtuales, y siguiendo los principios básicos de la mirada etnográfica, caracterizada por adoptar una perspectiva holística, integrada, flexible (Taylor y Bogdan, 2002) y microscópica (Geertz, 2005) a partir de la comprensión del actor social, es decir, los alumnos de Multimedia y Comunicación, en este artículo profundizaremos en la definición de unas categorías de observación de los aspectos sociales de los grupos colaborativos online, así como en el análisis de estos elementos según las etapas de desarrollo de los grupos. La investigación realizada parte de 2 preguntas de investigación que dirigen el proceso de obtención y análisis de datos:

1. ¿Qué elementos o categorías sociales identificamos en los grupos colaborativos de la asignatura Multimedia y Comunicación de la UOC?
2. ¿Cómo cambian los aspectos sociales en las diferentes etapas de desarrollo del proyecto virtual colaborativo de los alumnos de Multimedia y Comunicación?

3.2. Escenario de investigación: los grupos colaborativos de la asignatura Multimedia y Comunicación de la UOC

La UOC³ se creó específicamente para facilitar el acceso a la educación superior mediante el uso e implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y ofrece un modelo de formación basado y desarrollado íntegramente en Internet en el cual, mediante el Campus Virtual, el estudiante accede a un proceso dinámico y personalizado de enseñanza – aprendizaje online (Guitert *et al.*, 2007). Teniendo en cuenta la importancia que adquiere el trabajo en grupo en términos del Espacio Europeo de Educación Superior y la Declaración de Bolonia⁴, en la UOC algunas asignaturas desarrollan o incorporan a sus planteamientos pedagógicos estrategias de aprendizaje colaborativo. Sin embargo, entre éstas, se escogieron las aulas de la asignatura Multimedia y Comunicación y, concretamente, una de las 3 clases de la diplomatura de Turismo, constituida por 80 estudiantes distribuidos en 9 grupos de 3-4 estudiantes cada uno. De estos 9 equipos, 4 constituyeron el contexto concreto y definido en el que se llevó a cabo el trabajo de campo (Velasco y Díaz de Rada, 1997).

Las razones por las cuales se escogieron los grupos de la asignatura Multimedia y Comunicación como escenario para el análisis de la dimensión social del aprendizaje colaborativo virtual son diversas. En primer lugar, esta asignatura se desarrolla íntegramente en internet y tiene como uno de los objetivos principales de su plan docente la adquisición de competencias de trabajo colaborativo virtual, requisito principal en esta investigación. En segundo lugar, es una asignatura de primer año y semestre, con lo cual la necesidad de interacción y la importancia de los aspectos sociales adquieren una mayor relevancia. Por último, la estructura y planteamiento pedagógico atienden a la necesidad de tener en cuenta los aspectos sociales.

Multimedia y Comunicación (MyC)

MyC es una asignatura obligatoria, específica y transversal a todas las titulaciones de la UOC de 4'5 créditos y recomendada para el primer semestre. Su finalidad principal es facilitar a los estudiantes la adquisición de las competencias genéricas en TIC a partir de la creación de un proyecto virtual en un marco de trabajo cooperativo que trasciende más allá de la tarea individual (Guitert *et al.*, 2007).

³ <http://www.uoc.edu>

⁴ Véase <http://www.uoc.edu/ees/esp/index.html>

Con la finalidad que los estudiantes alcancen los objetivos propuestos en la asignatura, el planteamiento pedagógico de MyC se desarrolla en varias etapas, esquematizadas en la Figura 1, para la creación de un proyecto virtual mediante diferentes actividades colaborativas y de manera completamente asincrónica.

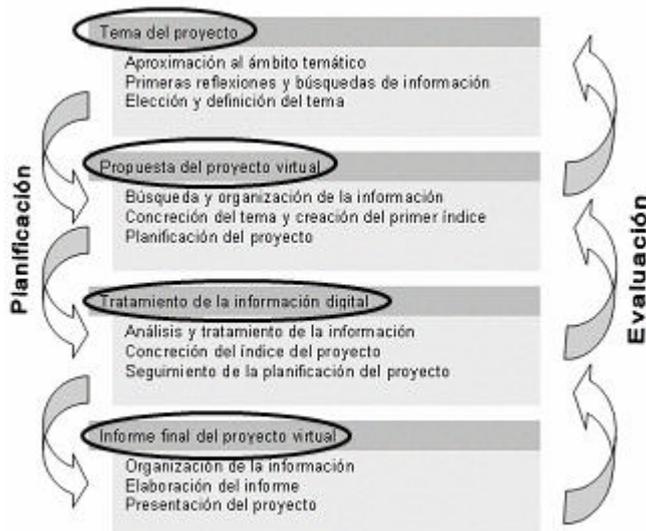


Figura 1. Metodología de trabajo por proyectos

La secuencia del esquema de la figura 2 permite observar cómo se desarrolla un proyecto virtual paso a paso, en el que la planificación - replanificación del trabajo, la actividad individual y de grupo y la evaluación (feed -back) del estudiante y el profesor tienen un papel clave. Al comenzar el trabajo en grupo, se proporciona a los estudiantes un [documento de trabajo](#) que da orientaciones y ayuda a los estudiantes antes de iniciar el proceso de trabajo en grupo, haciendo hincapié en las actitudes que facilitan el trabajo en equipo en un entorno virtual y las diferentes fases por las que

pasa la vida de un grupo en un entorno virtual de aprendizaje: creación, consolidación, desarrollo y cierre (Guitert *et al.*, 2005).

Las 4 fases en las que se desarrolla la asignatura coinciden con las Prácticas de Evaluación continua (PECs) que todos los alumnos/as han de realizar y entregar a modo de evaluación continua. A grandes rasgos, las actividades y características principales de las 4 fases para la realización del proyecto colaborativo virtual son (Guitert *et al.*, 2007):

1. Escoger un tema para el proyecto

Esta primera fase, con carácter introductorio y realizada con todos los alumnos del aula en una práctica común, se lleva a cabo a partir de dos actividades principales: un debate virtual sobre el impacto de las TIC en la sociedad actual y una primera propuesta del tema a partir de los contenidos de la asignatura de cara al proyecto final, comunicando, además, de manera individual la disponibilidad personal e intereses de estudio (por ejemplo, horas semanales de estudio, previsión de dedicación, horarios de conexión al Campus, asignaturas que cursan, conocimientos de herramientas informáticas,...). Ambas actividades facilitan que los alumnos puedan establecer un primer contacto entre ellos, que se conozcan e interactúen, además de iniciarse en el ámbito temático del proyecto, permitiendo la posterior formación/creación de los grupos de trabajo.

