



# Ayuda educativa y niveles de la calidad de la regulación compartida en entornos de aprendizaje colaborativo mediado por ordenador

Tesis doctoral presentada por: Juan Carlos Castellanos Ramírez

Director de tesis: Javier Onrubia Goñi

Programa:

Doctorado Interuniversitario de  
Psicología de la Educación



Departamento:  
Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación  
Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona.

*Septiembre de 2016*



## Dedicatoria

A las familias de los 43 estudiantes desaparecidos de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa, Guerrero (México).

*“Contra la muerte, nosotros demandamos vida.  
Contra el silencio, exigimos la palabra y el respeto.  
Contra el olvido, la memoria.  
Contra la humillación y el desprecio, la dignidad.  
Contra la opresión, la rebeldía.  
Contra la esclavitud, la libertad.  
Contra la imposición, la democracia.  
Contra el crimen, la justicia”. SIG*



## Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a mi director de tesis, el Dr. Javier Onrubia Goñi, por el apoyo brindado durante todos estos años. Especialmente por su confianza, disponibilidad, paciencia y sabias decisiones que han sido fundamentales para el desarrollo de esta tesis doctoral. Durante este proceso formativo cada una de las tutorías recibidas han sido momentos muy gratificantes que recordaré con entusiasmo a lo largo de mi vida profesional.

En segundo lugar, manifiesto un reconocimiento especial a todos los miembros del Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa –GRINTIE– quienes han sido un referente importante en el desarrollo de la psicología de la educación en México y que durante los últimos años han contribuido en la formación de nuevas generaciones de investigadores mexicanos. Especialmente, agradezco al Dr. César Coll Salvador quien siempre ha mostrado gran disponibilidad y empeño para apoyar mis actividades formativas.

En tercer lugar, agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT) que a través del programa “Becas al extranjero” apoyó mi formación doctoral. Así también, a los directivos del CONACYT que durante estos años han gestionado oportunamente los trámites de dicha beca facilitando mi estancia en la Universidad de Barcelona.

En cuarto lugar, expreso mi más profundo agradecimiento a los directivos, profesores y alumnos de la Universitat Oberta de Catalunya –UOC– que contribuyeron como participantes y facilitaron el acceso a los datos-objeto de estudio para la elaboración de esta tesis.

En quinto lugar, agradezco a mi familia académica de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, México. Especialmente a la Dra. Martha Elba Paz López, que desde hace 15 años ha sido ejemplo de entrega y persistencia académica; así como al Mtro. Jorge Solórzano Rodas, por su confianza y apoyo incondicional en momentos claves de mi vida, gracias a él ha sido posible mi estancia en Barcelona.

Finalmente doy gracias a mi familia. A mi padre que me ha enseñado la disciplina del trabajo constante para alcanzar mis metas, a mi madre de la que he aprendido a sonreír ante momentos difíciles en la vida, a mis hermanos de sangre que siempre me hacen sentir protegido ante cualquier circunstancia, a mis hermanos del “breaking” de quienes he aprendido que no se necesitan alas para volar ni para superarme a mí mismo, a mis suegros que siempre se preocupan de mí como si fuera uno más de sus hijos. Por último, pero seguramente la más importante, agradezco a mi esposa Shamaly que siempre ha creído en mí, y que en cada una de sus sonrisas encuentro el principal apoyo para seguir adelante.

# Índice

RESUMEN .....	1
INTRODUCCIÓN.....	3
1. APRENDIZAJE COLABORATIVO MEDIADO POR ORDENADOR (COMPUTER-SUPPORTED COLLABORATIVE LEARNING –CSCL–): EXPECTATIVAS, RESULTADOS Y NUEVOS DESAFÍOS .....	9
1.1. El aprendizaje colaborativo mediado por ordenador (CSCL) .....	9
1.2. El CSCL: expectativas y resultados .....	10
1.3. La importancia de la regulación para el aprendizaje en contextos CSCL.....	14
2. HACIA EL ESTUDIO DE LOS PROCESOS DE REGULACIÓN COMPARTIDA EN EL APRENDIZAJE COLABORATIVO .....	19
2.1. Enfoques clásicos en el estudio de la regulación (individual) del aprendizaje (en contextos presenciales) .....	20
2.1.1. Regulación metacognitiva .....	21
2.1.2. Aprendizajes auto-regulado .....	21
2.1.3. Co-regulación del aprendizaje .....	23
2.2. Los procesos de regulación (social) en el aprendizaje colaborativo .....	24
2.2.1. Regulación social del aprendizaje vs. construcción compartida del conocimiento en el aprendizaje colaborativo.....	24
2.2.2. Marcos teóricos para el estudio de la regulación (social) en el aprendizaje colaborativo.....	28
2.2.2.1. Perspectiva socio-cognitiva de la regulación social del aprendizaje.....	28
2.2.2.2. Perspectiva socio-cultural de la regulación social del aprendizaje.....	29
2.2.2.3. Perspectiva situada de la regulación social del aprendizaje .....	30
2.2.3. Tipos de procesos de regulación (social) en el aprendizaje colaborativo .....	33
2.2.3.1. Regulación individual.....	33
2.2.3.2. Regulación del otro.....	34
2.2.3.3. Regulación compartida.....	35
2.3. Síntesis: rasgos teóricos que caracterizan la regulación compartida como objeto de estudio.....	36

3. LA REGULACIÓN COMPARTIDA EN EL APRENDIZAJE COLABORATIVO: UNA REVISIÓN DEL ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA .....	39
3.1. Proceso de búsqueda y revisión de estudios.....	39
3.1.1. Investigaciones sobre regulación compartida en contextos educativos presenciales .....	40
3.1.2. Investigaciones sobre regulación compartida en entornos CSCL .....	48
3.2. Síntesis de la revisión empírica .....	61
4. LA AYUDA DEL PROFESOR A LOS PROCESOS DE REGULACIÓN EN CONTEXTOS CSCL .....	65
4.1. Marcos de referencia para el estudio de la ayuda del profesor.....	66
4.1.1. La enseñanza virtual en el marco del e-learning .....	66
4.1.1.1. Roles del profesor .....	67
4.1.1.2. Presencia docente .....	71
4.1.2. Formas y tipos de ayuda educativa en CSCL .....	75
4.1.2.1. Scripts colaborativos.....	76
4.1.2.2. Andamios colaborativos .....	81
4.2. Síntesis: la importancia de la ayuda educativa para la regulación del aprendizaje.....	85
5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....	89
5.1. Consideraciones teóricas para el estudio de la regulación compartida .....	90
5.2. Objetivos y preguntas de investigación.....	96
5.3. Enfoque metodológico de la investigación .....	98
5.4. Participantes y situaciones de observación .....	102
5.4.1. Criterios para la selección y descripción de casos .....	102
5.4.2. Participantes .....	104
5.4.3. Situaciones de observación .....	105
5.4.3.1. Descripción global de la asignatura.....	105
5.4.3.2. Descripción de la secuencia didáctica .....	107
5.5. Protocolo para la recogida de datos.....	110
5.6. Procedimiento para el análisis de los datos .....	113



5.6.1. Análisis de los procesos de regulación compartida.....	114
5.6.1.1. Fase 1: identificación de episodios .....	114
5.6.1.2. Fase 2.: caracterización de episodios.....	118
5.6.1.3. Fase 3: análisis de los episodios .....	125
5.6.2. Análisis de la ayuda educativa .....	127
5.6.2.1. Análisis de ayudas distales (en el diseño de la tarea).....	128
5.6.2.2. Análisis de ayudas proximales (en el desarrollo de la tarea) .....	129
6. RESULTADOS DEL PRIMER CASO DE ESTUDIO (AULA 1).....	135
6.1. <b>Identificación de episodios de regulación en los grupos del Aula 1 .....</b>	<b>136</b>
6.1.1. Frecuencias globales de episodios de regulación identificados en los grupos.....	136
6.1.2. Episodios de regulación: fases, áreas y focos que se regulan en los grupos.....	137
6.1.3. Síntesis la identificación de episodios de regulación .....	143
6.2. <b>Caracterización de los episodios de regulación identificados en los         grupos del Aula 1.....</b>	<b>144</b>
6.2.1. Caracterización de los episodios de planificación.....	145
6.2.1.1. Frecuencia de episodios de planificación; número de contribuciones, duración en días y distribución temporal.....	145
6.2.1.2. Áreas y focos de regulación de los episodios .....	150
6.2.1.3. Síntesis de la caracterización de los episodios de planificación.....	160
6.2.2. Caracterización de los episodios de monitoreo .....	162
6.2.2.1. Frecuencia de episodios de monitoreo; número de contribuciones, duración en días y distribución temporal.....	162
6.2.2.2. Áreas y focos de regulación de los episodios.....	170
6.2.2.3. Síntesis de la caracterización de los episodios de monitoreo.....	184
6.2.3. Caracterización de los episodios de evaluación.....	187
6.2.3.1. Frecuencia de episodios de evaluación; número de contribuciones, duración en días y distribución temporal.....	187
6.2.3.2. Áreas y focos de regulación de los episodios.....	190
6.2.3.3. Síntesis de la caracterización de los episodios de evaluación.....	193

<b>6.3. Análisis de los episodios de regulación identificados en los grupos del Aula 1.....</b>	<b>195</b>
6.3.1. Sistema de análisis.....	195
6.3.1.1. Protocolo para el análisis estructural de los episodios de regulación .....	195
6.3.1.2. Protocolo para el análisis de contenido de los episodios; códigos primarios (indicadores de calidad por áreas y focos de regulación) y códigos secundarios (fragmentos motivacionales incrustados en los episodios) .....	199
6.3.2. Resultados del análisis de los episodios de planificación.....	209
6.3.2.1. Análisis estructural de los episodios de planificación.....	209
6.3.2.2. Síntesis del análisis estructural de los episodios de planificación.....	234
6.3.2.3. Análisis de contenido de los episodios de planificación.....	236
6.3.2.4. Síntesis descriptiva de la calidad de los procesos de regulación en los grupos.....	256
6.3.3. Resultados del análisis de los episodios de monitoreo .....	261
6.3.3.1. Análisis estructural de los episodios de monitoreo .....	261
6.3.3.2. Síntesis del análisis estructural de los episodios de monitoreo.....	298
6.3.3.3. Análisis de contenido de los episodios de monitoreo .....	301
6.3.3.4. Síntesis descriptiva de la calidad de los procesos de regulación en los grupos.....	324
6.3.4. Resultados del análisis de los episodios de evaluación .....	328
6.3.4.1. Análisis estructural de los episodios de evaluación .....	328
6.3.4.2. Síntesis del análisis estructural de los episodios de evaluación .....	334
6.3.4.3. Análisis de contenido de los episodios de evaluación .....	335
6.3.4.4. Síntesis descriptiva de la calidad de los procesos de regulación en los grupos.....	339
<b>6.4. Síntesis global del análisis de los grupos; identificación, caracterización y análisis (estructural y de contenido) de los episodios de regulación .....</b>	<b>340</b>
<b>6.5. Análisis de las ayudas brindadas por el profesor a los grupos.....</b>	<b>346</b>
6.5.1. Análisis del diseño de la tarea: ayudas distales .....	346
6.5.2. Análisis de la intervención del profesor; ayudas proximales .....	350

6.5.2.1. Entrega de ayudas generales .....	352
6.5.2.2. Entrega de ayudas puntuales.....	354
6.5.3. Síntesis del análisis de las ayudas brindadas por el profesor a los grupos.....	359
<b>7. RESULTADOS DEL SEGUNDO CASO DE ESTUDIO (AULA 2) .....</b>	<b>361</b>
<b>7.1. Identificación de episodios de regulación en los grupos del Aula 2 .....</b>	<b>361</b>
7.1.1. Frecuencias globales de episodios de regulación identificados en los grupos .....	362
7.1.2. Episodios de regulación: fases, áreas y focos que se regulan en los grupos .....	362
7.1.3. Síntesis de la identificación de episodios de regulación.....	368
<b>7.2. Caracterización de los episodios de regulación identificados en los   grupos del Aula 2 .....</b>	<b>369</b>
7.2.1. Caracterización de los episodios de planificación.....	369
7.2.1.1. Frecuencia de episodios de planificación; número de contribuciones, duración en días y distribución temporal.....	369
7.2.1.2. Áreas y focos de regulación de los episodios.....	375
7.2.1.3. Síntesis de la caracterización de los episodios de planificación.....	385
7.2.2. Caracterización de los episodios de monitoreo .....	387
7.2.2.1. Frecuencia de episodios de monitoreo; número de contribuciones, duración en días y distribución temporal.....	387
7.2.2.2. Áreas y focos de regulación de los episodios.....	393
7.2.2.3. Síntesis de la caracterización de los episodios de monitoreo.....	409
7.2.3. Caracterización de los episodios de evaluación.....	411
7.2.3.1. Frecuencia de episodios de evaluación; número de contribuciones, duración en días y distribución temporal.....	411
7.2.3.2. Áreas y focos de regulación de los episodios.....	414
7.2.3.3. Síntesis de la caracterización de los episodios de evaluación.....	415
<b>7.3. Análisis de los episodios de regulación identificados en los grupos del   Aula 2 .....</b>	<b>416</b>
7.3.1. Resultados del análisis de los episodios de planificación.....	416
7.3.1.1. Análisis estructural de los episodios de planificación.....	416
7.3.1.2. Síntesis del análisis estructural de los episodios de planificación.....	440

7.3.1.3. Análisis de contenido de los episodios de planificación.....	442
7.3.1.4. Síntesis descriptiva de la calidad de los procesos de regulación en los grupos.....	460
7.3.2. Resultados del análisis de los episodios de monitoreo .....	464
7.3.2.1. Análisis estructural de los episodios de monitoreo .....	464
7.3.2.2. Síntesis del análisis estructural de los episodios de monitoreo.....	498
7.3.2.3. Análisis de contenido de los episodios de monitoreo .....	502
7.3.2.4. Síntesis descriptiva de la calidad de los procesos de regulación en los grupos.....	524
7.3.3. Resultados del análisis de los episodios de evaluación .....	528
7.3.3.1. Análisis estructural de los episodios de evaluación .....	528
7.3.3.2. Síntesis del análisis estructural de los episodios de evaluación.....	532
7.3.3.3. Análisis de contenido de los episodios de evaluación .....	533
7.3.3.4. Síntesis descriptiva de la calidad de los procesos de regulación en los grupos.....	535
<b>7.4. Síntesis global del análisis de los grupos; identificación, caracterización y análisis (estructural y de contenido) de los episodios de regulación .....</b>	<b>536</b>
<b>7.5. Análisis de las ayudas brindadas por el profesor a los grupos.....</b>	<b>541</b>
7.5.1. Análisis del diseño de la tarea: ayudas distales .....	541
7.5.2. Análisis de la intervención del profesor; ayudas proximales .....	545
7.5.2.1. Entrega de ayudas generales .....	547
7.5.2.2. Entrega de ayudas puntuales.....	548
7.5.3. Síntesis del análisis de las ayudas brindadas por el profesor a los grupos .....	552
<b>8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....</b>	<b>555</b>
8.1. Discusión de los objetivos y preguntas de investigación .....	555
8.1.1. Discusión relativa al análisis de los procesos de regulación compartida de los grupos.....	556
8.1.2. Discusión relativa al análisis de la ayuda ofrecida por el profesor a los procesos de regulación compartida de los grupos .....	574
8.2. Aportaciones, limitaciones y líneas abiertas .....	578
8.3. Conclusiones generales .....	584

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	587
ANEXOS .....	607
Anexo 1. Solicitud de acceso a los datos .....	607
Anexo 2. Cartas de consentimiento dirigidas a los participantes del estudio.....	611
Anexo 3. Guión para la entrevista inicial con los consultores.....	615
Anexo 4. Cuestionario inicial para los alumnos .....	619
Anexo 5. Guión para la entrevista de seguimiento de la secuencia didáctica con los consultores .....	624
Anexo 6. Guión para la entrevista final con los consultores .....	626
Anexo 7. Cuestionario final para los alumnos.....	629
Anexo 8. Programa de la asignatura de análisis de casos y plan docente de la PEC 2.....	633



## Resumen

El propósito fundamental de esta tesis doctoral es explorar, identificar y analizar la calidad de los procesos de regulación compartida que pequeños grupos de estudiantes universitarios desarrollan en entornos de aprendizaje colaborativo mediado por ordenador (CSCL) basados en la interacción asíncrona escrita, así como la ayuda educativa que los profesores dan a los pequeños grupos y que puede asociarse con la calidad de dichos procesos de regulación compartida.

La regulación compartida se define, desde un marco constructivista sociocultural y situado, como un proceso en el que múltiples alumnos –como grupo– deciden y actúan de manera intencional sobre sus propios procesos grupales cognitivos, de participación y motivacionales. Idealmente, su estudio empírico implica la utilización de unidades de análisis grupales denominadas “episodios de regulación compartida”. Un episodio de regulación compartida se constituye por un conjunto de mensajes conectados conversacionalmente en donde los participantes regulan su actividad colaborativa incidiendo sobre la tarea, la participación y/o el clima motivacional del grupo.

Metodológicamente, se empleó una aproximación observacional en situación natural, concretamente un estudio de casos con estrategia de réplica. Se registraron y analizaron los procesos de regulación compartida desarrollados por seis pequeños grupos de estudiantes universitarios, de dos aulas virtuales distintas, mientras resolvían, a lo largo de 27 días, una tarea compleja de análisis de una intervención psicopedagógica. Los grupos analizados obtuvieron calificaciones contrastadas (altas y bajas) al final de la tarea. También se registraron y analizaron las ayudas que estos grupos recibieron de sus profesores. Las situaciones educativas analizadas se estructuraban, desde el punto de vista tecnológico, en un entorno de comunicación asíncrona escrita.

El modelo de análisis desarrollado para esta investigación comprende cuatro etapas: i) la identificación de episodios de regulación dentro de la interacción global de los grupos; ii) la caracterización de dichos episodios en términos de las áreas y focos que los grupos regulan para planificar, monitorear y evaluar su proceso colaborativo; iii) el análisis estructural y de contenido de los episodios de regulación para valorar los niveles de calidad de la regulación compartida; y iv) el análisis de la ayuda educativa que el profesor da a los procesos de regulación desarrollados por los grupos.

Se obtuvieron diversos resultados de interés, y que suponen avances con respecto a los trabajos previos en el ámbito. En primer lugar, se confirmó la pertinencia de los protocolos de análisis elaborados para el estudio de los procesos de regulación compartida en situaciones colaborativas asíncronas, que permitieron identificar episodios de regulación compartida con un inicio, desarrollo y final claros en la colaboración asíncrona de los pequeños grupos. En segundo lugar, se pudieron identificar, dentro de la interacción global de los grupos, distintos componentes/áreas de regulación por parte de los participantes. Todos los grupos manifestaron episodios de regulación cognitiva, de participación y motivacionales; además, dichos episodios aparecieron con mayor frecuencia durante las fases de planificación y monitoreo de la tarea. En tercer lugar, se constató que los grupos de alto rendimiento en la tarea regularon más, en términos generales, que los grupos de bajo rendimiento; dicha diferencia resultó especialmente clara en la regulación de elementos cognitivos y motivacionales. En cuarto lugar, se confirmó que los grupos de alto rendimiento, en contraste con los de bajo rendimiento, mostraron mayores niveles de calidad de la regulación compartida durante las fases de planificación y monitoreo de la tarea, identificándose un amplio conjunto de indicadores al respecto; en la fase de evaluación no se encontraron diferencias claras entre los grupos. Durante la fase de planificación, la principal diferencia se ubicó en la calidad de la regulación ejercida sobre aspectos cognitivos, mientras que en la fase de monitoreo la alta calidad de la regulación se extendió a todas las áreas (cognitiva, de participación y motivacional). En quinto lugar, los resultados del análisis estructural de los episodios revelaron tres indicadores de la estructura de la interacción de los grupos potencialmente asociados con la alta calidad de la regulación: el equilibrio de la participación entre los miembros del grupo, el patrón continuo de sus contribuciones, y la dirección conversacional múltiple en el diálogo entre los participantes. Finalmente, también se observó una cierta relación entre la alta calidad de la regulación compartida lograda por los grupos de alto rendimiento y la entrega de ayudas puntuales que los profesores dieron a estos grupos bajo la demanda explícita de los propios estudiantes.



## Introducción

El trabajo de tesis doctoral que a continuación se presenta tiene como finalidad profundizar en la exploración, identificación y análisis de la calidad de los procesos de regulación compartida desarrollados por pequeños grupos de estudiantes universitarios que trabajan en entornos de aprendizaje colaborativo mediado por ordenador, así como en el análisis de la ayuda educativa que el profesor da a los procesos de regulación compartida desarrollados por los pequeños grupos. Para ello, se analizan, adoptando una estrategia de estudio de casos y una aproximación observacional en situación natural, los procesos de regulación compartida desarrollados por seis pequeños grupos de estudiantes, de dos aulas distintas (los dos casos objeto de investigación), que resuelven una tarea compleja de análisis de un caso de intervención psicopedagógica a lo largo de 27 días y reciben calificaciones contrastadas (altas y bajas) al final de la misma, así como las ayudas que estos grupos reciben de sus profesores.

Este trabajo de investigación surge en el marco del programa de Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación, en el que colaboran cuatro universidades —Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Girona y Universitat Ramon Llull— y diversos grupos de investigación adscritos a cada una de las universidades participantes. Concretamente, esta tesis se inserta en el Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa (GRINTIE), dirigido por el Dr. César Coll Salvador en el Departamento de Psicología Educativa y de la Educación de la Universidad de Barcelona.

El foco fundamental del trabajo del GRINTIE se centra en el estudio de los procesos de influencia educativa, y una de sus líneas de investigación corresponde a los procesos de influencia educativa en entornos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En dicha línea de investigación se han desarrollado diversos proyectos que anteceden y constituyen el punto de partida de nuestra tesis doctoral, tales como: *“Interacción e influencia educativa: la construcción del conocimiento en entornos electrónicos”* (años 2001-2004) ; *“Pautas para el análisis de la intervención en entornos de aprendizaje virtual”* (años 2002-2003); *“Ayudar a aprender en redes electrónicas de comunicación asíncrona escrita: la presencia docente y las funciones del profesor en los procesos de construcción del conocimiento”* (años 2004-2007); *“Adquisición de las competencias de autorregulación y*

*colaboración en contextos de enseñanza-aprendizaje de calidad centrados en el alumno y mediados por las TIC*” (años 2006-2008); “*Tareas de escritura colaborativa en la enseñanza mediadas por la plataforma Moodle. Análisis de su impacto en la docencia y las prácticas de evaluación del profesorado universitario*” (años 2008-2010); “*La construcción colaborativa del conocimiento en entornos digitales basados en la comunicación asíncrona escrita: modalidades y distribución de la ayuda educativa entre los participantes*” (años 2010-2013); “*Tareas de escritura colaborativa en Moodle: Análisis del impacto de la innovación docente en la gestión autónoma de la tarea y en la elaboración del significado*” (años 2010-2012)<sup>1</sup>. En el marco global del interés por los procesos de influencia educativa en entornos mediados por las TIC, buena parte de estos proyectos, y de los trabajos y tesis doctorales asociados a ellos, se han centrado en el ámbito específico de los procesos de “aprendizaje colaborativo mediado por computador” (*Computer-Supported Collaborative Learning*, abreviado habitualmente como CSCL).

Los resultados de las distintas investigaciones realizadas por el GRINTIE (por ejemplo, Coll, Mauri, & Onrubia, 2006, 2008; Coll & Engel, 2014; Coll, de Gispert, & Rochera, 2010; Engel & Onrubia, 2008, 2010, 2013; Onrubia & Engel, 2009) han mostrado las potencialidades que las tecnologías digitales tienen para apoyar los procesos de aprendizaje colaborativo y, a la vez, las dificultades que los alumnos tienen para alcanzar fases avanzadas de construcción compartida del conocimiento cuando interactúan en contextos de enseñanza y aprendizaje mediados por TIC. Como parte de los mismos resultados, se ha concluido que algunos aspectos importantes que parecen incidir en el rendimiento de los grupos se vinculan, por un lado, con las formas de organización de la actividad conjunta y su evolución y, por otro lado, con la gestión que se hace sobre los procesos de construcción de significados compartidos. Sobre el primer punto, por ejemplo, trabajos recientes realizados por Coll y Engel, (2014), Mayordomo y Onrubia, (2015), Onrubia, Rochera y Engel (2015) apuntan el hecho de las estrategias de regulación que los alumnos utilizan para organizar y coordinar su actividad conjunta parecen ser elementos importantes en el dominio del CSCL, y requieren una mayor atención y profundización en los estudios empíricos.

<sup>1</sup> Se puede obtener información más amplia de estos proyectos en la página web del grupo GRINTIE, en la dirección <http://www.psyed.edu.es/grintie/>

De manera similar, la idea de que la regulación del aprendizaje es un aspecto fundamental para que los grupos logren procesos colaborativos eficaces y mejoren su rendimiento académico sobre la tarea ha ido adquiriendo cada vez mayor importancia dentro de distintos grupos de investigación en el ámbito internacional, por ejemplo: *Learning and Educational Technology Research Unit (LET)* –Universidad de Olulu, Finlandia; *Center for Research on Learning and Technology (CRLT)* –Universidad de Indiana Bloomington, Estados Unidos; *Center for the Study of Education and Instruction (CSEI)* –Universidad de Leiden, Holanda; *Instructional Psychology Research Group (IPRG)* –Universidad Simon Fraser, Canada; *Department of Educational Psychology and Leadership Studies* –Universidad de Victoria, Canada. Sin embargo, el análisis de los procesos de regulación en entornos CSCL es todavía un campo de estudio incipiente, por lo que la investigación realizada hasta ahora presenta numerosas lagunas y limitaciones tanto teóricas como metodológicas.

En este contexto, con nuestro estudio pretendemos sumarnos a los esfuerzos dirigidos a la construcción de una base teórica y metodológica empíricamente fundamentada sobre la cual se puedan interpretar y explorar los procesos de regulación en entornos CSCL. Igualmente, las razones prácticas de nuestro estudio se justifican en la necesidad de encontrar mecanismos de apoyo que permitan al profesor mejorar sus prácticas pedagógicas en entornos CSCL con el propósito de ayudar a los alumnos a desarrollar habilidades para que regulen explícita y conjuntamente sus actividades de grupo. Así dicho, en este trabajo nos centraremos particularmente en un aspecto específico de los procesos de regulación en estos entornos, conceptualizado bajo la noción de *regulación compartida*.

Dicho término se define, desde un marco constructivista de orientación socio-cultural y situado, como un proceso en el que múltiples alumnos –como grupo– deciden y actúan de manera intencional sobre sus procesos grupales cognitivos, de participación y motivacionales (Grau y Whitebread, 2012; Iiskala, Vauras, Lehtinen, & Salonen, 2011; Lee, O'Donnell, & Rogat, 2015; Rogat & Linnenbrink, 2011; Schoor, Narciss, & Korndle, 2015; Volet, Summers, & Thurman, 2009; Vauras & Volet, 2013). La regulación compartida, por tanto, no se reduce a regulaciones individuales de los alumnos dentro del grupo, sino que refiere a la regulación ejercida por el grupo como tal, en donde los alumnos actúan como una auténtica entidad colectiva. En términos

empíricos, su estudio implica la exploración sistemática de los procesos colaborativos en diversas fases de su actividad –planificación, monitoreo y evaluación– (Janssen, Erkens, Kirschner, & Kanselaar, 2012; Jarvela & Hadwin, 2013; Kwon, Liu, & Johnson, 2014; Lee et al., 2014; Schoor & Bannert, 2012) y la utilización de unidades de análisis grupales denominadas “episodios de regulación compartida” –segmentos de interacción– en donde los alumnos realizan algún tipo de gestión vinculada con la realización de la tarea, la participación y el clima afectivo-motivacional del grupo (Grau & Whitebread, 2012; Iskala et al., 2011; Jarvela & Jarvenoja, 2011; Rogat & Linnenbrink, 2011; Volet, et al., 2009).

Para presentar el trabajo realizado, y en el marco de las consideraciones anteriores, el informe de tesis que a continuación se expone está conformado por ocho capítulos.

El capítulo 1 introduce el tema del aprendizaje colaborativo mediado por ordenador como campo de estudio dentro de las ciencias de la educación; para ello, se revisan brevemente algunos de los resultados obtenidos en este campo de estudio (expectativas y limitaciones) y se discute la importancia de la regulación del aprendizaje dentro del marco de CSCL.

El capítulo 2 tiene como propósito plantear un conjunto de rasgos teóricos que caracterizan a la regulación compartida como un ámbito de estudio emergente en el campo del CSCL. Así, primero, se presenta una revisión de la literatura en donde se aborda la diversidad de marcos teóricos y términos asociados con la regulación del aprendizaje en tareas individuales y presenciales (regulación metacognitiva, autorregulación, y co-regulación). Posteriormente, se introduce y define el término de “regulación social” en el marco del aprendizaje colaborativo: primero, se realiza la distinción teórica y empírica entre “construcción compartida del conocimiento” y “regulación social del aprendizaje”; en segundo lugar, se distinguen las distintas aproximaciones teóricas para el estudio de la regulación social del aprendizaje (perspectiva socio-cognitiva, perspectiva socio-cultural, y perspectiva situada del aprendizaje); en tercer lugar, se revisan los distintos tipos de regulación social en el aprendizaje (“regulación individual”, “regulación del otro”, y “regulación compartida”); y en cuarto lugar, se presentan un conjunto de rasgos teóricos que definen a la regulación compartida como objeto de estudio dentro del aprendizaje colaborativo.

En el capítulo 3, una vez que teóricamente se ha definido la regulación compartida como objeto de estudio, se exponen algunas investigaciones previas realizadas sobre el tema. Primero se enmarca el proceso de búsqueda y revisión de las investigaciones; en segundo lugar se exponen los estudios sobre regulación compartida realizados en contextos colaborativos presenciales; en tercer lugar se exponen los estudios sobre regulación compartida realizados en contextos de CSCL; y finalmente se cierra este capítulo presentando una síntesis sobre los rasgos principales de las investigaciones revisadas, rasgos que, a efectos de nuestra investigación, orientan algunas decisiones metodológicas que se aplican a nuestro estudio.

En el capítulo 4 se plantea la importancia del papel del profesor en la educación virtual, en general, y de la ayuda educativa en el ámbito del CSCL, en particular. Primero se realiza una revisión de la literatura sobre los roles del profesor en el *e-learning*. En segundo lugar, también desde el marco de *e-learning*, se discute la noción de “presencia docente”. En tercer lugar, dentro ya del marco del CSCL, se revisan algunas propuestas sobre *scripts* colaborativos como mecanismos de ayuda distal. En cuarto lugar, se revisa el papel de los andamios en CSCL como formas de ayuda proximal. Finalmente, y para cerrar este capítulo, se remarca la importancia de la ayuda educativa del profesor en el marco los procesos de regulación compartida de los alumnos.

En el capítulo 5 se presenta el diseño y las decisiones metodológicas adoptadas para abordar nuestro estudio empírico sobre la calidad de la regulación compartida y los procesos de ayuda educativa del profesor posiblemente asociados con dicha calidad. En primer lugar, como punto de arranque, se realiza una síntesis de las coordenadas conceptuales que enmarcan nuestra aproximación al objeto de estudio. En segundo lugar, se plantean los objetivos y preguntas de investigación que orientan la realización del estudio. En tercer lugar, se expone el enfoque metodológico adoptado para la investigación. En cuarto lugar, se recogen los criterios de selección de los casos, se presentan los casos seleccionados y se explican las situaciones de observación. En quinto lugar, se describe el protocolo seguido para la recogida de datos. Finalmente, se detallan los procedimientos seguidos para el análisis de los datos.

Los capítulos 6 (primer caso de estudio, Aula 1) y 7 (segundo caso de estudio, Aula 2) se dedican a la presentación sistemática de los resultados obtenidos de los análisis. En ambos capítulos se muestran, primero, los resultados globales sobre la identificación de

los episodios de regulación; luego se realiza la caracterización los episodios de regulación; a continuación se muestran los resultados de los análisis estructurales y de contenido de los episodios de regulación; y finalmente se presentan los resultados correspondientes al análisis de las ayudas distales (en el diseño de la tarea) y proximales (en el desarrollo de la tarea) ofrecidas por el profesor. Conviene destacar que, para los apartados de caracterización y análisis de los episodios de regulación, los resultados se presentan agrupando los episodios de regulación por fases de actividad, es decir, primero los resultados del análisis de los episodios de planificación, después los resultados correspondientes al análisis de los episodios de monitoreo y, en último lugar, los resultados relativos al análisis de los episodios de evaluación.

Finalmente, en el capítulo 8 se presentan tanto la discusión como las conclusiones del estudio. En primer lugar, se discuten los resultados obtenidos del estudio respondiendo a los objetivos y preguntas de investigación planteadas en la tesis. En segundo lugar, se destacan las aportaciones y limitaciones del estudio, así como algunas futuras líneas de investigación. Finalmente, en el tercer apartado, se muestran, a modo de síntesis, las conclusiones generales de la investigación.

# **1. Aprendizaje colaborativo mediado por ordenador (Computer-Supported Collaborative Learning –CSCL–): expectativas, resultados y nuevos desafíos**

## **1.1. El aprendizaje colaborativo mediado por ordenador (CSCL)**

El desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y en especial 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. En consecuencia, en los últimos años se han ido incorporando 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.

Una de las líneas en que dicha incorporación ha generado mayores expectativas tiene que ver con el apoyo que las herramientas digitales pueden ofrecer para que los alumnos trabajen y aprendan colaborativamente. Ello es así por las enormes posibilidades que estas herramientas ofrecen para comunicarse, compartir recursos y colaborar, superando limitaciones espacio-temporales, facilitando el intercambio y la conversación, y apoyando el trabajo en equipo. A este respecto, y como resultado de la creciente incorporación de las TIC digitales como apoyo al aprendizaje colaborativo en los distintos niveles educativos, se ha desarrollado de manera progresiva dentro de las ciencias del aprendizaje una nueva comunidad de investigación denominada “aprendizaje colaborativo mediado por ordenador” (*Computer-Supported Collaborative Learning –CSCL–*), cuyo interés particular es estudiar cómo las personas pueden aprender de manera conjunta con la ayuda de los computadores conectados en red. Esta comunidad de investigación, como tal, une dos campos de estudio:

- El estudio del aprendizaje colaborativo, que se refiere a la actividad coordinada y sincrónica de los aprendices como resultado de un intento continuado de construir y de mantener un espacio compartido del problema (Roschelle & Teasley, 1995), o dicho de otro modo, que implica un proceso de coordinación de la actividad y un proceso de construcción conjunta del conocimiento. Según

Jarvela y Hadwin (2013), “two cornerstones of successful collaborative learning are (a) shared knowledge construction and (b) productive collaborative interactions” (p. 27).

- El estudio del apoyo computacional a este aprendizaje, que se refiere al soporte tecnológico y la potencialidad que las redes computacionales tienen para sostener la comunicación y el intercambio de información entre los alumnos.

Al este respecto, Stahl, Korschmann y Suthers (2006) señalan que:

The primary form of collaboration support is for the computer (i.e., the network of computers, typically connected over the Internet) to provide a medium of communication. This may take the form of email, chat, discussion forums, videoconferencing, instant messaging, etc. CSCL systems typically provide a combination of several media and add special functionality to them. (p. 414).

## **1.2. El CSCL: expectativas y resultados**

Las características tecnológicas que presentan los entornos de CSCL para sostener la comunicación de los grupos (chat, foros, wikis, etc.), y específicamente para intercambiar, discutir y construir significados cada vez más ricos y más complejos, han generado, como hemos señalado, altas expectativas en profesores y responsables educativos sobre las posibilidades que estos entornos abren para promover un aprendizaje en profundidad por parte de los alumnos.

En este marco, la mayor parte de las investigaciones realizadas en CSCL se han centrado en explorar los procesos colaborativos desde una perspectiva cognitiva en la que los procesos de construcción compartida del conocimiento constituyen el principal foco de interés (Engel & Onrubia, 2010; Garrison, Anderson, & Archer, 2001; Gunawardena, Lowe, & Anderson, 1997; Hull & Saxon, 2009; Scardamalia & Bereiter, 2003; Shukor, Tasir, Van der Meijden, & Harun, 2014; Weinberger, Stegman, & Fischer, 2007; Zhang, Hong, Scardamalia, Teo, & Morley, 2011). Desde esta enfoque, lo que se analiza es el proceso cognitivo de discusión y revisión de ideas entre los participantes que conduce al avance del conocimiento del grupo. Al respecto, se han construido diversos modelos para explicar las formas en que evoluciona el conocimiento de los grupos.



Así por ejemplo, Gunawardena et al. (1997) elaboraron un modelo denominado “construcción social del conocimiento”. Este modelo caracteriza este proceso de discusión y revisión de ideas entre los participantes que conduce al avance del conocimiento del grupo mediante una secuencia de cinco fases: en la primera fase, los alumnos comparten y comparan información; en la segunda, descubren y exploran las inconsistencias entre ideas y conceptos; en la tercera, negocian los significados/co-construyen el conocimiento; en la cuarta fase, confrontan y modifican la síntesis o propuestas co-construidas; finalmente, en la quinta fase, se acuerdan enunciados y se aplica el nuevo conocimiento co-construido. Sobre la base de esta propuesta se han realizado diferentes estudios por diversos investigadores, por ejemplo, Kanuka y Anderson (1998), McLoughlin y Luca (2000), Schellens y Valcke (2005).

Por su parte, Garrison et al. (2001), formularon un modelo de indagación progresiva del conocimiento en línea que distingue tres dominios básicos: la presencia social, que refiere a la habilidad que tienen los alumnos para proyectarse, a sí mismos, social y emocionalmente, como personas reales dentro de un entorno educativo virtual; la presencia cognitiva, que refiere a la habilidad de los alumnos para elaborar y construir significados a través del discurso y la reflexión conjunta; y la presencia docente, que remite a la capacidad que tienen los profesores (y los alumnos eventualmente) para crear y mantener un entorno educativo dinámico mediante el diseño, la facilitación y la orientación de los procesos sociales y cognitivos de los alumnos.

Dentro de la presencia cognitiva, estos autores plantearon cuatro fases para la "co-construcción del conocimiento": en la primera fase, de inicio o hecho desencadenante, los alumnos reconocen o establecen el problema/tema para la tarea; en la segunda fase, intercambian y exploran la información relevante para la resolución del problema; en la tercera fase, mediante la integración de ideas, realizan la construcción de significados; por último, en la cuarta fase, los alumnos proponen soluciones para resolver el problema. Este modelo también se ha retomado en un muy amplio volumen de estudios, por ejemplo, De Laat y Lally (2005), Marcelo y Perera (2007), Meyer (2004) y Schrire (2006).

De modo similar, Engel y Onrubia (2010), inspirándose en las propuestas anteriores, plantearon un modelo de “construcción colaborativa del conocimiento” que delimita cuatro fases en el proceso cognitivo del grupo: en la primera fase, de iniciación, los

participantes expresan sus primeras ideas y perspectivas sobre la tarea (lluvia de ideas) sin implicarse en procesos explícitos de negociación de significados; en la segunda fase, de exploración, los participantes valoran, amplían o matizan, total o parcialmente, las contribuciones previamente presentadas por otros alumnos; en la tercera fase, de negociación, los participantes se involucran en un diálogo continuado ofreciendo explicaciones, clarificando, elaborando, reparando y/o confirmando significados sobre el contenido de la tarea; finalmente, en la cuarta fase, de co-construcción, los participantes llegan a un consenso explícito sobre los significados construidos conjuntamente, revisando y aprobando el producto final de la tarea antes de su entrega formal al profesor.

En términos generales, los distintos modelos destacan el carácter secuencial del proceso cognitivo de los grupos, en el que los participantes avanzan a lo largo de una serie de fases desde la divergencia de ideas y aportaciones hasta la convergencia de conocimiento.

Pese a las elevadas expectativas sobre las potencialidades de las TIC antes señaladas, los resultados obtenidos por un amplio conjunto de trabajos empíricos muestran que los grupos, a menudo, solo llegan a las fases más simples e iniciales del proceso de construcción compartida del conocimiento, y no alcanzan las fases más avanzadas y complejas de este proceso. En este marco, distintos estudios de revisión empírica en CSCL (por ejemplo, Dillenbourg, Jarvela, & Fischer, 2009; Kirschner & Erkens, 2013; Resta & Laferrere, 2007) ponen de manifiesto que la simple utilización de estos entornos tecnológicos no produce automáticamente niveles altos de calidad en el aprendizaje de los alumnos, y que la profundidad del proceso cognitivo de los grupos depende en parte de cómo los participantes interactúan, se organizan y coordinan conjuntamente sus actividades sobre la tarea (Coll & Engel, 2014; De Wever, Van Keer, Schellens, & Valcke, 2009; Erkens, Jaspers, Prangma, & Kanselaar, 2005; Hara, Bonk, & Angeli 2000; Mayordomo & Onrubia, 2015; Stone y Posey, 2008; Xu, Du, & Fan, 2013).

En efecto, y como señalan Roschelle y Teasley (1995), en situaciones de aprendizaje colaborativo, los alumnos, además de compartir y negociar significados para la solución de la tarea, necesitan coordinar el espacio compartido del problema –*Joint Problem Space* (JPS)–, lo que implica negociar las metas de la tarea, acordar un plan para su

cumplimiento, monitorear, así como evaluar y tomar conciencia de la propia actividad del grupo. Un problema crucial es que si los grupos no coordinan adecuadamente su proceso colaborativo sus aprendizajes, en consecuencia, pueden verse reducidos, ya que “the ways in which participants organize, manage and regulate their joint activity have an effect on the meanings they construct, facilitating or hindering learning as the case may be” (Coll & Engel, 2014, p. 819).

En este sentido, y si bien es cierto que los entornos de CSCL ofrecen oportunidades únicas a los alumnos para comunicar, recuperar e intercambiar información de manera síncrona y asíncrona, al mismo tiempo los usos de estas herramientas afectan las formas de participación de los alumnos e introducen nuevos desafíos para la coordinación de los grupos. Por ejemplo, en la interacción sincrónica existe la posibilidad de que los mensajes de los alumnos se solapen y/o interpongan unos con otros rompiendo la secuencia lógica de la conversación del grupo; además, los retrasos en el tiempo de respuesta de los alumnos podrían afectar la eficiencia de los grupos sobre la tarea. Por su parte, en la interacción asíncrona, los alumnos, a menudo, refieren en un mismo mensaje a distintos aspectos de la tarea, por lo que diversas líneas temáticas suelen desarrollarse de manera simultánea, con lo cual supervisar y evaluar el progreso de las distintas líneas temáticas es un reto importante para los grupos. Por lo demás, la intervención del profesor en los entornos CSCL es típicamente escasa, y a menudo se espera que los alumnos asuman la coordinación del grupo actuando autónoma y estratégicamente en la gestión de sus actividades.

Un elemento fundamental que subyace en el constructo de “coordinación de grupo” es la idea de auto-regulación del aprendizaje (Coll & Engel, 2014; Jarvela et al., 2015; Kwon et al., 2014; Lajoie et al., 2015; Mayordomo & Onrubia, 2015; Jarvela & Hadwin, 2013). Así, al revisar algunas investigaciones en CSCL podemos encontrar que, dentro de sus modelos de análisis, se incluyen categorías que en parte se cruzan con algunos elementos regulatorios del aprendizaje, así por ejemplo, Hmelo-Silver y Barrows (2008), Hmelo-Silver, Chernobilsky y Nagarajan (2009), y Loannou, Brown y Artino (2015) exploran el proceso cognitivo del grupo incorporando las categorías de monitoreo –progreso de la tarea–, y planificación –decisiones sobre la operación de la tarea–. Por su parte, en el marco de una comunidad de indagación en línea –*Community of Inquiry* (CoI) –, Hayes, Smith y Shea (2015) introducen nuevas dimensiones de análisis bajo la noción de “*learning presence*”, en donde el discurso establecido por los

alumnos sobre las metas, el monitoreo y la formulación de estrategias para la realización de la tarea es el que se codifica. En una línea similar, Coll y Engel (2014) distinguen dos procesos de construcción dentro del aprendizaje colaborativo: uno relacionado con el contenido de la tarea (construcción de significados compartido) y el otro relacionado con la coordinación del grupo sobre la tarea académica –acuerdos sobre lo que hay que hacer, cómo hacerlo, qué características deben tener los productos, etc.– y la participación social –acuerdos sobre quién puede o debe hacer qué, cómo, cuándo, con quién, con qué frecuencia, etc.– .

En conjunto, los trabajos de Coll y Engel (2014), Hayes, Smith y Shea (2015), Hmelo-Silver y Barrows (2008), Hmelo-Silver, Chernobilsky y Nagarajan (2009), y Loannou, Brown y Artino (2015) han constatado que la presencia de algunos mecanismos regulatorios es especialmente importante en los entornos de CSCL. Sin embargo, hasta el momento no existen evidencias claras y detalladas sobre cómo y ante qué tipo de circunstancias se desarrollan dichos procesos. Ello se debe, hasta cierto punto, al hecho de que el tema de la regulación del aprendizaje se ha abordado en muchos casos como una extensión de los procesos de construcción compartida del conocimiento, y no constituye hasta el momento un foco de estudio específico dentro del aprendizaje colaborativo. De acuerdo con Mayordomo y Onrubia (2015):

Regulation has been, to a certain extent, a “neglected area” in the research in CSCL. So, despite the extensive research on CSCL in the last decade, there are relatively few studies about how the groups (or the individuals in groups) can be encouraged to be involved in maintaining and regulating productive collaborative processes. Broadening the understanding in this area would also aid in progressing our efforts to support and improve the processes of coordination and social regulation in CSCL environments. (p.102).

### **1.3. La importancia de la regulación para el aprendizaje en contextos CSCL**

De acuerdo con lo anterior, sólo recientemente ha empezado a tomarse plena conciencia en el campo de CSCL de cómo un proceso colaborativo eficaz se asocia con la capacidad que tienen los alumnos para regular sus propias actividades (Álvarez & López, 2010; Chan, 2012; Iskala, Volet, Lehtinen, & Vauras, 2015; Janssen et al., 2012; Jarvela & Hadwin, 2013; Jarvela et al., 2015; Kwon et al., 2014; Lajoie & Lu, 2012;

Lee et al., 2015; López & Álvarez, 2011; Malmberg, Jarvela, Jarvenoja, & Panadero, 2015; Miller & Hadwin, 2015; Panadero & Jarvela, 2015; Rogat & Adams-Wiggins, 2014, 2015; Saab, 2012; Saab, Joolingen, & Hout-Wolters, 2012; Schoor et al., 2015; Schoor & Bannert, 2012; Winne, 2015).

De acuerdo con Saab (2012):

Regulation of learning is especially important in the domain of CSCL... The tasks in CSCL are often complex with little structure and contain open-ended problems with several paths leading to different correct answers.... Learners have to regulate their learning process by themselves and have to apply different regulative activities at the right moment. (p.2).

Se ha constatado, entonces, que en entornos CSCL los alumnos enfrentan distintas dificultades para coordinarse y mantener el buen funcionamiento del grupo (Jarvela et al., 2015; Malmberg et al., 2015), por ejemplo:

- Diferencias importantes entre los alumnos en sus respectivas metas, prioridades y expectativas sobre la tarea.
- Problemas en la coordinación del grupo y escaso seguimiento de la participación de los miembros del grupo.
- Dificultades para negociar sus propios puntos de vista con los de sus compañeros, y poca flexibilidad para comprender las aportaciones de los demás sobre un mismo tema.
- Tendencia de algunos participantes a imponer su liderazgo sobre el grupo minimizando o excluyendo las aportaciones de sus compañeros.
- Baja implicación en la tarea por parte de algunos miembros del grupo y/o tendencia de algunos participantes a depender de sus compañeros para cumplir sus responsabilidades sobre la tarea.
- Dificultades eventuales vinculadas con el entorno tecnológico que afectan la comunicación entre los participantes.
- Baja presencia de interacciones socio-emocionales entre los participantes para apoyar el ambiente motivacional del grupo.

De esta manera, cuando los miembros del grupo no son capaces de regular los problemas que se generan durante el proceso colaborativo, los resultados en su aprendizaje pueden verse reducidos; por ello, “learners need to be able to anticipate opportunities that might hinder collaborative learning” (Malmberg et al., 2015, p.2).

Así pues, la colaboración en línea implica el esfuerzo constante por parte de los alumnos para coordinar el espacio de trabajo del grupo, ante lo cual son necesarios distintos mecanismos regulatorios para desarrollar con éxito la tarea académica. Así por ejemplo:

- Los grupos deben negociar metas comunes para promover la interdependencia entre los participantes. A través de las metas comunes los alumnos se comprometen con ellos mismos y con sus compañeros en la realización de la tarea, de tal manera que el esfuerzo de cada participante será indispensable para el éxito grupal. De lo contrario, si las metas personales prevalecen sobre las metas grupales existe la posibilidad de que los participantes actúen como individuos desarticulados y no como entidad colectiva organizada (Johnson & Johnson, 1999).
- Los grupos necesitan invertir tiempo en la negociación de un plan antes de iniciar la tarea. Discutir las pautas de la tarea, acordar las estrategias para el cumplimiento de las metas y organizar la estructura de participación facilita el desarrollo de las etapas posteriores. Por ejemplo, estudios realizados por Lee et al. (2015) y Rogat y Linnenbrink (2011) constatan que los grupos que planifican su actividad muestran un mayor avance en su conocimiento, ya que dicha planificación permite que los alumnos, durante el desarrollo de la tarea, centren su atención en la negociación de los contenidos temáticos y no solamente en aspectos formales y/o superficiales de la tarea. Por su parte, los grupos que descuidan la planificación de la tarea realizan pausas constantes y tienen retrocesos significativos durante el desarrollo de las actividades.
- Los grupos deben monitorear el desarrollo y su participación sobre la tarea. Los grupos que son conscientes de los progresos de la tarea y de cómo se está trabajando para la consecución de las metas pueden actuar de manera contundente ante posibles desafíos, adecuando o cambiando las estrategias previstas en el plan inicial. En sentido opuesto, cuando los grupos no son

conscientes de sus propias desafíos difícilmente pueden activar estrategias de regulación para superarlos (Jarvela, Jarvenoja, Malmberg, & Hadwin, 2013; Malmberg et al., 2015)

- Los grupos deben gestionar y mantener un clima emocional/motivacional positivo entre los participantes, que permita avanzar constructivamente en el logro de las metas comunes. Por ejemplo, el reconocimiento mutuo de los esfuerzos individuales y los esfuerzos colectivos ayuda a la estructuración de un clima de confianza en donde los alumnos se sienten más cómodos al momento de realizar sus aportaciones; el trato de los participantes como miembros fundamentales del grupo fortalece la cohesión del equipo y favorece positivamente el compromiso de los participantes hacia la tarea: las manifestaciones de apoyo entre los participantes son importantes cuando los alumnos enfrentan desafíos sobre la tarea y/o problemas personales (Kwon et al., 2014).

De acuerdo con todo ello, durante los últimos años se ha destacado cada vez más la hipótesis de que la regulación compartida del aprendizaje puede ser un factor determinante para el éxito de los grupos colaborativos. Así como la auto-regulación del aprendizaje en tareas individuales es un factor importante en el rendimiento individual de los alumnos, los procesos de regulación compartida también podrían estar vinculados con el buen desempeño de los grupos en CSCL.

En relación con la hipótesis anterior, el foco de nuestro estudio se centra, por una parte en explorar, caracterizar y analizar los procesos de regulación compartida en entornos de CSCL desarrollados por grupos de alto y bajo rendimiento; y, por otro lado, en analizar la ayuda educativa que el profesor da a los procesos de regulación compartida desarrollados por los grupos.





## **2. Hacia el estudio de los procesos de regulación compartida en el aprendizaje colaborativo**

Durante las últimas décadas, saber cómo los alumnos regulan su propio aprendizaje ha sido uno de los tópicos más importantes en el ámbito de la psicología de la educación. La regulación del aprendizaje en situaciones educativas presenciales y en tareas individuales se ha abordado desde múltiples perspectivas teóricas, lo que ha dado origen a una diversidad de términos asociados con la regulación –por ejemplo, regulación metacognitiva, aprendizaje auto-regulado y co-regulación del aprendizaje– (Dinsmore, Alexander, & Loughlin, 2008; Hadwin & Oshige, 2011). De manera reciente, en el campo del aprendizaje colaborativo también ha surgido el interés por el estudio de la regulación social del aprendizaje, por lo que nuevos términos se han incorporado en la literatura –por ejemplo, regulación individual, regulación del otro, regulación compartida– (Saab, 2012; Schoor et al., 2015; Panadero & Jarvela, 2015; Miller & Hadwin, 2015; Vauras & Volet, 2013).

Ante esta pluralidad de términos, el estudio de la regulación compartida como ámbito de investigación en CSCL está emergiendo con una notable confusión teórica y terminológica, en la que es difícil ordenar y distinguir de forma precisa las características y los rasgos distintivos de dichos procesos. Por otra parte, y como consecuencia de lo anterior, las estrategias metodológicas para investigarlo aún son poco claras. De acuerdo con Hadwin, Jarvela y Miller (2011), hay una necesidad urgente de "to adopt a clearer and consistent use of terms associated with regulation" (p. 79).

Con el propósito de situar claramente el foco de nuestra investigación y las coordenadas teóricas en las que se enmarca el estudio de la regulación compartida, intentaremos en este apartado ordenar, desde un marco más amplio, la literatura relacionada con los procesos de regulación del aprendizaje en general, y de regulación del aprendizaje en el aprendizaje colaborativo en particular. Para ello nos proponemos abordar cuatro aspectos importantes:

1. Distinguir entre las distintas perspectivas psicológicas desde las cuales se han abordado los procesos de regulación en contextos educativos presenciales y tareas individuales, así como los distintos conceptos y términos utilizados para

referirse a dichos procesos, tales como "regulación metacognitiva", "aprendizaje auto-regulado", y "co-regulación del aprendizaje".

2. Distinguir, dentro del marco más amplio del proceso de aprendizaje colaborativo, las diferencias entre regulación social del aprendizaje y construcción compartida del conocimiento, ya que algunas veces dentro de la literatura en CSCL no se da una definición explícita sobre estos términos, o en ocasiones dichos términos se utilizan indistintamente (Jarvela & Hadwin, 2013).
3. Distinguir los distintos marcos teóricos en los que surge el interés por el estudio de la regulación social en el aprendizaje colaborativo (perspectiva socio-cognitiva, socio-cultural, y situado).
4. Distinguir los distintos tipos de regulación social que se han identificado empíricamente en el aprendizaje colaborativo, tales como "regulación individual", "regulación del otro", y "regulación compartida".

Como resultado de esta revisión teórica-conceptual, al final del capítulo plantaremos un conjunto de rasgos característicos que definen y enmarcan nuestra interpretación sobre los procesos de regulación compartida.

### **2.1. Enfoques clásicos en el estudio de la regulación (individual) del aprendizaje (en contextos presenciales)**

Como ya se dijo anteriormente, el interés teórico y empírico por los procesos de regulación del aprendizaje tiene una larga tradición dentro del campo de la psicología del aprendizaje y la psicología de la educación. Típicamente, los primeros estudios se sitúan en contextos educativos presenciales y tareas individuales en el aula. En esta tradición podemos identificar principalmente tres conceptos distintos que se corresponden, hasta cierto punto, con distintas corrientes teóricas: los conceptos de "regulación metacognitiva" –*Metacognitive regulation*–, "aprendizaje autorregulado" –*Self-regulated learning*–, y "co-regulación del aprendizaje" –*Co-regulation of learning*– (Dinsmore, Alexander, & Loughlin, 2008; Hadwin et al., 2011).

### **2.1.1. Regulación metacognitiva**

Una de las primeras perspectivas teóricas que resaltan la importancia de los procesos de regulación en tareas individuales se fundamenta en la psicología cognitiva. Desde esta perspectiva, Flavell (1976) introduce el concepto de “metacognición” para referirse al “one’s knowledge concerning one’s own cognitive processes and outcomes or anything related to them” (p. 232). Además, resalta que los elementos que distinguen la actividad metacognitiva son “the active monitoring and consequent regulation and orchestration of these processes in relation to the cognitive objects or data on which they bear, usually in the service of some concrete goal or objective” (p. 232).

En este sentido, se pueden destacar dos focos de interés: el conocimiento metacognitivo, que se refiere al conocimiento declarativo que tiene el aprendiz sobre sus propios procesos cognitivos, tareas o estrategias; y la regulación metacognitiva, que se refiere al control intencional que ejerce el aprendiz sobre sus procesos cognitivos, y que se concreta en los sub-procesos de planificación, monitoreo y evaluación de la propia actividad cognitiva (Flavell, 1979).

Algunos ejemplos clásicos de estas investigaciones son los trabajos desarrollados por Wellman (1985), Perner (1994) y Riviére (1991), los cuales se centran en el nivel de conciencia que tienen los niños sobre sus propios pensamientos, así como los estudios realizados por Flavell (1987), en donde se compara el grado de control y las habilidades que niños y adolescentes tienen para regular sus procesos cognitivos.

Desde este marco, las técnicas analíticas que habitualmente se utilizan para investigar la regulación metacognitiva se basan en informes verbales, observación de pensamiento en voz alta, y escalas de conductas observables (Dinsmore et al., 2008).

### **2.1.2. Aprendizaje auto-regulado**

Otro conjunto de trabajos teóricos y empíricos sobre la regulación del aprendizaje en tareas individuales tiene sus raíces en el constructivismo sociocognitivo representado por Zimmerman (2000) y Pintrich (2000).

Desde esta perspectiva, se utiliza el concepto de auto-regulación para hacer referencia al proceso mediante el cual el alumno controla sus procesos de aprendizaje, planificando,

monitoreando y evaluando las áreas cognitiva, motivacional, comportamental y contextual (Pintrich, 2000).

En este sentido, cabe destacar que, mientras los teóricos cognitivos se centran exclusivamente en la regulación de los aspectos cognitivos, la perspectiva sociocognitiva reconoce que no solo los procesos cognitivos pueden ser auto-regulados, sino también los aspectos motivacionales y conductuales.

Por otro lado, aunque los teóricos sociocognitivos reconocen que el entorno social ofrece oportunidades para proporcionar modelos y retroalimentación guiada para que el alumno auto-regule su aprendizaje, el foco de estudio en las investigaciones sigue siendo el individuo.

En este marco, las investigaciones sobre el aprendizaje autorregulado (*Self-Regulated Learning* –SRL–) se presentan en dos direcciones: investigaciones que miden la autorregulación como una aptitud que predice la conducta futura del aprendiz sobre la tarea y, en menor medida, estudios que miden la auto-regulación como un evento que ocurre mientras el alumno ejecuta la tarea.

Tal como comentan Winne y Perry (2000):

SRL has properties of an aptitude and an event. An aptitude describes a relatively enduring attribute of a person that predicts future behavior.... An event is like a snapshot that freezes activity in motion, a transient state embedded in a larger, longer series of states unfolding over time. (p. 534).

Por lo anterior, los estudios que se basan en una noción de aprendizaje autorregulado como aptitud utilizan técnicas analíticas basadas en cuestionarios de auto-reporte, entrevistas estructuradas, y juicios de profesores (Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman & Martínez Pons, 1986); mientras que las investigaciones que analizan el aprendizaje autorregulado como evento se apoyan en la aplicación de protocolos de pensamiento en voz alta, métodos de detección de errores en tareas, metodologías de rastreo, y observaciones del desempeño (Winne & Perry, 2000).

### **2.1.3. Co-regulación del aprendizaje**

Una tercera perspectiva sobre la regulación del aprendizaje en tareas individuales se fundamenta en el marco sociocultural y se basa en los trabajos iniciales de McCaslin (2009), quien emplea el concepto de co-regulación para referirse al proceso de transición en el que un experto y un novato comparten y resuelven un problema, y en el que el novato adquiere progresivamente habilidades para autorregular su aprendizaje.

Desde el punto de vista del autor, la co-regulación tiene una doble función:

One goal of corregulation is social and cultural enrichment; another is the development of self-regulation or adaptive learning that is manifested within social and cultural opportunities and constraints. Adaptive learning is about acting on yourself and your situation to better meet demands, needs, and goals. In a specific instance, adaptive learning may involve taking charge of the frustration of difficult learning; in another it may mean overcoming the tedium of boredom or the distractions of restless classmates. (p. 138).

Por ejemplo, en un estudio realizado por Hadwin, Wozney y Pontin (2005), se investigó el proceso de co-regulación centrándose en los tipos de andamios que proporciona el profesor para apoyar al desarrollo de habilidades auto-regulatorias en los alumnos.

La perspectiva sociocultural, al igual que la perspectiva socio-cognitiva, reconoce la agencia del alumno para controlar y autorregular su aprendizaje. Sin embargo, la relación entre los aspectos individuales y sociales implicados en la regulación se aborda de maneras distintas entre ambas perspectivas. Así, las investigaciones sobre autorregulación se centran típicamente en el individuo poniendo el foco en la relación entre autorregulación y rendimiento del alumno, y la fuente más típica de información para su estudio son auto-reportes. En cambio, las investigaciones sobre co-regulación se centran típicamente en el proceso transicional entre los andamios del profesor y la autorregulación del alumno; desde este enfoque los estudios se realizan típicamente a través del análisis del discurso y las unidades de análisis son los mensajes individuales de profesores y alumnos (Hadwin & Oshige, 2011).

## **2.2. Los procesos de regulación (social) en el aprendizaje colaborativo**

En los últimos años, se han incorporado en todos los niveles educativos modelos instruccionales de aprendizaje grupal y/o colaborativo, cuestionando en cierta medida a los métodos tradicionales de aprendizaje individual y/o competitivo. Las propuestas instruccionales para el aprendizaje colaborativo se han fortalecido con el desarrollo de las TIC, de manera que los grupos pueden interactuar no sólo presencial sino también virtualmente.

De manera similar a cuando los alumnos regulan su aprendizaje durante la realización de tareas individuales, en tareas colaborativas los alumnos también necesitan regularse para alcanzar las metas de la tarea (Vauras & Volet, 2013; Volet, Vauras, Khosa, & Iskala, 2013). Así, en el campo del aprendizaje colaborativo se ha introducido recientemente el término de “regulación social”, como concepto paraguas que caracteriza la regulación del aprendizaje como un proceso social, dinámico, y distribuido entre múltiples agentes (Jarvela & Hadwin, 2013; Panadero & Jarvela, 2015; Schoor et al., 2015). De acuerdo con Jarvela y Hadwin (2013):

Regulated learning is social. Whether one views regulation as influenced by environmental context, appropriated through participation, or situated in social activity systems, regulation is social. To understand regulation, one needs to know something about social surround and/or interplay. (p. 26).

### **2.2.1. Regulación social del aprendizaje vs. construcción compartida del conocimiento en el aprendizaje colaborativo**

A menudo, en la literatura sobre el aprendizaje colaborativo se ha empleado el término de regulación social del aprendizaje sin definir claramente el proceso al que se refiere, lo que genera confusión con otros términos tales como “cognición compartida” y/o “construcción compartida del conocimiento” (Jarvela & Hadwin, 2013; Jarvela et al., 2015). En este apartado intentaremos aclarar los rasgos teóricos y empíricos que distinguen la regulación social del aprendizaje de los procesos de construcción compartida del conocimiento, apoyándonos para ello en la caracterización más amplia del proceso de aprendizaje colaborativo.

De acuerdo con Roschelle y Teasley (1995), el aprendizaje colaborativo es la actividad coordinada y sincrónica resultado de un intento continuado de construir y de mantener un espacio compartido del problema. Dentro de esta definición podemos distinguir dos componentes que co-existen y están interrelacionados: la construcción colaborativa del conocimiento, que implica compartir y negociar significados para la solución de un problema, y la coordinación del espacio compartido del problema como tal –*Joint Problem Space (JPS)*–, que implica establecer metas compartidas y planificar acciones para su cumplimiento, y monitorear y tomar conciencia de las actividades que se realizan para resolver el problema. En palabras de Roschelle y Teasley (1995):

The notion of a shared conception of the problem is central to our work. We propose that social interactions in the context of problem solving activity occur in relation to a joint problem space (JPS). The JPS is a shared knowledge structure that supports problem solving activity by integrating: goals; descriptions of the current problem state; awareness of available problem solving actions and associations that relate goals, features of the current problem state, and available actions. (p. 70).

Así visto, la construcción compartida del conocimiento refiere de manera concreta al proceso cognitivo de discusión y revisión de ideas que conduce al avance del conocimiento del grupo. Como señalan Zhang et al. (2011), “students engage in sustained idea improvement and collectively advance the state of the art of their community knowledge” (p. 267).

En términos empíricos, los estudios sobre la construcción compartida del conocimiento se centran en *el aprendizaje y los resultados* asociados con el conocimiento de dominio, y las unidades de análisis para valorar la comprensión y la evolución de las ideas son mensajes individuales o secuencias de mensajes establecidas a partir de criterios relativos a los significados asociados a dicho conocimiento (Dennen & Wieland, 2007; Garrison et al., 2001; Reimann, 2009). En la Tabla 2.1 se muestra, como ejemplo de los procesos que se analizan en estas investigaciones, un conjunto de indicadores que remiten a formas de uso del lenguaje mediante las cuales los miembros de un grupo avanzan en la construcción compartida del conocimiento; dichos indicadores se retoman de un estudio realizado por Engel y Onrubia (2013) en el que se identifican y describen diversas fases implicadas en esta construcción compartida.

Tabla 2.1  
Indicadores para el análisis de los procesos de construcción compartida del conocimiento.  
Fuente: Engel y Onrubia (2013).

Fases de construcción compartida del conocimiento	Indicadores
Fase de iniciación	Aportación de significados propios
	Confirmación y/o valoración positiva de los significados presentados por otros
Fase de exploración	Identificación de los significados presentados por otros
	Reconocimiento de las semejanzas y diferencias entre los significados Presentados
	Ofrecimiento de justificaciones y razones sobre los significados presentados por uno mismo
Fase de negociación	Clarificación de los significados presentados por uno mismo
	Referencias continuada a los significados presentados por los otros
	Reformulación de los significados presentados por uno mismo o por los otros
	Petición de clarificación o de precisiones sobre los significados presentados
	Respuesta a la petición de clarificación o de precisiones sobre los significados presentados
	Manifestación argumentada de desacuerdo con los significados presentados por otros
	Demandas de acuerdo o confirmación sobre los significados construidos conjuntamente
	Reelaboración de los significados construidos conjuntamente: ordenando, ampliando, matizando o relacionando los significados previos
	Toma de decisiones colegiadas sobre los significados construidos conjuntamente
Fase de co-construcción	Revisión de la última versión del producto escrito a entregar
	Acuerdo explícito con la última versión del producto escrito a entregar

En cambio, la regulación social del aprendizaje es el control que tienen los alumnos sobre sus procesos colaborativos, y refiere de manera concreta a las actuaciones y/o estrategias que emplean los alumnos para sostener la actividad colaborativa y promover el buen funcionamiento del grupo. Desde esta perspectiva, un proceso colaborativo eficaz se explica a partir de tres factores que inciden en el rendimiento del grupo: regulación de aspectos cognitivos; regulación de aspectos conductuales y de participación; y regulación de aspectos afectivo-motivacionales. En palabras de Jarvela y Hadwin (2013) “by regulating cognition, motivation, and behavior, learners change environmental contexts, themselves, and their groups” (p.26).

En términos empíricos, los estudios sobre la regulación social se centran en *el aprendizaje y el proceso colaborativo*, y las unidades de análisis para valorar la actividad colaborativa son los episodios de regulación en donde los alumnos inciden



(activan, cambian y/o inhiben) sobre cualquiera de los componentes implicados en la gestión del aprendizaje (Iiskala et al., 2011; Volet et al., 2009). En la Tabla 2.2 se muestra el ejemplo de algunos indicadores que se han utilizado para el análisis de los procesos de regulación en el aprendizaje colaborativo (Grau & Whitebread, 2012; Jarvenoja, Volet, & Jarvela, 2012; Rogat & Linnenbrink, 2011).

Tabla 2.2  
Indicadores para el análisis de los procesos de regulación en el aprendizaje colaborativo.  
Fuente: Grau y Whitebread (2012), Jarvenoja et al. (2012), y Rogat y Linnenbrink (2011).

Áreas de regulación	Indicadores
Cognitiva/gestión de la tarea	Establecen objetivos y/o metas para la tarea
	Formulan procedimientos y estrategias para la realización de la tarea
	Elaboran un plan de acción para la realización de la tarea
	Interpretan las pautas de la tarea para orientar sus acciones o resolver dudas sobre la realización y/o elaboración de los productos de la tarea
	Monitorean el desarrollo del plan elaborado para la tarea
	Monitorean los progresos de la realización de la tarea
	Supervisan y dan seguimiento a las aportaciones realizadas sobre la tarea
Participación/conducta	Organizan roles y funciones para el abordaje de la tarea
	Establecen reglas de participación para el abordaje de la tarea
	Interpretan las pautas de la tarea para tomar decisiones o resolver dudas sobre la organización del grupo
	Vigilan el cumplimiento de los roles y/o funciones establecidas
	Llaman la atención de los miembros que se distraen de la tarea
	Recuerdan la reglas de participación
Afectivo/motivacional	Promueven la cohesión de grupo
	Comparten expectativas positivas sobre la tarea y/o grupo
	Realizan valoraciones positivas sobre el desempeño del grupo y/o participantes
	Expresan y comparten emociones y/o afectos con sus compañeros
	Transmiten buenos deseos y animan a otros participantes a seguir adelante con la tarea
	Resuelven satisfactoriamente conflictos socio-emocionales entre los miembros del grupo.

En este marco, regular implica el uso de estrategias meta-cognitivas para la gestión de la tarea, tales como la planificación, el monitoreo y evaluación de la actividad. De esta manera, las actividades regulatorias pueden surgir y tener funciones distintas: planificación, cuando la regulación se ejerce antes del inicio de la tarea y tiene como función controlar algún aspecto de esta antes de llevarla a cabo; monitoreo, cuando la regulación se da mientras se lleva a cabo la tarea y tiene como función controlar algún aspecto de la misma durante su realización; y evaluación, cuando la regulación se da una vez terminada la tarea y tiene como función controlar algún aspecto de la misma después de realizada. De acuerdo con Jarvela y Hadwin (2013) “Theory and research

about regulated learning must explicitly attend to monitoring and control processes such as activating self/group, task, and strategy knowledge, planning, monitoring, evaluating, or strategically adapting engagement” (p.26).

Para finalizar este apartado, reiteramos que gran parte de las investigaciones en CSCL se ha centrado en los procesos de construcción compartida del conocimiento, específicamente en el aprendizaje y los resultados asociados con el conocimiento de dominio, mientras que otras facetas del aprendizaje colaborativo –tales como la motivación del grupo y el control que los alumnos ejercen sobre sus propias actividades– han recibido menor atención por parte de los investigadores, a pesar de que los procesos regulatorios son los que dirigen y apoyan la construcción del conocimiento (Gress & Hadwin, 2010; Jarvela & Hadwin, 2013; Jarvela et al., 2015). Por otra parte, y a pesar de que décadas de estudios han demostrado que la auto-regulación del aprendizaje es un aspecto central para el éxito escolar de los alumnos (Pintrich & De Groot, 1990; Schunk & Zimmerman, 2008; Winne & Perry, 2000), en contextos colaborativos la evidencia sobre cómo los alumnos regulan su aprendizaje a nivel grupal es escasa.

### **2.2.2. Marcos teóricos para el estudio de la regulación (social) en el aprendizaje colaborativo**

El estudio sobre los aspectos sociales de la regulación en el aprendizaje colaborativo se ha abordado de diferente manera por parte de los investigadores. En la literatura identificamos por lo menos tres tradiciones teóricas distintas en las que se fundamentan dichos estudios –perspectiva socio-cognitiva, socio-cultural, y situada– y que presentan, hasta cierto punto, algunos matices en cuanto al foco, la unidad de análisis y las técnicas analíticas para su estudio. A continuación se presenta una breve descripción de estos marcos teóricos de referencia.

#### ***2.2.2.1. Perspectiva socio-cognitiva de la regulación social del aprendizaje***

Desde la perspectiva socio-cognitiva, se entiende que la regulación del aprendizaje se reparte individualmente entre los miembros del grupo: cada participante necesita auto-regular su actividad cognitiva sobre la tarea, su conducta y sus emociones para alcanzar

las metas grupales (Winne, Hadwin, & Perry, 2013). En opinión de Jarvela y Hadwin (2013) “from this perspective, successful team work requires each group member to regulate his or her own cognitive processes, actions and beliefs” (p.28).

Desde este enfoque, las técnicas analíticas que se utilizan son regularmente cuestionarios tipo auto-reporte y entrevistas a los alumnos para conocer procesos individuales de pensamiento no observables en la interacción del grupo. En estos estudios, la unidad de análisis es individual (se explora a cada participante por separado) y la suma de regulaciones individuales se presenta como resultado del desempeño grupal (Panadero, Kirschner, Jarvela, Malmberg & Jarvenoja, 2015; Salovaara & Jarvela, 2003; Whitebread & Pino-Pasternak, 2013).

Por ejemplo, Panadero et al. (2015) estudiaron las estrategias regulatorias que utilizan los alumnos individualmente durante la realización de tareas colaborativas. Para ello, los alumnos respondieron individualmente a un cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje –*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*, MSLQ– y a un cuestionario de estrategias de regulación motivacional –*Motivational regulation strategies*, MRS–. En este estudio el procedimiento de análisis se realizó mediante cálculos estadísticos sobre los ítems respondidos por los alumnos.

En la misma línea, Salovaara y Jarvela (2003) estudiaron las estrategias regulatorias que utilizan los alumnos individualmente para el cumplimiento de una tarea grupal. Para ello, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a cada participante en donde se les preguntaba sobre las estrategias utilizadas para superar las dificultades de la tarea, por ejemplo: “¿podrías describir una etapa complicada de tu trabajo, y la forma en que los superaste?”. En este estudio los investigadores realizaron un análisis cualitativo de las entrevistas en donde codificaron el contenido de las respuestas dadas individualmente por los alumnos.

#### **2.2.2.2. *Perspectiva socio-cultural de la regulación social del aprendizaje***

Desde la perspectiva socio-cultural, el foco de estudio se centra en la mediación e influencia social entre alumnos para la regulación de la tarea. De acuerdo con Schoor et al. (2015), “social modes of regulation within this approach usually refer to an asymmetric relationship where one person externalizes her skill to make it accessible for

the other person who, during their learning process, internalizes that skill” (p. 99). En el espacio de mediación tienen lugar las ayudas mutuas entre los participantes, es decir los alumnos se regulan unos a otros para alcanzar las metas grupales.

En este marco se utiliza el término de “regulación del otro” –*other regulation*– para referirse al control momentáneo que un miembro del grupo ejerce sobre otro participante o sobre el grupo en general (Lee et al., 2015; Rogat, Adams-Wiggins, 2014, 2015). Cabe destacar que la *other-regulation* puede dirigirse a la internalización de habilidades regulatorias individuales –*self-regulation*–, pero también a la internalización de habilidades regulatorias a nivel grupo –*group regulation*–. Para el estudio de estos procesos se recoge la interacción del grupo para ubicar patrones de regulación entre los alumnos, y las unidades de análisis suelen ser individuales –discurso o mensaje individual– (ver por ejemplo, Di Donato, 2013), o bien grupales –cadenas discursivas o conjunto de mensajes– (ver por ejemplo Rogat & Adams-Wiggins, 2014, 2015).

### ***2.2.2.3. Perspectiva situada de la regulación social del aprendizaje***

Desde la perspectiva situada, el foco de estudio se centra en el grupo como agente regulador. De esta manera, se entiende que la regulación social del aprendizaje se comparte entre los participantes (Grau & Whitebread, 2012; Iiskala et al., 2011; Iskala, et al., 2015; Jarvela et al., 2013; Jarvela et al., 2015; Jarvenoja et al., 2012; Rogat & Linnenbrink, 2011; Volet et al., 2009; Volet et al., 2013). Aquí se utiliza el término de “regulación compartida” –*shared regulation*– para referirse al proceso en el que los alumnos conjuntamente –como grupo– deciden y actúan de manera intencional sobre sus procesos colaborativos. Panadero y Jarvela (2015) expresan que:

When groups co-construct plans or align monitoring perceptions to establish a shared evaluation of progress, they are engaged in shared regulation. SSRL involves interdependent or collectively shared regulatory processes, beliefs, and knowledge (e.g., strategies, monitoring, evaluation, goal setting, motivation, metacognitive decision making) orchestrated in the service of a co-constructed or shared outcome. (p.4).

Bajo este enfoque, el grupo se concibe como una entidad social con características propias que van más allá de la suma de sus partes. Por lo tanto, el análisis de los grupos se centra en la interacción y las relaciones de los alumnos como parte de un todo;

“Shifting the focus to groups as integral activity systems does not lose the individual from sight; rather it facilitates investigation as people-in-social activity over time” (Vauras & Volet, 2013, p.3). De acuerdo con ello, el análisis de la regulación social no se reduce al estudio de las regulaciones individuales de los alumnos dentro del grupo, sino que implica la identificación y el análisis de “episodios de regulación compartida” entendidos como segmentos de interacción en el que dos o más participantes regulan conjuntamente algún aspecto de la actividad del grupo (Grau y Whitebread, 2012; Iiskala et al., 2011; Jarvenoja et al., 2012; Rogat & Linnenbrink, 2011; Volet et al., 2009; Volet et al., 2013).

A continuación se muestra, en la Figura 2.1, el ejemplo de un episodio de regulación identificado en el trabajo de Volet et al. (2013) en una situación colaborativa presencial. Tal como puede observarse, el episodio está integrado por un conjunto de mensajes adyacentes en el que se destaca una estructura conversacional lineal del dialogo del episodio.

No.	Joel	Social level metacogn.	Oiva
...			
4518			If four meters, hang on, len... (unassuredly), what was a length here
4519	... look..., isn't this a length (shows with his hands in the air)		
4520			No, this was
4521	And this is a width (glances at Oiva at the same time when shows with hands in the air)		
4522			Wait a bit (glances at Joe)
4523	Look, I'm so tall (shows with hands to himself lengthwise) and so broad (shows with hands to himself across, glances at Oiva)		
4524	(looks at Oiva's showing)		So this is a length, this is a width (points to the notebook)
4525	It's not (looks at Oiva's showing)		(points to the notebook)
4526	(looks at Oiva's showing)		No this is, this is a length (with emphasis), no, this (with emphasis) in length (points to the notebook)
4527	It's not (looks at Oiva's showing)		(points to the notebook)
4528	(looks at Oiva's showing)		And this is a width (points to the notebook)
4529	Look (looks at Oiva's showing)		
4530	(looks at Oiva's showing)		
4531	Yes so because it's nine meters shorter		This here is a width, this fourteen meters is a width, and nine meters is a length (points to the notebook)
4532			Hmm (thinking), wait it was four meters long
4533	Look, let's put it here, a length, here (draws on the notebook)		(draws on the notebook)
...			

Figura 2.1. Episodio de regulación compartida identificado en una situación colaborativa presencial. Fuente: Volet et al. (2013).

De manera similar, en el estudio Iskala et al. (2015) se identificaron episodios de regulación compartida en una situación de aprendizaje colaborativo asíncrono. En la figura 2.2 se muestra el ejemplo de un episodio en el que se manifiestan tres líneas conversacionales distintas –líneas “A”, “B” y “C”– dentro de un mismo episodio: entre las líneas conversacionales “A” y “B” se observa un cruce en el diálogo de los participantes; además, en la línea conversacional “A” la conectividad entre las dos últimas contribuciones aparece de manera interrumpida por un mensaje de la línea “B” y un mensaje de la línea “C”.

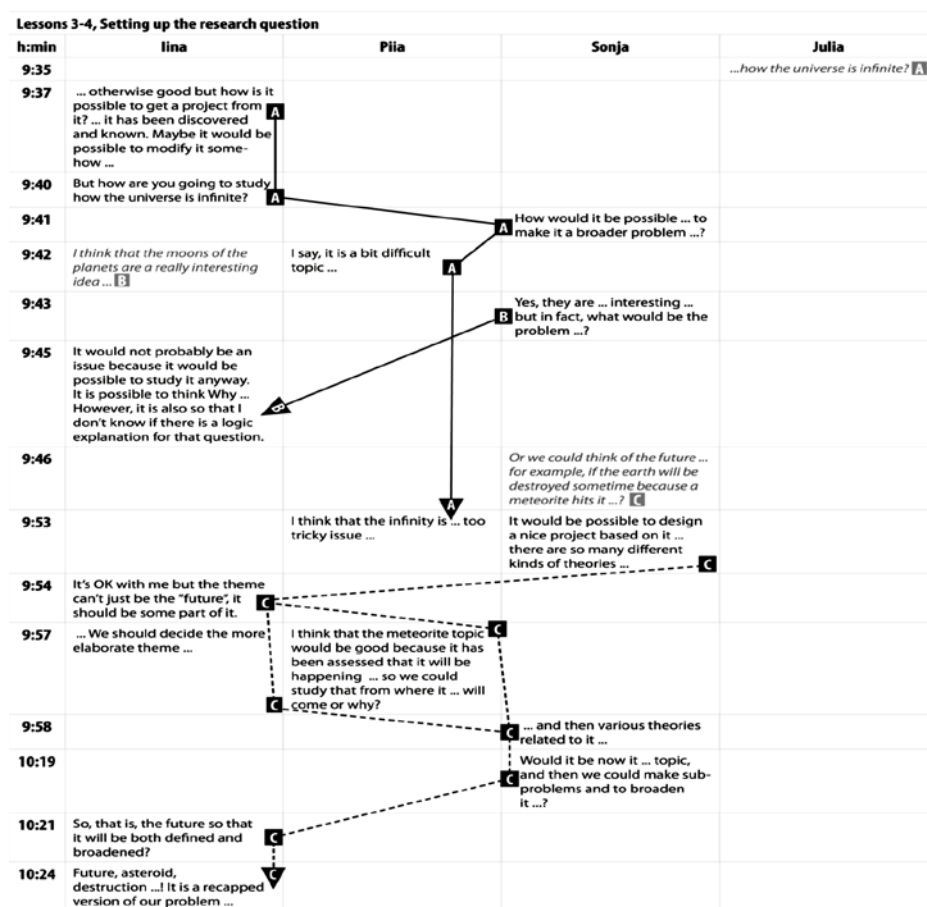


Figura 2.2. Episodio de regulación compartida identificado en una situación colaborativa asíncrona.  
Fuente: Iskala et al. (2015)

El estudio de Iskala et al. (2015) pone de relieve que, a diferencia de los episodios de regulación identificados en tareas colaborativas presenciales, en donde hay una estructura conversacional lineal del diálogo de los participantes, en tareas colaborativas asíncronas la estructura de los episodios presenta una serie de saltos y cruces en la

conversación de los participantes, lo que genera dificultades para ubicar claramente el inicio y cierre de cada episodio.

En relación con lo anterior, consideramos que es importante seguir trabajando a nivel metodológico en la elaboración de criterios y reglas operacionales que permitan identificar, con mayor claridad, episodios de regulación compartida dentro de la interacción asíncrona.

### **2.2.3. Tipos de procesos de regulación (social) en el aprendizaje colaborativo**

A partir de la noción de “regulación social”, varios tipos de regulación se dibujan en el ámbito del aprendizaje colaborativo. Álvarez y López (2010), López y Álvarez (2011), Miller y Hadwin (2015), Panadero y Jarvela (2015) y Schoor et al. (2015) coinciden al señalar la presencia de tres formas de regulación social: regulación individual, regulación del otro, y regulación compartida. A continuación describimos y presentamos algunos ejemplos sobre estos tipos de regulación en el aprendizaje colaborativo.

#### **2.2.3.1. Regulación individual**

La noción de regulación individual –*individual regulation*– remite al proceso en que los alumnos dentro del grupo planifican, ejecutan, monitorean y/o evalúan deliberadamente su propia comprensión individual sobre la tarea, conducta, participación, motivación y emociones (Saab, 2012). Específicamente, los participantes tienen la responsabilidad de establecer metas y estándares sobre sus propias contribuciones al grupo; en este sentido, la regulación de los miembros del grupo se dirige hacia sus propias acciones, que están indirectamente al servicio del grupo. De acuerdo con Schoor et al. (2015), esto se observa cuando los alumnos se dividen algunas partes de la tarea para lograr una meta compartida, y cada participante de manera individual auto-regula sus acciones y estrategias para cumplir con la fracción de la tarea que le corresponde. Desde esta perspectiva “there is an I and my perspective on... (‘my goals,’ ‘my task perception,’ ‘my operations’)” (p.101).

En la Figura 2.1 se muestra un fragmento de interacción retomado de los estudios de Miller y Hadwin (2015), en el que una alumna (Megan) regula su actividad cognitiva

sobre la tarea para contribuir a la meta grupal. En el segundo mensaje, Megan informa a su compañero sobre la estrategia que utilizó para organizar sus ideas (la elaboración de una tabla de contraste/comparativa) y así poder hacer una propuesta al grupo.

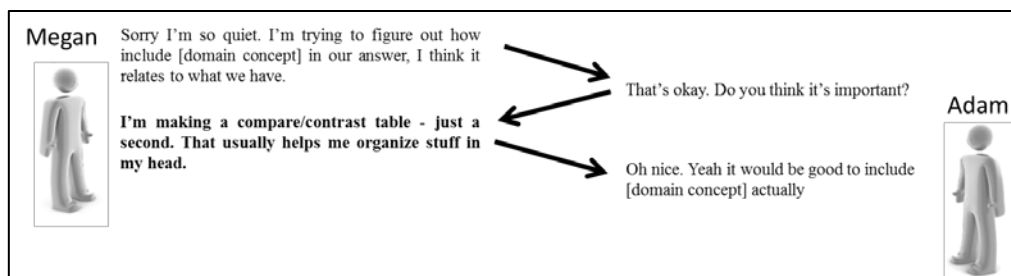


Figura 2.1. Regulación individual en el aprendizaje colaborativo

### 2.2.3.2. Regulación del otro

La noción de regulación del otro –*other regulation*– remite al proceso en que los alumnos monitorean las actividades cognitivas, los estados motivacionales o la conducta de otro(s) miembro(s) del grupo, orientando o inhibiendo algún tipo de comportamiento en su compañero (Rogat y Adams-Wiggins, 2014). Usualmente la *other regulation* se presenta como un desequilibrio en donde uno o dos alumnos regulan la actividad del grupo y/o las acciones de sus compañeros. Schoor et al. (2015) destacan que este tipo de regulación implica “a you and your perspective (I support ‘your goals,’ ‘your operations’) on the self-regulation of another person (which is depicted as an independent self-regulatory loop)” (p.101). Habitualmente, la regulación dirigida por un alumno puede ayudar al progreso del grupo sobre la tarea; sin embargo, cuando el liderazgo de un alumno se presenta como una imposición al grupo pueden generarse problemas socio-emocionales entre los participantes y, en consecuencia, tener efectos negativos en la realización de la tarea (Rogat & Linnenbrink, 2011; Volet et al., 2009).

En la Figura 2.2 se muestra un fragmento de interacción de un grupo (retomado de Miller y Hadwin, 2015) en donde la conversación de los alumnos gira en torno a lo que deben realizar para el cumplimiento de la tarea. Aquí, Nina explica la demanda de la tarea y da instrucciones a sus compañeros para revisar nuevamente las pautas de la tarea.



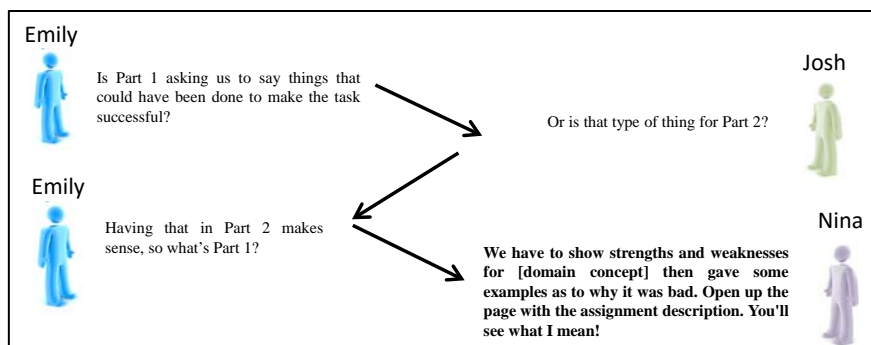


Imagen 2.2. Regulación del otro en el aprendizaje colaborativo

### 2.2.3.3. Regulación compartida

La noción de regulación compartida –*shared regulation*– remite al proceso en que los alumnos como grupo planifican, monitorean y evalúan conjuntamente sus procesos cognitivos, de participación, y motivacionales (Jarvela et al., 2013). Tal como señalan Volet et al. (2009) “shared regulation.... refers to multiple members' constant monitoring and regulation of joint activity, which cannot be reduced to mere individual activity” (p. 129). La regulación compartida se considera el nivel más profundo de la regulación social, que implica la interdependencia entre los alumnos que operan como una autentica entidad colectiva para regular su proceso colaborativo. De acuerdo con Schoor et al., (2015) “there is only one regulatory loop representing the we and our perspective (‘our goals’, ‘our operations’)” (p.101).

En la Figura 2.3 (fragmento de interacción retomado de Schoor et al., 2015) los miembros de un grupo evalúan conjuntamente sus productos, toman medidas correctivas y llegan a un consenso al respecto. En este ejemplo los alumnos muestran claramente la perspectiva de grupo como “nosotros”.

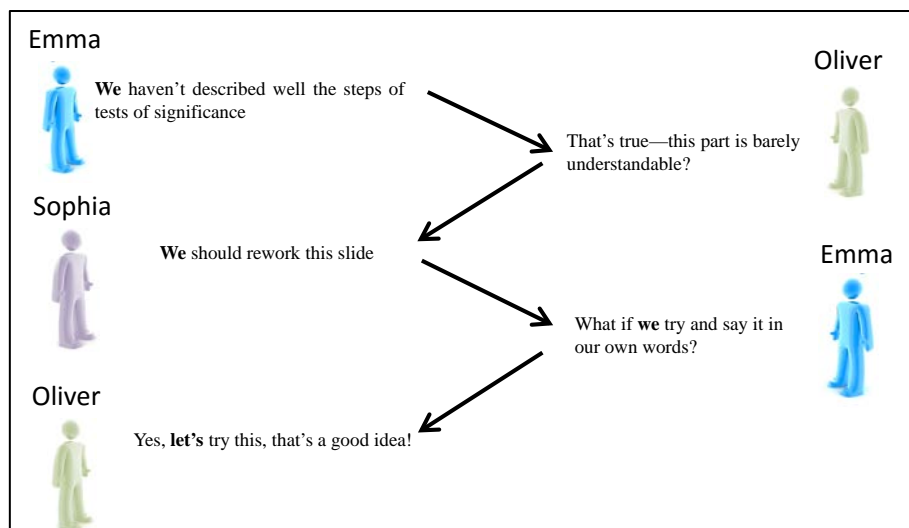


Imagen 2.3. Regulación compartida en el aprendizaje colaborativo

### 2.3. Síntesis: rasgos teóricos que caracterizan la regulación compartida como objeto de estudio

Los procesos de regulación del aprendizaje se presentan dentro del campo de CSCL como un ámbito de estudio emergente. El interés por este ámbito de estudio se justifica en el supuesto de que los procesos de regulación inciden positivamente en el desempeño de los grupos y predicen resultados satisfactorios en el aprendizaje de los alumnos. En este apartado, se revisaron distintos términos y posiciones teóricas en los que se enmarca el estudio de la regulación en tareas individuales y tareas colaborativas. Concretamente, dentro del aprendizaje colaborativo se matizaron tres tipos de regulación social: regulación individual, regulación del otro y regulación compartida.

En este marco, destacamos que el foco de nuestra tesis se centra particularmente en la regulación compartida, definida como el proceso en que múltiples alumnos –como grupo– actúan de manera intencional (a un nivel meta) sobre sus procesos colaborativos; esté término no se reduce a las regulaciones individuales de los alumnos dentro del grupo (Volet et al., 2009). De acuerdo con ello, a continuación se presentan, a modo de síntesis, un conjunto de rasgos teóricos que definen la regulación compartida como objeto de estudio en CSCL:

- El término de “regulación compartida” se define como el proceso en que múltiples alumnos –como grupo– actúan de manera intencional (a un nivel meta)

sobre sus procesos colaborativos. El término de regulación compartida no se reduce a regulaciones individuales de los alumnos dentro del grupo. Así, el interés de este ámbito de estudio se centra en lo que hacen los alumnos conjuntamente para regular el proceso colaborativo, y no en la regulación individual, ni tampoco en el proceso de construcción compartida del conocimiento.

- Desde la perspectiva situada del aprendizaje, el estudio de la regulación compartida implica mirar al grupo como una entidad social con características propias que van más allá de la suma de sus partes. Desde esta perspectiva, su estudio implica analizar episodios (segmentos) de mensajes colectivos o discurso conectado.
- La regulación compartida puede dirigirse a tres componentes/áreas distintas de la actividad del grupo; sobre la actividad cognitiva –o de la tarea–, sobre la participación/organización del grupo, y sobre el clima afectivo/motivacional del grupo. Como parte de la regulación cognitiva, los alumnos deciden sus propios recursos y/o estrategias para abordar la tarea, establecen metas para la tarea, gestionan el tiempo para el abordaje de la tarea, monitorean los progresos de la tarea, etc. En la regulación de la participación, los alumnos trazan un plan de participación, establecen reglas de conducta, distribuyen roles y/o dan seguimiento al cumplimiento de las reglas o roles establecidos por el grupo, etc. En la regulación motivacional, los alumnos promueven la cohesión del grupo, comparten expectativas positivas sobre la tareas y/o grupo, realizan valoraciones positivas sobre la tarea y/o desempeño del grupo, expresan y comparten emociones/afectos con sus compañeros, resuelven satisfactoriamente los conflictos que surgen entre los participantes, etc.
- Regulación compartida implica el uso de estrategias meta-cognitivas. Así, el interés de este ámbito de estudio se centra en lo que hacen los alumnos para gestionar la tarea. En este sentido, su estudio implica explorar el proceso colaborativo de manera sistematizada distinguiendo, generalmente, tres fases de regulación. Dichas fases indican el momento y la función que tiene la regulación en el marco de la actividad del grupo: fase de planificación, cuando la regulación se ejerce antes del inicio de la tarea y tiene como función controlar algún aspecto de esta antes de llevarla a cabo; fase de monitoreo, cuando la regulación se da

mientras se lleva a cabo la tarea y tiene como función controlar algún aspecto de la misma durante su realización; y fase de evaluación, cuando la regulación se da una vez terminada la tarea (o sub-tareas) y tiene como función controlar algún aspecto de la misma después de realizada.

- La regulación compartida es un proceso interactivo y dinámico. Como tal, su exploración implica mirar a profundidad las interacciones de los alumnos en tiempo real, y mostrar evidencia empírica sobre la evolución temporal de las actividades regulatorias que ejercen los grupos. Tal como apuntan Volet y Summers (2013) “exclusive focus on frequency counts of regulatory processes, even if it includes episode level coding, limits investigation of the emergent and dynamic nature of interpersonal regulation in connected discourse and multidimensional interpersonal interactions” (p.213).

### **3. La regulación compartida en el aprendizaje colaborativo: una revisión del estado de la investigación empírica**

En este capítulo se exponen algunas investigaciones previas desarrolladas en torno a la regulación compartida en contextos colaborativos presenciales y en entornos de CSCL. Antes de pasar a la revisión de dichos estudios se expone brevemente el procedimiento seguido para la búsqueda y revisión de las investigaciones.

#### **3.1. Proceso de búsqueda y revisión de estudios**

La búsqueda de artículos de investigación se llevó a cabo en dos periodos distintos, enero-marzo de 2013 (durante la elaboración del proyecto de tesis) y agosto-octubre de 2015 (antes de elaborar el capítulo de discusión de la tesis). Las bases de datos en las cuales se realizó la búsqueda de los artículos de investigación son *Scopus* y *ERIC* (*Educational Resources Information Center*). Los descriptores que se utilizaron para la búsqueda fueron: *Shared regulation*, *Computer Supported Collaborative Learning*, *Socially shared regulation*, *Team regulation*, *Regulation group*, y *Collaborative inquiry learning*.

En la revisión de los artículos participaron dos investigadores (tutor y tutorando). El procedimiento para la revisión es el siguiente:

1. Los investigadores revisan conjuntamente los resúmenes de los artículos para elegir el material más pertinente a efectos de esta tesis. Cuando el resumen del artículo no es claro, se procede a la revisión del apartado de introducción para tener una idea más amplia del tema y tomar una decisión al respecto.
2. Los investigadores, individualmente, realizan una lectura en extenso de los artículos seleccionados, y luego en sesiones de trabajo conjunto discuten sobre el contenido de los artículos.
3. Finalmente, los investigadores elaboran una tabla en la que resumen los aspectos más relevantes de los estudios revisados.

En conjunto, se seleccionaron 12 artículos de investigación que expresamente centran su atención en los procesos de regulación compartida: cinco artículos sobre regulación

compartida en contextos educativos presenciales, y siete artículos sobre regulación compartida en CSCL. La revisión de estos estudios se muestra a continuación.

### 3.1.1. Investigaciones sobre regulación compartida en contextos educativos presenciales

En la Tabla 3.1 se resumen las principales características de los estudios revisados sobre regulación compartida en tareas colaborativas presenciales.

Tabla 3.1.  
Resumen de estudios sobre regulación compartida en contextos educativos presenciales

Estudio	Situaciones de observación./ participantes	Foco de análisis	Fuente de información	Unidad de análisis	Análisis de datos
Niveles de calidad de la regulación. Volet et al. (2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alumnos de universidad</li> <li>- Seis grupos colaborativos que trabajan en la resolución de casos</li> <li>- Dos sesiones de trabajo (la duración aproximada de cada sesión es de 40 minutos).</li> <li>- Sin intervención del profesor</li> </ul>	Regulación de la actividad cognitiva	Análisis de la interacción	Episodios de regulación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frecuencia de episodios de regulación</li> <li>- Calidad de la regulación: procesos interaccionales y profundidad de la regulación</li> </ul>
Cuándo surge y cómo se sostiene la regulación. Iiskala et al. (2011)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alumnos de educación secundaria</li> <li>- Cuatro diadas que trabajan en la solución de problemas matemáticos</li> <li>- 14 sesiones de trabajo (la duración aproximada de cada sesión es de 40 minutos).</li> <li>- Intervención mínima del profesor (al inicio de la tarea)</li> </ul>	Regulación de la actividad cognitiva	Análisis de la interacción	Episodios de regulación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frecuencia de episodios de regulación</li> <li>- Caracterización de los episodios de acuerdo a la función y focos que se regulan</li> </ul>
Niveles de calidad de la regulación. Rogat y Linnenbrink (2011)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alumnos de educación primaria</li> <li>- Seis grupos colaborativos que trabajan en la elaboración de representaciones graficas</li> <li>- Cinco semanas de duración</li> <li>- Intervención mínima del profesor (al inicio de la tarea)</li> </ul>	Regulación de la actividad cognitiva y componentes socio-emocionales	Análisis de la interacción	Episodios de regulación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frecuencia de episodios de regulación</li> <li>- Función de la regulación (fases de planificación y monitoreo de la actividad cognitiva)</li> <li>- Calidad de la regulación: implicación de los alumnos, focos y profundidad de la regulación</li> </ul>

Desafíos en tareas colaborativas y estrategias de regulación. Jarvenoja et al. (2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alumnos de universidad</li> <li>- Cuatro grupos colaborativos que trabajan en la resolución de problemas</li> <li>- Cuatro sesiones de trabajo (la duración aproximada de cada sesión es de 2-3 horas).</li> <li>- Intervención mínima del profesor (al inicio de la tarea)</li> </ul>	Regulación de componentes motivacionales	Análisis de la interacción	Episodios de regulación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frecuencia de episodios de regulación</li> <li>- Caracterización de episodios de acuerdo a los desafíos socio-emocionales que enfrentan los alumnos y las estrategias que emplean para superarlos</li> </ul>
Cómo analizar la regulación en el aprendizaje colaborativo. Grau y Whitebread (2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alumnos de educación primaria</li> <li>- Dos grupos colaborativos (con distintos niveles de rendimiento) que realizan una tarea de ciencias naturales en un simulador electrónico.</li> <li>- Cinco sesiones de trabajo (la duración aproximada de cada sesión es de 45 minutos).</li> <li>- Intervención mínima del profesor (al inicio de la tarea)</li> </ul>	Regulación de la actividad cognitiva, de participación y componentes motivacionales	Análisis de la interacción	Fragmentos de mensaje Episodios de regulación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frecuencia de episodios de regulación</li> <li>- Caracterización de los episodios de regulación de acuerdo a la función (planificación, monitoreo y evaluación) y áreas que se regulan (actividad cognitiva, de participación y componentes motivacionales)</li> <li>- Profundidad de la regulación ejercida sobre la actividad cognitiva</li> </ul>

En el estudio realizado por Volet et al. (2009), se analiza el nivel de calidad de los procesos de regulación compartida en alumnos de universidad. Específicamente, se analizan tres pequeños grupos de seis integrantes cada uno. El foco del estudio se centra en la regulación de elementos cognitivos y la unidad de análisis es el episodio de regulación. Tal como lo definen los autores, un episodio de regulación puede incluir turnos individuales, representados por contribuciones verbales que surgen de un único miembro del grupo, y turnos colectivos, representados por contribuciones verbales que surgen de varios miembros del grupo.

Para valorar la calidad de la regulación se tienen en cuenta dos dimensiones derivadas, en parte, de la propia naturaleza de los datos: procesos interaccionales (participación los alumnos) y procesos cognitivos (procesamiento del contenido de la tarea). Dentro de cada dimensión se distinguen criterios de calidad:

### 1. Procesos interaccionales

- Episodios de regulación en los que todos los miembros del grupo se organizan, controlan y regulan sus actividades o procesos colaborativos (alta calidad).

- Episodios de regulación en el que un miembro del grupo asume un rol dominante dirigiendo y regulando la actividad de sus compañeros (baja calidad).

## 2. Procesos cognitivos

- Los alumnos realizan un procesamiento profundo de la información, por ejemplo, elaboran preguntas sobre el contenido de la tarea, establecen relaciones entre las ideas, analizan la información de los textos y realizan sus propias interpretaciones justificando y argumentando las ideas propuestas (alta calidad).
- Los alumnos realizan un procesamiento superficial de la información, por ejemplo, repiten o copian de manera literal los contenidos de un texto y/o cuando comparten ideas sin que haya transformación e integración de la información presentada (baja calidad).

El resultado principal de este estudio muestra que un trabajo colaborativo eficaz se caracteriza por la articulación de la dimensión de regulación compartida y la dimensión de procesamiento profundo de la información, como por ejemplo, cuando los alumnos conjuntamente toman decisiones y dialogan sobre aspectos fundamentales de la tarea. Se destaca que la regulación compartida de nivel profundo aparece con poca frecuencia en los grupos. Por lo demás, se observa que la mayor parte de episodios de regulación compartida de alta calidad surge a partir de la formulación de preguntas abiertas y se sostiene principalmente con la formulación de preguntas exploratorias que invitan a la construcción del conocimiento, explicaciones tentativas en las que se muestran juicios o ideas no acabadas que abren un espacio de negociación y permiten que otros miembros del grupo hagan contribuciones, y aportaciones e intercambio de experiencias previas sobre los temas o contenidos a revisar en la tarea.

Por su parte, Iiskala et al. (2011) exploran cómo surgen y cómo se sostienen los episodios de regulación compartida en diadas de alto rendimiento. El foco de estudio es la actividad metacognitiva del grupo y la unidad de análisis es el episodio de regulación compartida. Cada episodio de regulación compartida se analiza de acuerdo con dos dimensiones: la función de la regulación (en donde los criterios se formulan con base en la literatura sobre regulación meta-cognitiva) y el foco de la regulación (en donde los criterios se formulan con base en la propia naturaleza de los datos).



La función de la regulación refiere a los factores que facilitan o inhiben la dirección de una actividad cognitiva, por ejemplo:

- Activar el proceso cognitivo. Cuando los alumnos utilizan información de alguna actividad cognitiva anterior para activar un nuevo proceso.
- Confirmar el proceso cognitivo. Cuando los alumnos dan seguimiento y monitorean su actividad cognitiva para confirmar que la dirección del proceso es correcta.
- Inhibir el proceso cognitivo. Cuando los alumnos emiten un juicio de valor sobre el proceso cognitivo frenando, cambiando o parando la actividad cognitiva en curso.

Por su parte, el foco de la regulación refiere a los distintos aspectos de la tarea que pueden ser regulados, por ejemplo:

- Regulación del modelo global de la situación. Se observa cuando los alumnos, antes de comenzar con la resolución de problemas, dialogan sobre los requerimientos y las instrucciones de la tarea, los recursos y estrategias que pueden utilizar para realizarla y la programación del tiempo para completar cada parte de la tarea.
- Regulación parcial o de operación directa. Se observa cuando los alumnos inician directamente la resolución de los problemas sin plantear estrategias o programar sus actividades.

Los resultados del estudio sugieren una relación entre la complejidad de la tarea académica y la alta presencia de episodios de regulación compartida. Además, se observó que los episodios prolongados de regulación compartida se presentan cuando el foco de la regulación se centra en el modelo global de la tarea y cuando los alumnos constantemente activan y confirman procesos cognitivos.

Rogat y Linnenbrink (2011) comparan los distintos niveles de calidad de regulación que surgen en seis pequeños grupos y los factores que inciden en dichos niveles de calidad. En este estudio, la unidad de análisis también es el episodio de regulación compartida.

El sistema de codificación incluye las siguientes dimensiones generales:

- Sub-procesos de regulación. Son los esfuerzos que realizan los alumnos para controlar sus actividades de grupo; esta dimensión incluye la categorías de planificación, monitoreo e implicación en la tarea.
- Interacciones socioemocionales positivas. Se identifican por la escucha activa de las participaciones de los compañeros, el respeto a las opiniones, la inclusión y la cohesión grupal.
- Interacciones socioemocionales negativas. Se identifican cuando los alumnos hacen una crítica destructiva, desalientan, minimizan o ignoran las opiniones de algún miembro del grupo.
- Interacciones colaborativas. Se observan cuando todos los miembros del grupo interactúan mediante el intercambio de ideas y trabajan conjuntamente en la resolución de problema.
- Interacciones no colaborativas. Se observan cuando los alumnos se dividen la tarea y trabajaban individualmente.

Los resultados del estudio revelan que la calidad de la regulación compartida que se genera en los grupos se da en distintos niveles y que estos pueden asociarse con: 1) el foco en que los grupos centran la regulación (la planificación de la estructura general de la tarea, la planificación de los contenidos, el monitoreo del plan, el monitoreo de los contenidos y el monitoreo de los progresos y logros obtenidos en la tarea); 2) la profundidad –alta calidad/baja calidad– en que dichos focos son regulados; por ejemplo, la regulación de alta calidad sobre la planificación de la estructura general de la tarea se identifica cuando los alumnos revisan y discuten las instrucciones de la tarea y deciden qué aspectos deben abordar y cómo los miembros del grupo estarán involucrados; en cambio un nivel de baja calidad se identifica cuando los alumnos revisan las instrucciones de la tarea de manera superficial sin alcanzar una comprensión compartida de la demanda o cuando los alumnos inician la tarea sin haber llegado a un consenso sobre las actividades y responsabilidades que cada miembro del grupo realizará; y 3) las interacciones socio-emocionales favorecen la colaboración del grupo.

Por su parte, Jarvenoja et al. (2012) exploran la regulación compartida de aspectos motivacionales en alumnos de universidad; concretamente se observan a cuatro pequeños grupos que trabajan durante cuatro sesiones en una tarea de resolución de

problemas, cada sesión con una duración aproximada de dos horas. El foco de este estudio se centra en los desafíos que surgen durante el trabajo colaborativo y las estrategias que utilizan los alumnos para regular sus estados motivacionales y superar tales desafíos. La unidad de análisis que se utiliza es el episodio desafiante, en donde se identifican cinco tipos de episodios:

- Prioridades personales. Desafío a los miembros del grupo debido a las diferencias en sus respectivas metas, prioridades y expectativas.
- Trabajo y comunicación. Desafío a los miembros del grupo debido a los diferentes estilos de trabajo o comunicación.
- Trabajo en equipo. Desafío a los miembros del grupo debido a la falta de compromiso de algunos miembros o su enfoque, o a la tendencia de algunas personas a depender de otros para hacer su parte del trabajo.
- Colaboración. Desafío a los miembros del grupo debido a los procesos cognitivos necesarios en el aprendizaje colaborativo, como la necesidad de crear un terreno común en la solución de un problema compartido o tener que negociar múltiples perspectivas y manejar conceptos complejos.
- Limitaciones externas. Desafío a los miembros del grupo debido a circunstancias externas a la propia tarea.

Los resultados del estudio muestran que un desafío constante al que se enfrentan los grupos es la falta de compromiso que muestran algunos alumnos y la dependencia que tienen hacia otros compañeros para realizar la parte de la tarea que les corresponde. Por otra parte, se destaca que cuando los alumnos tienen poca claridad sobre la tarea suele desencadenarse un estado motivacional de pasividad en el grupo, el cual puede ser superado con el apoyo –por parte de un alumno– a la estructuración de la tarea, por ejemplo, realizando sugerencias y/o propuestas, u ofreciendo alternativas o soluciones para seguir adelante con la tarea. Otra estrategia que contribuye a un clima motivacional positivo en el grupo son los refuerzos sociales que se dan entre los alumnos ante situaciones o momentos difíciles de la tarea.

Finalmente, en la investigación desarrollada por Grau y Whitebread (2012), se explora la viabilidad de dos tipos de codificación para valorar la regulación compartida en niños

de primaria: mensaje individual y mensajes colectivos. Los datos que se analizan corresponden a dos pequeños grupos que realizan una tarea de ciencias naturales a lo largo de cinco sesiones, cada sesión con una duración aproximada de cuarenta y cinco minutos.

El modelo de análisis que se utiliza contempla cuatro etapas que se abordan de manera sistemática; en las primeras tres etapas se codifican mensajes individuales y en la cuarta etapa se codifican episodios de regulación. A continuación describimos de manera general cada una de las etapas:

1. En la primera etapa se identifica el foco de la regulación, distinguiendo entre los sub-procesos de planificación, monitoreo y evaluación cognitiva.
2. En la segunda etapa se observa la intencionalidad social del enunciado, en donde se distinguen las categorías de auto-regulación, co-regulación y regulación compartida.
3. En la tercera etapa se identifican las áreas o aspectos que son objeto de regulación, donde se destacan las categorías de tarea, organización del grupo y aspectos socio-emocionales.
4. En la cuarta etapa se explora a profundidad los procesos de regulación de la tarea, en donde se distinguen las categorías de regulación de aspectos fundamentales de la tarea y regulación de aspectos superficiales de la tarea.

Algunos resultados de esta investigación muestran que más de la mitad de enunciados individuales que se codificaron como potencialmente orientados o dirigidos a la regulación compartida realmente no tuvieron dicho efecto en el grupo, por lo que se constata que un sistema de codificación de mensajes individuales y un sistema de codificación de mensajes colectivos reflejan un panorama distinto de los procesos de regulación compartida.

Por lo anterior, una de las conclusiones a la que llegan los autores es que el análisis de la regulación compartida es más fiable cuando la unidad básica de registro es sobre episodios de mensajes colectivos. Por otra parte, también se destaca que la codificación de mensajes individuales dentro de episodios colectivos tiene sentido, ya que permite mirar aspectos de profundidad y determinar la calidad con que se ejerce la regulación.

En conjunto, entendemos que los artículos comentados en este apartado muestran avances empíricos y metodológicos importantes en el estudio de la regulación compartida. Los estudios realizados giran en torno a tres tópicos distintos: i) causas y/o circunstancias que activan y mantienen la regulación del grupo (Iskala, et al., 2011; Jarvenoja et al., 2012); ii) profundidad y niveles de calidad de la regulación (Rogat & Linnenbrink, 2011; Volet et al., 2009); y iii) criterios metodológicos para el estudio de la regulación compartida (Grau & Whitebread, 2012). Los casos analizados en las investigaciones son representativos de distintos niveles educativos, aunque el número de grupos que conforma cada caso es reducido (regularmente se analizan de dos o cuatro pequeños grupos). Comúnmente, los estudios realizados se llevan a cabo en tareas colaborativas complejas en donde los grupos trabajan en la resolución de problemas, y/o en el análisis de casos, con una duración limitada y con intervención mínima del profesor. El análisis de los grupos se basa fundamentalmente en el registro de las interacciones de los alumnos en donde el foco del análisis se centra mayoritariamente en la regulación de aspectos cognitivos.

Ahora bien, un aspecto metodológico importante que sobresale en estos estudios tiene que ver con la unidad de análisis que utilizan los investigadores para explorar la regulación compartida. La elección de la unidad de análisis es importante porque refleja la posición teórica del estudio (Clarà & Mauri, 2010), y por sus implicaciones en la interpretación de los datos (Stahl, 2010, 2016). De acuerdo con Grau y Whitebread (2012) y Volet et al. (2009), la unidad de análisis debe ser coherente con la definición del término de regulación compartida, de tal manera que si la regulación compartida remite al proceso en el que múltiples alumnos –como grupo– actúan de manera intencional sobre sus procesos colaborativos, empíricamente el análisis debería centrarse también en la interacción del grupo como entidad colectiva. Todos los estudios revisados en este apartado utilizan como unidades de análisis segmentos de interacción de grupo llamados “episodios de regulación compartida”. Un episodio de regulación compartida se define como un conjunto de mensajes en el que los alumnos regulan algún aspecto de la actividad del grupo, y puede incluir la conexión de dos o más turnos verbales provenientes de distintos participantes. En este tipo de estudios, los investigadores realizan la codificación sobre los episodios de regulación sin disociar las contribuciones individuales de los alumnos del contexto real y dinámico en que se producen las interacciones; en este sentido, la naturaleza de los códigos representa el

funcionamiento global del grupo más que las contribuciones individuales de los participantes.

Finalmente, destacamos que en la mayor parte de los estudios revisados los códigos aplicados se obtienen directamente de los datos (por ejemplo, desafíos, focos y estrategias de regulación), en otras palabras, se derivan del propio contenido de las interacciones de los grupos (Iskala, et al., 2011; Jarvenoja et al., 2012; Volet et al., 2009); solo en los estudios de Rogat y Linnenbrink (2011) y Grau y Whitebread (2012) se utilizan criterios de análisis inspirados en las teorías de la auto-regulación del aprendizaje, incorporando las dimensiones de planificación, monitoreo y evaluación del aprendizaje.

### 3.1.2. Investigaciones sobre regulación compartida en entornos CSCL

En la Tabla 3.2 se resumen las principales características de los estudios revisados sobre regulación compartida en entornos CSCL.

Tabla 3.2.  
Resumen de estudios sobre regulación compartida en contextos educativos presenciales

Estudio	Situaciones de observación,/ participantes	Foco de análisis	Fuente de información	Unidad de análisis	Análisis de datos
Secuencia temporal de los procesos de regulación. Schoor y Bannert (2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alumnos de universidad</li> <li>- 21 diadas con distintos niveles de rendimiento en una tarea de escritura colaborativa</li> <li>- Una sesión de 30 minutos</li> <li>- Entorno: un editor de texto común (para la escritura colaborativa) y un chat para la coordinación del grupo.</li> </ul>	Regulación de la actividad cognitiva	Análisis de interacción	Fragmentos de mensajes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frecuencia de actividades regulatorias</li> <li>- Focos de regulación</li> <li>- Secuencia temporal con respecto a los focos de regulación identificados (sets de regulación)</li> </ul>

<p>Frecuencia de actividades regulatorias y su relación con el rendimiento de los grupos. Janssen et al. (2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alumnos de educación media superior</li> <li>- 101 grupos con distintos niveles de rendimiento en una tarea de escritura colaborativa</li> <li>- Ocho sesiones de trabajo (la duración aproximada de cada sesión es de dos horas).</li> <li>- Entorno: un editor de texto común (para la escritura colaborativa) y un chat para la coordinación del grupo.</li> <li>- Con intervención del profesor durante la tarea</li> </ul>	<p>Regulación de la actividad cognitiva</p>	<p>Análisis de interacción</p>	<p>Mensajes individuales</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frecuencia de actividades regulatorias</li> </ul>
<p>Mecanismos de apoyo que contribuyen a la frecuencia de actividades regulatorias en CSCL. Saab et al. (2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alumnos de educación media superior</li> <li>- 48 diadas en una tarea de investigación</li> <li>- Una sesión de noventa minutos</li> <li>- Entorno: comunicación a través del chat</li> <li>- Instrucción al inicio de la tarea</li> </ul>	<p>Regulación de la actividad cognitiva</p>	<p>Análisis de interacción</p>	<p>Mensajes individuales</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frecuencia de actividades regulatorias</li> </ul>
<p>Perfiles de regulación en CSCL. Jarvela et al. (2013)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alumnos de posgrado</li> <li>- Seis grupos con distintos niveles de rendimiento en una tarea de resolución de casos</li> <li>- Tres semanas de duración</li> <li>- Entorno: comunicación a través del chat, y scripts para la regulación</li> </ul>	<p>Regulación de la actividad cognitiva, social y motivacional</p>	<p>Percepción del grupo</p>	<p>Informe grupal (tipo auto reporte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de desafíos colaborativos</li> <li>- Caracterización de estrategias de regulación para enfrentar los desafíos</li> <li>- Profundidad de la regulación ejercida</li> </ul>
<p>Fases de regulación; planificación, monitoreo y evaluación. Lee et al. (2015)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alumnos de universidad</li> <li>- Dos pequeños grupos en una tarea de resolución de casos</li> <li>- Una sesión de tres horas</li> <li>- Entorno: comunicación a través del chat y scripts para la regulación</li> </ul>	<p>Regulación de la actividad cognitiva</p>	<p>Análisis de interacción (estructural y de contenido)</p>	<p>Episodios de regulación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frecuencia de episodios de regulación</li> <li>- Caracterización de las fases y focos de regulación</li> <li>- Contraste entre resultados estructurales y de contenido de la interacción</li> </ul>

<p>Patrones de evolución temporal de la regulación compartida. Kwon et al. (2014)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alumnos de universidad</li> <li>- Seis pequeños grupos con distintos niveles de rendimiento en una tarea de escritura colaborativa</li> <li>- Tres foros de discusión en distintos momentos del semestre (inicio, intermedio y final del semestre)</li> <li>- Entorno: un editor de texto común (para la escritura colaborativa) y un chat para la coordinación del grupo.</li> <li>- Intervención mínima del profesor</li> </ul>	<p>Regulación de la actividad cognitiva y componentes socio-emocionales</p>	<p>Análisis de interacción</p>	<p>Fragmentos de mensajes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frecuencia de actividades regulatorias</li> <li>- Focos de regulación</li> <li>- Patrones de la evolución temporal de la regulación</li> </ul>
<p>Secuencia temporal de los procesos de regulación compartida. Malmberg et al. (2015)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alumnos de universidad</li> <li>- 20 grupos con distintos niveles de rendimiento en una tarea de escritura colaborativa</li> <li>- Dos meses de duración</li> <li>- Entorno: un editor de texto común (para la escritura colaborativa) y un chat para la coordinación del grupo.</li> </ul>	<p>Regulación de la actividad cognitiva, social y motivacional</p>	<p>Percepción del grupo</p>	<p>Informe grupal (tipo auto reporte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de desafíos colaborativos</li> <li>- Caracterización de estrategias de regulación para enfrentar los desafíos</li> <li>- Secuencia temporal con respecto a los desafíos y estrategias de regulación identificadas (sets de regulación)</li> </ul>

En el estudio realizado por Schoor y Bannert (2012), se explora la secuencia temporal de los procesos de regulación en niños de primaria que trabajan colaborativamente en la elaboración de un folleto a través del chat. La unidad de análisis es el fragmento de mensaje, y comporta identificar frases o unidades de significado que están insertas dentro de un mismo enunciado.

Las categorías de análisis que se emplean son:

- Orientación y establecimiento de metas. Se observa cuando hay una clarificación de la demanda o directrices de la tarea.
- Planificación de la tarea. Se observa cuando los alumnos toman acuerdos y deciden sobre la forma de proceder para completar la tarea.
- Trabajo en el chat sobre la tarea. Se observa cuando los alumnos hablan sobre los contenidos que deben incluirse en el folleto.
- Ejecución de la tarea. Se observa cuando los alumnos editan el folleto.



- Evaluación. Se observa cuando los alumnos realizan una revisión y/o valoración de la tarea.
- Monitoreo como equipo/Monitoreo individual. La primera se identifica cuando los alumnos dan seguimiento a los progresos de las actividades que realizan conjuntamente para completar la tarea, o bien, la segunda se identifica cuando un alumno da seguimiento a los progresos y actividades realizadas individualmente para completar la tarea.
- Coordinación antes de la acción/Coordinación después de la acción. La primera se observa cuando los alumnos asignan sub-tareas y organizan el procesamiento de la tarea, mientras que la segunda se observa cuando un alumno anuncia lo que ha hecho (alguna sub-tarea) sin haberlo acordado de antemano.

A partir de estas categorías se buscan secuencias temporales de regulación mediante técnicas de minería de datos.

Los resultados del estudio muestran poca evidencia de actividades relacionadas con el establecimiento de metas, la planificación y la evaluación de la tarea. En cambio, se puede observar que, en la mayoría de los casos, las diadas inician directamente con la ejecución de la tarea y se coordinan conforme avanza el proceso. Por su parte, el análisis de la secuencia temporal de la regulación muestra un circuito constante entre tres tipos de actividades: diálogo en el chat sobre los contenidos que deben incluirse en el folleto, monitoreo de los avances en la elaboración del folleto y coordinación espontánea sobre las acciones a realizar de manera inmediata.

Por su parte, Janssen et al. (2012) estudian la frecuencia de actividades regulatorias y su relación con el rendimiento de los grupos. Concretamente, se analizan alumnos de nivel preuniversitario que trabajan en pequeños grupos en una tarea de investigación, comunicándose por medio del chat durante ocho sesiones de trabajo, cada sesión con una duración aproximada de cincuenta minutos. La unidad de análisis que utilizan los investigadores es el mensaje individual y las categorías mediante las cuales se realiza la codificación de los mensajes son:

- Actividades sociales y comunicativas. Se refiere a la participación, el apoyo social y la comprensión compartida sobre los contenidos de la tarea.

- Actividades relacionadas con la tarea. Se refiere al intercambio de información, discusión y/o elaboración de preguntas sobre el contenido de la tarea.
- Coordinación/regulación social. Se refiere a la conciencia y el control que tienen los alumnos sobre sus propios procesos colaborativos, es decir, a las actividades de planificación, monitoreo o evaluación conjunta de las actividades de grupo.
- Coordinación/regulación de la tarea. Se refiere a las actividades de planificación, monitoreo y evaluación de la tarea a nivel individual.

Es preciso aclarar que, en el caso de este estudio, la etiqueta de regulación social que utilizan los autores se refiere a los procesos compartidos como grupo, mientras que la etiqueta de regulación de la tarea se refiere a la regulación individual de un alumno dentro del grupo.

El resultado global del estudio indica que las actividades colaborativas de los alumnos se centran principalmente en la regulación individual de la tarea, mientras que las actividades de regulación social aparecen con poca frecuencia. Por otra parte, se observa que una mínima cantidad de regulación social afecta positivamente en el rendimiento de los grupos, mientras que una amplia cantidad de regulación individual de la tarea no siempre produce ventajas en el rendimiento de los grupos.

En el estudio realizado por Saab et al. (2012), se analiza el efecto que dos tipos de apoyo tienen sobre los procesos de regulación de los alumnos. Concretamente se estudian a 48 díadas que realizan una tarea de investigación comunicándose por medio del chat; los datos que se analizan corresponden a una sola sesión de trabajo con una duración aproximada de 90 minutos.

El diseño de la investigación consiste en dos estudios sucesivos: en el primer estudio se comparan díadas que reciben instrucciones sobre cómo comunicarse de manera efectiva (instrucción *RIDE* –*respect, intelligent collaboration, deciding together, encouraging*–) y díadas que no reciben la instrucción *RIDE*. En el segundo estudio, todas las díadas reciben instrucción *RIDE* y de manera adicional usan una herramienta computacional de apoyo cognitivo para la formulación de hipótesis.

La unidad de análisis que se utiliza en este estudio es el mensaje individual, y la codificación de los mensajes se realiza en función de las siguientes dimensiones:

- Regulación de la tarea. Cuando un alumno regula sus procesos cognitivos, orientando, monitoreando y evaluando sus propios procesos.
- Regulación del equipo. Cuando los alumnos regulan conjuntamente sus procesos cognitivos, planificando y monitoreando la actividad grupal.

En este sentido, cabe precisar que los autores utilizan la etiqueta de “regulación de la tarea” para referirse a la regulación individual dentro del grupo y la etiqueta de “regulación de equipo” para referirse a la regulación compartida entre los miembros del grupo.

Los resultados del estudio muestran que los mecanismos de apoyo cognitivo – proporcionado a través de la herramienta computacional– y de apoyo social – proporcionado mediante la instrucción *RIDE*– contribuyen de manera significativa a la alta frecuencia de los procesos de regulación. Por otra parte, los resultados indican una relación positiva entre la regulación del grupo y el rendimiento de los alumnos.

En el estudio realizado por Jarvela et al. (2013), se exploran los procesos de regulación compartida en alumnos de universidad que, durante tres meses, trabajan en tareas colaborativas de resolución de casos. Específicamente, se identifican perfiles de regulación en seis pequeños grupos con distintos niveles de rendimiento sobre la tarea. Los investigadores aplican cuestionarios grupales (tipo auto-reporte) en distintos momentos de la tarea para saber si los alumnos son conscientes de los desafíos que enfrentan durante la realización de la tarea, y de las estrategias de regulación utilizadas para resolver tales desafíos.

Los investigadores analizan el contenido de los reportes grupales bajo el siguiente procedimiento y categorías de análisis:

1. Se codifican los desafíos reportados por los grupos de acuerdo a siete categorías: disconformidad en el tiempo, limitaciones externas a la tarea, estrategias de estudio deficientes, problemas de colaboración, dificultades motivacionales, dificultades tecnológicas, y sin desafíos.
2. Se codifican las estrategias de regulación reportadas por los grupos, con base en siete categorías: acciones para la ejecución de la tarea (procedimientos de rutina sobre la tarea, por ejemplo, “nosotros coordinábamos vía mail nuestros cambios

al documento”), planificación de la tarea, procesamiento cognitivo sobre la tarea (estrategias cognitivas y metacognitivas), solicitud de ayudas externas, estructuración del entorno/tarea, regulación de la motivación, y sin estrategias.

3. Se agrupan las estrategias de regulación utilizadas por los grupos en dos dimensiones:
  - Estrategias de nivel profundo. Son estrategias de regulación de orden superior tales como el procesamiento cognitivo y meta-cognitivo sobre la tarea, y las estrategias de planificación.
  - Estrategias de nivel de rutina. Son acciones rutinarias o comportamientos habituales que los grupos llevan a cabo para la ejecución de la tarea, que no implica un procesamiento cognitivo o meta-cognitivo como tal.

Los resultados de este estudio destacan, en conjunto, tres perfiles de regulación distintos en los grupos:

1. Fuerte regulación compartida. Los grupos con una fuerte regulación son conscientes de los desafíos que enfrentan durante la realización de la tarea (siempre manifestaron desafíos) y, en consecuencia, activan oportunamente estrategias de regulación para superarlos. Los alumnos reportan más estrategias de regulación de nivel profundo (cognitivas y meta-cognitivas) que de nivel de rutina (comportamientos habituales para la ejecución de la tarea).
2. Regulación compartida en progreso. Los grupos con una regulación en progreso también reconocen los desafíos ante la tarea; sin embargo, no siempre definen estrategias de regulación para superar los desafíos y/o algunas veces las estrategias de regulación implementadas no son coherentes con los desafíos reportados (la regulación no se ajusta con los desafíos). Los alumnos reportan una cantidad similar de estrategias de regulación de nivel profundo (cognitivas y meta-cognitivas) y de nivel de rutina (comportamientos habituales para la ejecución de la tarea).
3. Débil regulación compartida. Los grupos con un perfil de regulación débil tienen dificultades para identificar los desafíos frente a la tarea (a menudo no son conscientes de los desafíos); además, cuando estos grupos llegan a reconocer los desafíos no siempre reportan estrategias coherentes y/o adecuadas para superar tales desafíos. En estos grupos, los alumnos reportan más estrategias de

regulación a nivel de rutina (acciones para la ejecución de la tarea) que de nivel profundo (cognitivas y meta-cognitivas).

Se destaca también que un perfil de fuerte regulación compartida surge en los grupos que obtienen las notas más altas en la tarea (alto rendimiento); un perfil de regulación compartida en progreso surge en los grupos con un rendimiento medio y alto en la tarea; y un perfil de regulación compartida débil se observa en los grupos con un rendimiento medio y bajo en la tarea.

Por su parte, Lee et al. (2015) estudian la regulación compartida en alumnos de universidad. Específicamente, se exploran los procesos de regulación cognitiva de manera sistematizada –planificación, monitoreo y evaluación del aprendizaje– en dos pequeños grupos (un grupo de cuatro alumnos y el otro grupo de cinco alumnos). Los datos que se analizan corresponden a una sesión de tres horas de trabajo en donde los grupos se comunican mediante el chat para resolver un caso/problema. Los grupos seleccionados para el estudio presentan perfiles estructurales de interacción distintos: un grupo potencialmente orientado a regulación compartida (*Socially Shared Regulation, SSR*) –que presenta un alto equilibrio en la participación, alto equilibrio en los turnos regulatorios, y una red social con un bajo porcentaje de centralidad de la interacción del grupo– y un grupo potencialmente orientado a la regulación dirigida (*Other Regulation, OR*) –que presenta un bajo equilibrio en la participación, bajo equilibrio en los turnos regulatorios, y una red social con un alto porcentaje de centralidad de la interacción del grupo–.

La unidad de análisis en esta investigación es el episodio de regulación, y el esquema bajo el cual se codifican los episodios de regulación es el siguiente:

#### 1. Fase de planificación

- Planificación de contenido. Discuten metas compartidas relacionadas con la comprensión conceptual, evocan conocimiento de contenido relevante para la realización de la tarea.
- Planificación de la tarea. Discuten los planes de la tarea tales como la asignación de roles y qué deben hacer para responder a las preguntas de la tarea

## 2. Fase de monitoreo

- Monitoreo de contenido. Monitorean el contenido de las contribuciones o revisan la precisión de las repuestas de la tarea
- Monitoreo de la tarea. Verifican el progreso hacia o el cumplimiento puntual de la tarea

## 3. Fase de evaluación

- Evaluación de contenido. Comprueban si el grupo alcanza las metas establecidas inicialmente; evalúan la precisión de la solución final de la tarea
- Evaluación de la tarea. Comprueban el cumplimiento de las indicaciones de la tarea

Los resultados muestran que el grupo con perfil estructural de SSR, en contraste con el grupo de OR, presenta un mayor número de episodios de regulación compartida en términos generales. La agrupación de episodios por fases de regulación muestra en ambos grupos una frecuencia predominante de episodios de monitoreo y planificación, mientras que los episodios de evaluación son poco frecuentes.

Un resultado interesante es que los dos grupos muestran un fuerte interés en el monitoreo del contenido de la tarea pero el recorrido para conseguirlo es distinto en cada grupo. En el grupo con perfil estructural de OR es un solo participante quien planifica y monitorea los progresos de la tarea (dirigiendo al resto de sus compañeros), preparando el terreno para que sus compañeros centren su atención en el monitoreo del contenido de la tarea. Por su parte, en el grupo con un perfil estructural de SSR hay una sinergia en los sub-procesos regulatorios en donde todos los participantes coordinan conjuntamente la planificación y el monitoreo sobre la tarea.

Kwon et al. (2014) estudian la secuencia temporal de los procesos de regulación compartida en alumnos de universidad. Específicamente, se exploran seis pequeños grupos que trabajan, durante un semestre, en la elaboración de un caso de intervención médica. Los alumnos disponen de un editor de texto compartido para la escritura del caso, y a través de un foro de comunicación asíncrona coordinan sus actividades sobre la tarea. Los datos que se analizan corresponden a las contribuciones realizadas por los

alumnos en el foro, en tres momentos distintos del curso (al inicio, intermedio, y final del curso).

En este estudio la unidad de análisis es el fragmento de mensaje, y el esquema de codificación se integra de dos grandes bloques:

1. Actuaciones regulatorias: se refiere a las discusiones en donde los alumnos conjuntamente coordinan su esfuerzo para lograr las metas comunes. De esta dimensión se despliegan siete sub-categorías.
  - Programación. Realizan una programación temporal y/o establecen fechas de vencimiento para la realización tarea
  - División del trabajo: Dividen al trabajo y/o asignan las responsabilidades específicas de los participantes sobre la tarea
  - Tarea. Identifican lo que falta por realizarse para la continuación de la tarea
  - Estrategia. Deciden estrategias efectivas para coordinar el proceso de grupo y lograr la metas de la tarea
  - Apertura individual hacia el grupo. Comparten esfuerzos individuales, debilidades y/o preferencias, para aumentar la conciencia del grupo
  - Monitorean el proceso de grupo. Reconocen el progreso del grupo comprobando y compartiendo los que se ha realizado
  - Acuerdos de grupo. Solicitan la opinión de otros miembros del grupo para establecer acuerdos y normas de grupo
  - Evaluación. Evalúan el producto del grupo o el proceso del grupo
  
2. Actuaciones socio-emocionales: se refiere a las discusiones en donde los alumnos expresan emociones y/o promueven un sentido de comunidad en el grupo. De esta dimensión se despliegan tres sub-categorías.
  - Expresión emocional. Expresan algún sentimiento sobre los miembros y/o el trabajo en grupo, como por ejemplo, agradecimiento, disculpas, preocupaciones, etc.
  - Apoyo/estimulo. Animam a sus compañeros resaltando se buen desempeño y/o animándolo a seguir adelante con la realización de la tarea

- Fomentan un sentido de comunidad. Comparten cuestiones personales o algún sentimiento de pertenencia al grupo que ayuda a desarrollar un vínculo social entre los participantes.

Los resultados más sobresalientes de esta investigación destacan tres patrones de regulación distintos en los grupos:

- Colaboradores activos con una regulación temprana. Muestran una fuerte coordinación del grupo durante todo el desarrollo de la tarea pero especialmente en la fase inicial. El foco de la regulación del grupo cambia conforme se progresa en la tarea; en la fase inicial sobresale la organización/división del trabajo, la elaboración de estrategias para la coordinación de la tarea, y el establecimiento de normas y acuerdos de grupo; en la fase intermedia de la tarea se destaca el monitoreo/progreso en la tarea, mientras que la presencia de otros focos de regulación disminuye; y en la fase final de la tarea sobresale la evaluación sobre el producto de la tarea y el proceso de grupo. Las interacciones socio-emocionales entre los participantes y el sentido de comunidad es alto, además ello se mantiene prácticamente durante todo el desarrollo de la tarea.
- Colaboradores con una regulación retrasada. Son pasivos en las fases tempranas de su colaboración pero en la etapa final de la tarea se vuelven más dinámicos. Los participantes esperan hasta el último minuto para resolver la tarea, por lo que las estrategias de regulación utilizadas aparecen con el propósito de acelerar el ritmo de trabajo del grupo. Las interacciones socio-emocionales aparecen con baja frecuencia entre los participantes, y no se observa un sentido de comunidad en el grupo.
- Colaboradores con una regulación pasiva. Los alumnos muestran un bajo nivel de coordinación del grupo durante todo el desarrollo de la tarea, la regulación de la tarea es limitada y a menudo se observa una mala comunicación entre los participantes. Las interacciones socio-emocionales entre los participantes son prácticamente nulas.

Finalmente, Malmberg et al. (2015) estudian a 20 pequeños grupos con distintos niveles de rendimiento (cada grupo conformado de cuatro participantes). En este estudio se analiza la presencia y la secuencia temporal de las estrategias de regulación que utilizan



los alumnos durante una tarea de escritura colaborativa. La tarea tiene una duración de dos meses, en donde los alumnos utilizan el chat para coordinar sus actividades sobre la tarea. Los instrumentos de recogida de datos son cuestionarios grupales (tipo auto-reporte) en donde los alumnos informan conjuntamente sobre los desafíos que enfrentan durante la realización de la tarea y las estrategias de regulación utilizadas para superar dichos desafíos. En este sentido, la unidad de análisis son los reportes grupales que realizan los alumnos.

El procedimiento para analizar los reportes grupales es el siguiente:

1. Se identifican los desafíos y estrategias de regulación que utilizan los grupos. Los desafíos se codifican con base en seis categorías: desafíos cognitivos, desafíos motivacionales, desafíos sobre la gestión del tiempo, desafíos sobre el entorno y la tecnología, desafíos sociales, y sin desafíos. Por su parte, las estrategias de regulación se codifican con base en cinco categorías: estrategias cognitivas, estrategias motivacionales, estrategias de gestión del tiempo, estrategias de estructuración del entorno, y sin regulación. Una vez que se han codificado por separado los desafíos y las estrategias de regulación, se elaboran indicadores pares (por ejemplo, desafío motivacional-regulación cognitiva-, desafío del tiempo-regulación cognitiva, desafío social-regulación del entorno).
2. Mediante la técnica de minería de datos se buscan los pares más típicos de desafíos-regulación que aparecen en los grupos.
3. Utilizando también minería de datos se analiza la sucesión temporal entre los pares más típicos de desafío-regulación.

Los resultados de esta investigación destacan, en términos generales, que los desafíos y estrategias de regulación que aparecen con mayor frecuencia en el conjunto de los grupos son cognitivos y motivacionales, mientras que el par más típico son los desafíos cognitivos-regulación cognitiva.

Ahora bien, los grupos con mayor rendimiento en la tarea, en contraste con los grupos de bajo rendimiento, reportan una mayor cantidad de regulación sobre desafíos cognitivos, motivacionales y sociales. Por su parte, los grupos de bajo rendimiento declaran una mayor cantidad de regulación sobre desafíos externos (la gestión del

tiempo y del entorno tecnológico); además, estos grupos en diversas ocasiones no son conscientes de los desafíos que enfrentan durante la realización de la tarea (no declaran ningún desafío).

Otro dato interesante es que los grupos de alto rendimiento tienen una variación de la regulación en el tiempo, ya que al principio de la tarea estos grupos se centran en resolver desafíos externos y más adelante su interés se traslada a la regulación de desafíos cognitivos, motivacionales y sociales. Por su parte, en los grupos de bajo rendimiento no hay una progresión de la regulación durante la actividad colaborativa, ya que estos grupos se centran, de principio a fin, en la regulación del tiempo y del entorno tecnológico, mientras que otros aspectos se descuidan considerablemente.

En conjunto, y en nuestro análisis, podemos destacar cinco tópicos distintos en torno al cual giran los estudios sobre regulación compartida en entornos de CSCL: frecuencia de actividades regulatorias (Janssen et al., 2012), secuencia temporal de actividades regulatorias (Schoor & Bannert, 2012; Malmberg et al., 2015), perfiles de regulación en los grupos (Jarvela et al., 2013), evolución temporal de la regulación (Kwon et al., 2014), pautas para el apoyo a la regulación (Saab et al., 2012), y sub-procesos de regulación (Lee et al., 2015). Los casos analizados corresponden en su mayoría a alumnos de universidad que trabajan en diadas o en pequeños grupos. En general, la regulación de los grupos se estudia en tareas de escritura colaborativa y de resolución de casos, en donde la intervención del profesor es limitada.

El registro de las situaciones de observación regularmente comprende de una a ocho sesiones de trabajo colaborativo, y cuando se analizan procesos colaborativos más prolongados los investigadores eligen momentos específicos de la interacción para realizar el análisis respectivo (Kwon et al., 2014). Es preciso señalar que, cuando el análisis de la regulación se basa en el registro de la interacción de los grupos, las sesiones de trabajo colaborativo son de tiempo reducido (Kwon, et al., 2014; Lee et al., 2015; Saab et al., 2012; Schoor & Bannert, 2012); en tanto, sesiones más extensas de trabajo colaborativo se analizan a través de cuestionarios tipo auto-reporte (Jarvela et al., 2013; Malmberg et al., 2015).

Ahora bien, cuando se analiza la interacción de los grupos, las unidades de análisis que habitualmente utilizan los investigadores para explorar la regulación compartida son mensajes individuales y/o fragmentos de mensajes (Janssen et al., 2012; Kwon et al.,

2014; Saab et al., 2012; Schoor & Bannert, 2012); además, gran parte de estas investigaciones se centra solo en la regulación de procesos cognitivos.

Por último, es importante destacar que los esquemas de codificación que utilizan los investigadores se basan inicialmente en los modelos teóricos sobre auto-regulación del aprendizaje (incluyendo parcialmente algunos códigos de planificación, monitoreo y evaluación), y se complementan, en algunos casos, con códigos derivados de la propia naturaleza de los datos (códigos representativos de las estrategias y focos de regulación). En la mayor parte de los estudios, se codifican fases (planificación, monitoreo y evaluación) y focos de regulación como comportamientos regulatorios agregados (ver por ejemplo, Janssen et al., 2012; Kwon et al., 2014; Schoor & Bannert, 2012); solo en el estudio de Lee et al. (2015), los focos de regulación se codifican como comportamientos subsumidos en las fases de planificación, monitoreo y evaluación.

### **3.2. Síntesis de la revisión empírica**

En conjunto, los estudios revisados sobre regulación compartida muestran una pluralidad de situaciones de observación y de criterios metodológicos para su indagación. Las investigaciones varían en diversos aspectos, desde las unidades de análisis hasta los sistemas de codificación que utilizan los investigadores para explorar los comportamientos regulatorios de los alumnos. A continuación presentamos, a manera de síntesis, algunos rasgos de estas investigaciones que, a efectos de nuestro estudio, orientan algunas de nuestras decisiones metodológicas:

1. Los estudios sobre regulación compartida en contextos colaborativos presenciales se basan en el estudio cualitativo de la interacción de los grupos utilizando como unidades de análisis segmentos de interacción llamados “episodios de regulación compartida”. Un episodio de regulación incluye la conexión de dos o más turnos verbales provenientes de distintos participantes (Grau y Whitebread, 2012; Iskala et al., 2011; Jarvenoja et al., 2012; Rogat & Linnenbrink, 2011; Volet, et al., 2009). Por su parte, los estudios en entornos CSCL se basan, o bien en auto-reportes grupales (Jarvela et al., 2013; Malmberg et al., 2015) o en el análisis de la interacción de los grupos (Janssen et al., 2012; Kwon et al., 2014; Lee et al., 2015; Saab et al., 2012; Schoor & Bannert, 2012). Cuando se analiza la interacción de los grupos, las unidades de análisis que

utilizan los investigadores son fragmentos de mensajes (Janssen et al., 2012; Kwon et al., 2014; Saab et al., 2012; Schoor & Bannert, 2012). Al respecto, entendemos que el estudio de la regulación compartida debe ser coherente con la definición del término, de tal manera que si la regulación compartida remite teóricamente al proceso en el que múltiples alumnos –como grupo– toman decisiones y controlan conjuntamente el proceso colaborativo y el funcionamiento del grupo, empíricamente las unidades de análisis deberían ser segmentos de interacción en donde los alumnos regulan algún componente de su actividad –episodios de regulación compartida–. Ello implica realizar codificaciones globales sobre los episodios de regulación explicando la naturaleza global de la regulación del grupo.

De otra manera, si el análisis de la regulación compartida se realiza mediante la codificación de mensajes o fragmentos de mensajes, disgregando los turnos regulatorios del contexto real y dinámico en que se producen, se corre el riesgo de reducir el funcionamiento del grupo a la suma de regulaciones individuales. En el estudio realizado por Grau y Whitebread (2012) se comprobó que analizar la regulación compartida en el contenido de un solo mensaje es poco claro, ya que un turno regulatorio no refleja en su totalidad el funcionamiento real del grupo.

Desde la perspectiva del aprendizaje situado, para examinar la regulación compartida se proponen como unidades de análisis los episodios de regulación. Esta propuesta refleja una concepción de grupo como entidad colectiva en donde los alumnos forman parte de un sistema integral con características cualitativas propias que van más allá de la suma de individuos dentro del grupo (Vauras & Volet, 2013).

