



## Comunidades de aprendizaje en Comunicación organizacional: un estudio de caso

<http://dx.doi.org/10.22235/d.v0i26.1258>

Ada Czerwonogora

### RESUMEN

Este trabajo estudia un curso del Postgrado en Comunicación Organizacional (en línea) de la Universidad Católica del Uruguay, con el enfoque del aprendizaje colaborativo mediado. Para ello, se desarrolló una metodología de investigación mixta, con un diseño descriptivo-interpretativo, y se establecieron dos niveles de análisis complementarios para los foros de discusión: participación y análisis de discurso, este último basado en el modelo de Comunidad de Investigación. Se realizó una codificación guiada por conceptos, basada en las categorías e indicadores de la presencia cognitiva, social y docente de este marco conceptual. Los indicadores asociados con la presencia cognitiva evidenciaron comprensión de los temas trabajados en los foros. El análisis de categorías de la presencia docente permitió detectar elementos de los modelos de buenas prácticas. Los indicadores de presencia social señalaron la importancia de la cohesión grupal y sugirieron la existencia de actitudes empáticas y procesos de colaboración, lo que complementó lo observado para la presencia cognitiva.

Palabras clave: educación superior, educación a distancia, aprendizaje colaborativo, plataforma educativa, participación

### ABSTRACT

This paper analyzes an on-line course from the Organizational Communication Postgraduate Studies in the Universidad Católica del Uruguay, as a virtual learning community using the Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) approach. The research methodology was blended, both quantitative and qualitative, with a descriptive-interpretative case study design. Two complementary levels of analysis were set for the discussion forums: participation and discourse analysis. The Community of Inquiry Model was utilized for the discourse analysis. Following the indicators proposed for the cognitive, teaching and social presence, a codification guided by concepts was performed. The categories and indicators of the cognitive presence showed evidence of understanding of the topics developed in the forums. The categories analyzed for the teaching presence permitted the identification of principles related to good practices. The social presence indicators pointed out the importance of the group cohesion and suggested the existence of empathic attitudes and collaboration processes, complementing the observations for the cognitive presence.

Keywords: higher education, distance education, collaborative learning, educational environment, participation

Ada Czerwonogora  
Universidad de la República  
Montevideo, Uruguay  
[ada.czerwonogora@cure.edu.uy](mailto:ada.czerwonogora@cure.edu.uy)

Recepción: 31/10/2016  
Aceptación: 15/05/2017

Foto: Pablo Porciúncula

## Introducción

El concepto de *comunidad de aprendizaje* se relaciona en la actualidad a investigaciones de diverso tipo, centradas en el enfoque de la cognición o aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991), que incluyen desde las que consideran el aula como comunidad de aprendizaje hasta el concepto de comunidad virtual (Gros, 2008). Estas comunidades trascienden el ámbito educativo y son extrapolables a contextos organizacionales: son espacios en los que se aprende, se comparte conocimiento o experiencias profesionales y se solucionan problemas en forma colaborativa. Ya en el año 2013 estos espacios eran señalados como una tendencia (Sanz, 2013).

La visión de las aulas como comunidades de aprendizaje tiene muchas semejanzas con las comunidades de práctica acuñadas por Wenger (1998). Se trata de un grupo de personas que desarrolla una misma actividad profesional o interés, y que se implica en la resolución colaborativa de un problema, profundizando en el conocimiento de este a través de la interacción continua y compartiendo sus experiencias y saberes (Wenger, McDermott y Snyder, 2002). Como señala Gros (2008), los términos *comunidad de aprendizaje*, *comunidad de práctica*, *comunidades de conocimiento*, *organizaciones que aprenden*, entre otros, son muy utilizados en la actualidad, y todos hacen hincapié en la construcción social del aprendizaje.

De lo expuesto se desprende que la participación es parte intrínseca del aprendizaje y que este puede verse como resultado de la participación en el mundo social (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998). En esta línea, si se incorporan los artefactos como soporte para el aprendizaje, es posible considerar a la tecnología y su rol como elemento mediador en los procesos de colaboración y construcción de conocimiento (Gros, 2008). En los años 90, el *computer-supported collaborative learning* (CSCL, aprendizaje colaborativo mediado) se reconoce como paradigma emergente de la tecnología educativa.

A partir de este enfoque, se desarrolla una variedad de trabajos que estudian cómo los entornos de aprendizaje colaborativo pueden mejorar y potenciar la interacción, el trabajo en grupo y el proceso de aprendizaje de los participantes (algunos ejemplos: Stahl, 2002; Puntambekar, Erkens y Hmelo-Silver, 2011; Goggins, Jahnke y Wulf, 2013).

En términos generales, el CSCL estudia cómo la tecnología puede potenciar la interacción entre pares y el trabajo en grupo, y cómo la colaboración y la tecnología facilitan el hecho de compartir y distribuir el conocimiento y la experiencia entre los miembros de la comunidad. La colaboración es entendida entonces como una forma especial de interacción (Lipponen, 2002). El CSCL se ha desarrollado de manera significativa en los últimos años en la educación superior, y el análisis de los efectos de la participación en los procesos de aprendizaje colaborativo ha adquirido gradual importancia (Chávez y Romero, 2012 y sus referencias).

El gran desafío del *e-learning* –definido como los procesos de enseñanza y aprendizaje en línea facilitados a través de la tecnología (Garrison y Anderson, 2005)– es promover la participación. Hrastinski (2008) señala que los investigadores tienen diferentes percepciones sobre qué aspectos considerar para estudiar la participación en línea (accesos al espacio virtual, escritura, calidad de la escritura, diálogos, entre otros), así como métodos (cualitativos, cuantitativos, mixtos) y unidades de análisis (cantidad y calidad de mensajes o unidades, largo de los mensajes, mensajes leídos, percepciones del estudiante, etcétera). Más allá de cómo sea conceptualizada en las investigaciones, existe consenso en que la participación puede potenciarse a través de la comunicación mediada por computadora (Hrastinski, 2008). En este contexto, la participación en línea de quien aprende implica formar parte y mantener vínculos

con otros, en un proceso complejo que incluye hacer, comunicarse, pensar, sentir y pertenecer, y que ocurre tanto en línea como fuera de la red.

La comunicación mediada por computadora se ha desarrollado desde sus inicios como un enfoque educativo cualitativamente diferente, como consecuencia de su estilo comunicacional asincrónico y basado en el texto. La comunicación escrita “posee atributos específicos que facilitan la reflexión y el discurso críticos” (Garrison y Anderson, 2005, p. 47). Los estudiantes tienen más tiempo para reflexionar y organizar los contenidos, por lo cual los docentes pueden plantear actividades cognitivas de orden superior. Es posible, entonces, sustentar teóricamente la importancia del discurso en el proceso de aprendizaje (Vygotsky, 1962, 1978). También cabe mencionar las visiones del aprendizaje como un proceso dialógico de construcción social que involucra la inteligencia distribuida (Pea, 1993) y la cognición distribuida (Perkins, 1993).

