

Tipos de discurso socioemocional que los estudiantes utilizan para el trabajo colaborativo en línea/ types of socioemotional discourse deployed by students within online collaborative Work**Types of socio-emotional discourse that students use for collaborative online work / types of socioemotional discourse deployed by students within online collaborative Work**

DOI:10.34117/bjdv5n7-216

Recebimento dos originais: 13/07/2019

Aceitação para publicação: 07/08/2019

Juan Carlos Castellanos Ramírez

Doctor en Psicología de la Educación por la Universidad de Barcelona, España. Profesor Investigador en la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Autónoma de Baja California, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (México).
juan.castellanos8@uabc.edu.mx

Shamaly Alhelí Niño Carrasco

Doctora en Psicología de la Educación por la Universidad de Barcelona, España. Profesora Investigadora en la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Autónoma de Baja California, México.
shamaly.nino@uabc.edu.mx

Victoria Elena Santillán Briceño

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma del estado de Hidalgo, México. Profesora Investigadora en la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Autónoma de Baja California, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (México).
vicky@uabc.edu.mx

Esperanza Viloría Hernández

Doctora en Ciencias Educativas por la Universidad Autónoma de Baja California, México. Profesora Investigadora en la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Autónoma de Baja California, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (México).
esperanzaviloría@uabc.edu.mx

RESUMEN

Se presentan los resultados de una investigación realizada sobre los elementos socioemocionales implicados en el aprendizaje colaborativo en línea. El método de la investigación consiste en un estudio de casos con estrategia de réplica; los casos que se analizan corresponden a tres pequeños grupos de alumnos universitarios que cursan la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma de Baja California, México. Los resultados de este trabajo subrayan la presencia de 4 grandes componentes que integran la dimensión socioemocional en el aprendizaje en línea y que inciden positivamente en el rendimiento de los grupos: cohesión de equipo, expectativas, valoraciones y emociones/afectos. En el marco de estas grandes dimensiones se constataron 15 diferentes tipos de dispositivos discursivos que contribuyen a un clima motivacional positivo en los grupos de estudiantes. Se concluye que los dispositivos discursivos que los grupos de estudiantes

utilizan con mayor regularidad para mantener un clima socioemocional positivo son: la utilización de pronombres inclusivos, expresiones de cordialidad social, valoraciones positivas sobre la tarea, así como muestras de afecto y de apoyo mutuo.

Palabras clave: Aprendizaje en línea, tareas grupales, tecnología educativa, discurso socioemocional

ABSTRACT

This work presents an investigation about the socioemotional elements involved in collaborative online learning. A case study with replication strategy was carried out; three small groups of Mexican undergraduate students were analyzed. The results highlight the presence of 4 major components that integrate the socioemotional dimension within online learning and how these components positively affect the performance of the groups: team cohesion, expectations, assessments and emotions/affections. Within the framework of the 4 components, 15 different types of discursive resources that contribute to a positive motivational climate among the small groups of students were found. It is concluded that the students regularly deploy some types of discursive resources: the use of inclusive pronouns, expressions of social cordiality, positive assessments of the task, as well as demonstrations of affection and support mutual.

Keywords: Online learning, group tasks, educational technology, socioemotional discourse

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y especialmente las potencialidades que ofrecen las TIC digitales para buscar información, representarla, procesarla, transmitirla y compartirla desde cualquier lugar y en cualquier momento, han generado altas expectativas para mejorar las prácticas educativas formales. Durante los últimos años se ha constatado una creciente incorporación de las TIC digitales en distintos niveles educativos, bien con la intención de apoyar los entornos educativos convencionales, como son los sistemas educativos presenciales, o bien para crear modelos semipresenciales y de educación virtual.