2. Los estudios revisados resaltan, en conjunto, distintas áreas/componentes sobre los que inciden los grupos; procesos cognitivos, de participación y motivacional. Sin embargo, en la mayor parte de los estudios estas áreas de regulación se analizan por separado, es decir, los investigadores se centran en uno u otro componente. Por lo demás, se constata que el interés de los investigadores se ha centrado principalmente en explorar procesos de regulación cognitiva (Iskala et al., 2011; Janssen et al., 2012; Lee et al., 2015; Saab et al., 2012; Schoor & Bannert, 2012; Volet, et al., 2009). Desde nuestra perspectiva, se requiere mayor

investigación sobre cómo los grupos regulan en paralelo sus procesos cognitivos, de participación, y motivacionales; un análisis integral sobre cómo surgen y como se sostienen estos tres componentes de regulación podría ayudar a entender mejor el funcionamiento de los grupos, y su rendimiento sobre la tarea.

3. En los estudios revisados identificamos distintas esquemas de codificación. En algunos casos el esquema de codificación se integra por los focos/estrategias de regulación identificadas a partir de la revisión de los datos; también hay esquemas de codificación que se establecen a priori, y que tienen una base teórica de acuerdo a las dimensiones de planificación, monitoreo y/o evaluación; otros esquemas de codificación hacen un agregado de fases y focos de regulación, basándose en la teoría y los datos; y solo en los estudios de Lee et al. (2015), y Rogat y Linnenbrink (2011) el esquema de codificación se integra por una categorización primaria de las dimensiones de planificación, monitoreo y evaluación, y dentro de cada dimensión se realiza una codificación secundaria sobre los focos específicos de regulación en los grupos. Por otra parte, gran parte de los estudios revisados basan sus resultados en al análisis de frecuencias y en la caracterización global de estrategias de regulación implementadas por los grupos, mientras que otros aspectos tales como la calidad y la evolución temporal de la regulación han recibido menos atención por parte de los investigadores.

En relación con lo anterior destacamos distintos niveles de análisis que podrían tenerse en cuenta para futuros estudios: i) presencia/frecuencia de episodios de regulación compartida; ii) caracterización de los episodios de acuerdo a los focos (que se regulan), fases (función que tiene la regulación) y áreas (componentes sobre los que se incide) de regulación; iii) evolución temporal de los distintas áreas que se regulan en cada una de las fases; y iv) calidad con que se regulan las distintas áreas en cada una de las fases de actividad.

4. Los estudios sobre regulación compartida en entornos de CSCL se basan fundamentalmente en el trabajo colaborativo síncrono (comunicación mediante el chat), en donde los alumnos a pesar de no estar co-presentes en un mismo espacio físico necesitan una coincidencia temporal para coordinarse; esta característica podría representar algunas limitaciones sobre el tiempo que los

grupos dedican a la elaboración y consenso de estrategias para la realización de la tarea. Por su parte, es posible que en un entorno de comunicación asíncrona los grupos dediquen mayor tiempo y esfuerzo a su coordinación, debido que estos entornos no imponen una coincidencia temporal entre los alumnos; además, la intertextualidad del discurso escrito podría facilitar el monitoreo del grupo sobre los progresos y la supervisión del contenido de la tarea.

5. Finalmente, en los estudios revisados se hace constar que, en entornos de CSCL, la intervención del profesor es menos frecuente que en contextos colaborativos presenciales. En entornos de CSCL el profesor se limita en todo caso a dar instrucciones concretas a los grupos al inicio de la tarea, dando por hecho que la regulación del grupo se genera de forma automática por los alumnos; sin embargo, en la práctica, no todos los grupos desarrollan y/o adquieren dicha función reguladora para soportar y/u orientar sus propios procesos colaborativos (Jarvela et al., 2015; Jarvela & Hadwin, 2013; Saab et al., 2012). Un problema crucial en CSCL es cuando la función reguladora no se ejerce ni por el profesor ni por el grupo, y el proceso colaborativo se convierte en una experiencia negativa para los alumnos. Futuros estudios deberían explorar como y/o ante qué circunstancias los profesores pueden llegar a transferir de manera efectiva el control y la responsabilidad de la regulación del aprendizaje a los grupos.

## **4. La ayuda del profesor a los procesos de regulación en contextos CSCL**

En entornos CSCL se espera que los alumnos regulen sus aprendizajes con un alto nivel de autonomía y construyan conocimientos profundos sobre el contenido de la tarea. Sin embargo, los estudios han demostrado reiteradamente que, a pesar del potencial que dichos entornos tienen para difundir y/o compartir información de manera síncrona y asíncrona, sus efectos positivos en el aprendizaje de los alumnos no se produce de manera automática (Dillenbourg et al., 2009; Engel & Onrubia, 2010; Kirschner & Erkens, 2013;).

En este marco, uno de los factores asociados con el bajo desempeño que los alumnos muestran en entornos CSCL se relaciona, entre otros aspectos, con la guía insuficiente y/o inadecuada que el profesor brinda a los grupos colaborativos (Kwon et al., 2014; Van Leeuwen, Janssen, Erkens, & Brekelmans, 2015). En esta línea, Coll y colaboradores (Coll et al., 2006; Coll, Rochera, Mayordomo, & Naranjo, 2007; Onrubia, 2007; Onrubia & Engel, 2012) han señalado reiteradamente que el éxito de la educación virtual no radica únicamente en cómo los alumnos utilizan las herramientas tecnológicas para regular, compartir y negociar los significados, sino también en cómo los profesores utilizan la tecnología para amplificar y diversificar la ayuda educativa que dan a los alumnos.

En relación con lo anterior hemos observado, durante los últimos años, un creciente interés por el estudio de los procesos de enseñanza en la educación virtual. Dicho interés surge en el marco de lo que podemos agrupar como dos líneas de estudio distintas; por un lado, las propuestas de enseñanza en *e-learning* y, por el otro, los mecanismos de ayuda educativa en entornos de CSCL. En este apartado presentamos los rasgos característicos en los que se fundamentan dichas propuestas. Primero, revisamos las propuestas sobre roles del docente en entornos de *e-learning*. En segundo lugar, también desde el marco de *e-learning*, se presenta la propuesta de Garrison y Anderson (2005), centrada en la presencia docente como elemento fundamental dentro de una comunidad de aprendizaje. En tercer lugar, y ya dentro de las propuestas de CSCL, destacamos los scripts colaborativos como mecanismos de ayudas distales que el profesor ofrece desde el plano del diseño de la tarea. En cuarto lugar, también desde el marco de CSCL, revisamos el papel de los andamios como formas de ayudas

proximales que el profesor gestiona durante el desarrollo de la tarea académica, y con apego a las necesidades reales que tienen los alumnos durante su proceso de aprendizaje. Finalmente, realizamos una síntesis del apartado en donde también proponemos el interés por el estudio de la ayuda educativa del profesor en relación con los procesos de regulación compartida de los alumnos.

#### **4.1. Marcos de referencia para el estudio de la ayuda del profesor**

##### **4.1.1. La enseñanza virtual en el marco del e-learning**

Las TIC, y en específico sus potencialidades para acceder, difundir y compartir información sin restricciones de tiempo y espacio, están transformando las prácticas educativas formales. Durante los últimos años, las universidades han incorporado paulatinamente plataformas de educación virtual dentro de sus sistemas educativos, con la finalidad, en ocasiones, de apoyar las actividades educativas del aula tradicional, y en otros casos para abrir nuevas carreras/cursos en formatos de *e-learning* y/o *b-learning*. Dicha incorporación está generando cambios profundos en la cultura de los centros educativos, especialmente en la manera de entender los procesos de enseñanza.

En el marco del *e-learning* el papel del profesor y los procesos de enseñanza se han abordado desde dos enfoques distintos: i) una perspectiva tecnologicista, en donde el principal apoyo al aprendizaje de los alumnos proviene de las características y potencialidades tecnológicas de las plataformas virtuales, y en donde la presencia del profesor se reduce a la de un guía que acompaña y anima la actividad de los grupos (Berge, 1995; Gerrard, 2002; Hotte & Pierre, 2002; Murphy, Drabier, & Epps, 1998; Salmon, 2000); y ii) un enfoque centrado en la interrelación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en donde la presencia docente adquiere especial relevancia en el diseño, facilitación y orientación del discurso de los alumnos (Arbaugh & Hwang, 2006; Rourke & Anderson, 2002; Shea, Pickett, & Pelz, 2003). A continuación presentamos las características fundamentales de ambos enfoques.



#### **4.1.1.1. Roles del profesor**

La perspectiva tradicional sobre *e-learning* se fundamenta en el hecho de que los recursos tecnológicos y sus potencialidades permiten a los alumnos asumir un rol activo y autónomo en sus aprendizajes (Hu & Driscoll, 2013). A diferencia de la educación presencial tradicional, en donde el profesor asume la responsabilidad del aula y controla el proceso de aprendizaje de los alumnos, en la educación en línea se espera que los alumnos actúen con un alto nivel de autonomía, controlando y dirigiendo sus propios procesos cognitivos con el apoyo de la tecnología. De acuerdo con Nir-Gal (2002), en estos nuevos escenarios educativos “the student is viewed as an independent agent, an active learner with the right to choose and the freedom to make decisions regarding his or her own learning process” (p.26). Por su parte, la figura del profesor se mueve hacia la periferia del proceso educativo, y pasa de ser un “*sage-on-the-stage*” a un “*guide-on-the-side*” (Mazzolini & Maddison, 2006).

Dentro de esta perspectiva, la guía del profesor se ha conceptualizado de distinta manera. Por ejemplo, Murphy, Drabier, y Epps, (1998) definen el papel del profesor como el de un *coach* que marca el rumbo del grupo; Hotte y Pierre (2002) conciben al profesor como un líder que dirige y transmite su experiencia a los alumnos; por su parte, Gerrard (2002) utiliza la noción de tutor para resaltar el rol de acompañamiento que realiza el profesor; en cambio, Berge (1995) se refiere al profesor como un facilitador del aprendizaje de los alumnos, mientras que Salmon (2000) utiliza la noción de e-moderador para describir las diversas funciones, habilidades pedagógicas y de comunicación que deben tener los profesores para conducir el dialogo de los alumnos.

Pese a los distintos términos utilizados en *e-learning* para referirse a la guía del profesor, destacamos cinco roles que parecen caracterizar, en conjunto, dicha función:

1. Rol técnico (Muñoz-Carril, González-Sanmamed, & Hernández-Sellés, 2013).  
Es necesario que los profesores manejen con precisión el espacio de trabajo virtual en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje ya que de ello depende la gestión efectiva del aula. El profesor es el responsable de brindar asesoría y resolver problemas técnicos a los alumnos sobre la utilización de las herramientas tecnológicas.

2. Rol organizativo (Chang, Shen, & Liu, 2014). Al inicio de la tarea el profesor debe dar directrices claras a los grupos sobre el desarrollo de la actividad, informar los objetivos de la tarea académica, los contenidos a trabajar, los productos a elaborar, el tiempo disponible para su elaboración, y las normas para la discusión de los alumnos. El profesor también debe organizar los recursos del aula (fuentes bibliográficas, recursos multimedia, glosario, calendario, etc.) para que los alumnos puedan realizar de manera independiente sus actividades.
3. Rol social/motivador (Muñoz-Carril, González-Sanmamed, & Hernández-Sellés, 2013). Durante la realización de la tarea el profesor debe promover un ambiente social agradable y de respeto en el grupo, animar la participación de los alumnos y promover un sentido de comunidad entre los participantes.
4. Rol intelectual (Chang, Shen, & Liu, 2014). El profesor debe orientar la discusión del grupo hacia los aspectos fundamentales de la tarea, ampliando, matizando y/o sintetizando las ideas producidas por el grupo. Cabe destacar que dicha intervención debe ser discrecional en el sentido de no incidir directamente en el contenido de la discusión del grupo ya que se corre el riesgo de inhibir la reflexión creativa de los alumnos.
5. Rol de evaluador (Muñoz-Carril, González-Sanmamed, & Hernández-Sellés, 2013; Wang, 2015). Una vez finalizada la actividad de los alumnos el profesor debe evaluar el proceso y el producto de aprendizaje, y ofrecer una retroalimentación a los alumnos sobre los aciertos y errores cometidos durante el proceso; “error correction is not recommended in the pre-task and during-task phases because students need time to experience the target language and constantly correcting their errors damages their confidence and weakens their motivation” (Wang, 2015, p. 158).

En este marco, los estudios en *e-learning* se han centrado básicamente en explorar los diferentes roles que asumen los profesores. A continuación presentamos algunos ejemplos de estas investigaciones.

Nir-Gal (2002) exploró los roles de un profesor experto en la educación virtual desde la perspectiva de los alumnos. El estudio se realizó con un grupo-clase de 35 alumnos sin experiencia previa en el aprendizaje en línea. Se emplearon distintas fuentes de datos para el análisis: cuestionarios sobre las expectativas que los alumnos tenían antes de

iniciar el curso, y sobre la guía del profesor; registros de la interacción en el foro y la comunicación por mail para verificar la presencia del docente; entrevistas a los alumnos para conocer sus valoraciones sobre la guía brindada por el profesor.

A partir del análisis de los cuestionarios, se comprobaron cuatro roles que los alumnos esperaban que el profesor asumiera durante el curso: tecnológico-operacional (instrucción y asistencia en la solución de problemas y el dominio de las habilidades computacionales); orientación-tarea (guía general sobre los requisitos para la realización de la tarea); personal-emocional (proporcionar respaldo personal y emocional de las actividades que se realizan); y social (fomentar la convivencia social y la colaboración entre los participantes). Del análisis de la interacción en el foro y la comunicación por mail se observó que la principal función del profesor durante el desarrollo de la tarea fue resolver dudas y problemas técnicos sobre la utilización de las herramientas tecnológicas. Finalmente, en las entrevistas los alumnos manifestaron la necesidad de recibir mayor apoyo social y emocional por parte del profesor durante la realización de la tarea.

Por su parte, Blázquez y Alonso (2009) realizaron un estudio sobre las competencias básicas que los profesores deben tener para la enseñanza en línea. Para ello se realizó un *focus group* con 12 profesores noveles, y se aplicaron entrevistas a cinco profesores expertos en *e-learning*. En términos generales los resultados del análisis del *focus group* revelaron competencias asociadas con tres roles distintos:

1. Competencias para ejercer un rol pedagógico: tener un conocimiento actualizado sobre los contenidos del curso, exponer y/o mostrar con claridad la organización del curso, poseer conocimiento y habilidades didácticas.
2. Competencias para ejercer un rol de orientador: seguir y orientar el proceso de aprendizaje, tener disponibilidad para responder dudas durante la realización de la tarea, y apoyar las relaciones sociales y animar los foros.
3. Competencias para ejercer un rol técnico: dominar el entorno tecnológico y solucionar dudas básicas sobre su utilización.

Del análisis de las entrevistas realizadas a los profesores expertos se destacan cuatro roles fundamentales que deben asumir los profesores en *e-learning*: planificar la actividad, diseñar materiales de apoyo para el aprendizaje, dinamizar los entornos de

comunicación (foros), y tener un conocimiento básico del entorno tecnológico. Cabe destacar que el dominio de los contenidos no se consideró un elemento fundamental para la enseñanza en línea.

Por su parte, Fariña, González y Area (2013) realizaron un estudio sobre la enseñanza virtual en donde participaron 206 profesores universitarios de distintas disciplinas. Estos investigadores se basaron en dos fuentes de datos para analizar los roles del profesor: estadísticas de acceso a los distintos recursos disponibles en el aula virtual y registro de las intervenciones del profesor en el foro.

Los resultados de este estudio ponen de relieve que la principal función de los profesores se centró en la gestión y organización de los recursos de aprendizaje dentro del aula virtual. Por su parte, en los foros de comunicación asíncrona regularmente los profesores se limitaban a informar a los alumnos sobre el programa de actividades y a dar instrucciones generales sobre la realización nuevas tareas. Llama especialmente la atención que la intervención de los profesores durante el desarrollo de las actividades de los alumnos en el foro era escasa o nula.

Wang (2015) exploró los roles asumidos por un profesor experto en el aprendizaje en línea. El estudio se llevó a cabo con un grupo-clase de 17 alumnos universitarios que trabajaron bajo una modalidad *b-learning* durante un curso académico. Con la finalidad de no incidir directamente sobre el desempeño de los alumnos dentro del aula virtual, la comunicación entre el profesor y los alumnos no se dio a través del computador sino en sesiones presenciales antes, durante y posterior a la realización de la tarea virtual. En este sentido, los datos recogidos corresponden fundamentalmente a la interacción de las sesiones presenciales y no a la interacción virtual.

En general, los principales roles asumidos por el profesor fueron:

- Rol técnico. Antes de que los alumnos inicien la tarea el profesor da orientaciones sobre la utilización del entorno tecnológico. Durante las primeras semanas del curso las intervenciones del profesor se dirigen a resolver las dudas técnicas que tienen los alumnos sobre la utilización de los recursos tecnológicos.
- Rol de animador. Durante la realización de la tarea el profesor se encarga de animar la participación de los alumnos, y no interfiere directamente sobre la discusión del grupo y/o el contenido de la tarea.

- Rol de evaluador. Después de la realización de la tarea el profesor evalúa el proceso de discusión de los alumnos y el contenido de los productos elaborados, señalando los aciertos y/o errores cometidos durante la tarea, y corrigiendo las incomprensiones sobre los contenidos temáticos.

Con base en los trabajos revisados, constatamos que gran parte de las investigaciones en *e-learning* basan sus resultados en las percepciones/valoraciones que profesores y alumnos tienen sobre la enseñanza virtual, mientras que el análisis de las actuaciones reales que desarrollan profesores y alumnos dentro de las aulas virtuales es menos frecuente. Por lo demás, los estudios apuntan una diferencia importante entre los roles deseables del profesor y lo que realmente sucede en las aulas. Regularmente, el papel del profesor consiste en organizar los recursos el aula, diseñar la tarea académica, brindar apoyo técnico y animar la participación; sin embargo, durante el desarrollo de la tarea pocas veces hay una intervención directa por parte del profesor para orientar el debate y la comprensión de los alumnos, lo que podría contribuir a explicar porque los grupos no alcanzan las fases más avanzados de construcción compartida del conocimiento (Kwon et al., 2014; Wallace, 2003).

#### ***4.1.1.2. Presencia docente***

Como una propuesta alterna a los modelos tradicionales de *e-learning*, Anderson, Rourke, Garrison y Archer (2001) formularon un modelo de indagación progresiva del conocimiento en línea sustentado en tres dominios básicos: la “presencia social”, que refiere a la habilidad que tienen los alumnos para proyectarse a sí mismos social y emocionalmente como personas reales dentro de un entorno educativo virtual; la “presencia cognitiva”, que refiere a la habilidad de los alumnos para elaborar y construir significados a través del discurso y la reflexión conjunta; y la “presencia docente”, que remite a la capacidad que tienen los profesores (y los alumnos eventualmente) para crear y mantener un entorno educativo dinámico, mediante el diseño, facilitación y orientación de los procesos sociales y cognitivos de los alumnos.

Durante los últimos años, la noción de presencia docente ha contribuido a reafirmar la importancia del profesor dentro la educación virtual (Arbaugh & Hwang, 2006;

Arbaugh et al., 2008; Rourke & Anderson, 2002; Shea, Pickett, & Pelz, 2003). De acuerdo con Garrison y Anderson (2005) la educación es un proceso unificado en que profesores y alumnos tienen responsabilidades únicas y complementarias; cuando los alumnos presentan dificultades socio-emocionales y/o de comprensión sobre los contenidos de la tarea, una guía oportuna del profesor es necesaria para reconducir la actividad del grupo y seguir avanzando en el dominio de los significados. Sin la ayuda del profesor es poco probable que los alumnos alcancen los aprendizajes esperados.

La presencia docente se concreta a través de tres dimensiones:

1. Diseño y organización. El primer componente de la presencia docente consiste en diseñar una macro-estructura de las actividades de aprendizaje, antes de iniciar el proceso educativo. El diseño de la actividad implica la toma de decisiones sobre las tareas que deben realizarse para abordar los contenidos curriculares, el tiempo que los alumnos dedican a cada una de las tareas, las etapas para la realización de la tarea, los materiales de apoyo, etc. En el diseño también se incorporan pautas sobre cómo, para qué y en qué momento utilizar las herramientas tecnológicas para la realización de las distintas actividades de aprendizaje.

En la Tabla 4.1 se presentan un conjunto de indicadores propuestos por Garrison y Anderson (2005) para la valoración del diseño y la organización de la tarea.

Tabla 4.1.  
Presencia docente: diseño y organización de la tarea

Indicadores	Ejemplos
Establece la programación sobre los contenidos de la tarea	“Esta semana hablaremos de ...”
Diseña los métodos para la realización de la tarea	“Se conformaran pequeños grupos para comentar la...”
Fija el calendario para el abordaje de la tarea	“Antes del viernes tendrán que notificarme el tema seleccionado...”
Sugiere la utilización efectiva del medio tecnológico	“Cuando contestes por e-mail intenta referirte a los temas planteados con anterioridad por tus compañeros”
Establece pautas de conducta y cortesía en la comunicación electrónica	“Deben intentar escribir mensajes claros y breves”
Plantea observaciones en el nivel macro de los contenidos del curso	“Pueden revisar este texto para decidir cuándo y cómo utilizar las diferentes técnicas de investigación”

Crear estas condiciones de manera anticipada ofrece oportunidades para favorecer los aprendizajes de los alumnos, pero no es suficiente, ya que en la práctica inevitablemente

surgen problemas y necesidades concretas que rompen o modifican el plan inicial propuesto por profesor. Durante el proceso educativo el profesor debe estar atento a lo que acontece en el aula y actuar oportunamente ante cualquier problema inesperado; en otras palabras, debe ser capaz de reorganizar el plan y las actividades de los alumnos sobre la marcha.

2. Facilitar el discurso. El segundo componente de la presencia docente consiste en facilitar el discurso de los alumnos. Para ello, el profesor debe dar seguimiento a los intercambios comunicativos de los alumnos y conducir el dialogo de los participantes hacia propuestas cada vez más razonadas, críticas y constructivas; se debe evitar que el diálogo se convierta en una montaña desorganizada de información o en un debate dominado por una misma persona.

Para promover un debate crítico y constructivo en una comunidad de indagación, el profesor debe encontrar un punto de equilibrio en sus intervenciones, ya que demasiada o poca presencia docente podría afectar negativamente el discurso del grupo. En este sentido, la finalidad última del profesor es que, mediante la facilitación del discurso, el grupo asuma progresivamente la responsabilidad de sus procesos de construcción del conocimiento.

En la Tabla 4.2 se muestran un conjunto de indicadores propuestos por Garrison y Anderson (2005) relativos a la facilitación del discurso del grupo.

Tabla 4.2.  
Presencia docente: facilitación del discurso

Indicadores	Ejemplos
Ayuda a identificar puntos de acuerdo/desacuerdo	“Juan, María ha aportado un contrargumento fuerte a tu propuesta ¿qué le podrías contestar?”
Ayuda a alcanzar un consenso	“Si todos están de acuerdo podrían intentar una nueva definición”
Anima, reconoce y refuerza las contribuciones de los alumnos	“Gracias por tus observaciones, soy muy pertinentes”
Ayuda a crear un ambiente de trabajo confiable para el grupo	“No te preocupes demasiado,, al final todos estamos aquí para aprender y ayudarnos mutuamente”
Extrae opiniones de los participantes y promueve el debate	“¿Alguien quiere realizar un comentario más sobre este aspecto?”
Evalúa la eficacia del proceso	“al parecer nos estamos desviando del tema central”

3. Enseñanza directa. La enseñanza directa se refiere a las intervenciones que realiza el profesor durante el proceso educativo con la finalidad de ayudar a los alumnos en la comprensión de los contenidos de la tarea. Mediante la intervención directa, los profesores se aseguran de que los alumnos aprendan los conocimientos socialmente valorados y transferidos al currículo. El profesor debe evaluar permanentemente la evolución de la tarea, resolver dudas y corregir errores de comprensión que los participantes tienen sobre los contenidos de la tarea. Por lo tanto, las ayudas se dirigen a la identificación de ideas clave, organización de los conceptos, entrega de fuentes adicionales de información, ampliación y/o aclaración de términos, etc.

En la Tabla 4.3 se muestran un conjunto de indicadores relativos a la enseñanza directa.

Tabla 4.3.  
Presencia docente: enseñanza directa

Indicadores	Ejemplos
Presenta contenidos/cuestiones	“De acuerdo con... puede definirse como un... ¿Qué piensan ustedes?”
Centra el debate en temas específicos	“Creo que eso es un callejón sin salida. Te pediría que consideraras...”
Resume el debate	“El tema central del debate era... hemos llegado a la conclusión de que ... y aún nos falta aclarar el tema relativo a ...”
Confirma lo que se ha entendido mediante la evaluación y el <i>feedback</i> explicativo	“Tienes razón, pero no has dado cuenta de... y eso es importante porque...”
Diagnostica los errores de concepto	“Recuerda que los autores hablan desde una perspectiva administrativa, por tanto, ten cuidado cuando dices que...”
Inyecta conocimiento desde diferentes fuentes (libro de textos, artículos, experiencias personales, páginas Web, etc.)	“En el artículo de... dice que... También pueden encontrar una definición más amplia en su página Web”
Responde dudas técnicas	“Si quieres incluir un hyperlink en tu mensaje tienes que...”

En este marco, los estudios han demostrado que las dimensiones que integran la presencia docente –diseño y organización la tarea, facilitación del discurso, y enseñanza directa– no son rasgos exclusivos del profesor, sino que también los alumnos pueden ejercer, en mayor o menor medida, algunas de estas características (Rourke, Anderson, Garrison, & Archer, 2001). Sin embargo, los resultados de los estudios también han constatado que, aunque los alumnos asuman algunos indicadores correspondientes a la dimensión de facilitación del discurso, cuando no hay una intervención directa por parte del profesor para orientar el desarrollo de la discusión y la comprensión de los alumnos sobre los contenidos de la tarea, el dialogo de los grupos se torna caótico y poco



productivo, lo que resulta en una experiencia negativa para los alumnos (ver por ejemplo, Arbaugh & Hwang, 2006; Rourke & Anderson, 2002; Shea, Pickett, & Pelz, 2003).

#### **4.1.2. Formas y tipos de ayuda educativa en CSCL**

Un reto para los profesores en entornos de CSCL es encontrar mecanismos adecuados para ayudar a los alumnos en su aprendizaje sin que ello implique restringir la autonomía de los grupos. Este interés ha llevado a desarrollar diversas propuestas instruccionales y de intervención pedagógica con el propósito de encontrar formas de ayudas eficaces que promuevan, por un lado, procesos avanzados de construcción compartida del conocimiento y, por otro lado, el traspaso progresivo del control del aprendizaje del profesor hacia los alumnos.

En este marco, dos formas de ayuda educativa son importantes para promover procesos colaborativos eficaces (Coll, 2008, Engel, 2008; Onrubia & Engel, 2012):

- Ayudas distales. Se caracterizan por situarse en un plano relativamente alejado del desarrollo efectivo de las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula. Estas ayudas forman parte del diseño de la actividad y se presentan como un conjunto de instrucciones sobre cómo los alumnos deben colaborar en la distintas etapas de la tarea. La entrega de las ayudas distales puede realizarse en una sola versión, al inicio de la actividad, o de manera progresiva conforme los grupos avanzan en la realización de la tarea. Algunos trabajos realizados en esta línea se enmarcan dentro de la psicología instruccional en donde se emplea el término de “*scripts* colaborativos” para referirse al conjunto de instrucciones que prescriben a los alumnos cómo formar grupos, interactuar y colaborar en la resolución de una tarea determinada (De Wever, Van Keer, Schellens, & Valcke, 2007; Dillenbourg & Tchounikine, 2007; Engel & Onrubia, 2008; Fischer, Kollar, Stegmann, & Wecker, 2013; Slob, Erkens, Kirschner, Jaspers, & Janssen, 2010).
- Ayudas proximales. Se caracterizan por apearse a las actividades reales de los alumnos durante la realización de la tarea. Las ayudas proximales son apoyos contingentes que brinda el profesor de acuerdo a las características, necesidades

y/o desafíos particulares que presenta cada grupo. Ello implica que el profesor realice un seguimiento constante del proceso colaborativo del grupo, ya sea para realizar adaptaciones o modificaciones al diseño de la tarea, o simplemente para corroborar el desarrollo efectivo del plan inicial. Desde esta perspectiva el foco de interés son los *andamios* que el profesor da a los grupos para que los alumnos adquieran progresivamente mayor autonomía en la regulación de sus aprendizajes (Belland, 2011; Gil, Schwarz, & Asterhan, 2007; Molenaar, Roda, van Boxtel, & Sleegers, 2012; Molenaar, van Boxtel, & Sleegers, 2011; Van Leeuwen, Janssen, Erkens, & Brekelmans, 2013)

A continuación presentamos las características fundamentales de ambos tipos de ayuda.

#### ***4.1.2.1. Scripts colaborativos***

El profesor, como especialista en educación y experto en los procesos de enseñanza, es el encargado de diseñar escenarios formativos que promuevan aprendizajes exitosos en los alumnos (Chen, 2007; Dick, Karey, & Karey, 2001; Smith & Ragan, 1999). En el marco de la educación virtual, la planificación de la actividad formativa adopta la forma de un diseño tecno-pedagógico o tecno-instruccional, en el que se combinan dos elementos (Coll, 2008; Coll et al., 2008):

- La gestión tecnológica, que supone la selección de las herramientas tecnológicas adecuadas al proceso formativo que se desea realizar, analizando sus posibilidades y limitaciones, tales como la plataforma virtual, las aplicaciones de software, los recursos multimedia, etc.
- La gestión pedagógica, que precisa del conocimiento de las características de los destinatarios, análisis de los objetivos y/o competencias de la formación virtual, desarrollo e implementación de los contenidos, planificación de las actividades, con orientaciones y sugerencias sobre el uso de las herramientas tecnológicas en el desarrollo de las actividades, y la preparación de un plan de evaluación de los procesos y de los resultados.

Específicamente en el ámbito de CSCL, los *scripts* colaborativos constituyen elementos importantes dentro del diseño tecno-pedagógico. Los *scripts* se definen como escenarios didácticos en donde los profesores prescriben un conjunto de instrucciones sobre cómo los alumnos deben formar grupos, colaborar y resolver problemas conjuntamente con la ayuda de la tecnología (Dillenbourg, 2002).

De acuerdo con Kollar, Fischer y Hesse (2006) los *scripts* colaborativos se conforman de cinco componentes básicos:

- **Objetivos de aprendizaje.** Teniendo como base las metas y contenidos establecidos en el currículo escolar, se proyectan las habilidades y los aprendizajes que deben tener los alumnos al concluir la tarea. Dichos objetivos pueden formularse como parte de un resultado global de la tarea, pero también pueden formularse en términos específicos como parte de los logros parciales que los alumnos deben obtener en las diferentes etapas de la tarea.
- **Tipo de actividades.** Se plantean las actuaciones y actividades específicas que los alumnos deben realizar para lograr los objetivos de la tarea. Dichas especificaciones pueden dirigirse a la estructuración de interacciones (como por ejemplo cuando se declaran reglas para la participación en el foro), y/o al contenido de la comunicación de los grupos (como por ejemplo, cuando se les dice a los alumnos como exponer y argumentar sus propuestas).
- **Secuenciación.** Se proyecta el orden y la secuencia de pasos que deben seguirse para la realización de la tarea. Se trata de desmenuzar la tarea global en etapas progresivas para su cumplimiento.
- **Distribución de roles.** Se especifican y distribuyen los roles que deben asumir los participantes (quien hace que, sobre que, desde que perspectiva, etc.) para el abordaje de la tarea. Dicha distribución de roles permite que los participantes se aproximen a un mismo tema desde múltiples perspectivas, y además aumenta la responsabilidad de los alumnos y el compromiso con el grupo.
- **Tipo de representación.** Selección de los medios a través del cual se realiza la entrega de los *scripts*. Por ejemplo, los *scripts* pueden entregarse de manera textual antes y/o durante la realización de la tarea mediante la incorporación de documentos en los foros; también pueden entregarse de manera automatizada a

través de instrumentos gráficos que se disparan ante circunstancias específicas o acciones concretas que realizan los grupos.

El diseño de los *scripts* puede llegar a concretarse de múltiples formas, de acuerdo a la granularidad de su diseño, el grado de coerción/flexibilidad de las pautas, y los focos de la actividad del grupo a los que se dirigen:

- Granularidad de los *scripts* (*Macro-scripts* versus *micro-scripts*). Los términos macro/micro *scripts* se refieren al nivel de detalle con que se definen las acciones que deben realizar los alumnos para el abordaje de la tarea (Dillenbourg & Jermann, 2007; Dillenbourg & Hong, 2008; Weinberger, Stegmann, & Fischer, 2010). Así por ejemplo, los *macro-scripts* constituyen modelos pedagógicos en los que se prescriben pautas de apoyo generales a partir de la descomposición de la tarea en unidades amplias de actividad; por ejemplo, cuando se pide a los alumnos identificar las ideas principales de un texto para después pasar a la discusión del contenido de las ideas y finalmente elaborar sus propias definiciones. Los *micro-scripts*, en cambio, son pautas de apoyo altamente detalladas en donde se prescriben modelos de dialogo o de discurso que deben adoptar los alumnos en momentos específicos de la tarea; por ejemplo, cuando se establecen pautas para apoyar los procesos de argumentación, crítica y negociación de ideas.
- Coerción de los *scripts* (*scripts* rígidos versus *scripts* flexibles). La segunda distinción tiene que ver con el grado de coerción que el script impone a la dinámica interactiva del grupo (Dillenbourg & Tchounikine, 2007). Los *scripts* rígidos se distinguen por pautar exhaustivamente las actividades de los alumnos para asegurar la aparición de determinadas formas de interacción en el grupo. Por su parte, los *scripts* flexibles se constituyen de apoyos discretos que funcionan como marcos de referencia para que los alumnos tomen el control y las decisiones sobre sus propias actividades. En la Tabla 4.4 se distinguen distintos elementos que definen el grado de coerción de los *scripts*.

Tabla 4.4.  
Grado de coerción en el diseño de *scripts*

<i>SCRIPTS</i> RÍGIDOS/ALTA COERCIÓN	<i>SCRIPTS</i> FLEXIBLES/ALTO GRADO DE AUTONOMÍA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se proporcionan los requisitos para la conformación de los grupos.</li> <li>• Se definen los roles y las responsabilidades que cada participante del grupo debe cumplir</li> <li>• Se establece la secuencia y el procedimiento a seguir para la realización de la tarea,</li> <li>• Se formula un calendario puntual para abordar cada una de las etapas de la tarea.</li> <li>• Se sugieren reglas y formas puntuales de actuación y participación de los alumnos</li> <li>• Se describen los movimientos que deben realizar los alumnos en cada una de las sub-tareas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos deciden la conformación de los grupos (afinidad, intereses, etc.).</li> <li>• Se plantean criterios generales para la realización de la tarea y se solicita a los alumnos la realización de un plan para su abordaje.</li> <li>• Se describen las funciones que deben asumir los miembros del grupo para el abordaje de la tarea, y se les solicita la distribución de roles de acuerdo a las propias habilidades y experiencias que los participantes tienen sobre los contenidos temáticos.</li> <li>• Se establece un calendario global para el cumplimiento de la tarea a partir del cual los alumnos elaboran un calendario interno de acuerdo a las propias exigencias y retos que le representa cada etapa de la tarea.</li> <li>• Se establecen reglas generales de participación para crear un clima de respeto entre los alumnos, mientras que el grupo decide los movimientos a realizar en cada etapa de la tarea para alcanzar la meta global.</li> </ul>

La polémica que se ha generado en torno al grado de coerción de los *scripts* remite a la constatación de que, si los alumnos reciben pautas de apoyo muy detalladas su nivel de autonomía puede verse limitado, pero si las pautas de apoyo son muy generales o abiertas los alumnos pueden perderse en la tarea y no alcanzar los objetivos deseados (Rienties, Giesbers, Tempelaar, Lygo-Baker, Segers, & Gijsselaers, 2012).

- **Focos de los *Scripts*.** El foco se refiere al área o dimensión de la actividad del grupo en la que se pretende incidir con el diseño del *script*. Al respecto podemos destacar tres tipos de *scripts*: *scripts* epistémicos, que se refieren a pautas de apoyo diseñadas con la intención de facilitar los procesos cognitivos implicados en la resolución de tareas, por medio de la explicitación de las fases o pasos que los alumnos deben seguir para abordar y comprender los contenidos más relevantes de la tarea (Weinberger, Ertl, Fischer, & Mandl, 2005); *scripts*

sociales, que se refieren a pautas de apoyo diseñadas con la intención de estructurar la participación de los alumnos para promover un diálogo equitativo, indicando la forma en que los miembros del grupo deben participar, por ejemplo, mediante la asignación de roles o responsabilidades que debe cumplir cada alumno como miembro del equipo (Weinberger et al., 2005); y *scripts* meta-cognitivos cuya propósito es ayudar a que los miembros del grupo tomen conciencia sobre sus propios procesos cognitivos y ofrecer oportunidades para que los alumnos reflexionen conjuntamente sobre su desempeño grupal (Miller & Hadwin, 2015; Darvasi, Palosaari-Abury, Sun, & Uhde, 2014).

Durante los últimos años, la investigación realizada en CSCL ha demostrado que el uso de los *scripts* aumenta la probabilidad de que los grupos colaborativos desarrollen interacciones productivas y procesos avanzados de construcción compartida del conocimiento. Sin embargo, tal como señalan autores como Dillenbourg y Tchounikine (2007), Engel y Onrubia (2008), Fischer, Kollar, Stegmann, y Wecker (2013), y Onrubia y Engel (2012) los *scripts* pueden resultar efectivos en unas circunstancias pero no en otras, y los resultados de su aplicación puede variar considerablemente entre los grupos.

Así dicho, la efectividad o no de los *scripts* tiene que ver principalmente con tres factores:

- Características del diseño. Cuando la tarea se divide en unidades pequeñas para facilitar la solución de un problema complejo se corre el riesgo de provocar una sobrepautación –*overscripting*– del proceso colaborativo. Demasiadas pautas pueden provocar que los alumnos desvíen toda su atención en cumplir la sintaxis formal del *script* (la secuencia formal de fases y procedimientos) y en cambio descuidar el proceso de negociación de significados (Dillenbourg, 2002).
- Características de los grupos. Los grupos colaborativos son entidades impredecibles, incluso más difíciles de predecir que los alumnos de manera individual, por lo que es difícil saber cómo reaccionarán ante determinadas circunstancias. Ante las características propias de cada grupo es necesario que el diseño de los *scripts* mantenga un cierto nivel de flexibilidad para que los alumnos tomen sus propias decisiones dentro del marco global de las metas generales; de lo contrario, si los *scripts* guardan una estructura rígida de la

actividad se corre el riesgo de afectar negativamente la motivación y la construcción del grupo sobre la tarea (Dillenbourg & Tchounikine, 2007).

- Adaptaciones contingentes del *script*. Durante el trabajo colaborativo los alumnos se enfrentan a distintos desafíos que limitan el potencial y uso efectivo de los *scripts*. Ante estas circunstancias los profesores necesitan hacer adaptaciones al diseño de la actividad en función del contexto y las necesidades específicas que tienen los grupos. De acuerdo con Fischer y Dillenbourg (2006), el profesor debe orquestar el aprendizaje de los alumnos mediante un diseño cuidadoso del proceso colaborativo, y ajustar dichos apoyos de acuerdo a los progresos y necesidades que sobre la marcha presenta cada grupo en particular. A este respecto, los trabajos de Engel y Onrubia (2008) y Onrubia y Engel (2012) han constatado que los procesos de construcción compartida del conocimiento desplegados por los grupos no se asocian únicamente con las características propias de los *scripts*, sino también con las adaptaciones o ampliaciones que de los *scripts* realizan los profesores durante el desarrollo de la tarea de acuerdo a las necesidades de cada grupo.

#### **4.1.2.2. Andamios colaborativos**

El segundo conjunto de trabajos en CSCL corresponde al papel de los andamios para potenciar el proceso colaborativo de los grupos y los aprendizajes de los alumnos. Un andamio educativo se define como el apoyo dinámico que proporciona el profesor según las necesidades y/o dificultades que van presentando los alumnos en el desarrollo de una tarea. De acuerdo con Salonen, Vauras y Efklides (2005) “scaffolding aims at maximizing the learner’s independent functioning both in terms of cognitive self-regulation and motivational self-determination and autonomy”. (p. 200).

En este marco, un andamio eficaz presenta cuatro rasgos característicos (Salonen et al., 2005):

1. *Flexibility*. Es la habilidad para adaptarse flexiblemente a las características y necesidades de los alumnos.

2. *Sensivity*. Es la sensibilidad para detectar los estados cognitivos, sociales y afectivo/motivacionales de los alumnos.
3. *Responsiveness*. Es la habilidad para responder de manera inmediata, coherente y sistemáticamente, a los estados cognitivos, sociales, y afectivos/motivacionales de los alumnos.
4. *Fading*. Es la habilidad para graduar y retirar los apoyos y transferir progresivamente el control de la tarea a los alumnos.

En entornos CSCL, el profesor puede aprovechar las herramientas tecnológicas para ajustar la ayuda educativa de acuerdo a las necesidades y el progreso de cada grupo (Coll, Mauri, y Onrubia, 2008; Puntambekar & Hubscher, 2005; Van de Pol, Volman, & Beishuizen, 2010). Para realizar el ajuste de la ayuda educativa, los profesores deben primero diagnosticar el proceso colaborativo y las dificultades que presentan los alumnos durante la realización de la tarea (Dyckhoff, Zielke, Bültmann, Chatti, & Schroeder, 2012). Dicho diagnóstico sobre la situación educativa puede realizarse de tres formas:

- Seguimiento de la interacción virtual de los grupos. La información acumulada en los entornos electrónicos permite a los profesores obtener información sobre la participación, las relaciones sociales y los progresos que tienen los grupos sobre la tarea académica, sin embargo, seguir las actividades que los distintos grupos realizan en los foros puede provocar una sobre carga de información para los profesores. Ante dicha dificultad, recientemente se han desarrollado sistemas computacionales (como las *learning analytics*) que recogen y procesan la información originada en las aulas virtuales en tiempo real, y que permiten a los profesores tener un diagnóstico automatizado sobre las actividades de los grupos (Gerosa, Gomes Pimentel, Fuks, & Lucena, 2004; Fesakis, Petrou, & Dimitracopoulou, 2003; Lonchamp, 2010).
- Cuestionamiento directo a los grupos sobre su actividad. El diagnóstico sobre las necesidades de los grupos también puede realizarse de manera directa preguntándoles a los grupos sobre el desarrollo de su actividad. Este tipo de diagnóstico puede resultar útil si se quiere saber cómo los grupos evolucionan en las fases de la tarea; sin embargo, aspectos particulares sobre cómo los alumnos



contribuyen a la realización de la tarea y/o cómo se mantienen las relaciones sociales en el grupo son temas que pocas veces los alumnos manifiestan de manera abierta con el profesor.

- Identificación de requerimientos generales de los grupos. El profesor puede utilizar un foro de comunicación a nivel clase-aula para identificar las dificultades o problemas comunes que presentan los grupos en la realización de la tarea. Se trata de que los distintos grupos de alumnos recurran al foro general para plantear sus dudas y que el profesor pueda resolver sus solicitudes sin la necesidad de realizar un seguimiento detallado de la comunicación de cada grupo. Aunque este tipo de diagnóstico reduce la cantidad de información que el profesor debe procesar para proporcionar las ayudas, se pierde a cambio la visión detallada de lo que sucede en cada grupo, además, los grupos no siempre son conscientes de sus dificultades por lo que se reducen las posibilidades de intervención del profesor.

Cada vez que el profesor ha realizado el diagnóstico de los desafíos o problemas que los grupos presentan durante la realización de la tarea, se decide el foco y el beneficiario de la ayuda educativa. Por ejemplo Gil, Schwarz y Asterhan (2007), Hsieh y Tsai (2012), y Molenaar, van Boxtel, y Sleegers (2011) destacan en conjunto distintos focos al que pueden dirigirse los andamios:

- Andamios cognitivos (Gil, Schwarz, & Asterhan, 2007; Hsieh & Tsai, 2012). Son apoyos que facilitan la argumentación de los alumnos y que promueven un dialogo reflexivo entre los alumnos. Regularmente este tipo de apoyos se brinda mediante la elaboración de preguntas sobre los contenidos de la tarea, por ejemplo, “¿podrían detallar más su idea? ¿A qué se refieren cuando dicen....? ¿cuáles son las ventajas y limitaciones de su propuesta?”
- Andamios metacognitivos (Molenaar, van Boxtel, & Sleegers, 2011). Son apoyos que ayudan a la organización de la actividad de los grupos sobre la tarea. Regularmente estos apoyos se presentan como recomendaciones o ejemplos que el profesor da a los alumnos para que planifiquen, monitoreen y evalúen sus propias acciones sobre la tarea, por ejemplo, “es necesario recapitular los progresos de la tarea, deberían contrastar los objetivos iniciales con las metas alcanzadas hasta el momento y sobre ello fijar nueva estrategias”

- Andamios meta-sociales (Gil, Schwarz, & Asterhan, 2007): Son apoyos que ayudan a organizar la participación de los miembros del grupo. Se presentan como recomendaciones que el profesor da a los grupos para su organización, por ejemplo, “inicialmente podrían asignar roles para la realización de la tarea con base en la experiencia de cada participante, y una vez que todos los miembros del grupo tengan un conocimiento compartido sobre la tarea, podrían rotar o suprimir los roles establecidos”.
- Andamios afectivos (Hsieh & Tsai, 2012): son apoyos que ayudan a crear y mantener un buen ambiente de trabajo en el grupo, basados en la empatía, humor y asistencia personal, por ejemplo cuando el profesor da un *feedback* positivo sobre el desempeño de los alumnos “Bien hecho, sigamos adelante con la presentación”, “gran trabajo, la propuesta esta quedado genial”, etc.

Ahora bien, con respecto a la asistencia que el profesor brinda a los grupos, esta puede darse en tres niveles distintos (Onrubia & Engel, 2012; Van Leeuwen et al., 2013, 2015):

- Ayudas a nivel aula. Tienen un carácter general en el sentido de que se dirigen a solucionar problemas comunes entre los grupos.
- Ayudas a nivel grupo. Tienen un carácter grupal en el sentido de se dirigen a solucionar problemas o dificultades que surgen de manera puntual en algún grupo de alumnos.
- Ayudas a nivel individual. Tienen un carácter particular en el sentido de estar orientadas a un miembro del grupo en específico; pese a ello, la ayuda individual tiene también repercusiones importantes en el rendimiento del grupo.

Las investigaciones realizadas sobre los andamios en CSCL han demostrado tanto las ventajas como las dificultades que el profesor enfrenta para apoyar a los grupos colaborativos (Gil, Schwarz, & Asterhan, 2007; Hsieh & Tsai, 2012; Molenaar, van Boxtel, & Sleegers, 2011; Onrubia, Rochera, y Engel, 2015). Por un lado, el libre acceso que el profesor tiene con respecto a la interacción de los grupos amplía las posibilidades para diagnosticar las necesidades reales de los alumnos y diversificar la ayuda educativa. Sin embargo, tener acceso a tales cantidades de información puede provocar una sobre carga de información para el profesor (Van Leeuwen et al., 2015).

En este marco, existe la posibilidad de que el profesor proporcione ayudas generales para orientar la actividad de varios grupos al mismo tiempo, pero por otro lado existe la dificultad de que el profesor pueda profundizar en los movimientos particulares de cada grupo para ajustar la ayuda educativa.

#### **4.2. Síntesis: la importancia de la ayuda educativa para la regulación del aprendizaje**

Los estudios sobre los procesos de enseñanza en la educación virtual han evolucionado gradualmente durante los últimos años. A este respecto, una fuerte cantidad de estudios se han centrado en describir los roles del profesor en *e-learning* (Berge; 1995; Gerrard, 2002; Hotte & Pierre, 2002; Murphy, Drabier, & Epps, 1998; Salmon, 2000) , mientras que el estudio sobre las formas y/o mecanismos de ayuda educativa en CSCL ha recibido menor atención de parte de los investigadores (Dillenbourg & Tchounikine, 2007; De Wever, Van Keer, Schellens & Valcke, 2007; Engel & Onrubia, 2008; Fischer, Kollar, Stegmann, & Wecker, 2013; Slof, Erkens, Kirschner, Jaspers, & Janssen, 2010;).

En general, parece poder afirmarse que las expectativas sobre el papel del profesor *en e-learning* rebasan por mucho lo que realmente sucede típicamente en las aulas virtuales. Las investigaciones desde este enfoque han constatado que la actividad global del profesor se remite mayoritariamente a incorporar y organizar los recursos del aula. Por su parte, también se ha constatado que durante realización de tareas colaborativas efectuadas mediante foros asíncronos, la actividad del profesor se centra en animar la participación de los alumnos y evaluar el producto final elaborado por el grupo, mientras que la instrucción sobre el discurso del grupo y los contenidos de la tarea es escasa o nula. De esta manera, Kwon et al. (2014) señalan que la falta de una guía adecuada a los grupos explica por qué los alumnos presentan problemas en la realización de tareas colaborativas y porque no alcanzan fases avanzadas de construcción compartida del conocimiento.

Otro grupo de estudios en *e-learning* se basan en la propuesta de Garrison y Anderson (2005), quienes plantearon la noción de presencia docente como uno de los componentes fundamentales para el avance del conocimiento del grupo. La presencia docente se define como “el diseño, facilitación y orientación de los procesos cognitivo y social con el objetivo de obtener resultados educativos significativos desde el punto de

vista personal y docente” (Garrison y Anderson, 2005, p.51). A este respecto, diversos estudios han constatado una relación importante entre la intervención directa del profesor y el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, en muchos casos los resultados de estos estudios se basan en encuestas de salida y no en el análisis de los procesos interactivos entre profesor y alumnos (Arbaugh & Hwang, 2006; Shea, Pickett, & Pelz, 2003).

Por su parte, en el marco de propuestas en entornos de CSCL se han planteado recientemente los *scripts* y *andamios* colaborativos como dos formas de ayuda educativa (distales y proximales) que favorecen potencialmente el proceso colaborativo de los alumnos (Onrubia & Engel, 2012). El estudio por separado de ambos tipos de ayuda ha revelado tanto sus posibilidades como sus limitaciones para operarlas. Además, estos estudios han dejado constancia sobre distintos factores relacionados con su entrega y sus resultados, por ejemplo, a quien se dirigen las ayudas (aula-clase, grupo, individuo), sobre qué proceso se brinda la ayuda (cognitivo, metacognitivo, social, motivacional), como se ayuda (cuestionando, sintetizando y/o aclarando ideas), y en qué momento de la actividad se entregan las ayudas (antes, durante, o después de la actividad), etc.

Con base en los distintos enfoques revisados durante este apartado, consideramos que el papel del profesor en la educación virtual en general y en entornos CSCL en particular no es una tarea sencilla. En estos entornos, un profesor tiene típicamente que encargarse de varios grupos al mismo tiempo, en donde los grupos se comportan de diferente forma y evolucionan de distinta manera en su proceso de aprendizaje. Ante este panorama, la entrega de ayudas distales y proximales es necesaria para orquestrar el aprendizaje de los grupos en múltiples capas de su actividad –tanto para la regulación social del grupo como para la construcción del conocimiento–, pero compleja.

Habitualmente, en los entornos CSCL se espera que los alumnos regulen sus aprendizajes por sí mismos, sin considerar las habilidades reales que los miembros de un grupo tienen para tomar decisiones y controlar sus propias actividades. Desde nuestro punto de vista, la habilidad para regular el aprendizaje implica una función ejecutiva para tomar decisiones, solucionar o cambiar el rumbo de la tarea y/o el funcionamiento del grupo; dicha función regulatoria puede asumirse en mayor o menor medida tanto por los alumnos como por el profesor. A este respecto, un problema en

cuestión es que, si la función regulatoria no se ejerce por el profesor ni por el grupo, tanto el proceso colaborativo como los aprendizajes de los alumnos pueden verse reducidos.

Es cierto que existen grupos que con una ayuda mínima del profesor logran apropiarse de la función ejecutiva de la tarea –regulando exitosamente su aprendizaje– pero también hay grupos que presentan problemas para gestionar autónomamente sus actividades y que por lo tanto requieren una mayor intervención del profesor para sacar adelante la tarea. En este contexto, el desafío para los profesores consiste en encontrar un punto de equilibrio entre la entrega de ayudas y la autonomía del grupo para regularse: por un lado, si el profesor cede la función ejecutiva cuando aún el grupo no es capaz de regularse, puede ser que los alumnos no alcancen los aprendizajes esperados; por otro lado, si el profesor no renuncia a la función ejecutiva de la tarea, la autonomía del grupo para gestionar sus propios procesos puede reducirse.

En el ámbito de CSCL, el tema sobre cómo los profesores ayudan a los grupos a actuar estratégicamente en la regulación social de su aprendizaje es todavía una cuestión poco explorada, y que necesita mayor profundización por parte de los investigadores. Por esta razón, en esta tesis realizamos una primera aproximación sobre la forma en que el profesor ayuda a los grupos, y particularmente sobre si hay alguna relación entre los niveles de calidad de regulación de los grupos y la ayuda educativa del profesor.



## 5. Diseño de la investigación

Este capítulo tiene como propósito presentar el diseño de la investigación realizada, especificar los objetivos y preguntas de investigación, definir el enfoque metodológico adoptado para la realización del estudio, describir los participantes y situaciones de observación, y explicar el protocolo de recogida de información y los procedimientos seguidos para el análisis de los datos.

En el primer apartado, y como punto de arranque, se realiza una síntesis de las coordenadas teóricas que enmarcan nuestra aproximación metodológica al objeto de estudio. En el segundo, se enuncian los objetivos y preguntas de investigación que orientan la realización del estudio. En el tercer apartado, se presenta el estudio de casos como estrategia de investigación utilizada para nuestro trabajo. En el cuarto, se exponen los criterios de selección de los casos objeto de nuestro estudio, se presentan los casos seleccionados y se explican las situaciones de observación. En el quinto apartado, se describe el protocolo seguido para la recogida de datos. Finalmente, en el sexto apartado, se explican los procedimientos seguidos para los análisis de los datos.

La presentación de los procedimientos de análisis se divide en dos subapartados. En el primero, se presenta el modelo de análisis que hemos desarrollado para el estudio de la regulación compartida en los grupos colaborativos, que incluye: i) la *identificación de episodios de regulación*; ii) la *caracterización de dichos episodios* de acuerdo a las áreas/componentes que regulan los grupos –cognitiva, participación, motivacional–, los focos específicos que se regulan dentro de cada área, y la función que tiene dicha regulación dentro del marco de la tarea colaborativa –agrupación de episodios por fases de planificación, monitoreo y evaluación–; y iii) el *análisis de los episodios de regulación* tanto a nivel estructural como de contenido. En un segundo sub-apartado, se explica el modelo de análisis que hemos empleado para el estudio de la guía del profesor, que incluye: i) el *análisis de las ayudas distales* –situadas en un plano relativamente alejado del desarrollo efectivo de las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula–, y ii) el *análisis de las ayudas proximales* –que aparecen en el aula mientras se desarrollan las actividades de enseñanza y aprendizaje y que están básicamente asociadas a las interacciones entre profesor y alumnos–.

## **5.1. Consideraciones teóricas para el estudio de la regulación compartida en CSCL**

En los capítulos anteriores se han revisado los rasgos teóricos y empíricos que caracterizan la regulación compartida como un nuevo ámbito de estudio en el campo del CSCL. Con base en dicha revisión, y a modo de síntesis, a continuación se exponen cinco líneas de interés que enmarcan nuestra aproximación al problema de estudio sobre los procesos de regulación compartida de los alumnos y la ayuda educativa que el profesor da a dichos procesos.

### **1. Regulación compartida como foco de análisis en el aprendizaje colaborativo**

A pesar de que en los últimos 20 años se ha producido una alta cantidad de investigaciones en el campo de CSCL, la mayor parte de los estudios se ha centrado en explorar los procesos de construcción compartida del conocimiento, mientras que los procesos de regulación del aprendizaje han recibido poca atención por parte de los investigadores (Jarvela & Hadwin, 2013; Kwon et al., 2014; Mayordomo & Onrubia, 2015).

El reciente interés por el estudio de la regulación compartida en CSCL surge bajo la hipótesis de que dichos mecanismos regulatorios se vinculan potencialmente con los resultados de aprendizaje de los alumnos. Así como la auto-regulación del aprendizaje afecta positivamente el rendimiento de los alumnos en tareas individuales, de manera similar, la regulación compartida en entornos CSCL también podría ser un factor que determina el rendimiento de los grupos colaborativos (Vauras & Volet, 2013).

La regulación compartida en el aprendizaje colaborativo puede definirse como el proceso en el que los alumnos conjuntamente –como grupo– deciden y actúan de manera intencional sobre sus procesos colaborativos y el funcionamiento del grupo como tal (Jarvela et al., 2013; Schoor et al., 2015; Volet et al., 2009). Desde esta perspectiva, el foco de análisis se centra más en la coordinación del grupo y las estrategias que utilizan los alumnos para el cumplimiento de la tarea, y no en la evolución de los significados asociados con el conocimiento del grupo sobre el contenido específico de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Jarvela y Hadwin (2013), “Both intersubjective learning and collective knowledge building primarily target cognitive processes leading to shared cognition or the coconstruction of domain



knowledge. They do not specify the regulatory processes engaged to support coconstruction of domain knowledge” (p. 27).

Lo anterior implica, en términos metodológicos, la elaboración de modelos de análisis que permitan diferenciar empíricamente entre las actividades cognitivas centradas en la negociación de significados sobre el contenido de la tarea, y las actividades meta-cognitivas centradas en las estrategias que utilizan los grupos para activar, cambiar o inhibir algún proceso cognitivo (Iiskala et al., 2011).

## 2. Unidades de análisis para el estudio de la regulación compartida

Las unidades de análisis (UA) son elementos o productos que utilizan los investigadores para poner de manifiesto y representar empíricamente el fenómeno/objeto de estudio. Como tal, las UA son objeto de categorización, codificación, e interpretación por parte de los investigadores.

De acuerdo con Clarà y Mauri (2010), la elección de las UA debe reflejar el posicionamiento teórico que adoptan los investigadores para acercarse al fenómeno de estudio; sin embargo, en la práctica investigativa no siempre existe una coherencia lógica entre las unidades de análisis elegidas para la interpretación del objeto de estudio y el marco teórico en el que se sustenta la investigación.

Concretamente en el campo de CSCL, y tal como señalan Jeong, Hmelo-Silver y Yu (2014), siguen predominando los estudios con un enfoque cognitivista del aprendizaje en el que las unidades de análisis utilizadas son individuales, como por ejemplo la realización de pruebas pre y post-test para conocer los resultados de aprendizaje y/o las percepciones que tienen los alumnos individualmente a partir de su experiencia en el trabajo grupal.

En esta misma línea, Stahl (2010) apunta que incluso las investigaciones de CSCL sustentadas explícitamente en marcos constructivistas socio-culturales, en los que habitualmente se analiza el contenido de las contribuciones de los alumnos, han arrastrado, hasta cierto punto, algunos métodos analíticos derivados de la psicología cognitivista. Aunque actualmente existe un fuerte interés por explorar el aprendizaje colaborativo desde marcos socio-culturales (a partir del análisis de contenido de las contribuciones de los alumnos), los sistemas de codificación y la interpretación de los datos se realizan frecuentemente sobre UA individuales (por ejemplo, el turno, el

enunciado y/o mensaje individual), extrapolando la suma de codificaciones de UA individuales como resultados del desempeño grupal.

De acuerdo con Stahl (2016):

Methods of evaluating how small groups learn when interacting through computer-supported collaborative learning (CSCL) systems are not well established... In particular, the most common methods—inherited from research in educational psychology oriented to individual learning outcomes—involve coding and aggregating utterances, which generally eliminate the important sequential structure of the discourse. The resultant statistical computations can provide comparative measures of outcomes, but analysis of concrete sequences of discourse is often needed to reveal the mechanisms or the group processes involved in producing such outcomes. Sequential analysis of informative interactions can often show in more insightful detail how specific support functionality in CSCL software is effective in mediating productive group work. For this, we need to focus analysis on the sequential structure of the interaction. (p. 31).

En este marco, el reciente interés que ha surgido sobre los procesos de regulación compartida en CSCL también está reforzando cada vez más la importancia de desarrollar métodos de investigación que reflejen el funcionamiento del grupo como entidad social, y no como la suma de individuos dentro de un grupo.

De acuerdo con varios autores (Grau & Whitebread, 2012; Iiskala et al., 2011; Lee et al., 2015; Miller & Hadwin, 2015; Rogat & Linnenbrink, 2011; Volet et al., 2009), el estudio de la regulación compartida implica ver cómo los alumnos regulan conjuntamente su actividad colaborativa, y para ello utilizan como unidades básicas de análisis los *episodios de regulación compartida*. Un episodio de regulación compartida es un segmento de la interacción del grupo en donde los participantes regulan algún componente de su actividad, y operacionalmente se constituye por una red de contribuciones que los alumnos construyen de manera secuencial a través de sus respuestas a contribuciones anteriores y de su implicación en las futuras contribuciones de otros participantes.

Retomando la metáfora de Granott (1993), podríamos decir que así como una pieza musical interpretada por una orquesta puede analizarse mediante la exploración de melodías individuales de cada músico, también tendría sentido analizar la pieza musical como una relación de melodías donde las notas musicales se combinan y dan sentido a

la interpretación de conjunto y a toda la pieza musical como tal. De manera similar, en el aprendizaje colaborativo las contribuciones de los alumnos rara vez pueden interpretarse adecuadamente en forma aislada; por el contrario, se necesita ver la red de contribuciones y de referencias que establecen los alumnos durante su colaboración para explicar el sentido de la actividad grupal.

En este contexto, un reto importante para nuestra investigación consiste en la elaboración de protocolos para el análisis de unidades grupales. Ello implica, por un lado, establecer criterios claros para la identificación de episodios de regulación compartida (redes de contribuciones donde los alumnos regulan algún aspecto de su actividad grupal); y por otro lado, implica construir sistemas de codificación aplicables al discurso encadenado de los alumnos, es decir, que permitan valorar lo que dicen y hacen los alumnos como grupo en el marco global de cada episodio de regulación.

### 3. Sistematización de los procesos de regulación compartida del aprendizaje (fases de regulación)

Una colaboración eficaz implica un alto compromiso por parte de los alumnos para planificar, monitorear y evaluar tanto sus estrategias como sus metas sobre la tarea. Dichas estrategias constituyen mecanismos regulatorios que utilizan los alumnos para dirigir sus actividades grupales (Grau & Whitebread, 2012; Lee et al., 2015; Rogat & Linnenbrink, 2011).

A nivel teórico, dichos mecanismos regulatorios se definen como fases o momentos de regulación (Malmberg et al., 2015):

- **Planificación:** la regulación surge antes de iniciar la solución del problema con la finalidad de crear las condiciones, organizar y/o proyectar las acciones que el grupo debe realizar para el cumplimiento de las metas de la tarea.
- **Monitoreo:** la regulación surge mientras se lleva a cabo la solución del problema con la finalidad de controlar, supervisar, o introducir cambios en la actividad del grupo, para alcanzar las metas de la tarea.
- **Evaluación:** la regulación surge posterior al cierre del cumplimiento global o parcial de la tarea con la finalidad de corregir y/o valorar el producto, procedimiento, o comportamiento asumido por el grupo durante la resolución del problema.

Distinguir el momento en que surge la regulación y la función que tiene con respecto a la realización de la tarea por parte del grupo implica, metodológicamente, el análisis sistemático de los procesos colaborativos. Comprender cómo los alumnos activan su comportamiento en cada una de las fases de regulación es una de las principales características en este ámbito de estudio, tal como siguieren Jarvela y Hadwin (2012):

Research about regulated learning must explicitly attend to monitoring and control processes such as activating self/group, task, and strategy knowledge, planning, monitoring, evaluating, or strategically adapting engagement. If metacognitive processes are not measured/observed or systematically analyzed, the research is not about regulation of learning. (p.26).

#### 4. Componentes implicados en los procesos de regulación compartida del aprendizaje (áreas de regulación)

En el aprendizaje colaborativo, los alumnos además de dialogar y discutir sobre el contenido de la tarea necesitan crear un entorno favorable para la interacción del grupo. Ello requiere por parte de los alumnos la gestión adecuada y pertinente sobre la tarea, la participación, y el clima motivacional del grupo (Grau & Whitebread, 2012; Lee et al., 2015; Rogat & Linnenbrink, 2011). De acuerdo con Jarvela y Hadwin (2013) dichos aspectos de gestión se definen, desde las teorías de la regulación, como áreas de incidencia cognitiva, de participación, y motivacional:

- Regulación cognitiva: cuando los alumnos deciden sus propios recursos y/o estrategias para abordar la tarea, establecen metas para la tarea, gestionan el tiempo para el abordaje de la tarea, monitorean los progresos de la tarea, etc.
- Regulación de la participación: cuando los alumnos trazan un plan de participación, establecen reglas de conducta, distribuyen roles y/o dan seguimiento al cumplimiento de las reglas o roles establecidos por el grupo, etc.
- Regulación motivacional: cuando los alumnos promueven la cohesión del grupo, comparten expectativas positivas sobre la tarea y/o grupo, realizan valoraciones positivas sobre la tarea y/o desempeño del grupo, expresan y comparten emociones/afectos con sus compañeros, resuelven satisfactoriamente los conflictos que surgen entre los participantes, etc.

En este marco, uno de los desafíos actuales para los investigadores consiste en diferenciar, empíricamente, entre las diversas áreas de regulación implicadas en el aprendizaje colaborativo (regulación cognitiva, regulación de la participación, y

regulación motivacional), así como el orden y la relación que puedan guardar entre sí, y sus efectos en el rendimiento de los grupos.

##### 5. Formas y tipos de ayuda educativa para la regulación compartida del aprendizaje

Habitualmente, en entornos de CSCL, se espera que los alumnos regulen sus aprendizajes con un alto nivel de autonomía y construyan conocimientos profundos sobre el contenido de la tarea. Sin embargo, y más allá de las características tecnológicas que tienen estos nuevos ambientes de aprendizaje para sostener la comunicación entre los alumnos, los estudios han demostrado reiteradamente que sin instrucciones o medios de apoyo adecuados los alumnos difícilmente se implican en interacciones productivas (Fischer & Dillenbourg, 2006; Kwon et al., 2014; Onrubia & Engel, 2012).

Típicamente las trayectorias y dificultades que los grupos presentan durante la realización de tareas colaborativas en ambientes de CSCL suelen ser diversas y con una naturaleza distinta en cada grupo, sin importar que las características y el formato de la tarea sean las mismas; si bien hay grupos que con una ayuda mínima del profesor se apropian de la función ejecutiva de la tarea regulando exitosamente su aprendizaje, otros grupos en cambio presentan mayores problemas para gestionar autónomamente sus actividades y requieren una mayor intervención del profesor para sacar adelante la tarea (Kwon et al., 2014; Saab et al., 2012). A este respecto, si la función regulatoria no se ejerce por el profesor ni por el grupo, tanto el proceso colaborativo como los aprendizajes de los alumnos pueden verse reducidos.

Hasta el momento, la mayor parte de estudios realizados sobre la regulación compartida del aprendizaje se ha centrado en analizar el proceso colaborativo de los grupos al margen del papel que juega el profesor como fuente de ayuda educativa (Kwon et al., 2014; Saab et al., 2012). Por nuestra parte, consideramos que tanto las formas de coordinación del grupo como los aprendizajes alcanzados por los alumnos son más o menos influenciados por las formas y tipos de ayuda que el profesor gestiona dentro del aula. En este marco, consideramos importante comenzar a indagar sobre los patrones de ayuda educativa que contribuyen potencialmente a la mejora de los procesos colaborativos de los grupos, e identificar qué tipos de ayuda educativa son las que se relacionan con niveles altos de calidad de la regulación en los grupos. Ello implica, tal como señalan Onrubia y Engel (2012), el análisis sistemático de cuatro dimensiones que engloban las actuaciones y procesos de ayuda educativa del profesor: 1) la dirección que

tienen las ayudas (aula-clase, pequeño grupo, alumno individual); 2) el momento en que se proporcionan las ayudas (antes, durante, o posterior al desarrollo de la tarea); 3) el tipo de gestión para la entrega de ayudas (bajo demanda o espontánea); y, 4) los componentes/áreas a donde se enfocan las ayudas (tarea, participación, motivación).

## **5.2. Objetivos y preguntas de investigación**

En concordancia con las dimensiones teóricas que sustentan y dan forma a nuestra investigación hemos concretado el abordaje empírico de nuestro objeto de estudio en dos objetivos generales, que constituyen el punto de partida, y una serie de objetivos específicos y preguntas de investigación que concretan dichos objetivos generales.

O.1. Identificar, caracterizar y analizar los procesos de regulación compartida que pequeños grupos de alumnos universitarios despliegan durante la realización de tareas colaborativas mediadas por ordenador.

A partir de este primer objetivo general, hemos formulado tres objetivos específicos y siete preguntas de investigación que orientan la realización del estudio.

O.1.1. Identificar episodios de regulación compartida en pequeños grupos de alumnos que realizan tareas colaborativas asíncronas.

P.1. ¿Es posible identificar episodios de regulación compartida en la interacción desarrollada por los grupos?

P.2. ¿Se encuentran diferencias entre grupos de alto y bajo rendimiento en la tarea en cuanto a la frecuencia, distribución, fases y áreas que se regulan en los episodios?

O.1.2. Caracterizar los episodios de regulación compartida identificados en los pequeños grupos de alumnos, de acuerdo con las distintas fases de regulación a que se vinculan sus actuaciones sobre la tarea.

P.1. ¿Qué características presentan los episodios de regulación compartida asociados con la planificación, el monitoreo, y la evaluación de la tarea? ¿Qué áreas se regulan en el marco de estos episodios?

P.2. ¿Se encuentran diferencias entre grupos de alto y bajo rendimiento en cuanto a las características y áreas reguladas en los episodios asociados con la planificación, el monitoreo, y la evaluación de la tarea?

O.1.3. Analizar la calidad de los episodios de regulación compartida identificados y desarrollados por los pequeños grupos de alumnos.

P.1. ¿Es posible delimitar, a partir del análisis de contenido de los episodios de regulación identificados, indicadores de calidad de dichos episodios, y establecer a partir de estos indicadores diferentes niveles de calidad de la regulación en los grupos?

P.2. ¿Se encuentran diferencias entre grupos de alto y bajo rendimiento en cuanto a la calidad de la regulación ejercida en los episodios de planificación, monitoreo, y evaluación?

P.3. ¿Se encuentran diferencias de carácter estructural entre los episodios de regulación compartida de grupos de alto y bajo rendimiento, que puedan asociarse a la mayor o menor calidad de dichos procesos?

O.2. Identificar, caracterizar y explorar la ayuda educativa que el profesor da a los procesos de regulación compartida desarrollados por pequeños grupos de alumnos durante la realización de tareas colaborativas mediadas por ordenador.

Para el cumplimiento de este segundo objetivo general hemos planteado dos objetivos específicos y tres preguntas de investigación.

O.2.1. Caracterizar las ayudas ofrecidas por el profesor a los procesos de regulación compartida de los grupos.

P.1. ¿Se identifican ayudas del profesor a los procesos de regulación compartida desde el diseño de la tarea? ¿Qué características presentan esas ayudas?

P.2. ¿Se identifican ayudas del profesor a los procesos de regulación compartida durante el desarrollo de la tarea? ¿Qué características presentan esas ayudas?

O.2.2. Explorar posibles diferencias en las ayudas ofrecidas por el profesor a grupos con distintos niveles de calidad de la regulación compartida.

P.1. ¿Se encuentran diferencias entre las formas de ayuda ofrecidas por el profesor a grupos con distintos niveles de calidad de la regulación compartida?

### **5.3. Enfoque metodológico de la investigación**

Las decisiones metodológicas adoptadas para nuestra investigación se enmarcan dentro del paradigma interpretativo. De acuerdo con Erickson (1986), mediante la investigación interpretativa se intenta comprender, en situaciones concretas, las acciones humanas y el sentido de las actividades sociales. Concretamente, su aplicación al ámbito educativo implica la interpretación de los procesos sociales que alumnos y profesores llevan a cabo durante el proceso educativo.

Algunas características del paradigma interpretativo que a efectos de nuestro estudio resultan especialmente importantes son:

- Se basa en los comportamientos subjetivos de las personas, sus experiencias cotidianas, sus interacciones sociales, y los significados/interpretaciones que los sujetos dan a los sucesos vividos.
- Examina los procesos sociales en su estado natural sin manipulaciones por parte de los investigadores y sin aislar los fenómenos de estudio del contexto natural en el que surgen.
- Explora el sentido de la acción social de los participantes mediante la interpretación de símbolos (especialmente el lenguaje oral y escrito) que inciden en el pensamiento y comportamiento de las personas.
- La interpretación se realiza sobre datos cualitativos, como por ejemplo a través del análisis de contenido de las conversaciones, documentos, narraciones, anotaciones y/o entrevistas. Cabe señalar que los resultados obtenidos de los análisis de los datos pueden adquirir una connotación tanto explicativa-descriptiva (qué y cómo sucede el fenómeno) como cuantificable (con qué frecuencia se repiten ciertos acontecimientos), o la combinación de ambos.

En el marco del paradigma interpretativo, utilizamos como estrategia metodológica para nuestro trabajo el estudio de casos (Stake, 1995; Yin, 1989). El estudio de casos, tal



como lo define Stake (1995), es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas. Mediante el estudio de casos se pretende responder a ciertos tipos de interrogantes que ponen el énfasis en el *qué*, *cómo* y *por qué*, subrayando la finalidad descriptiva y explicativa del fenómeno de estudio.

Se denominan casos a aquellas situaciones únicas que se producen en determinados contextos y dentro de un periodo bien definido. La delimitación del caso se realiza teniendo en cuenta el objeto de estudio y los propósitos de la investigación; ello implica en materia educativa considerar como posibles casos de estudio el colegio, el aula, los alumnos, el profesor, los grupos, etc.

Concretamente, para esta investigación se realizó un estudio de casos múltiples (Yin, 1989) con estrategia de réplica, en el que se estudia a seis pequeños grupos de alumnos pertenecientes a dos aulas virtuales distintas (Aula 1 y Aula 2). En esta investigación cada aula virtual se considera un caso de estudio, y es en el marco de cada aula donde se analiza la interacción desarrollada por tres pequeños grupos de alumnos y las ayudas brindadas por el profesor a dichos grupos. El sentido de replicar dos casos no es la generalización de los resultados en términos estadísticos, sino corroborar y/o confrontar los hallazgos obtenidos del análisis de los casos para dar mayor robustez y contundencia a los resultados. De acuerdo con Yin (1989), el estudio de casos no es la mera enumeración de frecuencias de una muestra o grupo de sujetos para generalizar los resultados a una población sino la “generalización analítica” que trata de ver lo general en lo particular, es decir, en vez de generalizar los resultados a una población, se intenta profundizar en la comprensión de esas situaciones y poder ir más allá de lo descriptivo.

Partiendo del modelo de estudio de casos múltiples propuesto por Yin (1989), a continuación (ver figura 5.1.) se muestran los elementos que integran nuestro trabajo de investigación:

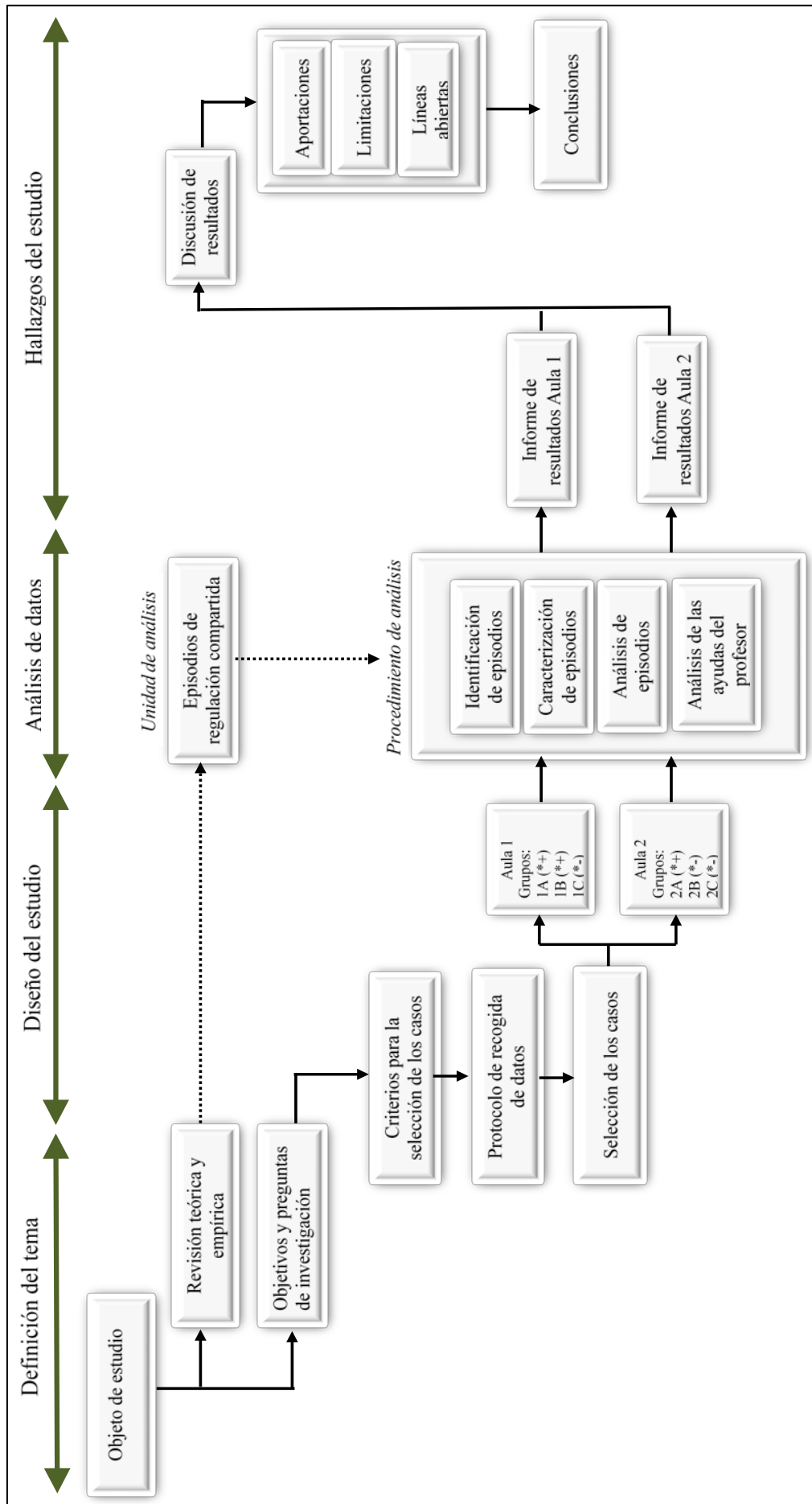


Figura 5.1. Modelo de estudio de casos. Adaptado de Yin (1989)

- Objeto de estudio. Nos centramos en los procesos de regulación compartida como un objeto de estudio emergente dentro del CSCL y justificamos la importancia de la ayuda educativa del profesor en la configuración de dichos procesos.
- Modelo teórico. Antes de aproximarnos empíricamente al objeto de estudio realizamos una revisión de la literatura para conocer los conceptos clave sobre el tema. Asimismo, a partir de la revisión de los estudios empíricos constatamos algunos progresos, dificultades y limitaciones actuales en el campo, y que nos permiten dar continuidad a esta línea de investigaciones.
- Unidades de análisis. Seleccionamos los episodios de regulación compartida como unidad de análisis. Dichos episodios son el material principal sobre el cual realizamos la clasificación, codificación e interpretación de los procesos de regulación
- Objetivos y preguntas de investigación. A partir de la revisión de la literatura y de nuestras inquietudes personales formulamos los objetivos de investigación que delimitan nuestro abordaje empírico sobre el objeto de estudio. Para cada objetivo planteamos preguntas de investigación de tipo exploratorio (para conocer si, cómo y ante qué circunstancias surgen los procesos de regulación), y preguntas de tipo comparativo (para conocer las diferencias entre los procesos de regulación ejercidos por los grupos).
- Criterios para la selección de los casos. Con base en las características teóricas que definen nuestro objeto de estudio y los objetivos de investigación, definimos un conjunto de criterios para la selección de casos representativos del fenómeno que se estudia.
- Selección de los casos y protocolo de recogida de datos. Gestionamos ante la *Universitat Oberta de Catalunya* (UOC) los permisos correspondientes para la realización del estudio, y desarrollamos un procedimiento para la recogida de datos y el almacenamiento de la información de dos aulas virtuales (Aula 1 y Aula 2). Del registro total de los datos recolectados, seleccionamos a seis pequeños grupos de alumnos con distintos niveles de rendimiento en la tarea. En el Aula 1 escogimos a dos grupos de alto

rendimiento y un grupo de bajo rendimiento, y en el Aula 2 seleccionamos a un grupo de alto rendimiento y dos grupos de bajo rendimiento.

- Análisis e interpretación de datos. Elaboramos y aplicamos los protocolos para la identificación, caracterización y análisis de los episodios de regulación, y de la ayuda educativa del profesor.
- Elaboración del informe de resultados. El informe de los resultados se organiza por caso (Aula). De esta manera, primero presentamos el reporte de los resultados obtenidos del análisis de los grupos y del profesor correspondientes al Aula 1, y posteriormente los resultados del análisis de los grupos y del profesor correspondiente al Aula 2.
- Discusión de resultados. Discutimos los resultados obtenidos en relación con cada uno de los objetivos planteados inicialmente, y contrastamos dichos hallazgos con la literatura previa y los resultados obtenidos en otras investigaciones. También destacamos las aportaciones y/o limitaciones de nuestro trabajo, y señalamos las líneas abiertas a partir de nuestro estudio para la realización de futuras investigaciones.
- Conclusiones. A partir de la discusión de los resultados planteamos las conclusiones generales del estudio, sus aportaciones teóricas, y sus implicaciones para la práctica de CSCL.

## **5.4. Participantes y situaciones de observación**

### **5.4.1. Criterios para la selección y descripción de los casos**

Los criterios para la selección de los casos se establecen de acuerdo a las coordenadas teóricas en las que se enmarca nuestro objeto de estudio, ya que, como señala Stake (1995), la elección de los casos no se realiza bajo criterios muestrales estadísticos sino por razones teóricas, buscando casos que sean representativos del fenómeno que se pretende analizar.

En este sentido, los criterios que seguimos para la selección de los casos son los siguientes:

- Elegir situaciones de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos de nivel superior.
- Elegir situaciones de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales.
- Elegir secuencias completas de enseñanza y aprendizaje, que permitan observar procesos educativos completos con un inicio, un desarrollo y un final (Secuencia Didáctica, SD).
- Elegir situaciones de enseñanza y aprendizaje en donde los alumnos trabajen colaborativamente en pequeños grupos.
- Elegir situaciones de enseñanza y aprendizaje en donde se desarrollen tareas de carácter abierto y con alto grado de complejidad.
- Elegir situaciones de enseñanza y aprendizaje en que se encuentren pequeños grupos con distintos niveles de rendimiento sobre la tarea

Con base en dichos criterios, seleccionamos procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en la Licenciatura en Psicopedagogía de la *Universitat Oberta de Catalunya* (UOC). En el marco de dicha licenciatura, se escogieron como casos de estudio sendos procesos de enseñanza y aprendizaje realizados en dos aulas virtuales distintas de la asignatura “Análisis de casos”, y desarrollados en torno a un mismo bloque temático, en concreto el bloque 2, asociado a la segunda prueba de evaluación continuada (PEC 2) de la asignatura (la descripción detallada de la asignatura se presenta en el apartado 5.4.3.). Denominamos convencionalmente a cada uno de los casos con las etiquetas “Aula 1” y “Aula 2”.

Los procesos de enseñanza y a aprendizaje desarrollados en ambas aulas cumplen los criterios para considerarse una secuencia didáctica, de acuerdo con la definición propuesta por Coll, Colomina, Onrubia y Rochera (1995): procesos de enseñanza y aprendizaje en miniatura, con los principales componentes de un proceso de enseñanza y aprendizaje (intenciones educativas, contenidos, actividades y materiales de enseñanza y aprendizaje, evaluación), y en los que es posible identificar inequívocamente su inicio, su desarrollo y su final.

Ambas aulas tenían profesores (“consultores”, en la terminología habitual usada en la UOC) distintos: en el Aula 1, un profesor con ocho años de experiencia como consultor de la UOC, y en el Aula 2, un profesor con siete años de experiencia en contextos educativos presenciales pero sin ninguna experiencia previa en la enseñanza virtual.

### 5.4.2. Participantes

Para el trabajo en las secuencias didácticas, los profesores organizaron a los alumnos de cada aula en pequeños grupos de cuatro participantes (excepcionalmente, de tres o cinco). Del total de grupos de cada aula (14 grupos en el Aula 1 y 20 grupos en el Aula 2), y una vez terminadas las secuencias didácticas y calificada la tarea realizada en la misma, seleccionamos, para su análisis, a tres pequeños grupos de cada aula, con distintos niveles de rendimiento en la tarea. Escoger tres grupos de cada aula pretendía, por un lado, disponer de una cierta variedad de grupos y procesos de trabajo, y por otro, mantener el número de grupos estudiados dentro de unos límites que permitieran su análisis detallado y en profundidad, en consonancia con las opciones metodológicas adoptadas. Los grupos concretos se escogieron buscando el máximo contraste entre grupos de alto y bajo rendimiento, y a la vez una cierta variedad y diversidad dentro de los grupos con el mismo nivel de rendimiento, pero sin otras características especiales con respecto al conjunto de grupos de cada aula.

El rendimiento de los grupos en la tarea se tomó de la calificación asignada por el profesor al producto final de la misma. Las calificaciones asignadas eran grupales (todos los miembros del grupo tenían la misma calificación) y proporcionadas por el profesor a partir de la aplicación de una rúbrica elaborada al efecto, y cuya escala de puntuación va de 0 a 11, tal como se muestra en la Tabla 5.1.

Tabla 5.1  
Escala de puntuación para la valoración de los productos de la tarea

Descripción del caso	Análisis del caso	Marco Teórico	Propuestas de mejora	Complementos teóricos	Anexos	Calificación
++	++	++	+++	+	+	D : 0 – 3.5 C- : 4 - 5 C+ : 5 – 6.5 B : 7 – 8.5 A : 9 - 11

De manera particular, en el “Aula 1” seleccionamos a dos grupos de alto rendimiento y a un grupo de bajo rendimiento; y en el “Aula 2” seleccionamos a dos grupos de bajo rendimiento y a un grupo de alto rendimiento.

En la Tabla 5.2 se sintetizan, de acuerdo con todo lo señalado, los casos y participantes en el estudio.

Tabla 5.2  
Casos de estudio y participantes

Aula	Profesor	Grupos	Nota	Nivel de rendimiento
1	Con experiencia en la enseñanza virtual	1A (*+)	A	Alto
		1B (*+)	A	Alto
		1C (*-)	C	Bajo
2	Sin experiencia en la enseñanza virtual	2A (*+)	A	Alto
		2B (*-)	C	Bajo
		2C (*-)	C	Bajo

### 5.4.3. Situaciones de observación

A continuación presentamos de manera detallada las principales características y el contexto global en que se enmarcan los casos seleccionados.

#### 5.4.3.1. Descripción global de la asignatura

La asignatura “Análisis de casos” es una asignatura de carácter obligatorio con una carga docente de 6 créditos y con una duración cuatrimestral. La finalidad de la asignatura es ayudar a los alumnos a representarse, de una manera práctica, su intervención profesional como psicopedagogos en un amplio abanico de situaciones que cubren diferentes ámbitos de intervención.

La actividad principal de la asignatura consiste en que los alumnos analicen el proceso de abordaje y resolución de distintos casos o situaciones de intervención psicopedagógica desarrollado por asesores expertos. Los principales objetivos de la asignatura son:

- Conocer distintos tipos de demandas que los centros educativos hacen a un psicopedagogo.

- Conocer y reflexionar sobre las distintas estrategias que emplean los psicopedagogos para responder a demandas concretas de los centros educativos.
- Distinguir entre las distintas fases o momentos de la intervención psicopedagógica.
- Elaborar propuestas de mejora para la intervención psicopedagógica.

La asignatura está compuesta por tres bloques temáticos. Cada bloque temático incluye una prueba de evaluación continuada –PEC–, como se muestra en la Tabla 5.3. La programación de la asignatura es la misma para todas las aulas o grupos-clase en que se imparte.

Tabla 5.3  
Estructura de la asignatura “Análisis de casos”

SÍNTESIS DE LA PROGRAMACIÓN DE LA ASIGNATURA “ANÁLISIS DE CASOS”		
Bloques temáticos	Prueba de evaluación continuada	Depuración prevista de las actividades
<p><i>Bloque 1. Estudio de casos</i></p> <p>En el primer bloque, se introduce a los alumnos a las ideas y conceptos básicos sobre el análisis de casos, se les presentan las distintas fases del proceso de intervención psicopedagógica, y tienen un primer acercamiento con casos concretos de intervención psicopedagógica.</p> <p>Objetivo principal: comparar distintos casos de intervención psicopedagógica.</p>	<p>PEC-1. Los alumnos analizan y comparan tres casos de intervención psicopedagógica extraídos de distintas direcciones web disponibles en el aula virtual. Para esta PEC, los alumnos analizan los casos de intervención psicopedagógica considerando los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El contexto en que se sitúan las intervenciones psicopedagógicas.</li> <li>• Los marcos teóricos de referencia en que se apoyan las intervenciones psicopedagógicas.</li> <li>• Las estrategias que utilizan los psicopedagogos para responder a las demandas de los centros educativos.</li> <li>• Las fases en que se concretan las intervenciones psicopedagógicas.</li> </ul> <p>Esta PEC se puede realizar de manera individual o grupal.</p>	Cuatro semanas
<p><i>Bloque 2: Diseño y elaboración de casos</i></p> <p>En el segundo bloque, los alumnos retoman los contenidos correspondientes a las fases de intervención psicopedagógica presentadas en el primer bloque. A partir de ello, los alumnos proponen, estructuran y analizan un caso de intervención extraído de su propia experiencia personal o profesional. Este segundo bloque pretende que los alumnos aprendan a distinguir de manera práctica, y sean capaces de comprender y analizar, las distintas fases y estrategias que se emplean en un proceso de intervención psicopedagógica.</p> <p>Objetivo principal: conocer y analizar de manera práctica las fases y estrategias del proceso de intervención psicopedagógica.</p>	<p>PEC-2. Los alumnos proponen, seleccionan y analizan un caso de intervención psicopedagógica extraído de su entorno inmediato. Concretamente, se trata de que los alumnos narren un caso en el que explícitamente se puedan observar las distintas fases de intervención que emplea un psicopedagogo, analicen las estrategias utilizadas por el psicopedagogo en cada una de las fases de intervención, y elaboren una propuesta de mejora para la intervención psicopedagógica con apego a las distintas fases de intervención.</p> <p>Esta PEC se realiza obligatoriamente en pequeños grupos de tres o cuatro alumnos.</p>	Cuatro semanas



<p><i>Bloque 3: Análisis de casos</i></p> <p>En el último bloque, los alumnos sintetizan los conocimientos adquiridos en los bloques anteriores. La prioridad en este bloque es que los alumnos aprendan a construir propuestas de intervención psicopedagógicas pertinentes y argumentadas.</p> <p>Objetivo principal: construir y justificar propuestas de intervención psicopedagógica.</p>	<p>PEC-3. Los alumnos analizan a profundidad un caso de intervención psicopedagógica propuesto por el profesor. En esta actividad, los alumnos señalan las fortalezas y debilidades que presenta la intervención psicopedagógica planteada en el caso. Posteriormente, los alumnos construyen una propuesta de mejora y un plan de actuación alternativo a la intervención psicopedagógica narrada en el caso.</p> <p>Esta PEC se realiza obligatoriamente a nivel individual.</p>	<p>Cuatro semanas</p>
--	--	-----------------------

#### **5.4.3.2. Descripción de la secuencia didáctica**

Como ya dijimos anteriormente, los datos recogidos para este estudio pertenecen a la PEC 2. El diseño de esta PEC es idéntico para todas las aulas o grupos-clase en que se imparte la asignatura.

La PEC 2 se concreta en torno a cuatro sub-tareas que los grupos deben realizar progresivamente durante un período de 27 días: i) seleccionar y describir un caso de intervención psicopedagógica extraído de una experiencia profesional real; ii) analizar el proceso de intervención psicopedagógica realizado por el profesional; iii) elaborar propuestas de mejora a la intervención psicopedagógica planteada en el caso; y iv) elaborar un documento de síntesis de las etapas anteriores de la tarea en donde se recojan los elementos temáticos más importantes de la discusión del grupo (síntesis de la PEC 2).

Los objetivos a lograr en la PEC 2 (según lo estipulado en el plan docente) son:

- La concreción de situaciones educativas en demandas abordables de las que se puedan derivar objetivos explícitos y viables de intervención.
- La presentación de un caso de intervención psicopedagógica recogido de su entorno inmediato.
- La estructuración coherente de la información del caso, según las fases trabajadas en el primer bloque de la asignatura.
- El análisis de las fases más representativas del proceso de intervención psicopedagógica, identificando las estrategias y criterios utilizados en cada una de las fases.

- La identificación y explicitación de principios teóricos que justifiquen las opciones tomadas tanto en relación con el contenido como al proceso de intervención psicopedagógica llevado a cabo.
- La formulación de propuestas y alternativas para mejorar la intervención psicopedagógica realizada en el caso.

Los directrices generales que dan los profesores para la realización de la PEC 2 son:

- Formar grupos de trabajo de 3 ó 4 alumnos (para facilitar la dinámica de trabajos del grupo se aconseja que sus miembros tengan especialidades y/o formación inicial distintas).
- Seleccionar un caso de intervención psicopedagógica extraído de la experiencia profesional de algún componente del grupo.
- Repartir, entre los componentes del grupo, los roles y las responsabilidades que asumirá cada alumno.
- Establecer un calendario de las actividades en donde se contemplen las fechas para la realización de cada una de las sub-tareas del PEC 2.
- Elaborar y presentar en la carpeta “Archivos” los siguientes documentos de evaluación: reconstrucción del caso/descripción del caso (Apartado 1), análisis del caso (Apartado 2), y propuestas de mejora (Apartado 3).

Los criterios de evaluación que se plantean para la PEC 2 son:

#### 1. Valoración del desempeño individual

La valoración de la participación individual se realiza tomando en cuenta el cumplimiento puntual del rol y la responsabilidad asignada al alumno dentro del grupo, la puntualidad respecto a los plazos asignados para el cumplimiento de sus responsabilidades dentro del grupo, y la importancia y profundidad de las aportaciones realizadas en cada una de las sub-tareas . Para realizar esta valoración, el profesor de la asignatura hace una revisión de los foros de pequeño grupo y los documentos presentados en la carpeta “Archivos”.

## 2. Valoración del desempeño grupal

La valoración del trabajo grupal se realiza tomando en cuenta la síntesis final de la PEC 2, a la que se asigna una calificación según la siguiente escala:

- Apartado 1. Descripción del caso ....20%
- Apartado 2. Análisis del caso .....40%
- Apartado 3. Propuestas de mejora....40%

En cuanto al diseño tecnológico del aula virtual (ver Figura 5.2) en el que se desarrollan las actividades de los grupos, destacamos los siguientes recursos:

- El tablero de anuncios: es un espacio que utiliza el consultor para clarificar y/o ampliar conceptos y contenidos propuestos, para mantener actualizadas las propuestas de las actividades de evaluación continuada, y para informar de aspectos generales de estas evaluaciones.
- El foro general: es un espacio abierto para todos los miembros del aula, en donde los alumnos pueden plantear sus dudas, pedir o darse ayudas mutuamente. En este espacio, el consultor puede orientar o aclarar las dudas de los alumnos, así como precisar algunas instrucciones o aspectos relacionados con la tarea.
- El debate: es un espacio formal de comunicación moderado por el consultor donde todos los alumnos del aula tienen acceso. Se utiliza para hacer aportaciones sobre un tema de discusión propuesto por el consultor.
- los grupos de trabajo: es un espacio asignado para las actividades o tareas en pequeño grupo en donde solo tienen acceso los miembros de un mismo grupo y el consultor. Este espacio cuenta con un foro de comunicación asíncrona y una carpeta de “Archivos” en donde los alumnos integran los trabajos realizados y los productos que van generando a lo largo de la asignatura.



Figura 5.2. Diseño del Aula virtual

En la PEC 2, el rol del profesor consiste en proporcionar, de manera oportuna en el aula virtual, distintos documentos de apoyo para los grupos, por ejemplo:

- Criterios generales de la asignatura
- Pautas de apoyo y orientaciones específicas para la PEC
- Archivos electrónicos sobre el proceso de asesoramiento psicopedagógico
- Archivos electrónicos sobre distintos casos de asesoramiento psicopedagógico

Así mismo, el profesor da orientaciones puntuales a los grupos; al inicio, durante y posterior a la realización de la tarea.

## 5.5. Protocolo para la recogida de datos

El protocolo desarrollado para la recogida de datos se concreta en cuatro etapas: solicitud de acceso a los datos; recogida de datos al inicio de cada SD; recogida de datos durante el desarrollo de la SD; y recogida de datos al final de la SD. A continuación, en la Tabla 5.4, se detalla el procedimiento seguido en cada una de las etapas.

Tabla 5.4  
Protocolo para la recogida de datos

ETAPA 1. SOLICITUD DE ACCESO A LOS DATOS
a) Solicitud dirigida al Comité de Investigación e Innovación de la UOC (ver Anexo 1)
Contenido de la solicitud:
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Marco o contexto general en el que se desarrolla la tesis</li> <li>➤ Persona responsable de la investigación</li> </ul>

- 
- Objetivos de la investigación y de la recogida de datos
  - Periodo en que se recogerán los datos
  - Descripción de los datos y método de recogida
  - Procedimiento para informar a los participantes acerca de los datos que se recogerán
  - Compromisos del investigador respecto a la confidencialidad de los datos
- 

b) Reunión con la Coordinadora del área de estudios en Psicopedagogía

Temas desarrollados en la reunión:

- Marco o contexto general en el que se desarrolla la investigación
  - Objetivos principales de la investigación
  - Intereses particulares para la realización del estudio en la UOC (criterios de selección de los casos)
  - Previsión sobre las fechas estimadas para la recogida de datos, tipo de información requerida y personas implicadas en la recogida de datos
  - Estrategias para informar a los consultores y alumnos sobre la realización del estudio
- 

c) Carta dirigida a los consultores responsables de las asignaturas y a los alumnos que cursan la asignatura<sup>1</sup> (ver Anexo 2)

Contenido de la carta:

- Permiso para la recogida de datos
  - Información general del proyecto de investigación
  - Periodo en el que se recogerán los datos
  - Información respecto a las entrevistas que se realizan a los profesores y los cuestionarios que se aplicaran a los alumnos
- 

## ETAPA 2. RECOGIDA DE DATOS AL INICIO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

---

a) Entrevista inicial a los consultores (ver Anexo 3)

Dimensiones de la entrevista:

- Experiencia previa como profesor (virtual o presencial)
  - Experiencia previa como profesor en la UOC
  - Estructura y diseño general de la asignatura de análisis de casos
  - Experiencia previa como consultor de la asignatura de análisis de casos,
  - Experiencia previa en la aplicación de diseños instruccionales en análisis de casos
  - Estructura y diseño de la secuencia didáctica correspondiente a la PEC 2 de la asignatura “Análisis de casos”
  - Valoración del desempeño de los grupos y actividades desarrolladas hasta el momento dentro de la asignatura “Análisis de casos”
  - Expectativas y desafíos de la PAC 2
- 

<sup>1</sup> La carta a los alumnos se dirigió a todos los alumnos de las dos aulas virtuales, puesto que aún no se había realizado la selección de los grupos que serían finalmente objeto de análisis. Del mismo modo, los distintos instrumentos de recogida de información relativos a los alumnos se aplicaron también a todos los alumnos de las dos aulas virtuales.

---

b) Cuestionario inicial a los alumnos (ver Anexo 4)

Dimensiones del cuestionario:

- Experiencia en el trabajo colaborativo
- Experiencia en tareas de análisis de casos
- Expectativas y desafíos de la PEC 2

---

### ETAPA 3. RECOGIDA DE DATOS DURANTE EL DESARROLLO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

---

Entrevista a los consultores respecto al desarrollo de la secuencia didáctica (ver Anexo 5)

Dimensiones de la entrevista:

- Valoración respecto al desempeño mostrado por los alumnos
- Dificultades presentadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje
- Ayudas proporcionadas a los alumnos

---

### ETAPA 4. RECOGIDA DE DATOS AL FINAL DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

---

a) Entrevista final a los consultores (ver Anexo 6)

Dimensiones de la entrevista:

- Contraste entre el diseño y el desarrollo de la secuencia didáctica
- Valoración respecto al cumplimiento de los objetivos, nivel de participación de los alumnos, interés y motivación de los alumnos, funcionamiento de los grupos, productos generados por los grupos, aprendizaje obtenidos por los alumnos, ayudas proporcionadas a los alumnos y la utilidad de los recursos tecnológicos disponibles en el aula
- Dificultades que surgieron durante el desarrollo de la secuencia didáctica
- Contraste entre las expectativas y desarrollo real de la secuencia didáctica
- Valoración general de la secuencia didáctica
- Fortalezas y debilidades de la secuencia didáctica

---

b) Cuestionario final a los alumnos (ver Anexo 7)

Dimensiones del cuestionario:

- Valoración respecto a la pertinencia, relevancia, originalidad, dificultad y tiempo asignado para la tarea.
  - Grado de satisfacción respecto al diseño de la secuencia didáctica, ayudas brindadas por parte del consultor, organización y funcionamiento del grupo, desempeño personal dentro del grupo, y resultados de los productos y aprendizaje obtenidos.
  - Dificultades en cuanto al funcionamiento del grupo y la realización de actividades contempladas en la tarea.
  - Valoración general de la secuencia didáctica
-

---

c) Registro de la información generada dentro de las aulas virtuales<sup>2</sup> (ver Anexo 8)

Información registrada:

- Programa de la asignatura
- Plan docente
- Material de apoyo (lecturas) para los grupos
- Documentos elaborados por los grupos
- Trabajos de evaluación realizados por los grupos
- Valoraciones realizadas por el profesor respecto a los trabajos de evaluación presentados por los grupos
- Interacción virtual generada en los distintos espacios del aula (*tablero de anuncios, foro general de aula y foro de pequeño grupo*). El formato utilizado para el registro de la interacción virtual es el siguiente:

Tablero de anuncios							
Número de mensaje	Tema	Fecha	Hora	Remitente	Receptor	Documento adjunto	Contenido del mensaje

Foro general							
Número de mensaje	Tema	Fecha	Hora	Remitente	Receptor	Documento adjunto	Contenido del mensaje

Foro de pequeño grupo							
Número de mensaje	Tema	Fecha	Hora	Remitente	Receptor	Documento adjunto	Contenido del mensaje

---

El registro de la información generada dentro de las aulas virtuales es el núcleo básico de datos analizados en la investigación. La información obtenida a partir de las entrevistas y cuestionarios tiene un carácter complementario, y se usa para contextualizar la información registrada dentro de las aulas.

## 5.6. Procedimiento para el análisis de los datos

El modelo de análisis que aplicamos en este estudio se corresponde con los dos grandes objetivos de la tesis: por un lado, se emplea un conjunto de procedimientos para analizar los procesos de regulación compartida en los pequeños grupos y, por el otro, se utilizan procedimientos para el análisis de la ayuda educativa que brinda el profesor a los pequeños grupos.

<sup>2</sup> Por demanda institucional, y para no interferir en el desarrollo de las secuencias didácticas, el proceso de recolección de la información generada dentro las aulas virtuales se realizó una vez acabada la secuencia didáctica, aunque los datos corresponden, lógicamente, al proceso de desarrollo de la misma.

### 5.6.1. Análisis de los procesos de regulación compartida

Con base en las consideraciones anteriores, el modelo que seguimos para el análisis de la regulación compartida consta de tres fases: i) una fase de identificación de episodios de regulación dentro del marco global de la interacción de los grupos; ii) una fase de caracterización de dichos episodios, que comprende la distribución temporal de los mismos, y su organización de acuerdo a los focos, áreas y fases de actividad a que corresponde cada episodio; y iii) una fase de exploración y análisis detallado de la calidad de los episodios de regulación, tanto a nivel estructural como en cuanto al contenido de las interacciones entre los alumnos. En la Figura 5.3 se muestra el esquema global de dicho modelo de análisis.

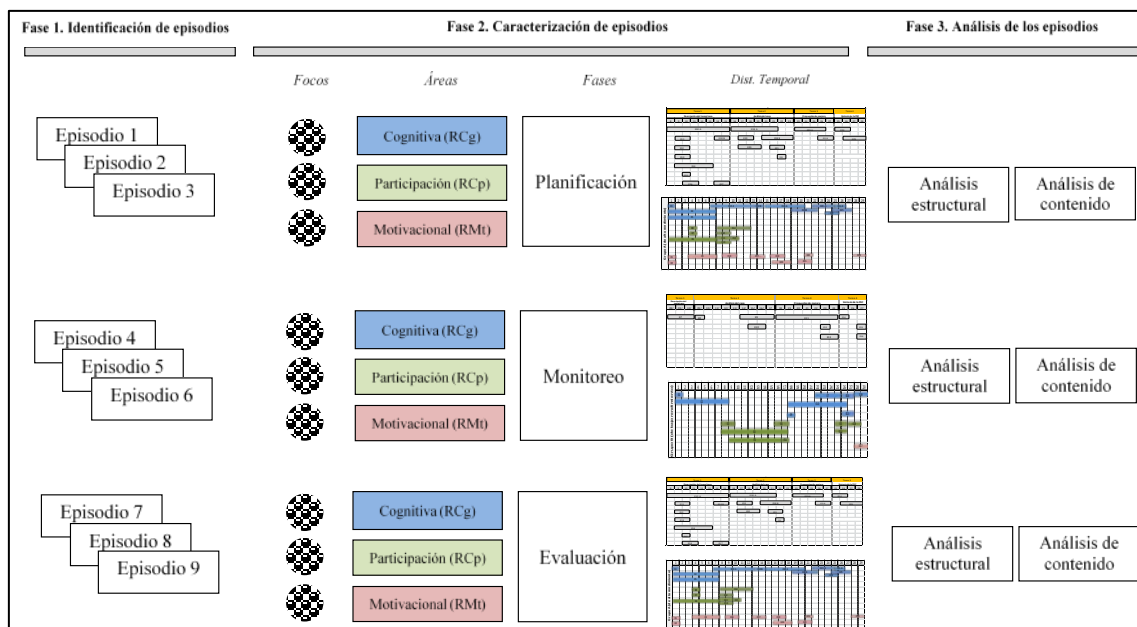


Figura 5.3. Modelo de análisis para el estudio de la regulación compartida

#### 5.6.1.1. Fase 1: identificación de episodios

Esta fase del análisis tiene como propósito identificar los episodios de regulación compartida en la interacción de cada pequeño grupo de alumnos. Operacionalmente, definimos como episodio de regulación compartida en un entorno de comunicación asíncrona y escrita al conjunto de fragmentos de mensajes relacionados temáticamente y conectados conversacionalmente, y en el que se regula algún aspecto de la actividad del grupo. Por lo tanto, son fragmentos de mensajes que remiten al proceso de gestión de la



tarea, a la organización del trabajo del grupo o a los componentes motivacionales implicados en la actividad. No se consideran como episodios de regulación las cadenas conversacionales relativas a la negociación de los significados de la tarea ya que, de acuerdo con el marco teórico en que se fundamenta este estudio, tales elementos corresponden a los procesos de construcción compartida del conocimiento, y no propiamente a la regulación del aprendizaje. En la Tabla 5.5 se muestra el protocolo seguido para la identificación de episodios de regulación. Este protocolo es el resultado de un proceso iterativo de ida y vuelta entre teoría y datos, en que se han ido estableciendo y refinando los criterios finalmente incluidos.

Tabla 5.5  
Protocolo para la identificación de episodios de regulación compartida

#### CRITERIOS GENERALES PARA LA IDENTIFICACIÓN DE EPISODIOS

1. El inicio de un episodio se identifica por el fragmento de mensaje que dispara o activa una cadena de contribuciones que tienen por objeto regular la tarea, la participación y/o la motivación del grupo.
2. El final de un episodio se identifica por el fragmento de mensaje que ya no recibe ninguna contribución vinculada a la temática central del episodio en turno.

#### FASES PARA LA IDENTIFICACIÓN DE EPISODIOS

##### **Etapas 1. Fragmentación de mensajes**

Los fragmentos de mensajes pueden definirse como partes de un mensaje que remiten a un determinado eje temático y que presentan un significado completo con respecto a ese eje en el contexto del mensaje en que aparecen. Un mensaje puede incluir uno o más de un fragmento de mensajes.

*Criterios para la fragmentación de mensajes:*

1. Identificar y distinguir los fragmentos que componen un mismo mensaje respetando la estructura original del turno.
2. Separar y asignar un código a cada fragmento de mensaje.
3. Agrupar los fragmentos de mensajes identificados en ejes temáticos

*Otras consideraciones:*

- Cuando el contenido de un mensaje inicia con una palabra u oración que refiere al grupo en su conjunto, la oración se integra a todos los fragmentos que se encuentran en el mismo mensaje.
- Cuando un fragmento está compuesto por una oración que refiere al mismo tiempo a dos temas distintos, el fragmento podrá formar parte de los dos ejes temáticos.
- Cuando un mensaje termina con una oración cuyo contenido cierra dos o más fragmentos temáticamente distintos, la oración formará parte de los dos fragmentos.

A continuación se muestra el ejemplo del procedimiento seguido para la fragmentación de mensajes.

Mensaje 1)

Frag. 1a

Després de l'estrès de la setmana passada, aquests dies he desconnectat totalment ! //

Ara ja he llegit l'enunciat de la PAC i ja podem començar a organitzar-nos! pel que fa al cas, aquest curs vaig fer una demanda a l'EAP de la meva escola, però com que no és "urgent" i hi ha altres casos a l'escola, està tot just començada, així que no ens serveix. Fa dos cursos es va finalitzar una intervenció psicopedagògica en un alumne amb dislèxia, del qual era tutora. si teniu vosaltres d'altres casos més recents i millors, endavant, ja que aquest, per canvi de psicopedagog, es va portar a terme d'una manera una mica "rara" (tot i així ens seria fàcil a l'hora de proposar millores, jejeje). // Sobre l'organització del grup penso que l'apartat 1 (descripció del cas) l'hauria de fer la persona que aporta el cas, ja que li serà més fàcil, què en penseu? Un cop tinguem el cas, ens organitzem la resta de grup i li presentem al consultor la petita descripció. // Pel que fa a dates de penjar els arxius de cada apartat, hauria de ser progressiu. Penso que podria ser alguna cosa així: Mitjans de la setmana del 8 al 14 (dimarts o dimecres) tenir l'apartat 1 penjat, mitjans de la setmana del 15 al 21 tenir l'apartat 2 i dimarts 23 tenir l'apartat 3 penjat. Què us sembla? O ho veieu una mica just?

Frag. 1b

Frag. 1c

Frag. 1d

Bé, anem parlant!

**Frag.1a.** Després de l'estrès de la setmana passada, aquests dies he desconnectat totalment !

**Frag.1b.** Ara ja he llegit l'enunciat de la PAC i ja podem començar a organitzar-nos! pel que fa al cas, aquest curs vaig fer una demanda a l'EAP de la meva escola, però com que no és "urgent" i hi ha altres casos a l'escola, està tot just començada, així que no ens serveix. Fa dos cursos es va finalitzar una intervenció psicopedagògica en un alumne amb dislèxia, del qual era tutora. si teniu vosaltres d'altres casos més recents i millors, endavant, ja que aquest, per canvi de psicopedagog, es va portar a terme d'una manera una mica "rara" (tot i així ens seria fàcil a l'hora de proposar millores, jejeje).  
Bé, anem parlant!

**Frag.1c.** Ara ja he llegit l'enunciat de la PAC i ja podem començar a organitzar-nos!. Sobre l'organització del grup penso que l'apartat 1 (descripció del cas) l'hauria de fer la persona que aporta el cas, ja que li serà més fàcil, què en penseu? Un cop tinguem el cas, ens organitzem la resta de grup i li presentem al consultor la petita descripció.  
Bé, anem parlant!

**Frag.1d.** Pel que fa a dates de penjar els arxius de cada apartat, hauria de ser progressiu. Penso que podria ser alguna cosa així: Mitjans de la setmana del 8 al 14 (dimarts o dimecres) tenir l'apartat 1 penjat, mitjans de la setmana del 15 al 21 tenir l'apartat 2 i dimarts 23 tenir l'apartat 3 penjat. Què us sembla? O ho veieu una mica just?  
Bé, anem parlant!

Ejes temático	
1. Estrategias y/o procedimientos para la realización de la tarea	Fragmentos: 1a, 2b, 3a, 4a, 5c...
2. Selección del tema para la tarea	Fragmentos: 1b, 2c, 3b, 4c, 5a, 6c, 7c...
3. Elaboración del calendario para la tarea	Fragmentos: 1c, 2a, 3c, 4b, 5b, 6b, 7b ...
5. Interpretación de pautas/componentes, contenidos o formato de la tarea	Fragmentos: 2d, 3d, 4d, 5d, 6a, 7a, 8a, 9a, ...

---

## **Etapa 2. Redes de conectividad conversacional entre fragmentos de mensajes**

La conectividad conversacional se define como el circuito dialógico compuesto por dos o más fragmentos de mensajes que, en torno a un mismo tema, se conectan conversacionalmente.

*Criterios para la conectividad de fragmentos:*

1. *Conectividad por adyacencia temática (At)*. Este tipo de conectividad se identifica por una reciprocidad conversacional entre dos fragmentos de mensajes que refieren a un mismo tema, y cuyos fragmentos pertenecen a mensajes continuos.

Una conectividad por adyacencia temática puede presentarse de dos maneras:

- a) Caso 1: Cuando hay una respuesta implícita a un mensaje anterior inmediato.
- b) Caso 2: Cuando hay una respuesta explícita a un mensaje anterior inmediato.

2. *Conectividad por alusión (As)*: Este tipo de conectividad se identifica cuando, dentro del contenido de un fragmento de mensaje, se hace alusión a un compañero o documento adjunto para dar continuidad a una conversación sobre un tema planteado con anterioridad.

Una conectividad por alusión puede presentarse de dos maneras:

- a) Caso 1: Cuando la alusión conecta conversacionalmente con un turno que no corresponde al mensaje anterior inmediato, es decir, cuando la conectividad aparece entre mensajes intercalados.
- b) Caso 2: Cuando la alusión conecta conversacionalmente con dos o más turnos que no corresponden a mensajes anteriores inmediatos.

3. *Conectividad por continuidad implícita (Ci)*. Este tipo de conectividad se identifica cuando, dentro del contenido de un fragmento de mensaje, se responde de manera implícita a una línea conversacional que se ha planteado con anterioridad, retomando o finalizando la discusión sobre un tema en específico.

Una conectividad por continuidad implícita se presenta de dos maneras:

- a) Caso 1. Cuando implícitamente se responde a un turno que no corresponde al mensaje anterior inmediato.
- b) Caso 2. Cuando implícitamente se responde de manera simultánea a dos o más turnos que no corresponden al mensaje anterior inmediato

*Otras consideraciones:*

- Los tres criterios de conectividad antes mencionados también se aplican cuando la conectividad conversacional se localiza entre mensajes que pertenecen a una misma persona.
- Por otra parte, cuando un mismo fragmento de mensaje se conecta simultáneamente y de distinta manera con dos o más turnos se realizará la especificación respectiva.

A continuación se muestra el ejemplo de configuración de una red de conectividad entre mensajes.

---

Episodio 7				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
21.b	10/04/2013	8:14	Anna Gener Martinez	
22.a	10/04/2013	16:40	Núria Vendrell Bertran	
23.b	10/04/2013	20:00	Anna Gener Martinez	
24.b	12/04/2013	16:16	Núria Vendrell Bertran	
25.a	12/04/2013	17:40	Estel Busquets Guardia	
26.b	13/04/2013	13:17	Núria Vendrell Bertran	
31.c	19/04/2013	18:49	Anna Gener Martinez	
33.a	20/04/2013	20:21	Estel Busquets Guardia	
36.b	23/04/2013	20:10	Anna Gener Martinez	
39.b	24/04/2013	11:39	Estel Busquets Guardia	
40.a	24/04/2013	12:57	Estel Busquets Guardia	
45.b	24/04/2013	22:39	Sílvia Mustarós Iglesias	

### 5.6.1.2. Fase 2: caracterización de episodios

Para la caracterización de los episodios de regulación se tienen en cuenta tres aspectos:

1. *Focos y Áreas que regulan los alumnos en el marco global de cada episodio.* En esta etapa se hace una revisión global de cada episodio con el propósito de identificar el tema/foco específico en torno al cual versa el contenido de la conversación de los alumnos. Luego, a cada foco de regulación se le asigna un código en concreto, y se asocia dicho código con una categoría más amplia, en este caso, con alguna de las áreas cognitiva, de participación y/o motivacional. En la Tabla 5.6 se muestra el protocolo seguido para la caracterización de los episodios de acuerdo a las áreas y focos de regulación. Como en el protocolo anterior, este protocolo es el resultado de un proceso iterativo de ida y vuelta entre teoría y datos, en que se han ido estableciendo y refinando los criterios finalmente incluidos.

Tabla 5.6  
Protocolo de caracterización de episodios de acuerdo a las áreas  
y focos que regulan los grupos

#### CRITERIOS GENERALES

*Finalidad:* El propósito de este protocolo es hacer la caracterización de los episodios de acuerdo a las áreas que regulan los grupos durante la realización de la tarea. Ello implica a su vez, identificar los focos concretos en torno al cual versa el contenido de la conversación de cada episodio, y asociar cada uno de estos focos con alguna de las siguientes áreas de regulación: cognitiva; participación; y/o motivacional.

*Definición operacional:* denominamos “área de regulación” a la categoría general que describe el proceso que es objeto de regulación por parte del grupo, y “foco de regulación” al tema en concreto sobre el cual versa el contenido de la conversación de cada episodio.

*Unidad de análisis:* Episodio de regulación compartida.

---

El sistema códigos que a continuación mostramos se aplican al conjunto de contribuciones realizadas por los alumnos y al aspecto fundamental en torno al cual versa el contenido de la conversación de cada episodio; dicho de otra forma, se realiza una interpretación global del aspecto central de lo que se está regulando en cada episodio. Para ello, la asignación de un código se realiza cuando, mínimamente, el 70% de los fragmentos de mensajes que componen un mismo episodio refieren de manera prioritaria a un aspecto o área de regulación de la actividad del grupo.

---

## CRITERIOS ESPECÍFICOS

---

### 1. Regulación cognitiva (RCg)

Operacionalmente un episodio de regulación cognitiva se define como un conjunto de contribuciones en el que los alumnos gestionan sus propios recursos y/o estrategias meta-cognitivas para estructurar y controlar la tarea académica. Por ejemplo, la interpretación del enunciado o demanda de la tarea, la gestión del tiempo para la realización de la tarea, las estrategias de administración de recursos para la realización de la tarea, el seguimiento y evaluación del progreso de la tarea, etc.

Focos de regulación:

- RCg1- Los alumnos interpretan las pautas de la tarea y aclaran dudas sobre el procedimiento, los componentes y/o requisitos que deben cumplirse tanto para la realización global de la tarea como para la realización de los trabajos-productos de la tarea.
- RCg2- Los alumnos proponen, discuten, valoran o seleccionan un tema de interés para desarrollarlo en el núcleo del grupo y proporcionan información o documentos adjuntos para su profundización.
- RCg3- Los alumnos realizan una programación y/o elaboran un calendario para la ejecución de los componentes de la tarea.
- RCg4- Los alumnos establecen un procedimiento (para planificar, ejecutar o evaluar la tarea) y/o formulan estrategias para la elaboración de algún producto requerido en la tarea global o en las sub-tareas
- RCg5- Los alumnos dan seguimiento, controlan y monitorean el desarrollo de la tarea. Por ejemplo, cuando los alumnos anuncian o informan acciones que se han realizado o que se realizarán sobre la tarea o documentos adjuntos; informan al grupo de la entrega/recepción de documentos o productos finales de la tarea; informan o resuelven problemas (tecnológicos o logísticos) que impiden el cumplimiento oportuno de la tarea; y/o señalan el cumplimiento o incumplimiento de alguno de los elementos previamente acordados en la planificación de la tarea académica, etc.
- RCg6- Los alumnos identifican errores en el procedimiento empleado para la realización de la tarea y/o en el documento realizado como parte del producto de la tarea. Por ejemplo, cuando los alumnos identifican un error respecto a los pasos que siguieron para el cumplimiento de la tarea, o respecto al formato, estructura o componentes del documento elaborado como parte del producto de la tarea.

A continuación se muestra el ejemplo de un episodio de RCg<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Para asegurar el anonimato de los participantes de este estudio, todos los nombres que aparecen en los ejemplos son nombres ficticios, que reemplazan sistemáticamente a los nombres auténticos de los participantes.

RCg/ foco: Los alumnos identifican errores en el procedimiento empleado para la realización de la tarea y/o en el documento realizado como parte del producto de la tarea		
Mensajero N°	Alumno	Fragmentos
117	Isabel Escobar Sanmartín	117 a) Hola al document d'economies de fitxes, tal i com està redactat ara hi ha un embolic perquè el que s'explica al començament no reflexa el que després es diu més avall. Vull dir, o bé posem la part inicial o bé la part final perquè sino porta a la confusió, per exemple, es fa pintar de diferent color, això no és economia de fitxes, no? fer ratlles si diu males paraules? No sé tot plegat queda un document molt confús. ja direu! però anem en compte amb el que posem, tot ha de seguir un fil conductor. No hauriem de barrejar estratègies. Bé, és només una opinió.
118	Meritxell Regàs	118 a) Hola noies!!  Isabel, la veritat és que jo mai havia fet servir el recurs d'economia de fitxes. Després de la lectura que vaig fer gràcies a les pàgines que ens vas donar, no veig per què el document que hem plantejat no respon a l'economia de fitxes. Si que es pinta en colors, però únicament perquè és més visual... de fet després aquests colors es canvien per fitxes. La veritat és que jo ho vaig entendre així, potser estic confosa...:S Com faries tu el document per a adjuntar a l'Annex ?? Sorry si ho he confós tot una mica... :S ànims!
120	Laura Justicia Bueno	120 a) Hola noies,  Potser el que lia una mica és que al principi parlem d'actuacions que es valoraran (aixecar-se sense permís, portar els deures...), i a sota sembla que valorem el comportament en general a la sessió (ja que pintem cada hora, sense acabar detallar el comportament del nen en funció de les actuacions).  No sé si és això...
121	Meritxell Regàs	121 a) Ok....  doncs que us sembla si deixem únicament el final?? vull dir... treballar primerament el comportament més general... us sembla???
122	Laura Justicia Bueno	122 a) D'acord, així no entrem en contradiccions, no?
123	Mónica Padilla Diasson	123 a) Bona nit noies, No patiu, en quant tingui un moment modifico l'annex d'economia de fitxes. (...) Bona nit.

## 2. Regulación de conducta y participación (RCp)

Operacionalmente un episodio de regulación de conducta y participación se define como un conjunto de contribuciones en el que los alumnos gestionan, controlan y/o inhiben formas de participación o de conducta por parte de los miembros del grupo. Por ejemplo, cuando el grupo traza un plan de participación, establece reglas de conducta, distribuye roles y/o da seguimiento al cumplimiento de las reglas o roles establecidos por el grupo.

Focos de regulación:

- RCp1- Los alumnos interpretan el enunciado inicial de la PEC y aclaran dudas respecto al procedimiento y/o formas de participación que deben asumir los miembros del grupo.
- RCp2- Los alumnos dialogan y/o acuerdan reglas de participación para todos los miembros del grupo.
- RCp3- Los alumnos distribuyen roles o funciones para cada miembro del grupo.
- RCp4- Los alumnos dan seguimiento, recuerdan y/o evalúan el cumplimiento de la

---

estructura de participación acordada por el grupo.

A continuación se muestra el ejemplo de un episodio de RCp.

RCp/ Foco: Los alumnos dan seguimiento, recuerdan y/o evalúan el cumplimiento de la estructura de participación acordada por el grupo.		
Mensaje Nº	Alumno	Fragmentos
70	Daniel Granero Ferrer	70 b) Ei gent, (...) proposo demà penjar cadescú el document definitiu a "arxiu" amb tot arreglat a partir de les aportacions que ens han fet. Llavors algú haurà d'ajuntar els diferents apartats en un sol document i enviar el treball. Què us sembla? Ho veieu bé?? (...)
72	Neus Sanchez Hernández	72 a) Si, demà hauria d'estar tot llest! Tenim com a límit el dissabte per entregar-lo. Tu Bienvenido ets l'encarregat d'adjuntar-lo tot i supervisar-lo i ja està no???
73	Daniel Granero Ferrer	73 b) Així doncs en Oriol s'encarrega d'unificar-ho tot?? ok perfecte.
75	Oriol Ferrer Moreno	75 a) Hola a tothom. Jo me pose ara a juntar-ho tot. Com a molt tard vull tindre-ho esta vesprada acabat, per tal de que tot el grup pugui donar una ullada i que doni la seva opinió i que pugui modificar el que cregui oportú.

---

### 3. Regulación motivacional (RMt)

Operacionalmente un episodio de regulación motivacional se define como un conjunto de contribuciones en el que los alumnos gestionan sus propios recursos y/o estrategias para mantener un clima motivacional positivo en el grupo.


Un episodio de regulación motivacional puede involucrar componentes de percepciones o expectativas relacionadas con la tarea (creencias positivas o negativas que los alumnos tienen sobre la tarea o la capacidad del grupo); componentes afectivos (sentimientos y emociones que comparten los alumnos en relación a la tarea y/o en relación a eventos o experiencias personales o de grupo); y actuaciones de reconocimiento a los participantes, que inciden positiva y/o negativamente en la cohesión del grupo.

Focos de regulación:

- RMt1 - Los alumnos comparten emociones o estados de ánimo relacionados con eventos o experiencias personales que no se vinculan directamente con la tarea en turno.
- RMt2- Los alumnos comparten emociones o estados de ánimo relacionados con la asignatura o tarea en turno.
- RMt3- Más allá de las actividades o relaciones establecidas en torno a la tarea, los alumnos se preocupan y demuestran un interés por el bienestar de los miembros del grupo, por ejemplo, cuando hacen preguntas sobre aspectos personales o transmiten buenos deseos a sus compañeros.
- RMt4- Los alumnos inciden en la cohesión del grupo a través del tipo de reconocimiento (positivo o negativo) que los mismos participantes realizan de sus compañeros.
- RMt5- Los alumnos crean expectativas y/o hacen valoraciones sobre la relación y el funcionamiento del grupo, y/o valoraciones de lo que representa para los alumnos ser parte de un mismo equipo.
- RMt6- Los alumnos superan o resuelven episodios críticos o de conflicto socio-emocional en el grupo.

A continuación se muestra el ejemplo de un episodio de RMt.

---

RMt/Foco: emociones o estados de ánimo relacionados con eventos y/o experiencias personales		
Mensaje Nº	Alumno	Fragmentos
105	Anna Pons Dalmedo	105 b)(....) Bona nit i bon sant Jordi a totes! 
106	Aina Perea Aguilera	106 a) Q monaaa! jeje. Doncs igualment per a vosaltres!! Bon dia de Sant Jordi!!!
107	Cristina López Álvarez	107 a) Hola noies, Bon sant Jordi a totes!!!

2. *Función que tienen los episodios de acuerdo a las fases de regulación.* Los episodios de regulación pueden adscribirse a una de las tres fases siguientes: planificación, cuando el episodio se da antes del inicio de la tarea y tiene como función regular algún aspecto de esta antes de llevarla a cabo; monitoreo, cuando el episodio se da mientras se lleva a cabo la tarea y tiene como función regular algún aspecto de la misma durante su realización; y evaluación, cuando el episodio se da una vez terminada la tarea y tiene como función regular algún aspecto de la misma después de realizada. En la Tabla 5.6 se muestra el conjunto de códigos para la agrupación de los episodios -de regulación cognitiva, de participación y motivacional- en las fases de actividad. De nuevo, este protocolo es el resultado de un proceso iterativo de ida y vuelta entre teoría y datos, en que se han ido estableciendo y refinando los criterios finalmente incluidos.

Tabla 5.6.  
Protocolo de caracterización de episodios  
de acuerdo a las fases de regulación

#### CRITERIOS GENERALES

*Finalidad:* el propósito de este protocolo es clasificar los procesos de regulación desarrollados por los grupos en fases de actividad (planificación, monitoreo y evaluación).

*Definición operacional:* definimos “fase de regulación” a la categoría general que describe el propósito y/o la función que tienen los episodios de regulación con respecto a la realización de la tarea por parte del grupo.

*Unidad de análisis:* Episodio de regulación compartida.

Agrupamos en la categoría de *planificación* aquellos episodios que surgen de manera previa a la ejecución global de la tarea, y cuya función es incidir en y anticipar la organización de la tarea, las formas de participación de los alumnos y la instauración de un ambiente motivacional positivo. Dentro de la categoría de *monitoreo* agrupamos aquellos episodios que surgen durante la ejecución de la tarea, y cuya función es supervisar el progreso de la tarea, gestionar la participación de los alumnos, y mantener un estado motivacional agradable en el grupo. Por su parte, en la categoría de *evaluación* se agrupan aquellos episodios que surgen posterior a la



ejecución global de la tarea<sup>4</sup>, y cuya función es modificar algún producto realizado para la tarea, juzgar el compromiso y la participación de los alumnos, y asentar la motivación del grupo mediante la realización de valoraciones positivas sobre los aspectos ejecutados.

## CRITERIOS ESPECÍFICOS

### 1. Fase de planificación

Criterios de identificación:

- RCg\_Pl- Episodios cognitivos en donde los alumnos revisan las pautas demandadas por el profesor para el abordaje de la tarea, dialogan o formulan acuerdos en torno a qué hay que hacer, en qué tiempo, cómo hay que hacerlo, mediante qué procedimiento(s), con qué recursos, qué producto(s) hay que generar y con qué características.
- RCp\_Pl- Episodios de participación en donde los alumnos revisan las pautas demandadas por el profesor para la organización del grupo, dialogan y formulan acuerdos en torno a quién puede hacer o decir qué, cuándo, cómo, dirigiéndose a quién y con qué medios.
- RMt\_Pl- Episodios motivacionales en donde los alumnos con el objeto de establecer un clima confianza en el grupo refuerzan la cohesión de grupo, informan sus expectativas, comparten emociones y estados de ánimo con sus compañeros, y dialogan sobre experiencias o vivencias personales.

A continuación se muestra el ejemplo de un episodio de planificación de RCp\_Pl:

RCp/ Foco: formulación de reglas de participación		
Mensaje N°	Alumno	Fragmentos
13.	Aina Perea Aguilera	13 d) Hola  Tinc dubtes en com evitarem un creuament de documents en el període d'aportacions i em fa patir que no ens fem un embolic. :S Fins ara,
14.	Cristina López Álvarez	14 a )Aina,a mi tammbé em fa patir això que comentes... però tampoc veig més opcions, en tot cas ens ho podem anar dient quan agafem el document i quan el tornem a través de l'espai debat i no tenir-lo més de dues hores (d'aquesta manera no ens solaparem).
16.	Anna Pons Dalmedo	16 b) l'hora de fer les aportacions penso que a més del que comenteu, també pot ser útil, just abans del moment de penjar l'arxiu amb la teva aportació, actualitzeu l'espai de grup per comprovar que ningú ha penjat una altra versió de l'arxiu.

### 2. Fase de monitoreo

Criterios de identificación:

- RCg\_Mt- Episodios cognitivos en donde los alumnos aplican, recuerdan, interpretan y/o supervisan el desarrollo de las estrategias acordadas en el plan inicial y/o de las actividades demandadas por el profesor en las pautas de la tarea.
- RCp\_Mt- Episodios de participación en donde los alumnos recuerdan, interpretan y/o supervisan la estructura de participación previamente acordada por el grupo o demandada por el profesor.
- RMt\_Mt- Episodios motivacionales en donde los alumnos con el objeto de mantener un clima confianza en el grupo realizan valoraciones positivas sobre el desempeño del grupo, reconocen el esfuerzo de sus compañeros, comparten emociones y afectos con otros participantes (vinculados o no con la tarea), se alientan mutuamente a seguir adelante, y afrontan los conflictos socio-emocionales.

<sup>4</sup> Excepcionalmente, se han considerado también como episodios en la categoría de evaluación aquellos episodios que surgen posteriormente al cierre de alguna de las sub-tareas que integran la tarea global, en los que el grupo realiza alguna modificación del producto, previamente dado por definitivo, de la sub-tarea.

A continuación se muestra el ejemplo de un episodio de monitoreo de RCg\_Mt:

RCg/ foco: Los alumnos dan seguimiento, controlan y/o supervisan el desarrollo de la tarea		
Mensaje N°	Alumno	Fragmentos
30	Meritxell Regàs	30 a) Hola noies!!!! estic fent la redacció del cas, però he pensat que ho podriem fer directament en un quadre en comptes de fer-ho redactat... què us sembla??? Tan aviat com contesteu continuo,ok?? ànims!
31	Isabel Escobar Sanmartín	31 a) Hola Meritxell Jo penso que en la primera i la segona part podriem fer servir la mateixa plantilla que en la PAC 1. Es veu molt clar i és més entenedor. No sé que en pensen la resta. Per mi OK!!
32	Laura Justicia Bueno	32 b) Sí, penso que estaria bé!!!
33	Mónica Padilla Diasson	33 a) Bona nit noies, A mi també em sembla molt bé fer-ho amb el mateix format que hem emprat a la PAC 1, quedarà més visual. Bona nit!

### 3. Fase de evaluación

Criterios de identificación:

- RCg\_Ev- Episodios cognitivos en donde los alumnos identifican errores en el contenido, estructura y/ o procedimiento seguido para la elaboración de los productos de la tarea (o informes elaborados).
- RCp\_Ev- Episodios de participación en donde los alumnos identifican errores respecto a las formas de organización del grupo y/o comportamientos asumidos por los participantes.
- RMt\_Ev- Episodios motivacionales en donde los alumnos realizan valoraciones positivas sobre el producto elaborado (informes) y/o desempeño del grupo

A continuación se muestra el ejemplo de un episodio de RMt\_Ev:

RMt/Foco: valoraciones sobre la relación y el funcionamiento del grupo, y/o valoraciones de lo que representa para los alumnos ser parte de un mismo equipo		
Mensaje N°	Alumno	Fragmentos
143	Anna Pons Dalmedo	143 a) Noies, Feeceiiiiiiiiitaaaaaats! Ha valgut la pena la feina! A veure si ens tornem a trobar en alguna altra assignatura! Ha estat un plaer! Força per l'última PAC que és "durilla" també! Una abraçada,
144	Aina Perea Aguilera	144 a) Bon dia guapes!!! Penso el mateix que tu, Gemma! Quan he vist la nota he pensat: jolin, que bé! Però quan he obert els comentaris del consultor... :-) Gràcies per tot!!!
145	Cristina López Álvarez	145 a) Si..jo també estic molt contenta!! va valer la pena el canvi de grup!! i crec que hem fet un bon equip! que vagi molt bé la PAC 3! i també si teniu altres assignatures... les proves de validació!!
146	Iris Giménez Romero	146 a) Felicitats!!! M'ha agradat molt treballar amb vosaltres! Que vagi bé aquesta última PAC, que ja gairebé ho tenim!!!! I també com diu la Maite, bona sort en altres assignatures i proves de validació!!

3. *Distribución temporal de los episodios.* Por cada fase de actividad en que se agrupan los episodios de regulación se calcula la media de contribuciones y de duración (en días) que tienen. Luego, para la representación temporal de los episodios adscritos a cada fase de actividad, se realizan dos tipos de mapas; uno

en donde se muestra de manera general la distribución y progresión de los episodios en el tiempo, y otro en el que se muestra la distribución temporal de los episodios de acuerdo a las áreas y focos que se regulan. En la Figura 5.4 se muestra el ejemplo de ambos tipos de mapas.

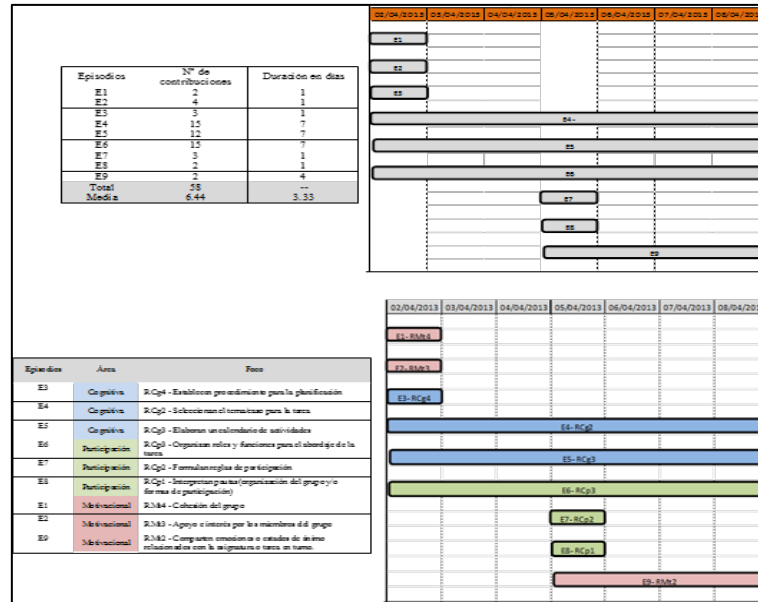


Figura 5.4. Distribución temporal de los episodios

### 5.6.1.3. Fase 3: análisis de los episodios de regulación

Como se mencionó anteriormente, la fase de análisis de los episodios de regulación compartida se concretó en dos etapas; primero un análisis estructural de los episodios, y luego un análisis de contenido de los episodios. Ambos tipos de análisis se realizaron siguiendo un orden de acuerdo a las fases de regulación, es decir, primero se analizaron los episodios de planificación, luego los de monitoreo y finalmente los episodios de evaluación.

#### a) Análisis estructural

En el contexto de nuestra investigación, el análisis estructural de los episodios de regulación compartida tiene como propósito fundamental delimitar un conjunto de indicadores que nos permite obtener información sobre la estructura de la actividad de los participantes (quiénes participan, cómo participan, con qué frecuencia, etc.), potencialmente asociados con la calidad de la regulación.

De manera general, para el análisis estructural de los episodios de regulación se consideraron cinco dimensiones: *tamaño de los episodios*, *conectividad conversacional*, *dirección conversacional*, *patrón de intervenciones*, y *equilibrio de participación*. Cada una de estas dimensiones, junto con las categorías definidas en cada caso y los criterios operacionales que definen dichas categorías, conforman el protocolo de análisis estructural de los episodios. Para la elaboración de dicho protocolo nos apoyamos inicialmente en las propuestas de Coll, Bustos y Engel (2011), y Coll, Engel, Saz y Bustos (2014) para el análisis estructural de la participación de los alumnos en CSCL, y a partir del contraste entre teoría y datos fuimos precisando e incorporando nuevas categorías de análisis. Como tal, consideramos que el protocolo construido, además de ser un instrumento metodológico para el análisis de los episodios, constituye también un resultado importante de nuestra investigación, por lo que su explicación detallada en cuanto a la naturaleza de los códigos y formas de aplicación se exponen en el capítulo 6 como parte de los resultados de la investigación.

#### b) Análisis de contenido

El análisis del contenido de los episodios tiene como propósito establecer los niveles de calidad de la regulación en los grupos.

A partir del contraste con los propios datos y la teoría se definieron indicadores de alta y baja calidad de regulación. En concreto, el procedimiento seguido para la elaboración de dichos indicadores es el siguiente:

1. Con base en la revisión de los estudios teóricos y empíricos en la que se enmarca nuestro tema de estudio se construyó un primer protocolo con el listado de indicadores globales y orientativos para la primera exploración de los episodios de regulación.
2. Con la versión inicial del protocolo se realizó una primera inspección de los episodios de regulación identificados en la totalidad de los grupos. A partir de esta primera revisión fue posible suprimir, incorporar, precisar y/o ajustar las categorías establecidas en el protocolo inicial de acuerdo a la naturaleza y particularidades que presentaron nuestros datos. Como resultado de dicho proceso se obtuvo un nuevo protocolo en donde se incluyeron indicadores de baja y alta calidad de regulación. Cabe destacar que dicho sistema de códigos se consideró en sí mismo un resultado obtenido del análisis de los datos por lo que su explicación detallada en cuanto a la naturaleza de los códigos y formas de

aplicación se exponen en el capítulo 6 como parte de los resultados de la investigación.

3. Una vez obtenida la versión final del protocolo se procedió nuevamente a la inspección y codificación de los episodios, esta vez con el propósito de distinguir los niveles de calidad de la regulación compartida lograda en los grupos. Para ello se organizaron los episodios de regulación en función de las fases de actividad, es decir, primero se codificaron los episodios de planificación, luego los episodios de monitoreo, y finalmente los episodios de evaluación. Dentro del análisis de cada una de las fases se distinguió la calidad de la regulación ejercida sobre las distintas áreas (cognitiva, de participación y motivacional). Finalmente, la calidad global de los procesos de regulación desarrollados en cada grupo se determinó por la suma total de los códigos, es decir, los grupos con un alto nivel de calidad de regulación son aquellos que presentan una frecuencia mayor y/o predominante de códigos de alta calidad, mientras que los grupos con un bajo nivel de calidad de regulación son aquellos que presentan una frecuencia mayor y/o predominante de códigos de baja calidad. Es preciso resaltar que una calidad media se obtiene de la combinación de los códigos de alta y baja calidad; por lo tanto, se entiende que un grupo con calidad moderada en la regulación guarda un equilibrio en las frecuencias de estos códigos.
4. Debido a que en el análisis de los episodios cognitivos y de participación encontramos fragmentos de mensajes relativos al ámbito motivacional que, sin constituir un episodio compartido como tal, parecían tener algún tipo de relación con el desempeño de los grupos, consideramos importante construir un conjunto de códigos adicionales. Dichos códigos se agruparon en referencia a cuatro dimensiones: cohesión de grupo, expectativas, valoraciones, y emociones/afectos. Este sistema de códigos también se presenta en el capítulo 6.

### **5.6.2. Análisis de la ayuda educativa**

En relación con el segundo objetivo general de nuestra investigación, se analizan las ayudas del profesor a la regulación compartida, tanto distales —que se sitúan en un plano relativamente alejado del desarrollo efectivo de las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula (diseño de la tarea), como proximales —que aparecen en el aula

mientras se desarrollan las actividades de enseñanza y aprendizaje, y que están básicamente asociadas a las interacciones entre profesores y alumnos—.

### 5.6.2.1. Análisis de ayudas distales (en el diseño de la tarea)

Para el análisis de las ayudas distales se realiza en primer lugar la identificación de segmentos o partes en que se organiza el diseño de la tarea (ver ejemplo en la Figura 5.5). Los segmentos como tal son componentes del diseño en donde profesor enuncia a los alumnos los requisitos para el cumplimiento, organización y evaluación de la tarea.

