

“Mañana envíe mis aportes”. Colaboración y participación entre estudiantes en cursos virtuales “I’ll Send My Contributions Tomorrow”. Collaboration and Participation among Students in Virtual Courses

René Montero Vargas

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA (UNAD), COLOMBIA

rene.montero@unad.edu.co

ORCID: 0000-0003-0477-8971

RESUMEN

Participación y colaboración son consignas bajo las cuales suelen promoverse los procesos educativos a distancia. No obstante, las formas en que estudiantes y maestros colaboran o participan en los espacios educativos digitales aún representan campos amplios de interés investigativo. En consecuencia, en este estudio cualitativo se emplea una perspectiva etnográfica digital y de análisis del discurso, a fin de abordar las interacciones que sostienen estudiantes y maestros en los foros virtuales, para ofrecer acercamientos a algunas formas particulares de colaboración y participación que construyen los estudiantes para cumplir con sus actividades. Los resultados muestran algunos de los múltiples significados que pueden cobrar la participación y la colaboración en los procesos formativos que suceden en ambientes digitales y ofrecer elementos de análisis para avanzar en el conocimiento de una modalidad educativa vigente en nuestros tiempos.

Palabras clave: educación, universidad a distancia, participación de los estudiantes, interacción social, enseñanza superior

ABSTRACT

Participation and collaboration are slogans under which distance educational processes are usually promoted. However, the ways in which students and teachers collaborate or participate in digital educational spaces still represent broad fields of research interest. Consequently, in this qualitative study, a digital ethnographic and discourse analysis perspective is used to study the interactions that students and teachers have in virtual forums to offer approaches to some particular forms of collaboration and participation that students build to fulfill their activities. The results show some of the multiple meanings that participation and collaboration can take on in educative processes in digital environments, as well as offer elements of analysis to advance the knowledge of this educational modality in force in our times.

Keywords: education, distance university, student participation, social interaction, higher education

INTRODUCCIÓN

Esta investigación presenta algunas formas en que suceden la colaboración y la participación entre estudiantes de un programa de formación a distancia. En particular, se busca avanzar en las discusiones sobre este tema de interés para la investigación educativa (Cress, Rose, Friend y Oshima, 2021; Strauß y Rummel, 2021; Dumford y Miller, 2018) y mostrar algunas relaciones que existen entre dichas formas y la modalidad de estudios, en tanto existen documentos académicos (Cabero *et al.*, 2019; Cabero *et al.*, 2020; García, 2017), y de política educativa (OCDE, 2020; UNESCO, 2014, 2018) que afirman que usar tecnologías en educación es un factor que facilita la colaboración y la participación entre ellos. Por citar un ejemplo, la UNESCO (2018, p. 20) propone que “Gracias al uso de las modernas tecnologías que permiten altos niveles de interactividad y trabajo colaborativo, todos interactúan multidireccionalmente y aprenden de todos”.

Afirmaciones como éstas suelen encontrarse frecuentemente en políticas educativas de países donde se promueve el uso de tecnologías en educación y el desarrollo de programas virtuales de formación. Sin embargo, también pueden sugerir de manera implícita aproximaciones deterministas (McLuhan y Fiore, 1969) al suponer que es suficiente el uso de recursos digitales y equipos para conseguir que los estudiantes colaboren y participen. Estas perspectivas deterministas en contextos educativos han sido ampliamente cuestionadas por autores como Dussel (2011) y Kühn (2019), quienes comparten que las modificaciones en las prácticas educativas están relacionadas con las formas en que estudiantes y docentes se relacionan con los recursos tecnológicos, antes que por el uso de dichos recursos. En consecuencia, se considera que asumir que la participación, la colaboración o el éxito educativo devienen de cursar programas que incorporen tecnologías o se desarrollen sustentados en ellas, puede desconocer el papel que juegan las prácticas educativas que construyen estudiantes y docentes.

De acuerdo con Kane (2019) y Steffens *et al.* (2015), no hay relaciones causales entre usar tecnología y conseguir procesos de aprendizaje. Aprovechar las posibilidades de las tecnologías depende

de las experiencias de uso, de las expectativas y creencias de los usuarios frente a ellas, y de las relaciones e interacciones que se establezcan cuando se usan. De ahí la importancia de volver la mirada directamente a las participaciones de estudiantes y docentes, si se quieren construir acercamientos a comprender las formas en que interactúan, participan y colaboran.

Un aspecto relevante es que dichas formas de interacción y participación en ambientes virtuales suceden mediadas principalmente por textos escritos (Knobel y Kalman, 2018), pues foros, sistemas de mensajería y plataformas, son espacios donde se interactúa mediante éstos. De acuerdo con Street (1984), los procesos de lectura y escritura son productos culturales, de las estructuras de poder y de las instituciones sociales donde ocurren. La producción escrita evidencia principios y normas construidas socialmente; por tanto, cada texto muestra los conocimientos, expectativas y percepciones de los autores sobre aquello que escriben (Kalman, 2008), y cuenta con múltiples formas de producción que reflejan relaciones y condiciones sociales, culturales e históricas socialmente construidas (Gee, 2004).

De ahí que los entornos digitales son espacios que reúnen las huellas del desarrollo de actividades que requieren la escritura de mensajes y documentos, con los cuales estudiantes y docentes movilizan acciones para relacionarse y desarrollar sus tareas (Bonafini *et al.*, 2017; Chavez *et al.*, 2016; Constantino, 2006; Franco, 2015; Gros y Silva, 2006).

Entonces, los escritos que producen estudiantes y docentes en las plataformas educativas digitales se constituyen en evidencia de aquello que comprenden como colaboración y participación para desarrollar las actividades. En estos textos escritos, y en los análisis sobre ellos, se encuentran aportes al conocimiento existente sobre una modalidad educativa de la cual aún hay mucho por estudiar.

En consecuencia, abordar datos empíricos para resolver interrogantes como: ¿qué significa participar en un entorno digital?, ¿los dispositivos y plataformas garantizan procesos de interacción y colaboración?, ¿qué papel tienen las consignas de las actividades en las formas de participación y colaboración de maestros y estudiantes?, ¿de qué depende que haya interacción en los ambientes

digitales?, puede ofrecer acercamientos a las prácticas de maestros y estudiantes en estos entornos. También permite abrir discusiones y ofrecer información a los docentes, instituciones y tomadores de decisiones en torno a la multiplicidad de significados y expresiones que pueden tener la colaboración y la participación en procesos educativos digitales que ocupan buena parte de la agenda educativa en nuestros tiempos.

