



Dinámicas grupales en entornos digitales: Incidencia del clima grupal en el rendimiento académico

Eje: Dimensión académica de la virtualización: Modelos, estrategias, y recursos para la enseñanza mediada

Autora: Graciela Paula Caldeiro.

Institución: Flacso, Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías

Tipo de trabajo: Informe de Investigación

Palabras claves: educación en línea, e-learning, trabajo colaborativo, rendimiento académico

Resumen

Este trabajo analiza la relación entre los climas grupales que se generan en el contexto de un cursos en línea en el nivel de posgrado que proponen actividades de tipo colaborativas y el rendimiento académico de los estudiantes. Para estudiar el clima grupal, se identificaron tres dimensiones emergentes: el tipo de motivación, el perfil social que predomina en el grupo y las características del liderazgo. A través de la combinación de estas tres dimensiones, se tipificaron cuatro patrones de comportamiento grupal: a) proactivo, b) expeditivo, c) conflictivo y d) disfuncional, con los que fueron clasificados algunos de los pequeños grupos observados en los casos bajo estudio. Esta tipificación fue contrastada con las retroalimentaciones que los docentes entregaron a cada equipo tras la tarea realizada, pudiéndose observar que los equipos proactivos obtuvieron una calificación destacada. Los equipos que describieron otros patrones de clima grupal tuvieron, al final del proceso, un rendimiento heterogéneo. Esta relación coincide, además, con la percepción de los docentes a cerca de que los climas proactivos favorecen buenos resultados académicos.

Abstract

This paper analyzes the relationship between group atmosphere in the context of online courses at the graduate level with collaborative activities and the academic performance of students. We identified three dimensions in order to describe different group atmospheres: motivation type, dominant social profile and leadership characteristics. Through the combination of these three dimensions we typified four patterns of group

behavior: a) proactive, b) expeditious, c) troubled and d) dysfunctional. Then we classified some of the small groups observed in the cases under study. This classification was contrasted with the feedback that teachers gave to each team after collaborative work. We conclude that proactive teams scored an outstanding rating. Other patterns team's described, at the end of the process, a more heterogeneous performance. This relationship also coincides with teachers' perception: they think that proactive teams promote good academic results.

Resumo

Este artigo analisa a relação entre a atmosfera de grupo no contexto de cursos on-line em nível de graduação com atividades colaborativas e o desempenho acadêmico dos alunos. A fim de descrever atmosferas diferentes grupos, foram identificados três dimensões: tipo de motivação, perfil social dominante e características de liderança. Através da combinação destas três dimensões que tipificado quatro padrões de comportamento de grupo: a) pró-ativo, b) expedito, c) perturbado e d) disfuncional. Então nós classificada alguns dos pequenos grupos observados nos casos em estudo. Esta classificação foi contrastado com o feedback que os professores deram cada equipe após o trabalho feito. Conclui-se que as equipes proativas marcou uma classificação excelente. No final do processo, outros padrões de grupo, mostrou um desempenho mista. Esta relação também coincide com a percepção dos professores: eles pensam que as equipes proativas promover bons resultados acadêmicos.

1. Objetivo de la comunicación

Esta ponencia se enmarca en el contexto más amplio de una investigación que tuvo por objetivo abordar un estudio integral de las *dinámicas colaborativas mediadas por tecnología*, en adelante DCMT¹, las cuales refieren a las interacciones entre alumnos y docentes tal como éstas son registradas en las plataformas digitales que funcionan como soporte de las propuestas de educación en línea que incluyen actividades de tipo colaborativas. Dentro de este marco general, el presente trabajo hará foco en las características de los climas grupales que se desarrollan entre los estudiantes mientras se resuelven tareas colaborativas en entornos educativos en línea para luego contrastar estos climas con el rendimiento académico de los estudiantes.