2. Propuesta del proyecto virtual

La segunda fase de la asignatura tiene por objetivo la formación y planificación del trabajo en grupo y el establecimiento de unos primeros acuerdos e índice de contenidos. En un entorno virtual, este momento es de gran importancia porque, por una parte, es la actividad previa a la tarea propiamente dicha en la que los estudiantes deben hacer una primera toma de contacto y, por otra parte, porque hay aspectos como la organización del grupo, la planificación del trabajo, el sistema y la frecuencia de interacción, la comunicación entre los miembros y la toma de decisiones, que deben estar debidamente previstos desde un inicio. Los grupos los forman los mismos

estudiantes, poniéndose en contacto entre ellos a partir de las impresiones y relaciones establecidas en la anterior fase, así como de las disponibilidades e intereses de cada uno, formando grupos de 3 a 4 personas. Para la consolidación del grupo, son 2 las actividades principales que se realizan: dar nombre al grupo (es una actividad de carácter informal, que tiene como finalidad principal que los estudiantes mantengan un primer contacto de relación e interacción social para dar un nombre al grupo que les identifique) y establecer los acuerdos iniciales. A partir de aquí, los alumnos identifican y concretan de manera consensuada el tema a trabajar, realizando búsquedas en internet que les han de ayudar a entrar en una discusión que les lleve a concretar el tema. Una vez concretado el tema, se lleva a cabo la planificación conjunta del trabajo en grupo, a partir de una tabla elaborada entre todos en la que, de forma temporizada, se reflejan las principales fechas y tareas a realizar durante todo el proyecto a partir de la planificación personal de cada uno de los miembros. Estas actividades les han de llevar a la elaboración de un primer índice del proyecto virtual. La última actividad a realizar en esta fase consta de una Autoevaluación del funcionamiento del grupo, que les permite tomar conciencia del proceso seguido de cara a mejorar o reforzar en la siguiente fase los puntos que hayan detectado como débiles.

3. Tratamiento y elaboración del proyecto

En la tercera fase, el grupo elabora un documento de texto basado en la búsqueda de información en Internet (iniciada en la fase anterior) sobre el tema escogido, para lo cual realizan búsquedas avanzadas y específicas en internet, un índice casi definitivo del proyecto, así como una primera versión de éste, y, de nuevo, un análisis del trabajo en grupo y revisión de la planificación y calendario.

4. Informe Final

En la última fase, los grupos entregan el informe final sobre el proyecto virtual llevado a cabo en el transcurso de la asignatura y realizan una autoevaluación individual y una reflexión grupal de la dinámica del grupo.

3.3. Instrumentos de recogida de datos

Atendiendo al carácter cualitativo del que parte la investigación, el proceso de recogida de datos se basó en dos instrumentos fundamentales: la observación y las entrevistas semi-estructuradas. Este proceso se desarrolló en 20 sesiones de una duración aproximada de 2 horas cada una.

Observación

Escogido el campo, los primeros pasos tuvieron eminentemente un carácter pasivo (Taylor y Bogdan, 2002), dirigiéndose principalmente a la familiarización y contextualización, tanto con los espacios como con las herramientas, a partir de la observación. También fue necesaria una presentación formal en el aula que permitiera operacionalizar relaciones y establecer *rapport* (Taylor y Bogdan, 2002), usando siempre un tono distendido que ayudara a no formar de antemano una barrera con los alumnos.

La fase de observación fue la más exhaustiva, puesto que las interacciones en los grupos habían dado más de 1000 mensajes en constante aumento, teniendo en cuenta que en el momento de realización de la etnografía se encontraban en la PEC 3, provocando una sensación de desánimo, frecuente en los observadores cuando entran por primera vez al campo (Taylor y Bogdan y Bogdan, 2002).

El proceso de observación se basó fundamentalmente en la lectura de los mensajes enviados al espacio de debate, presentaciones personales, disponibilidades y tema y la lectura de algunos mensajes de los 9 grupos, a partir de los cuales seleccionar algunos en los que pudiera darse la operacionalización de relaciones. Los grupos seleccionados fueron finalmente 4 y representaban niveles de interacción diferentes (Tu y McIsaac, 2004), ya que del mismo modo que Ardèvol *et al.* (2003:75), era importante escoger “grupos con niveles de interacción que fueran lo suficientemente diferenciados para obtener mayores contrastes en el análisis comparativo posterior”. Los principales criterios usados fueron: 1) la calidad de las relaciones establecidas entre ellos, 2) el número de mensajes totales realizados, 3) las valoraciones e indicaciones realizadas por la consultora y 4) la actitud delante de los problemas que iban surgiendo en el grupo. Teniendo en cuenta estos factores, los grupos escogidos presentaban las siguientes características o niveles de interacción:

A: es el grupo que recibió los comentarios más positivos por parte de la consultora, el que realizó más intervenciones en el espacio común (312 mensajes) y el que obtuvo mejores resultados, tanto grupal como individualmente.

B: como grupo, también recibieron comentarios muy positivos por parte de la consultora en cuanto al trabajo conjunto, aunque uno de los miembros obtuvo menor calificación que el resto. El número de interacciones realizadas fueron 215. En este grupo, llamaba mucho la atención el buen clima que se percibía.

C: en este caso, el grupo recibió varios mensajes en los que la consultora remarcaba la necesidad de comunicación e intercambio entre ellos. Los resultados sólo fueron positivos para uno de los miembros. El número de interacciones fue 120.

D: en este grupo, la consultora tuvo que enviar mensajes de alerta por la ausencia de comunicación. Fue el grupo con menor número de intervenciones, haciendo un total de 49. Los diferentes miembros se fueron perdiendo durante el proceso, quedando al final una sola persona.

Entrevistas semi-estructuradas

La última fase del proceso etnográfico realizado fueron las entrevistas. En total, se realizaron 7 entrevistas que tenían por objetivo profundizar en datos más específicos sobre los aspectos sociales de los 4 grupos escogidos, así como entender el punto de vista de los miembros, a la vez que contrastaba con la observación realizada. El proceso de elección de los entrevistados en el seno de los grupos se basó en dos aspectos fundamentales: la valoración individual de la consultora y que su participación-actitud fueran significativas para el desarrollo del grupo. Además, se tuvo en cuenta los mensajes intercambiados en la fase de observación con el objetivo de establecer contacto y *rapport*.

Todas las entrevistas se realizaron virtualmente, puesto que era el medio en el que se había llevado a cabo la etnografía, pero 4 de ellas mediante un medio síncrono y otras 3 por correo electrónico. Las entrevistas síncronas se realizaron a aquellas personas consideradas informantes clave excepto en un caso, que se hizo a una persona no decisiva en el desarrollo del grupo. Las entrevistas por correo electrónico tenían por objetivo profundizar en el punto de vista de otros miembros del equipo, para contrastarlas con la entrevista síncrona y la observación.

4. Análisis de datos y resultados

Del análisis y triangulación de los datos obtenidos durante el proceso etnográfico, en el marco de los estudios realizados en el grupo de investigación TACEV⁵ de la UOC, se

⁵ TACEV: Trabajo y Aprendizaje Colaborativo en Entornos Virtuales

extraen diferentes resultados en relación a la dimensión social de los grupos colaborativos virtuales. En primer lugar, durante el proceso de análisis se han identificado algunos elementos que afectan al uso y forma de los recursos sociales, aunque no responden directamente a las preguntas de investigación planteadas. Si bien estos factores no han sido analizados en profundidad, los evidenciamos por la importancia y repercusión que tienen en la formación y desarrollo de los grupos colaborativos. Éstos son la relación entre el número de mensajes y el éxito del grupo; diferencias en el uso de los recursos sociales; y, por último, factores personales que influyen *a priori* en el desarrollo del grupo. En segundo lugar, y en la línea de las preguntas de investigación planteadas, se han identificado unas categorías de análisis de la dimensión social de los grupos colaborativos virtuales. Por último, se analiza la relación entre el uso de los aspectos sociales y la evolución del grupo.