METODOLOGÍA

El estudio se realizó bajo un enfoque etnográfico que supone el establecimiento de relaciones cercanas entre los investigadores y las comunidades en tiempos amplios (Rockwell, 2018). En particular, se trabajó desde un enfoque etnográfico digital (Jensen *et al.*, 2022; DiProspero, 2017; Hine, 2015) y de análisis del discurso (Blommaert, 2005; Gee, 2011).

En específico, posicionarse en una perspectiva etnográfica digital (Decuyper, Grimaldi y Landri, 2021), implica reconocer que existen contextos digitales de interacción social, acercarse a ellos y recorrer los intercambios entre los participantes para construir descripciones de las interacciones y producciones, proponer categorías analíticas para establecer y comprender los datos y, en este caso, descubrir cómo los actores participaron en prácticas académicas mediante relaciones, integración de conocimientos, expectativas, recursos culturales, usos de equipos y herramientas tecnológicas.

En el caso de esta investigación, dichas relaciones se establecieron mediante el reconocimiento de las interacciones que los participantes sostuvieron en una plataforma digital mediante una computadora (Jensen *et al.*, 2022). Se accedió a la plataforma virtual de la Universidad y se descargaron los registros de los espacios de trabajo.

Desde esta perspectiva, analizar lo que ocurrió en los cursos en línea consistió en reconstruir los espacios de participación de estudiantes y docentes durante periodos académicos completos, a fin de conocer las formas en que interactuaron en el curso para llevar a cabo sus actividades. Esto implicó examinar las interacciones para conocer los modos, acciones, relaciones específicas y significados que los participantes fueron construyendo en torno a colaborar y participar en el transcurrir del curso (Blommaert, 2018; Green *et al.*, 2005).

En este estudio, las interacciones, relaciones y producciones sucedieron mediante la escritura. Acceder a los textos escritos –mensajes y documentos– que produjeron e intercambiaron los participantes fue clave para comprender las formas de organización y de construcción de sentido en torno a su experiencia educativa en el curso (Barton y Papen, 2010).

Estas descripciones consistieron en narrar las formas en que los estudiantes y su tutora habían interactuado durante la unidad temática a partir de mensajes y documentos (Wolcott, 1994). Con la elaboración de estas descripciones basadas en los datos recabados, se reconstruyeron los procesos que llevaron a cabo los estudiantes y su docente (Green y Bloome, 1997). Se buscaba analizar cómo sucedieron las interacciones en las que los participantes se organizaron como equipo para producir y entregar los trabajos, y dejaron a consideración de los compañeros sus propias producciones.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se realizó durante tres periodos académicos en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia. El *corpus* se conformó con datos de foros de trabajo y documentos parciales y finales de 154 grupos de estudiantes que tenían cinco integrantes cada uno. Se reconstruyeron cronológicamente sus participaciones en los foros para identificar los lapsos entre ellas, las personas que intervenían en las conversaciones y los textos que daban cuenta de la colaboración y participación de los estudiantes en el desarrollo de las actividades. La totalidad de grupos se clasificó como se muestra en el cuadro 1.

■ Cuadro 1. Organización de los grupos del estudio

Interacciones formales (saludos y envíos de trabajos)	Interacciones generales (comentarios generales sobre las tareas)	Interacciones específicas (discusiones sobre los contenidos)
74 grupos	61 grupos	19 grupos

Fuente: elaboración propia

Esta organización se estableció a partir de analizar el tipo de intercambios que se encontraban en los foros de interacción y demás espacios de trabajo. Los foros que se agruparon como *interacciones*

formales fueron espacios donde sólo se encontraron saludos y reportes de las tareas, sin comentarios respecto a los envíos o a formas de organización; aquéllos denominados como interacciones generales reportaron, además de lo encontrado en interacciones formales, comentarios sobre las tareas parciales enviadas, pero sin que supusieran temas o discusiones disciplinares; más bien se trataba de comentarios referidos a aspectos formales o de presentación de lo entregado; por último, los grupos definidos como *interacciones específicas* reunían lo mencionado en *interacciones formales* e *interacciones generales*, pero adicionalmente incluían comentarios o discusiones sobre los temas disciplinares de las tareas asignadas.

Los estudiantes tuvieron en promedio 31 días para presentar los resultados de las actividades en cada una de las unidades de sus cursos. Esto incluyó presentarse con sus compañeros, socializar sus avances de trabajo en los foros, organizarse como grupo para construir los productos solicitados, comentar los productos parciales de los demás, y consolidar un único documento grupal con el producto de cada una de las actividades. Esta secuencia es lo que institucionalmente se llama trabajo colaborativo y fue lo que fundamentó la perspectiva de colaboración y participación en los análisis.

TRATAMIENTO DE LOS DATOS

Una vez categorizados los foros, se hizo una reconstrucción cronológica de las interacciones de los estudiantes. Esto por cuanto el sistema de presentación de los mensajes en los foros tiene un componente cronológico, pero dependiente del mensaje al cual se le emite una respuesta. Esto es, si se responde al mensaje con el que se abre el foro todas las respuestas a él se organizarán debajo en orden cronológico; pero si se responde a uno de los mensajes que se hizo como respuesta al mensaje de apertura, se creará un espacio, dentro de la cadena de respuestas al mensaje de apertura, con una nueva organización cronológica de las respuestas a este nuevo mensaje. Así, es complejo leer un foro de manera lineal dado que las fechas y temas no resultan coherentes; se requiere hacer una organización cronológica y por respuestas a mensajes determinados, a fin de reconstruir las interacciones sugeridas.

Toda vez que se reconstruyeron los foros cronológicamente y se separaron los productos parciales y finales, se analizaron los mensajes escritos que sostuvieron los estudiantes y sus maestros con el fin de reconocer aquello que los participantes hacían con las palabras y expresiones que registraban en sus escritos (Austin, 1962, Erikson 2004), en términos de la colaboración y participación en el desarrollo de sus actividades. Para ello, se identificaron los cambios de tema, usos de signos de puntuación, saltos de línea y construcciones gramaticales pragmáticas y discursivas (Constantino, 2006; Gee, 2011). En todos los casos se respetó la escritura original de los estudiantes para identificar también elementos de la construcción de los textos.