¹ Caldeiro, G (2014) El aprendizaje en red y el trabajo colaborativo en entornos mediados por tecnología, Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Córdoba. Directora: Dra. María Cecilia Martínez. DOI: [10.13140/RG.2.1.1128.6883](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1128.6883)

Hemos asumido en esta investigación que al hablar de clima grupal nos estaremos refiriendo al contexto general en el que se producen las DCMT, lo cual incluye tanto los intercambios orientados a la tarea y como a los diferentes matices involucrados en la socialización. Estos intercambios parecieran, en determinadas circunstancias, promover climas más o menos favorables al trabajo colaborativo, según cómo se construyan los vínculos entre sus integrantes o logren organizar sus respectivas personalidades en torno a la producción grupal. Para determinar el rendimiento académico de los grupos de trabajo estudiados, tomaremos como referencia la retroalimentación realizada por los docentes conforme a los criterios de evaluación definidos por los objetivos de aprendizaje que cada propuesta preveía en su planificación.

2. Metodología

La investigación referida se enmarca dentro del paradigma interpretativo y si bien el diseño metodológico ha incluido algunas técnicas cuantitativas se han utilizado, predominantemente, métodos propios de la perspectiva cualitativa.

2.1. Descripción de los casos

Para realizar esta investigación se han estudiado dos propuestas de enseñanza en el nivel de posgrado que pertenecen a instituciones educativas del nivel superior: una de ellas de carácter público y la otra de carácter privado-transnacional. Ambos casos, debían cursarse completamente a través de una plataforma de *e-learning* y proponían, en el centro de su diseño pedagógico, la realización de complejas actividades colaborativas que suponían, entre otras cuestiones, el relevamiento de información, comprensión lectora, análisis colaborativo, utilización de recursos digitales, resolución de problemas y escritura colaborativa para la producción final de un informe. Los casos seleccionados para este trabajo fueron elegidos porque, además de su similitud en función del tipo de actividades propuestas, ambos compartían los siguientes rasgos comunes: a) debían realizarse completamente en línea, b) el contenido disciplinar era equivalente (TIC y Educación) y tuvieron lugar durante el mismo ciclo lectivo, c) una parte importante del alumnado (en ambos casos hispanohablante y de origen latinoamericano) tenía formación docente de grado o ejercía la docencia en algún nivel educativo y d) ambos cursos utilizaban campus virtuales formales en la plataforma Moodle, pero complementan el espacio de trabajo en línea a través de otras plataformas digitales² donde se desarrollaba gran parte de la actividad colaborativa.

² El análisis de los espacios de interacción complementarios, si bien fue abordado por la investigación de referencia, fue excluido de esta presentación. No obstante, dada la relevancia de esta cuestión para el diseño pedagógico, se consideró necesario incluir este aspecto en la descripción de los casos bajo estudio.

2.2. Acceso a los datos y análisis interpretativo

La fuente principal de esta investigación se encuentra en los registros digitales que alumnos y docentes documentaron en los espacios configurados para los cursos en línea bajo estudio (foros de diferentes niveles de privacidad y espacios previstos para la producción). Se analizaron en total 2314 intervenciones distribuidas en dos LMS (Moodle) y dos espacios digitales complementarios: un CMS (Drupal) y una aplicación web para el análisis colaborativo cualitativo (Saturate) en los cuales debían resolverse parte de las actividades colaborativas. Asimismo, fueron también consideradas dentro de este análisis, las publicaciones en las que se explicaron las diferentes consignas de actividad.