Como resultado de la creciente incorporación de las TIC digitales a la educación formal, dentro de las ciencias de la educación se ha ido desarrollando una nueva comunidad de investigación denominada “aprendizaje colaborativo mediado por ordenador” (Computer-Supported Collaborative Learning –CSCL–) que se encarga de estudiar cómo las personas pueden aprender de manera conjunta con la ayuda de los computadores conectadas en red.

En este marco, gran parte de las investigaciones realizadas en CSCL se ha centrado en el estudio de los procesos de construcción compartida del conocimiento, específicamente en los recursos semióticos y discursivos que los participantes emplean para alcanzar una comprensión compartida de los significados (por ejemplo, Dennen y Wieland, 2007) y en la forma en que evoluciona dicha comprensión (por ejemplo, De Laat, Lally, Lipponen y Simons, 2007; Reimann, 2009); mientras que

los aspectos socioemocionales implicados en el aprendizaje han recibido menor atención por parte de los investigadores.

Diversos estudios han evidenciado que, pese a las altas expectativas que se tienen en relación con los entornos CSCL, los miembros de un grupo no siempre colaboran de manera eficaz y que, en algunas ocasiones, los alumnos suelen ser más productivos en situaciones de trabajo colaborativo presencial (Kwon, Liu y Johnson 2014; Colomina y Remesal, 2015). Al respecto, estudios recientes indican que los alumnos deben estar motivados para comprometerse con la realización de la tarea y para implicarse en un diálogo cognitivo de alta calidad (Rienties et al. 2012); por su parte, autores como Jarvela, Jarvenoja y Veermans (2008) han investigado los desafíos socioemocionales a los que se enfrentan los alumnos cuando trabajan en equipo, así como la estrategias que utilizan para regular la motivación individual y colectiva; por otra parte, Garrison, Cleveland-Innes, Koole y Kappelman (2006) sostienen que la presencia social es un componente fundamental en la comunicación mediada por ordenador para que los participantes colaboren y participen en un discurso crítico y constructivo.

2. ESTADO DEL ARTE

El interés por el estudio de los procesos socioemocionales implicados en el aprendizaje en línea ha emergido en el contexto de tres perspectivas teóricas distintas:

1. Autodeterminación y aprendizaje (Ryan y Deci, 2000). Estudios previos como los realizados por Hartnett, George y Dron (2014) y Rienties, et al. (2012) se basan en la teoría de la autodeterminación, por lo que, desde esta perspectiva, la motivación se concibe como una “propiedad” absoluta asociada con los motivos intrínsecos y/o extrínsecos que despiertan el interés del alumno por el aprendizaje. Los motivos intrínsecos refieren al deseo, satisfacción y placer por el aprendizaje en sí mismo, sin esperar una gratificación externa, mientras que los motivos extrínsecos se caracterizan por tener un locus de control externo, en donde el interés no es en sí el aprendizaje, sino los beneficios que se obtienen con la realización de la tarea; en otras palabras, el aprendizaje se convierte en un medio para alcanzar una meta. Habitualmente, el foco de análisis se centra en explorar los efectos de la motivación en la participación y la calidad del discurso cognitivo que despliegan los alumnos durante el proceso colaborativo. Por su parte, las técnicas analíticas que se utilizan son, generalmente, cuestionarios tipo test que se aplican a cada uno de los participantes antes de iniciar el proceso colaborativo y la unidad de análisis es el individuo.
2. Regulación social del aprendizaje (Jarvela y Jarvenoja, 2011). Los estudios realizados desde esta perspectiva resaltan que la motivación no es una característica estable de la