Así, se reconocieron las acciones que cada estudiante realizó mediante el discurso escrito para participar en los foros y colaborar con sus compañeros en la elaboración de los productos solicitados. En esta tarea se tuvo en cuenta la perspectiva de Austin (1962) y Hymes (2005) sobre aquello que las personas hacen con lo que dicen, y la propuesta de Kalman y Rendon (2016) acerca del manejo de *OfficeExcel*® para el tratamiento de datos analíticos. Como se muestra en el cuadro 2, cada mensaje se separó en líneas numeradas en la hoja de cálculo, a fin de evidenciar la multiplicidad de movimientos discursivos en un mismo mensaje que dieran cuenta de las comprensiones y prácticas de colaboración y participación. Para ello, se construyó para cada acción identificada un esquema de descriptores (Hahn, 2008).

■ Cuadro 2 Identificación de acciones en un mensaje

Nombre	Fecha	Línea	Texto	Descriptor
Jaime	21-03 - 22:45	57	Buenas noches	AbreTurno
Jaime	21-03 - 22:45	58	compañeros	MarcaDestinatario
Jaime	21-03 - 22:45	59	les mando parte del trabajo	AnunciaEntrega
Jaime	21-03 - 22:45	60	espero sus opiniones	SolicitaRetroalimentación

Fuente: elaboración propia

Los descriptores permitieron elaborar descripciones analíticas que dieron lugar a las siguientes categorías: 1) anunciar envíos de entregas parciales; 2) enviar documentos con avances de tareas;

3) comentar el trabajo del otro, y 4) participar cuando los demás avanzaron. Con estas categorías se pudo hacer un acercamiento a lo que significó la colaboración y participación para los estudiantes durante el desarrollo de sus tareas. No obstante, en cada mensaje se modificaron los nombres de alumnos y maestros por cuestiones de confidencialidad. También se cambió de formato a la fecha de cada registro, y se mantuvo la escritura original de cada mensaje para respetar las producciones propias de los estudiantes con los rasgos propios de su manejo de la escritura.¹

A continuación, se presentan fragmentos de los foros que permiten ilustrar cada una de las categorías analizadas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que se presentan a continuación se han organizado en apartados que dan cuenta de las categorías encontradas en el proceso de análisis de datos, y también de las formas en que los estudiantes colaboraron y participaron en el desarrollo de sus actividades, así: 1) anunciar envíos de entregas parciales, 2) enviar documentos con avances, 3) comentar el trabajo de otro, y 4) participar cuando los demás avanzaron.

Éstas son formas de participación y colaboración que se pudieron identificar en los mensajes que los estudiantes compartieron en el foro donde desarrollaron las actividades. Es importante señalar que en cada grupo hubo momentos diferentes de interacción y de construcción de los productos solicitados. Los equipos tuvieron particularidades de tiempo y organización que posiblemente estén relacionadas con hábitos de estudio ya construidos, o con formas propias de desarrollar los trabajos con sus compañeros.

Cada una de las categorías que se presentan a continuación cuentan con un mensaje de foro, a modo de ejemplo, su análisis y datos relativos a las frecuencias porcentuales con que se encontraron en los foros analizados. Los mensajes de los foros que se presentan en las secciones a continuación obedecen, entonces, a distintos mo-

¹ Sin embargo, se colocan en *itálicas* neologismos y errores ortotipográficos como parte del cuidado editorial (N. E.).

mentos en el desarrollo de las tareas, por lo cual será posible encontrar que los estudiantes hagan referencia a documentos o a diálogos previos a los que se presentan en los mensajes.

Anunciar envíos de entregas parciales

La primera forma de participación y colaboración en las actividades tuvo que ver con el envío de mensajes anunciando entregas futuras de las tareas, o parte de ellas, aun cuando dichos anuncios no siempre significaron que los envíos se concretaran.

Para el momento en que sucedió el siguiente mensaje, una estudiante ya había enviado un documento con avances de las tareas. Karina, otra estudiante del equipo, ingresó y escribió el siguiente mensaje.

KARINA – 12-03, 23:29

26 Buenas noches, compañeros y tutora:

27 Mi nombre es Karina, *pertenesco* al CEAD *Jose Acevedo y Gomez* al programa Ambiental

28 *queria agradecerá* la compañera por sus aportes

29 e invitarlos a todos a participar *acivamente* para el desarrollo satisfactorio de esta actividad

30 yo en el transcurso de estos *dias subire* mis aportes

31 email; -----@hotmail.es

Karina saludó a sus compañeros y a la maestra (línea 26), se presentó (línea 27) y agradeció el aporte inicial (línea 28). Después, invitó a todos a participar –sin que esto significara de manera explícita algún tipo de actividad particular que ella esperara de sus compañeros– (línea 29) y anunció que enviaría su contribución (línea 30), y que supone aquello que para la estudiante significa participar en el trabajo o colaborar con sus compañeros en el desarrollo de la tarea. Particularmente, en su mensaje usó la expresión “en el transcurso de estos días subiré mi aporte”, con el cual dejó abierto un lapso indeterminado para realizar la entrega; sin embargo, su frase puede entenderse como una manera de hacer evidente su compromiso y participación en el desarrollo de la actividad. Es posible entender

que más allá del anuncio como una forma de participación, puede pensarse que lo que implicaría una participación o colaboración de los estudiantes fuera la elaboración del documento que anuncia que entregará; sin embargo, anunciar la entrega se constituyó en una forma de participación en tanto no siempre se concretaron las entregas que se anunciaron.

Aunque existen ejemplos de participaciones en los foros (Constantino, 2006; Joksimovic *et al.* 2019; Tirado *et al.*, 2011), son escasas las menciones acerca de que los estudiantes anuncien entregas futuras de documentos. Esta forma de participación constante en los grupos de trabajo puede verse como un intento por mostrar compromiso con el grupo frente al trabajo asignado (Gutiérrez *et al.*, 2011; Scarpeta *et al.*, 2015). Así, con anuncios como el de Karina, los estudiantes manifiestan conocer la tarea asignada y estar avanzando para compartir su trabajo con los demás.