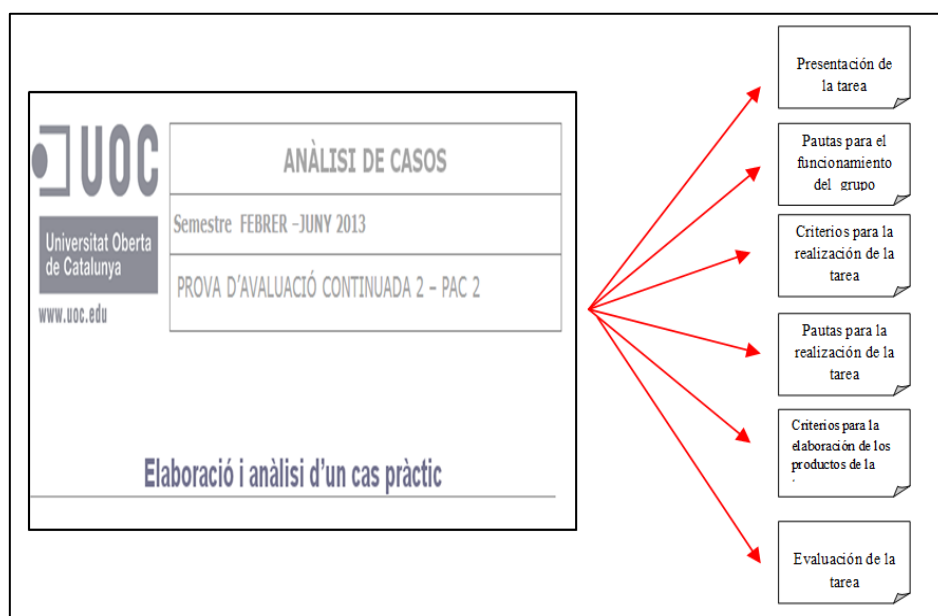


Figura 5.5. Identificación de segmentos en el diseño de la tarea

Una vez identificados los segmentos del diseño de la tarea se revisa su contenido para describir los tópicos concretos a que remiten las ayudas. Un segmento del diseño de la tarea puede contener uno o más tópicos distintos. Por ejemplo en la Figura 5.6 se muestra el ejemplo de un segmento sobre la presentación de la tarea, en donde se identifican dos tópicos: características de la tarea y objetivos de la tarea.

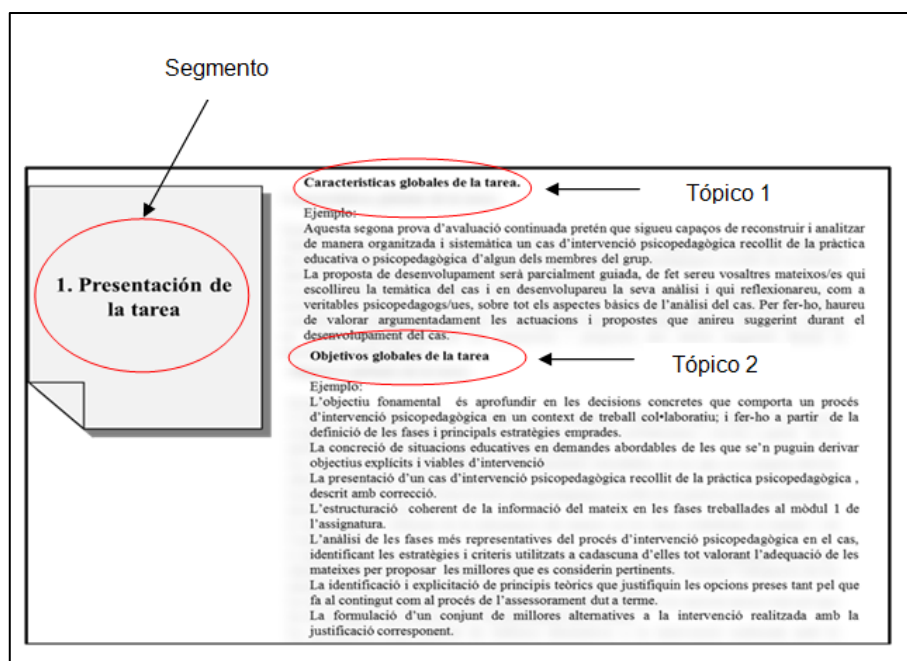


Figura 5.6. Identificación de tópicos en los segmentos que integran el diseño de la tarea

### 5.6.2.2. Análisis de ayudas proximales (en el desarrollo de la tarea)

Para el análisis de las ayudas proximales se realiza en primer lugar el registro total de intervenciones realizadas por el profesor durante la realización de la tarea, de las cuales se eligen para su análisis solo aquellas que inciden directamente en la realización de la PEC 2. Las intervenciones del profesor que no se vinculan con la PEC2 (como por ejemplo los anuncios o noticias de eventos institucionales) se descartan para el análisis.

Como segundo momento, las intervenciones constituidas efectivamente como ayudas potenciales a los grupos se caracterizan de acuerdo a cuatro dimensiones: dirección, tipo de gestión, momento y áreas a que se dirigen las ayudas. En la Tabla 5.7 se describen los criterios que se emplean para la caracterización de las ayudas en cada dimensión:

Tabla 5.7  
Caracterización de las ayudas proximales

Dirección de las ayudas:	<p><i>Generales:</i> Ayudas globales que el profesor provee a todos los grupos, para su organización y/o monitoreo de la tarea.</p> <p><i>Puntuales:</i> Ayudas específicas que el profesor provee al pequeño grupo para su organización y/o monitoreo de la tarea.</p>
Momento de las ayudas	<p><i>A priori :</i> ayudas por parte del profesor que se producen con anterioridad a las actuaciones de los alumnos, cuyo contenido se vincula principalmente con la organización del grupo y planificación de la tarea</p> <p><i>Durante:</i> ayudas por parte del profesor que se producen en</p>

	<p>paralelo a las actuaciones de los alumnos, cuyo contenido se vincula principalmente con desarrollo de la tarea y/o funcionamiento del grupo.</p> <p><i>A posteriori</i>: ayudas por parte del profesor que se producen con posterioridad a la actuación autónoma de los alumnos, cuyo contenido se vincula principalmente con el señalamiento de errores, inconsistencias y/o valoraciones sobre el funcionamiento del grupo y/o la tarea.</p>
Propósito de las ayudas	<p><i>Bajo demanda</i>: Ayudas que brinda el profesor a solicitud del propio grupo, para orientar y/o precisar algún aspecto puntual de la tarea y/o del funcionamiento del equipo.</p> <p><i>Espontánea</i>: Ayudas que brinda el profesor por iniciativa propia, para orientar y/o precisar algún aspecto puntual de la tarea y/o del funcionamiento del grupo.</p>
Áreas a que se dirigen las ayudas	<p><i>Área cognitiva</i>: cuando la intervención del profesor se centra en orientar, precisar, clarificar y/o corregir algún componente relacionado con la organización y/o el procedimiento para la realización de la tarea.</p> <p><i>Área de participación</i>: cuando la intervención del profesor se centra en orientar, precisar, clarificar y/o corregir algún componente relacionado con la organización y/o el desempeño del grupo.</p> <p><i>Área motivacional</i>: : Cuando la intervención del profesor se centra en animar y/ reafirmar su apoyo a los alumnos para la realización de la tarea</p>

Como tercer momento, se realiza una descripción de los focos concretos a que remiten las ayudas brindadas por el profesor. En la Tabla 5.8 se muestra el sistema de códigos para la identificación de los focos; en color azul se muestran las ayudas dirigidas a aspectos cognitivos vinculados con la organización de la tarea, en color verde las ayudas dirigidas a aspectos de la organización y/o desempeño del grupo, y en color rosa las ayudas con foco motivacional, y se incluyen ejemplos de los mismos. Cabe destacar que este conjunto de códigos es producto de la revisión de los propios datos en el marco de las dimensiones y categorías anteriores.

Tabla. 5.8  
Ayudas del profesor: identificación de focos y áreas en las que incide

Códigos	Ejemplos
P_Ay1- Sugiere la lectura de las pautas y/o requisitos para la realización de la tarea	La primera tasca a fer será llegar l'enunciat de la PAC 2 on consten les tasques a realitzar. Feu-hi una ullada detinguda i comenteu al Fòrum qualsevol dubte que us surgeixi d'aquesta primera lectura.
P_Ay2- Da pautas a los alumnos para la organización de la tarea (contenido y formato de la tarea)	La primera tasca que heu de realitzar als grups de treballés triar un cas d'intervenció psicopedagògica i enviar-me'n un esborrany (...)
P_Ay3- Recuerda las pautas	Recordeu que avui i/o principis de semana m'heu d'enviar el guió-



para la organización de la tarea (contenido y formato de la tarea)	resum del vostre cas on ha d'aparèixer la contrucció del cas i el desenvolupament de la intervenció psicopedagògica. Ha de ser de forma ressumida. Quan us doni el vist-i-plau ja podeu començar a desenvolupar la PAC-2 (...)
P_Ay4- Establece fechas para la planificación de la tarea	Així doncs, les dues tasques que heu de fer durant la propera setmana, a més a més de llegir tothom l'enunciat de la PAC 2, són (...)
P_Ay5- Recuerda las fechas para la planificación de la tarea	Tal com us vaig anunciar al missatge anterior (...) Teniu de temps fins diumenge vinent
P_Ay6- Confirma y/o valida la dirección de la tarea	La distribució dels diferents rols és correcta i també el resum del cas. És un ca molt típic d'alumnat amb dificultats de la regulació de la conducta però us pot servir per aprendre molt. Alehores ja podreu iniciar l'elaboració del cas amb les dates marcades.
P_Ay7- Recuerda los requisitos y/o criterios exigidos para la elaboración de la tarea	(...) També recordeu que en el document de les aportacions s'han de posar aquestes amb diferents colors de cada un dels membres.
P_Ay8- Realiza precisiones sobre los requisitos y/o componentes de la tarea	Aquesta PAC ha de portar tota la part annexada amb els diferents documents que heu anat treballant de cada apartat (descripció del cas, anàlisi de cas i propostes de millora) i, sobre tot de cada apartat els tres documents (inici, aportacions i síntesi).
P_Ay9- Realiza valoraciones positivas sobre la tarea y/o alguno de sus componentes	Presenteu un cas interessant i força complet. A nivell d'estructuració en fases, la informació presentada està ben organitzada. Bona feina!
P_Ay10- Señala el incumplimiento y/o errores cometidos en la realización de la tarea	Pel que fa a la valoració del vostre treball, aquest presenta moltes mancances estructurals significatives (tant en els annexes com en el treball definitiu (activitats no diferenciades, apartats canviats d'ordre...)). Fa la impressió d'un treball que encara està en esborrany i que no heu tingut temps d'acabar
P_Ay11- Sugiere el uso de recursos tecnológicos disponibles en aula virtual, para el cumplimiento de la tarea	I el segon comentari a fer és simplement animar-vos a aprofitar al màxima quest espai durant aquesta part final de l'elaboració de la PAC 2
P_Ay12- Da pautas a los alumnos para la organización de los grupos (estructura global de participación)	A més, és important que us ORGANITZEU ràpidament de cada grup pel que fa al rol que cada membre haurà de desenvolupar durant la seva elaboració. Així doncs, les DUES tasques que heu de fer durant la propera setmana, a més a més de llegir TOTHOM l'enunciat de la PAC-2, són: Decidir el REPARTIMENT DE ROLS de cadascun dels diferents membres de cada grup. I, fet això, cal que la portaveu de cada grup m'ho notifiqui a la meva bústia personal.
P_Ay13- Recuerda las pautas para la organización de los grupos (estructura global de participación)	Recordeu que el treball es grupal i es basa amb la col.laboració i cooperació de tots els membres del grup.
P_Ay14- Realiza precisiones sobre la organización de los grupos	Pel que fa la qüestió dels diferents rols hi han persones que m'han manifestat que no ho tenen clar. Els diferents rols serveixen per organitzar la PAC-2. Cada un de vosaltres té un rol diferent: 1. Rol 1: descripció del cas - apartat 1- 2. Rol 2: Anàlisi del cas - apartat 2- 3. Rol 3: Propostes de millora - apartat 3_ 4: Rol 4: Unificació dels tres documents finals en un sol i revisar-ne els darrers aspectes de format i enviar-me'l. Els diferents Rols (1,2, 3) cal que penjeu un document d' inici de cada apartat; a partir del guió resum que heu elaborat. Després tothom pot fer aportacions de cada un dels diferents apartats, en

	diferents colors. I finalment, haurà de penjar el document final amb totes les aportacions. El Rol 4 ha d' unificar els 3 documents finals dels 3 apartats, realitzar revisió i envia-lo al consultor. Aquesta és la dinàmica proposada a la PAC-2. Si algun grup vol organitzar-se diferent cal proposar-m'ho i jo ja donaré el vist-i-plau. Si emsembla coherent i correcta ja podreu tirar endavant la PAC-2
P_Ay15- Señala el incumplimiento de los roles y/o errores en el funcionamiento del grupo	Us volia comentar que, fent el seguiment del vostre grup de treball, encara no heu penjat els documents inicials dels apartats 2 i 3 per tal de fer la PAC.. Les vostres companyes del grup no han pogut fer aportacions i queden 3 dies perquè m'envieu la PAC-2. Aleshores, no hi ha temps material per realitzar la PAC d'una forma constructiva i col.laborativa entre totes quatre. Tampoc he vist que heu fet aportacions de l'apartat 1 d'una de les vostres companyes.
P_Ay16- Realiza valoraciones positivas sobre el funcionamiento y/o el desempeño satisfactorio de los grupos.	Rics i demostratius d'un molt bon treball col.laboratiu a nivell de grup. Només llegint-los hom pot fer-se una idea ajustada de tota la feïnada que heu fet! Tots els components del grup heu participat i molt en l'elaboració del treball. Per tant, més enllà de les lògiques diferències individuals, totes mereixeu obtenir la mateixa qualificació del treball conjunt
P_Ay17- Manifiesta disponibilidad para ayudar a los participantes	(...) que fa la PAC-2 si hi ha alguna incidència del grup cal que m'ho feu saber. Si algún grup necessita que l'ajudi que m'ho faci saber. Qualsevol cosa estem en contacte!! I sobre tot qualsevol incidència que passi se m'ha de comunicar.
P_Ay18- Expresa buenos deseos y/o anima a los alumnos a seguir adelante con la realización de la tarea	Ànims pel que encara l'esteu enllestint!! Que passe umolt bon cap de setmana!!

En todas las fases del análisis de los datos, el control de fiabilidad se llevó a cabo mediante un procedimiento de acuerdo interjueces (doctorando y director de la tesis) basado en la concordancia consensuada interobservadores (Anguera, 1990), tanto para la construcción de los protocolos como para su posterior aplicación, inspirado en los utilizados en estudios previos sobre la construcción colaborativa del conocimiento y la influencia educativa en entornos de CSCL (Coll & Engel, 2014; Onrubia & Engel, 2009, 2012; Mauri & Clarà, 2012; Mayordomo & Onrubia, 2015). El procedimiento que seguimos, de carácter iterativo y de ida y vuelta entre teoría y datos, es el siguiente: i) semanalmente se realizaron reuniones en donde los jueces revisaban conjuntamente los datos para construir, reestructurar y/o precisar los códigos y categorías de análisis; ii) una vez que se habían definido los protocolos de análisis, uno de los jueces (el doctorando) realizaba la codificación de los datos, y cada vez que se concluía el análisis de un grupo los jueces volvían a reunirse para discutir y resolver dudas, inconsistencias o dificultades sobre la aplicación de los códigos establecidos; iii) cuando se mantenían discrepancias entre los jueces sobre la asignación de los códigos se tomaba la decisión

de reposar el material y continuar con el análisis del siguiente grupo; iv) una vez que se tenía un panorama global del análisis de todos los grupos se volvían a revisar aquellos episodios en donde persistía la duda sobre la asignación de códigos; esta vez ambos evaluadores realizaban el análisis de los datos por separado y, posteriormente, se reunían para contrastar y discutir los resultados hasta alcanzar el acuerdo, refinando con ello al mismo tiempo el protocolo de análisis.

Por último, es importante destacar que para el proceso de codificación nos apoyamos en diversas plantillas *ad hoc* elaboradas en Excel y Word.



## **6. Resultados del primer caso de estudio (Aula 1)**

En el presente capítulo se exponen los resultados obtenidos del análisis de la interacción de los grupos correspondientes al Aula 1; dichos resultados se organizan en relación con las etapas seguidas en el procedimiento de análisis (identificación de episodios, caracterización de episodios y análisis de episodios). En el primer apartado se presentan los datos generales sobre los episodios de regulación compartida identificados en los tres grupos analizados en esta aula, y señalamos su frecuencia global, las fases de la actividad a la que corresponden (planificación, monitoreo, evaluación), así como las áreas (cognitiva, de participación, motivacional) y los focos específicos (el tema o aspecto de la actividad que se regula) que son objeto de regulación por parte del grupo. En el segundo apartado se realiza la caracterización de los episodios de regulación identificados, y presentamos los datos relativos a su frecuencia, extensión, duración y distribución en el tiempo, así como las áreas y focos que de manera específica regulan los grupos. Estos datos se muestran agrupando los episodios de regulación por fases de la actividad. De acuerdo con ello se realiza, en un primer momento, la caracterización de los episodios de planificación, en un segundo momento, la caracterización de los episodios de monitoreo y, en un tercer momento, la caracterización de los episodios de evaluación. Finalmente, en el tercer apartado se describen los resultados obtenidos del análisis de los episodios de regulación previamente identificados y caracterizados. Para ello se presenta el sistema de análisis construido a partir del contraste entre los elementos teóricos y los datos, y posteriormente se detallan los resultados específicos obtenidos del análisis tanto estructural como de contenido de los episodios. De nuevo, la presentación de los resultados se lleva a cabo agrupando los episodios por fases de la actividad; así, presentamos primero los resultados del análisis de los episodios de planificación, después los resultados correspondientes al análisis de los episodios de monitoreo, y finalmente los resultados relativos al análisis de los episodios de evaluación.

## 6.1. Identificación de episodios de regulación en los grupos del Aula 1

A continuación, se exponen las frecuencias globales de los episodios de regulación identificados en cada grupo, la distribución de los episodios en relación a las áreas (cognitiva –RCg–, de participación –RCp– y motivacional –RMt–) y fases (planificación, monitoreo y evaluación) en que se enmarca la actividad de los participantes, y los focos concretos que se regulan en los episodios. Por último, se realiza una síntesis sobre los aspectos más relevantes expuestos en este apartado.

### 6.1.1. Frecuencias globales de episodios de regulación identificados en los grupos

En la Tabla 6.1.1 se muestran las frecuencias de los episodios de regulación compartida identificados en los grupos 1A (\*+), 1B (\*+), y 1C (\*-)<sup>1</sup>.

Tabla 6.1.1  
Frecuencias globales de los episodios de regulación identificados en los grupos; Aula 1

Grupos	Episodios de regulación
1A (*+)	29
1B (*+)	19
1C (*-)	19

De acuerdo con la Tabla 6.1.1, en los grupos del Aula 1 a nivel global se identificaron 67 episodios de regulación compartida. Específicamente, en el grupo 1A (\*+) se registraron 29 episodios, mientras que en los grupos 1B (\*+) y 1C (\*-) se registraron 19 episodios respectivamente.

Llama la atención que los grupos de alto rendimiento mostraron igual o mayor cantidad de episodios de regulación que el grupo de bajo rendimiento, pero no menos episodios.

<sup>1</sup> Recordemos que los grupos analizados muestran distintos niveles de rendimiento que se deducen de las calificaciones obtenidas y las valoraciones realizadas por el profesor sobre el desempeño y la calidad de los productos generados por los alumnos. En este sentido, la simbología que utilizamos para representar el rendimiento de los grupos es la siguiente:

(\*+) Grupos de alto rendimiento

(\*-) Grupos de bajo rendimiento

### 6.1.2. Episodios de regulación: fases, áreas y focos que se regulan en los grupos

Como se recordará, empleamos el término “fase de regulación” para referirnos al momento en el que los episodios surgen y la función que tienen con respecto a la realización de la tarea por parte del grupo. De acuerdo con ello, los episodios pueden adscribirse a una de las tres fases siguientes: planificación, cuando el episodio se da antes del inicio de la tarea y tiene como función regular algún aspecto de esta antes de llevarla a cabo; monitoreo, cuando el episodio se da mientras se lleva a cabo la tarea y tiene como función regular algún aspecto de la misma durante su realización; y evaluación, cuando el episodio se da una vez terminada la tarea y tiene como función regular algún aspecto de la misma después de realizada.

Por su parte, denominamos “área de regulación” a la categoría general que describe el proceso que es objeto de regulación del grupo. Así, distinguimos tres áreas generales de regulación: cognitiva, de participación, y motivacional. Cada episodio de regulación se adscribe, entonces, a una de estas tres áreas.

En la Tabla 6.1.2 se describen, a grandes rasgos, las fases y áreas de regulación que de manera global se identificaron en los grupos.

Tabla 6.1.2  
Descripción de los procesos de regulación desarrollados en los grupos; Aula 1

Fases Áreas	Planificación	Monitoreo	Evaluación
Cognitiva	Episodios de regulación cognitiva (RCg) con enfoque de planificación; se identificaron cuando los alumnos, antes de iniciar la construcción de los productos exigidos por la tarea, compartían experiencias y dialogaban en torno a qué hay que hacer, en qué tiempo, cómo hay que hacerlo, mediante qué procedimiento(s), con qué recursos, qué producto(s) hay que generar y con qué características.	Episodios de RCg con enfoque de monitoreo; se identificaron cuando los alumnos vigilaban el desarrollo de las actividades acordadas en el plan inicial, daban seguimiento a sus aportaciones, valoraban y reportaban los obstáculos o progresos obtenidos en la realización de la tarea y/o formulaban estrategias para reconducir el plan inicial.	Episodios de RCg con enfoque de evaluación; emergieron posteriores al cierre de la tarea global o de algún producto particular de la tarea, y se identificaron cuando los alumnos se percataron de errores en los productos, estrategias, y/o procedimientos empleados para la realización de la tarea, en algunos casos teniendo que volver a valorar las exigencias y/o requisitos de la tarea.
Participación	Episodios de regulación de conducta y participación (RCp) con enfoque de planificación; emergieron de manera previa a la realización de la tarea y se identificaron cuando los alumnos dialogaban y formulaban acuerdos en torno a quién puede hacer o decir qué, cuándo, cómo, dirigiéndose a quién y con qué	Episodios de RCp con enfoque de monitoreo; emergieron durante la ejecución de la tarea y se identificaron cuando los alumnos daban seguimiento, recordaban y/o precisaban la estructura de participación previamente acordada por el grupo; activando, inhibiendo o modificando el comportamiento	Episodios de RCp con enfoque de evaluación; emergieron posteriores al cierre de la tarea global o de algún aspecto particular de la tarea. Dichos episodios se identificaron cuando los alumnos realizaban señalamientos sobre el incumplimiento de la estructura de participación acordada en el

	medios.	de los participantes.	plan inicial o cuando se identificaban errores en las actuaciones y/o comportamientos asumidos por los miembros del grupo.
Motivacional	Episodios de regulación motivacional (Rmt) con enfoque de planificación; emergieron de manera previa a la realización de la tarea y se identificaron cuando los alumnos valoraban y/o compartían expectativas positivas sobre la tarea o el funcionamiento del grupo; cuando reforzaban la cohesión el grupo; y cuando compartían emociones, estados de ánimos o afectos relacionados con la tarea, el grupo y/o eventos y experiencias personales.	Episodios de Rmt con enfoque de monitoreo; emergieron durante la ejecución de la tarea y se identificaron cuando los alumnos valoraban y/o compartían expectativas positivas sobre la tarea o el funcionamiento del grupo; y cuando compartían emociones, estados de ánimos o afectos relacionados con la tarea, el grupo y/o eventos y experiencias personales.	Episodios de Rmt con enfoque de evaluación; emergieron posteriores al cierre de la tarea y se identificaron cuando los alumnos realizaban valoraciones positivas sobre el producto elaborado y/o sobre el funcionamiento del grupo.

Finalmente, denominamos “foco de regulación” al tema fundamental en torno al cual versa el contenido de la conversación de cada episodio. En este sentido, cada episodio tiene un foco o tema específico de regulación, mismo que se asocia con alguna de las áreas anteriormente descritas.

Dicho lo anterior, a continuación presentamos la información global de las fases, áreas, y focos en los que se concretaron los episodios de regulación identificados en los grupos del Aula 1.

La Tabla 6.1.3 muestra los resultados obtenidos en los grupos con respecto a la distribución de los episodios y su registro en cada una de las fases. En concreto, los datos que se exponen corresponden a las frecuencias absolutas (número de episodios registrados en cada fase) y relativas (porcentaje promedio de episodios registrados en cada fase) de los episodios registrados en cada fase de regulación.

Tabla 6.1.3  
Distribución de episodios en relación a las fases de regulación identificadas. Aula 1

Grupos	Planificación		Monitoreo		Evaluación		Total
	No	%	No	%	No	%	
1A (*+)	9	31,03	19	65,52	1	3,45	29
1B (*+)	8	42,11	10	52,63	1	5,26	19
1C (*-)	4	21,05	12	63,16	3	15,79	19
Total	21	31,34	41	61,19	5	7,46	67



De acuerdo con la Tabla 6.1.3, a nivel global se registraron 67 episodios de regulación compartida, de los cuales el 31,34% se dirigen a la planificación de la tarea, el 61,19% de los episodios se centran en el monitoreo de la tarea, y solo el 7,46% de los episodios registrados se centran en la evaluación de la tarea. Globalmente todos los grupos mostraron, en frecuencias y porcentajes, el mismo patrón de distribución de los episodios; presencia predominante de episodios de monitoreo, en segundo lugar se manifestaron episodios de planificación, y escasamente se observaron episodios de evaluación. Es importante resaltar que los grupos 1A (\*+) y 1B (\*+), en contraste con el grupo 1C (\*-), presentaron un porcentaje mayor de episodios de planificación, más simetría entre los porcentajes correspondientes a los episodios de planificación y episodios de monitoreo, y menor porcentaje de episodios de evaluación.

Ahora bien, el contraste entre el porcentaje promedio de los episodios registrados en cada fase (calculado a partir del total de episodios registrados en los grupos), y los porcentajes individuales con respecto a las fases en que se concretan los episodios registrados en cada grupo permiten resaltar algunas diferencias. En los episodios de planificación el porcentaje obtenido por el grupo 1C (\*-) (21,05%) se sitúa por debajo del porcentaje promedio establecido a nivel global (31,34), mientras que el grupo 1A (\*+) (con el 31,03%) y el grupo 1B (\*+) (con el 42,11%) igualan o superan el porcentaje promedio. Por su parte, en los episodios de evaluación los resultados se invierten: específicamente los porcentajes obtenidos en los grupos 1A (\*+) (3,45%) y 1B (\*+) (5,26%) se sitúan por debajo del porcentaje promedio (7,46 %), mientras que el porcentaje obtenido en el grupo 1C (\*-) (15,79%) supera el porcentaje promedio. En lo que respecta a los episodios de monitoreo, el único grupo que obtuvo un porcentaje menor al promedio global (61,19%) fue el 1B (\*+) con una frecuencia relativa del 52,63%. Vale la pena resaltar que en el grupo 1A (\*+) los porcentajes correspondientes a los episodios de planificación y monitoreo se ajustan más al porcentaje promedio establecido a nivel global, en contraste con los otros grupos.

En términos generales, los datos apuntan que los grupos 1A (\*+) y 1B (\*+) –de alto rendimiento–, en contraste con el grupo 1C (\*-) –de bajo rendimiento–, tienen más episodios de planificación y menos episodios de evaluación. Con respecto a los episodios de monitoreo, las frecuencias no permiten inferir diferencias claras entre los grupos de alto rendimiento y el grupo de bajo rendimiento, ya que si bien el grupo 1A (\*+) mostró más episodios de monitoreo que el grupo 1C (\*-), en el caso del grupo 1B

(\*+) no fue así. Además, es importante resaltar que en los grupos de alto rendimiento la presencia de episodios de monitoreo y planificación es más simétrica que en el grupo de bajo rendimiento.

A continuación, en la Tabla 6.1.4, se presentan los resultados obtenidos en los grupos con respecto a la distribución de los episodios y su registro en cada una de las áreas reguladas. En concreto, los datos que se exponen corresponden a las frecuencias absolutas (número de episodios registrados en relación a cada área) y relativas (porcentaje promedio de episodios registrados en relación a cada área) de los episodios, según las áreas reguladas.

Tabla 6.1.4  
Distribución de episodios en relación a las áreas reguladas; Aula 1

Grupos	RCg		RCp		RMt		Total
	No	%	No	%	No	%	
1A (*+)	11	37,93	8	27,59	10	34,48	29
1B (*+)	13	68,42	3	15,79	3	15,79	19
1C (*-)	9	47,37	9	47,37	1	5,26	19
Total	33	49,25	20	29,85	14	20,90	67

De acuerdo con la Tabla 6.1.4, a nivel global se registraron 67 episodios, de los cuales el 49,25% se centraron en la regulación de componentes cognitivos, el 29,85% de los episodios se centraron en la regulación de componentes de participación, y finalmente el 20,90% de los episodios se centraron en la regulación de componentes motivacionales.

Globalmente, las frecuencias y los porcentajes no muestran de manera clara un patrón común en los grupos con respecto a la representación de las áreas reguladas en los episodios. Específicamente, el grupo 1A (\*+) reveló una frecuencia más o menos equilibrada de las distintas áreas: 11 episodios de RCg (37,93%), 10 episodios de RMt (34,48%), y ocho episodios de RCp (27,59%). Por su parte, en el grupo 1B (\*+) predominaron claramente los episodios de RCg (13 episodios con una representación porcentual del 68%), y en menor medida se identificaron episodios de RCp y RMt (tres episodios relativos a cada área con una representación porcentual del 15,79% cada una). Por otra parte, el grupo 1C (\*-) desplegó una misma cantidad de episodios de RCg y RCp (nueve episodios relativos a cada área con una representación porcentual del

47,37% cada una) y, en detrimento, solo se registró un episodio motivacional equivalente al 5,26%.

Por otra parte, el contraste entre el porcentaje promedio de las áreas reguladas en los episodios (calculado a partir del total de episodios registrados en los grupos), así como los porcentajes individuales con respecto a las áreas reguladas en los episodios registrados en cada grupo permiten resaltar algunas diferencias. En los episodios de RCg el porcentaje promedio fue del 49,25%, por lo que el grupo 1B (\*+) –con una representación relativa del 68,42%– se sitúa por arriba del promedio, mientras que el grupo 1A (\*+) –con el 37,93%– y el grupo 1C (\*-) –con el 47,37%– mostraron un porcentaje inferior. En los episodios de RCp el porcentaje promedio fue del 29,85%, por lo que el grupo 1C (\*-) –con el 47,37%– rebasó por un alto margen el porcentaje promedio, y en contraste, el porcentaje obtenido en el grupo 1A (\*+) –27,59%– y 1B (\*+) –15,79%– fue inferior al promedio. En lo que respecta a los episodios de RMt, el porcentaje promedio fue del 20,90%, por lo que el grupo 1A (\*+) –con una representación relativa del 34,48%– se sitúa por arriba del promedio, el grupo 1B (\*+) –con un porcentaje relativo al 15,79%– se mantiene levemente abajo del promedio, mientras que el grupo 1C (\*-) –con una base porcentual del 5,26%– se sitúa muy por debajo del promedio. Vale la pena resaltar que a nivel global el grupo 1A (\*+), en contraste con los otros grupos, guarda un mayor ajuste con los porcentajes promedios.

Con base en los porcentajes descritos, podemos concluir que el grupo 1A (\*+) mantuvo un alto interés en la regulación de componentes motivacionales, el grupo 1B (\*+) mostró una alta cantidad de regulación sobre componentes y/o procesos cognitivos, y el grupo 1C (\*-) reveló especial interés en la regulación de aspectos relacionados con la participación de los miembros del grupo.

Para finalizar este apartado, en la Tabla 6.1.5 se muestran los focos que regularon los grupos durante la SD. La primera columna de la tabla refiere a las áreas en las que se organizan los distintos focos; la segunda columna corresponde al concentrado de focos de regulación identificados; y la tercera columna refiere al número de episodios desplegados por cada grupo en relación a cada foco y área.

Tabla 6.1.5  
Distribución de episodios en relación a los focos de regulación identificados; Aula 1

Áreas	Focos	Grupos		
		1A (*+)	1B (*+)	1C (*-)
RCg	1. Estrategias y/o procedimientos para la realización de la tarea	1	3	1
	2. Selección del tema para la tarea	1	3	1
	3. Elaboración del calendario para la tarea	1	1	S/E
	4. Seguimiento y supervisión del abordaje de la tarea	7	4	4
	5. Interpretación de pautas/componentes, contenidos o formato de la tarea	1	1	2
	6. Identificación de errores en la tarea/productos	S/E	1	1
RCp	7. Interpretación de pautas /organización o formas de participación	2	2	2
	8. Reglas de participación	2	S/E	S/E
	9. Organización de roles y funciones	1	1	1
	10. Seguimiento y supervisión de la estructura de participación	3	S/E	6
RMt	11. Emociones vinculadas a experiencias personales	1	S/E	S/E
	12. Emociones vinculadas con la tarea	2	1	S/E
	13. Apoyo e interés por los miembros del grupo	4	S/E	S/E
	14. Cohesión de grupo	1	S/E	S/E
	15. Valoraciones y expectativas positivas /funcionamiento del grupo	1	1	1
	16. Conflictos socio-emocionales	1	1	S/E
Total de episodios identificados		29	19	19

A nivel global se identificaron 16 focos de regulación, de los cuales seis focos se vinculan al área cognitiva, cuatro focos se relacionan con al área de participación, y finalmente seis focos corresponden al área motivacional.

Asimismo, resaltamos algunas diferencias con respecto a la cantidad de focos regulados en cada grupo. Concretamente, en el marco de los 29 episodios de regulación desplegados en el grupo 1A (\*+) se identificaron 15 focos distintos, mientras que en el marco de los 19 episodios registrados en el grupo 1B (\*+) se observaron 11 focos distintos, y en el grupo 1C (\*-), donde también se desplegaron 19 episodios, se identificaron nueve focos distintos.

Los resultados sugieren que los grupos de alto rendimiento, en contraste con el grupo de bajo rendimiento, muestran una mayor diversidad de focos de regulación. Por otra parte, los grupos de alto rendimiento manifiestan más episodios de seguimiento/supervisión de la tarea que episodios de seguimiento/supervisión de la participación, mientras que el

grupo de bajo rendimiento presenta más episodios de seguimiento/supervisión de la participación que episodios de seguimiento/supervisión de la tarea.

### **6.1.3. Síntesis de la identificación de episodios de regulación**

1. Los grupos 1A (\*+) y 1B (\*+) –de alto rendimiento–, en contraste con el grupo 1C (\*-) –de bajo rendimiento–, muestran igual o mayor cantidad de episodios de regulación, pero no menos.
2. Todos los grupos muestran en mayor o menor medida episodios de regulación adscritos a las tres fases de actividad: planificación, monitoreo y evaluación.

En términos de frecuencias, los grupos de alto rendimiento tienen más episodios de planificación y menos episodios de evaluación que el grupo 1C (\*-); con respecto a los episodios de monitoreo las frecuencias no permiten inferir algún rasgo característico de los grupos de alto rendimiento.

En términos de porcentajes, en los grupos de alto rendimiento hay mayor simetría entre los episodios de planificación y monitoreo que en el grupo 1C (\*-). Por otra parte, en el grupo 1C (\*-) el porcentaje correspondiente a los episodios de evaluación es mayor que en los grupos de alto rendimiento.

Con base en el porcentaje promedio establecido a nivel global por cada fase de la actividad, en el grupo 1A (\*+) los episodios de planificación y monitoreo se ajustan más al porcentaje promedio en comparación con los otros grupos.

3. Todos los grupos muestran, en mayor o menor medida, episodios de regulación adscritos a las tres áreas en las que se incide: cognitiva, de participación, y motivacional.

Con base en las frecuencias, en el grupo 1A (\*+) podemos destacar una alta cantidad de regulación ejercida sobre aspectos motivacionales, al mismo tiempo que se mantiene una alta proporción de episodios de regulación cognitiva y de participación. En el grupo 1B (\*+) hay una alta cantidad de regulación ejercida sobre aspectos cognitivos y, en detrimento, menos episodios de regulación motivacional y de participación. Por último, en el grupo 1C (\*-) hay una alta cantidad de regulación ejercida sobre aspectos de

participación, y un descuido importante en la regulación de aspectos cognitivos y motivacionales.

En términos de porcentajes, se destaca en el grupo 1A (\*+) un mayor equilibrio de las áreas reguladas en contraste con los otros grupos.

Con base en el porcentaje promedio establecido a nivel global por cada área de regulación, el grupo 1A (\*+) muestra en términos generales un mayor ajuste con los porcentajes promedios en contraste con los otros grupos.

4. Con respecto a los focos (temas) concretos que se regulan en el contenido de cada episodio, los resultados sugieren que los grupos de alto rendimiento muestran una mayor diversidad de focos en comparación con el grupo 1C (\*-). Además, los grupos de alto rendimiento se centraron prioritariamente en el seguimiento y supervisión de la tarea, mientras que el grupo de bajo rendimiento prestó mayor interés al seguimiento y supervisión de la estructura de participación.

## **6.2. Caracterización de los episodios de regulación identificados en los grupos del Aula 1**

En el presente apartado realizamos la caracterización de los episodios de regulación registrados en cada grupo, organizando los episodios en función de las fases de actividad. Exponemos en primer lugar la caracterización de los episodios de planificación; en segundo lugar la caracterización de los episodios de monitoreo; y finalmente la caracterización de los episodios de evaluación.

En cada caso, la caracterización de los episodios de regulación integra dos grandes bloques de información: el primer bloque de información corresponde a la frecuencia, extensión, duración y distribución de los episodios en el tiempo; y el segundo bloque de información corresponde a las áreas y focos que se regulan en el marco de los episodios registrados. Finalmente, por cada fase de actividad en la que se organizan los episodios se presenta una síntesis de los principales resultados.

## 6.2.1. Caracterización de los episodios de planificación

### 6.2.1.1. Frecuencia de episodios de planificación; número de contribuciones, duración en días y distribución temporal

La información que se muestra en la Tabla 6.2.1 corresponde a los episodios de planificación identificados en los grupos del Aula 1.

Tabla 6.2.1  
Frecuencias globales de los episodios de planificación identificados en los grupos; Aula 1

Grupos/Aula 1	Episodios registrados
1A (*+)	9
1B (*+)	8
1C (*-)	4

De acuerdo con la Tabla 6.2.1, se identificaron episodios de planificación en los tres grupos. Concretamente, los resultados revelan que los episodios destinados a la planificación de la tarea se desplegaron con mayor frecuencia en los grupos de alto rendimiento duplicando el número de episodios registrados en el grupo 1C (\*-).

A continuación se realiza la caracterización de los episodios de planificación identificados en cada grupo, refiriéndonos de manera específica a su composición, duración, y distribución temporal de los episodios.

#### Grupo 1A (\*+)

En la Tabla 6.2.2 se caracterizan los episodios de planificación identificados en el grupo 1A (\*+) de acuerdo al número de contribuciones y la duración (en días) que tienen los episodios. Es preciso resaltar que la información contenida en la primera columna refiere a la clave de registro o código asignado a cada episodio de planificación, y no al número o cantidad de episodios identificados.

Tabla 6.2.2.  
Número de contribuciones y duración que tienen los episodios de planificación; grupo 1A

Episodios	Nº de contribuciones	Duración en días
E1	2	1
E2	4	1
E3	3	1
E4	15	7
E5	12	7
E6	15	7
E7	3	1
E8	2	1
E9	2	4
Total	58	--
Media	6.44	3.33

De acuerdo con la Tabla 6.2.2, a nivel global, se registraron 58 contribuciones repartidas en un total de nueve episodios de regulación y, en promedio, los episodios desplegados se integran por una frecuencia aproximada de 6.44 contribuciones. De manera específica, seis de los nueve episodios registrados (el 67%) se componen de entre dos y cuatro contribuciones (E1, E2, E3, E7, E8 y E9); y solo tres episodios (el 33%) se componen de entre 12 y 15 contribuciones.

En cuanto a la duración de los episodios, en promedio, mostraron una prolongación aproximada de 3.33 días. En concreto, cinco de los nueve episodios registrados (el 56%) tienen una duración de un día; tres episodios (el 33%) se prolongan por siete días; y un episodio (el 11%) mantiene una duración de cuatro días.

Por otra parte, regularmente se observó que los episodios con mayor número de contribuciones tienden a ser también los episodios con mayor duración, con excepción del episodio E9 en donde el tiempo de duración fue de cuatro días a pesar de que solo se generaron dos contribuciones.

En la Figura 6.2.1 se muestra la distribución temporal de los episodios de planificación; concretamente, se señala el momento en que cada episodio surge y se desarrolla. En la parte superior del gráfico se observan los días que el grupo dedicó a la planificación global de la tarea y, enseguida, las barras de color gris representan los episodios desplegados por el grupo.



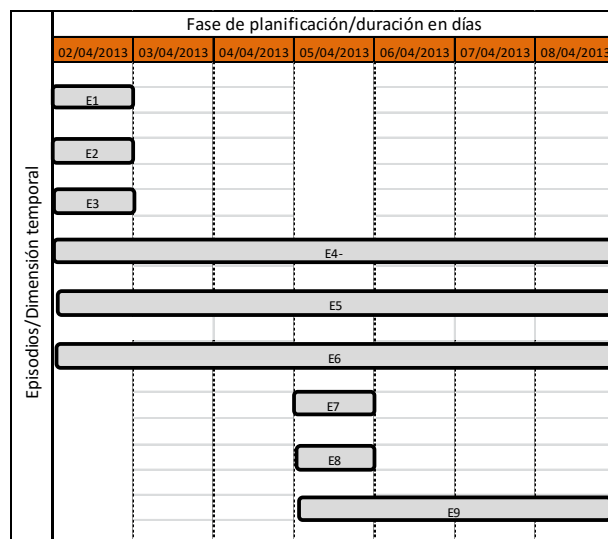


Figura 6.2.1. Distribución temporal de los episodios de planificación; grupo 1A

De acuerdo con la Figura 6.2.1, la planificación global de la tarea inició el día dos y finalizó el día ocho prolongándose de esta forma durante siete días. De los nueve episodios identificados, los episodios E1, E2y E7 se desarrollaron durante un solo día, el día dos; los episodios E4, E5 y E6 se desplegaron del día dos al día ocho; los episodios E7 y E8 se desarrollaron durante el día cinco; y, finalmente, la duración del episodio E9 comprendió del día cinco al día ocho. Por otra parte, los principales puntos de confluencia entre episodios son el día dos y el día cinco, en donde observamos la presencia simultánea de seis episodios.

#### Grupo 1B (\*+)

En la Tabla 6.2.3 se caracterizan los episodios de planificación identificados en el grupo 1B (\*+) de acuerdo al número de contribuciones y la duración (en días) que tienen los episodios. Tal como en el grupo anterior, la primera columna refiere a la clave de registro o código asignado a cada episodio.

Tabla 6.2.3.  
Número de contribuciones y duración que tienen los episodios de planificación; grupo 1B

Episodios	Nº de contribuciones	Duración en días
E1	3	1
E2	6	3
E3-A	7	2
E3-B	7	2
E3-C	15	3
E4	12	3
E5	2	2

E6	8	1
Total	60	--
Media	7.50	2.12

De acuerdo con la Tabla 6.2.3, a nivel global se registraron 60 contribuciones repartidas en un total de ocho episodios de regulación y, en promedio, los episodios desplegados se integran por una frecuencia aproximada de 7.50 contribuciones. De manera específica, cuatro de los ocho episodios registrados (el 50%) se componen entre seis y ocho contribuciones (E2, E3-A, E3-B y E6); dos episodios integran por 12 y 15 contribuciones (el 25%) (E3-C y E4); y dos episodios se componen entre dos y tres contribuciones (el 25%) (E1 y E5).

En cuanto a la duración de los episodios, en promedio mostraron una prolongación aproximada de 2.12 días. En concreto, tres de los ocho episodios registrados (el 37,50%) tienen una duración de tres días; tres episodios (el 37,50 %) se prolongan por dos días; y solo dos episodios (el 25%) muestran una duración de un día.

En términos generales, en contraste con los otros grupos, fue este equipo quien reveló los episodios con mayor número de contribuciones y menor tiempo de duración en días.

En la Figura 6.2.2 se muestra la distribución temporal de los episodios de planificación; concretamente, se resalta el momento en que cada episodio surge y se desarrolla. En la parte superior del gráfico se observan los días que el grupo dedicó a la planificación global de la tarea y, enseguida, las barras de color gris representan los episodios desplegados por el grupo.

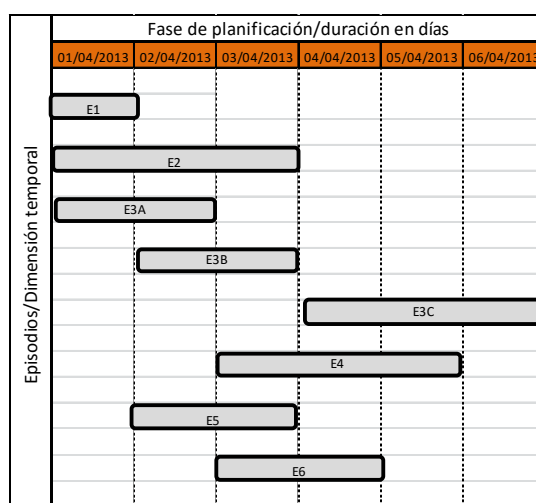


Figura 6.2.2. Distribución temporal de los episodios de planificación; grupo 1B

De acuerdo con la Figura 6.2.2, la planificación global de la tarea inició el día uno y finalizó el día seis prolongándose de esta forma durante seis días. De los ocho episodios identificados, el episodio E1 se desarrolló durante el primer día de trabajo; el episodio E2 se desplegó del día uno al día tres; los episodios E3-A, E3-B y E3-C, en conjunto, se desarrollaron del día uno al día seis; el episodio E4 comprendió del día tres al día cinco; el episodio E5 se desarrolló el día dos y tres; y, por último, el episodio E6 se desplegó el día tres y cuatro. Por otra parte, los principales puntos de confluencia entre episodios son el día dos, en donde se unen cuatro episodios, y el día tres, en donde convergen cinco episodios.

#### Grupo 1C (\*-)

En la Tabla 6.2.4 se muestra información correspondiente a la caracterización de los episodios de planificación desplegados por el grupo 1C (\*-). Concretamente, se muestra el número de contribuciones y la duración (en días) que tienen los episodios.

Tabla 6.2.4.  
Número de contribuciones y duración que tienen los episodios de planificación; grupo 1C

Episodios	Nº de contribuciones	Duración en días
E1	2	1
E2	18	8
E3	3	2
E4	8	10
Total	31	--
Media	7.75	5.25

De acuerdo con la Tabla 6.2.4, a nivel global se registraron 31 contribuciones repartidas entre cuatro episodios de regulación. Específicamente, los episodios con mayor frecuencia de contribuciones son el E2 y E4, mismos que también reflejaron la mayor duración en días.

Por otra parte, en contraste con los grupos anteriores, este equipo presentó el episodio con mayor prolongación; tal es el caso del episodio E8 cuya duración fue de 10 días.

En términos generales, el promedio de contribuciones realizadas por episodio fue similar a los resultados obtenidos en los dos grupos anteriores; sin embargo, la duración promedio de los episodios registrados fue mayor en este grupo.

En la Figura 6.2.3 se muestra la distribución temporal de los episodios de planificación; concretamente, se resalta el momento en que cada episodio surge y se desarrolla. En la parte superior del gráfico se observan los días que el grupo dedicó a la planificación global de la tarea y, enseguida, las barras de color gris representan los episodios desplegados por el grupo.



Figura 6.2.3. Distribución temporal de los episodios de planificación; grupo 1C

De acuerdo con la Figura 6.2.3, la planificación global de la tarea inició el día uno y finalizó el día 17 prolongándose de esta forma durante 17 días. De los cuatro episodios identificados, el episodio E1 se desarrolló durante el primer día de trabajo; el episodio E2 comprendió del día uno al día ocho; el episodio E3 se desplegó el día ocho y nueve; y, por último, el episodio E4 se desarrolló del día ocho al día 17. Por otra parte, el principal punto de confluencia entre episodios fue el día ocho, en donde convergen tres episodios; hay, por lo demás, una mayoría amplia de días en que está en marcha un único episodio.

### 6.2.1.2. Áreas y focos de regulación de los episodios

Los resultados que se presentan en la Tabla 6.2.5 ofrecen una visión general sobre las áreas que se regularon en el marco de los episodios de planificación identificados en los grupos del Aula 1.

Tabla 6.2.5  
Frecuencias globales de las áreas reguladas en los episodios de planificación; Aula 1

Episodios/áreas de regulación				
Grupos	RCg	RCp	RMt	Total
1A (*+)	3	3	3	9
1B (*+)	6	2	S/E	8
1C (*-)	2	2	S/E	4
Total	11	7	3	21

De acuerdo con la Tabla 6.2.5, en los grupos 1B (\*+) y 1C (\*-) no se observaron episodios de regulación correspondientes al área motivacional, y fue solo en el grupo 1A (\*+) en donde se desplegaron episodios relativos a las tres áreas –RCg, RCp y RMt–. Concretamente, en el grupo 1A (\*+), los episodios desplegados muestran un equilibrio en relación a las áreas, presentándose tres episodios de regulación de aspectos relacionados con la tarea (RCg), tres de regulación de aspectos relacionados con la participación de los miembros del grupo (RCp) y tres de regulación de aspectos motivacionales (RMt). Por su parte, en el grupo 1B (\*+), seis de los ocho episodios registrados se centran en la regulación de aspectos relacionados con la tarea (RCg), y dos episodios remiten a la regulación de aspectos relacionados con la participación de los miembros del grupo (RCp). Por último, en el grupo 1C (\*-), dos episodios se centran en la regulación de aspectos relacionados con la tarea (RCg) y dos episodios remiten a la organización del grupo (RCp).

A nivel global, en los episodios de planificación se observaron 10 focos distintos distribuidos en las distintas áreas. A continuación, en la Tabla 6.2.6 se muestran los focos identificados.

Tabla 6.2.6  
Focos regulados en los episodios de planificación; Aula 1

Áreas de regulación	Focos de regulación
<i>Regulación cognitiva</i>	RCg4- Los alumnos establecen un procedimiento (para planificar, ejecutar o evaluar la tarea) y/o formulan estrategias para la elaboración de algún producto requerido en la tarea global o en las sub-tareas.
	RCg1- Los alumnos interpretan las pautas de la tarea y aclaran dudas sobre el procedimiento, los componentes y/o requisitos que deben cumplirse tanto para la realización global de la tarea como para la realización de los trabajos-productos de la tarea.
	RCg2- Los alumnos proponen, discuten, valoran y seleccionan un tema de interés para desarrollarlo en el núcleo del grupo y proporcionan información o documentos adjuntos para su profundización.
	RCg3- Los alumnos realizan una programación y/o elaboran un calendario para la ejecución de los componentes de la tarea.
<i>Regulación de participación</i>	RCp1- Los alumnos interpretan el enunciado inicial de la PAC y aclaran dudas respecto a la organización del grupo y/o formas de participación que deben asumir los miembros del grupo.
	RCp2- Los alumnos dialogan y/o acuerdan reglas de participación para todos los miembros el grupo.
	RCp3- Los alumnos distribuyen roles o funciones para cada miembro del grupo.
<i>Regulación de aspectos motivacionales y afectivos</i>	RMt2- Los alumnos comparten emociones o estados de ánimo relacionados con la asignatura o tarea en turno.
	RMt3- Más allá de las actividades o relaciones establecidas en torno a la tarea, los alumnos se preocupan y demuestran un interés por el bienestar de los miembros del grupo, por ejemplo, cuando hacen preguntas sobre aspectos personales o transmiten buenos deseos para sus compañeros.
	RMt4- Los alumnos inciden en la cohesión del grupo a través del tipo de reconocimiento (positivo o negativo) que los mismos participantes realizan de sus compañeros.

De acuerdo con la Tabla 6.2.6, en los episodios cognitivos se manifestaron cuatro focos distintos, en los episodios de participación se observaron tres focos, y en los episodios motivacionales se revelaron tres focos.

Es preciso resaltar que la presencia de algunos focos estaban pautados por el propio diseño de la tarea, en el que se contemplaban procedimientos y actividades a un nivel meta, tales como: la selección el tema, la elaboración del calendario para la tarea, y la distribución de roles y funciones.

A continuación se muestra el ejemplo de un episodio de RCg cuyo foco de regulación estaba pautado por el propio diseño de la tarea. Dicho foco se vincula de manera concreta con la consigna de seleccionar un tema/caso para la tarea.

Grupo 1B RCg/ foco: selección del tema		
Mensaj e N°	Alumno	Fragmentos
14	Fabiola Roda Navarro	<p>14 a) Noies, rellegint la pac m'ha sorgit un dubte.</p> <p>Jo em plantejava l'elaboració del cas partint d'un cas que algú de nosaltres conegués de la seva experiència, però inventant-nos les fases, l'anàlisi etc., però llegint detingudament la pac a la pàgina 1 veig que diu "<b>triar un cas extret de l'experiència professional d'un dels components del grup i que contingui de forma breu l'explicitació de: la demanda d'intervenció, l'actuació desenvolupada i l'avaluació dels resultats obtinguts amb la intervenció (amb intervencions reals que mostrin les actuacions del psicopedagog en totes les fases).</b></p> <p>Llavors no és que hagim de partir d'un cas real que alguna de nosaltres conegui i inventar-nos totes les fases (que és el que jo em pensava que havíem de fer ) sinó explicar un cas real on coneguem totes les fases, no?</p> <p>Vosotros ho enteneu així? Si és així els meus casos no valen perquè no hi va haver demanda ja que no es va treballar amb cap psicopedagog. Només eren casos que jo he tingut com a tuora i que m'he assessorat amb csmij etc, però no hi ha hagut demanda al psicopedago. No sé si m'explico.</p> <p>Els casos que vosaltres heu aportat vosaltres en tots hi ha hagut demanda, actuació del psicopedagog etc?</p>
16	Miriam Sala Giné	<p>16 b) Hola,</p> <p>En els casos que vaig plantejar sí que hi ha demanda al psicopedagog, però son massa concrets i pensí que si agafem un cas més general, podem traure més suc, encara que tampoc ho sé, què dieu?</p>
17	Tania Galdón Pérez	<p>17 b) Buenas tardes!</p> <p>Pel que fa als casos, es tracta d'alumnes on jo vaig fer la demanda però tampoc no compto amb tota la informació del seguiment que en va fer la psicopedagoga, és a dir, en tinc una idea general i sé una mica en què va consistir la intervenció però crec que em falta material.</p> <p>D'altra banda és cert, jo també parteixo de casos molt concrets per això us vaig fer aquell comentari d'extendre-ho una mica a tot el grup classe. Si voleu li cometem al consultor, a veure si ens orienta una mica...</p> <p>Ens parlem!!</p>
18	Miriam Sala Giné	<p>18 a) Hola companyes,</p> <p>Si voleu fem el cas de sobredotació que vaig tindre jo, jo vaig fer la demanda, vaig fer les reunions amb psicopedagog i resta d'especialistes i sé com va anar el cas. (...), però necessite que ho decidim prompte, perquè l'entrega és el diumenge (...).</p>
19	Tania Galdón	<p>19 a) Em sembla bé el cas (...) Miriam. (...)</p>

	Pérez	<p>Pel que fa al que s'ha de presentar diumenge entenc que consta de:</p> <p>- Cas extret de l'experiència professional d'una de les components del grup amb l'explicitació de forma breu de: la demanda d'intervenció, l'actuació desenvolupada i l'avaluació dels resultats obtinguts amb la intervenció. (...) <b>Vinga, ens parlem!!</b></p>
20	Fabiola Roda Navarro	<p>20 a) Em sembla bé el que dius Miriam.</p> <p>Si tu has fet la demanda i el seguiment del cas tens informació de primera mà, així que perfecte. A més, la Paula també coneixia un cas de sobredotació sinó m'equivoco, cosa que pot anar bé per comprar-ho amb una altra experiència real. I a més a la pacl també hem treballat les primeres fases d'un cas de sobredotació, que ens aporta informació de base a totes.</p> <p>(...) Així si la Paula hi està d'acord el que hem de fer abans de diumenge, si no em deixo res, és d'elaborar un missatge aquí al debat que s'anomeni "organització" (i també enviar-li al consultor) amb:</p> <p>- (...)</p> <p>- esborrany del cas en 10-15 línies. El consultor diu que com a mínim, hi ha de constar la informació bàsica d'allò que anomenem "la construcció del cas" - és a dir, les fases a) , b) i c) – i del desenvolupament de la intrvenció duta a terme -apartats d), e), f); i la seva valoració g) i h). Recordeu que el cas que desenvolupareu: Ha de ser un cas recollit de la vostra experiència personal/professional i ha de descriure una intervenció ja finalitzada i valorada</p>
21	Paula Aguilera Moragas	<p>21 a) Hola noies!!</p> <p>Em sembla perfecte el que dieu, i el cas de superdotació sembla interessant. Jo a Educació Especial tinc alguns casos de superdotació (tot i que després d'analitzar els cas 5 dubto si són superdotats o talentosos) i el que fem és un treball d'ampliació en que ells desenvolupen una feina "extra" per a treballar continguts més enllà del que es fa a nivell curricular. Fins demà!!</p>

Por otra parte, también se identificaron episodios “de foco espontáneo”, cuyos contenidos refieren a: la formulación de un procedimiento para la planificación de la tarea, la interpretación de las pautas de la tarea referidas al procedimiento o componentes de la tarea, la interpretación de las pautas de la tarea referidas a las formas de organización del grupo para la realización de la tarea, y la formulación de reglas de participación. A continuación se muestra el ejemplo de un episodio de RCp cuyo foco se centra en la formulación de reglas de participación.

Grupo 1A		
RCp/ Foco: formulación de reglas de participación		
Mensaje N°	Alumno	Fragmentos
13.	Aina Perea Aguilera	<p>13 d) Hola</p> <p>Tinc dubtes en com evitarem un creuament de documents en el període d'aportacions i em fa patir que no ens fem un embolic. :S</p> <p>Fins ara,</p>
14.	Cristina López Álvarez	<p>14 a) Anna, a mi també em fa patir això que comentes... però tampoc veig més opcions, en tot cas ens ho podem anar dient quan agafem el document i quan el tornem a través de l'espai debat i no tenir-lo més de dues hores (d'aquesta manera no ens solaparem).</p>

16.	Anna Pons Dalmedo	16 b) l'hora de fer les aportacions penso que a més del que comenteu, també pot ser útil, just abans del moment de penjar l'arxiu amb la teva aportació, actualitzes l'espai de grup per comprovar que ningú ha penjat una altra versió de l'arxiu.
-----	-------------------	---

Uno de los resultados interesantes tiene que ver con la presencia de episodios de regulación motivacional, puesto que, hasta el momento, los estudios previos han proporcionado poca evidencia sobre dichos componentes en el marco de la actividad compartida. Los siguientes episodios ejemplifican la regulación del área motivacional; cada ejemplo refiere a un foco distinto: el primer foco centrado en la cohesión del grupo, y el segundo foco centrado en las emociones y estados de ánimo que los alumnos proyectan en relación con la tarea.

Grupo 1A RMt/Foco: cohesión de grupo		
Mensaje N°	Alumno	Fragmentos
1	Aina Perea Aguilera	1 b) Bon dia noies!! (...) Veig que tenim nova companya!!! Benvinguda Cristina!!! (...)
2	Cristina López Álvarez	2 a) Hola noies ! Sóc la Cristina López, vaig demanar un canvi de grup pq. en el que estava vam tenir alguns problemes, alguns components es van penjar bastant.... Esperò que aquesta segona pac vagi millor ( almenys no treballaré sola). (...) Per cert sóc educadora social, treballo a Tàrrrega i visc a Artesa de Segre però sóc de Sallent...
3	Anna Pons Dalmedo	3 a) Benvinguda Cristina, Nosaltres també vam tenir algun problema perquè un noi va deixar l'assignatura i vam haver de repartir-nos la seva feina el dimarts passat bufffff! Em pensava que no arribàvem però sí! (...) Fins ara,
4	Iris Giménez Romero	4 a) Benvinguda Cristina al nostre grup! (...)

Grupo 1A RMt/Foco: emociones o estados de ánimo relacionados con la asignatura o tarea en turno.		
Mensaje N°	Alumno	Fragmentos
17.	Anna Pons Dalmedo	17 a) Noies, Doncs ara mateix ho envio al consultor! Creuem els dits i que tot vagi bé. No sé perquè però aquesta assignatura m'estressa.
22	Cristina López Álvarez	22 b) Molt bé Anna, gràcies per fer els tràmits. Ara a per la pac 2! Ens anem comunicant i segur que ho farem bé, a mi també m'estressa però penso que passat aquest semestre ja no quedarà quasi res i si ho fem bé, crec que aquesta assignatura no te prova de validació, ni prova final ni res per l'estil (o això em penso) i ja ens l'hauem tret de sobre!! ànim noies!!!



Cabe anticipar aquí que, aunque no todos los grupos presentaron episodios motivacionales como aspecto central de una actividad compartida, existen unidades o dispositivos motivacionales incrustados en el marco de episodios cognitivos y/o de participación, y que por sus propias características son inseparables del marco global en el que surgen. Dichos dispositivos se explican con mayor detalle en el apartado 4.3.1.2, correspondiente al análisis de la calidad de la regulación.

Una vez descrita la tipología general de los focos regulados durante la fase de planificación, presentamos a continuación el análisis detallado de los grupos.

#### Grupo 1A (\*+)

Tal como se ha mencionado, en la interacción del grupo 1A (\*+) se identificaron nueve episodios de planificación. La Tabla 6.2.7 muestra las distintas áreas y focos de regulación a que remiten los episodios registrados.

Tabla 6.2.7  
Áreas y focos regulados en los episodios de planificación; grupo 1A

Episodios	Área	Foco
E3	Cognitiva	RCg4 - Establecen un procedimiento para la planificación
E4	Cognitiva	RCg2 - Seleccionan el tema/caso para la tarea
E5	Cognitiva	RCg3 - Elaboran un calendario de actividades
E6	Participación	RCp3 - Organizan roles y funciones para el abordaje de la tarea
E7	Participación	RCp2 - Formulan reglas de participación
E8	Participación	RCp1 - Interpretan pautas(organización del grupo y/o formas de participación)
E1	Motivacional	RMt4 - Cohesión del grupo
E2	Motivacional	RMt3 - Apoyo e interés por los miembros del grupo
E9	Motivacional	RMt2 - Comparten emociones o estados de ánimo relacionados con la asignatura o tarea en turno.

De acuerdo con la Tabla 6.2.7, los episodios registrados en el grupo 1A (\*+) remiten a nueve focos de regulación distintos. En los episodios de RCg las actuaciones de los alumnos se centraron en tres focos: i) la formulación de un procedimiento para la planificación de la tarea; ii) la selección del tema/caso para la realización de la tarea; y iii) la elaboración de un calendario para el abordaje de la tarea. En los episodios de RCp las actuaciones de los alumnos remiten a tres focos distintos: i) la interpretación de las pautas de la tarea (referente a la organización o formas de participación de los miembros del grupo); ii) la organización de los roles y funciones que los participantes deben asumir para el abordaje de la tarea; y iii) la formulación de reglas participación.

Finalmente, en los episodios de RMt los focos identificados remiten a tres focos: i) actuaciones que inciden en la cohesión de grupo; ii) apoyo mutuo e interés por los miembros del grupo; y iii) expresiones sobre emociones o estados de ánimo que los participantes enfrentan en relación con la tarea.

En relación con los resultados expuestos es relevante mostrar la distribución temporal de los episodios de planificación de acuerdo a las áreas y focos que se regularon. A continuación, en la Figura 6.2.4 se observan los días que el grupo dedicó a la planificación global de la tarea y, enseguida, se muestran barras de colores para representar la duración de los episodios desplegados en relación a cada área; se resaltan en color azul los episodios de RCg, en color verde los episodios de RCp, y en color rosa los episodios de RMt.

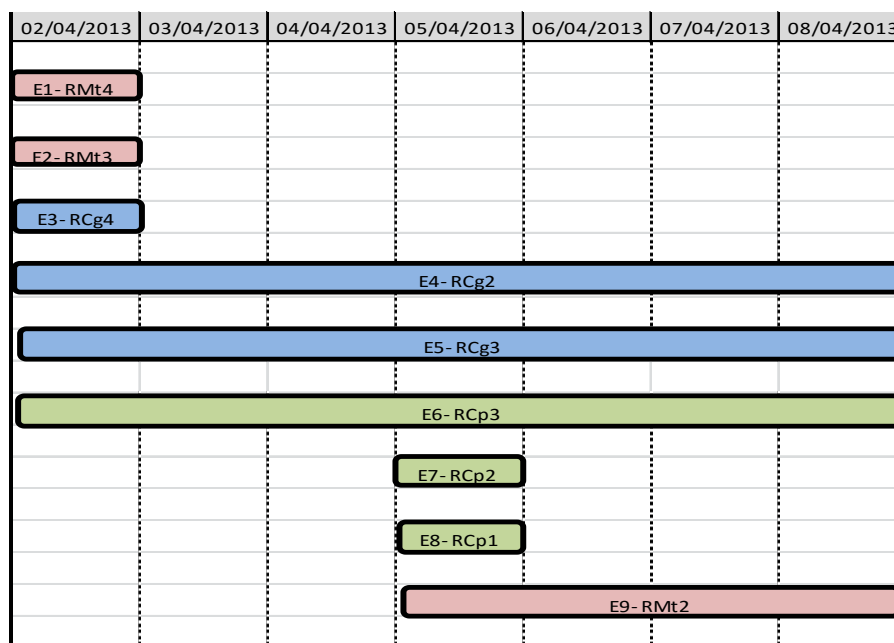


Figura 6.2.4. Distribución de los episodios de planificación por áreas y focos de regulación; grupo 1A

De acuerdo con la Figura 6.2.4, en la etapa inicial de la planificación, los episodios desplegados se centraron en tres aspectos: apoyo mutuo e interés por los miembros del grupo (E2-RMt3), expresiones sobre emociones o estados de ánimo que los participantes enfrentan en relación con la tarea (E1-RMt4), y de manera paralela, se estableció un procedimiento para realizar la planificación de la tarea (E3-RCg4). En un segundo bloque de actividades, del día dos al ocho, los alumnos se centraron en la selección del tema para la realización de la tarea (E4-RCg2); la elaboración del

calendario para la ejecución de la tarea (E5-RCg3); y la organización respecto a las funciones y los roles que los miembros del grupo deben asumir en el marco de la actividad grupal (E6-RCp3). En el tercer bloque de actividades, desarrolladas el día cinco, los alumnos se centraron en la formulación de reglas de participación (E7-RCp2) y, simultáneamente, interpretaron las pautas de la tarea para despejar dudas sobre las características o formas de participación que se exigen para la realización de la tarea (E8-RCp1). Finalmente, al cierre de la actividad, los alumnos compartieron emociones y estados de ánimo relacionados con la tarea (E9-RMt2).

#### Grupo 1B (\*+)

Tal como se ha mencionado, en la interacción del grupo 1B (\*+) se identificaron ocho episodios de planificación. A continuación mostramos en la Tabla 6.2.8 las distintas áreas y focos de regulación a que remiten los episodios registrados.

Tabla 6.2.8  
Áreas y focos regulados en los episodios de planificación; grupo 1B

Episodios	Área	Foco
E1	Cognitiva	RCg4 - Establecen un procedimiento para la planificación
E2	Cognitiva	RCg1- Interpretan pautas (componentes, contenido y/o formato de la tarea)
E3- A	Cognitiva	RCg2 - Seleccionan el tema/caso para la tarea
E3- B	Cognitiva	RCg2 - Seleccionan el tema/caso para la tarea
E3- C	Cognitiva	RCg2 - Seleccionan el tema/caso para la tarea
E4	Cognitiva	RCg3 - Elaboran un calendario de actividades
E5	Participación	RCp1 - Interpretan pautas (organización del grupo y/o formas de participación)
E6	Participación	RCp3 - Organizan roles y funciones para el abordaje de la tarea

De acuerdo con la Tabla 6.2.8, los episodios registrados en el grupo 1B (\*+) remiten a seis focos de regulación distintos. En los episodios de RCg las actuaciones de los alumnos se centraron en cuatro focos: i) la formulación de un procedimiento para la planificación de la tarea; ii) la interpretación de las pautas de la tarea, referente a los componentes, contenido y/o formato de los productos requeridos para el cumplimiento de la tarea; iii) la selección del tema/caso para la realización de la tarea; y iv) la elaboración de un calendario para el abordaje de la tarea. En los episodios de RCp las actuaciones de los alumnos remiten a dos focos distintos: i) la interpretación de las pautas de la tarea, referente a la organización o formas de participación que los

miembros del grupo deben asumir para el abordaje de la tarea; y ii) la organización de los roles y funciones que los participantes debían asumir para el abordaje de la tarea. Por otra parte, tal como hemos señalado anteriormente, en este grupo no se registraron episodios motivacionales.

En relación a los resultados expuestos es particularmente relevante mostrar la evolución temporal de las áreas y focos que se regularon en marco de los episodios de planificación. A continuación, en la Figura 6.2.5 se observan los días que el grupo dedicó a la planificación global de la tarea y, enseguida, se muestran barras de colores para representar los episodios desplegados en relación a las áreas de RCp y RCg.

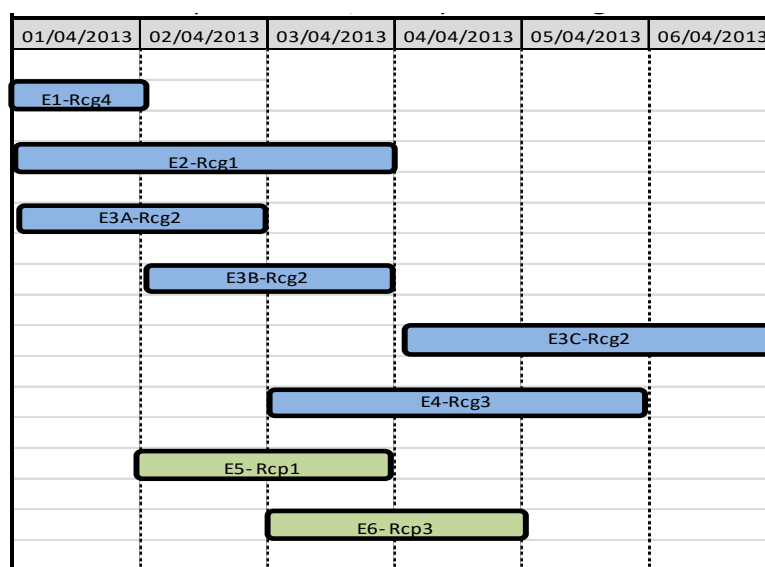


Figura 6.2.5. Distribución de los episodios de planificación por áreas y focos de regulación; grupo 1B

De acuerdo con la Figura 6.2.5, en la etapa inicial de la planificación, el grupo estableció un pequeño procedimiento para la organización de la tarea (E1-RCg4), realizaron una interpretación de las pautas de la tarea para resolver dudas sobre el procedimiento y/o componentes de la tarea (E2-RCg1), y, de manera paralela, realizaron propuestas de temas /casos para la realización de la tarea (E3A-RCg2). En un segundo bloque de actividades, correspondientes a los días dos y tres, los alumnos discutieron y eligieron el tema/caso para la realización de la tarea (E3B-RCg2) y realizaron una interpretación de las pautas de la tarea referente a la organización del grupo y las formas de participación (E5-RCp1). En el tercer bloque de actividades, disparadas el día tres, los alumnos se centraron en la elaboración del calendario para la ejecución de la tarea (E4-RCg3) y en la organización del equipo respecto a las funciones y los roles que los

participantes deben asumir para el abordaje de la tarea (E6-RCp3). Finalmente, los alumnos cerraron la planificación con la descripción del tema/caso seleccionado para la tarea (E3C-RCg2).

### Grupo 1C (\*-)

Tal como se ha mencionado, en la interacción del grupo 1C (\*-) se identificaron cuatro episodios de planificación. A continuación mostramos en la Tabla 6.2.9 las distintas áreas y focos de regulación a que remiten los episodios registrados.

Tabla 6.2.9  
Áreas y focos regulados en los episodios de planificación; grupo 1C

Episodios	Área	Foco
E1	Cognitiva	RCg4 - Establecen un procedimiento para la planificación
E2	Cognitiva	RCg2 - Seleccionan el tema/caso para la tarea
E3	Participación	RCp1 - Interpretan pautas (organización del grupo y/o formas de participación)
E4	Participación	RCp3 - Organizan roles y funciones para el abordaje de la tarea

De acuerdo con la Tabla 6.2.9, los episodios de RCg se centraron en dos focos distintos: i) la formulación de un procedimiento para la planificación de la tarea; y ii) la selección del tema/caso para la realización de la tarea. Por su parte, los episodios de RCp se centraron en: i) la interpretación de las pautas de la tarea referente a la organización o formas de participación que los miembros del grupo deben asumir para el abordaje de la tarea; y ii) la distribución de roles y/o funciones que los participantes deben asumir para el abordaje la tarea. También es importante destacar que una característica particular del grupo 1C (\*-) radica en que es el único equipo en donde no se elaboró el calendario de actividades a pesar de que era una consigna establecida en las pautas de la tarea. Por otra parte, tal como hemos señalado anteriormente, en este grupo no se registraron episodios motivacionales.

Con el objeto de precisar el contexto en el que se desarrollaron los distintos focos y áreas de regulación, en la Figura 6.2.6 se muestra la dimensión temporal de los episodios.

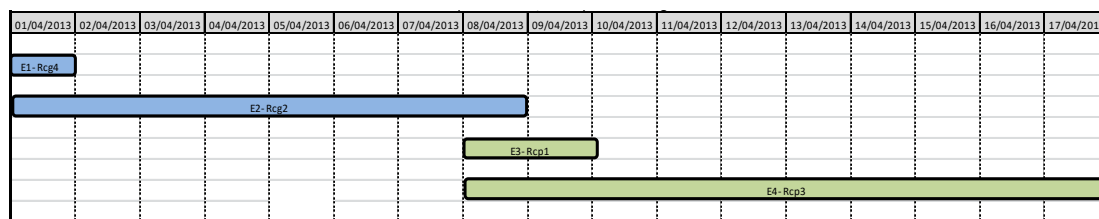


Figura 6.2.6. Distribución de los episodios de planificación por áreas y focos de regulación; grupo 1C

De acuerdo con la Figura 6.2.6 observamos que al inicio de la actividad los alumnos establecieron un procedimiento para realizar la planificación de la tarea (E1-RCg4) y, en paralelo, iniciaron la selección del tema/caso para la tarea (E2-RCg2). En relación al segundo bloque de actividades, disparadas el día ocho, los alumnos realizaron una interpretación de las pautas de la tarea referente a las formas de participación que se exigen para el abordaje de la tarea (E3-RCp1) y, en paralelo, iniciaron la organización del equipo respecto a las funciones y los roles que los participantes deben asumir para el abordaje de la tarea (E4- RCp3).

### 6.2.1.3. Síntesis de la caracterización de los episodios de planificación

Para finalizar el presente apartado, conviene resaltar los hallazgos más relevantes que hasta el momento se han expuesto.

1. En comparación con el grupo 1C (\*-) de bajo rendimiento, los grupos 1A (\*+) y 1B (\*+) de alto rendimiento evidenciaron un mayor despliegue de episodios de planificación. En concreto, en el grupo 1A (\*+) se registraron nueve episodios, en el grupo 1B (\*+) ocho episodios, mientras que en el grupo 1C (\*-) solo se registraron cuatro episodios.
2. En relación con el punto anterior, la frecuencia más alta de contribuciones (fragmentos de mensajes) generadas en el marco global de los episodios de planificación, se obtuvo en los grupos 1A (\*+) y 1B (\*+). Específicamente, en el grupo 1A (\*+) se registraron 58 contribuciones y en el grupo 1B (\*+) 60 contribuciones, mientras que en el grupo 1C (\*-) el total de episodios registrados se conforman por una frecuencia de 31 contribuciones.
3. Debido a que la cantidad de episodios de planificación desplegada en los grupos fue desigual, en cada equipo se calculó la media de contribuciones por episodio. Específicamente, en el grupo 1A (\*+) el promedio de contribuciones por

episodio fue de 6.44, en el grupo 1B (\*+) fue de 7.5 contribuciones, y en el grupo 1C (\*-) de 7.75 contribuciones. Sin embargo, y como se ha dicho, en términos globales hay más episodios y mayor cantidad de contribuciones en los grupos 1A (\*+) y 1B (\*+) que en el grupo 1C (\*-).

4. A pesar de la escasa presencia de episodios de planificación registrados en el grupo 1C (\*-), el periodo global de planificación se extendió por 17 días, rebasando incluso el tiempo establecido por el profesor; en contraste, los grupos 1A (\*+) y 1B (\*+) quienes evidenciaron una mayor cantidad de episodios y contribuciones, mostraron en su conjunto un periodo de planificación menor a los ocho días. Dichos resultados se asocian con el hecho de que en el grupo 1C (\*-) se hallaron dos episodios con una duración de ocho y diez días respectivamente.
5. La distribución de los episodios en el tiempo reveló un solapamiento en las actividades regulatorias, en especial los grupos 1A (\*+) y 1B (\*+) quienes solían abordar de manera simultánea distintos elementos o componentes de la planificación (revelaron la confluencia de hasta cinco o seis episodios en un mismo día). En cambio, en el grupo 1C (\*-) el desarrollo de los episodios fue más individual (solo en algunos días confluyen dos episodios).
6. Los grupos 1B (\*+) y 1C (\*-) solo evidenciaron episodios de RCg y RCp. En contraste, el grupo 1A (\*+) desplegó episodios correspondientes a las tres áreas de regulación –RCg, RCp y RMt–, y además fue el único grupo en donde se observó una presencia equilibrada de las tres áreas.
7. Globalmente se identificaron focos de regulación “pautados” por el propio diseño de la tarea, tales como la selección del tema; la elaboración de un calendario de actividades; y la distribución de roles y funciones. Por otra parte, también se identificaron episodios “de foco espontáneo”, y cuyos contenidos refieren a aspectos como la formulación de un procedimiento para la planificación de la tarea; la interpretación de las pautas de la tarea referente a los componentes, contenido y/o formato de la tarea; la interpretación de las pautas de la tarea referente a la organización del grupo y las formas de participación que los miembros deben cumplir para el abordaje de la tarea; y la formulación de reglas de participación.
8. La presencia y diversidad de focos de regulación fue distinta en cada grupo. En el grupo 1A (\*+) se identificaron 9 focos de regulación, en el grupo 1B (\*+) se

identificaron 6 focos, y en el grupo 1C (\*-) solo se identificaron 4 focos de regulación.

9. A pesar de que los grupos pueden manifestar la presencia de un mismo foco de regulación, el sentido que tienen dentro del marco más amplio de la actividad es distinto en cada grupo. Por ejemplo, los tres grupos interpretaron las pautas de la tarea (referente a la organización o formas de participación de los miembros del grupo). Sin embargo el momento y la intención con que se presentaron dichos focos fue distinta en cada grupo. El grupo 1A (\*+) interpretó las pautas de la tarea toda vez que se realizó la distribución de los roles, con el interés de aclarar o precisar aspectos específicos de la organización antes de dar inicio a la tarea; por su parte, el grupo 1B (\*+) interpretó las pautas de la tarea antes de realizar la distribución de roles con el propósito de orientar la organización del grupo; mientras que el grupo 1C (\*-) interpretó las pautas de la tarea paralelamente a la distribución de los roles con el propósito de resolver o precisar las decisiones que en el momento se tomaban respecto a la organización del grupo.
10. A pesar de que el diseño de la tarea contempló de manera predeterminada la elaboración de un calendario de actividades para la ejecución de la tarea, en el grupo 1C (\*-) no se observó la presencia de algún episodio centrado en dicho foco.

## 6.2.2. Caracterización de episodios de monitoreo

### 6.2.2.1. Frecuencia de episodios de monitoreo; número de contribuciones, duración en días y distribución temporal

La información que se muestra en la Tabla 6.2.10 corresponde a los episodios de monitoreo identificados en los grupos del Aula 1.

Tabla 6.2.10  
Frecuencias globales de los episodios de monitoreo identificados en los grupos; Aula 1

Grupos/Aula 1	Episodios registrados
1A (*+)	19
1B (*+)	10
1C (*-)	12



De acuerdo con la Tabla 6.2.10, el grupo que manifestó la mayor frecuencia de episodios de monitoreo fue el 1A (\*+). Por otra parte, en los grupos 1B (\*+) y 1C (\*-) no se observaron diferencias importantes en las frecuencias obtenidas.

A continuación se realiza la caracterización de los episodios de monitoreo identificados en cada grupo refiriéndonos de manera específica a la extensión, duración y distribución temporal en que se ubican los episodios.

#### Grupo 1A (\*+)

En la Tabla 6.2.11 se caracterizan los episodios de monitoreo identificados en el grupo 1A (\*+) de acuerdo al número de contribuciones y la duración (en días) que tienen los episodios. Es importante recordar que la información contenida en la primera columna refiere a la clave de registro o código asignado a los episodios y no a la cantidad de episodios identificados.

Tabla 6.2.11  
Número de contribuciones y duración que tienen los episodios de monitoreo; grupo 1A

Episodios	Nº de contribuciones	Duración en días
E10 A	27	6
E10 B	6	2
E11	4	2
E12	4	2
E13	4	2
E14	11	5
E15	4	1
E16	6	2
E17	5	2
E18 A	29	6
E18 B	9	4
E19	5	2
E20	5	3
E21	3	2
E22	3	1
E23 A	22	4
E23 B	5	2
E24	9	2
E25	11	3
Total	172	--
Media	9.05	2.78

De acuerdo con la Tabla 6.2.11, a nivel global se registraron 172 contribuciones repartidas en un total de 19 episodios de regulación; en promedio, los episodios desplegados se integran por una frecuencia aproximada de 9.05 contribuciones. En

concreto, ocho de los 19 episodios registrados (el 42%) se componen de entre cinco a nueve contribuciones (E10-B, E16, E17, E18-B, E19, E20, E23-B y E24), seis episodios (el 32%) se componen de entre tres a cuatro contribuciones (E11, E12, E13, E15, E21 y E22), y cinco episodios (el 26%) se conforman entre 11 a 29 contribuciones (E10-A, E14, E18-A y E23-A).

En cuanto a la duración de los episodios, en promedio, mostraron una prolongación aproximada de 2.78 días. En concreto, 14 de los 19 episodios registrados (el 74%) tienen una duración de uno a tres días, mientras que solo cinco episodios revelaron una duración de cuatro a seis días (E10-A, E14, E18-A, E18-B y E23-A).

En términos generales, y en contraste con los otros grupos, fue este equipo quien reveló los episodios con mayor número de contribuciones y menor prolongación en el tiempo.

Por otra parte, regularmente se observó que los episodios con mayor número de contribuciones tienden a ser también los episodios con mayor duración.

En la Figura 6.2.7 se muestra la distribución temporal de los episodios de monitoreo. Dicha distribución de episodios se organiza en relación a las cuatro sub-tareas que integran la PEC 2: en la primera sub-tarea, los alumnos elaboraron un documento en el que describen un caso real de asesoramiento psicopedagógico siguiendo un conjunto de pautas establecidas por el profesor de la asignatura; en la segunda sub-tarea, los alumnos discutieron y analizaron el proceso de asesoramiento psicopedagógico narrado en el caso (T2); en la tercera sub-tarea, los alumnos elaboraron propuestas para mejorar y retomar el proceso de asesoramiento psicopedagógica (T3) narrado en el caso; y finalmente, como cuarta sub-tarea, elaboraron una síntesis del contenido de la PEC (T4).

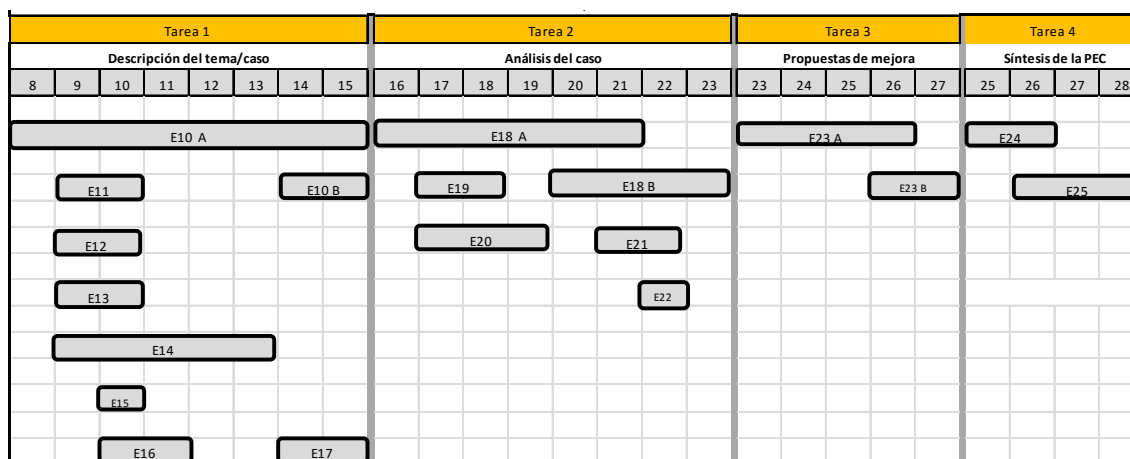


Figura 6.2.7. Distribución temporal de los episodios de monitoreo; grupo 1A

De acuerdo con la Figura 6.2.7, el monitoreo global de la tarea inició el día ocho y finalizó el día 28 prolongándose de esta forma durante 21 días. En este periodo se observó la presencia de 19 episodios y, regularmente, la frecuencia de episodios tiende a disminuir según transcurre la actividad. Concretamente, en la primera sub-tarea, que abarcó del día 8 al 15, se desarrollaron nueve episodios; en la segunda sub-tarea, que comprendió del día 16 al 23, se observó el despliegue de seis episodios; mientras que en la tercera y cuarta etapa de la tarea solo se desarrollaron dos episodios respectivamente.

En relación con lo anterior, es evidente que el grupo 1A (\*+) dedicó la mayor parte de su tiempo a la descripción y al análisis del caso, mientras que la construcción de propuestas de mejora y la síntesis de la PEC se realizaron en un tiempo más breve.

Por otra parte, los participantes regularmente no iniciaban una nueva sub-tarea hasta que se completaba la anterior. Ello puede considerarse lógico, dado que las distintas actividades y contenidos programados en la PEC 2 tenían una naturaleza progresiva. Por ejemplo, el proceso de discusión y análisis del caso dependía del nivel de detalle con que se describían el contexto y las características del caso, mientras que, de manera similar, la elaboración de propuestas de mejora al proceso de asesoramiento psicopedagógico dependía del nivel de profundidad con el que se discutía y analizaba el caso.

Por último, es importante resaltar el desarrollo paralelo y los principales puntos de confluencia entre episodios. En la primera etapa de la tarea el principal punto de confluencia entre episodios se presentó el día 10, en el que convergen siete episodios.

En la segunda etapa de la tarea los principales puntos de confluencia entre episodios fueron los días 18 y 21, en los que se unen tres episodios. Por último, se observó en el día 26 la presencia de cuatro episodios, dos episodios correspondientes a la tercer sub-tarea y dos episodios relativos a la cuarta sub-tarea.

### Grupo 1B (\*+)

En la Tabla 6.2.12 se muestra información correspondiente a la caracterización de los episodios de monitoreo desplegados por el grupo 1B (\*+). Concretamente, se muestra el número de contribuciones y la duración (en días) que tienen los episodios.

Tabla 6.2.12  
Número de contribuciones y duración que tienen los episodios de monitoreo; grupo 1B

Episodios	Nº de contribuciones	Duración en días
E7	9	2
E8	5	1
E9	16	4
E10	3	2
E11	23	7
E12	4	1
E13	8	2
E14	2	1
E15	3	1
E16	4	1
Total	77	--
Media	7.70	2.2

De acuerdo con la Tabla 6.2.12, a nivel global se registraron 77 contribuciones repartidas en un total de 10 episodios de regulación y, en promedio, los episodios desplegados se integran por una frecuencia de 7.70 contribuciones. En concreto, cinco de los 10 episodios registrados (el 50%) se componen de entre 2 a 4 contribuciones (E10, E12, E14, E15 y E16); tres episodios (el 30%) revelaron una frecuencia que oscila entre 5 a 10 contribuciones (E7, E8 y E13); y solo dos episodios se conforman entre 16 a 23 contribuciones (E9 y E11).

En cuanto a la duración de los episodios, en promedio, mostraron una prolongación aproximada de 2.2 días. En concreto, ocho de los 10 episodios registrados (el 80%) mostraron una duración de uno a dos días, y habitualmente corresponden a episodios que manifestaron una baja cantidad contribuciones; en cambio, solo se registraron dos

episodios con una duración de cuatro y siete días (E9 y E11), mismos que reflejaron una alta frecuencia de mensajes.

En la Figura 6.2.8 se muestra la distribución temporal de los episodios de monitoreo. Como se ha señalado en el grupo anterior, la tarea global se concretó en cuatro sub-tareas. En la primera sub-tarea los alumnos realizaron una descripción del caso de asesoramiento psicopedagógico; en la segunda sub-tarea los alumnos analizaron el proceso de asesoramiento psicopedagógico; en la tercera sub-tarea los alumnos elaboraron propuestas para mejorar el proceso de asesoramiento psicopedagógico; y, finalmente, como cuarta sub-tarea elaboraron una síntesis del contenido de la PEC.

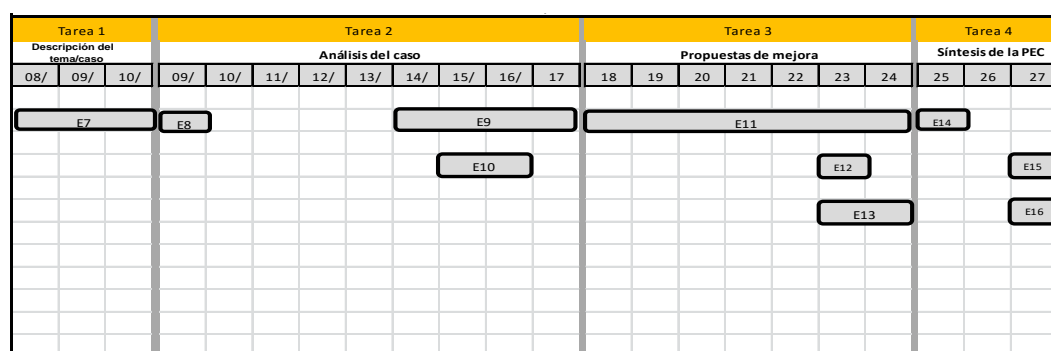


Figura 6.2.8. Distribución temporal de los episodios de monitoreo; grupo 1B

De acuerdo con la Figura 6.2.8, el monitoreo global de la tarea inició el día ocho y finalizó el día 27 prolongándose de esta forma durante 20 días. Concretamente, observamos que en la primera sub-tarea, que comprendió del día ocho al 10, solo se desarrolló un episodio; en la segunda sub-tarea, que comprendió del día nueve al 17, se desplegaron tres episodios; en la tercera sub-tarea, que abarcó del día 18 al 24, también se desarrollaron tres episodios; y, finalmente, en la cuarta sub-tarea, que comprendió del día 25 al 27, se desplegaron nuevamente tres episodios.

En relación con lo anterior, es evidente que el grupo 1B (\*+) dedicó la mayor parte de su tiempo al análisis del caso y a la elaboración de propuestas de mejora, mientras que la descripción del caso y la síntesis de la PEC se realizaron en un tiempo más breve.

Por otra parte, cabe resaltar que regularmente los participantes no iniciaban una nueva sub-tarea hasta que se completaba la anterior, es decir, realizaron un abordaje secuencial y progresivo de la tarea.

Por último, es importante resaltar que el punto principal de confluencia entre episodios fue el día 23, en donde convergen tres episodios.

### Grupo 1C (\*-)

En la Tabla 6.2.13 se muestra información correspondiente al número de contribuciones y la duración en días que tienen los episodios de monitoreo desplegados por el grupo 1C (\*-).

Tabla 6.2.13  
Número de contribuciones y duración que tienen los episodios de monitoreo; grupo 1C

Episodios	Nº de contribuciones	Duración en días
E5	8	8
E6	12	2
E7	12	4
E8	2	2
E9	3	1
E10	19	9
E11	2	1
E12	5	3
E14	4	2
E15	3	1
E16	9	2
E17	3	2
Total	82	--
Media	6.83	3.08

De acuerdo con la Tabla 6.2.13, a nivel global se registraron 82 contribuciones repartidas en un total de 12 episodios de regulación; y en promedio, los episodios desplegados se integran por 6.83 contribuciones. En concreto, seis de los 12 episodios registrados (el 50%) se componen entre dos a cuatro contribuciones (E8, E9, E11, E14, E15 y E17); tres episodios (el 25%) están formados entre cinco y nueve contribuciones (E5, E12 y E16); y los tres episodios restantes se componen entre 12 y 19 contribuciones (E6, E7 y E10).

En cuanto a la duración de los episodios, en promedio, mostraron una prolongación aproximada de 3.08 días. En concreto, nueve de los 12 episodios registrados (el 75%) tienen una duración de uno a tres días, mientras que tres episodios tienen una prolongación de cuatro a nueve días (E5, E7 Y E10). Por otra parte, es importante resaltar que, en comparación con los grupos anteriores, el equipo 1C (\*-) registró los episodios con mayor tiempo de duración, tal es el caso de los episodios E5 y E10.

En la Figura 6.2.9 se muestra la distribución temporal de los episodios de monitoreo. De nuevo, la tarea global se concretó en cuatro sub-tareas (descripción del caso de asesoramiento psicopedagógico; análisis del proceso de asesoramiento psicopedagógico; elaboración de propuestas para mejorar el proceso de asesoramiento psicopedagógico; síntesis del contenido de la PEC). Sin embargo, como muestra el mapa, este grupo no abordó estas sub-tareas de manera secuencial, sino con diversos solapamientos entre ellas. Por ejemplo, los episodios relativos al análisis del caso se inician antes de acabar la descripción del caso, y los relativos a las propuestas de mejora antes de acabar tanto el análisis como la descripción del caso.

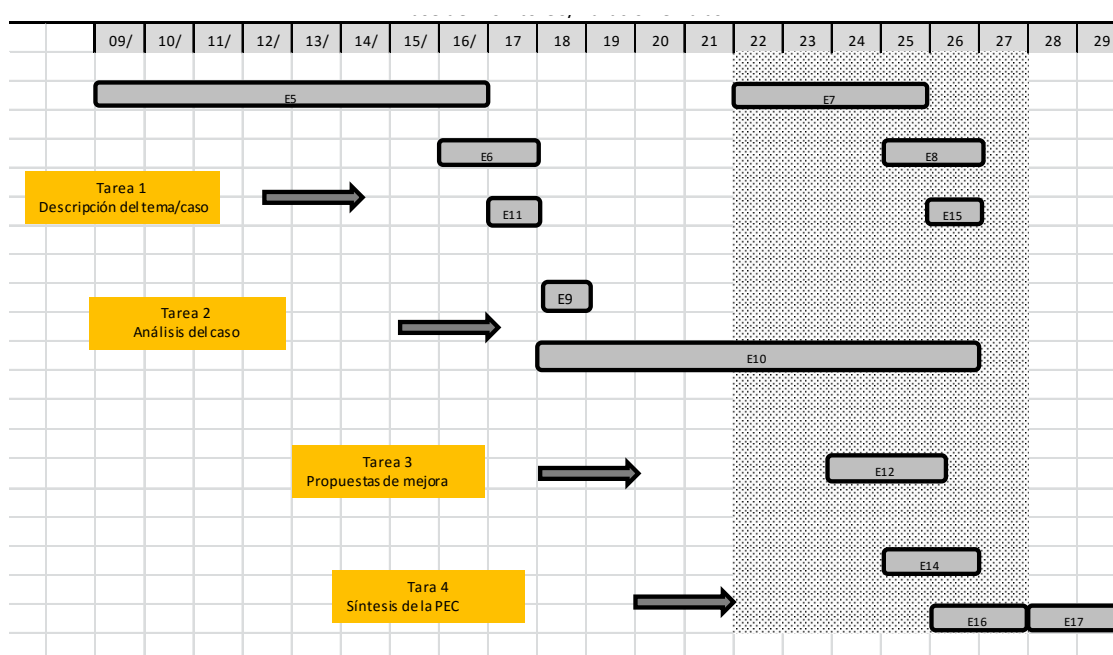


Figura 6.2.9. Distribución temporal de los episodios de monitoreo; grupo 1C

De acuerdo con la Figura 6.2.9, el monitoreo global de la tarea inició el día nueve y finalizó el día 29 prolongándose de esta forma durante 21 días. Concretamente, observamos que en la primera sub-tarea, que comprendió del día nueve al 26, se desarrollaron seis episodios; en la segunda sub-tarea, que comprendió del día 18 al 26, se desplegaron dos episodios; en la tercera sub-tarea, realizada los días 24 y 25, solo se observó el despliegue de un episodio; y, finalmente, en la cuarta sub-tarea, que comprendió del día 25 al 29, se desarrollaron tres episodios.

En relación con lo anterior, es evidente que el grupo 1C (\*-) desplegó la mayor cantidad de episodios y dedicó la mayor parte de su tiempo a la descripción del tema/caso,

mientras que el resto de las sub-tareas, al parecer, reciben menor atención por parte del grupo.

Por otra parte, es importante destacar que gran parte de los episodios se acumularon en la última semana de actividades, donde los participantes trabajaron simultáneamente sobre las distintas sub-tareas. En este sentido, regularmente los participantes iniciaban una nueva sub-tarea sin haber completado la anterior.

De manera global, el mapa temporal de los episodios revela una escasa organización por parte del grupo para abordar los distintos elementos de la tarea, que podría asociarse con la ausencia del calendario de actividades en la planificación del grupo.

### 6.2.2.2. Áreas y focos de regulación de los episodios

Los resultados que se presentan en la Tabla 6.2.14 ofrecen una visión general sobre las áreas (cognitiva –RCg–, de participación –RCp– y motivacional –RMt–) que se regularon en el marco de los episodios de monitoreo identificados en los grupos.

Tabla 6.2.14  
Frecuencias globales de las áreas reguladas en los episodios de monitoreo; Aula 1

Grupos	RCg	RCp	RMt	Total
1A (*+)	8	5	6	19
1B (*+)	6	1	3	10
1C (*-)	5	6	1	12
Total	19	12	10	41

En primer lugar, es importante resaltar que, en comparación a los resultados obtenidos en el análisis de los episodios de planificación, en donde el único grupo que reveló la presencia de episodios correspondientes a las tres áreas fue el equipo 1A (\*+), esta vez todos los equipos evidenciaron modelos de episodios de las tres áreas: RCg, RCp y RMt.

Concretamente, en el grupo 1A (\*+), ocho de los 19 episodios registrados (el 42%) se centraron en la regulación de aspectos relacionados con la tarea (RCg), seis episodios (el 32%) se asocian con procesos de regulación motivacional (RMt), y cinco episodios (el 26%) remiten a la regulación de aspectos relacionados con la organización del grupo y la participación de sus miembros (RCp). Por su parte, en el grupo 1B (\*+) la



distribución de los episodios en relación con las áreas fue más desigual; específicamente, se registraron seis episodios (el 60%) relativos a la regulación de la tarea (RCg), tres episodios de regulación motivacional (RMt), y solo un episodio de regulación de aspectos relacionados con la organización del grupo y la participación de sus miembros (RCp). Por último, en el grupo 1C (\*-), seis de los 12 episodios registrados (el 50%) remiten a la regulación de aspectos relacionados con la organización del grupo y la participación de sus miembros (RCp), cinco episodios se vinculan con aspectos relacionados la tarea (RCg), y solo un episodio se asocia con elementos o componentes motivacionales (RMt).

A nivel global, en los episodios de monitoreo se observaron 11 focos distintos distribuidos en las distintas áreas. A continuación, en la Tabla 6.2.15 se muestran los focos identificados.

Tabla 6.2.15  
Focos regulados en los episodios de monitoreo; Aula 1

Áreas de regulación	Focos de regulación
<i>Regulación cognitiva</i>	RCg4- Los alumnos establecen un procedimiento (para planificar, ejecutar o evaluar la tarea) y/o formulan estrategias para la elaboración de algún producto requerido en la tarea global o en las sub-tareas
	RCg5- Los alumnos dan seguimiento, controlan y/o supervisan el desarrollo de la tarea. Por ejemplo, cuando los alumnos anuncian o informan acciones que se han realizado o que se realizarán sobre la tarea o documentos adjuntos; vigilan el desarrollo del plan, los progresos de la tarea y/o el contenido de los productos que se elaboran; informan o resuelven problemas (tecnológicos o logísticos) que impiden el cumplimiento oportuno de la tarea, etc.
	RCg1- Los alumnos interpretan las pautas de la tarea y aclaran dudas sobre el procedimiento, los componentes y/o requisitos que deben cumplirse tanto para la realización global de la tarea como para la realización de los trabajos-productos de la tarea.
<i>Regulación de conducta y participación</i>	RCp1- Los alumnos interpretan el enunciado inicial de la PAC y aclaran dudas respecto a la organización del grupo y/o formas de participación que deben asumir los miembros del grupo.
	RCp2- Los alumnos dialogan y/o acuerdan reglas de participación para todos los miembros el grupo.
	RCp4- Los alumnos dan seguimiento, recuerdan y/o evalúan el cumplimiento de la estructura de participación acordada por el grupo.
<i>Regulación de aspectos motivacionales y afectivos</i>	RMt1 –Los alumnos comparten emociones o estados de ánimo relacionados con eventos o experiencias personales que no se vinculan directamente con la tarea en turno.
	RMt2- Los alumnos comparten emociones o estados de ánimo relacionados con la asignatura o tarea en turno.
	RMt3- Más allá de las actividades o relaciones establecidas en torno a la tarea, los alumnos se preocupan y demuestran un interés por el bienestar de los miembros del grupo, por ejemplo, cuando hacen preguntas sobre aspectos personales o transmiten buenos deseos para sus compañeros.
	RMt5- Los alumnos crean expectativas y/o hacen valoraciones sobre la relación y el funcionamiento del grupo, y/o valoraciones de lo que representa para los alumnos ser parte de un mismo equipo.
	RMt6- Se generan conflictos socio-emocionales entre los miembros del grupo.

De acuerdo con la Tabla 6.2.15, en los episodios cognitivos se presentaron tres focos distintos, en los episodios de participación se observaron también tres focos, y en los episodios motivacionales se manifestaron cinco focos.

Es preciso resaltar que algunos de los focos que se muestran en los episodios de monitoreo también se observaron en los episodios planificación. Concretamente, los focos que se observaron con anterioridad corresponden a: la formulación de procedimientos y estrategias para la realización de la tarea (RCg4); la interpretación de las pautas de la tarea respecto al procedimiento, componentes y/o requisitos exigidos para el cumplimiento de la tarea (RCg1); la formulación de reglas de participación (RCp2); la interpretación de las pautas de la tarea respecto a las formas de organización del grupo para la realización de la tarea (RCp3); emociones y estados de ánimo que los alumnos proyectan en relación con la tarea (RMt2); y expresiones de apoyo mutuo e interés por el bienestar de los miembros del grupo (RMt3).

Por su parte, los focos de regulación particulares de la fase de monitoreo remiten a: el seguimiento de la tarea –supervisión del contenido, del plan inicial y del progreso de la tarea– (RCg5); el seguimiento de la estructura de participación (RCp4); emociones y estados de ánimo que los alumnos proyectan en relación con eventos o experiencias personales que no se vinculan con la tarea en turno (RMt1); expectativas y/o valoraciones sobre la relación de los participantes y/o el funcionamiento del grupo (RMt5); y la presencia de conflictos socio-emocionales en el grupo (RMt6).

A continuación se muestra el fragmento de un episodio cognitivo cuyo foco de regulación se vincula de manera concreta con el seguimiento de la tarea. En el episodio podemos observar que los alumnos dan seguimiento al contenido de la tarea añadiendo ideas propias, sugiriendo cambios, comentando las ideas aportadas por los otros participantes, etc.

Grupo 1A		
RCg/ foco: Los alumnos dan seguimiento, controlan y/o supervisan el desarrollo de la tarea		
Mensaje N°	Alumno	Fragmentos
87.	Anna Pons Dalmedo	87 a) Noies, he de marxat pitant! He pogut fer aportacions a la primera part (m'he quedat al darrer paràgraf) demà continuo amb el 2.2 A veure que us sembla Demà em llegeixo més detingudament la informació que ens dones, jo crec que és en aquest apartat que n'hem de parlar. Tu que creus del que discutíem sobre si lo de l'escola inclusiva és del contingut (tema) de la demanda o no?

		petons, petons, petons, fins demà
88.	Iris Giménez Romero	88 a) agafo el document
89.	Iris Giménez Romero	89 a) Hola!!  He mirat les noves aportacions a la primera part i he afegit alguna opinió més. He mirat a fons la segona part i he afegit diferents referents teòrics en relació al contingut (com es van atendre les dificultats del Marc, activitats, etc., que he comentat en l'anterior missatge). Sobre l'escola inclusiva penso que és de procés, ho he canviat, a veure què us sembla.  Demà al matí tinc la jornada de portes obertes, a la tarda intentaré buscar una estoneta per mirar-me com ho tenim i les noves aportacions que pugui fer la Gemma. Fins demà!!!
90.	Aina Perea Aguilera	90 a) Hola, Agafo el document. Fins d'aquí una parell d'horetes :)
91.	Aina Perea Aguilera	91 a) Hola noies, He acabat les meves aportacions per l'apartat 2.1 i he arreglat cosetes de la bibliografia, per mi ja està bé. Respecte a l'apartat 2.2, el dels referents teòrics, crec que tenim una mica de "liu". Pel que fa a la primera part, fins a la cita de la Míriam d'en Monereo, estic d'acord. Però a partir d'aquí crec que ho tenim una mica embolicat i no s'enten si estem parlant de procés o de contingut i he pensat dues coses: (1) que ens hem de decidir (encara que no ho sapiguem del tot segur) i posar unes coses de procés i unes altres de contingut; (2) que hem de buscar els referents teòrics pel que fa a la lectoescriptura fora de l'assignatura (com diu l'assessor), per ex. Teberosky.... Llavors, he pensat que us penjo el que he fet fins aquest moment com "Rios ap2 aportacions2", el que teniu adjunt, per si us voleu mirar el q tenim fins ara, però continuo treballant-hi i abans de dinar un penjo la meva proposta per aquest apartat. Si no us sembla bé sempre podem tornar a la versió d'ara, OK?  Mentrestant, si trobeu alguna cosa feu un missatge per aquí...Fin després, <b>Recordau que continuo amb el document</b>
92.	Iris Giménez Romero	92 a) Hola, Deixo el document amb l'apartat 2.2 també retocat i amb algunes aportacions. Crec que és millorable, a veure si teniu alguna altra idea i si us agrada la reorganització de paràgrafs que he fet :)  Vaig a dinar. A la tarda estaré per aquí acabant una altra PAC, ja aniré mirant!
93.	Cristina López Álvarez	93 a) Agafo el document
95.	Cristina López Álvarez	95 a) crec que esta molt bé la nova reorganització del 2n paràgraf, queda molt més clar ..aviam que diuen la silvia i la Míriam... Fins després
96.	Anna Pons Dalmedo	96 b) Hola noies, (...) vull que em digueu si aquest darrer document el donem per bò. La Maite ja ha dit que sí, falteu vosaltres Silvia i Míriam. Fins ara,
97.	Iris Giménez Romero	97 a) Bona nit! No he pogut connectar-me abans!!! He llegit les últimes aportacions i com ha quedat, penso que està molt bé i que s'entèn força bé! (...) Que acabeu de passar un bon cap de setmana!!!!
98.	Anna Pons Dalmedo	98 a) Hola, Adjunto al missatge l'arxiu (amb el nom correcte) (...). Tal i com està aquí es pot penjar a arxius, Aina. Quan vulguis ja ho pots fer. Fins ara,


99.	Aina Perea Aguilera	99 a) Bona tarda noies! Ja he llegit els vostres missatges. Ara mateix penjo l'arxiu d'aportacions. Petons!
-----	------------------------	--

El siguiente ejemplo corresponde a un episodio en el que se regulan aspectos de conducta y participación. Concretamente se observa la actividad espontanea de tres miembros del grupo que vigilan el cumplimiento de la estructura de participación acordada en el plan inicial.

Grupo 1C		
RCp/ Foco: Los alumnos dan seguimiento, recuerdan y/o evalúan el cumplimiento de la estructura de participación acordada por el grupo.		
Mensaje N°	Alumno	Fragmentos
70	Daniel Granero Ferrer	70 b) Ei gent, (...) proposo demà penjar cadescú el document definitiu a "arxius" amb tot arreglat a partir de les aportacions que ens han fet. Llavors algú haurà d'ajuntar els diferents apartats en un sol document i enviar el treball. Què us sembla? Ho veieu bé?? (...)
72	Neus Sanchez Hernández	72 a) Si, demà hauria d'estar tot llest! Tenim com a límit el dissabte per entregar-lo. Tu Oriol ets l'encarregat d'adjuntar-lo tot i supervisar-lo i ja està no???
73	Daniel Granero Ferrer	73 b) Així doncs en Oriol s'encarrega d'unificar-ho tot?? ok perfecte.
75	Oriol Ferrer Moreno	75 a) Hola a tothom. Jo me pose ara a juntar-ho tot. Com a molt tard vull tindre-ho esta vesprada acabat, per tal de que tot el grup pugui donar una ullada i que doni la seva opinió i que pugui modificar el que cregui oportú.

A continuación se muestra el ejemplo de un episodio motivacional, en que los alumnos comparten emociones o estados de ánimo relacionados con eventos o experiencias ajenos a la tarea, culturalmente valorados y/o compartidos por los participantes.

Grupo 1A		
RMt/Foco: emociones o estados de ánimo relacionados con eventos y/o experiencias personales		
Mensaje N°	Alumno	Fragmentos
105	Anna Pons Dalmedo	105 b)(...) Bona nit i bon sant Jordi a totes!

		
106	Aina Perea Aguilera	106 a) Q monaaa! jeje. Doncs igualment per a vosaltres!! Bon dia de Sant Jordi!!!
107	Cristina López Álvarez	107 a) Hola noies, Bon sant Jordi a totes!!!

Por último, queremos resaltar la presencia de conflictos socio-emocionales que en ocasiones se originaron en algunos grupos debido a interpretaciones distintas sobre la tarea, exclusión de ideas o propuestas realizadas por algunos participantes, y/o el incumplimiento de acuerdos y/o poco compromiso por parte de algunos miembros del grupo. En este sentido, el ejemplo que a continuación presentamos corresponde a un episodio motivacional en el que se desencadena un conflicto socio-emocional; dicho conflicto se originó cuando dos participantes manifestaron puntos de vista opuestos sobre la representación de la tarea.

Grupo 1A RMt/Foco: conflicto socio-emocional		
Mensaje N°	Alumno	Fragmentos
38.	Anna Pons Dalmedo	38 a) Noies, Acabo d'enviar un correu al consultor preguntant-li els dubtes de colors. A veure que diu...ja us explicaré.
39.	Cristina López Álvarez	39 a) Hola, perfecte que hagi enviat un mail... però crec que estas equivocada...de totes maneres així ens aclarim. El primer document que penjem al foro el penja la Iris i el segon també.. ( aquest amb colors) de fet així ho diu al document de la pac: "el mateix membre que ha presentat el document inicial , enviarà a arxius un document en què quedin recollides totes les aportacions fetes per cadascun dels membres (ben diferenciades segons els colors triats pe....)" i finalment l'últim el de síntesi el penja la Anna altre cop tot en negre pq. ha de servir per fer el document final... i pq. som un grup de 4 si fossim de tres el penjaria qui ha creat el primer o sigui si només fossiu tres el penjaria la Iris. Esque jo ara ho veig molt clar..espedò no equivocar-me...però tu Anna només has de penjar el document de síntesi i el document final i oviament participar a través del debat en el que seria la reeformulació de cada apartat. De fet he estat parlant amb una noia que va fer aquesta assignatura el semestre passat i m'ha comentat que ho van fer així com dic jo... també com a diferència m'ha dit que en el document inicial només enviaven els títols amb 4 línies, entenc que com que la Iris és qui planteja el cas en la nostra pac , es normal que passi el que ha pasat... que les altres components no podem aportar molt en aquest primer apartat. Per tot el que he dit vaig creure que no pasava res si canviava el color de la lletra... pq. això només influa en l'espai de debat ... l'arxiu que va penjar la Iris està correcte..
40.	Anna Pons Dalmedo	40 a) Cristina (i Iris i Aina), No et piquis, eh! Potser sí que m'equivoco, per això mateix he enviat el correu, per aclarir els nostres dubtes. Això que dius en el teu missatge "en negre" fixat que ho afegeixes tu perquè a l'enunciat jo no veig que ho digui enlloc. A més, en el 2n paràgraf de la pàg 4, després que explica el que fa referència al

		<p>document final unificat, torna a dir "ull!" que recordem distingir en colors el que ha escrit cadascú. D'aquí els dubtes i les interpretacions diferents...</p> <p>Després, que la Iris reculli el document de les aportacions d'aquí i el pengi ella a "arxius" o sigui jo, de fet no té cap importància. Jo crec que en el paràgraf on s'explica què fer si ets 4 al grup ni en parla perquè és agafar-lo d'aquí el "Debat" i penjar-lo a "Arxiu", no s'ha de fer res més. Només m'oferia a fer-ho jo ja que no tinc cap apartat per fer i assumia les tasques organitzatives (sempre i quan les pugui fer), per altra banda, crec que així si penja una sola persona (ja que som 4) ens evitem possibles creuaments. Però, de fet, no té importància qui ho faci, només cal que ho decidim nosaltres.</p> <p><b>El que sí que és important és respectar el calendari perquè si, com tu proposaves, avui haguessiu penjat el document jo m'hagués trobat fora de joc. Si compto que tinc fins dissabte, doncs ha de ser fins dissabte, no? Sort de la Aina!</b></p> <p>Bé, jo he proposat una manera de fer (a part d'aclarir el tema dels colors). Si esteu d'acord ho dieu i, si no, cap problema: proposeu com voleu fer-ho i organitzar-ho i llestos. Llavors, ho faré tan bé com pugui. El que no vull és perdre més temps amb aquests correus. <b>Heu de dir qui voleu que pengi el document d'aportacions i si voleu canviar alguna cosa més de la planificació. Pel que fa als colors no cal fer suposicions, quan ens respongui el consultor ja sabrem què hem de fer, no?</b></p> <p>Vinga, bona nit! Fins demà i ànims,</p>
42.	Cristina López Álvarez	<p>42 a) Anna en cap moment m'he picat ... de fet em sap molt greu perquè noto en els teus correus que estàs una mica a la defensiva i no era en cap moment la meva intenció. Hem sap molt greu si te fet sentir malament, però crec que només he exposat la meva opinió.</p> <p>En cap moment t'excloïa de la teva part de feina d'aportacions, sento si t'ho ha semblat , com ja vaig dir pensava que el document estava bastant bé i que un cop tu te'l mirassis el podíam donar per bo, d'ara en endavant miraré amb lupa les meves paraules i aportacions, perquè en cap moment he hanat amb mala intenció i estic una mica sorpresa de com s'ha desenvolupat tot... , crec que a més a més vaig enviar un correu seguidament després de la Aina per dir que efectivament contava en esperar-te ( per evitar aquests mals entessos) només plantejava que per part meva ja estava, hem sap greu si això t'ha ofés, no era la meva intenció.</p> <p>Per mi podem seguir treballant només m'agradaria comentar que entenc que sóc l'última en arribar i m'he d'adaptar al grup , però Anna em sento una mica atacada i crec que hi ha hagut un malentés en que t'has ficat a la defensiva ... Et demano disculpes per algo que no acabo d'entendre, però en fi ..seguim treballant que jo crec que anem bé!! I esperem també aviam que ens contesta el consultor.</p>
43.	Anna Pons Dalmedo	<p>43 a) D'acord, Cristina. No passa res. Jo també tinc moltes coses al cap i "toco moltes tecles" (com totes m'imagino) i necessito poder refiar-me d'un calendari perquè si no no arribo a tot. Res, ja està. No té res a veure amb que hagis arribat després al grup. Jo vaig ser la primera de dir-li al consultor que no em feia res tenir una altra persona al grup, penso que tens exactament els mateixos drets que les altres components a dir el que penses, només faltaria!</p> <p>M'agrada ser clara i sincera (no vull pas atacar a ningú, sóc molt pacífica), el que passa és que a través de mail (sense veure la cara de la gent) costa molt que les paraules preguin la mesura que cadascú li vol donar. No estic a la defensiva, de debò, només demanava que ens posessim d'acord per no invertit més temps en l'organització i fote-li canya al contingut :) que volem treure bona nota (oi?)! El que dic als missatges és tal qual, no hi ha cap altra intenció maligna al darrere :D, ho sento jo també si t'ha fet sentir atacada.</p> <p>De tota manera, t'agraeixo molt les teves paraules.</p> <p>Esperem la resposta del consultor (...)</p> <p>Una abraçada,</p>
47.	Iris Giménez Romero	<p>47 a) (...) el document amb aportacions en principi em va semblar llegir que el penjava la mateixa persona que havia fet l'original, però realment és com diu la Anna, agafar l'últim document del debat i penjar-lo a l'apartat d'arxius, penso que qui ho faci no té importància. Això sí, ha de tenir el nom:</p> <p>boladeres-apartat-1-aportacions</p> <p>Per tant, a mi m'és igual qui el penja, si decidim que el penja qui l'havia fet o decidim que el penja la Anna com a organitzadora del grup. Ja direu el què!</p>

Una vez descrita la tipología general de los focos regulados durante la fase de monitoreo, presentamos a continuación el análisis detallado de los grupos.

### Grupo 1A (\*+)

Tal como se ha mencionado en párrafos anteriores, en la interacción del grupo 1A (\*+) se identificaron 19 episodios de monitoreo. La Tabla 6.2.16 muestra las distintas áreas y focos de regulación a que remiten los episodios registrados.

Tabla 6.2.16  
Áreas y focos regulados en los episodios de monitoreo; grupo 1A

Episodios	Área	Foco
E10-A	Cognitiva	RCg5- Realizan el seguimiento de la tarea
E10-B	Cognitiva	RCg5- Realizan el seguimiento de la tarea
E18-A	Cognitiva	RCg5- Realizan el seguimiento de la tarea
E18-B	Cognitiva	RCg5- Realizan el seguimiento de la tarea
E23-A	Cognitiva	RCg5- Realizan el seguimiento de la tarea
E23-B	Cognitiva	RCg5- Realizan el seguimiento de la tarea
E25	Cognitiva	RCg5- Realizan el seguimiento de la tarea
E24	Cognitiva	Rcg1- Interpretan pautas de la tarea (componentes, contenido y/o formato de la tarea)
E11	Participación	RCp4- Realizan el seguimiento de la estructura de participación
E12	Participación	RCp2- Formulan de reglas de participación
E13	Participación	RCp4- Realizan el seguimiento de la estructura de participación
E14	Participación	RCp1- Interpretan pautas de la tarea (organización del grupo y/o formas de participación)
E15	Participación	RCp4- Realizan el seguimiento de la estructura de participación
E16	Motivacional	RMt6- Conflictos socio-emocionales
E17	Motivacional	RMt2- Comparten emociones o estados de ánimo relacionados con la asignatura o tarea en turno.
E19	Motivacional	RMt3- Los alumnos se preocupan y demuestran un interés por el bienestar de los miembros del grupo
E20	Motivacional	RMt3- Los alumnos se preocupan y demuestran un interés por el bienestar de los miembros del grupo
E21	Motivacional	RMt3- Los alumnos se preocupan y demuestran un interés por el bienestar de los miembros del grupo
E22	Motivacional	RMt1- Comparten emociones o estados de ánimo relacionados con eventos o experiencias personales

De acuerdo con la Tabla 6.2.16, los episodios registrados en el grupo 1A (\*+) remiten a nueve focos de regulación distintos. En los episodios de RCg las actuaciones de los alumnos se centraron en dos focos: i) el seguimiento y la supervisión de la tarea; y ii) la interpretación de pautas para resolver dudas importantes sobre el procedimiento, los

componentes y/o requisitos de la tarea. En los episodios de RCp las actuaciones de los alumnos remiten a tres focos distintos: i) la interpretación de las pautas de la tarea (referente a la organización o formas de participación de los miembros del grupo); ii) el seguimiento y la supervisión de la estructura de participación acordada en el plan inicial; y iii) la formulación de reglas de participación. Finalmente, los episodios de RMt remiten a cuatro focos distintos: i) expresiones de apoyo mutuo e interés por el bienestar de los miembros del grupo; ii) emociones y estados de ánimo que los alumnos proyectan en relación con eventos o experiencias personales que no se vinculan con la tarea en turno; iv) emociones y estados de ánimo que los alumnos proyectan en relación con la tarea; y v) la presencia de conflictos socio-emocionales entre los miembros del grupo.

Cabe destacar que los focos de regulación que predominaron son: el seguimiento de la tarea (representado en siete episodios), el seguimiento de la estructura de participación (representado en tres episodios), y expresiones de apoyo mutuo e interés por el bienestar de los miembros del grupo (representado en tres episodios).

A continuación, en la Figura 6.2.10 se observan los días que el grupo dedicó al monitoreo global de la tarea y, enseguida, se muestran barras de colores para representar la evolución temporal de las áreas y focos regulados; se resaltan en color azul los episodios de RCg, en color verde los episodios de RCp, y en color rosa los episodios de RMt.

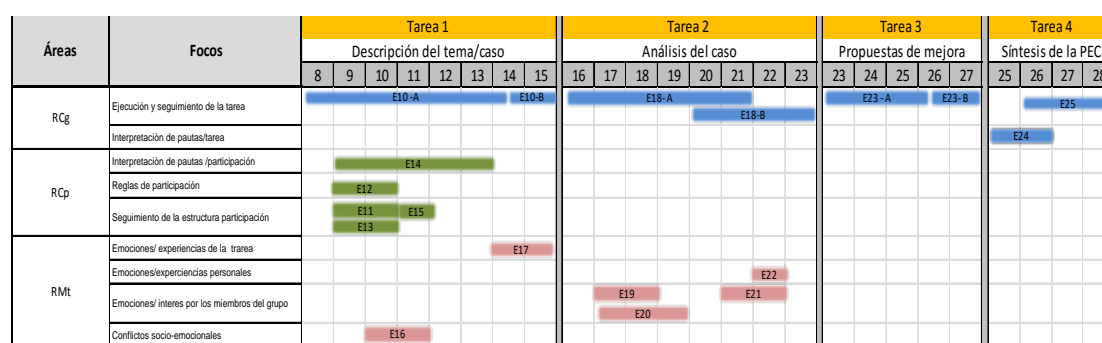


Figura 6.2.10. Distribución de los episodios de monitoreo por áreas y focos de regulación; grupo 1A

De acuerdo con la Figura 6.2.10, los episodios de regulación se agrupan en relación con cuatro sub-tareas: descripción del tema, análisis del caso, propuestas de mejora, y síntesis de la PEC. A grandes rasgos se destaca que la frecuencia de episodios, áreas y



focos de regulación disminuyeron con el tiempo. En el primer bloque de actividades, que abarcó del día 8 al 15, se observaron 6 focos distintos y la presencia de tres áreas de regulación; en el segundo bloque de actividades, que comprendió del día 16 al día 23, solo se observaron tres focos y dos áreas de regulación; en el tercer bloque de actividades, que abarcó del día 23 al día 27, solo se desarrollan dos episodios cognitivos centrados en un único foco; por último, en el cuarto bloque de actividades, que comprendió del día 25 al día 28, se observaron dos episodios cognitivos con dos focos distintos.

De manera particular, en la sub-tarea 1 se observó un seguimiento constante de la tarea, ya que –por ejemplo– el primer episodio de seguimiento revela la supervisión que los alumnos realizan de los productos construidos para la tarea (E10-A), y el segundo episodio de seguimiento destaca el consenso y los acuerdos que los alumnos toman en relación a los productos elaborados (E10-B). Por otra parte, se manifestó una fuerte presencia de episodios de RCg; específicamente, al inicio de la tarea se realizaron algunas precisiones sobre las reglas de participación (E12) y un seguimiento constante de la estructura de participación acordada en el plan (E11, E13 y E15). Además, es importante destacar que, en paralelo a la ejecución de la tarea, los alumnos interpretaron las pautas del enunciado con la intención de resolver dudas sobre las características o formas de participación que debían asumirlos participantes (E14). En relación con los componentes motivacionales identificados en el primer bloque de actividades se observó la presencia de un conflicto socio-emocional (E16), y la presencia de un episodio en el que los participantes compartieron emociones positivas relacionadas con la asignatura (E17).

En la sub-tarea 2 solo se observó la presencia de episodios cognitivos y motivacionales. Los episodios cognitivos se centraron de manera particular en la ejecución y el seguimiento de la tarea, ya que –por ejemplo– el primer episodio de seguimiento destaca la supervisión de los productos de la tarea (E18-A), y en el segundo episodio se destaca el consenso y los acuerdos que los alumnos toman respecto a los productos elaborados (E18-B). En relación con los episodios motivacionales se pudo apreciar que en distintos momentos de la tarea los alumnos mostraron un interés particular por el bienestar de sus compañeros brindándose apoyo mutuo ante problemas personales (E19, E20 y E21); así mismo, al cierre de la actividad, los alumnos compartieron emociones y estados de ánimo relacionados con eventos o experiencias personales (E22).

En la sub-tarea 3 solo se manifestaron episodios de RCg relativos al seguimiento de la tarea. En concreto, en el episodio E23-A los participantes dan seguimiento y supervisan el progreso de la tarea, y en el episodio E23-B los participantes toman acuerdos en relación con los productos elaborados.

En la sub-tarea 4 los participantes iniciaron con una interpretación de las pautas de la tarea respecto a los componentes, contenido y/o formato exigido para la entrega del producto final (E24); y enseguida procedieron a la ejecución y seguimiento de la tarea (E25).

### Grupo 1B (\*+)

Tal como se ha mencionado en párrafos anteriores, en la interacción del grupo 1B (\*+) se identificaron 10 episodios de monitoreo. La Tabla 6.2.17 muestra las distintas áreas y focos de regulación a que remiten los episodios registrados.

Tabla 6.2.17  
Áreas y focos regulados en los episodios de monitoreo; grupo 1B

Episodios	Área	Foco
E7	Cognitiva	RCg5- Realizan el seguimiento de la tarea
E8	Cognitiva	RCg4- Formulan estrategias para la realización de la tarea
E9	Cognitiva	RCg5- Realizan el seguimiento de la tarea
E11	Cognitiva	RCg5- Realizan el seguimiento de la tarea
E12	Cognitiva	RCg4- Formulan estrategias para la realización de la tarea
E14	Cognitiva	RCg5- Realizan el seguimiento de la tarea
E15	Participación	RCp1- Interpretan pautas de la tarea (organización del grupo y/o formas de participación)
E10	Motivacional	RMt2- Comparten emociones o estados de ánimo relacionados con la asignatura o tarea en turno.
E13	Motivacional	RMt6- Conflictos socio-emocionales
E16	Motivacional	RMt5- Expectativas y/o valoraciones sobre la relación de los participantes y/o el funcionamiento del grupo

De acuerdo con la Tabla 6.2.17, los episodios registrados en el grupo 1B (\*+) remiten a seis focos de regulación distintos. En los episodios de RCg las actuaciones de los alumnos se centraron en dos focos: i) el seguimiento y la supervisión de la tarea; y ii) la formulación de estrategias para la ejecución de la tarea. En los episodios de RMt las actuaciones de los alumnos remiten a tres focos distintos: i) emociones y estados de

ánimo que los alumnos proyectan en relación con la tarea; ii) la presencia de conflictos socio-emocionales entre los miembros del grupo; y iii) expectativas y/o valoraciones sobre la relación de los participantes y/o el funcionamiento del grupo. Por su parte, el único episodio de RCp remite a la interpretación de las pautas de la tarea respecto a la organización o formas de participación que deben asumir los miembros del grupo.

Cabe destacar que los focos de regulación que predominaron son: el seguimiento de la tarea (representado en 4 episodios) y la formulación de estrategias para la elaboración de los productos de la tarea (representado en dos episodios).

A continuación, en la Figura 6.2.11, se muestra el mapa temporal de los episodios en el que resaltamos con color azul los episodios de RCg, con color verde los episodios de RCp, y con color rosa los episodios de RMt.

Áreas	Focos	Tarea 1			Tarea 2							Tarea 3					Tarea 4					
		8	9	10	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
RCg	Ejecución y seguimiento de la tarea	E7								E9			E11					E14				
	Estrategias para la elaboración de los productos				E8													E12				
RCp	Interpretación de pautas /participación																					E15
RMt	Emociones/ experiencias de la tarea									E10												
	Expectativas y/o valoraciones (funcionamiento del grupo)																					E16
	Conflictos socio-emocionales																E13					

Figura 6.2.11. Distribución de los episodios de monitoreo por áreas y focos de regulación; grupo 1B

De acuerdo con la Figura 6.2.11, los episodios de regulación se agrupan en relación con cuatro sub-tareas: descripción del tema, análisis del caso, propuestas de mejora, y síntesis de la PEC. A grandes rasgos se destaca que la frecuencia de episodios, áreas y focos de regulación se incrementaron con el tiempo.

Durante la primera sub-tarea, que abarcó del día 8 al 9, el grupo se centró únicamente en la ejecución y el seguimiento de la tarea (E7).

En la segunda sub-tarea, que comprendió del día 9 al 17, se observó la presencia de un episodio cognitivo en el que los alumnos, antes de iniciar con acciones concretas sobre los productos de la tarea, formularon estrategias para su realización (E8) y, posteriormente, comenzaron con la ejecución y seguimiento de la tarea (E9). En este mismo bloque, al final de la actividad, se desplegó un episodio en el que los participantes compartieron emociones positivas relacionadas con la asignatura (E10).

En la tercera sub-tarea, que abarcó del día 18 al 24, se desarrollaron tres episodios. Específicamente, los episodios identificados se centraron, por un lado, en la ejecución y el seguimiento de la tarea (E11) y, de manera simultánea, en la formulación de estrategias para la construcción de los productos de la tarea (E12), mientras que en la etapa final de la tarea se desató un conflicto socio-emocional entre los miembros del grupo (E13).

En la última sub-tarea, que comprendió del día 25 al 27, se desplegaron tres episodios centrados en áreas y focos distintos: un episodio de RCg centrado en la ejecución y el seguimiento de la tarea (E14); un episodio de RCp centrado en la interpretación de las pautas del enunciado (E15); y, finalmente, un episodio de RMt en el que los alumnos realizaron valoraciones positivas sobre el funcionamiento del grupo (E16).

#### Grupo 1C (\*-)

Tal como se ha mencionado en párrafos anteriores, en la interacción del grupo 1C (\*-) se identificaron 12 episodios de monitoreo. La Tabla 6.2.18 muestra las distintas áreas y focos de regulación a que remiten los episodios registrados.

Tabla 6.2.18  
Áreas y focos regulados en los episodios de monitoreo; grupo 1C

Episodios	Área	Foco
E7	Cognitiva	RCg5- Realizan el seguimiento de la tarea
E9	Cognitiva	Rcg1- Interpretan pautas de la tarea (componentes, contenido y/o formato de la tarea)
E10	Cognitiva	RCg5- Realizan el seguimiento de la tarea
E12	Cognitiva	RCg5- Realizan el seguimiento de la tarea
E16	Cognitiva	RCg5- Realizan el seguimiento de la tarea
E5	Participación	RCp4- Realizan el seguimiento de la estructura de participación
E6	Participación	RCp1- Interpretan pautas de la tarea (organización del grupo y/o formas de participación)
E8	Participación	RCp4- Realizan el seguimiento de la estructura de participación
E11	Participación	RCp4- Realizan el seguimiento de la estructura de participación
E14	Participación	RCp4- Realizan el seguimiento de la estructura de participación
E15	Participación	RCp4- Realizan el seguimiento de la estructura de participación
E17	Motivacional	RMt5- Expectativas y/o valoraciones sobre la relación de los participantes y/o el funcionamiento del grupo

De acuerdo con la Tabla 6.2.18, los episodios registrados en el grupo 1C (\*-) remiten a cinco focos de regulación distintos. En los episodios de RCg las actuaciones de los alumnos se centraron en dos focos: i) el seguimiento y la supervisión de la tarea; y ii) la interpretación de pautas respecto a los componentes, contenido y/o formato de la tarea. En los episodios de RCp las actuaciones de los alumnos remiten a dos focos distintos: i) la interpretación de las pautas de la tarea respecto a la organización o formas de participación que deben asumir los miembros del grupo; y ii) al seguimiento de la estructura de participación acordada en el plan inicial. Finalmente se observó un episodio motivacional en el que los participantes valoraron positivamente el desempeño y/o funcionamiento del grupo.

Cabe destacar que los focos de regulación que predominaron son: el seguimiento de la estructura de participación (representado en 5 episodios), y el seguimiento de la tarea (representado en 4 episodios).

Con el objeto de precisar el contexto en el que se desarrollaron los distintos focos y áreas de regulación, en la Figura 6.2.12 se muestra la dimensión temporal de los episodios resaltando en color gris los episodios relativos a la tarea 1, en color morado los episodios correspondientes a la tarea 2, en color azul los episodios relativos a la tarea 3, y en color naranja los episodios relativos a la tarea 4.

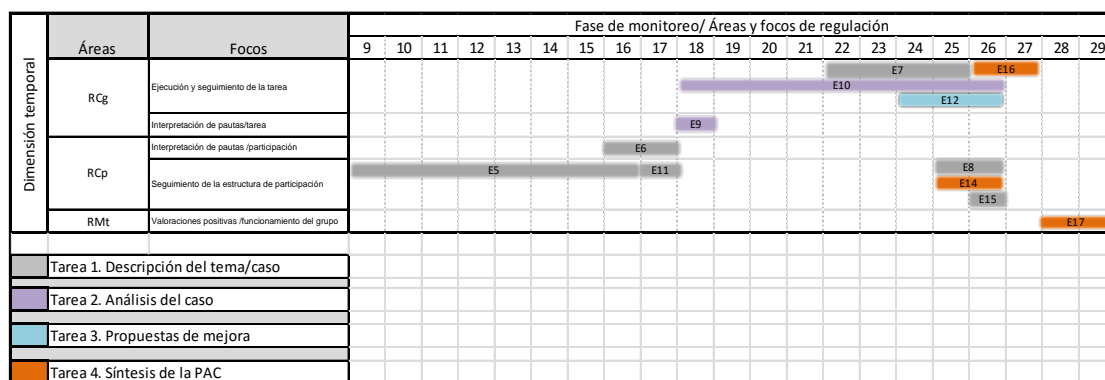


Figura 6.2.12. Distribución de los episodios de monitoreo por áreas y focos de regulación; grupo 1C

De acuerdo con la Figura 6.2.12, la distribución de episodios de monitoreo correspondientes a las cuatro sub-tareas de referencia no es lineal, sino que muestra solapamientos, retrasos y cambios en la secuencia lógica.

En concreto, los tres primeros episodios remiten a breves recordatorios sobre la organización y la estructura de participación acordada en el plan (E5 y E11), así como a la interpretación de las pautas de la tarea respecto a las funciones que los miembros del grupo deben asumir para la realización de la tarea (E6). El día 18 se desplegó un episodio en el que los alumnos interpretaron las pautas de la tarea respecto a los componentes, contenido y/o formato de los productos a construir (E9). Por otra parte, observamos un retraso considerable en la activación de actuaciones vinculadas a la elaboración de los productos de la tarea (9 días de retraso en relación con la fecha de inicio sugerida por el profesor), ya que los episodios E10, E7, E12 y E16, relativos a la ejecución y el seguimiento de las distintas sub-tareas, iniciaron hasta el día 18. Más adelante, entre los días 25 y 26 se desplegaron tres episodios relativos al seguimiento de la estructura de participación (E8, E14 y E15). Por último, durante los días 28 y 29 se observó la presencia de un episodio motivacional en el que los participantes valoraron positivamente el funcionamiento del grupo (E17).

### ***6.2.2.3. Síntesis de la caracterización de los episodios de monitoreo***

Para finalizar el presente apartado, conviene resaltar los hallazgos más relevantes que hasta el momento se han expuesto.

1. La frecuencia más alta de episodios de monitoreo se manifestó en el grupo 1A (\*+). En concreto, en el grupo 1A (\*+) se identificaron 19 episodios, mientras que en el grupo 1B (\*+) se desplegaron 10 episodios, y en el grupo 1C (\*-) se registraron 12 episodios.

En relación con el punto anterior, la frecuencia más alta de contribuciones (fragmentos de mensajes) generadas en el marco global de los episodios de monitoreo se observó en el grupo 1A (\*+). Específicamente, en el grupo 1A (\*+) se registraron 172 contribuciones, mientras que en el grupo 1B (\*+) se registraron 77 contribuciones, y en el grupo 1C (\*-) 82 contribuciones.

3. En los grupos de alto rendimiento los episodios de monitoreo tienen, en promedio, más contribuciones que los episodios desplegados por el grupo de bajo rendimiento; en el grupo 1A (\*+) el promedio de contribuciones por episodio fue de 9.05, en el grupo 1B (\*+) de 7.7, y en el grupo 1C (\*-) de 6.83. En cuanto a la duración de los episodios, en el grupo de bajo rendimiento hay

una mayor prolongación de los episodios; en el grupo 1A (\*+) la duración promedio de los episodios fue de 2.78 días, en el grupo 1B (\*+) de 2.2 días, y en el grupo 1C (\*-) de 3.08 días. Por otra parte, en frecuencias absolutas, en el grupo 1C (\*-) se observan dos episodios con una duración de ocho y nueve días respectivamente, mientras que en los grupos 1A (\*+) y 1B (\*+) la mayor parte de los episodios mostraron una duración entre dos y cuatro días.

4. Los episodios desplegados en los grupos se sitúan temporalmente en torno a las distintas sub-tareas programadas por el profesor: sub-tarea 1, los participantes describen un tema/caso real de asesoramiento psicopedagógico; sub-tarea 2, los participantes discuten y analizan el proceso de asesoramiento psicopedagógico narrado en el caso; sub-tarea 3, los participantes elaboran propuestas para mejorar el proceso de asesoramiento psicopedagógico narrado en el caso; y sub-tarea 4, los participantes elaboran una síntesis de los contenidos aportados y discutidos en las etapas anteriores.
5. La distribución de los episodios en el tiempo reveló en los grupos 1A (\*+) y 1B (\*+) un trabajo progresivo de las distintas sub-tareas, ya que habitualmente estos grupos iniciaban una nueva sub-tarea hasta que se completaba la tarea anterior. En cambio, el grupo 1C (\*-) trabajó de manera paralela en las distintas sub-tareas y los participantes constantemente iniciaban una nueva etapa de la tarea sin haber completado la etapa anterior.
6. La distribución de los episodios en el tiempo también reveló el interés y la dedicación que los grupos procuraron a cada una de las sub-tareas. Concretamente, el grupo 1A (\*+) desplegó la mayor cantidad de episodios y dedicó mayor tiempo a la sub-tarea uno (descripción del caso) y dos (análisis del caso). El grupo 1B (\*+) desplegó la mayor cantidad de episodios y dedicó mayor tiempo a la sub-tarea dos (análisis del caso) y tres (elaboración de propuestas de mejora). Por su parte, el grupo 1C (\*-) desplegó la mayor cantidad de episodios y dedicó mayor tiempo a la sub-tarea 1 (descripción del caso), mientras que el tiempo y cantidad de episodios dedicados al resto de las actividades fue mucho menor.
7. En los tres grupos analizados se observó la presencia de episodios correspondientes a las tres áreas de regulación (RCg, RMt y RCp).
8. La mayor frecuencia de episodios cognitivos se registró en los grupos 1A (\*+) y 1B (\*+), mientras que la presencia de estos episodios fue menor en el grupo 1C

- (\* -). Por su parte, los episodios correspondientes al área de participación se generaron con mayor frecuencia en los grupos 1C (\* -) y 1A (\* +), mientras que en el grupo 1B (\* +), la presencia de dichos episodios fue escasa. Por otra parte, los episodios motivacionales se generaron con mayor frecuencia en el grupo 1A (\* +), en tanto que en el grupo 1B (\* +) se observó una presencia intermedia, y en el grupo 1C (\* -) la presencia de dichos episodios fue escasa.
9. Por otra parte, el único grupo en donde se observó una presencia más o menos equilibrada de las tres áreas de regulación fue el grupo 1A (\* +). En cambio, en el grupo 1B (\* +) la mayor parte de los episodios desplegados son de RCg, y en el grupo 1C (\* -) predominaron los episodios de RCp.
  10. De manera global se identificaron 11 focos de regulación distribuidos entre las distintas áreas. En el área de RCg los focos regulados fueron: i) la formulación de procedimientos y estrategias para la realización de la tarea (RCg4); ii) la interpretación de las pautas de la tarea respecto al procedimiento, componentes y/o requisitos exigidos para el cumplimiento de la tarea (RCg1); y iii) el seguimiento de la tarea –supervisión del contenido, del plan inicial y del progreso de la tarea– (RCg5). En el área de RCp los focos regulados fueron: i) la formulación de reglas de participación (RCp2); ii) la interpretación de las pautas de la tarea respecto a la de organización del grupo y la participación de sus miembros (RCp3); y iii) el seguimiento de la estructura de participación (RCp4). Por último, dentro del área de RMt se identificaron los siguientes focos: i) emociones y estados de ánimo que los alumnos proyectan en relación con eventos o experiencias personales que no se vinculan con la tarea en turno (RMt1); ii) emociones y estados de ánimo que los alumnos proyectan en relación con la tarea (RMt2); iii) expresiones de apoyo mutuo e interés por el bienestar de los miembros del grupo (RMt3); iv) expectativas y/o valoraciones sobre la relación de los participantes y/o el funcionamiento del grupo (RMt5); y v) las presencia de conflictos socio-emocionales en el grupo (RMt6).
  11. Los grupos 1A (\* +) y 1B (\* +) mostraron una mayor variedad en los focos regulados, mientras que en el grupo 1C (\* -) los focos regulados son menos diversos.
  12. Es importante señalar que mientras los grupos 1A (\* +) y 1B (\* +) iniciaron la tarea de manera inmediata, el grupo 1C (\* -) inició la tarea con más de una semana de retraso.



13. Por último, los datos revelaron que un mismo foco de regulación puede tener un significado distinto dependiendo del momento en que este se origina. Por ejemplo, los tres grupos realizaron una interpretación de las pautas de la tarea (referente a la organización o formas de participación de los miembros del grupo), pero realizaron dicha interpretación en momentos distintos. En el grupo 1A (\*+) la interpretación de las pautas se realizó antes de iniciar la sub-tarea 4 (síntesis de la PEC) con la intención de inhibir actuaciones o comportamientos inadecuados por parte de algunos participantes; en el grupo 1B (\*+) la interpretación de las pautas se realizó durante el cierre de la sub-tarea 4 (síntesis de la PEC) con la intención de precisar y activar actuaciones, o comportamientos específicos, por parte de algún miembro del grupo; y en el grupo 1C (\*-) la interpretación de las pautas se realizó antes de iniciar la tarea global, con el propósito de demandar y activar la intervención de los participantes quienes se retrasaron varios días en dar inicio a las actividades programadas en la PEC 2.

### 6.2.3. Caracterización de los episodios de evaluación

#### 6.2.3.1. Frecuencia de episodios de evaluación; número de contribuciones, duración en días y distribución temporal

De acuerdo con el procedimiento empleado para la caracterización de los episodios, se consideraron como episodios de evaluación todas aquellas actuaciones que despliegan los alumnos posterior a la ejecución global de la tarea y/o posterior a la ejecución o cierre de alguna de las sub-tareas. A continuación, en la Tabla 6.2.19 se muestran las frecuencias correspondientes a los episodios de evaluación identificados en los grupos del Aula 1.