personalidad del alumno, sino un fenómeno dinámico, multifacético y situado en un contexto y en un dominio específico (Jarvenoja, Volet y Jarvela, 2013). Desde este marco se analizan componentes afectivo/motivacionales centrándose principalmente en tres elementos: componentes de expectativas, que son las creencias positivas o negativas que tienen los alumnos sobre la capacidad personal y grupal para realizar una tarea; componentes de valor, que son apreciaciones que tienen los alumnos sobre el cumplimiento de las metas de la tarea y las actividades que realizan; y componentes afectivos, que son los sentimientos y afectos que surgen individualmente y en interacción con otros miembros del grupo. El foco de análisis se centra en los cambios motivacionales que presentan los participantes durante el proceso colaborativo, así como la presencia de componentes afectivos y estrategias que emplean los alumnos para regularlos. Por su parte, las técnicas analíticas habituales que se utilizan se basan en auto-reportes, cuestionarios y/o entrevistas que se aplican individualmente a los estudiantes para conocer sus emociones y estados motivacionales durante el proceso colaborativo; desde este enfoque, la unidad de análisis también es el individuo.

3. Presencia social. Una tercera línea de investigaciones se fundamenta en la noción de presencia social propuesta por primera vez por Short, Williams y Christie (1976), quienes utilizaron dicho término para referirse a las cuestiones afectivas implicadas en el aprendizaje, lo anterior en el marco de la educación presencial. Recientemente Garrison et al. (2006) reconceptualizaron el término de presencia social definiéndolo, ahora en el marco de la educación virtual, como la capacidad que tienen los participantes en una comunidad de indagación mediada por ordenador para proyectarse a sí mismos social y emocionalmente como personas reales. Los estudios realizados sobre presencia social se centran básicamente en el análisis de tres componentes: expresión emocional (uso de emoticonos, humor y autorrevelación), comunicación abierta (responder a un mensaje, citar, referirse explícitamente al contenido de otros mensajes) y cohesión de grupo (vocativos, uso de pronombres inclusivos para referir al grupo, saludos, despedidas, bienvenidas, felicitaciones, etc.). En este caso, las técnicas analíticas consisten en explorar la interacción y el diálogo que mantienen los alumnos durante el proceso colaborativo, por lo que la unidad de análisis es el enunciado y/o los fragmentos de mensajes (Garrison et al. 2006).

Al hilo de las ideas expuestas, es importante hacer notar que los estudios realizados hasta el momento resaltan globalmente la presencia de cuatro componentes implicados en la dimensión

motivacional del aprendizaje: cohesión de grupo, expectativas, valoraciones y emociones/afectos; sin embargo, dichos aspectos se han analizado como elementos independientes y no de manera integral. Con el propósito de dar continuidad a los estudios previos, se realizó una investigación cualitativa con la finalidad de explorar el discurso socioemocional que los estudiantes utilizan durante la elaboración de tareas colaborativas en línea.

3. METODOLOGÍA

La estrategia metodológica que se utiliza en esta investigación corresponde a un estudio cualitativo de casos múltiples (Flick, 2002) en el que se exploran, en profundidad, procesos colaborativos en línea desarrollados por tres pequeños grupos de estudiantes universitarios. En concreto, se eligieron tres casos con la finalidad de comparar los mecanismos socioemocionales que surgen en los grupos y sus formas de manifestación a través del discurso escrito.

La investigación se llevó a cabo con estudiantes de licenciatura de la Universidad Autónoma de Baja California, México, en el marco de una asignatura obligatoria de metodología de la investigación.

El corpus de datos analizado corresponde a las contribuciones efectuadas por los estudiantes dentro de foros de comunicación asíncrona y el procedimiento de análisis fue el siguiente: en primer lugar, con base en la literatura previa, se definieron categorías y códigos para una primera aproximación a los datos; en segundo lugar, dos investigadores aplicaron el instrumento inicial y refinaron los códigos con base en la evidencia empírica; finalmente, con el protocolo de codificación cerrado, los investigadores llevaron a cabo un análisis interjueces de los datos.

4. RESULTADOS

Tal como se observa en la Tabla 1, se identificaron 15 diferentes tipos de discurso socioemocional asociados con cuatro componentes motivacionales.

