

## *Aprendizaje en grupos en contextos virtuales de comunicación asincrónica. Percepciones de la dinámica grupal, el desempeño propio y el de los compañeros*

*Analia Chiecher  
Danilo Donolo*

*ANALÍA CHIECHER: Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis. Magíster en Educación y Universidad y Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas y docente en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Docente en Carreras de Posgrado dictadas con modalidad a distancia en la Universidad Nacional del Comahue, Universidad Nacional de Jujuy, Universidad Nacional de Tucumán y Universidad de Alcalá de Henares (España). Autora de artículos, capítulos y libros sobre el aprendizaje en entornos virtuales.*

*DANILO DONOLO: Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor titular de Psicometría Educativa en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Profesor del Doctorado y de la Maestría de Enseñanza de la Ciencia en la U. N. del Comahue. Profesor en el Máster Universitario en Informática Pluridisciplinar, en la U. de Alcalá de Henares. Director de TFM en el Máster Universitario en Educación y Museos en la Universidad de Murcia. Profesor de Creatividad en el Doctorado de Psicología de la Universidad de Murcia. Responsable de programas y proyectos de investigación y autor de artículos y libros en temas relacionados con metodología de la investigación, creatividad, inteligencia e innovación, contextos educativos, museos en educación y EAD y tics.*

### **Resumen**

El interés por la dimensión social de la comunicación en entornos virtuales va en franco incremento en los últimos años. En este marco, se elaboró un cuestionario que mide las percepciones de los sujetos que trabajan en grupos virtuales acerca de distintas dimensiones relacionadas con: 1) la percepción de la dinámica grupal; 2) la percepción de la actuación propia dentro del grupo; 3) la percepción de la

actuación de los compañeros. Se administró el instrumento a 61 estudiantes universitarios que, conformados en quince grupos, resolvieron una tarea académica en entorno virtual.

Los resultados informan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos respecto de sus percepciones de la dinámica grupal. En cuanto a las percepciones de la actuación propia dentro del grupo, no se registraron diferencias significativas entre los grupos en las variables atinentes a esta dimensión (percepción del propio nivel de participación, percepción de los comportamientos propios hacia los compañeros, percepción del compromiso con la tarea). Respecto de la percepción del desempeño de los compañeros de grupo, se registran diferencias entre los grupos en una de las escalas referentes a esta dimensión (percepción del desempeño del otro) y no en la otra (percepción de la presencia del compañero).

Los resultados informan, además, fuertes correlaciones entre la dinámica grupal percibida y las actuaciones de los compañeros en el marco del trabajo grupal. A juzgar por estos hallazgos, para este grupo de alumnos, la dinámica del grupo depende más de los comportamientos y actitudes de los otros que de las conductas propias.

**PALABRAS CLAVE:** Aprendizaje, entornos virtuales, trabajo en grupos.

## **Abstract**

Interest in the social dimension of communication in virtual environments is in sharp increase in recent years. In this framework, we developed a questionnaire that measures perceptions of the individuals who work in virtual groups on various aspects related to: 1) the perception of group dynamics, 2) the perception of own performance within the group, 3) perception of the performance of peers. Instrument was administered to 61 college students, formed into 15 groups, who solved an academic task in virtual environment. The results indicate statistically significant differences between groups in their perceptions of group dynamics. In terms of perceptions of own performance within the group, there were no significant differences between groups in the variables pertaining to this dimension (perception of own level of participation, perception of own behavior toward peers, perception of commitment to task). Regarding the perception of the performance of teammates, there are differences between the groups in one of the scales relating to this dimension (perception of the performance of another) and not the other (perception of the presence of the partner). The results also report strong correlations

between perceived group dynamics and performances of peers within the group. Judging from these findings for this group of students, group dynamics depends more on the behaviors and attitudes of others who own behavior.

KEYWORDS: Learning, virtual environments, groups work.

## 1. Introducción

En este escrito interesa, particularmente, atender al trabajo colaborativo entre alumnos en el marco de pequeños grupos que interactúan en entornos virtuales de aprendizaje. Si bien muchos estudios han puesto énfasis en las variables relacionadas con la construcción del conocimiento, en los últimos años, diversas investigaciones destacan la dimensión social como una pieza clave para el éxito de los grupos, ya que es responsable del clima creado, del sentimiento de comunidad percibido y, también, del aprendizaje logrado (Cobb, 2009; Pérez *et al.*, 2007; Villasana y Dorrego, 2007; Rourke y Anderson, 2000; Santos, 2011; Wegerif, 1998).