Tabla 6.2.19  
Frecuencias globales de los episodios de evaluación identificados en los grupos; Aula 1

Grupos/Aula 1	Episodios registrados
1A (*+)	1
1B (*+)	1
1C (*-)	3

De acuerdo con la Tabla 6.2.19, en contraste con los episodios de planificación y monitoreo, los episodios de evaluación se desplegaron con baja frecuencia en los tres grupos, sin embargo fue en el grupo 1C (\*-) en donde se observó la mayor cantidad de episodios de evaluación.

En la Tabla 6.2.20 se muestran los datos correspondientes al número de contribuciones y duración (en días) que tienen los episodios de evaluación desplegados en cada grupo.

Tabla 6.2.20

Número de contribuciones y duración de los episodios de evaluación desplegados en los grupos del Aula1

Grupos	Episodios	Nº de contribuciones	Duración en días
1A (*+)	E26	4	2
1B (*+)	E17	7	2
1C (*-)	E13	5	2
	E18	14	2
	E19	7	2

De acuerdo con la Tabla 6.2.20, el grupo 1C (\*-), en contraste con los grupos 1A (\*+) y 1B (\*+), presentó los episodios con mayor cantidad de contribuciones (E13, E18 y E19). Mientras que la duración de los episodios fue similar en los tres grupos

A continuación, en las Figuras 6.2.13, 6.2.14 y 6.2.15 se muestra la distribución temporal de los episodios de evaluación generados en los distintos grupos.

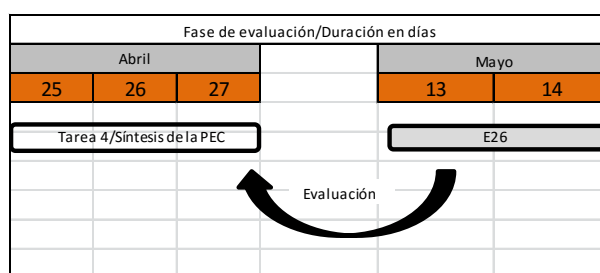


Figura 6.2.13. Distribución temporal de los episodios de evaluación; grupo 1A

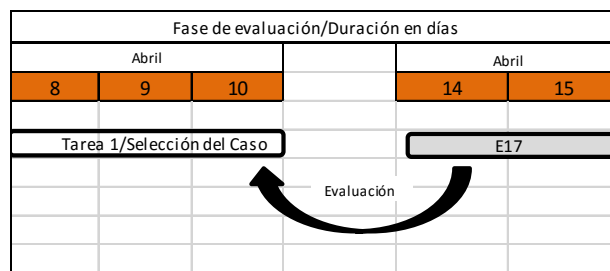


Figura 6.2.14. Distribución temporal de los episodios de evaluación; grupo 1B

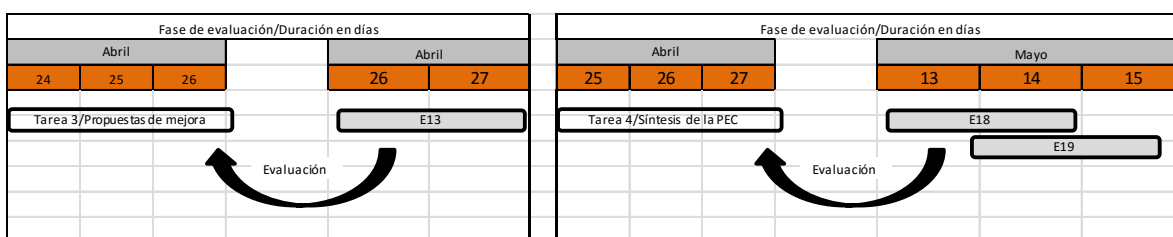


Figura 6.2.15. Distribución temporal de los episodios de evaluación; grupo 1C

De acuerdo con la Figura 6.2.13, en el grupo 1A (\*+) el episodio de evaluación (E26) se desplegó 15 días después haber terminado –formalmente– el periodo para la realización global de la tarea, y surgió como una réplica a la devolución y los comentarios que el profesor realizó en torno al trabajo final de la PEC (síntesis de la PEC).

De acuerdo con la Figura 6.2.14, en el grupo 1B (\*+) el episodio de evaluación ocurrió durante los días 14 y 15 dentro del periodo formal para la realización de la tarea, y dicho episodio de evaluación se vincula con procesos, productos o actuaciones que los alumnos realizaron y/o ejecutaron en torno a la descripción del tema (tarea 1).

Finalmente, la Figura 6.2.15, correspondiente al grupo 1C (\*-), muestra que el primer episodio de evaluación (E13) se desarrolló durante los días 26 y 27 dentro del periodo formal para la realización de la tarea, y se vincula con procesos, productos, o actuaciones que los alumnos ejecutaron en torno a la elaboración de propuestas de mejora (tarea 3). Por su parte, los episodios E18 y E19 se desplegaron 15 días después haber terminado –formalmente– el periodo para la realización global de la tarea, y surgió como una réplica a la devolución y los comentarios que el profesor realizó en torno al trabajo final de la PEC (síntesis de la PEC).

### 6.2.3.2. Áreas y focos de regulación de los episodios

En la Tabla 6.2.21 se muestran las áreas y los focos que se regularon en el marco de los episodios de evaluación identificados en los grupos del Aula 1; no obstante, dado que los episodios de evaluación son escasos, no presentamos la distribución temporal de las áreas y focos regulados.

Tabla 6.2.21  
Áreas y focos regulados en los episodios de evaluación desplegados en los grupos del Aula 1.

Grupos	Episodios	Áreas	Focos
1A (*+)	E26	RMt	RMt5- Los alumnos crean expectativas y/o hacen valoraciones sobre la relación y el funcionamiento del grupo, y/o valoraciones de lo que representa para los alumnos ser parte de un mismo equipo
1B (*+)	E17	RCg	RCg6- Los alumnos identifican errores en el procedimiento empleado para la realización de la tarea y/o en el documento realizado como parte del producto de la tarea. Por ejemplo, cuando los alumnos identifican un error respecto a los pasos que siguieron para el cumplimiento de la tarea, o respecto al formato, estructura o componentes del documento elaborado como parte del producto de la tarea.
1C (*-)	E13	RCg	RCg6- Los alumnos identifican errores en el procedimiento empleado para la realización de la tarea y/o en el documento realizado como parte del producto de la tarea. Por ejemplo, cuando los alumnos identifican un error respecto a los pasos que siguieron para el cumplimiento de la tarea, o respecto al formato, estructura o componentes del documento elaborado como parte del producto de la tarea.
	E18	RCp	RCp4- Los alumnos dan seguimiento, recuerdan y/o evalúan el cumplimiento de la estructura de participación acordada por el grupo.
	E19	RCg	RCg1- Los alumnos interpretan las pautas de la tarea y aclaran dudas sobre el procedimiento, los componentes y/o requisitos que deben cumplirse tanto para la realización global de la tarea como para la realización de los trabajos-productos de la tarea.

De acuerdo con la Tabla 6.2.21, en conjunto podemos destacar la presencia de episodios correspondientes a las tres áreas de regulación y la presencia de cuatro focos de regulación distintos. En el caso concreto del grupo 1A (\*+), el episodio de evaluación desplegado corresponde al área motivacional, y remite específicamente a valoraciones positivas que los alumnos realizan sobre el funcionamiento del grupo y/o valoraciones de lo que representa para los alumnos ser parte de un mismo equipo (RMt5). Por su parte, en el grupo 1B (\*+) el episodio de evaluación desplegado corresponde al área cognitiva, y refiere de manera específica a la identificación de errores en el procedimiento, contenido, o formato de los documentos generados (RCg6). Por otra parte, en el grupo 1C (\*-) los episodios de evaluación se vinculan con: i) la identificación de errores en el procedimiento, contenido o formato de los documentos generados (RCg6); ii) con el seguimiento y la evaluación de la estructura de

participación acordada en el plan inicial (RCp4); y iii) con actuaciones centradas en la interpretación de las pautas de la tarea con el propósito de subsanar los errores cometidos (RCg1).

A continuació, se mostra el exemple de un episodi de RMt en donde els alumnes manifesten la seva satisfacció en relació amb la convivència i el funcionament del grup.

Grupo 1A		
RMt/Foco: valoraciones sobre la relación y el funcionamiento del grupo, y/o valoraciones de lo que representa para los alumnos ser parte de un mismo equipo		
Mensaje N°	Alumno	Fragmentos
143	Anna Pons Dalmedo	Noies, Feeeeiiiiiiiiitaaaaaats! Ha valgut la pena la feinada! A veure si ens tornem a trobar en alguna altra assignatura! Ha estat un plaer! Força per l'última PAC que és "durilla" també! Una abraçada,
144	Aina Perea Aguilera	Bon dia guapes!!! Penso el mateix que tu, Gemma! Quan he vist la nota he pensat: jolin, que bé! Però quan he obert els comentaris del consultor... :-) Gràcies per tot!!!
145	Cristina López Álvarez	Si..jo també estic molt contenta!! va valer la pena el canvi de grup!! i crec que hem fet un bon equip! que vagi molt bé la PAC 3! i també si teniu altres assignatures... les proves de validació!!
146	Iris Giménez Romero	Felicitats!!! M'ha agradat molt treballar amb vosaltres! Que vagi bé aquesta última PAC, que ja gairebé ho tenim!!!! I també com diu la Maite, bona sort en altres assignatures i proves de validació!!

El siguiente ejemplo corresponde a un episodio de RCg en donde un miembro del grupo señala y recuerda al grupo un conjunto de elementos que no se habían introducido en los documento/productos de la tarea; en respuesta, todos los participantes dialogan y toman una decisión para subsanar el error cometido.

Grupo 1B		
RCg/ foco: Los alumnos identifican errores en el procedimiento empleado para la realización de la tarea y/o en el documento realizado como parte del producto de la tarea		
Mensaje N°	Alumno	Fragmentos
59	Tania Galdón Pérez	59 b) Una coseta, he estat mirant tots els arxius que tenim a l'àrea de fitxers i hem d'anar amb compte amb el que diu el consultor a l'enunciat de la PAC: "Ull! Recordeu distingir en colors diferents les aportacions de cada component del grup i fer constar, al principi del text, a qui corresponen cadascun dels colors i quin alumne/a és responsable de cadascun dels apartats." Crec que en aquells documents que no tenen el n° de grup, nom dels components i color, ho hauriem d'afegir.
64	Paula	64 a) Hola noies,

	Aguilera Moragas	<p>pel que fa el que comentava la Mireia de posar en tots els arxius els colors, responsables etc. com que jo ja havia penjat la síntesi sense tota aquesta informació, li he preguntat al consultor què havia de fer i m'ha dit que la torni a penjar. Així que ja ho he fet, l'he diferenciat del document anterior amb el nom de "Bo" al final. No esborro l'antic ja que està dins el termini establert.</p> <p>He de dir, però, que en aquesta síntesi del primer apartat lo dels colors queda estrany perquè com que l'única que podia aportar la informació era l'Anna, que és qui coneixia el cas, queda casi tot de color verd. Els comentaris que les altres vam fer en el document d'aportacions eren sobretot en relació a manca-esclarament d'informació i com a tal ja no queden recollides en el document de síntesi, sinó que el que hi ha és la informació aportada a partir dels nostres comentaris. Ho dic perquè veureu que casi no hi ha els altres colors, però bueno, com que en la pac també hem d'aportar el document d'aportacions es veurà que hi hem treballat totes col·laborativament i que ens hi hem esforçat, no?</p> <p>Salut!</p>
65	Miriam Sala Giné	<p>65 a) Hola noies!</p> <p>Bona feina amb la síntesi Meritxell! Pel que fa al tema que comentes dels colors és normal que el color majoritari sigui el de l'Ana, si era ella qui podia aportar la informació sobre el cas. De tota manera, encara que els colors de la resta no es vegin gaire en aquesta síntesi, el consultor ha anat seguint el procés del treball i haurà pogut comprovar que totes hi hem aportat la nostra part, no crec que haguem de patir per això!</p>
66	Tania Galdón Pérez	<p>66 a) Meritxell, jo em referia sobretot a posar els noms i el color que feia cadascuna en el document d'aportacions. Esteu segures que a la síntesi hem de diferenciar en colors? No hauria de ser tot en negre?</p>
67	Miriam Sala Giné	<p>67 a) Tens raó Mireia, jo també crec que la síntesi hauria de ser en negre. De fet la versió amb les aportacions de totes les components ja la penjaré jo demà! La síntesi té com a finalitat fer un recull de totes elaborant el document "final" no?</p>
68	Fabiola Roda Navarro	<p>68 a) Hola,</p> <p>Pel que fa als colors, a la pac posa:</p> <p>Ull!! Recordeu distingir en colors diferents les aportacions de cada component del grup i fer constar, al principi de text, a qui corresponen cadascun dels colors i quin alumne/a és responsable de cadascun dels apartats.</p> <p>Potser, el de síntesi hauria de ser en negre però no ho tinc clar</p> <p>Meritxell, no et preocupis perquè el document es friu del treball de totes.</p>
70	Paula Aguilera Moragas	<p>70a) Noies,</p> <p>pel que fa els colors li he preguntat al tutor conjuntament en si podia enviar un altre arxiu ni que ja n'hagués enviat un quan tocava i m'ha dit:</p> <p>"Hola, Meritxell!</p> <p>És millor mantenir els colors. Només es fa en negre el document que m'envieu com a PAC final. El més pràctic és que en pugis un de nou d'arxiu.</p> <p>A reveure!"</p> <p>Jo també pensava que havia de ser en negre (crec que té més sentit, perquè algunes parts haurien de tenir tots els colors) però dubtava així que li he preguntat i m'ha dit, com veieu, que en negre només la pac final.</p> <p>Per això us deia que queden pocs colors a la síntesi final, però bueno, crec que estem fent una bona feina. Esperem que igual que la pac anterior, jeje...</p>

Por último, se muestra el ejemplo de un episodio de RCp desplegado en relación con la tarea 4 (síntesis de la PEC), la cual habían dado por cerrada sin notificar el producto final al profesor. Específicamente, los alumnos se percataron que un miembro del grupo no realizó la entrega del producto final tal como estaba planificado en la organización del grupo.

Grupo 1C		
RCp/ Foco: Los alumnos dan seguimiento, recuerdan y/o evalúan el cumplimiento de la estructura de participación acordada por el grupo.		
Mensaje N°	Alumno	Fragmentos
98	Oriol Ferrer Moreno	98 a) Hola company i companyes. A la qualificació vos ix un no presentat? Quins nervis. No se que ha pogut paasr.
99	Daniel Granero Ferrer	99 a) Ei a mi també em surt un NO PRESENTAT!!! QUè vol dir això!???
100	Teresa Martín Romero	100 a) A mi em surt una N de no presentat!!
101	Neus Sanchez Hernández	101 a) A mi també!!! Qui el va enviar?? Això és que va haver-hi un problema en enviar-se... Hem de parlar el més aviat possible amb el Josep. Ell pot entrar en el nostre forum i pot veure que el teniem enllestit el dia que pertocava!! Qui li envia el missatge???
102	Daniel Granero Ferrer	102 a) Jo ja n'hi he enviat un per aviam què passava...pero per insistir millor que algu també li envii dient que si no li va enviar que entri al nostre forum i que comprovi que si que el vam fer i el vam enviar!
103	Daniel Granero Ferrer	103 a) Ei el tutor m'ha respost, diu que veu que vam acabar el treball pero no li consta que l'haguem penjat a la bustia de lliurament d'activitats. Em demana que li enviem una còpia del missatge de confirmació que automàticament es lliura quan s'envia una activitat. Qui el va enviar?!! Ho tenim?!!
104	Neus Sanchez Hernández	104 a) Mirant missatges anteriors he vist que va ser el Oriol. Oriol el tens?? estarà a la bústia de missatges.
105	Teresa Martín Romero	105 a) Hola, efectivament, quan s'envia una actiivtat al RAC - registre d'avaluació contínua,- automàticament s'envia a la bústia personal un missatge de confirmació.
106	Oriol Ferrer Moreno	106 a) Hola company i companyes. El vaig enviar jo. Estic segur que ho vaig fer. hes estat revisant i hi ha dos enviaments que no se perquè no em va enviar el sistema mail de confirmació un es aquest y un altre el de noves tecnologies, en el qual tinc el mateix problema. espere que es pugua arreglar tot.
107	Oriol Ferrer Moreno	He enviat un correu a en Josep explicant-ho tot. Espere em responga aviat. Com vos comentava, m'ha assat també a un altra assignatura i encara no he tingut resposta per part de la consultora. Si al final és precis que en Josep sols hem pose a mi "no presentat" jo ho accepte.
108	Daniel Granero Ferrer	108 a) (...) Gràcies! No et preocupis Bienvenido, segur que es podrà arreglar ;) Gràcies!
109	Neus Sanchez Hernández	perem! Digues alguna cosa quan contesti el consultor!!gràcies!
110	Oriol Ferrer Moreno	Hola companyes i company. He rebut un correu per part del consultor diguent que li envie el treball per correu electrònic. Jo li enviare el que adjunte
111	Teresa Martín Romero	Hola! Dacord, gràcies. Esperem a que digui algo després d'enviar el treball.

### 6.2.3.3. Síntesis de la caracterización de los episodios de evaluación

1. Todos los grupos evidenciaron episodios de evaluación. Sin embargo, su frecuencia fue claramente menor en comparación con los episodios de planificación y monitoreo. Específicamente en los grupos 1A (\*+) y 1B (\*+), de

- alto rendimiento, se registró solo un episodio de evaluación, mientras que en el grupo 2C (\*-), de bajo rendimiento, se registraron tres episodios de evaluación.
2. En contraste con los episodios registrados en los grupos 1A (\*+) y 1B (\*+), hay más episodios con mayor cantidad de contribuciones en el grupo 1C (\*-).
  3. La duración de los episodios fue similar en los tres grupos y no se extienden más de dos días.
  4. En el caso de los grupos 1A (\*+) y 1C (\*-), los episodios de evaluación surgieron después haber terminado –formalmente– el periodo para la realización global de la tarea, y se dispararon a partir de la devolución y los comentarios que el profesor realizó en torno al trabajo final de la PEC (síntesis de la PEC). Por su parte, en el grupo 1B (\*+) las actuaciones de evaluación se enmarcan dentro del periodo formal para la realización de la tarea, y sin intervención del profesor.
  5. A nivel global se identificaron episodios de evaluación correspondientes a las tres áreas –RCg, RCp y RMt–. Específicamente en el grupo 1A (\*+) se registró un episodio de RMt, en el grupo 1B (\*+) se desplegó un episodio de RCp, y en el grupo 1C (\*-) se observaron dos episodios: un episodio de RCg y un episodio de RCp.
  6. En relación con el punto anterior, los focos que se regularon en los grupos son: i) valoraciones positivas sobre el desempeño y el buen funcionamiento del grupo; ii) identificación y solución de errores cometidos en torno al procedimiento empleado para la realización de la tarea y/o en el documento realizado como parte del producto de la tarea; iii) seguimiento y evaluación de la estructura participación acordada en el plan inicial; y iv) discusión/interpretación de las pautas de la tarea para corregir los errores cometidos en los documentos/productos de la tarea.
  7. Los episodios de evaluación identificados en los grupos varían en función de las causas o factores con los que se asocia su presencia. Por ejemplo: los episodios de evaluación desplegados por el grupo 1C (\*-) reflejan una serie de errores cometidos durante la realización de la tarea relacionados con aspectos de contenido y formales de los productos y con el incumplimiento de las funciones de los participantes; el episodio de evaluación identificado en el grupo 1B (\*+) refleja errores de carácter formal o de formato de la tarea, por lo que no tiene implicaciones graves en el desempeño del grupo; finalmente, el episodio de evaluación registrado en el grupo 1A (\*+) refleja la satisfacción de los alumnos



respecto al funcionamiento como grupo y el cumplimiento eficaz de la tarea realizada.

### **6.3. Análisis de los episodios de regulación identificados en los grupos del Aula 1**

A continuación se exponen los resultados correspondientes al análisis de los episodios de regulación compartida, el cual se organiza en cuatro grandes apartados. En el primer apartado, como parte y producto del análisis, se presenta el conjunto de categorías y códigos conseguidos a partir de la revisión de los datos y el contraste con la teoría. En el segundo apartado se exponen los resultados obtenidos del análisis estructural y de contenido de los episodios de planificación. En el tercer apartado se presentan los resultados correspondientes al análisis estructural y de contenido de los episodios de monitoreo. Finalmente, en el cuarto apartado se exponen los resultados del análisis estructural y de contenido de los episodios de evaluación.

#### **6.3.1. Sistema de análisis**

Los protocolos construidos y utilizados en el análisis de los episodios se integran por: un conjunto de códigos para el análisis estructural de los episodios; un conjunto de códigos de alta y baja calidad de regulación para analizar el contenido de los episodios; y un conjunto de códigos adicionales para analizar los fragmentos motivacionales que se observan en la actividad de los grupos en el interior de episodios correspondientes a otras áreas de regulación.

##### ***6.3.1.1. Protocolo para el análisis estructural de los episodios de regulación***

El análisis se vertebra en torno a cinco dimensiones: tamaño de los episodios, conectividad conversacional, dirección conversacional, patrón de intervenciones y equilibrio de participación. Cada una de estas dimensiones, junto con las categorías definidas en cada caso y los criterios operacionales que definen dichas categorías, se presentan en la Tabla 6.3.1. Este conjunto de dimensiones, indicadores y criterios conforman el protocolo de análisis estructural de los episodios elaborado para la investigación. Dicho protocolo surge de un proceso de ida y vuelta entre teoría y datos, apoyado inicialmente en la propuesta de Coll, Bustos y Engel (2011) sobre el análisis estructural de las interacciones en foros de comunicación asíncrona. Como hemos

señalado, el protocolo puede considerarse, en sentido estricto, un resultado de la investigación, al mismo tiempo que un instrumento metodológico de la misma.

Tabla 6.3.1  
Protocolo de análisis estructural de los episodios de regulación

<p>1. Tamaño de los episodios. El tamaño de un episodio se determina haciendo el recuento del número de contribuciones que componen cada episodio. A partir de dicho recuento, se distingue entre macro-episodios, compuestos por siete o más contribuciones, y micro-episodios, compuestos por entre dos y seis contribuciones.</p> <p><i>Criterios:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ma_ep</b>- Macro-episodios: 7 o más fragmentos de mensajes</li> <li>• <b>Mi_ep</b>- Micro-episodios: de 2-6 fragmentos de mensajes</li> </ul>
<p>2. Conectividad conversacional: La conectividad conversacional remite a la relación conversacional que se establece entre los diversos fragmentos de mensaje que forman el episodio. Se distinguen tres tipos de conectividad: conectividad por adyacencia temática (At), conectividad por alusión (As), y conectividad por continuidad implícita (Ci).</p> <p><i>Criterios:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>C_At</b>- Conectividad conversacional por adyacencia temática: dos fragmentos de mensajes presentan conectividad conversacional por adyacencia temática cuando refieren a un mismo tema, y pertenecen a mensajes consecutivos, es decir, que siguen uno al otro de manera inmediata.</li> <li>• <b>C_As</b>- Conectividad conversacional por alusión: dos fragmentos de mensajes presentan conectividad conversacional por alusión cuando pertenecen a mensajes no consecutivos y en el segundo alude explícitamente al contenido, total o parcial, del primero, dando así seguimiento a una conversación sobre un tema planteado con anterioridad.</li> <li>• <b>C_Ci</b>- Conectividad conversacional por continuidad implícita: dos fragmentos de mensajes presentan conectividad conversacional implícita cuando pertenecen a mensajes no consecutivos y en el segundo se responde de manera implícita al contenido, total o parcial, del primero, retomando o finalizando así la discusión sobre un tema en específico.</li> </ul>
<p>3. Dirección conversacional: La dirección conversacional de un episodio se determina a partir de la identificación del tipo de red conversacional que se genera en la estructura interna de los episodios. Se distinguen dos tipos de redes: de conexión conversacional múltiple (o en forma de malla), y de conexión conversacional única (o tipo escalera).</p> <p><i>Criterios:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>D_Cu</b>- Dirección conversacional única: se da cuando, mayoritariamente, cada contribución del episodio da seguimiento y/o respuesta a un sólo mensaje anterior.</li> <li>• <b>D_Cm</b>- Dirección conversacional múltiple: se da cuando, mayoritariamente, cada</li> </ul>

contribución del episodio da seguimiento y/o repuesta simultánea a dos o más mensajes anteriores.

*Otras consideraciones*

Los episodios compuestos por dos fragmentos de mensajes se registran, por defecto, bajo el criterio de “dirección conversacional única” debido a la ausencia de más contribuciones.

4. Patrón de intervenciones: El patrón de intervenciones se determina por la continuidad/discontinuidad de las contribuciones que realizan los integrantes de un grupo a lo largo de un episodio de regulación. Se distinguen tres patrones de intervención distintos en los episodios: continuo, discontinuo moderado, y discontinuo alto.

*Criterios:*

- **I\_Co-** Episodios con intervenciones continuas: se da cuando el grupo sostiene un diálogo constante sobre el tema fundamental del episodio de forma que cada día hay al menos una aportación a la conversación por parte de cualquiera de sus miembros.
- **I\_Dm-** Episodios con intervenciones moderadamente discontinuas: se da cuando el grupo despliega un diálogo discontinuo de forma que, en algún momento del episodio, pasan uno o dos días sin que ninguno de los miembros aporte ninguna contribución al episodio.
- **I\_Da-** Episodios con intervenciones altamente discontinuas: se da cuando el grupo despliega un diálogo discontinuo de forma que, en algún momento del episodio, pasan más de dos días sin que ninguno de los miembros aporte ninguna contribución al episodio.

*Otras consideraciones*

Los episodios con una duración de un día se registran, por defecto, bajo el criterio de intervenciones continuas debido a que las contribuciones realizadas son inmediatas en el tiempo.

5. Equilibrio de participación: El equilibrio de participación se determina en función de la relación entre el número de contribuciones realizadas por cada miembro del grupo en el conjunto del episodio. Se distinguen cinco tipos de episodios: episodios con alto equilibrio de participación, con equilibrio alto-moderado de participación, con equilibrio moderado de participación, con equilibrio moderado-bajo de participación, y con equilibrio bajo de participación

*Criterios:*

- **E\_At-** Alto equilibrio de participación: se da cuando el porcentaje individual de contribuciones realizadas por todos los integrantes del equipo se sitúa entre el 20% y 35% y, además, el rango de diferencia entre los porcentajes no es mayor al 10%. Por ejemplo.

Total de contribuciones en el grupo	Participantes	No contribuciones	%	Nivel de equilibrio
149	Participante A	35	23,49	Alto
	Participante B	35	23,49	
	Participante C	42	28,19	
	Participante D	37	24,83	

- **E\_Atm-** Equilibrio alto-moderado: se da cuando el porcentaje individual de contribuciones realizadas por todos los integrantes se sitúa entre el 20% y 35%, pero se da un rango de diferencia porcentual mayor al 10%, entre dos o más alumnos. Por ejemplo.

Total de contribuciones en el grupo	Participantes	No contribuciones	%	Nivel de equilibrio
31	Participante 1	34	21,25	Alto-moderado
	Participante 2	55	21,88	
	Participante 3	56	35,00	
	Participante 4	35	21,88	

- **E\_Mo-** Equilibrio moderado de participación: se da cuando el porcentaje individual de contribuciones realizadas por tres integrantes del equipo se sitúa entre el 20% y 35% y, además, el rango de diferencia entre estos alumnos no es mayor al 10%. Por ejemplo:

Total de contribuciones en el grupo	Participantes	No contribuciones	%	Nivel de equilibrio
176	Participante A	45	25,57	Moderado
	Participante B	52	29,55	
	Participante C	30	17,05	
	Participante D	49	27,84	

Total de contribuciones en el grupo	Participantes	No contribuciones	%	Nivel de equilibrio
211	Participante A	43	20,38	Moderado
	Participante B	76	36,02	
	Participante C	47	22,27	
	Participante D	45	21,33	

- **E\_Mob-** Equilibrio moderado-bajo: se da cuando el porcentaje individual de contribuciones realizadas por tres integrantes del equipo se sitúa entre el 20% y 35%, sin embargo, persiste un rango de diferencia porcentual mayor al 10%, entre dos o más alumnos. Por ejemplo:

Total de contribuciones en el grupo	Participantes	No contribuciones	%	Nivel de equilibrio
31	Participante 1	34	35,48	Moderado-bajo
	Participante 2	55	25,81	
	Participante 3	56	22,58	
	Participante 4	35	16,13	

- **E\_Bj-** Bajo equilibrio de participación: se da cuando el porcentaje individual de contribuciones realizadas por dos integrantes del equipo es menor al 20% o

mayor al 35%, en relación al total de contribuciones realizadas por el grupo. Por ejemplo:

Total de contribuciones en el grupo	Participantes	No contribuciones	%	Nivel de equilibrio
92	Participante A	28	30,43	Bajo
	Participante B	16	17,39	
	Participante C	31	33,70	
	Participante D	17	18,48	
Total de contribuciones en el grupo	Participantes	No contribuciones	%	Nivel de equilibrio
128	Participante A	30	23,44	Bajo
	Participante B	47	36,72	
	Participante C	30	23,44	
	Participante D	21	16,41	
Total de contribuciones en el grupo	Participantes	No contribuciones	%	Nivel de equilibrio
128	Participante A	47	36,72	Bajo
	Participante B	16	12,5	
	Participante C	19	14,84	
	Participante D	46	35,94	

**6.3.1.2. Protocolo para el análisis de contenido de los episodios; códigos primarios (indicadores de calidad por áreas y focos de regulación) y códigos secundarios (fragmentos motivacionales incrustados en los episodios).**

Tal como se ha descrito en apartados anteriores, el propósito fundamental de nuestra investigación fue analizar la calidad de la regulación compartida. En este sentido, para orientar el análisis del contenido de los episodios se desarrolló un protocolo con criterios de alta y baja calidad de regulación. La estrategia seguida para la elaboración de dicho protocolo se concretó en tres pasos.

Paso 1. Basándonos en estudios previos sobre la regulación del aprendizaje, se elaboró una lista preliminar de aspectos potencialmente vinculados con la calidad de la regulación. En particular, se tomaron como referencia los trabajos de Grau y Whitebread (2012), Rogat y Linnenbrink (2011) y Volet et al. (2009).

Paso 2. Se realizó un análisis de contenido de los episodios identificados en los grupos. Como resultado del contraste entre dicho análisis y las dimensiones teóricas previamente definidas se realizó una primera lista de *códigos primarios* de alta y baja

calidad de regulación, vinculados con las áreas y focos que se regulan en los episodios. La lista de códigos se modificó en distintas ocasiones, ya que cuando en un grupo se identificaba un nuevo indicador de calidad, siempre se discutía la incorporación de dicho indicador al protocolo. Así, al incorporarse o ajustar algún código, los registros anteriores de los grupos también eran re-codificados.

Paso 3. Se construyó una lista de *códigos adicionales* para valorar la presencia de elementos motivacionales incrustados en los episodios.

Dicho lo anterior, el protocolo final para el análisis de la calidad de los procesos de regulación se integra por un conjunto de códigos primarios y un conjunto de códigos adicionales, tal como se presentan a continuación.

*a) Criterios de alta y baja calidad de regulación. Códigos primarios.*

Los códigos primarios valoran la calidad de los episodios desplegados, para las distintas áreas y focos de regulación identificados. En este sentido, se establecieron un conjunto de indicadores de alta y baja calidad que se asignan en función de diversos criterios.

En primer lugar, se asignan indicadores de alta o baja calidad de los episodios en relación con la *presencia o ausencia de actuaciones/focos de regulación*. Por ejemplo: los participantes plantean y/o sugieren un procedimiento para la planificación de la tarea (indicador de alta calidad) *versus* los participantes inician la planificación de la tarea sin plantear o sugerir un procedimiento para su realización (indicador de baja calidad).

En segundo lugar, se asignan indicadores de alta o baja calidad de los episodios en relación con el *compromiso y/o implicación que los miembros del grupo muestran en el proceso/foco que se regula*. Por ejemplo: la mayor parte de los miembros del grupo (tres o cuatro participantes) colaboran y realizan propuestas concretas para establecer el calendario de actividades (alta calidad) *versus* uno o dos miembros del grupo elaboran el calendario de actividades mientras que el resto de participantes se limita a validar la propuesta de sus compañeros sin elaborar sus propias contribuciones (baja calidad).

En tercer lugar, se asignan indicadores de alta o baja calidad de los episodios en relación con la *profundidad con la que se regulan los focos*. Por ejemplo: los participantes explican, justifican y/o discuten la incorporación de nueva información en los productos de la tarea (alta calidad) *versus* los participantes incorporan nueva información en los

productos de la tarea sin explicar, justificar y/o discutir sobre ella, prestando mayor atención a aspectos superficiales de la tarea (formato de los productos) que al contenido de la misma (baja calidad)

En cuarto lugar, se asignan indicadores de alta o baja calidad de los episodios en relación con el *éxito o fracaso de la regulación* ejercida por el grupo. Por ejemplo: los participantes discuten las pautas de la tarea hasta unificar criterios y/o resolver sus dudas sobre la tarea (alta calidad) *versus* los participantes paran la discusión de las pautas de la tarea sin unificar criterios de interpretación y sin haber solucionado sus dudas (baja calidad).

En quinto lugar, se asignan indicadores de alta o baja calidad de los episodios en relación con el *momento de la tarea en el que surge la regulación* del grupo. Por ejemplo: los participantes identifican inconsistencias o errores en la tarea, antes de cerrar y entregar el producto final y global (alta calidad) *versus* los participantes identifican inconsistencias o errores en la tarea posterior al cierre y entrega del producto final (baja calidad).

Vale la pena resaltar que cada código de calidad se aplica una sola vez por episodio, ya que con los instrumentos de análisis lo que se valora es lo que dicen y hacen los alumnos como grupo en el marco global de cada episodio. Dicho de otro modo, la unidad de análisis de la calidad en estos códigos primarios es el episodio de regulación. En estos términos, el protocolo que se sigue para el análisis de cada episodio consiste en examinar el intercambio de contribuciones y determinar, con los códigos primarios, los indicadores de alta y/o baja calidad que describen el proceso de regulación ejercido por el grupo.

Específicamente, para valorar los episodios de regulación cognitiva (RCg) se construyeron 66 códigos primarios, de los cuales 35 códigos se utilizaron para explicar la alta calidad y 31 códigos para explicar la baja calidad. Dichos códigos se distribuyeron en relación con seis focos de regulación: procedimiento y/o formulación de estrategias para planificación o ejecución de la tarea; interpretación y clarificación de las pautas de la tarea; selección del tema para la realización de la tarea; elaboración del calendario para el cumplimiento de la tarea; seguimiento y supervisión del abordaje de la tarea; y la identificación de errores en el procedimiento y/o productos elaborados

como parte de la tarea. A continuación, en la Tabla 6.3.2 se muestran estos códigos, que integran el protocolo de análisis de episodios de RCg.

Tabla 6.3.2  
Protocolo de análisis de la calidad de los episodios de RCg

Foco: Estrategias y/o procedimientos para la planificación y/o ejecución de la tarea	
<i>Alta calidad</i>	<i>Baja calidad</i>
Rcg_Pe1- Antes de iniciar la planificación de la tarea, el grupo plantea y/o sugiere un procedimiento para su realización.	Rcg_Pe6- El grupo inicia la planificación de la tarea sin plantear o sugerir un procedimiento para su realización.
Rcg_Pe2- Los participantes solicitan y realizan propuestas (o sugerencias) sobre el procedimiento a seguir para la planificación de la tarea.	Rcg_Pe7- Uno o más participantes se limitan a validar las propuestas de sus compañeros sin elaborar sus propias contribuciones.
Rcg_Pe3- El procedimiento planteado para la planificación tiene en cuenta (o incorpora) los elementos requeridos y pautados por el profesor (selección del tema, calendario de actividad y distribución de roles).	Rcg_Pe8- El procedimiento planteado para la planificación no precisa ni toma en cuenta todos los elementos requeridos o pautados por el profesor (se centra solo en un aspecto de la planificación).
Rcg_Pe4- Durante la ejecución de la tarea los participantes plantean y/o sugieren estrategias para la elaboración y/o construcción de los productos de la tarea.	Rcg_Pe9- Los participantes ejecutan la tarea sin plantear o sugerir estrategias para la elaboración y/o construcción de los productos de la tarea.
Rcg_Pe5- Los participantes justifican, explican y/o discuten las estrategias propuestas la elaboración y/o construcción de los productos de la tarea.	Rcg_Pe10- Los participantes sugieren estrategias para la realización de la tarea sin justificar, explicar y/o discutir las propuestas realizadas.
Foco: Interpretación de pautas de la tarea (componentes, contenidos o formato de la tarea)	
<i>Alta calidad</i>	<i>Baja calidad</i>
Rcg_Ip1- El grupo interpreta las pautas de la tarea para planificar y organizar sus actividades académicas.	Rcg_Ip7- El grupo planifica y organiza sus actividades académicas sin apoyarse en una interpretación previa de las pautas de la tarea.
Rcg_Ip2- El grupo interpreta las pautas de la tarea para resolver dudas y/u orientar sus actividades académicas durante el desarrollo de la tarea.	Rcg_Ip8- El grupo tiene dificultades para comprender los componentes y/o requisitos exigidos para la tarea, sin embargo no interpretan las pautas de la tarea para resolver sus dudas.
Rcg_Ip3- Los participantes solicitan precisiones, al interior del grupo, sobre el significado o los requisitos que en las pautas de la tarea se exigen para la realización de la tarea, y los compañeros responden a dichas solicitudes.	Rcg_Ip9- Los participantes solicitan precisiones sobre el significado o los requisitos que en las pautas de la tarea se exigen para la realización de la tarea, sin que sus compañeros respondan a la solicitud realizada.
Rcg_Ip4- La interpretación de las pautas de la tarea, además de centrarse en aspectos de formato, remite a elementos de procedimiento y/o contenido.	Rcg_Ip10- La interpretación de las pautas se centra únicamente en aspectos superficiales de la tarea (estructura o formato de los productos de la tarea).
Rcg_Ip5- Los participantes discuten las pautas de la tarea hasta unificar criterios (comprensión compartida) y/o resolver sus dudas.	Rcg_Ip11- Los participantes paran la discusión de las pautas de la tarea sin unificar criterios (entienden de distinta manera las pautas) y sin haber solucionado sus dudas.
Rcg_Ip6- Los participantes solicitan ayudas (a otros grupos o al profesor) para clarificar o confirmar la interpretación realizada respecto a los componentes y/o requisitos que se exigen para la realización de la tarea.	Rcg_Ip12- Los participantes tienen una comprensión limitada de las pautas de la tarea y no recurren al profesor o a otros compañeros para clarificar o resolver sus dudas sobre los componentes y/o requisitos que se exigen para la realización de la tarea.
Foco: Selección del tema para la tarea	
<i>Alta calidad</i>	<i>Baja calidad</i>
Rcg_St1- Los participantes se comprometen y proponen temas para la tarea (por lo menos 3 miembros del grupo).	Rcg_St8- Uno o más participantes se limitan a validar los temas propuestos por sus compañeros sin elaborar sus propias contribuciones.
Rcg_St2- Proponen criterios para la selección del tema y/o recuerdan los ya establecidos en las pautas de la tarea.	Rcg_St9- Seleccionan el tema sin plantear o seguir los criterios establecidos en las pautas de la tarea.
Rcg_St3- Revisan y valoran a profundidad los temas propuestos para la realización de la tarea. Por ejemplo, cuando los alumnos discuten los temas propuestos poniendo en relación las experiencias, conocimientos y/o recursos previos con los que cuenta el grupo para el abordaje de los	Rcg_St10- Eligen o aprueban el tema para la realización de la tarea sin llevar a cabo una revisión o valoración profunda de las propuestas realizadas.



temas.	
Rcg_St4- Valoran los progresos de la selección del tema y/o controlan el ritmo de trabajo del grupo en relación con el tiempo asignado (por el profesor) para la planificación.	Rcg_St11- Se producen retrasos en la selección del tema sin que ningún participante controle el ritmo de trabajo del grupo y/o progresos de la planificación.
Rcg_St5- Establecen acuerdos consistentes sobre el tema para la realización de la tarea (los participantes aprueban y validan explícitamente la propuesta).	Rcg_St12- Establecen acuerdos inconsistentes sobre el tema para la realización de la tarea (uno o dos miembros del grupo no aprueban explícitamente la propuesta).
Rcg_St6- El contenido formal del tema es revisado, corregido, y/o validado por los participantes, antes de que el documento se notifique al profesor.	Rcg_Et13- Un miembro del grupo elabora el contenido formal del tema y lo notifica al profesor, sin que el documento haya sido revisado, corregido y/o validado por sus compañeros.
Rcg_St7- Aportan información complementaria (documentos adjuntos) para la comprensión del tema.	
<b>Foco: elaboración del calendario para la tarea</b>	
<i>Alta calidad</i>	<i>Baja calidad</i>
Rcg_Ca1- El grupo incorpora un calendario de actividades para el abordaje de la tarea dentro de la planificación.	Rcg_Ca7-El grupo no incorpora un calendario de actividades para el abordaje de la tarea dentro de la planificación.
Rcg_Ca2- Los participantes se comprometen y realizan propuestas para la elaboración del calendario de actividades.	Rcg_Ca8- Uno o dos miembros del grupo se limitan a validar las propuestas de sus compañeros sin elaborar sus propias contribuciones.
Rcg_Ca3- Proponen criterios para la elaboración del calendario y/o recuerdan los ya establecidos en las pautas de la tarea.	Rcg_Ca9- Elaboran el calendario de actividades sin recordar o tener en cuenta los criterios establecidos en las pautas de la tarea.
Rcg_Ca4- El calendario propuesto responde a las necesidades o exigencias internas de la tarea (es claro y coherente con la lógica progresiva de la tarea).	Rcg_Ca10- El calendario propuesto responde a las necesidades o intereses personales de los participantes (sin seguir la lógica progresiva de la tarea-hay fechas que se solapan).
Rcg_Ca5- Valoran los progresos de la elaboración del calendario para la tarea y/o controlan el ritmo de trabajo del grupo en relación con el tiempo asignado (por el profesor) para la planificación.	Rcg_Ca11- Se producen retrasos en la elaboración del calendario para la tarea sin que ningún participante controle el ritmo de trabajo (del grupo) y/o progresos de la planificación.
Rcg_Ca6- Establecen acuerdos consistentes sobre el calendario para el abordaje de la tarea (los participantes aprueban y validan explícitamente el calendario de actividades antes de notificar la programación al profesor).	Rcg_Ca12- Establecen acuerdos inconsistentes sobre el calendario para el abordaje de la tarea (se notifica el calendario al profesor sin que uno o dos miembros del grupo hayan aprobado explícitamente la propuesta final).
<b>Foco: Seguimiento y supervisión del abordaje de la tarea</b>	
<i>Alta calidad</i>	<i>Baja calidad</i>
Rcg_Sp1- Los participantes realizan aportaciones y/o contribuyen en la elaboración de las distintas sub- tareas (o la construcción de los productos de la tarea).	Rcg_Sp19- Uno o más participantes no realizan aportaciones o no contribuyen en la elaboración de alguna de las sub- tareas (o construcción de los productos de la tarea).
Rcg_Sp2- Las tareas individuales que realizan los participantes son analizadas, corregidas y/o validadas por el grupo antes de incorporarse al producto final.	Rcg_Sp10- Las tareas individuales que realizan los participantes se agregan al producto final sin que estas sean analizadas, corregidas y/o validadas por el grupo.
Rcg_Sp3- Los participantes anuncian y/ o notifican al grupo acciones o cambios que realizarán o han realizado en los documentos/productos de la tarea, cumpliendo y aportando evidencia de su realización.	Rcg_Sp11- Los participantes anuncian y/ o notifican al grupo acciones o cambios que realizarán o han realizado en los documentos/productos de la tarea sin cumplir o aportar evidencia de su realización.
Rcg_Sp4- Los participantes incorporan información en los productos de la tarea y discuten el contenido de las contribuciones o propuestas que realizan (explican, justifican o discuten el contenido del producto).	Rcg_Sp12- Los participantes incorporan información en los productos de la tarea sin discutir el contenido de las contribuciones o propuestas que realizan o centrando su atención en la estructura/formato de los productos.
Rcg_Sp5- Constantemente los participantes realizan valoraciones del progreso de la tarea (lo que se ha realizado y lo que falta por realizarse).	Rcg_Sp13- Con poca frecuencia los participantes realizan valoraciones del progreso de la tarea.
Rcg_Sp6- Los participantes recuerdan el plan inicial y/o los requisitos de la tarea para resolver dudas y orientar sus actividades.	Rcg_Sp14- Los participantes muestran incomprensiones y omiten aspectos importantes de la tarea, sin embargo no recuerdan el plan inicial (o los requisitos de la tarea) para resolver sus dudas.
Rcg_Sp7- Los participantes aportan información complementaria (documentos adjuntos, páginas Web, etc.) para la realización de la tarea.	
Rcg_Sp8- Los productos construidos como parte de la tarea	Rcg_Sp15- Los productos construidos como parte de la tarea se

se cierran y se notifican al profesor una vez que todos los miembros los han validado y/o aprobado explícitamente como productos finales.	cierran y se notifican al profesor sin que todos los miembros del grupo los validen y/o aprueben explícitamente como productos finales.
<b>Foco: identificación de errores en el proceso y/o en los productos elaborados como parte de la tarea</b>	
<i>Alta calidad</i>	<i>Baja calidad</i>
Rcg_Ev1- Los participantes se percatan de errores o inconsistencias leves en el procedimiento y/o formato de alguna de las sub-tareas antes del cierre y entrega del producto final (y global) de la tarea.	Rcg_Ev3- Los participantes se percatan de errores o inconsistencias graves en el procedimiento y/o contenido de alguna de las sub-tareas posteriores al cierre y entrega del producto final (y global) de la tarea.
Rcg_Ev2- Los participantes discuten y hacen sugerencias para solucionar los errores o inconsistencias identificadas en la tarea.	Rcg_Ev4- Un miembro del grupo corrige o soluciona los errores o inconsistencias identificadas en la tarea.

Por su parte, para valorar los episodios de regulación de la participación (RCp) se construyeron 33 códigos, de los cuales 17 códigos se utilizaron para explicar la alta calidad y 16 códigos para explicar la baja calidad. Dichos códigos se distribuyen con relación a 4 focos de regulación: interpretación de las pautas de la tarea respecto a la organización del grupo y formas de participación; reglas de participación para la realización de la tarea; organización de roles y funciones para la realización de la tarea; y seguimiento de la estructura de participación. A continuación, en la Tabla 6.3.3 se muestran estos códigos, que integran el protocolo de análisis de episodios de RCp.

Tabla 6.3.3  
Protocolo de análisis de la calidad de los episodios de RCp

<b>Foco: Interpretación de pautas de la tarea (organización del grupo y formas de participación)</b>	
<i>Alta calidad</i>	<i>Baja calidad</i>
Rcp_Ip1- El grupo organiza su estructura de participación apoyándose e interpretando las pautas de la tarea correspondientes a las actuaciones y/o formas de participación que se exigen para el cumplimiento de la tarea.	Rcp_Ip7- El grupo organiza su estructura de participación sin interpretar las pautas de la tarea correspondientes a las actuaciones y/o formas de participación que se exigen para el cumplimiento de la tarea.
Rcp_Ip2- Durante la realización de la tarea, los participantes interpretan las pautas correspondientes a las actuaciones y formas de participación precisando y orientando sus acciones inmediatas.	Rcp_Ip8- Durante la ejecución la tarea, los participantes muestran incomprensiones en las formas de participación sin recurrir a las pautas de la tarea para precisar y orientar sus acciones inmediatas.
Rcp_Ip3- Los participantes solicitan y/o ofrecen precisiones sobre el significado o los requisitos que en las pautas de la tarea se exigen para la organización del grupo.	Rcp_Ip9- Los participantes solicitan precisiones sobre el significado o los requisitos que en las pautas de la tarea se exigen para la organización del grupo sin que ningún miembro del grupo responda a la solicitud realizada.
Rcp_Ip4- Los participantes discuten las pautas de la tarea hasta unificar criterios (comprensión compartida) y/o resolver sus dudas sobre la estructura de participación.	Rcp_Ip10- Los participantes paran la discusión de las pautas de la tarea sin unificar criterios (entienden de distinta manera las pautas) y sin tener claridad en la estructura de participación.
Rcp_Ip5- La interpretación de las pautas de la tarea, además de centrarse en la estructura global de participación, remite al procedimiento y funciones específicas que a cada rol le corresponden.	Rcp_Ip11- La interpretación de las pautas se centra únicamente en la estructura global de participación sin referir al procedimiento y/o funciones específicas que a cada rol le corresponden.
Rcp_Ip6- Los participantes solicitan ayudas (a otros grupos o al profesor) para clarificar o confirmar la interpretación realizada con respecto a las formas de organización que se exigen para la realización de la tarea.	Rcp_Ip12- Los participantes tienen una comprensión limitada de las pautas de la tarea y no recurren al profesor o a otros compañeros para clarificar o resolver sus dudas sobre las formas de organización que se exigen para la realización de la tarea.
<b>Foco: reglas de participación</b>	
<i>Alta calidad</i>	<i>Baja calidad</i>

Rcp_Rp1- El grupo establece y/o formula reglas de participación antes de iniciar la tarea.	Rcp_Rp3- El grupo inicia la tarea sin formular reglas de participación.
Rcp_Rp2-El grupo precisa las reglas de participación con base en las necesidades o exigencias que surgen durante el desarrollo de la tarea.	Rcp_Rp4- el grupo presenta dificultades en la organización y/o cumplimiento de los roles, y a pesar de ello no establecen reglas de participación.
<b>Foco: Organización de roles y funciones</b>	
<i>Alta calidad</i>	<i>Baja calidad</i>
Rcp_Or1- Los participantes organizan y negocian los roles que cada alumno desempeñará.	Rcp_Or5- Un miembro del grupo asigna los roles a sus compañeros y el resto del grupo asume la decisión tomada.
Rcp_Or2- La organización de los roles se realiza teniendo en cuenta la experiencia y/o conocimiento previo que los alumnos tienen sobre los temas o aspectos que deben coordinarse.	Rcp_Or6- Los participantes eligen de manera superficial el rol que asumirán para la tarea, es decir, no utilizan criterios para la organización del grupo (por ejemplo, no consideran la experiencia y/o conocimiento previo que los alumnos tienen sobre los temas o aspectos que deben coordinarse).
Rcp_Or3- La organización del grupo para la construcción de los productos de la tarea es clara y completa (los participantes acuerdan el color con el que realizarán sus contribuciones o aportaciones a los documentos/productos de la tarea).	Rcp_Or7- La organización del grupo para la construcción de los productos de la tarea es incompleta o poco clara (uno o dos participantes no informan al grupo el color con el que realizarán sus contribuciones o aportaciones a los documentos/productos de la tarea).
Rcp_Ca4- Establecen acuerdos consistentes sobre los roles y las funciones de los participantes (los participantes aprueban y validan explícitamente la organización del grupo antes de notificarla al profesor).	Rcp_Or8- Establecen acuerdos inconsistentes sobre los roles y las funciones de los participantes (la organización del grupo se notifica al profesor sin que uno o dos miembros del grupo hayan aprobado explícitamente la propuesta final).
<b>Foco: Seguimiento y supervisión de la estructura de participación</b>	
Rcp_Sp1- El grupo recuerda la estructura de participación o llama la atención de algún compañero que no cumple con lo acordado en el plan.	Rcp_Sp6- El grupo ignora la falta de compromiso y/o ausencia de algún miembro del grupo que no cumple con la estructura de participación acordada en el plan inicial.
Rcp_Sp2- El recordatorio de la estructura de participación activa el comportamiento y la intervención inmediata de sus compañeros.	Rcp_Sp7- A pesar de que los participantes señalan el incumplimiento de los roles (o estructura de participación) no se consigue activar al comportamiento y la intervención inmediata de sus compañeros.
Rcp_Sp3- El recordatorio de la estructura de participación se realiza para prevenir problemas graves en la organización del grupo.	Rcp_Sp8- El recordatorio de la estructura de participación se realiza para corregir problemas graves en la organización del grupo.
Rcp_Sp4- Cuando algún participante manifiesta incomprensiones sobre la estructura de participación acordada en el plan inicial sus compañeros hacen aclaraciones y resuelven las dudas.	Rcp_Sp9- Cuando algún participante manifiesta incomprensiones sobre la estructura de participación acordada en el plan inicial sus compañeros no responden.
Rcp_Sp5- Por consenso de todos los participantes el grupo se reorganiza, según las exigencias y/o necesidades de la tarea.	

Por otra parte, para valorar la regulación motivacional (RMt) se construyeron 20 códigos, de los cuales 10 códigos se utilizaron para explicar la alta calidad y 10 códigos para explicar la baja calidad. Dichos códigos se distribuyen con relación a 6 focos motivacionales: cohesión de grupo, emociones/afectos relacionados con experiencias personales o sucesos no relacionados con la tarea, emociones/afectos relacionados con la tarea o la asignatura, apoyo e interés por los miembros del grupo, valoraciones sobre el funcionamiento del grupo, y conflictos socio-emocionales. Es importante resaltar que los códigos de baja calidad se asignan bajo tres tipos de circunstancias:

1. Cuando, en comparación con otros grupos, algún equipo no registra episodios motivacionales como tal. Por ejemplo, RMt\_Cg3: los participantes inician directamente con la tarea sin darse tiempo para fortalecer las relaciones entre los miembros del grupo.
2. Cuando en los episodios se identifican componentes afectivos y/o motivacionales negativos. Por ejemplo, RMt\_Cf2: los participantes se disgustan y se descalifican mutuamente sin llegar a una solución positiva del problema suscitado (sin reconocer los errores o faltas cometidas).
3. Cuando un participante comparte con el grupo emociones/afectos que no reciben respuesta por parte del resto de los compañeros con lo que, por lo tanto, no hay un seguimiento del episodio. Por ejemplo, RMt\_In4, un participante comparte con el grupo dificultades o problemas personales y sus compañeros no le prestan atención y continúan con la tarea.

A continuación, en la Tabla 6.3.4 se muestran estos códigos, que integran el protocolo de análisis de episodios de RMt.

Tabla 6.3.4  
Protocolo de análisis de la calidad de los episodios de RMt

Foco: Cohesión de grupo	
<i>Alta calidad</i>	<i>Baja calidad</i>
RMt_Cg1- Los participantes inciden en la cohesión de grupo a través del tipo de reconocimiento (positivo o negativo) que los mismos alumnos realizan de sus compañeros	RMt_Cg3- Los participantes inician directamente con la tarea, sin darse tiempo para fortalecer las relaciones entre los miembros del grupo.
RMt_Cg2- Los participantes muestran entusiasmo con la composición del grupo y acogen positivamente a los integrantes	RMt_Cg4- Con un tono negativo los participantes reconocen a los integrantes del grupo, creando tensión en el equipo.
Foco: Emociones/afectos – experiencias personales o sucesos no relacionados con la tarea	
RMt_Ep1- Los participantes expresan y comparten explícitamente sus emociones y/o experiencias positivas relacionadas con eventos externos a la tarea	RMt_Ep2- Los participantes se centran en la tarea sin crear espacios para dialogar y compartir emociones y/o experiencias positivas relacionadas con eventos externos a la tarea
Foco: Emociones/afectos – experiencias o sucesos relacionados con la tarea o la asignatura	
RMt_Et1- Los participantes expresan y comparten explícitamente sus emociones y/o experiencias positivas relacionadas con la tarea (o asignatura)	RMt_Et3- Los participantes se centran en la tarea sin crear espacios para dialogar y compartir emociones y/o experiencias positivas relacionadas con la tarea (o asignatura).
RMt_Et2- Un participante comparte emociones o sentimientos negativos vinculados a la tarea y recibe apoyo por parte de sus compañeros (por ejemplo, animan al grupo a seguir con la tarea y/o destacan los aspectos positivos de la tarea).	RMt_Et4- Un participante comparte emociones o sentimientos negativos relacionados con la tarea y sus compañeros no le prestan atención y continúan con la tarea
Foco: Apoyo e interés por los miembros de grupo	
RMt_In1- Los participantes transmiten buenos deseos y muestran un interés particular por el bienestar de los miembros del grupo	RMt_In3- Los participantes se limitan a la realización de la tarea sin establecer un vínculo (relación de convivencia) más cercano con sus compañeros
RMt_In2- Un participante comparte con el grupo dificultades o problemas personales y recibe apoyo por parte de sus compañeros	RMt_In4- Un participante comparte con el grupo dificultades o problemas personales y sus compañeros no le prestan atención y continúan con la tarea

Foco: valoraciones sobre el funcionamiento del grupo	
RMt_Vr1- Los participantes realizan, de manera conjunta, valoraciones positivas sobre el desempeño del grupo	RMt_Vr3- Los participantes no realizan, de manera conjunta, valoraciones positivas sobre el desempeño del grupo
RMt_Vr2- Los participantes dan a conocer a sus compañeros su satisfacción respecto al ambiente y la convivencia del grupo	RMt_Vr4- Los participantes no expresan o demuestran su satisfacción respecto al ambiente y la convivencia del grupo
Foco: Conflictos socio-emocionales	
RMt_Cf1- Los participantes discuten y resuelven satisfactoriamente las inconformidades o los problemas generados entre los miembros del grupo.	RMt_Cf2- Los participantes se disgustan y se descalifican mutuamente sin llegar a una solución positiva del problema suscitado (sin reconocer los errores o faltas cometidas).

### b) Códigos adicionales para el análisis de los episodios de regulación

Conforme realizábamos el análisis de los episodios encontramos, en la interacción de los grupos, fragmentos de mensajes relativos al ámbito motivacional que, sin constituir un episodio compartido como tal, parecían tener algún tipo de relación con la presencia y la calidad de la regulación de los grupos en esta área.

Por lo anterior, construimos un conjunto de códigos adicionales distribuidos en referencia a cuatro dimensiones: cohesión de grupo, expectativas, valoraciones, y emociones/afectos. La unidad de análisis sobre la que se aplican los códigos adicionales son los fragmentos de interacción (*meaning units*). En este caso la asignación de códigos se repite cuantas veces se manifieste el fenómeno en un mismo episodio, por lo que la alta calidad se determina por la presencia y alta frecuencia de códigos registrados en los grupos, y la baja calidad se deriva a partir de la ausencia o baja frecuencia de los códigos registrados.

A continuación, en la Tabla 6.3.5 se muestran los códigos aplicados en los grupos para el análisis de fragmentos motivacionales, y agregamos ejemplos concretos sobre los tipos de fragmentos de mensajes que se registraron en cada dimensión.

Tabla 6.3.5  
Códigos adicionales; fragmentos motivacionales

Cohesión del grupo
UM_Co1-Emplean expresiones de cordialidad social (saludos, bienvenidas, despedidas, agradecimientos)  <i>Ej: "Hola noies" " Bé noies, estem en contacte" "Veig que tenim nova companya !!! Benvinguda .... !!! ""Gràcies per la teva feina"</i>
UM_Co2-Emplean pronombres inclusivos que refieren o transmiten que el grupo funciona como equipo y no como agentes individuales  <i>Ej: "hem de començar a repartir-nos la feina"</i>

<p>UM_Co3- Ante problemas individuales que impiden el cumplimiento oportuno de algún fragmento de la tarea, los participantes actúan como grupo, apoyando a sus compañeros y/o planteando vías de solución.</p> <p><i>Ej: “Vaja! De vegades la informàtica té aquestes coses, suposo que si li enviem aquest mati i li diem això de l'error no hi haurà cap problema! Si aquest matí tampoc pots, ens la passes i intentarem enviar-la”</i></p>
<p><b>Expectativas</b></p>
<p>UM_Ex1-Crean expectativas positivas en relación al desempeño personal dentro del grupo y/o el funcionamiento global como grupo.</p> <p><i>Ej: “Esperò que aquesta segona pac vagi millor ( almenys no treballaré sola)”</i></p>
<p>UM_Ex2-Crean expectativas positivas en relación al desarrollo o ejecución global de la tarea y/o en relación a los productos o documentos elaborados como parte de la tarea.</p> <p><i>“que segur que sigui el que sigui què fem ens va molt bé!!”</i></p>
<p><b>Valoraciones</b></p>
<p>UM_Vr1-Valoran el esfuerzo que implica la realización de la tarea</p> <p><i>“Jo aquesta tarda en faré una lectura, però pel mail del consultor sembla que hi ha força feina a fer”</i></p>
<p>UM_Vr2-Valoran las ventajas o beneficios externos (motivos extrínsecos) que se obtienen con la realización o ejecución de la tarea</p> <p><i>Ej: “però penso que passat aquest semestre ja no quedarà quasi res i si ho fem bé, crec que aquesta assignatura no te prova de validació, ni prova final ni res per l'estil (o això em penso) i ja ens l'haurem tret de sobre!!”</i></p>
<p>UM_Vr3-Valoran las ventajas o beneficios internos (motivos intrínsecos) que se obtienen con la realización o ejecución de la tarea</p> <p><i>Ej: “No pateixis, no crec que el consultor tingui en compte si les aportacions que fem s'introdueixen o no finalment a la PAC, el més important es que ens preocupem per participar-hi i comprendre-ho bé tot plegat, i jo crec que totes ho fem.”</i></p>
<p>UM_Vr4-Valoran positivamente el producto elaborado como parte de la tarea</p> <p><i>Ej: “em sembla molt bé el document” “Cristina és molt clar el calendari que has posat!”</i></p>
<p>UM_Vr5-Valoran positivamente el esfuerzo realizado por el grupo o por un participante</p> <p><i>Ej: “No us puc deixar soles, eh! Aneu com una moto! Molt bé!” “ Bona feina Ana, ara a veure què ens diu el consultor!!”</i></p>
<p><b>Emociones y componentes afectivos</b></p>
<p>UM_Em1-Comparten experiencias o emociones relacionadas con la realización de tareas previas</p> <p><i>Ej. “Nosaltres també vam tenir algun problema perquè un noi va deixar l'assignatura i vam haver de repartir-nos la seva feina el dimarts passat bufffff! Em pensava que no arribàvem però sí”</i></p>
<p>UM_Em2-Expresan emociones o estados de ánimo relacionados con la tarea actual o la asignatura</p> <p><i>Ej. “No sé perquè però aquesta assignatura m'estressa” “Quan he vist la nota he pensat: jolin, que bé! Però quan he obert els comentaris del consultor... :-)”</i></p>
<p>UM_Em3-Comparten experiencias o emociones personales (no relacionados con la asignatura, tarea, o grupo).</p> <p><i>Ej. “Q monaaa! jeje. Doncs igualment per a vosaltres!! Bon dia de Sant Jordi”</i></p>
<p>UM_Em4-Recurren al humor mientras tratan asuntos relacionados con la tarea</p> <p><i>Ej. “tot i així ens seria fàcil a l'hora de proposar millores, jejeje”</i></p>
<p>UM_Em5-Animan a los participantes a seguir adelante con la realización de la tarea</p> <p><i>Ej. “Noies, ànim i bona feina”</i></p>

UM_Em6-Expresan buenos deseos e interés por sus compañeros <i>Ej. “En primer lloc espero que aquestes curtes però merescudes vacances hagin anat molt bé”“que vagi molt bé la PAC 3! i també si teniu altres assignatures... les proves de validació!!”</i>
UM_Em7-Comparten experiencias o emociones relacionadas con el funcionamiento del grupo <i>“M'alegro molt d'haber canviat de grup!”“M'ha agradat molt treballar amb vosaltres!”</i>
UM_Em8- Controlan estados motivacionales negativos o regulan emociones negativas que surgen en/entre los miembros del grupo <i>Ej. “El que dic als missatges és tal qual, no hi ha cap altra intenció maligna al darrere :D, ho sento jo també si t'ha fet sentir atacada.De tota manera, t'agraeixo molt les teves paraules”“No et preocupis Eva, segur que es podrà arreglar ;)”</i>

### 6.3.2. Resultados del análisis de los episodios de planificación

#### 6.3.2.1. Análisis estructural de los episodios de planificación

En este apartado se exponen los resultados correspondientes al análisis estructural de los episodios de planificación identificados en los grupos del Aula 1. De manera concreta, los resultados se organizan en correspondencia a las cinco dimensiones contempladas al efecto en el protocolo de análisis: tamaño de los episodios, conectividad conversacional, dirección conversacional, patrón de intervenciones y equilibrio de participación. Al final del apartado se presenta una síntesis de los principales resultados obtenidos del análisis estructural de los episodios.

##### 6.3.2.1.1. Análisis por dimensiones (tamaño de los episodios, conectividad conversacional, dirección conversacional, patrón de intervenciones, y equilibrio de participación)

#### a) Tamaño de los episodios

El primer aspecto que consideramos en el análisis estructural refiere al tamaño de los episodios. Como se recordará, en el marco de esta dimensión se distinguen dos tipos de episodios: macro-episodios, compuestos por siete o más fragmentos de mensajes (Ma\_ep), y micro-episodios, compuestos entre dos a seis mensajes (Mi\_ep). En la Tabla 6.3.6 se muestran, en frecuencias y porcentajes, los macro-episodios y micro-episodios desplegados en los grupos.

Tabla 6.3.6  
Tamaño de los episodios de planificación; frecuencias globales Aula 1

Grupos	Ma_ep		Mi_ep		Total
	No	%	No	%	
1A (*+)	3	33,33	6	66,67	9
1B (*+)	5	62,50	3	37,50	8
1C (*-)	2	50,00	2	50,00	4
Total	10	48%	11	52%	21

De acuerdo con la Tabla 6.3.6, a nivel global, 10 de los 21 episodios de planificación registrados en los grupos del Aula 1 están integrados por siete o más fragmentos de mensaje (el 48% de los episodios), y 11 episodios por entre dos y seis fragmentos de mensajes (el 52% de los episodios).

Ahora bien, en términos específicos los grupos 1A (\*+) y 1B (\*+), en contraste con el grupo 1C (\*-), muestran una frecuencia superior tanto de macro-episodios como de micro-episodios.

A continuación se muestra, por cada grupo, los datos puntuales sobre el tamaño de los episodios de planificación.

#### Grupo 1A (\*+)

La Tabla 6.3.7 recoge el número de fragmentos de mensaje que compone cada episodio de planificación desplegado por el grupo 1A (\*+). Es importante recordar que la información contenida en la primera columna refiere a la clave de registro o código asignado a los episodios, y no al número de episodios identificados.

Tabla 6.3.7  
Tamaño de los episodios de planificación; grupo 1A

Episodios (Clave)	Áreas	Focos	Tamaño de los episodios	
			Macro-episodios	Micro-episodios
E1	Motivacional	Dan apoyo y muestran interés por el bienestar de sus compañeros		2 Fgm.
E2	Motivacional	Inciden sobre la cohesión del grupo		4 Fgm.
E9	Motivacional	Surgen emociones o comparten estados de ánimo relacionados con la asignatura y/o tarea en turno.		2 Fgm.
E3	Cognitiva	Establecen un procedimiento para la planificación		3 Fgm.



E4	Cognitiva	Seleccionan el tema/caso para la tarea	15 Fgm.	
E5	Cognitiva	Elaboran un calendario de actividades	12 Fgm.	
E6	Participación	Organización de roles y funciones	15 Fgm.	
E7	Participación	Formulan reglas de participación		3 Fgm.
E8	Participación	Interpretan pautas (actuaciones y formas de participación)		2 Fgm.

De acuerdo con la Tabla 6.3.7, el grupo 1A (\*+) registró seis micro-episodios, tres de ellos compuestos por dos fragmentos de mensajes (E1, E8 y E9), dos de ellos compuestos por tres fragmentos de mensajes (E3 y E7), y uno de ellos conformado por cuatro fragmentos de mensajes (E2). En lo que respecta a la presencia de macro-episodios, dos están compuestos por quince fragmentos de mensajes (E4 y E6), y uno está compuesto por doce fragmentos de mensajes (E5).

De los seis micro-episodios registrados, tres corresponden al área motivacional, dos al área de participación y uno al área cognitiva. Mientras que de los macro-episodios, dos corresponden al área cognitiva y uno al área de participación.

Es importante resaltar que los macro-episodios remiten a aspectos fundamentales de la planificación, es decir a focos de regulación vinculados con el propio diseño de la tarea (la selección del tema, la elaboración del calendario de actividades y la organización de roles y funciones), mientras que la presencia de micro-episodios se vincula a actividades más espontáneas (o no predispuestas en las pautas de la tarea) y de apoyo a los aspectos fundamentales de la planificación; por ejemplo, el procedimiento para la planificación de la tarea, la interpretación de las pautas de la tarea, la formulación de reglas de participación, y/o componentes afectivos que promueven un clima positivo en el grupo.

#### Grupo 1B (\*+)

En la Tabla 6.3.8 se recoge el número de fragmentos de mensaje que compone cada episodio en el grupo 1B (\*+).

Tabla 6.3.8  
Tamaño de los episodios de planificación; grupo 1B

Episodios (Clave)	Áreas	Focos	Tamaño de los episodios	
			Macro-episodios	Micro-episodios
E1	Cognitiva	Establecen un procedimiento para la planificación		3 Fgm.
E2	Cognitiva	Interpretan pautas (contenido y procedimiento)		6 Fgm.

		de la tarea)		
E3- A	Cognitiva	Seleccionan el tema/caso para la tarea	7 Fgm.	
E3- B	Cognitiva	Seleccionan el tema/caso para la tarea	7 Fgm.	
E3- C	Cognitiva	Seleccionan el tema/caso para la tarea	15 Fgm.	
E4	Cognitiva	Elaboran un calendario de actividades	12 Fgm.	
E5	Participación	Interpretan pautas (actuaciones y formas de participación)		2 Fgm.
E6	Participación	Organización de roles y funciones	8 Fgm.	

De acuerdo con la 4.3.8, el grupo 1B (\*+) registró cinco macro-episodios, tres de ellos compuestos por siete u ocho fragmentos de mensajes (E3A, E3B y E6), y dos episodios conformados por 12 y 15 contribuciones respectivamente (E3-C y E4). En lo que respecta a los micro-episodios, el E1 está compuesto por tres fragmentos de mensaje, el E2 está integrado por seis fragmentos de mensaje, y el E5 se compone por dos fragmentos de mensaje.

De los macro-episodios registrados, cuatro corresponden al área cognitiva y uno al área de participación, y de los micro-episodios registrados uno corresponde al área cognitiva y uno al área de participación.

Nuevamente se observó que los macro-episodios remiten a focos de regulación vinculados con el propio diseño de la tarea, mientras que la presencia de micro-episodios remiten regularmente a temas o focos de regulación vinculados a actividades más espontáneas (o no predispuestas en las pautas de la tarea) y de apoyo a los aspectos fundamentales de la planificación.

#### Grupo 1C (\*-)

Por último, en la Tabla 6.3.9 se muestra el número de fragmentos de mensaje que compone cada episodio en el grupo 1C (\*-).

Tabla 6.3.9  
Tamaño de los episodios de planificación; grupo 1C

Episodios (Clave)	Áreas	Focos	Tamaño de los episodios	
			Macro-episodios	Micro-episodios
E1	Cognitiva	Establecen procedimiento para la planificación		2Fgm.
E2	Cognitiva	Seleccionan el tema/caso para la tarea	18 Fgm.	
E3	Participación	Interpretan pautas (actuaciones y formas de participación)		3Fgm.
E4	Participación	Organización de roles y funciones	8Fgm.	

De acuerdo con la Tabla 6.3.9, se manifestaron dos macro-episodios compuestos entre ocho y 18 fragmentos de mensajes (E2 y E4); y dos micro-episodios compuestos por dos o tres mensajes (E2 y E3).

De los dos macro-episodios que se registraron en el grupo, uno corresponde al área cognitiva y uno al área de participación; de manera similar, de los dos micro-episodios registrados, uno corresponde al área cognitiva y uno al área de participación.

Por otra parte, al igual que en los grupos anteriores, se observó que los macro-episodios remiten a focos de regulación vinculados con el propio diseño de la tarea, mientras que los micro-episodios remiten particularmente a temas o focos de regulación vinculados a actividades más espontáneas (o no predispuestas en las pautas de la tarea) y de apoyo a los aspectos fundamentales de la planificación.

b) Conectividad conversacional

El segundo aspecto que consideramos en el análisis estructural de los episodios refiere al tipo de conectividad conversacional con el que suelen establecerse las cadenas de mensajes. Como se recordará, en esta dimensión se analiza la conectividad de los mensajes de acuerdo a tres tipos: Adyacencia temática (At), Conversación implícita (Ci), y Alusión (As).

Teniendo como base el conjunto de episodios de planificación desplegados en cada grupo, presentamos en la Tabla 6.3.10 las frecuencias y porcentajes correspondientes a los fragmentos de mensaje a los que se asocia cada tipo de conectividad conversacional.

Tabla 6.3.10  
Conectividad conversacional en los episodios de planificación; frecuencias globales Aula 1

Grupos	C_At		C_As		C_Ci		Total
	No	%	No	%	No	%	
1A (*+)	34	69,39	8	16,33	7	14,29	49
1B (*+)	34	65,38	7	13,46	11	21,15	52
1C (*-)	18	66,67	4	14,81	5	18,52	27
Total	86	67,19	19	14,84	23	17,97	128

De acuerdo con la Tabla 6.3.10, a nivel global, los mensajes conectados por At fueron más frecuentes que los mensajes conectados por As y Ci; específicamente, se

observaron 86 mensajes conectados por At (67,19%), 23 mensajes conectados por Ci (17,97%), y 19 mensajes conectados por As (14,84%).

En términos absolutos, la mayor frecuencia de mensajes conectados por At se observó en los episodios desplegados por los grupos 1A (\*+) y 1B (\*+). Por su parte, en el grupo 1C (\*-) la frecuencia de mensajes conectados por At fue menor; lo cual es lógico dada la cantidad inferior tanto de episodios desplegados a nivel global como de contribuciones, en comparación con los otros grupos.

Por otra parte, y en términos de porcentajes, todos los grupos muestran patrones similares con respecto a los tipos de conectividad, con predominio de los mensajes conectados por At. En los episodios desplegados por el grupo 1A (\*+), los mensajes conectados por At tienen una representación porcentual del 69,39%, los mensajes conectados por As representan el 16,33%, y los mensajes conectados por Ci equivalen al 14,29%. En los episodios desplegados por el grupo 1B (\*+), los mensajes conectados por At tienen una representación porcentual del 65,38%, los mensajes conectados por Ci representan el 21,15%, y los mensajes conectados por As equivalen al 13,46%. Por último, en los episodios desplegados por el grupo 1C (\*-), los mensajes conectados por At equivalen al 66,67%, los mensajes conectados por Ci representan el 18,52%, y los mensajes conectados por As tienen una representación del 14,81%.

### Grupo 1A (\*+)

En la Tabla 6.3.11 se muestra, por cada episodio registrado en el grupo 1A (\*+), el número de fragmentos de mensaje a los que se asocia cada tipo de conectividad conversacional.

Tabla 6.3.11  
Conectividad conversacional en los episodios de planificación; grupo 1A

Episodios (Clave)	Áreas	Focos	Conectividad conversacional		
			C_At	C_As	C_Ci
E3	Cognitiva	Establecen procedimiento para la planificación	2	0	0
E4	Cognitiva	Seleccionan el tema/caso para la tarea	10	4	0
E5	Cognitiva	Elaboran un calendario de actividades	7	1	3
E6	Participación	Organizan roles y funciones para el abordaje de la tarea	9	2	3
E7	Participación	Formulan reglas de participación	1	0	1
E8	Participación	Interpretan pautas (organización del grupo y/o formas de participación)	1	0	0

E1	Motivacional	Dan apoyo y muestran interés por el bienestar de sus compañeros	1	0	0
E2	Motivacional	Inciden sobre la cohesión del grupo	3	0	0
E9	Motivacional	Surgen emociones o comparten estados de ánimo relacionados con la asignatura y/o tarea en turno.	0	1	0
Total			34	8	7

De acuerdo con la Tabla 6.3.11, en los episodios E1, E2, E3, E4, E5, E6, y E8 predominaron los mensajes con conectividad adyacente; en el episodio E7 se registró una presencia similar de mensajes con conectividad adyacente y mensajes con conectividad implícita; finalmente, en el episodio E9 predominaron los mensajes conectados por alusión.

### Grupo 1B (\*+)

En la Tabla 6.3.12 se muestra, por cada episodio registrado en el grupo 1B (\*+), el número de fragmentos de mensaje a los que se asocia cada tipo de conectividad conversacional.

Tabla 6.3.12  
Conectividad conversacional en los episodios de planificación; grupo 1B

Episodios (Clave)	Áreas	Focos	Conectividad conversacional		
			C_At	C_As	C_Ci
E1	Cognitiva	Establecen procedimiento para la planificación	2	0	0
E2	Cognitiva	Interpretan pautas (componentes, contenido y/o formato de la tarea)	4	0	1
E3- A	Cognitiva	Seleccionan el tema/caso para la tarea	4	0	2
E3- B	Cognitiva	Seleccionan el tema/caso para la tarea	6	0	0
E3- C	Cognitiva	Seleccionan el tema/caso para la tarea	7	4	3
E4	Cognitiva	Elaboran un calendario de actividades	8	2	1
E5	Participación	Interpretan pautas (organización del grupo y/o formas de participación)	0	1	0
E6	Participación	Organizan roles y funciones para el abordaje de la tarea	3	0	4
Total			34	7	11

De acuerdo con la Tabla 6.3.12, en los episodios E1, E2, E3-A, E3-B, E3-C, y E4 predominaron los mensajes con conectividad adyacente; en el episodio E5 prevalecieron los mensajes conectados por alusión; y, finalmente, en el E6 se observó una mayor presencia de mensajes con conectividad implícita.

### Grupo 1C (\*-)

En la Tabla 6.3.13 se muestra, por cada episodio registrado en el grupo 1C (\*-), el número de fragmentos de mensaje a los que se asocia cada tipo de conectividad conversacional.

Tabla 6.3.13  
Conectividad conversacional en los episodios de planificación; grupo 1C

Episodios (Clave)	Áreas	Focos	Conectividad conversacional		
			C_At	C_As	C_Ci
E1	Cognitiva	Establecen procedimiento para la planificación	1	0	0
E2	Cognitiva	Seleccionan el tema/caso para la tarea	11	2	4
E3	Participación	Interpretan pautas (organización del grupo y/o formas de participación)	1	0	1
E4	Participación	Organizan roles y funciones para el abordaje de la tarea	5	2	0
Total			18	4	5

De acuerdo con la Tabla 6.3.13, en los episodios E1, E2 y E4 predominaron los mensajes con conectividad adyacente; mientras que en el episodio E3 se observó una presencia similar de mensajes conectados adyacentemente y mensajes conectados por alusión.

#### c) Dirección conversacional

El tercer aspecto que consideramos en el análisis estructural de los episodios es la dirección conversacional de los mensajes, distinguiendo entre mensajes con dirección conversacional múltiple (o en forma de malla), vinculada a un diálogo más compartido (Dm), y mensajes con dirección conversacional única (o tipo escalera), vinculada a un diálogo diádico y/o acumulativo (Du).

En este sentido, la estructura de los episodios adquiere formas distintas según la orientación que tienen los mensajes, tal como se observa en la Figura 6.3.1.

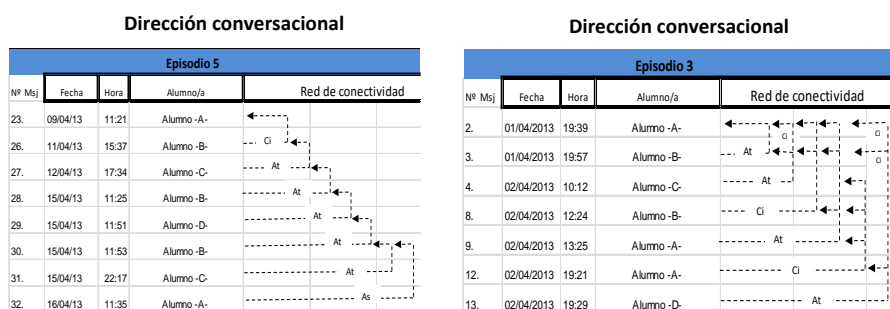


Figura 6.3.1. Ejemplo de estructura conversacional de episodios (dirección conversacional)

A continuación, teniendo como base el conjunto de episodios de planificación desplegados en cada grupo, presentamos en la Tabla 6.3.14 las frecuencias y porcentajes correspondientes a los fragmentos de mensaje a los que se asocia cada tipo de dirección conversacional (dirección múltiple –Dm– y dirección única –Du–).

Tabla 6.3.14  
Dirección conversacional en los episodios de planificación; frecuencias globales Aula1.

Grupos	D_Cm		D_Cu		Total
	No	%	No	%	
1A (*+)	19	38,78	30	61,22	49
1B (*+)	27	51,92	25	48,08	52
1C (*-)	11	40,74	16	59,26	27
Total	57	44,53	71	55,47	128

De acuerdo con la Tabla 6.3.14, a nivel global, los mensajes con Du fueron más frecuentes que los mensajes con (conectados mediante) Dm; específicamente, se observaron 57 mensajes con conectividad múltiple (44,53%) y 71 mensajes con conectividad única (55,47%).

En términos absolutos, la mayor frecuencia de mensajes con Du (30 mensajes) se observó en el grupo 1A (\*+), y la mayor frecuencia de mensajes con Dm (27 mensajes) se manifestó en el grupo 1B (\*+). Por su parte, la frecuencia de mensajes conectados con Du y Dm en el grupo 1C (\*-) fue menor, lo cual es lógico dado que la cantidad de episodios desplegados a nivel global y las contribuciones generadas también fueron inferiores, en comparación con los otros grupos.

Por otra parte, en términos de porcentajes, en los grupos 1A (\*+) y 1C (\*-) encontramos una presencia predominante de mensajes con Du; en cambio en el grupo 1B (\*+) sobresalen levemente los mensajes con Dm. Específicamente, en los episodios desplegados por el grupo 1B (\*+) los mensajes con Dm tienen una representación porcentual del 51,92%, y los mensajes con Du equivalen al 48,08%. En los episodios desplegados por el grupo 1A (\*+) los mensajes con Dm tienen una representación porcentual del 38,78% y los mensajes con Du equivalen al 61,22%. Por último, en los

episodios desplegados por el grupo 1C (\*-) los mensajes con Dm representan el 40,74% y los mensajes con Du equivalen al 59,26%.

### Grupo 1A (\*+)

En la Tabla 6.3.15 se muestra, por cada episodio registrado en el grupo 1A (\*+), el número de fragmentos de mensaje vinculados a cada una de las dos formas de dirección conversacional.

Tabla 6.3.15  
Dirección conversacional en los episodios de planificación; grupo 1A

Episodios (Clave)	Áreas	Focos	Dirección conversacional	
			D_Cm	D_Cu
E3	Cognitiva	Establecen procedimiento para la planificación	0	2
E4	Cognitiva	Seleccionan el tema/caso para la tarea	6	8
E5	Cognitiva	Elaboran un calendario de actividades	5	6
E6	Participación	Organizan roles y funciones para el abordaje de la tarea	7	7
E7	Participación	Formulan reglas de participación	1	1
E8	Participación	Interpretan pautas (organización del grupo y/o formas de participación)	0	1
E1	Motivacional	Dan apoyo y muestran interés por el bienestar de sus compañeros	0	1
E2	Motivacional	Inciden sobre la cohesión del grupo	0	3
E9	Motivacional	Surgen emociones o comparten estados de ánimo relacionados con la asignatura y/o tarea en turno.	0	1
Total			19	30

De acuerdo con la Tabla 6.3.15, siete de los nueve episodios registrados reflejaron, levemente, una mayor cantidad de mensajes con dirección conversacional única (E1, E2, E3, E4, E5, E8 y E9). En los episodios E6 y E7 se observó un equilibrio entre mensajes con dirección múltiple y mensajes con dirección única.

Es importante resaltar que, a pesar de que en la mayor parte de los episodios predominaron los mensajes con Du, en los episodios con mayor número de mensajes (los macro-episodios) E4 (selección del tema), E5 (elaboración del calendario para la tarea) y E6 (organización de roles y funciones) se manifestó la mayor presencia relativa de mensajes con conectividad múltiple.

A continuación, en la Figura 6.3.2 se destaca con flechas la dirección conversacional de los mensajes generados en los macro-episodios. En el episodio E4 (selección del tema), el 43% del total de mensajes generados mostró una dirección conversacional múltiple y,



regularmente, se desencadenaron en la etapa inicial y final del episodio. En el episodio E5 (elaboración del calendario para la tarea), el 45% del total de mensajes generados evidenció una dirección conversacional múltiple y se dispararon en la etapa inicial y final del episodio. Por último, en el episodio E6 (organización de roles y funciones) el 50% de los mensajes generados mostraron una conectividad múltiple y se desencadenaron en la etapa inicial, intermedia y final del episodio.

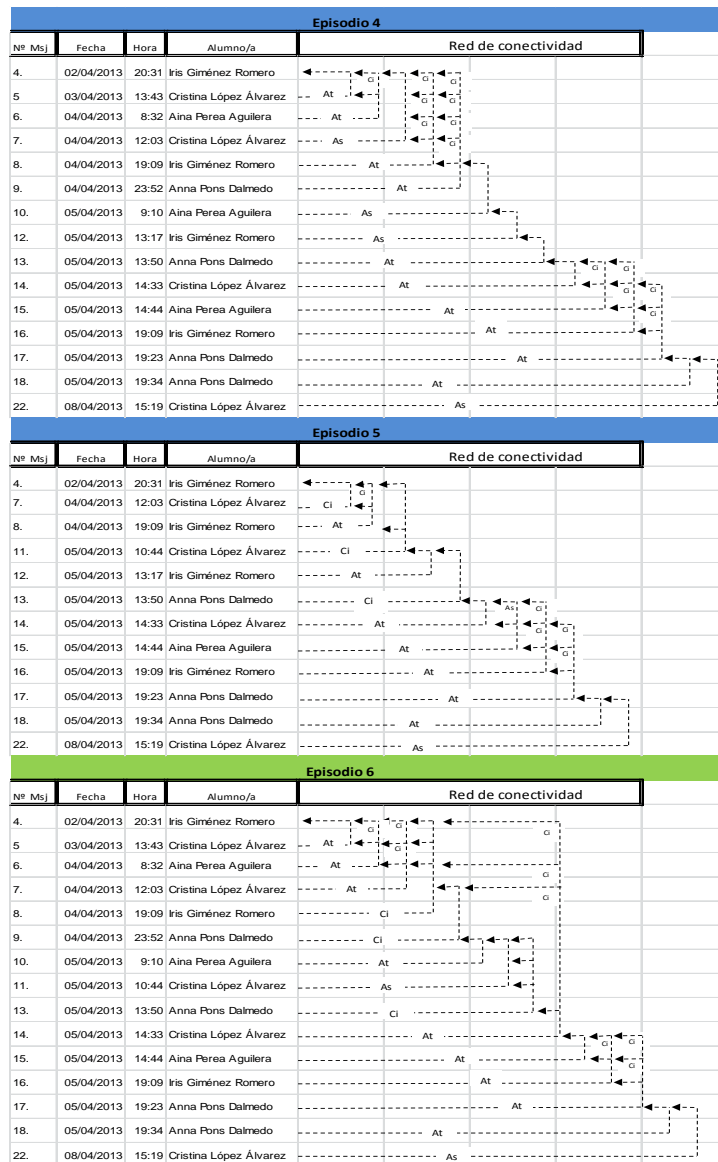


Figura 6.3.2. Dirección conversacional de los macro-episodios (planificación) desplegados en el grupo 1A

A continuación, en la Figura 6.3.3 se destaca con flechas la dirección conversacional de los mensajes generados en los micro-episodios. Es evidente que los micro-episodios compuestos por dos mensajes, por defecto, tienen una dirección conversacional única. De manera similar los micro-episodios compuestos por tres o más mensajes,

regularmente presentaron una estructura conversacional lineal, con excepción del episodio E7 en donde se observó un mensaje con dirección múltiple.

Episodio 1				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
3.	02/04/2013	11:53	Anna Pons Dalmedo	←-----
4.	02/04/2013	20:31	Iris Giménez Romero	----- At
Episodio 2				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
1.	02/04/2013	8:28	Aina Perea Aguilera	←-----
2.	02/04/2013	10:31	Cristina López Álvarez	----- At
3.	02/04/2013	11:53	Anna Pons Dalmedo	----- At
4.	02/04/2013	20:31	Iris Giménez Romero	----- At
Episodio 3				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
1.	02/04/2013	8:28	Aina Perea Aguilera	←-----
2.	02/04/2013	10:31	Cristina López Álvarez	----- At
3.	02/04/2013	11:53	Anna Pons Dalmedo	----- At
Episodio 7				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
13.	05/04/2013	13:50	Anna Pons Dalmedo	←----- ←-----
14.	05/04/2013	14:33	Cristina López Álvarez	----- At
16.	05/04/2013	19:09	Iris Giménez Romero	----- Ci
Episodio 8				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
11.	05/04/2013	10:44	Cristina López Álvarez	←-----
12.	05/04/2013	13:17	Iris Giménez Romero	----- At
Episodio 9				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
17.	05/04/2013	19:23	Anna Pons Dalmedo	←-----
22.	08/04/2013	15:19	Cristina López Álvarez	----- As

Figura 6.3.3. Dirección conversacional de los micro-episodios (planificación) desplegados en el grupo 1A

## Grupo 1B (\*+)

En la Tabla 6.3.16 se muestra, por cada episodio registrado en el grupo 1B (\*+), el número de fragmentos de mensaje vinculados a cada una de las dos formas de dirección conversacional.

Tabla 6.3.16  
Dirección conversacional en los episodios de planificación; grupo 1B

Episodios (Clave)	Áreas	Focos	Conectividad conversacional	
			D_Cm	D_Cu
E1	Cognitiva	Establecen procedimiento para la planificación	1	1
E2	Cognitiva	Interpretan pautas (componentes, contenido y/o formato de la tarea)	3	2
E3- A	Cognitiva	Seleccionan el tema/caso para la tarea	5	1
E3- B	Cognitiva	Seleccionan el tema/caso para la tarea	4	2
E3- C	Cognitiva	Seleccionan el tema/caso para la tarea	7	7
E4	Cognitiva	Elaboran un calendario de actividades	4	7
E5	Participación	Interpretan pautas(organización del grupo y/o formas de participación)	0	1
E6	Participación	Organizan roles y funciones para el abordaje de la tarea	3	4
Total			27	25

De acuerdo con la Tabla 6.3.16, tres de los ocho episodios registrados mostraron un predominio de mensajes con dirección conversacional múltiple (E2, E3-A y E3-B); dos episodios reflejaron un equilibrio entre mensajes con dirección única y mensajes con dirección múltiple (E1 y E3-C); y finalmente en tres episodios predominaron los mensajes con dirección conversacional única (E4, E5 y E6).

Es importante resaltar que generalmente los episodios en donde predominaron los mensajes con Dm fueron los correspondientes a la selección del tema para la tarea.

A continuación, en la Figura 6.3.4 se señala con flechas la dirección conversacional de los mensajes generados en los macro-episodios. En el episodio E3-A (selección del tema para la tarea), el 83% del total de mensajes generados mostró una dirección conversacional múltiple, dichos mensajes se presentaron de manera constante en todo el desarrollo del episodio. En el episodio E3-B (selección del tema para la tarea), el 67% del total de mensajes generados evidenció una dirección conversacional múltiple y regularmente se dispararon de manera intercalada durante todo el desarrollo del episodio. En el episodio E3-C (selección del tema para la tarea) el 50% de los mensajes generados presentaron una dirección conversacional múltiple y se desencadenaron

principalmente en el etapa intermedia del episodio. En el episodio E4 (elaboración del calendario para la tarea), los mensajes con dirección múltiple equivalen solo al 36%, y se presentaron limitadamente en la etapa inicial y final del episodio. Por último, en el episodio E6 (organización de roles), los mensajes con dirección conversacional múltiple equivalen al 43% del total de mensajes generados, y se desencadenaron en la etapa final del episodio.

Episodio 3A				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
2.	01/04/2013	19:39	Miriam Sala Giné	← G
3.	01/04/2013	19:57	Paula Aguilera Moragas	← At
4.	02/04/2013	10:12	Fabiola Roda Navarro	← At
8.	02/04/2013	12:24	Paula Aguilera Moragas	← CI
9.	02/04/2013	13:25	Miriam Sala Giné	← At
12.	02/04/2013	19:21	Miriam Sala Giné	← CI
13.	02/04/2013	19:29	Tania Galdón Pérez	← At

Episodio 3B				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
14.	02/04/2013	22:19	Paula Aguilera Moragas	← G
16.	03/04/2013	10:25	Fabiola Roda Navarro	← At
17.	03/04/2013	14:14	Miriam Sala Giné	← At
18.	03/04/2013	19:18	Fabiola Roda Navarro	← At
19.	03/04/2013	19:39	Miriam Sala Giné	← At
20.	03/04/2013	21:02	Paula Aguilera Moragas	← At
21.	03/04/2013	21:24	Tania Galdón Pérez	← At

Episodio 3C				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
22.	04/04/2013	11:30	Fabiola Roda Navarro	← G
23.	04/04/2013	11:32	Fabiola Roda Navarro	← At
26.	04/04/2013	12:19	Tania Galdón Pérez	← As
29.	04/04/2013	15:50	Fabiola Roda Navarro	← CI
32.	05/04/2013	7:53	Fabiola Roda Navarro	← CI
33.	05/04/2013	10:39	Tania Galdón Pérez	← At
34.	05/04/2013	11:04	Paula Aguilera Moragas	← G
35.	05/04/2013	13:25	Miriam Sala Giné	← At
36.	05/04/2013	22:18	Fabiola Roda Navarro	← At
37.	06/04/2013	8:30	Miriam Sala Giné	← At
38.	06/04/2013	10:09	Fabiola Roda Navarro	← CI
39.	06/04/2013	10:11	Fabiola Roda Navarro	← At
40.	06/04/2013	13:10	Miriam Sala Giné	← As
41.	06/04/2013	17:38	Tania Galdón Pérez	← As
42.	06/04/2013	23:02	Paula Aguilera Moragas	← As

Episodio 4				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
18.	03/04/2013	19:18	Fabiola Roda Navarro	← At
19.	03/04/2013	19:39	Miriam Sala Giné	← G
20.	03/04/2013	21:02	Paula Aguilera Moragas	← CI
21.	03/04/2013	21:24	Tania Galdón Pérez	← At
22.	04/04/2013	11:30	Fabiola Roda Navarro	← At
24.	04/04/2013	11:41	Tania Galdón Pérez	← As
25.	04/04/2013	12:16	Tania Galdón Pérez	← At
26.	04/04/2013	12:19	Tania Galdón Pérez	← At
32.	05/04/2013	7:53	Fabiola Roda Navarro	← As
33.	05/04/2013	10:39	Tania Galdón Pérez	← At
34.	05/04/2013	11:04	Paula Aguilera Moragas	← At
35.	05/04/2013	13:25	Miriam Sala Giné	← At

Episodio 6				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
18.	03/04/2013	19:18	Fabiola Roda Navarro	← At
19.	03/04/2013	19:39	Miriam Sala Giné	← G
22.	04/04/2013	11:30	Fabiola Roda Navarro	← CI
25.	04/04/2013	12:16	Tania Galdón Pérez	← CI
27.	04/04/2013	14:11	Miriam Sala Giné	← CI
28.	04/04/2013	14:58	Paula Aguilera Moragas	← At
30.	04/04/2013	18:03	Tania Galdón Pérez	← CI
31.	04/04/2013	19:05	Miriam Sala Giné	← At

Figura 6.3.4. Dirección conversacional de los macro-episodios (planificación) desplegados en el grupo 1B

A continuación, en la Figura 6.3.5 se destaca con flechas la dirección conversacional de los mensajes generados en los micro-episodios. El episodio E5 (interpretación de pautas de la tarea) compuesto por dos mensajes, por defecto, tienen una dirección conversacional única. Por su parte, en los episodios E1 (procedimiento para la

planificación) y E2 (interpretación de la pautas de la tarea) se encontraron mensajes con dirección conversacional múltiple.

Episodio 1					
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad	
1.	01/04/2013	13:50	Fabiola Roda Navarro	←-----	←-----
2.	01/04/2013	19:39	Miriam Sala Giné	----- At	----- At
3.	01/04/2013	19:57	Paula Aguilera Moragas	-----	-----
Episodio 2					
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad	
2.	01/04/2013	19:39	Miriam Sala Giné	←-----	←-----
3.	01/04/2013	19:57	Paula Aguilera Moragas	----- At	----- Ci
14.	02/04/2013	22:19	Paula Aguilera Moragas	----- Ci	-----
15.	02/04/2013	22:39	Paula Aguilera Moragas	----- At	----- As
16.	03/04/2013	10:25	Fabiola Roda Navarro	----- At	-----
17.	03/04/2013	14:14	Miriam Sala Giné	----- At	-----
Episodio 5					
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad	
15.	02/04/2013	22:39	Paula Aguilera Moragas	←-----	-----
17.	03/04/2013	14:14	Miriam Sala Giné	----- As	-----

Figura 6.3.5. Dirección conversacional de los micro-episodios (planificación) desplegados en el grupo 1B

### Grupo 1C (\*-)

En la Tabla 6.3.17 se muestra, por cada episodio registrado en el grupo 1C (\*-), el número de fragmentos de mensaje vinculados a cada una de las dos formas de dirección conversacional.

Tabla 6.3.17  
Dirección conversacional en los episodios de planificación desplegados por el grupo 1C.

Episodios (Clave)	Áreas	Focos	Conectividad conversacional	
			D_Cm	D_Cu
E1	Cognitiva	Establecen procedimiento para la planificación	0	1
E2	Cognitiva	Seleccionan el tema/caso para la tarea	6	11
E3	Participación	Interpretan pautas (organización del grupo y/o formas de participación)	0	2
E4	Participación	Organizan roles y funciones para el abordaje de la tarea	5	2
Total			11	16

De acuerdo con la Tabla 6.3.17, el único episodio en donde se observó una frecuencia predominante de mensajes con conectividad múltiple fue el E4 (organización de roles y

funciones), mientras que en los episodios E1, E2 y E3 predominaron los mensajes con conectividad única.

A continuación, en la Figura 6.3.6 se muestra la estructura conversacional de los macro-episodios. En el episodio E2 (selección del tema para la tarea), el 35% del total de mensajes generados mostró una dirección conversacional múltiple, y regularmente se presentaron en le etapa inicial del episodio. Por su parte, en el episodio E4 (organización de roles), los mensajes con dirección conversacional múltiple equivalen al 71% y se presentaron prácticamente durante todo el desarrollo del episodio.

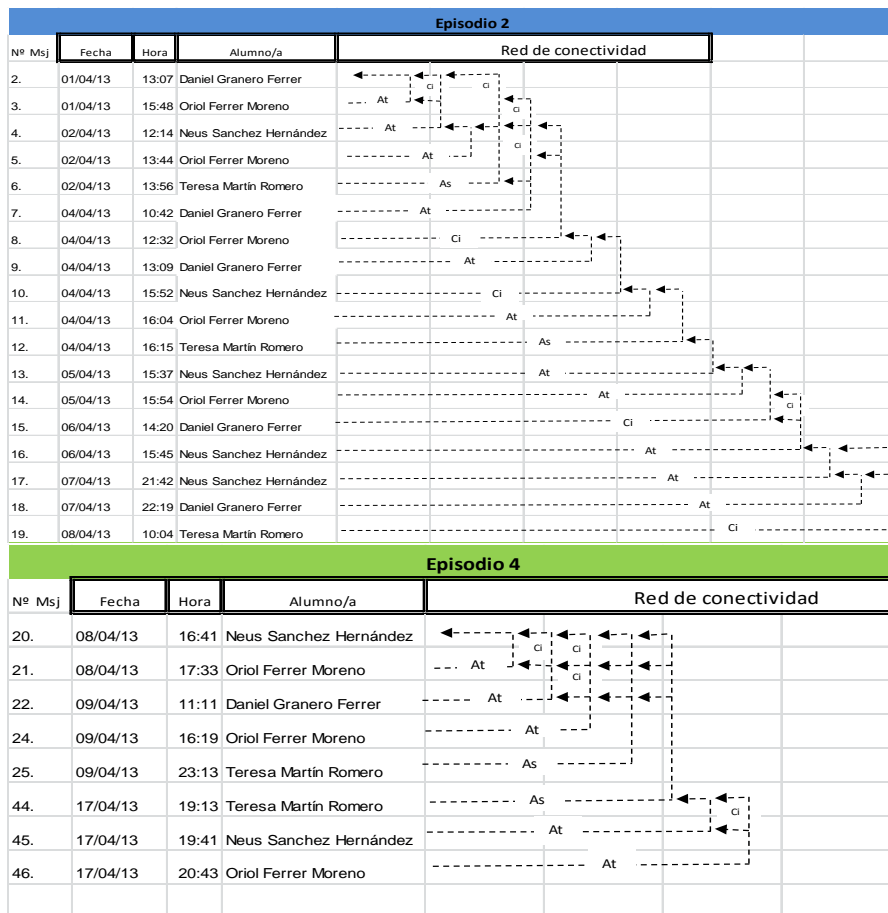


Figura 6.3.6. Dirección conversacional de los macro-episodios (planificación) desplegados en el grupo 1C

Finalmente, en la Figura 6.3.7 se muestra la estructura conversacional de los micro-episodios, en donde solo se evidenciaron mensajes con dirección única.

Episodio 1					
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad	
1.	01/04/13	7:56	Oriol Ferrer Moreno	←	
2.	01/04/13	13:07	Daniel Granero Ferrer	--- At	
Episodio 3					
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad	
21.	08/04/13	17:33	Oriol Ferrer Moreno	←	
23.	09/04/13	11:21	Daniel Granero Ferrer	--- Ci	
24.	09/04/13	16:19	Oriol Ferrer Moreno	--- At	

Figura 6.3.7. Dirección conversacional de los micro-episodios (planificación) desplegados en el grupo 1C

#### d) Patrón de intervenciones

El cuarto aspecto que consideramos en el análisis estructural de los episodios es el patrón de intervenciones del grupo en los episodios. En esta dimensión distinguimos tres patrones distintos: episodios con intervenciones continuas, episodios con intervenciones moderadamente discontinuas, y episodios con intervenciones altamente discontinuas.

La información que se expone en la Tabla 6.3.18 muestra el número de episodios desplegados en cada grupo y su distribución en relación a los tres patrones mencionados.

Tabla 6.3.18

Patrón de intervenciones en los episodios de planificación desplegados por los grupos del Aula 1

Grupos	Episodios registrados	Patrón de intervenciones		
		I_Co	I_Dm	I_Da
A (*+)	9	5 Ep.	4 Ep.	S/E
B (*+)	8	8 Ep.	S/E	S/E
C (*-)	4	2 Ep.	1 Ep.	1 Ep.

De acuerdo con la Tabla 6.3.18, en el grupo 1B (\*+) todos los episodios desplegados se desarrollaron bajo un patrón de intervenciones continuas, es decir, el grupo no dejó pasar un solo día sin hacer contribuciones y tomar decisiones sobre la planificación de la tarea. En el grupo 1A (\*+) cinco episodios presentaron un patrón de intervenciones continuas y cuatro episodios un patrón de intervenciones moderadamente discontinuas

(uno o dos días sin hacer contribuciones). Por su parte, en el grupo 1C (\*-), dos episodios mostraron un patrón de intervenciones continuas, en un episodio se observó un patrón de intervenciones moderadamente discontinuas (uno o dos días sin realizar contribuciones), y en otro episodio se observó un patrón de intervenciones altamente discontinuas (tres o más días sin hacer contribuciones).

### Grupo 1A (\*+)

En la Figura 6.3.8 correspondiente al mapa de episodios de planificación desplegados en el grupo 1A (\*+), se indica con una X la presencia de intervenciones respecto al día en que estas se generaron, y con color rojo se resaltan los días en los cuales ningún miembro del grupo realizó contribuciones a los episodios.

	02/04/2013	03/04/2013	04/04/2013	05/04/2013	06/04/2013	07/04/2013	08/04/2013
X							
E1							
X							
E2							
X							
E3							
X	X	X	X	X			X
E4							
X		X	X	X			X
E5							
X	X	X	X	X			X
E6-							
X							
E7							
X							
E8							
X							X
E9							

Figura 6.3.8. Episodios de planificación; patrón de acceso en el grupo 1A

De acuerdo con la Figura 6.3.8, en el grupo 1A (\*+) los episodios con patrón de intervenciones continuas corresponden al E1 (apoyo e interés por los miembros del grupo), E2 (cohesión de grupo), E3 (procedimiento para la planificación), E7 (formulación de reglas de participación), y E8 (interpretación de pautas de la tarea respecto a las formas de participación). Por su parte, los episodios con un patrón de intervenciones moderadamente discontinuas fueron el E4 (selección del tema), E5 (elaboración del calendario para la tarea), E6 (organización de roles y funciones), y E9 (emociones o estados de ánimo relacionados con la tarea); cabe destacar que la



discontinuidad de las intervenciones en estos episodios se produce principalmente entre los días seis y siete, mismos que coinciden con el fin de semana.

Grupo 1B (\*+)

En la Figura 6.3.9 correspondiente al mapa de episodios de planificación desplegados en el grupo 1B (\*+), se indica con una X la presencia de intervenciones respecto al día en que estas se generaron, y con color rojo se resaltan los días en los cuales ningún miembro del grupo realizó contribuciones a los episodios.

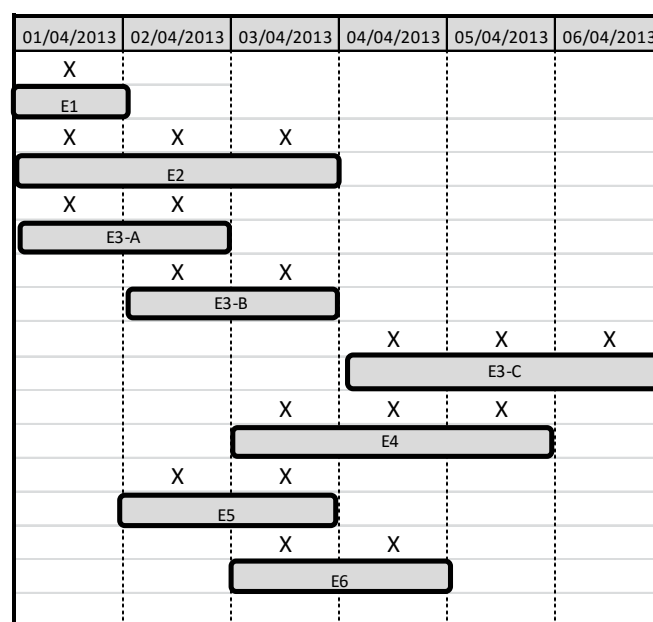


Figura 6.3.9. Patrón de intervenciones en los episodios de planificación; grupo 1B

De acuerdo con la Figura 6.3.9, en el grupo 1B (\*+) todos los episodios de regulación desplegados mostraron un patrón de intervenciones continuas. Dicha estructura conversacional se conservó durante seis días de trabajo continuo, en el que los alumnos plantearon un procedimiento para la planificación de la tarea (E1); interpretaron las pautas de la tarea respecto a los componentes, contenido y/o procedimiento para su cumplimiento (E2); decidieron el tema/caso para la realización de la tarea (E3-A, E3-B y E3-C); realizaron un calendario para la ejecución de la tarea (E4); interpretaron las pautas de la tarea respecto a la organización del grupo y/o formas de participación (E5); y asignaron roles y funciones para cada miembro del grupo (E6).

### Grupo 1C (\*-)

En la Figura 6.3.10 correspondiente al mapa de episodios de planificación desplegados en el grupo 1C (\*-), se indica con una X la presencia de intervenciones respecto al día en que estas se generaron, y con color rojo se resaltan los días en los cuales ningún miembro del grupo realizó contribuciones a los episodios.

01/04/2013	02/04/2013	03/04/2013	04/04/2013	05/04/2013	06/04/2013	07/04/2013	08/04/2013	09/04/2013	10/04/2013	11/04/2013	12/04/2013	13/04/2013	14/04/2013	15/04/2013	16/04/2013	17/04/2013
X																
E1																
X	X		X	X	X	X	X									
E2																
							X	X								
							E3									
							X	X								X
							E4									

Figura 6.3.10. Patrón de intervenciones en los episodios de planificación; grupo 1C

De acuerdo con la Figura 6.3.10, en el grupo 1C (\*-) los episodios con un patrón de intervenciones continuas corresponden al E1 (procedimiento para la planificación) y E3 (interpretación de pautas de la tarea respecto a las formas de participación). Por su parte, en el episodio E2 (selección del tema/caso para la realización de la tarea) se observó un patrón de intervenciones moderadamente discontinuas en donde ninguno de los participantes realizó contribuciones durante el día tres; y en el episodio E4 (organización de roles y funciones) se observó un patrón de intervenciones altamente discontinuas en el que los alumnos abandonaron la actividad durante siete días continuos.

#### e) Equilibrio de participación

Por último, se exponen los resultados correspondientes al equilibrio de participación obtenido en cada grupo. Recordamos que a este respecto se distinguen cinco tipos posibles de episodios: de equilibrio alto, alto-moderado, moderado, moderado-bajo, y bajo.

Teniendo como base el conjunto de episodios de planificación desplegados en cada grupo, en la Tabla 6.3.19 presentamos las frecuencias y porcentajes correspondientes a las contribuciones que cada alumno realizó en su equipo. En la última columna de la tabla se especifica el equilibrio de participación alcanzado en cada grupo.

Tabla 6.3.19

Equilibrio de participación en los episodios de planificación; frecuencias globales Aula 1

Equilibrio de participación/porcentajes globales					
Grupos	Total de contribuciones	Participantes	No contribuciones	%	Nivel de equilibrio
1A (*+)	58	Aina	9	15,52	Moderado
		Cristina	18	31,03	
		Anna	16	27,59	
		Iris	15	25,86	
1B (*+)	60	Fabiola	17	28,33	Alto
		Miriam	17	28,33	
		Paula	14	23,33	
		Tania	12	20	
1C (*-)	31	Oriol	11	35,48	Moderado-Bajo
		Daniel	8	25,81	
		Neus	7	22,58	
		Teresa	5	16,13	

De acuerdo con la Tabla 6.3.19, en el grupo 1A (\*+) se observó un equilibrio de participación moderado. En concreto, tres miembros del grupo mostraron un porcentaje similar de aportaciones (Cristina, 31,03%; Iris, 25,86% y Anna, 27,59%), mientras que el porcentaje de contribuciones realizadas por Aina (el 15,52%) se desfasa negativamente del nivel de participación de sus compañeros. En este marco, el rango de diferencia porcentual entre las contribuciones realizadas por Aina (el menos activo del grupo) y las contribuciones realizadas por Cristina (el más activo) fue del 15%.

En el grupo 1B (\*+) se observó un alto equilibrio de participación. Específicamente, del total de contribuciones efectuadas en los episodios, Fabiola y Miriam realizaron una cantidad similar de aportaciones, equivalentes al 28% respectivamente, mientras que las contribuciones efectuadas por Paula representan aproximadamente el 23%, y las de Miriam el 20%. En este sentido, el rango de diferencia porcentual entre las contribuciones realizadas por los miembros más activos del grupo (Fabiola y Miriam) y el menos activo (Miriam) fue solo del 8%.

Por último, el grupo 1C (\*-), en comparación con los otros equipos, mostró globalmente el nivel más bajo de participación y además reveló un equilibrio de participación moderado-bajo. Concretamente, las contribuciones de Oriol prevalecieron en el grupo

con un porcentaje relativo del 35,48%; Daniel y Neus mostraron un nivel de participación medio entre el 23% y 25% aproximadamente; mientras que el porcentaje de contribuciones realizadas por Teresa (el 16,13%) se desfasa negativamente del nivel de participación de sus compañeros.

### Grupo 1A (\*+)

A continuación, en la Figura 6.3.11 se presentan un conjunto de gráficos correspondientes al equilibrio de participación que el grupo 1A (\*+) mostró en los macro-episodios. Un alto equilibrio de participación se observa cuando todas las fracciones del círculo aparecen en color gris, en cambio, una fracción del círculo en color azul indica la presencia dominante por parte de algún miembro del grupo, y una fracción del círculo en color rojo indica el desfase por parte de algún participante en relación al nivel de participación que muestran el resto de los miembros del grupo.

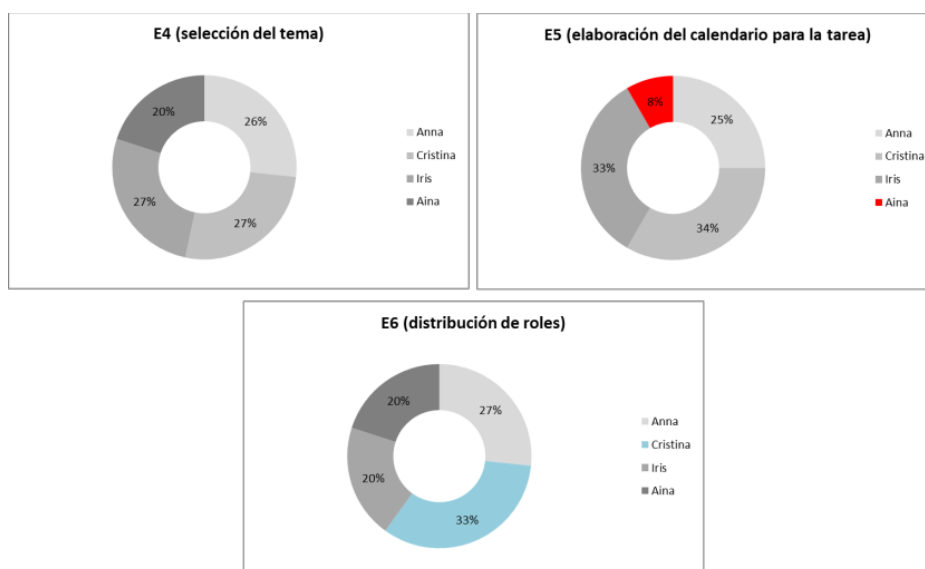


Figura 6.3.11. Equilibrio de participación en los macro-episodios de planificación; grupo 1A

De acuerdo con la Figura 6.3.11, en el episodio E4 correspondiente a la selección del tema, el grupo mostró un nivel de participación equilibrado, en donde Cristina (con el 27%), Iris (con el 27%), Anna (con el 27%), y Aina (29%) mostraron prácticamente un nivel similar de participación.

En el episodio E6, correspondiente a la distribución de roles, el grupo alcanzó un equilibrio de participación moderado, que involucra a Anna, con el 27%, Iris, con el

20%, y Aina, con el 20%; no obstante, en Cristina se observó un porcentaje dominante de contribuciones, del 33%.

En el episodio E5, correspondiente a la elaboración del calendario para la tarea, se observó un equilibrio de participación moderado que involucra a Anna con el 25%, Iris con el 33%, y Cristina con el 34%; el porcentaje de contribuciones realizadas por Aina, del 8%, se desfasa negativamente del resto de los miembros del grupo.

En términos generales, los miembros del grupo que mostraron un patrón más o menos estable y un alto porcentaje de contribuciones durante los tres episodios fueron Anna, Iris y Cristina. Por su parte, Aina mostró en los episodios E4 y E6 un porcentaje alto de contribuciones, mientras que en el episodio E5 el porcentaje de contribuciones disminuyó fuertemente.

### Grupo 1B (\*+)

A continuación, en la Figura 6.3.12 se presentan un conjunto de gráficos correspondientes al equilibrio de participación, que el grupo 1B (\*+) mostró en los macro-episodios. Un alto equilibrio de participación se observa cuando todas las fracciones del círculo aparecen en color gris, en cambio, una fracción del círculo en color azul indica la presencia dominante por parte de algún miembro del grupo, y una fracción del círculo en color rojo indica el desfase por parte de algún participante en relación al nivel de participación que muestran el resto de los miembros del grupo.

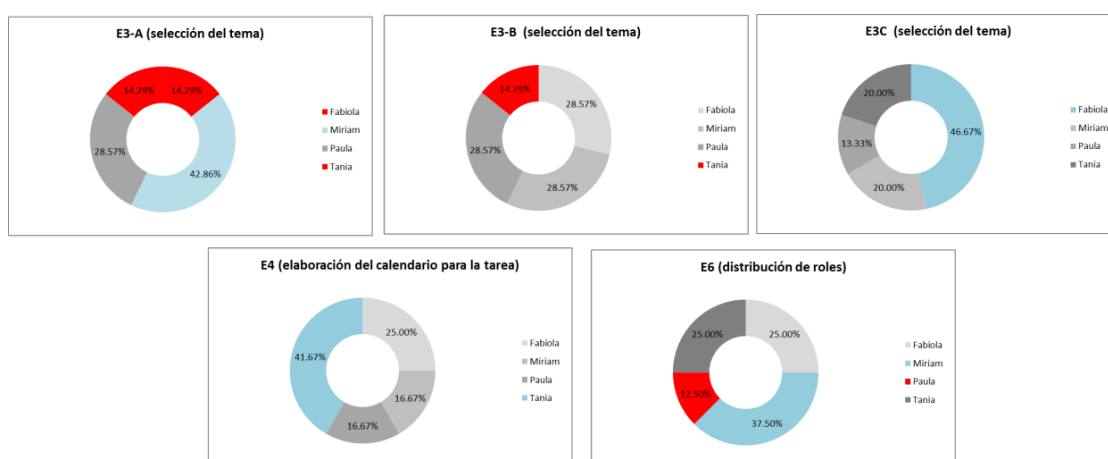


Figura 6.3.12. Equilibrio de participación en los macro-episodios de planificación; grupo 1B

De acuerdo con la Figura 6.3.12, en el episodio E3-A, correspondiente a la selección del tema, se observó un bajo equilibrio de participación, ya que mientras las contribuciones realizadas por Miriam (el 42,86%) dominaron el episodio, las contribuciones de Fabiola (el 14,29%) y Tania (el 14,29%) se desfasan fuertemente del nivel de participación mostrado por el resto de los participantes.

En el episodio E3-B, correspondiente también a la selección del tema, se observó un equilibrio moderado en la participación, que involucra a Fabiola con el 28,57%, Miriam con el 28,57%, y Paula con el 28,57%; mientras que el porcentaje de contribuciones realizadas por Tania (14,29%) se desfasa negativamente del nivel de participación mostrado por sus compañeros.

En el episodio E3-C, referente también a la selección del tema, se observó un equilibrio moderado de participación que involucra a Miriam con el 20%, Tania con el 20% y Paula con el 13,33%; no obstante, se observó en Fabiola un porcentaje dominante de contribuciones equivalente al 46,67%.

En el episodio E4, referente a la elaboración del calendario para la tarea, se observó un equilibrio moderado de participación que involucra a Fabiola con el 25%, Miriam con el 16,67% y Paula con el 16,67%; no obstante, se observó en Tania un porcentaje dominante de contribuciones equivalente al 41,67%.

En el episodio E6, correspondiente a la distribución de roles y funciones se observó un bajo equilibrio de participación, en donde las contribuciones realizadas por Tania (el 37,50%) dominaron el episodio, y en sentido opuesto, las contribuciones realizadas por Paula (el 12,50%) se desfasan fuertemente del nivel de participación mostrado por el resto de los miembros del grupo.

En términos generales, el porcentaje de contribuciones realizadas por alumno varió considerablemente en cada episodio. Sin embargo es importante resaltar que, el dominio de los episodios se fue rotando entre los participantes; por ejemplo, en el episodio E3-A predominaron las contribuciones de Miriam, en el episodio E3-C predominaron las contribuciones de Fabiola, y en el episodio E4 predominaron las contribuciones de Tania.

### Grupo 1C (\*-)

A continuación, en la Figura 6.3.13 se muestran dos gráficos correspondientes al equilibrio de participación que el grupo 1C (\*-) mostró en los macro-episodios.

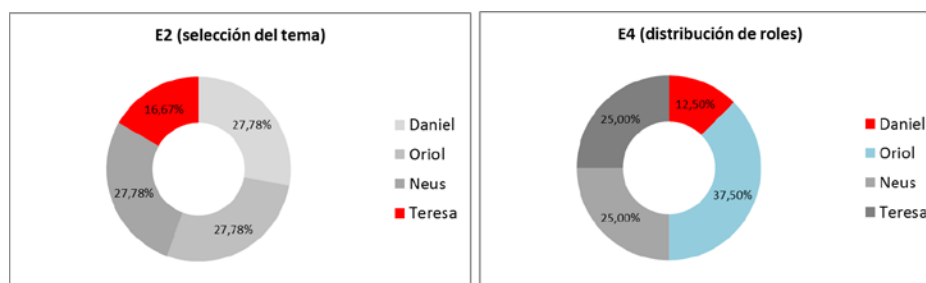


Figura 6.3.13. Equilibrio de participación en los macro-episodios de planificación; grupo 1C

De acuerdo con la Figura 6.3.13, en el episodio E2 correspondiente a la selección del tema se observó un equilibrio de participación moderado que involucra a Daniel, Oriol y Neus, con un porcentaje similar de contribuciones equivalente al 28% cada uno; no obstante las contribuciones realizadas por Teresa (el 16,50%) se desfasan negativamente del nivel de participación mostrado por el resto de los miembros del grupo.

En lo que respecta al episodio cuatro, correspondiente a la distribución de roles y funciones, se observó un bajo equilibrio de participación en donde las contribuciones realizadas por Oriol (el 37,50%) dominaron el episodio y, en sentido opuesto, las contribuciones realizadas por Daniel (el 12,50%) se desfasan negativamente del nivel de participación mostrado por el resto de los miembros del grupo.

En términos generales, los alumnos que mostraron un patrón más o menos estable de contribuciones y un alto porcentaje de contribuciones durante los dos episodios fueron Oriol y Neus. Por su parte, en el episodio E2 Daniel reveló un porcentaje alto de contribuciones, mientras que en el episodio E4 el porcentaje de contribuciones disminuyó fuertemente. Por su parte, en el episodio E4 Teresa mostró un porcentaje alto de contribuciones, mientras que en el episodio E2 el porcentaje de contribuciones fue menor.

### 6.3.2.2. Síntesis del análisis estructural de los episodios de planificación

A continuación, en la Tabla 6.3.20, se presenta una breve síntesis de los distintos resultados obtenidos del análisis estructural de los episodios de planificación. En concreto, el contenido de la tabla muestra los resultados de cada grupo organizados en relación a las cinco dimensiones que a nivel estructural definen el análisis de los episodios de regulación.

Tabla 6.3.20  
Síntesis de resultados obtenidos del análisis estructural de los episodios; Aula 1

Grupos	1A (*+)	1B (*+)	1C (*-)
<i>Tamaño de los episodios</i>	El análisis estructural que se realizó en el grupo 1A (*+) reveló una frecuencia predominante de micro-episodios (seis registros) y, en menor proporción, se observó la presencia de macro-episodios (tres registros). En este marco, los macro-episodios corresponden a actividades pautadas por el profesor antes de la realización de la tarea, tales como la selección del tema, la elaboración del calendario de actividades, y la distribución de roles y funciones. Por su parte, la presencia de micro-episodios se originan por iniciativa del grupo y actúan como soporte al desarrollo de las actividades más amplias.	El análisis estructural que se realizó en el grupo 1B (*+) reveló una frecuencia predominante de macro-episodios (cinco registros) y, en menor cantidad, se observó la presencia de micro-episodios (tres registros). En este marco, los macro-episodios corresponden a actividades pautadas por el profesor, tales como la selección del tema, la elaboración del calendario de actividades, y la distribución de roles y funciones. Por su parte, la presencia de micro-episodios se origina por iniciativa del grupo y actúan como soporte al desarrollo de las actividades más amplias.	En el grupo 1C (*-), se observó la frecuencia más baja tanto de macro-episodios (dos registros) como de micro-episodios (dos registros), lo cual es lógico dada la cantidad inferior tanto de episodios desplegados a nivel global como de las contribuciones realizadas, en comparación con los otros grupos. Además, en contraste con los otros grupos en donde todas las actividades pautadas por el profesor obtuvieron el despliegue de macro-episodios, en el grupo 1C (*-) no se registró ningún macro-episodio relativo a la elaboración del calendario para la tarea, lo cual sugiere un posible descuido por parte del grupo en este segmento de la planificación.
<i>Conectividad conversacional</i>	En términos absolutos, en el conjunto de episodios de planificación registrados en los grupos 1A (*+) y 1B (*+) se observaron las frecuencias más altas de mensajes con conectividad adyacente (34 mensajes conectados por At en cada grupo).  Por otra parte, los porcentajes calculados en relación con los episodios y las contribuciones generadas en el grupo 1A (*+) resaltan una tendencia de mensajes conectados adyacentemente (70%) y, en menor proporción, se observó una conectividad implícita (14%) y por alusión (16%).	Igual que en el grupo 1A (*+), en el grupo 1B (*+) también se manifestaron 34 mensajes conectados por At, en el conjunto de episodios de planificación desplegados.  Los porcentajes calculados en relación con los episodios y las contribuciones generadas en el grupo 1B (*+) mostró una tendencia de mensajes conectados adyacentemente (65%) y, en menor medida, se observó una conectividad implícita (21%) y por alusión (14%).	En términos absolutos en el grupo 1C (*-) los episodios de planificación, en conjunto, revelaron la frecuencia más baja de mensajes con conectividad adyacente (18 mensajes conectados por At); lo cual es lógico dado que la cantidad de episodios desplegados y las contribuciones generadas también fueron inferiores, en comparación con los otros grupos.  Por otra parte, los porcentajes calculados en relación con los episodios y las contribuciones generadas en el grupo 1C (*-) mostraron una tendencia de mensajes conectados adyacentemente (67%) y, en menor proporción, se observó una conectividad implícita (18%) y por alusión (15%).
<i>Dirección conversacional</i>	En términos absolutos, en este grupo los episodios de planificación, en su conjunto, presentaron una frecuencia de 19 mensajes con dirección	En términos absolutos, en este grupo los episodios de planificación en conjunto, revelaron la frecuencia más alta de mensajes con dirección conversacional múltiple (27 mensajes	En términos absolutos, en este grupo los episodios de planificación, en conjunto, revelaron la frecuencia más baja de mensajes con dirección



	<p>conversación múltiple (mayor que el grupo 1C y menor que el grupo 1B).</p> <p>Por su parte, los porcentajes calculados en relación con los episodios y las contribuciones generadas en este grupo resaltan, levemente, una tendencia de mensajes con Du (61%) en detrimento de los mensajes con Dm (39%). No obstante, en los macro-episodios (correspondientes a la selección del tema para la tarea, la elaboración de un calendario para la tarea, y la organización de roles) la frecuencia de mensajes con Du y Dm fue similar.</p> <p>En relación con los macro-episodios, regularmente los mensajes con dirección múltiple se ubican en momentos específicos de la interacción (principalmente al inicio y al final de cada macro-episodio)</p>	<p>con Dm).</p> <p>Por su parte, los porcentajes calculados en relación con los episodios y las contribuciones generadas en este grupo resaltan, levemente, una tendencia de mensajes con dirección múltiple (52%) en detrimento de los mensajes con Du (48%). De manera específica, en los tres macro-episodios relativos a la selección del tema se manifestó una frecuencia predominante de mensajes con Dm.</p> <p>Por otra parte, de manera similar al grupo 1A (*+), los mensajes con dirección múltiple se ubican en momentos específicos de la interacción (al inicio, en medio o al final de cada macro-episodio)</p>	<p>conversacional múltiple (11 mensajes con dirección conversacional múltiple).</p> <p>Por su parte, los porcentajes calculados en relación con los episodios y las contribuciones generadas en este grupo resaltan una tendencia de mensajes con Du (59%) en detrimento de los mensajes con Dm (41%). Igual que en los dos grupos anteriores, los episodios amplios mostraron un patrón distinto en la configuración de los mensajes con Du y Dm. De manera específica, en el macro-episodio correspondiente a la distribución de roles y funciones se observó una frecuencia predominante de mensajes con Dm; y en el macro-episodio referente a la selección del tema predominaron los mensajes con Du.</p> <p>Igual que en los grupos anteriores, los mensajes con dirección múltiple se ubican en momentos específicos de la interacción (principalmente al inicio y al final de cada macro-episodio)</p>
<i>Patrón de intervenciones</i>	<p>En el grupo 1A (*+) cinco episodios presentaron un patrón de intervenciones continuas y cuatro episodios un patrón de intervenciones moderadamente discontinuas (uno o dos días sin hacer contribuciones).</p>	<p>En el grupo 1B (*+) todos los episodios desplegados se desarrollaron bajo un patrón de intervenciones continuas, es decir, el grupo no dejó pasar un solo día sin hacer contribuciones y tomar decisiones sobre la planificación de la tarea y la organización del grupo.</p>	<p>En el grupo 1C (*-) dos episodios presentaron un patrón de intervenciones continuas, en un episodio se observó un patrón de intervenciones moderadamente discontinuas (uno o dos días sin realizar contribuciones) y en otro episodio se observó un patrón de intervenciones altamente discontinuas, donde los alumnos dejaron pasar siete días sin realizar aportaciones y tomar decisiones sobre la organización del grupo.</p>
<i>Equilibrio de participación</i>	<p>En el grupo 1A (*+) el nivel de participación entre los miembros del grupo fue moderadamente equilibrado, ya que mientras tres alumnos realizaron una cantidad similar de contribuciones, un participante mostró un rango de diferencia del 15% en relación a las contribuciones realizadas por el alumno más activo del grupo.</p> <p>En el análisis de los macro-episodios se identificaron tres modelos distintos de participación: episodios con una participación equilibrada por parte de los cuatro miembros del grupo; episodios con la participación dominante por parte de uno o dos miembros del grupo; y episodios con la participación escasa por parte de uno o dos alumnos que se desfasan negativamente del nivel de participación mostrado por el resto de los miembros del grupo.</p> <p>En este grupo tres alumnos mostraron un porcentaje más o</p>	<p>En el grupo 1B (*+) el nivel de participación entre los miembros del grupo fue altamente equilibrado, ya que todos los participantes se comprometieron y realizaron una cantidad similar de contribuciones, cuyo rango de diferencia porcentual no fue superior al 8%.</p> <p>En el análisis de los macro-episodios se identificaron tres modelos distintos de participación: episodios con la participación dominante por parte de un miembro del grupo; episodios con la participación escasa por parte de un alumno que se desfasa negativamente del nivel de participación mostrado por el resto de los miembros del grupo; y episodios en donde se observa la participación dominante de un miembro del grupo y, al mismo tiempo, la escasa participación por parte de un miembro del grupo.</p> <p>En este grupo solo un alumno mostró un porcentaje más o menos alto y estable de contribuciones en todos los macro-episodios (la presencia dominante de un alumno), mientras</p>	<p>En contraste con los grupos anteriores, el grupo 1C (*-) reveló un equilibrio moderado-bajo de participación, ya que mientras un alumno asumió un papel dominante en el grupo, otro participante se desfasó negativamente del nivel de participación de sus compañeros con un rango de diferencia porcentual del 19% en relación con el alumno más activo.</p> <p>En el análisis de los macro-episodios se identificaron dos modelos distintos de participación: episodios con la participación dominante por parte de un miembro del grupo; y episodios en donde se observa la participación dominante de un miembro del grupo y, al mismo tiempo, la escasa participación por parte de un miembro del grupo.</p> <p>En este grupo dos participantes mostraron un porcentaje más o menos alto y estable de contribuciones en todos los macro-episodios (pero no dominante); en</p>

	menos alto y estable de contribuciones en todos los macro-episodios, mientras que en un episodio un alumno se desfasó del nivel de participación de sus compañeros.	que el porcentaje de contribuciones realizadas por el resto de los participantes varió considerablemente en cada episodio (algunas veces bajo y otras alto).	cambio, los otros dos miembros del grupo se desfasaron, por los menos en algún episodio, del nivel de participación de sus compañeros.
--	---	--	--

### ***6.3.2.3. Análisis de contenido de los episodios de planificación***

En el presente apartado se exponen los resultados obtenidos del análisis de la calidad de los episodios de planificación desplegados por los grupos del Aula 1. Tal y como hemos señalado en apartados anteriores, nos proponemos avanzar en la identificación de actuaciones que definan los procesos de alta y baja calidad de regulación compartida mediante el análisis del contenido de los episodios.

En primer lugar, se muestra el registro y las frecuencias globales de los indicadores de alta y baja calidad de regulación manifestados en los grupos. En segundo lugar, se realiza un análisis detallado de los resultados obtenidos en cada grupo resaltando la calidad obtenida en las distintas áreas y focos de regulación. En tercer lugar, se muestran los resultados correspondientes a los elementos motivacionales incrustados en los episodios. En cuarto lugar, a manera de síntesis, se presenta una narración del desarrollo de las actuaciones y procesos de regulación manifestadas en los grupos.

#### *6.3.2.3.1. Calidad de la regulación/códigos primarios: áreas y focos de regulación*

##### a) Frecuencias globales de indicadores de calidad

El cuerpo principal de datos para el análisis de la calidad de la regulación es el total de episodios de planificación registrados en cada grupo. Específicamente, la aplicación de los códigos de calidad se realizó, en el caso del grupo 1A (\*+), en 9 episodios de regulación (tres episodios de RCg, tres episodios de RCp y tres episodios de RMt); por su parte, en el grupo 1B (\*+) se analizó el contenido de 8 episodios (seis episodios de RCg y dos episodios de RCp); y en el caso del grupo 1C (\*-) se analizaron 4 episodios de regulación (dos episodios de RCg y dos episodios de RCp).

En la Figura 6.3.14 se muestran los resultados obtenidos en los grupos con respecto a la calidad de la regulación ejercida durante la planificación de la tarea. En color gris se representan los indicadores o códigos identificados vinculados a actuaciones de regulación de baja calidad y en color azul los indicadores o códigos identificados vinculados a actuaciones de regulación de alta calidad.

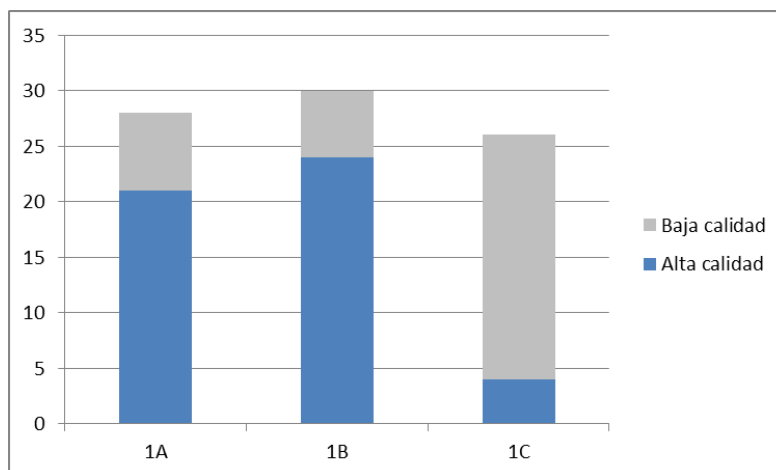


Figura 6.3.14. Frecuencias globales de indicadores de alta y baja calidad de regulación (planificación); grupos Aula 1

De acuerdo con la Figura 6.3.14, los grupos 1A (\*+) y 1B (\*+) regularon con mayor nivel de calidad la planificación de la tarea; en contraste, la planificación realizada por el grupo 1C (\*-) fue de más baja calidad. Específicamente, en el grupo 1A (\*+) se registraron 28 indicadores de calidad, de los cuales 21 indicadores se emplearon para describir actuaciones de alta calidad, y siete indicadores para describir actuaciones baja calidad; en el grupo 1B (\*+) se registraron 30 indicadores de calidad, de los cuales 24 indicadores representan actuaciones de regulación de alta calidad y seis indicadores aluden a actuaciones de baja calidad; y en el grupo 1C (\*-), de 26 indicadores de calidad, 22 corresponden a actuaciones de baja calidad y solo cuatro indicadores se relacionan con actuaciones de alta calidad de regulación.

En términos generales, en el grupo 1A (\*+) los indicadores de alta calidad se asignaron principalmente por la alta cantidad de focos regulados y la alta implicación que mostraron los alumnos para programar y planificar sus actividades, sin embargo, aunque regularmente se observó un procesamiento profundo y trascendental de los temas/objetos de regulación, algunas veces el proceso de regulación se desarrolló de manera superficial. En el grupo 1B (\*+) los indicadores de alta calidad se asignaron

principalmente por la alta implicación que mostraron los alumnos para programar y planificar sus actividades, y por el abordaje profundo que los alumnos realizaron de los temas/objetos de regulación. Finalmente, el grupo 1C (\*-) presentó la menor cantidad y diversidad de focos de regulación, ya que en los episodios desplegados se observó una baja implicación por parte de dos miembros del grupo que dependían en cierto grado de las propuestas o decisiones que tomaba un integrante del grupo (que asumió la función de líder); por otra parte, se observó un abordaje superficial de los temas/objetos de regulación.

A continuación, en la Tabla 6.3.21, se presentan los resultados obtenidos en los grupos con respecto a las frecuencias de indicadores de alta y baja calidad, y su distribución en cada una de las áreas de regulación (cognitiva –RCg–, participación –RCp–, y motivacional RMt–).

Tabla 6.3.21  
Frecuencia de indicadores de calidad por áreas de regulación (episodios de planificación); Aula 1

Grupos	RCg		RCp		RMt		Total
	A/C	B/C	A/C	B/C	A/C	B/C	
1A (*+)	9	6	7	1	5	0	28
1B (*+)	19	0	5	3	0	3	30
1C (*-)	2	9	1	7	0	3	22

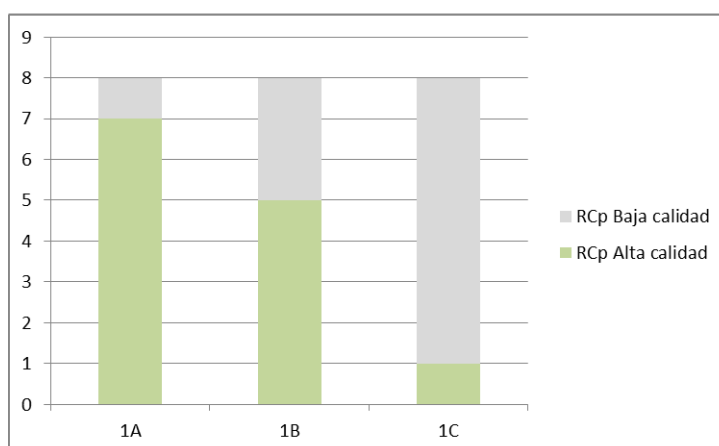
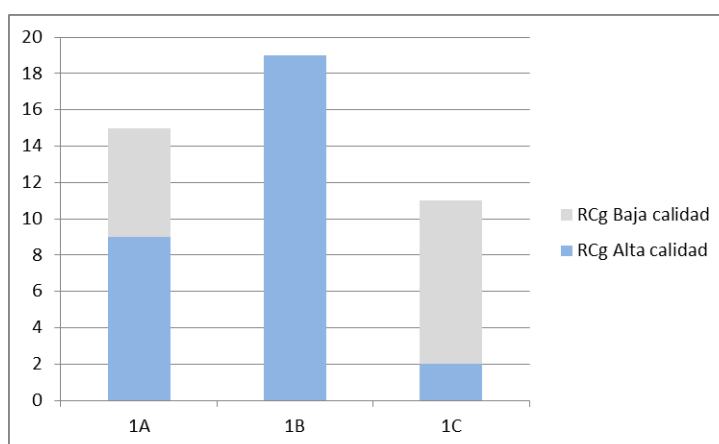
De acuerdo con la Tabla 6.3.21, los procesos de RCg (regulación cognitiva) vinculados con la estructura y organización de la tarea se desarrollaron con mayor calidad en el grupo 1B (\*+) (19 indicadores de alta calidad), que fue el que registró la mayor cantidad de episodios cognitivos; en el grupo 1A (\*+) la calidad de los procesos de RCg fue moderada, ya que al mismo tiempo que se registraron nueve indicadores de alta calidad también se registraron seis indicadores de baja calidad; por su parte, en el grupo 1C (\*-) prevalecieron contundentemente los indicadores de baja calidad (nueve indicadores de baja calidad por dos de alta).

Ahora bien, los procesos de RCp (regulación de la participación), vinculados con la estructura de participación y la organización del grupo, se desarrollaron con mayor calidad en el grupo 1A (siete indicadores de alta calidad y solo un indicador de baja calidad); en el grupo 1B (\*+) la calidad de los procesos de RCp fue moderada, ya que al mismo tiempo que se registraron cinco indicadores de alta calidad también se

registraron tres indicadores de baja calidad; por su parte, en el grupo 1C (\*-) los procesos de RCp se presentan con un bajo nivel calidad (siete indicadores de baja calidad por uno de alta).

En lo concerniente a los procesos de RMt (regulación motivacional), vinculados principalmente con componentes afectivos y motivacionales que surgen a modo de sucesos compartidos, su presencia se observó solo en el grupo 1A (\*+) considerándose como indicadores de alta calidad (cinco indicadores de alta calidad); por su parte, en los grupos 1B (\*+) y 1C (\*-) la ausencia de este tipo de focos se consideraron indicadores de baja calidad.

En la Figura 6.3.15 puede observarse con mayor detenimiento la comparación entre los grupos. El equipo 1A (\*+) fue el único que consiguió desarrollar procesos de regulación de alta calidad sobre la tras áreas, mientras que en el grupo 1B (\*+) la alta calidad de la regulación se enmarca solo dentro del área cognitiva y de participación; por su parte, el grupo 1C (\*-) no fue capaz de regular mayoritariamente con alta calidad ninguna de las áreas.



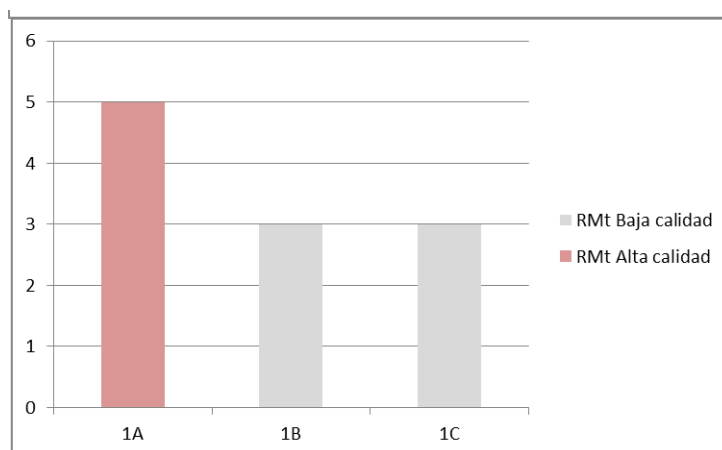


Figura 6.3.15. Niveles de calidad por áreas de regulación –RCg, RCp, y RMt– (planificación); grupos Aula 1

b) Calidad de regulación en los grupos: áreas y focos

A continuación se exponen los resultados específicos de cada grupo, con respecto a los códigos concretos que definen las actuaciones de alta y baja calidad de regulación.

Grupo 1A (\*+)

De acuerdo con los episodios de planificación y focos regulados por el grupo 1A (\*+), en la Tabla 6.3.22 se muestran, en color gris y con el número uno, los códigos (indicadores) de calidad efectivamente registrados en el área de RCg. Es importante recordar que hay códigos de baja calidad que revelan la ausencia de episodios/focos de regulación que en otros grupos si se manifestaron, por lo que en estos casos no existe un registro del episodio como tal.