Tabla 1. Tipos de discurso socioemocional utilizado por los estudiantes

Categoría	Código	Descripción
Cohesión del grupo	UM_Co1	Emplean expresiones de cordialidad social
	UM_Co2	Emplean pronombres inclusivos que transmiten que el grupo funciona como equipo y no como agentes individuales
Expectativas	UM_Ex1	Formulan expresiones de auto-competencia sobre la participación individual y el proceso colaborativo
	UM_Ex2	Formulan expresiones de auto-competencia sobre el desempeño grupal ante la tarea y/o elaboración de los productos

Valoraciones positivas	UM_Vr1	Realizan estimaciones sobre las exigencias y el esfuerzo que implica la realización grupal de la tarea
	UM_Vr2	Estiman positivamente el progreso de la tarea y producto final elaborado grupalmente
	UM_Vr3	Estiman positivamente el esfuerzo realizado por sus compañeros y el grupo
Componentes afectivos	UM_Em 1	Comparten emociones vinculadas con experiencias previas a la realización de la tarea
	UM_Em 2	Expresan emociones o estados de ánimo relacionados con la tarea actual o la asignatura
	UM_Em 3	Comparten emociones sobre sucesos personales (no relacionados con la asignatura, tarea, o grupo)
	UM_Em 4	Recurren al humor mientras tratan asuntos relacionados con la tarea
	UM_Em 5	Expresan palabras de apoyo hacia sus compañeros para la vivacidad de la tarea
	UM_Em 6	Expresan buenos deseos e interés por sus compañeros
	UM_Em 7	Comparten experiencias o emociones relacionadas con el funcionamiento del grupo
	UM_Em 8	Controlan estados motivacionales negativos o regulan emociones negativas que surgen en/entre los miembros del grupo

De acuerdo con los datos que se presentan en la Tabla 2, se observa que a nivel global hay una alta proporción de elementos discursivos orientados al fortalecimiento de la cohesión de grupo (51.41% de elementos codificados) y, en cambio, de las manifestaciones de afectos entre los participantes (31.46%) se observa una proporción menor.

En concreto, el Grupo A se destaca por la diversidad de mecanismos discursivos identificados durante su colaboración, ya que obtiene porcentajes superiores al 40% en las cuatro categorías contempladas; el dato anterior coincide con la lectura global, ya que de los 391 elementos codificados, el 48.59% corresponde a este grupo. En menor medida, aunque el Grupo B también despliega diversos elementos discursivos, estos se centran mucho más en el fortalecimiento de la cohesión de grupo (41.29%) y en la realización de valoraciones positivas sobre el proceso colaborativo (44.64%); al hacer la lectura global, este grupo obtiene poco más del 38% del total de los elementos codificados. Finalmente, el Grupo C se distingue, contrariamente a los otros dos grupos, por el escaso despliegue de recursos discursivos socioemocionales, ya que obtuvo porcentajes por debajo del 16%; de hecho, en este grupo no se identificaron elementos socioemocionales relacionados con la formulación de expectativas.

Tabla 2. Elementos socioemocionales regulados a través del discurso de los estudiantes

Grupos	Cohesión		Expectativas		Valoraciones		Afectos		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
A	86	42.79	9	81.82	25	44.64	70	56.91	190	48.59
B	83	41.29	2	18.18	25	44.64	40	32.52	150	38.36
C	32	15.92	0	0	6	10.71	13	10.57	51	13.04
Total	201	51.41%	11	2.81%	56	14.32%	123	31.46%	391	100.00