Nuestro propio historial de intereses y de trabajos refleja también esta tendencia por considerar más bien los aspectos cognitivos de la interacción; relega a un segundo plano la dimensión social (ver, por ejemplo, Bossolasco *et al.* 2009; Chiecher *et al.* 2009; Chiecher, 2009 y 2010). Más recientemente, hemos reencauzado el interés por el aprendizaje en ambientes virtuales y comenzado a focalizar nuestra atención, también, en la dimensión social de la comunicación en estos entornos (Chiecher y Paoloni, 2011; Chiecher y Donolo, en prensa).

En este marco de revalorización de la dimensión social y afectiva de la comunicación en entornos educativos virtuales, el logro de un clima de trabajo adecuado dentro de un grupo es una cuestión central en pos de la consecución de resultados exitosos. Sin embargo, tal como lo expresan Johnson y Johnson (1999), no nacemos sabiendo cómo interactuar efectivamente con otros, y, menos aun, en situaciones de interacción mediadas por tecnologías por no ser estas las que más usualmente experimentamos. Así, mientras que, al interactuar personalmente con alguien, disponemos de elementos visuales y gestuales que acompañan y dan sentido a la comunicación, en los nuevos entornos virtuales la interacción está limitada al texto escrito.

Según Rourke y Anderson (2000), la ausencia del canal visual reduce la posibilidad de expresar aspectos socio-emocionales y minimiza la información disponible sobre el otro, sus actitudes, humor y reacciones. En consecuencia, se altera seriamente la dimensión afectiva y social de la interacción al punto de que, en épo-

cas anteriores, se sostenía que el aprendizaje mediado por computadora no era capaz de sostener interacciones de tipo social o afectivo (Rourke *et al.*, 2001). Actualmente, la literatura cuestiona esta afirmación, demostrando —a partir de una diversidad de estudios— la importancia de la dimensión social en entornos virtuales.

En el sentido mencionado, parece crucial aprender a ser socialmente habilidoso en entornos virtuales. La *conducta socialmente habilidosa* (en cualquier ambiente) refiere a un conjunto de comportamientos (realizados por un individuo en un contexto interpersonal) que expresan sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, resolviendo los problemas inmediatos de esa situación y minimizando la probabilidad de problemas futuros (Alfajeme, 2002). En un sentido similar (y en el marco de los ambientes virtuales) Garrison *et al.* (2003) y Rourke *et al.* (2001) aluden al concepto de *presencia social*, entendida como la habilidad del alumno de proyectarse a sí mismo social y emocionalmente, representándose como una persona “real” en el marco de una comunidad virtual.

Los conceptos teóricos mencionados, referidos a la dimensión social de las interacciones en ambientes virtuales, se han vuelto una realidad observable en nuestras prácticas docentes en entornos virtuales. Desde hace algunos años, al tiempo que avanzamos en la construcción de conocimientos acerca del aprendizaje en entornos virtuales, procuramos también implementar estos nuevos saberes en nuestras prácticas docentes. En este marco, la propuesta que describimos en el siguiente apartado es la que sirvió de base para la recolección de los datos que analizamos y presentamos en este escrito.

## 2. La propuesta para el trabajo colaborativo

Se trabajó en tres asignaturas de carreras de Ciencias Humanas con dos propuestas de *e-actividades* (o tareas que se resuelven con la mediación de un entorno virtual). Una de las propuestas invitaba al alumno a elegir un test, describirlo, administrarlo, interpretar los resultados obtenidos y, finalmente, presentar un informe con una descripción del test y los resultados de su administración. La otra *e-actividad* proponía, igualmente, la elección de un test y la realización de un análisis de sus propiedades psicométricas sobre la base de documentos de la *American Psychological Association* sobre normas técnicas de los test e instrumentos de medición.