Tabla 6.3.22  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RCg (planificación); grupo 1A

Episodios	Focos	Códigos			
		Alta calidad		Baja calidad	
E3	Establecen un procedimiento para la planificación	Rcg_Pe1	1	Rcg_Pe6	---
		Rcg_Pe2	---	Rcg_Pe7	1
		Rcg_Pe3	---	Rcg_Pe8	1
---	Interpretan pautas(componentes, contenido y/o formato de la tarea)	Rcg_Ip1	---	Rcg_Ip7	1
		Rcg_Ip2	---	Rcg_Ip8	---
		Rcg_Ip3	---	Rcg_Ip9	---
		Rcg_Ip4	---	Rcg_Ip10	---
		Rcg_Ip5	---	Rcg_Ip11	---
		Rcg_Ip6	---	Rcg_Ip12	---
E4	Seleccionan el tema/caso para la tarea	Rcg_St1	---	Rcg_St8	1
		Rcg_St2	---	Rcg-St9	1
		Rcg_St3	---	Rcg_St10	1

		Rcg_St4	1	Rcg_St11	---
		Rcg_St5	1	Rcg_St12	---
		Rcg_St6	1	Rcg_St13	---
		Rcg_St7	---	---	---
E5	Elaboran un calendario de actividades	Rcg_Ca1	1	Rcg_Ca7	---
		Rcg_Ca2	1	Rcg_Ca8	---
		Rcg_Ca3	1	Rcg_Ca9	---
		Rcg_Ca4	1	Rcg_Ca10	---
		Rcg_Ca5	---	Rcg_Ca11	---
		Rcg_Ca6	1	Rcg_Ca12	---

De acuerdo con la Tabla 6.3.22 la presencia del **episodio E3** se consideró en sí misma un indicador de alta calidad, ya que en vez de que el grupo iniciara directamente con la planificación de la tarea se intentó formular un procedimiento para la elaboración de dicha planificación (Rcg\_Pe1); sin embargo, no todos los miembros del grupo se implicaron en el episodio. En concreto, un participante se limitó solo a validar las propuestas de sus compañeros sin elaborar sus propias contribuciones, y otro integrante del grupo se mantuvo ausente del episodio (Rcg\_Pe7). Por otra parte, el procedimiento para la planificación se estableció de manera parcial, es decir, solo se definieron algunos aspectos vinculados con la selección del tema, sin aludir o acordar aspectos relacionados con la elaboración de los otros componentes que debían integrarse en la planificación y que fueron pautados por el profesor (tales como el calendario de actividades y la distribución de roles y funciones) (Rcg\_Pe8).

En el **episodio E4**, correspondiente a la selección del tema, los indicadores de baja calidad remiten a tres aspectos: la mayor parte de los miembros del grupo se limitaron a validar los temas propuestos por sus compañeros sin elaborar sus propias contribuciones (Rcg\_St8); además, los participantes no se cercioraron que el contenido del tema fuera coherente y cumpliera con los criterios establecidos en las pautas de la tarea (Rcg\_St9); y el contenido del tema propuesto no fue discutido y/o valorado por los participantes (Rcg\_St10). En sentido opuesto, los indicadores de alta calidad remiten a tres aspectos: los participantes, algunas veces, valoraron los progresos de la planificación y controlaron el ritmo de trabajo del grupo, en relación al tiempo asignado para la planificación (Rcg\_St4); los acuerdos tomados por el grupo fueron consistentes, ya que las decisiones importantes se basaron en el consentimiento y/o aprobación de todos los participantes (Rcg\_St5); Finalmente, los alumnos se comprometieron y contribuyeron en la elaboración de una propuesta formal del tema elegido (Rcg\_St6) apropiándose finalmente del objeto de la tarea.

La presencia del **episodio E5**, correspondiente a la elaboración del calendario para la tarea se consideró como un indicador de alta calidad (Rcg\_Ca1) ya que este foco no apareció en otros grupos (concretamente en el grupo 1C). Dentro de este foco se destacan cuatro indicadores más vinculados con la alta calidad: todos los participantes realizaron contribuciones que ayudaron a definir la programación (Rcg\_Ca2); durante la elaboración del calendario los participantes recordaron las pautas de la tarea y siguieron los criterios establecidos por el profesor (Rcg\_Ca3); en relación con lo anterior, el contenido del calendario responde a las exigencias de la tarea, es decir, tiene coherencia con el diseño progresiva de la tarea global y es claro en las fechas programadas para la realización de cada sub-tarea (Rcg\_Ca4); finalmente se establecieron acuerdos consistentes, ya que el calendario para la realización de la tarea se notificó al profesor una vez que todos los participantes validaron y/o aprobaron la versión final (Rcg\_Ca6).

Finalmente, se consideró como elemento de baja calidad el hecho de que en este grupo no se discutiera o dialogara en torno a las pautas de la tarea (exigencias y/o requisitos de la tarea) con el objeto de orientar sus decisiones de planificación (Rcg\_Ip7).

En la Tabla 6.3.23 se muestran, en color gris y con el número uno, los códigos (indicadores) de calidad efectivamente registrados en el área de RCp.

Tabla 6.3.23  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RCp (planificación); grupo 1A

Episodios	Focos	Códigos			
		Alta calidad		Baja calidad	
E6	Interpretan pautas (organización del grupo y/o formas de participación)	Rcp_Ip1	1	Rcp_Ip7	---
		Rcp_Ip2	---	Rcp_Ip8	---
		Rcp_Ip3	1	Rcp_Ip19	---
		Rcp_Ip4	---	Rcp_Ip10	---
		Rcp_Ip5	---	Rcp_Ip11	1
		Rcp_Ip6	---	Rcp_Ip12	---
E7	Organizan roles y funciones	Rcp_Or1	1	Rcp_Or5	---
		Rcp_Or2	1	Rcp_Or6	---
		Rcp_Or3	1	Rcp_Or7	---
		Rcg_Ca4	1	Rcp_Or8	---
E8	Formulan reglas de participación	Rcp_Rp1	1	Rcp_Rp3	---
		Rcp_Rp2	---	Rcp_Rp4	---

De acuerdo con la Tabla 6.3.23 la presencia del **episodio E6**, correspondiente a la interpretación las pautas de la tarea, se consideró en sí misma como un indicador de alta calidad (Rcp\_Ip1), en dicho episodio observamos que los alumnos antes de proceder a



la acción directa sobre la tarea, solicitaron y ofrecieron precisiones sobre el quehacer concreto que debía desempeñar un miembro del grupo (Rcp\_Ip3). Sin embargo, a diferencia de otros grupos en donde la interpretación de las pautas fue más profunda (basada en la comprensión de la estructura global de participación y además en las funciones específicas de cada rol), en este equipo el diálogo de los alumnos refirió solo a un aspecto concreto de la participación, por lo que se asignó un código de baja calidad (Rcp\_Ip3).

En el **episodio E7**, correspondiente a la asignación de roles y funciones, los indicadores de alta calidad remiten a cuatro aspectos: los participantes se comprometieron y mostraron flexibilidad para negociar los roles (Rcp\_Or1); la organización de los roles se realizó teniendo en cuenta las experiencias y/o conocimiento previo de los alumnos (Rcp\_Or2); los participantes acordaron de manera clara el color con el que cada miembro del grupo tendría que realizar sus contribuciones en los documentos/productos de la tarea (Rcp\_Or3); y finalmente se establecieron acuerdos consistentes, ya que la organización del grupo se notificó al profesor una vez que todos los participantes validaron y/o aprobaron la versión final (Rcp\_Or4).

Finalmente, la presencia del **episodio E8** se consideró en sí misma como un indicador de alta calidad (Rcp\_Rp1), ya que este foco no apareció en los otros grupos. En este episodio, los participantes formularon reglas de participación en las que precisaron las actuaciones que debían seguirse antes y después de realizar contribuciones o aportaciones a los documentos/productos de la tarea.

En la Tabla 6.3.24 se muestran, en color gris y con el número uno, los códigos (indicadores) de calidad efectivamente registrados en el área de RMt. En este caso los códigos registrados indican básicamente la presencia de episodios/focos de regulación que en otros grupos no se manifestaron.

Tabla 6.3.24  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RMt (planificación); grupo 1A

Episodios	Focos	Planificación de la tarea			
		Alta calidad		Baja calidad	
E1	Cohesión de grupo	RMt_Cg1	1	RMt_Cg3	---
		RMt_Cg2	1	RMt_Cg4	---
E2	Apoyo e interés por los compañeros de grupo	RMt_In1	1	RMt_In3	---
		RMt_In2	---	RMt_In4	---
E9	Comparten emociones o	RMt_Et1	1	RMt_Et3	---

	estados de ánimo relacionados con la tarea o la asignatura	RMt_Et2	1	RMt_Et4	---
--	--	---------	---	---------	-----

De acuerdo con la Tabla 6.3.24, durante la planificación de la tarea se desplegaron 3 episodios de RMt. En el **episodio E1** los participantes inciden en la cohesión de grupo a través del tipo de reconocimiento que los mismos alumnos realizan de sus compañeros (RMt\_Cg1); en concreto, antes de iniciar la planificación de la tarea el grupo reconoció y dio una grato recibimiento a su nuevo integrante, estableciendo así un clima de confianza y de unión en el grupo (RMt\_Cg2).

En el **episodio E2**, más allá de enfocarse directamente a la planificación de la tarea, los participantes propiciaron un clima de confianza demostrando su interés por el bienestar de los miembros del grupo y transmitiendo buenos deseos para sus compañeros (RMt\_In1).

Finalmente, en el **episodio E9** un participante compartió con el grupo un sentimiento de estrés vinculado a la complejidad con la que se percibió la tarea (RMt\_Et1), y en respuesta uno de sus compañeros manifestó expectativas positivas sobre la tarea, resaltando los beneficios que se obtendrían con su realización y animando al grupo a seguir adelante con la actividad (RMt\_Et2).

#### Grupo 1B (\*+)

De acuerdo con los episodios de planificación y focos regulados por el grupo 1B (\*-), en la Tabla 6.3.25 se muestran, en color gris y con el número uno, los códigos (indicadores) de calidad efectivamente registrados en el área de RCg.

Tabla 6.3.25  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RCg (planificación); grupo 1B

Episodios	Focos	Códigos			
		Alta calidad		Baja calidad	
E1	Establecen un procedimiento para la planificación	Rcg_Pe1	1	Rcg_Pe6	---
		Rcg_Pe2	1	Rcg_Pe7	---
		Rcg_Pe3	1	Rcg_Pe8	---
E2	Interpretan pautas (componentes, contenido y/o formato de la tarea)	Rcg_Ip1	1	Rcg_Ip7	---
		Rcg_Ip2	---	Rcg_Ip8	---
		Rcg_Ip3	1	Rcg_Ip9	---
		Rcg_Ip4	1	Rcg_Ip10	---
		Rcg_Ip5	---	Rcg_Ip11	---
E3-A	Seleccionan el tema/caso	Rcg_Ip6	---	Rcg_Ip12	---
		Rcg_St1	1	Rcg_St8	---

	para la tarea	Rcg_St4	1	Rcg_St11	---
E3-B	Seleccionan el tema/caso para la tarea	Rcg_St2	1	Rcg-St9	---
		Rcg_St3	1	Rcg_St10	---
		Rcg_St4	1	Rcg_St11	---
		Rcg_St5	1	Rcg_St12	---
		Rcg_St6	1	Rcg_St13	---
E3-C	Seleccionan el tema/caso para la tarea	Rcg_St7	---	---	---
E4	Elaboran un calendario de actividades	Rcg_Ca1	1	Rcg_Ca7	---
		Rcg_Ca2	1	Rcg_Ca8	---
		Rcg_Ca3	1	Rcg_Ca9	---
		Rcg_Ca4	1	Rcg_Ca10	---
		Rcg_Ca5	1	Rcg_Ca11	---
		Rcg_Ca6	1	Rcg_Ca12	---

De acuerdo con la Tabla 6.3.25 la presencia del **episodio E1** se consideró en sí misma un indicador de alta calidad, ya que antes de que el grupo iniciara la planificación de la tarea, se planteó un procedimiento para su realización (Rcg\_Pe1), además la mayor parte de los miembros del grupo se implicó en dicho episodio, solicitando y a la vez realizando propuestas concretas (Rcg\_Pe2), de tal forma que los alumnos definieron y organizaron los distintos pasos a seguir para la planificación, lo cuales se plantearon bajo un orden progresivo: primero la lectura individual de las pautas de la tarea, en segundo lugar la selección del caso, en tercer lugar, una vez definido el caso se centrarían en la organización de los roles, y por último, acordarían el color que cada alumno debería que utilizar para realizar sus aportaciones a los documentos/productos de la tarea (Rcg\_Pe3).

La presencia del **episodio E2**, correspondiente a la interpretación de las pautas de la tarea se consideró como un indicador de alta calidad (Rcg\_Ip1) ya que este foco no apareció en los otros grupos. Específicamente, en este episodio un participante manifestó dudas sobre los requisitos establecidos en las pautas de la tarea para la realización de la actividad, por lo que solicitó la ayuda del grupo; y en respuesta, sus compañeros expusieron su propia lectura de las pautas, precisando y resolviendo las dudas iniciales (Rcg\_Ip3). Por otra parte, la interpretación que de las pautas de la tarea realizaron los participantes, además de aclarar temas relacionados con los componentes y el formato con el que deben contar los documentos/productos de la tarea, precisaron aspectos fundamentales relacionados con el tipo de contenido sobre el cual debía desarrollarse la actividad (Rcg\_Ip4).

En el episodio **E3-A** el grupo demostró un fuerte compromiso en la elaboración de propuestas para la selección del tema, ya que todos los participantes solicitaron y realizaron aportaciones de manera constante (Rcg\_St1), además, algunos participantes valoraban y notificaban al grupo los progresos de la tarea (Rcg\_St4). Por su parte, en el episodio **E3-B** los participantes recordaron los criterios establecidos por el profesor para la elección del tema (Rcg\_St2); se discutieron a profundidad todas las propuestas realizadas, recurriendo a menudo a las experiencias y/o conocimientos previos que el grupo tenía sobre los temas propuestos (Rcg\_St3); algunos participantes valoraban y notificaban al grupo los progresos de la tarea (Rcg\_St4); y, finalmente, el grupo estableció acuerdos consistentes ya que todos los participantes aprobaron explícitamente el tema para la realización de la tarea (Rcg\_St5). Por último, en el episodio **E3-B** todos los participantes se comprometieron y contribuyeron en la elaboración y revisión de la propuesta formal del tema elegido (Rcg\_St6), y la versión final se notificó al profesor con la validación de todos los integrantes.

Finalmente, la presencia del **episodio E4**, correspondiente a la elaboración del calendario para la tarea se consideró como un indicador de alta calidad (Rcg\_Ca1), ya que este foco no apareció en otros grupos (concretamente en el grupo 1C). Dentro de este foco se destacan cuatro indicadores más vinculados con la alta calidad: todos los participantes realizaron contribuciones que ayudaron a definir la programación (Rcg\_Ca2); durante la elaboración del calendario los participantes recordaron las pautas de la tarea y siguieron los criterios establecidos por el profesor (Rcg\_Ca3); en relación con lo anterior, el contenido del calendario responde a las exigencias de la tarea, es decir, tiene coherencia con el diseño progresiva de la tarea global y es claro en las fechas programadas para la realización de cada sub-tarea (Rcg\_Ca4); algunos participantes controlaban el progreso y ritmo de trabajo del grupo en relación con el tiempo asignado para la planificación (Rcg\_Ca5); finalmente se establecieron acuerdos consistentes, ya que el calendario para la realización de la tarea se notificó al profesor una vez que todos los participantes validaron y/o aprobaron la versión final (Rcg\_Ca6).

En la Tabla 6.3.26 se muestran, en color gris y con el número uno, los códigos (indicadores) de calidad efectivamente registrados en el área de RCp. Es importante resaltar que hay códigos de baja calidad que revelan la ausencia de episodios/focos de regulación que en otros grupos sí se manifestaron, por lo que en estos casos no existe un registro del episodio como tal.

Tabla 6.3.26  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RCp (planificación); grupo 1B.

Episodios	Focos	Códigos			
		Alta calidad		Baja calidad	
E5	Interpretan pautas (organización del grupo y/o formas de participación)	Rcp_Ip1	1	Rcp_Ip7	---
		Rcp_Ip2	---	Rcp_Ip8	---
		Rcp_Ip3	1	Rcp_Ip19	---
		Rcp_Ip4	---	Rcp_Ip10	---
		Rcp_Ip5	1	Rcp_Ip11	---
		Rcp_Ip6	---	Rcp_Ip12	---
E6	Organizan roles y funciones	Rcp_Or1	1	Rcp_Or5	---
		Rcp_Or2	---	Rcp_Or6	1
		Rcp_Or3	1	Rcp_Or7	---
		Rcg_Ca4	---	Rcp_Or8	1
---	Formulan reglas de participación	Rcp_Rp1	---	Rcp_Rp3	1
		Rcp_Rp2	---	Rcp_Rp4	---

De acuerdo con la Tabla 6.3.26 la presencia del **episodio E5**, correspondiente a la interpretación las pautas de la tarea, se consideró en sí misma un indicador de alta calidad (Rcp\_Ip1); en dicho episodio observamos que los alumnos antes de proceder a la acción directa sobre la tarea, solicitaron y ofrecieron precisiones sobre la organización del grupo (Rcp\_Ip3). Sin embargo, en contraste con el grupo 1A (\*+), quienes refirieron solo a un aspecto parcial de la estructura de participación, en este caso las contribuciones, en conjunto, precisaban y aclaraban la estructura global de participación, así como el procedimiento y las funciones que debían desempeñar los participantes en relación al rol elegido (Rcp\_Ip5).

En el **episodio E6**, correspondiente a la asignación de roles y funciones, los indicadores de alta calidad remiten a dos aspectos: los participantes se comprometieron y mostraron flexibilidad para negociar los roles (Rcp\_Or1); y los participantes acordaron de manera clara el color con el que cada miembro del grupo tendría que realizar sus contribuciones en los documentos/productos de la tarea (Rcp\_Or3). En sentido opuesto, los indicadores de baja calidad refieren a dos aspectos: la mayor parte de los miembros del grupo eligieron de manera superficial el rol a desempeñar para la realización de la tarea, es decir, el grupo no tiene en cuenta la experiencia y/o conocimiento previo que los alumnos tienen sobre los temas o aspectos que deben coordinarse durante la tarea (Rcp\_Or6); además los acuerdos son inconsistentes, ya que la organización del grupo se notificó al profesor sin que los miembros del grupo hayan aprobado explícitamente la versión final (Rcp\_Or8).

Finalmente, se consideró como elemento de baja calidad el hecho de que en este grupo no se elaboraron y/o acordaron reglas de participación para la realización de la tarea (Rcp\_Rp3).

En la Tabla 6.3.27 se muestran, en color gris y con el número uno, los códigos (indicadores) de calidad efectivamente registrados en el área de RMt. En este caso los códigos registrados indican básicamente la ausencia de episodios/focos de regulación que en otros grupos sí se manifestaron.

Tabla 6.3.27  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RMt (planificación); grupo 1B.

Episodios	Focos	Planificación de la tarea			
		Alta calidad		Baja calidad	
---	Cohesión de grupo	RMt_Cg1	---	RMt_Cg3	1
		RMt_Cg2	---	RMt_Cg4	---
---	Apoyo e interés por los compañeros de grupo	RMt_In1	---	RMt_In3	1
		RMt_In2	---	RMt_In4	---
---	Emociones o estados de ánimo relacionados con la tarea o la asignatura	RMt_Et1	---	RMt_Et3	1

De acuerdo con la Tabla 6.3.27, los códigos de baja calidad se asignaron en razón de los siguientes aspectos: los participantes iniciaron directamente con la planificación de la tarea sin darse tiempo para reconocerse como equipo y fortalecer la cohesión entre los miembros del grupo (RMt\_Cg3); los participantes se dedicaron a organizar y tomar acuerdos sobre la tarea sin crear espacios para el conocimiento mutuo entre los participantes, la confianza y las relaciones de convivencia (RMt\_In3); y tampoco buscaron espacios para dialogar y/o compartir emociones y/o impresiones relacionadas con la tarea (RMt\_Et3).

### Grupo 1C (\*+)

De acuerdo con los episodios de planificación y focos regulados por el grupo 1C (\*-), en la Tabla 6.3.28 se muestran, en color gris y con el número uno, los códigos (indicadores) de calidad efectivamente registrados en el área de RCg. Es importante recordar que hay códigos de baja calidad que revelan la ausencia de episodios/focos de regulación que en otros grupos sí se manifestaron, por lo que en estos casos no existe un registro del episodio como tal.

Tabla 6.3.28  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RCg (planificación); grupo 1C

Episodios	Focos	Códigos			
		Alta calidad		Baja calidad	
E1	Establecen un procedimiento para la planificación	Rcg_Pe1	1	Rcg_Pe6	---
		Rcg_Pe2	---	Rcg_Pe7	1
		Rcg_Pe3	---	Rcg_Pe8	1
---	Interpretan pautas (componentes, contenido y/o formato de la tarea)	Rcg_Ip1	---	Rcg_Ip7	1
		Rcg_Ip2	---	Rcg_Ip8	---
		Rcg_Ip3	---	Rcg_Ip9	---
		Rcg_Ip4	---	Rcg_Ip10	---
		Rcg_Ip5	---	Rcg_Ip11	---
		Rcg_Ip6	---	Rcg_Ip12	---
E2	Seleccionan el tema/caso para la tarea	Rcg_St1	---	Rcg_St8	1
		Rcg_St2	---	Rcg-St9	1
		Rcg_St3	---	Rcg_St10	1
		Rcg_St4	---	Rcg_St11	1
		Rcg_St5	1	Rcg_St12	---
		Rcg_St6	---	Rcg_St13	1
		Rcg_St7	---	---	---
---	Elaboran un calendario de actividades	Rcg_Ca1	---	Rcg_Ca7	1
		Rcg_Ca2	---	Rcg_Ca8	---
		Rcg_Ca3	---	Rcg_Ca9	---
		Rcg_Ca4	---	Rcg_Ca10	---
		Rcg_Ca5	---	Rcg_Ca11	---
		Rcg_Ca6	---	Rcg_Ca12	---

De acuerdo con la Tabla 6.3.28 la presencia del **episodio E1** se consideró en sí misma un indicador de alta calidad, ya que antes de iniciar con la planificación de la tarea un participante a solicitud de un miembro del grupo sugirió un procedimiento para elaborar dicha planificación (Rcg\_Pe1). Sin embargo, el resto de los integrantes no respondieron de manera explícita ni a la solicitud ni a la propuesta realizada, pero implícitamente acataron la propuesta de su compañero (Rcg\_Pe7). Por otra parte, el procedimiento para la planificación se estableció de manera parcial, es decir, solo se definieron algunos aspectos vinculados con la selección del tema, sin aludir o acordar aspectos relacionados con la elaboración de los otros componentes que debían integrarse en la planificación y que fueron pautados por el profesor (tales como el calendario de actividades y la distribución de roles y funciones) (Rcg\_Pe8).

Por su parte, en el **episodio E2** correspondiente a la selección del tema para la tarea se registraron cinco códigos de baja calidad: baja implicación, por parte de los alumnos, en la formulación de temas para la tarea, en concreto, dos participantes solían depender de las decisiones o propuestas realizadas por un miembro del grupo, por otro lado ignoraron las aportaciones de uno de sus compañeros (Rcg\_St8); seleccionaron el tema

sin plantear o seguir los criterios establecidos en las pautas de la tarea (Rcg\_St9); los participantes aprobaron el tema sin discutir o valorar el contenido del mismo y en ningún caso los alumnos activaron conocimientos o experiencias previas para la representación inicial del tema (Rcg\_St10); la selección del tema se retrasó dado que el grupo espero a que un alumno tomara las decisiones, y en ningún momento se observó que alguno de los participantes controlara el ritmo de trabajo del grupo y/o los progresos de la planificación (Rcg\_St11); finalmente, el miembro (líder del grupo) elaboró el documento formal del tema seleccionado y lo notificó al profesor, sin que el documento haya sido revisado, corregido y/o validado por sus compañeros (Rcg\_St13).

El único código de alta calidad que se asignó en este episodio remite a acuerdos consistentes sobre el tema para la tarea (todos los participantes aprobaron y validaron explícitamente el tema propuesto para la tarea) (Rcg\_St5); sin embargo, la presencia de este código en el conjunto de actuaciones desarrolladas por el grupo puede ser también un indicador de baja calidad, ya que los alumnos se sumaron y aprobaron la propuesta final, realizada por un miembro del grupo, sin haberse implicado en el proceso.

Finalmente, se consideraron como elementos de baja calidad tanto la ausencia de acciones dirigidas a la interpretación de las pautas de la tarea (Rcg\_Ip7), como de la elaboración del calendario para el abordaje de la tarea (Rcg\_Ca7).

En la Tabla 6.3.29 se muestran, en color gris y con el número uno, los códigos (indicadores) de calidad efectivamente registrados en el área de RCp. Es importante resaltar que hay códigos de baja calidad que revelan la ausencia de episodios/focos de regulación que en otros grupos sí se manifestaron, por lo que en estos casos no existe un registro del episodio como tal.

Tabla 6.3.29  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RCp (planificación); grupo 1C

Episodios	Focos	Códigos			
		Alta calidad		Baja calidad	
E3	Interpretan pautas (organización del grupo y/o formas de participación)	Rcp_Ip1	1	Rcp_Ip7	---
		Rcp_Ip2	---	Rcp_Ip8	---
		Rcp_Ip3	---	Rcp_Ip19	---
		Rcp_Ip4	---	Rcp_Ip10	1
		Rcp_Ip5	---	Rcp_Ip11	1
		Rcp_Ip6	---	Rcp_Ip12	1
E4	Organizan roles y funciones	Rcp_Or1	1	Rcp_Or5	---
		Rcp_Or2	---	Rcp_Or6	1
		Rcp_Or3	---	Rcp_Or7	1



		Rcg_Ca4	---	Rcp_Or8	1
---	Formulan reglas de participación	Rcp_Rp1	---	Rcp_Rp3	1
		Rcp_Rp2	---	Rcp_Rp4	---

De acuerdo con la Tabla 6.3.29, la presencia del **episodio E3**, correspondiente a la interpretación que de las pautas de la tarea realizan los alumnos para la organización del equipo, se consideró en sí misma un indicador de alta calidad (Rcp\_Ip1). Sin embargo, el contenido de dicho foco reveló tres componentes de baja calidad: el diálogo entre los participantes se centró solo en la estructura global de participación sin aclarar el procedimiento y/o funciones específicas que debían desempeñar los distintos roles (Rcp\_Ip11); los participantes detuvieron la discusión de las pautas de la tarea sin unificar criterios y sin tener claridad en la estructura de participación exigida por el profesor (Rcp\_Ip10); finalmente, los alumnos mostraron una comprensión limitada del significado de las pautas de la tarea, sin embargo, no solicitaron la ayuda al profesor o de otros grupos para resolver sus dudas.

En el **episodio E4**, los participantes decidieron los roles que debían desempeñar para la realización de la tarea; específicamente, cada alumno eligió el rol que cumpliría en el grupo (Rcp\_Or1). No obstante, en el contenido de dicho foco se observaron tres componentes de baja calidad: la mayor parte de los miembros del grupo eligieron de manera superficial el rol a desempeñar para la realización de la tarea, es decir, el grupo no consideró la experiencia y/o conocimiento previo que los alumnos tienen sobre los temas o aspectos que deben coordinarse durante la tarea (Rcp\_Or6); la organización del grupo es poco precisa e incompleta, ya que algunos miembros del grupo no informaron el color que utilizarían para realizar sus aportaciones a los documentos/productos de la tarea (Rcp\_Or7); Finalmente, los acuerdos tomados por el grupo se codificaron como inconsistentes (Rcp\_Or8), ya que a pesar de que cada alumno eligió su propio rol, los participantes como equipo nunca dieron por concluido ni aprobaron de manera conjunta la organización realizada, lo cual generó confusión y retraso en las actividades posteriores, ya que los alumnos no tenían un conocimiento claro de la organización finalmente establecida, independientemente de que nunca se notificó al profesor la organización formal del grupo.

Finalmente, se consideró como elemento de baja calidad el hecho de que en este grupo no se elaboraron y/o acordaron reglas de participación para la realización de la tarea (Rcp\_Rp3).

En la Tabla 6.3.30 se muestran, en color gris y con el número uno, los códigos (indicadores) de calidad efectivamente registrados en el área de RMt. En este caso los códigos registrados indican básicamente la ausencia de episodios/focos de regulación que en otros grupos sí se manifestaron.

Tabla 6.3.30  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RMt (planificación); grupo 1C

Episodios	Focos	Planificación de la tarea			
		Alta calidad		Baja calidad	
---	Cohesión de grupo	RMt_Cg1	---	RMt_Cg3	1
		RMt_Cg2	---	RMt_Cg4	---
---	Apoyo e interés por los compañeros de grupo	RMt_In1	---	RMt_In3	---
		RMt_In2	---	RMt_In4	1
---	Emociones o estados de ánimo relacionados con la tarea o la asignatura	RMt_Et1	---	RMt_Et3	1

De acuerdo con la Tabla 6.3.30, los códigos de baja calidad se asignaron en razón de los siguientes aspectos: los participantes iniciaron directamente con la planificación de la tarea sin darse tiempo para reconocerse como equipo y fortalecer la cohesión entre los miembros del grupo (RMt\_Cg3); y tampoco buscaron espacios para dialogar y/o compartir emociones y/o impresiones relacionadas con la tarea (RMt\_Et3). Como parte de la revisión del contenido de uno los episodios, observamos una situación en la que un alumno compartió con el grupo algunas dificultades y/o problemas personales, sin embargo, sus compañeros no prestaron atención y no respondieron al comentario realizado; esta acción aunque no constituye un episodio de regulación compartida como tal (dado que no hay una continuidad conversacional), se le asignó un código de baja calidad (RMt\_In4).

### 6.3.2.3.2. Calidad de la regulación/códigos secundarios; fragmentos motivacionales incrustados en los episodios

A continuación se exponen los resultados obtenidos del análisis adicional de los episodios de planificación.

En la Figura 6.3.16 se muestran los resultados obtenidos en los grupos con respecto a la presencia y frecuencia de fragmentos motivacionales. Las frecuencias se ordenan en relación a cuatro dimensiones: cohesión de grupo, expectativas, valoraciones y emociones/afectos.

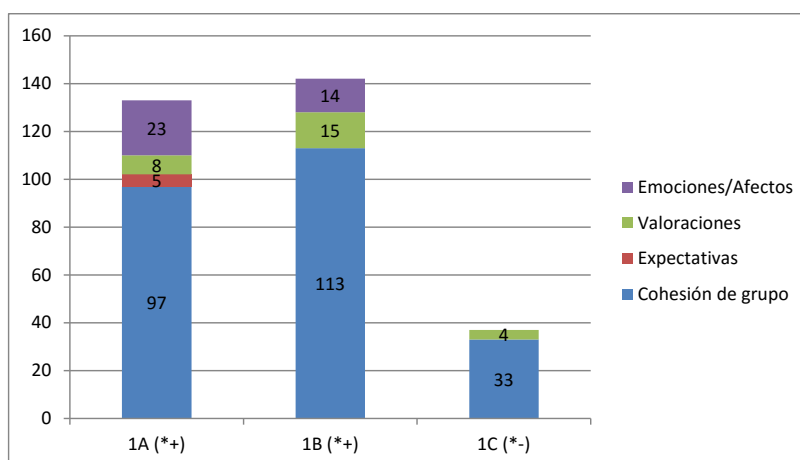


Figura 6.3.16. Fragmentos motivacionales (planificación); grupos Aula 1

De acuerdo con la Figura 6.3.16, el grupo 1C (\*-), en contraste con los otros equipos, mostró una baja cantidad de elementos motivacionales (37 registros) incrustados en los episodios. Por su parte, en los grupos 1A (\*+) y 1B (\*+) la cantidad de elementos motivacionales incrustados en los episodios fue similar (entre 132 y 142 registros).

Específicamente, el único grupo que reveló elementos motivacionales vinculados con las cuatro dimensiones fue el 1A (\*+); 96 registros de fragmentos de mensajes vinculados con la cohesión de grupo, cinco registros de fragmentos de mensajes vinculados con la formulación de expectativas positivas sobre la tarea/grupo, ocho registros de fragmentos de mensajes vinculados con valoraciones positivas sobre la tarea/grupo, y 23 registros de fragmentos de mensajes en donde los participantes expresaron y/o compartieron con el grupo emociones/afectos. En el grupo 1B (\*+) los alumnos no formularon expectativas positivas sobre la tarea y/o funcionamiento del grupo; sin embargo, en contraste con el grupo 1A (\*+), se observó una mayor cantidad

de valoraciones positivas sobre la tarea/grupo (15 registros). Por último, en el grupo 1C (\*-) los participantes no formularon expectativas positivas sobre la tarea y/o funcionamiento del grupo, ni expresaron emociones/afectos con sus compañeros; además, la cantidad de valoraciones realizadas sobre la tarea/equipo fue escasa (cuatro registros) en contraste con los otros grupos.

Es preciso resaltar que en todos los grupos, la dimensión de elementos motivacionales vinculados con la cohesión de grupo, superó en frecuencia y porcentaje, a las otras dimensiones; dado que las expresiones de cordialidad social (saludos, bienvenidas, despedidas, agradecimientos) y el uso de pronombres inclusivos para referirse al grupo como equipo, suelen aparecer más de dos veces por mensaje.

En términos generales, los resultados sugieren que los grupos 1A (\*+) y 1B (\*+) de alto rendimiento (quienes mostraron también mayor calidad en los procesos de regulación) emplean una fuerte cantidad y diversidad de elementos motivacionales que parecen incidir positivamente en el buen funcionamiento del grupo. En contraste, el grupo 1C (\*-) mostró principalmente elementos motivacionales vinculados con la cohesión de grupo, sin embargo, el uso de otros recursos o elementos motivacionales no se presentaron durante los episodios.

A continuación en la Tabla 6.3.31 se muestran las frecuencias correspondientes a los tipos de fragmentos de mensaje para las distintas dimensiones motivacionales (cohesión de grupo, expectativas, valoraciones y emociones/afectos). Se muestran en color gris los códigos que efectivamente se aplicaron y, por cada grupo, la cantidad de veces que cada tipo de fragmento motivacional se repite en el marco global de los episodios desplegados.

Tabla 6.3.31  
Presencia y tipología de fragmentos motivacionales (planificación); grupos Aula 1

Componentes motivacionales				
Dimensiones	Códigos	Grupos		
		1A (*+)	1B (*+)	1C (*-)
Cohesión del grupo	UM_Co1	50	55	19
	UM_Co2	44	56	14
	UM_Co3	2	2	---
Expectativas	UM_Ex1	3	---	---
	UM_Ex2	2	---	---
Valoraciones	UM_Vr1	---	4	---
	UM_Vr2	1	---	---
	UM_Vr3	---	---	---
	UM_Vr4	2	7	---

	UM_Vr5	5	4	4
Emociones/afectos	UM_Em1	2	---	---
	UM_Em2	12	4	---
	UM_Em3	---	---	---
	UM_Em4	1	1	---
	UM_Em5	6	6	---
	UM_Em6	1	3	---
	UM_Em7	1	---	---
	UM_Em8	---	---	---
Total		132	142	37

De acuerdo con la Tabla 6.3.31, el grupo 1A (\*+) mostró la tipología más amplia de fragmentos motivacionales (14 tipologías distintas). Los fragmentos motivacionales que surgieron con mayor frecuencia remiten a: UM\_Co1, el uso frecuente de palabras cordiales tales como saludos, bienvenidas, despedidas y agradecimientos (54 registros); y, UM\_Co2, el uso de pronombres inclusivos para referirse al grupo como equipo (44 registros). No obstante, aunque el resto de los códigos se registró con menor frecuencia, hay tres componentes que sobresalen: UM\_Vr5, valoraciones positivas en torno al desempeño y esfuerzo realizado por un miembro del grupo o por el grupo como entidad colectiva (cinco registros); UM\_Em2, emociones y estados de ánimo positivos relacionados con la tarea o la asignatura (12 registros); y, UM\_Em5, y expresiones que animan al grupo a seguir adelante con la realización de la tarea (seis registros).

En contraste con el grupo 1A (\*+), en el grupo 1B (\*+) solo se identificaron 10 tipologías distintas de fragmentos motivacionales. Específicamente sobresalieron los siguientes elementos: UM\_Co1, el uso frecuente de palabras cordiales tales como saludos, bienvenidas, despedidas y agradecimientos (55 registros); UM\_Co2, el uso de pronombres inclusivos para referirse al grupo como equipo (56 registros); UM\_Vr1, valoraciones sobre los retos y el esfuerzo que implica para el alumno y/o el grupo el abordaje de la tarea (cuatro registros); UM\_Vr4, valoraciones positivas en torno a la tarea o productos construidos (7 registros); UM\_Vr5, valoraciones positivas en torno al desempeño y esfuerzo realizado por un miembro del grupo o por el grupo como entidad colectiva (4 registros); UM\_Em2, emociones y estados de ánimo positivos relacionados con la tarea o la asignatura (4 registros); y, UM\_Em5, expresiones que animan al grupo a seguir adelante con la realización de la tarea (6 registros).

Finalmente, en el grupo 1C (\*+) solo se identificaron tres tipologías distintas de fragmentos motivacionales; además, la cantidad de veces que se registraron fue inferior, en contraste con los otros grupos. Específicamente, se obtuvieron 19 registros

vinculados al uso de palabras cordiales tales como saludos, bienvenidas, despedidas y agradecimientos (UM\_Co1) y 14 registros del uso de pronombres inclusivos para referirse al grupo como equipo (UM\_Co2). Además, el código UM\_Vr5 registrado en cuatro ocasiones no remite a valoraciones positivas sobre el desempeño del grupo como entidad colectiva sino a valoraciones sobre el desempeño y/o esfuerzo realizado por un participante que dirigió y realizó gran parte del trabajo de planificación.

#### 6.3.2.4. *Síntesis descriptiva de la calidad de los procesos de regulación en los grupos*

Con base en la frecuencia de los datos anteriormente expuestos y retomando el conjunto de criterios valorados, a continuación se muestra, a modo de síntesis, la descripción de los procesos de regulación de cada grupo.

Tabla 6.3.32

Síntesis descriptiva de la calidad de los procesos de regulación (episodios de planificación); grupo 1A

<p>En el grupo 1A (*+), la calidad global de los procesos de regulación ejercidos durante la planificación de la tarea fue alta-moderada. Específicamente, se observaron 21 indicadores vinculados con procesos de regulación de alta calidad, y siete indicadores relacionados con procesos de regulación de baja calidad.</p> <p>Los indicadores de alta calidad se determinaron principalmente por la alta frecuencia y diversidad de focos regulados, y por la alta implicación de los participantes en la elaboración de la planificación de la tarea y la organización del grupo. En cambio, los indicadores de baja calidad se relacionan con el hecho de que algunas veces los temas/focos que eran objeto de regulación por parte del grupo se abordaron de manera superficial.</p>	<p>Los procesos de regulación ejercidos sobre el área cognitiva (RCg) se manifestaron, con un nivel de calidad alta-moderada</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Antes de iniciar directamente con la planificación de la tarea se planteó un procedimiento para la elaboración de dicha planificación, sin embargo, no todos los miembros del grupo se implicaron en el episodio. Por otra parte, el procedimiento para la planificación se estableció de manera parcial, es decir, solo se hizo referencia a uno de los componentes de la planificación, y no al conjunto de elementos requeridos y pautados por el profesor.</li> <li>b) Durante la selección del tema, no siempre se observó una alta implicación de los participantes, y además el contenido del tema/objeto de regulación en ocasiones fue superficial; no obstante, los acuerdos tomados por el grupo fueron consistentes, ya que las decisiones importantes se basaron en el consentimiento y/o aprobación de todos los participantes, además durante el proceso algunos participantes controlaban el ritmo de trabajo del equipo en relación con el tiempo asignado para la realización de la tarea.</li> <li>c) Durante la elaboración del calendario para la tarea se observó una alta implicación de los participantes, y el contenido de las contribuciones giraban en torno a temas profundos y trascendentales para la organización de la tarea. En términos generales se establecieron acuerdos consistentes, ya que el calendario para la realización de la tarea se notificó al profesor una vez que todos los participantes validaron y/o aprobaron la versión final.</li> <li>d) El grupo planificó y organizó sus actividades sin dialogar o interpretar conjuntamente las pautas de la tarea (sobre los componentes, contenido o formato de la tarea)</li> </ul>
--	--

<p>Los procesos de regulación correspondientes al área de participación (RCp) se manifestaron con un nivel alto de calidad</p>	<p>a) Los participantes se implicaron en la distribución de los roles y la organización del grupo. La organización de los roles se realizó teniendo en cuenta las experiencias y/o conocimiento previo de los alumnos, se acordó de manera clara el color con el que cada miembro del grupo tendría que realizar sus contribuciones en los documentos/productos de la tarea y se establecieron acuerdos consistentes, ya que la organización del grupo se notificó al profesor una vez que todos los participantes validaron y/o aprobaron la versión final.</p> <p>b) Como soporte y/o apoyo a la planificación se realizaron algunas precisiones sobre las pautas de la tarea con el propósito de resolver dudas específicas sobre la organización del grupo</p> <p>c) y además se formularon algunas reglas de participación con la finalidad de orientar las actuaciones que debían realizar los alumnos antes y después de aportar o incorporar información a los documentos/productos de la tarea.</p>
<p>Los procesos de regulación correspondientes al área motivacional (RMt) se manifestaron con un nivel alto de calidad, ya que este grupo fue el único que desplegó episodios motivacionales</p>	<p>a) Antes de iniciar la planificación de la tarea el grupo reconoció y dio un grato recibimiento a su nuevo integrante estableciendo así un clima de confianza y de unión en el grupo.</p> <p>b) Más allá de enfocarse directamente a la planificación de la tarea, los participantes propiciaron un clima de confianza demostrando su interés por el bienestar de los miembros del grupo y transmitiendo buenos deseos para sus compañeros</p> <p>c) Un participante compartió con el grupo un sentimiento de estrés vinculado a la complejidad con la que se percibió la tarea, y en respuesta uno de sus compañeros manifestó expectativas positivas sobre la tarea resaltando los beneficios que se obtendrían con su realización y animando al grupo a seguir adelante con la actividad.</p>
<p>Análisis adicional (elementos motivacionales incrustados en los episodios)</p>	<p>Por último, dentro de los episodios se identificaron fragmentos motivacionales vinculados con cuatro dimensiones: cohesión de grupo, expectativas, valoraciones y emociones/afectos.</p> <p>Los tipos de fragmentos motivacionales que surgieron con mayor frecuencia son:</p> <p>el uso frecuente de palabras cordiales tales como saludos, bienvenidas, despedidas y agradecimientos (54 registros); el uso de pronombres inclusivos para referirse al grupo como equipo (44 registros); valoraciones positivas en torno al desempeño y esfuerzo realizado por un miembro del grupo o por el grupo como entidad colectiva (cinco registros); emociones y estados de ánimo positivos relacionados con la tarea o la asignatura (12 registros); y expresiones que animan al grupo a seguir adelante con la realización de la tarea (seis registros).</p>

Tabla 6.3.33

Síntesis descriptiva de la calidad de los procesos de regulación (planificación); grupo 1B

En el grupo 1B (\*+), la calidad global de los procesos de regulación ejercidos durante la planificación de la tarea fue alta. Específicamente, se observaron 24 indicadores vinculados con procesos de regulación de alta calidad, y seis indicadores relacionados con procesos de regulación de baja calidad.

Los indicadores de alta calidad se determinaron principalmente por la alta implicación de los participantes, y por el procesamiento profundo y trascendental de la información/tema que era objeto de regulación por parte del grupo. En cambio, los indicadores de baja calidad se determinaron principalmente por la ausencia de determinados focos de regulación, que en el grupo 1A (\*+) si se desarrollaron, tales como la cohesión de grupo, apoyo e interés por los miembros del grupo, emociones o estados de ánimo compartidos en relación con la tarea o asignatura, y la formulación de reglas de participación.

<p>Los procesos de regulación ejercidos sobre el área cognitiva (RCg) se manifestaron, a nivel global, con un nivel alto de calidad.</p>	<p>a) Antes de que el grupo iniciara la planificación de la tarea se planteó un procedimiento para su realización en donde la mayor parte de los miembros del grupo se implicaron. El contenido de las contribuciones giraba en torno a distintos componentes que debían realizarse e integrarse dentro de la planificación, resaltando un orden progresivo de los siguientes elementos: primero la lectura individual de las pautas de la tarea; en segundo lugar la selección del caso; en tercer lugar, una vez definido el caso, se centrarían en la organización de los roles; y, por último, acordarían el color que cada alumno debería utilizar para realizar sus aportaciones a los documentos/productos de la tarea.</p> <p>b) Durante la selección del tema y la elaboración del calendario para la tarea, todos los participantes mostraron una alta implicación durante el proceso (todos los alumnos realizaron propuestas y aprobaron conjuntamente la propuesta final), y además el contenido de las contribuciones giraba en torno a temas profundos y trascendentales para la organización, vale la pena resaltar que durante el desarrollo de ambos procesos algunos participantes estaban pendientes y notificaban al grupo los progresos de la planificación.</p> <p>c) Como soporte y/o apoyo a la planificación se realizaron algunas precisiones sobre las pautas de la tarea, mismas que ayudaron a resolver dudas sobre el contenido y los componentes que debían trabajarse para el cumplimiento de la tarea global</p>
<p>Los procesos de regulación correspondientes al área de participación (RCp) se manifestaron con un nivel de calidad alta-moderada.</p>	<p>a) Durante la organización y las decisiones sobre el funcionamiento del grupo los participantes se comprometieron y mostraron flexibilidad para negociar los roles, se acordaron de manera clara las funciones y el color con el que cada miembro del grupo tendría que realizar sus contribuciones en los documentos/productos de la tarea. Sin embargo, la mayor parte de los miembros del grupo eligieron de manera superficial el rol a desempeñar para la realización de a tarea, es decir, sin tener en cuenta la experiencia y/o conocimiento previo que los alumnos tienen sobre los temas o aspectos que debían coordinarse durante la tarea; además los acuerdos fueron inconsistentes, ya que la organización del grupo se notificó el al profesor sin quedos miembros del grupo aprobaran explícitamente la versión final.</p> <p>b) Los alumnos antes de proceder a la acción directa sobre la tarea, solicitaron y ofrecieron precisiones sobre la organización del grupo. Sin embargo, en contraste con el grupo 1A (*+), quienes refirieron solo a un aspecto parcial de la estructura de participación, en este caso las contribuciones, en conjunto, precisaban y aclaraban la estructura global de participación, así como el procedimiento y las funciones que debían desempeñar los participantes en relación a cada rol.</p> <p>c) Finalmente, se consideró como elemento de baja calidad el hecho de que en este grupo no se elaboraran y/o acordaran reglas de participación para la realización de la tarea, como se observó en el grupo 1A (*+).</p>
<p>Los procesos de regulación correspondientes al área motivacional (RMt) se manifestaron con un nivel bajo de calidad, ya que en este grupo no se registró ningún episodio motivacional.</p>	<p>a) Los participantes iniciaron directamente con la planificación de la tarea sin fortalecer la cohesión entre los miembros del grupo.</p> <p>b) Los participantes se dedicaron a organizar y tomar acuerdos sobre la tarea sin crear espacios para el conocimiento mutuo entre los participantes, la confianza y las relaciones de convivencia.</p> <p>c) y tampoco crearon espacios para dialogar y/o compartir emociones y/o impresiones relacionadas con la tarea.</p>
<p>Análisis adicional (elementos motivacionales incrustados en los episodios)</p>	<p>Dentro de los episodios se identificaron fragmentos motivacionales vinculados con tres dimensiones: cohesión de grupo, valoraciones y emociones/afectos, de los cuales se destacan, por la cantidad de veces en que aparecieron, los siguientes: el uso frecuente de palabras cordiales tales como saludos, bienvenidas, despedidas y agradecimientos (55 registros); el uso de pronombres</p>



	<p>inclusivos para referirse al grupo como equipo (56 registros); valoraciones sobre los retos y el esfuerzo que implica para el alumno y/o el grupo el abordaje de la tarea (cuatro registros); valoraciones positivas en torno a la tarea o productos contruidos (siete registros); valoraciones positivas en torno al desempeño y esfuerzo realizado por el grupo como entidad colectiva (cuatro registros); emociones y estados de ánimo positivos relacionados con la tarea o la asignatura (cuatro registros); y expresiones que animan al grupo a seguir adelante con la realización de la tarea (seis registros).</p>
--	---

Tabla 6.3.34

Síntesis descriptiva de la calidad de los procesos de regulación (planificación); grupo 1C

<p>En el grupo 1C (*-), la calidad global de los procesos de regulación ejercidos durante la planificación de la tarea fue baja. Específicamente, se observaron 22 indicadores vinculados con procesos de regulación de baja calidad.</p> <p>Los indicadores de baja calidad se determinaron principalmente por la ausencia de determinados focos de regulación que en los otros grupos si se desarrollaron, tales como la cohesión de grupo, apoyo e interés por los miembros del grupo, emociones o estados de ánimo compartidos en relación con la tarea o asignatura, formulación de reglas de participación, interpretación de las pautas de la tarea (componentes, contenido y/o formato de la tarea), y la elaboración de un calendario para la tarea. Se observó una baja implicación por parte de algunos alumnos que dependían de las decisiones y propuestas realizadas por un integrante del grupo, y regularmente los temas/focos que eran objeto de regulación por parte del grupo se abordaron de manera superficial</p>	
<p>Los procesos de regulación ejercidos sobre el área cognitiva (RCg) se manifestaron con un nivel bajo de calidad</p>	<p>a) Al inicio de la actividad dos participantes solicitaron y realizaron propuestas para formular un procedimiento para la elaboración de la planificación, mientras que el resto de participantes no se implicó en dicho evento. El procedimiento para la planificación se estableció de manera parcial, es decir, solo se definieron algunos aspectos vinculados con la selección del tema sin aludir o acordar aspectos relacionados con la elaboración de los otros componentes que debían integrarse en la planificación y que fueron pautados por el profesor (tales como el calendario de actividades y la distribución de roles y funciones).</p> <p>b) Durante la selección del tema se observó una baja implicación de los participantes, y regularmente el grupo dependía de las decisiones y/o propuestas realizadas por un compañero en específico, mientras que las aportaciones realizadas por otro participante fueron ignoradas por el grupo; además, la selección del tema fue superficial, ya que los participantes no analizaron o discutieron sobre el contenido de las propuestas ni se aseguraron que el tema seleccionado cumpliera con los requisitos establecidos en las pautas de la tarea. A diferencia de los grupos anteriores, en el grupo 1C (*-), a pesar de que se observó un retraso considerable en la planificación, no realizó un seguimiento de los progresos ni se controló el ritmo de trabajo del grupo en relación al tiempo asignado para la planificación. Finalmente, los alumnos aprobaron el tema a desarrollar para la tarea, sin tener un conocimiento claro de su contenido.</p> <p>c) El grupo planificó y organizó sus actividades sin dialogar o interpretar conjuntamente las pautas de la tarea (sobre los componentes, contenido o formato de la tarea).</p> <p>d) Finalmente, se consideró como un elemento de baja calidad la ausencia de actuaciones dirigidas a la elaboración de un calendario para la realización de la tarea.</p>

<p>Los procesos de regulación correspondientes al área de participación (RCp) se manifestaron con un nivel bajo de calidad.</p>	<p>a) Los participantes se implicaron en la distribución de los roles y la organización del grupo (cada participante selecciono su rol), sin embargo, la distribución de los roles fue superficial dado que no se consideró la experiencia y/o conocimiento previo que los alumnos tenían sobre los temas o aspectos que debían coordinarse durante la tarea; la organización del grupo fue poco precisa e incompleta, ya que algunos miembros del grupo no informaron el color que utilizarían para realizar sus aportaciones a los documentos/productos de la tarea. Finalmente, los acuerdos tomados por el grupo son inconsistentes ya que a pesar de que cada alumno eligió su propio rol, los participantes como equipo nunca dieron por concluido ni aprobaron de manera conjunta la organización realizada, lo cual generó confusión y retraso en las actividades posteriores, ya que los alumnos no tenían un conocimiento claro de la organización finalmente establecida, independientemente de que nunca se notificó al profesor la organización formal del grupo.</p> <p>b) Como soporte y/o apoyo a la organización del grupo los alumnos interpretaron las pautas de la tarea, sin embargo, el diálogo entre los participantes se centró solo en la estructura global de participación sin aclarar el procedimiento y/o funciones específicas que debían desempeñar los distintos roles. Además, los participantes detuvieron la discusión de las pautas de la tarea sin unificar criterios y sin tener claridad en la estructura de participación exigida para el abordaje de la tarea, y a pesar de ello no solicitaron la ayuda al profesor o de otros grupos para resolver sus dudas.</p> <p>c) También se consideró como elemento de baja calidad el hecho de que en este grupo no se elaboraran y/o acordaran reglas de participación para la realización de la tarea, como se observó en el grupo 1A (*+).</p>
<p>Los procesos de regulación correspondientes al área motivacional (RMt) se manifestaron con un nivel bajo de calidad, ya que en este grupo no se registró ningún episodio motivacional.</p>	<p>a) Los participantes iniciaron directamente con la planificación de la tarea sin fortalecer la cohesión entre los miembros del grupo.</p> <p>b) Los participantes se dedicaron a organizar y tomar acuerdos sobre la tarea sin crear espacios para el conocimiento mutuo entre los participantes, la confianza y las relaciones de convivencia. Cuando un alumno compartió con el grupo algunas dificultades y/o problemas personales, sus compañeros no le prestaron atención y continuaron con la tarea.</p> <p>c) y tampoco crearon espacios para dialogar y/o compartir emociones y/o impresiones relacionadas con la tarea.</p>
<p>Análisis adicional (elementos motivacionales incrustados en los episodios)</p>	<p>Por último, en contraste con los grupos anteriores, los fragmentos motivacionales incrustados en los episodios son menos diversos y aparecen con baja frecuencia. En concreto solo se observaron tres tipos de fragmentos motivacionales: el uso de palabras cordiales tales como saludos, bienvenidas, despedidas y agradecimientos (19 registros), el uso de pronombres inclusivos para referirse al grupo como equipo (14 registros), y valoraciones sobre el desempeño y/o esfuerzo realizado por un participante, que dirigió y realizó gran parte del trabajo de planificación (4 registros), sin embargo, nunca se observaron valoraciones positivas sobre el desempeño del grupo como entidad colectiva.</p>

### 6.3.3. Resultados del análisis de los episodios de monitoreo

#### 6.3.3.1. Análisis estructural de los episodios de monitoreo

A continuación presentamos los resultados correspondientes al análisis estructural de los episodios de monitoreo. Igual que en los episodios de planificación, los resultados se organizan de acuerdo a las cinco dimensiones contempladas al efecto en el protocolo de análisis: tamaño de los episodios, conectividad conversacional, dirección conversacional, patrón de intervenciones y equilibrio de participación. Al final del apartado se presenta una síntesis de los principales resultados obtenidos en las distintas dimensiones.

##### 6.3.3.1.1. Análisis por dimensiones (tamaño de los episodios, conectividad conversacional, dirección conversacional, patrón de intervenciones, y equilibrio de participación)

#### a) Tamaño de los episodios

Como se recordará, el primer aspecto que consideramos en el análisis estructural refiere al tamaño de los episodios. En el marco de esta dimensión se distinguen dos tipos de episodios: macro-episodios, compuestos por siete o más fragmentos de mensajes (Ma\_ep), y micro-episodios, compuestos entre dos a seis mensajes (Mi\_ep). En la Tabla 6.3.35 se muestran, en frecuencias y porcentajes, los macro-episodios y micro-episodios desplegados en los grupos del Aula 1 durante la fase de monitoreo.

Tabla 6.3.35  
Tamaño de los episodios de monitoreo; frecuencias globales Aula 1

Grupos	Ma_ep		Mi_ep		Total
	No	%	No	%	
1A (*+)	7	36,84	12	63,16	19
1B (*+)	4	40,00	6	60,00	10
1C (*-)	5	41,67	7	58,33	12
Total	16	39,02	25	60,98	41

De acuerdo con la Tabla 6.3.35, a nivel global, se registraron 41 episodios de monitoreo de los cuales 16 episodios se integran por siete o más fragmentos de mensajes (el 39,02%), y 25 episodios se componen entre dos a seis fragmentos de mensajes (el 60,98%). En todos los grupos prevalecieron los micro-episodios.

De manera específica el grupo 1A (\*+), en contraste con los otros grupos, presentó mayor número de micro-episodios (12 registros) y macro-episodios (siete registros). Por su parte, los grupos 1B (\*+) y 1C (\*-) tienen una cantidad similar de micro-episodios y macro-episodios.

A continuación se muestra, por cada grupo, los datos puntuales sobre el tamaño de los episodios de monitoreo.

### Grupo 1A (\*+)

La Tabla 6.3.36 recoge el número de fragmentos de mensaje que compone cada episodio de monitoreo desplegado por el grupo 1A (\*+). Es importante recordar que la información contenida en la primera columna refiere a la clave de registro o código asignado a los episodios, y no al número de episodios identificados.

Tabla 6.3.36  
Tamaño de los episodios de monitoreo; grupo 1A

Episodios (Clave)	Áreas	Focos	Tamaño de los episodios	
			Macro-episodios	Micro-episodios
E10-A	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	27 Fgm.	
E10-B	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea		6Fgm.
E18-A	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	29 Fgm.	
E18-B	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	9Fgm.	
E23-A	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	22Fgm.	
E23-B	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea		5Fgm.
E25	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	11Fgm.	
E24	Cognitiva	Interpretan pautas (componentes, contenido y/o formato de la tarea)	9Fgm.	
E12	Participación	Formulan reglas de participación		4Fgm.
E11	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación		4Fgm.
E13	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación		4Fgm.
E15	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación		4Fgm.
E14	Participación	Interpretan pautas (organización del grupo y/o formas de participación)	11Fgm.	
E16	Motivacional	Afrontan conflictos socio-emocionales		6Fgm.
E19	Motivacional	Dan apoyo y muestran interés por el bienestar de sus compañeros		5Fgm.
E20	Motivacional	Dan apoyo y muestran interés por el bienestar de sus compañeros		5Fgm.

E21	Motivacional	Dan apoyo y muestran interés por el bienestar de sus compañeros		3Fgm.
E17	Motivacional	Surgen emociones o comparten estados de ánimo relacionados con la asignatura y/o tarea en turno.		5Fgm.
E22	Motivacional	Surgen emociones o comparten estados de ánimo relacionados con sucesos y/o experiencias personales		3Fgm.

De acuerdo con la Tabla 6.3.36, el grupo 1A (\*+) registró 12 micro-episodios, dos de ellos compuestos por tres fragmentos de mensajes (E21 y E22), cuatro episodios compuestos por cuatro fragmentos de mensajes (E11, E12, E13 y E15), cuatro episodios conformados por cinco fragmentos de mensajes (E17, E19, E20 y 23-B), y dos episodios constituidos por seis fragmentos de mensajes (E10-B y E16). En lo que respecta a la presencia de macro-episodios, cuatro están compuestos entre nueve a once fragmentos de mensajes (E14, E24, E25 y E18-B), y tres episodios se integran entre veintidós a veintinueve fragmentos de mensajes (E10-A, E18-A y E23-A)

Los macro-episodios habitualmente se vinculan con actuaciones centradas en el seguimiento y supervisión de la tarea, y surgen mínimamente una vez por cada sub-tarea.

Por su parte, los micro-episodios registrados muestran en conjunto seis focos de regulación distintos, de los cuales surgieron reiteradamente el seguimiento de la estructura de participación acordada en el plan inicial (tres veces), actuaciones de apoyo mutuo e interés por los compañeros de grupo (tres veces), y el intercambio de emociones o estados de ánimo relacionados con la tarea (dos veces).

### Grupo 1B (\*+)

La Tabla 6.3.37 recoge el número de fragmentos de mensaje que compone cada episodio de monitoreo desplegado por el grupo 1B (\*+).

Tabla 6.3.37  
Tamaño de los episodios de monitoreo; grupo 1B

Episodios (Clave)	Áreas	Focos	Tamaño de los episodios	
			Macro-episodios	Micro-episodios
E7	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	9 Fgm.	
E9	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	16 Fgm.	
E11	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	23 Fgm.	
E14	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea		2 Fgm.
E8	Cognitiva	Formulan estrategias para la realización de la tarea		5 Fgm.

E12	Cognitiva	Formulan estrategias para la realización de la tarea		4 Fgm.
E15	Participación	Interpretan pautas (organización del grupo y/o formas de participación)		3 Fgm.
E10	Motivacional	Surgen emociones o comparten estados de ánimo relacionados con la asignatura y/o tarea en turno.		3 Fgm.
E13	Motivacional	Afrontan conflictos socio-emocionales	8 Fgm.	
E16	Motivacional	Plantean expectativas y/o realizan valoraciones sobre el funcionamiento del grupo		4 Fgm.

De acuerdo con la Tabla 6.3.37, el grupo 1B (\*+) registró seis micro-episodios, dos de ellos compuestos por tres fragmentos de mensajes (E15 y E10), dos episodios constituidos por cuatro fragmentos de mensajes (E12 y E16), un episodio conformado por dos fragmentos de mensajes (E14) , y un episodio integrado por cinco fragmentos de mensaje (E8). En lo que respecta a la presencia de macro-episodios, tres están compuestos entre ocho a dieciséis fragmentos de mensajes (E7, E9 y E13), y un episodio se integra por veintitrés fragmentos de mensajes (E11).

Igual que en el grupo anterior, los macro-episodios habitualmente se vinculan con actuaciones centradas en el seguimiento y supervisión de la tarea; no obstante, es importante señalar que en el marco de la sub-tarea cuatro, correspondiente a la síntesis de la PEC, no se observó ningún macro-episodio dedicado al seguimiento y supervisión de la tarea.

Por su parte, los micro-episodios registrados muestran en conjunto cinco focos de regulación distintos, de los cuales surgieron reiteradamente la formulación de estrategias para la elaboración de los productos de la tarea (dos veces).

#### Grupo 1C (\*-)

La Tabla 6.3.38 recoge el número de fragmentos de mensaje que compone cada episodio de monitoreo desplegado por el grupo 1C (\*-).

Tabla 6.3.38  
Tamaño de los episodios de monitoreo; grupo 1C

Episodios (Clave)	Áreas	Focos	Tamaño de los episodios	
			Macro-episodios	Micro-episodios
E7	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	12 Fgm.	
E10	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	19 Fgm.	
E12	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea		5 Fgm.
E16	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	9 Fgm.	
E9	Cognitiva	Interpretan pautas (componentes, contenido y/o formato de la tarea)		3 Fgm.

E5	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	8 Fgm.	
E8	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación		2 Fgm.
E11	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación		2 Fgm.
E14	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación		4 Fgm.
E15	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación		3 Fgm.
E6	Participación	Interpretan pautas (organización del grupo y/o formas de participación)	12 Fgm.	
E17	Motivacional	Plantean expectativas y/o realizan valoraciones sobre el funcionamiento del grupo		3 Fgm.

De acuerdo con la Tabla 6.3.38, el grupo 1C (\*-) registró siete micro-episodios, tres de ellos compuestos por tres fragmentos de mensajes (E9, E15 y E17), dos episodios constituidos por dos fragmentos de mensajes (E8 y E11), un episodio conformado por cuatro fragmentos de mensajes (E14), y un episodio integrado por cinco fragmentos de mensaje (E12). En lo que respecta a la presencia de macro-episodios, cuatro están compuestos entre ocho a doce fragmentos de mensajes (E5, E6, E7 y E16), y un episodio se integra por diecinueve fragmentos de mensajes (E10).

Igual que en los grupos anteriores, los macro-episodios normalmente remiten a actuaciones de seguimiento y supervisión de la tarea; no obstante, es importante señalar que en el marco de la sub-tarea tres, correspondiente a la elaboración de propuestas de mejora, no se observó ningún episodio amplio dedicado al seguimiento y supervisión de la tarea.

Por su parte, los micro-episodios registrados muestran en conjunto cuatro focos de regulación distintos, de los cuales surgió reiteradamente el seguimiento de la estructura de participación acordada en el plan inicial (cuatro veces).

#### b) Conectividad conversacional

Teniendo como base el conjunto de episodios de monitoreo desplegados en cada grupo, presentamos en la Tabla 6.3.39 las frecuencias y porcentajes correspondientes a los fragmentos de mensaje a los que se asocia cada tipo de conectividad conversacional (adyacencia temática –At–, conversación implícita –Ci–, y alusión –As–).

Tabla 6.3.39

Conectividad conversacional en los episodios de monitoreo; frecuencias globales Aula 1

Grupos	C_At		C_As		C_Ci		Total
	No	%	No	%	No	%	
1A (*+)	94	61,44	21	13,73	38	24,84	153
1B (*+)	46	68,66	7	10,45	14	20,90	67
1C (*-)	38	54,29	7	10,00	25	35,71	70
Total	178	61,38	35	12,07	77	26,55	290

De acuerdo con la Tabla 6.3.39, a nivel global, los mensajes conectados por At fueron más frecuentes que los mensajes conectados por As y Ci; 178 mensajes conectados por At (61,29%), 77 mensajes conectados por Ci (26,55%), y 35 mensajes conectados por As (12,07%).

De manera específica, en el grupo 1A (\*+) los episodios desplegados revelaron la mayor cantidad de mensajes conectados por At (94 mensajes con At), en los episodios desplegados por el grupo 1B (\*+) 46 mensajes se conectaron por At, y en los episodios desplegados por el grupo 1C (\*-) se observó la menor cantidad de mensajes conectados por At (38 mensajes At).

Por otra parte, los porcentajes calculados en todos los equipos en relación con los episodios y las contribuciones registradas en cada grupo destacan patrones similares con respecto a los tipos de conectividad, y en los que predominaron los mensajes conectados por At. Específicamente, en los episodios desplegados por el grupo 1A (\*+), los mensajes conectados por At tienen una representación porcentual del 61,44%, los mensajes conectados por Ci equivalen al 24,84%, y los mensajes conectados por As representan el 13,73%. En los episodios desplegados por el grupo 1B (\*+), los mensajes conectados por At tienen una representación porcentual del 68,66%, los mensajes conectados por Ci representan el 20,90%, y los mensajes conectados por As equivalen al 10,45%. Por último, en los episodios desplegados por el grupo 1C (\*-), los mensajes conectados por At equivalen al 54,29%, los mensajes conectados por Ci representan el 35,71%, y los mensajes conectados por As tienen una representación del 10,00%.



## Grupo 1A (\*+)

En la Tabla 6.3.40 se muestra, por cada episodio registrado en el grupo 1A (\*+), el número de fragmentos de mensaje a los que se asocia cada tipo de conectividad conversacional.

Tabla 6.3.40  
Conectividad conversacional en los episodios de monitoreo; grupo 1A

Episodios (Clave)	Áreas	Focos	Conectividad conversacional		
			C_At	C_As	C_Ci
E10-A	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	15	3	8
E10-B	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	5	0	0
E18-A	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	15	2	11
E18-B	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	7	0	1
E23-A	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	14	1	6
E23-B	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	3	0	1
E25	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	8	1	1
E24	Cognitiva	Interpretan pautas (componentes, contenido y/o formato de la tarea)	6	0	2
E12	Participación	Formulan reglas de participación	1	0	2
E11	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	1	2	0
E13	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	0	2	1
E15	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	2	1	0
E14	Participación	Interpretan pautas (organización del grupo y/o formas de participación)	5	3	2
E16	Motivacional	Afrontan conflictos socio-emocionales	3	2	0
E19	Motivacional	Dan apoyo y muestran interés por el bienestar de sus compañeros	1	2	1
E20	Motivacional	Dan apoyo y muestran interés por el bienestar de sus compañeros	1	2	1
E21	Motivacional	Dan apoyo y muestran interés por el bienestar de sus compañeros	2	0	0
E17	Motivacional	Surgen emociones o comparten estados de ánimo relacionados con la asignatura y/o tarea en turno.	3	0	1
E22	Motivacional	Surgen emociones o comparten estados de ánimo relacionados con sucesos y/o experiencias personales	2	0	0
Total			94	21	38

De acuerdo con la Tabla 6.3.40, de los 19 episodios de monitoreo desplegados en este grupo, 14 episodios mostraron cadenas conversacionales establecidas predominantemente bajo el criterio de At (E10-A, E10-B, E18-A, E18-B, E23-A, E23-

B, E24, E25, E14, E15, E16, E17, E21 y E22); en cuatro episodios la conectividad entre mensajes se estableció predominantemente bajo el criterio de As ( E11, E13, E19 y E20) ; y solo en un episodio predominaron los mensajes conectados por Ci (E12).

Es importante resaltar que todos los macro-episodios centrados en el seguimiento y la supervisión de la tarea suelen configurarse predominantemente por mensajes que surgen de manera continuada, por lo que las cadenas conversacionales se establecen prioritariamente bajo el criterio de At. Por su parte, regularmente los micro-episodios suelen configurarse por mensajes que surgen de forma interrumpida, por lo que las cadenas conversacionales se establecen prioritariamente bajo los criterios de As Y Ci.

### Grupo 1B (\*+)

En la Tabla 6.3.41 correspondiente al grupo 1B (\*+) se destaca, por cada episodio, el número de mensajes asociados a cada tipo de conectividad (At, As y Ci).

Tabla 6.3.41  
Conectividad conversacional en los episodios de monitoreo; grupo 1B

Episodios (Clave)	Áreas	Focos	Conectividad conversacional		
			C_At	C_As	C_Ci
E7	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	6	1	1
E9	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	10	1	4
E11	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	17	1	4
E14	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	1	0	0
E8	Cognitiva	Formulan estrategias para la realización de la tarea	3	0	1
E12	Cognitiva	Formulan estrategias para la realización de la tarea	1	1	1
E15	Participación	Interpretan pautas (organización del grupo y/o formas de participación)	2	0	0
E10	Motivacional	Surgen emociones o comparten estados de ánimo relacionados con la asignatura y/o tarea en turno.	1	0	1
E13	Motivacional	Afrontan conflictos socio-emocionales	2	3	2
E16	Motivacional	Plantean expectativas y/o realizan valoraciones sobre el funcionamiento del grupo	3	0	0
Total			46	7	14

De acuerdo con la Tabla 6.3.41, de los 10 episodios de monitoreo desplegados en este grupo, siete episodios mostraron cadenas conversacionales establecidas predominantemente bajo el criterio de At (E7, E8, E9, E11, E14, E15 y E16); en un

episodio prevalecieron los mensajes conectados por As (E13); y en los episodios E12 y E10 la conectividad entre mensajes no presentó un criterio de conectividad preponderante.

Es importante resaltar que todos los macro-episodios centrados en el seguimiento y la supervisión de la tarea se configuran prioritariamente por mensajes que surgen de manera continuada, por lo que las cadenas conversacionales se establecen fundamentalmente bajo el criterio de At. Por su parte, la mayor parte de los micro-episodios también se configuran por mensajes que surgen de forma continuada.

### Grupo 1C (\*-)

En la Tabla 6.3.42 correspondiente al grupo 1C (\*-) se destaca, por cada episodio, el número de fragmentos de mensajes asociados a cada tipo de conectividad (At, As y Ci).

Tabla 6.3.42  
Conectividad conversacional en los episodios de monitoreo; grupo 1C

Episodios (Clave)	Áreas	Focos	Conectividad conversacional		
			C_At	C_As	C_Ci
E7	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	4	3	4
E10	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	9	0	9
E12	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	1	1	2
E16	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	4	2	2
E9	Cognitiva	Interpretan pautas (componentes, contenido y/o formato de la tarea)	2	0	0
E5	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	1	1	5
E8	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	1	0	0
E11	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	1	0	0
E14	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	1	0	2
E15	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	2	0	0
E6	Participación	Interpretan pautas (organización del grupo y/o formas de participación)	10	0	1
E17	Motivacional	Plantean expectativas y/o realizan valoraciones sobre el funcionamiento del grupo	2	0	0
Total			38	7	25

De acuerdo con la Tabla 6.3.42, de los 12 episodios de monitoreo desplegados en este grupo, siete episodios mostraron cadenas conversacionales establecidas predominantemente bajo el criterio de At (E6, E8, E9, E11, E15, E16 y E17); en tres episodios prevalecieron los mensajes conectados por Ci (E5); y en los episodios E7 y

E10 la conectividad entre mensajes no presentó un criterio de conectividad preponderante.

Es importante resaltar que regularmente los micro-episodios suelen configurarse prioritariamente por mensajes que surgen de manera continuada, por lo que las cadenas conversacionales se establecen básicamente bajo el criterio de At. Por su parte, en tres de los cuatro episodios correspondientes al seguimiento y supervisión de la tarea, la cantidad de mensajes conectados por At es menor o igual que los mensajes conectados por Ci.

c) Dirección conversacional

A continuación, teniendo como base el conjunto de episodios de monitoreo desplegados en cada grupo, presentamos en la Tabla 6.3.43 las frecuencias y porcentajes correspondientes a los fragmentos de mensaje a los que se asocia cada tipo de dirección conversacional (dirección múltiple –Dm– y dirección única –Du–).

Tabla 6.3.43  
Dirección conversacional en los episodios de monitoreo; frecuencias globales Aula 1

Grupos	D_Cm		D_Cu		Total
	No	%	No	%	
1A (*+)	70	45,75	83	54,25	153
1B (*+)	36	53,73	31	46,27	67
1C (*-)	15	21,43	55	78,57	70
Total	121	41,72	169	58,28	290

De acuerdo con la Tabla 6.3.43, a nivel global, los mensajes con Du fueron más frecuentes que los mensajes con (conectados mediante) Dm; específicamente, se observaron 169 mensajes con dirección múltiple (58,28%) y 121 mensajes con dirección única (55,47%).

De manera específica, en el grupo 1A (\*+) los episodios desplegados revelaron la mayor cantidad de mensajes con Dm (70 registros) y con Du (83 registros), lo cual es lógico dado que la cantidad de episodios desplegados a nivel global y las contribuciones generadas también fueron superiores, en comparación con los otros grupos. Por su parte, en los episodios desplegados por el grupo 1B (\*+), 36 mensajes mostraron una

dirección múltiple y 31 mensajes una dirección única. Por otra parte, en contraste con los grupos 1A (\*+) y 1B (\*+), el grupo 1C (\*-) mostro la frecuencia más baja de mensajes con Dm (15 registros).

Ahora bien, los porcentajes calculados en relación con los episodios y las contribuciones registradas en cada grupo destacan, en los equipos 1A (\*+) y 1B (\*+), una presencia equilibrada entre mensajes con Dm y Du (entre el 45% y 55% por cada tipo de dirección). Por su parte, en el conjunto de episodios desplegados por el grupo 1C (\*-) predominaron los mensajes con Du (78,57%), en detrimento de los mensajes con dirección múltiple (21,43%).

### Grupo 1A (\*+)

En la Tabla 6.3.44, se muestra por cada episodio de monitoreo registrado en el grupo 1A (\*+), el número de fragmentos de mensaje vinculados a cada una de las dos formas de dirección conversacional.

Tabla 6.3.44  
Dirección conversacional en los episodios de monitoreo; grupo 1A

Episodios (Clave)	Áreas	Focos	Dirección conversacional	
			D_Cm	D_Cu
E10-A	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	12	14
E10-B	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	4	1
E18-A	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	15	13
E18-B	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	5	3
E23-A	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	7	14
E23-B	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	1	3
E25	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	5	5
E24	Cognitiva	Interpretan pautas (componentes, contenido y/o formato de la tarea)	4	4
E12	Participación	Formulan reglas de participación	2	1
E11	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	1	2
E13	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	1	2
E15	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	1	2
E14	Participación	Interpretan pautas (organización del grupo y/o formas de participación)	6	4
E16	Motivacional	Afrontan conflictos socio-emocionales	1	4
E19	Motivacional	Dan apoyo y muestran interés por el bienestar de sus compañeros	1	3
E20	Motivacional	Dan apoyo y muestran interés por el bienestar de sus compañeros	1	3
E21	Motivacional	Dan apoyo y muestran interés por el bienestar de sus compañeros	0	2
E17	Motivacional	Surgen emociones o comparten estados de ánimo relacionados con la asignatura y/o tarea en turno.	2	2
E22	Motivacional	Surgen emociones o comparten estados de	1	1

		ánimo relacionados con sucesos y/o experiencias personales		
Total			70	83

De acuerdo con la Tabla 6.3.44, seis de los 19 episodios registrados mostraron, levemente, una frecuencia predominante de mensajes con dirección conversacional múltiple (E10-A, E10-B, E18-A, E18-B, E12 y E14); en nueve episodios prevalecieron los mensajes con Du (E11, E13, E15, E16, E19, E20, E21, E23-A y E23-B); y en cuatro episodios se observó un frecuencia equilibrada de mensajes con Dm y Du (E17, E22, E24 y E25).

Es importante resaltar que regularmente los micro-episodios tienen mayor presencia de mensajes con Du, en cambio, en la mayor parte los macro-episodios (particularmente los correspondientes a la supervisión y seguimiento de la tarea) predominan los mensajes con Dm.

A continuación, en la Figura 6.3.17, se destaca con flechas la dirección conversacional de los mensajes que integran los macro-episodios. En el macro-episodio E10-A (seguimiento y supervisión de la tarea), el 46% del total de mensajes efectuados mostró una dirección conversacional múltiple y, regularmente, se desencadenaron intercaladamente durante todo el desarrollo del episodio. En el macro-episodio E14 (interpretación de las pautas de la tarea) los mensajes con dirección múltiple equivalen al 60% del total de mensajes efectuados en este episodio y se generaron intercaladamente durante todo el desarrollo del episodio. En el macro-episodio E18-A (seguimiento y supervisión de la tarea) los mensajes con dirección múltiple equivalen al 54% y habitualmente se presentaron de manera intercalada durante todo el desarrollo del episodio. En el macro-episodio E18-B (seguimiento y supervisión de la tarea) el 62% de los mensajes efectuados mostraron una dirección múltiple y se desencadenaron principalmente en la etapa final del episodio. En el macro-episodio 23-A (seguimiento y supervisión de la tarea) los mensajes con dirección múltiple equivalen solo al 33% del total de mensajes efectuados en este episodio y se manifestaron prioritariamente en la etapa inicial y final del episodio. Finalmente en los macro-episodios E-24 (interpretación de las pautas de la tarea) y E25 (seguimiento y supervisión de la tarea) el 50% del total de mensajes efectuados en cada episodio mostraron una dirección conversacional múltiple y en ambos episodios surgieron entre la etapa intermedia y final.

**Episodio 10 A**

Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
23	08/04/13	19:18	Iris Giménez Romero	←--- Ci
24	09/04/13	0:01	Anna Pons Dalmedo	--- At ←--- Ci
25	09/04/13	21:35	Iris Giménez Romero	--- At ←--- As ←--- As ←--- Ci
26	09/04/13	22:11	Cristina López Álvarez	--- At ←--- As ←--- As ←--- Ci
27	09/04/13	22:54	Cristina López Álvarez	--- At ←--- As ←--- As ←--- Ci
28	09/04/13	23:33	Anna Pons Dalmedo	--- Ci ←--- As ←--- As ←--- Ci
29	10/04/13	9:00	Aina Perea Aguilera	--- At ←--- As ←--- As ←--- Ci
32	10/04/13	13:06	Cristina López Álvarez	--- Ci ←--- As ←--- As ←--- Ci
33	10/04/13	13:49	Aina Perea Aguilera	--- At ←--- As ←--- As ←--- Ci
34	10/04/13	14:58	Cristina López Álvarez	--- At ←--- As ←--- As ←--- Ci
37	10/04/13	20:26	Anna Pons Dalmedo	--- As ←--- As ←--- As ←--- Ci
41	11/04/13	10:17	Anna Pons Dalmedo	--- Ci ←--- As ←--- As ←--- Ci
43	11/04/13	11:08	Anna Pons Dalmedo	--- Ci ←--- As ←--- As ←--- Ci
44	11/04/13	13:13	Anna Pons Dalmedo	--- Ci ←--- As ←--- As ←--- Ci
45	11/04/13	14:50	Cristina López Álvarez	--- At ←--- As ←--- As ←--- Ci
46	11/04/13	15:35	Cristina López Álvarez	--- As ←--- As ←--- As ←--- Ci
48	11/04/13	20:15	Iris Giménez Romero	--- As ←--- As ←--- As ←--- Ci
49	11/04/13	20:51	Iris Giménez Romero	--- At ←--- As ←--- As ←--- Ci
50	12/04/13	18:51	Iris Giménez Romero	--- At ←--- As ←--- As ←--- Ci
51	12/04/13	19:06	Iris Giménez Romero	--- At ←--- As ←--- As ←--- Ci
52	13/04/13	7:43	Aina Perea Aguilera	--- At ←--- As ←--- As ←--- Ci
53	13/04/13	11:36	Anna Pons Dalmedo	--- Ci ←--- As ←--- As ←--- Ci
54	13/04/13	12:15	Anna Pons Dalmedo	--- At ←--- As ←--- As ←--- Ci
56	13/04/13	14:23	Cristina López Álvarez	--- Ci ←--- As ←--- As ←--- Ci
57	13/04/13	14:50	Cristina López Álvarez	--- At ←--- As ←--- As ←--- Ci
58	14/04/13	0:03	Anna Pons Dalmedo	--- At ←--- As ←--- As ←--- Ci
60	14/04/13	14:40	Iris Giménez Romero	--- Ci ←--- As ←--- As ←--- Ci

**Episodio 14**

Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
25	09/04/13	21:35	Iris Giménez Romero	←--- As
28	09/04/13	23:33	Anna Pons Dalmedo	--- As ←--- As
32	10/04/13	13:06	Cristina López Álvarez	--- Ci ←--- Ci ←--- Ci ←--- As
35	10/04/13	18:37	Iris Giménez Romero	--- Ci ←--- As ←--- Ci
36	10/04/13	18:55	Iris Giménez Romero	--- At ←--- As ←--- Ci
37	10/04/13	20:26	Anna Pons Dalmedo	--- At ←--- As ←--- Ci
38	10/04/13	20:45	Anna Pons Dalmedo	--- At ←--- As ←--- Ci
47	11/04/13	20:08	Iris Giménez Romero	--- As ←--- Ci
54	13/04/13	12:15	Anna Pons Dalmedo	--- As ←--- Ci
55	13/04/13	12:51	Anna Pons Dalmedo	--- At ←--- Ci
56	13/04/13	14:23	Cristina López Álvarez	--- At ←--- Ci

Episodio 18 A				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
69	16/04/2013	8:29	Aina Perea Aguilera	←
70	16/04/2013	19:36	Cristina López Álvarez	At ←
71	16/04/2013	20:21	Cristina López Álvarez	Ci ←
72	17/04/2013	11:12	Anna Pons Dalmedo	At ←
74	17/04/2013	17:37	Cristina López Álvarez	Ci ←
75	17/04/2013	18:29	Cristina López Álvarez	Ci ←
76	17/04/2013	20:42	Iris Giménez Romero	At ←
77	17/04/2013	21:28	Iris Giménez Romero	Ci ←
78	18/04/2013	13:32	Aina Perea Aguilera	At ←
79	18/04/2013	23:36	Anna Pons Dalmedo	At ←
80	19/04/2013	10:46	Anna Pons Dalmedo	Ci ←
81	19/04/2013	11:01	Aina Perea Aguilera	At ←
82	19/04/2013	12:15	Cristina López Álvarez	Ci ←
83	19/04/2013	12:37	Cristina López Álvarez	As ←
84	19/04/2013	16:38	Anna Pons Dalmedo	At ←
85	19/04/2013	17:48	Iris Giménez Romero	At ←
86	19/04/2013	17:55	Cristina López Álvarez	As ←
87	19/04/2013	18:07	Anna Pons Dalmedo	Ci ←
88	19/04/2013	18:58	Iris Giménez Romero	At ←
89	19/04/2013	19:56	Iris Giménez Romero	Ci ←
90	20/04/2013	10:36	Anna Pons Dalmedo	At ←
91	20/04/2013	12:45	Anna Pons Dalmedo	Ci ←
92	20/04/2013	14:55	Anna Pons Dalmedo	Ci ←
93	20/04/2013	18:23	Cristina López Álvarez	At ←
95	20/04/2013	18:49	Cristina López Álvarez	Ci ←
96	20/04/2013	22:20	Anna Pons Dalmedo	At ←
97	20/04/2013	23:45	Iris Giménez Romero	At ←
98	21/04/2013	18:13	Anna Pons Dalmedo	At ←
99	21/04/2013	18:37	Aina Perea Aguilera	At ←

Episodio 18 B				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
96	20/04/2013	22:20	Anna Pons Dalmedo	←
97	20/04/2013	23:45	Iris Giménez Romero	At ←
98	21/04/2013	18:13	Anna Pons Dalmedo	At ←
100	21/04/2013	20:19	Anna Pons Dalmedo	Ci ←
101	22/04/2013	8:28	Aina Perea Aguilera	At ←
102	22/04/2013	12:51	Cristina López Álvarez	At ←
103	22/04/2013	21:41	Anna Pons Dalmedo	At ←
104	22/04/2013	23:46	Iris Giménez Romero	At ←
105	23/04/2013	0:31	Anna Pons Dalmedo	At ←



Episodio 23 A				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
107	23/04/2013	11:01	Cristina López Álvarez	←
108	24/04/2013	9:02	Aina Perea Aguilera	At ←
109	24/04/2013	9:30	Aina Perea Aguilera	Ci ← ← ← ← ←
110	24/04/2013	20:07	Iris Giménez Romero	At ← ← ← ← ←
111	24/04/2013	20:49	Iris Giménez Romero	Ci ← ← ← ← ←
112	24/04/2013	21:47	Anna Pons Dalmedo	At ← ← ← ← ←
113	24/04/2013	23:58	Anna Pons Dalmedo	Ci ← ← ← ← ←
114	25/04/2013	8:16	Aina Perea Aguilera	At ← ← ← ← ←
115	25/04/2013	9:44	Anna Pons Dalmedo	At ← ← ← ← ←
116	25/04/2013	10:19	Aina Perea Aguilera	At ← ← ← ← ←
117	25/04/2013	10:36	Cristina López Álvarez	At ← ← ← ← ←
118	25/04/2013	10:59	Cristina López Álvarez	At ← ← ← ← ←
119	25/04/2013	11:40	Anna Pons Dalmedo	At ← ← ← ← ←
121	25/04/2013	11:52	Anna Pons Dalmedo	Ci ← ← ← ← ←
123	25/04/2013	13:15	Anna Pons Dalmedo	Ci ← ← ← ← ←
125	25/04/2013	16:23	Cristina López Álvarez	As ← ← ← ← ←
126	25/04/2013	22:32	Anna Pons Dalmedo	At ← ← ← ← ←
127	26/04/2013	8:07	Aina Perea Aguilera	At ← ← ← ← ←
128	26/04/2013	11:04	Cristina López Álvarez	At ← ← ← ← ←
129	26/04/2013	13:52	Cristina López Álvarez	At ← ← ← ← ←
131	26/04/2013	19:38	Iris Giménez Romero	Ci ← ← ← ← ←
132	26/04/2013	19:46	Anna Pons Dalmedo	At ← ← ← ← ←

Episodio 24				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
119	25/04/2013	11:40	Anna Pons Dalmedo	←
120	25/04/2013	11:45	Aina Perea Aguilera	At ←
121	25/04/2013	11:52	Anna Pons Dalmedo	At ← ←
12	25/04/2013	11:55	Anna Pons Dalmedo	At ← ← ← ← ←
13	25/04/2013	11:59	Xenia Lopez Martinez	At ← ← ← ← ←
14	25/04/2013	12:27	Marta García Castañé	At ← ← ← ← ←
124	25/04/2013	16:16	Cristina López Álvarez	Ci ← ← ← ← ←
15	26/04/2013	18:13	Josep Martí Olivella	At ← ← ← ← ←
131	26/04/2013	19:38	Iris Giménez Romero	Ci ← ← ← ← ←

Episodio 25				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
130	26/04/2013	14:18	Anna Pons Dalmedo	←
132	26/04/2013	19:46	Anna Pons Dalmedo	- Ci
133	26/04/2013	21:25	Anna Pons Dalmedo	--- At
135	26/04/2013	22:13	Cristina López Álvarez	--- As
136	27/04/2013	10:18	Iris Giménez Romero	--- At
137	27/04/2013	12:24	Anna Pons Dalmedo	--- At
138	27/04/2013	18:49	Cristina López Álvarez	--- At
139	27/04/2013	19:04	Anna Pons Dalmedo	--- At
140	27/04/2013	20:43	Iris Giménez Romero	--- At
141	27/04/2013	21:31	Anna Pons Dalmedo	--- At
142	28/04/2013	11:12	Cristina López Álvarez	--- At

Figura 6.3.17. Dirección conversacional de los macro-episodios (monitoreo) desplegados en el grupo 1A

A continuación, en la Figura 6.3.18 se destaca con flechas la dirección conversacional de los mensajes que conforman los micro-episodios. Los micro-episodios compuestos por dos mensajes, por defecto, tienen una dirección conversacional única (por ejemplo el episodio E21 cuyo foco remite a muestras de apoyo mutuo e interés por el bienestar de los participantes). Por su parte, regularmente los micro-episodios compuestos por más de tres mensajes tienen en medio o al final del episodio una contribución que recoge simultáneamente dos o más turnos anteriores; por ejemplo los episodios E11, E13, E15 correspondientes al seguimiento de la estructura de participación; el E16 correspondiente a problemas o conflictos socio-emocionales, los episodios E19 y E20 cuyos focos remiten a muestras de apoyo mutuo e interés por el bienestar de los participantes, y los episodios E17 y E22 que remiten a emociones o estados de ánimo que los alumnos comparten en torno a la tarea. Por otra parte, los únicos micro-episodios que presentaron más de un mensaje con dirección múltiple son el E12 (formulación de reglas de participación), E17 (emociones o estados de ánimo que los alumnos comparten en torno a la tarea), y E10-B (seguimiento y supervisión de la tarea).

Episodio 10 B				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
59.	14/04/13	2:51	Anna Pons Dalmedo	
60.	14/04/13	14:40	Iris Giménez Romero	At
61.	14/04/13	16:46	Aina Perea Aguilera	At
62.	14/04/13	18:19	Anna Pons Dalmedo	At
63.	15/04/13	11:33	Cristina López Álvarez	At
64.	15/04/13	11:54	Anna Pons Dalmedo	At

Episodio 11				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
25	09/04/13	21:35	Iris Giménez Romero	
27	09/04/13	22:54	Cristina López Álvarez	As
28	09/04/13	23:33	Anna Pons Dalmedo	At
31	10/04/13	12:49	Cristina López Álvarez	As

Episodio 12				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
27	09/04/13	22:54	Cristina López Álvarez	
28	09/04/13	23:33	Anna Pons Dalmedo	At
30.	10/04/13	9:02	Aina Perea Aguilera	Ci
37.	10/04/13	20:26	Anna Pons Dalmedo	Ci

Episodio 15				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
32.	10/04/13	13:06	Cristina López Álvarez	
33.	10/04/13	13:49	Aina Perea Aguilera	At
34.	10/04/13	14:58	Cristina López Álvarez	At
37.	10/04/13	20:26	Anna Pons Dalmedo	As

Episodio 16				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
38.	10/04/13	20:45	Anna Pons Dalmedo	
39.	10/04/13	21:22	Cristina López Álvarez	At
40.	10/04/13	22:55	Anna Pons Dalmedo	At
42.	11/04/13	10:44	Cristina López Álvarez	As
43.	11/04/13	11:08	Anna Pons Dalmedo	At
47.	11/04/13	20:08	Iris Giménez Romero	As

### Episodio 17

Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
65	15/04/2013	20:04	Iris Giménez Romero	
66	15/04/2013	20:05	Iris Giménez Romero	
67	16/04/2013	0:25	Anna Pons Dalmedo	
68	16/04/2013	8:02	Aina Perea Aguilera	
70	16/04/2013	20:21	Cristina López Álvarez	

### Episodio 19

Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
72	17/04/2013	11:12	Anna Pons Dalmedo	
73	17/04/2013	16:10	Aina Perea Aguilera	
74	17/04/2013	17:37	Cristina López Álvarez	
77	17/04/2013	21:28	Iris Giménez Romero	
79	18/04/2013	23:36	Anna Pons Dalmedo	

### Episodio 20

Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
77	17/04/2013	21:28	Iris Giménez Romero	
79	18/04/2013	23:36	Anna Pons Dalmedo	
84	19/04/2013	16:38	Anna Pons Dalmedo	
85	19/04/2013	17:48	Iris Giménez Romero	
87	19/04/2013	18:07	Anna Pons Dalmedo	

### Episodio 21

Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
99	21/04/2013	18:37	Aina Perea Aguilera	
100	21/04/2013	20:19	Anna Pons Dalmedo	
101	22/04/2013	8:28	Aina Perea Aguilera	

### Episodio 22

Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
105	23/04/2013	0:31	Anna Pons Dalmedo	
106	23/04/2013	7:57	Aina Perea Aguilera	
107	23/04/2013	11:01	Cristina López Álvarez	

Episodio 23 B				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
130	26/04/2013	14:18	Anna Pons Dalmedo	←-----
132	26/04/2013	19:46	Anna Pons Dalmedo	----- At ----- ←-----
134	26/04/2013	21:55	Cristina López Álvarez	----- At ----- ←----- Ci -----
136	27/04/2013	10:18	Iris Giménez Romero	----- Ci ----- ←-----
137	27/04/2013	12:24	Anna Pons Dalmedo	----- At ----- ←-----

Figura 6.3.18. Dirección conversacional de los micro-episodios (monitoreo) desplegados en el grupo 1A

### Grupo 1B (\*+)

En la Tabla 6.3.45 se muestra, por cada episodio de monitoreo registrado en el grupo 1B (\*+), el número de fragmentos de mensaje vinculados a cada una de las dos formas de dirección conversacional.

Tabla 6.3.45  
Dirección conversacional en los episodios de monitoreo; grupo 1B

Episodios (Clave)	Áreas	Focos	Dirección conversacional	
			D_Cm	D_Cu
E7	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	6	2
E9	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	8	7
E11	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	13	9
E14	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	0	1
E8	Cognitiva	Formulan estrategias para la realización de la tarea	2	2
E12	Cognitiva	Formulan estrategias para la realización de la tarea	1	2
E15	Participación	Interpretan pautas (organización del grupo y/o formas de participación)	0	2
E10	Motivacional	Surgen emociones o comparten estados de ánimo relacionados con la asignatura y/o tarea en turno.	1	1
E13	Motivacional	Afrontan conflictos socio-emocionales	3	4
E16	Motivacional	Plantean expectativas y/o realizan valoraciones sobre el funcionamiento del grupo	2	1
Total			36	31

De acuerdo con la Tabla 6.3.45, cuatro de los 10 episodios registrados mostraron una frecuencia predominante de mensajes con dirección conversacional múltiple (E7, E9, E11 y E16); en cuatro episodios prevalecieron los mensajes con Du (E12, E13, E14 y E15); y en los episodios E8 y E10 se observó una frecuencia equilibrada de mensajes con Dm y Du.

Es importante resaltar que regularmente en los macro-episodios (particularmente los correspondientes a la supervisión y seguimiento de la tarea) predominaron los mensajes con Dm. Por su parte, en los micro-episodios la dirección conversacional de los mensajes fue más variable.

A continuación, en la Figura 6.3.19 se destaca con flechas la dirección conversacional de los mensajes que integran los macro-episodios. En el macro-episodio E7 (seguimiento y supervisión de la tarea), el 75% del total de mensajes efectuados mostró una dirección conversacional múltiple y se generaron prácticamente durante en todo el desarrollo del episodio. En el macro-episodio E9 (seguimiento y supervisión de la tarea) los mensajes con dirección múltiple equivalen al 53% y se concentraron en la primera mitad del episodio. En el macro-episodio E11 (seguimiento y supervisión de la tarea) los mensajes con dirección múltiple equivalen al 59% y habitualmente surgen en la etapa intermedia del episodio. Finalmente en el macro-episodio E13 (conflicto socio-emocional) el 43% de los mensajes efectuados mostraron una dirección múltiple y se desencadenaron principalmente en segunda mitad del episodio.

Episodio 7				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
43.	08/04/2013	12:00	Fabiola Roda Navarro	← At
44.	09/04/2013	11:11	Paula Aguilera Moragas	← At
45.	09/04/2013	14:36	Miriam Sala Giné	← At
46.	09/04/2013	19:23	Tania Galdón Pérez	← At
51.	09/04/2013	21:39	Paula Aguilera Moragas	← Ci
53.	10/04/2013	18:39	Tania Galdón Pérez	← As
54.	10/04/2013	19:02	Miriam Sala Giné	← At
55.	10/04/2013	21:34	Fabiola Roda Navarro	← At
56.	10/04/2013	23:31	Fabiola Roda Navarro	← At

Episodio 9				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
57.	14/04/2013	12:16	Miriam Sala Giné	←
58.	15/04/2013	7:18	Fabiola Roda Navarro	At ←
59.	15/04/2013	10:23	Tania Galdón Pérez	At ←
61.	15/04/2013	12:42	Tania Galdón Pérez	Ci ←
62.	15/04/2013	14:11	Miriam Sala Giné	At ←
63.	15/04/2013	20:00	Paula Aguilera Moragas	At ←
65.	16/04/2013	13:57	Miriam Sala Giné	Ci ←
69.	16/04/2013	20:23	Fabiola Roda Navarro	Ci ←
71.	16/04/2013	20:49	Paula Aguilera Moragas	At ←
72.	16/04/2013	21:17	Miriam Sala Giné	At ←
73.	16/04/2013	21:19	Miriam Sala Giné	At ←
74.	16/04/2013	21:19	Paula Aguilera Moragas	As ←
75.	16/04/2013	21:24	Miriam Sala Giné	At ←
76.	16/04/2013	23:33	Fabiola Roda Navarro	Ci ←
77.	17/04/2013	13:13	Miriam Sala Giné	At ←
78.	17/04/2013	17:49	Fabiola Roda Navarro	At ←

Episodio 11				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
79.	18/04/2013	19:32	Tania Galdón Pérez	←
80.	18/04/2013	22:17	Paula Aguilera Moragas	At ←
81.	20/04/2013	11:01	Tania Galdón Pérez	At ←
82.	21/04/2013	14:06	Tania Galdón Pérez	Ci ←
83.	21/04/2013	19:19	Miriam Sala Giné	At ←
84.	22/04/2013	1:10	Paula Aguilera Moragas	At ←
85.	22/04/2013	8:26	Miriam Sala Giné	At ←
86.	22/04/2013	11:23	Tania Galdón Pérez	At ←
87.	22/04/2013	14:13	Miriam Sala Giné	At ←
88.	22/04/2013	18:35	Fabiola Roda Navarro	At ←
89.	22/04/2013	20:49	Tania Galdón Pérez	At ←
90.	22/04/2013	20:57	Miriam Sala Giné	At ←
91.	22/04/2013	21:36	Fabiola Roda Navarro	At ←
92.	23/04/2013	10:49	Paula Aguilera Moragas	At ←
93.	23/04/2013	13:17	Miriam Sala Giné	At ←
94.	23/04/2013	16:27	Paula Aguilera Moragas	Ci ←
95.	23/04/2013	19:30	Tania Galdón Pérez	At ←
96.	23/04/2013	20:04	Miriam Sala Giné	At ←
98.	23/04/2013	20:16	Miriam Sala Giné	Ci ←
104.	23/04/2013	22:40	Fabiola Roda Navarro	Ci ←
105.	23/04/2013	23:41	Tania Galdón Pérez	At ←
106.	23/04/2013	23:52	Tania Galdón Pérez	At ←
108.	24/04/2013	13:25	Miriam Sala Giné	As ←

Episodio 13				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
97.	23/04/2013	20:16	Fabiola Roda Navarro	←
99.	23/04/2013	20:26	Miriam Sala Giné	← As
101.	23/04/2013	20:38	Fabiola Roda Navarro	← As
103.	23/04/2013	21:42	Paula Aguilera Moragas	← As
104.	23/04/2013	22:40	Fabiola Roda Navarro	← At
105.	23/04/2013	23:41	Tania Galdón Pérez	← Ci
107.	24/04/2013	0:08	Fabiola Roda Navarro	← Ci
108.	24/04/2013	13:25	Miriam Sala Giné	← At

Figura 6.3.19. Dirección conversacional de los macro-episodios (monitoreo) desplegados en el grupo 1B

A continuación, en la Figura 6.3.20 se destaca con flechas la dirección conversacional de los mensajes que conforman los micro-episodios. Los micro-episodios E14 (seguimiento y supervisión de la tarea) y E15 (interpretación de las pautas de la tarea), conformados entre dos y tres mensajes, tienen por defecto una dirección conversacional única. Los micro-episodios E10 (emociones o estados de ánimo que los alumnos comparten en torno a la tarea) y E12 (formulación de estrategias para la construcción de los productos de la tarea) compuestos por tres y cuatro mensajes respectivamente, tienen al final del episodio una contribución que recoge simultáneamente los turnos anteriores. Por último, los micro-episodios E8 (formulación de estrategias para la construcción de los productos de la tarea) y E16 (expectativas y/o valoraciones sobre el funcionamiento del grupo) conformados por cuatro y cinco fragmentos de mensajes respectivamente, tienen al final del episodio dos contribuciones con dirección múltiple.

Episodio 8				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
47.	09/04/2013	20:14	Miriam Sala Giné	←
48.	09/04/2013	20:18	Miriam Sala Giné	← At
49.	09/04/2013	20:30	Tania Galdón Pérez	← At
50.	09/04/2013	21:16	Paula Aguilera Moragas	← At
52.	09/04/2013	21:44	Miriam Sala Giné	← Ci



Episodio 10				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
59.	15/04/2013	10:23	Tania Galdón Pérez	←-----
60.	15/04/2013	11:23	Fabiola Roda Navarro	----- At -----
65.	16/04/2013	13:57	Miriam Sala Giné	----- Ci -----

Episodio 12				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
97.	23/04/2013	20:16	Fabiola Roda Navarro	←-----
99.	23/04/2013	20:26	Miriam Sala Giné	----- As -----
100.	23/04/2013	20:35	Fabiola Roda Navarro	----- At -----
102.	23/04/2013	21:35	Paula Aguilera Moragas	----- Ci -----

Episodio 14				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
109.	25/04/2013	10:25	Paula Aguilera Moragas	←-----
110.	25/04/2013	11:19	Tania Galdón Pérez	----- At -----

Episodio 15				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
111.	27/04/2013	11:38	Paula Aguilera Moragas	←-----
112.	27/04/2013	12:03	Fabiola Roda Navarro	----- At -----
113.	27/04/2013	12:06	Paula Aguilera Moragas	----- At -----

Episodio 16				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
113.	27/04/2013	12:06	Paula Aguilera Moragas	←----- Ci -----
114.	27/04/2013	13:03	Fabiola Roda Navarro	----- At -----
115.	27/04/2013	13:45	Miriam Sala Giné	----- At -----
116.	27/04/2013	20:26	Tania Galdón Pérez	----- At -----

Figura 6.3.20. Dirección conversacional de los micro-episodios (monitoreo) desplegados en el grupo 1B

### Grupo 1C (\*-)

La Tabla 6.3.46 muestra, por cada episodio de monitoreo registrado en el grupo 1C (\*-), el número de fragmentos de mensaje vinculados a cada una de las dos formas de dirección conversacional.

Tabla 6.3.46  
Dirección conversacional en los episodios de monitoreo; grupo 1C

Episodios (Clave)	Áreas	Focos	Dirección conversacional	
			D_Cm	D_Cu
E7	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	3	8
E10	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	3	15
E12	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	1	3
E16	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	0	8
E9	Cognitiva	Interpretan pautas (componentes, contenido y/o formato de la tarea)	0	2
E5	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	1	6
E8	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	0	1
E11	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	0	1
E14	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	1	2
E15	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	0	2
E6	Participación	Interpretan pautas (organización del grupo y/o formas de participación)	5	6
E17	Motivacional	Plantean expectativas y/o realizan valoraciones sobre el funcionamiento del grupo	1	1
Total			15	55

De acuerdo con la Tabla 6.3.46, 11 de los 12 episodios registrados mostraron una frecuencia predominante de mensajes con dirección única. Cabe señalar que a diferencia de los grupos 1A (\*+) y 1B (\*+) en donde habitualmente los macro-episodios presentaban una frecuencia predominante de mensajes con dirección múltiple, en este grupo la estructura de los macro-episodios se conformó preponderantemente por mensajes con Du (incluso los episodios de seguimiento y supervisión de la tarea).

A continuación, en la Figura 6.3.21 se destaca con flechas la dirección conversacional de los mensajes generados en los macro-episodios. En el macro-episodio E5 (seguimiento y supervisión de la estructura de participación), el único mensaje con dirección conversacional múltiple se generó en la etapa final del episodio. En el macro-episodio E6 (interpretación de las pautas de la tarea) los mensajes con dirección múltiple equivalen al 45% y se generaron en la etapa intermedia y final del episodio. En el macro-episodio E7 (seguimiento y supervisión de la tarea) los mensajes con dirección múltiple equivalen al 27% y aparecieron escasamente en la etapa intermedia y final del episodio. En el macro-episodio E10 (seguimiento y supervisión de la tarea) los mensajes con dirección múltiple equivalen solo al 16% y se observaron escasamente en la etapa final del episodio. Finalmente, en el macro-episodio E16 (seguimiento y supervisión de la tarea) todos los mensajes mostraron una dirección conversacional única.

Episodio 5				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
23.	09/04/13	11:21	Daniel Granero Ferrer	
26.	11/04/13	15:37	Neus Sanchez Hernández	
27.	12/04/13	17:34	Neus Sanchez Hernández	
28.	15/04/13	11:25	Neus Sanchez Hernández	
29.	15/04/13	11:51	Neus Sanchez Hernández	
30.	15/04/13	11:53	Neus Sanchez Hernández	
31.	15/04/13	22:17	Teresa Martín Romero	
32.	16/04/13	11:35	Daniel Granero Ferrer	

Episodio 6				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
32.	16/04/13	11:35	Daniel Granero Ferrer	
33.	16/04/13	16:32	Oriol Ferrer Moreno	
34.	16/04/13	18:20	Oriol Ferrer Moreno	
35.	16/04/13	20:37	Daniel Granero Ferrer	
36.	16/04/13	22:04	Neus Sanchez Hernández	
37.	16/04/13	23:31	Daniel Granero Ferrer	
38.	17/04/13	0:14	Teresa Martín Romero	
39.	17/04/13	11:03	Daniel Granero Ferrer	
40.	17/04/13	11:12	Daniel Granero Ferrer	
41.	17/04/13	12:56	Neus Sanchez Hernández	
42.	17/04/13	13:26	Teresa Martín Romero	
43.	17/04/13	15:45	Oriol Ferrer Moreno	

Episodio 7				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
55.	22/04/13	11:49	Neus Sanchez Hernández	
56.	22/04/13	12:27	Oriol Ferrer Moreno	
57.	22/04/13	17:24	Neus Sanchez Hernández	
59.	22/04/13	22:00	Daniel Granero Ferrer	
60.	23/04/13	0:49	Teresa Martín Romero	
61.	23/04/13	7:29	Oriol Ferrer Moreno	
62.	23/04/13	10:33	Oriol Ferrer Moreno	
63.	23/04/13	10:36	Neus Sanchez Hernández	
64.	23/04/13	10:48	Daniel Granero Ferrer	
66.	24/04/13	1:34	Teresa Martín Romero	
69.	24/04/13	12:52	Teresa Martín Romero	
70.	25/04/13	11:27	Daniel Granero Ferrer	

Episodio 10				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
51.	18/04/13	22:30	Daniel Granero Ferrer	←
52.	19/04/13	11:28	Oriol Ferrer Moreno	At ←
53.	19/04/13	21:00	Daniel Granero Ferrer	At ←
54.	20/04/13	18:34	Daniel Granero Ferrer	At ←
57.	22/04/13	17:24	Neus Sanchez Hernández	At ←
58.	22/04/13	17:50	Neus Sanchez Hernández	Ci ←
59.	22/04/13	22:00	Daniel Granero Ferrer	At ←
60.	23/04/13	0:49	Teresa Martín Romero	Ci ←
63.	23/04/13	10:36	Neus Sanchez Hernández	Ci ←
64.	23/04/13	10:48	Daniel Granero Ferrer	At ←
65.	23/04/13	15:17	Neus Sanchez Hernández	At ←
66.	24/04/13	1:34	Teresa Martín Romero	Ci ←
68.	24/04/13	12:30	Teresa Martín Romero	Ci ←
70.	25/04/13	11:27	Daniel Granero Ferrer	Ci ←
73.	25/04/13	22:09	Daniel Granero Ferrer	Ci ←
77.	26/04/13	10:04	Oriol Ferrer Moreno	Ci ←
82.	26/04/13	13:08	Daniel Granero Ferrer	Ci ←
83.	26/04/13	13:15	Oriol Ferrer Moreno	At ←
84.	26/04/13	13:26	Daniel Granero Ferrer	At ←

Episodio 16				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
85.	26/04/13	22:14	Oriol Ferrer Moreno	←
87.	27/04/13	0:09	Teresa Martín Romero	Ci ←
88.	27/04/13	6:23	Oriol Ferrer Moreno	Ci ←
89.	27/04/13	7:06	Oriol Ferrer Moreno	At ←
90.	27/04/13	19:24	Neus Sanchez Hernández	At ←
91.	27/04/13	20:42	Oriol Ferrer Moreno	At ←
92.	27/04/13	20:53	Neus Sanchez Hernández	At ←
93.	27/04/13	21:36	Teresa Martín Romero	As ←
94.	27/04/13	21:52	Daniel Granero Ferrer	As ←

Figura 6.3.21. Dirección conversacional de los macro-episodios (monitoreo) desplegados en el grupo 1C

A continuación, en la Figura 6.3.22 se destaca con flechas la dirección conversacional de los mensajes que conforman los micro-episodios. Los episodios E8 (seguimiento y supervisión de la estructura de participación), E9 (interpretación de las pautas de la tarea), E11 (seguimiento y supervisión de la estructura de participación) y E15 (seguimiento y supervisión de la estructura de participación), conformados entre dos y tres mensajes, tienen por defecto una dirección conversacional única.

Por su parte, los micro-episodios E12 (seguimiento y supervisión de la tarea), E14 (seguimiento y supervisión de la estructura de participación), y E17 (expectativas y/o valoraciones sobre el funcionamiento del grupo), conformados por tres o más fragmentos de mensajes, tienen regularmente una contribución que recoge simultáneamente dos turnos anteriores al final del episodio.

Episodio 8					
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad	
70.	25/04/13	11:27	Daniel Granero Ferrer	←	
76.	26/04/13	9:43	Oriol Ferrer Moreno	--- At	

Episodio 9					
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad	
48.	18/04/13	13:24	Daniel Granero Ferrer	←	
49.	18/04/13	15:37	Oriol Ferrer Moreno	--- At	
50.	18/04/13	21:56	Daniel Granero Ferrer	--- At	

Episodio 11					
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad	
46.	17/04/13	20:43	Oriol Ferrer Moreno	←	
47.	17/04/13	20:52	Teresa Martín Romero	--- At	

Episodio 12					
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad	
66.	24/04/13	1:34	Teresa Martín Romero	←	
67.	24/04/13	11:42	Daniel Granero Ferrer	--- As	
70.	25/04/13	11:27	Daniel Granero Ferrer	←	
71.	25/04/13	19:05	Neus Sanchez Hernández	--- Ci	
74.	26/04/13	0:08	Teresa Martín Romero	--- Ci	

Episodio 14					
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad	
70.	25/04/13	11:27	Daniel Granero Ferrer	←	
72.	25/04/13	19:06	Neus Sanchez Hernández	--- Ci	
73.	25/04/13	22:09	Daniel Granero Ferrer	--- At	
75.	26/04/13	9:02	Oriol Ferrer Moreno	--- Ci	



parte, en el grupo 1C (\*-) 10 episodios mostraron un patrón de intervenciones continuas y en dos episodios se observó un patrón de intervenciones moderadamente discontinuas.

Grupo 1A (\*+)

En la Figura 6.3.23, correspondiente al mapa de episodios de monitoreo desplegados en el grupo 1A (\*+), se indica con una X la presencia de intervenciones con respecto al día en que estas se generaron, y con color rojo se resaltan los días en los cuales ningún miembro del grupo realizó contribuciones a los episodios.

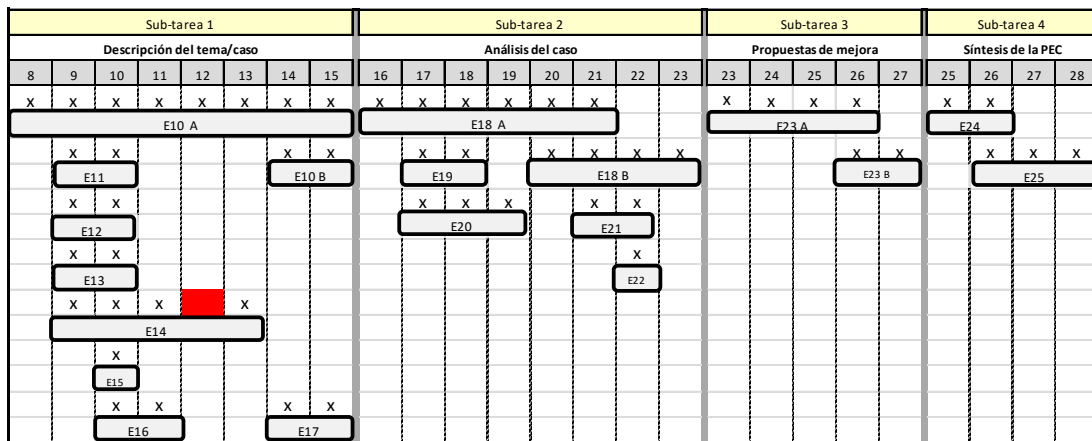


Figura 6.3.23. Patrón de intervenciones en los episodios de monitoreo; grupo 1A

De acuerdo con la Figura 6.3.23, durante la realización de la sub-tarea 1 los episodios con un patrón de intervenciones continuas fueron el E10-A, E10-B, E11, E12, E13, E15, E16 y E17, por su parte, en el episodio E14 (interpretación de las pautas de la tarea) los participantes detuvieron su actividad por un día (el día 12). En la sub-tarea 2 el conjunto de episodios desplegados reflejan un patrón de intervenciones continuas, del día 16 al 23. En la sub-tarea 3 el conjunto de episodios desplegados también reflejan un patrón de intervenciones continuas, del día 23 al 27. Finalmente, en la sub-tarea 4 también se observaron episodios con contribuciones continuas, que en conjunto abarcaron del día 25 al 28.

### Grupo 1B (\*+)

En la Figura 6.3.24 se destaca el patrón de intervenciones del grupo 1B (\*+) en los episodios de monitoreo. Igual que en el grupo anterior se indica con una X la presencia de intervenciones con respecto al día en que estas se generaron, y con color rojo se resaltan los días en los cuales ningún miembro del grupo realizó contribuciones a los episodios.

Sub-tarea 1			Sub-tarea 2					Sub-tarea 3						Sub-tarea 4							
Descripción del tema/caso			Análisis del caso					Propuestas de mejora						Síntesis de la PEC							
8	9	10	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
X	X	X	X					X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		
E7			E8		E9					E11						E14					
								X	X							X					X
								E10									E12				E15
																X	X				X
																E13					E16

Figura 6.3.24. Patrón de intervenciones en los episodios de monitoreo; grupo 1B

De acuerdo con la Figura 6.3.24, en el marco de la sub-tarea 1 el episodio E7 mostró un patrón de intervenciones continuas. En la sub-tarea 2 los tres episodios desplegados (E8, E9 y E10) también mostraron un patrón de intervenciones continuas, sin embargo, entre el día 10 y 13 no se observó ningún registro actividad por parte del grupo. En el marco de la sub-tarea 3 el episodio E11 correspondiente al seguimiento y supervisión de la tarea mostró una discontinuidad el día 19. Finalmente, en la sub-tarea 4 los tres episodios desplegados (E14, E15 y E16) se desarrollaron bajo un patrón de intervenciones continuas, sin embargo, durante el día seis no se obtuvo ningún registro de actividad por parte del grupo.

### Grupo 1C (\*-)

En la Figura 6.3.25 se destaca el patrón de intervenciones del grupo 1C (\*-) en los episodios de monitoreo. Igual que en los grupos anteriores se indica con una X la presencia de intervenciones con respecto al día en que estas se generaron, y con color rojo se resaltan los días en los cuales ningún miembro del grupo realizó contribuciones a los episodios.



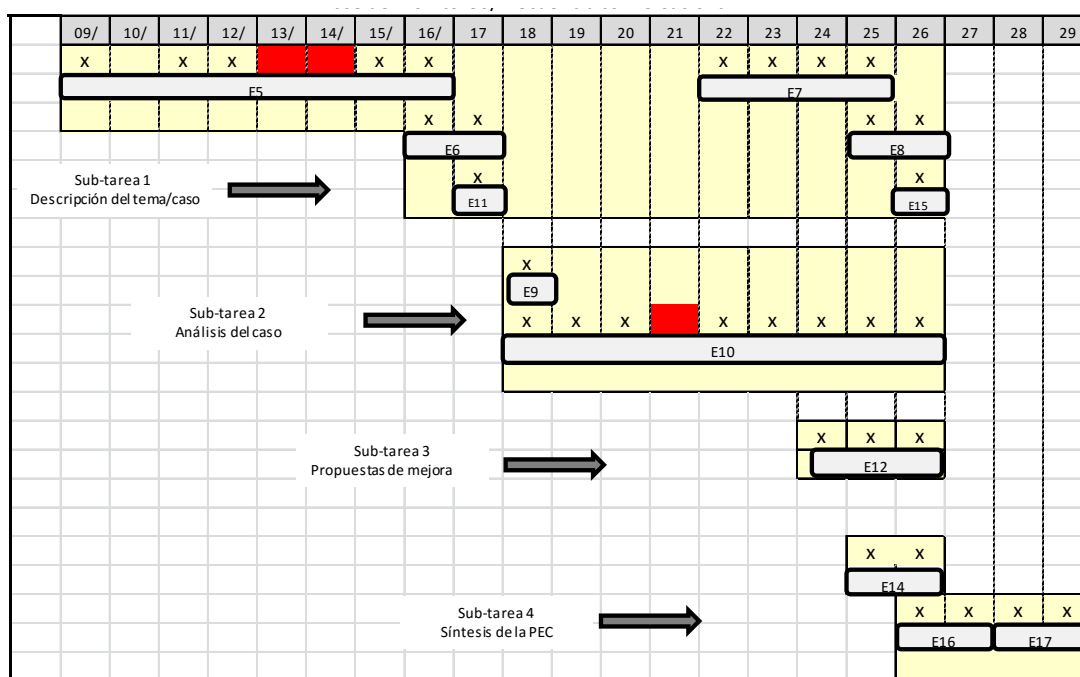


Figura 6.3.25. Patrón de intervenciones en los episodios de monitoreo; grupo 1C

De acuerdo con la Figura 6.3.25, en el marco de la sub-tarea 1 el episodio E5 (seguimiento y supervisión de la tarea) se desarrolló bajo un patrón de intervenciones moderadamente discontinuas, donde los miembros del grupo no realizaron contribuciones durante dos días seguidos (el día 13 y 14). En el marco de la sub-tarea 2, también se observó una discontinuidad moderada en el episodio E10 (seguimiento y supervisión de la tarea) en donde ningún miembro del grupo realizó contribuciones durante el día 21. Finalmente, todos los episodios desplegados en el marco de la sub-tarea tres y cuatro se desplegaron bajo un patrón de intervenciones continuas

e) Equilibrio de participación

A continuación, en la Tabla 6.3.48 se muestran por cada grupo las frecuencias y los porcentajes de las contribuciones realizadas por los alumnos sobre los cuales se calcula el equilibrio de participación en los grupos.

Tabla 6.3.48

Equilibrio de participación en los episodios de monitoreo; frecuencias globales Aula 1

Grupos	Total de contribuciones	Participantes	No contribuciones	%	Nivel de equilibrio
1A (*+)	172	Aina	22	12,79%	Bajo
		Cristina	44	25,58%	
		Anna	70	40,70%	
		Iris	36	20,93%	
1B (*+)	77	Fabiola	19	24,68%	Alto-moderado
		Miriam	25	32,47%	
		Paula	16	22,08%	
		Tania	17	20,78%	
1C (*-)	82	Oriol	20	24,39%	Moderado
		Daniel	27	32,93%	
		Neus	20	24,39%	
		Teresa	15	18,29%	

De acuerdo con la Tabla 6.3.48, el equipo 1A (\*+), en contraste con los otros grupos, mostró globalmente el nivel más alto de participación (172 contribuciones en total), además la frecuencia de contribuciones realizadas por tres alumnos (Cristina, Anna e Iris) superó en proporción la cantidad de contribuciones realizadas por los alumnos más activos de los otros grupos. Por otra parte, debido a que Anna asumió un papel dominante en el grupo, el rango de diferencia porcentual entre las contribuciones que ella realizó y las contribuciones realizadas por el resto de sus compañeros fue superior al 10%; no obstante, puede observarse que Iris con el 20,93% y Cristina con el 25,58% mantienen un porcentaje más o menos similar de contribuciones, mientras que Aina con el 12,79% se desfasó fuertemente del nivel de participación mostrado por Anna (40,70%).

En el grupo 1B (\*+) se observó un equilibrio de participación alto-moderado. En concreto, tres miembros del grupo mostraron un porcentaje similar de contribuciones (Fabiola 24,68%, Miriam 32,47% y Paula 22,508%), mientras que Tania con el 20,78% se desfasó levemente del nivel de participación mostrado por Miriam quien fue el miembro más activo del grupo.

Por último, en el grupo 1C (\*-) también se observó un equilibrio de participación moderado. En concreto, los miembros del grupo que mostraron un porcentaje similar de contribuciones fueron Oriol (24,39%), Daniel (32,93%) y Neus (24,39%), mientras que

Teresa con el 18,29% se desfasó del nivel de participación mostrado por Daniel quien fue el miembro más activo del grupo.

Grupo 1A (\*+)

A continuación, en la Figura 6.3.26 se presenta un conjunto de gráficos correspondientes al equilibrio de participación que el grupo 1A (\*+) mostró en los macro-episodios. Un alto equilibrio de participación se observa cuando todas las fracciones del círculo aparecen en color gris, en cambio, una fracción del círculo en color azul indica la presencia dominante por parte de algún miembro del grupo, y una fracción del círculo en color rojo indica el desfase por parte de algún participante en relación al nivel de participación que muestran el resto de los miembros del grupo.

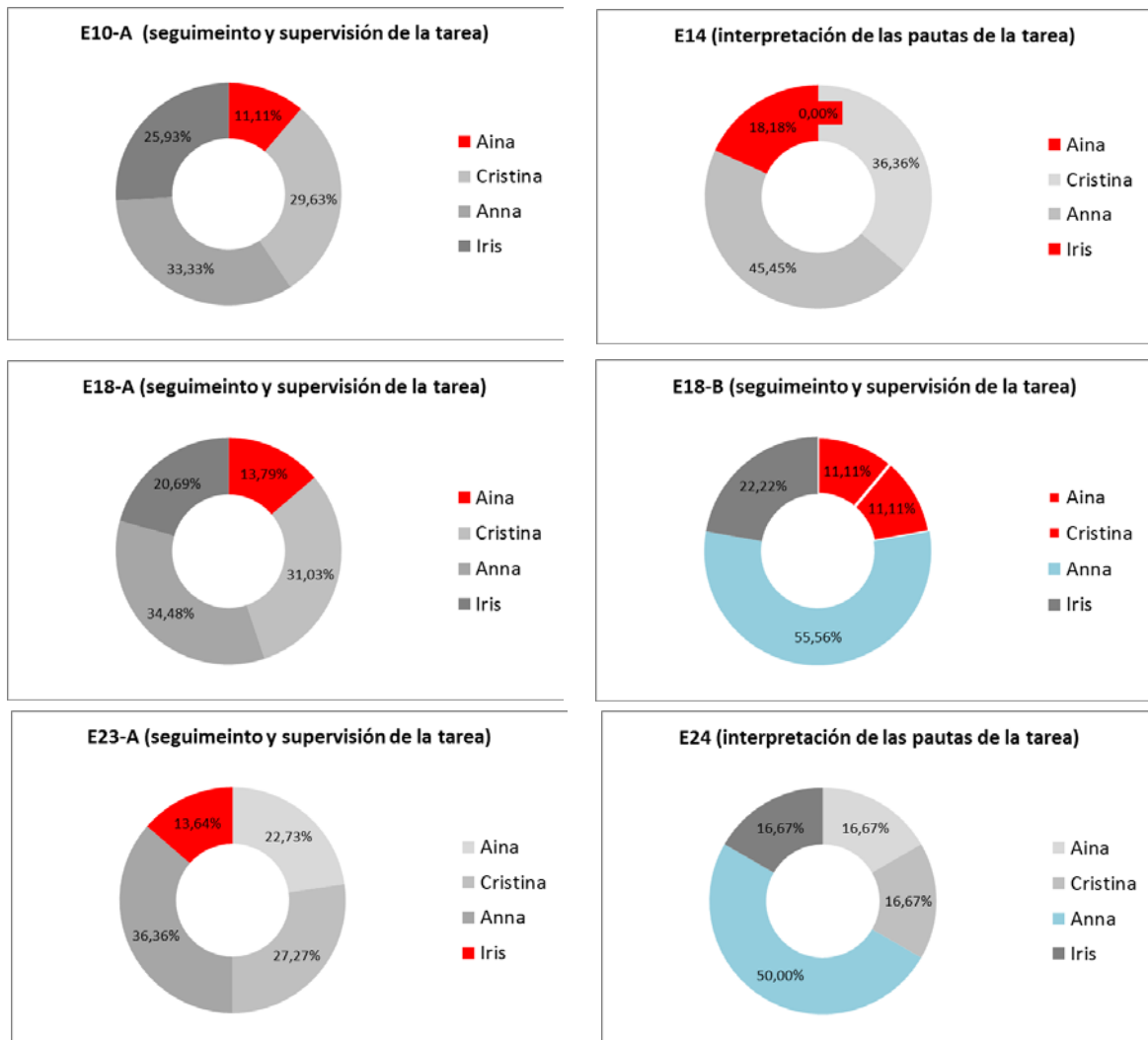




Figura 6.3.26. Equilibrio de participación en los macro-episodios de monitoreo; grupo 1A

En el episodio E10-A, correspondiente al seguimiento y supervisión de la tarea se observó un equilibrio moderado de participación que involucra a Cristina con el 29,63%, Iris con el 25,93 y, Anna con el 33,33%, mientras que el porcentaje de contribuciones realizadas por Aina (11,11%) se desfasa negativamente del nivel de participación mostrado por el resto del grupo.

En el episodio E14, correspondiente a la interpretación de las pautas de la tarea se observó un bajo equilibrio de participación, ya que el porcentaje de contribuciones realizadas por Iris (18,18%) se desfasa fuertemente del nivel de participación mostrado por Cristina (el 36,36%) y Anna (45,45%), además de que Aina se mantuvo ausente durante este episodio.

En el episodio E18-A, correspondiente al seguimiento y supervisión de la tarea se observó un equilibrio moderado de participación, que involucra a Cristina con el 31,03%, Iris con el 20,69 y, Anna con el 34,48%, mientras que el porcentaje de contribuciones realizadas por Aina (13,79%) se desfasa negativamente del nivel de participación mostrado por el resto del grupo.

En el episodio E18-B, correspondiente a la selección del tema se observó un bajo equilibrio de participación, ya que mientras las contribuciones realizadas por Anna (el 55,56%) dominaron el episodio, las contribuciones de Aina (11,11%) y cristina (11,11%) se desfasan negativamente del nivel de participación mostrado por Iris y Anna.

En el episodio E23-A, correspondiente al seguimiento y supervisión de la tarea se observó un equilibrio moderado de participación que involucra a Aina con el 22,73%,

Cristina con el 27,27 y, Anna con el 36,36%, mientras que el porcentaje de contribuciones realizadas por Iris (13,64%) se desfasa negativamente del nivel de participación mostrado por sus compañeras.

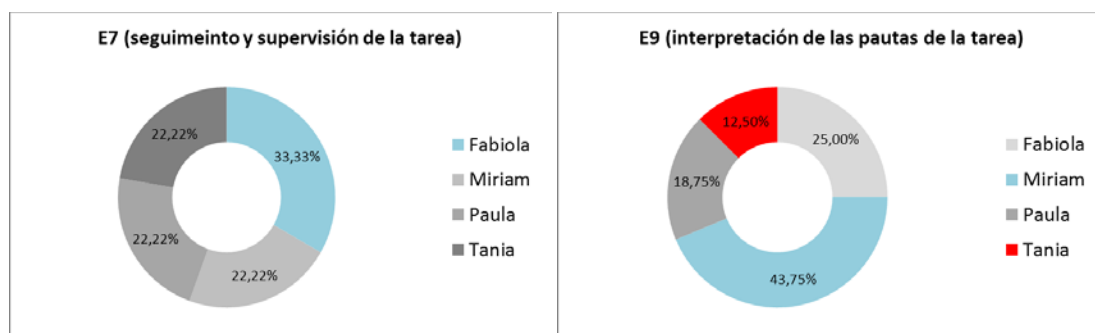
En el episodio E24, referente a la interpretación de las pautas de la tarea se observó un equilibrio moderado de participación que involucra a Iris, Aina y Cristina con un mismo porcentaje de contribuciones (16,67% cada una); no obstante, se observó en Anna un porcentaje dominante de contribuciones equivalente al 50,00%.

Finalmente, en el episodio E25 referente al seguimiento y supervisión de la tarea se manifestó un bajo equilibrio de participación, ya que el porcentaje de contribuciones realizadas por Anna (el 54,55%) duplica el nivel de participación mostrado por Iris (18,18%) y Cristina (27,27); además de que Aina se mantuvo ausente durante este episodio.

En términos generales, Anna fue el único integrante del grupo que evidenció un porcentaje alto y estable de contribuciones en todos los macro-episodios; por su parte, el porcentaje de contribuciones realizadas por Iris y Cristina varió considerablemente en cada episodio (algunas veces alto y otras bajo); mientras que Aina reveló en la mayor parte de los episodios el porcentaje más bajo de contribuciones.

### Grupo 1B (\*+)

A continuación, en la Figura 6.3.27 se presenta un conjunto de gráficos correspondientes al equilibrio de participación que el grupo 1B (\*+) mostró en los macro-episodios.



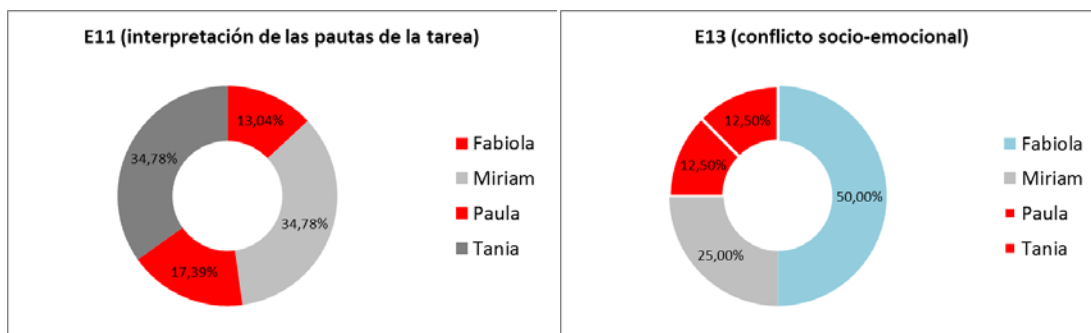


Figura 6.3.27. Equilibrio de participación en los macro-episodios de monitoreo; grupo 1B

En el episodio E7, referente al seguimiento y supervisión de la tarea se observó un equilibrio moderado de participación que involucra a Miriam, Paula y Tania con un mismo porcentaje de contribuciones (22,22% cada una); no obstante, Fabiola mostró levemente un porcentaje dominante de contribuciones equivalente al 33,33%.

En el episodio E9, correspondiente al seguimiento y supervisión de la tarea se observó un bajo equilibrio de participación en donde las contribuciones realizadas por Miriam (el 43,75%) dominaron el episodio y, en sentido opuesto, las contribuciones realizadas por Tania (el 12,50%) se desfasan negativamente del nivel de participación mostrado por el resto de los miembros del grupo.

En el episodio E11, referente al seguimiento y supervisión de la tarea se manifestó un bajo equilibrio de participación, ya que el porcentaje de contribuciones realizadas por Fabiola (el 13,04%) y Paula (el 17,39%) se desfasa negativamente del porcentaje de contribuciones mostrado por Miriam y Tania (34,78% cada una)

Finalmente, en el episodio E13 correspondiente a la presencia de un conflicto-socioemocional se observó un bajo equilibrio de participación, ya que mientras las contribuciones realizadas por Fabiola (el 50,00%) dominaron el episodio, las contribuciones de Paula (12,50%) y Tania (12,50%) se desfasan negativamente del nivel de participación mostrado por Fabiola y Miriam.

En términos generales, Miriam fue el único integrante del grupo que evidenció un porcentaje más o menos alto y estable de contribuciones en todos los macro-episodios; Fabiola reveló un porcentaje alto de contribuciones en los episodios E7, E9 y E13, mientras que en el E11 manifestó un bajo porcentaje de contribuciones; por su parte, Paula y Tania mostraron el porcentaje más bajo de contribuciones en dos episodios.

## Grupo 1C (\*-)

A continuación, en la Figura 6.3.28 se presenta un conjunto de gráficos correspondientes al equilibrio de participación que el grupo 1C (\*-) mostró en los macro-episodios.

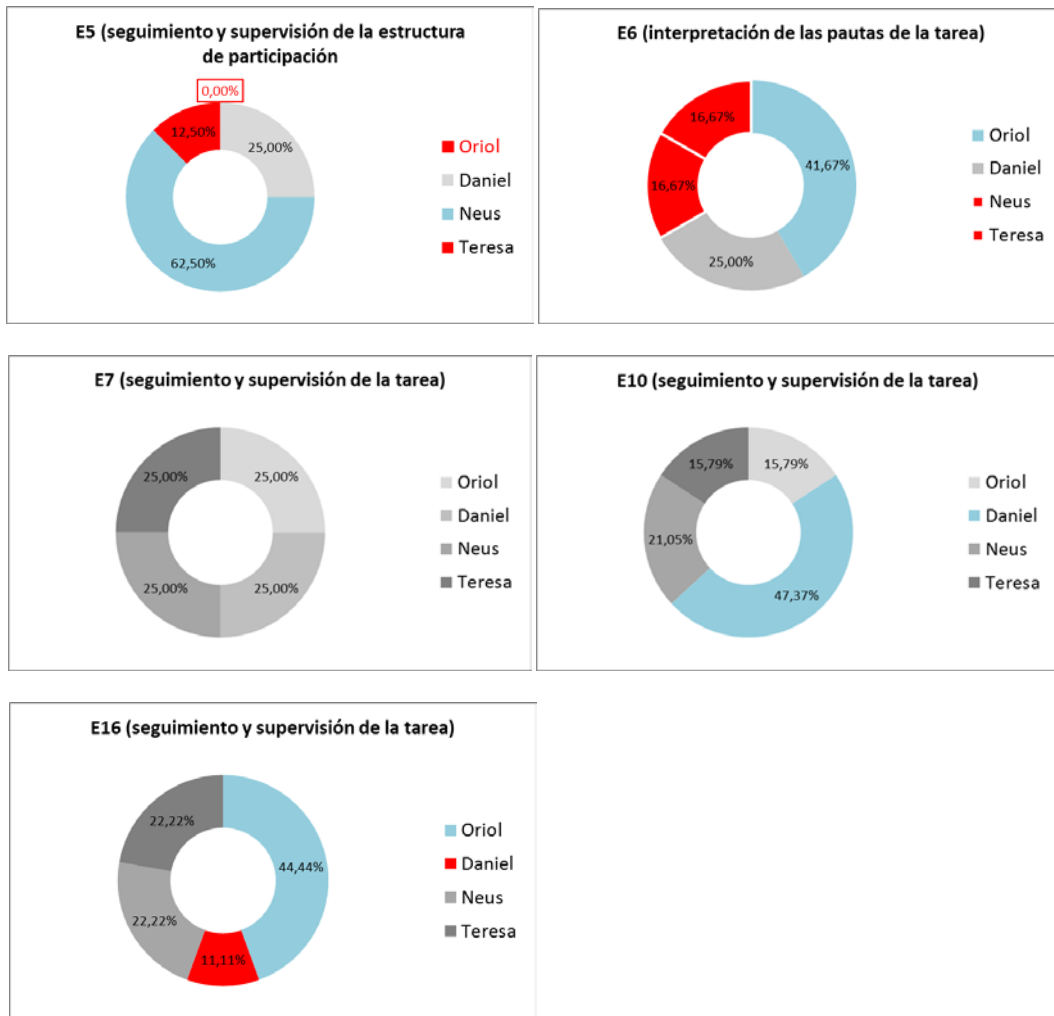


Figura 6.3.28. Equilibrio de participación en los macro-episodios de monitoreo; grupo 1C

En el episodio E5, correspondiente al seguimiento y supervisión de la estructura de participación se observó un bajo equilibrio en las contribuciones de los participantes; en concreto, el porcentaje de contribuciones realizadas por Teresa (12,50%) se desfasa negativamente del nivel de participación mostrado por Daniel (el 25,00%) y Neus (62,50%), además de que Oriol se mantuvo ausente durante este episodio.

En el episodio E6 correspondiente a la interpretación de las pautas de la tarea se manifestó un bajo equilibrio de participación, ya que mientras las contribuciones realizadas por Oriol (el 41,67%) dominaron el episodio, las contribuciones de Neus (16,67%) y Teresa (16,67%) se desfasan negativamente del nivel de participación mostrado por Oriol.

En el episodio E7 referente al seguimiento y supervisión de la tarea, el grupo manifestó un nivel de participación equilibrado en donde Oriol, Daniel, Neus y Teresa mostraron el mismo porcentaje de contribuciones (25,00% cada miembro del grupo).

En el episodio E10 correspondiente al seguimiento y supervisión de la tarea se observó un equilibrio de participación moderado que involucra a Oriol, con el 15,79%, Neus, con el 21,05%, y Teresa, con el 15,79%; no obstante, Daniel reveló un porcentaje dominante de contribuciones equivalente al 47,37%.

Finalmente, en el episodio E16 relativo al seguimiento y supervisión de la tarea se manifestó un bajo equilibrio de participación en donde las contribuciones realizadas por Oriol (el 44,44%) dominaron el episodio y, en sentido opuesto, las contribuciones realizadas por Daniel (el 11,11%) se desfasan negativamente del nivel de participación mostrado por el resto de los miembros del grupo.

En términos generales, ningún miembro del grupo mostró un porcentaje estable de contribuciones, en cambio todos los participantes suelen desfasarse negativamente, por lo menos en algún episodio, del nivel de participación mostrado por el resto del grupo.

#### ***6.3.3.2. Síntesis del análisis estructural de los episodios de monitoreo***

A continuación, en la Tabla 6.3.49 se presenta una síntesis de los distintos resultados obtenidos del análisis estructural de los episodios de monitoreo. En concreto, el contenido de la tabla muestra los resultados de cada grupo organizados en relación a las cinco dimensiones que a nivel estructural definen el análisis de los episodios de regulación.