Desde una perspectiva educativa, la comunidad de aprendizaje se compone de estudiantes y docentes en interacción con el propósito de facilitar, construir y validar la comprensión, además de desarrollar habilidades para el aprendizaje a lo largo de la vida. Se juxtaponen la independencia cognitiva y la interdependencia social (Garrison, Anderson y Archer, 2000; Garrison y Anderson, 2005). Estos autores proponen el marco de la *community of inquiry* (COI, comunidad de investigación o indagación; Lipman, 1991) como contexto que ofrece diversidad de opciones y perspectivas que favorecen la reflexión y el discurso crítico, y que resulta en experiencias educativas de alto nivel. Sugieren que la creación de una COI en el *e-learning* ofrece ventajas únicas debido a la naturaleza textual de la comunicación y el acceso a enormes fuentes de información.

La base teórica de este enfoque puede definirse como constructivismo cooperativo: “se basa en el reconocimiento de la estrecha relación existente entre la construcción personal del significado y la influencia que ejerce la sociedad en la configuración de la relación educativa” (Garrison y Anderson, 2005, p. 30). Desde el punto de vista filosófico, este enfoque recupera las ideas de Dewey (Dewey y Childs, 1981), para quien la sociedad y el individuo no pueden existir en forma separada. Dewey señala que entender la educación implica comprender la interacción entre la experiencia e intereses personales, y las normas, valores y conocimiento sociales; la transacción entre el profesor y el estudiante es reflejo de esa interacción. En síntesis, Garrison y Anderson (2005) señalan que esta perspectiva transaccional de enseñanza y aprendizaje se inserta en una comunidad que aprende, en la que la reflexión y el discurso son medios que facilitan la construcción de conocimiento.

## Presencia cognitiva, presencia social y presencia docente en la COI

El marco conceptual de la COI identifica tres elementos que intervienen en un proceso de aprendizaje en línea y que son fundamentales para lograrlo: la *presencia cognitiva*, la *presencia social* y la *presencia docente* (Garrison y Anderson, 2005).

La *presencia cognitiva* se refiere a la capacidad de los estudiantes de construir significado a través de la reflexión continua en una COI. Es una condición del pensamiento y del aprendizaje de alto nivel, un proceso de pensamiento crítico. En este contexto, la idea de pensamiento crítico nuevamente refiere a Dewey (1938, citado en Garrison y Anderson, 2005), para quien este pensamiento tiene valor práctico al profundizar en el significado de nuestras experiencias y representar un objetivo educativo central. Para simplificar, el pensamiento crítico es definido en términos de investigación práctica (Garrison y Anderson, 2005).

Las categorías de la presencia cognitiva corresponden a cada una de las fases de la investigación práctica, y son las que permiten evaluar la reflexión y el discurso crítico en una comunidad que trabaja en colaboración:

- La primera fase es el hecho desencadenante o activación, que consiste en una actividad cuyo diseño involucra plenamente a los estudiantes. Puede presentar un problema asociado con la experiencia de los estudiantes o sus saberes o estudios previos; también puede presentarse más abiertamente, para animar a los estudiantes a plantear preguntas o problemas.
- La segunda fase es la exploración, que desencadena el inicio de la búsqueda de información o explicaciones para resolver la situación o problema planteado.
- La tercera fase corresponde a la integración y se orienta a la construcción de significado en el proceso de elaborar una solución o explicación apropiada.
- La cuarta fase es la de resolución, que induce a resolver el dilema al reducir la complejidad del problema a un contexto, y evaluar la viabilidad de la solución a través de su aplicación directa o indirecta. Seguramente provoque la aparición de nuevas preguntas que activen el reinicio del ciclo de indagación, lo cual promueve un aprendizaje continuo.

El carácter textual y asincrónico de la comunicación es crucial para poner en evidencia las actividades reflexivas en la práctica, y reconocer el proceso metacognitivo en las acciones asociadas a cada fase. Estas acciones reflexivas serán tomadas como elementos que permiten inferir comprensión sobre los

temas trabajados en los foros analizados (ver en el apartado de discusión).

Se define la comprensión como “la capacidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe”, es decir, “se reconocerá la comprensión por medio de un criterio de desempeño flexible” (Perkins, 1999, p. 70; ver también Perkins, 1995). *Comprender* un tópico implica poder desempeñarse de forma flexible con relación a este: explicar, justificar, extrapolar, vincular, aplicar de maneras que trascienden el conocimiento y la habilidad rutinaria. La idea de desempeño de comprensión se define como actividad que va más allá de la memorización y la rutina (Perkins, 1999, p. 73).

La *presencia social* es la capacidad de los participantes en una COI de proyectarse a sí mismos, social y emocionalmente, como personas reales a través de los medios de comunicación utilizados; en este caso, a través de la palabra escrita. Es un requisito fundamental para la cooperación y el discurso crítico, que implica establecer relaciones y un sentido de pertenencia.

La *presencia docente* reúne los componentes de la COI, e integra la presencia social y la cognitiva. También implica diseñar y facilitar los procesos cognitivo y social, con el propósito de obtener resultados educativos personalmente significativos y de valor docente. Vincula todos los elementos de la COI de manera equilibrada, coherente con los resultados previstos y con las necesidades y capacidades de los estudiantes. Es muy importante en el contexto de la educación a distancia.

#### Contexto y objetivo de esta investigación

Esta investigación se desarrolló en el curso Gestión Económico-Financiera, perteneciente al Postgrado de Especialización en Comunicación Organizacional (a distancia) del Departamento de Comunicación de la Universidad Católica del Uruguay (UCU).<sup>1</sup> Este trabajo

complementa una investigación sobre modelos didácticos en Comunicación Organizacional, en el contexto del Postgrado.

El curso Gestión Económico-Financiera integra uno de los tres ejes del postgrado, que está dirigido a la formación en habilidades gerenciales para liderar y gestionar la comunicación de forma integral en las organizaciones. El curso pretende que el comunicador organizacional comprenda la perspectiva económico-financiera para darle un baño de realidad a sus proyectos y contribuya, desde su rol, a transitar hacia modelos de gestión más centrados en las personas.

La constitución de una comunidad de aprendizaje –y sus mencionadas similitudes con el concepto de comunidad de práctica– en el marco de los cursos de este postgrado tiene un valor agregado: los estudiantes son profesionales (muchos de ellos procedentes del ámbito de la Comunicación, pero no exclusivamente), que buscan complementar su formación y adquirir herramientas que les permitan gestionar los procesos de comunicación de un modo estratégico en cualquier tipo de organización. La sinergia de colaboración que puede desarrollarse a partir del aula constituye una habilidad de interés para estos profesionales, y es trasladable al contexto organizacional en el que se desempeñan, lo que les permite nutrirse de experiencias y puntos de vista diferentes.