4.1. Elementos que influyen en la dimensión social de los grupos colaborativos virtuales

Relación entre el número de mensajes y el éxito del grupo

Una primera evidencia que observamos en los 4 grupos analizados es que, como ocurre en las investigaciones desarrolladas por Rodríguez *et al.* (2002), los grupos más exitosos, A y B, realizan mayor número de interacciones que los grupos con menor rendimiento (C y D). Estos mensajes son, además, mucho más complejos, elaborados y extensos en cuanto a estructura y contenido y utilizan un mayor número de recursos sociales que los grupos con menor rendimiento. Por ejemplo, sólo encontramos recursos visuales como las negritas o subrayados en los grupos A y B.

Diferencias en el uso de recursos sociales

El análisis de los grupos evidencia diferencias respecto al uso y presencia de los recursos de carácter social: mientras que el grupo A los usa de manera integrada con los cognitivos (por ejemplo, un miembro del grupo comentaba: "*Pedro, el apartado "para saber más" está en la PAC-3 dentro del "punto 2 Índice definitivo y primer esbozo del proyecto" (Que te vaya bien por París) No te preocupes si no puedes conectarte mucho. Se trata de realizar un búsqueda en la Biblioteca Virtual [...]*"), el segundo los diferencia, repetidamente, de los aspectos de aprendizaje, realizando una gran cantidad de mensajes destinados íntegramente a una función social, como por ejemplo, informaciones personales; por otro lado, en los grupos con menor número de interacciones y resultados más bajos, los elementos sociales fueron mínimos y con frecuencia relacionados a aspectos negativos, como las excusas, petición de participación/comunicación, etc. En esta línea, la entrevistada del equipo D comentaba que "*era todo un poco raro, muy a por el trabajo y se acabó, no hubo debates de a mi me gusta esto a mi lo otro, era como muy... práctico*".

Factores personales que influyen a priori en la formación del grupo

Las diferencias encontradas en las dinámicas desarrolladas en los grupos evidencian algunos elementos de carácter personal y previo a su desarrollo que influyen directamente en éste. Se identifican dos factores principales: el contexto social individual y las actitudes que adoptan los miembros.

Contexto social individual

El contexto social individual (Tu y McIsaac, 2002:140; Woolgar, 2005; Fung, 2004) en el que se encuentra cada miembro es decisivo para el desarrollo del grupo. Este contexto único e individual viene determinado por:

✍ *Características de los estudiantes*

Las características de los estudiantes (Tu y Mclsaac, 2002; Benigno y Trentin, 2000; Melero y Fernández, 1995) tienen que ver con sus capacidades y habilidades personales y aspectos de personalidad como la motivación, nivel de curiosidad sobre la tarea a realizar (Keller, 1987), el nivel de autoridad, confianza en los demás, timidez, etc. y son clave para el desarrollo del grupo. Por ejemplo, mientras un miembro del grupo A aseguraba que *“Antes de esta experiencia, ya empezaba a sentir curiosidad cuando escuchaba hablar del teletrabajo desde casa”*, otro del grupo C comentaba que *“la comunicación nunca ha sido mi fuerte, y cuando llegaba el momento de conectarme...me daba reparo la verdad”*.

✍ *Tiempo / disponibilidad*

En un contexto virtual basado en el texto, disponer de tiempo suficiente (Baym, 2003:77; Issroff y Del Soldato, 1996) se convierte en un requisito fundamental. Esta disponibilidad, sin embargo, viene determinada por la situación personal de cada miembro. Así lo reconoce una de las entrevistadas del grupo B, sobre la situación de los tres miembros que lo formaban: *“Yo estoy disfrutando de este momento, pienso que mi situación es privilegiada, ahora no trabajo y puedo dedicarme totalmente a los estudios (...) A Marta (...) creo que le pasa lo mismo que a mi... En cambio, Isabel es muy joven, tiene una hija muy pequeña, no trabaja pero está en el consistorio municipal de su pueblo y por lo que parece tiene muchos compromisos”*.

✍ *Actitud y familiaridad/dominio de la tecnología*

Siguiendo a Woolgar (2005) y teniendo en cuenta que el trabajo de grupo se realiza en un medio virtual, es importante reparar en el contexto social local de los miembros, ya que determina de forma crucial su actitud y familiaridad o dominio de las TIC (Tu y Mclsaac, 2002; Woolgar, 2005), así como la percepción de los contextos de CMO (Tu y Mclsaac, 2002).

✍ *Percepción del trabajo en equipo y de la tarea a realizar.*

Los miembros de los grupos, con frecuencia, no comparten las mismas expectativas y percepción del trabajo en grupo y de los resultados a alcanzar, concediendo diferente sentido y significado a la actividad (Badia y Mominó, 2001). En este sentido, mientras los grupos A y B mostraban una muy buena predisposición para el trabajo en grupo, una de las entrevistadas del D comentaba que *“formar un grupo por internet para estudiar no es muy didáctico”* y otra chica del C reconocía que *“Me cuesta mucho delegar y siempre he preferido hacer yo el doble de faena para evitar perder tiempo en explicaciones y en posibles errores”*.

✍ **Actitudes que adoptan los miembros en relación al trabajo de grupo**

Las actitudes que adoptan los miembros de los grupos devienen un elemento clave en el desarrollo de un grupo colaborativo, siendo determinantes para crear un sentido de comunidad (Guitert y Romeu, 2006). Siguiendo a Guitert y Giménez (2002), son 4 las actitudes que deben adoptar los miembros de los grupos para su desarrollo óptimo:

1. *Transparencia*

Se asociada a la comunicación abierta (Garrison y Anderson, 2005) y se refiere tanto al intercambio de información como a la exposición de ideas. La transparencia es fundamental para el desarrollo de relaciones de confianza (Tu y Mclsaac, 2002) entre los miembros. Un ejemplo de falta de transparencia lo encontramos en el grupo C cuando una de los componentes comenta en el espacio de grupo: *“Según la consultora, ¿hemos pedido prórroga de la PEC?”*.

2. *Compromiso*

El compromiso o compromiso social (Rogoff, 1993) en los grupos colaborativos es otra de las piezas clave y se fundamenta, básicamente, en la responsabilidad individual (Slavin, Johnson y Johnson, en Melero y Fernández, 1995; Echeita, 1995; Garrison y Anderson, 2005) y disponibilidad. De hecho, sin el compromiso de todos los miembros, se hace difícil avanzar de manera conjunta y con buenos resultados. En este sentido, la entrevistada del grupo D remarcaba precisamente *“el compromiso de parte de todas”* como punto fundamental para la mejora de su desarrollo, teniendo en cuenta que, como decía una entrevistada del grupo C *“De forma virtual no te creas tanta obligación como si quedas con alguien para hacer el trabajo”*. Todos los entrevistados/as hicieron referencia a este aspecto.

3. *Constancia*

La constancia implica una conexión continuada, es decir, un contacto regular (Garrison y Anderson, 2005) a partir del esfuerzo personal y es imprescindible no sólo en un trabajo colaborativo virtual, sino en general en cualquier aprendizaje en línea. En este sentido, uno de los entrevistados del grupo A comenta que *“el hecho de conectarnos a diario”* había sido uno de los factores principales que había influido en la buena dinámica de su grupo.

4. *Respeto*

Siguiendo a Rodríguez *et al.* (2002:289), todo aprendizaje y, sobretudo, el realizado en colaboración, ha de fundarse en el respeto a los compañeros y la tarea de grupo para que pueda darse *“el establecimiento de zonas de desarrollo próximo en las que cada sujeto formule, sin miedo, su propio análisis de la situación, incorpore nuevos argumentos o, en caso de duda, haga las preguntas oportunas”*. En este aspecto, parece clave el grado de flexibilidad de las propuestas y pasos realizados, en los que siempre se intente dar una integración de los puntos de vista, en vez de la elección de una en contraposición a otras.