Si bien las consignas diferían, se procuró considerar los mismos criterios al diseñar estas actividades. En tal sentido, para ambas propuestas se atendió especialmente a

promover las relaciones entre teoría y práctica, la aplicación de conceptos teóricos a una situación real y probable de ocurrir en el futuro desempeño profesional de los alumnos, el aprendizaje de contenidos conceptuales, pero, también, (y sobre todo) conceptos procedimentales y actitudinales, la colaboración entre pares, etcétera. Asimismo, se cuidó especialmente que la tarea reuniera los rasgos que los teóricos han destacado como favorecedores de una mejor motivación, por ejemplo:

- 1) *admitiendo variedad y diversidad en las respuestas*; en efecto, dentro de algunas pautas generales delimitadas, las respuestas podían ser tan variadas como los grupos quisieran, sobre todo porque en ambos casos tenían la posibilidad de elegir un instrumento de medición;
- 2) *proponiendo una actividad funcional y significativa para los alumnos*; en este sentido, la selección, administración e interpretación de tests o bien, el análisis de sus propiedades psicométricas es una práctica que probablemente realizarán estos estudiantes en sus futuros desempeños profesionales como psicopedagogos;
- 3) *atendiendo a que el nivel de dificultad sea óptimo*; de hecho, se trataba de una tarea que les demandaba compromiso, habilidades relacionadas con los contenidos de la asignatura, habilidades para operar con la tecnología, esfuerzo sostenido en el tiempo, etcétera. Sin embargo, todas las habilidades requeridas estaban dentro de lo previsiblemente manejable por un estudiante universitario;
- 4) *generando curiosidad y fantasía*; pues se trataba de una tarea que, ya que debía ser resuelta en el medio virtual, los mismos estudiantes calificaron como novedosa, desafiante, etcétera;
- 5) *proponiendo una resolución en colaboración con los pares*; de hecho, la tarea se resolvía en grupos, condición que requería que pusieran en juego diferentes estrategias interpersonales o relacionales que les permitieran desempeñarse en equipo de manera productiva y responsable. Los alumnos tenían total libertad, y se los incentivaba, además, a que pidieran ayuda si les resultaba necesario. En efecto, los foros y espacios de consulta estaban disponibles las veinticuatro horas y el seguimiento del docente era permanente; con lo cual, cada consulta tenía respuesta prácticamente inmediata;
- 6) *ofreciendo márgenes de elección y control*; por ejemplo, la posibilidad de elegir un test para trabajar y también el control en el manejo de los tiempos y ambientes destinados a la realización de la tarea.

Para la realización de la tarea académica descripta se distribuyó a los alumnos

en pequeños grupos que, durante el periodo de cuatro semanas, mantuvieron intercambios en foros en relación con la elaboración de la respuesta.

### 3. Metodología

El trabajo se enmarca en los lineamientos del enfoque metodológico conocido en educación como *estudios de diseño* (Rinaudo y Donolo, 2010). El mencionado enfoque se caracteriza por la ejecución, implementación e iteración de ciclos de trabajo en los que se atiende a: 1) preparación de un diseño instructivo, 2) implementación del diseño y 3) análisis retrospectivo de los resultados.

El diseño instruccional implementado es el descrito en el apartado anterior, referido a la propuesta de resolver una tarea académica en grupos y en un entorno virtual. Al finalizar la experiencia, se administró un cuestionario de elaboración propia con el fin de indagar aspectos vinculados con las relaciones interpersonales dentro de los grupos de trabajo.

Se describen a continuación los sujetos participantes y el instrumento de recolección de datos.

#### 3.1. Sujetos

Participaron del estudio 61 estudiantes universitarios que se encontraban cursando asignaturas de carreras de grado en la Universidad Nacional de Río Cuarto durante el ciclo lectivo 2011. Con el total de alumnos, se conformaron quince grupos de trabajo, cuyo tamaño variaba entre tres y cinco integrantes. Los grupos fueron formados azarosamente, con lo cual el alumno se encontraba frente a dos situaciones novedosas. Por un lado, la de trabajar dentro de un grupo conformado por pares que no eran sus compañeros habituales de trabajo. Por otro lado, la de interactuar con sus pares y construir la respuesta a la tarea propuesta con la mediación de un entorno virtual.