En todos los grupos del análisis sucedieron estos anuncios con mensajes como “Estoy trabajando en mi aporte”, “pronto lo estaré subiendo”, “en estos *días estare* enviando aportes”, “durante el *trascuro* de esta semana estaré enviando los aportes correspondientes”, o “lo *suivre* [a] *mas* tardar el *sabado*”. No obstante, en cerca de 58% de los grupos hubo anuncios con entregas que no se concretaron, en 31% hubo entregas sin anuncios previos y en 11% no hubo entrega de tareas.

Si bien 58% no representa la generalidad, esta proporción sí indica que anunciar envío de trabajos, sin que esto implique hacer la entrega anunciada, puede entenderse como una forma de participar frecuente, que quizá puede leerse como una forma de mostrar compromiso con el desarrollo de las tareas o actividad dentro de las asignaciones del grupo de compañeros, para evitar que se excluya al estudiante del listado de autores de las tareas entregadas.

Llama la atención que los estudiantes, por lo general, acompañaron los mensajes donde anunciaban entregas futuras, con saludos informales y amigables; esto puede representar una forma de cortesía (Bolívar, 2018), que puede entenderse como un intento por excusarse (Tirado *et al.*, 2011), o conseguir aceptación, por ejemplo, cuando dichos anuncios aparecían en mensajes que publicaban estudiantes que empezaban a compartir mensajes de manera tardía.

Enviar documentos con avances de tareas

En consecuencia, lo señalado en el apartado anterior llevó a desligar el anuncio de entregas futuras del hecho de concretar dichas entregas. En el análisis se encontró que el envío de avances de tareas fue una forma de participación y colaboración en los equipos, en tanto hubo entregas de tareas que se hicieron sin necesidad de anunciarlas con anterioridad. En principio, podría parecer que hacer entregas parciales es un compromiso que debe cumplirse; sin embargo, pese a que las tareas tenían el requerimiento de resolverse en equipo, no fue una constante que los integrantes de los grupos se vincularan en las tareas entregando documentos parciales para completar lo solicitado. Es decir, hubo equipos donde sólo algunos estudiantes ingresaron y dejaron su parte de la tarea para consolidar el producto que debían enviar.

El siguiente mensaje muestra un ejemplo del envío de avances de las tareas.

HERNÁN – 12-03, 20:15

6 Cordial saludo Tutora y compañeros;

7 Buenas noches apreciada Tutora Lina,

8 de la manera *mas* formal *envio* aportes

9 actividad 2 punto 2 y 4

10 y *ademas* invitarlos a mis compañeros que participemos

11 y que cada uno realice sus aportes

12 anexo documento word.

13 Quedo atento a sus comentarios y sugerencias.

14 Att; Hernán

El estudiante saludó a todos los participantes (línea 6), luego saludó específicamente a la profesora (línea 7), quizá para dejar una constancia de su cumplimiento con las actividades. Luego, delimitó el contenido de su entrega, que se constituyó en un documento parcial (línea 9), e invitó a sus compañeros a participar (línea 10), enviando aportes (línea 11), a diferencia del ejemplo de la categoría anterior, este estudiante sí señaló lo que significaba participar para él. Luego mencionó un archivo adjunto a su mensaje (línea 12). Finalmente, manifestó su disposición a recibir las retroalimentaciones

de sus compañeros (línea 13), lo que puede significar también aquello que este estudiante considera participar o colaborar en la tarea. En la siguiente categoría se tocará este aspecto de modo puntual.

Llama la atención que además del saludo general (línea 6), hubiera uno particular a la maestra (línea 7). Primero, porque no fue una constante en los demás integrantes de los grupos analizados; y segundo porque es un ejemplo que muestra que los textos que los estudiantes envían al foro representan construcciones comunicativas diversas y heterogéneas que movilizan diferentes elementos y actores simultáneamente.

Aunque casi todos los estudiantes de los grupos participaron entregando avances de sus trabajos, sólo en 16% de los equipos todos los estudiantes enviaron todas las tareas. En 80% hubo al menos un estudiante que no entregó alguna de las tareas. Y en 4% restante no hubo entrega de tareas.

Estos datos muestran que no es posible generalizar los resultados o formas de organización de los actores en procesos formativos, en este caso a distancia. Suponer que el uso de tecnologías promueve la colaboración o la participación, o que trabajar en línea significa mejores posibilidades para interactuar con otras personas puede ser arriesgado, ya que las dinámicas de cada grupo son diversas y difícilmente homogéneas.

A pesar de que las indicaciones para construir y presentar el producto solicitado incluían que los alumnos debían desarrollar las tareas de manera individual, socializarlas, comentarlas y, entonces, construir colectivamente un producto a nombre del equipo –idea de trabajo colaborativo que se promueve desde la institución–; los alumnos elaboraron el trabajo final uniendo algunas tareas individuales, sin que esto implicara que todos entregaran todas las tareas individuales. Ésta es su interpretación de lo que significa colaborar: unir partes en un documento sin mayores discusiones colectivas y sin que necesariamente participen todos los integrantes del equipo.

Esta distancia entre lo esperado y lo sucedido puede tener varias causas; por una parte, baja especificidad en las indicaciones sobre las formas en que se espera que los alumnos desarrollen sus trabajos y, por otra, presencia de distintas formas de hacer escuela, de hacer tareas o de trabajar en grupo que conoce cada estudiante y que ha

construido a lo largo de su experiencia formativa. Este último, es un aspecto que debe considerarse en cualquier proceso formativo.

En consecuencia, puede decirse que aquello que se denomina de forma genérica colaboración, resulta ser una construcción compleja, particular en cada grupo y que puede no responder a expectativas institucionales, ya que en su construcción intervienen, cuando menos, las orientaciones docentes, las expectativas de los estudiantes frente al trabajo en equipo, y sus experiencias escolares para desarrollar actividades grupales.

Por último, aunque varios sistemas educativos a distancia coinciden en que esta modalidad educativa facilita la interacción entre los estudiantes, y el desarrollo de actividades colaborativas (García *et al.*, 2018; Monguillot *et al.*, 2017; Ramírez y Barajas, 2017), los datos de este estudio invitan a pensar si la colaboración es una propiedad inherente de la modalidad, o si, por el contrario, se trata de una construcción particular de cada equipo, relacionada con las experiencias y expectativas de maestros y estudiantes (Coll *et al.*, 2017; Gil y Martínez, 2016).