Gros y Silva (2006) señalan, en materia de análisis de interacciones en plataformas de *e-learning*, que los datos cuantitativos vinculados al número y distribución de las intervenciones son útiles para obtener una primera aproximación, sin embargo, resultan insuficientes para profundizar respecto de las características más específicas de los procesos que tienen lugar en el grupo. Tal es la razón por la cual este estudio ha considerado también un análisis cualitativo que incluyó tanto los aspectos semánticos de las intervenciones como la reconstrucción narrativa del proceso de trabajo grupal. De este modo, en una primera etapa, se realizó un análisis semántico de los intercambios que comenzó con una lectura inmersiva de los foros desplegados en las plataformas donde se registraron los diálogos a través de los cuales se desarrollaron las DCMT. Dada la complejidad simultánea y multidireccional de los intercambios, divididos en numerosos hilos y ramas, este análisis requería de una lectura contextual que permitiera comprender el significado de las dinámicas así como el flujo de la interactividad en el marco de la navegación general en el interior de cada plataforma. Luego de una lectura exploratoria de todos los registros, se utilizó una serie de planillas que permitieron registrar las incidencias y posteriormente establecer comparaciones. La primera de esta serie de planillas tuvo el propósito de realizar una sistematización inicial del contenido semántico y, por lo tanto, se incluyeron campos que permitieron relevar las características de las intervenciones de estudiantes y docentes vinculadas específicamente con las particularidades de cada espacio de interacción. De esta forma, se realizó una primera clasificación inductiva con el propósito de identificar las intervenciones para crear “códigos” o temas emergentes, de acuerdo con las intenciones comunicacionales que podrían interpretarse en función del estilo comunicacional y el contexto de la intervención. Mediante esta clasificación se realizó un recuento manual de las participaciones en cada uno de los espacios. Este análisis discriminó también si la intervención correspondía a un alumno o a un docente. Una vez finalizado este recuento se procedió a reorganizar estos criterios en tres categorías descriptivas (intervenciones orientadas a la tarea, orientadas a la socialización y orientadas al acompañamiento). Este relevamiento permitió crear tablas de frecuencias donde pudo

compararse la cantidad de intervenciones en los diferentes espacios y momentos del proceso de trabajo según su significado, así como el flujo del diálogo en términos numéricos³ lo cual permitió dimensionar comparativamente el volumen de los diferentes tipos de interacción dentro de cada grupo de trabajo estudiado. Por último, se complementó este análisis con descripciones narrativas⁴ que reconstruyeron cronológicamente el proceso de trabajo de los grupos en el desarrollo completo de la tarea las que permitieron comprender en profundidad el entramado social a través del cual se resolvieron las actividades propuestas por cada curso.

Se analizaron en total veintidós pequeños grupos de entre cuatro y cinco estudiantes que a los fines de este artículo fueron numerados correlativamente. Finalmente, a los efectos interpretativos, es importante señalar que el clima grupal sólo pudo observarse a través de los registros de las DCMT cuando estos, efectivamente, se habían realizado. Por lo tanto, la inferencia del clima grupal solo fue posible en diez⁵ de los equipos observados ya que la documentación de los intercambios en las plataformas no siempre fue obligatoria.

A fin de completar y contrastar la información disponible a través de las plataformas de interacción digital, esta investigación incluyó, además, dos fuentes adicionales: diez entrevistas en profundidad a los participantes y los registros de evaluación (cualitativos y cuantitativos) del docente a cargo de cada caso. Si bien los datos relevados a cerca de las devoluciones entregadas por los docentes a los alumnos fueron de características diferentes, con el objetivo de poder realizar la comparación precedente, se estableció una equivalencia, ajustando esta calificación final a una escala de cuatro puntos: desaprobado, aprobado, bueno y muy bueno⁶.

3. Desarrollo

3.1. El clima grupal

Se asume que un clima favorable al trabajo colaborativo es aquel que da cuenta de intervenciones donde prevalece la cordialidad y el respeto entre los participantes, así como también una actitud general que se orienta de manera predominante hacia la tarea. Como señala uno de los docentes entrevistados, si el grupo se encuentra permanentemente en una situación de “pre-tarea”, aunque el clima general sea amable, el ambiente tampoco será propicio para el trabajo. Ahora bien, se observa en los casos analizados que si el clima

³ Para mayores detalles respecto a la metodología de análisis semántico en este trabajo ver: Caldeiro, G. P. (2014). La comunicación en línea y el trabajo colaborativo mediado por tecnologías digitales. *Austral Comunicación*, 3(1), 13-30. Disponible en: <http://www.austral.edu.ar/ojs/index.php/australcomunicacion/article/view/73>

⁴ Para ver la descripción narrativa de los casos referidos: https://www.researchgate.net/publication/280575374_Anexos_Tesis

⁵ Los equipos en los que fue posible inferir el clima grupal fueron los equipos Nro. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10 y 11. Se conservará esta numeración para todas las referencias que se realicen en este trabajo.