Además de estas cuatro, las entrevistas realizadas añaden la sinceridad como otra de las actitudes fundamentales para el buen desarrollo del grupo, siendo nombrada por los 4 entrevistados/as del grupo A y B. La sinceridad implica decir en cada momento lo que se piensa o siente, aunque no coincida con la opinión de los otros miembros, siempre desde el punto de vista del respeto. Por ejemplo, en el grupo A, en el momento de escoger el tamaño de letra, tres de los miembros se posicionaron a favor de hacerlo a tamaño 10. Aún y ser mayoría y, por tanto, no tener opción, el cuarto miembro comenta las mejoras visuales que supondría la medida 12, presentando una comparación entre los proyectos a diferentes medidas. Su postura hace cambiar la opinión de todos los miembros.

4. 2. Categorías de la dimensión social de los grupos colaborativos virtuales

Algunos expertos⁶ advierten de un problema adicional en el estudio de la interacción y, en concreto, de los aspectos sociales de los grupos colaborativos virtuales y es que, con frecuencia, las características del contexto a analizar no permiten el uso de modelos de categorías existentes, puesto que responden a mecanismos explicativos diferentes basados en escuelas teóricas distintas, haciéndose complicada la comparación de los correspondientes resultados y provocando la necesidad de crear categorías propias para el análisis de los grupos.

⁶ Entre otros Gros y Silva, 2006; Rodríguez *et al.*, 2002.

Partiendo de esta problemática, en este apartado proponemos unas categorías para el análisis de los aspectos sociales de los grupos colaborativos de la asignatura MyC de la UOC, a partir de la adaptación e integración de las categorías existentes anteriormente en este ámbito. Las categorías identificadas en relación a los aspectos sociales se esquematizan en la figura 2.

Figura 2.

Categorías de los aspectos sociales de los grupos colaborativos virtuales

Categoría	Subcategoría	Ejemplo
? Saludo		<i>Hola compis!</i> <i>Hola [nombre del grupo] ¿Cómo ha ido el fin de semana?</i>
? Despedida		<i>Buen fin de semana!</i> <i>Un abrazo</i>
? Felicitaciones		<i>"Una vez más, y creo que no me cansaría nunca de repetirlo, os he de decir que estoy orgullosa de formar parte de nuestro grupo y aún más cuando leo la valoración que la consultora ha hecho de nuestro trabajo. ¡ENHORABUENA COMPAÑEROS!"</i>
? Ánimo/motivación		<i>"Bien, quiero repetiros una vez más la enhorabuena a todos y animaros a seguir así en las 2 PEC's que faltan."</i> <i>"Pedro la verdad es que aportas ideas muy creativas a la hora de opinar sobre nuestros borradores. Se nota que tienes un buen dominio en cuanto a procesamiento de textos. Enhorabuena!!!"</i> <i>"Raquel, ¡MUY BIEN LA PORTADA!"</i> <i>"Tu documento lo pude visualizar y me sirvió de ayuda para poder redactar los "Acuerdos iniciales".</i> <i>"Pedro me gusta tu propuesta del apartado 4, creo que es muy visual y fácil de leer (Por cierto la primera página tiene un párrafo repetido en la segunda columna)"</i>
? Gratitud/ agradecimiento	? Trabajo realizado	<i>"También querría aprovechar este mail para agradecer el trabajo hecho por Juan en unificar todo el trabajo"</i> <i>"Gracias por los cambios que has hecho"</i> <i>"Silvia, gracias por tu puntualización, tenías razón, me faltaba relacionar un punto del índice, exactamente el 4.3"</i>
	? Mensajes de ánimo, motivación o emociones	<i>"Personalmente te agradezco mucho que hayas comunicado a la consultora que nuestra PEC 3 ocupa más del límite establecido (...). Yo me quedo mucho más tranquila sabiendo que ella está al corriente."</i> <i>"Juan, gracias por animarnos con el tema informático. A veces resulta una pesadilla."</i> <i>"Mª Antonia, gracias por tus comentarios. La verdad es que ahora me siento más tranquilo, después de haber hablado contigo. Me faltaba este contacto."</i>
	? Ayuda, apoyo prestados	<i>"Gracias por todos vuestros mensajes, me hacen sentir bien, pero me hacía gracia participar"</i> <i>"Agradezco mucho vuestros ofrecimientos de ayuda para la taula webs, creo que ya lo tengo claro y me parece que podré finalizarla, pero sé que cuento con todos si necesito algo más."</i> <i>"Finalmente os quería dar las gracias por haberme ayudado a solucionar los problemas que tenía para mantener una conversación."</i>
? Disculpas y excusas	? No participación	<i>"Me sabe mal no poder participar con vosotros durante las noches pero aún estoy sin internet en casa y me apaño como puede desde el trabajo. ¡Lo siento!"</i>
	? Errores personales	<i>"Antes que nada deciros que retiro lo que dije antes de que por favor no tocáis los archivos para facilitarme la faena. La Raquel ha tenido que hacer un pedazo de mensaje por unas faltas de ortografía y seguro que le habría resultado más cómodo hacerlo directamente en el archivo y volverlo a enviar. Lo siento por las molestias que ha tenido"</i>
	? Problemas/conflictos	<i>"Juan, pido disculpas, ha sido un malentendido. Pensaba que cada uno pasaría sus conclusiones y después se haría una conclusión elaborada con las participaciones de los 4. No ha sido mi intención ofenderte, de verdad, lo siento"</i>
? Emociones	? Expresión: · Positivos · Negativos	<i>"Ahora mismo me siento un poco más liberada porque nos hemos salido bastante bien aunque ha sido muy estresante, ¿no?"</i> <i>"Estoy muy contenta con el trabajo que estamos haciendo"</i> <i>"La verdad es que tengo ganas de verlo ya montado. No sé vosotros???"</i>
	? Atención	<i>"¿¿¿Cómo va todo???" Permitidme saludar personalmente a Mª Antonia, me parece que no nos hemos cruzado ninguna palabra hasta el momento y tengo una sensación extraña."</i> <i>"Respecto a la propuesta presentada por María Antonia en sus conclusiones, que se vote, pero hago constar que en esa propuesta no figura ni una sola línea mía. Supongo que lo habrá hecho sin darse cuenta (tranquila) (...). Aunque yo soy el primero que ha recortado a veces algo de los demás en otras propuestas, lo he hecho siempre intentando no quitar todo y con la intención de respetar el trabajo grupal. Repito María Antonia estoy seguro que no era tu intención (pero es que no me has dejado ni una línea, ¡¡¡caramba!!!)"</i> <i>"Pedro, entiendo perfectamente cómo te sientes en estos momentos con los problemas de conexión y, especialmente cuando no puedes hacer nada ya que dependes de otras personas. No te preocupes, ya sabes que ENTRE TODOS LO HACEMOS TODO, por eso somos los 4Virtuals, ¿no?"</i> <i>"Por último deseamos que disfrutéis estos días de Semana Santa, no os preocupéis, recuperaremos el tiempo perdido y si alguien necesita ayuda, aquí nos tiene a los demás."</i>
? Ayuda	? Ofrecer: · Trabajo · Problemas téc. ? Pedir	<i>"Pedro el apartado "para saber más" está en la PAC-3 dentro del "punto 2 Índice definitivo y primer esbozo del proyecto"</i> <i>"Mª Antonia, por si todavía no has retocado el índice, y por ahorrarte trabajo, te envío una nueva versión con los explicativos eliminados y los puntos "....." para que sólo tengas que poner la paginación. Escucha, si necesitas una mano sólo tienes que decírmelo, vale!!!"</i> <i>"Me pondré en contacto con Secretaria, para ver si hay algún problema en el Área de Ficheros"</i> <i>"No sé ver las portadas que comentáis, ¿dónde están?"</i>
? Humor o ironía		<i>"P.D.: ¡¡¡ATENCIÓN ESTE BORRADOR ESTA ESCRITO EN CATALAN, PROHIBIDA SU LECTURA SI USTED PADECE SENSIBILIDAD A LAS FALTAS DE ORTOGRAFIA!!!"</i> <i>"Sí, me han ayudado mucho [explicaciones a problemas técnicos], de aquí a unos minutos lo podréis comprobar (je je...)"</i> <i>"A tu pregunta, Carmen, voy fenomenal, no he dado golpe"</i>
? Info. personal e informal		<i>"Qué niña más reguapa que tienes, Isabel! Es un bomboncito con esos mofletes tan redonditos, para hacerle muchos besitos. Felicidades Isabel y disfrútala al máximo (...)"</i> <i>"Oye, el otro día vi que en el Portal del Angel había una exposición turística del Midi francés, pregunté hasta qué día estaban y era hasta aquella misma tarde. Quería habértelo dicho para que te pasaras por allí. Lo siento"</i>