#### 3.2. Instrumento

Con el fin de captar la autodescripción general que hace el sujeto de su competencia social y la de sus compañeros para el trabajo en grupo, se elaboró un cuestionario de autoinforme, al que denominamos *Cuestionario de Relaciones Interpersonales* (CRI)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> El instrumento fue puesto a prueba y validado con estudiantes de grado y posgrado, y mostró reunir niveles aceptables de validez y confiabilidad (ver Chiecher y Paoloni, 2011).

El instrumento referido consta de 66 ítems que se responden sobre la base de una escala Likert de cinco puntos, conforme al grado de acuerdo del sujeto con lo expresado en cada afirmación.

Los 66 ítems se agrupan en diez escalas o dimensiones que miden diferentes aspectos. Para este trabajo, se utilizaron cinco de las diez escalas más un ítem adicional (que se debe responder sobre una escala Likert de diez puntos). El sujeto debía marcar el valor que mejor representara la dinámica o funcionamiento de su grupo. Las escalas y el ítem considerado hacen referencia a los siguientes tres aspectos:

*3.2.1. Percepción de la dinámica grupal.* Esta variable es medida a través de un ítem que solicita al sujeto marcar, entre uno y diez, el valor que mejor representa el funcionamiento y dinámica del grupo en el que trabajó.

*3.2.2. Percepción de la actuación propia dentro del grupo.* Esta dimensión (veinte ítems en total) está conformada por las siguientes tres escalas:

*Percepción del propio nivel de participación.* Esta escala se compone de siete ítems y alude a la percepción del sujeto acerca de su propia participación en la elaboración de la actividad y en el intercambio grupal. Ejemplo de un ítem de esta escala: “Ingresaba todos los días a la plataforma para ver en qué andaba el grupo”.

> *Percepción de los comportamientos propios hacia los compañeros de grupo.* Esta escala, compuesta por diez ítems, refiere a la percepción del sujeto acerca de sus propios comportamientos, actuaciones y conductas hacia sus compañeros de grupo. Ejemplo de un ítem de esta escala: “Siempre me dirigí con respeto a mis compañeros (aun en situaciones difíciles o complicadas)”.

> *Percepción del compromiso personal con la tarea.* Esta escala se compone de tres ítems y alude a la percepción del sujeto acerca de su propio grado de compromiso con la realización de la actividad virtual propuesta. Ejemplo de un ítem de esta escala: “Asumí un fuerte compromiso con el trabajo virtual en grupo”.

*3.2.3. Percepción del desempeño de los compañeros.* Esta dimensión (catorce ítems) está conformada por las siguientes dos escalas:

> *Percepción de la presencia del compañero.* Esta escala, de cinco ítems, refiere a la percepción del sujeto acerca de la presencia de sus compañeros, aun en ausencia de la copresencia física. Un sentimiento o percepción frecuentemente señalado por alumnos que aprenden a distancia es la sensación

de aislamiento y soledad; esto es: al no ver al otro, el alumno suele sentirse solo. Los ítems de esta escala procuran medir el grado en que el sujeto ha experimentado tal sentimiento durante la realización conjunta de la actividad propuesta. Ejemplo de un ítem de esta escala: “Me sentí acompañado por mis compañeros al resolver la tarea”.

> *Percepción del desempeño de los otros.* Esta escala, de nueve ítems, refiere a las percepciones del sujeto respecto de las actuaciones de sus compañeros de grupo durante la elaboración conjunta de la tarea. Ejemplo de un ítem de esta escala: “Todos mis compañeros de grupo aportaron por igual para lograr terminar con la tarea”.

## 4. Resultados

En este apartado, se presentan los resultados atinentes a las tres dimensiones mencionadas en el apartado anterior, a saber: 1) percepción de la dinámica grupal, 2) percepción de la actuación propia dentro del grupo y 3) percepción de la actuación de los compañeros. En un apartado final, se analizan las correlaciones entre las variables estudiadas.