⁶ Para más información sobre la retroalimentación docente en los casos analizados ver: https://www.researchgate.net/publication/280575374_Anexos_Tesis

documentado ha sido, en términos generales, positivo, la producción final llega a buen término. Además, al concluir el proceso en estos equipos, los participantes se felicitan entre sí, exhibiendo su satisfacción por la experiencia compartida, incluso antes de recibir la retroalimentación del docente. En la misma línea, se observa que los alumnos entrevistados mencionan en once oportunidades que un adecuado clima grupal resulta importante o incluso esencial para que sea posible un buen trabajo colaborativo. Reconocen así que la cordialidad y el respeto son indicadores de un buen clima grupal; así como también otros aspectos vinculados a la capacidad para organizarse y para sostener la motivación. Todo esto permite argumentar que el clima grupal es una construcción compleja en la cual la dimensión socioafectiva se articula de manera simultánea con el proceso de trabajo colaborativo. En síntesis, un clima favorable al trabajo colaborativo es aquel donde es posible considerar la existencia de cierta retroalimentación entre la fluidez comunicacional, la empatía y el compromiso de la mayoría de los participantes con el proceso de trabajo. Esta inferencia, es consistente con las observaciones que, en sentido contrario, realizan los estudiantes en dos de siete entrevistas en profundidad en las que se manifiesta explícitamente que cuando la experiencia colaborativa no ha sido buena, preferirían no tener que volver a trabajar con las mismas personas en futuras oportunidades.

3.2. Dimensiones del clima grupal

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

3.2.1. Tipo de motivación

Desde una perspectiva pedagógica, la motivación intrínseca es aquella que se produce cuando el individuo realiza las actividades por su propio interés y curiosidad, mientras que la extrínseca, se identifica con aquellas situaciones las que la tarea se realiza por satisfacer otras motivaciones que no se relacionan directamente con el contenido mismo de la actividad (Reeve, 1994). Si bien en ocasiones, es difícil conocer con certeza qué es lo que motiva a los estudiantes en particular, se han observado en los casos bajo análisis diferentes actitudes en relación con la tarea que darían indicios de una motivación intrínseca o extrínseca, que podría deducirse a través de los comentarios que realizan los estudiantes respecto de la tarea por resolver. Así, los grupos en los que se observan participantes que revelan motivación intrínseca se expresa de manera explícita cierto entusiasmo por la tarea. Por ejemplo, en el equipo 6, desde el inicio de la actividad, varios participantes aportan

ideas relacionadas con el proyecto que deberán diseñar, trayendo al ruedo incluso, experiencias personales:

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

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

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

Uno de los docentes entrevistados observará en estos casos la existencia de una “alegría escrita” que se expresa este tipo de motivación que promueve necesariamente una predisposición al intercambio y al diálogo, instalando una actitud negociadora y constructiva que favorece el trabajo colaborativo más allá del tipo de liderazgo que finalmente se instale:

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

Así, en estos equipos, prevalece un clima claramente proactivo. Pero cuando se observa una motivación de tipo extrínseca, las DCMT se encuentran orientadas a la resolución son mayores que aquellas en donde se promueve la profundización o la revisión. Cumplir, es en estos casos, lo más importante, predominando en perfil ejecutivo, donde la negociación está sesgada por la necesidad de resolver a tiempo. Estos casos, que se corresponden con un clima expeditivo, generalmente están organizados por uno o dos líderes que llevan la profundización y la revisión a un segundo plano. Por ejemplo, el equipo 9 deja indicios en uno de los foros públicos de que han dividido diligentemente las tareas con el propósito de terminar a tiempo. Algo similar ocurre en el equipo 1:

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

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

3.1.2. Perfil social

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

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

Sin embargo, cuando esta diversidad se refiere a diferentes concepciones en relación a los ritmos de trabajo es posible que se generen climas conflictivos. Algo similar puede suceder en en torno al tipo de entusiasmo que la tarea despierta. Del mismo modo, pueden potenciarse estos conflictos si entre los perfiles dominantes aparecen actitudes individualistas, poco predispuestas a la negociación o diferentes formas de rivalidad en relación con los liderazgos. Pero más allá de estas diversidades, el estilo de los liderazgos va definiendo un perfil social predominante, en el sentido en que influye sobre el resto de las relaciones grupales. Estos perfiles pueden presentar muchas aristas, incluso en diferentes momentos de la historia grupal, pero al efecto de este análisis se observará simplemente si las intervenciones tendieron o no a generar climas de diálogo y negociación. Por ejemplo, en el equipo 6, el líder que asume la coordinación del trabajo se encuentra permanentemente dispuesto a promover la negociación. Por el contrario, estas actitudes no se observaron con la misma frecuencia en los equipos 2 y 3 en los que prevalecieron intervenciones más inflexibles que ocasionaron, en diferentes momentos, picos de tensión entre los participantes. Otro es el caso de los perfiles predominantemente expeditivos, generalmente asociados a la motivación extrínseca, entre los cuales prevalece el interés por resolver en tiempo y en forma, antes que en profundizar la discusión.

3.1.3. Tipo de liderazgo

La definición de los liderazgos es un aspecto muy importante en la construcción del clima grupal. Si bien en ocasiones pueden existir rivalidades, como puede observarse en cierto momento en el equipo 7 en el que un participante cuestiona las decisiones del líder, o más claramente en los desacuerdos que se registraron en las DCMT de los equipos 2 y 3.

En otros casos, el liderazgo puede distribuirse de forma colegiada, como sucede en el equipo 8:

“Con mucho agrado Andrea, comparto plenamente las responsabilidades de actividades propuesta por usted, me comprometo a realizar las conclusiones y dar los esfuerzos necesarios para no defraudarles; así mismo, a las excelentes propuestas de trabajo ya desarrolladas por Andrea y Elena ofreceré algunos aportes” (Estudiante, equipo 8, foro público).

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

3.2. Diferentes tipos de clima grupal

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

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

Tabla 1. Identificación de diferentes tipos de climas grupales

Clima	Tipo de	Perfil social	Tipo de liderazgo	Equipos en
-------	---------	---------------	-------------------	------------

grupal	motivación predominante	predominante	predominante	los que se identifica
Proactivo	Intrínseca	Negociador	Individual o colegiado	Equipos 6, 10 y 11
Expeditivo	Extrínseca	Ejecutivo	Individual o colegiado	Equipos 1 y 8
Conflictivo	Heterogénea	Inflexible	Rivalidad	Equipos 2 y 3
Disfuncional (Desorganizado o desinteresado)	No se observa	Apático	Discontinua o ausente	Equipos 4, 5 y 7

A modo de síntesis, la Tabla 1 sistematiza las características de los diferentes climas grupales identificados, cuando estos pudieron inferirse de acuerdo a las DCMT documentadas en los pequeños equipos de trabajo analizados en ambos casos y las dimensiones descriptas previamente.

4. Hallazgos: la relación entre clima grupal y rendimiento académico

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

“Un trabajo que tiene un buen grupo, o sea, un grupo armonioso, es producto de un tejido armonioso.” (Entrevista con docente, agosto de 2013).

Esta perspectiva pone en evidencia que cuando el docente observa las DCMT conoce el clima grupal y considera el proceso de trabajo en su evaluación final.

Además, esta percepción general de los docentes que relaciona los climas proactivos con un mejor rendimiento académico, se corresponde con lo datos relevados empíricamente: en efecto, considerando ambos casos, los tres equipos que fueron identificados como proactivos, obtuvieron por parte de sus docentes una calificación destacada. El resto de los equipos, presenta un rendimiento mucho más heterogéneo. Esto puede inferirse de la relación que se establece entre el clima grupal identificado en las

DCMT observadas y la valoración final que los docentes entregaron a sus alumnos como devolución (Tabla 2).