La dinámica y los principios de la comunidad de práctica son inherentes a las organizaciones, en las que el aprendizaje puede verse como puente entre el trabajo y la innovación. Una visión unificada del trabajo, el aprendizaje y la innovación debería posibilitar la reconcepción y el rediseño de la organización para mejorar estas tres formas de actividad humana, tradicionalmente en conflicto (Brown y Duguid, 1991).

El objetivo de este trabajo es, entonces, analizar el curso de Gestión Económico-Financiera como comunidad de aprendizaje, a través del estudio de los foros de discusión asincrónica en línea disponibles en su aula virtual. El análisis se abordará desde el enfoque del CSCL y la perspectiva social de la educación a distancia, utilizando la COI como modelo de análisis.

#### Metodología

Schrire (2006) señala que la investigación cualitativa está basada en la idea de que existen múltiples realidades y que el mundo necesita más bien ser interpretado que medido (esto último correspondería a la investigación cuantitativa). El desafío consiste en llevar adelante la investigación de forma tal que los comentarios de interpretación surjan a partir de patrones observados en los datos y sean sustentados por el análisis de estos. Ir “más allá del análisis cuantitativo” implica que las preguntas de investigación deben enmarcarse de modo que permitan un análisis integral de las variables (Schrire, 2006, p. 52).

En sintonía con esta perspectiva, la metodología de investigación diseñada para este trabajo es mixta, de tipo cuantitativo y cualitativo, con un enfoque descriptivo-interpretativo. En coincidencia con Gros (2008), se asume que las investigaciones sobre la construcción de conocimiento en la red utilizan, en primera instancia, métodos cuantitativos para calcular la cantidad de intervenciones y luego, a partir de métodos cualitativos, generan categorías para analizar las participaciones.

Siguiendo a Stake (2013), se propone un estudio de caso con foco en que “el estudio de caso no es una elección metodológica, sino una elección de qué ha de estudiarse” (p. 154). Se tomaron en cuenta las principales responsabilidades conceptuales del investigador de casos, destacadas por este autor: conceptualizar el objeto de estudio, seleccionar las cuestiones a enfatizar (las preguntas de investigación), buscar patrones

<sup>1</sup> :: El postgrado tiene una duración de tres semestres.

de datos para elaborar dichas cuestiones, triangular las observaciones y bases para la interpretación, elaborar afirmaciones acerca del caso.

Para elegir el caso se consideró la selección basada en criterios (Goetz y LeCompte, 1988) o idea de muestreo teórico (Strauss y Corbin, 1998). Para la observación general del aula virtual del curso se diseñó un instrumento específico (ver anexo 1)<sup>2</sup> basado en la bibliografía de análisis de prácticas y considerando las buenas prácticas de enseñanza (Chickering y Gamson, 1987; Bain, 2007; Área, San Nicolás y Fariña, 2010; Cid, Zabalza y Doval, 2012; Leymoní y Bentancur, 2013). Asimismo, se establecieron dos niveles de análisis complementarios para los foros de discusión: participación (nivel macro) y análisis de discurso (nivel micro).

En el nivel macro, se diferenció el análisis de interacción –mensajes que son respuesta a otros, en forma implícita o explícita– del análisis de participación (Schrire 2006), y se restringió el estudio a la participación definida como el número de mensajes posteados (Hiltz, 1986). Se describieron las frecuencias de participación totales y observadas en los distintos foros, distinguiendo aquellas correspondientes a estudiantes y a la docente.

En el nivel micro, la elección de la naturaleza de los contenidos analizados y las unidades de transcripción consideradas siguió a Rourke, Anderson, Garrison, y Archer (2001). En la nomenclatura del análisis de contenidos, estos autores denominan segmentación en unidades (*unitizing*) al proceso de categorización e identificación de los segmentos de texto a analizar. Con relación a la naturaleza de los contenidos, se analizó el contenido manifiesto que, al encontrarse en la superficie de la comunicación, es más fácil de observar.

Se realizó una codificación guiada por conceptos (Gibbs, 2012) que tomó como base las categorías e indica-

dores propuestos por Garrison y Anderson (2005) para las presencias cognitiva, social y docente del marco conceptual de la COI.

### Preguntas de investigación

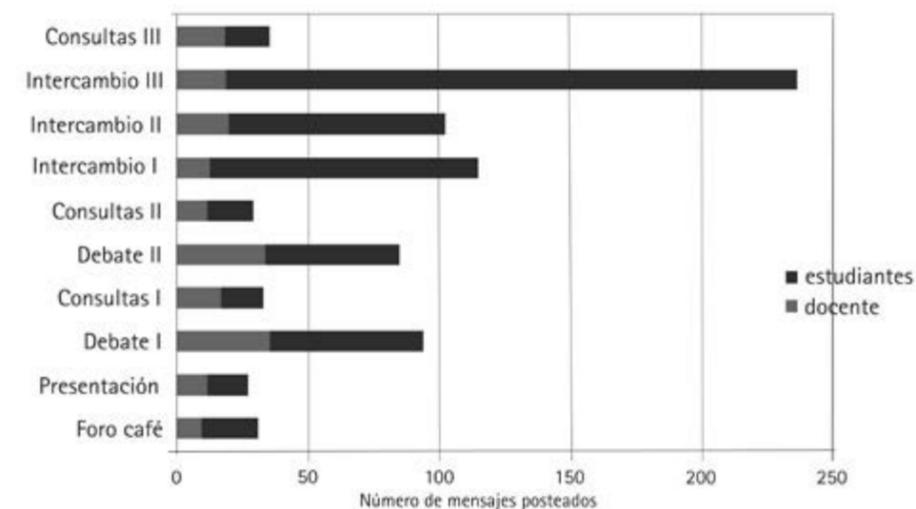
Las preguntas que orientaron esta investigación abarcan ambos niveles de análisis considerados, a saber:

1. ¿Cuáles son las formas de participación (*participation patterns*) observadas en los foros del curso? (nivel macro).
2. ¿Es posible evidenciar la comprensión de los tópicos trabajados en los foros del curso a partir del análisis de los indicadores correspondientes a la presencia cognitiva? (nivel micro).
3. ¿Es posible caracterizar elementos que se corresponden con buenas prácticas en educación a distancia a partir de la presencia docente? (nivel micro).
4. ¿Es posible identificar procesos de construcción colaborativa a partir del análisis de los indicadores de la presencia social? (nivel micro).

### Resultados

El curso Gestión Económico-Financiera –que tiene tres semanas de duración, en las que se desarrollan tres unidades temáticas– se realiza a través de la plataforma *Moodle* de la UCU<sup>3</sup>. La versión analizada contó con quince estudiantes y una docente, y corresponde a la tercera edición del Postgrado en Comunicación Organizacional (generación 2014). La selección del caso obedeció a la ubicación del curso en el trayecto curricular del postgrado (inicio del segundo semestre), con lo cual los estudiantes ya contaban con un conocimiento más afianzado del grupo, además de estar familiarizados con la modalidad de

Figura 1. Interacción en los foros del curso (los números romanos indican la unidad a la que corresponde el foro)



Fuente: Elaboración propia (2016)

trabajo en línea. La elección se fundamentó además en el enfoque de las buenas prácticas de enseñanza (Chickering y Gamson, 1987; Bain, 2007; Área et al., 2010) y en los resultados de las encuestas de opinión estudiantil sobre el curso, que coincidieron con esa idea al evaluarlo de manera favorable.