Tabla 6.3.49  
 Síntesis de resultados obtenidos del análisis estructural de los episodios; Aula 1

Grupos Dimensiones	1A (*+)	1B (*+)	1C (*-)
<i>Tamaño de los episodios</i>	<p>En términos absolutos, el grupo 1A (*+) mostró la mayor frecuencia de micro-episodios (12 registros) y macro-episodios (siete registros).</p> <p>Habitualmente los macro-episodios se desarrollaron en torno al seguimiento y supervisión que los participantes realizan de las distintas sub-tareas.</p> <p>Por su parte, los micro-episodios regularmente proporcionan información y/o sirven de apoyo al desarrollo de los episodios amplios. En concreto, los micro-episodios presentan en conjunto seis focos de regulación distintos de los que surgen reiteradamente: el seguimiento de la estructura de participación acordada en el plan inicial (tres micro-episodios), actuaciones de apoyo mutuo e interés por los compañeros de grupo (tres micro-episodios), y el intercambio emociones o estados de ánimo relacionados con la tarea (dos micro-episodios).</p>	<p>El grupo 1B (*+), en comparación con el grupo 1A (*+), mostró una cantidad menor tanto de micro-episodios (seis registros) como de macro-episodios (cuatro registros).</p> <p>Habitualmente los macro-episodios se desarrollaron en torno al seguimiento y supervisión que los participantes realizan de la tarea. No obstante, es importante resaltar que en el marco de la sub-tarea cuatro, correspondiente a la síntesis de la PEC, el episodio de seguimiento y supervisión de la tarea se integra solo por un par de contribuciones, lo que podría estar relacionado con un descuido por parte del grupo en este segmento de la tarea.</p> <p>Por su parte, los micro-episodios presentan en conjunto cinco focos de regulación distintos, y de los cuales surge reiteradamente la formulación de estrategias para la realización de la tarea (dos micro-episodios).</p>	<p>El grupo 1C (*-), en comparación con el grupo 1A (*+), mostró una cantidad menor tanto de micro-episodios (siete registros) como de macro-episodios (cinco registros).</p> <p>Igual que en los grupos anteriores, los macro-episodios se centraron habitualmente en el seguimiento y supervisión de la tarea. Sin embargo, en la sub-tarea tres, correspondiente a la elaboración de propuestas de mejora, el episodio de seguimiento y supervisión de la tarea se integra solo por cinco contribuciones, lo que sugiere un descuido por parte del grupo en este segmento de la tarea.</p> <p>Por su parte, los micro-episodios presentan en conjunto cuatro focos de regulación distintos en los que surge reiteradamente el foco de seguimiento y supervisión de la estructura de participación acordada en el plan inicial (cuatro episodios).</p>
<i>Conectividad conversacional</i>	<p>En términos absolutos en el grupo 1A (*+) los episodios de monitoreo, en conjunto, revelaron la frecuencia más alta de mensajes con conectividad adyacente (94 mensajes conectados por At).</p> <p>Ahora bien, los porcentajes (calculados en relación con los episodios y las contribuciones generadas en este grupo) resaltaron una leve tendencia de mensajes conectados adyacentemente (61,44%) y, en menor proporción, se observó una conectividad implícita (24,84%) y por alusión (13,73%).</p> <p>Es importante resaltar que en este grupo 14 episodios mostraron cadenas conversacionales establecidas predominantemente bajo el criterio de At (especialmente los macro-episodios referentes al seguimiento y supervisión de la tarea).</p>	<p>El grupo 1B (*+), en contraste con el grupo 1A (*+), reveló una frecuencia menor de mensajes con conectividad adyacente (46 mensajes conectados por At) en el conjunto de episodios de monitoreo.</p> <p>Ahora bien, igual que en el grupo 1A (*+) y en términos de porcentajes, se observó levemente una mayor tendencia de mensajes conectados adyacentemente (68,66%) y, en menor proporción, se observó una conectividad implícita (20,90%) y por alusión (10,45%).</p> <p>En un nivel más específico, es importante resaltar que en este grupo, siete episodios mostraron cadenas conversacionales establecidas predominantemente bajo el criterio de At (especialmente los macro-episodios referentes al seguimiento y supervisión de la tarea).</p>	<p>En términos absolutos, los episodios de monitoreo revelaron en el grupo 1C (*-), en conjunto, la frecuencia más baja de mensajes con conectividad adyacente (38 mensajes conectados por At)</p> <p>Por su parte, los porcentajes (calculados en relación con los episodios y las contribuciones generadas en este grupo) revelaron una leve tendencia de mensajes conectados adyacentemente (54,29%) (inferior que en los otros grupos), en detrimento de los mensajes conectados por As y Ci.</p> <p>De manera similar al grupo 1B (*+), se manifestaron siete episodios en los cuales las cadenas conversacionales se establecen predominantemente bajo el criterio de At (particularmente en la configuración de micro-episodios). Sin embargo, en la mayor parte de los macro-episodios, referentes al seguimiento y supervisión de la tarea, predominaron los mensajes conectados por As y Ci.</p>

<p style="text-align: center;"><i>Dirección conversacional</i></p>	<p>En términos absolutos, en este grupo los episodios de planificación, en conjunto, revelaron la frecuencia más alta de mensajes con dirección conversacional múltiple (70 mensajes con Dm), en contraste con los grupos 1B (*+) y 1C (*-).</p> <p>Ahora bien, los porcentajes (calculados en relación con los episodios y las contribuciones generadas en este grupo) resaltan en este grupo una presencia más o menos equilibrada de mensajes con Dm (45,75%) y Du (54,45%).</p> <p>En un nivel más específico es importante resaltar que en este grupo 19 episodios mostraron una estructura conversacional en la que predominaron los mensajes con Dm (incluyendo los macro-episodios referentes al seguimiento y supervisión de la tarea). Además, regularmente los mensajes con dirección múltiple surgieron de manera intercalada durante todo el desarrollo de los episodios.</p>	<p>En términos absolutos, en este grupo los episodios de planificación, en conjunto, mostraron una frecuencia de 36 mensajes con dirección conversacional múltiple (menor que el grupo 1A y mayor que el grupo 1C).</p> <p>Ahora bien, igual que en el grupo 1A (*+) y en términos de porcentajes, en este grupo se observó una presencia más o menos equilibrada de mensajes con Dm (53,73%) y Du (46, 27%).</p> <p>En un nivel más específico, es importante resaltar que en este grupo 10 episodios mostraron una estructura conversacional en la que predominaron los mensajes con Dm (incluyendo los macro-episodios referentes al seguimiento y supervisión de la tarea). Sin embargo, regularmente los mensajes con dirección múltiple surgieron en momentos específicos de la interacción (al inicio, en medio o al final de los episodios).</p>	<p>En términos absolutos, en este grupo los episodios de planificación, en conjunto, revelaron la frecuencia más baja de mensajes con dirección conversacional múltiple (15 mensajes con dirección conversacional múltiple), en contraste con los otros grupos.</p> <p>Por su parte, los porcentajes (calculados en relación con los episodios y las contribuciones generadas en este grupo) resaltan en este grupo una tendencia de mensajes con Du (78,57%) y en detrimento los mensajes con Dm equivalen solo al 21,43%.</p> <p>Cabe señalar que a diferencia de los grupos 1A (*+) y 1B (*+) en donde habitualmente los macro-episodios presentaban una frecuencia predominante de mensajes con Dm, en este grupo la estructura de los macro-episodios se conformó predominantemente por mensajes con Du (en especial los episodios referentes al seguimiento y supervisión de la tarea).</p>
<p style="text-align: center;"><i>Patrón de intervenciones</i></p>	<p>En el grupo 1A (*+), 18 episodios mostraron un patrón de intervenciones continuas y un episodio reveló un patrón de intervenciones moderadamente discontinuas (un día sin que ningún miembro del grupo realizara contribuciones al episodio en turno).</p>	<p>En el grupo 1B (*+), nueve episodios mostraron un patrón de intervenciones continuas y un episodio reveló un patrón de intervenciones moderadamente discontinuas (un día sin que ningún miembro del grupo realizara contribuciones al episodio en turno).</p>	<p>En el grupo 1C (*-) 10 episodios mostraron un patrón de intervenciones continuas y dos episodios revelaron un patrón de intervenciones moderadamente discontinuas (uno o dos días sin que ningún miembro del grupo realizara contribuciones a dichos episodios).</p>
<p style="text-align: center;"><i>Equilibrio de participación</i></p>	<p>En el conjunto de episodios de monitoreo desplegados por este grupo se manifestó un bajo equilibrio de participación. Específicamente se observó que las contribuciones de un miembro del grupo prevalecieron fuertemente sobre las de sus compañeros; además, un participante se desfasó negativamente del nivel de participación asumido por el equipo.</p> <p>En un nivel más específico, en los macro-episodios se identificaron tres modelos distintos de participación: episodios con la participación dominante por parte de un miembro del grupo; episodios con la participación escasa por parte de un alumno que se desfasa negativamente del nivel de participación mostrado por el resto de los miembros del grupo; y episodios en donde se observa la participación dominante de un miembro del grupo y, al mismo tiempo, la escasa participación por parte de un miembro del grupo.</p> <p>En este grupo solo un alumno</p>	<p>En el conjunto de episodios de monitoreo desplegados por este grupo se manifestó un equilibrio alto-moderado de participación, ya que mientras tres alumnos mostraron un porcentaje similar de contribuciones, un participante reveló un rango de diferencia porcentual mayor al 10% en relación a las contribuciones realizadas por el alumno más activo del grupo.</p> <p>En este grupo también, se observaron los mismos modelos de participación que en el grupo 1A (*+).</p> <p>Por otra parte, solo un miembro del grupo mostró un porcentaje más o menos alto y estable de contribuciones en todos los macro-episodios (la presencia dominante de un alumno), mientras que el porcentaje de contribuciones realizadas por el resto de los participantes varió considerablemente en cada episodio (algunas veces bajo y otras alto).</p>	<p>En el conjunto de episodios de monitoreo desplegados por este grupo se manifestó un equilibrio moderado de participación, ya que mientras tres alumnos mostraron un porcentaje similar de contribuciones, un participante reveló un rango de diferencia porcentual mayor al 13% en relación a las contribuciones realizadas por el alumno más activo del grupo.</p> <p>En este grupo también se observaron tres modelos de participación: episodios con una participación equilibrada por parte de los cuatro miembros del grupo; episodios con la participación dominante por parte de un miembro del grupo; y episodios en donde se observa la participación dominante de un miembro del grupo y, al mismo tiempo, la escasa participación por parte de un miembro del grupo.</p> <p>En este grupo ningún alumno mostró un porcentaje alto y estable de contribuciones en todos los macro-episodios, ya que, al</p>

	<p>mostró un porcentaje más o menos alto y estable de contribuciones en todos los macro-episodios (la presencia dominante de un alumno), dos alumnos mostraron un porcentaje variable de contribuciones (algunas veces bajo y otras alto), y un alumno reveló en la mayor parte de los episodios un desfase de contribuciones en relación con el nivel de participación mostrado por el resto del grupo.</p>		<p>contrario, el porcentaje de contribuciones por cada alumno varió considerablemente en cada episodio (algunas veces bajo y otras alto). Regularmente todos los participantes se desfasaron, en uno o dos episodios, del nivel de participación manifestado por el resto del grupo; y en sentido opuesto, tres alumnos mostraron, por lo menos en algún episodio, un dominio en las contribuciones</p>
--	--	--	---

### 6.3.3.3. *Análisis de contenido de los episodios de monitoreo*

Bajo la misma estructura que en los episodios de planificación, a continuación presentamos los resultados correspondientes al análisis de la calidad de los episodios de monitoreo. En primer lugar, se muestra el registro y las frecuencias globales de los indicadores de alta y baja calidad de regulación manifestados en los grupos. En segundo lugar, se realiza un análisis detallado de los resultados obtenidos en cada grupo resaltando la calidad obtenida en las distintas áreas y focos de regulación. En tercer lugar, se muestran los resultados correspondientes a los elementos motivacionales incrustados en los episodios. En cuarto lugar, a manera de síntesis, se presenta una narración del desarrollo de las actuaciones y procesos de regulación manifestadas en los grupos.

#### 6.3.3.3.1. *Calidad de la regulación/códigos primarios: áreas y focos de regulación*

##### a) Frecuencias globales de indicadores de calidad

El cuerpo principal de datos para el análisis de la calidad de la regulación es el total de episodios de monitoreo registrados en cada grupo. Específicamente, la aplicación de los códigos de calidad se realizó, en el caso del grupo 1A (\*+), en 19 episodios de regulación (ocho episodios de RCg, cinco episodios de RCp y seis episodios de RMt); por su parte, en el grupo 1B (\*+) se analizaron 10 episodios (seis episodios de RCg, un episodio de RCp y tres episodios de RMt); y en el caso del grupo 1C (\*-) se analizaron 12 episodios de regulación (cinco episodios de RCg, seis episodios de RCp y un episodio de RMt).

En la Figura 6.3.29 se muestran los resultados obtenidos en los grupos con respecto a la calidad de la regulación ejercida durante el monitoreo de la tarea. En color gris se representan los indicadores vinculados a actuaciones de regulación de baja calidad y en color azul los indicadores vinculados a actuaciones de regulación de alta calidad.

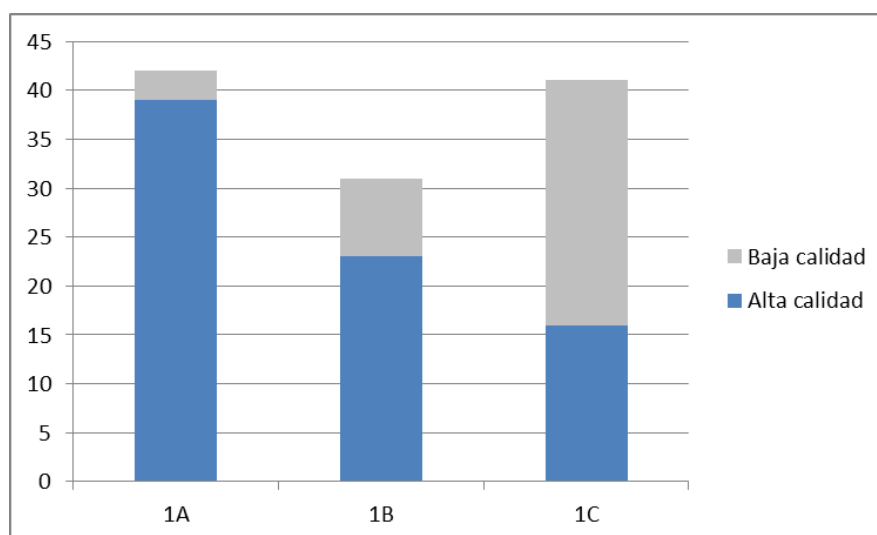


Figura 6.3.29. Frecuencias globales de indicadores de alta y baja calidad de regulación (monitoreo); grupos Aula 1

De acuerdo con la Figura 6.3.29, los grupos en donde prevalecieron los indicadores de alta calidad de regulación fueron el 1A (\*+) y 1B (\*+), por su parte, en el grupo 1C (\*-) prevalecieron los indicadores de baja calidad de regulación. Específicamente, en el grupo 1A (\*+) se registraron 42 indicadores de calidad, de los cuales 39 indicadores (el 83%) remiten a actuaciones de regulación de alta calidad; en el grupo 1B (\*+) se registraron 31 indicadores de calidad, de los cuales 23 indicadores (el 73%) representan actuaciones de regulación de alta calidad y ocho indicadores aluden a actuaciones de baja calidad; y en el grupo 1C (\*-), de 41 indicadores de calidad, 25 corresponden a actuaciones de baja calidad y solo 16 indicadores (el 39%) se relacionan con actuaciones de regulación de alta calidad.

En términos generales, en el grupo 1A (\*+) la alta calidad de la regulación se constituye por la diversidad de focos regulados, la alta implicación que los alumnos mostraron en los procesos de regulación, y la profundidad con que los alumnos regulaban sus actividades, centrándose principalmente en aspectos trascendentales para la realización de tarea y el funcionamiento del grupo y –complementariamente– regulando aspectos superficiales. El grupo 1B (\*+), en contraste con el grupo 1A (\*+), registró menor

cantidad y diversidad de focos de regulación, no obstante, los alumnos mostraron una alta implicación en los procesos de regulación centrándose principalmente en aspectos trascendentales para la elaboración de la tarea y el funcionamiento del grupo y – complementariamente– regulando aspectos superficiales. Por último, el grupo 1C (\*-) que registró mayor cantidad de episodios que el grupo 1B (\*+), centró su atención en focos menos diversos, y el nivel de implicación de los alumnos fue menor que en los otros grupos ya que frecuentemente un alumno no se comprometía con la tarea y no cumplía con lo acordado en el plan; por otra parte, la regulación ejercida fue superficial y solo ocasionalmente se regulaban a profundidad elementos trascendentales para la tarea y el funcionamiento de grupo.

A continuación, en la Tabla 6.3.50, se presentan los resultados obtenidos en los grupos con respecto a las frecuencias de indicadores de alta y baja calidad, y su distribución en cada una de las áreas de regulación (cognitiva –RCg–, participación –RCp–, y motivacional –RMt–).

Tabla 6.3.50  
Frecuencia de indicadores de calidad por áreas de regulación (episodios de monitoreo); Aula 1

Grupos	RCg		RCp		RMt		Total
	A/C	B/C	A/C	B/C	A/C	B/C	
1A (*+)	22	2	11	0	6	1	42
1B (*+)	17	6	3	0	3	2	31
1C (*-)	6	15	9	7	1	3	41

De acuerdo con la Tabla 6.3.50, los procesos de RCg (regulación cognitiva) vinculados con la estructura y organización de la tarea se desarrollaron con mayor calidad en el grupo 1A (\*+) (22 indicadores de alta calidad), lo cual es lógico dado que este mismo grupo fue quien registró la mayor cantidad de episodios cognitivos. En el grupo 1B (\*+) la calidad de los procesos de RCg también fue alta, sin embargo, dado que en este grupo se manifestaron menos episodios cognitivos que en el grupo 1A (\*+), la frecuencia de indicadores de alta calidad fue menor (17 indicadores de alta calidad). Por su parte, en el grupo 1C (\*-) los procesos de RCg se manifestaron con un bajo nivel calidad; en concreto, se registraron 15 indicadores de baja calidad de regulación.

Ahora bien, los procesos de RCp (regulación de la participación) vinculados con la estructura de participación y la organización del grupo se desarrollaron con mayor

calidad en el grupo 1A (\*+) (11 indicadores de alta calidad). En el grupo 1B (\*+) la calidad de los procesos de RCp fue alta, ya que a aunque el grupo pocas veces se centró sobre este tipo de elementos (solo un episodio de RCp), la regulación ejercida fue eficaz (tres indicadores de alta calidad). Por su parte, el grupo 1C (\*-) que desplegó mayor cantidad de episodios –en contraste con los otros grupos– evidenció una alta cantidad de indicadores de baja calidad (siete indicadores de baja calidad) asociados principalmente con el incumplimiento de los roles, dudas constantes sobre la organización del grupo, y una comprensión limitada de la pautas dadas por el profesor para la organización del grupo; en este sentido, la alta presencia de episodios de RCp no siempre produce efectos positivos sobre la organización y el funcionamiento del grupo.

En lo concerniente a los procesos de RMt (regulación motivacional) vinculados principalmente con componentes afectivos y motivacionales que surgen a modo de sucesos compartidos durante la realización de la tarea, la calidad se derivó principalmente por la ausencia (baja calidad)/presencia (alta calidad) de episodios con foco motivacional. Específicamente en el grupo 1A (\*+) se registraron seis indicadores de alta calidad, en el grupo 1B (\*+) tres indicadores de alta calidad y en el grupo 1C (\*-) solo un indicador de alta calidad.

En la Figura 6.3.30 las frecuencias resaltan claramente en los grupos de alto rendimiento una mayor proporción de indicadores de alta calidad de regulación en las áreas cognitiva y motivacional. Por su parte, aunque el grupo 1C (\*-) refleja más regulación sobre elementos de participación que los grupos 1A (\*+) y 1B (\*+), la proporción de indicadores de baja calidad es relativamente alta, mientras que en los grupos de alto rendimiento no se manifestaron indicadores de baja calidad en torno a dicha área.

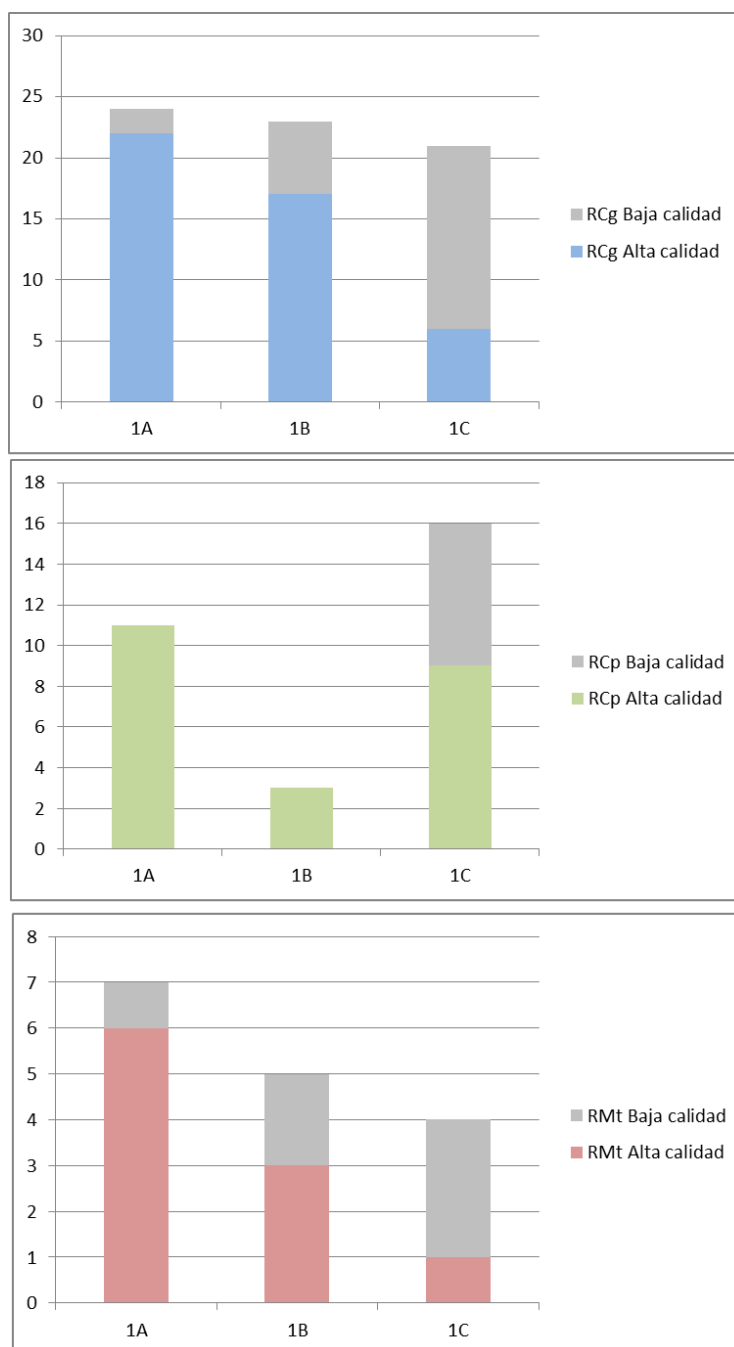


Figura 6.3.30. Niveles de calidad por áreas de regulación –RCg, RCp, y RMt– (monitoreo); grupos Aula 1

A continuación se exponen los resultados específicos de cada grupo con respecto a los códigos concretos que definen las actuaciones de alta y baja calidad de regulación en las distintas áreas.

b) Calidad de regulación en los grupos: áreas y focos

A continuación se exponen los resultados específicos de cada grupo, con respecto a los códigos concretos que definen las actuaciones de alta y baja calidad de regulación en cada una de las áreas.

Grupo 1A (\*+)

Enseguida se muestran los resultados obtenidos en el grupo 2A (\*+) con respecto a la calidad de la regulación ejercida sobre la tarea (RCg).

La Tabla 6.3.51 corresponde a los indicadores de calidad registrados en torno a los episodios de seguimiento y supervisión de la tarea. Dichos episodios se organizan en función de las distintas sub-tareas desarrolladas en la PEC 2. En color gris y con el número 1 se resaltan los códigos (indicadores) de calidad efectivamente registrados en cada episodio.

Tabla 6.3.51  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RCg  
(episodios de seguimiento y supervisión de la tarea); grupo 1A

Tarea	Episodios	Códigos			
		Alta calidad		Baja calidad	
Sub-tarea 1	E10-A	Rcg_Sp1	1	Rcg_Sp9	---
		Rcg_Sp2	---	Rcg_Sp10	---
		Rcg_Sp3	1	Rcg_Sp11	---
		Rcg_Sp4	1	Rcg_Sp12	---
		Rcg_Sp5	1	Rcg_Sp13	--
		Rcg_Sp6	1	Rcg_Sp14	---
		Rcg_Sp7	---	---	---
	E10-B	Rcg_Sp8	1	Rcg_Sp15	---
Sub-tarea 2	E18-A	Rcg_Sp1	1	Rcg_Sp9	---
		Rcg_Sp2	---	Rcg_Sp10	---
		Rcg_Sp3	1	Rcg_Sp11	---
		Rcg_Sp4	1	Rcg_Sp12	---
		Rcg_Sp5	1	Rcg_Sp13	---
		Rcg_Sp6	1	Rcg_Sp14	---
		Rcg_Sp7	---	---	---
	E18-B	Rcg_Sp8	1	Rcg_Sp15	---
Sub-tarea 3	E23-A	Rcg_Sp1	1	Rcg_Sp9	---
		Rcg_Sp2	---	Rcg_Sp10	---
		Rcg_Sp3	1	Rcg_Sp11	---
		Rcg_Sp4	1	Rcg_Sp12	---



		Rcg_Sp5	1	Rcg_Sp13	---
		Rcg_Sp6	1	Rcg_Sp14	---
		Rcg_Sp7	---	---	---
	E23-B	Rcg_Sp8	1	Rcg_Sp15	---
Sub-tarea 4	E25	Rcg_Sp1	---	Rcg_Sp9	---
		Rcg_Sp2	1	Rcg_Sp10	---
		Rcg_Sp3	---	Rcg_Sp11	---
		Rcg_Sp4	---	Rcg_Sp12	---
		Rcg_Sp5	---	Rcg_Sp13	---
		Rcg_Sp6	---	Rcg_Sp14	---
		Rcg_Sp7	---	---	---
		Rcg_Sp8	---	Rcg_Sp15	---

De acuerdo con la Tabla 6.3.51, en los episodios correspondientes al seguimiento y supervisión de las sub-tareas 1 (descripción del proceso de asesoramiento psicopedagógico), 2 (análisis del proceso de asesoramiento psicopedagógico), y 3 (propuestas de mejora al proceso de asesoramiento psicopedagógico) se observó un patrón similar en el comportamiento del grupo. En concreto en los **episodios10-A, 18-A y 23-A** todos los miembros del grupo se implicaron (contribuyeron) en la ejecución y construcción de los productos de la tarea (Rcg\_Sp1); durante todo el proceso los alumnos anunciaban sus acciones o cambios en los documentos/productos de la tarea antes y después de realizarlos (Rcg\_Sp3), por lo que tenían un control de la evolución y las versiones que de los documentos se generaban; los participantes –además de añadir información a los documentos/productos de la tarea– discutían y supervisaban el contenido de las contribuciones o propuestas realizadas (Rcg\_Sp4); se realizaban valoraciones sobre el progreso de los productos (Rcg\_Sp5); y algunas veces se recordaba el plan inicial, las características o exigencias de la tarea para orientar sus acciones inmediatas (Rcg\_Et6). Por último (en los **episodios 10-B, 18-B y 23-B**), los productos elaborados se notificaban al profesor con la validación y aprobación previa de todos los miembros del grupo (Rcg\_Sp8).

Con respecto a la sub-tarea 4, en el **episodio E25** un miembro del grupo se encargó de elaborar el documento de síntesis de la PEC, sin embargo, el trabajo individual también fue compartido, corregido y aprobado por el grupo antes de incorporarse como un producto final (Rcg\_Sp2); en contraste, las tareas individuales en los otros grupos se agregaban al producto final sin que estas fueran compartidas, corregidas y/o validadas por el grupo.

A continuación, en la Tabla 6.3.52 se muestran otros episodios y focos de RCg adicionales que por su presencia y/o ausencia marcan alguna diferencia en relación con

los otros grupos. Los resultados se expresan bajo los mismos criterios utilizados en la tabla anterior; en color gris y con el número 1 se resaltan los códigos efectivamente utilizados.

Tabla 6.3.52  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RCg  
(episodios y/o focos de monitoreo complementarios); grupo 1A

Episodios	Focos	Códigos			
		Alta calidad		Baja calidad	
---	Formulan estrategias para la realización de la tarea	Rcg_Pe4	---	Rcg_Pe9	1
		Rcg_Pe5	---	Rcg_Pe10	---
E24 (sub-tarea 4)	Interpretan pautas (componentes, contenido y/o formato de la tarea)	Rcg_Ip1	---	Rcg_Ip7	---
		Rcg_Ip2	1	Rcg_Ip8	---
		Rcg_Ip3	1	Rcg_Ip9	---
		Rcg_Ip4	---	Rcg_Ip10	1
		Rcg_Ip5	---	Rcg_Ip11	---
		Rcg_Ip6	1	Rcg_Ip12	---

De acuerdo con la Tabla 6.3.52 cuando el grupo tenía dudas sobre la tarea recurrían e interpretaban las pautas iniciales dadas por el profesor (Rcg\_Ip2). Específicamente, lo que se observó en el contenido del **episodio E24** fueron solicitudes y entrega de precisiones sobre el significado de las pautas de la tarea (Rcg\_Ip3), y cuando las dudas persistían el grupo solicitaba la ayuda a agentes externos (otros grupos o el profesor) (Rcg\_Ip6). Es importante resaltar que la interpretación de las pautas giraba en torno a aspectos superficiales de la tarea, tales como la estructura y el formato que debían tener el producto final de la tarea (Rcg\_Ip10).

Finalmente, se consideró como elemento de baja calidad el hecho de que en este grupo en ninguna de las sub-tareas se formularon estrategias para la elaboración y/o construcción de los documentos/productos de la tarea (Rcg\_Pe9). A diferencia del grupo 1B (\*+) que constantemente formuló estrategias para la elaboración de los documentos/productos de la tarea.

La Tabla 6.3.53 muestra los resultados obtenidos con respecto a la calidad de los procesos de regulación ejercidos sobre la organización del grupo y/o la participación de los alumnos (RCp). Igual que en los episodios cognitivos, en color gris y con el número 1 se resaltan los códigos efectivamente registrados.

Tabla 6.3.53  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RCp (monitoreo); grupo 1A

Episodios	Focos	Códigos			
		Alta calidad		Baja calidad	
E12 (Sub-tarea 1)	Formulan reglas de participación	Rcp_Rp2	1	Rcp_Rp4	---
E11 (Sub-tarea 1)	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	Rcp_Sp1	1	Rcp_Sp6	---
		Rcp_Sp2	---	Rcp_Sp7	---
		Rcp_Sp3	1	Rcp_Sp8	---
		Rcp_Sp4	---	Rcp_Sp9	---
		Rcp_Sp5	---	---	---
E13 (Sub-tarea 1)	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	Rcp_Sp1	1	Rcp_Sp6	---
		Rcp_Sp2	---	Rcp_Sp7	---
		Rcp_Sp3	1	Rcp_Sp8	---
		Rcp_Sp4	---	Rcp_Sp9	---
		Rcp_Sp5	---	---	---
E15 (Sub-tarea 1)	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	Rcp_Sp1	1	Rcp_Sp6	---
		Rcp_Sp2	---	Rcp_Sp7	---
		Rcp_Sp3	1	Rcp_Sp8	---
		Rcp_Sp4	---	Rcp_Sp9	---
		Rcp_Sp5	---	---	---
E14 (Sub-tarea 1)	Interpretan pautas (organización del grupo y/o formas de participación)	Rcp_Ip1	---	Rcp_Ip7	---
		Rcp_Ip2	1	Rcp_Ip8	---
		Rcp_Ip3	---	Rcp_Ip9	---
		Rcp_Ip4	1	Rcp_Ip10	---
		Rcp_Ip5	1	Rcp_Ip11	---
		Rcp_Ip6	1	Rcp_Ip12	---

De acuerdo con la Tabla 6.3.53 todos los episodios de RCp surgieron en el marco de la sub-tarea 1.

La presencia del **episodio E12**, correspondiente a la formulación reglas de participación, se consideró en sí misma un indicador de alta calidad (Rcg\_Ip2) ya que este foco no apareció en los otros grupos. En este episodio, los participantes formularon reglas de participación en las que precisaron las actuaciones que debían seguirse antes y después de realizar contribuciones o aportaciones a los documentos/productos de la tarea.

En los **episodios E11, E13 y E15**, referentes al seguimiento de la estructura de participación, se observó un patrón similar en el comportamiento del grupo. Específicamente, a menudo un alumno asumía atribuciones que no le correspondían por lo que sus compañeros constantemente le recordaban la organización pactada en el plan (Rcp\_Sp1) y llamaban su atención para prevenir o evitar problemas graves en el funcionamiento del grupo (Rcp\_Sp3).

Por último, en el **episodio E14** los alumnos interpretaron las pautas de la tarea correspondientes a las actuaciones y/o formas de participación (Rcg\_Ip2). En este grupo los alumnos dialogaban y/o discutían las pautas de la tarea (Rcg\_Ip4) centrándose en

aspectos específicos de la organización, es decir, en las funciones que uno o más integrantes del grupo debían desempeñar (Rcg\_Ip5), y cuando las dudas persistían el grupo solicitaba la ayuda del profesor (Rcg\_Ip6).

En la Tabla 6.3.54 se exponen los resultados correspondientes a la calidad de los procesos de regulación motivacional (RMt). En color gris y con el número uno se resaltan los códigos efectivamente registrados.

Tabla 6.3.54  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RMt (monitoreo); grupo 1A

Episodios	Focos	Planificación de la tarea			
		Alta calidad		Baja calidad	
E16 (sub-tarea 1)	Conflictos socio-emocionales	RMt_Cf1	1	RMt_Cf1	---
E17 (sub-tarea 1)	Emociones o estados de ánimo relacionados con la asignatura o tarea en turno.	RMt_Et1	1	RMt_Et3	---
		RMt_Et2	---	RMt_Et4	---
E19 (sub-tarea 2)	Los alumnos se preocupan y demuestran un interés por el bienestar de los miembros del grupo	RMt_In1	---	RMt_In3	---
		RMt_In2	1	RMt_In4	---
E20 (sub-tarea 2)	Los alumnos se preocupan y demuestran un interés por el bienestar de los miembros del grupo	RMt_In1	---	RMt_In3	---
		RMt_In2	1	RMt_In4	---
E21 (sub-tarea 2)	Los alumnos se preocupan y demuestran un interés por el bienestar de los miembros del grupo	RMt_In1	---	RMt_In3	---
		RMt_In2	1	RMt_In4	---
E22 (sub-tarea 2)	emociones o estados de ánimo relacionados con eventos o experiencias personales	RMt_Ep1	1	RMt_Ep2	---
---	Valoraciones sobre el funcionamiento del grupo	RMt_Vr1	---	RMt_Vr3	1
		RMt_Vr2	---	RMt_Vr4	---

De acuerdo con la Tabla 6.3.54 en el **episodio E16** se generó un conflicto socio-emocional entre dos integrantes del grupo, sin embargo, lograron regular y preservar la armonía en el equipo reconociendo sus propias faltas y ofreciéndose disculpas mutuamente (RMt\_Cf1).

En el **episodio E17** los alumnos compartieron emociones positivas vinculadas con la realización de tareas previas (RMt\_Et1), de tal modo que las experiencias previas parecían incrementar la confianza de los participantes en la tarea actual.

En los **episodios E19, E20, y E21**, cuando un participante compartía con el grupo dificultades o problemas personales sus compañeros respondían manifestándole su apoyo (RMt\_In2).

Por su parte, en el **episodio E22** los alumnos compartían emociones positivas vinculadas con eventos externos a la tarea y que incidían positivamente en el clima social del grupo (RMt\_Ep1).

Finalmente, en comparación con los otros equipos, en el grupo 1A (\*+) no se realizaron valoraciones compartidas sobre el desempeño del grupo (RMt\_Vr3).

### Grupo 1B (\*+)

A continuación se exponen los resultados obtenidos en el grupo 1B (\*+) con respecto a la calidad de la regulación ejercida sobre la tarea (RCg).

La Tabla 6.3.55 corresponde a los indicadores de calidad registrados en torno a los episodios de seguimiento y supervisión de la tarea. Dichos episodios se organizan en función de las distintas sub-tareas desarrolladas en la PEC 2. En color gris y con el número 1 se resaltan los códigos (indicadores) de calidad efectivamente registrados en cada episodio.

Tabla 6.3.55  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RCg  
(episodios de seguimiento y supervisión de la tarea); grupo 1B

Foco: Realizan el seguimiento y/o supervisan la tarea					
Tarea	Episodios	Códigos			
		Alta calidad		Baja calidad	
Sub-tarea 1	E7	Rcg_Sp1	1	Rcg_Sp9	---
		Rcg_Sp2	---	Rcg_Sp10	---
		Rcg_Sp3	1	Rcg_Sp11	---
		Rcg_Sp4	---	Rcg_Sp12	1
		Rcg_Sp5	---	Rcg_Sp13	1
		Rcg_Sp6	---	Rcg_Sp14	---
		Rcg_Sp7	---	---	---
		Rcg_Sp8	1	Rcg_Sp15	---
Sub-tarea 2	E9	Rcg_Sp1	1	Rcg_Sp9	---
		Rcg_Sp2	---	Rcg_Sp10	---
		Rcg_Sp3	1	Rcg_Sp11	---
		Rcg_Sp4	1	Rcg_Sp12	---
		Rcg_Sp5	1	Rcg_Sp13	---
		Rcg_Sp6	1	Rcg_Sp14	---
		Rcg_Sp7	---	---	---
		Rcg_Sp8	---	Rcg_Sp15	1
Sub-tarea 3	E11	Rcg_Sp1	1	Rcg_Sp9	---
		Rcg_Sp2	---	Rcg_Sp10	---
		Rcg_Sp3	1	Rcg_Sp11	---
		Rcg_Sp4	1	Rcg_Sp12	---
		Rcg_Sp5	---	Rcg_Sp13	1
		Rcg_Sp6	1	Rcg_Sp14	---
		Rcg_Sp7	1	---	---
		Rcg_Sp8	---	Rcg_Sp15	1

Sub-tarea 4	E14	Rcg_Sp1	---	Rcg_Sp9	---
		Rcg_Sp2	---	Rcg_Sp10	1
		Rcg_Sp3	---	Rcg_Sp11	---
		Rcg_Sp4	---	Rcg_Sp12	---
		Rcg_Sp5	---	Rcg_Sp13	---
		Rcg_Sp6	---	Rcg_Sp14	---
		Rcg_Sp7	---	---	---
		Rcg_Sp8	---	Rcg_Sp15	---

De acuerdo con la Tabla 6.3.55, en el **episodio E7**, correspondiente al seguimiento y supervisión de las sub-tarea 1 (descripción del proceso de asesoramiento psicopedagógico), todos los miembros del grupo se implicaron (contribuyeron) en la ejecución y construcción de los productos de la tarea (Rcg\_Sp1). Durante el proceso, los alumnos notificaban al resto sus acciones realizadas sobre los documentos/productos de la tarea (Rcg\_Sp3), y los productos elaborados se notificaban al profesor con la validación y aprobación previa de todos los miembros del grupo (Rcg\_Sp8). Sin embargo, algunos indicadores de baja calidad se asignaron por el hecho de que las contribuciones realizadas giraban en torno a elementos superficiales de la tarea tales como la estructura y/o formato del documento, y escasamente supervisaban o realizaban comentarios sobre el contenido del tema (Rcg\_Sp12) y no daban seguimiento o supervisaban los progresos de los productos (Rcg\_Sp13).

En el **episodio E9**, correspondiente al seguimiento y supervisión de las sub-tarea 2 (análisis del proceso de asesoramiento psicopedagógico), todos los miembros del grupo se implicaron (contribuyeron) en la ejecución y construcción de los productos de la tarea (Rcg\_Sp1). Durante el proceso, los alumnos notificaban al resto sus acciones realizadas sobre los documentos/productos de la tarea (Rcg\_Sp3); los participantes no solo añadían información a los documentos/productos de la tarea, sino que también discutían y supervisaban el contenido de las contribuciones o propuestas realizadas (Rcg\_Sp4); se realizaban valoraciones sobre el progreso de los productos (Rcg\_Sp5) y algunas veces se recordaba el plan inicial, las características o exigencias de la tarea para orientar sus acciones inmediatas (Rcg\_Et6). Sin embargo, la versión final del producto se notificó al profesor sin la validación y/o aprobación previa por parte de todos los miembros del grupo (Rcg\_Sp15).

En el **episodio E11** correspondiente al seguimiento y supervisión de las sub-tarea 3 (propuestas de mejora al proceso de asesoramiento psicopedagógico), el patrón de actuaciones en el grupo fue similar al manifestado en el episodio E9 (sub-tarea 2), solo

que en este caso algunos alumnos aportaron información (documentos) adicional para la elaboración del producto (Rcg\_Sp7), y en cambio no daban seguimiento o supervisaban los progresos de los productos (Rcg\_Sp13).

Con respecto a la sub-tarea 4, en el **episodio E14** un miembro del grupo elaboró y notificó al profesor el documento de síntesis de la PEC sin que el resto de participantes se implicara en el proceso. En otros términos, el trabajo individual se agregó al producto final y se notificó al profesor sin la revisión, validación y/o aprobación previa por parte de sus compañeros (Rcg\_Sp10).

A continuación, en la Tabla 6.3.56 se muestran otros episodios y focos de RCg adicionales que por su presencia y/o ausencia marcan alguna diferencia en relación con los otros grupos. Los resultados se expresan bajo los mismos criterios utilizados en la tabla anterior; en color gris y con el número 1 se resaltan los códigos efectivamente utilizados.

Tabla 6.3.56  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RCg  
(episodios y/o focos de monitoreo complementarios); grupo 1B

Episodios	Focos	Códigos			
		Alta calidad		Baja calidad	
E8 (sub-tarea 2)	Formulan estrategias para la realización de la tarea	Rcg_Pe4	1	Rcg_Pe9	---
		Rcg_Pe5	1	Rcg_Pe10	---
E12 (sub-tarea 3)	Formulan estrategias para la realización de la tarea	Rcg_Pe4	1	Rcg_Pe9	---
		Rcg_Pe5	1	Rcg_Pe10	---

La presencia de los **episodios E8** (sub-tarea 1) y **E12** (sub-tarea 2) correspondientes a la formulación de estrategias para la construcción de los productos de la tarea, se consideraron en sí mismos elementos de alta calidad (Rcg\_Pe4) ya que este foco no apareció en los otros grupos. En ambos episodios las estrategias propuestas son producto del diálogo y/o discusión del grupo (los alumnos explican y/o discuten las estrategias), y no impuestas por algún miembro del grupo en específico (Rcg\_Pe5).

Es importante resaltar que en este grupo la ausencia de actuaciones dirigidas a la interpretación de las pautas de la tarea no se consideró como un indicador de baja calidad, dado que los alumnos nunca mostraron dificultades o manifestaron dudas sobre el abordaje de la tarea y además, previamente, en un episodio de planificación el grupo ya había interpretado las pautas.

La Tabla 6.3.57 muestra los resultados obtenidos con respecto a la calidad de los procesos de regulación ejercidos sobre la organización del grupo y/o la participación de los alumnos (RCp). Igual que en los episodios cognitivos, en color gris y con el número 1 se resaltan los códigos efectivamente registrados.

Tabla 6.3.57  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RCp (monitoreo); grupo 1B

Episodios	Focos	Códigos			
		Alta calidad		Baja calidad	
---	Formulan reglas de participación	Rcp_Rp2	---	Rcp_Rp4	---
---	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	Rcp_Sp1	---	Rcp_Sp6	---
		Rcp_Sp2	---	Rcp_Sp7	---
		Rcp_Sp3	---	Rcp_Sp8	---
		Rcp_Sp4	---	Rcp_Sp9	---
		Rcp_Sp5	---	---	---
E15 (sub-tarea 4)	Interpretan pautas (organización del grupo y/o formas de participación)	Rcp_Ip1	---	Rcp_Ip7	---
		Rcp_Ip2	1	Rcp_Ip8	---
		Rcp_Ip3	1	Rcp_Ip19	---
		Rcp_Ip4	---	Rcp_Ip10	---
		Rcp_Ip5	1	Rcp_Ip11	---
		Rcp_Ip6	---	Rcp_Ip12	---

De acuerdo con la Tabla 6.3.57 en el **episodio E15** se interpretaron las pautas de la tarea correspondientes a las actuaciones y/o formas de participación (Rcg\_Ip2). Específicamente, en el episodio solo se implicaron dos alumnos requiriendo y ofreciendo precisiones (Rcg\_Ip3) sobre acciones específicas que un miembro del grupo debía ejecutar para dar cumplimiento al rol asignado (Rcg\_Ip5).

Así mismo, es importante resaltar que los alumnos siempre cumplían con los roles establecidos y no tenían problemas en el funcionamiento del grupo, por lo que no hubo necesidad de formular reglas de participación ni de realizar recordatorios sobre la estructura de participación pactada en el plan. En este sentido, la ausencia de dichas actuaciones no constituye un elemento de baja calidad.

En la Tabla 6.3.58 se exponen los resultados correspondientes a la calidad de los procesos de regulación motivacional (RMt). En color gris y con el número 1 se resaltan los códigos efectivamente registrados.



Tabla 6.3.58  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RMt (monitoreo); grupo 1B

Episodios	Focos	Planificación de la tarea			
		Alta calidad		Baja calidad	
E10	Emociones o estados de ánimo relacionados con la asignatura o tarea en turno.	RMt_Et1	1	RMt_Et3	---
		RMt_Et2	---	RMt_Et4	---
E13	Conflictos socio-emocionales	RMt_Cf1	1	RMt_Cf1	---
E16	Valoraciones sobre el funcionamiento del grupo	RMt_Vr1	1	RMt_Vr3	---
		RMt_Vr2	---	RMt_Vr4	---
---	Los alumnos se preocupan y demuestran un interés por el bienestar de los miembros del grupo	RMt_In1	---	RMt_In3	1
		RMt_In2	---	RMt_In4	---
---	emociones o estados de ánimo relacionados con eventos o experiencias personales	RMt_Ep1	---	RMt_Ep2	1

De acuerdo con la Tabla 6.3.58, en el **episodio E10** los alumnos compartieron emociones positivas vinculadas con la realización de tareas previas (RMt\_Et1). En el **episodio E13** se observó un conflicto socio-emocional en donde un alumno manifestó su descontento ante el grupo debido a que algunas de sus aportaciones no se incluían en los productos finales y todos sus compañeros respondieron dando explicaciones y resaltando su interés por seguir colaborando y actuando como equipo (RMt\_Cf1). Por su parte, en el **episodio E16** los participantes realizaron valoraciones positivas sobre el desempeño del grupo (RMt\_Vr1).

Finalmente, en contraste con el equipo 1A (\*+), en el grupo 1B (\*+) los participantes se dedican a la realización de la tarea sin crear espacios para dialogar o compartir experiencias personales (RMt\_Ep2), o demostrar un interés por sus compañeros más allá del solo hecho de compartir la tarea (RMt\_In3).

#### Grupo 1C (\*-)

A continuación se exponen los resultados obtenidos en el grupo 1C (\*-) con respecto a la calidad de la regulación ejercida sobre la tarea (RCg).

La Tabla 6.3.59 corresponde a los indicadores de calidad registrados en torno a los episodios de seguimiento y supervisión de la tarea. Dichos episodios se organizan en función de las distintas sub-tareas desarrolladas en la PEC 2. En color gris y con el

número 1 se resaltan los códigos (indicadores) de calidad efectivamente registrados en cada episodio.

Tabla 6.3.59  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RCg  
(episodios de seguimiento y supervisión de la tarea); grupo 1C

Foco: Realizan el seguimiento y/o supervisan la tarea					
Tarea	Episodios	Códigos			
		Alta calidad		Baja calidad	
Sub-tarea 1	E7	Rcg_Sp1	---	Rcg_Sp9	1
		Rcg_Sp2	---	Rcg_Sp10	---
		Rcg_Sp3	---	Rcg_Sp11	1
		Rcg_Sp4	---	Rcg_Sp12	1
		Rcg_Sp5	---	Rcg_Sp13	1
		Rcg_Sp6	---	Rcg_Sp14	---
		Rcg_Sp7	---	---	---
		Rcg_Sp8	---	Rcg_Sp15	1
Sub-tarea 2	E10	Rcg_Sp1	1	Rcg_Sp9	---
		Rcg_Sp2	---	Rcg_Sp10	---
		Rcg_Sp3	1	Rcg_Sp11	---
		Rcg_Sp4	---	Rcg_Sp12	1
		Rcg_Sp5	---	Rcg_Sp13	1
		Rcg_Sp6	---	---	---
		Rcg_Sp7	---	---	---
		Rcg_Sp8	---	Rcg_Sp15	1
Sub-tarea 3	E12	Rcg_Sp1	---	Rcg_Sp9	1
		Rcg_Sp2	---	Rcg_Sp10	---
		Rcg_Sp3	1	Rcg_Sp11	---
		Rcg_Sp4	---	Rcg_Sp12	1
		Rcg_Sp5	---	Rcg_Sp13	1
		Rcg_Sp6	---	Rcg_Sp14	1
		Rcg_Sp7	---	---	---
		Rcg_Sp8	---	Rcg_Sp15	1
Sub-tarea 4	E16	Rcg_Sp1	---	Rcg_Sp9	---
		Rcg_Sp2	--	Rcg_Sp10	1
		Rcg_Sp3	---	Rcg_Sp11	---
		Rcg_Sp4	---	Rcg_Sp12	---
		Rcg_Sp5	---	Rcg_Sp13	---
		Rcg_Sp6	---	Rcg_Sp14	---
		Rcg_Sp7	---	---	---
		Rcg_Sp8	---	Rcg_Sp15	---

De acuerdo con la Tabla 6.3.59, en el **episodio E7**, correspondiente al seguimiento y supervisión de las sub-tarea 1 (descripción del proceso de asesoramiento psicopedagógico), no todos los miembros del grupo se implicaron (contribuyeron efectivamente) en la ejecución y construcción de los productos de la tarea (Rcg\_Sp9); específicamente, un alumno anunciaba al grupo las acciones o cambios que realizaría al documento/producto de la tarea sin cumplir lo prometido (Rcg\_Sp11); los alumnos que afectivamente se implicaban en la tarea solo añadían información a los productos sin discutir el tema o supervisar el contenido de las contribuciones (Rcg\_Sp12); los

alumnos no daban seguimiento o supervisaban los progresos de los productos (Rcg\_Sp13); y la versión final del producto se notificó al profesor sin la validación y/o aprobación previa por parte de todos los miembros del grupo (Rcg\_Sp15).

En el **episodio E10**, correspondiente al seguimiento y supervisión de las sub-tarea 2 (análisis del proceso de asesoramiento psicopedagógico), todos los miembros del grupo se implicaban (contribuyeron) en la ejecución y construcción de los productos de la tarea (Rcg\_Sp1). Durante el proceso, los alumnos notificaban al resto sus acciones realizadas sobre los documentos/productos de la tarea (Rcg\_Sp3). Sin embargo, algunos indicadores de baja calidad se asignaron por el hecho de que los alumnos solo añadían información a los productos sin discutir el tema o supervisar el contenido de las contribuciones (Rcg\_Sp12); no daban seguimiento o supervisaban los progresos de los productos (Rcg\_Sp13); y la versión final del producto se notificó al profesor sin la validación y/o aprobación previa por parte de todos los miembros del grupo (Rcg\_Sp15).

En el **episodio E12**, correspondiente al seguimiento y supervisión de las sub-tarea 3 (propuestas de mejora al proceso de asesoramiento psicopedagógico), no todos los miembros del grupo se implicaron (contribuyeron) en la ejecución y construcción de los productos de la tarea (Rcg\_Sp9); los alumnos que efectivamente se implicaban en la tarea notificaban al resto sus acciones realizadas sobre los documentos/productos de la tarea (Rcg\_Sp3); sin embargo, regularmente los alumnos solo añadían información a los productos sin discutir el tema o supervisar el contenido de las contribuciones (Rcg\_Sp12); no daban seguimiento o supervisaban los progresos de los productos (Rcg\_Sp13); algunas veces mostraban incomprendimientos o problemas en el abordaje de la tarea sin recurrir al profesor o detenerse a solucionar sus dudas o (Rcg\_Sp14); y la versión final del producto se notificó al profesor sin la validación y/o aprobación previa por parte de todos los miembros del grupo (Rcg\_Sp15).

Con respecto a la sub-tarea 4, en el **episodio E16** un miembro del grupo elaboró y notificó al profesor el documento de síntesis de la PEC sin que el resto de participantes supervisara o realizara una revisión del contenido del producto (Rcg\_Sp10).

A continuación, en la Tabla 6.3.60 se muestran focos de RCg adicionales que por su presencia y/o ausencia marcan alguna diferencia en relación con los otros grupos. Los

resultados se expresan bajo los mismos criterios utilizados en la tabla anterior; en color gris y con el número 1 se resaltan los códigos efectivamente utilizados.

Tabla 6.3.60  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RCg  
(episodios y/o focos de monitoreo complementarios); grupo 1C

Episodios	Focos	Códigos			
		Alta calidad		Baja calidad	
---	Formulan estrategias para la realización de la tarea	Rcg_Pe4	---	Rcg_Pe9	1
		Rcg_Pe5	---	Rcg_Pe10	---
E9 (sub-tarea 2)	Interpretan pautas(componentes, contenido y/o formato de la tarea)	Rcg_Ip1	---	Rcg_Ip7	---
		Rcg_Ip2	1	Rcg_Ip8	---
		Rcg_Ip3	1	Rcg_Ip9	---
		Rcg_Ip4	1	Rcg_Ip10	---
		Rcg_Ip5	---	Rcg_Ip11	---
		Rcg_Ip6	---	Rcg_Ip12	---

De acuerdo con la Tabla 6.3.60, durante la realización de la sub-tarea 2 los alumnos interpretaron las pautas de la tarea(Rcg\_Ip2). Específicamente, en el contenido del **episodio E9** se observaron solicitudes y entrega de precisiones sobre el significado de las pautas dadas por el profesor (Rcg\_Ip3) centrándose en elementos relacionados con el contenido de la tarea (Rcg\_Ip4).

Finalmente, se consideró como elemento de baja calidad la ausencia de actuaciones dirigidas a la formulación de estrategias para la elaboración y/o construcción de los documentos/productos de la tarea (Rcg\_Pe9).

La Tabla 6.3.61 muestra los resultados obtenidos con respecto a la calidad de los procesos de regulación ejercidos sobre la organización del grupo y/o la participación de los alumnos (RCp). Igual que en los episodios cognitivos, en color gris y con el número 1 se resaltan los códigos efectivamente registrados.

Tabla 6.3.61  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RCp (monitoreo); grupo 1C

Episodios	Focos	Códigos			
		Alta calidad		Baja calidad	
---	Formulan reglas de participación	Rcp_Rp2	---	Rcp_Rp4	1
E5 (sub-tarea 1)	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	Rcp_Sp1	---	Rcp_Sp6	---
		Rcp_Sp2	---	Rcp_Sp7	1
		Rcp_Sp3	---	Rcp_Sp8	---
		Rcp_Sp4	---	Rcp_Sp9	---
		Rcp_Sp5	---	---	---
E8 (sub-tarea 1)	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	Rcp_Sp1	---	Rcp_Sp6	---
		Rcp_Sp2	---	Rcp_Sp7	1
		Rcp_Sp3	---	Rcp_Sp8	1

		Rcp_Sp4	---	Rcp_Sp9	1
		Rcp_Sp5	---	---	---
E11 (sub-tarea 1)	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	Rcp_Sp1	---	Rcp_Sp6	---
		Rcp_Sp2	---	Rcp_Sp7	---
		Rcp_Sp3	---	Rcp_Sp8	---
		Rcp_Sp4	1	Rcp_Sp9	---
		Rcp_Sp5	---	---	---
E15 (sub-tarea 1)	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	Rcp_Sp1	1	Rcp_Sp6	---
		Rcp_Sp2	1	Rcp_Sp7	---
		Rcp_Sp3	1	Rcp_Sp8	---
		Rcp_Sp4	---	Rcp_Sp9	---
		Rcp_Sp5	---	---	---
E6 (sub-tarea 1)	Interpretan pautas(organización del grupo y/o formas de participación)	Rcp_Ip1	---	Rcp_Ip7	---
		Rcp_Ip2	1	Rcp_Ip8	---
		Rcp_Ip3	---	Rcp_Ip9	---
		Rcp_Ip4	---	Rcp_Ip10	1
		Rcp_Ip5	1	Rcp_Ip11	---
		Rcp_Ip6	---	Rcp_Ip12	1
E14 (sub-tarea 4)	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	Rcp_Sp1	1	Rcp_Sp6	---
		Rcp_Sp2	1	Rcp_Sp7	---
		Rcp_Sp3	1	Rcp_Sp8	---
		Rcp_Sp4	---	Rcp_Sp9	---
		Rcp_Sp5	---	---	---

En contraste con los grupos anteriores, en el equipo 1C (\*-) constantemente se observaron problemas en la organización y el cumplimiento de los roles, lo que generó mayor cantidad episodios de seguimiento y supervisión de la estructura de participación, principalmente en el marco de la sub-tarea 1.

En el **episodio E5** a pesar de que se llamó la atención de un miembro del grupo que no cumplía con lo pactado en el plan no se consiguió activar su intervención o implicación en la tarea (Rcp\_Sp7).

En el **episodio E8**, los alumnos recordaban la estructura de participación pactada en el plan, sin embargo, en contraste con grupo 1A (\*+) en donde los recordatorios tenían por objeto prevenir problemas en la ejecución de la tarea inhibiendo el comportamiento de un alumno que no respetaban el plan, en el grupo 1C (\*-) los recordatorios se efectuaban después de que los problemas habían surgido (Rcp\_Sp8) sin que los alumnos respondieran y se implicaran inmediatamente con la tarea (Rcp\_Sp7); además, cuando un participante manifestó incomprendiones sobre la organización del grupo y solicitó aclaraciones a sus compañeros ningún participante respondió a la solicitud (Rcp\_Sp9).

En el **episodio E11**, un miembro del grupo manifestó incomprendimientos sobre la estructura de participación pactada en el plan y sus compañeros respondieron a la solicitud ofreciendo explicaciones (Rcp\_Sp4).

En los **episodios E14 y E15** se recordó la estructura de participación pactada en el plan (Rcp\_Sp1) previniendo problemas en la ejecución de la tarea (Rcp\_Sp2), y logrando activar la intervención inmediata de los alumnos (Rcp\_Sp3).

Por último, en el **episodio E6**, relativo a la interpretación de las pautas de la tarea (Rcg\_Ip2), los alumnos dialogaron y discutieron sobre las pautas (Rcg\_Ip5), sin embargo la discusión se detuvo sin antes haber aclarado las dudas (Rcg\_Ip10), y a pesar de ello los alumnos no solicitaron la ayuda del profesor (Rcg\_Ip12).

En la Tabla 6.3.62 se exponen los resultados correspondientes a la calidad de los procesos de regulación motivacional (RMt). En color gris y con el número 1 se resaltan los códigos efectivamente registrados.

Tabla 6.3.62  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RMt (monitoreo); grupo 1C

Episodios	Focos	Planificación de la tarea			
		Alta calidad		Baja calidad	
---	Emociones o estados de ánimo relacionados con la asignatura o tarea en turno.	RMt_Et1	--	RMt_Et3	1
		RMt_Et2	---	RMt_Et4	---
---	Conflictos socio-emocionales	RMt_Cf1	---	RMt_Cf1	---
---	Los alumnos se preocupan y demuestran un interés por el bienestar de los miembros del grupo	RMt_In1	---	RMt_In3	
		RMt_In2	---	RMt_In4	1
---	emociones o estados de ánimo relacionados con eventos o experiencias personales	RMt_Ep1	---	RMt_Ep2	1
E17 (Sub-tarea 4)	Valoraciones sobre el funcionamiento del grupo	RMt_Vr1	---	RMt_Vr3	---
		RMt_Vr2	1	RMt_Vr4	---

De acuerdo con la Tabla 6.3.62, el único episodio motivacional surgió al cierre de la tarea, en donde los participantes compartieron su satisfacción con el funcionamiento del grupo (RMt\_Vr2).

Por su parte, los códigos de baja calidad reflejan que, comúnmente, los participantes se dedicaban a realizar la tarea sin compartir emociones y/o experiencias positivas relacionadas con la asignatura (RMt\_Et3), o con eventos externos a la tarea (RMt\_Ep2).

En una ocasión en que un alumno compartió con el grupo dificultades o problemas personales sus compañeros no le prestaron atención y continuaron con la tarea (RMt\_In4).

*6.3.3.3.2. Calidad de la regulación/códigos secundarios; fragmentos motivacionales incrustados en los episodios*

En el análisis adicional de los episodios se codificaron fragmentos de mensajes asociados con cuatro dimensiones o componentes que al parecer inciden positivamente en el clima social y motivacional del grupo: cohesión de grupo, ambiente emocional y afectivo, expectativas positivas sobre la tarea y/o el funcionamiento del grupo, y valoraciones positivas sobre la tarea y/o el funcionamiento del grupo.

En la Figura 6.3.31 se muestran, en frecuencias, los registros obtenidos en los grupos con respecto a cada una de las dimensiones anteriormente descritas.

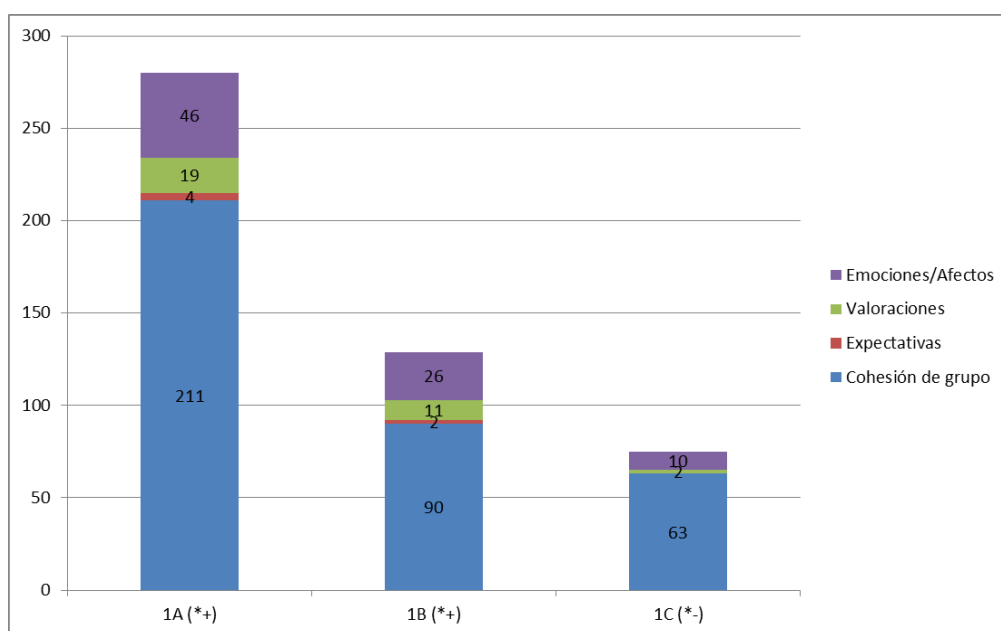


Figura 6.3.31. Fragmentos motivacionales (monitoreo); grupos Aula 1

A nivel global, en todos los grupos se observó un mismo patrón con respecto a la presencia de las dimensiones. En concreto, la dimensión de elementos motivacionales vinculados con la cohesión de grupo superó, en frecuencia y porcentaje, a las otras dimensiones dado que las expresiones de cordialidad social (saludos, bienvenidas, despedidas, agradecimientos) y el uso de pronombres inclusivos para referirse al grupo

como equipo aparecían regularmente dos o más veces por mensaje; en segundo lugar, con una frecuencia menor, se observaron fragmentos de mensajes vinculados con elementos emocionales y afectivos; en tercer lugar, se manifestaron valoraciones positivas sobre la tarea y/o grupo; y, finalmente, se registraron de manera escasa fragmentos de mensajes vinculados con la formulación de expectativas positivas sobre la tarea y/o grupo.

Específicamente, en el grupo 1A (\*+) se registraron 280 fragmentos de mensajes distribuidos entre las cuatro dimensiones: 211 fragmentos de mensajes (el 75%) remiten a expresiones que inciden positivamente en la cohesión de grupo; 46 fragmentos de mensajes (el 16%) remiten a expresiones con carga emocional y/o afectiva que los alumnos exteriorizaban durante el proceso; 19 fragmentos de mensajes (el 7%) en donde los alumnos expresaban valoraciones positivas sobre la tarea y/o funcionamiento del grupo; y solo cuatro fragmentos de mensajes (el 2%) en los cuales se manifestaban expectativas positivas sobre la tarea y/o funcionamiento del grupo.

En el grupo 1B (\*+) se registraron 129 fragmentos de mensajes distribuidos entre las cuatro dimensiones, 90 fragmentos de mensajes (el 70%) vinculados con la cohesión de grupo, 26 fragmentos de mensajes (el 20%) vinculados con expresiones con carga emocional y/o afectiva, 11 fragmentos de mensajes (el 8%) relativos a valoraciones positivas sobre la tarea y/o funcionamiento del grupo; y solo dos fragmentos (el 2%) de mensajes en los cuales se manifestaban expectativas positivas sobre la tarea y/o funcionamiento del grupo.

Con respecto al grupo 1C (\*-), se registraron 75 fragmentos motivacionales distribuidos en tres dimensiones, 63 fragmentos de mensajes (el 84%) relativos a la cohesión de grupo, 10 fragmentos de mensajes (el 13%) relativos a emociones o manifestaciones de afectos; y solo dos fragmentos de mensajes (el 3%) relativos a valoraciones positivas sobre la tarea y/o funcionamiento del grupo

En términos generales, los datos sugieren que, en contraste con el grupo 1C (\*-), los grupos 1A (\*+) y 1B (\*+) de alto rendimiento (quienes mostraron también mayor calidad en los procesos de regulación) utilizaron expresiones vinculadas a las cuatro dimensiones, además, la cantidad de fragmentos de mensajes registrados por cada dimensión también fue superior.



En la Tabla 6.3.63 se muestran los fragmentos motivacionales (o indicadores) correspondientes a cada dimensión y la cantidad de veces que aparecieron en la interacción de los grupos. En color gris se muestran los códigos efectivamente registrados durante el monitoreo de la tarea.

Tabla 6.3.63  
Presencia y tipología de fragmentos motivacionales (monitoreo); grupos Aula 1

Componentes motivacionales				
Dimensiones	Códigos	Grupos		
		1A (*+)	1B (*+)	1C (*-)
Cohesión del grupo	UM_Co1	163	60	45
	UM_Co2	41	27	18
	UM_Co3	7	3	---
Expectativas	UM_Ex1	1	---	---
	UM_Ex2	3	2	---
Valoraciones	UM_Vr1	1	---	---
	UM_Vr2	---	---	---
	UM_Vr3	---	1	1
	UM_Vr4	8	4	1
	UM_Vr5	10	6	---
Emociones/afectos	UM_Em1	4	3	---
	UM_Em2	14	3	2
	UM_Em3	1	---	---
	UM_Em4	4	2	---
	UM_Em5	8	8	---
	UM_Em6	12	1	4
	UM_Em7	1	4	3
	UM_Em8	2	5	1
<b>Total</b>		280	129	75

De acuerdo con la Tabla 6.3.63, el grupo 1A (\*+) mostró mayor diversidad de fragmentos motivacionales (16 tipologías distintas). Los fragmentos motivacionales que surgieron con mayor frecuencia remiten a: UM\_Co1, el uso frecuente de palabras cordiales tales como saludos, bienvenidas, despedidas y agradecimientos (163 registros); UM\_Co2, el uso de pronombres inclusivos para referirse al grupo como equipo (44 registros); UM\_Co2, asumen los problemas individuales como problemas de grupo (siete registros); UM\_Vr4, valoraciones positivas en torno a la tarea o productos construidos (ocho registros); UM\_Vr5, valoraciones positivas en torno al desempeño y esfuerzo realizado por un miembro del grupo o por el grupo como entidad colectiva (10 registros); UM\_Em2, emociones y estados de ánimo positivos relacionados con la tarea o la asignatura (14 registros); UM\_Em5, expresiones que animan al grupo a seguir adelante con la realización de la tarea (ocho registros); y, UM\_Em6, expresiones en las que transmiten buenos deseos e interés por sus compañeros (12 registros).

En contraste con el grupo 1A (\*+), en el grupo 1B (\*+) se identificaron 14 tipologías distintas de fragmentos motivacionales. Los fragmentos motivacionales que aparecieron con mayor frecuencia son: UM\_Co1, el uso frecuente de palabras cordiales tales como saludos, bienvenidas, despedidas y agradecimientos (60 registros); UM\_Co2, el uso de pronombres inclusivos para referirse al grupo como equipo (27 registros); UM\_Vr5, valoraciones positivas en torno al desempeño y esfuerzo realizado por un miembro del grupo o por el grupo como entidad colectiva (seis registros); y, UM\_Em5, expresiones que animan al grupo a seguir adelante con la realización de la tarea (8 registros).

Finalmente, en el grupo 1C (\*-) solo se identificaron ocho tipologías distintas de fragmentos motivacionales; además, la cantidad de veces que se registraron fue inferior, en contraste con los otros grupos. Los fragmentos motivacionales que se manifestaron con mayor frecuencia son: UM\_Co1, el uso frecuente de palabras cordiales tales como saludos, bienvenidas, despedidas y agradecimientos (45 registros); y, UM\_Co2, el uso de pronombres inclusivos para referirse al grupo como equipo (18 registros).

En términos generales, los datos sugieren que, en contraste con el grupo 1C (\*-), los grupos 1A (\*+) y 1B (\*+) de alto rendimiento (quienes mostraron también mayor calidad en los procesos de regulación) emplean diversos recursos o utilizan una variedad de expresiones que inciden positivamente en el funcionamiento del grupo, además dichos recursos aparecen con mayor frecuencia.

#### ***6.3.3.4. Síntesis descriptiva de la calidad de los procesos de regulación en los grupos***

Con base en la frecuencia de los datos anteriormente expuestos y retomando el conjunto de criterios valorados, a continuación se muestra, a modo de síntesis, la descripción de los procesos de regulación de cada grupo.

Tabla 6.3.64  
Síntesis descriptiva de la calidad de los procesos de regulación (monitoreo); grupo 1A

<p>En el grupo 1A (*+), a nivel global los procesos de regulación ejercidos como parte de la fase de monitoreo se manifestaron con un nivel alto de calidad. Específicamente, se observaron 39 indicadores vinculados con procesos de regulación de alta calidad, y tres indicadores relacionados con procesos de regulación de baja calidad. Los indicadores de alta calidad se determinaron principalmente por la alta frecuencia y diversidad de focos regulados; la alta implicación que los alumnos mostraron en los procesos de regulación; y por el procesamiento profundo y trascendental que de los temas/focos de regulación realizaron los alumnos.</p>
--

<p>Los procesos de regulación ejercidos sobre el área cognitiva (RCg) se manifestaron, con un nivel alto de calidad</p>	<p>e) En las sub-tareas 1, 2 y 3 de elaboración colaborativa todos los miembros del grupo se implicaron en su abordaje. Regularmente en este tipo de sub-tareas los alumnos añadían información a los productos y simultáneamente supervisaban el contenido de las contribuciones/propuestas realizadas. Durante el proceso los alumnos anunciaban sus acciones o cambios a los productos de la tarea, antes y después de realizarlos; supervisaban los progresos de la tarea y hacían breves recordatorios sobre el plan inicial y los criterios establecidos por el profesor, para la realización de la tarea. Por otra parte, a pesar de que algunas ocasiones se realizaron tareas individuales (sub-tarea 4), el trabajo individual también fue compartido con el grupo, de tal manera que todos los alumnos realizaban sugerencias y validaban el producto final antes de notificarlo al profesor.</p> <p>f) Como parte del monitoreo los alumnos interpretaban las pautas de la tarea. Específicamente requerían y elaboraban precisiones sobre el significado de las pautas, centrándose en aspectos superficiales de la tarea (estructura y/o formato de los productos). Además, solicitaban ayudas externas (a otros grupos) para asegurarse o confirmar la interpretación realizada.</p> <p>g) Finalmente, se consideró como un elemento de baja calidad la ausencia de actuaciones dirigidas a la formulación de estrategias para la elaboración de los productos de la tarea.</p>
<p>Los procesos de regulación correspondientes al área de participación (RCp) se manifestaron con un nivel alto de calidad</p>	<p>a) Durante la ejecución de la tarea, y con base a las necesidades que se iban presentando durante del proceso, los alumnos formularon reglas de participación, precisando las actuaciones que debían seguirse antes y después de realizar contribuciones o aportaciones a los documentos/productos de la tarea.</p> <p>b) Todos los participantes cumplieron con sus funciones según el plan establecido. Cuando un alumno se tomaba atribuciones que no le correspondían, invadiendo las funciones de otros participantes, sus compañeros inmediatamente llamaban su atención y recordaban la estructura de participación pactada en el plan, evitando de esta manera problemas graves en el funcionamiento del grupo.</p> <p>c) Durante la ejecución de la tarea, en una ocasión, los alumnos mostraron dudas sobre actuaciones específicas que algunos miembros del grupo debían desempeñar para el cumplimiento de la tarea por lo que dialogaron y discutieron las pautas dadas por el profesor; y solicitaron la ayuda del profesor para reforzar y/o confirmar la interpretación realizada de las pautas.</p>
<p>Los procesos de regulación correspondientes al área motivacional (RMt) se manifestaron con un nivel alto de calidad, ya que este grupo desplegó más episodios motivacionales</p>	<p>a) Los alumnos compartieron emociones positivas vinculadas con la realización de tareas previas, lo que al parecer incrementó la confianza de los participantes.</p> <p>b) En varias ocasiones, cuando algún participante compartía con el grupo dificultades o problemas personales, recibía apoyo por parte de sus compañeros.</p> <p>c) Los alumnos compartieron emociones positivas vinculadas con eventos externos a la tarea y que incidían positivamente en la convivencia del grupo.</p> <p>d) La presencia de un conflicto socio-emocional se reguló satisfactoriamente, ya que ante problemas suscitados entre dos miembros del grupo se salvaguardó la armonía en el equipo. Los alumnos reconocieron sus propias faltas y se ofrecieron disculpas mutuamente.</p> <p>e) En comparación con los otros grupos, no se realizaron valoraciones positivas sobre el funcionamiento del grupo</p>
<p>Análisis adicional. Alta cantidad y diversidad de elementos motivacionales incrustados en los episodios</p>	<p>Dentro de los episodios se identificó una fuerte cantidad y diversidad de fragmentos motivacionales vinculados con cuatro dimensiones: cohesión de grupo, expectativas, valoraciones y emociones/afectos. Los fragmentos motivacionales que surgieron con mayor frecuencia remiten a: el uso frecuente de palabras cordiales tales como saludos, bienvenidas, despedidas y agradecimientos (163 registros); el uso de pronombres inclusivos para referirse al grupo como equipo (44 registros); apoyan y/o asumen problemas individuales como problemas de grupo (siete registros); valoraciones positivas en torno a la tarea o productos construidos (ocho registros); valoraciones positivas en torno al desempeño y esfuerzo realizado por un miembro del grupo o por el grupo como</p>

	entidad colectiva (10 registros); emociones y estados de ánimo positivos relacionados con la tarea o la asignatura (14 registros); expresiones que animan al grupo a seguir adelante con la realización de la tarea (ocho registros); y expresiones en las que transmiten buenos deseos e interés por sus compañeros (12 registros).
--	--

Tabla 6.3.65

Síntesis descriptiva de la calidad de los procesos de regulación (monitoreo); grupo 1B

<p>El grupo 1B (*+), en contraste con los otros grupos, registro menor cantidad de episodios de regulación. Sin embargo, los procesos de regulación ejercidos como parte de la fase de monitoreo se manifestaron con un nivel alto de calidad. Específicamente, se observaron 23 indicadores vinculados con procesos de regulación de alta calidad, y ocho indicadores relacionados con procesos de regulación de baja calidad. Los indicadores de alta calidad se determinaron principalmente por la diversidad de focos regulados; la alta implicación que los alumnos mostraron en los procesos de regulación; y por el procesamiento profundo y trascendental que de los temas/focos de regulación realizaron los alumnos.</p>	
<p>Los procesos de regulación ejercidos sobre el área cognitiva (RCg) se manifestaron con un nivel alto de calidad.</p>	<p>a) En las sub-tareas 1, 2 y 3 de elaboración colaborativa todos los miembros del grupo se implicaron en su abordaje. Regularmente los alumnos añadían información a los productos de la tarea y simultáneamente supervisaban el contenido de las contribuciones/propuestas realizadas, sin embargo, algunas veces (en la sub-tarea 1) se centraron más en agregar información y supervisar componentes superficiales de la tarea (tales como la estructura y el formato de los productos), que en la supervisión del contenido de las contribuciones o propuestas realizadas. Durante el proceso los alumnos anunciaban sus acciones o cambios en los productos de la tarea después de realizarlos. Con poca regularidad los alumnos daban seguimiento a los progresos de la tarea, y recordaban los criterios establecidos en las pautas del enunciado y/o en el plan inicial, para orientar sus actividades. En la sub-tarea 4, un miembro del grupo realizó individualmente la síntesis de la PEC. El trabajo individual se agregó al producto final y se notificó al profesor sin la revisión, validación y/o aprobación previa por parte del resto de los integrantes.</p> <p>b) Como parte del monitoreo los alumnos dialogaban y formulaban estrategias para la elaboración de los productos de la tarea.</p> <p>c) Durante el desarrollo de la tarea los alumnos no presentaban dudas sobre el procedimiento, los componentes y/o contenido de la tarea, por lo que tampoco fue necesaria la interpretación de las pautas de la tarea.</p>
<p>Los procesos de regulación correspondientes al área de participación (RCp) se manifestaron con un nivel alto de calidad</p>	<p>a) Todos los participantes cumplieron con sus funciones y respetaron los roles de sus compañeros, según el plan pactado al inicio de la tarea. En este sentido, no hubo necesidad de recordar el plan inicial, ni de llamar la atención de algún miembro del grupo.</p> <p>b) Durante la ejecución de la tarea, cuando un alumno presentó dudas sobre la acción que debía realizar, uno de sus compañeros respondió inmediatamente, precisando y ampliando la información establecida y comprendida en las pautas de la tarea. La diferencia con el grupo anterior es que, en el grupo 1A (*+) los alumnos se implicaron en una discusión sobre el contenido de las pautas, en contraste, en el grupo 1B (*+) la interpretación del contenido de las pautas se realizó a modo de solicitud y formulación de precisiones.</p>
<p>Los procesos de regulación correspondientes al área motivacional (RMt) se manifestaron con un nivel de calidad alta moderada ya que este grupo desplegó más</p>	<p>a) Los alumnos compartieron emociones positivas vinculadas con la realización de tareas previas, lo que al parecer incrementó la confianza de los participantes.</p> <p>b) La presencia de un conflicto socio-emocional se reguló satisfactoriamente. Concretamente, un participante manifestó su descontento ante el grupo ya que sus aportaciones no siempre se incluían en los productos finales, y enseguida, todos los miembros del grupo respondieron positivamente, dando explicaciones, resaltando el buen funcionamiento del grupo, y animando a su compañero a seguir adelante con la tarea.</p> <p>c) Los alumnos compartieron valoraciones positivas sobre el desempeño del</p>

episodios motivacionales que el grupo 1C (*-), pero menos que el grupo 1A (*+).	grupo
Análisis adicional. Alta cantidad y diversidad de elementos motivacionales incrustados en los episodios	Dentro de los episodios se identificó una fuerte cantidad y diversidad de fragmentos motivacionales vinculados con cuatro dimensiones: cohesión de grupo, expectativas, valoraciones y emociones/afectos. Cabe señalar que en contraste con el grupo 1A (*+), la cantidad y diversidad fragmentos motivacionales fue levemente menor. Los fragmentos motivacionales que surgieron con mayor frecuencia remiten a: el uso frecuente de palabras cordiales tales como saludos, bienvenidas, despedidas y agradecimientos (60 registros); el uso de pronombres inclusivos para referirse al grupo como equipo (27 registros); valoraciones positivas en torno al desempeño y esfuerzo realizado por un miembro del grupo o por el grupo como entidad colectiva (seis registros); y expresiones que animan al grupo a seguir adelante con la realización de la tarea (8 registros).

Tabla 6.3.66  
Síntesis descriptiva de la calidad de los procesos de regulación (monitoreo); grupo 1C

En el grupo 1C (*-), a nivel global los procesos de regulación ejercidos como parte de la fase de monitoreo se manifestaron con un bajo nivel de calidad. Específicamente, se observaron 25 indicadores vinculados con procesos de regulación de baja calidad. Los indicadores de baja calidad se determinaron principalmente por la ausencia de determinados focos de regulación que en los otros grupos si se desarrollaron; la baja implicación por parte de algunos miembros del grupo que no cumplían con lo pactado en el plan inicial; y regularmente los temas/focos que eran objeto de regulación por parte del grupo se abordaron de manera superficial.	
Los procesos de regulación ejercidos sobre el área cognitiva (RCg) se manifestaron con un nivel bajo de calidad	<p>a) No todos los miembros del grupo se implicaban en la realización de las sub-tareas de elaboración colaborativa. Específicamente, un alumno anunciaba al grupo las acciones o cambios a realizar en los productos de la tarea, sin cumplir con lo propuesto, y otras ocasiones se ausentaba de la tarea. Los integrantes del grupo que se implicaron en la tarea, solo añadían información a los productos sin discutir el tema o supervisar el contenido de las contribuciones, además, no supervisaban los progresos de la tarea. Durante el proceso los alumnos anunciaban sus acciones o cambios en los productos de la tarea después de realizarlos. Regularmente los productos finales de la tarea se notificaban al profesor sin la aprobación explícita por parte de todos los miembros del grupo.</p> <p>En la sub-tarea 4, un miembro del grupo realizó individualmente la síntesis de la PEC. El trabajo individual se agregó al producto final y se notificó al profesor sin la revisión, validación y/o aprobación previa por parte del resto de los integrantes.</p> <p>b) En una ocasión los alumnos interpretaron las pautas de la tarea, específicamente, requerían y elaboraban precisiones sobre el significado de las pautas, centrándose en aspectos vinculados al contenido de la tarea. Sin embargo, otras veces los alumnos tenían dificultades para comprender los componentes y/o el procedimiento para la elaboración de los productos, y no recurrían a las pautas de la tarea para resolver sus dudas, ni solicitaban la ayuda del profesor.</p> <p>c) Finalmente, se consideró como un elemento de baja calidad la ausencia de actuaciones dirigidas a la formulación de estrategias para la elaboración de los productos de la tarea.</p>
Los procesos de regulación correspondientes al área de participación	a) Durante la realización de la tarea constantemente se observaron episodios de seguimiento y supervisión de la estructura de participación. Aunque algunas veces los participantes lograban regular satisfactoriamente el funcionamiento del grupo, otras veces, no se producían efectos positivos. Concretamente, en ocasiones los alumnos realizaban recordatorios sobre la

<p>(RCp) se manifestaron con un nivel bajo de calidad.</p>	<p>estructura de participación pactada en el plan, logrando activar la intervención inmediata de los participantes. En otras ocasiones se ignoraba la ausencia y el incumplimiento de las funciones de un participante, y no se llamaba su atención hasta que se producían problemas graves en el cumplimiento de la tarea. Algunas veces a pesar que se llamaba la atención del alumno que no cumplía con el plan pactado, no se lograba activar su intervención inmediata.</p> <p>b) Cuando algunos miembros del grupo manifestaban incomprendiones sobre la estructura de participación pactada en al plan, sus compañeros no siempre respondían o hacían aclaraciones al respecto.</p> <p>c) Los alumnos discutieron en una ocasión el contenido de las pautas dadas por el profesor para la organización del grupo, sin embargo, la discusión se detuvo sin antes haber aclarado las dudas, y a pesar de ello los alumnos no solicitaron la ayuda del profesor.</p>
<p>Los procesos de regulación correspondientes al área motivacional (RMt) se manifestaron con un nivel bajo de calidad, ya que en este grupo solo se registró un episodio motivacional.</p>	<p>a) Al cierre de la tarea los alumnos manifestaron su satisfacción con el desempeño del grupo y el trabajo realizado.</p>
<p>Análisis adicional. Baja cantidad y diversidad de elementos motivacionales incrustados en los episodios</p>	<p>Por último, en contraste con los grupos anteriores, los fragmentos motivacionales incrustados en los episodios son menos diversos y aparecen con baja frecuencia. En concreto solo se observaron fragmentos motivacionales relacionados con tres dimensiones, vinculados principalmente con la cohesión de grupo, mientras que pocas veces los alumnos expresaban o compartían emociones/afectos con el grupo y/o realizaban valoraciones positivas sobre la tarea.</p> <p>Los fragmentos motivacionales con mayor cantidad de registros fueron el uso frecuente de palabras cordiales tales como saludos, bienvenidas, despedidas y agradecimientos (45 registros); y el uso de pronombres inclusivos para referirse al grupo como equipo (18 registros)</p>

### 6.3.4. Resultados del análisis de los episodios de evaluación

#### 6.3.4.1. Análisis estructural de los episodios de evaluación

Bajo la misma estructura que en los episodios de planificación y monitoreo, a continuación presentamos los resultados correspondientes al análisis estructural de los episodios de evaluación que se organizan en cinco dimensiones: tamaño de los episodios, conectividad conversacional, dirección conversacional, patrón de intervenciones, y equilibrio de participación. Al final del apartado se presenta una síntesis de los principales resultados.

6.3.4.1.1. *Análisis por dimensiones (tamaño de los episodios, conectividad conversacional, dirección conversacional, patrón de intervenciones, y equilibrio de participación)*

a) Tamaño de los episodios

A continuación, en la Tabla 6.3.67 se muestran los resultados obtenidos en torno al tamaño de los episodios de evaluación desplegados en los grupos. Específicamente, se resalta el número de fragmentos de mensajes que compone cada episodio (micro-episodios y macro-episodios), y el foco de regulación con el que se asocian.

Tabla 6.3.67  
Tamaño de los episodios de evaluación; grupos Aula 1

Grupos	Episodios (Clave)	Focos	Tamaño de los episodios	
			Macro-episodios	Micro-episodios
1A (*+)	E26	Plantean expectativas y/o realizan valoraciones sobre el funcionamiento del grupo		4 Fgm.
1B (*+)	E17	Identifican errores en el procedimiento empleado para la realización de la tarea y/o en el documento realizado como parte del producto de la tarea.	7 Fgm	
1C (*-)	E13	Identifican errores en el procedimiento empleado para la realización de la tarea y/o en el documento realizado como parte del producto de la tarea.		5 Fgm
	E18	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	14 Fgm	
	E19	Interpretan pautas de la tarea (componentes, contenido y/o formato de la tarea)	7 Fgm	

De acuerdo con la Tabla 6.3.67, en el grupo 1A (\*+) se registró un micro-episodio de evaluación conformado por cuatro fragmentos de mensajes (E26); en el grupo 1B (\*+) se registró un macro-episodio de evaluación conformado por siete fragmentos de mensajes (E17); y en el grupo 1C (\*-) se registró un micro-episodio compuesto por cinco fragmentos de mensaje (E13), un macro-episodio compuesto por 14 fragmentos de mensaje (E18), y uno compuesto por siete fragmentos de mensaje (E19).

De manera global, los macro-episodios remiten a tres focos distintos de regulación: la identificación de errores en el proceso ejecutado para la realización de la tarea y/o en los productos elaborados como parte de la tarea, el seguimiento y la supervisión de la tarea, y el seguimiento y supervisión de la estructura de participación acordada en el plan inicial. Por su parte, los micro-episodios remiten a dos focos distintos: identificación de errores en el proceso ejecutado para la realización de la tarea y/o productos elaborados

como parte de la tarea, y expectativas y/o valoraciones que los alumnos realizan en torno al funcionamiento del grupo.

b) Conectividad conversacional

A continuación, en la Tabla 6.3.68 se muestran las frecuencias correspondientes a los tipos de conectividad mediante las cuales se establecen las cadenas de mensajes que conforman los episodios de evaluación –Adyacencia temática (At), Conversación implícita (Ci), y Alusión (As)–. En concreto, se destaca la cantidad de fragmentos de mensajes a los que se asocia cada tipo de conectividad conversacional.

Tabla 6.3.68  
Conectividad conversacional en los episodios de evaluación; grupos Aula 1

Grupos	Episodios	Focos	Conectividad conversacional		
			C_At	C_As	C_Ci
1A (*+)	E26	Plantean expectativas y/o realizan valoraciones sobre el funcionamiento del grupo	3	0	0
1B (*+)	E17	Identifican errores en el procedimiento empleado para la realización de la tarea y/o en el documento realizado como parte del producto de la tarea.	3	2	1
1C (*-)	E13	Identifican errores en el procedimiento empleado para la realización de la tarea y/o en el documento realizado como parte del producto de la tarea.	2	0	2
	E18	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	11	0	2
	E19	Interpretan pautas de la tarea (componentes, contenido y/o formato de la tarea)	3	1	2

En general, en todos los grupos se observó una frecuencia predominante de mensajes conectados por At. El episodio E26 desplegado por el grupo 1A (\*+) se integra únicamente por mensajes conectados adyacentemente (tres registros). El episodio E17 desplegado por el grupo 1B (\*+) se conforma predominantemente de mensajes conectados por At (tres registros). Por su parte en los episodios E18 y E19 desplegados por el grupo 1C (\*-) predominaron los mensajes conectados por At, mientras que en el E13 se observó una cantidad similar de mensajes conectados por At y Ci.

c) Dirección conversacional

A continuación, en la Tabla 6.3.69 por cada episodio se destaca el número de fragmentos de mensajes con dirección única (Du) y dirección múltiple (Dm).



Tabla 6.3.69  
Dirección conversacional en los episodios de evaluación; grupos Aula 1

Grupos	Episodios	Focos	Dirección conversacional	
			D_Cm	D_Cu
1A (*+)	E26	Plantean expectativas y/o realizan valoraciones sobre el funcionamiento del grupo	2	1
1B (*+)	E17	Identifican errores en el procedimiento empleado para la realización de la tarea y/o en el documento realizado como parte del producto de la tarea.	4	2
1C (*-)	E13	Identifican errores en el procedimiento empleado para la realización de la tarea y/o en el documento realizado como parte del producto de la tarea.	0	4
	E18	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	4	9
	E19	Interpretan pautas de la tarea (componentes, contenido y/o formato de la tarea)	1	5

De acuerdo con la Tabla 6.3.69, a nivel global se observó una frecuencia predominante de mensajes con Du. De manera específica, en el episodio E26 desplegado por el grupo 1A (\*+) sobresalieron los mensajes con Dm; en el episodio E17 desplegado por el grupo 1B (\*+) también predominaron los mensajes con Dm; por su parte, en los episodios E13, E18 y E19 desplegados por el grupo 1C (\*-) predominaron los mensajes con Du.

d) Patrón de intervenciones

Todos los grupos, en los episodios de evaluación, mostraron un patrón de intervenciones continuas (ver figura 6.3.32). En el grupo 1A (\*+) el episodio E26, en el que se evaluaron aspectos relacionados con la sub-tarea4 (síntesis de la PEC), se desarrolló de manera continua entre el día 13 y 14. En el grupo 1B (\*+) el episodio E17, en el que se evaluaron aspectos relacionados con la sub-tarea 1 (descripción del tema), se desarrolló continuamente entre el día 14 y 15. Por último, en el grupo 1C (\*-) los tres episodios de evaluación también mostraron un patrón de intervenciones continuas; el episodio E13 se desplegó entre el día 26 y 27, el E18 se desarrolló el día 13 y 14, y el E19 se mantuvo durante los días 14 y 15.

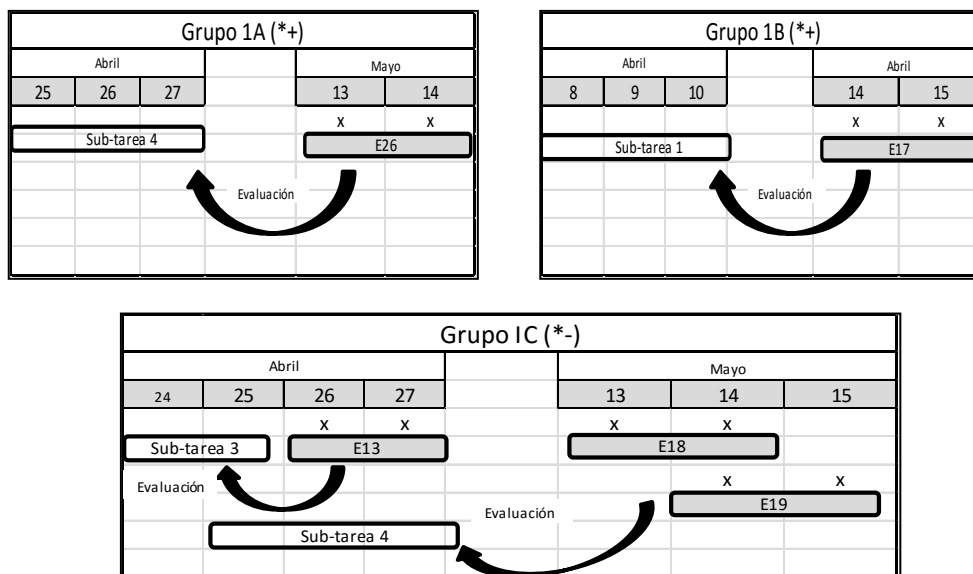


Figura 6.3.32. Patrón de intervenciones en los episodios de evaluación; grupos del Aula1

e) Equilibrio de participación

A continuación, en la Tabla 6.3.70 se muestran las frecuencias y los porcentajes correspondientes a las contribuciones realizadas (por cada grupo y por cada alumno) en los episodios de evaluación.

Tabla 6.3.70  
Equilibrio de participación en los episodios de evaluación; frecuencias globales Aula 1

Equilibrio de participación/porcentajes globales					
Grupos	Total de contribuciones	Participantes	No contribuciones	%	Nivel de equilibrio
1A (*+)	4	Aina	1	25,00	Alto
		Cristina	1	25,00	
		Anna	1	25,00	
		Iris	1	25,00	
1B (*+)	7	Fabiola	1	14,29	Moderado
		Miriam	2	28,57	
		Paula	2	28,57	
		Tania	2	28,57	
1C (*-)	26	Oriol	9	34,62	Bajo
		Daniel	9	34,62	
		Neus	4	15,38	
		Teresa	4	15,38	

De acuerdo con la Tabla 6.3.70, en el grupo 1A (\*+) se observó un alto equilibrio de participación, ya que todos los participantes realizaron una misma cantidad de contribuciones al episodio E26. En el grupo 1B (\*+) se manifestó un equilibrio

moderado de participación, en donde tres participantes realizaron una misma cantidad de contribuciones al episodio E17. Por su parte, en el conjunto de episodios de evaluación desplegados por el grupo 1C (\*-) se observó un bajo equilibrio de participación, ya que en proporción al total de contribuciones generadas en el grupo dos participantes mostraron en bajo porcentaje de contribuciones (15,38% cada participante).

A continuación, en la Figura 6.3.33 se presenta un par de gráficos correspondientes al equilibrio de participación que el grupo 1C (\*-) mostró en los macro-episodios.

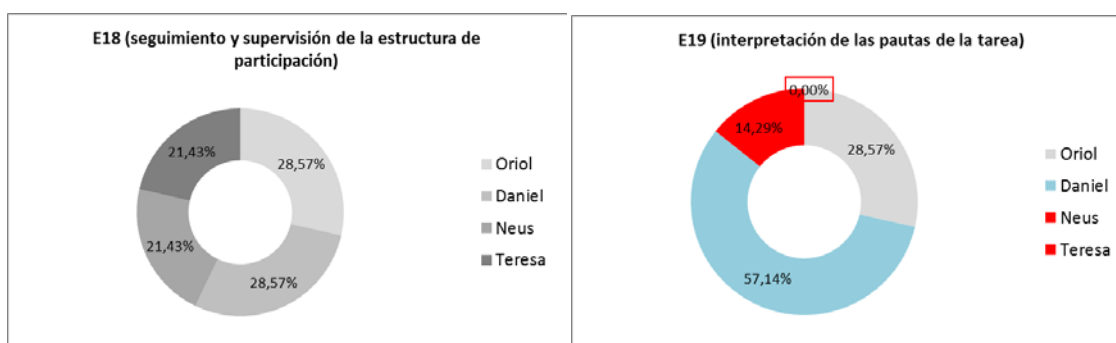


Figura 6.3.33. Equilibrio de participación en los macro-episodios (evaluación) desplegados en el grupo 1C

En el episodio E18 los miembros del grupo contribuyeron de manera equilibrada, en concreto, el porcentaje de contribuciones realizadas por cada participante oscila entre el 21% y el 29%. Por su parte, en el episodio E19 se observó un bajo equilibrio de participación en donde las contribuciones realizadas por Daniel dominaron el episodio (57,14%), mientras que las contribuciones de Neus equivalen solo al 14,29%, y Teresa se mantuvo ausente durante el desarrollo de este episodio.

En términos generales, ningún participante reveló un porcentaje predominante de contribuciones en los dos episodios, sin embargo Oriol y Daniel mostraron un porcentaje más o menos alto y estable de contribuciones, mientras que el porcentaje de contribuciones realizadas por Neus y Teresa fue regular en el episodio E18, y bajo en el E19.

### 6.3.4.2. Síntesis del análisis estructural de los episodios de evaluación

A continuación, en la Tabla 6.3.71 se presenta una breve síntesis de los resultados obtenidos en los grupos en torno a las dimensiones que se valoraron en el análisis estructural de los episodios.

Tabla 6.3.71  
Síntesis de resultados obtenidos del análisis estructural de los episodios de evaluación; Aula 1

Grupos Dimensiones	1A (*+)	1B (*+)	1C (*-)
<i>Tamaño de los episodios</i>	En el grupo 1A (*+) se identificó un micro-episodio de evaluación referente a expectativas y/o valoraciones que los alumnos realizan en torno al funcionamiento del grupo.	En el grupo 1B (*+) se identificó un macro-episodio de evaluación referente a la identificación de errores en el proceso o productos elaborados para la tarea.	En el grupo 1C (*-) se registraron tres episodios de evaluación. Un micro-episodio referente a la identificación de errores en el proceso o productos elaborados para la tarea; un macro-episodio referente al seguimiento y supervisión de la estructura de participación; y un macro-episodio relativo a la interpretación de las pautas de la tarea.
<i>Conectividad conversacional</i>	En el único micro-episodio de evaluación desplegado por este grupo predominaron los mensajes conectados por adyacencia temática (tres mensajes conectados por At).	En el único macro-episodio de evaluación desplegado por el grupo predominaron los mensajes conectados por adyacencia temática (tres mensajes conectados por At).	Los episodios de evaluación, en conjunto, mostraron la frecuencia más alta de mensajes conectados adyacentemente (16 mensajes conectados adyacentemente); lo cual es lógico dado que la cantidad de episodios desplegados y las contribuciones generadas también fueron superiores, en comparación con los otros grupos.  De manera específica, en dos episodios predominaron los mensajes conectados por adyacencia temática, y en un episodio la cantidad de mensajes conectados por adyacencia temática e implícitamente fue similar.
<i>Dirección conversacional</i>	La cadena de contribuciones que conforman el micro-episodio de evaluación se establece predominantemente por mensajes con dirección conversacional múltiple.	Igual que en el grupo 1A (*+), la cadena de contribuciones que conforman el episodio de evaluación se establece predominantemente por mensajes con dirección múltiple.	A diferencia del grupo 1A (*+) y 1B (*+) en donde predominaron los mensajes con dirección múltiple, en este grupo los tres episodios de evaluación mostraron una frecuencia predominante de mensajes con dirección conversacional única.
<i>Patrón de intervenciones</i>	El micro-episodio registrado presentó un patrón de intervenciones continuas, es decir, el grupo no hizo ninguna pausa durante el desarrollo de este episodio.	En este grupo el macro-episodio registrado también mostró un patrón de intervenciones continuas.	Igual que en los grupos anteriores, todos los episodios de evaluación presentaron un patrón de intervenciones continuas.
<i>Equilibrio de participación</i>	En el micro-episodio registrado se observó un alto equilibrio de participación, ya que todos los participantes realizaron la misma cantidad de contribuciones.	En el macro-episodio registrado se observó un equilibrio moderado de participación que involucra a tres miembros del grupo con la misma cantidad de contribuciones.	En contraste con los grupos anteriores, el grupo 1C (*-) reveló un bajo equilibrio de participación, en donde dos miembros del grupo muestran un porcentaje regular y estable de contribuciones, mientras que dos alumnos se desfasan del nivel de participación mostrado por sus compañeros.

### 6.3.4.3. Análisis de contenido de los episodios de evaluación

#### 6.3.4.3.1. Calidad la regulación/códigos primarios: áreas y focos de regulación

##### a) Frecuencias globales de indicadores de calidad

Como anteriormente describimos (ver apartado 4.2.3 correspondiente a la caracterización de episodios de evaluación), en contraste con los episodios de planificación y monitoreo, los episodios de evaluación surgieron con poca frecuencia. Concretamente, los grupos 1A (\*+) y 1B (\*+) desplegaron un solo episodio de evaluación, mientras que en el grupo 1C (\*-) se desplegaron tres episodios de evaluación. En la Tabla 6.3.72 se muestran en los códigos de alta y baja calidad de regulación efectivamente registrados en cada grupo y cada episodio.

Tabla 6.3.72  
Códigos de alta y baja calidad de regulación (episodios de evaluación); grupos Aula 1

Grupos	Episodios	Áreas	Códigos registrados	
			Alta calidad	Baja calidad
1A (*+)	E26 (sub-tarea 4)	RMt	- RMt_Vr1 - RMt_Vr2	---
1B (*+)	E17 (sub-tarea 1)	RCg	- Rcg_Ev1 - Rcg_Ev2	---
1C (*-)	E13 (sub-tarea 3)	RCg	- Rcg_Ev1	---
	E18 (sub-tarea 4)	RCp	- Rcp_Sp1 - Rcp_Sp2	---
	E19 (sub-tarea 4)	RCg	- Rcg_Ip4	- Rcg_Ip11 - Rcg_Ip12

Concretamente, el grupo 1A (\*+), posterior a la devolución que el profesor proporcionó sobre el trabajo final de la PEC, desplegó un episodio de RMt en el que se implicaron todos los miembros el grupo y al que se asignaron dos códigos de alta calidad: i) RMt\_Vr1, los alumnos comparten mutuamente valoraciones positivas sobre el desempeño del grupo; y, ii) RMt\_Vr2, los alumnos comparten mutuamente su satisfacción con respecto al ambiente y la convivencia del grupo.

El grupo 1B (\*+), posterior al cierre de la sub-tarea 1, desplegó un episodio de RCg en el que se implicaron todos los miembros el grupo y al que se asignaron dos códigos de alta calidad: i) Rcg\_Ev1, los alumnos se percatan de errores o inconsistencias leves en el procedimiento y/o formato de los productos construidos; y, ii) Rcg\_Ev2, los alumnos como grupo dialogan, discuten, y/o realizan sugerencias para enmendar los errores o inconsistencia detectadas, además de solicitar la ayuda del profesor para corregir los errores.

Por último, en los episodios de evaluación desplegados por el grupo 1C (\*-) se asignaron códigos tanto de alta calidad como de baja calidad. En el episodio E13, desplegado en relación con la sub-tarea 3, un miembro del grupo se percató de errores cometidos en la entrega formal de los productos de la tarea y solicitó a sus compañeros la corrección respectiva (Rcg\_Ev1/alta calidad); en el episodio E18, desarrollado posterior a la devolución que el profesor proporcionó sobre el trabajo final de la PEC, los alumnos recordaron la estructura de participación y llamaron la atención de un participante que no cumplió con lo pactado en el plan (Rcp\_Sp1/alta calidad) logrando activar la intervención inmediata de su compañero (Rcp\_Sp2/alta calidad); y en el episodio E19 los alumnos discutieron el contenido de las pautas de la tarea centrándose en aspectos fundamentales para el cumplimiento de la tarea (Rcg\_Ip4/alta calidad), sin embargo, pararon la discusión sin antes haber unificado criterios (entienden de distinta manera las pautas) y sin haber solucionado sus dudas (Rcg\_Ip11/baja calidad), además de que a pesar de la comprensión limitada que los alumnos tenían sobre los criterios establecidos para el cumplimiento de la tarea no solicitaron la ayuda del profesor (Rcg\_Ip12).

En términos generales, a pesar que en los grupos de alto rendimiento se hayan generado menos episodios de evaluación que en el grupo 1C (\*-) los procesos siempre se regularon con un nivel alto de calidad. Por su parte, en el grupo 1C (\*-) se manifestaron indicadores de baja calidad que confirman la baja comprensión que los alumnos tenían sobre el contenido de las pautas de la tarea; además, los indicadores de alta calidad vuelven a resaltar el incumplimiento por parte de un miembro del grupo que se ausentaba de la tarea y al que constantemente se tenía que llamar la atención y recordar la estructura de participación pactada en el plan para que cumpliera sus funciones.

#### 6.3.4.3.2. Calidad de la regulación/códigos secundarios; fragmentos motivacionales incrustados en los episodios

A continuación se exponen los resultados obtenidos de la aplicación de códigos complementarios en los episodios de evaluación.

En la Figura 6.3.34 se muestran los resultados obtenidos en los grupos con respecto a la presencia y frecuencia de fragmentos de mensajes vinculados con cuatro dimensiones: cohesión de grupo, expectativas, valoraciones, y emociones/afectos.

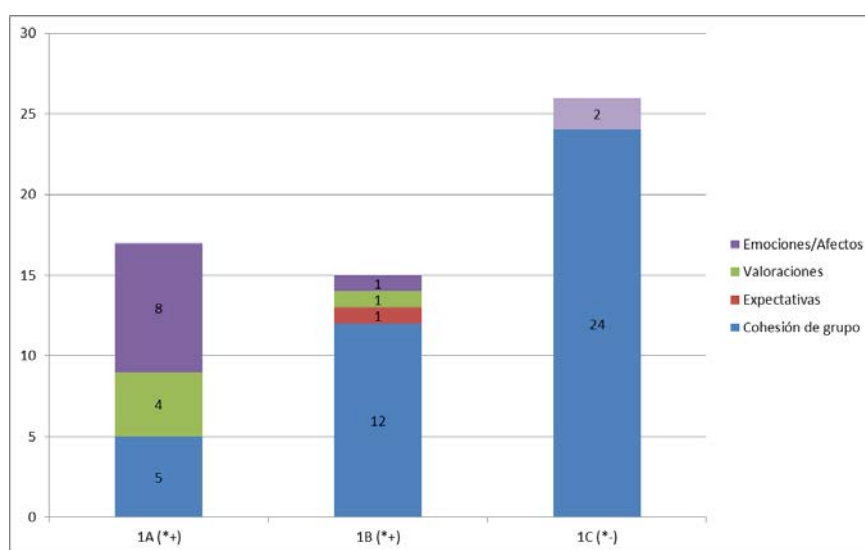


Figura 6.3.34. Fragmentos motivacionales (evaluación); grupos Aula 1

De acuerdo con la Figura 6.3.34, igual que en los episodios de planificación y monitoreo, observamos que los grupos 1A (\*+) y 1B (\*+) –en contraste con el grupo 1C (\*-)– presentan mayor diversidad de elementos motivacionales.

En el grupo 1A (\*+) la codificación de fragmentos de mensajes resalta la presencia de elementos motivacionales vinculados con tres dimensiones: emociones/afectos (ocho registros), valoraciones positivas sobre el grupo (cuatro registros), y cohesión de grupo (cinco registros). En el grupo 1B (\*+) la codificación de fragmentos de mensajes muestra la presencia de elementos motivacionales vinculados con las cuatro dimensiones, aunque dichos elementos aparecen con baja frecuencia. Por su parte, en el grupo 1C (\*-) solo se registraron fragmentos de mensajes vinculados con la dimensión de cohesión de grupo (24 registros) y a la dimensión de emociones/afecto (dos registros). Al ser este grupo quien desplegó más episodios de evaluación y mayor

cantidad de contribuciones, las cifras correspondientes a la dimensión de cohesión de grupo también se incrementaron en relación a las cifras de los otros grupos, puesto que las expresiones de cordialidad social (saludos, bienvenidas, despedidas, agradecimientos) y el uso de pronombres inclusivos regularmente aparecen dos o más veces por cada mensaje.

En la Tabla 6.3.73 se muestran los códigos efectivamente registrados en cada grupo y el número de veces que aparecieron.

Tabla 6.3.73  
Presencia y tipología de fragmentos motivacionales (episodios de evaluación); grupos Aula 1

Componentes motivacionales				
Dimensiones	Códigos	Grupos		
		1A (*+)	1B (*+)	1C (*-)
Cohesión del grupo	UM_Co1	4	5	13
	UM_Co2	1	7	11
Expectativas	UM_Ex2	---	1	---
Valoraciones	UM_Vr1	1	---	---
	UM_Vr5	3	1	---
Emociones/afectos	UM_Em2	2	---	1
	UM_Em5	---	1	---
	UM_Em6	3	---	---
	UM_Em7	3	---	---
	UM_Em8	---	---	1
Total		17	15	26

De acuerdo con la Tabla 6.3.73, el grupo 1A (\*+) mostró la tipología más amplia de fragmentos motivacionales (siete tipologías distintas): UM\_Co1, el uso frecuente de palabras cordiales tales como saludos, bienvenidas, despedidas y agradecimientos (cuatro registros); UM\_Co2, el uso de pronombres inclusivos para referirse al grupo como equipo (un registro); UM\_Vr1, valoraciones sobre los retos y el esfuerzo que implica para el alumno y/o el grupo el abordaje de la tarea (un registro); UM\_Vr5, valoraciones positivas en torno al desempeño y esfuerzo realizado por un miembro del grupo o por el grupo como entidad colectiva (tres registros); UM\_Em2, emociones y estados de ánimo positivos relacionados con la tarea o la asignatura (dos registros); UM\_Em6, expresiones en las que transmiten buenos deseos e interés por sus compañeros (tres registros); y, UM\_Em7, comparten emociones positivas relacionadas con el buen funcionamiento del grupo (tres registros).

En el grupo 1B (\*+) se identificaron cinco tipologías distintas de fragmentos motivacionales. Los fragmentos motivacionales que aparecieron son: UM\_Co1, el uso



frecuente de palabras cordiales tales como saludos, bienvenidas, despedidas y agradecimientos (cinco registros); UM\_Co2, el uso de pronombres inclusivos para referirse al grupo como equipo (siete registros); UM\_Ex2, comparten expectativas positivas en relación a la tarea y/o productos elaborados (un registro); UM\_Vr5, valoraciones positivas en torno al desempeño y esfuerzo realizado por un miembro del grupo o por el grupo como entidad colectiva (un registro); y, UM\_Em5, expresiones que animan al grupo a seguir adelante con la realización de la tarea (un registro).

Finalmente, en el grupo 1C (\*-) solo se identificaron cuatro tipologías distintas de fragmentos motivacionales: UM\_Co1, el uso frecuente de palabras cordiales tales como saludos, bienvenidas, despedidas y agradecimientos (13 registros); UM\_Co2, el uso de pronombres inclusivos para referirse al grupo como equipo (11 registros); UM\_Em2, emociones y estados de ánimo relacionados con la tarea o la asignatura (un registro); y, UM\_Em8, regulan estados animo o emociones negativas expresadas por algún compañero (un registro).

En términos generales y en contraste con el grupo 1C (\*-), los datos corroboran que los grupos 1A (\*+) y 1B (\*+) de alto rendimiento (quienes mostraron también mayor calidad en los procesos de regulación) muestran una mayor diversidad de expresiones o fragmentos motivacionales que parecen incidir positivamente en el funcionamiento del grupo.

#### ***6.3.4.4. Síntesis descriptiva de la calidad de los procesos de regulación en los grupos***

Para cerrar este apartado presentamos la síntesis de los resultados obtenidos del análisis de los episodios de evaluación.

6.3.74

Síntesis descriptiva de la calidad de los procesos de regulación (episodios de evaluación); grupos 1A, 1B y 1C

Grupo 1A (*+)	Grupo 1B (*+)	Grupo 1C (*-)
En el grupo 1A (*+) solo se registró un episodio de evaluación el cual surgió posterior al cierre de la tarea global y de la devolución que el profesor proporcionó sobre el	En el grupo 1B (*+) solo se registró un episodio de evaluación el cual surgió en relación con uno de los productos elaborados en el marco de la sub-tarea 1. Los	En el grupo 1C (*-) regularmente los episodios de evaluación ocurrieron posterior al cierre de la tarea global y de la devolución que el profesor proporcionó sobre el trabajo

<p>trabajo final de la PEC. Los indicadores de calidad resaltan una valoración positiva y un alto nivel de satisfacción de los alumnos con el funcionamiento y el desempeño del grupo.</p> <p>Por su parte, la codificación de fragmentos de mensajes confirmó los elementos motivacionales revelados en el marco global del episodio resaltando la presencia de valoraciones positivas en torno al desempeño del grupo, expresiones en las que transmiten buenos deseos e interés por sus compañeros y expresión de emociones relacionadas con el buen funcionamiento del grupo.</p>	<p>indicadores de calidad resaltan principalmente el diálogo entre los alumnos para corregir errores o inconsistencias leves en los productos construidos (aspectos de formato), y gestionan la ayuda del profesor para resolver sus dudas.</p> <p>La codificación de fragmentos de mensajes muestra la presencia de elementos motivacionales vinculados a las cuatro dimensiones (cohesión de grupo, expectativas, valoraciones y emociones/afectos), aunque dichos elementos aparecen con baja frecuencia</p>	<p>final de la PEC. Concretamente los indicadores de calidad vuelven a evidenciar la baja comprensión que los alumnos tenían sobre el contenido de las pautas de la tarea, y la falta de iniciativa para gestionar ayudas al profesor.</p> <p>Por otra parte, se confirmó el incumplimiento por parte de un miembro del grupo que se ausentaba de la tarea, y al que constantemente se tenía que llamar la atención y recordar la estructura de participación pactada en el plan para que cumpliera sus funciones.</p> <p>Igual que en los episodios de planificación y monitoreo, en este grupo los elementos motivacionales incrustados en los episodios son menos diversos que en los grupos 1A (*+) y 1B (*+).</p>
---	---	--

#### **6.4. Síntesis global del análisis de los grupos; identificación, caracterización y análisis (estructural y de contenido) de los episodios de regulación.**

A continuación en la Tabla 6.4.1 se presentan, a modo de síntesis, los principales resultados obtenidos del análisis de los grupos del Aula 1, destacando en concreto las diferencias que aparecen entre los grupos de alto y bajo rendimiento con respecto a la regulación ejercida. La información contenida en la tabla se organiza de acuerdo a las fases seguidas para el análisis, y las categorías/dimensiones empleadas en cada fase del análisis. Así, primero se muestran los resultados de la identificación de los episodios de regulación; en segundo lugar, los resultados de la caracterización de los episodios de regulación, organizados de acuerdo a las fases de actividad (planificación, monitoreo y evaluación); en tercer lugar, los resultados del análisis estructural de los episodios de regulación, organizados también en fases de actividad; y por último, los resultados del análisis de la calidad de la regulación ejercida por los grupos, también por fases de actividad.

Tabla 6.4.1  
 Síntesis global del análisis de los grupos; identificación, caracterización  
 y análisis (estructural y de contenido) de los episodios de regulación

Fases de análisis	Categorías/dimensiones de análisis	Resultados del análisis
Identificación de episodios	Frecuencia global de episodios de regulación	En los grupos de alto rendimiento la cantidad de episodios de regulación ejercida para la realización de la tarea es igual o mayor que en el grupo de bajo rendimiento pero nunca menor.
	Distribución de episodios por fases de regulación	En términos de frecuencias, los grupos de alto rendimiento, en contraste con el grupo de bajo rendimiento, despliegan más episodios de planificación y, en sentido opuesto, menos episodios de evaluación. Con respecto a los episodios de monitoreo no hay diferencias claras entre los grupos de alto rendimiento y el grupo de bajo rendimiento; no obstante, en términos de porcentajes, los grupos de alto rendimiento mantienen un mayor equilibrio entre episodios de monitoreo y planificación. En relación al porcentaje promedio de cada fase de regulación también se destacan en los grupos de alto rendimiento más episodios de planificación y menos episodios de evaluación, mientras que en los episodios de monitoreo las diferencias no son claras.
	Distribución de episodios por áreas de regulación	Los grupos de alto rendimiento, en contraste con el grupo de bajo rendimiento, ejercen más cantidad de regulación sobre el área cognitiva y/o sobre el área motivacional. Por su parte, el grupo de bajo rendimiento muestra, en frecuencia y porcentaje, más regulación sobre el área de participación. Por otra parte, el mayor equilibrio entre las tres áreas de regulación se observa en uno de los grupos de alto rendimiento.
	Focos de regulación	Los grupos de alto rendimiento, en contraste con el grupo de bajo rendimiento, muestran un abanico más amplio (mayor diversidad) de focos de regulación en general, y en especial dentro del área motivacional.
Caracterización de episodios	<b>Planificación</b>	
	Frecuencia de episodios de planificación	Los grupos de alto rendimiento, en contraste con el grupo de bajo rendimiento, despliegan más episodios de planificación.
Número de contribuciones, duración en días y distribución temporal	En términos de frecuencias, los grupos de alto rendimiento, en contraste con el grupo de bajo rendimiento, muestran mayor cantidad de contribuciones en el marco global de los episodios desplegados. Sin embargo, en cuanto al promedio de contribuciones por episodio, no hay diferencias claras entre los grupos de alto rendimiento y el grupo de bajo rendimiento. Por su parte, la duración global de la planificación, así como la duración promedio de los episodios, se prolonga más en el grupo de bajo rendimiento, que en los grupos de alto rendimiento. Por otra parte, se observa en los grupos de alto rendimiento una distribución más paralela de los episodios de planificación, mientras que en el grupo de bajo rendimiento hay una distribución más secuencial de los episodios.	

	Áreas de regulación	Los grupos de alto rendimiento, en contraste con el grupo de bajo rendimiento, ejercen más regulación sobre el área cognitiva. Por su parte, la regulación ejercida sobre componentes de participación y motivacionales es igual o mayor que en el grupo de bajo rendimiento pero no menor. Ahora bien, el mayor equilibrio en cuanto a las tres áreas de regulación se observa en uno de los grupos de alto rendimiento.
	Focos de regulación	Los grupos de alto rendimiento, en contraste con el grupo de bajo rendimiento, muestran en los episodios de planificación un abanico más amplio (mayor diversidad) de focos de regulación, especialmente dentro del área cognitiva.
	<b>Monitoreo</b>	
	Frecuencia de episodios de monitoreo	Con respecto a la cantidad de episodios de monitoreo no hay diferencias claras entre los grupos de alto rendimiento y el grupo de bajo rendimiento,
	Número de contribuciones, duración en días y distribución temporal	En los grupos de alto rendimiento los episodios de monitoreo tienen, en promedio, mayor número de contribuciones y menor tiempo de duración en contraste con los episodios desplegados por el grupo de bajo rendimiento. Se observa en los grupos de alto rendimiento una distribución más secuencial de los episodios de monitoreo de acuerdo a las distintas sub-tareas, mientras que en el grupo de bajo rendimiento hay una distribución más paralela de los episodios de monitoreo.
	Áreas de regulación	Los grupos de alto rendimiento, en contraste con el grupo de bajo rendimiento, ejercen más regulación en las áreas cognitiva y motivacional. Por su parte, el grupo de bajo rendimiento muestra más regulación sobre el área de participación. Ahora bien, el mayor equilibrio en cuanto a las tres áreas de regulación se observa en uno de los grupos de alto rendimiento.
	Focos de regulación	Los grupos de alto rendimiento, en contraste con el grupo de bajo rendimiento, muestran en los episodios de monitoreo un abanico más amplio (mayor diversidad) de focos de regulación, especialmente dentro del área motivacional. Por otra parte, en los grupos de alto rendimiento hay más focos de seguimiento y supervisión de la tarea, mientras que en el grupo de bajo rendimiento hay más focos de seguimiento de la estructura de participación.
	<b>Evaluación<sup>2</sup></b>	
	Frecuencia de episodios de evaluación	Baja presencia de episodios de evaluación en todos los grupos pero principalmente en los de alto rendimiento.
	Número de contribuciones, duración en días y distribución temporal	No hay diferencias claras entre los grupos de alto rendimiento y el grupo de bajo rendimiento, ni en el número de contribuciones ni en la duración de los episodios de evaluación.
	Áreas de regulación	En los grupos de alto rendimiento hay menos áreas de regulación que en el grupo de bajo rendimiento.
	Focos de regulación	En los grupos de alto rendimiento hay menos focos de regulación que en el grupo de bajo rendimiento.

<sup>2</sup>Las diferencias que señalamos entre los grupos de alto y de bajo rendimiento son cuantitativamente pequeñas dado que, en los tres grupos analizados hay una baja frecuencia de episodios de evaluación.

Análisis estructural	Planificación	
	Tamaño de los episodios	Los grupos de alto rendimiento, en contraste con el grupo de bajo rendimiento, tienen mayor frecuencia tanto de macro-episodios <sup>3</sup> (episodios de siete o más contribuciones) como de micro-episodios <sup>4</sup> (episodios de entre dos y seis contribuciones).
	Conectividad conversacional	En términos de porcentajes, no hay diferencias claras entre los grupos de alto rendimiento y el grupo de bajo rendimiento. Todos los grupos muestran, en los episodios desplegados, un patrón similar de conectividad entre mensajes: más conectividad por adyacencia temática, y menor conectividad implícita y por alusión.
	Dirección conversacional	En términos de porcentajes, todos los grupos muestran, en el marco global de los episodios desplegados, un patrón similar en la dirección de los mensajes: mayor porcentaje de mensajes con dirección única, y menor porcentaje de mensajes con dirección múltiple. Sin embargo, la asimetría es menor en uno de los grupos de alto rendimiento.
	Patrón de intervenciones	Los grupos de alto rendimiento, en contraste con el grupo de bajo rendimiento, muestran en el marco global de los episodios desplegados, mayor continuidad en las intervenciones, con menos episodios de alta discontinuidad.
	Equilibrio de participación	En términos de porcentajes, los grupos de alto rendimiento, en contraste con el grupo de bajo rendimiento, muestran en el marco global de los episodios desplegados mayor equilibrio de participación. Además, en el grupo de bajo rendimiento hay un mayor desfase entre el miembro más activo del grupo y el menos activo. Con respecto al equilibrio de participación que los grupos muestran a nivel de cada episodio se observa, regularmente, o la intervención dominante de un alumno o bien el desfase de un integrante del grupo en relación a sus compañeros (o ambas). Cabe resaltar que en uno de los grupos de alto rendimiento se despliega un par de episodios con contribuciones equilibradas por parte de los alumnos.
	Monitoreo	
	Tamaño de los episodios	No hay diferencias claras entre los grupos de alto rendimiento y el grupo bajo rendimiento.
	Conectividad conversacional	En términos de porcentajes, no hay diferencias claras entre los grupos de alto rendimiento y el grupo de bajo rendimiento, ya que todos los grupos muestran, en el marco global de los episodios desplegados, un patrón similar de conectividad entre mensajes; más conectividad por adyacencia temática, y menor conectividad implícita y por alusión. Ahora bien, cabe destacar que los grupos de alto rendimiento muestran, en los episodios de seguimiento y supervisión de la tarea, una frecuencia predominante de mensajes conectados adyacentemente, mientras que en el grupo de bajo rendimiento hay una alta cantidad de mensajes conectados implícitamente y por alusión en este tipo de episodios.
	Dirección conversacional	En términos de porcentajes, en los grupos de alto rendimiento predominan los mensajes con dirección múltiple, mientras que en el grupo de bajo rendimiento

<sup>3</sup>Los macro-episodios corresponden a actuaciones pautadas por el profesor antes de la realización de la tarea, tales como la selección del tema, la elaboración del calendario de actividades, y la distribución de roles y funciones. Por su parte, la presencia de micro-episodios se originan por iniciativa del grupo y actúan como soporte al desarrollo de las actividades más amplias.

<sup>4</sup>Los micro-episodios corresponden a actuaciones que se originan por iniciativa del grupo y actúan como soporte al desarrollo de las actividades de planificación más amplias, tales como la interpretación de las pautas de la tarea, la formulación de reglas de participación, el intercambio de experiencias/emociones que los alumnos comparten en torno a la realización de la tarea, etc.

		predominan los mensajes con dirección única. Ahora bien, cabe destacar que los grupos de alto rendimiento muestran, en los episodios de seguimiento y supervisión de la tarea, una frecuencia predominante de mensajes con dirección múltiple, mientras que en el grupo de bajo rendimiento hay una frecuencia predominante de mensajes con dirección única en este tipo de episodios.
	Patrón de intervenciones	Los grupos de alto rendimiento, en contraste con el grupo de bajo rendimiento, muestran en el marco global de los episodios desplegados mayor continuidad en las intervenciones
	Equilibrio de participación	Con respecto al equilibrio de participación, no hay diferencias contundentes (a nivel global y a nivel de cada episodio) entre los grupos de alto rendimiento y el grupo de bajo rendimiento. Sin embargo, destacamos que fue en el grupo 1B (*+) de alto rendimiento donde se manifestó el mayor equilibrio de participación.
	Evaluación <sup>5</sup>	
	Tamaño de los episodios	No hay diferencias claras entre los grupos de alto rendimiento y el grupo bajo rendimiento.
	Conectividad conversacional	No hay diferencias claras entre los grupos de alto rendimiento y el grupo de bajo rendimiento, ya que todos los grupos muestran un patrón similar de conectividad entre mensajes: más conectividad por adyacencia temática, y menor conectividad implícita y por alusión.
	Dirección conversacional	En los episodios de evaluación correspondientes a los grupos de alto rendimiento predominan los mensajes con dirección conversacional múltiple, mientras que en los episodios propios del grupo de bajo rendimiento prevalecen los mensajes con dirección conversacional única.
	Patrón de intervenciones	Con respecto al patrón de intervenciones que mantienen los grupos en los episodios, no hay diferencias claras.
	Equilibrio de participación	Los grupos de alto rendimiento, en contraste con el grupo de bajo rendimiento, muestran en el marco global de los episodios desplegados mayor equilibrio de participación entre alumnos. Además, en el grupo de bajo rendimiento hay un mayor desfase entre el miembro más activo del grupo y el menos activo, y más alumnos que se desfasan.
Análisis de calidad	Planificación	
	Indicadores totales	En términos de frecuencias, hay más indicadores de alta calidad de regulación en los grupos de alto rendimiento que en el grupo de bajo rendimiento. En términos de porcentajes, en los grupos de alto rendimiento prevalecen los indicadores de alta calidad en detrimento de los indicadores de baja calidad, mientras que en el grupo de bajo rendimiento predominan los indicadores de baja calidad.
	Indicadores por áreas	Los grupos de alto rendimiento, en contraste con el grupo de bajo rendimiento, presentan más indicadores de alta calidad de regulación en las áreas cognitiva y de participación. Con respecto a la regulación de la dimensión motivacional, no hay diferencias claras entre los grupos de alto rendimiento y el grupo de bajo rendimiento.
	Fragmentos motivacionales	Los grupos de alto rendimiento, en contraste con el grupo de bajo rendimiento, tienen mayor cantidad fragmentos motivacionales incrustados en los episodios, y los fragmentos motivacionales son más diversos en cuanto a las dimensiones

<sup>5</sup>Recordamos que los datos correspondientes a los episodios de evaluación son cuantitativamente pequeños, por lo que, las diferencias que señalamos entre los grupos de alto y de bajo rendimiento tienen menos solidez que en los episodios de planificación y monitoreo.

	(cohesión de grupo, expectativas, valoraciones, emociones/afectos) y la tipología.
<b>Monitoreo</b>	
Indicadores totales	En términos de frecuencias, hay más indicadores de alta calidad de regulación en los grupos de alto rendimiento que en el grupo de bajo rendimiento. En términos de porcentajes, en los grupos de alto rendimiento prevalecen los indicadores de alta calidad en detrimento de los indicadores de baja calidad, mientras que en el grupo de bajo rendimiento predominan los indicadores de baja calidad.
Indicadores por áreas	Los grupos de alto rendimiento, en contraste con el grupo de bajo rendimiento, presentan más indicadores de alta calidad de regulación en las áreas cognitiva y motivacional. Ahora bien, en el grupo de bajo rendimiento hay más regulación en el área de participación, pero con una representación fuerte de indicadores de baja calidad; por su parte, en los grupos de alto rendimiento hay menor regulación en el área de participación, pero con una representación sólida de indicadores de alta calidad.
Fragmentos motivacionales	Los grupos de alto rendimiento, en contraste con el grupo de bajo rendimiento, tienen mayor cantidad fragmentos motivacionales incrustados en los episodios, y los fragmentos motivacionales son más diversos en cuanto a las dimensiones (cohesión de grupo, expectativas, valoraciones, emociones/afectos) y la tipología.
<b>Evaluación<sup>6</sup></b>	
Indicadores totales	No hay diferencias claras entre los grupos. Por una parte, los grupos de alto rendimiento, en contraste con el grupo de bajo rendimiento, muestran menor cantidad de indicadores de alta calidad de regulación; sin embargo, el grupo de bajo rendimiento muestra también indicadores de baja calidad de regulación; al tiempo, los grupos de alto rendimiento no muestran indicadores de baja calidad.
Indicadores por áreas	No hay diferencias claras entre los grupos ya que la regulación ejercida por cada grupo remite a aspectos o áreas distintas, y ninguno de los resultados se reproduce consistentemente a favor o en contra de algún grupo.
Fragmentos motivacionales	Los grupos de alto rendimiento, en contraste con el grupo de bajo rendimiento, tienen menor cantidad fragmentos motivacionales incrustados en los episodios, sin embargo, los fragmentos motivacionales son más diversos en cuanto a las dimensiones (cohesión de grupo, expectativas, valoraciones, emociones/afectos) y la tipología.

<sup>6</sup>Nuevamente recordamos que los datos correspondientes a los episodios de evaluación son cuantitativamente pequeños por lo que, las diferencias que señalamos entre los grupos de alto y de bajo rendimiento tienen menos solidez que en los episodios de planificación y monitoreo.

## 6.5. Análisis de las ayudas brindadas por el profesor a los grupos

En este apartado se exponen los resultados correspondientes al análisis de la ayuda educativa brindada por el profesor experto (con experiencia en la enseñanza en línea), a los grupos del Aula 1. Los resultados se organizan en correspondencia con las dos dimensiones contempladas al efecto en el protocolo de análisis: i) ayudas distales, que se sitúan en un plano relativamente alejado del desarrollo efectivo de las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula (diseño de la tarea) y ii) ayudas proximales, que aparecen en el aula mientras se desarrollan las actividades de enseñanza y aprendizaje y que están básicamente asociadas a las interacciones entre profesores y alumnos. Finalmente se realiza una síntesis de los resultados más relevantes de este apartado.

### 6.5.1. Análisis del diseño de la tarea: ayudas distales

Como se recordará, el análisis de las ayudas distales consiste básicamente en caracterizar el diseño de la tarea a partir de la identificación de segmentos (partes que integran el diseño de la tarea) y tópicos en que se organizan las ayudas (contenido temático de las ayudas que conforman cada segmento). Así, cada segmento del diseño puede incluir uno o más tópicos distintos.

A continuación, en la Tabla 6.5.1 se muestran los segmentos y tópicos que integran el diseño de la tarea.

Tabla 6.5.1  
Características del diseño de la tarea

Segmentos del diseño	Tópicos de las ayudas
a) Presentación de la tarea	<ul style="list-style-type: none"><li>• Características globales de la tarea.</li><li>• Objetivos globales de la tarea</li></ul>
b) Criterios para la realización de la tarea	<ul style="list-style-type: none"><li>• Criterios sobre la conformación de los grupos</li><li>• Criterios sobre la selección del tema par la tarea</li><li>• Criterios para la elaboración de un calendario de trabajo</li><li>• Indicaciones sobre la utilización de las herramientas tecnológicas</li></ul>
c) Pautas para el funcionamiento del grupo	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cuadro de roles para la realización de la tarea</li><li>• Funciones de los participantes</li></ul>
d) Pautas para la realización de la tarea	<ul style="list-style-type: none"><li>• Partes de la tarea</li><li>• Especificaciones de cada parte de la tarea</li></ul>
e) Criterios para la elaboración de los productos de la tarea	<ul style="list-style-type: none"><li>• Extensión, estructura y formato de los productos</li></ul>
f) Evaluación de la tarea	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aspectos a evaluar de la tarea</li></ul>



- a) **Presentación de la tarea:** se da una introducción global de la tarea señalando las actividades y objetivos a cumplir con la actividad (Figura 6.5.1).

## 1. Presentación de la tarea

**Características globales de la tarea.**

**Ejemplo:**  
Aquesta segona prova d'avaluació continuada pretén que sigueu capaços de reconstruir i analitzar de manera organitzada i sistemàtica un cas d'intervenció psicopedagògica recollit de la pràctica educativa o psicopedagògica d'algun dels membres del grup.  
La proposta de desenvolupament serà parcialment guiada, de fet sereu vosaltres mateixos/es qui escollireu la temàtica del cas i en desenvolupareu la seva anàlisi i qui reflexionareu, com a veritables psicopedagogs/ues, sobre tot els aspectes bàsics de l'anàlisi del cas. Per fer-ho, haureu de valorar argumentadament les actuacions i propostes que anireu suggerint durant el desenvolupament del cas.

**Objetivos globales de la tarea**

**Ejemplo:**  
L'objectiu fonamental és aprofundir en les decisions concretes que comporta un procés d'intervenció psicopedagògica en un context de treball col·laboratiu; i fer-ho a partir de la definició de les fases i principals estratègies emprades.  
La concreció de situacions educatives en demandes abordables de les que se'n puguin derivar objectius explícits i viables d'intervenció  
La presentació d'un cas d'intervenció psicopedagògica recollit de la pràctica psicopedagògica, descrit amb correcció.  
L'estructuració coherent de la informació del mateix en les fases treballades al mòdul 1 de l'assignatura.  
L'anàlisi de les fases més representatives del procés d'intervenció psicopedagògica en el cas, identificant les estratègies i criteris utilitzats a cadascuna d'elles tot valorant l'adequació de les mateixes per proposar les millores que es considerin pertinents.  
La identificació i explicitació de principis teòrics que justifiquin les opcions preses tant pel que fa al contingut com al procés de l'assessorament dut a terme.  
La formulació d'un conjunt de millores alternatives a la intervenció realitzada amb la justificació corresponent.

Figura 6.5.1. Segmento de presentación de la tarea

- b) **Criterios para la realización de la tarea:** se dan directrices globales sobre lo que deben hacer los grupos para organizar y realizar la tarea –qué hacer, cómo, cuándo y dónde– (Figura 6.5.2).

## 2. Criterios para la realización de la tarea

**Criterios sobre la conformación de los grupos**

**Ejemplo:**  
Formació d'un grup de treball de 3 o 4 components (Per facilitar la dinàmica de treballs del grup, s'aconsella que els seus membres tinguin especialitats i/o formació inicial diferents).

**Criterios sobre la selección del tema par la tarea**

**Ejemplo:**  
Tria d'un cas extret de l'experiència professional d'un/a dels components del grup i-que contingui, de forma breu, l'explicitació de: la demanda d'intervenció, l'actuació desenvolupada i l'avaluació dels resultats obtinguts amb la intervenció (amb intervencions reals que mostrin les actuacions del psicopedagog en totes les fases) .

**Criterios sobre la organización del grupo**

**Ejemplo:**  
Repartiment entre els components del grup dels rols de treball a desenvolupar (vg. punt 1).  
Establiment d'una temporalització individual i a nivell de grup del treball a realitzar segons les fases i rols assumits (Cal que en quedi constància escrita a l'espai de grup).

**Criterios sobre el cumplimiento de la tarea**

**Ejemplo:**  
La distribució de les responsabilitats ha d'estar tancada i enviada al consultor abans de la primera setmana de desenvolupament de la PAC.  
Desenvolupament a l'espai de treball virtual del grup del treball assignat a cada component del grup (vg. punt 2) (Ull! Només es valorarà la tasca –documents, aportacions, etc.- realitzada en aquest espai).  
Enviament al consultor del document final de la PAC amb els continguts i annexes especificats en el punt 2 d'aquest apartat.

Figura 6.5.2. Segmento de criterios para la realización de la tarea

- c) **Pautas para el funcionamiento del grupo:** se establece el modelo para la distribución de roles, funciones y/o actuaciones concretas que deben desempeñar los alumnos individual y grupalmente (Figura 6.5.3).

**3. Pautas para el funcionamiento del grupo**

**Cuadro de roles para la realización de la tarea**

Ejemplo:  
**Grups de tres membres:**  
 Cada component del grup assumirà la tasca d'elaborar el document inicial i el de síntesi final d'un dels tres apartats de treball en què es divideix la tasca a fer en el grup i que són:

1. Descripció del cas (apartat 1)
2. Anàlisi del cas (apartat 2)
3. Propostes de millora (apartat 3)

**Grups de quatre membres:**

La única diferència amb la dinàmica ja exposada pels grups de tres membres rau en què, en aquest cas, serà el quart component del grup qui assumirà la tasca d'elaboració final dels tres documents de síntesi final de cada bloc en comptes de fer-ho el mateix company/a que ja ha penjat el document inicial. I També d'unificar el document final i de lliurar-lo al consultor a l'espai de lliuraments un cop estigui acabada la PAC.  
 Trobareu una descripció del treball a fer en aquests blocs al proper apartat

**Funciones de los participantes**

Ejemplo:  
 Aquesta responsabilitat s'ha de traduir en: i) penjar un arxiu a l'espai virtual a partir del qual s'inicia aquest treball (Aquest document l'heu de penjar a la carpeta anomenada "Arxius" que trobareu dins l'espai de grup). L'haureu d'identificar amb el cognom de la persona que el penja i l'apartat de què es tracta, p.ex.: "olivella\_apartat1-inici"; ii) a partir de què es penja aquest arxiu, la resta de membres del grup hauran de col·laborar en fer suggeriments per millorar els documents inicials de cadascun dels tres apartats. (Per organitzar millor aquesta fase del treball, cal que cada component del grup escrigui en un color diferent les modificacions i millores del document inicial que vagi plantejant). Aquests documents s'enviaran a l'espai de debat, no a l'espai d'arxius. En finalitzar la fase d'aportacions, el mateix membre que ha presentat el document inicial, enviarà a Arxius un document en què quedin recollides totes les aportacions fetes per cadascun dels membres (ben diferenciades segons els colors triats per a cadascun dels components del grup) : Serà el document "olivella\_apartat1-aporacions"; iii) Finalment, el mateix component que ha penjat l'arxiu inicial i el d'aportacions elaborarà el document final de l'apartat, el document de síntesi. Aquests documents integren les aportacions de tots ajustant-se a la grandària que s'assenyala en les orientacions de la PAC. El nom de l'arxiu serà "olivella\_apartat1-sintesi"  
 Aquests tres passos o fases d'elaboració, s'han de realitzar per cadascun dels apartats de la PAC.  
 Un dels membres del grup s'ha de responsabilitzar d'unificar els tres documents en un de sol i de revisar-ne els darrers aspectes de format i enviar-li-ho al consultor a l'espai de lliuraments al final de la PAC

Figura 6.5.3. Segmento de pautas para el funcionamiento de los grupos

- d) **Pautas para la realización de la tarea:** se definen los objetivos, actividades y contenidos que deben abordarse en cada fase de la tarea (Figura 6.5.4).

**4. Pautas para la realización de la tarea**

**Partes de la tarea**

Ejemplo:

Continguts del treball a realitzar:  
 Apartat 1: Descripció del cas.  
 Apartat 2: Anàlisi del cas  
 Apartat 3: Propostes de millora

**Especificaciones de cada parte de la tarea**

Ejemplo:

**Apartat 2: Anàlisi del cas**

Objectiu: Analitzar els criteris i estratègies emprats pel psicopedagog/a durant les diferents fases i explicitar els referents teòrics en què s'ha basat l'assessorament -tant pel que fa al contingut (tema de la demanda) com al procés del mateix (model d'intervenció).

Allò que cal realitzar aquí és:

- 2.1 Identificar les principals estratègies i criteris emprats pel psicopedagog/a durant el cas (mencionant a quin de les fases d'intervenció pertanyen).
- 2.2 Explicitar i comentar breument els referents teòrics que guien l'actuació en el cas, tant pel que fa al tema que genera la demanda (contingut de l'assessorament) com en relació al procés mateix seguit (model d'intervenció).

Figura 6.5.4. Segmento de pautas para la realización de la tarea

- e) **Criterios para la elaboración de los productos de la tarea:** se dan directrices sobre los requisitos formales para la elaboración y/o entrega de los productos de la tarea (Figura 6.5.5).

**5. Criterios para la elaboración de los productos de la tarea**

**Extensión, estructura y formato de los productos**

Ejemplo:

Intenteu limitar l'extensió de les vostres respostes (màxim 4 fulls en total, sense comptar els annexes: el primer apartat hauria de tenir un full i mig els altres dos cadascun un full aproximadament.). Sobre tot feu respostes curtes i clares, no sigueu redundants. En la mida del que us sigui possible, utilitzeu esquemes. Cal que les explicacions que doneu siguin concretes i ben argumentades.

L'exercici haureu de lliurar-lo amb un arxiu Word amb el número de grup i el primer cognom de cada component del grup: 4\_cognom\_cognom ( La font ha de ser Arial 10 o 12 cpp ! )

Al final del treball, haureu d'incloure, com a annexes: els documents inicials de cada apartat, els documents finals -base d'elaboració dels resums- on constin diferenciats per colors les aportacions i millores plantejades per cadascun dels components del grup al document inicial que han estat donades per bones i , finalment, els documents de resum/síntesi de cada fase (Tot i que aquests darrers poden ser força similars al treball final que envieu, cal diferenciar-los clarament ja que esdevenen la base d'avaluació d'un dels membres del grup).

Molt important: Ull ! Un cop acabada la feina, a la carpeta "Arxius", hi haureu de tenir aquests 9 documents:

"component1\_apartat 1-inici".  
"component1-apartat-1-aportacions"  
"component1-apartat-1- síntesi" o "coordinador-apartat-1- síntesi"

"component2\_apartat 2-inici".  
"component2-apartat-2-aportacions"  
"component2-apartat-2- síntesi" o "coordinador-apartat-2- síntesi"

"component3\_apartat 3-inici".  
"component3-apartat-3-aportacions"  
"component3-apartat-3- síntesi" o "coordinador-apartat-3- síntesi"

Figura 6.5.5. Segmento de pautas para la elaboración de los productos de la tarea

- f) **Evaluación de la tarea:** se enuncian, a grandes rasgos, los aspectos a tener en cuenta para la evaluación de la tarea (Figura 6.5.6), sin embargo, los criterios específicos para valorar el contenido de los productos no se plantean en este fragmento del diseño, sino hasta el término de la tarea.

**6. Criterios de evaluación**

**Aspectos a evaluar de la tarea**

La qualificació individual final serà el resultat de la qualificació del treball presentat pel grup i de la valoració de la participació individual en l'elaboració d'aquest treball. Cada membre del grup ,doncs, podrà tenir una qualificació diferent; i ,fins i tot, algun d'ells podria arribar a no aprovar, malgrat obtenir la PAC del seu grup una qualificació d'aprovat.

La qualificació del treball en grup presentat es realitza segons els següents percentatges:

Apartat 1: 20 %  
Apartat 2: 40 %  
Apartat 3: 40 %

Per tal de valorar la participació individual en el treball d'elaboració d'aquesta PAC, es valoraran tres aspectes: a) la puntualitat i respecte dels terminis de les participacions tant en aquells arxius que son de la seva responsabilitat presentar a l'espai com en fer aportacions en aquell apartat del treball que coordinada cadascú; b) la qualitat dels documents individuals elaborats i la importància i profunditat de les aportacions en tots els apartats. (Aquesta anàlisi es realitzarà a partir de la revisió dels treball realitzat a l'espai virtual i també de la del contingut dels annexes presentats en la PAC).

Figura 6.5.6. Segmento de evaluación

Destacamos que, aunque hay una cantidad importante de ayudas dirigidas a la organización de los grupos y a la planificación de la tarea, en el diseño de la tarea no hay suficiente información con respecto a la evaluación de los contenidos de los productos, y más bien, dicha información se da con posterioridad al cierre de la tarea junto con la valoración de los trabajos realizados por los alumnos.

### **6.5.2. Análisis de la intervención del profesor: ayudas proximales**

Las intervenciones realizadas por el profesor en interacción con los alumnos no superan las 12 contribuciones en ninguno de los grupos. Además, encontramos algunas contribuciones que remiten a aspectos globales de la asignatura, anuncios o noticias sin ninguna relevancia para la PEC 2, y que por tanto no fueron consideradas como ayudas a la realización de la tarea de la PEC 2, ni por ello analizadas. Algunos ejemplos de las contribuciones que no se incluyeron en el análisis de las ayudas son las siguientes:

**Tauler Anàlisi de casos. Aula 1. 15/04/2013. Hora : 08:57**

*Hola a tothom!*

*Ja he enviat tots els missatges amb els comentaris de la PAC 1. Si algú no l'hagués rebut encara, dieu-m'ho, si-us-plau.*

**Tauler Anàlisi de casos. Aula 1. 16/04/2013. Hora : 02:23**

*Hola a tothom!*

*Tal i com ja us vaig comentar en un missatge el dia 10.04, la nostra aula ha estat seleccionada per participar en (...)*

**Fòrum Anàlisi de casos. Aula 1. 24/04/2013. Hora : 14:00**

*Hola a tothom!*

*D'una banda, confirmar que pel que fa al tema de l'avaluació final i la reserva de dia i seu per l'examen, d'allò que es tracta és que tothom reservi dia i seu per fer la prova final. Tot i que la nostra assignatura no té prova de validació i que la majoria l'aprovareu per avaluació continuada, com que no sabreu les notes de la PAC 3 fins després que es tanqui l'aplicatiu de reserva d'exàmens, ho heu de fer ara per si de cas. Després els que hàgiu aprovat, simplement no us hi presenteu i ja està.*

La Tabla 6.5.2 muestra el total de intervenciones realizadas por el profesor en cada grupo, destacando en la tercera columna las intervenciones que, en frecuencia y porcentaje, efectivamente constituyen ayudas a los grupos para la realización de la tarea.

Tabla 6.5.2  
Identificación de ayudas; frecuencias globales

Grupos	No de intervenciones	No de ayudas
1A (*+)	12	7 (58,33%)
1B (*+)	9	6 (66,67%)
1C (*-)	11	8 (72,73%)
Total	32	21 (65,63%)

De acuerdo con la Tabla 6.5.2, de 32 contribuciones realizadas por el profesor únicamente 21 (el 65,63%) remiten a ayudas para la realización de la tarea. Específicamente, el profesor realizó en el grupo 1A (\*+) 12 intervenciones, de las cuales siete son ayudas sobre distintos aspectos vinculados con la tarea; en el grupo 1B (\*+) de nueve contribuciones realizadas por el profesor, seis corresponden a ayudas sobre la tarea; y en el grupo 1C (\*-) el profesor intervino 11 veces, de las cuales ocho se constituyen como ayudas.

En términos generales podemos decir que el profesor proporcionó poca ayuda a los grupos. En ese marco, no obstante se dio, aunque muy levemente, menor cantidad de ayudas a los grupos de alto rendimiento que al grupo de bajo rendimiento.

A continuación, en la Tabla 6.5.3 se presentan los resultados obtenidos en torno a la dirección de las ayudas. Específicamente se exponen, con frecuencias, las ayudas generales (proporcionadas a todos los grupos por igual) y las ayudas puntuales (proporcionadas puntualmente a cada grupo) que el profesor suministró a los grupos.

Tabla 6.5.3  
Dirección de la ayudas; generales/puntuales

Grupos	Dirección		Total
	Generales	Puntuales	
1A (*+)	3	4	7
1B (*+)	3	3	6
1C (*-)	3	5	8
Total	---	12	21

A nivel global, la mayor parte de las ayudas brindadas por el profesor son puntuales, es decir, responden a las necesidades particulares de cada grupo (12 ayudas puntuales), mientras que la frecuencia de ayudas generales provistas por igual a todos los grupos es

menor (tres ayudas generales). Destacamos que los grupos de alto rendimiento, en contraste con el grupo de bajo rendimiento, reciben menor número de ayudas puntuales: el grupo 1A (\*+) recibió cuatro ayudas puntuales, el grupo 1B (\*+) recibió tres ayudas puntuales, y el grupo 1C (\*-) recibió cinco ayudas puntuales.

A continuación se muestra un ejemplo de los tipos de ayudas brindadas por el profesor: una ayuda general y una puntual.