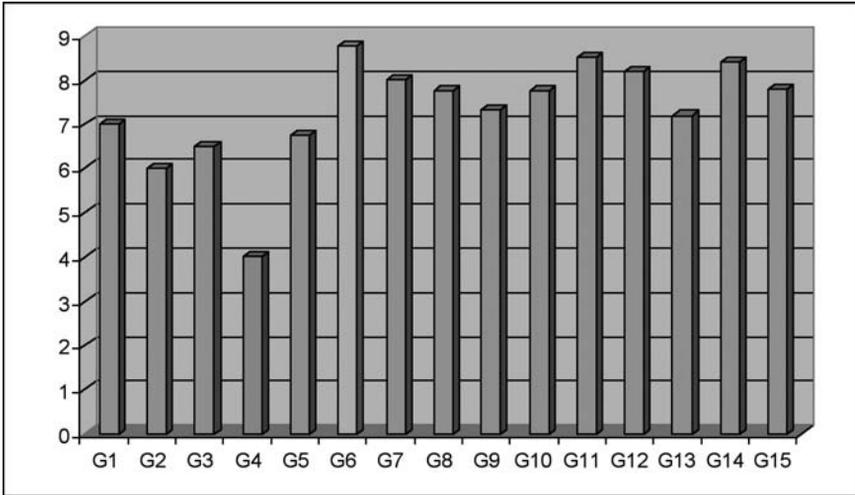
Se toman los grupos como unidades de análisis y de comparación; por lo tanto, lo que se presenta son resultados e índices grupales. Así, los resultados harán referencia al promedio grupal de las percepciones acerca de la dinámica del propio grupo de trabajo, promedio grupal de las percepciones referidas a la propia actuación y la de los compañeros.

### 4.1. Percepciones de la dinámica grupal

La percepción de la dinámica y el funcionamiento del grupo fue medida en una escala de uno a diez. Como se anticipó, se tomó, para cada grupo, el promedio de los valores que cada sujeto marcó individualmente como respuesta a la pregunta acerca de cómo percibían la dinámica grupal.

Los valores en cada grupo variaron entre un mínimo de cuatro y un máximo de 8,75. La media se ubicó en el valor 7,42. Los resultados informan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos respecto de sus *percepciones de la dinámica grupal* ( $F=2,627; .007$ ). El siguiente gráfico ilustra las diferencias referidas.

**Gráfico 1. Percepciones de la dinámica grupal en 15 grupos.**



Nota. G4 y G6 son las barras correspondientes a los grupos con puntajes extremos.

Como puede apreciarse, el grupo 4 (G4) fue el que informó una percepción más negativa respecto de la dinámica y el funcionamiento de su propio grupo (M=4). Al analizar los intercambios mantenidos dentro de este grupo, se pueden apreciar, efectivamente, serios problemas de interacción entre sus miembros, generados mayormente por la escasa participación de uno de sus integrantes y el enojo de los compañeros por esta situación. En el otro extremo, el grupo 6 (G6) informó la percepción más positiva del funcionamiento grupal (M=8,75).

**4. 2. Percepción de la actuación propia dentro del grupo**

Dentro de esta dimensión (referida a la actuación propia dentro del grupo) se consideran tres variables: *percepción del propio nivel de participación*, *percepción de los comportamientos propios hacia los compañeros* y *percepción del compromiso con la tarea*.

Ninguno de los tres aspectos mostró diferencias significativas entre los grupos. Esto es, considerando los promedios grupales, la percepción de la actuación de uno mismo dentro del grupo fue percibida de manera homogénea por los sujetos.

Respecto de la *percepción del propio nivel de participación*, los promedios gru-

pales variaron entre un mínimo de 3,14 y un máximo de 3,94. La media fue de 3,57. Si consideramos que los valores se interpretan en una escala de uno a cinco, es posible decir que los estudiantes se autopercebían con una participación media (ni demasiado alta ni demasiado baja) en el trabajo grupal que tenían que elaborar.

En cuanto a la *percepción de los comportamientos hacia los compañeros*, los valores promedio en cada grupo variaron entre un mínimo de 3,39 y un máximo de 4,18. La media fue de 3,72. Los puntajes sugieren percepciones medianamente positivas de los comportamientos de cada uno (respeto, escucha, etcétera) hacia sus compañeros de grupo.

Por último, la *percepción del compromiso con la tarea* fue la que presentó el mayor valor promedio ( $M=3,85$ ). El valor mínimo fue de 3,22 y el máximo, de 4,33. Los resultados comentados muestran un compromiso significativo de los alumnos con la tarea por resolver.