### Nivel macro: análisis de interacción en foros

En este análisis se incluyeron todos los foros del curso (10), tanto los de participación general (foros de presentación y expectativas, consultas, debate y café<sup>4</sup>) como los de trabajo en equipos (foros de intercambio). Se realizó un conteo de los mensajes incluidos en todos los foros, y se diferenciaron los mensajes de los estudiantes y la docente (ver figura 1).

Los estudiantes escribieron, en promedio, un mensaje cada uno en los foros de consultas y en el foro de

presentación; mientras que en los foros de debate correspondientes a las unidades I y II se escribieron cuatro y tres mensajes por estudiante, respectivamente. Los foros de intercambio I, II y III registraron un promedio de 21, 17 y 44 mensajes, respectivamente.

La relación de mensajes estudiante/docente fue de 1:1 en los foros de presentación y expectativas, y consultas I y III; en ambos foros de debate y en el foro café fue 2:1; en los foros de intercambio I, II y III fue de 9:1, 4:1 y 12:1, respectivamente.

Los promedios globales totales (estudiantes y docente) de los mensajes publicados en cada unidad –que se corresponden con cada una de las tres semanas que dura el curso–, así como los promedios de mensajes del total de estudiantes y de la docente en cada semana se observan en la tabla 1.

4:: El foro café tiene como función que los participantes de un curso en línea puedan intercambiar libremente sobre temas que no están vinculados con los contenidos académicos; es un espacio de recreo virtual.

2:: Los resultados detallados de la observación del aula virtual con este instrumento forman parte de la investigación sobre modelos de enseñanza en Comunicación Organizacional y no se incluyen en este trabajo.

3:: <http://webasignatura.ucu.edu.uy>

Tabla 1. Participación por semana, de estudiantes y docente, en los foros del curso						
	Docente	Estudiantes	Totales	Promedio docente	Promedio estudiantes	Promedio total
Semana 1	68	101	169	10	14	24
Semana 2	46	82	128	7	12	18
Semana 3	68	423	491	10	60	70

Fuente: Elaboración propia (2016)

#### Nivel micro: análisis de discurso

En este nivel de análisis se consideraron los foros de contenido académico en los que participaron conjuntamente todos los estudiantes del curso: foro presentación y expectativas, foro debate I (unidad 1) y foro debate II (unidad 2) que incluyeron 27, 94 y 85 mensajes, respectivamente.

Para la segmentación en unidades se eligió trabajar con una combinación de unidades sintácticas (párrafos y oraciones) y temáticas. Se obtuvo un total de 1591 unidades, 301 en el foro presentación y expectativas, 696 en el foro debate I y 594 en el foro debate II.

La distribución porcentual de las presencias del modelo COI para el total de las unidades analizadas fue la siguiente: 28 % para la *presencia cognitiva*, 50 % para la *presencia social* y 23 % para la *presencia docente*.

La tabla 2 describe los detalles de la categorización del contenido manifiesto para la *presencia cognitiva*, con los indicadores utilizados y ejemplos de unidades para dichos indicadores, que fueron obtenidos de los foros analizados.

Los indicadores originales de las tres presencias fueron corregidos durante el análisis para ajustarse mejor a las categorías observadas en el texto (Gibbs, 2012). Por este motivo se incluyeron ejemplos de cada uno, tomados de los foros analizados, que aparecen citados de manera textual. Cabe señalar que todos los ejemplos adquieren su real significado y valor en el contexto de los mensajes de los foros en los que fueron escritos; fuera de ellos pueden no quedar del todo claros.

Con relación a la distribución porcentual de las categorías de *presencia cognitiva* para el total de las unidades analizadas se observó un 20 % tanto en la categoría de activación como la de exploración, un 28 % para la integración y un 32 % para la resolución.

Tabla 2. Presencia cognitiva (PC)		
Activación	A1. Establecer situación inicial	El haber rotado a otras unidades académicas me dio una visión general y me ayudó a comprender cuestiones varias...
	A2. Plantear expectativas/intereses	... mi interés es poder desarrollar un "buen presupuesto", manejar conceptos de inflación...
	A3. Reconocer el problema/situación	... confieso que me cuesta en algunos casos, fundamentar por qué elegí tal opción y no otra...
	A4. Expresar confusión/dificultad	Me está resultando mucho más complejo este tema.
Exploración	E1. Expresar divergencia	Mi opinión es que no siempre esto tiene que ver con..., ... sería algo muy simple y la realidad es más compleja.
	E2. Intercambiar información/citar bibliografía	... al sopesar el costo-beneficio de tal decisión, concluí que..., con retos o enriquecimiento individual como lo pone Mankiw...
	E3. Aportar detalles, comentarios, sugerencias	En cuanto al "tiempo", no es un detalle menor, ya que también podría ser...
	E4. Aportar ideas tentativas para resolver situaciones	Si esa fuera la situación...
	E5. Saltos intuitivos	Ahora entendí que se refiere a...
	E6. Ideas previas	... creo que en nuestro país aún no hay conciencia de la importancia de la comunicación en las empresas, pero si fundamentas con números es probable que te escuchen.
Integración	I1. Agregar en la misma línea/convergencia	Esta situación a su vez se relaciona con el concepto de...
	I2. Síntesis	Por ahora y leyendo los materiales, la conclusión que saco es...
	I3. Soluciones posibles a la situación/problema planteado; responder una pregunta del docente	Es neurálgico saber cuál es la situación económico financiera, ya que de ello depende la dimensión y alcance de nuestro proyecto.
Resolución	R1. Aplicar/ ejemplificar	Me gustaría plantear un ejemplo relacionado a la empresa para ver si tengo claro el concepto.
	R2. Comprobar/revisar	... creo que parte de entender cuál era el problema y qué solución buscábamos incluía hacer las cosas de una forma efectiva y al final no fue así.
	R3. Defender	... consultando con personas especialistas en el tema, este tipo de conexión es más segura y eso me da más tranquilidad, mayor beneficio.

Fuente: Elaboración propia (2016)

La tabla 3 describe las tres categorías referidas a la *presencia docente*, con los indicadores correspondientes a cada una y ejemplos tomados de los foros analizados. En la distribución porcentual de las categorías asociadas a la *presencia docente* para las unidades analizadas

se observó un 19 % de unidades en la categoría de diseño educativo e indicadores de organización, un 36 % en las orientaciones explícitas de enseñanza y 45 % en la categoría de promover y animar la elaboración del discurso.