#### **Ayuda general**

Ubicación: Tauler Anàlisi de casos aula 2

01/04/2013. Hora : 00:24

*Com veureu, en aquesta PAC, heu d'elaborar i d'analitzar un cas complet d'intervenció psicopedagògica - ja finalitzada i avaluada! - extret de la vostra pròpia aexperiencia. Per la bona dinàmica d'aquesta PAC 2, és important que trieu aviat el cas a desenvolupar.*

*La primera tasca que heu de realitzar als grups de treballés triar un cas d'intervenció psicopedagògica i enviar-me'n un esborrany*

*Aquest cas serà - un cop confirmat per mi com a vàlid- la base de la feina que haureu de fer durant aquesta PAC 2.*

*L'esborrany inicial que m'heu d'enviar no cal que sigui molt complet ni mol textens (10 - 15 línies poden ser suficient). Però és bàsic que contingui suficient informació i dades per demostrar que podreu desenvolupar adequadament les fases estudiades al mòdul :Com a mínim, hi ha de constar la informació bàsica d'allò que anomenem "la construcció del cas" - és a dir, les fases a) , b) i c) – i del desenvolupament de la intervenció duta a terme -apartats d), e), f); i la seva valoració g) i h). Recordeu que el cas que desenvolupareu: Ha de ser un cas recollit de la vostra experiència personal/professional i ha de descriure una intervenció ja finalitzada i valorada*

**Ayuda puntual:** grupo 1B

Ubicación: Tauler Anàlisi de casos aula 2

01/04/2013. Hora : 00:24

*És millor mantenir els colors. Només es fa en negre el document que m'envieu com a PAC final. El més pràcticés que en pugis un de noud'arxiu.*

#### **6.5.2.1. Entrega de ayudas generales**

Con respecto a las ayudas generales –suministradas por igual a todos los grupos– se destaca, en la Tabla 6.5.4, su distribución de acuerdo al momento y el tipo de gestión que se realiza para su entrega.

Tabla 6.5.4  
Caracterización de ayudas generales proporcionadas a los grupos

Total de ayudas	Gestión		Momento		
	Bajo demanda	Espontánea	A priori	Durante	A posteriori
3	0	3	1	1	1

De acuerdo con la Tabla 6.5.4, las tres ayudas generales suministradas a los grupos son espontáneas y aparece una ayuda por cada momento de la tarea. Las ayudas a priori son indicaciones generales para introducir a los alumnos en la tarea y/o para orientar la organización del grupo (básicamente resumiendo las pautas establecidas en el diseño de la tarea); las ayudas suministradas durante el proceso de la tarea buscan precisar, orientar o animar la actividad de los grupos; y las ayudas efectuadas con posterioridad a la tarea consisten básicamente en evaluar y/o valorar el procedimiento, contenido o cumplimiento de la tarea, así como el desempeño del grupo.

Tal como se describen en la Tabla 6.5.5, son nueve los focos en los que se concretan las ayudas generales.

Tabla 6.5.5  
Focos a que se vinculan las ayudas generales

Focos de las ayudas
1. Sugiere la lectura de las pautas y/o requisitos para la realización de la tarea/P_Ay1
2. Da pautas a los alumnos para la organización de la tarea (contenido y formato de la tarea)/P_Ay2
3. Establece fechas para la planificación de la tarea y organización de los grupos/P_Ay4
4. Realiza valoraciones positivas sobre la tarea y/o alguno de sus componentes/P_Ay9
5. Señala el incumplimiento y/o errores cometidos en la realización de la tarea/P_Ay10
6. Sugiere el uso de recursos tecnológicos disponibles en aula virtual, para el cumplimiento de la tarea/P_Ay11
7. Da pautas a los alumnos para la organización de los grupos (estructura global de participación)/P_Ay12
8. Realiza valoraciones positivas sobre el funcionamiento y/o el desempeño satisfactorio de los grupos/P_Ay16
9. Expresa buenos deseos y/o anima a los alumnos a seguir adelante con la realización de la tarea/P_Ay18

### 6.5.2.2. Entrega de ayudas puntuales

En los mismos términos en que se ha realizado la caracterización de las ayudas generales, presentamos, en la Tabla 6.5.6, la distribución de las ayudas puntuales de acuerdo al momento y el tipo de gestión que se realiza para su entrega.

Tabla 6.5.6  
Caracterización de las ayudas puntuales proporcionadas a los grupos

Grupos	Total de ayudas	Gestión		Momento		
		Bajo demanda	Espontánea	A priori	Durante	A posteriori
1A (*+)	4	3	1	1	2	1
1B (*+)	3	2	1	1	1	1
1C (*-)	5	2	3	1	0	4

De acuerdo con la Tabla 6.5.6, en los grupos 1A (\*+) y 1B (\*+), de alto rendimiento, se proporcionaron más ayudas bajo demanda que ayudas espontáneas; en cambio, en el grupo 1C (\*-) hay mayor proporción de ayudas espontáneas (tres ayudas espontáneas) que ayudas bajo demanda. Con respecto al momento en que el profesor entrega las ayudas, observamos que en los grupos 1A (\*+) y 1B (\*+), de alto rendimiento, las ayudas suministradas se ofrecieron en distintos momentos de la tarea (antes, durante y posterior a la tarea); en cambio, a pesar de que el grupo 1C (\*-) recibió más ayudas por parte del profesor, estas se ejercieron mayoritariamente al término de la realización de la tarea y ninguna durante el proceso.

A continuación, se muestra por cada grupo una caracterización más detallada de las ayudas puntuales brindadas por el profesor.

#### Ayudas puntuales al grupo 1A (\*+)

En la Tabla 6.5.7 se organizan las ayudas puntuales brindadas al grupo 1A (\*+) de acuerdo al tipo de gestión, el momento, y los focos concretos a que remiten dichas ayudas.

Tabla 6.5.7  
Ayudas puntuales entregadas al grupo 1A (\*+)

No de ayudas	Gestión	Momento	Ayudas/focos
1	Bajo demanda	A priori	Confirma y/o valida la dirección de la tarea/P_Ay6



2	Bajo demanda	Durante	Realiza precisiones sobre los requisitos y/o componentes de la tarea/P_Ay8
3	Bajo demanda	Durante	Realiza precisiones sobre los requisitos y/o componentes de la tarea/P_Ay8
4	Espontánea	A posteriori	Realiza valoraciones positivas sobre la tarea y/o alguno de sus componentes/P_Ay9
			Realiza valoraciones positivas sobre el funcionamiento y/o el desempeño satisfactorio de los grupos/P_Ay16

De acuerdo con la Tabla 6.5.7, el profesor intervino en una ocasión, antes de iniciar la tarea y bajo demanda de los alumnos, para confirmar y/o validar la planificación de la tarea realizada por el grupo. Por su parte, durante la realización de la tarea, el profesor intervino en dos ocasiones bajo demanda de los alumnos para precisar los requisitos y/o componentes exigidos para el cumplimiento de la tarea. Por otra parte, posterior al cierre de la tarea y como parte de la evaluación final, el profesor realizó valoraciones positivas sobre la tarea/productos elaborados por el grupo y valoraciones positivas sobre el funcionamiento/desempeño del grupo, dichas valoraciones se acompañan con algunos comentarios generales sobre el contenido de la tarea.

En la Tabla 6.5.8 se destaca la diversidad de focos a la que remiten las ayudas, las áreas/componentes de la actividad de los grupos a que se vinculan dichos focos, así como el tipo de gestión y momento de la actividad en que se enmarcan los focos.

Tabla 6.5.8  
Focos a que remiten las ayudas y áreas de regulación a que se vinculan los focos; grupo 1A (\*+)

Diversidad de focos	Área	Grupo 1A (*+)				
		Gestión		Momento		
		Bajo demanda	Espontánea	A priori	Durante	A posteriori
1. Confirma y/o valida la dirección de la tarea/P_Ay6	Cognitiva	1	---	1	---	---
2. Realiza precisiones sobre los requisitos y/o componentes de la tarea/P_Ay8	Cognitiva	2	---	---	2	---
3. Realiza valoraciones positivas sobre la tarea y/o alguno de sus componentes/P_Ay9	Cognitiva	---	1	---	---	1
4. Realiza valoraciones positivas sobre el funcionamiento y/o el desempeño satisfactorio de los grupos/P_Ay16	Participación	---	1	---	---	1

De acuerdo con la Tabla 6.5.8, en términos generales, las ayudas brindadas por el profesor remiten a cuatro focos distintos; tres focos vinculados a la actividad cognitiva (tarea) del grupo y un foco vinculado a la participación del grupo. Las ayudas con focos cognitivos suministradas con la intención de validar la tarea y/o precisar los requisitos de la tarea surgen bajo demanda de los propios alumnos, apareciendo antes y durante la realización de la tarea; por su parte, las valoraciones que el profesor realiza sobre la tarea (foco cognitivo), y sobre el funcionamiento/desempeño del grupo (foco de participación) surgen con posterioridad al cierre de la actividad y se proporcionan bajo la iniciativa del profesor (ayudas espontáneas).

#### Ayudas puntuales al grupo 1B (\*+)

En la Tabla 6.5.9 se organizan las ayudas puntuales brindadas al grupo 1B (\*+) de acuerdo al tipo de gestión, el momento, y los focos concretos a que remiten dichas ayudas.

Tabla 6.5.9  
Ayudas puntuales entregadas al grupo 1B (\*+)

No de ayudas	Gestión	Momento	Focos
1	Bajo demanda	A priori	Confirma y/o valida la dirección de la tarea/P_Ay6
2	Bajo demanda	Durante	Realiza precisiones sobre los requisitos y/o componentes de la tarea/P_Ay8
3	Espontánea	A posteriori	Realiza valoraciones positivas sobre la tarea y/o alguno de sus componentes/P_Ay9
			Realiza valoraciones positivas sobre el funcionamiento y/o el desempeño satisfactorio de los grupos/P_Ay16

De acuerdo con la Tabla 6.5.9, el profesor intervino en una ocasión, antes de iniciar la tarea y bajo demanda de los alumnos, para confirmar y/o validar la planificación de la tarea realizada por el grupo. Por su parte, durante la realización de la tarea, el profesor intervino en una ocasión bajo demanda de los alumnos para precisar los requisitos y/o componentes exigidos para el cumplimiento de la tarea. Por otra parte, posterior al cierre de la tarea y como parte de la evaluación final, el profesor realizó valoraciones positivas sobre la tarea/productos elaborados por el grupo y valoraciones positivas sobre

el funcionamiento/desempeño del grupo, dichas valoraciones se acompañan con algunos comentarios generales sobre el contenido de la tarea.

En la Tabla 6.5.10 se destaca la diversidad de focos a la que remiten las ayudas, las áreas/componentes de la actividad de los grupos a que se vinculan dichos focos, así como el tipo de gestión y momento de la actividad en que se enmarcan los focos.

Tabla 6.5.10  
Focos a que remiten las ayudas y áreas de regulación a que se vinculan los focos; grupo 1B (\*+)

Diversidad de focos	Área	Grupo 1B (*+)				
		Gestión		Momento		
		Bajo demanda	Espontánea	A priori	Durante	A posteriori
1. Confirma y/o valida la dirección de la tarea/P_Ay6	Cognitiva	1	---	1	---	---
2. Realiza precisiones sobre los requisitos y/o componentes de la tarea/P_Ay8	Cognitiva	1	---	---	1	---
3. Realiza valoraciones positivas sobre la tarea y/o alguno de sus componentes/P_Ay9	Cognitiva	---	1	---	---	1
4. Realiza valoraciones positivas sobre el funcionamiento y/o el desempeño satisfactorio de los grupos/P_Ay16	Participación	---	1	---	---	1

De acuerdo con la Tabla 6.5.10, en términos generales, las ayudas brindadas por el profesor remiten a cuatro focos distintos; tres focos vinculados a la actividad cognitiva (tarea) del grupo y un foco vinculado a la participación del grupo. Las ayudas con focos cognitivos suministradas con la intención de validar la tarea y/o precisar los requisitos de la tarea surgen bajo demanda de los propios alumnos, apareciendo antes y durante la realización de la tarea; por su parte, las valoraciones que el profesor realiza sobre la tarea (foco cognitivo), y sobre el funcionamiento/desempeño del grupo (foco de participación) surgen con posterioridad al cierre de la actividad y se proporcionan bajo la iniciativa del profesor (ayudas espontáneas).

#### Ayudas puntuales al grupo 1C (\*-)

Igual que en los grupos anteriores, en la Tabla 6.5.11 se organizan las ayudas puntuales brindadas al grupo 1C (\*-) de acuerdo al tipo de gestión, el momento, y los focos concretos a que remiten dichas ayudas.

Tabla 6.5.11  
Ayudas puntuales entregadas al grupo 1C (\*-)

No de ayudas	Gestión	Momento	Focos
1	Bajo demanda	A priori	Confirma y/o valida la dirección de la tarea/P_Ay6
2	Bajo demanda	A posteriori	Señala el incumplimiento y/o errores cometidos en la realización de la tarea/P_Ay10
3	Espontánea	A posteriori	Recuerda los requisitos y/o criterios exigidos para la elaboración de la tarea /P_Ay7
4	Espontánea	A posteriori	Señala el incumplimiento y/o errores cometidos en la realización de la tarea/P_Ay10
5	Espontánea	A posteriori	Señala el incumplimiento y/o errores cometidos en la realización de la tarea/P_Ay10

De acuerdo con la Tabla 6.5.11, las ayudas puntuales ofrecidas por el profesor al grupo 1C (\*-) se presentaron mayoritariamente posterior al cierre de la tarea (como parte de la evaluación final); dichas ayudas remiten principalmente a señalamientos sobre el incumplimiento y/o errores cometidos por el grupo, tanto en el procedimiento para la elaboración de la tarea como en el contenido de la misma. Por su parte, las ayudas ofrecidas por el profesor, antes del inicio de la tarea, dan respuesta a la demanda explícita de los alumnos para confirmar y/o validar la planificación realizada. Por otra parte es importante resaltar que, durante la realización de la tarea, el grupo 1C (\*-) no recibió ayudas por parte del profesor.

En la Tabla 6.5.12 se destaca la diversidad de focos a la que remiten las ayudas, las áreas/componentes de la actividad de los grupos a que se vinculan dichos focos, así como el tipo de gestión y momento de la actividad en que se enmarcan los focos.

Tabla 6.5.12  
Focos a que remiten las ayudas y áreas de regulación a que se vinculan los focos; grupo 1C (\*-)

Diversidad de focos	Área	Grupo 1C (*-)				
		Gestión		Momento		
		Bajo demanda	Espontánea	A priori	Durante	A posteriori
1. Confirma y/o valida la dirección de la tarea/P_Ay6	Cognitiva	1	---	1	---	---
2. Recuerda los requisitos y/o criterios exigidos para la elaboración de la tarea /P_Ay7	Cognitiva	---	1	---	---	1
3. Señala el incumplimiento y/o errores cometidos en la realización de la tarea/P_Ay10	Cognitiva	1	2	---	---	3

De acuerdo con la Tabla 6.5.12, en términos generales, las ayudas brindadas por el profesor remiten a tres focos distintos, los cuales se vinculan y parecen incidir únicamente sobre aspectos cognitivos. Contrario a los grupos anteriores, en donde las ayudas con focos cognitivos aparecen antes, durante y posterior a la realización de la tarea –y en su mayoría bajo demanda de los alumnos–, en el grupo 1C (\*-) los focos cognitivos se presentan antes y/o posterior a la realización de la tarea, pero ninguna durante el proceso; además, la mayor parte de los focos son sustancialmente ayudas espontáneas.

### **6.5.3. Síntesis del análisis de las ayudas brindadas por el profesor a los grupos**

- En términos generales, tanto las ayudas distales contempladas en el diseño de la tarea como las ayudas proximales que surgen en la parte inicial de la tarea (ayudas a priori) remiten, mayoritariamente, a aspectos vinculados con la organización del grupo. Por su parte, durante la realización de la tarea, la intervención del profesor es escasa y, en cambio, las ayudas vinculadas con el contenido de la tarea aparecen posterior el cierre de la tarea como parte de la evaluación final.
- Generalmente las ayudas distales ofrecidas por el profesor a través del diseño de la tarea consisten en pautas abiertas para que los grupos organicen y planifiquen sus actividades.
- En cuanto a las ayudas proximales, en términos globales, el profesor interviene poco en la interacción de los grupos. A nivel global, el profesor brinda más ayudas puntuales –que responden a las necesidades particulares de cada grupo– que ayudas generales –proporcionadas por igual a todos los grupos–.

En términos específicos, el grupo de bajo rendimiento, en contraste con los grupos de alto rendimiento, recibe un mayor número de ayudas por parte del profesor (y en particular un mayor número de ayudas puntuales); sin embargo, dichas ayudas se presentan fundamentalmente posterior al cierre de la actividad (como parte de la evaluación final de la tarea) y ninguna durante el desarrollo de la tarea.

- A nivel global, las ayudas puntuales que brinda el profesor son en su mayoría bajo demanda de los grupos. Antes de iniciar la tarea todos los grupos solicitaron

y recibieron la validación por parte del profesor sobre la planificación realizada. Sin embargo, durante el desarrollo de la tarea, los grupos de alto rendimiento, en contraste con el grupo de bajo rendimiento, parecen tener un mayor grado de conciencia sobre sus propias dificultades sobre la tarea y solicitan la ayuda del profesor para resolverlas.

- A nivel global, el profesor entrega más ayudas puntuales a posteriori que durante o antes del desarrollo de la tarea. Específicamente, destacamos que los grupos de alto rendimiento, en contraste con el grupo de bajo rendimiento, reciben más ayudas durante el desarrollo de la tarea. En sentido opuesto, el grupo de bajo rendimiento, en contraste con los grupos de alto rendimiento, recibe más ayudas a posteriori (al final de la tarea) por parte del profesor.
- El contenido de las ayudas puntuales proporcionadas a los grupos de alto rendimiento gira en torno a cuatro focos distintos (confirmación/validación de la tarea, precisiones sobre los requisitos de la tarea, valoraciones positivas sobre la tarea y valoraciones positivas sobre funcionamiento/desempeño del grupo), mientras que las ayudas brindadas al grupo de bajo rendimiento giran en torno a tres focos distintos, y remiten especialmente a señalamientos que el profesor realiza, posterior al cierre de la tarea, sobre el incumplimiento y/o errores cometidos en el proceso/contenido de la tarea.
- En los grupos de alto rendimiento las ayudas del profesor se asocian con orientaciones o resolución de dudas. Por su parte, en el grupo de bajo rendimiento las ayudas remiten fundamentalmente a señalamientos de errores y/o inconsistencias sobre la tarea.

## **7. Resultados del segundo caso de estudio (Aula 2)**

En el presente capítulo se exponen los resultados obtenidos del análisis de la interacción de los grupos correspondientes al Aula 2; los resultados se organizan siguiendo la misma estructura que en el capítulo 6 (correspondiente a los resultados del Aula 1). En el primer apartado se muestran las frecuencias globales sobre los episodios de regulación compartida identificados en los grupos, las fases de la actividad a las que corresponden (planificación, monitoreo, evaluación), así como las áreas (cognitiva, de participación, motivacional) y los focos específicos (el tema o aspecto de la actividad que se regula) que son objeto de regulación por parte de los alumnos. En el segundo apartado se realiza la caracterización de los episodios de regulación por fases de actividad; primero, la caracterización de los episodios de planificación, en un segundo momento, la caracterización de los episodios de monitoreo, y en un tercer momento, la caracterización de los episodios de evaluación. En el tercer apartado se describen los resultados obtenidos del análisis estructural y de contenido de los episodios agrupando nuevamente los episodios por fases de actividad; primero el análisis estructural y de contenido de los episodios de planificación, luego el análisis estructural y de contenido de los episodios de monitoreo, y finalmente el análisis estructural y de contenido de los episodios de evaluación. Por último, en el cuarto apartado se muestran los resultados del análisis de las ayudas brindadas por el profesor a los grupos.

### **7.1. Identificación de episodios de regulación en los grupos del Aula 2**

A continuación, se exponen las frecuencias globales de los episodios de regulación identificados en cada grupo, la distribución de los episodios en relación a las áreas (cognitiva –RCg–, de participación –RCp– y motivacional –RMt–) y fases (planificación, monitoreo y evaluación) en que se enmarca la actividad de regulación de los participantes, y los focos concretos que se regulan en los episodios. Por último, se realiza una síntesis sobre los aspectos más relevantes expuestos en este apartado.

### 7.1.1. Frecuencias globales de episodios de regulación identificados en los grupos

En la Tabla 7.1.1 se muestran las frecuencias de los episodios de regulación compartida identificados en los grupos 2A (\*+), 2B (\*-) y 2C (\*-)<sup>1</sup>.

Tabla 7.1.1  
Frecuencias globales de los episodios de regulación identificados en los grupos; Aula 2

Grupos	Episodios de regulación
2A(*+)	28
2B (*-)	15
2C (*-)	13

De acuerdo con la Tabla 7.1.1, en los grupos del Aula 2 a nivel global se identificaron 56 episodios de regulación compartida. Específicamente, en el grupo 2A (\*+) se registraron 28 episodios de regulación, en el 2B (\*-) 15 episodios y en el 2C (\*-) solo 13 episodios. Se destaca que el grupo de alto rendimiento prácticamente duplica la cantidad de episodios de regulación de los grupos de bajo rendimiento.

### 7.1.2. Episodios de regulación: fases, áreas y focos que se regulan en los grupos

Como se recordará, empleamos el término “fase de regulación” para aludir al momento en el que los episodios surgen y la función que tienen con respecto a la realización de la tarea por parte del grupo. De acuerdo con ello, los episodios pueden adscribirse a una de las tres fases siguientes: planificación, cuando el episodio se da antes del inicio de la tarea y tiene como función regular algún aspecto de esta antes de llevarla a cabo; monitoreo, cuando el episodio se da mientras se lleva a cabo la tarea y tiene como función regular algún aspecto de la misma durante su realización; y evaluación, cuando

<sup>1</sup>Recordemos que los grupos analizados muestran distintos niveles de rendimiento. En este sentido, la simbología que utilizamos para representar el rendimiento de los grupos es la siguiente:

(\*+) Grupos de alto rendimiento

(\*-) Grupos de bajo rendimiento



el episodio se da una vez terminada la tarea y tiene como función regular algún aspecto de la misma después de realizada.

Por su parte, denominamos “área de regulación” a la categoría general que describe el proceso que es objeto de regulación del grupo. Así, distinguimos tres áreas generales de regulación: cognitiva, de participación, y motivacional. En estos términos, cada episodio de regulación se adscribe a una de estas tres áreas.

En la Tabla 7.1.2 se describen, a grandes rasgos, las fases y áreas de regulación que de manera global se identificaron en los grupos.

Tabla 7.1.2  
Descripción de los procesos de regulación desarrollados en los grupos; Aula 2

Fases Áreas	Planificación	Monitoreo	Evaluación
Cognitiva	Episodios de regulación cognitiva (RCg) con enfoque de planificación; se identificaron cuando los alumnos, antes de iniciar la construcción de los productos exigidos por la tarea, compartían experiencias y dialogaban en torno a qué hay que hacer, en qué tiempo, cómo hay que hacerlo, mediante qué procedimiento(s), con qué recursos, qué producto(s) hay que generar y con qué características.	Episodios de RCg con enfoque de monitoreo; se identificaron cuando los alumnos vigilaban el desarrollo de las actividades acordadas en el plan inicial, daban seguimiento a sus aportaciones, valoraban y reportaban los obstáculos o progresos obtenidos en la realización de la tarea y/o formulaban estrategias para reconducir el plan inicial.	Episodios de RCg con enfoque de evaluación; emergieron posteriores al cierre de la tarea global o de algún producto particular de la tarea, y se identificaron cuando los alumnos se percataron de errores en los productos, estrategias, y/o procedimientos empleados para la realización de la tarea, en algunos casos teniendo que volver a valorar las exigencias y/o requisitos de la tarea.
Conducta y participación	Episodios de regulación de conducta y participación (RCp) con enfoque de planificación; emergieron de manera previa a la realización de la tarea y se identificaron cuando los alumnos dialogaban y formulaban acuerdos en torno a quién puede hacer o decir qué, cuándo, cómo, dirigiéndose a quién y con qué medios.	Episodios de RCp con enfoque de monitoreo; emergieron durante la ejecución de la tarea y se identificaron cuando los alumnos daban seguimiento, recordaban y/o precisaban la estructura de participación previamente acordada por el grupo; activando, inhibiendo o modificando el comportamiento de los participantes.	Episodios de RCp con enfoque de evaluación; emergieron posteriores al cierre de la tarea global o de algún aspecto particular de la tarea. Dichos episodios se identificaron cuando los alumnos realizaban señalamientos sobre el incumplimiento de la estructura de participación acordada en el plan inicial o cuando se identificaban errores en las actuaciones y/o comportamientos asumidos por los miembros del grupo.
Motivacional	Episodios de regulación motivacional (RMt) con enfoque de planificación; emergieron de manera previa a la realización de la tarea y se identificaron cuando los alumnos valoraban y/o compartían expectativas positivas sobre la tarea o el funcionamiento del grupo; cuando reforzaban la cohesión del grupo; y cuando compartían emociones, estados de ánimos o afectos relacionados con la tarea, el grupo y/o eventos y experiencias personales.	Episodios de RMt con enfoque de monitoreo; emergieron durante la ejecución de la tarea y se identificaron cuando los alumnos valoraban y/o compartían expectativas positivas sobre la tarea o el funcionamiento del grupo; y cuando compartían emociones, estados de ánimos o afectos relacionados con la tarea, el grupo y/o eventos y experiencias personales.	Episodios de RMt con enfoque de evaluación; emergieron posteriores al cierre de la tarea y se identificaron cuando los alumnos realizaban valoraciones positivas sobre el producto elaborado y/o sobre el funcionamiento del grupo.

Finalmente, denominamos “foco de regulación” al tema fundamental en torno al cual versa el contenido de la conversación de cada episodio. En este sentido, cada episodio tiene un foco o tema específico de regulación, mismo que se asocia con alguna de las áreas anteriormente descritas.

Dicho lo anterior, a continuación presentamos la información global de las fases, áreas, y focos en los que se concretaron los episodios de regulación identificados en los grupos del Aula 2.

La Tabla 7.1.3 muestra los resultados obtenidos en los grupos con respecto a la distribución de los episodios y su registro en cada una de las fases. En concreto, los datos que se exponen corresponden a las frecuencias absolutas (número de episodios registrados en cada fase) y relativas (porcentaje promedio de episodios registrados en cada fase) de los episodios registrados en cada fase de regulación.

Tabla 7.1.3  
Distribución de episodios en relación a las fases de regulación identificadas. Aula 2

Grupos	Planificación		Monitoreo		Evaluación		Total
	No	%	No	%	No	%	
2A(*+)	5	17,86	20	71,43	3	10,71	28
2B (*-)	4	26,67	9	60,00	2	13,33	15
2C (*-)	7	53,85	6	46,15	0	0	13
Total	16	28,57	35	62,50	5	8,93	56

De acuerdo con la Tabla 7.1.3, a nivel global de registraron 56 episodios de regulación compartida, de los cuales el 28,57% se dirigen a la planificación de la tarea, el 62,50% de los episodios se centran en el monitoreo de la tarea, y solo el 8,93% de los episodios registrados se centran en la evaluación de la tarea. Específicamente, los grupos 2A (\*+) y 2B (\*-) revelaron episodios referentes a las tres fases de regulación con un mismo patrón en su distribución: más episodios de monitoreo, menor cantidad de episodios de planificación, y una mínima presencia de episodios de evaluación. Por su parte, en el grupo 2C (\*-) no se registraron episodios de evaluación; además, hay más episodios de planificación que de monitoreo.

Ahora bien, el contraste entre el porcentaje promedio de los episodios registrados en cada fase (calculado a partir del total de episodios registrados en los grupos), y los

porcentajes individuales con respecto a las fases en que se concretan los episodios registrados en cada grupo permiten resaltar algunas diferencias. En los episodios de planificación el porcentaje obtenido por los grupos 2A (\*+) –con el 17,86%– y 2B (\*-) –con el 26,67%– se sitúa por debajo del porcentaje promedio que fue del 28,57%, en cambio el grupo 2C (\*-) –con el 53,85%– supera el porcentaje promedio. En los episodios de monitoreo los grupos 2B (\*-) –con el 60,00%– y 2C (\*-) –con el 46,15%– se sitúan por debajo del porcentaje promedio que fue del 62,50%, mientras que el grupo 2A (\*+) lo supera con el 71,43%. En lo que respecta a los episodios de evaluación, el único grupo que se sitúa por debajo del promedio global (8,93%) fue el 2C (\*-) ya que, como se dijo anteriormente, este grupo no registró episodios de evaluación durante la realización de la tarea. Vale la pena resaltar que a nivel global el grupo 2B (\*-), en contraste con los otros grupos, guarda un mayor ajuste con los porcentajes promedios.

Finalmente, en términos de frecuencias, los grupos 2B (\*-) y (2C\*-) de bajo rendimiento, en contraste con el grupo 2A (\*+), tienen menos episodios de monitoreo y de evaluación. Por su parte, en los episodios de planificación las diferencias entre los grupos son mínimas y no hay un patrón claro que distinga a los grupos de bajo rendimiento del grupo de alto rendimiento.

A continuación, en la Tabla 7.1.4, se presentan los resultados obtenidos en los grupos con respecto a la distribución de los episodios y su registro en cada una de las áreas reguladas. En concreto, los datos que se exponen corresponden a las frecuencias absolutas (número de episodios registrados en relación a cada área) y relativas (porcentaje promedio de episodios registrados en relación a cada área) de los episodios, según las áreas reguladas.

Tabla 7.1.4  
Distribución de episodios en relación a las áreas reguladas; Aula 2

Grupos	RCg		RCp		RMt		Total
	No	%	No	%	No	%	
2A(*+)	18	64,29	6	21,43	4	14,29	28
2B (*-)	11	73,33	2	13,33	2	13,33	15
2C (*-)	6	46,15	5	38,46	2	15,38	13
Total	35	62,50	13	23,21	8	14,29	56

De acuerdo con la Tabla 7.1.4 de los 56 episodios de regulación compartida registrados a nivel global, el 62,50% se centraron en la regulación de componentes cognitivos, el 23,21% de los episodios se centraron en la regulación de componentes de participación, y finalmente el 14,29% de los episodios se centraron en la regulación de componentes motivacionales. De manera específica, en el grupo 2A (\*+) predominaron claramente los episodios de RCg (64,29%), en segundo lugar los episodios de RCp (21,43%), y en menor proporción se desplegaron episodios RMt (14,29%); en el grupo 2B (\*-) también prevalecieron los episodios de RCg (73,33%), sin embargo hay una baja presencia de episodios de RCp (13,33%) y RMt (13,33%); por su parte, en el grupo 2C (\*-) se observó una presencia más o menos similar de episodios de RCg (46,15%) y RCp (38,46%), y en menor proporción se desplegaron episodios de RMt (15,38%). Ahora bien, en términos de frecuencias, el grupo 2A (\*+) presenta en todas las áreas mayor cantidad de regulación en contraste con los otros grupos.

Por su parte, el contraste entre el porcentaje promedio de las áreas reguladas en los episodios (calculado a partir del total de episodios registrados en los grupos), así como los porcentajes individuales con respecto a las áreas reguladas en los episodios registrados en cada grupo permiten resaltar algunas diferencias. En los episodios de RCg el porcentaje promedio fue del 62,50%, por lo que los grupos 2A (\*+) –con el 68,42%– y 2B (\*-) –con el 73,33%– se sitúan por arriba del promedio, mientras que el grupo 2C (\*-) –con el 46,15%– mostró un porcentaje inferior al promedio. En los episodios de RCp el porcentaje promedio fue del 23,21%, por lo que el grupo 2C (\*-) –con el 38,46%– rebasó por un alto margen el porcentaje promedio, en cambio los grupos 2A (\*+) –con el 27,59%– y 2B (\*-) –con el 13,33%– se sitúan por debajo del promedio. En lo que respecta a los episodios de RMt, los grupos 2A (\*+) –con el 14,29%– y 2C (\*-) –con el 15,38%– igualan o superan el porcentaje promedio que fue del 14,29%, por su parte el grupo 2B (\*-) –con un el 13,33%– se mantiene levemente por debajo del promedio, aunque la diferencia es pequeña. Vale la pena resaltar que el grupo 2A (\*+), en contraste con los grupos de bajo rendimiento, muestra en todas las áreas de regulación un mayor ajuste con los porcentajes promedio.

Para finalizar este apartado, en la Tabla 7.1.5 se muestran los focos que regularon los grupos durante la SD. La primera columna de la tabla refiere a las áreas en las que se organizan los distintos focos; la segunda columna corresponde al concentrado de focos

de regulación identificados; y la tercera columna refiere al número de episodios desplegados por cada grupo en relación a cada foco y área.

Tabla 7.1.5  
Distribución de episodios en relación a los focos de regulación identificados; Aula 2

Áreas	Focos	Grupos		
		2A(*+)	2B(*-)	2C (*-)
RCg	1. Estrategias y/o procedimientos para la realización de la tarea	4	S/E	S/E
	2. Selección del tema para la tarea	1	1	2
	3. Elaboración del calendario para la tarea	1	1	1
	4. Seguimiento y supervisión del abordaje de la tarea	8	4	3
	5. Interpretación de pautas/componentes, contenidos o formato de la tarea	1	3	S/E
	6. Identificación de errores en la tarea/productos	3	2	S/E
RCp	7. Interpretación de pautas /organización o formas de participación	2	S/E	3
	8. Organización de roles y funciones	1	1	1
	9. Seguimiento y supervisión de la estructura de participación	3	1	1
RMt	10. Emociones vinculadas a experiencias personales	1	S/E	S/E
	11. Emociones vinculadas con la tarea	1	S/E	S/E
	12. Apoyo e interés por los miembros del grupo	1	S/E	2
	13. Cohesión de grupo	S/E	1	S/E
	14. Valoraciones y expectativas positivas /funcionamiento del grupo	1	S/E	S/E
	15. Conflictos socio-emocionales	S/E	1	S/E
<b>Total de episodios identificados</b>		<b>28</b>	<b>15</b>	<b>13</b>

A nivel global se identificaron 15 focos de regulación, de los cuales 6 focos se vinculan al área cognitiva, 3 focos se relacionan con al área de participación, y finalmente 6 focos corresponden al área motivacional. Vale la pena resaltar que a diferencia del primer caso de estudio (Aula 1), en estos grupos no se registró ningún episodio relativo a la formulación de reglas de participación.

Así mismo, resaltamos algunas diferencias con respecto a la cantidad de focos regulados en cada grupo. Concretamente, en el grupo 2A (\*+) se identificaron 13 focos distintos, mientras que en el grupo 2B (\*-) se observaron 9 focos distintos, y en el grupo 2C (\*-) solo se identificaron 7 focos distintos.

En términos generales podemos destacar que el grupo 2A (\*+), en contraste con los grupos de bajo rendimiento, tiene más episodios de seguimiento y supervisión de la tarea, y de estrategias/procedimientos para la realización de la tarea. Por su parte, en los grupos de bajo rendimiento hay más episodios de interpretación de las pautas de la tarea, o bien sobre los requisitos para el cumplimiento la tarea, o sobre los requisitos para la organización del grupo.

### 7.1.3. Síntesis de la identificación de episodios de regulación

1. A nivel global, el grupo 2A (\*+) –de alto rendimiento–, en contraste con los grupos 2B (\*-) y 2C (\*-) –de bajo rendimiento–, muestra mayor cantidad de episodios de regulación.

2. Los grupos 2A (\*+) y 2B (\*-) muestran en mayor o menor medida episodios de regulación adscritos a las tres fases de actividad: planificación, monitoreo y evaluación. Por su parte, en el grupo 2C (\*-) no hay episodios de evaluación.

En términos de frecuencias, el grupo 2A (\*+) tiene más episodios de monitoreo y evaluación que los grupos de bajo rendimiento; con respecto a los episodios de planificación, las diferencias no son claras entre los grupos de bajo rendimiento y el grupo de alto rendimiento.

En términos de porcentajes, el grupo 2B (\*-), en contraste con los otros grupos, presenta una mayor simetría entre los episodios de planificación, monitoreo y evaluación. Por su parte, el porcentaje correspondiente a los episodios de monitoreo es mayor en el grupo 2A (\*+), y el porcentaje referente a los episodios de planificación es mayor en el grupo 2C (\*-).

Con base en el porcentaje promedio establecido a nivel global por cada fase de actividad, en el grupo 2B (\*-) los episodios de planificación y monitoreo se ajustan más al porcentaje promedio en comparación con los otros grupos.

3. Todos los grupos muestran, en mayor o menor medida, episodios de regulación adscritos a las tres áreas en las que se incide: cognitiva, de participación, y motivacional.

Con base en las frecuencias, el grupo 2A (\*+), en contraste con los grupos de bajo rendimiento, ejerce mayor cantidad de regulación sobre todas las áreas (cognitiva, de participación y motivacional).

En términos de porcentajes, se destaca en los grupos 2A (\*+) y 2B (\*-) un patrón similar en cuanto a la distribución de episodios por área de regulación; más presencia de episodios de regulación cognitiva, y menos episodios de participación y motivacionales. Por su parte, en el grupo 2C (\*-) hay una presencia más o menos similar de episodios de regulación cognitiva y de participación, y en detrimento menos episodios motivacionales.

Con base en el porcentaje promedio establecido a nivel global por cada área de regulación, el grupo 2A (\*+), en contraste con los grupos de bajo rendimiento,

muestra en todas las áreas de regulación un mayor ajuste con los porcentajes promedios.

4. Con respecto a los focos (temas) concretos que se regulan en el contenido de cada episodio, el grupo 2A (\*+), en contraste con los grupos de bajo rendimiento, muestra una mayor diversidad de focos de regulación. Además, los grupos de bajo rendimiento, en contraste con el grupo 2A (\*+), tienen menos episodios de seguimiento y supervisión de la tarea, y a cambio muestran más episodios sobre la interpretación de las pautas de la tarea.

## **7.2. Caracterización de los episodios de regulación identificados en los grupos del Aula 2**

En el presente apartado realizamos la caracterización de los episodios de regulación registrados en cada grupo. La presentación de esta caracterización se organiza en función de las fases a que corresponden los episodios de regulación identificados: en primer lugar la caracterización de los episodios de planificación; en segundo lugar la caracterización de los episodios de monitoreo; y finalmente la caracterización de los episodios de evaluación.

En cada caso, la caracterización de los episodios de regulación integra dos grandes bloques de información: el primer bloque de información corresponde a la frecuencia, composición (número de contribuciones), duración (en días) y distribución temporal de los episodios; y el segundo bloque de información corresponde a las áreas y focos que se regulan en el marco de los episodios registrados. Finalmente, por cada fase de actividad en la que se organizan los episodios se presenta una síntesis de los principales resultados.

### **7.2.1. Caracterización de los episodios de planificación**

#### ***7.2.1.1. Frecuencia de episodios de planificación; número de contribuciones, duración en días y distribución temporal***

La información que se muestra en la Tabla 7.2.1 corresponde a los episodios de planificación identificados en los grupos del Aula 2.

Tabla 7.2.1  
Frecuencias globales de los episodios de planificación identificados en los grupos; Aula 2

Grupos/Aula2	Episodios registrados
2A(*+)	5
2B (*-)	4
2C (*-)	7

De acuerdo con la Tabla 7.2.1, se identificaron episodios de planificación en los tres grupos. Las frecuencias no apuntan diferencias claras entre los grupos de bajo rendimiento –2B y 2C– y el grupo de alto rendimiento –2A–, ya que si bien el grupo 2B (\*-) desplegó menos episodios de planificación que el grupo 2A (\*+), por su parte el grupo 2C (\*-) presentó más episodios de planificación que el grupo 2A (\*+).

A continuación se realiza la caracterización de los episodios de planificación identificados en cada grupo.

#### Grupo 2A (\*+)

En la Tabla 7.2.2 se muestra información correspondiente con la caracterización de los episodios de planificación desplegados por el grupo 2A (\*+). Concretamente, los datos expuestos describen las frecuencias relativas al número de contribuciones que integra cada episodio y la duración (en días) que tienen los episodios. Es preciso resaltar que la información contenida en la primera columna refiere a la clave de registro o código asignado a los episodios de planificación y no al número o cantidad de episodios identificados.

Tabla 7.2.2  
Número de contribuciones y duración que tienen los episodios de planificación; grupo 2A

Episodios	Nº de contribuciones	Duración en días
E1	2	2
E2	3	1
E3	26	7
E4	12	5
E5	9	5
Total	52	---
Media	10.4	4



De acuerdo con la Tabla 7.2.2, a nivel global se registraron 52 contribuciones repartidas en un total de cinco episodios de regulación; y, en promedio, los episodios desplegados se integran por una frecuencia aproximada de 10.4 contribuciones. De manera específica, tres de los cinco episodios registrados (60%) se componen entre nueve y 12 contribuciones (E3, E4 y E5); mientras que los episodios E1 y E2 se componen de dos y tres contribuciones respectivamente.

En cuanto a la duración de los episodios, en promedio mostraron una prolongación aproximada de 4 días. En concreto, tres de los cinco episodios registrados tienen una duración entre cinco y siete días (E3, E4 y E5), y dos episodios mantienen una duración de uno a dos días (E1 y E2).

En este sentido, regularmente los episodios con mayor número de contribuciones tienden a ser también los episodios con mayor duración.

En la Figura 7.2.1 se muestra el despliegue temporal de los episodios de planificación; concretamente se resalta el momento en que cada episodio surge y se desarrolla. En la parte superior del gráfico se observan los días que el grupo dedicó a la planificación global de la tarea y, enseguida, las barras de color gris representan los episodios desplegados por el grupo.

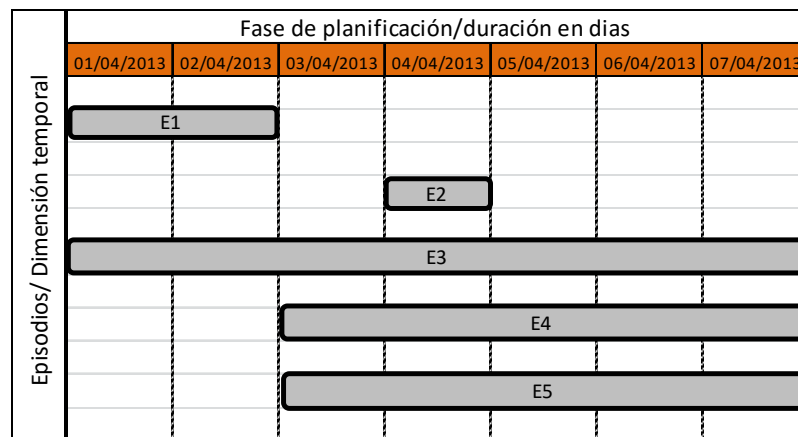


Figura 7.2.1. Distribución temporal de los episodios de planificación; grupo 2A

De acuerdo con la Figura 5.2.1, la planificación global de la tarea inició el día uno y finalizó el día siete prolongándose de esta forma durante siete días. En este periodo se observó la presencia simultánea de cinco episodios: el episodio E1 se desarrolló durante los días uno y dos; el episodio E2 se desplegó en el día cuatro; el episodio E3, que

presentó la mayor duración, se prolongó del día uno al siete, y, finalmente, los episodios E4 y E5 se desplegaron del día tres al siete. Por otra parte, el principal punto de confluencia entre episodios fue el día cuatro, en donde observamos la convergencia de cuatro episodios.

### Grupo 2B (\*-)

En la Tabla 7.2.3 se caracterizan los episodios de planificación identificados en el grupo 2B (\*-) de acuerdo al número de contribuciones y la duración (en días) que tienen los episodios. Tal como en el grupo anterior, la primera columna refiere a la clave de registro o código asignado a cada episodio.

7.2.3.  
Número de contribuciones y duración que tienen los episodios de planificación; grupo 2B

Episodios	Nº de contribuciones	Duración en días
E1	10	7
E2	15	10
E3	9	6
E4	4	3
Total	38	---
Media	9.5	6.5

De acuerdo con la Tabla 7.2.3, a nivel global se registraron 38 contribuciones repartidas entre cuatro episodios de regulación. Específicamente, los episodios con mayor frecuencia de contribuciones y mayor duración fueron el E1, E2 y E3, por su parte, el episodio E4 se compone solo de 4 contribuciones.

En términos generales destacamos que los episodios de planificación desplegados por el grupo 2B (\*-), en contraste con los episodios desplegados por el grupo 2A (\*+), tienen en promedio menor número de contribuciones y mayor tiempo de duración.

En la Figura 7.2.2 se muestra el despliegue temporal de los episodios de planificación desplegados por el grupo 2B (\*-); concretamente se resalta el momento en que cada episodio surge y se desarrolla. En la parte superior del gráfico se observan los días que el grupo dedicó a la planificación global de la tarea y, enseguida, las barras de color gris representan los episodios desplegados por el grupo.



Figura 7.2.2. Distribución temporal de los episodios de planificación; grupo 2B

De acuerdo con la Figura 5.2.2, la planificación global de la tarea inició el día dos y finalizó el día 14, prolongándose de esta forma durante 13 días. En este periodo se observó la presencia simultánea de cuatro episodios: el episodio E1 se desarrolló del día dos al ocho; el episodio E2 comprendió del día cinco al 14; el episodio E3 se desplegó del día tres al ocho; y por último, el episodio E4 se desarrolló del día cuatro al seis. Por otra parte, los principales puntos de confluencia entre episodios son el día cinco y el día seis, en donde observamos la convergencia de cuatro episodios.

Grupo 2C (\*-)

En la Tabla 7.2.4 se muestra información correspondiente a la caracterización de los episodios de planificación desplegados por el grupo 2C (\*-). Concretamente, se muestra el número de contribuciones y la duración (en días) que tienen los episodios.

Tabla 7.2.4.  
Número de contribuciones y duración que tienen los episodios de planificación; grupo 2C

Episodios	Nº de contribuciones	Duración en días
E1	2	1
E2	4	3
E3-A	14	6
E3-B	5	15
E4	3	1
E5	4	4
E6	7	13
Total	39	---
Media	5.57	6.14

De acuerdo con la Tabla 7.2.4, a nivel global se registraron 39 contribuciones repartidas en un total de siete episodios de regulación, y, en promedio, los episodios desplegados se integran por una frecuencia aproximada de 5.57 contribuciones. De manera específica, cuatro de los siete episodios registrados (el 57%) se componen entre dos y

cuatro contribuciones (E1, E2, E4 y E5); dos episodios se componen entre siete y 14 contribuciones (E3-A y E6); y un episodio se integra por cinco contribuciones (E3-B).

En cuanto a la duración de los episodios, en promedio mostraron una prolongación aproximada de 6.14 días. En concreto, dos de los siete episodios registrados tienen una duración de 13 a 15 días (E3-B y E6); tres episodios se prolongan de tres a seis días (E2, E3-A y E5); y dos episodios muestran una duración de un día (E1 y E4).

En términos generales, podemos resaltar que los episodios de planificación desplegados por el grupo 2C (\*-), en contraste con los episodios desplegados en los grupos 2A (\*+) y 2B (\*-), tienen en promedio menor número de contribuciones y mayor tiempo de duración.

En la Figura 7.2.3 se muestra el despliegue temporal de los episodios de planificación; concretamente se resalta el momento en que cada episodio surge y se desarrolla. En la parte superior del gráfico se observan los días que el grupo dedicó a la planificación global de la tarea y, enseguida, las barras de color gris representan los episodios desplegados por el grupo.

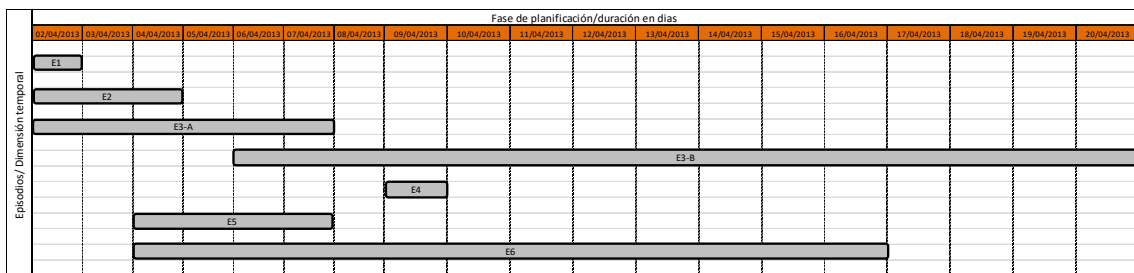


Figura 7.2.3. Distribución temporal de los episodios de planificación; grupo 2C

De acuerdo con la Figura 7.2.3, la planificación global de la tarea inició el día dos y finalizó el día 20 prolongándose, de esta forma, durante 19 días. En este periodo se observó la presencia simultánea de siete episodios: el episodio E1 se desplegó el día dos; el episodio E2 se desarrolló del día dos al cuatro; el episodio E3-A se desplegó del día dos al siete; el episodios E3-B, que presentó la mayor duración, se prolongó del día seis al 20; el episodio E4 solo abarcó el día nueve; el episodio E5 se concretó del día cuatro al siete; finalmente, el episodio E6, se prolongó del día cuatro al día 16. Por otra parte, los principales puntos de confluencia entre episodios son las días cuatro y seis, en donde convergen cuatro episodios.

### 7.2.1.2. Áreas y focos de regulación de los episodios

Los resultados que se presentan en la Tabla 7.2.5 ofrecen una visión general sobre las áreas que se regularon en el marco de los episodios de planificación identificados en los grupos.

Tabla 7.2.5  
Frecuencias globales de las áreas reguladas en los episodios de planificación; Aula 2

Episodios/áreas de regulación				
Grupos	RCg	RCp	RMt	Total
2A (*+)	4	1	0	5
2B (*-)	2	1	1	4
2C (*-)	3	2	2	7
Total	9	4	3	16

De acuerdo con la Tabla 7.2.5, los grupos en los que se observó la presencia de episodios de regulación correspondientes a las tres áreas son el 2B (\*-) y 2C (\*-), mientras que en el grupo 2A (\*+) los episodios registrados solo corresponden a las áreas de RCg y RCp. Concretamente en el equipo 2A (\*+), la mayor parte de los episodios identificados se centraron en la regulación de aspectos relacionados con la tarea (RCg), y solo un episodio remite a la regulación de aspectos relacionados con la participación de los miembros del grupo (RCp). Por su parte en el grupo 2B (\*-), dos de los cuatro episodios identificados se centraron en la regulación de actividades o procesos relacionados directamente con el tema y/o contenido de la tarea (RCg), un episodio relativo a la regulación de aspectos relacionados con la participación de los miembros del grupo (RCp), y un episodio motivacional (RMt). Por último, en el grupo 2C (\*-) se registraron tres episodios de RCg, dos episodios de RCp, y dos episodios de RMt.

A nivel global, en los episodios de planificación se observaron 8 focos distintos distribuidos en las distintas áreas. A continuación, en la Tabla 7.2.6 se muestran los focos identificados.

Tabla 7.2.6  
Focos regulados en los episodios de planificación; Aula 2

Áreas de regulación	Focos de regulación
<i>Regulación cognitiva</i>	RCg4- Los alumnos establecen un procedimiento (para planificar, ejecutar o evaluar la tarea) y/o formulan estrategias para la elaboración de algún producto requerido en la tarea global o en las sub-tareas
	Rcg1- Los alumnos interpretan las pautas de la tarea y aclaran dudas sobre el procedimiento, los componentes y/o requisitos que deben cumplirse tanto para la realización global de la tarea como para la realización de los trabajos-productos de la tarea.
	RCg2- Los alumnos proponen, discuten, valoran y seleccionan un tema de interés para desarrollarlo en el núcleo del grupo y proporcionan información o documentos adjuntos para su profundización.
	RCg3- Los alumnos realizan una programación y/o elaboran un calendario para la ejecución de los componentes de la tarea.
<i>Regulación de participación</i>	RCp1- Los alumnos interpretan el enunciado inicial de la PAC y aclaran dudas respecto al procedimiento y/o formas de participación que deben asumir los miembros del grupo.
	RCp3- Los alumnos distribuyen roles o funciones para cada miembro del grupo.
<i>Regulación de aspectos motivacionales y afectivos</i>	RMt4- Los alumnos inciden en la cohesión del grupo a través del tipo de reconocimiento (positivo o negativo) que los mismos participantes realizan de sus compañeros.
	RMt3- Más allá de las actividades o relaciones establecidas en torno a la tarea, los alumnos se preocupan y demuestran un interés por el bienestar de los miembros del grupo, por ejemplo, cuando hacen preguntas sobre aspectos personales o transmiten buenos deseos para sus compañeros.

De acuerdo con la Tabla 7.2.6, en los episodios cognitivos se manifestaron cuatro focos distintos, en los episodios de participación se observaron dos focos distintos, y en los episodios motivacionales se presentaron dos focos distintos.

Es preciso resaltar que la presencia de algunos focos estaban pautados por el propio diseño de la tarea, en el que se contemplaban procedimientos y actividades a un nivel meta tales como: la selección el tema, la elaboración del calendario para la tarea, y la distribución de roles y funciones.

A continuación se muestra el ejemplo de un episodio de RCg cuyo foco de regulación fue “impuesto” por el propio diseño de la tarea. Dicho foco se vincula de manera concreta con la elaboración de un calendario para la realización de la tarea.

Grupo 2B		
RCg/ foco: elaboración del calendario para la realización de la tarea		
Mensaj e N°	Alumno	Fragmentos
6	María Saez Salas	6 c) Companyes i company, (...) També hem de pesar la temporalització individual i grupal ja que ha de quedar constància en aquest espai. Continuem,
7	Sonia Palà Almedina	7 a) María, aquesta tarda m'ho miraré amb calma i a la nit et dic coses (organització de dates), (...) Fins aviat
9	Sonia Palà Almedina	9 a) María la temporització cal comunicar-ho demà? (...). Proposta de penjar primer arxiu a l'espai virtual 19/03/2013 Jo abans ho tindrè força complicat doncs el cap de setmana vinet estaré fora, si us sembla que ens faltará temps intentaré fer tots els possibles per poder-ho fer abans. Fins demà
10	María Saez Salas	10 a) Bon dia a tothom, Sonia, és cert que la temporalització que quedem no hi ha que enviar-la al consultor, sinó que ha de constar en aquest espai de grup. A mi el dia 19 em sembla tard per a presentar el primer document perquè la PAC cal entregar-la el 27 i trobe que quedaran pocs dies per fer aportacions, suggeriments, canvis...i encara quedaria que José fes tota la feina de síntesi i reelaboració. Però bé, a veure què diuen José i Eva. Jo com que faig la descripció i és una part de la feina que pot ajudar a concretar les altres, intentaré fer-la el més aviat possible i penjar-la. (...) Seguim,
12	María Saez Salas	12 a) Company i companyes, Estavem errades Sonia, la temporalització també cal dir-li-la al consultor. Vos copie i pegue la seva resposta. Seguim parlant, Bon dia María: L' exposició del cas em sembla molt interessant i a més la creació d'una Aula oberta. Ja podeu iniciar la PAC-2. Pel que fa els diferents rols són correctes però falta que em poseu la temporització dels diferents apartats i la seva elaboració. També, ha de quedar clar que tots participeu en l'elaboració del cas. Qualsevol dubte resto a la teva disposició!! Moltes gràcies!!
13	Sonia Palà Almedina	13 b) (...) Bé com que ja ha estat acceptat, i potser es cert que serà massa just. Començaré a treballar-hi Entenc que és una primera aportació subjecte a modificacions inclús per qui fa l'apartat oi?. Si és així canviem la data per aquest divendres.
14	María Saez Salas	14 a) Company i companyes, Com sabeu, falta dir-li al consultor la temporalització (...). Us faig la següent proposta a veure què us sembla: - Presentació de l'apartat 1 a l'espai d'arxiu: abans de l'11 d'abril. - Presentació dels apartats 2 i 3 a l'espai d'arxiu: abans del 15 d'abril. - Aportacions i suggeriments a tots els apartats en l'espai de debat: abans del 20. - Presentació del doc. d'aportacions a l'espai d'arxiu: del 20 al 21. - Elaboració dels doc. de síntesi de cada apartat, unificació del document final i lliurament de la PAC al consultor: fins el 27 d'abril. (...) Si us plau, contesteu aviat. Voldria comunicar-li-ho al consultor com a tard demà al matí perquè si no ho faig així, no podré enviar-li-ho fins dijous i ja em sembla massa tard.
15	Eva Porxas Roca	15 b) Bona nit grup (...) En quan a la temporalització estic bastant liada amb una altre pac sinó us sap greu la presentació de l'apartat 3 la podríem allargar fins el dia 17, crec que deixem molts dies desde totes les aportacions fins el dia d'entrega...ja direu però si ho podem allargar fins a tal

		dia em farieu un gran favor.
16	Sonia Palà Almedina	16 a ) Em sembla força raonable sols que l'apartat 2 millor fins dia 15 perquè he hagut de canviar alguns plans,i el cap de setmana no hi soc,
17	Eva Porxas Roca	17 a ) Perfecte aleshores!!! seguim en contacte
18	María Saez Salas	18 a) Bon dia a tothom, Tenint en compte els suggeriments que heu fet Sonia i Eva, la temporalització quedaria així: - Presentació de l'apartat 1 a l'espai d'arxiu: abans de l'11 d'abril. - Presentació de l'apartat 2 l'espai d'arxiu: abans del 16 d'abril. - Presentació de l'apartat 3 a l'espai d'arxiu:abans del 18 d'abril. - Aportacions i suggeriments a tots els apartats en l'espai de debat: abans del 22. - Presentació del doc. d'aportacions a l'espai d'arxiu: del 22 al 23. - Elaboració dels doc. de síntesi de cada apartat, unificació del document final i lliurament de la PAC al consultor: fins el 27 d'abril. M'havera agradat que el José hagués dit alguna cosa però com vos deia si no l'envie ara, no ho puc fer fins dijous i el consultor ho volia per a principis de setmana. Si cal fer alguna modificació, ja li ho demanarem al consultor. (...) Seguim en contacte,
19	Sonia Palà Almedina	19 a ) Perfecte, gràcies Seguim en contacte
20	José Gómez Bover	20 a ) Hola María, si l'has enviat, jo el dono per bo. El que passa... I em sap greu dir-ho ara, que entenc (vaig fer la pac l'any passat) que els documents de les aportacions cadascú s'han d'anar treballant de forma progressiva. És a dir:1. El responsable de l'apartat penja el document proposta i un document igual per a les aportacions.2. Tots fem aportacions a aquest segon document, cadascú amb el seu color. Fins al dia que marquem com a màxim per tancar les aportacions.3. El quart membre del grup ( entenc que jo), tal i com recull el document de la pac, elabora el document de síntesi de l'apartat.al meu entendre, només llavors s'obre el segon apartat (tenint en compte les aportacions fetes en l'apartat anterior)... Amb idea de procés en l'elaboració del cas. El procés es repeteix tres vegades... Fet que generarà tres documents de cadascuna de les parts:1. Document proposta elaborat x cada companya.2. Un document idèntic x anar fent les aportacions en color.3. Un document final amb la síntesi-resum de totes les intervencions.per tant, entenc que no hem de fer les aportacions de totes les parts alhora. fins aviat,
21	María Saez Salas	21 a) Hola a tothom, Jo ho he entès igual que tu José. He penjat l'apartat 1 a l'espai d'arxiu, perquè feu suggeriments i propostes sobre el que jo he fet, no el done per tancat. Només cal baixar-lo i sobre ell fer les aportacions cadascú en el seu color. Entenc que aquestes aportacions cal penjar-les a l'espai de debat. La data límit per a fer aportacions a tots els apartats és el 21 d'abril. Per cert, el consultor ens ha donat el vist i plau a la temporalització. La copie per recordar-la: - Presentació de l'apartat 1 a l'espai d'arxiu: abans de l'11 d'abril. - Presentació de l'apartat 2 l'espai d'arxiu: abans del 16 d'abril. - Presentació de l'apartat 3 a l'espai d'arxiu:abans del 18 d'abril. - Aportacions i suggeriments a tots els apartats en l'espai de debat: abans del 22. - Presentació del doc. d'aportacions a l'espai d'arxiu: del 22 al 23. - Elaboració dels doc. de síntesi de cada apartat, unificació del document final i lliurament de la PAC al consultor: fins el 27 d'abril.
22	Eva Porxas Roca	22 a) Bona nit grup! Ahir us vaig enviar un missatge desde el mbil però ja veig que no se'm va enviar. Em sembla bé lo de les aportacions pel que fa a l meva part el dia 17 estarà llesta.

Por otra parte, también se identificaron episodios “de foco espontáneo” cuyos contenidos refieren a: la formulación de un procedimiento para la planificación de la tarea, la interpretación de las pautas de la tarea referidas al procedimiento o



componentes de la tarea, y la interpretación de las pautas de la tarea referidas a las formas de organización del grupo para la realización de la tarea. A continuación se muestra el ejemplo de un episodio de RCp cuyo foco se centra en la interpretación de las pautas de la tarea.

Grupo 2C		
RCp/ Foco: interpretación de las pautas de la tarea (organización del grupo y formas de participación)		
Mensaje N°	Alumno	Fragmentos
9	Sílvia Mustarós Iglesias	<p>9 d) Hola noies! (...) M'he llegit per sobre l'enunciat (...) Tema organització, com ens ho fem? He entès que hem d'establir uns rols? I cada una de nosaltres ens hem d'encarregar d'una part de la PAC...és així? Amb la nena no tinc massa temps per poder-me connectar i és per això que segurament podré estar 2 dies sense connectar-me, però a la que la nena em doni una treba entraré per llegir els vostres correus. Si n'hi hagués algun de molt urgent, la Núria m'ho faria saber i entraria per respondre. Pel que fa a la realització de la PAC, no sé si dir que tinc temps lliure o no....la nena absorbeix molt, però per altra banda tinc temps per anar fent, ja que mentre no em reclama puc anar fent feina. O sigui que no patiu, <u>estaré al 100 per 100!!</u></p> <p>Així doncs, com comencem? Ens repartim els rols? O deixem uns dies més de marge per acabar de llegir els materials? Fins aviat!!!!</p>
10	Estel Busquets Guardia	<p>10 b) hola noies, (...) pel què fa a l'organització dels rols, encara no tinc clar si ho he entès:</p> <p>component 1: penja l'apartat de descripció del cas (entenc k ja redactat i confegit) espai arxius component 2: penja l'apartat danalisi del cas espai arxius component 3: penja l'apartat de propostes de millora espai arxius</p> <p>tots 4 components fem aportacions a tots tres apartats per acabar-los de perfeccionar (el que ja vam fer en la primera pac acabant de polir les preguntes de les altres companyes) cadascu amb un color diferent. akestes documents a l'espai debat .</p> <p>Components 1 2 i 3 pengen els documents amb totes les aportacions amb diferents colors a espai arxius. component 4: sencarrega d'acabar de sintetitzar totes les aprotacions de cada apartat i de configurar el document final i enviar-lo al consultor HO HE ENTÈS BÉ????</p>
11	Anna Gener Martinez	<p>11 a) Estel jo ho he entes igual que tu..el que hauriem de fer es repartir els rol i aixi li puc enviar el mail al consultor, amb la descripcio del cas i l'organtizacio per que ens pugui donar el vist-i-plau ok?</p> <p>Dema com a molt tard li he d'enviar el mail aixi que avui hauriem de concretar-ho. (...) Estem en contacte un petoo!</p>
14	Núria Vendrell Bertran	<p>14 a) Hola noies,</p> <p>Ho sento però no acabo d'entendre la PAC. L'he llegit un munt de cops però no m'acabo d'aclarir. He interpretat el mateix que vosaltres dues.</p>

Uno de los resultados interesantes, a efectos de esta investigación, tiene que ver con la presencia de episodios de regulación motivacional considerando que, hasta el momento,

los estudios previos han proporcionado poca evidencia sobre dichos componentes en el marco de la actividad compartida. A continuación se muestra el ejemplo de un episodio de RMt en el que los participantes, más allá de las actividades o relaciones establecidas en torno a la tarea, se preocupan y demuestran un interés por el bienestar de sus compañeros.

Grupo 2C		
RMt/Foco: Apoyo e interés por los miembros del grupo		
Mensaje N°	Alumno	Fragmentos
1	Núria Vendrell Bertran	1 c) Hola noies, (...) També explicar-vos que diumenge al vespre la Sílvia va ser mami! Fins dimecres està a l'hospital. Suposo que a mesura que pugui s'anirà posant al dia. Bé noies, estem en contacte!
2	Anna Gener Martinez	2 b) Hola noies! (...) Abans de tot; FELICITATS SILVIA. ESPERO QUE TOT HAGI ANAT BE. ENHORABONA. (...) Estem en contacte Merci noies
3	Estel Busquets Guardia	3 a) hola noies! ENHORABONA SÍLVIA! (...)
9	Sílvia Mustarós Iglesias	9 a) Hola noies! Primer de tot, gràcies per les felicitacions!! La Martina és una monada (ves que he de dir jo!) i ens té completament enamorats!!! :P (...) Fins aviat !!

Cabe mencionar que, aunque no todos los grupos presentaron episodios motivacionales como aspecto central de una actividad compartida, existen unidades o dispositivos motivacionales incrustados en el marco de episodios cognitivos y/o de participación, que por sus propias características son inseparables del marco global en el que surgen. Dichos mecanismos se explican con mayor detalle en el apartado 5.3 correspondiente al análisis de los episodios de regulación.

Una vez descrita la tipología general de los focos regulados durante la fase planificación, presentamos a continuación el análisis detallado de los grupos.

#### Grupo 2A (\*+)

Tal como se ha mencionado en párrafos anteriores, en la interacción del grupo 2A (\*+) se identificaron cinco episodios de planificación. La Tabla 7.2.7 muestra las distintas áreas y focos de regulación a que remiten los episodios registrados.

Tabla 7.2.7  
Áreas y focos regulados en los episodios de planificación; grupo 2A

Episodios	Área	Foco
E1	Cognitiva	RCg4-Establecen un procedimiento para la planificación
E2	Cognitiva	RCg1 -Interpretan pautas (contenido y/o componentes de la tarea)
E3	Cognitiva	RCg2-Seleccionan el tema/caso para la tarea
E4	Cognitiva	RCg3-Elaboran un calendario de actividades
E5	Participación	RCp3-Organizan roles y funciones para el abordaje de la tarea

De acuerdo con la Tabla 7.2.7, los episodios registrados en el grupo 2A (\*+) remiten a cinco focos de regulación distintos. En los episodios de RCg las actuaciones de los alumnos se centraron en cuatro focos: i) la formulación de un procedimiento para la planificación de la tarea; ii) la interpretación de las pautas de la tarea, referente a los componentes, contenido y/o formato de los productos requeridos para el cumplimiento de la tarea; iii) la selección del tema/caso para la realización de la tarea; y iv) la elaboración de un calendario para el abordaje de la tarea. En relación con el área de RCp se registró un episodio cuyo foco remite a la organización de los roles y las funciones que los participantes debían asumir para el abordaje de la tarea.

A continuación, en la Figura 7.2.4 se observan los días que el grupo dedicó a la planificación global de la tarea y, enseguida, se muestran barras de colores para representar la duración de los episodios desplegados en relación a cada área; se resaltan en color azul los episodios de RCg y en color verde los episodios de RCp.

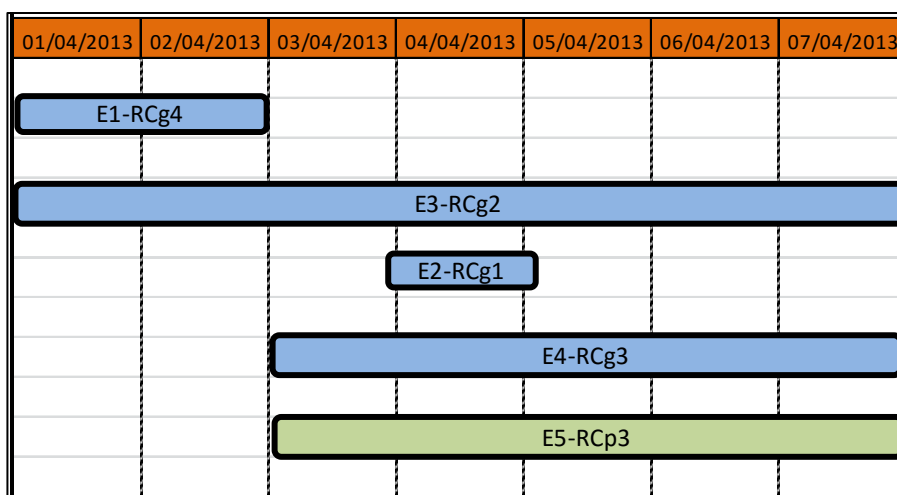


Figura 7.2.4. Distribución de los episodios de planificación por áreas y focos de regulación; grupo 2A

De acuerdo con la Figura 7.2.4, en la etapa inicial de la planificación, del día uno al dos, el grupo estableció un pequeño procedimiento para la organización de la tarea (E1-RCg4), y, simultáneamente, comenzaron la elaboración de propuestas para la selección del tema el cual abarco del día uno al siete (E3-RCg2). Un segundo bloque de actividades, correspondientes a la elaboración del calendario para la tarea (E4-RCg3) y a la distribución de roles y funciones para su abordaje (E5-RCp3), abarcó del día tres al siete. Por último, en el día cuatro, los alumnos interpretaron las pautas de la tarea para resolver dudas concretas sobre los componentes y/o requisitos exigidos para la selección del tema (E2-RCg1).

#### Grupo 2B (\*-)

A continuación mostramos en la Tabla 7.2.8 las distintas áreas y focos de regulación a que remiten los episodios registrados en el grupo 2B (\*-).

Tabla 7.2.8  
Áreas y focos regulados en los episodios de planificación; grupo 2B

Episodios	Área	Foco
E1	Cognitiva	RCg2-Seleccionan el tema/caso para la tarea
E2	Cognitiva	RCg3-Elaboran el calendario para la realización de la tarea
E3	Participación	RCp3-Organizan roles y funciones para el abordaje de la tarea
E4	Motivacional	RMt4- Cohesión del grupo

De acuerdo con la Tabla 7.2.8, los episodios registrados remiten a cuatro focos de regulación distintos. En los episodios de RCg se observaron dos focos: i) la selección del tema/caso para la realización de la tarea; y ii) la elaboración de un calendario para el abordaje de la tarea. En relación con el área de RCp se registró un episodio cuyo foco remite a la organización de los roles y las funciones que los participantes deben asumir para el abordaje de la tarea. Por su parte, en el episodio E4, relativo al área motivacional, los alumnos realizan la integración y el reconocimiento de los integrantes del grupo.

A continuación, en la Figura 7.2.5 se observan los días que el grupo dedicó a la planificación global de la tarea y, enseguida, se muestran barras de colores para representar la duración de los episodios desplegados en relación a cada área; se resaltan en color azul los episodios de RCg, en color verde los episodios de RCp, y en color rosa los episodios de RMt.

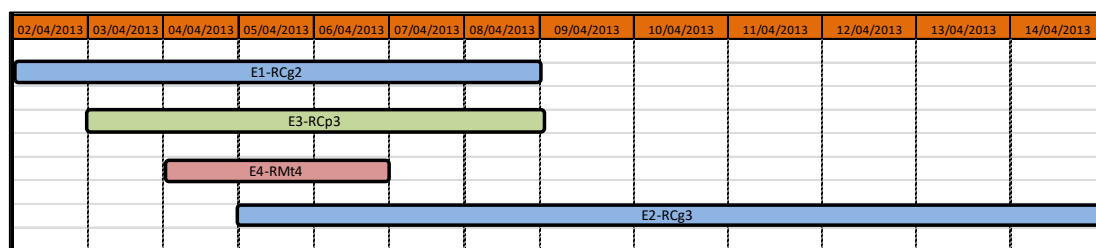


Figura 7.2.5. Distribución de los episodios de planificación por áreas y focos de regulación; grupo 2B

De acuerdo con la Figura 7.2.5, el primer episodio desplegado por el grupo 2B (\*-) se desarrolló del día dos al día ocho, y consistió en la selección del tema para la tarea (E1-RCg2). En segundo momento, y a medida en que los alumnos definían el tema para la tarea, se distribuyeron los roles y las funciones que los participantes debían asumir para el abordaje de la tarea (E3-RCp3). En tercer momento, del día cuatro al seis, se observó la presencia de un episodio motivacional en el que los alumnos realizaron la integración y el reconocimiento de los integrantes del grupo (E4-RMt4). Por último, del día cinco al 14, los alumnos precisaron el calendario para la realización de la tarea (E2-RCg3).

### Grupo 2C (\*-)

A continuación, mostramos en la Tabla 7.2.9 las distintas áreas y focos de regulación a que remiten los episodios registrados en el grupo 2C (\*-).

Tabla 7.2.9  
Áreas y focos regulados en los episodios de planificación; grupo 2C

Episodios	Área	Foco
E3-A	Cognitiva	RCg2-Seleccionan el tema/caso para la tarea
E3-B	Cognitiva	RCg2-Seleccionan el tema/caso para la tarea
E4	Cognitiva	RCg3-Elaboran un calendario de actividades
E5	Participación	RCp1- Interpretan pautas (organización del grupo y/o formas de participación)
E6	Participación	RCp3-Organizan roles y funciones para el abordaje de la tarea
E1	Motivacional	RMt3- Apoyo e interés por los miembros del grupo
E2	Motivacional	RMt3- Apoyo e interés por los miembros del grupo

De acuerdo con la Tabla 7.2.9, los episodios registrados remiten a cinco focos de regulación distintos. En los episodios de RCg se observaron dos focos i) la selección del tema/caso para la realización de la tarea; y ii) la elaboración de un calendario para el abordaje de la tarea. En los episodios de RCp las actuaciones de los alumnos remiten a dos focos distintos: i) la interpretación de las pautas de la tarea referente a la organización o formas de participación de los miembros del grupo; y ii) la organización de los roles y funciones que los participantes deben asumir para el abordaje de la tarea. Finalmente, en los episodios de RMT los alumnos promueven un clima de confianza en el equipo, expresando y/o manifestando un interés personal hacia sus compañeros.

Con el objeto de precisar el contexto en el que se desarrollaron los distintos focos y áreas de regulación, en la Figura 7.2.6 se muestra la dimensión temporal de los episodios.

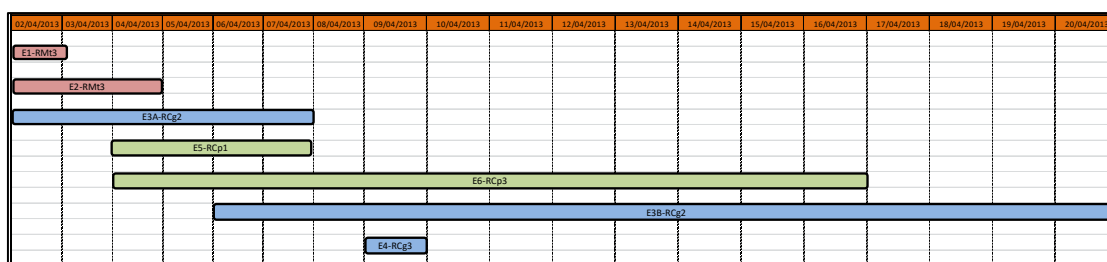


Figura 7.2.6. Distribución de los episodios de planificación por áreas y focos de regulación; grupo 2C

De acuerdo con la Figura 7.2.6, al inicio de planificación, más allá de las actividades o relaciones establecidas en torno a la tarea, los alumnos promueven un clima de confianza en el grupo expresando y/o manifestando un interés personal hacia sus compañeros (E1-RMt3 y E2-RMt-3). Simultáneamente, del día dos al siete, los

participantes seleccionaron el tema para la realización de la tarea (E3A-RCg2), sin embargo, la información completa del tema elegido fue expuesta y revisada por los alumnos del día seis al día 20 (E3B-RCg2). Como tercer conjunto de actividades, desarrolladas del día cuatro al siete, los alumnos interpretaron las pautas de la tarea centrándose en aspectos relacionados con la organización del grupo y formas de participación que los alumnos deben asumir para el abordaje de la tarea (E5-RCp1), y, simultáneamente, iniciaron la organización y distribución de los roles que comprendió del día cuatro al 16 (E6-RCp3). Por último, en el día nueve, los participantes se centraron en la elaboración del calendario para la realización de la tarea (E4-RCg3).

### ***7.2.1.3. Síntesis de la caracterización de los episodios de planificación***

Para finalizar el presente apartado, conviene resaltar los hallazgos más relevantes que hasta el momento se han expuesto.

1. De acuerdo con los resultados expuestos, no existen diferencias importantes con relación a las frecuencias de los episodios de planificación desplegados en los grupos. Concretamente en el grupo 2A (\*+) se desplegaron cinco episodios, en el grupo 2B (\*-) cuatro episodios, y en el grupo 2C (\*-) siete episodios.
2. La frecuencia más alta de contribuciones (fragmentos de mensajes) generadas en el marco global de los episodios de planificación fue levemente mayor en el grupo 2A (\*+). En el grupo 2A (\*+) se registraron 52 contribuciones, en el grupo 2B (\*-) 38 contribuciones, y en el grupo 2C (\*-) 39 contribuciones. Ahora bien, en términos relativos, el promedio de contribuciones por episodio fue mayor en el grupo 2A (\*+). Específicamente, en el grupo 2A (\*+) el promedio de contribuciones por episodio fue de 10.4, en el grupo 2B (\*-) fue de 9.5 contribuciones por episodio, y en el grupo 2C (\*-) el promedio de contribuciones por episodio fue de 5.57.
3. A pesar de que los episodios de planificación registrados en los grupos 2A (\*+) y 2B (\*-) presentan, en promedio, una cantidad similar de contribuciones, el tiempo de duración que tienen los episodios fue distinto en cada grupo. Concretamente, en el grupo 2A (\*+) la duración promedio de los episodios fue de 4 días, mientras que en el grupo 2B (\*-) fue de 6.5 días. Se apunta, por tanto, una menor duración media de los episodios en el grupo de alto rendimiento.

4. Por otra parte, poniendo atención al periodo global de planificación en los grupos, encontramos que el conjunto de episodios desplegados por el grupo 2A (\*+) se desarrollaron en un espacio temporal de siete días, en el grupo 2B (\*-) el conjunto de episodios desplegados se concretaron en 13 días, y en el grupo 2C (\*-) el conjunto de episodios de planificación se desarrollaron en 19 días. Dichos resultados se asocian con el hecho de que en el grupo 2C (\*-) se hallaron dos episodios con una duración mayor a los 13 días.
5. La distribución de los episodios en el tiempo reveló un solapamiento en las actividades regulatorias, es decir, los grupos suelen abordar de manera simultánea distintos elementos o componentes de la planificación. En este sentido, en algunos casos se observaron días específicos en los que confluyen hasta cuatro episodios. Cabe resaltar que el grupo 2A (\*+), en contraste con los otros grupos, mostró un desarrollo más paralelo de los episodios.
6. Los grupos 2B (\*-) y 2C (\*-) evidenciaron episodios de regulación correspondientes a las tres áreas –RCg, RCp y RMt–, en contraste, el grupo 2A (\*+) solo reveló la presencia de episodios correspondientes a las áreas de RCg y RCp.
7. La cantidad de focos de regulación identificados en los grupos del Aula 2 fue ligeramente menor, en comparación con los focos de regulación descubiertos en los grupos del Aula 1. En el caso concreto del Aula 1 se observaron diez focos distintos, y en el caso del Aula 2 se manifestaron ocho focos distintos.
8. Globalmente se identificaron focos de regulación “impuestos” por el propio diseño de la tarea tales como la selección del tema, la elaboración de un calendario de actividades, y la distribución de roles y funciones. Por otra parte, también se identificaron episodios “de foco espontáneo”, y cuyos contenidos refieren a: la formulación de un procedimiento para la planificación de la tarea, la interpretación de las pautas de la tarea referidas al procedimiento o componentes de la tarea, y la interpretación de las pautas de la tarea referidas a las formas de organización del grupo para la realización de la tarea.
9. El abanico de focos regulados en el grupo 2A (\*+) fue igual o superior que en los grupos 2C (\*-) y 2B (\*-), pero nunca inferior.



## 7.2.2. Caracterización de los episodios de monitoreo

### 7.2.2.1. Frecuencia de episodios de monitoreo; número de contribuciones, duración en días y distribución temporal

La información que se muestra en la Tabla 7.2.10 corresponde a los episodios de monitoreo identificados en los grupos del Aula 2.

Tabla 7.2.10  
Frecuencias globales de los episodios de monitoreo identificados en los grupos; Aula 2

Grupos/Aula 2	Episodios registrados
2A(*+)	20
2B (*-)	9
2C (*-)	6

De acuerdo con la Tabla 7.2.10, el grupo 2A (\*+) de alto rendimiento manifestó la mayor frecuencia de episodios de monitoreo. Por su parte, los grupos 2B (\*-) y 2C (\*-) de bajo rendimiento desplegaron una baja cantidad de episodios.

A continuación se realiza la caracterización de los episodios de planificación identificados en cada grupo.

#### Grupo 2A (\*+)

En la Tabla 7.2.11 se muestra la información correspondiente a la caracterización de los episodios de monitoreo desplegados por el grupo 2A (\*+). Concretamente, los datos expuestos describen las frecuencias relativas al número de contribuciones y la duración (en días) que tienen los episodios. Recordamos que la información contenida en la primera columna refiere a la clave de registro o código asignado a los episodios.

Tabla 7.2.11  
Número de contribuciones y duración que tienen los episodios de monitoreo; grupo 2A

Episodios	Nº de contribuciones	Duración en días
E6	4	2
E7	3	2
E8	4	1
E9	2	1
E10	3	1
E11	26	6

E12	4	2
E13	3	1
E14	4	1
E15	4	9
E17	15	7
E19	5	2
E20	6	5
E21	5	3
E22	10	6
E23	12	6
E24	9	6
E26	5	7
E27	9	4
E28	4	1
Total	137	---
Media	6.85	3.65

De acuerdo con la Tabla 7.2.11, a nivel global se registraron 137 contribuciones repartidas en un total de 20 episodios de regulación y, en promedio, los episodios desplegados se integran por una frecuencia aproximada de 6.85 contribuciones. En concreto, 10 de los 20 episodios registrados (el 50%) se componen entre 2 a 4 contribuciones (E6, E7, E8, E9, E10, E12, E13, E14, E15 y E28); cuatro episodios (el 20%) se integran entre cinco y seis contribuciones (E19, E21 y E26); y seis episodios (el 30%) oscilan entre 9 o más contribuciones (E11, E17, E22, E23, E24 y E27).

En cuanto a la duración de los episodios, en promedio, mostraron una prolongación aproximada de 3.65 días. En concreto, 11 de los 20 episodios registrados (el 55%) tienen una duración de uno a tres días; mientras que nueve episodios tienen una duración de cuatro a siete días. Es importante resaltar que el episodio más prolongado (episodio E15) mostró una duración de nueve días.

Por otra parte, se observó que regularmente los episodios con mayor número de contribuciones tienden a ser también los episodios con mayor duración.

En la Figura 7.2.7 se muestra la distribución temporal de los episodios de monitoreo. Dicha distribución de episodios se organiza en relación a las cuatro sub-tareas que integran la PEC 2: en la primera sub-tarea, los alumnos elaboraron un documento en el que describen un caso real de asesoramiento psicopedagógico siguiendo un conjunto de pautas establecidas por el profesor de la asignatura; en la segunda sub-tarea, los alumnos discutieron y analizaron el proceso de asesoramiento psicopedagógico narrado en el caso (T2); en la tercera sub-tarea, los alumnos elaboraron propuestas para mejorar

y retomar el proceso de asesoramiento psicopedagógica (T3) narrado en el caso; y finalmente, como cuarta sub-tarea, elaboraron una síntesis del contenido de la PEC (T4).

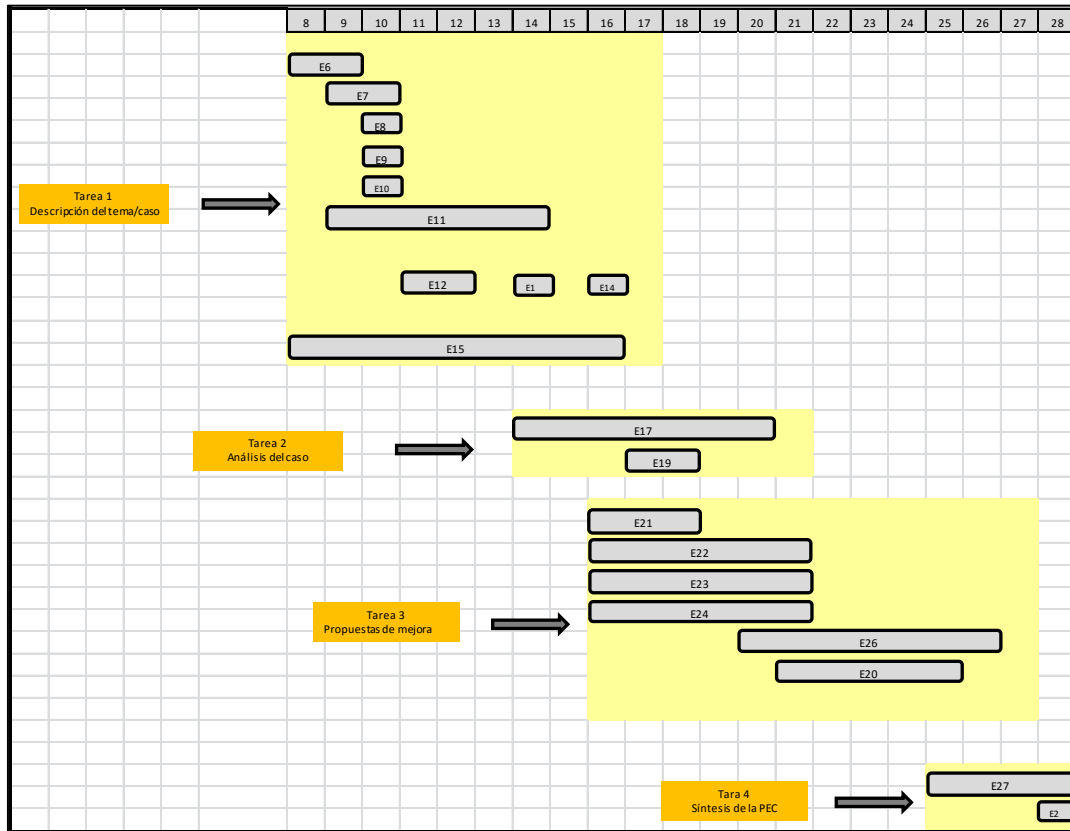


Figura 7.2.7. Distribución temporal de los episodios de monitoreo; grupo 2A

De acuerdo con la Figura 5.2.7, el monitoreo global de la tarea inició el día ocho y finalizó el día 28 prolongándose durante 21 días. En este periodo se observó el despliegue escalonado de 20 episodios. Concretamente, en la primera sub-tarea, que abarcó del día ocho al 16, se desarrollaron 10 episodios; en la segunda sub-tarea, que comprendió del día 14 al 21, se desplegaron dos episodios; en la tercera sub-tarea, que abarcó del día 16 al 27, se desarrollaron seis episodios; y, finalmente, en la cuarta sub-tarea, que comprendió del día 25 al 28, se observaron dos episodios.

En relación con lo anterior, la mayor parte de los episodios desplegados se enmarcan en la tarea uno (descripción del caso) y tres (elaboración de propuestas de mejora), sin embargo, durante la tarea uno predominaron los episodios de corta duración, y durante la tarea 3 predominaron los episodios con larga duración.

Por otra parte, observamos un desarrollo paralelo de los episodios correspondientes a la tarea dos (análisis del caso) y tres (propuestas de mejora).

Por último, es importante resaltar que el punto principal de confluencia entre episodios fue el día 16, en donde convergen siete episodios.

#### Grupo 2B (\*-)

En la Tabla 7.2.12 se muestra información correspondiente a la extensión (número de contribuciones que integra cada episodio) y duración (en días) de los episodios de monitoreo desplegados por el grupo 2B (\*-).

Tabla 7.2.12  
Número de contribuciones y duración que tienen los episodios de monitoreo; grupo 2B

Episodios	Nº de contribuciones	Duración en días
E5	23	14
E6	3	1
E7	2	1
E8	14	8
E9	4	2
E11	20	6
E13	20	3
E14	18	3
E15	8	3
Total	112	---
Media	12.44	4.44

De acuerdo con la Tabla 7.2.12, a nivel global se registraron 112 contribuciones repartidas en un total de nueve episodios de regulación y, en promedio, los episodios desplegados se integran por una frecuencia aproximada de 12.44 contribuciones. En concreto, cinco de los nueve episodios registrados (el 64%) se componen entre 14 a 23 contribuciones (E5, E8, E11, E13 y E14); tres episodios se conforman entre dos a cuatro contribuciones (E6, E7 y E9); y un episodio se integra por ocho contribuciones (E15). Es importante resaltar que la cantidad de episodios compuestos por ocho o más contribuciones fue similar a la presentada por el grupo 2A (\*+).

En cuanto a la duración de los episodios, en promedio, mostraron una prolongación aproximada de 4.44 días. En concreto, seis de los nueve episodios registrados (el 67%) tienen una duración de uno a tres días (E6, E7, E9, E13, E14 y E15) y los tres episodios

restantes tienen una duración de seis a 14 días. Es importante resaltar que el episodio más prolongado (episodio E5) mostró una duración de 14 días.

En la Figura 7.2.8 se muestra la distribución temporal de los episodios de monitoreo. Igual que en el grupo anterior, dicha distribución de episodios se organiza en relación a las cuatro sub-tareas que integran la PEC 2.

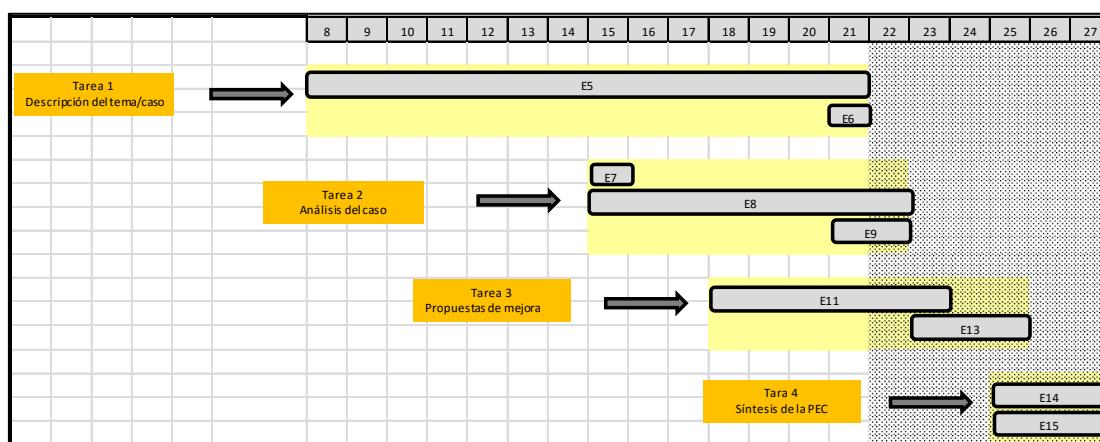


Figura 7.2.8. Distribución temporal de los episodios de monitoreo; grupo 2B

De acuerdo con la Figura 7.2.8, el monitoreo global de la tarea inició el día ocho y finalizó el día 27 prolongándose durante 21 días. En este periodo se observó la presencia de nueve episodios. Concretamente en la primera sub-tarea, que abarcó del día ocho al 21, se desarrollaron dos episodios; en la segunda sub-tarea, que comprendió del día 15 al 22, se desplegaron de tres episodios; en la tercera sub-tarea, que abarcó del día 18 al 25, se desarrollaron dos episodios; y, finalmente, en la cuarta sub-tarea, que comprendió del día 25 al 27, se observaron dos episodios.

En relación con lo anterior, el tiempo dedicado a la sub-tarea 1 (descripción del tema/caso) fue mayor en contraste con los días dedicados al resto de las actividades.

Por otra parte, observamos que regularmente los participantes iniciaban una nueva sub-tarea sin haber completado la anterior.

Por último, es importante resaltar que el punto principal de confluencia entre episodios fue el día 21 en donde convergen cinco episodios.

## Grupo 2C (\*-)

En la Tabla 7.2.13 se muestra información correspondiente al número de contribuciones y la duración (en días) que tienen los episodios de monitoreo desplegados por el grupo 2C (\*-).

Tabla 7.2.13  
Número de contribuciones y duración que tienen los episodios de monitoreo; grupo 2C

Episodios	Nº de contribuciones	Duración en días
E7	12	15
E8	3	1
E9	2	1
E10	6	4
E11	2	2
E12	7	9
Total	32	---
Media	5.33	5.33

De acuerdo con la Tabla 7.2.13, a nivel global se registraron 32 contribuciones repartidas en un total de seis episodios de regulación y, en promedio, los episodios desplegados se integran por una frecuencia aproximada de 5.33 contribuciones. En concreto, tres de los seis episodios registrados se componen entre 2 a 3 contribuciones (E8, E9 y E11), dos episodios se conforman entre 6 a 7 contribuciones (E10 y E12), y solo un episodio se integra por 12 contribuciones (E7).

En cuanto a la duración de los episodios, en promedio, mostraron una prolongación aproximada de 5.33 días. En concreto, cuatro de los seis episodios desplegados presentan una duración de uno a cuatro días (E8, E9, E10 y E11), y dos episodios tienen una duración de 9 a 15 días (E7 y E12). Es importante resaltar que el episodio más prolongado (episodio E7) mostró una duración de 15 días.

Por otra parte, nuevamente observamos que los episodios con mayor número de contribuciones tienden a ser también los episodios con mayor duración.

En la Figura 7.2.9 se muestra la distribución temporal de los episodios de monitoreo. Igual que en los grupos anteriores, dicha distribución de episodios se organiza en relación a las cuatro sub-tareas que integran la PEC 2.

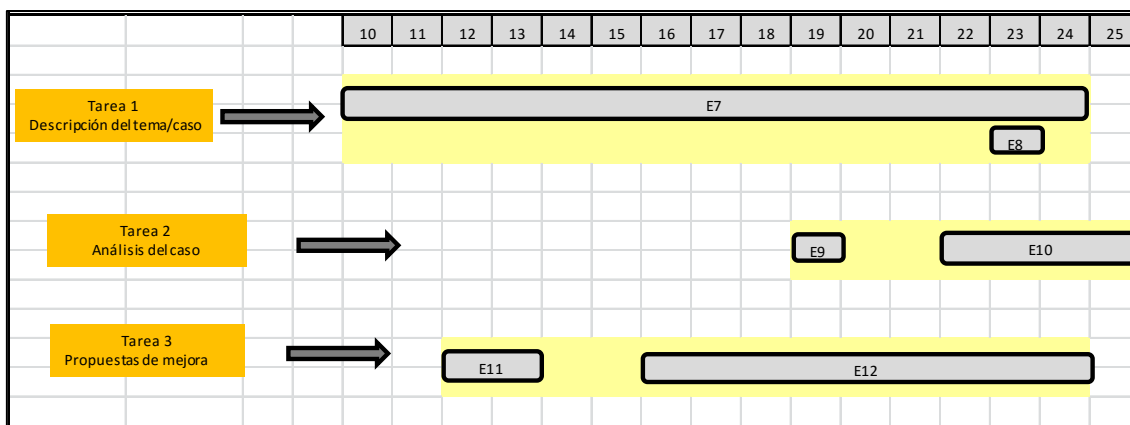


Figura 7.2.9. Distribución temporal de los episodios de monitoreo; grupo 2C

De acuerdo con la Figura 7.2.9, en la primera sub-tarea, que comprendió del día 10 al 24, se desarrollaron dos episodios; en la segunda sub-tarea, que comprendió del día 19 al 25, se desplegaron dos episodios; y finalmente en la tercera sub-tarea, que comprendió del día 12 al 24, también se desarrollaron dos episodios.

En relación con lo anterior, constatamos que la distribución del tiempo y/o duración de los episodios fue mayor en la sub-tarea 1 (descripción del tema/caso) en comparación con los episodios desplegados en las otras tareas.

Por otra parte, cabe destacar que los participantes realizaron las distintas sub-tareas paralelamente.

### 7.2.2.2. Áreas y focos de regulación de los episodios

Los resultados que se presentan en la Tabla 7.2.14 ofrecen una visión general sobre las áreas (cognitiva –RCg–, de participación –RCp– y motivacional –RMt–) que se regularon en el marco de los episodios de monitoreo identificados en los grupos.

Tabla 7.2.14  
Frecuencias globales de las áreas reguladas en los episodios de monitoreo; Aula 2

Grupos	RCg	RCp	RMt	Total
2A(*+)	11	5	4	20
2B (*-)	7	1	1	9
2C (*-)	3	3	0	6
Total	21	9	5	35

De acuerdo con la Tabla 7.2.14, los grupos 2A (\*+) y 2B (\*-) desplegaron episodios correspondientes a las tres áreas, mientras que en el grupo 2C (\*+) los episodios registrados solo corresponden a las áreas de RCg y RCp. Por otra parte, en contraste con los otros equipos, observamos en el grupo 2A (\*+) la frecuencia más alta de episodios en todas las áreas.

Concretamente en el equipo 2A (\*+), 11 de los 20 episodios registrados (55%) se centraron en la regulación de aspectos relacionados con la elaboración de los productos de la tarea (RCg), cinco episodios (el 25%) remiten a la regulación de aspectos relacionados con la participación de los miembros del grupo (RCp), y cuatro episodios (el 20%) se asocian con procesos de regulación motivacional (RMt). Por su parte, en el grupo 2B (\*-) la distribución de los episodios en relación a las áreas fue más desigual; específicamente, se registraron siete episodios (el 78%) de RCg, un episodio de RMt, y un episodio de RCp. Por último, en el grupo 2C (\*-), tres episodios remiten a la regulación de aspectos relacionados con la participación de los miembros del grupo (RCp), tres episodios se centraron en la regulación de aspectos relacionados con la elaboración de los productos de la tarea (RCg), y ningún episodio se asocia con procesos o componentes motivacionales (RMt).

A nivel global, en los episodios de monitoreo se observaron 10 focos distintos distribuidos en las distintas áreas. A continuación, en la Tabla 7.2.15 se muestran los focos identificados.

Tabla 7.2.15  
Focos regulados en los episodios de monitoreo; Aula 2

Áreas de regulación	Focos de regulación
<i>Regulación cognitiva</i>	RCg4- Los alumnos establecen un procedimiento (para planificar, ejecutar o evaluar la tarea) y/o formulan estrategias para la elaboración de algún producto requerido en la tarea global o en las sub-tareas
	RCg5- Los alumnos dan seguimiento, controlan y/o supervisan el desarrollo de la tarea. Por ejemplo, cuando los alumnos anuncian o informan acciones que se han realizado o que se realizarán sobre la tarea o documentos adjuntos; vigilan el desarrollo del plan, los progresos de la tarea y/o el contenido de los productos que se elaboran; informan o resuelven problemas (tecnológicos o logísticos) que impiden el cumplimiento oportuno de la tarea, etc.
	RCg1- Los alumnos interpretan las pautas de la tarea y aclaran dudas sobre el procedimiento, los componentes y/o requisitos que deben cumplirse tanto para la realización global de la tarea como para la realización de los trabajos-productos de la tarea.



<i>Regulación de la participación</i>	RCp1- Los alumnos interpretan el enunciado inicial de la PEC y aclaran dudas respecto a la organización del grupo y/o formas de participación que deben asumir los miembros del grupo.
	RCp4- Los alumnos dan seguimiento, recuerdan y/o evalúan el cumplimiento de la estructura de participación acordada por el grupo.
<i>Regulación de aspectos motivacionales y afectivos</i>	RMt1- Los alumnos comparten emociones o estados de ánimo relacionados con eventos o experiencias personales que no se vinculan directamente con la tarea en turno.
	RMt2- Los alumnos comparten emociones o estados de ánimo relacionados con la asignatura o tarea en turno.
	RMt3- Más allá de las actividades o relaciones establecidas en torno a la tarea, los alumnos se preocupan y demuestran un interés por el bienestar de los miembros del grupo, por ejemplo, cuando hacen preguntas sobre aspectos personales o transmiten buenos deseos para sus compañeros.
	RMt5- Los alumnos crean expectativas y/o hacen valoraciones sobre la relación y el funcionamiento del grupo, y/o valoraciones de lo que representa para los alumnos ser parte de un mismo equipo.
	RMt6- Se generan conflictos socio-emocionales entre los miembros del grupo.

De acuerdo con la Tabla 7.2.15, en los episodios cognitivos se presentaron tres focos distintos, en los episodios de participación se observaron dos focos, y en los episodios motivacionales se manifestaron cinco focos.

Es preciso resaltar que algunos de los focos que se muestran en los episodios de monitoreo también se observaron en los episodios planificación. Concretamente, los focos que se observaron con anterioridad corresponden a: la formulación de procedimientos y estrategias para la realización de la tarea (RCg4); la interpretación de las pautas de la tarea respecto al procedimiento, componentes y/o requisitos exigidos para el cumplimiento de la tarea (RCg1); la interpretación de las pautas de la tarea respecto a las formas de organización del grupo para la realización de la tarea (RCp3); y, dentro del área motivacional, expresiones de apoyo mutuo e interés por el bienestar de los miembros del grupo (RMt3).

Mientras que los focos de regulación particulares de la fase de monitoreo remiten a: el seguimiento de la tarea –supervisión del contenido, del plan inicial y del progreso de la tarea– (RCg5); el seguimiento de la estructura de participación (RCp4); emociones y estados de ánimo que los alumnos proyectan en relación con eventos o experiencias personales que no se vinculan con la tarea en turno (RMt1); emociones y estados de ánimo que los alumnos proyectan en relación con la tarea (RMt2); expectativas y/o

valoraciones sobre la relación de los participantes y/o el funcionamiento del grupo (RMt5); y la presencia de conflictos socio-emocionales en el grupo (RMt6).

A continuación se muestra el fragmento de un episodio cognitivo cuyo foco de regulación se vincula de manera concreta con el seguimiento de la tarea. En el episodio podemos observar que los alumnos dan seguimiento al contenido de la tarea añadiendo ideas propias, sugiriendo cambios, comentando las ideas aportadas por los otros participantes, etc.

Grupo 2B		
RCg/ foco: Los alumnos dan seguimiento, controlan y/o supervisan el desarrollo de la tarea		
Mensaje N°	Alumno	Fragmentos
32	Eva Porxas Roca	32 a) Bona nit grup aquí teniu l'apartat 3, (...)
33	María Saez Salas	33 a) Bones, Adjunte les aportacions a l'apartat 3. Fins ara,
34	Sonia Palà Almedina	34 b) (...) Ara miraré la teva aportació Maria al aparat tres. Demà intentaré penjar aportacions i comentarís
37	Eva Porxas Roca	37 a) Aquí va la meva resposta a les teves aportacions Maria!
39	Sonia Palà Almedina	39 c) (...) ara m'acabo d'adonar que cal modificar l'apartat tres la FASE D el que segueix aniria a la FASE E. Quin lio bé si mireu l'apartat dos crec que es veu clar el que vull dir (...)
42	María Saez Salas	42 c) (...) Eva, he intentat aclarir els aspectes que teníem pedent de l'apartat 3. Trobe que hi ha un altre document sobre l'apartat 3 amb les aportacions de Sonia, no he usat aquest perquè els teus comentarís estaven en un altre. Els penge tots. Continuem,
47	Sonia Palà Almedina	47 b) (...)Maria, respecte a l'apartat 3 mo miraré Seguim en contacte
48	Eva Porxas Roca	48 c) (...) en el meu apartat Maria he afegit les últimes aportacions que tu m'havies fet i el que jo t'havia contestat, a més que he contestat a les aportacions de la Sonia, també ho adjunto així ho tenim tot junt. Pel que fa el meu apartat i pel que he pogut comprovar el Jose només ha fet aportacions a l'apartat 1, encara li queda al 2 i al meu, ho recordo més que res perquè si encara em de fer el doc. de síntesi de totes les aportacions, més fer els últims retocs de la PAC, no vull anar de cul com la PAC1, i perdoneu per l'expressió. Seguim en contacte
49	Eva Porxas Roca	49 b) (...) Falta que tu facis les aportacions a l'apartat 3 per tal de que dilluns com a molt tard poguem tenir penjat a l'apartat d'arxiu, el doc. d'aportacions.
54	Sonia Palà Almedina Estrada	54 b) (...) Espero que us aclariu cal que tot estigui lligat i d'acord amb el global l'apartat 2 i 3 han de ser conseqüents amb l'apartat 1 que és la guia. En definitiva es tracta de fer corre de lloc algunes fases. Si ho trobes molt complicat faré un arxiu nou amb els canvis proposats perquè es vegi bé el que vull dir tal com quedaria, es que es molt complicat d'explicar via correu. Mireu-ho i digueu coses
57	María Saez Salas	57 a) Hola, Pot ser ens anara bé que Gina refera una mica l'apartat 3 tenint en compte els suggeriments de Carmen (bàsicament estic d'acord amb ella). No vull afegir res ara per no embolicar el document.
58	Sonia Palà Almedina	58 b) (...)Aviam que diu la Eva

61	María Saez Salas	61 a) Hola, No havia caigut, avui és l'últim dia per a fer aportacions. Eva adjunte l'apartat 3 amb els meus comentaris finals i la bibliografia que afegiria.
63	Sonia Palà Almedina	63 a) Espero no liar (simplement he fet un cortar i pegar perquè veieu que vull dir i Eva facilitar-te la feina i de pas aclarir a tots que volia dir exactament)) No hi ha res de nou simplement he corregut les fases en funció de les indicacions. Bé si que hi ha un petit comentari en la FASE D. Feu-li una ullada es tal com quedaria en funció dels comentaris que anat fent en l'arxiu anterior
64	Eva Porxas Roca	64 a) Bona nit, perfecte Sonia i gràcies pel segon doc, perquè entre el que m'heu subratllat el que heu afegit el meu doc. no se si és que ho havia fet tot malament però tela amb la de comentaris. La veritat després de nouse quantes aportacions ja nouse ni com fer-ho. Que voleu que torni a redactar un nou doc. o que he de fer perquè a l'original no s'enten res de res, ajudeu-me perquè m'he perdut amb tants doc. i aportacions. (...) Que per cert en Jose no ha fet ni una a l'apartat (...) ni 3 i com tu deies Carmen avui era l'últim dia Ja direu i ajudeu-me perquè amb el doc. de Sonia i el que tinc, que és el que hauria de fer? Eva PD: Sonia enviem el últim doc amb word 2003 sno no el puc obrir. Gràcies
65	María Saez Salas	65 a) Hola Eva, T'adjunte l'últim document que va penjar Sonia sobre l'apartat 3 en format word. Supose que aquest el podràs obrir.Trobe que està més clar que els altres.
66	Sonia Palà Almedina	66 a) Ho sento Eva procuraré pensar en fer-ho en doc, veig que ja t'ho ha enviat María, hi havien fases que ballaven, cal que tot el document vagi en concordància jo també vaig canviar les fases en el meu apartat, vaig pensar que en lloc de tants comentaris quedaria més clar fer el que volia dir i això és el que vaig fer. L'arxiu darrer en que vaig posar tots els comentaris que calia (segons jo) fer, directament passes d' ell (com si no s'hagués fet mai) perquè allà vaig haver d'anar indicant el que volia dir, si et sembla bé agafes aquest darrer i ja està.
70	José Gómez Bover	70 a) Bones, Faig arribar les meves aportacions a l'apartat 3.
73	Eva Porxas Roca	73 a) Perfecte aleshores ara agafo aquest últim i afegeixo les vostres aportacions i el penjo a l'apartat d'arxius. Moltíssimes gràcies Sonia per refer el doc. perquè amb tantes coses i tatxades ja no sabia ni el que havia de fer.
74	Eva Porxas Roca	74 a) Bé, després de mirar-me el doc. que m'has enviat Sonia (...) penjo a l'apartat d'arxius el que m'has enviat d'acord amb les aportacions fetes i d'acord amb l'apartat dos. Si creieu que hi he d'afegir algo o que s'hauria de modificar tal doc. m'ho feu saber modifico i torno a penjar perquè nouse si això és el que s'havia de fer, però mirant els vostres docs. he entès que el que tu m'has enviat Sonia era el doc. definitiu d'aportacions. Ja direu Ah i gràcies per la conversió del Word

El siguiente ejemplo corresponde a un episodio de RCp en donde los alumnos vigilan el cumplimiento de la estructura de participación acordada en el plan inicial.

Grupo 2A		
RCp/ Foco: Los alumnos dan seguimiento, recuerdan y/o evalúan el cumplimiento de la estructura de participación acordada por el grupo.		
Mensaje N°	Alumno	Fragmentos
79	Isabel Escobar Sanmartín	79 b) Hola noies (...) Entenc que , segons el que diu la PAC, la Meritxell hauria de penjar amb el nom d'aportacions apartat 1 a l'àrea de fitxers el que ha fet la Mónica en colors.

		(...) Bona nit
80	Mónica Padilla Diasson	80 b) Bon dia noies, Aquesta tarda acabo de sintetitzar l'apartat 1 (...) La Meritxell hauria d'enviar el document de molts colors (l'adjunto en aquest correu), que seria el d'aportacions de l'apartat 1, però sense resumir, i després jo penjaré el de síntesi.  Fins la tarda. Una abraçada!
81	Meritxell Regàs	81 a) Bon dia noies!!!  Mónica, ja he penjat el document d'aportacions a l'àrea de fitxers. Merci. (...) Ànim noies!!
82	Laura Justicia Bueno	82 a) Gràcies Meritxell, ja quasi tenim lligat l'apartat 1 (...)

A continuación se muestra el ejemplo de un episodio motivacional que, aunque no se relaciona directamente con los contenidos o metas de la tarea, se despliega como una actividad que refuerza la convivencia entre los miembros del grupo. Específicamente, en el episodio puede observarse que, más allá de las actividades o relaciones establecidas en torno a la tarea, los alumnos se preocupan y demuestran un interés por el bienestar de sus compañeros de grupo.

Grupo 2A		
RMt/Foco: los alumnos se preocupan y demuestran un interés por el bienestar de los miembros del grupo, por ejemplo, cuando hacen preguntas sobre aspectos personales o transmiten buenos deseos para sus compañeros.		
Mensaje N°	Alumno	Fragmentos
89	Mónica Padilla Diasson	89 a) Noies, perdoneu que avui no faci res, però és que no em trobo gens bé. (...) Fins demà!
90	Isabel Escobar Sanmartín	90 a) (...) Mónica, cuida't molt.
92	Laura Justicia Bueno	92 b) Mónica, no et preocupis, recupera't!  Fins aviat ;)
93	Meritxell Regàs	93 b) (...) recupera't aviat Mónica!!
94	Mónica Padilla Diasson	94 a) Bona nit noies, Moltes gràcies, avui estic molt millor. (...)

Por último, mostramos el ejemplo de un conflicto-socioemocional que se originó cuando un miembro del grupo rompió los acuerdos establecidos en el plan inicial.

Grupo 2B		
RMt/Foco: conflicto socio-emocional		
Mensaje N°	Alumno	Fragmentos
78	María Saez Salas	<p>78 a) Hola, Acabe de preguntar al consultor el següent: Hola profesor, Sóc María, la portaveu del grup 17 de l'Aula 3 i t'explique el que ens ha passat. Un membre del grup s'ha confós amb la data límit per a fer aportacions. Veient que la data límit per a penjar el documents d'aportacions passava, els vam penjar a l'espai d'arxius sense les aportacions d'aquest membre del grup. Ho podem solucionar d'alguna manera? Què podem fer? Esperem la teva resposta. Gràcies per endavant.</p>
79	María Saez Salas	<p>79 a) Hola a tothom, Vos pegue la resposta del consultor. Jo entenc que podem substituir el doc. d'aportacions que ha penjat Eva a l'espai d'arxius i pujar-ne un altre encara que estiguem fora de temps (en l'espai d'arxiu hi ha una opció que és esborrar així que seleccionant el document podrà esborrar-se). Eva, caldria fer-ho el més aviat possible. Ara si crec important que Josentregue la PAC dins del termini establert (fins 27 d'abril).</p> <p>Hola María: Feu les aportacions i m'ho entregeu una mica més tard que no passarà res!! Moltes gràcies!! ----- Consultor d' Anàlisi de Casos Llicenciatura de Psicopedagogia Estudis de Psicologia i Ciències de l' Educació</p>
80	Eva Porxas Roca	<p>80 a) Em sembla be però tot i comentant ho amb el caye el problema del doc ahir l nit encara n he rebut res x lo tant de moment deixo l'arxiu tal qual i a la q ho envii si es possible avui xq així esborro el doc anterior i penjo el nou. Ja direu q en penseu xo a veure si encara estarem a dia 25 fent aportacions considero q s'han d respectar les dates.</p>
81	José Gómez Bover	<p>81 a) Hola Eva, Fes el que consideris, jo vaig entendre que podíem fer aportacions fins dilluns i així ho vaig fer. Si et fixes vaig enviar les aportacions a l'apartat dos i tres. Jo crec que el creador d'un document a l'apartat d'arxius pot esborrar-lo i penjar un altre amb les aportacions. En fi, si és un problema, deixa-ho i deixa el document que vas penjar.</p>
82	José Gómez Bover	<p>82 a) Bones altra vegada, Ahir, quan vaig enviar les aportacions a l'apartat dos la Sonia em va dir que ja estava enviat el document i que ja no podia fer res. En tot cas que aprofitès les aportacions per al document de l'apartat tres. Quan envio les meves aportacions el document de debat de l'apartat tres encara no estava penjat. Tinc, a més, problemes per penjar documents al fòrum ja que, no sé perquè, se'm col·loquen a la carpeta de rebuts. Per aquest motiu et faig un missatge personal explicant el que em passava. Quan tu em vas el correu per dir que no podies obrir el meu document eren tres quarts de dotze de la nit, jo ja no estava connectat. No m'he tornat a connectar fins al vespre, en arribar a casa... no sempre puc fer-ho durant el dia. En obrir la UOC veig el ball de missatges. En fi, no em sembla just, quan jo envio el document de l'apartat dos és cert que ja estava penjat però quan envio el de l'apartat tres, aquest encara no estava penjat... més enllà del plaç establert... el document encara no estava tancat i penjat! Em sap greu que no pougessis obrir el document però no puc fer-me responsable de no veure un document enviat a tres quarts de dotze de la nit. Més encara quan vas acabar enviant el missatge a les 00:07... tot el marge que em vas donar van ser 22 minuts a mitjanit. No em sembla just, més encara quan no hi havia cap mena de problema per esperar fins avui per penjar el document. Em sembla poc solidari però en fi, tal i com t'explico en l'anterior correu, si ha de ser un problema fes el que creguis.</p>
83	José Gómez Bover	<p>83 a) el document en qüestió.</p>

84	Eva Porxas Roca	84 a) En cap moment m'he negat a penjar les teves aportacions al contrari si llegeixes el meu últim correu d'avui CNT a l Carme en tot moment li he dit q estava a l espera d q em tornessis a enviar el doc amb una versió q jo la pogués obrir, el q si et dic esq me connectat a les 9 dl vespre i el doc encara n stava enviat i es mes et vaig respondre al segon d jo rebre el teu email personal dient q totes llegíem els emails a l carpeta d rebuts i q em tornessis a enviar el doc. Es igual simplement el q trobo q vas una mica a deshores si el grup havíem quedat q l'últim dia d'aportacions era el dia 22 hi ha q respectar-ho el q jo n puc fer es estar a l teva espera xq tu m'enviàs el teu doc xq ho pugui fer les teves aportacions ja q el meu apartat estava penjat desde el dia q tocava i la resta d grup va fer les aportacions dia a dia simplement q estem ja a dia 24 jo tb vaig d cul xq cada un te les seves coses però els meus docs estan penjats al dia! Cosa q Maria tb ta fet referencia q si la pac 2 sa d'enviar el dia 27 sa d respectar el dia, simplement això demà cm ha dit el consultor tornaré a penjar el doc amb les teves aportacions!
85	Eva Porxas Roca	85 a) Es mes esq a sobre em veig jo qüestionada a tornar a refer el doc xq tu has esperat fins l'últim moment! Xo wen demà ja ho retoco i ho penjo!
86	Sonia Palà Almedina	86 a) Voldria aclarir una cosa Jose quan vas penjar aportacions al apartat dos ja l'havia enviat i crec, si no em vaig expressar malament, que no vaig dir que no hi podia fer res, jo vaig dir: ho sento ja l'he penjat, però de totes maneres crec que les aportacions que has fet en l'apartat dos NO CORRESPONEN AL QUE ES DEMANA EN AQUEST APARTAT, ja que en l'apartat dos el que es demana és identificar les principals estratègies i criteris que ha fet servir el psicopedagog en el cas i les teves aportacions: mancaria completar, caldrà posar, caldria garantir, espais de participació, cal garantir, més que continuïtat jo demanaria.... Al meu entendre no responen a l'apartat dos. Al meu entendre són propostes de millora però no per millora l'apartat, millorar l'apartat vol dir si no està ben contestat canviar-ho, oi? O be afegir criteris i estratègies importants que no hi eren posades inicialment. I les teves propostes de millora, no ho són, per millorar l'apartat 2, crec jo però si per l'apartat tres que és on cal posar les propostes de millora que proposaríem per les diferents fases del cas. No tinc cap absolutament cap inconvenient en canviar-ho, penjo les teves aportacions i els meus comentaris, si la resta voleu fer algun comentari feu-ho. Aquest seria l'arxiu que substitueix al que vaig penjar Però si que de cara a la PAC final ha de quedar clar, per consens, del que cal respondre en aquest apartat Digueu coses
87	María Saez Salas	87 a) Hola a tothom, Trobo que hauríem de prendre una decisió definitiva pel que fa a la PAC i enllestir-la per poder-la enviar. Jo tampoc tinc cap problema en què Sonia canvie el document d'aportacions de l'apartat 2 perquè consten les aportacions de Jose. Com que pense com ella, he afegit en el document d'aportacions queles aportacions que va fer Jose a l'apartat 2 són propostes de millora i, per tant, adequades per a l'apartat 3. Vull recordar perquè no se'ns passe que la data màxima d'entrega de la PAC és dissabte 27 d'abril. Crec que ara el més important és acabar bé la feina.
88	Eva Porxas Roca	88 a) Jo penso que ara que l'apartat dos ja he quedat clar n el tocaria mes sinó ens tornarem a veure liades amb l'apartat tres ho deixaria tal qual i aquest vespre ja retoco el meu q es el d millores. Però per aquest motiu i torno a remarcar el meu apartat estava penjat desde el dia q tocava i estem a dia 24 i encara liats amb aquest tema...en fi a l nit ho retoco modifico i penjo.
89	José Gómez Bover	89 a) Bones, Tampoc tinc intenció d'obrir cap debat sobre el tema dels documents i les aportacions, estic d'acord que el més important és acabar la pac i fer-ho amb prou temps. El que sí m'agradaria però, és poder respondre a alguna qüestió que ha anat sortint:  - Si la data límit per fer les aportacions era el dia 22 d'abril, crec que vaig fer-les arribar aquest dia...per tant, no crec que el problema és que jo vagi descompensat de dates.  - que quan vaig penjar les aportacions de l'apartat dos (sento si no m'he explicat bé)... vaig veure que el document d'aportacions ja estava penjat i, A MÉS I SOBRETOT, que estava d'acord amb les apreciacions de la Sonia (que es tractava de propostes de millora). Per tant, vaig reformular-les, afegir-les a les que ja tenia fetes en l'apartat dos i no qüestionar res de l'apartat dos. Si no m'he explicat, ho sento. No demano res pel que fa a l'apartat dos.  - que, pel que fa a l'apartat 3, vaig fer les aportacions a temps i, a més, quan encara no estava penjat el document definitiu. Fet pel que no entenia (si a més es pot fer, el consultor va dir que sí i, a més, no és massa difícil no porta massa feina...) que es plantegés no fer-ho. Eva, si el

		document no es podia obrir, trobo que no és cap inconvenient esperar fins l'endemà... més encara quan no et faig anar malament a tu.  Sigui com sigui, vull acabar com vaig començar, em centro amb la part que em toca ja que el que importa ara és acabar la pac de la millor manera possible. Vaig penjant coses,
90	José Gómez Bover	90 a) Torna a passar el mateix... el penjo a l'apartat de PAC2 i se'm col·loca a la carpeta de rebuts... és el quart ordinador amb què ho provo... en fi... veig que igualment us arriba.
91	María Saez Salas	91 a) Jose, com ja deia en el meu últim missatge, per a mi el més important és acabar bé la feina. Trobe que ja hem arribat a un acord de com acabar la PAC però, per les explicacions que fas veig que estaves confós i segueixes confós amb la temporalització i a mi m'agradaria que ho tingueres clar. És per això que et copie i pegue el missatge que especificava les dates (és del 09/04/13 a les 10:08): Tenint en compte els suggeriments que heu fet Jose i Eva, la temporalització quedaria així:  - Presentació de l'apartat 1 a l'espai d'arxiu: abans de l'11 d'abril. - Presentació de l'apartat 2 l'espai d'arxius: abans del 16 d'abril. - Presentació de l'apartat 3 a l'espai d'arxius: abans del 18 d'abril. - Aportacions i suggeriments a tots els apartats en l'espai de debat: abans del 22. - Presentació del doc. d'aportacions a l'espai d'arxiu: del 22 al 23. - Elaboració dels doc. de síntesi de cada apartat, unificació del document final i lliurament de la PAC al consultor: fins el 27 d'abril. M'havera agradat que el Jose hagués dit alguna cosa però com vos deia si no l'envie ara, no ho puc fer fins dijous i el consultor ho volia per a principis de setmana. Si cal fer alguna modificació, ja li ho demanarem al consultor.
92	José Gómez Bover	92 a) Gràcies per l'aclariment Maria, jo tampoc tinc intenció de fer-hi més voltes. (...)
94	Eva Porxas Roca	94 b) Ara penjo el doc. de l'apartat tres amb les aportacions de Jose.
95	Eva Porxas Roca	95 a) Grup ja he retocat el que m'havia enviat Jose amb el que havia penjat a l'apartat arxiu ok?
96	Sonia Palà Almedina	96 a) Entenc que l'apartat dos el deixo tal qual oi?
100	Eva Porxas Roca	100 a) Si Sonia n liem mes la troca ja he retocat el 3 i fora
102	José Gómez Bover	102 a) (...) Sonia... Pel que fa a la teva pregunta: l'apartat dos ja està tancat, entenc que no has de fer cap canvi de document, el gruix de les aportacions estaven al tres. Merci

Una vez descrita la tipología general de los focos regulados durante la fase de monitoreo, presentamos a continuación el análisis detallado de los grupos.

### Grupo 2A (\*+)

Tal como se ha mencionado en párrafos anteriores, en la interacción del grupo 2A (\*+) se identificaron 20 episodios de monitoreo. La Tabla 7.2.16 muestra las distintas áreas y focos de regulación a que remiten los episodios registrados.

Tabla 7.2.16  
Áreas y focos regulados en los episodios de monitoreo; grupo 2A

Episodios	Área	Foco
E6	Cognitiva	RCg4- Formulan estrategias para la realización de la tarea
E12	Cognitiva	RCg4- Formulan estrategias para la realización de la tarea
E15	Cognitiva	RCg4- Formulan estrategias para la realización de la tarea
E26	Cognitiva	RCg4- Formulan estrategias para la realización de la tarea
E11	Cognitiva	RCg5- Realizan el seguimiento de la tarea
E17	Cognitiva	RCg5- Realizan el seguimiento de la tarea
E20	Cognitiva	RCg5- Realizan el seguimiento de la tarea
E22	Cognitiva	RCg5- Realizan el seguimiento de la tarea
E23	Cognitiva	RCg5- Realizan el seguimiento de la tarea
E24	Cognitiva	RCg5- Realizan el seguimiento de la tarea
E27	Cognitiva	RCg5- Realizan el seguimiento de la tarea
E7	Participación	RCp4- Realizan el seguimiento de la estructura de participación
E14	Participación	RCp4- Realizan el seguimiento de la estructura de participación
E21	Participación	RCp4- Realizan el seguimiento de la estructura de participación
E8	Participación	RCp1- Interpretan pautas de la tarea (organización del grupo y/o formas de participación)
E10	Participación	RCp1- Interpretan pautas de la tarea (organización del grupo y/o formas de participación)
E9	Motivacional	RMt2- Comparten emociones o estados de ánimo relacionados con la asignatura o tarea en turno.
E13	Motivacional	RMt1- Comparten emociones o estados de ánimo relacionados con eventos o experiencias personales
E19	Motivacional	RMt3- Los alumnos se preocupan y demuestran un interés por el bienestar de los miembros del grupo
E28	Motivacional	RMt5- Expectativas y/o valoraciones sobre la relación de los participantes y/o el funcionamiento del grupo

De acuerdo con la Tabla 7.2.16, los episodios registrados remiten a ocho focos de regulación distintos. En los episodios de RCg las actuaciones de los alumnos se centraron en dos focos distintos: i) ejecución y seguimiento de la tarea; y ii) formulación de estrategias para la ejecución de la tarea. En los episodios de RCp las actuaciones de los alumnos remiten a dos focos distintos: i) la interpretación de las pautas de la tarea (referente a la organización o formas de participación de los miembros del grupo); y ii) el seguimiento y la supervisión de la estructura de participación acordada en el plan inicial. Finalmente, en los episodios de RMt los focos identificados remiten a cuatro focos distintos: i) los alumnos comparten emociones o sentimientos relacionados con la ejecución de la tarea; ii) los alumnos comparte emociones relacionadas con experiencias o eventos personales; iii) los alumnos crean un clima de confianza expresando o manifestando un interés personal hacia sus compañeros y apoyándose mutuamente; y



iv) actividades en donde los alumnos crean expectativas y/o realizan valoraciones positivas sobre el desempeño y/o funcionamiento del grupo.

Cabe destacar que los focos de regulación que predominaron son: el seguimiento de la tarea (representado en siete episodios), la formulación de estrategias para la elaboración de los productos de la tarea (representado en cuatro episodios), y el seguimiento de la estructura de participación (representado en tres episodios).

A continuación, en la Figura 7.2.10 se observan los días que el grupo dedicó al monitoreo global de la tarea y, enseguida, se muestran barras de colores para representar la evolución temporal de las áreas y focos regulados; se resaltan en color azul los episodios de RCg, en color verde los episodios de RCp, y en color rosa los episodios de RMt.

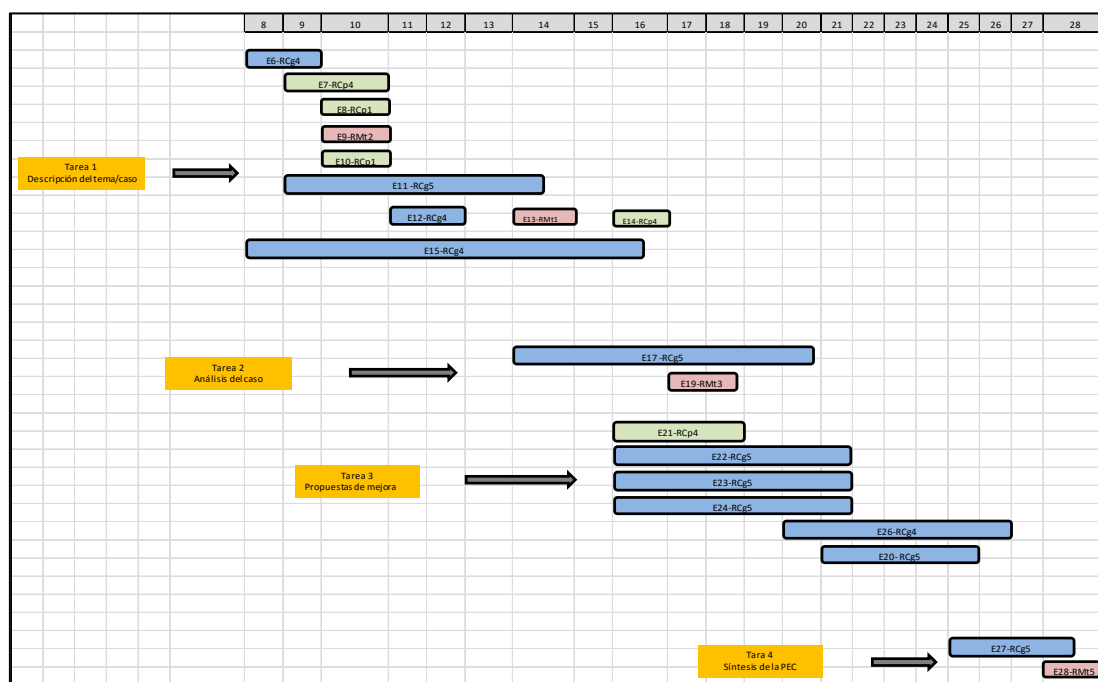


Figura 7.2.10. Distribución de los episodios de monitoreo por áreas y focos de regulación; grupo 2A

De acuerdo con la Figura 7.2.10, los episodios de regulación se agrupan en relación con cuatro sub-tareas: descripción del tema, análisis del caso, propuestas de mejora, y síntesis de la PEC. En el primer bloque de actividades (sub-tarea 1), que comprendió del día 8 al 16, se desplegaron 10 episodios, de los cuales cuatro episodios corresponden al área de RCg, cuatro episodios corresponden al área de RCp, y dos episodios al área de RMt. Específicamente, tres episodios de RCg se centran en la formulación de estrategias

para la construcción de los productos exigidos en la tarea (E6, E12 y E15) y un episodio remite al seguimiento y supervisión que lo alumnos realizan de la tarea (E11). Con respecto a los episodios de RCp, al inicio de la actividad se observaron actuaciones centradas en la interpretación de las pautas con la intención de resolver dudas y orientar las acciones que los miembros del grupo tenían que desarrollar de forma inmediata (E8 y E10); además, en la parte inicial y final de la tarea uno, los participantes dieron seguimiento y supervisaron la estructura de participación acordada en el plan inicial (E7 y E14). Finalmente, en relación con los componentes motivacionales identificados en el primer bloque de actividades, se observó la presencia de un episodio en el que los participantes compartieron emociones relacionadas con la tarea (E9), y un episodio en el que los alumnos compartieron emociones y estados de ánimo relacionados con eventos o experiencias personales (E13).

En el segundo bloque de actividades (sub-tarea 2), que abarcó del día 14 al 21, se desplegaron dos episodios; el episodio E17 relativo al seguimiento y supervisión que los alumnos realizan de la tarea, y el E19 correspondiente a un episodio motivacional donde los alumnos mostraron un interés particular por el bienestar de sus compañeros brindándose apoyo mutuo ante problemas personales (E19).

En el tercer bloque de actividades (sub-tarea 3), que comprendió del día 16 al 27, se desplegaron seis episodios, de los cuales cinco episodios corresponden al área de RCg y un episodio al área de RCp. Los episodios de RCg remiten principalmente a actuaciones de seguimiento y supervisión que los alumnos realizan de la tarea (E20, E22, E23 y E24), y en una ocasión surgió un episodio relativo a la formulación de estrategias para el abordaje de la tarea (E26). Por su parte, el único episodio de RCp identificado remite al seguimiento y/o supervisión que los alumnos realizan de la estructura de participación acordada en el plan inicial (E21).

Finalmente, en el cuarto bloque de actividades (sub-tarea 4), que abarcó del día 25 al 28, se observó un episodio de RCg centrado en la ejecución y el seguimiento de la tarea (E27); y un episodio de RMt en el que los alumnos realizaron valoraciones positivas sobre el funcionamiento del grupo (E28).

## Grupo 2B (\*-)

Tal como se ha mencionado en párrafos anteriores, en la interacción del grupo 2B (\*-) se identificaron nueve episodios de monitoreo. La Tabla 7.2.17 muestra las distintas áreas y focos de regulación a que remiten los episodios registrados.

Tabla 7.2.17  
Áreas y focos regulados en los episodios de monitoreo; grupo 2B

Episodios	Área	Foco
E6	Cognitiva	Rcg1-Interpretan pautas de la tarea (componentes, contenido y/o formato de la tarea)
E7	Cognitiva	Rcg1-Interpretan pautas de la tarea (componentes, contenido y/o formato de la tarea)
E15	Cognitiva	Rcg1-Interpretan pautas de la tarea (componentes, contenido y/o formato de la tarea)
E5	Cognitiva	RCg5- Realizan el seguimiento de la tarea
E8	Cognitiva	RCg5- Realizan el seguimiento de la tarea
E11	Cognitiva	RCg5- Realizan el seguimiento de la tarea
E14	Cognitiva	RCg5- Realizan el seguimiento de la tarea
E9	Participación	RCp4- Realizan el seguimiento de la estructura de participación
E13	Motivacional	RMt6- Conflictos socio emocionales

De acuerdo con la Tabla 7.2.17, los episodios registrados remiten a cuatro focos de regulación distintos. En los episodios de RCg las actuaciones de los alumnos se centraron en dos focos: i) el seguimiento y la supervisión de la tarea; y ii) la interpretación de pautas para resolver dudas sobre el procedimiento, los componentes y/o requisitos de la tarea. Por su parte, el único episodio de RCp que se identificó remite al seguimiento y/o supervisión que los alumnos realizan de la estructura de participación acordada en el plan inicial. Por otra parte, el foco correspondiente al episodio E13 reveló la presencia de un conflicto socio-emocional entre los miembros del grupo.

Cabe destacar que los focos de regulación que predominaron son aquellos que remiten a la ejecución y el seguimiento de la tarea (representado en cuatro episodios), y a la interpretación de las pautas de la tarea (representado en tres episodios).

A continuación, en la Figura 7.2.11, se muestra el mapa temporal de los episodios en el que resaltamos con color azul los episodios de RCg, con color verde los episodios de RCp, y con color rosa los episodios de RMt.

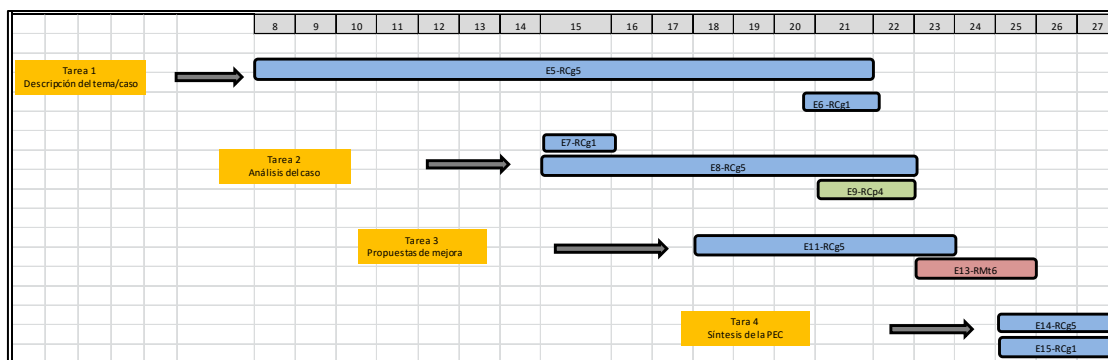


Figura 7.2.11. Distribución de los episodios de monitoreo por áreas y focos de regulación; grupo 2B

De acuerdo con la Figura 7.2.11, los episodios de regulación se agrupan en relación con cuatro sub-tareas: descripción del tema, análisis del caso, propuestas de mejora, y síntesis de la PEC.

Durante el primer bloque actividades (sub-tarea 1), que abarcó del día ocho al 21, se desplegaron dos episodios de RCg. El primer episodio remite a la ejecución y el seguimiento que los participantes realizaron en torno a la elaboración de los productos de la tarea (E5-RCg5), y en el segundo episodio, que surgió al cierre de la actividad, los alumnos interpretaron las pautas de la tarea respecto a los componentes, contenido y/o formato exigido para la entrega del producto final (E6-RCg1).

En el segundo bloque actividades (sub-tarea 2), que comprendió del día 15 al 23, se desplegaron dos episodios de RCg y un episodio de RCp. En el primer episodio de RCg los alumnos interpretaron las pautas de la tarea con respecto a los componentes, contenido y/o formato exigido para la entrega del producto final (E7-RCg1); y el segundo episodio corresponde a la ejecución y el seguimiento que los participantes realizaron en torno a la elaboración de los productos de la tarea (E8-RCg5); finalmente, se observó un episodio de RCp en el que los alumnos realizaron el seguimiento de la estructura de participación acordada en el plan inicial (E9-RCp4).

En el tercer bloque de actividades (sub-tarea 3), que comprendió del día 18 al 25, se observó la presencia de un episodio de RCg referente a la ejecución y el seguimiento que los participantes realizan en torno a la elaboración de los productos de la tarea (E11-RCg5), mientras que al cierre de la actividad se observó un episodio de RMt relativo a conflictos socio-emocionales entre los miembros del grupo (E13-RMt6).

Finalmente, en el cuarto bloque de actividades (sub-tarea 4) se desplegaron simultáneamente dos episodios de RCg, uno de ellos relativo a la ejecución y el seguimiento de la tarea (E14-RCg5), y el otro episodio centrado en la interpretación de las pautas de la tarea respecto a los componentes, contenido y/o formato exigido para la entrega del producto final (E15-RCg1).

### Grupo 2C (\*-)

Tal como se ha mencionado en párrafos anteriores, en la interacción del grupo 2C (\*-) se identificaron seis episodios de monitoreo. La Tabla 7.2.18 muestra las distintas áreas y focos de regulación a que remiten los episodios registrados.

Tabla 7.2.18  
Áreas y focos regulados en los episodios de monitoreo; grupo 2C

Episodios	Área	Foco
E7	Cognitiva	RCg5- Realizan el seguimiento de la tarea
E12	Cognitiva	RCg5- Realizan el seguimiento de la tarea
E9	Cognitiva	RCg5- Realizan el seguimiento de la tarea
E8	Participación	RCp1- Interpretan pautas de la tarea (organización del grupo y/o formas de participación)
E11	Participación	RCp1- Interpretan pautas de la tarea (organización del grupo y/o formas de participación)
E10	Participación	RCp4- Realizan el seguimiento de la estructura de participación

De acuerdo con la Tabla 7.2.18, los episodios registrados remiten a tres focos de regulación distintos. En los episodios de RCg las actuaciones de los alumnos se centraron únicamente en el seguimiento y la supervisión de la tarea. Por su parte, en los episodios de RCp las actuaciones de los alumnos se centraron en dos focos: i) la interpretación de las pautas de la tarea respecto a la organización del grupo y formas de participación; y ii) el seguimiento y/o supervisión de la estructura de participación acordada en el plan inicial.

A continuación, en la Figura 7.2.12 se muestra el mapa temporal de los episodios en el que resaltamos con color azul los episodios de RCg, con color verde los episodios de RCp, y con color rosa los episodios de RMt.

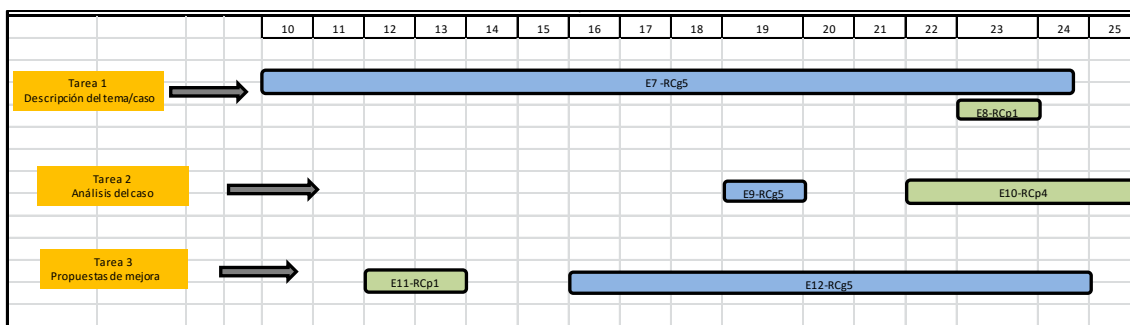


Figura 7.2.12. Distribución de los episodios de monitoreo por áreas y focos de regulación; grupo 2C

De acuerdo con la Figura 7.2.12, en el primer bloque actividades (sub-tarea 1), que abarcó del día 10 al 24, se desarrollaron dos episodios. El primer episodio remite a la ejecución y el seguimiento que los participantes realizaron en torno a la elaboración de los productos de la tarea (E7-RCg5), mientras que en el segundo episodio, manifestado al cierre de la actividad, los alumnos interpretaron las pautas de la tarea respecto a la organización del grupo y las formas de participación (E6-RCp1).

Durante el segundo bloque actividades (sub-tarea 2), que abarcó del día 19 al 25, se desarrollaron dos episodios. El primer episodio remite a la ejecución y el seguimiento que los participantes realizaron en torno a la elaboración de los productos de la tarea (E9-RCg5), y el segundo episodio los alumnos realizaron el seguimiento y/o supervisión de la estructura de participación acordada en el plan inicial (E10-RCp4).

Por último, en el tercer bloque de actividades (sub-tarea 3), que comprendió del día 12 al 24, se desarrollaron dos episodios. El primer episodio refiere a la interpretación de las pautas de la tarea respecto a la organización del grupo y las formas de participación (E11-RCp1); y posteriormente los alumnos se centraron en la ejecución y el seguimiento de la tarea (E12-RCg5).

### ***7.2.2.3. Síntesis de la caracterización de los episodios de monitoreo***

Para finalizar el presente apartado, conviene resaltar los hallazgos más relevantes que hasta el momento se han expuesto.

1. La frecuencia más alta de episodios de monitoreo se manifestó en el grupo 2A (\*+). En concreto, en el grupo 2A (\*+) se identificaron 20 episodios, mientras que en el grupo 2B (\*-) se desplegaron 9 episodios, y en el grupo 2C (\*-) se registraron 6 episodios.

En relación con el punto anterior, la frecuencia más alta de contribuciones (fragmentos de mensajes) generadas en el marco global de los episodios de monitoreo se observó en el grupo 2A (\*+). Específicamente, en el grupo 2A (\*+) se registraron 137 contribuciones, mientras que en el grupo 2B (\*-) se registraron 112 contribuciones y en el grupo 2C (\*-) 32 contribuciones.

2. En el grupo 2A (\*+) el promedio de contribuciones por episodio fue de 6.85, en el grupo 2B (\*-) fue de 12.44 contribuciones, y en el grupo 2C (\*-) de 5.33 contribuciones. No obstante, aunque el promedio de contribuciones por episodio es superior en el grupo 2B (\*-), hay en el grupo 2A (\*+) una misma cantidad de episodios de regulación con frecuencias altas de contribuciones.
3. Los grupos 2B (\*-) y 2C (\*-) registraron los episodios con mayor duración. Específicamente, en el grupo 2B (\*-) la duración promedio de los episodios fue de 4.44 días, y en el grupo 2C (\*-) de 5.33 días; en cambio, en el grupo 2A (\*+) la duración promedio de los episodios fue de 3.65 días. Por otra parte, en duraciones absolutas, se observan en los grupos 2B (\*-) y 2C (\*-) algunos episodios con una duración hasta de 14 y 15 días, mientras que en el grupo 2A (\*+) ningún episodio se extendió más allá de los nueve días.
4. Los episodios desplegados en los grupos se sitúan temporalmente en torno a cuatro sub-tareas programadas por el profesor: sub-tarea 1, los participantes describen un tema/caso real de asesoramiento psicopedagógico; sub-tarea 2, los participantes discuten y analizan el proceso de asesoramiento psicopedagógico narrado en el caso; sub-tarea 3, los participantes elaboran propuestas para mejorar el proceso de asesoramiento psicopedagógico narrado en el caso; y sub-tarea 4, los participantes elaboran una síntesis de los contenidos aportados y discutidos en las etapas anteriores.