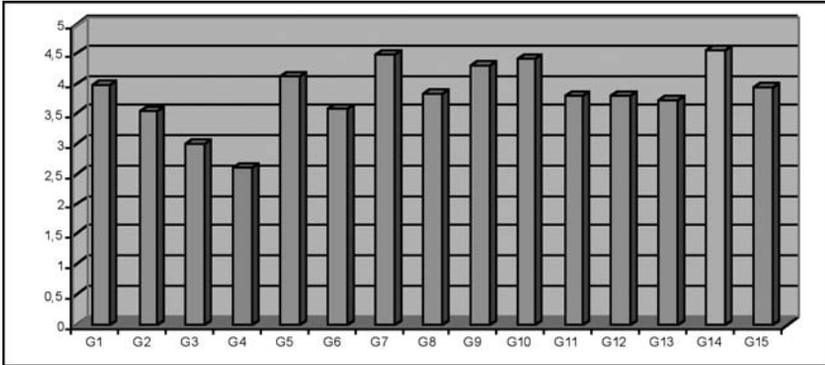
#### **4.3. Percepción de la actuación de los compañeros**

La dimensión relativa a la *percepción de la actuación de los compañeros de grupo* comprende dos escalas: *percepción del desempeño del otro* y *percepción de la presencia del compañero*.

Respecto de la *percepción del desempeño del compañero*, los valores en cada grupo variaron entre un mínimo de 2,62 y un máximo de 4,57. La media se ubicó en el valor 3,87.

Se observan diferencias significativas entre los grupos ( $F=2,137$ ;  $.027$ ) respecto de la variable en análisis. El gráfico 2 ilustra las diferencias referidas y permite apreciar la media de cada grupo en esta variable.

**Gráfico 2. Percepciones del desempeño del compañero en 15 grupos.**



Nota. G4 y G14 son las barras correspondientes a los grupos con puntajes extremos.

Nuevamente aquí el grupo 4 (G4) informa percepciones más bien negativas, en este caso referidas al desempeño de los compañeros. El otro puntaje extremo, correspondiente a las percepciones más positivas respecto el desempeño de los pares se observó en el grupo 15 (G15) que presentó una media de 4,57.

En cuanto a la *percepción de la presencia del compañero*, el valor mínimo observado fue de 2,93 (también en el grupo 4) y el máximo, de 4,48. La media fue de 3,69. En este aspecto, no se observaron diferencias significativas entre los grupos.

**4.4. Correlaciones entre las variables analizadas**

Parece interesante considerar si las percepciones de la dinámica grupal tienen relación con el modo en que los sujetos perciben sus propias actuaciones dentro del grupo, o bien, con el modo en que perciben la actuación de sus compañeros.

Al calcular las correlaciones entre estas variables<sup>2</sup>, se observan relaciones de una magnitud considerable entre la percepción de la dinámica del grupo y la percepción de la actuación del compañero. De hecho, la correlación entre percepción de la dinámica del grupo y percepción de la presencia del compañero fue de .58 (significativa al nivel .000), en tanto que la correlación entre la percepción de la

<sup>2</sup> Se calcularon correlaciones de Pearson.

dinámica grupal y la percepción del desempeño del compañero fue de .54 (significativa al nivel .000). En cambio, no se observan correlaciones altas entre la percepción de la dinámica del grupo y la percepción de la actuación propia dentro de él.

A juzgar por estos resultados, para este grupo de alumnos, la dinámica y el buen o mal funcionamiento del grupo dependen más de los comportamientos y actitudes de los otros que de las conductas propias.

#### ***4.5. Correlaciones con el rendimiento académico***

Una cuestión interesante parece ser la de atender al impacto de las relaciones interpersonales y la dinámica del grupo sobre los resultados del trabajo académico. En tal sentido, no se observaron correlaciones de importancia entre el rendimiento académico (nota obtenida en la tarea grupal) y las distintas variables referidas a las percepciones de la dinámica grupal, de la actuación propia dentro del grupo y de la actuación de los compañeros.

Los valores más altos se registraron entre la nota obtenida y el compromiso personal con la tarea (.29;  $\alpha$  .021) y entre la nota y el propio nivel de participación (.25;  $\alpha$  .046).