Tabla 3. Presencia docente (PD)	
Indicadores	Ejemplos
<b>Diseño educativo e indicadores de organización (PD-DO)</b>	
1. Fijar el programa/objetivos de estudio	En este foro compartiremos nuestras impresiones...
2. Diseñar estrategias/modalidades de trabajo	... pueden intervenir todas las veces que lo crean necesario hasta completar los puntos significativos...
3. Plantear observaciones a nivel macro del contenido de los cursos	Vamos a ir de lo general a lo particular, así que culminaremos con la elaboración de un presupuesto...
4. Establecer plazos	Nota: el foro vence el domingo a las 23 horas.
5. Utilizar adecuadamente el medio/explicitar su uso	... decir "qué bueno el ejemplo de fulanito" es insuficiente.
<b>Orientaciones explícitas de enseñanza (PD-E)</b>	
1. Presentar, fundamentar contenidos/cuestiones	Lo que quiero transmitir es que el mismo curso a dictar por un honorario bajo,...
2. Centrar el debate en temas específicos	La reflexión que propongo para esta semana es sobre una sola pregunta...
3. Resumir el debate/tema	Hemos cerrado el foro y aquí van los resultados de la situación de partida respecto del acercamiento de la disciplina...
4. Confirmar la comprensión mediante la evaluación y retroalimentación explicativa	Revean algunos razonamientos a la luz de esta aclaración.
5. Diagnosticar/aclarar errores de concepto	Lo usual es caer en algunas trampas como...
6. Aportar desde diferentes fuentes de conocimiento: libros, artículos, internet, ejemplos, experiencias personales	Yo por ejemplo soy bastante detallista y conservadora si me presentan una propuesta...
7. Responder a las preocupaciones/disminuir ansiedades	Voy a aclarar lo de las calificaciones para bajar la ansiedad.
<b>Promover y animar la elaboración del discurso (PD-PD)</b>	
1. Animar, reconocer o reforzar las contribuciones de los estudiantes	Hasta ahora los ejemplos son estupendos...
2. Intentar alcanzar un consenso	... el 100% ha tenido un acercamiento... simplemente porque todos han vivido :-)
3. Establecer un clima de estudio	... es importante comenzar antes las participaciones en el foro porque son espacios colaborativos de aprendizaje...
4. Extraer opiniones de los participantes, promover el debate	Y tiro otra punta de razonamiento que puede ser de interés para ustedes como comunicadores, ...
5. Evaluar la eficacia del proceso	Muchas intervenciones estuvieron bien encaminadas y otras un tanto desorientadas.

Fuente: Elaboración propia (2016)

La tabla 4 describe los detalles de la categorización del contenido manifiesto para la *presencia social* con los indicadores utilizados y su definición, ilustrados con ejemplos tomados de los foros analizados. En el caso de los porcen-

tajes observados para las unidades analizadas correspondientes a las categorías de la *presencia social*, los resultados fueron los siguientes: 42 % vinculadas a la categoría afecto, 20 % a comunicación abierta y 38 % a cohesión.

Tabla 4. Presencia social (PS) (Los nombres de los participantes fueron cambiados)			
Afecto	A1. Expresión de emociones	Expresiones convencionales o no convencionales de emoción (puntuación repetitiva, emoticones, etc.)	Jaja, ¡me encanta Mafalda!
	A2. Recurrir al humor	Hacer bromas, ser irónico, sarcástico...	Confieso que estoy un poco mareado y eso que no he tomado nada.
	A3. Expresarse abiertamente	Presentar detalles de la vida personal fuera del ámbito de clase; expresar vulnerabilidad	¡Improvisar menos en mi caso es un gran avance!
Comunicación abierta	CA1. Referirse explícitamente a los mensajes de otros	Referirse al contenido de otros mensajes	Creo que entiendo el nuevo contexto que plantea Grace y que Silvia contestó por ahí: ...
	CA2. Hacer preguntas	Hacer preguntas a otros estudiantes o al docente	No sé si está bien este razonamiento, y si es así, ¿en qué contexto se evaluaría nuestro trabajo como un costo?
	CA3. Expresar aprecio	Felicitar a los demás por el contenido de sus mensajes	¡Gracias Rodrigo por el video explicando el costo de oportunidad, quedó clarísimo!
	CA4. Expresar acuerdo	Estar de acuerdo con otros o con el contenido de sus mensajes	Coincido con lo que dice Flor...
Cohesión	C1. Vocativos	Referirse o dirigirse a los demás por sus nombres	Es así Berta.
	C2. Referirse al grupo usando pronombres inclusivos	Utilizar "nuestro", "nosotros", para dirigirse al grupo	En este foro compartiremos nuestras impresiones...
	C3. Cortesía	Comunicación que cumple una función social: saludos, despedidas	¡Hola a todos! Nos seguimos leyendo.

Fuente: Elaboración propia (2016)

## Discusión

### Nivel macro: análisis de interacción en foros

Los estudiantes mantuvieron un ritmo de participación sostenido a lo largo del curso y todos cumplieron con las diferentes consignas propuestas para los foros, tal como indican los niveles de interacción (figura 1). En el foro de presentación se registra un mensaje por cada uno; en los foros de discusión participaron activamente, excedieron en promedio las intervenciones mínimas solicitadas (al menos dos) y realizaron consultas en los foros respectivos de ambas unidades (tabla 1). Durante la actividad grupal (unidad 3), los niveles de participación variaron entre los equipos, pero todos se mantuvieron muy activos. En los tres casos la docente hizo hincapié en la riqueza de los intercambios generados en los foros.

Cabe señalar que el equipo que registró un mayor número de interacciones para coordinar la tarea grupal fue el que obtuvo la mejor calificación (sobresaliente). Uno de los aspectos que la docente destacó en la devolución a ese equipo fue el excelente proceso del grupo, su organización temprana y la exposición de las fortalezas y debilidades de sus integrantes para poder complementarse.

Es interesante señalar el nivel de participación observado en el foro café. En este foro la participación es voluntaria y los estudiantes pueden abrir hilos de conversación sobre temas de su interés. La propuesta inicial está dirigida a intercambiar sobre temas que no necesariamente tengan corte académico, se plantea como un ámbito de esparcimiento para compartir un café virtual. El foro incluyó siete hilos de conversación y en varios se retomaron temas planteados en los foros de debate, con un espíritu más asociado con el humor y las experiencias personales, a modo de juego, a través de la publicación de videos que ilustraban cuestiones específicas o anécdotas de los participantes (estudiantes y docente).

Los temas del curso, en especial las ideas previas y temores asociados con los números, se retomaron de forma más distendida: “me alegro que el ejemplo sirva para ir rompiendo algunos esquemas que nos permitan relacionarnos mejor con los números”, señalaba la docente.