Tabla 2: Clima grupal y calificación

Tipo de clima identificado	Calificación
Proactivo	Equipo 6: Muy bueno Equipo 10: Muy bueno Equipo 11: Muy bueno
Expeditivo	Equipo 1: Aprobado Equipo 9: Aprobado
Conflictivo	Equipo 2: Aprobado Equipo 3: Aprobado
Disfuncional (Desorganizado o desinteresado)	Equipo 4: Bueno Equipo 5: Muy Bueno Equipo 7: Aprobado (un solo miembro llega a la instancia final, el resto de los integrantes fueron desaprobados)

Se observa entonces, de acuerdo a las evidencias detectadas en los casos bajo estudio que los climas proactivos favorecen (aún más que los expeditivos) experiencias de aprendizaje que dan cuenta de un rendimiento académico que supera los objetivos mínimos de la propuesta. Los climas disfuncionales o conflictivos, en general, tendrían resultados más heterogéneos, dependiendo su despliegue de varios factores tales como: la evolución de los vínculos en el manejo de los conflictos, la intervención del tutor y/o la voluntad individual de alguno de los miembros del equipo (aunque en estos casos ya no podríamos estar hablando de “grupo”). Es posible, además, que la acción oportuna y pertinente del tutor, pueda contribuir a que climas no proactivos alcancen mejores resultados.

Concluimos, entonces, que los casos abordados en este estudio revelan que en el contexto de las tensiones que surgen a partir del desafío propuesto por la consigna de trabajo colaborativo, los climas grupales pueden ser caracterizados a través del análisis de tres dimensiones: el tipo de motivación dominante, el estilo de interacción social que prevalece y las formas de liderazgo que se instalan. Esta caracterización permite identificar cuatro climas de trabajo diferentes: proactivos, expeditivos, conflictivos y disfuncionales. Luego, el análisis de la retroalimentación que los docentes entregan a sus alumnos en calidad de evaluación de los aprendizajes, permite concluir que los grupos que evidenciaron

un proceso de trabajo en el marco de un clima proactivo obtuvieron mejores resultados académicos, siendo calificados siempre como “muy buenos” por sus respectivos docentes. Esto sucedió claramente en tres de los diez equipos. Los otros siete equipos presentaron un rendimiento más heterogéneo tanto desde el punto de vista grupal como individual: algunos obtuvieron un buen rendimiento y otros, no llegaron a satisfacer los requisitos mínimos de aprobación. ¿Cómo llega a obtener un buen rendimiento, entonces, un equipo que evidenció un clima de trabajo no favorable? Creemos haber hallado algunos indicios para considerar que en los casos en que los grupos llegaron a buenos resultados académicos pese a un clima desfavorable fueron socialmente andamiados por los docentes, mediando conflictos y acompañándolos cuando fue necesario para resolver dificultades diversas. Sin embargo, creemos también que sería interesante continuar profundizando esta hipótesis en futuras investigaciones.

Por último, y a modo de conclusión, este estudio sugiere que todas aquellas acciones que pudiesen preverse desde el diseño de cursos en línea que alienten la construcción de climas grupales proactivos en el marco de la realización de actividades colaborativas, contribuirá muy probablemente a favorecer no solo un proceso de trabajo más valorado por todos los participantes sino también un mejor rendimiento académico.

Bibliografía

CALDEIRO, G. P. (2014) El aprendizaje en red y el trabajo colaborativo en entornos mediados por tecnología, Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Córdoba. Directora: Dra. María Cecilia Martínez. [DOI: 10.13140/RG.2.1.1128.6883](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1128.6883)

GROS, BEGOÑA (2011) Evolución y retos de la Educación virtual, Editorial UOC, Barcelona

GROS, y SILVA, J. (2006, Julio). Metodologías para el análisis de espacios virtuales colaborativos. RED. Revista de Educación a Distancia , número 16.

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