## **5. Conclusiones**

Hemos presentado, a lo largo del escrito, una experiencia realizada con estudiantes universitarios que participaron de la resolución grupal de una tarea, con la mediación de un entorno virtual. La intención fue mostrar algunos aspectos interesantes del trabajo en grupos en ambientes virtuales vinculados con la dimensión social y afectiva de las interacciones antes que con los aspectos cognitivos y de construcción del conocimiento.

Tal como intuitivamente habíamos observado, los distintos grupos manifestaron percepciones variadas acerca de su dinámica y funcionamiento, en general coherentes con lo que reflejan los diálogos registrados en los foros. Un claro ejemplo es el grupo 4 (G4) cuya percepción de la dinámica grupal fue negativa. Al analizar el diálogo de los integrantes del grupo, se reflejan varios problemas interpersonales que a veces se traducen en expresiones que rozan con la agresividad.

En general, los problemas dentro de los grupos suelen generarse como consecuencia del compromiso dispar de los miembros con la actividad y la inequidad en la participación. Cuando unos participan y avanzan rápidamente y otros se limitan

a “engancharse” con lo hecho por los compañeros, entonces aparecen los roces, se debilita la colaboración y se pierde oportunidad de trabajar en un clima ameno y distendido. Aun así, los resultados de este estudio no avalan el hecho de que un pobre funcionamiento grupal afecte negativamente el rendimiento académico o la calificación obtenida en la tarea.

Otra cuestión, al menos, llamativa que parece emerger como resultado de este estudio es el hecho de que el modo en que los grupos perciben su funcionamiento estaría más bien vinculado con el desempeño de los compañeros y no, con la actuación propia dentro del grupo. Este resultado podría interpretarse en el sentido de que cada uno percibe que poco o nada puede aportar individualmente para mejorar el funcionamiento del grupo; en cambio, atribuye a sus pares la posibilidad de mejorar o no la dinámica de trabajo.

Algunos conceptos vinculados con las teorías sobre motivación parecen pertinentes para explicar este resultado; particularmente, nos referimos a los conceptos de *atribuciones causales* y *creencias de control del aprendizaje*.

Las *creencias de control del aprendizaje* refieren a las percepciones de los estudiantes acerca del grado de control que tienen sobre su propio proceso de aprendizaje, así como sobre los resultados obtenidos (Pintrich y García, 1993). De acuerdo con este concepto el sujeto puede creer que el control del aprendizaje depende de factores propios que él mismo puede manejar, o bien, de factores externos e inmanejables como la suerte, el destino o, en este caso, los compañeros que le tocaron. Por su parte, las *atribuciones causales* refieren a las explicaciones que busca el sujeto de los resultados obtenidos una vez finalizada la actuación (Alonso Tapia, 1995; Pintrich y Schunk, 1996).

Las investigaciones relacionadas con estos dos conceptos mostraron que el rendimiento académico puede verse favorecido si el sujeto cree y percibe poder controlar él mismo su proceso de aprendizaje y si atribuye a factores internos y posibles de modificar, tanto los éxitos como los fracasos. Contrariamente, en el estudio aquí realizado, los resultados sugieren que los estudiantes tienden a percibir que, de la actuación del compañero (y no de la suya propia), depende en gran medida el buen funcionamiento del grupo. Habría que pensar, entonces, en alternativas que permitan orientar el trabajo grupal de modo tal que cada estudiante logre percibir la importancia de su propia participación y el impacto de su contribución en la elaboración de la respuesta. En otro términos, orientar el trabajo para que cada estudiante logre mirarse más a sí mismo (y no tanto al compañero) desde una perspectiva crítica que le permita evaluar qué más puede y debe aportar (en cuanto a conocimientos, perspectivas, actitudes, participación, etcétera) para beneficiarse y beneficiar al grupo en su conjunto.