Existen evidencias empíricas de investigaciones (Hrastinski, 2009 y sus referencias) que argumentan que el aprendizaje en línea está asociado con la participación, y que dicho aprendizaje se logra mejor cuando quienes aprenden participan y colaboran. Estas actividades de interacción con otros se benefician de destinar grupalmente más tiempo a sintetizar e integrar ideas y conceptos, y a promover habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas. Si se analiza la participación en los foros desde esta perspectiva, en particular para el caso de los estudiantes, puede afirmarse que la participación observada es reflejo de aprendizaje. Esta situación se destacó, sobre todo, durante la unidad 3, en la que se desarrolló el trabajo en equipos para resolver un caso basado en la realidad.

Los resultados correspondientes a la interacción en los foros de intercambio (figura 1) son consistentes con los promedios de participación semanal observada para estudiantes y docente. Para enfatizar la importancia de los altos niveles de participación, puede agregarse que investigaciones referidas a la enseñanza en línea (Joksimovic et al., 2015 y sus referencias) señalan que las discusiones asincrónicas virtuales constituyen el enfoque más destacado para sostener la colaboración entre estudiantes y apoyar el aprendizaje.

Considerando los modos de participación en los foros del curso, en términos generales se observó una participación activa de los estudiantes en todos ellos, con un nivel que superó los requerimientos solicitados para los de debate, en las dos primeras unidades, y

con un marcado incremento durante el trabajo en la unidad 3. La participación docente fue sostenida a lo largo de todo el curso, con un mínimo descenso en promedio durante la unidad 2.

Otros aspectos que consideran los estudios sobre participación en CSCL son, por mencionar algunos, el estudio del largo de los mensajes o el tiempo de permanencia en la plataforma (Chávez, Montaña y Barrera, 2015 y sus referencias). Si bien este tipo de análisis contribuiría a profundizar la caracterización de los modos de participación en los foros del curso, excede los objetivos propuestos para este trabajo.

### Nivel micro: análisis de discurso en los foros

El análisis de discurso en los foros es complementario del análisis de la participación, en especial para evidenciar la construcción de la COI y de las presencias *cognitiva*, *docente* y *social*, que interactúan para generar un espacio de aprendizaje.

#### *Presencia cognitiva*

Todas las fases del modelo de investigación práctica que describen la *presencia cognitiva* en un contexto educativo están presentes en las unidades de los foros estudiados, con mayor expresión en las fases de integración y resolución (tabla 2).

Es importante señalar que las fases no son inmutables y que pueden invertirse o cambiar de orden al ir alcanzando (o no) la comprensión (Garrison y Anderson, 2005). Esta presencia hace evidente el proceso de construcción de pensamiento crítico del grupo en los foros analizados.

En la exploración se destacó el intercambio de información sustentado con bibliografía (PC-E2) y también las ideas tentativas (PC-E4). En la integración se destacó la

síntesis de ideas (PC-I2) y en especial el aporte de soluciones (PC-I3). En la resolución se destacó la aplicación de conceptos a través de ejemplos (PC-R1).

Si se considera la comprensión como la capacidad de pensar y actuar a partir de lo que uno sabe (Perkins, 1995, 1999), los indicadores de la *presencia cognitiva* permiten inferir la comprensión por parte de los estudiantes de los temas propuestos en los foros (por ejemplo, la importancia del análisis costo-beneficio y el costo de oportunidad en la toma de decisiones, en el foro de discusión de la unidad I). Estos temas, a su vez, derivan de los tópicos o preguntas esenciales trabajados en las clases virtuales de cada unidad del curso (¿Agrega valor para el comunicador organizacional conocer el entorno económico de su organización? en la clase virtual I).

#### *Presencia docente*

**Indicadores de diseño y organización (tabla 3):** El diseño general del curso refleja la impronta disciplinar de la docente, quien configura una propuesta flexible que admite diferentes niveles de profundización. Cuenta con un bloque central bien definido, que comprende las bases teóricas de la economía. Este diseño sigue la línea propuesta y desarrollada en el curso “Planificar clases que promuevan la comprensión”, destinado a la formación inicial para los docentes antes del inicio del postgrado (Czerwonogora y Leymonie, 2015). Corroboró así su interés en la comprensión —con el sentido ya definido en este trabajo— y el énfasis en que esta sea adquirida por los estudiantes.

**Indicadores de enseñanza:** Estos indicadores señalan el acompañamiento docente en el desarrollo de las habilidades cognitivas propuestas (andamiaje). Hay un seguimiento importante de la actividad de los estudiantes y una respuesta rápida a las inquietudes y consultas, al brindar las aclaraciones necesarias. Se

destaca la retroalimentación explicativa destinada a confirmar la comprensión (PD-E4), con un sentido siempre constructivo.

**Indicadores de promoción del discurso:** Se distinguió muy especialmente el indicador asociado con animar, reconocer o reforzar las contribuciones de los estudiantes (PD-PD1); también la acción de extraer opiniones de los participantes y promover el debate (PD-PD4). En sus directrices para la práctica de propuestas de *e-learning*, Garrison y Anderson (2005) señalan que resulta fundamental animar a los estudiantes sobre sus contribuciones, sobre todo para responsabilizarlos de su proceso de aprendizaje al enriquecer su conciencia metacognitiva.

Los indicadores de *presencia docente* observados en el análisis, en conjunto, son coherentes con las directrices para la práctica que ofrecen Garrison y Anderson (2005) para generar y valorar una experiencia exitosa de *e-learning*. Además, permiten confirmar la premisa inicial de selección del curso basada en buenas prácticas. En este sentido, coinciden con elementos señalados en la investigación de Bain (2007) que caracterizan buenas prácticas docentes: énfasis en desafío intelectual a través de las preguntas; evaluación formativa para ayudar a aprender, centrada en el proceso; generación de problemas abiertos a resolver, en los que el estudiante puede tomar el control. Por otra parte, también son consistentes con la mayoría de los principios de buenas prácticas de Chickering y Gamson (1987): desarrollan cooperación entre los estudiantes, estimulan el aprendizaje activo, brindan retroalimentación a tiempo, enfatizan el tiempo en las tareas, comunican expectativas altas.

Por último, con relación a buenas prácticas en aulas virtuales (Área et al., 2010), se observa en el curso una combinación equilibrada de las tres dimensiones (informativa, comunicativa y experiencial) que conforman el modelo de análisis de docencia virtual utilizado por estos

autores. Sobre los recursos informativos para estudiar el contenido, la docente incorpora documentos y materiales en distintos formatos, e inclusive un acercamiento al proceso de diseño del curso elaborado durante la formación “Planificar clases que promuevan la comprensión” previa al inicio del postgrado. Los recursos para el aprendizaje experiencial aparecen representados en los desempeños de comprensión (Perkins, 1999) que los estudiantes deben realizar en el aula virtual. Finalmente, los recursos de comunicación se evidenciaron en los foros y el diario, que generaron procesos de interacción social y comunicativa entre docente y estudiantes.