Comentar el trabajo del otro

Otra de las formas de participación y colaboración que pudo encontrarse en los datos fue comentar el trabajo de otros. Los estudiantes debían leer y comentar a sus compañeros para concertar los contenidos con los que luego debían construir un documento grupal con las tareas que era necesario resolver.

El siguiente fragmento, representa algunas formas en que los estudiantes comentaron a los compañeros.

TANIA – 26-03, 22:41
 129 Compañero Yury,
 130 los colores *estan* muy bonitos
 131 pero le falta *informacion*
 132 la tutora hizo la siguiente *observacion*:
 133 la estructura de un cuadro comparativo debe tener diferentes categorías de comparación,
 134 como los que desarrollaron en la actividad 1.

135 esta *observacion* la hizo *al el* primer trabajo que yo *envie*,
136 compare su trabajo con el *mio* el punto 1
137 y *notara* que toca argumentar.

Tania saludó a su compañero (línea 129) y realizó un comentario de forma sobre su trabajo (línea 130), hay que señalar que ésta fue una de las formas más frecuentes de comentarios en los datos analizados: aspectos de forma. En los grupos del análisis sucedió en todos los casos, y llama la atención que este tipo de comentarios fue más frecuente que aquéllos con contenido disciplinar.

Tania también comentó el contenido de la tarea de su compañero y manifestó que le faltaba información (línea 131). Esto sugiere que la participación de Tania también implicó revisar el trabajo de su compañero para verificar el cumplimiento con lo solicitado. Sin embargo, el contenido disciplinar específico no tuvo alguna mención por parte de la estudiante.

La estudiante reprodujo una indicación de la tutora, quien le había dicho que un cuadro comparativo debía incluir varias categorías (línea 133). Entonces, Tania le dijo a Yury que reajustara su tarea con base en la que ella había elaborado (línea 136).

Ésta fue otra de las formas, aunque poco frecuentes, en que los estudiantes comentaron los trabajos de sus compañeros: contemplando aspectos relativos al contenido que se entregaba (Álvarez, 2012; Gros y Silva, 2006).

Frente al mensaje de Tania, su compañero respondió:

YURY – 28-03, 10:00

149 buenas noches compañera

150 respecto al trabajo lo *argumentare* un poco más

151 con los aportes de todos

Esta nueva participación de Yury consistió en señalar su disposición para mejorar –argumentar– su trabajo (línea 150), como había solicitado su compañera (línea 137). Para él, esto significó reelaborar el cuadro, integrar elementos de las tareas de sus compañeros (línea 151) y enviarlo de nuevo.

En el fragmento analizado se pueden identificar dos tipos de comentarios frente al trabajo que entregan los estudiantes: uno en-

focado en aspectos formales (línea 130), y otro enfocado en el contenido (línea 133), sin que implique necesariamente una discusión disciplinar sobre lo que se entrega. Éstos fueron los dos tipos de comentarios que se encontraron en todos los grupos.

En 76% de los grupos hubo comentarios de forma como: “quedó muy bien estructurado”, “los colores están muy bonitos” o “quedó muy bien”. Este tipo de frases ejemplifican puntos de vista (Gunawardena, Lowe y Anderson, 1997), o participaciones aditivas (Constantino, 2006), porque no requieren necesariamente evidencias o explicaciones acerca de cómo se llega a ellas, ni tampoco muestran referencias directas a los temas disciplinares.

A pesar de que este tipo de comentarios en aspectos formales dificulta construir ejercicios de construcción, colaboración o negociación frente al contenido de los textos (De Vries *et al.*, 2002); es posible que aparezcan como formas de cumplir con la solicitud de comentar al otro, sin que esto implique abordar intercambios disciplinares que pueden requerir mayor dedicación y tiempo (Kuhn y Crowell, 2011).

En 24% de los grupos hubo, además, comentarios con algún contenido disciplinar, con expresiones como: “te agradecería que me indicaras a *que* apartes del texto de mi documento te refieres”; “revisa si en verdad corresponden las citas: 1, 2, 3 y 4”; “la estructura del cuadro comparativo debe tener diferentes categorías de comparación biológica”; “me gustaría que ampliaras la explicación de la segunda pregunta”. Pese a que este tipo de mensajes podría no promover intercambios disciplinares propiamente, sí vincula tratamientos sobre los contenidos; por ejemplo, al señalar conocimientos específicos sobre la correspondencia de las referencias académicas disciplinares; al sugerir formas particulares de organizar los contenidos disciplinares; o al requerir ampliaciones de la información que se presentó. No obstante, por lo menos en el foro, no aparecen debates disciplinares puntuales sobre algún tema o contenido en específico. En consecuencia, los datos dejan ver la importancia de proponer líneas de análisis adicionales en torno a los espacios, participación y condiciones de producción colectiva de esas interacciones disciplinares, en caso de que sucedan, toda vez que interesa que los estudiantes colaboren en la construcción de contenidos específicos de las áreas que estudian en sus cursos.

Estos datos también muestran que es importante trabajar en ofrecer las orientaciones necesarias para que los comentarios a los trabajos intermedios cumplan la función de interacción entre pares, pues los alumnos pueden tardar algunos días en ingresar a las plataformas a revisar los foros de trabajo y luego otros tantos para enviar sus apreciaciones. Es decir que los procesos de participación y colaboración requieren tiempo para suceder, y más en ambientes digitales, donde las interacciones suceden de manera asincrónica. Esto es, una posibilidad futura para pensar las implicaciones de la acción docente en los entornos digitales (Montero, 2020).

En cuanto al aspecto del manejo del tiempo, los datos dejaron ver que algunos envíos de documentos sucedieron sobre el momento de entrega final de las tareas, éste es el tema del siguiente apartado.

Participar cuando los demás avanzaron

Otra de las formas de participar y colaborar consistió en entregar documentos o enviar mensajes, a pocos días de cumplirse el lapso establecido para realizar las tareas, cuando algunos estudiantes del grupo ya tenían adelantado el producto final o incluso ya lo tenían elaborado. En el siguiente mensaje, se presenta la primera intervención de Lili en el trabajo del grupo y sucedió un día antes de la fecha de entrega de la actividad.

LILI - 29-03, 11:47

50 Buenas tardes compañeros

51 A *continuacion* comparto mi trabajo,

52 me disculpo por [no] haber subido mi trabajo antes pero se me *presento* un problema con el servicio de internet claro,

53 el cual hasta el *dia* de ayer lo restablecieron despues de ocho *dias* sin servicio.