Como se observa en la figura 2, las categorías identificadas se agrupan en torno a dos elementos principales. En primer lugar, se distingue una categoría relacionada con el **aspecto formal de las relaciones** y desempeña meramente una función social (Garrison y Anderson, 2005). Son los mensajes de saludo y despedida, casi siempre presentes en los mensajes, sobretodo en los grupos A y B.

En segundo lugar, encontramos otros elementos destinados a la **construcción de relaciones** (Fung, 2004) y que implican un grado de interacción que va más allá de lo formal o puramente académico, constituyendo la base fundamental para el desarrollo de relaciones sociales y la construcción y sentimiento de pertenencia a una comunidad de investigación (Garrison y Anderson, 2005) o práctica (Tu, 2004). Las categorías identificadas en la construcción de relaciones son:

1. Felicitaciones, mensajes de ánimo / motivación

Este tipo de mensajes son muy frecuentes en los grupos, aunque cabe destacar que se dan de diferentes maneras en función de su desarrollo y del momento en el que se encuentran: por una parte, los mensajes de felicitación suelen darse en mayor medida en los grupos que funcionan mejor, que mantienen dinámicas muy activas con un ambiente de trabajo muy bueno y que obtienen resultados satisfactorios, es decir, el A y B. Por otra parte, los mensajes de ánimos o motivación, muchas veces relacionados con los de felicitación, los encontramos en los 4 grupos analizados y devienen fundamentales para el buen desarrollo del equipo y para lograr un alto grado de cohesión. Esto se refleja en la gran cantidad y diversidad de mensajes de este tipo que se envían los miembros de los grupos.

2. Expresiones de gratitud o agradecimiento

Los 4 grupos usan muchas expresiones de gratitud o agradecimiento (Fung, 2004), aunque en los dos primeros grupos se aprecia un equilibrio entre los emisores y receptores y en los dos últimos una mayor concentración hacia la persona que ejerce el rol de coordinador. Los mensajes de gratitud suelen darse, por una parte, como reconocimiento social (Angeli *et al.*, 2003) o grupal (Echeita, 1995) por el trabajo realizado; por otra parte, en agradecimiento los mensajes ánimo, motivación o atención de emociones de los compañeros/as; y, por último, por las ayudas o apoyo prestados (Fung, 2004) en relación al trabajo personal o de grupo y a temas tecnológicos.

3. Disculpas y excusas

Las disculpas y excusas las encontramos en todos los grupos, aunque las últimas suelen darse en mayor número en los grupos C y D. Las disculpas y excusas vienen motivadas principalmente por tres factores:

- 1) La no participación asidua durante un período largo de tiempo (superior al propuesto en los acuerdos iniciales) por asuntos personales o por problemas tecnológicos o de conexión;
- 2) Errores personales que tienen repercusiones no sólo en el trabajo personal, sino en el desarrollo del grupo y;
- 3) Problemas o conflictos. Con frecuencia, los grupos entran en conflicto debido, normalmente, a las formas de actuar con los miembros del grupo, ya sea de manera personal o de la tarea realizada. Siguiendo a Duval Smith (2003) el conflicto no es en sí algo malo ni la armonía algo bueno. Como explica uno de los entrevistados/as del primer grupo, *“al principio hubo algún pequeño malentendido (que no pasó a mayores) y que por el contrario sirvió para conocernos mejor y respetarnos más”*. De hecho, al contrario que los resultados obtenidos por Rodríguez *et al.* (2002:289), los conflictos se han dado en mayor medida en los grupos con mayor rendimiento e implicación. De estos tres factores, el primero lo encontramos en todos los grupos. Sin embargo, el segundo y tercero sólo se reflejan en los espacios de debate de los grupos A y B.

4. Emociones

Como en todo trabajo que implique la coordinación de varias personas, los estudiantes experimentan diferentes sentimientos o emociones (Garrison y Anderson, 2005) en relación a las vivencias y experiencias que van sucediendo. No obstante, cabe destacar que los sentimientos, a menudo, no son compartidos por los miembros de los grupos, sino que se viven de manera personal. Por ejemplo, mientras uno de los entrevistados del grupo B decía que había sentido *“una gran alegría, un sentimiento de confianza increíble”*, otro miembro del mismo grupo decía en ésta: *“Realmente mi sentimiento hacia esta asignatura y, en general, del grupo, ha sido: ¡uf, qué pesado! ¡¡¡A ver si se acaba de una vez!!!”*. En este aspecto y teniendo en cuenta el medio virtual en el que se desarrolla, la expresión de emociones o sentimientos se convierte en un elemento clave para el buen funcionamiento del trabajo de grupo. Estas expresiones de emociones podemos agruparlos en:

- Positivos, es decir, de manifestación de alegría, satisfacción (Contreras-Castillo *et al.*, 2004), ilusión o aprecio (Garrison y Anderson, 2005).
- Negativos, es decir, expresiones de decepción, preocupación o problemas individuales.

Los mensajes con expresiones de sentimientos positivos sólo los encontramos en los dos primeros grupos; los negativos, en todos. Aún así, cabe destacar que los positivos, con frecuencia, son expresados más ampliamente en los grupos que los negativos. En este sentido, las entrevistas desempeñaron un papel fundamental. Por ejemplo, la entrevistada del cuarto equipo decía haber sentido *“Impotencia (Mucha), decepción, hasta incluso ganas de abandonar la asignatura. No es odio pero me he cogido mucho cabreo”*. Aunque es cierto que se percibía cierto malestar, ninguno de estos sentimientos quedó expresamente reflejado en el espacio de grupo.

Por otra parte, tan importante es mostrar los sentimientos como atender a las emociones de los compañeros, ofreciendo apoyo (Fung, 2004) o ayuda y tranquilizando.