#### *Presencia social*

En los indicadores de *presencia social* (tabla 4) sobresalieron aquellos relacionados con la afectividad. Si bien el indicador con mayor presencia corresponde a la categoría de cohesión, vinculado con una comunicación que cumple una función social (saludos y despedidas, PS-C3) debe señalarse muy especialmente la expresión de emociones (PS-A1), que muestra un altísimo nivel. Tanto estudiantes como docente utilizaron con mucha frecuencia emoticones en sus mensajes. Además, el humor estuvo presente en todos los foros analizados.

Como expresan Garrison y Anderson (2005), la comunicación afectiva no es una característica típica exclusiva de la *presencia social*, también es un rasgo propio de la participación en una COI. Los comportamientos socio-emocionales que expresan respeto y apoyo reflejan las condiciones necesarias para la reflexión; las muestras de afecto inciden a su vez en la comunicación abierta. En este sentido, predominaron las expresiones de aprecio y reconocimiento de los aportes entre los participantes (PS-CA3) así como el acuerdo (PS-CA4). Todos los indicadores mencionados contribuyen a la categoría de cohesión, que es esencial para mantener el compromiso y objetivos de la COI. La cohesión se observó a partir de los tres indicadores de la categoría: los participantes se dirigieron a los demás por sus

nombres y se refirieron a “nuestro” grupo. La docente también contribuyó, con su ejemplo, a favorecer las interacciones y el pensamiento crítico.

Sobre estos aspectos, Yücel y Usluel (2016) señalan que el comportamiento empático afecta de modo positivo el aprendizaje de los estudiantes: utilizar habilidades interpersonales constituye un factor mediador para resolver los conflictos, lo que mejora el desempeño del grupo y a la vez los logros individuales. La *presencia social* contiene los elementos que convierten una comunidad con función social en sentido amplio en una COI. En una primera aproximación, las fases del modelo de investigación práctica observadas sugieren un proceso de construcción colectiva de significados. Para profundizar en esta idea sería necesario analizar las presencias *cognitiva* y *social* en los foros de trabajo colaborativo por equipos de la unidad 3.

En una mirada complementaria sobre los aspectos referidos a los indicadores de *presencia social*, Castells (s/a) señala que es el comportamiento el que cambia Internet. Los resultados de estudios sobre la vida social en Internet indican que las comunidades virtuales también son comunidades (generan sociabilidad, generan relaciones y redes de relaciones humanas), pero diferentes de las físicas. Lo más interesante es la idea de que son comunidades personales, basadas en los intereses individuales y en las afinidades y valores de las personas. Internet permite la conexión entre las personas obviando los límites físicos de lo cotidiano y generando redes de afinidades.

Por otra parte, el panorama internacional sobre las TIC que describe Segura (2009) señala los cambios que atraviesa el sistema educativo: el aprendizaje a lo largo de la vida para resolver la necesidad de formación permanente, la importancia de dominar los procesos y estrategias cognitivas y metacognitivas frente al de los contenidos (aprender a aprender), la tecnología como facilitadora de los métodos de aprendizaje individual y el aprendizaje colaborativo.

#### **Conclusiones y perspectivas**

En resumen, el análisis desarrollado sobre el curso Gestión Económico-Financiera, a partir de la participación y los parámetros del modelo COI, permite afirmar su conformación como una comunidad de aprendizaje virtual.

- Si se considera la participación como indicador de aprendizaje, que se logra mejor cuando quienes aprenden participan y colaboran, puede afirmarse que las interacciones observadas en los foros confirman la existencia de aprendizaje por parte del grupo de estudiantes.
- Es posible señalar, además, evidencias de comprensión de los temas trabajados en los foros, a partir de los indicadores de *presencia cognitiva*.
- Los indicadores de *presencia docente* coinciden con elementos descritos en los modelos de buenas prácticas de enseñanza.
- Los indicadores de *presencia social* sugieren un comportamiento empático que favorece los procesos de colaboración en todo el grupo, lo cual complementa lo observado para la *presencia cognitiva*.

En trabajos futuros se espera profundizar en los análisis de participación y contenido enfocados en la cognición, a través del uso de otras tipologías para contrastar los resultados observados con relación a procesos de aprendizaje y pensamiento de orden superior (Sherry, Billig y Tavalin, 2000; Schrire 2006). Un análisis más exhaustivo de las situaciones planteadas, vinculadas con el rol del comunicador organizacional, permitirá obtener elementos específicos asociados a la didáctica de la disciplina. Por otra parte, el análisis de los foros del trabajo en equipos permitirá profundizar en las modalidades de construcción colaborativa del aprendizaje.