54 Quedo atenta a sus observaciones

55 Cordialmente LILI

Lili saludó a sus compañeros (línea 50) y entregó su contribución con el trabajo del equipo (línea 51). A continuación, se disculpó por haber entregado tarde y explicó la razón para ello (línea 52),

acciones que pueden leerse como un intento por vincularse en el trabajo del grupo y evitar perder la calificación de la actividad.

Este hecho de ofrecer explicaciones frente al ingreso tardío representa una forma de mitigación de las consecuencias de la falta (Robles, 2020), pero también abre cuestionamientos sobre las posibilidades que tienen los estudiantes de participar y colaborar de cara a las limitaciones que puedan suponer los procesos formativos a distancia en lo que refiere a disponibilidad de equipos, conectividad o uso de programas especializados, todos requeridos para el desarrollo adecuado de las actividades y programas (Saltan, 2017; Gourlay, 2021).

En principio, los sistemas educativos en línea ofrecen la posibilidad de estudiar desde cualquier computadora conectada a Internet. No obstante, cuando los equipos personales, *software* o conexiones a la red fallan, o no se tienen, suplirlos se traduce en gastos adicionales y pérdida de tiempo, situación que puede afectar las dinámicas de colaboración en los grupos en tanto los tiempos previstos para la construcción de productos se estipulan sin la intervención de todos los participantes.

Esta forma de participar sobre la fecha de entrega fue constante en casi todos los grupos del análisis; en 83% de los grupos, alguno de los estudiantes inició sus participaciones sobre la fecha de cierre, y en 93% de los mismos, los estudiantes que enviaron sus aportes cerca de cumplirse la fecha de entrega quedaron fuera de la tarea. Esto se señala porque los trabajos a entregar tienen el carácter institucional de colaborativos, lo cual supone una disposición del equipo para articularse en torno a la realización de las actividades; sin embargo, vincularse al trabajo grupal cuando los entregables ya están elaborados, supuso en los datos que las personas quedaran fuera de los autores de los productos con el consecuente impacto en sus calificaciones.

Llama la atención que en los datos no hay evidencias de organización o formas de regulación de los grupos que justifiquen incluir o no a algún estudiante que ingresa sobre la fecha de entrega de las tareas. No obstante, es posible que estas determinaciones se deban a acuerdos implícitos o quizá a normas institucionales que no tienen evidencia dentro de los mensajes del foro.

Entre quienes hicieron estos ingresos tardíos fueron frecuentes las excusas y justificaciones como: “se me presentaron inconvenientes en mi trabajo y no me pude conectar sino hoy”; “tuve un problema con los archivos del computador” o “se me *presento* un problema personal”. No obstante, otros estudiantes enviaron sus trabajos tarde sin explicaciones, quizá bajo la idea de que, por tratarse de un ejercicio en línea que permanece habilitado 24 horas 7 días a la semana, debían aceptarlos e incluirlos en el producto grupal (Scarpeta *et al.*, 2015).

Finalmente, esta forma de participar haciendo envíos de las tareas a último momento, que al parecer no tendría que categorizarse así en sistemas que definen su oferta como de acceso permanente, aporta cuestionamientos sobre la profundidad y pertinencia de las construcciones colaborativas y participativas que se pueden lograr en dos casos: 1) cuando las interacciones entre los participantes suceden en tiempos cortos (Engel *et al.*, 2013); 2) cuando las interacciones no vinculan a todos los integrantes de los equipos, porque quienes han venido construyendo los productos no toman en cuenta las aportaciones de sus compañeros que ingresan de manera tardía.

CONCLUSIONES

Los datos del análisis mostraron que colaboración y participación son construcciones que varían en cada equipo de trabajo, aunque mantienen algunos rasgos comunes entre ellas que, en el caso particular de este estudio, se evidenciaron en cuatro grandes categorías: 1) anunciar envíos de entregas parciales, 2) enviar documentos con avances, 3) comentar el trabajo de otro, y 4) participar cuando los demás avanzaron.

Llama la atención que la participación y la colaboración que exhibieron los estudiantes de los grupos analizados se construyeron con mensajes, en general cortos, con bajo contenido disciplinar, que difícilmente suscitaban discusiones sobre el contenido. Sin embargo, la extensión reducida de los mensajes contrastó con la diversidad de acciones en ellos, un rasgo frecuente en los entornos digitales (Méndez y Sánchez, 2013; Boza, 2016). No obstante, es posible que haya espacios adicionales a los analizados donde sí hubiera discu-

siones disciplinares que mostraran formas de trabajo en equipo más complejas y detenidas en construcción de conocimientos desde las tareas asignadas.

Los resultados permitieron evidenciar al menos dos maneras muy marcadas de participar y colaborar en procesos formativos a distancia, que a su vez dejan ver ideas que los estudiantes tienen acerca de lo que significa participar y colaborar. Por una parte, actuar de acuerdo con las orientaciones para el desarrollo de la actividad –hacer las tareas de manera individual; luego enviarlas al foro para socializar con los compañeros; comentar cada uno de los aportes de los demás, y luego conformar un único documento grupal para entregar–. Por otra parte, actuar de manera independiente de las orientaciones –hacer entregas en tiempos límite para el envío de los entregables, ingresar sobre las fechas de cierre o anunciar envíos de documentos que, finalmente, no se concretan.

En relación con las participaciones derivadas de las orientaciones recibidas, los estudiantes construyeron mensajes escritos para entregar sus tareas individuales, aunque no hay registro en las plataformas de cómo construyeron las producciones que entregaron, y comentaron el trabajo de sus compañeros, aunque buena parte de sus observaciones se centrara en aspectos formales, sin dar lugar a discusiones disciplinares.

En cuanto a las participaciones independientes de las orientaciones de la docente, los alumnos construyeron su propia idea de lo que significaba colaborar, que para ellos, en algunos casos, significó concretamente tomar fragmentos de las tareas de cada estudiante para ensamblar un producto final, sin que esto implicara mayores discusiones o acuerdos al respecto, anunciar envíos que no se concretarían o enviar documentos sobre la idea de que alguien tomaría elementos de ellos para integrar el producto solicitado.

No obstante, aunque podría parecer que en todos los equipos la colaboración sucedió de esta manera, en cada grupo de trabajo el carácter colaborativo tuvo matices, por ejemplo, en algunos casos se aceptó el envío de tareas de manera tardía y en otros simplemente no se tuvo en cuenta.