La Tabla 3 muestra la frecuencia y diversidad con que aparecieron los diversos tipos de discurso socioemocional identificados en los grupos. A nivel global, de los 15 tipos posibles surgieron con mayor frecuencia aquellos relacionados con la categoría de cohesión de grupo; como se aprecia en la última columna de la Tabla 3, el uso de expresiones de cordialidad social (UM_Co1 con 111 elementos codificados) y el uso de pronombres inclusivos para dirigirse al grupo (UM_Co2 con 90 elementos codificados) son los más presentes. En tanto, dentro de la categoría de componentes afectivos prevalecieron tres tipos de discurso: manifestaciones sobre estados de ánimo y/o emociones vinculadas con la tarea (UM_Em2 con 38 elementos codificados), expresiones de apoyo mutuo entre los participantes (UM_Em5 con 28 elementos codificados) y expresiones de buenos deseos e interés por los compañeros (UM_Em6 con 21 elementos codificados). En relación con la categoría de valoraciones, sobresalieron más las estimaciones positivas sobre el esfuerzo realizado por los participantes/desempeño del grupo (UM_Vr3 con 28 elementos codificados) y aquellas en torno al progreso de la tarea (UM_Vr2 con 23 elementos codificados). Finalmente, los dos tipos de discurso relacionados con la categoría de expectativas, sobre la auto-competencia para el trabajo individual/colaborativo (UM_Ex1) y sobre la tarea académica (UM_Ex2) son elementos discursivos que aparecieron con baja frecuencia dentro de los grupos (4 y 7 elementos identificados, respectivamente).

Al hacer una lectura de las frecuencias en cada grupo, de acuerdo con la Tabla 3 en la que se distinguen los valores iguales o superiores a 10 (celdas sombreadas) de los valores inferiores a dicho número (celdas sin sombrear), los grupos A y B mostraron una mayor densidad y variedad de recursos discursivo socioemocionales durante la realización de la tarea. Específicamente, en el Grupo A se desplegaron siete tipos de recursos discursivos con mayor frecuencia: expresiones de cordialidad social (UM_Co1), uso de pronombres inclusivos (UM_Co2), estimaciones positivas en torno al progreso de la tarea (UM_Vr2) y al esfuerzo de los participantes/desempeño del grupo (UM_Vr3), manifestaciones sobre estados de ánimo y/o emociones vinculadas con la tarea (UM_Em2), de apoyo

mutuo entre los participantes (UM_Em5) y buenos deseos e interés por sus compañeros (UM_Em6). En menor medida, los estudiantes del Grupo B utilizaron de manera recurrente cinco tipos de discurso socioemocional: UM_Co1, UM_Co2, Um_Vr2, Um_Vr3 y UM_Em5. A diferencia de los grupos A y B, en el Grupo C el discurso socioemocional se redujo prácticamente al despliegue de recursos discursivos relacionados con la cohesión del grupo (UM_Co1 y UM_Co2).

Tabla 3. Discurso socioemocional; tipología y diversidad en los grupos

Categorías	Tipos	Grupo	Grupo	Grupo	Total
		A	B	C	
Cohesión del grupo	UM_Co1	42	47	22	111
	UM_Co2	44	36	10	90
Expectativas	UM_Ex1	4	0	0	4
	UM_Ex2	5	2	0	7
Valoraciones positivas	UM_Vr1	1	4	0	5
	UM_Vr2	10	11	2	23
	UM_Vr3	14	10	4	28
Componentes afectivos	UM_Em1	6	3	0	9
	UM_Em2	26	7	5	38
	UM_Em3	1	0	0	1
	UM_Em4	5	3	0	8
	UM_Em5	14	14	0	28
	UM_Em6	13	4	4	21
	UM_Em7	2	4	3	9
	UM_Em8	3	5	1	9
		190/15	150/13	51/8*	391/15*
TOTAL		*	*		

Nota. Los asteriscos representan el número de los distintos tipos de recursos discursivos utilizados por los grupos, de los 15 tipos posibles.

5. CONCLUSIONES

El propósito de este trabajo fue explorar el discurso socioemocional que distintos grupos de estudiantes utilizaron durante la elaboración de tareas colaborativas en línea. A partir de los resultados obtenidos se concluyen tres aspectos de interés.