## Referencias

- Área, M., San Nicolás, M. B., y Fariña, E. (2010). Buenas prácticas de aulas virtuales en la docencia universitaria semipresencial. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 7-31. Recuperado de: [http://revistatesi.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revista-tesi/article/view/5787/5817](http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revista-tesi/article/view/5787/5817)
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (O. Barberá, Trad.). Valencia, España: Universitat de Valencia.
- Cid, A., Zabalza, M. A., y Doval, M. I. (2012). La docencia universitaria: un modelo para su análisis. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 87-104.
- Brown, J. S., y Duguid, P. (1991). Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation. *Organization Science*, 2(1), 40-57.
- Castells, M. (s/a). Internet y la sociedad red. Lección inaugural del programa de doctorado sobre sociedad de la información y el conocimiento de la UOC. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/web/cat/articles/castells/castellsmain1.html>
- Chávez, J., y Romero, M. (2012). Group awareness, learning, and participation in Computer Supported Collaborative Learning (CSCL). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3068-3073. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.012
- Chávez, J., Montaña, R., y Barrera, R. (2016). Structure and content of messages in an online environment: An approach from participation. *Computers in Human Behavior*, 54, 560-568.
- Chickering, A. W., y Gamson, Z. F. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *The American Association for Higher Education Bulletin*. Recuperado de: <http://www.lonestar.edu/multimedia/SevenPrinciples.pdf>
- Czerwonogora, A., y Leymonié, J. (2015). Planificando clases que promuevan la comprensión en el Postgrado en Comunicación Organizacional. *II Jornadas de Investigación en Educación Superior*. Recuperado de: <http://www.cse.csic.edu.uy/cdjies/files/poster/6.%20Czerwonogora.pdf>
- Dewey, J., y Childs, J. L. (1981). The underlying philosophy of education. En J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953*, Vol. 8 (pp. 77-103). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Garrison, D. R., y Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI*. Barcelona, España: Octaedro.
- Garrison, D.R., Anderson, T., y Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Goggins, S.P., Jahnke, I., y Wulf, V. (2013). *Computer-Supported Collaborative Learning at the Workplace*. New York, NY: Springer.
- Gros, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona, España: Gedisa.
- Hiltz, S. R. (1986). The "virtual classroom": using computer-mediated communication for university teaching. *Journal of Communication*, 36(2), 95-104.
- Hrastinski, S. (2008). What is online learner participation? A literature review. *Computers & Education*, 51, 1755-1765.
- Hrastinski, S. (2009). A theory of online learning as online participation. *Computers & Education*, 52, 78-82.
- Joksimovic, S., Kovanovic, V., Skrypnik, O., Gasevic, D., Dawson, S., y Siemens, G. (2015). The history and state of online learning. En G. Siemens, D. Gašević, y S. Dawson (Eds.), *Preparing for the digital university: a review of the history and current state of distance, blended, and online learning* (pp. 93-131). Recuperado de: <http://linkresearchlab.org/PreparingDigitalUniversity.pdf>
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Leymonié, J., y Bentancur, L. (2013). Modelos de enseñanza de las Ciencias Agrarias. Proyectos de Investigación para la Mejora de la Calidad de la Docencia Universitaria. Comisión Sectorial de Enseñanza – Comisión Sectorial de Investigación Científica. Recuperado de: <http://www.fagro.edu.uy/docs/uensenia/otros/Proyecto%20Modelos%20de%20Ense%C3%B1anza%20de%20las%20Ciencias%20Agrarias.pdf>
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Lipponen, L. (2002). Exploring foundations for computer-supported collaborative learning. En G. Stahl (Ed.), *Computer support for collaborative learning: Foundations for a CSCL community. Proceedings of the Computer-Supported Collaborative Learning 2002 Conference* (pp. 72-81). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pea, R. (1993). Practices of distributed intelligence and designs for education. En G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 47-87). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Perkins, D. (1993). Person-plus: A distributed view of thinking and learning. En G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 88-110). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, España: Gedisa.
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la Comprensión? En M. Stone Wiske (Comp.), *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (pp. 69-92). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Puntambekar, S., Erkins, G., y Hmelo-Silver, C. E. (2011). *Analyzing Interactions in CSCL. Methods, Approaches and Issues*. New York, NY: Springer.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., y Archer, W. (2001). Methodological issues in the content analysis of computer conference transcripts. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 12, 8-22.
- Sanz, S. (2013). Las comunidades de práctica son tendencia. *CO-MeIN*, 19. Recuperado de: <http://goo.gl/QQIZUb>
- Schrire, S. (2006). Knowledge building in asynchronous discussion groups: Going beyond quantitative analysis. *Computers & Education*, 46(1), 49-70.
- Segura, M. (2009). Panorama internacional de las TIC en la educación. Barreras actuales y propuestas de futuro. *TELOS*, 78. Recuperado de: <https://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=3&rev=78.htm>
- Sherry, L., Billig, S. H., y Tavalin, F. (2000). Good online conversation: building on research to inform practice. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(1), 85-127.
- Stahl, G. (2002). Contributions to a Theoretical Framework for CSCL. En G. Stahl (Ed.), *Computer support for collaborative learning: Foundations for a CSCL community. Proceedings of CSCL 2002* (pp 62-71). Boulder, CO: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stake, R. (2013). Estudios de caso cualitativos. En N. K. Denzin, e Y. S. Lincoln (Coords.), *Manual de Investigación Cualitativa Volumen III. Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154-197). Barcelona, España: Gedisa.
- Strauss, A., y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research*. California, CA: Sage Publications.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. New York, NY/ Londres, Inglaterra: Wiley/MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yücel, U. A., y Usluel, Y. K. (2016). Knowledge building and the quantity, content and quality of the interaction and participation of students in an online collaborative learning environment. *Computers & Education*, 97, 31-48.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., y Synder, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

## Anexo 1

### Instrumento de observación de aulas y clases virtuales

#### AULA VIRTUAL

**Identificación del aula:** nombre, profesor, n.º de inscriptos

**Contenidos y recursos de información:** documentos, presentaciones, bibliografía, enlaces

**Actividades de aprendizaje:**

indagación y colaboración (*wikis*)

construcción, elaboración y publicación (foros de debate, tareas individuales a entregar en espacio homónimo)

**Recursos de comunicación:**

foros

novedades

**Evaluación:**

recursos (cuestionarios, otros)

tipo de evaluación (continua o sumativa y final)

retroalimentación

**Aspectos gráficos:**

diseño

tipografía

imágenes

colores

#### CLASE VIRTUAL

Se define la **clase virtual** como el conjunto de elementos ubicados en el aula virtual del curso o vinculados en ella; comprende la clase virtual propiamente dicha (en Moodle con base en el recurso "página"), así como todos los recursos y actividades asociados que se explicitan y vinculan a partir de esta: foros de consultas, debate, espacios de tareas, *wikis*, foros de intercambio de equipos, sitios web, etcétera.

Dimensiones (eje funcional)	Fases y episodios (eje temporal)		
	Inicial	Desarrollo	Conclusión
<b>Métodos de enseñanza</b>			
Estudio de casos			
ABP			
Resolución de problemas			
Aprendizaje colaborativo			
Proyectos			
<b>Tareas que realiza el profesor a partir del texto de la clase virtual y actividades anexas</b>			
Presenta información: <ul style="list-style-type: none"> <li>Referencia a contenidos anteriores</li> <li>Presenta contenidos</li> <li>Responde</li> <li>Reformula o reorganiza respuestas</li> </ul>			
Orienta: <ul style="list-style-type: none"> <li>Fija objetivos</li> <li>Define tareas</li> <li>Da instrucciones</li> <li>Señala pautas de evaluación</li> <li>Marca plazos</li> </ul>			

Dimensiones (eje funcional)	Fases y episodios (eje temporal)		
	Inicial	Desarrollo	Conclusión
Organiza: <ul style="list-style-type: none"> <li>Estructura la situación de enseñanza</li> <li>Organiza el trabajo de los estudiantes</li> </ul>			
Motiva: <ul style="list-style-type: none"> <li>Solicita</li> <li>Desarrolla los aportes de los estudiantes</li> <li>Deja tiempo para reflexionar</li> <li>Brinda pistas</li> <li>Ayuda</li> <li>Guía</li> <li>Anima</li> </ul>			
Evalúa: <ul style="list-style-type: none"> <li>Verifica la comprensión</li> <li>Controla, corrige</li> <li>Reorienta</li> <li>Confronta</li> <li>Explica lo mismo varias veces de distintas maneras</li> </ul>			
<b>Medios de comunicación</b>			
Escritos: <ul style="list-style-type: none"> <li>Libros/fragmentos</li> <li>Artículos</li> </ul>			
Visuales: <ul style="list-style-type: none"> <li>Imágenes</li> </ul>			
Audiovisuales: <ul style="list-style-type: none"> <li>Videos</li> <li>Presentaciones</li> <li>Otros</li> </ul>			
<b>Interacción social</b>			
Estructuras de participación: <ul style="list-style-type: none"> <li>Monologal/ unidireccional (clase virtual)</li> <li>Dialogal (foro, diario)</li> <li>Bidireccional</li> <li>Interactiva</li> </ul>			
Nivel de participación: <ul style="list-style-type: none"> <li>Profesor solo</li> <li>Profesor con ayuda de estudiantes</li> <li>Estudiante con la ayuda del profesor</li> <li>Estudiante solo</li> </ul>			
Teoría/contenido/ relación con la práctica profesional			