Los análisis también muestran que, para continuar aportando sobre el tema de la construcción de la colaboración y la participa-

ción en entornos digitales, existe la necesidad de volver la mirada al papel que tienen las orientaciones de los docentes (Montero, 2020). En los datos se pudo identificar una premisa acerca de que los alumnos sabían cómo comentar a los demás y cómo trabajar en equipo. Evidencia de ello es que no hubo alguna orientación específica acerca del tipo de comentarios que debían hacer, o de los criterios a tener en cuenta para elaborarlos. Tampoco la hubo para orientar el tipo de discusión que se esperaba, ni la forma de proceder para lograr un trabajo producto de la colaboración entre ellos. Sería necesario proponer nuevos ejercicios investigativos para conocer en detalle las formas de organización docente en estos entornos digitales y la disponibilidad de tiempos para las diversas labores que deben abordar en sus jornadas.

De ahí que uno de los llamados de esta investigación es a generar indagaciones detalladas sobre la construcción y desarrollo de las propuestas didácticas de los cursos digitales (Hernández, González y Muñoz, 2014). Lo cual podría contribuir con mayores comprensiones en torno a la multiplicidad de significados que pueden llegar a tener expresiones como colaborar o participar, y que resultan frecuentes en la promoción de los entornos educativos virtuales (González, Álvarez y Bassa, 2018).

Si bien los datos muestran que hubo formas de organización en cada equipo, también muestran cuestionamientos acerca de hasta qué punto los escenarios digitales promueven procesos de colaboración y participación en sí mismos, así como sobre cuáles son los elementos que podrían considerarse en el diseño pedagógico y didáctico de un curso digital para lograr que las formas de interacción y trabajo en equipos trasciendan la distribución de tareas, que luego uno de los estudiantes junta en un documento entregable.

REFERENCIAS

- Álvarez, G. (2012). Las nuevas tecnologías en el contexto universitario: sobre el uso de blogs para desarrollar las habilidades de lectoescritura de los estudiantes. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 9(2), 3-17.

- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Barton, D., y Papen, U. (2010). What is the Anthropology of Writing? En D. Barton y U. Papen (eds.), *The Anthropology of Writing, Understanding Textually mediated words* (pp. 3-32). Nueva York: Continuum.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2018). *Dialogues with ethnography: Notes on classics, and how I read them*. Bristol: Multilingual Matters. https://www.researchgate.net/publication/329971483_DIALOGUES_WITH_ETHNOGRAPHY_NOTES_ON_CLASSICS_AND_HOW_I_READ_THEM_BY_BLOMMAERT_J_BRISTOL_MULTILINGUAL_MATTERS_2018_184_PAGES
- Bolívar, A. (2018). *Political Discourse as Dialogue. A Latin American Perspective*. Nueva York: Routledge.
- Bonafini, F., Chae, C., Park, E., y Jablow, K. (2017). How much does student engagement with videos and forums in a MOOC affect their achievement? *Online Learning Journal*, 21(4), 223-240. <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v21i4.1270>
- Boza, M. (2016). La escritura en los entornos digitales. *Educare*, 20(1), 153-176. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v20i1.99>
- Cabero, J., DelPrete, A., y Arancibia, M. (2019). Percepciones de estudiantes universitarios chilenos sobre el uso de redes sociales y trabajo colaborativo. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 35-55. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.22847>
- Cabero, J., Vázquez, E., López, E., y Jaén, A. (2020). Posibilidades formativas de la tecnología aumentada. Un estudio diacrónico en escenarios universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 141-152. <https://doi.org/10.5209/rced.61934>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.046>
- Coll, C., Engel, A., y Niño, S. (2017). La actividad de los participantes como fuente de información para promover la colaboración. Una analítica del aprendizaje basada en el modelo de Influencia Educativa

- Distribuida. *Revista de Educación a Distancia*, 53, 1-36. <http://dx.doi.org/10.6018/red/53/2>
- Constantino, G. (2006). Discurso didáctico electrónico: los modos de interacción discursiva en el aula virtual en contraste con el aula presencial. *Linguagem em (Dis)curso*, 6(2), 241-268.
- Cress, U., Rose, C., Friend, A., y Oshima, J. (2021). *International Handbook of Computer-Supported Collaborative Learning*. Suiza: Springer.
- Decuyper, M., Grimaldi, E., y Landri, P. (2021). Introduction: Critical studies of digital education platforms. *Critical Studies in Education*, 62(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1866050>
- DeVries, E., Lund, K., y Baker, M. (2002). Computer-mediated Epistemic Dialogue: Explanation and Argumentation as Vehicles for Understanding Scientific Notions. *Journal of the Learning Sciences*, 11(1), 63-103.
- DiProspero, C. (2017). Antropología de lo digital: Construcción del campo etnográfico en co-presencia. *Virtualis*, 8(15), 44-60.
- Dumford, A., y Miller, A. (2018). Online learning in higher education: Exploring advantages and disadvantages for engagement. *J. Comput. High. Educ.*, 30, 452-465. <https://doi.org/10.1007/s12528-018-9179-z>
- Dussel, I. (2011). *VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Engel, A., Coll, C., y Bustos, A. (2013). Distributed Teaching Presence and communicative patterns in asynchronous learning: Name versus reply networks. *Computers & Education*, 60, 184-196. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.06.011>
- Erickson, F. (2004). *Talk and Social Theory*. Cambridge: Polity.
- Franco, M. (2015). La participación en foros electrónicos. *Científica*, 9, 40-54.
- García, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizaje adaptativo y móvil. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25. <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>
- García, R., Aguaded, I., y Bartolomé, A. (2018). La revolución del blended learning en la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 25-32. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.19803>