5. Ayuda

Todos los miembros de todos los grupos ofrecen o piden ayuda (Melero y Fernández, 1995; Fung, 2004) en algún momento. Encontramos tanto ofrecimiento como petición de ayuda, sobretudo en relación al trabajo a realizar o a problemas técnicos, aunque el nivel de ayuda ofrecido cambia según los grupos. Como en los estudios realizados por Webb (1992, en Melero y Fernández, 1995:51), se constata que las ayudas de alto nivel están relacionadas positivamente con el rendimiento del emisor. Efectivamente, este tipo de ayudas las encontramos en los grupos A y B y en este último sólo por los dos miembros con mejor resultado. En los grupos C y D son frecuentes las ayudas de bajo nivel de elaboración, normalmente con informaciones simples. Una evidencia que hace pensar que este hecho afecta negativamente al rendimiento de quien ha demandado la ayuda (Webb, 1992, en Melero y Fernández, 1995) es, por ejemplo, que uno de los miembros del equipo C pregunta hasta tres veces la misma cuestión, haciendo hincapié en la no-respuesta obtenida de las compañeras; su participación disminuye progresivamente, abandonando incluso la asignatura en la última fase.

6. Humor o ironía

El humor (Garrison y Anderson: 2005) o ironía son elementos que, con frecuencia, muestran el grado de confianza al que ha llegado un grupo, sirviendo también para estrechar relaciones entre ellos. Expresiones de este tipo las encontramos sobretudo en los dos primeros grupos; en el equipo C sólo al principio y en el D no hay ninguna referencia a este tipo de expresión. Sin embargo, mientras en el equipo B este elemento está siempre presente, en el A se aprecia un mayor uso a partir de la PEC 3.

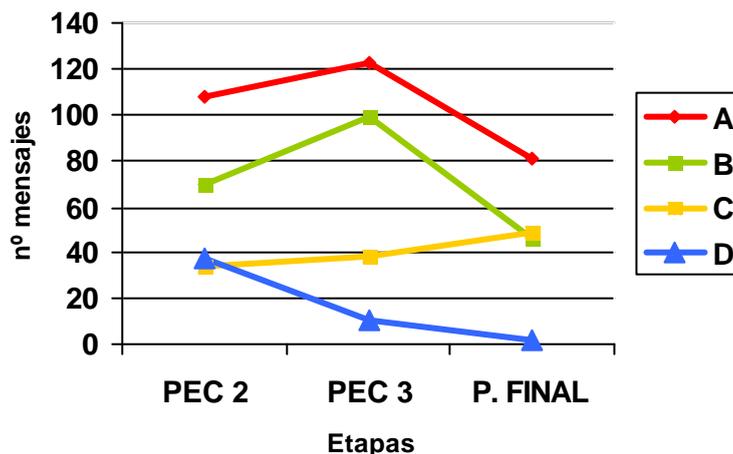
7. Aspectos personales y relaciones informales

Los aspectos personales o relaciones informales (Tu y McIsaac, 2002:140; Contreras-Castillo *at al.*, 2004) hacen referencia a los comentarios realizados completamente al margen del trabajo y, siguiendo a Crook (2000), desempeñan una importante función afectiva. Sólo están presentes en el A y B. En el C y D aparecen sólo al principio, durante el establecimiento de acuerdos, siendo un requisito para la superación de la PEC.

4. 3. Evolución de los aspectos sociales en los grupos

El número de mensajes que realizan los grupos en cada etapa varía en función de las fases en las que se desarrolla el trabajo en equipo (PEC 2, PEC 3 y Práctica Final). Como muestra la figura 3, el intercambio de mensajes en la primera etapa es muy alto, aumentando en la segunda y disminuyendo en la tercera etapa. Sólo el caso del grupo C aumenta progresivamente el intercambio de mensajes, a causa de las recomendaciones enviadas por la consultora a propósito de la falta de comunicación entre los miembros. El equipo D siempre disminuye el número de mensajes por las bajas progresivas de los miembros.

Figura 3. nº de mensajes por etapas



Durante estas etapas, el uso y tipo de recurso social que emplean los diferentes equipos, varía en función del momento en el que se encuentran. A partir de estas evidencias, analizaremos la dimensión social de los grupos en base a tres fases principales: inicial, desarrollo y final.

Etapa inicial: formación y consolidación del grupo

En la etapa inicial de la vida de los grupos encontramos un uso muy frecuente y variado de los recursos sociales, teniendo en cuenta que, como mostraba el planteamiento pedagógico de MyC, la mayoría de las actividades que se realizan en este período tienen una función social. En esta etapa, sin embargo, se aprecia un mayor uso de los relacionados con los aspectos personales o informales.

Los mensajes iniciales de los espacios compartidos suelen ser de bienvenida o destinados a establecer un primer contacto entre ellos. En éstos, realizan pruebas de los espacios, exploran las posibilidades del campus para la realización del proyecto

colaborativo, saludan al resto de miembros del grupo y preguntan por los que faltan por llegar. En esta etapa, son frecuentes mensajes como los siguientes:

“Hola compañeros de grupo,

Tal y como ha aconsejado la consultora, envió este mensaje como prueba para que me confirméis que lo recibís los tres”.

“Referente a Lluís, hoy he recibido un mensaje a mi buzón personal diciendo que iba un poco perdido. Yo le he explicado (resumiendo un poco) que todas las aportaciones y dudas del trabajo en grupo de la asignatura MyC las tenía que hacer en el espacio de debate para que pudiese ser evaluado”.

Por otra parte y teniendo en cuenta que la elección del nombre común es una actividad de carácter informal que tiene como finalidad principal que los estudiantes mantengan un primer contacto de relación e interacción social para dar un nombre al grupo que los identifique (Guitert *et al.*, 2007) es frecuente el uso de recursos sociales como son la ironía o el humor. Por ejemplo, diferentes propuestas de distintos grupos son:

“las ketchup (¡es broma!)”

“Ei!!! Lo del tripartito es genial: yo de izquierda, tú del PSOE, sólo falta que la Marta nos confirme que es de Iniciativa! (jajajaja)”

Muchos de los mensajes iniciales están destinados a la organización, establecimiento de los acuerdos iniciales y la planificación del grupo y de los miembros. De esta manera, son frecuentes mensajes destinados a la planificación común, como por ejemplo: *“Por cierto, creo que si nos acostumbramos todos a mirar en el espacio de Grupo, no hará falta que nos enviemos siempre una copia del mensaje. Sólo nos enviaríamos mensajes personales en casos puntuales y siempre haciéndolo constar en la carpeta de Grupo, para que podamos ser evaluados por la consultora”.*

Por último, durante este primer período también encontramos en todos los grupos mensajes de disculpas por el retardo en la incorporación de nuevos compañeros. Por ejemplo, tras dos semanas de haber comenzado el grupo, uno de los miembros del grupo A dice: *“Antes de nada, disculparme por no haber entrado antes en el grupo pero la verdad es que el trabajo no me lo permitía demasiado y cuando lo hacía, no sabía exactamente cómo hacerlo. Suerte de la información facilitada por vosotros que me ha ayudado mucho”.*