En primer lugar, se corrobora que las estrategias discursivas socioemocionales que los estudiantes emplean con mayor frecuencia durante su colaboración remiten a la utilización de un lenguaje inclusivo y al uso de expresiones de cordialidad; estos resultados coinciden con las investigaciones previas de Colomina y Remesal (2015), quienes también remarcaron la importancia de estos dos mecanismos discursivos para el fortalecimiento de la cohesión de grupo.

En segundo lugar, los resultados resaltan que la formulación de expectativas sobre la tarea académica es una estrategia discursiva poco frecuente en los grupos, sin embargo, se considera que una mínima cantidad de discurso dirigido a este aspecto puede ser suficiente para que los estudiantes encaminen sus esfuerzos hacia una meta clara. Tal como Schoor y Bannert (2011) mencionan, la manifestación de expectativas es una estrategia discursiva que los estudiantes utilizan para proyectar direcciones y metas de aprendizaje; sin ellas, muchas veces los grupos no tienen un rumbo claro sobre cómo y que se pretende alcanzar.

En tercer lugar, se constata una amplia diversidad de estrategias discursivas dirigidas al clima afectivo de los grupos. De manera especial, los resultados evidencian que las palabras de apoyo, manifestación de emociones y expresiones de reconocimiento hacia los demás son cuestiones necesarias en el aprendizaje colaborativo, sin embargo, no emergen de manera automática en todos los grupos y en ocasiones se requiere el apoyo del profesor para orientar dichos aspectos.

REFERENCIAS

- COLOMINA, R. & REMESAL, A. Social presence and virtual collaborative learning processes in higher education. *Infancia y Aprendizaje*, 38 (3), 647-680. 2015.
- DE LAAT, M., LALLY, V., LIPPONEN, L. & SIMONS, J. Online teaching in networked learning communities: a multimethod approach to study the role of the teacher. *Instructional Science*, 35 (3), 257-286. 2007.
- DENNEN, V. & WIELAND, K. From interaction to intersubjectivity: Facilitating online group discourse processes. *Distance Education*, 28 (3), 281-297. 2007.
- FLICK, U. Qualitative research-state of the art. *Social science information*, 41(1), 5-24. 2002.
- GARRISON, D., CLEVELAND, M., KOOLE, M. & KAPPELMAN, J. Revisiting methodological issues in the analysis of transcripts: Negotiated coding and reliability. *The Internet and Higher Education*, 9 (1), 1-8. 2006.
- HARTNETT, M., GEORGE, A. & DRON, J. (2014). Exploring motivation in an online context: A case study. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 14 (1), 31-53. 2014.
- JARVELA, S., JARVENOJA, H. & VEERMANS, M. Understanding dynamics of motivation in socially shared learning. *International Journal of Educational Research*, 47 (1), 122-135. 2008

- JARVELA, S. & JARVENOJA, H. (2011). Socially constructed self-regulated learning and motivation regulation in collaborative learning groups. *Teachers College Record*, 113 (2), 350-374. 2011.
- JARVENOJA, H., VOLET, S. & JARVELA, S. (2013). Regulation of emotions in socially challenging learning situations: An instrument to measure the adaptive and social nature of the regulation process. *Educational Psychology*, 33 (1). 31-58. 2013.
- KWON, K., LIU, H. & JOHNSON, L. Group regulation and social-emotional interactions observed in computer supported collaborative learning: comparison between good vs. poor collaborators. *Computers & Education*, 78 (2), 185-200. 2014.
- RIENTIES, B., GIESBERS, B., TEMPELAAR, D., LYGO-BAKER, S., SEGERS, M. & GIJSELAERS, W. The role of scaffolding and motivation in CSCL. *Computers & Education*, 59 (3), 893-906. 2012
- REIMANN, P. Time is precious: Variable- and event-centred approaches to process analysis in CSCL research. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 4 (3), 239-257. 2009.
- RYAN, R. & DECI, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. 2000.
- SHORT, J., WILLIAMS, E. & CHRISTIE, B. *The social psychology of telecommunications*. London: Wiley, 1976.