## Bibliografía

- ALFAGEME, M. B. (2003). *Modelo colaborativo de enseñanza-aprendizaje en situaciones no presenciales: un estudio de caso*. Disponible: <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/10768/Alfageme2de3.pdf?sequence=2> (consultado 18/8/2011).
- ALONSO TAPIA, J. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*; Madrid, Santillana.
- BOSSOLASCO M. L.; D. DONOLO y A. CHIECHER (2009). Indicador de construcción conjunta del conocimiento. Referencia al aporte de otro en el foro de discusión, *Innovación Educativa*, nº 47.
- CHIECHER A. (2010). Trabajo grupal en torno de una e-actividad. Regulación del tiempo, el ambiente y la búsqueda de ayuda, *Signos, Educación a Distancia*, marzo 2010. Disponible: <http://www.salvador.edu.ar/sitio/signosead/articulo/Ch.asp> (consultado 29/6/2012).
- CHIECHER A. (2009). Búsqueda de ayuda en ambientes virtuales. Relaciones con la orientación hacia el aprendizaje y la autoeficacia percibida, *Apertura, Revista de Innovación Educativa*, nº 10.
- CHIECHER A. D. DONOLO y M. C. RINAUDO (2009). Búsqueda de ayuda en foros electrónicos. Frecuencia y contenido de las preguntas formuladas por estudiantes de grado y posgrado, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, nº 12.
- CHIECHER A. y D. DONOLO. De diálogos e intercambios virtuales. La dimensión social y cognitiva de las interacciones entre alumnos, *RUSC, Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (en prensa).
- CHIECHER, A. y P. PAOLONI (2011). Trabajo en equipo en contextos de educación a distancia mediados por TIC: una propuesta para medir la dimensión social en grupos virtuales, *XI Coloquio de Gestión Universitaria de América del Sur*, Universidad de Santa Catarina, Brasil.
- CHIECHER, A. (2011) Tareas grupales en ambientes virtuales. Dificultades percibidas y aprendizajes logrados por estudiantes universitarios, *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, nº 6.
- COBB, S. (2009). Social presence and online learning: a current view of a research perspective, *Journal of Interactive Online Learning*, vol. 8, nº 3, pp 241-254.

- GARRISON, R; T. ANDERSON y W. ARCHER (2003). A theory of critical inquiry in online distance education, en MOORE M. y W ANDERSON, *Handbook of Distance Education*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2003.
- JOHNSON, D. y R. JOHNSON (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*, Buenos Aires, Aique.
- PÉREZ, M, M. SUBIRÁ y M. GUITERT (2007). La dimensión social del aprendizaje colaborativo virtual, *RED, Revista de Educación a Distancia*, n° 18. Disponible: <http://www.um.es/ead/red/18> (consultado 9/2/11).
- PINTRICH, P. y D. SCHUNK (1996). *Motivation in education: theory, research and applications*, New Jersey, Prentice Hall.
- PINTRICH, P. y T. GARCÍA (1993). Intraindividual differences in students' motivation and selfregulated learning, *German Journal of Educational Psychology*, vol. 7, n° 3.
- RINAUDO, M. C y D. DONOLO (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa, *Revista de Educación a Distancia*, n° 22. Disponible: [http://www.um.es/ead/red/22/rinaudo\\_donolo.pdf](http://www.um.es/ead/red/22/rinaudo_donolo.pdf) (consultado 15/11/2011).
- ROURKE, L. y T. ANDERSON (1996). *Exploring social communication in computer conferencing*. Disponible: [http://repository.maestra.net/valutazione/MaterialeSarti/articoli/RourkeAnderson\\_social-presence-2.pdf](http://repository.maestra.net/valutazione/MaterialeSarti/articoli/RourkeAnderson_social-presence-2.pdf) (consultado 18/8/2011).
- ROURKE, L. T. ANDERSON, R. GARRISON y W. ARCHER (2001). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing, *Journal of Distance Education*. Disponible: <http://auspace.athabasca.ca:8080/dspace/bitstream/2149/732/1/Assessing%20Social%20Presence%20In%20Asynchronous%20Text-based%20Computer%20Conferencing.pdf> (consultado 18/8/2011).
- SANTOS, G. (2011). Presencia social en foros de discusión en línea, *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*. Disponible: <http://intra.sav.us.es:8080/pixel-bit/images/stories/158-premaq.pdf> (consultado 6 de mayo de 2011).
- VILLASANA, N. y E. DORREGO (2007). Habilidades sociales en entornos virtuales de trabajo colaborativo, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 10, n° 2.

WGERIF, R. (1998). The social dimension of asynchronous learning networks, *Journal of Asynchronous Learning, Networks*, vol 2, n° 1.