Sin embargo, cabe destacar que el comienzo de los grupos es diferente en relación al contacto o relaciones que se hayan establecido previamente al trabajo en equipo, durante el debate y el proceso de formación de los grupos. Por ejemplo, una de las entrevistadas del grupo 2 comentaba: *“De entrada, yo escogí personalmente las personas que podían formar el grupo, y durante la primera etapa – primera PAC debate- les envié a las dos un correo personal pidiendo para formar el grupo. A partir de aquí, y antes de que el grupo fuera oficial, nosotras ya teníamos contactos internos, de manera que ya nos fuimos conociendo más personalmente. De alguna manera esto hizo que adquiriésemos un compromiso entre nosotras...”* Sin duda, esta situación se refleja en los primeros mensajes realizados al espacio de grupo y durante todo el proceso, tanto en el clima creado como en el contenido de los mensajes, muy enfocados a la interacción social, ya que partían con una muy buena comunicación entre ellas. Así lo refleja la misma persona en el primer mensaje enviado al grupo: *“Gracias, Ana, por tu mensaje de bienvenida (...) Aún y no tener muy claro cómo tenemos que tirar adelante nuestro proyecto, lo que sí tenemos de momento es una muy buena comunicación entre las tres”.*

Etapa de desarrollo

En la fase de desarrollo, el grupo ya ha superado la etapa de los primeros contactos y pruebas de los espacios y ha establecido un marco común de actuación. La figura 3

muestra cómo en los grupos A y B esta segunda fase es en la que produce más mensajes. Sin embargo, si tenemos en cuenta el número y tipo de actividades a realizar en este período, no es mucho el incremento respecto a la cantidad de mensajes de la primera. A diferencia de lo que suele ocurrir en los debates virtuales⁷, en los grupos colaborativos la comunicación comienza en un nivel muy elevado para ir reduciéndose progresivamente. Como comenta un entrevistado del primer grupo: *“El tiempo dedicado durante los comienzos del trabajo grupal, fue mayor y se fue reduciendo a medida que crecía nuestra compenetración y se cumplían los objetivos marcados. Durante el último mes las comunicaciones se fueron distanciando ya que el grupo había adquirido una dinámica de trabajo muy ágil (en ello influyó el alto grado de cumplimiento e implicación de todos)”*.

En la etapa de desarrollo es en la que encontramos una mayor variedad en cuanto a los recursos sociales: se observa un aumento de las categorías vinculadas a la tarea, en disminución de las relacionadas con aspectos informales o personales. Entre ellos, sin embargo, se destacan, aunque en mayor medida en los grupos A y B, los mensajes de ánimo o motivación y felicitación. Estos mensajes suelen darse durante el proceso de entrega de PEC's, integrando, además, valoraciones o comentarios constructivos sobre el trabajo de los compañeros, en un proceso de feedback (Angeli *et al.*, 2003:34; Issroff y del Soldato, 1996). También son muy numerosos los mensajes de disculpas o excusas, encontrados en mayor proporción en los grupos C y D.

Etapa final

En la etapa final también encontramos diferentes categorías de recursos sociales, pero destaca el aumento, al igual que en la primera fase, en el uso de los aspectos personales o informales y la disminución de los enfocados a la tarea. Sin embargo, como se muestra en la figura 3, el número de mensajes se reduce considerablemente.

Entre los mensajes de la etapa final, los últimos mensajes enviados al espacio de grupo son a modo de despedida, gratitud/felicitación y/o continuación de las relaciones establecidas o del trabajo realizado. Sin embargo, sólo los encontramos en los dos primeros grupos y no por parte de todos los miembros. Ejemplos de estos mensajes son:

“Escuchad, me he estado revisando el trabajo y os he de decir que como resultado final me gusta mucho. Creo que nos está quedando muy bien. Qué cambio desde nuestros orígenes, ¿no?”

“Ha sido una experiencia fantástica y espero poder coincidir en el futuro con vosotros a lo largo de nuestra andadura por la UOC. Tenéis un amigo y compañero para cualquier cosa. Os podéis poner en contacto conmigo a través de mi correo de la UOC”.

*“A parte de felicitaros por vuestro trabajo también os quiero decir: **¡GRACIAS POR TODO!**”*

5. Conclusiones

Del análisis de los datos obtenidos extraemos diferentes conclusiones en relación a las preguntas de investigación planteadas. En primer lugar, la discusión de resultados conduce a la definición de una serie de elementos que influyen en el desarrollo de los grupos: el contexto social individual y las actitudes que adoptan los miembros.

En segundo lugar, se definen unas categorías en las que, a partir de la integración y ampliación de las existentes anteriormente en este campo, se engloban los elementos de carácter social de los grupos colaborativos virtuales de MyC. A grandes rasgos, algunos se relacionan con los aspectos sociales formales y otros se dirigen a la

⁷ Véase por ejemplo Rodríguez *et al.* (2002)

construcción de relaciones, entre las que se destacan los mensajes de felicitación y ánimo o motivación; gratitud o agradecimiento; disculpas y excusas; expresión y atención de emociones; ofrecimiento o petición de ayuda; humor o ironía; e información personal o informal.

Por otra parte, se constata que el uso de los recursos sociales varía en función de dos factores: la trayectoria del grupo y el momento en el que se encuentre. En general, durante la etapa inicial y la final, encontramos mayor referencia a elementos personales o informales, mientras que en la de desarrollo los elementos sociales se vinculan en mayor proporción a la tarea a realizar.

Paralelamente a las preguntas de investigación planteadas, los resultados obtenidos evidencian la importancia de la comunicación en los grupos colaborativos virtuales. Ya Gunawardena (1995, en Gros y Silva, 2006) explicaba que las experiencias negativas que había observado en el aprendizaje colaborativo se debían mucho más a problemas de comunicación que a los aspectos técnicos o plataformas usadas. De hecho, los dos primeros grupos coinciden en enfatizar la comunicación como elemento esencial del proceso desarrollado, mientras que los dos últimos llaman la atención sobre la falta de ésta. Así lo expresa una entrevistada del tercer grupo: *“Yo creo que de forma individual hemos alcanzado los objetivos propuestos, pero al ponerlo en común la falta de comunicación nos ha hecho dar un paso atrás”*. En este aspecto, los resultados muestran que un mal clima de grupo o unas relaciones sociales deficientes (Rodríguez et al., 2002:288) dificultan en gran medida la construcción conjunta de conocimiento y, por tanto, el aprendizaje, hecho que se evidencia en que uno de los grupos se disuelve antes de su fin y otro presenta resultados y un grado de construcción de conocimiento muy pobre.

Por último, los comentarios de los entrevistados/as llaman la atención sobre el papel fundamental de la dimensión social de los grupos colaborativos. Esto se evidencia con la respuesta de uno de los entrevistados del grupo A en relación a los elementos que han influido en la buena dinámica llevada: *“Implicación personal, seriedad a la hora de asumir responsabilidades, respeto a los compañeros, establecimiento de un calendario y unos objetivos, debate y votación democrática de todas las propuestas, flexibilidad de las normas y adaptabilidad de las mismas a los cambios que se puedan producir, cooperativismo solidario entre los compañeros, aportar estímulos y motivaciones, animar y agradecer el trabajo ajeno, desdramatizar la experiencia y darle un tono más ameno y menos formal (mediante un lenguaje educado y próximo), divertirse y por último aprender continuamente de los demás”*. De hecho, todos los entrevistados/as hacen referencia a estos aspectos, ya sea de manera positiva en los grupos A y B, o de manera negativa, en los que no han acabado satisfactoriamente. Así lo expresa la entrevistada del grupo D: *“Puedes tener una formación básica en Internet, pero si lo humano no va bien, puedes ser Bill Gates que todo será igual”*. Sin embargo, los resultados y dinámicas desarrolladas de los grupos A y B evidencian que necesariamente ha de haber cierta proporción entre los aspectos sociales o afectivos y los cognitivos: el éxito y satisfacción de los miembros se encuentra en el equilibrio entre estos dos elementos.