- Gee, J. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Nueva York, Routledge.
- Gee, J. (2011). *How to do Discourse Analysis*. Oxon: Routledge.
- Gil, J., y Martínez, J. (2016). El empoderamiento del alumnado en los sMOOC. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 43-60. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51932>
- González, A., Álvarez, G., y Bassa, L. (2018). Educación virtual en la universidad: un estudio de Investigación-acción para la enseñanza de la asignatura Tecnología educativa. *Ciencia, docencia y tecnología*, (57), 201-234.
- Gourlay, L. (2021). There Is No 'Virtual Learning': The Materiality of Digital Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(1), 57-66. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.649>
- Gunawardena, C., Lowe, C., y Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining the social construction of knowledge in computer conferencing. *J Educ C Res*, 17, 397-431. <https://doi.org/10.2190/7MQV-X9UJ-C7Q3-NRAG>
- Gutiérrez E., Yuste, R., Cubo, S., y Fustes L. (2011). Buenas prácticas en el desarrollo de trabajo colaborativo en materias TIC aplicadas a la educación. *Profesorado*, 15(1), 179-194.
- Green, J., y Bloome, D. (1997). Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. En J. Flood, S. Heath y D. Lapp, *Handbook for literacy educators: research in the community and visual arts* (pp. 181-202). Nueva York: Macmillan.
- Green, J., Dixon, C., y Zaharlick, A. (2005). Ethnography as a logic of inquiry. En J. Flood, J. Lapp y J. Jensen (eds.), *Methods of research on teaching the English language arts* (pp. 154-194). Nueva Jersey: LEA.
- Gros, B., y Silva, J. (2006). El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado. *Revista de educación a distancia*, 16, 2-16.
- Hahn, C. (2008). *Doing qualitative research using your computer: A practical guide*. Londres: Sage Publications.
- Hernández, N., González, M., y Muñoz, P. (2014). La planificación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Comunicar*, 21(42), 25-33. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-02>
- Hine, C. (2015). *Ethnography for the internet: Embedded, embodied and every day*. Londres: Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003085348>

- Hymes, D. (2005). Models of the Interaction Language and Social Life: Toward a Descriptive Theory. En S. Kiesling y C. Bratt (eds.), *Intercultural Discourse and Communication: The Essential Readings* (pp. 4-16). Oxford: Blackwell.
- Jensen, L., Bearman, M., Boud, D., y Konradsen, F. (2022). Digital ethnography in higher education teaching and learning. A methodological review. *Higher Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00838-4>
- Joksimovic, S., Jovanovic, J. Kovanovic, V., Gasevic, D., Milikic, N., Zouaq, A., y Van Staaldunin, J. (2019). Comprehensive analysis of discussion forum participation: from speech acts to discussion dynamics and course outcomes. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 13(1), 38-51. <https://doi.org/10.1109/TLT.2019.2916808>
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 107-134. <https://doi.org/10.35362/rie460719>
- Kalman, J., y Rendón, V. (2016). Uso de la hoja de cálculo para analizar datos cualitativos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 29-48. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.uhca>
- Kane, G. (2019). The Technology Fallacy: People Are the Real Key to Digital Transformation. *Research-Technology Management*, 62(6), 44-49. <https://doi.org/10.1080/08956308.2019.1661079>
- Knobel, M., y Kalman, J. (2018). *Aprendizaje docente y nuevas prácticas del lenguaje: Posibilidades de formación en el giro digital*. México: Ediciones SM.
- Kühn, C. (2019). Whose interest is educational technology serving? Who is included and who is excluded? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 207-220. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22293>
- Kuhn, D., y Crowell, A. (2011). Dialogic Argumentation as a Vehicle for Developing Young Adolescents. *Thinking. Psychological Science*, 22(4), 545-552. <https://doi.org/10.1177%2F0956797611402512>
- McLuhan, M., y Fiore, Q. (1969). *El Medio es el Mensaje. Un inventario de efectos*. Buenos Aires: Paidós.
- Méndez, A., y Sánchez, C. (2013). Uso de plataformas social media en la práctica docente universitaria: investigación biográfico-narrativa en un estudio de caso. *Signo y Pensamiento*, 32(63), 154-168.

- Monguillot, M., González, C., y Guitert, M. (2017). La colaboración virtual docente para diseñar situaciones de aprendizaje mediadas por TIC en Educación Física. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 2, 6-23. <https://doi.org/10.1344/did.2017.2.6-23>
- Montero, R. (2020). Tras la innovación digital en educación superior: desafíos en materia docente para instituciones que piensan en la virtualidad. En O. Hernández y R. Silva (coords.), *Innovación educativa en educación superior una mirada desde la UAM-Lerma a 10 años de su fundación* (pp. 23-44). Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- OCDE (2020). *Making the Most of Technology for Learning and Training in Latin America*. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ce2b1a62-en>
- Ramírez, W., y Barajas, J. (2017). Uso de las plataformas educativas y su impacto en la práctica pedagógica en instituciones de educación superior de San Luis Potosí. *Edu-tec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 60, 1-13. <https://doi.org/10.21556/edutec.2017.60.798>
- Robles, P. (2020). Conciencia pragmática y afinidad lingüística: análisis de cortesía verbal en correos electrónicos de estudiantes universitarios españoles e italianos. *RILCE. Revista de Filología Hispánica*, 36(2), 724-748.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias: antología esencial*. Argentina: Clacso.
- Saltan, F. (2017). Blended learning experience of students participating pedagogical formation program: Advantages and limitation of blended education. *International Journal of Higher Education*, 6(1), 63-73. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n1p63>
- Scarpeta, D., Rojas, B., y Algarra, D. (2015). Estrategias de trabajo colaborativo en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Q*, 9(18), 1-14. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.19>
- Steffens, K., Bannan, B., Dalgarno, B., Bartolome, A., Esteve, V., y Cela, J. (2015). Recent Developments in Technology-Enhanced Learning: A Critical Assessment. *RUSC*, 12(2), 73-86. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i2.2453>
- Strauß, S., y Rummel, N. (2021). Promoting regulation of equal participation in online collaboration by combining a group awareness tool and adaptive prompts. But does it even matter? *Intern. J. Comput.-*

- Support. Collab. Learn*, 16, 67-104. <https://doi.org/10.1007/s11412-021-09340-y>
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tirado, R., Gómez, Á., y Aguaded, J. (2011). Aprendizaje cooperativo online a través de foros en un contexto universitario: un análisis del discurso y de las redes. *Estudios sobre educación*, 20, 49-71.
- UNESCO (2014). *Declaración de Lima. Balances y desafíos para la agenda educativa regional 2015-2030*. Lima: UNESCO.
- UNESCO (2018). *Docentes y sus aprendizajes en modalidad virtual*. Lima: UNESCO.
- Wolcott, H. (1994). *Transforming Qualitative Data. Description, Analysis, and Interpretation*. Thousand Oaks: Sage Publications.