Concluido el 21 de marzo de 2007

Cita bibliográfica del artículo

Pérez –Mateo, M., y Guitert, M. (2007, Marzo). La dimensión social del aprendizaje colaborativo virtual. *RED. Revista de Educación a Distancia, número 18*. Consultado (día/mes/año) en <http://www.um.es/ead/red/18>

6. Bibliografía

- Angeli, C., Valanides, N., and Bonk, C. J. (2003). Communication in a Web-based Conferencing System: The quality of computer mediated interactions. *British Journal of Educational Technology*, 34(1), 31 – 43.
- Ardèvol, E.; Bertran, M.; Callén, B.; Pérez, C. (2003) "Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea", *Athenea Digital*, UAB. [En línea] <<http://antalya.uab.es/athenea/num3/ardevol.pdf>> [Consulta: 9 de marzo de 2007].
- Badia, A.; Mominó, J.M. (2001). «¿La interacción es la clave de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos virtuales instruccionales?». En: Barberà, E. (coord.) *La incógnita de la educación a distancia* (pp. 157-185). Barcelona: ICE Universitat de Barcelona / Horsori.
- Baym, N. (2003) La emergencia de comunidad virtual. En Jones, S.G. (ed.) *Cibersociedad 2.0.* (pp. 55 – 85). Barcelona: Editorial UOC.
- Benigno, V.; Trentin, G. (2000). The evaluation of online courses. *Journal of Computer Assisted Learning*. 16, 259-270.
- Bottero, W.; Prandy, K. (2003) Social interaction distance and stratification. *British Journal of Sociology*, 54(2), 177-197.
- Contreras - Castillo, J.J.; Favela, J.; Pérez, C.; Santamaría, E.M., (2004) Informal interactions and their implications for online courses. *Computers & Education*, 42, 149-168.
- Crook, C. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- Crook, C. (2000) Motivation and the ecology of collaborative learning. En: Joiner, R.; Littleton, K.; Faulkner, D.; Miell, D. (Eds.) *Rethinking collaborative learning* (pp. 161-178). London: Free Association Press..
- Echeita, G. (1995) El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En: Fernández, P.; Melero, M. A. (coord.) *La interacción social en contextos educativos* (pp. 167 – 189). Madrid: Siglo XXI.
- Fung, Y.Y.H. (2004) Collaborative online learning: interaction patterns and limiting factors. *Open Learning*, 19(2) 135-149
- Garrison, D.R.; Anderson, T. (2005) *El e-learning en el Siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Geertz, C. (2005) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gros, B.; Silva, J. (2006) El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado, *Revista de Educación a Distancia*, 16. [En línea] <<http://www.um.es/ead/red/16/gros.pdf>> [Consulta: 9 de marzo de 2007].

- Guitert, M.; Giménez, F. (2000) El trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. En: Duart, J.M.; Sangra, A. (Ed.) *Aprender en la virtualidad* (pp. 113 – 134). Barcelona: Gedisa.
- Guitert, M.; Giménez, F.; Lloret, T. (2002) El trabajo cooperativo en entornos virtuales: el caso de la asignatura de Multimedia y Comunicación en la UOC. Ponencia presentada en: Tecnologías de la Información, Educación y Comunicación. Una visión crítica (TIEC). Barcelona, Julio de 2002. [En línea] < http://www.uoc.edu/in3/grupsrecerca/Comunicacion_TIEC.doc > [Consulta: 21 de marzo de 2007].
- Guitert, M.; Lloret, T.; Giménez, F.; Romeu, T. (2005). El treball i l'aprenentatge cooperatiu en entorns virtuals: el cas de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). *Coneixement i societat. Revista d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació*, 8, pp. 44-77 [En línea] < <http://www.gencat.net/dursi/coneixementisocietat> > [Consulta: 9 de marzo de 2007]
- Guitert, M.; Romeu, T. (2006) The collaborative virtual project to acquire generic ICT competences. Eden 2006 proceedings.
- Guitert, M.; Romeu, T.; Pérez-Mateo, M. (2007) Competencias tic y trabajo en equipo en entornos virtuales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*.
- Gunawardena, Ch. N.; Lowe, C.; Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social, construction of knowledge in computer conferencing. *Journal Educational Computing Research*, 17(4), 397-431.
- Gunawardena, C. N.; Zittle, F. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer mediated conferencing environment. *American Journal of Distance Education*, 11(3), 8.25.
- Henri, F. (1992). Computer conferencing and content analysis. En: Kaye, A. R. (Ed.), *Collaborative learning through computer conferencing: The Najaden Papers* (pp. 117-136). Berlin: Springer-Verlag.
- Herring, S. (2004) Slouching toward the ordinary: current trends in computer-mediated communication. *New media & society*, 6 (1), 26-36
- Hillman, D. C.; Willis, D. J.; Gunawardena, C. N. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *The American Journal of Distance Education*, 8(2), 30-42.
- Issroff, K.; del Soldato, T. (1996). Incorporating motivation into computer-supported collaborative learning. En: *Proceedings of European conference on artificial intelligence in education. Ficha tecnica, Lisbon*.
- Jones, A.; Issroff, K. (2005). Learning technologies: Affective and social issues in computer-supported collaborative learning. *Computers and education*, 44(4), 395-408.
- Keller, J.M. (1987). Strategies for stimulating the motivation to learn. *Performance and Instruction*, 26(8), 1-7.

- Kraut, R.; Fish, R.; Root, R.; Chalfonte, B. (1990). Informal communication in organizations: Form, function and technology. En: Oskamp, S.; Spacapan, S. (eds.) *People reactions to technology in factories, offices and aerospace. The Claremont Symposium on Applied Social Psychology* (pp. 145-199) Newbury, Park, CA: Sage Publications.
- Martínez, A.; Dimitriadis, Y.; Rubia, B.; Gómez, E.; De la Fuente, P. (2003) Combining qualitative evaluation and social network analysis for the study of classroom social interactions. *Computers and Education*, 41(4), 353-368.
- Melereo, M.A.; Fernández, P. (1995) El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos. En: Fernández, P.; Melero, M. A. (coord.) *La interacción social en contextos educativos* (pp. 35 – 57). Madrid: Siglo XXI.
- Preece, J. (2000) *Online communities: Designing usability, supporting sociability*. New York: Wiley.
- Rodríguez, L.M.; Fernández, R.; Escudero, T. (2002) Aprendizaje entre iguales y construcción de conceptos. *Infancia y aprendizaje* 25(3), 277 – 297
- Rogoff, B. (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rourke, L.; Anderson, T.; Garrison, D. R.; Archer, W. (1999) Assessing social presence in asynchronous, text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(3), 51-70.
- Taylor, S.; Bogdan, R. (2002). *Introducción a los Métodos Cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tu, C-H.; Mclsaac, M. (2002) The relationship of social presence and interaction in online classes. *The American journal of distance education* 16(3), 131-150
- Velasco, H.; Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Ed. Trotta.
- Woolgar, S. (2005). *¿Sociedad virtual? Tecnología, "cibérbole", realidad*. Barcelona: Editorial UOC.