5. A pesar de que las distintas actividades y contenidos programados en la PEC 2 exigían un abordaje progresivo de las sub-tareas, los grupos 2B (\*-) y 2C (\*-) realizaron un abordaje paralelo de las sub-tareas, en cambio, en el grupo 2A (\*+) el abordaje de la tarea fue más secuencial.
6. En contraste con el grupo 2A (\*+), el tiempo global dedicado a cada sub-tarea fue superior en los grupos 2B (\*-) y 2C (\*-), mientras que la cantidad de episodios desplegados en cada tarea fue superior en el grupo 2A (\*+).
7. Los grupos 2A (\*+) y 2B (\*-) evidenciaron episodios de regulación correspondientes a las tres áreas –RCg, RCp y RMt–; en contraste, el grupo 2C (\*-) solo desplegó episodios correspondientes a las áreas de RCg y RCp. En concreto, el grupo 2A (\*+) desplegó 11 episodios de RCg, cinco episodios de RCp, y cuatro episodios de RMt; el grupo 2B (\*-) manifestó siete episodios de RCg, un episodio de RCp, y un episodio de RMt; en cambio, el grupo 2C (\*+) solo reveló la presencia de tres episodios de RCg, y tres episodios de RCp. Hay, por tanto, un mayor equilibrio entre las áreas reguladas en el grupo 2A (\*+).
8. De manera global se identificaron 10 focos de regulación distribuidos entre las distintas áreas. En el área de RCg los focos regulados fueron: i) la formulación de procedimientos y estrategias para la realización de la tarea (RCg4); ii) la interpretación de las pautas de la tarea respecto al procedimiento, componentes y/o requisitos exigidos para el cumplimiento de la tarea (RCg1); y iii) el seguimiento de la tarea –supervisión del contenido, del plan inicial y del progreso de la tarea– (RCg5). En el área de RCp se identificaron dos focos: i) la interpretación de las pautas de la tarea respecto a la de organización del grupo y la participación de sus miembros (RCp3); y ii) el seguimiento de la estructura de participación (RCp4). Por último, dentro del área de RMt se identificaron cinco focos: i) emociones y estados de ánimo que los alumnos proyectan en relación con eventos o experiencias personales que no se vinculan con la tarea en turno (RMt1); ii) emociones y estados de ánimo que los alumnos proyectan en relación con la tarea (RMt2); iii) expresiones de apoyo mutuo e interés por el bienestar de los miembros del grupo (RMt3); iv) expectativas y/o valoraciones sobre la relación de los participantes y/o el funcionamiento del grupo (RMt5); y v) las presencia de conflictos socio-emocionales en el grupo (RMt6).
9. El grupo que mostró la mayor diversidad de focos de regulación fue el 2A (\*+). Específicamente, en el grupo 2A (\*+) se observaron ocho focos de regulación



distintos, en el grupo 2B (\*-) se manifestaron 4 focos de regulación, y en el grupo 2C (\*-) solo se observaron tres focos de regulación. En este sentido, la cantidad de focos regulados es consistente con la frecuencia de episodios identificados en los grupos.

10. Por último, los datos revelaron que un mismo foco de regulación puede tener un efecto distinto dependiendo del momento en que este se origina. Por ejemplo, algunas veces los alumnos puede interpretar las pautas de la tarea al inicio de la actividad con el propósito de clarificar los roles que deben asumir los participantes y así activar la intervención de los miembros del grupo; y en otras ocasiones la interpretación de las pautas sobre los roles de los participantes aparece durante el desarrollo de la tarea con la intención de inhibir actuaciones o comportamientos inadecuados por parte de algunos miembros del grupo.

### 7.2.3. Caracterización de los episodios de evaluación

#### 7.2.3.1. Frecuencia de episodios de evaluación; número de contribuciones, duración en días y distribución temporal

De acuerdo con el procedimiento empleado para la caracterización de los episodios, se consideraron como episodios de evaluación todas aquellas actuaciones que los alumnos despliegan posterior a la ejecución global de la tarea y/o posterior a la ejecución o cierre de alguna de las sub-tareas. A continuación, en la Tabla 7.2.19 se muestran las frecuencias correspondientes a los episodios de evaluación identificados en los grupos del Aula 2.

Tabla 7.2.19  
Frecuencias globales de los episodios de evaluación identificados en los grupos; Aula 2

Grupos/Aula2	Episodios registrados
2A(*+)	3
2B (*-)	2
2C (*-)	0

De acuerdo con la Tabla 7.2.19, los episodios de evaluación aparecen con poca frecuencia en la interacción de los grupos 2A (\*+) y 2B (\*-), mientras que en el grupo 2C (\*-) no se encontraron evidencias sobre este tipo de episodios.

Por otra parte, aunque la cantidad de episodios de evaluación fue mayor en el grupo 2A (\*+), la diferencia con el grupo 2B (\*-) es mínima.

En la Tabla 7.2.20 se muestran los datos correspondientes al número de contribuciones y duración (en días) que tienen los episodios de evaluación registrados en los grupos 2A (\*+) y 2B (\*-).

Tabla 7.2.20  
Número de contribuciones y duración de los episodios de evaluación; grupos 2A y 2B

Grupos	Episodios	Nº de contribuciones	Duración en días
2A(*+)	E16	2	1
	E18	2	1
	E25	8	4
2B (*-)	E10	4	1
	E12	6	1

De acuerdo con la Tabla 7.2.20 los dos grupos muestran, en el conjunto de episodios desplegados, una cantidad similar de contribuciones; en el conjunto episodios desplegados por el grupo 2A (\*+) se realizaron 12 contribuciones y en el conjunto de episodios desplegados por el grupo 2B (\*-) se generaron 10 contribuciones.

Específicamente en el grupo 2A (\*+) los episodios E16 y E18 se integran por dos contribuciones cada uno, y en el episodio E25 hay ocho contribuciones. Por su parte, en el grupo 2B (\*-) el episodio E10 se integra por cuatro contribuciones, y el E12 por seis contribuciones.

Con respecto a la prolongación de los episodios identificados en ambos grupos, estos regularmente tienen una duración de un día, con excepción del episodio E25 presentado en el grupo 2A (\*+) el cual se prolongó durante cuatro días.

A continuación, en la Figura 7.2.13 se muestra el mapa temporal de los episodios de evaluación desplegados en el grupo 2A (\*+).

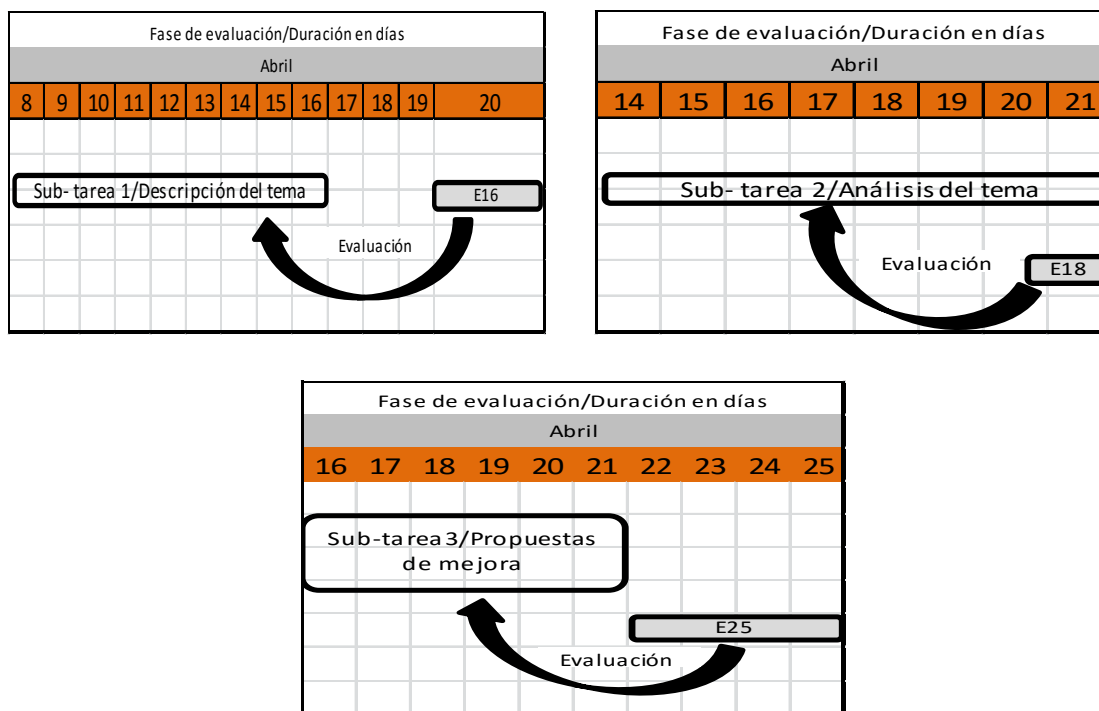


Figura 7.2.13. Distribución temporal de los episodios de evaluación; grupo 2A

De acuerdo con la Figura 7.2.13, los episodios de evaluación desplegados por el grupo 2A (\*+) se originaron dentro del periodo formal para la realización de la tarea, apareciendo de manera progresiva en la última semana de actividades (del 20 al 25 de julio). Específicamente, el episodio E16 (desplegado el día 20) refleja actuaciones de evaluación sobre los procesos y/o productos anteriormente elaborados (y cerrados) en el marco de la sub-tarea 1 (descripción del tema/caso); el episodio E18 (desplegado el día 21) refleja actuaciones de evaluación sobre los procesos y/o productos anteriormente elaborados (y cerrados) en el marco de la sub-tarea 2 (Análisis del tema/caso); y en el episodio E25 (desarrollado del día 22 al 25) se evalúan procesos y/o productos desarrollados en el marco de la sub-tarea 3 (elaboración de propuestas de mejora). Por otra parte, es importante resaltar que todos los episodios de evaluación surgieron inmediatamente después del cierre de los productos elaborados y/o del proceso desarrollado para la elaboración de los productos.

A continuación, en la Figura 7.2.14 se muestra el mapa temporal de los episodios de evaluación desplegados en el grupo 2B (\*-).

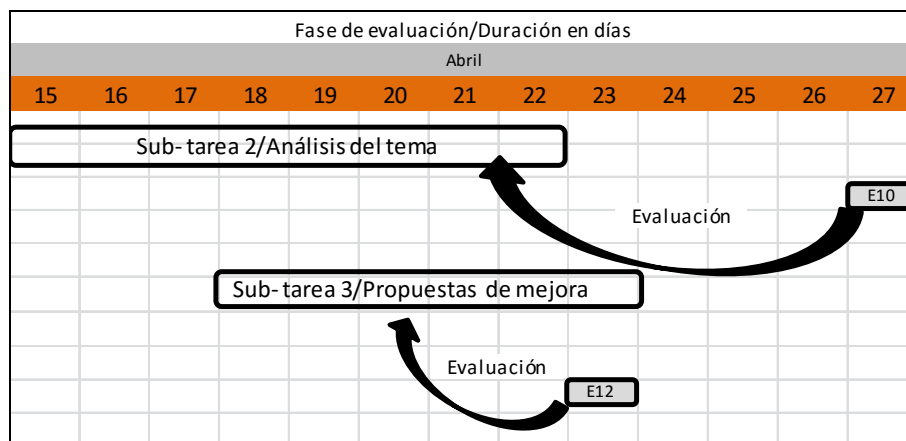


Figura 7.2.14. Distribución temporal de los episodios de evaluación; grupo 2B

De acuerdo con la Figura 7.2.14, los episodios de evaluación desplegados por el grupo 2B (\*-) también se originaron dentro del periodo formal para la realización de la tarea. Específicamente, en el episodio E10 (desplegado el día 27) se evalúan procesos y/o productos desarrollados en el marco de la sub-tarea 2 (análisis del tema/caso), y en el episodio 12 se evalúan procesos y/o productos elaborados en el marco de la sub-tarea 3 (elaboración de propuestas de mejora).

### 7.2.3.2. Áreas y focos de regulación de los episodios

Todos los episodios de evaluación desplegados en ambos grupos son de RCg y refieren específicamente a la identificación de errores en el proceso y/o productos elaborados como parte de las sub-tareas. El siguiente ejemplo es el prototipo de los episodios de evaluación registrados.

Grupo 1A		
RCg/ foco: Los alumnos identifican errores en el procedimiento empleado para la realización de la tarea y/o en el documento realizado como parte del producto de la tarea		
Mensajero N°	Alumno	Fragmentos
117	Isabel Escobar Sanmartín	117 a) Hola al document d'economies de fitxes, tal i com està redactat ara hi ha un embolic perquè el que s'explica al començament no reflexa el que després es diu més avall. Vull dir, o bé posem la part inicial o bé la part final perquè sino porta a la confusió, per exemple, es fa pintar de diferent color , això no és economia de fitxes,no? fer ratlles si diu males paraules? No sé tot plegat queda un document molt confús. ja direu! però anem en compte amb el que posem, tot ha de seguir un fil conductor. No hauriem de barrejar estratègies. Bé, és només una opinió.
118	Meritxell	118 a) Hola noies!!

	Regàs	Isabel, la veritat és que jo mai havia fet servir el recurs d'economia de fitxes. Després de la lectura que vaig fer gràcies a les pàgines que ens vas donar, no veig per què el document que hem plantejat no respon a l'economia de fitxes. Si que es pinta en colors, però únicament perquè és més visual... de fet després aquests colors es canvien per fitxes. La veritat és que jo ho vaig entendre així, potser estic confosa...:S Com faries tu el document per a adjuntar a l'Annex ?? Sorry si ho he confós tot una mica... :S ànims!
120	Laura Justicia Bueno	120 a) Hola noies,  Potser el que lia una mica és que al principi parlem d'actuacions que es valoraran (aixecar-se sense permís, portar els deures...), i a sota sembla que valorem el comportament en general a la sessió (ja que pintem cada hora, sense acabar detallar el comportament del nen en funció de les actuacions).  No sé si és això...
121	Meritxell Regàs	121 a) Ok...  doncs que us sembla si deixem únicament el final?? vull dir... treballar primerament el comportament més general... us sembla???
122	Laura Justicia Bueno	122 a) D'acord, així no entrem en contradiccions,no?
123	Mónica Padilla Diasson	123 a) Bona nit noies, No patiu, en quant tingui un moment modifico l'annex d'economia de fitxes. (...) Bona nit.

### 7.2.3.3. Síntesis de la caracterización de los episodios de evaluación

1. Los grupos que desplegaron episodios de evaluación son el 2A (\*+) y 2B (\*-), sin embargo, en estos grupos la frecuencia con que aparecen dichos episodios es baja en comparación con los episodios de monitoreo. En el grupo 2C (\*-) no se encontraron episodios de evaluación.
2. Hay más episodios de evaluación en el grupo 2A (\*+) que en el grupo 2B (\*-), sin embargo, los episodios registrados en el grupo 2B (\*-) se integran por un mayor número de contribuciones. Cabe destacar que dichas diferencias entre los grupos son cuantitativamente pequeñas.
3. En ambos grupos (2A y 2B) los episodios de evaluación tienen, por lo regular, una duración de un día.
4. En los dos grupos (2A y 2B) los episodios de evaluación se desarrollaron dentro del periodo formal para la realización de la tarea. Sin embargo, en el grupo 2A (\*+) la presencia de dichos episodios siempre es más cercana (en el tiempo) al componente o aspecto de la tarea que se evalúa.

5. En los dos grupos (2A y 2B) todos los episodios de evaluación corresponden al área de RCg y remiten particularmente al foco de identificación y solución de errores cometidos en torno al procedimiento empleado para la realización de la tarea y/o en el documento realizado como parte del producto de la tarea.

### **7.3. Análisis de los episodios de regulación identificados en los grupos del Aula 2**

A continuación se exponen los resultados correspondientes al análisis de los episodios de regulación compartida registrados en los grupos del Aula 2. En el primer apartado se exponen los resultados obtenidos del análisis estructural y de contenido de los episodios de planificación. En el segundo apartado se presentan los resultados correspondientes al análisis estructural y de contenido de los episodios de monitoreo. Finalmente, en el tercer apartado se exponen los resultados del análisis estructural y de contenido de los episodios de evaluación.

Vale la pena resaltar que las dimensiones, criterios, categorías e indicadores que conforman los protocolos de análisis de los episodios son los mismos que se utilizaron para el Aula 1.

#### **7.3.1. Resultados del análisis de los episodios de planificación**

##### ***7.3.1.1. Análisis estructural de los episodios de planificación***

En este apartado se exponen los resultados correspondientes al análisis estructural de los episodios de planificación identificados en los grupos del Aula 1. De manera concreta, los resultados se organizan en correspondencia a las cinco dimensiones contempladas al efecto en el protocolo de análisis: tamaño de los episodios, conectividad conversacional, dirección conversacional, patrón de intervenciones y equilibrio de participación. Al final del apartado se presenta una síntesis de los principales resultados obtenidos del análisis estructural de los episodios.

7.3.1.1.1. *Análisis por dimensiones (tamaño de los episodios, conectividad conversacional, dirección conversacional, patrón de intervenciones, y equilibrio de participación)*

a) Tamaño de los episodios

El primer aspecto que consideramos en el análisis estructural refiere al tamaño de los episodios. Como se recordará, en el marco de esta dimensión se distinguen dos tipos de episodios: macro-episodios, compuestos por siete o más fragmentos de mensajes (Ma\_ep), y micro-episodios, compuestos entre dos a seis mensajes (Mi\_ep). En la Tabla 7.3.1 se muestran, en frecuencias y porcentajes, los macro-episodios y micro-episodios desplegados en los grupos.

Tabla 7.3.1  
Tamaño de los episodios de planificación; frecuencias globales Aula 2

Grupos	Ma_ep		Mi_ep		Total
	No	%	No	%	
2A(*+)	3	60	2	40	5
2B (*-)	3	75	1	25	4
2C (*-)	2	28,57	5	71,43	7
Total	8	50	8	50	16

De acuerdo con la Tabla 7.3.1, a nivel global, se registraron 16 episodios de planificación, de los cuales ocho episodios tienen una extensión igual o superior a siete fragmentos de mensajes (50%), y ocho episodios tienen una extensión entre dos a seis fragmentos de mensajes (50%). En términos generales, al igual que en el Aula 1, se confirmó una proporción similar de macro-episodios y micro-episodios.

En términos absolutos, la mayor frecuencia de micro-episodios se registró en el grupo 2C (\*-) (cinco micro-episodios), mientras que la cantidad de macro-episodios fue similar en los tres grupos (entre dos a tres macro-episodios).

Por otra parte, las frecuencias relativas (porcentajes) destacan patrones distintos en los grupos. En el grupo 2A (\*+) se observó un porcentaje levemente equilibrado entre macro-episodios (60%) y micro-episodios (40%); en el grupo 2B (\*-) predominaron los

macro-episodios (75%); y en el grupo 2C (\*-) predominaron los micro-episodios (71,43%).

A continuación se muestra, por cada grupo, los datos puntuales sobre el tamaño de los episodios de planificación.

### Grupo 2A (\*+)

La Tabla 7.3.2 recoge el número de fragmentos de mensaje que compone cada episodio de planificación desplegado por el grupo 2A (\*+). Es importante recordar que la información contenida en la primera columna refiere a la clave de registro o código asignado a los episodios, y no al número de episodios identificados.

Tabla 7.3.2  
Tamaño de los episodios de planificación; grupo 2A

Episodios (Clave)	Áreas	Focos	Tamaño de los episodios	
			Macro-episodios	Micro-episodios
E1	Cognitiva	Establecen un procedimiento para la planificación		2 Fgm.
E2	Cognitiva	Interpretan pautas (contenido y procedimiento de la tarea)		3 Fgm.
E3	Cognitiva	Seleccionan el tema/caso para la tarea	26 Fgm.	
E4	Cognitiva	Elaboran un calendario de actividades	12 Fgm.	
E5	Participación	Organización de roles y funciones	9 Fgm.	

De acuerdo con la Tabla 7.3.2, el grupo 2A (\*+) registró tres macro-episodios: el E3, compuesto de 26 fragmentos de mensajes; el E4, integrado por 12 fragmentos de mensajes, y el E5, compuesto de nueve fragmentos de mensaje. En lo que respecta a los micro-episodios, el E1 está compuesto por dos fragmentos de mensaje, y el E2 se integra por tres fragmentos de mensaje.

De los tres macro-episodios registrados dos corresponden al área cognitiva y uno al área de participación, mientras que los micro-episodios registrados remiten solo al área cognitiva.

Es importante resaltar que los macro-episodios remiten a aspectos fundamentales de la planificación, es decir a focos de regulación vinculados con el propio diseño de la tarea (la selección del tema, la elaboración del calendario de actividades y la organización de



roles y funciones), mientras que la presencia de micro-episodios se vincula con actividades más espontáneas (o no predispuestas en las pautas de la tarea) y de apoyo a los aspectos fundamentales de la planificación.

### Grupo 2B (\*-)

En la Tabla 7.3.3 se recoge el número de fragmentos de mensaje que compone cada episodio de planificación desplegado en el grupo 2B (\*-).

Tabla 7.3.3  
Tamaño de los episodios de planificación; grupo 2B

Episodios (Clave)	Áreas	Focos	Tamaño de los episodios	
			Macro-episodios	Micro-episodios
E1	Cognitiva	Seleccionan el tema/caso para la tarea	10 Fgm.	
E2	Cognitiva	Elaboran un calendario de actividades	15 Fgm.	
E3	Participación	Organizan roles y funciones	9 Fgm.	
E4	Motivacional	Inciden sobre la cohesión del grupo		4 Fgm.

De acuerdo con la Tabla 7.3.3, el grupo 2B (\*-) registró tres macro-episodios: el E1 compuesto de 10 fragmentos de mensajes, el E2 integrado por 15 fragmentos de mensajes y el E3 compuesto de nueve fragmentos de mensaje. En lo que respecta al único micro-episodio registrado, el E4 está compuesto por cuatro fragmentos de mensaje.

De los tres macro-episodios, dos corresponden al área cognitiva y uno al área de participación, mientras que el único micro-episodio registrado remite al área motivacional.

Por otra parte, al igual que en el grupo anterior, se observó que los macro-episodios remiten a focos de regulación vinculados con el propio diseño de la tarea, mientras que la presencia de micro-episodios remiten particularmente a temas o focos de regulación vinculados con actividades más espontáneas (o no predispuestas en las pautas de la tarea) y de apoyo a los aspectos fundamentales de la planificación.

## Grupo 2C (\*-)

Por último, en la Tabla 7.3.4 se muestra el número de fragmentos de mensajes que compone cada episodio de planificación desplegado por el grupo 2C (\*-).

Tabla 7.3.4  
Tamaño de los episodios de planificación; grupo 2C

Episodios (Clave)	Áreas	Focos	Tamaño de los episodios	
			Macro-episodios	Micro-episodios
E3-A	Cognitiva	Seleccionan el tema/caso para la tarea	14 Fgm.	
E3-B	Cognitiva	Seleccionan el tema/caso para la tarea		5 Fgm.
E4	Cognitiva	Elaboran un calendario de actividades		3 Fgm.
E5	Participación	Interpretan pautas (actuaciones y formas de participación)		4 Fgm.
E6	Participación	Organizan roles y funciones	7 Fgm.	
E1	Motivacional	Dan apoyo y muestran interés por el bienestar de sus compañeros		2 Fgm.
E2	Motivacional	Dan apoyo y muestran interés por el bienestar de sus compañeros		4 Fgm.

De acuerdo con la Tabla 7.3.4, en el grupo 2C (\*-) se registraron cinco micro-episodios: el E1, compuesto de dos fragmentos de mensajes, el E2 y E5, integrados por cuatro fragmentos de mensajes, el E3-B, compuesto de cinco fragmentos de mensaje, y el E4, integrado por tres fragmentos de mensaje. En lo que respecta a los macro-episodios, el E3-A se integra por 14 fragmentos de mensaje, y el E6 se compone de siete fragmentos de mensaje.

De los cinco micro-episodios registrados, dos corresponden al área cognitiva, uno al área de participación y dos al área motivacional. Por su parte, de los dos macro-episodios registrados, uno remite al área cognitiva y el otro al área de participación.

Nuevamente, al igual que en los dos grupos anteriores, se observó que los macro-episodios remiten a focos de regulación vinculados con el propio diseño de la tarea, mientras que la presencia de micro-episodios remiten particularmente a temas o focos de regulación vinculados con actividades más espontáneas (o no predispuestas en las pautas de la tarea) y de apoyo a los aspectos fundamentales de la planificación.

Por otra parte, es importante resaltar que el episodio correspondiente a la elaboración del calendario para la tarea (E4) es pequeño (tres fragmentos de mensajes) en contraste con la extensión que este tipo episodio tiene en los otros grupos (12 fragmentos de

mensajes), lo cual sugiere un posible descuido por parte de los alumnos en este segmento de la planificación.

b) Conectividad conversacional

Teniendo como base el conjunto de episodios de planificación desplegados en cada grupo, presentamos en la Tabla 7.3.5 las frecuencias y porcentajes correspondientes a los fragmentos de mensaje a los que se asocia cada tipo de conectividad conversacional (adyacencia temática –At–, conversación implícita –Ci–, y alusión –As–).

Tabla 7.3.5  
Conectividad conversacional en los episodios de planificación; frecuencias globales Aula 2

Grupos	C_At		C_As		C_Ci		Total
	No	%	No	%	No	%	
2A (*+)	30	63,83	4	8,51	13	27,66	47
2B (*-)	18	52,94	3	8,82	13	38,24	34
2C (*-)	21	65,63	3	9,38	8	25	32
Total	69	61,06	10	8,85	34	30,09	113

De acuerdo con la Tabla 7.3.5, a nivel global, los mensajes conectados por At fueron más frecuentes que los mensajes conectados por As y Ci; específicamente, se observaron 69 mensajes conectados por At (61,06%), 34 mensajes conectados por Ci (30,09%), y 10 mensajes conectados por As (8,85%).

En términos absolutos, la mayor frecuencia de mensajes conectados por At se observó en los episodios desplegados por el grupo 2A (\*+). Por su parte, la frecuencia de mensajes conectados por As y Ci fue similar en los tres grupos.

Por otra parte, y en términos de porcentajes, todos los grupos muestran patrones similares con respecto a los tipos de conectividad, con predominio de los mensajes conectados por At. En los episodios desplegados por el grupo 2A (\*+), los mensajes conectados por At tienen una representación porcentual del 63,83%; los mensajes conectados por Ci representan el 27,66%; y los mensajes conectados por As equivalen al 8,51%. En los episodios desplegados por el grupo 2B (\*-), los mensajes conectados por At tienen una representación porcentual del 52,94%; los mensajes conectados por Ci representan el 38,24%; y los mensajes conectados por As equivalen al 8,82%. Por último, en los episodios desplegados por el grupo 2C (\*-), los mensajes conectados por

At equivalen al 65,63%; los mensajes conectados por Ci representan el 25%; y los mensajes conectados por As tienen una representación porcentual del 9,38%.

### Grupo 2A (\*+)

En la Tabla 7.3.6 se muestra, por cada episodio registrado en el grupo 2A (\*+), el número de fragmentos de mensaje a los que se asocia cada tipo de conectividad conversacional.

Tabla 7.3.6  
Conectividad conversacional en los episodios de planificación; grupo 2A

Episodios (Clave)	Áreas	Focos	Conectividad conversacional		
			C_At	C_As	C_Ci
E1	Cognitiva	Establecen un procedimiento para la planificación	0	0	1
E2	Cognitiva	Interpretan pautas (contenido y procedimiento de la tarea)	1	0	1
E3	Cognitiva	Seleccionan el tema/caso para la tarea	20	1	4
E4	Cognitiva	Elaboran un calendario de actividades	6	2	3
E5	Participación	Organización de roles y funciones	3	1	4
Total			30	4	13

De acuerdo con la Tabla 7.3.6, en los episodios E2, E3, y E4 predominaron los mensajes con conectividad adyacente; en el episodio E2 se observó una presencia similar de mensajes con conectividad adyacente y mensajes con conectividad implícita; y en el episodio E5 prevalecieron los mensajes con conectividad implícita.

### Grupo 2B (\*-)

En la Tabla 7.3.7 se muestra, por cada episodio registrado en el grupo 2B (\*-), el número de fragmentos de mensaje a los que se asocia cada tipo de conectividad conversacional.

Tabla 7.3.7  
Conectividad conversacional en los episodios de planificación; grupo 2B

Episodios (Clave)	Áreas	Focos	Conectividad conversacional		
			C_At	C_As	C_Ci
E1	Cognitiva	Seleccionan el tema/caso para la tarea	5	0	4
E2	Cognitiva	Elaboran un calendario de actividades	8	3	3
E3	Participación	Organizan roles y funciones	4	0	4
E4	Motivacional	Cohesión de grupo	1	0	2
Total			18	3	13

De acuerdo con la Tabla 7.3.7, en los episodios E1 y E2 predominaron los mensajes con conectividad adyacente; en el episodio E3 se observó una presencia similar de mensajes con conectividad adyacente y mensajes con conectividad implícita; y, finalmente, en el E4 se observó una mayor presencia de mensajes con conectividad implícita.

### Grupo 2C (\*-)

En la Tabla 7.3.8 se muestra, por cada episodio registrado en el grupo 2C (\*-), el número de fragmentos de mensaje a los que se asocia cada tipo de conectividad conversacional.

Tabla 7.3.8  
Conectividad conversacional en los episodios de planificación; grupo 2C

Episodios (Clave)	Áreas	Focos	Conectividad conversacional		
			C_At	C_As	C_Ci
E1	Motivacional	Crean un clima de confianza expresando o manifestando un interés personal hacia sus compañeros	1	0	0
E2	Motivacional	Crean un clima de confianza expresando o manifestando un interés personal hacia sus compañeros	2	0	1
E3-A	Cognitiva	Seleccionan el tema/caso para la tarea	8	3	2
E3-B	Cognitiva	Seleccionan el tema/caso para la tarea	2	0	2
E4	Cognitiva	Elaboran un calendario de actividades	2	0	0
E5	Participación	Interpretan pautas (actuaciones y formas de participación)	2	0	1
E6	Participación	Organizan roles y funciones	4	0	2
Total			21	3	8

De acuerdo con la Tabla 7.3.8, en la mayor parte de los episodios registrados predominaron los mensajes con conectividad adyacente, con excepción del episodio E3-B en donde se observó una misma cantidad de mensajes con conectividad adyacente y conectividad implícita.

### c) Dirección conversacional

A continuación, teniendo como base el conjunto de episodios de planificación desplegados en cada grupo, presentamos en la Tabla 7.3.9 las frecuencias y porcentajes correspondientes a los fragmentos de mensaje a los que se asocia cada tipo de dirección conversacional (dirección múltiple –Dm– y dirección única –Du–).

Tabla 7.3.9

Dirección conversacional en los episodios de planificación; frecuencias globales Aula 2

Grupos	D_Cm		D_Cu		Total
	No	%	No	%	
2A (*+)	21	44,68	26	55,32	47
2B (*-)	12	35,29	22	64,71	34
2C (*-)	7	21,88	25	78,13	32
Total	40	35,40	73	64,60	113

De acuerdo con la Tabla 7.3.9, a nivel global, los mensajes con Du fueron más frecuentes que los mensajes con Dm; específicamente, se observaron 40 mensajes con conectividad múltiple (35,40%) y 73 mensajes con conectividad única (64,60%).

En términos absolutos, la mayor frecuencia de mensajes con Dm se demostró en los episodios desplegados por el grupo 2A (\*+), mientras que en los grupos 2B (\*-) y 2C (\*-) la frecuencia de mensajes con Dm presenta una menor variación. Con respecto a los mensajes con Du, las frecuencias absolutas no demostraron variaciones importantes entre los grupos.

Por otra parte, las frecuencias relativas (porcentajes) calculadas en relación con los episodios y las contribuciones generadas en cada equipo resaltan, levemente, un mayor porcentaje de mensajes con Du en los grupos 2B (\*-) y 2C (\*-), en detrimento de los mensajes con dirección múltiple. Específicamente, en el grupo 2C (\*-) los mensajes con Du equivalen al 78,13% y, en detrimento, los mensajes con Dm representan el 21,88%; en el grupo 2B (\*-) los mensajes con Du equivalen al 64,71% y, en detrimento, los mensajes con Dm tienen una representación porcentual del 35,29%; en el grupo 2A (\*+) los mensajes con Du equivalen al 55,32% y los mensajes con Dm tienen una representación porcentual del 44,68%.

## Grupo 2A (\*+)

En la Tabla 7.3.10, se muestra por cada episodio registrado en el grupo 2A (\*+), el número de fragmentos de mensaje vinculados a cada una de las dos formas de dirección conversacional.

Tabla 7.3.10  
Dirección conversacional en los episodios de planificación; grupo 2A

Episodios (Clave)	Áreas	Focos	Dirección conversacional	
			D_Cm	D_Cu
E1	Cognitiva	Establecen un procedimiento para la planificación	0	1
E2	Cognitiva	Interpretan pautas (contenido y procedimiento de la tarea)	1	1
E3	Cognitiva	Seleccionan el tema/caso para la tarea	14	11
E4	Cognitiva	Elaboran un calendario de actividades	4	7
E5	Participación	Organización de roles y funciones	2	6
Total			21	26

De acuerdo con la Tabla 7.3.10, tres de los cinco episodios registrados reflejaron, levemente, una mayor proporción de mensajes con dirección conversacional única (E1, E2, E3, E4 y E5); en el episodio E2 se observó una cantidad similar de mensajes con dirección múltiple y dirección única; y en el episodio E3, correspondiente a la selección del tema, prevalecieron los mensajes con dirección conversacional múltiple.

A continuación, en la Figura 7.3.1 se muestra la estructura conversacional de los macro-episodios destacando con flechas la direccionalidad de los mensajes. En el episodio E3 (selección del tema para la tarea), el 56% del total de mensajes generados mostraron una dirección conversacional múltiple, y regularmente se dispararon de manera intercalada durante todo el desarrollo del episodio. En el episodio E4 (elaboración del calendario para la tarea), los mensajes con dirección múltiple equivalen solo al 36%, y se presentaron limitadamente en la etapa intermedia y final del episodio. Por su parte, en el episodio E5 (organización de roles), los mensajes con dirección conversacional múltiple equivalen al 25%, y se presentaron prácticamente en la etapa final del episodio.

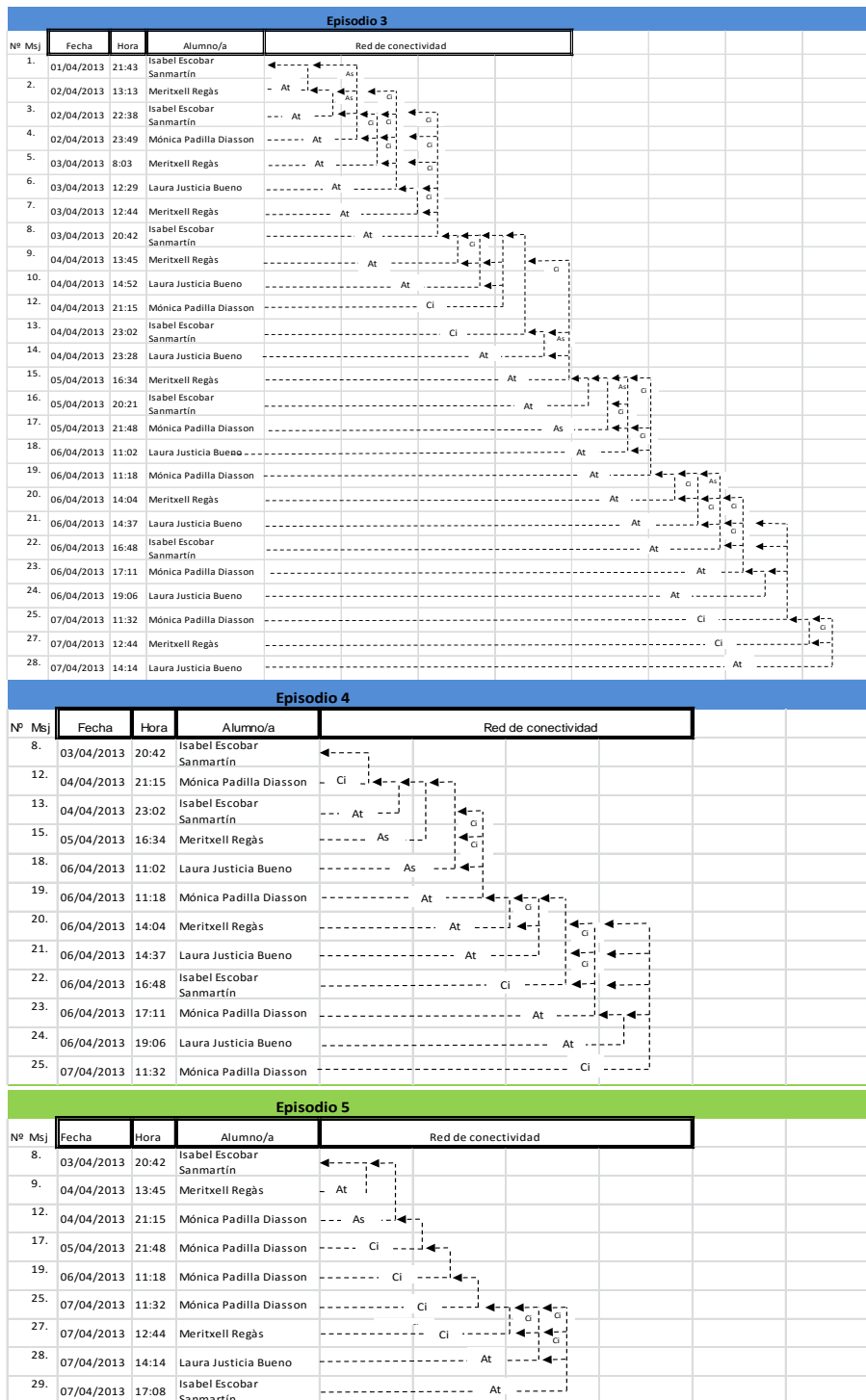


Figura 7.3.1. Dirección conversacional de los macro-episodios (planificación) desplegados en el grupo 2A

A continuación, en la Figura 7.3.2 se destaca con flechas la dirección conversacional de los mensajes generados en los micro-episodios. El episodio E1 (procedimiento para la planificación) compuesto por dos mensajes, por defecto, tienen una dirección conversacional única; mientras que en el episodio E2 (interpretación de pautas de la tarea), un mensaje tiene dirección conversacional múltiple.



Episodio 1				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
1.	01/04/2013	21:43	Isabel Escobar Sanmartín	←-----
4.	02/04/2013	23:49	Mónica Padilla Diasson	- Ci -

Episodio 2				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
11.	04/04/2013	20:56	Meritxell Regàs	←-----←
12.	04/04/2013	21:15	Mónica Padilla Diasson	- At -
14.	04/04/2013	23:28	Laura Justicia Bueno	-- Ci --

Figura 7.3.2. Dirección conversacional de los micro-episodios (planificación) desplegados en el grupo 2A

### Grupo 2B (\*-)

En la Tabla 7.3.11 se muestra, por cada episodio registrado en el grupo 2B (\*-), el número de fragmentos de mensaje vinculados a cada una de las dos formas de dirección conversacional.

Tabla 7.3.11  
Dirección conversacional en los episodios de planificación; grupo 2B

Episodios (Clave)	Áreas	Focos	Dirección conversacional	
			D_Cm	D_Cu
E1	Cognitiva	Seleccionan el tema/caso para la tarea	2	7
E2	Cognitiva	Elaboran un calendario de actividades	4	10
E3	Participación	Organizan roles y funciones	4	4
E4	Motivacional	Cohesión de grupo	2	1
Total			12	22

De acuerdo con la Tabla 7.3.11, de los cuatro episodios registrados, E1 y E2 mostraron una frecuencia predominante de mensajes con dirección conversacional única, en el episodio E3 se observó un equilibrio entre mensajes con dirección múltiple y mensajes con dirección única, y en el episodio E4 predominaron levemente los mensajes con dirección múltiple.

A continuación, en la Figura 7.3.3 se muestra la estructura conversacional de los episodios amplios destacando con flechas la direccionalidad de los mensajes. En el episodio E1 (selección del tema para la tarea) solo el 22% del total de mensajes generados tienen una dirección conversacional múltiple, y se presentaron limitadamente en la etapa final del episodio; en el episodio E2 (elaboración del calendario para la tarea) los mensajes con dirección múltiple equivalen solo al 29%, y se presentaron limitadamente en la etapa inicial e intermedia del episodio; por su parte en el episodio

E3 (organización de roles) los mensajes con dirección conversacional múltiple equivalen al 50%, y se concentraron en la etapa intermedia del episodio.

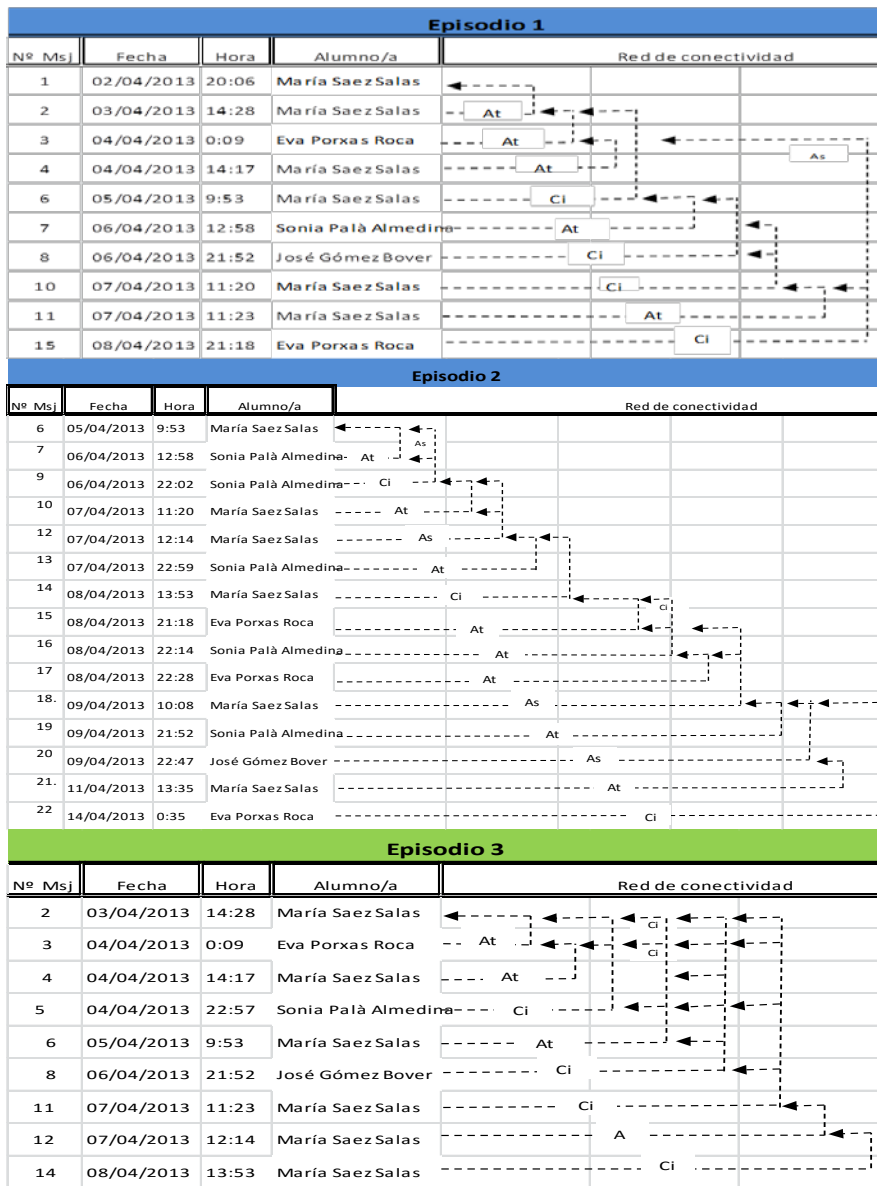


Figura 7.3.3. Dirección conversacional de los macro-episodios (planificación) desplegados en el grupo 2B

Finalmente, en la Figura 7.3.4 se muestra la estructura conversacional del único micro-episodio registrado (E4; cohesión de grupo), en donde hay una mayor representación de mensajes con dirección múltiple.

Episodio 4				
3	04/04/2013	0:09	Eva Porxas Roca	←
4	04/04/2013	14:17	María Saez Salas	At ←
6	05/04/2013	9:53	María Saez Salas	Ci ←
8	06/04/2013	21:52	José Gómez Bover	Ci ←

Figura 7.3.4. Dirección conversacional de los micro-episodios (planificación) desplegados en el grupo 2B

### Grupo 2C (\*-)

En la Tabla 7.3.12 se muestra, por cada episodio registrado en el grupo 2C (\*-), el número de fragmentos de mensaje vinculados a las dos formas de dirección conversacional.

Tabla 7.3.12  
Dirección conversacional en los episodios de planificación desplegados por el grupo 2C

Episodios (Clave)	Áreas	Focos	Dirección conversacional	
			D_Cm	D_Cu
E1	Motivacional	Crean un clima de confianza expresando o manifestando un interés personal hacia sus compañeros	0	1
E2	Motivacional	Crean un clima de confianza expresando o manifestando un interés personal hacia sus compañeros	1	2
E3-A	Cognitiva	Seleccionan el tema/caso para la tarea	3	10
E3-B	Cognitiva	Seleccionan el tema/caso para la tarea	0	4
E4	Cognitiva	Elaboran un calendario de actividades	0	2
E5	Participación	Interpretan pautas (actuaciones y formas de participación)	1	2
E6	Participación	Organizan roles y funciones	2	4
Total			7	25

De acuerdo con la Tabla 7.3.12, todos los episodios mantienen una frecuencia predominante de mensajes con dirección conversacional única, por lo que triplican, a nivel global, la frecuencia de mensajes con Dm.

A continuación, en la Figura 7.3.5 se muestra la estructura conversacional de los macro-episodios destacando con flechas la direccionalidad de los mensajes. En el episodio E3-A (selección del tema para la tarea) solo el 23% del total de mensajes generados en el episodio tienen una dirección conversacional múltiple, y se presentaron limitadamente en la etapa inicial e intermedia del episodio; por su parte, en el episodio E6

(organización de roles) los mensajes con dirección conversacional múltiple equivalen al 33%, y se presentaron limitadamente en la etapa intermedia y final del episodio.

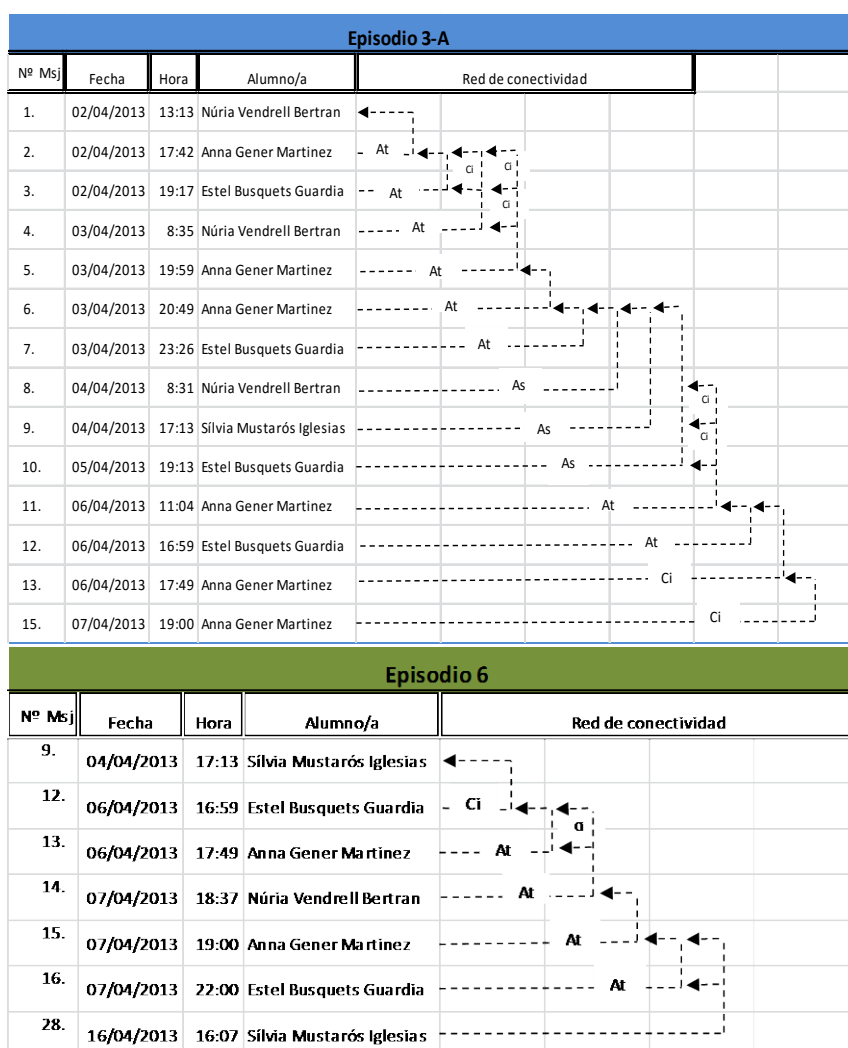


Figura 7.3.5. Dirección conversacional de los macro-episodios (planificación) desplegados en el grupo 2C

A continuación, en la Figura 7.3.6 se destaca con flechas la dirección conversacional de los mensajes generados en los micro-episodios. Es evidente que los micro-episodios compuestos por dos mensajes, por defecto, tienen una dirección conversacional única. De manera similar los micro-episodios compuestos por tres o más mensajes, regularmente presentaron una estructura conversacional lineal, con excepción del episodio E2 y E5 en donde el mensaje que cierra los episodios tiene dirección múltiple.

Episodio 1				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
1.	02/04/2013	13:13	Núria Vendrell Bertran	←
2.	02/04/2013	17:42	Anna Gener Martinez	- A

Episodio 2				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
1.	02/04/2013	13:13	Núria Vendrell Bertran	←
2.	02/04/2013	17:42	Anna Gener Martinez	- A
3.	02/04/2013	19:17	Estel Busquets Guardia	-- At
9.	04/04/2013	17:13	Sílvia Mustarós Iglesias	----- Ci

Episodio 3-B				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
13.	06/04/2013	17:49	Anna Gener Martinez	←
23.	10/04/2013	20:00	Anna Gener Martinez	- Ci
24.	12/04/2013	16:16	Núria Vendrell Bertran	-- At
31.	19/04/2013	18:49	Anna Gener Martinez	----- Ci
32.	20/04/2013	16:04	Sílvia Mustarós Iglesias	----- At

Episodio 4				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
18.	09/04/2013	18:11	Anna Gener Martinez	←
19.	09/04/2013	18:17	Anna Gener Martinez	- A
20.	09/04/2013	20:09	Estel Busquets Guardia	-- At

Episodio 5				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
9.	04/04/2013	17:13	Sílvia Mustarós Iglesias	←
10.	05/04/2013	19:13	Estel Busquets Guardia	-- At
11.	06/04/2013	11:04	Anna Gener Martinez	----- At
14.	07/04/2013	18:37	Núria Vendrell Bertran	----- Ci

Figura 7.3.6. Dirección conversacional de los micro-episodios (planificación) desplegados en el grupo 2C

d) Patrón de intervenciones

El cuarto aspecto que consideramos en el análisis estructural de los episodios es el patrón de intervenciones de los grupos. En esta dimensión distinguimos tres patrones distintos: episodios con intervenciones continuas, episodios con intervenciones moderadamente discontinuas, y episodios con intervenciones altamente discontinuas.

La información que se expone en la Tabla 7.3.13 muestra el número de episodios desplegados en cada grupo y su distribución en relación a los tres patrones mencionados.

Tabla 7.3.13

Patrón de intervenciones en los episodios de planificación desplegados por los grupos del Aula 2

Grupos	Episodios registrados	<i>Patrón de intervenciones</i>		
		I_Co	I_Dm	I_Da
2A (*+)	5	5 Ep.	S/E	S/E
2B (*-)	4	3 Ep.	S/E	1 Ep.
2C (*-)	7	4 Ep.	1 Ep.	2 Ep.

De acuerdo con la Tabla 7.3.13, en el grupo 2A (\*+) todos los episodios desplegados se desarrollaron de manera continua, es decir que el grupo no dejó pasar un solo día sin hacer contribuciones y tomar decisiones sobre la planificación de la tarea. En el grupo 2B (\*-), tres episodios mostraron un patrón conversacional continuo, y en un episodio se observó un patrón conversacional altamente discontinuo (tres o más días sin hacer contribuciones). Por su parte, en el grupo 2C (\*-), cuatro episodios mostraron un patrón conversacional continuo, un episodio un patrón moderadamente discontinuo (uno o dos días sin realizar contribuciones), y dos episodios un patrón conversacional altamente discontinuo (tres o más días sin hacer contribuciones).

#### Grupo 2A (\*+)

En la Figura 7.3.7 correspondiente al mapa de episodios de planificación desplegados en el grupo 2A (\*+) se indica con una “X” la presencia de contribuciones con respecto al día en que estas se generaron, y con color rojo se resaltan los días en los cuales ningún miembro del grupo realizó contribuciones a los episodios.

01/04/2013	02/04/2013	03/04/2013	04/04/2013	05/04/2013	06/04/2013	07/04/2013
X	X					
E1						
X	X	X	X	X	X	X
E3						
			X			
			E2			
		X	X	X	X	X
E4						
		X	X	X	X	X
E5						

Figura 7.3.7. Patrón de intervenciones en los episodios de planificación; grupo 2A

De acuerdo con la Figura 7.3.7, en el grupo 2A (\*+) todos los episodios de planificación se desarrollaron bajo un patrón de intervenciones continuas. Dicha continuidad en las contribuciones se sostuvo durante siete días. En ellos, los alumnos plantearon un procedimiento para la planificación de la tarea (E1); interpretaron las pautas de la tarea respecto a los componentes, contenido y/o procedimiento para su cumplimiento (E2); decidieron el tema/caso para la realización de la tarea (E3); realizaron un calendario para la ejecución de la tarea (E4); y asignaron roles y funciones para cada miembro del grupo (E5).

#### Grupo 2B (\*-)

En la Figura 7.3.8 correspondiente al mapa de episodios de planificación desplegados en el grupo 2B (\*-) se indica con una “X” la presencia de contribuciones con respecto al día en que estas se generaron, y con color rojo se resaltan los días en los cuales ningún miembro del grupo realizó contribuciones a los episodios.

02/04/2013	03/04/2013	04/04/2013	05/04/2013	06/04/2013	07/04/2013	08/04/2013	09/04/2013	10/04/2013	11/04/2013	12/04/2013	13/04/2013	14/04/2013
X	X	X	X	X	X	X						
E1												
	X	X	X	X	X	X						
E3												
		X	X	X								
E4												
		X	X	X	X	X	X		X			X
E2												

Figura 7.3.8. Patrón de intervenciones en los episodios de planificación; grupo 2B

De acuerdo con la Figura 7.3.8, en el grupo 2B (\*-) los episodios con un patrón de intervenciones continuas corresponden al E1 (selección del tema/caso para la realización de la tarea), E3 (organización de roles), y E4 (cohesión de grupo). Por su parte, en el episodio E2 (elaboración del calendario para la tarea) se observó un patrón de intervenciones altamente discontinuas, ya que los alumnos detuvieron su actividad durante los días 10, 12 y 13.

### Grupo 2C (\*-)

En la Figura 7.3.9 correspondiente al mapa de episodios de planificación desplegados en el grupo 2C (\*-) se indica con una “X” la presencia de contribuciones con respecto al día en que estas se generaron, y con color rojo se resaltan los días en los cuales ningún miembro del grupo realizó contribuciones a los episodios.

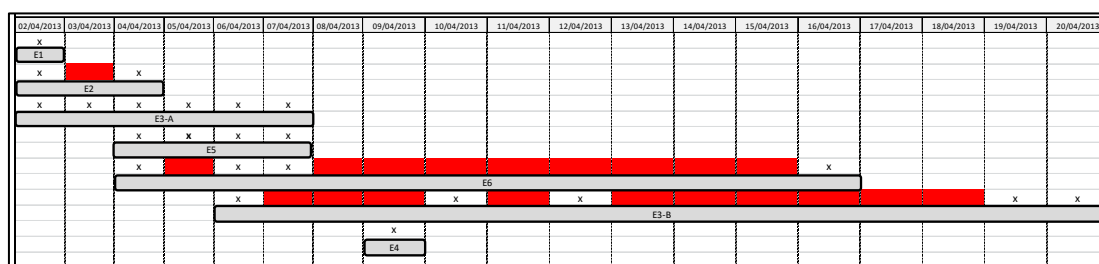


Figura 7.3.9. Patrón de intervenciones en los episodios de planificación; grupo 2C

De acuerdo con la Figura 7.3.9, en el grupo 2C (\*-) los episodios con un patrón de intervenciones continuas corresponden al E1 (apoyo e interés por los miembros del grupo), E3-A (selección del tema/caso para la realización de la tarea), E4 (elaboración del calendario para la tarea), y E5 (interpretación de las pautas de la tarea). En el episodio E2 (apoyo e interés por los miembros del grupo) los alumnos hicieron una pausa de la actividad el día tres. Por su parte, en los episodios E3-B (selección del tema/caso para la realización de la tarea) y E6 (organización de roles y funciones) se observó un patrón de intervenciones altamente discontinuas en el que los alumnos detuvieron la actividad de los episodios por más de nueve días.

### e) Equilibrio de participación

Por último, se exponen los resultados correspondientes al equilibrio de participación obtenido en cada grupo. Recordamos que a este respecto se distinguen cinco tipos



posibles de episodios: de equilibrio alto, alto-moderado, moderado, moderado-bajo, y bajo.

Teniendo como base el conjunto de episodios de planificación desplegados en cada grupo, en la Tabla 7.3.14 presentamos las frecuencias y porcentajes correspondientes a las contribuciones que cada alumno realizó en el grupo. En la última columna de la tabla se muestra el equilibrio de participación alcanzado en cada grupo.

Tabla 7.3.14  
Equilibrio de participación en los episodios de planificación; frecuencias globales Aula 2

Grupos	Total de contribuciones	Participantes	No contribuciones	%	Nivel de equilibrio
2A (*+)	52	Isabel	12	23,08	Alto
		Meritxell	12	23,08	
		Mónica	16	30,77	
		Laura	12	23,08	
2B (*-)	38	María	20	52,63	Bajo
		José	4	10,53	
		Sonia	7	18,42	
		Eva	7	18,42	
2C (*-)	39	Núria	8	20,51	Bajo
		Anna	16	41,03	
		Estel	9	23,08	
		Sílvia	6	15,38	

De acuerdo con la Tabla 7.3.14, en el grupo 2A (\*+) se observó a nivel global la frecuencia más alta de contribuciones, y un mayor equilibrio en las aportaciones realizadas por los alumnos. En concreto, Mónica realizó el 30,70% del total de contribuciones efectuadas en los episodios, mientras que Isabel, Meritxell y Laura realizaron una cantidad similar de aportaciones equivalentes al 23,08% respectivamente. En este sentido, el rango de diferencia porcentual entre las contribuciones realizadas por el miembro más activo del grupo (Mónica) y el resto de los participantes fue solo del 8%.

En el grupo 2B (\*-) se observó un bajo equilibrio de participación. Específicamente, el 52% del total de contribuciones efectuadas en los episodios corresponde a María, y el 48% restante se reparte entre José, Sonia y Eva. En este marco, el rango de diferencia porcentual entre las contribuciones realizadas por María y el resto de sus compañeros oscila entre el 42% y 52%.

Finalmente, en el grupo 2C (\*-) también se observó un bajo equilibrio de participación. Concretamente, las contribuciones de Anna prevalecieron en el grupo con un porcentaje relativo del 41,03%; Núria y Estel mostraron un nivel de participación medio entre el 21% y 23% aproximadamente; mientras que el porcentaje de contribuciones realizadas por Silvia (el 15,38%) se desfasa negativamente del nivel de participación de sus compañeros.

### Grupo 2A (\*+)

A continuación, en la Figura 7.3.10 se presenta un conjunto de gráficos correspondiente al equilibrio de participación que el grupo 2A (\*+) mostró en los macro-episodios. Un alto equilibrio de participación se observa cuando todas las fracciones del círculo aparecen en color gris, una fracción del círculo en color azul indica la presencia dominante por parte de algún miembro del grupo, y una fracción del círculo en color rojo indica el desfase por parte de algún participante en relación con nivel de participación que muestran el resto de los miembros del grupo.

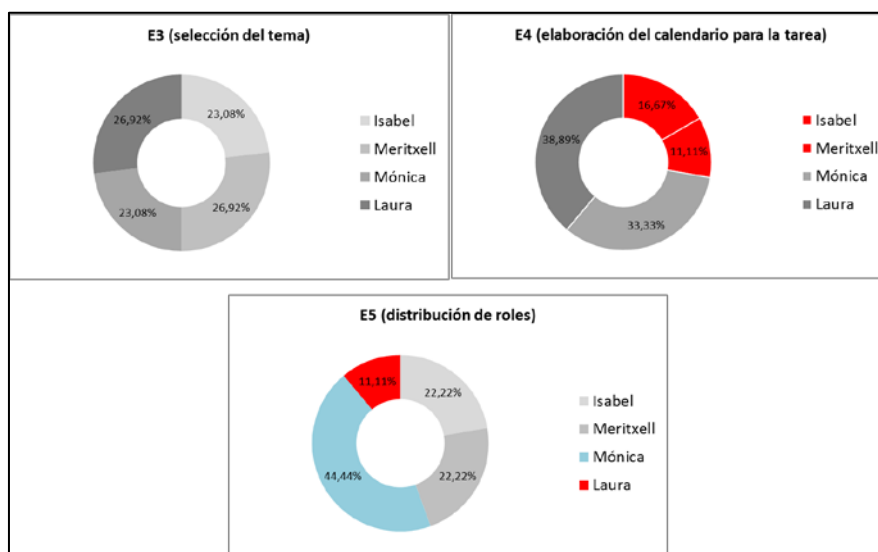


Figura 7.3.10. Equilibrio de participación en los macro-episodios de planificación; grupo 2A

De acuerdo con la Figura 7.3.10, en el episodio E3 correspondiente a la selección del tema el grupo mostró un nivel de participación equilibrado, en donde el rango de diferencia porcentual entre las contribuciones realizadas por Meritxell y Laura, y las contribuciones realizadas por Isabel y Mónica fue solo del 4%.

En el episodio E4, correspondiente a la elaboración del calendario para la tarea se observó un bajo equilibrio de participación, ya que el porcentaje de contribuciones realizadas por Isabel (el 16,67%) y Meritxell (el 11,11%) se desfasa negativamente del nivel de participación mostrado por el resto de los participantes el cual oscila entre el 33% y 39% .

En el episodio E6 correspondiente a la distribución de roles y funciones se observó un bajo equilibrio de participación, en donde las contribuciones realizadas por Mónica (el 44,44%) dominaron el episodio y, en sentido opuesto, las contribuciones realizadas por Laura (el 12,50%) se desfasan del nivel de participación mostrado por el resto de los miembros del grupo.

En términos generales, Mónica fue el único miembro del grupo que mostró un patrón más o menos estable de contribuciones, y un alto porcentaje de contribuciones durante los tres episodios. Por su parte, Isabel y Meritxell revelaron un porcentaje alto de contribuciones en los episodios E3 y E5, mientras que en el episodio E4 el porcentaje de contribuciones disminuyó notablemente. Por su parte, Laura mostró un porcentaje alto de contribuciones en los episodios E3 y E4, mientras que en el episodio E5 el porcentaje de contribuciones disminuyó fuertemente.

#### Grupo 2B (\*-)

A continuación, en la Figura 7.3.11 se presenta un conjunto de gráficos correspondiente al equilibrio de participación que el grupo 2B (\*-) mostró en los macro-episodios. Un alto equilibrio de participación se observa cuando todas las fracciones del círculo aparecen en color gris, una fracción del círculo en color azul indica la presencia dominante por parte de algún miembro del grupo, y una fracción del círculo en color rojo indica el desfase por parte de algún participante en relación con el nivel de participación que muestran el resto de los miembros del grupo.

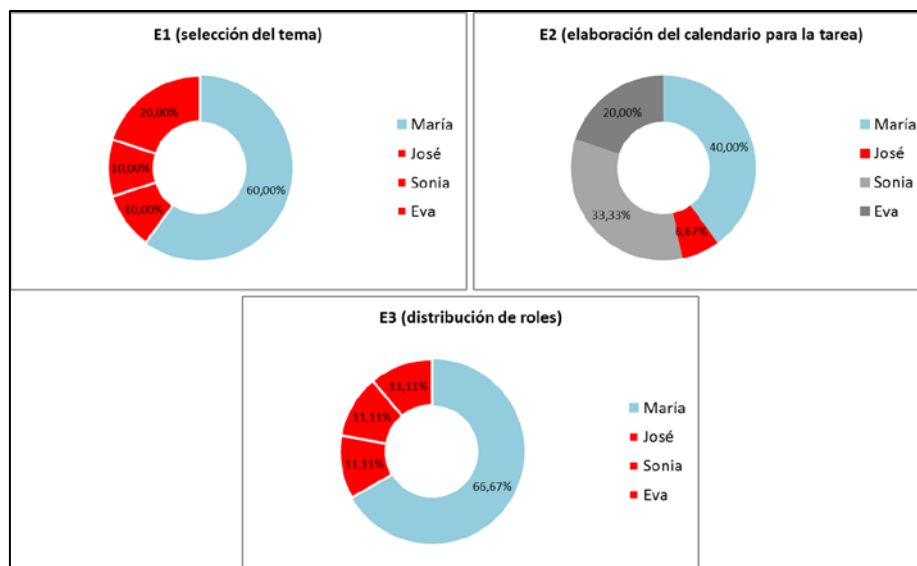


Figura 7.3.11. Equilibrio de participación en los macro-episodios de planificación; grupo 2B

De acuerdo con la Figura 7.3.11, en todos los macro-episodios correspondientes a los aspectos fundamentales de la planificación de la tarea se manifestó un bajo equilibrio de participación. En concreto, el porcentaje relativo a las contribuciones realizadas por Mónica (entre el 40% y 67%) prevaleció de manera clara en todos los episodios y, en sentido opuesto, las contribuciones realizadas por José, Sonia y Eva oscilan regularmente entre el 10% y 20%.

En términos generales, María fue el único miembro del grupo que mostró un patrón más o menos estable de contribuciones y un alto porcentaje de contribuciones durante los tres episodios. Por otra parte, el alumno que presentó el nivel más bajo de participación durante los tres episodios fue José.

#### Grupo 2C (\*-)

A continuación, en la Figura 7.3.12 se presenta un conjunto de gráficos correspondiente al equilibrio de participación que el grupo 2C (\*-) mostró en los macro-episodios. Un alto equilibrio de participación se observa cuando todas las fracciones del círculo aparecen en color gris, una fracción del círculo en color azul indica la presencia dominante por parte de algún miembro del grupo, y una fracción del círculo en color rojo indica el desfase por parte de algún participante en relación al nivel de participación que muestran el resto de los miembros del grupo.

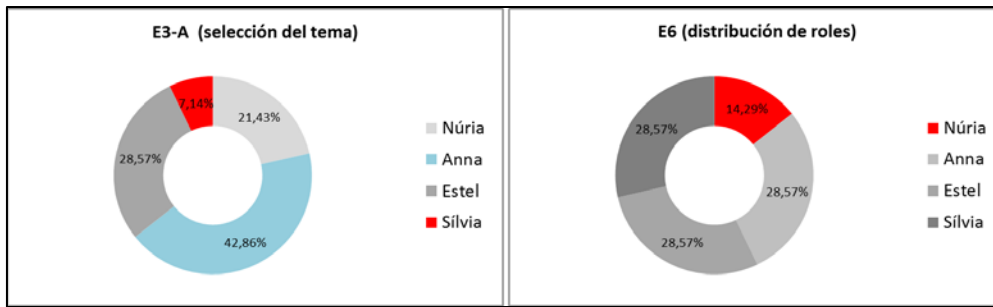


Figura 7.3.12. Equilibrio de participación en los macro-episodios de planificación; grupo 2C

En el episodio E3-A, correspondiente a la selección del tema para la realización de la tarea se observó un bajo equilibrio de participación, en donde las contribuciones realizadas por Anna (el 42,86%) dominaron el episodio y, en sentido opuesto, las contribuciones realizadas por Sílvia (el 7,14%) se desfasan del nivel de participación mostrado por el resto de los miembros del grupo.

En el episodio E6, correspondiente a la distribución de roles, se observó un equilibrio moderado en la participación de Anna, Estel y Sílvia con un porcentaje de contribuciones equivalente al 28,57% respectivamente; mientras que el porcentaje de contribuciones realizadas por Núria (14,29%) se desfasa negativamente del nivel de participación mostrado por sus compañeros.

En términos generales, los alumnos que mostraron un patrón más o menos estable de contribuciones y un alto porcentaje de contribuciones durante los dos episodios fueron Anna y Estel. Por su parte, Núria reveló en el episodio E3- A un porcentaje alto de contribuciones, mientras que en el episodio E6 el porcentaje de contribuciones disminuyó notablemente. Por su parte, Sílvia mostró en el episodio E6 un porcentaje alto de contribuciones, mientras que en el episodio E3-A el porcentaje de contribuciones disminuyó fuertemente.

### 7.3.1.2. Síntesis del análisis estructural de los episodios de planificación

A continuación, en la Tabla 7.3.15 se presenta una breve síntesis de los distintos resultados obtenidos del análisis estructural de los episodios de planificación. En concreto, el contenido de la tabla muestra los resultados de cada grupo organizados en relación a las cinco dimensiones que a nivel estructural definen los episodios de regulación.

Tabla 7.3.15  
Síntesis de resultados obtenidos del análisis estructural de los episodios de planificación; Aula 2

Grupos	2A (*+)	2B (*-)	2C (*-)
<i>Tamaño de los episodios</i>	El análisis estructural que se realizó en el grupo 2A (*+) reveló un cierto equilibrio entre la presencia de macro-episodios y micro-episodios, (tres episodios amplios y dos micro-episodios). En este marco los macro-episodios corresponden a actividades pautadas por el profesor antes de la realización de la tarea, tales como la selección del tema, la elaboración del calendario de actividades, y la distribución de roles y funciones. Por su parte, la presencia de micro-episodios se originan por iniciativa del grupo y actúan como soporte al desarrollo de las actividades más amplias.	El análisis estructural que se realizó en el grupo 2B (*-) reveló una frecuencia predominante de macro-episodios (cinco registros), y escasamente se observaron micro-episodios (solo un registro). En este marco los macro-episodios corresponden a actividades pautadas por el profesor, tales como la selección del tema, la elaboración del calendario de actividades, y la distribución de roles y funciones. Por su parte, la presencia de micro-episodios se origina por iniciativa del grupo y actúan como soporte al desarrollo de las actividades más amplias.	En el grupo 2C (*-), se observó una frecuencia predominante de micro-episodios (cinco registros) y, en menor proporción, se manifestaron macro-episodios (dos registros). Por otra parte, en contraste con los otros grupos en donde todas las actividades pautadas por el profesor obtuvieron en consecuencia el despliegue de macro-episodios, en el grupo 2C (*-), el episodio correspondiente a la elaboración del calendario para la tarea apareció en forma de micro-episodio (solo tres contribuciones realizadas en este episodio), lo cual sugiere un posible descuido, por parte del grupo, en este segmento de la planificación.
<i>Conectividad conversacional</i>	En términos absolutos, en el grupo 2A (*+) los episodios de planificación en conjunto, revelaron la frecuencia más alta de mensajes con conectividad adyacente (30 mensajes conectados por At).  Por su parte, las frecuencias relativas (porcentajes) calculadas en relación con los episodios y las contribuciones generadas en este grupo, resaltan una tendencia de mensajes conectados adyacentemente (64%) y, en menor proporción, se observó una conectividad implícita (28%) y por alusión (8%).	En términos absolutos, en el grupo 2B (*-) los episodios de planificación en conjunto, revelaron la frecuencia más baja de mensajes con conectividad adyacente (18 mensajes conectados por At).  Por su parte, las frecuencias relativas (porcentajes) calculadas en relación con los episodios y las contribuciones generadas en este grupo, resaltan una tendencia de mensajes conectados adyacentemente (53%) y, en menor proporción, se observó una conectividad implícita (38%) y por alusión (9%).	En términos absolutos, en el grupo 2C (*-) los episodios de planificación en su conjunto, presentaron una frecuencia de 21 mensajes con conectividad adyacente (mayor que el grupo 2B y menor que el grupo 2A).  Por su parte, las frecuencias relativas (porcentajes) calculadas en relación con los episodios y las contribuciones generadas en este grupo, también resaltan una tendencia de mensajes conectados adyacentemente (66%) y, en menor proporción, se observó una conectividad implícita (25%) y por alusión (9%).
<i>Dirección conversacional</i>	En términos absolutos, en este grupo los episodios de planificación en conjunto, revelaron la frecuencia más alta de mensajes con dirección	En términos absolutos, en este grupo los episodios de planificación en su conjunto, presentaron una frecuencia de 12 mensajes con dirección	En términos absolutos, en este grupo los episodios de planificación en conjunto, revelaron la frecuencia más baja de mensajes con dirección

	<p>conversacional múltiple (21 mensajes con Dm).</p> <p>Por su parte, las frecuencias relativas (porcentajes) calculadas en relación con los episodios y las contribuciones generadas en este grupo resaltan, levemente, una tendencia de mensajes con Du (55%) en detrimento de los mensajes con Dm (45%). No obstante, en contraste con los otros grupos, fue este equipo quien mostro el porcentaje más alto de mensajes con Dm.</p> <p>Por otra parte, en los macro-episodios (correspondientes a la selección del tema para la tarea, la elaboración de un calendario para la tarea y la organización de roles) se distinguen patrones distintos en la estructura conversacional: episodios en los cuales los mensajes con Dm y/o mensajes con Du se sitúan en una etapa específica del episodio (inicial, intermedia y/o final); y episodios en los cuales los mensajes con Dm y Du surgen de manera intercalada durante todo el desarrollo del episodio.</p>	<p>conversación múltiple (mayor que el grupo 2C y menor que el grupo 2A).</p> <p>Por su parte, las frecuencias relativas (porcentajes) calculadas en relación con los episodios y las contribuciones generadas en este grupo resaltan una tendencia de mensajes con Du (65%) en detrimento de los mensajes con Dm (35%).</p> <p>Por otra parte, todos los macro-episodios desplegados en este grupo muestran un mismo patrón en la estructura conversacional, en el que los mensajes con Dm y/o mensajes con Du se sitúan en una etapa específica del episodio (inicial, intermedia y/o final).</p>	<p>conversacional múltiple (7 mensajes con dirección conversacional múltiple).</p> <p>Por su parte, igual que el grupo 2B, las frecuencias relativas (porcentajes) resaltan una tendencia de mensajes con Du (78%) en detrimento de los mensajes con Dm (22%).</p> <p>Por otra parte, igual que en el grupo 2B, todos los macro-episodios muestran un mismo patrón en la estructura conversacional, en el que los mensajes con Dm y/o mensajes con Du se sitúan en una etapa específica del episodio (inicial, intermedia y/o final).</p>
<i>Patrón de intervenciones</i>	<p>En el grupo 2A (*+) todos los episodios desplegados se desarrollaron bajo un patrón de intervenciones continuas, es decir, el grupo no dejó pasar un solo día sin hacer contribuciones y tomar decisiones sobre la planificación de la tarea y la organización del grupo.</p>	<p>En el grupo 2B (*-) tres episodios de planificación se desarrollaron bajo un patrón de intervenciones continuas, mientras que en un episodio se observó un patrón de intervenciones altamente discontinuas, donde los alumnos detuvieron su actividad en tres ocasiones (tres días).</p>	<p>En el grupo 2C (*-) cuatro episodios de planificación se desarrollaron bajo un patrón de intervenciones continuas, en un episodio se observó un patrón de intervenciones moderadamente discontinuas (un día sin hacer contribuciones) y en dos episodios un patrón de intervenciones altamente discontinuas, donde los alumnos detuvieron su actividad por más de nueve días.</p>
<i>Equilibrio de participación</i>	<p>En el grupo 2A (*+) el nivel de participación entre los miembros del grupo fue altamente equilibrado, ya que todos los participantes se comprometieron y realizaron una cantidad similar de contribuciones, y cuyo rango de diferencia porcentual en la contribuciones realizadas es del 8%.</p> <p>En el análisis de los macro-episodios se identificaron tres modelos distintos de participación: episodios con una participación equilibrada por parte de los cuatro miembros del grupo; episodios con la participación dominante por parte de uno o dos miembros del grupo; y episodios con la participación escasa por parte de uno o dos alumnos que se</p>	<p>En el grupo 2B (*-) se observó un bajo equilibrio de participación, ya que más del 50% de las contribuciones realizadas corresponden a un solo participante, mientras que el resto de los miembros del grupo mostraron una proporción menor de contribuciones (entre el 10% y 20%), y cuyo rango de diferencia porcentual en relación con el alumno más activo oscila entre el 35% y 41%.</p> <p>De manera particular, en todos los macro-episodios se observó la participación dominante de un miembro del grupo, mientras que el resto de los participantes, a menudo, mostraron un bajo porcentaje de contribuciones.</p>	<p>En el grupo 2C (*-) se observó un bajo equilibrio de participación, en donde más del 40% de las contribuciones realizadas corresponden a un solo participante, mientras que el resto de los miembros del grupo mostraron una proporción menor de contribuciones (entre el 15% y 23%), y cuyo rango de diferencia porcentual en relación con el alumno más activo oscila entre el 18% y 26%</p> <p>En el análisis de los macro-episodios se identificaron dos modelos distintos de participación: episodios con la participación escasa por parte de uno o dos alumnos que se desfasan negativamente del nivel de participación mostrado por el resto de los miembros del grupo;</p>

	<p>desfasan negativamente del nivel de participación mostrado por el resto de los miembros del grupo.</p> <p>En este grupo solo un participante mostró un porcentaje más o menos alto y estable de contribuciones en todos los macro-episodios (pero no dominante), mientras que el porcentaje de contribuciones realizadas por el resto de los participantes varió considerablemente en cada macro-episodio (algunas veces bajo y otras alto).</p>		<p>y episodios en donde se observa la participación dominante de un miembro del grupo y, al mismo tiempo, la escasa participación por parte de un miembro del grupo.</p> <p>En este grupo dos participantes mostraron un porcentaje más o menos alto y estable de contribuciones en los dos macro-episodios (pero no dominante). En cambio, los otros dos miembros del grupo se desfasaron, por los menos en algún episodio, del nivel de participación de sus compañeros.</p>
--	---	--	--

### ***7.3.1.3. Análisis de contenido de los episodios de planificación***

En el presente apartado se exponen los resultados obtenidos del análisis de la calidad de los episodios de planificación desplegados por los grupos del Aula 2. En primer lugar, se muestra el registro y las frecuencias globales de los indicadores de alta y baja calidad de regulación manifestados en los grupos. En segundo lugar, se realiza un análisis detallado de los resultados obtenidos en cada grupo resaltando la calidad obtenida en las distintas áreas y focos de regulación. En tercer lugar, se muestran los resultados correspondientes a los elementos motivacionales incrustados en los episodios. En cuarto lugar, a manera de síntesis, se presenta una narración del desarrollo de las actuaciones y procesos de regulación manifestadas en los grupos.

#### *7.3.1.3.1. Calidad de la regulación/códigos primarios: áreas y focos de regulación*

##### a) Frecuencias globales de indicadores de calidad

El cuerpo principal de datos para el análisis de la calidad de la regulación es el total de episodios de planificación registrados en cada grupo. Específicamente, la aplicación de los códigos de calidad se realizó, en el caso del grupo 2A (\*+), en cinco episodios de regulación (cuatro episodios de RCg y un episodio de RCp); por su parte, en el grupo 2B (\*-) se analizó el contenido de cuatro episodios (dos episodios de RCg, uno de RCp



y uno de RMt); y en el caso del grupo 2C (\*-) se analizaron siete episodios de regulación (tres episodios de RCg, dos episodios de RCp y dos de RMt).

En la Figura 7.3.13 se muestran los resultados obtenidos en los grupos con respecto a la calidad de la regulación ejercida durante la planificación de la tarea. En color gris se representa la cantidad de indicadores vinculados a actuaciones de regulación de baja calidad y en color azul la cantidad de indicadores de regulación de alta calidad.

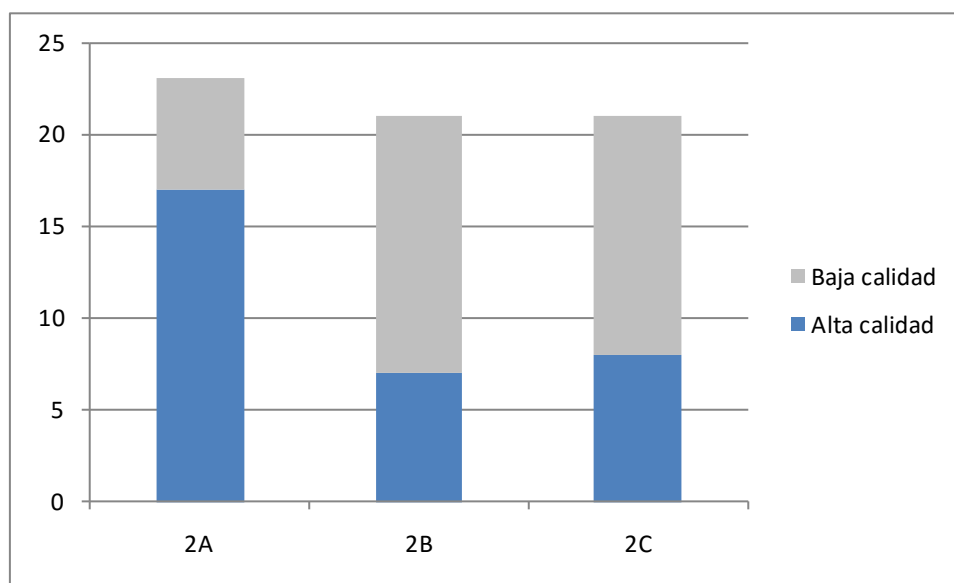


Figura 7.3.13. Frecuencias globales de indicadores de alta y baja calidad de regulación (planificación); grupos Aula 2

De acuerdo con la Figura 7.3.13, hay en el grupo 2A (\*+) –de alto rendimiento– mayor frecuencia de indicadores de alta calidad de regulación que en los grupos de bajo rendimiento. Específicamente, en el grupo 2A (\*+) se registraron 23 indicadores de calidad, de los cuales 17 (el 74%) resaltan la presencia de actuaciones de regulación de alta calidad, y seis corresponden a actuaciones de regulación de baja calidad; en el grupo 2B (\*-) se registraron 21 indicadores de calidad, de los cuales 14 indicadores (el 67%) representan actuaciones de regulación de baja calidad y solo siete corresponden a actuaciones de regulación de alta calidad; y en el grupo 2C (\*-), de 21 indicadores de calidad, 13 corresponden a actuaciones de baja calidad (el 62%) y solo ocho se relacionan con actuaciones de alta calidad de regulación.

En términos generales, en el grupo 2A (\*+) los indicadores de alta calidad se asignaron principalmente por la alta cantidad de focos regulados y por el abordaje profundo que los alumnos realizaron de los temas/objetos de regulación. En cuanto a la participación de los miembros del grupo, aunque regularmente todos los alumnos se implicaban en la planificación de la tarea, en algunos momentos un integrante del grupo tomaba la iniciativa (asumía el liderazgo del grupo) de organizar componentes específicos de la tarea mientras que el resto de los participantes se limitaba a revisar y/o validar las propuestas de su compañero, sin realizar sus propias contribuciones. En el grupo 2B (\*-) los focos de regulación son menos diversos, y en ocasiones los alumnos dependían de las propuestas o decisiones que tomaba un miembro del grupo; además, se observó un abordaje superficial de los temas/objetos de regulación. Finalmente, en el grupo 2C (\*-) se observó una baja implicación por parte de dos miembros del grupo que dependían en cierto grado de las propuestas o decisiones que tomaba un integrante del grupo (que asumió la función de líder); por otra parte, también se observó un abordaje superficial de los temas/objetos de regulación.

A continuación, en la Tabla 7.3.16, se presentan los resultados obtenidos en los grupos con respecto a las frecuencias de indicadores de alta y baja calidad, y su distribución en cada una de las áreas reguladas (cognitiva –RCg–, participación –RCp–, y motivacional –RMt–).

Tabla 7.3.16  
Frecuencia de indicadores de calidad por áreas de regulación (episodios de planificación); Aula 2

Grupos	RCg		RCp		RMt		Total
	A/C	B/C	A/C	B/C	A/C	B/C	
2A (*+)	16	2	1	3	0	1	23
2B (*-)	4	10	3	2	0	2	21
2C (*-)	3	10	3	3	2	0	21

De acuerdo con la Tabla 7.3.16, los procesos de RCg (regulación cognitiva) vinculados con la estructura y organización de la tarea se desarrollaron con mayor calidad en el grupo 2A (\*+) (16 indicadores de alta calidad); por su parte, en los grupos 2B (\*-) y 2C (\*-) predominaron los indicadores de baja calidad de regulación (10 indicadores de baja calidad en cada grupo).

Ahora bien, la calidad de los procesos de RCp (regulación de la participación) vinculados con la estructura de participación y la organización del grupo se presentó en el grupo 2A (\*+) con tres indicadores de baja calidad y un indicador de alta calidad; en el grupo 2B (\*-) con tres indicadores de alta calidad y dos indicadores de baja calidad; y en el grupo 2C (\*-) con una cantidad igual de indicadores de alta y baja calidad (tres).

Con respecto a los procesos de RMt (regulación motivacional), vinculados principalmente con componentes afectivos y motivacionales que surgen a modo de sucesos compartidos, su presencia se observó solo en el grupo 2C (\*-). En el grupo 2B (\*-) hay más indicadores de baja calidad debido a la presencia de episodios motivacionales negativos, es decir, que van en deterioro del buen funcionamiento del grupo. Por último, en el grupo 2A (\*+) lo que destacan los indicadores de baja calidad es la ausencia de episodios motivacionales.

En la Figura 7.3.14 puede observarse con mayor detenimiento que ninguno de los grupos fue capaz de regular satisfactoriamente más de un componente. El grupo 2A (\*+), en contraste con los otros grupos, mostró un mayor nivel de calidad en los procesos de RCg ejercidos sobre la tarea; en cambio, el grupo 2B (\*-) manifestó mayor nivel de calidad en los procesos de RCp ejercidos sobre la participación y organización del grupo; y el grupo 2C (\*-) reveló mayor nivel de calidad sobre la regulación de componentes motivacionales, en contraste con los otros grupos.

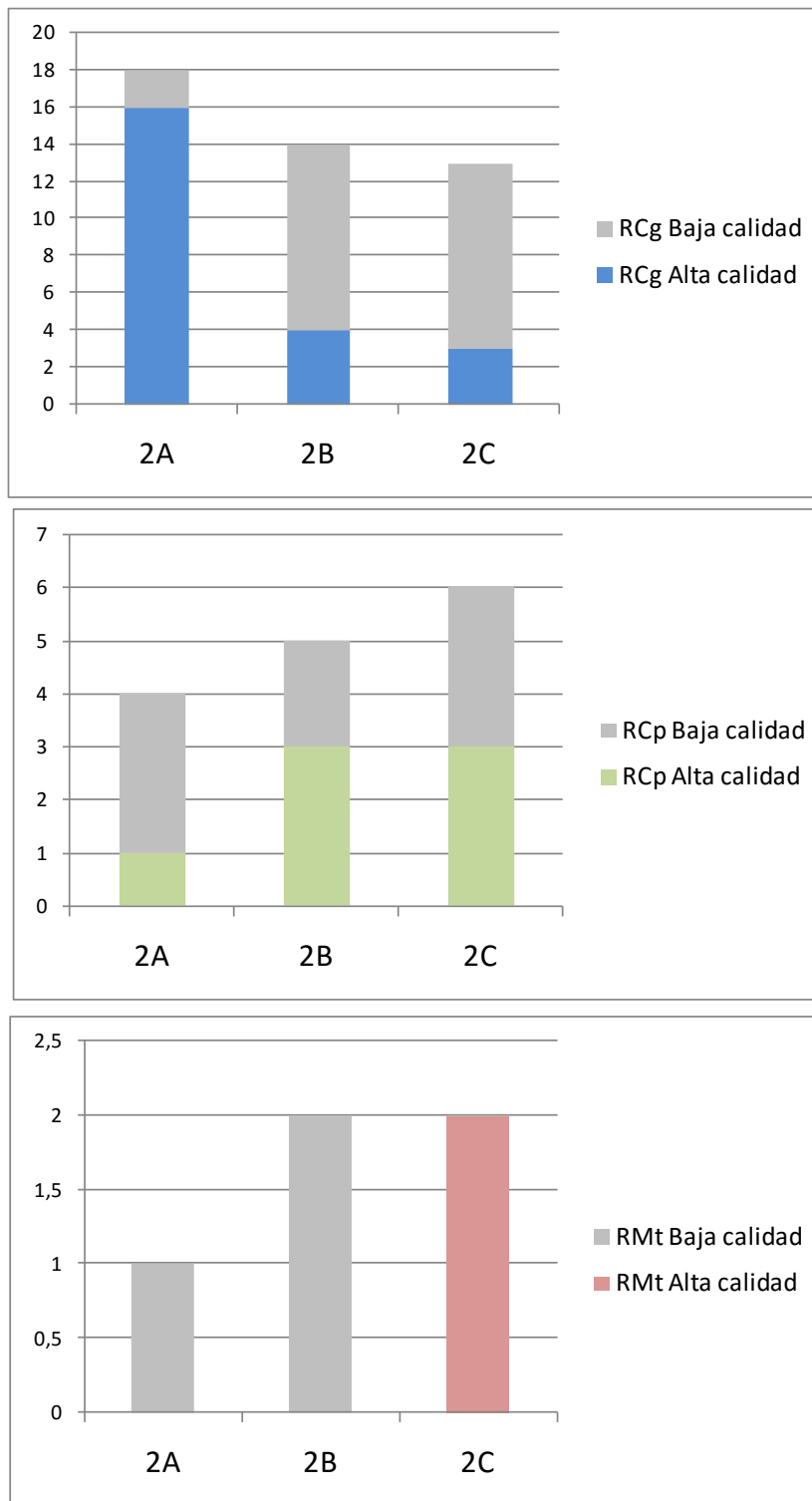


Figura 7.3.14. Niveles de calidad por áreas de regulación –RCg, RCp, y RMt– (planificación); grupos Aula 2

b) Calidad de regulación en los grupos: áreas y focos

A continuación se exponen los resultados específicos de cada grupo, con respecto a los códigos concretos que definen las actuaciones de alta y baja calidad de regulación.

Grupo 2A (\*+)

De acuerdo con los episodios de planificación y focos regulados por el grupo 2A (\*+), en la Tabla 7.3.17 se muestran, en color gris y con el número 1, los códigos (indicadores) de calidad efectivamente registrados en el área de RCg.

Tabla 7.3.17  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RCg (planificación); grupo 2A

Episodios	Focos	Códigos			
		Alta calidad		Baja calidad	
E1	Establecen un procedimiento para la planificación	Rcg_Pe1	1	Rcg_Pe6	---
		Rcg_Pe2	---	Rcg_Pe7	1
		Rcg_Pe3	1	Rcg_Pe8	---
E2	Interpretan pautas (componentes, contenido y/o formato de la tarea)	Rcg_Ip1	1	Rcg_Ip7	---
		Rcg_Ip2	---	Rcg_Ip8	---
		Rcg_Ip3	1	Rcg_Ip9	---
		Rcg_Ip4	1	Rcg_Ip10	---
		Rcg_Ip5	---	Rcg_Ip11	---
		Rcg_Ip6	---	Rcg_Ip12	---
E3	Seleccionan el tema/caso para la tarea	Rcg_St1	1	Rcg_St8	---
		Rcg_St2	1	Rcg-St9	---
		Rcg_St3	1	Rcg_St10	---
		Rcg_St4	1	Rcg_St11	---
		Rcg_St5	1	Rcg_St12	---
		Rcg_St6	1	Rcg_St13	---
		Rcg_St7	---	---	---
E4	Elaboran un calendario de actividades	Rcg_Ca1	1	Rcg_Ca7	---
		Rcg_Ca2	---	Rcg_Ca8	1
		Rcg_Ca3	1	Rcg_Ca9	---
		Rcg_Ca4	1	Rcg_Ca10	---
		Rcg_Ca5	1	Rcg_Ca11	---
		Rcg_Ca6	1	Rcg_Ca12	---

De acuerdo con la Tabla 7.3.17, la presencia del **episodio E1** se consideró en sí misma como un indicador de alta calidad ya que el grupo, antes de comenzar a planificar la tarea, formuló un breve procedimiento para efectuar dicha planificación (Rcg\_Pe1); en cambio los otros grupos no desplegaron ningún episodio de este tipo y empezaron directamente con la planificación de la tarea. Cabe destacar que en el **episodio E1** solo se implicaron dos alumnos (Rcg\_Pe7), quienes dialogaron y decidieron como planificar la tarea, teniendo en cuenta los distintos elementos requeridos y pautados por el

profesor: primero la selección del caso, en segundo lugar –una vez definido el caso– la organización de los roles, y por último la elaboración del calendario de actividades para el cumplimiento de las distintas sub-tareas (Rcg\_Pe3).

La presencia del **episodio E2**, correspondiente a la interpretación de las pautas de la tarea, se consideró como un indicador de alta calidad (Rcg\_Ip1) ya que este foco tampoco apareció en los otros grupos. Específicamente, en este episodio un participante manifestó dudas y solicitó ayuda sobre los requisitos establecidos en las pautas de la tarea para la realización de la actividad, y en respuesta sus compañeros expusieron su propia lectura de las pautas, precisando y resolviendo las dudas iniciales (Rcg\_Ip3). Por otra parte, la interpretación que de las pautas de la tarea realizaron los participantes se centró en temas relacionados con los componentes y el contenido con el que debía cumplir el tema para la tarea y no solo en aspectos superficiales o de formato (Rcg\_Ip4).

En el **episodio E3** el grupo demostró un fuerte compromiso en la elaboración de propuestas para la selección del tema, ya que todos los participantes solicitaron y realizaron aportaciones de manera constante (Rcg\_St1), recordaron los criterios establecidos por el profesor para la elección del tema (Rcg\_St2), se discutieron a profundidad todas las propuestas realizadas, recurriendo a menudo a las experiencias y/o conocimientos previos que el grupo tenía sobre los temas propuestos (Rcg\_St3), algunos participantes valoraban y notificaban al grupo los progresos de la tarea (Rcg\_St4), se establecieron acuerdos consistentes ya que todos los participantes aprobaron explícitamente el tema para la realización de la tarea (Rcg\_St5), los participantes se comprometieron y contribuyeron en la elaboración y revisión de la propuesta formal del tema elegido (Rcg\_St6), y la versión final se notificó al profesor con la validación de todos los integrantes.

Finalmente, la presencia del **episodio E4**, correspondiente a la elaboración del calendario para la tarea, se consideró como un indicador de alta calidad (Rcg\_Ca1), sin embargo, en el episodio solo se implicaron dos alumnos que solicitaron y a la vez realizaron propuestas para la elaboración de dicho calendario, mientras que los dos miembros restantes solo validaron las propuestas de sus compañeros sin elaborar sus propias contribuciones (Rcg\_Ca8). Por su parte, durante el proceso de elaboración del calendario se recordaron las pautas de la tarea y siguieron los criterios establecidos por el profesor (Rcg\_Ca3); en relación con lo anterior, el contenido del calendario responde

a las exigencias de la tarea, es decir, tiene coherencia con el diseño progresivo de la tarea global y es claro en las fechas programadas para la realización de cada sub-tarea (Rcg\_Ca4); algunos participantes controlaban el progreso y ritmo de trabajo del grupo en relación con el tiempo asignado para la planificación (Rcg\_Ca5); finalmente se establecieron acuerdos consistentes, ya que el calendario para la realización de la tarea se notificó al profesor una vez que todos los participantes validaron y/o aprobaron la versión final (Rcg\_Ca6).

En la Tabla 7.3.18 se muestran, en color gris y con el número 1, los códigos (indicadores) de calidad efectivamente registrados en el área de RCp. Es importante resaltar que hay códigos de baja calidad que revelan la ausencia de episodios/focos de regulación que en otros grupos si se manifestaron, por lo que en estos casos no existe un registro del episodio como tal.

Tabla 7.3.18  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RCp (planificación); grupo 2A

Episodios	Focos	Códigos			
		Alta calidad		Baja calidad	
---	Interpretan pautas (organización del grupo y/o formas de participación)	Rcp_Ip1	---	Rcp_Ip7	1
		Rcp_Ip2	---	Rcp_Ip8	---
		Rcp_Ip3	---	Rcp_Ip19	---
		Rcp_Ip4	---	Rcp_Ip10	---
		Rcp_Ip5	---	Rcp_Ip11	---
		Rcp_Ip6	---	Rcp_Ip12	---
E5	Organizan roles y funciones	Rcp_Or1	---	Rcp_Or5	1
		Rcp_Or2	---	Rcp_Or6	---
		Rcp_Or3	1	Rcp_Or7	---
		Rcg_Ca4	---	Rcp_Or8	1

De acuerdo con la Tabla 7.3.18, en el **episodio E5**, correspondiente a la organización de los roles, un miembro del grupo asignó las funciones que debían desempeñar los participantes durante la tarea (Rcp\_Or5), además la organización del grupo se notificó al profesor sin la validación y aprobación previa de todos los participantes (Rcp\_Or8). Posteriormente, los alumnos acordaron el color de letra con el que debían realizar sus contribuciones a los documentos/productos de la tarea (Rcp\_Or3).

Finalmente, se codificó como elemento de baja calidad la ausencia de acciones dirigidas a la interpretación de las pautas de la tarea para la organización del grupo (Rcg\_Ip7).

En la Tabla 7.3.19 se muestra los códigos (indicadores) de calidad correspondientes al área motivacional (RMt). En este caso solo se registró un código de baja calidad que indica la ausencia de episodios/focos de regulación que en otros grupos si se manifestaron.

Tabla 7.3.19  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RMt (planificación); grupo 2A

Episodios	Focos	Planificación de la tarea			
		Alta calidad		Baja calidad	
---	Apoyo e interés por los compañeros de grupo	RMt_In1	---	RMt_In3	1
		RMt_In2	---	RMt_In4	---

De acuerdo con la Tabla 7.3.19, el grupo inicio directamente con la realización de la tarea sin crear espacios para el conocimiento mutuo entre los participantes y fortalecer las relaciones sociales o de convivencia entre los alumnos (RMt\_In3).

#### Grupo 2B (\*-)

De acuerdo con los episodios de planificación y focos regulados por el grupo 2B (\*-), en la Tabla 7.3.20 se muestran, en color gris y con el número 1, los códigos (indicadores) de calidad efectivamente registrados en el área de RCg. Es importante recordar que hay códigos de baja calidad que revelan la ausencia de episodios/focos de regulación que en otros grupos si se manifestaron, por lo que en estos casos no existe un registro del episodio como tal.

Tabla 7.3.20  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RCg (planificación); grupo 2B

Episodios	Focos	Códigos			
		Alta calidad		Baja calidad	
---	Establecen un procedimiento para la planificación	Rcg_Pe1	---	Rcg_Pe6	1
		Rcg_Pe2	---	Rcg_Pe7	---
		Rcg_Pe3	---	Rcg_Pe8	---
---	Interpretan pautas (componentes, contenido y/o formato de la tarea)	Rcg_Ip1	---	Rcg_Ip7	1
		Rcg_Ip2	---	Rcg_Ip8	---
		Rcg_Ip3	---	Rcg_Ip9	---
		Rcg_Ip4	---	Rcg_Ip10	---
		Rcg_Ip5	---	Rcg_Ip11	---
		Rcg_Ip6	---	Rcg_Ip12	---
E1	Seleccionan el tema/caso para la tarea	Rcg_St1	---	Rcg_St8	1
		Rcg_St2	---	Rcg-St9	1
		Rcg_St3	---	Rcg_St10	1
		Rcg_St4	1	Rcg_St11	---
		Rcg_St5	---	Rcg_St12	1



		Rcg_St6	---	Rcg_St13	1
		Rcg_St7	---	---	---
E2	Elaboran un calendario de actividades	Rcg_Ca1	1	Rcg_Ca7	---
		Rcg_Ca2	1	Rcg_Ca8	---
		Rcg_Ca3	---	Rcg_Ca9	1
		Rcg_Ca4	---	Rcg_Ca10	1
		Rcg_Ca5	1	Rcg_Ca11	---
		Rcg_Ca6	---	Rcg_Ca12	1

De acuerdo con la Tabla 7.3.20 en el **episodio E1**, correspondiente a la selección del tema para la tarea, se registraron cinco códigos de baja calidad: la mayor parte de los miembros del grupo se limitaron a validar los temas propuestos por un compañero sin elaborar sus propias contribuciones (Rcg\_St8); seleccionaron el tema sin plantear o seguir los criterios establecidos en las pautas de la tarea (Rcg\_St9); el contenido del tema propuesto no fue discutido y/o valorado por los participantes (Rcg\_St10); los acuerdos son inconsistentes ya que no todos los participantes aprobaron explícitamente la propuesta realizada (Rcg\_St12); y, finalmente, un miembro (líder del grupo) elaboró el documento formal del tema seleccionado y lo notificó al profesor sin que el documento haya sido revisado, corregido y/o validado por sus compañeros (Rcg\_St13). Por su parte, el único código de alta calidad se asignó en relación con el control que en ocasiones se ejercía sobre el ritmo de trabajo del grupo respecto al tiempo que el profesor asignó para la planificación (Rcg\_St4); no obstante, dicho control también puede considerarse un elemento de baja calidad, ya que siempre provenía por parte del mismo alumno, quien además era el mismo que planteó y realizó la descripción formal del tema para la tarea.

El **episodio E2**, correspondiente a la elaboración del calendario para la tarea, se consideró en sí mismo un indicador de alta calidad (Rcg\_Ca1). En dicho episodio todos los participantes realizaron contribuciones que ayudaron a definir la programación de las fechas (Rcg\_Ca2), y algunas veces se observó el control del grupo con respecto al ritmo de trabajo (Rcg\_Ca5). Por su parte, los códigos de baja calidad se asignaron con base en las siguientes actuaciones: los participantes no recordaron y tampoco siguieron los criterios establecidos en las pautas de la tarea para la elaboración del calendario (Rcg\_Ca9); el contenido del calendario se adaptó a las necesidades e intereses individuales de los participantes más que a las exigencias internas de la tarea, por lo que las fechas programadas para la realización de las distintas sub-tareas se solapaban y no correspondía a lógica progresiva con que estaba diseñada la tarea global (Rcg\_Ca10);

por último, un miembro del grupo notificó al profesor la versión final del calendario sin que antes haya sido revisado y/o aprobado por todos los participantes (Rcg\_Ca12).

Finalmente, se consideraron como elementos de baja calidad tanto la ausencia de acciones dirigidas a la elaboración de un procedimiento para la planificación de la tarea (Rcg\_Pe6) como la interpretación de pautas de la tarea para clarificar aspectos vinculados con el proceso, contenido y/o formato exigido para el cumplimiento de la tarea (Rcg\_Ip7).

En la Tabla 7.3.21 se muestran, en color gris y con el número 1, los códigos (indicadores) de calidad efectivamente registrados en el área de RCp. Es importante resaltar que hay códigos de baja calidad que revelan la ausencia de episodios/focos de regulación que en otros grupos si se manifestaron, por lo que en estos casos no existe un registro del episodio como tal.

Tabla 7.3.21  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RCp (planificación); grupo 2B

Episodios	Focos	Códigos			
		Alta calidad		Baja calidad	
---	Interpretan pautas (organización del grupo y/o formas de participación)	Rcp_Ip1	---	Rcp_Ip7	1
		Rcp_Ip2	---	Rcp_Ip8	---
		Rcp_Ip3	---	Rcp_Ip19	---
		Rcp_Ip4	---	Rcp_Ip10	---
		Rcp_Ip5	---	Rcp_Ip11	---
		Rcp_Ip6	---	Rcp_Ip12	---
E6	Organizan roles y funciones	Rcp_Or1	1	Rcp_Or5	---
		Rcp_Or2	1	Rcp_Or6	---
		Rcp_Or3	---	Rcp_Or7	1
		Rcg_Ca4	1	Rcp_Or8	---

De acuerdo con la Tabla 7.3.21, en el **episodio E6**, correspondiente a la asignación de roles y funciones, los indicadores de alta calidad remiten a tres aspectos: los participantes se comprometieron y mostraron flexibilidad para negociar los roles (Rcp\_Or1); la organización de los roles se realizó teniendo en cuenta, en el caso concreto de dos alumnos, las experiencias y/o conocimiento previo que tenían sobre el tema (Rcp\_Or2); y se establecieron acuerdos consistentes, ya que la organización del grupo se notificó al profesor una vez que todos los participantes validaron y/o aprobaron la versión final (Rcp\_Or4). No obstante, la organización del grupo para la construcción de los productos de la tarea no se concluyó, dado que un alumno asignó el color de letra

con el que cada participante debía realizar sus contribuciones a los documentos/productos de la tarea sin recibir respuesta alguna por parte de sus compañeros como confirmación de la propuesta realizada (Rcp\_Or7).

Finalmente, se codificó como elemento de baja calidad la ausencia de acciones dirigidas a la interpretación de las pautas de la tarea para la organización del grupo (Rcg\_Ip7).

En la Tabla 7.3.22 se muestran, en color gris y con el número 1, los códigos (indicadores) de calidad efectivamente registrados en el área de RMt. En esta tabla también hay códigos de baja calidad que revelan la ausencia de episodios/focos de regulación que en otros grupos si se manifestaron, por lo que en estos casos no existe un registro del episodio como tal.

Tabla 7.3.22  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RMt (planificación); grupo 2B

Episodios	Focos	Planificación de la tarea			
		Alta calidad		Baja calidad	
E4	Cohesión de grupo	RMt_Cg1	---	RMt_Cg3	---
		RMt_Cg2	---	RMt_Cg4	1
---	Apoyo e interés por los compañeros de grupo	RMt_In1	---	RMt_In3	1
		RMt_In2	---	RMt_In4	---

De acuerdo con la Tabla 7.3.22, durante la planificación de la tarea se desplegó un episodio de RMt, sin embargo, dicho episodio surgió de manera negativa ya que los participantes –con un tono negativo– pidieron a un alumno que manifestara y tomara una decisión inmediata sobre si quería seguir siendo o no parte del equipo, ya que de lo contrario notificarían al profesor la propuesta de planificación sin contemplarlo como miembro del equipo (RMt\_Cg4). Por otra parte, el grupo se dedicó expresamente a la planificación de la tarea sin crear espacios para el conocimiento mutuo entre los participantes y fortalecer así las relaciones sociales o de convivencia entre los alumnos (RMt\_In3)

#### Grupo 2C (\*-)

De acuerdo con los episodios de planificación y focos regulados por el grupo 2C (\*-), en la Tabla 7.3.23 se muestran, en color gris y con el número 1, los códigos (indicadores) de calidad efectivamente registrados en el área de RCg. Algunos códigos baja calidad

revelan la ausencia de episodios/focos de regulación que en otros grupos si se manifestaron, por lo que en estos casos no existe un registro del episodio como tal.

Tabla 7.3.23  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RCg (planificación); grupo 2C

Episodios	Focos	Códigos			
		Alta calidad		Baja calidad	
---	Establecen un procedimiento para la planificación	Rcg_Pe1	---	Rcg_Pe6	1
		Rcg_Pe2	---	Rcg_Pe7	---
		Rcg_Pe3	---	Rcg_Pe8	---
---	Interpretan pautas (componentes, contenido y/o formato de la tarea)	Rcg_Ip1	---	Rcg_Ip7	1
		Rcg_Ip2	---	Rcg_Ip8	---
		Rcg_Ip3	---	Rcg_Ip9	---
		Rcg_Ip4	---	Rcg_Ip10	---
		Rcg_Ip5	---	Rcg_Ip11	---
		Rcg_Ip6	---	Rcg_Ip12	---
E3-A	Seleccionan el tema/caso para la tarea	Rcg_St1	---	Rcg_St8	1
		Rcg_St2	---	Rcg-St9	1
		Rcg_St3	---	Rcg_St10	1
		Rcg_St4	---	Rcg_St11	---
		Rcg_St5	1	Rcg_St12	---
		Rcg_St6	---	Rcg_St13	1
E3-B	Seleccionan el tema/caso para la tarea	Rcg_St7	1	---	---
E2	Elaboran un calendario de actividades	Rcg_Ca1	1	Rcg_Ca7	---
		Rcg_Ca2	---	Rcg_Ca8	1
		Rcg_Ca3	---	Rcg_Ca9	1
		Rcg_Ca4	---	Rcg_Ca10	1
		Rcg_Ca5	---	Rcg_Ca11	---
		Rcg_Ca6	---	Rcg_Ca12	1

De acuerdo con la Tabla 7.3.23 en el **episodio E3-A**, correspondiente a la selección del tema, se observó una baja implicación por parte de los alumnos en la formulación de temas para la tarea; en concreto, dos participantes solían depender de las decisiones o propuestas realizadas por un miembro del grupo mientras el resto ignoró las aportaciones de uno de sus compañeros (Rcg\_St8); seleccionaron el tema sin plantear o seguir los criterios establecidos en las pautas de la tarea (Rcg\_St9); los participantes aprobaron el tema sin discutir o valorar el contenido del mismo y en ningún caso los alumnos activaron conocimientos o experiencias previas para la representación inicial del tema (Rcg\_St10). Por su parte, el único código de alta calidad que se asignó en este episodio remite a acuerdos consistentes sobre el tema para la tarea (todos los participantes aprobaron y validaron explícitamente el tema propuesto para la tarea) (Rcg\_St5); sin embargo, la presencia de este código en el conjunto de actuaciones desarrolladas por el grupo puede ser también un indicador de baja calidad, ya que los

alumnos se sumaron y aprobaron la propuesta final realizada por un miembro del grupo sin haberse implicado en el proceso y sin tener un conocimiento claro del tema a desarrollar. Finalmente, un alumno –líder del grupo– elaboró el documento formal del tema seleccionado y lo notificó al profesor sin que el documento haya sido revisado, corregido y/o validado por sus compañeros (Rcg\_St13).

En el **episodio E3-B** se observó la entrega de información complementaria para la profundización del tema elegido (Rcg\_St6); sin embargo, cabe resaltar que, aunque este código se consideró un indicador de alta calidad, dada la demora en la entrega de información complementaria también hubo un retraso en el arranque de la actividad, ya que dicha información era necesaria para iniciar la tarea.

El **episodio E2**, correspondiente a la elaboración del calendario para la tarea, se consideró en sí mismo un indicador de alta calidad (Rcg\_Ca1); sin embargo, solo se implicaron dos alumnos mientras que el resto de los participantes no respondieron al llamado de sus compañeros, es decir, se mantuvieron ausentes de esta parte de la planificación (Rcg\_Ca8). Por otro lado, los participantes no recordaron ni siguieron los criterios establecidos en las pautas de la tarea para la elaboración del calendario (Rcg\_Ca9), además que las fechas programadas para la realización de las distintas sub-tareas se solapaban y no seguían la lógica progresiva que se requería para la tarea global (Rcg\_Ca10). Finalmente, los participantes –como equipo– nunca dieron por cerrado ni aprobaron el calendario para la realización de la tarea (Rcg\_Ca10), y en consecuencia, durante el desarrollo de la tarea, tampoco cumplieron con las fechas programadas en el calendario.

Finalmente, se consideraron como elementos de baja calidad tanto la ausencia de acciones dirigidas a la elaboración de un procedimiento para la planificación de la tarea (Rcg\_Pe6), como a la interpretación de pautas de la tarea para clarificar aspectos vinculados con el proceso, contenido y/o formato exigido para el cumplimiento de la tarea (Rcg\_Ip7).

En la Tabla 7.3.24 se muestran, en color gris y con el número 1, los códigos (indicadores) de calidad efectivamente registrados en el área de RCp.

Tabla 7.3.24  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RCp (planificación); grupo 2C

Episodios	Focos	Códigos			
		Alta calidad		Baja calidad	
E5	Interpretan pautas (organización del grupo y/o formas de participación)	Rcp_Ip1	1	Rcp_Ip7	---
		Rcp_Ip2	---	Rcp_Ip8	---
		Rcp_Ip3	1	Rcp_Ip19	---
		Rcp_Ip4	---	Rcp_Ip10	---
		Rcp_Ip5	1	Rcp_Ip11	---
		Rcp_Ip6	---	Rcp_Ip12	---
E6	Organizan roles y funciones	Rcp_Or1	---	Rcp_Or5	1
		Rcp_Or2	---	Rcp_Or6	---
		Rcp_Or3	---	Rcp_Or7	1
		Rcg_Ca4	---	Rcp_Or8	1

La presencia del **episodio E5**, correspondiente a la interpretación de las pautas de la tarea, se consideró como un indicador de alta calidad (Rcp\_Ip1) ya que este foco no apareció en los otros grupos. Específicamente, en este episodio un participante manifestó dudas sobre los requisitos establecidos en las pautas de la tarea para la organización del grupo y, en respuesta, sus compañeros expusieron su propia lectura de las pautas, precisando y resolviendo las dudas iniciales (Rcg\_Ip3). La interpretación que de las pautas de la tarea realizaron los participantes se centró en la estructura global de participación, el procedimiento y las funciones que debían desempeñar los participantes en relación al rol elegido (Rcp\_Ip5).

En el **episodio E6**, correspondiente a la organización de los roles, un miembro del grupo asignó las funciones que debían desempeñar los participantes durante la tarea (Rcp\_Or5), además, la organización del grupo para la construcción de los productos de la tarea fue lenta (un alumno se tardó nueve días en responder) y poco clara (un participante no informó al grupo el color con el que realizarían sus aportaciones a los documentos/productos de la tarea) (Rcp\_Or7). Finalmente, la organización del grupo se notificó al profesor sin la validación y aprobación previa de todos los participantes (Rcp\_Or8). Como consecuencia de todo lo anterior, se observó durante la realización de la tarea una desorganización en el grupo, que afectó negativamente el cumplimiento de las distintas sub-tareas.

En la Tabla 7.3.25 se muestran, en color gris y con el número 1, los códigos (indicadores) de calidad efectivamente registrados en el área de RMt. En este caso los

códigos registrados indican básicamente la presencia de episodios/focos de regulación que en otros grupos no se manifestaron.

Tabla 7.3.25  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RMt (planificación); grupo 2C

Episodios	Focos	Planificación de la tarea			
		Alta calidad		Baja calidad	
E1	Apoyo e interés por los compañeros de grupo	RMt_In1	1	RMt_In3	---
		RMt_In2	---	RMt_In4	---
E2	Apoyo e interés por los compañeros de grupo	RMt_In1	1	RMt_In3	---
		RMt_In2	---	RMt_In4	---

De acuerdo con la Tabla 7.3.25, durante la planificación de la tarea se desplegaron dos episodios de RMt. En ambos episodios los participantes, más allá de la planificación de la tarea, crearon espacios para fortalecer las relaciones sociales o de convivencia entre los alumnos transmitiendo buenos deseos y demostrando un interés por el bienestar de sus compañeros (RMt\_In1).

7.3.1.3.2. *Calidad de la regulación/códigos secundarios; fragmentos motivacionales incrustados en los episodios*

En el Figura 7.3.15 se muestran los resultados obtenidos en los grupos con respecto a la presencia y frecuencia de fragmentos motivacionales. Las frecuencias se ordenan en relación a cuatro dimensiones: cohesión de grupo, expectativas, valoraciones y emociones/afectos.

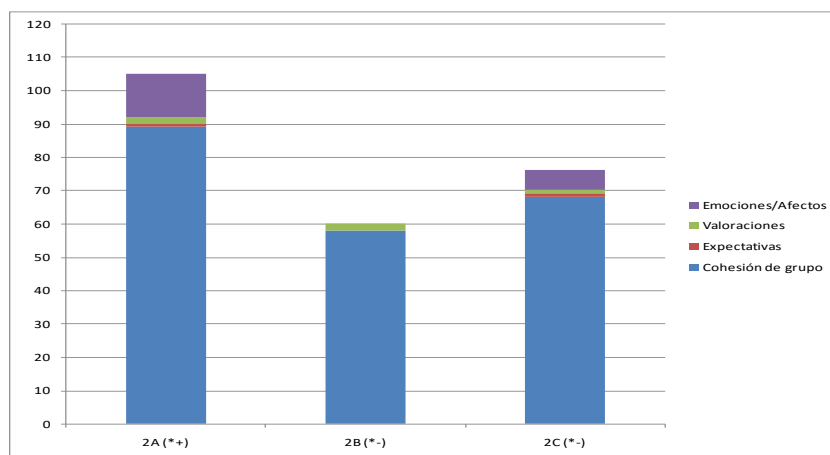


Figura 7.3.15. Fragmentos motivacionales (planificación); grupos Aula 2

De acuerdo con la Figura 7.3.15, en el grupo 2A (\*+), en contraste con los otros equipos, se observó en términos globales la mayor frecuencia de elementos motivacionales (105 registros en total) incrustados en los episodios. Por su parte, en los grupos 2B (\*-) y 2C (\*-) la cantidad de elementos motivacionales incrustados en los episodios fue similar (entre 60 y 76 registros en total).

Los grupos que revelaron elementos motivacionales vinculados con las cuatro dimensiones fueron el 2A (\*+) y 2C (\*-), en tanto que el grupo 2B (\*-) solo mostró evidencias de elementos motivacionales vinculados con dos dimensiones. Específicamente, en el grupo 2A (\*+) se registraron 89 fragmentos de mensajes vinculados con la cohesión de grupo, un registró sobre la formulación de expectativas positivas sobre la tarea/grupo, dos registros de valoraciones positivas sobre la tarea/grupo, y 13 registros de fragmentos de mensajes en donde los participantes expresaron y/o compartieron con el grupo emociones/afectos. En el grupo 2B (\*-) se registraron 58 fragmentos de mensajes vinculados con la cohesión de grupo, y dos registros de valoraciones positivas sobre la tarea/grupo. Por último, en el grupo 2C (\*-) se registraron 68 fragmentos de mensajes vinculados con la cohesión de grupo, un registró sobre la formulación de expectativas positivas sobre la tarea/grupo, un registro de valoraciones positivas sobre la tarea/grupo, y seis registros de fragmentos de mensajes en donde los participantes expresaron y/o compartieron con el grupo emociones/afectos.

Es preciso resaltar que en todos los grupos la dimensión de elementos motivacionales vinculados con la cohesión de grupo superó en frecuencia a las otras dimensiones, dado que las expresiones de cordialidad social (saludos, bienvenidas, despedidas, agradecimientos) y el uso de pronombres inclusivos para referirse al grupo como equipo suelen aparecer más de dos veces por mensaje.

En términos generales los resultados sugieren que, en contraste con los grupos de bajo rendimiento, el grupo 2A (\*+) de alto rendimiento (quien mostró también mayor calidad en los procesos de regulación) utilizó mayores recursos o elementos motivacionales que al parecer incidieron positivamente en el funcionamiento del grupo, principalmente elementos motivacionales relacionados con la cohesión de grupo y con un buen ambiente –emocional/afectivo– de trabajo entre los participantes.



A continuación en la Tabla 7.3.26 se muestran las frecuencias correspondientes a los tipos de fragmentos de mensaje que constituyen las dimensiones motivacionales (cohesión de grupo, expectativas, valoraciones y emociones/afectos). Se muestran en color gris los códigos que efectivamente se aplicaron y, por cada grupo, la cantidad de veces que cada tipo fragmento motivacional se repite en el marco global de los episodios desplegados.

Tabla 7.3.26  
Presencia y tipología de fragmentos motivacionales (planificación); grupos Aula 2

Componentes motivacionales					
Dimensiones	Códigos	Grupos			Total
		2A (*+)	2B (*-)	2C (*-)	
<i>Cohesión del grupo</i>	UM_Co1	52	41	50	143
	UM_Co2	37	17	18	72
	UM_Co3	---	---	---	---
<i>Expectativas</i>	UM_Ex1	---	---	1	1
	UM_Ex2	1	---	---	1
<i>Valoraciones</i>	UM_Vr1	---	2	1	3
	UM_Vr2	---	---	---	---
	UM_Vr3	---	---	---	---
	UM_Vr4	2	---	---	2
	UM_Vr5	---	---	---	---
<i>Emociones/afectos</i>	UM_Em1	---	---	---	---
	UM_Em2	2	---	---	2
	UM_Em3	---	---	2	2
	UM_Em4	---	---	---	---
	UM_Em5	11	---	---	19
	UM_Em6	---	---	4	4
	UM_Em7	---	---	---	---
	UM_Em8	---	---	---	---
<b>Total</b>		105	60	76	249

De acuerdo con la Tabla 7.3.26, en el grupo 2A (\*+) se identificaron seis tipos de elementos motivacionales. Los elementos motivacionales que surgieron con mayor frecuencia son: UM\_Co1, el uso de palabras cordiales tales como saludos, bienvenidas, despedidas y agradecimientos (52 registros); UM\_Co2, el uso de pronombres inclusivos para referirse al grupo como equipo (41 registros); y, UM\_Em5, expresiones que animan al grupo a seguir adelante con la realización de la tarea (19 registros). Por su parte, algunos elementos motivacionales que aparecieron esporádicamente son: UM\_Ex2, expectativas positivas sobre la tarea y sobre los productos/documentos construidos por el grupo (un registro); UM\_Vr4, valoraciones positivas en torno a la tarea o productos construidos (dos registros); y, UM\_Em2, emociones y estados de ánimo relacionados con la tarea o la asignatura (dos registros).

En el grupo 2B (\*-) se identificaron tres tipos de elementos motivacionales. Los elementos motivacionales que surgieron con mayor frecuencia son: UM\_Co1, el uso de palabras cordiales tales como saludos, bienvenidas, despedidas y agradecimientos (41 registros); y, UM\_Co2, el uso de pronombres inclusivos para referirse al grupo como equipo (17 registros). Esporádicamente, también se observaron algunas valoraciones sobre los retos y el esfuerzo que para el grupo implica el abordaje de la tarea (UM\_Vr1, dos registros).

Finalmente, en el grupo 2C (\*-) se identificaron seis tipos de elementos motivacionales. UM\_Co1, el uso de palabras cordiales tales como saludos, bienvenidas, despedidas y agradecimientos (50 registros); y, UM\_Co2, el uso de pronombres inclusivos para referirse al grupo como equipo (18 registros). Por su parte, algunos elementos motivacionales que aparecieron esporádicamente son: UM\_Ex1, expectativas positivas relacionadas con el desempeño individual y/o funcionamiento global como grupo (un registro); UM\_Vr1, valoraciones sobre los retos y el esfuerzo que para el grupo implica el abordaje de la tarea (un registro); UM\_Em3, expresiones sobre experiencias y/o emociones relacionadas con acontecimientos ajenos a la tarea (dos registros); UM\_Em6, y expresiones de los participantes en las que transmiten buenos deseos e interés por sus compañeros (cuatro registros).

#### *7.3.1.4. Síntesis descriptiva de la calidad de los procesos de regulación en los grupos*

Con base en la frecuencia de los datos anteriormente expuestos y retomando el conjunto de criterios valorados, a continuación se muestra, a modo de síntesis, la descripción de los procesos de regulación de cada grupo.

Tabla 7.3.27  
Síntesis descriptiva de la calidad de los procesos de regulación (planificación); grupo 2A

En el grupo 2A (\*+), la calidad global de los procesos de regulación ejercidos durante la planificación de la tarea fue alta, en contraste con los otros grupos. Específicamente, se observaron 17 indicadores vinculados con procesos de regulación de alta calidad, y siete indicadores relacionados con procesos de regulación de baja calidad.

Los indicadores de alta calidad se determinaron principalmente por el procesamiento profundo y trascendental de la información/tema que era objeto de regulación por parte del grupo. En cambio, los indicadores de baja calidad se relacionan con el hecho de que algunas veces no todos los alumnos mostraron la misma implicación en la elaboración de la planificación, principalmente porque había alumnos que en determinados momentos asumían el liderazgo del grupo, y realizaban las propuestas de

<p>planificación para que el resto de sus compañeros solo las validaran y/o aprobaran. Otros indicadores de baja calidad se asignaron por la ausencia de determinados focos de regulación, que en los otros grupos si surgieron.</p>	
<p>Los procesos de regulación ejercidos sobre el área cognitiva (RCg) se manifestaron, en contraste con los otros grupos, con un nivel alto de calidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Antes de iniciar directamente con la planificación de la tarea se planteó un procedimiento para la elaboración de dicha planificación. El contenido de las contribuciones giraba en torno a distintos componentes que debían realizarse e integrarse dentro de la planificación, los cuales respondían a las pautas proporcionadas por el profesor.</li> <li>b) Durante la selección del tema, todos los participantes mostraron una alta implicación durante el proceso (todos los alumnos realizaron propuestas y aprobaron conjuntamente la propuesta final). Los alumnos recordaban los criterios establecidos por el profesor para la elección del tema, discutían a profundidad todas las propuestas realizadas recurriendo a menudo a las experiencias y/o conocimientos previos que el grupo tenía sobre los temas propuestos, y algunos participantes valoraban y notificaban al grupo los progresos de la planificación. Todos los participantes contribuyeron en la redacción formal del tema seleccionado, la cual se notificó al profesor con la validación previa de los alumnos.</li> <li>c) Durante el proceso de elaboración del calendario para la tarea se siguieron los criterios establecidos por el profesor. Las fechas programadas para el abordaje de las sub-tareas respondía claramente al modelo progresivo con el que estaba diseñada la tarea. Algunos participantes controlaban el progreso y ritmo de trabajo del grupo en relación con el tiempo asignado para la planificación. Sin embargo, en el episodio solo se implicaron dos alumnos (solicitando y a la vez realizando propuestas para la elaboración de dicho calendario), mientras que los dos miembros restantes solo validaron las propuestas de sus compañeros sin elaborar sus propias contribuciones.</li> <li>d) Como soporte y/o apoyo a la planificación se realizaron algunas precisiones sobre las pautas de la tarea, mismas que ayudaron a resolver dudas sobre el contenido y los componentes que debían trabajarse para el cumplimiento de la tarea global.</li> </ul>
<p>Los procesos de regulación correspondientes al área de participación (RCp) se manifestaron con un nivel bajo de calidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Un miembro del grupo se encargó de organizar y asignar las funciones que debían desempeñar los participantes durante la tarea, además, dicha organización se notificó al profesor sin la validación y aprobación previa de todos los participantes, aunque finalmente todos los alumnos terminaron validando la organización realizada.</li> <li>b) El grupo planificó y organizó sus actividades sin dialogar o interpretar conjuntamente las pautas de la tarea (sobre la organización y formas de participación requeridas para el abordaje de la tarea)</li> </ul>
<p>En contraste con el grupo 1C (*-), los procesos de regulación correspondientes al área motivacional (RMt), se manifestaron con un nivel bajo de calidad ya que en este grupo no se registró ningún episodio motivacional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Los participantes iniciaron directamente con la planificación de la tarea sin fortalecer la cohesión entre los miembros del grupo.</li> <li>b) Los participantes se dedicaron a organizar y tomar acuerdos sobre la tarea sin crear espacios para el conocimiento mutuo entre los participantes, la confianza y las relaciones de convivencia.</li> </ul>
<p>Análisis adicional (elementos motivacionales)</p>	<p>Dentro de los episodios se identificaron diversos elementos motivacionales (cohesión de grupo, expectativas, valoraciones y emociones/afectos) que potencialmente incidieron en el funcionamiento del grupo, de los cuales se</p>

incrustados en los episodios)	destacan, por la cantidad de veces en que aparecieron, los siguientes: el uso frecuente de palabras cordiales tales como saludos, bienvenidas, despedidas y agradecimientos (52 registros); el uso de pronombres inclusivos para referirse al grupo como equipo (37 registros); y expresiones que animan al grupo a seguir adelante con la realización de la tarea (11 registros).
-------------------------------	--

Tabla 7.3.28  
Síntesis descriptiva de la calidad de los procesos de regulación (planificación); grupo 2B

<p>En el grupo 2B (*-), a nivel global los procesos de regulación ejercidos durante la planificación de la tarea fueron de baja calidad. Específicamente, se observaron 14 indicadores vinculados con procesos de regulación de baja calidad y siete indicadores vinculados con procesos de regulación de alta calidad.</p> <p>Los indicadores de baja a calidad se determinaron principalmente por la ausencia de determinados focos de regulación que en los otros grupos sí surgieron; regularmente los temas/focos que eran objeto de regulación por parte del grupo se abordaron de manera superficial; además, algunas veces la actividad fue dirigida por uno o dos miembros del grupo mientras que el resto de participantes se sumaba a las decisiones tomadas por sus compañeros.</p>	
<p>Los procesos de regulación ejercidos sobre el área cognitiva (RCg) se manifestaron con un nivel bajo de calidad</p>	<p>a) Durante la selección del tema se observó una baja implicación de los participantes, y regularmente el grupo dependía de las decisiones y/o propuestas realizadas por un compañero en específico; cabe mencionar que durante el proceso un alumno llamo la atención de sus compañeros para que se centraran en la actividad. La selección del tema fue superficial, ya que los participantes no analizaron o discutieron sobre el contenido de las propuestas ni se aseguraron que el tema seleccionado cumpliera con los requisitos establecidos en las pautas de la tarea. Además, los acuerdos fueron inconsistentes ya que no todos los participantes aprobaron explícitamente la propuesta realizada. Finalmente el documento final se notificó al profesor sin la revisión previa de todos los integrantes del grupo.</p> <p>b) Durante la elaboración del calendario para la tarea todos los participantes se implicaron. Sin embargo, el contenido del calendario se adaptó a las necesidades e intereses individuales de los participantes más que a las exigencias internas de la tarea, por lo que las fechas programadas para la realización de las distintas sub-tareas se solapaban, y no correspondía a lógica progresiva con que estaba diseñada la tarea. Por último, un miembro del grupo notificó al profesor la versión final del calendario, sin que antes haya sido revisado y/o aprobado por todos los participantes.</p> <p>c) Se consideró como un elemento de baja calidad la ausencia de actuaciones dirigidas a la formulación de un procedimiento para la planificación de la tarea.</p> <p>d) Además, el grupo planificó y organizó sus actividades sin que previamente dialogaran o interpretaran conjuntamente las pautas de la tarea (sobre los componentes, contenido o formato de la tarea).</p>
<p>Los procesos de regulación ejercidos sobre el área de participación (RCp) se manifestaron con una calidad baja-moderada</p>	<p>a) Los participantes se implicaron en la organización del grupo acordando y aprobando los roles que cada integrante debía desempeñar para el abordaje de la tarea. Dicha organización se realizó teniendo en cuenta las experiencias y/o conocimiento previo que algunos alumnos tenían sobre el tema a desarrollar. No obstante, algunos componentes de la organización quedaron inconclusos (no se acordó el color con el que cada alumno debía realizar sus aportaciones a los documentos/productos de la tarea).</p>

	b) Se consideró como elemento de baja calidad el hecho de que en este grupo no se dialogara o interpretara conjuntamente las pautas de la tarea (sobre la organización y formas de participación requeridas para el abordaje de la tarea).
Los procesos de regulación correspondientes al área motivacional (RMt) se manifestaron con un nivel bajo de calidad	<p>a) Los participantes se dedicaron a organizar y tomar acuerdos sobre la tarea sin crear espacios para el conocimiento mutuo entre los participantes, la confianza y las relaciones de convivencia.</p> <p>b) Algunas veces el grupo aislaba a uno de sus integrantes con el que, al parecer, había poca afinidad.</p>
Análisis adicional (elementos motivacionales incrustados en los episodios)	Por último, en contraste con el grupo 2A (*+), los elementos motivacionales incrustados en los episodios son menos diversos y aparecen con menor frecuencia. Específicamente, solo se identificaron elementos motivacionales vinculados con la cohesión de grupo, tales como el uso de palabras cordiales – saludos, bienvenidas, despedidas y agradecimientos– (41 registros) y el uso de pronombres inclusivos para referirse al grupo como equipo (17 registros).

Tabla 7.3.29

Síntesis descriptiva de la calidad de los procesos de regulación (planificación); grupo 2C

<p>En el grupo 2C (*-), a nivel global los procesos de regulación ejercidos durante la planificación de la tarea fueron de baja calidad. Específicamente, se observaron 13 indicadores vinculados con procesos de regulación de baja calidad y ocho indicadores vinculados con procesos de regulación de alta calidad.</p> <p>Los indicadores de baja a calidad se determinaron principalmente por la baja implicación por parte de algunos alumnos que dependían de las decisiones y propuestas realizadas por un integrante del grupo, y regularmente los temas/focos que eran objeto de regulación por parte del grupo se abordaron de manera superficial.</p>	
Los procesos de regulación ejercidos sobre el área cognitiva (RCg) se manifestaron con un nivel bajo de calidad.	<p>a) Durante la selección del tema se observó una baja implicación de los participantes, y regularmente el grupo dependía de las decisiones y/o propuestas realizadas por un compañero en específico, mientras que las aportaciones realizadas por otro participante fueron ignoradas por el grupo; además, la selección del tema fue superficial, ya que los participantes no analizaron o discutieron sobre el contenido de las propuestas ni se aseguraron que el tema seleccionado cumpliera con los requisitos establecidos en las pautas de la tarea. En definitiva, los participantes aprobaron el tema sin tener una idea clara del contenido o los componentes requeridos para la realización de la tarea, y la propuesta formal del tema se notificó al profesor sin que previamente haya sido revisada y/o validada por los integrantes del grupo.</p> <p>b) Durante la elaboración del calendario para la tarea solo dos participantes se implicaron en el proceso, mientras que el resto de los integrantes no respondieron al llamado de sus compañeros. Las fechas programadas para la realización de las distintas sub-tareas se solapaban, y no correspondían a lógica progresiva con que estaba diseñada la tarea. Por otra parte, los alumnos como equipo nunca dieron por cerrado ni aprobaron al calendario, y en consecuencia no se cumplió con las fechas programadas.</p> <p>c) Se consideró como un elemento de baja calidad la ausencia de actuaciones dirigidas a la formulación de un procedimiento para la planificación de la tarea.</p>

	d) Además, el grupo planificó y organizó sus actividades sin que previamente dialogaran o interpretaran conjuntamente las pautas de la tarea (sobre los componentes, contenido o formato requerido para el cumplimiento de la tarea).
Los procesos de regulación ejercidos sobre el área de participación (RCp) se manifestaron con una calidad baja-moderada	<p>a) Un miembro del grupo se encargó de organizar y asignar las funciones que debían desempeñar los participantes durante la tarea, y dicha organización se notificó al profesor sin la validación y aprobación previa de todos los participantes, aunque finalmente todos los alumnos terminaron aceptando la organización realizada. Además, algunos componentes de la organización quedaron inconclusos (no se acordó el color con el que cada alumno debía realizar sus aportaciones a los documentos/productos de la tarea).</p> <p>b) Como soporte y/o apoyo a la planificación se realizaron algunas precisiones sobre las pautas de la tarea con el propósito de resolver dudas específicas sobre la organización del grupo (estructura global de participación y funciones correspondientes a cada rol)</p>
En contraste con los grupos anteriores, los procesos de regulación correspondientes al área motivacional (RMt) se manifestaron con un nivel alto de calidad.	a) Más allá de enfocarse directamente a la planificación de la tarea, los participantes propiciaron un clima de confianza demostrando su interés por el bienestar de los miembros del grupo y transmitiendo buenos deseos para sus compañeros
Análisis adicional (elementos motivacionales incrustados en los episodios)	Por último, en contraste con el grupo 2A (*+), los elementos motivacionales incrustados en los episodios se vinculan principalmente con el uso de palabras cordiales –saludos, bienvenidas, despedidas y agradecimientos– (50 registros) y en menor frecuencia con el uso de pronombres inclusivos para referirse al grupo como equipo (18 registros).

### 7.3.2. Resultados del análisis de los episodios de monitoreo

#### 7.3.2.1. Análisis estructural de los episodios de monitoreo

Bajo la misma estructura que en los episodios de planificación, a continuación presentamos los resultados correspondientes al análisis estructural de los episodios de monitoreo que se organizan en cinco dimensiones: tamaño de los episodios, conectividad conversacional, dirección conversacional, patrón de intervenciones, y equilibrio de participación.

7.3.2.1.1. *Análisis por dimensiones (tamaño de los episodios, conectividad conversacional, dirección conversacional, patrón de intervenciones, y equilibrio de participación)*

a) Tamaño de los episodios

Como se recordará, en el marco de esta dimensión se distinguen dos tipos de episodios: macro-episodios, compuestos por siete o más fragmentos de mensajes (Ma\_ep), y micro-episodios, compuestos entre dos a seis mensajes (Mi\_ep). En la Tabla 7.3.30 se muestran, en frecuencias y porcentajes, los macro-episodios y micro-episodios desplegados en los grupos del Aula 2, durante la fase de monitoreo.

Tabla 7.3.30  
Tamaño de los episodios de monitoreo; frecuencias globales Aula 2

Grupos	Ma_ep		Mi_ep		Total
	No	%	No	%	
2A(*+)	6	30,00	14	70,00	20
2B (*-)	5	55,56	4	44,44	9
2C (*-)	2	33,33	4	66,67	6
TOTAL	13	37,14	22	62,86	35

De acuerdo con la Tabla 7.3.30, a nivel global, se registraron 35 episodios de monitoreo, de los cuales 13 episodios se integran por siete o más fragmentos de mensajes (el 37,14%), y 22 episodios se componen entre dos a seis fragmentos de mensajes (el 62,86%).

De manera específica el grupo 2A (\*+), en contraste con los grupos 2B (\*-) y 2C (\*-) de bajo rendimiento, presentó mayor número de micro-episodios (14 registros) y macro-episodios (seis registros).

A continuación se muestra, por cada grupo, los datos puntuales sobre el tamaño de los episodios de monitoreo.

Grupo 2A (\*+)

La Tabla 7.3.31 recoge el número de fragmentos de mensaje que compone cada episodio de monitoreo desplegado por el grupo 2A (\*+). Es importante recordar que la

información contenida en la primera columna refiere a la clave de registro o código asignado a los episodios, y no al número de episodios identificados.

Tabla 7.3.31  
Tamaño de los episodios de monitoreo; grupo 2A

Episodios (Clave)	Áreas	Focos	Tamaño de los episodios	
			Macro-episodios	Micro-episodios
E6	Cognitiva	Formulan estrategias para la realización de la tarea		4 Fgm.
E12	Cognitiva	Formulan estrategias para la realización de la tarea		4 Fgm.
E15	Cognitiva	Formulan estrategias para la realización de la tarea		4 Fgm.
E26	Cognitiva	Formulan estrategias para la realización de la tarea		5 Fgm.
E11	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	26 Fgm.	
E17	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	15 Fgm.	
E20	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea		6 Fgm.
E22	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	10 Fgm.	
E23	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	12 Fgm.	
E24	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	9 Fgm.	
E27	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	9 Fgm.	
E7	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación		3 Fgm.
E14	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación		4 Fgm.
E21	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación		5 Fgm.
E8	Participación	Interpretan pautas de la tarea (organización del grupo y/o formas de participación)		4 Fgm.
E10	Participación	Interpretan pautas de la tarea (organización del grupo y/o formas de participación)		3 Fgm.
E9	Motivacional	Surgen emociones o comparten estados de ánimo relacionados con la asignatura y/o tarea en turno.		2 Fgm.
E13	Motivacional	Surgen emociones o comparten estados de ánimo relacionados con sucesos y/o experiencias personales		3 Fgm.
E19	Motivacional	Dan apoyo y muestran interés por el bienestar de sus compañeros		5 Fgm.
E28	Motivacional	Plantean expectativas y/o realizan valoraciones sobre el funcionamiento del grupo		4 Fgm.

De acuerdo con la Tabla 7.3.31, el grupo 2A (\*+) registró 14 micro-episodios, dos de ellos compuestos por tres fragmentos de mensajes (E7, E10 y E13), seis episodios constituidos por cuatro fragmentos de mensajes (E6, E8, E12, E14, E15 y E28), tres episodios conformados por cinco fragmentos de mensajes (E19, E21 y E26), un episodio compuesto por seis fragmentos de mensaje (E20), y un episodio conformado por dos fragmentos de mensaje (E9). En lo que respecta a la presencia de macro-episodios, cuatro están compuestos entre ocho a doce fragmentos de mensajes (E22, E23, E24 y E27), y dos episodios se integran por quince y veintiséis fragmentos de mensaje respectivamente (E17 y E11).



Es importante resaltar que los macro-episodios habitualmente se vinculan con actuaciones centradas en el seguimiento y supervisión de la tarea, y surgen mínimamente una vez por cada sub-tarea.

Por su parte, los micro-episodios registrados muestran en conjunto siete focos de regulación distintos que apoyan el buen desarrollo de los macro-episodios, de los cuales surgieron reiteradamente la formulación de estrategias para la elaboración de los productos de la tarea (cuatro veces), el seguimiento de la estructura de participación acordada en el plan inicial (tres veces), la interpretación de las pautas de la tarea (dos veces), y el intercambio de emociones o estados de ánimo relacionados con la tarea (dos veces).

### Grupo 2B (\*-)

La Tabla 7.3.32 recoge el número de fragmentos de mensaje que compone cada episodio de monitoreo desplegado por el grupo 2B (\*-).

Tabla 7.3.32  
Tamaño de los episodios de monitoreo; grupo 2B

Episodios (Clave)	Áreas	Focos	Tamaño de los episodios	
			Macro-episodios	Micro-episodios
E6	Cognitiva	Interpretan pautas de la tarea (componentes, contenido y/o formato de la tarea)		3 Fgm.
E7	Cognitiva	Interpretan pautas de la tarea (componentes, contenido y/o formato de la tarea)		2 Fgm.
E15	Cognitiva	Interpretan pautas de la tarea (componentes, contenido y/o formato de la tarea)	8 Fgm.	
E5	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	23 Fgm.	
E8	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	14 Fgm.	
E11	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	20 Fgm.	
E14	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	18 Fgm.	
E9	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación		4 Fgm.
E13	Motivacional	Afrontan conflictos socio-emocionales	20 Fgm.	

De acuerdo con la Tabla 7.3.32, el grupo 2B (\*-) registró seis micro-episodios, dos de ellos compuestos por tres fragmentos de mensajes (E15 y E10), dos episodios constituidos por cuatro fragmentos de mensajes (E12 y E16), un episodio conformado por dos fragmentos de mensajes (E14), y un episodio integrado por cinco fragmentos de mensaje (E8). En lo que respecta a la presencia de macro-episodios, tres están compuestos entre ocho a dieciséis fragmentos de mensajes (E7, E9 y E13), y un episodio se integra por veintitrés fragmentos de mensajes (E11).

Igual que en el grupo anterior, los macro-episodios habitualmente se vinculan con actuaciones centradas en el seguimiento y supervisión de la tarea; y surgen mínimamente una vez por cada sub-tarea.

Por su parte, los micro-episodios registrados muestran en conjunto dos focos de regulación distintos, de los cuales surgió reiteradamente la interpretación de las pautas de la tarea (dos veces).

### Grupo 2C (\*-)

La Tabla 7.3.33 recoge el número de fragmentos de mensaje que compone cada episodio de monitoreo desplegado por el grupo 2C (\*-).

Tabla 7.3.33  
Tamaño de los episodios de monitoreo; grupo 2C

Episodios (Clave)	Áreas	Focos	Tamaño de los episodios	
			Macro-episodios	Micro-episodios
E7	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	12 Fgm.	
E12	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	7 Fgm.	
E9	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea		2 Fgm.
E8	Participación	Interpretan pautas de la tarea (organización del grupo y/o formas de participación)		3Fgm.
E11	Participación	Interpretan pautas de la tarea (organización del grupo y/o formas de participación)		2 Fgm.
E10	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación		6Fgm.

De acuerdo con la Tabla 7.3.33, el grupo 2C (\*-) registró cuatro micro-episodios, dos de ellos compuestos por dos fragmentos de mensajes (E9 y E11), un episodio conformado por tres fragmentos de mensajes (E8) , y un episodio integrado por seis fragmentos de mensaje (E10). En lo que respecta a los macro-episodios, elE12 se integra por siete fragmentos de mensajes, y el E7 se conforma por 12 fragmentos de mensaje.

Es importante resaltar que los macro-episodios relativos a actuaciones de seguimiento y supervisión, se generaron en el marco de la sub-tarea 1 (descripción del tema/caso) y sub-tarea 3 (propuestas de mejora); sin embargo, en el marco de las sub-tares 2 (análisis del caso) y 4 (síntesis de la PEC), no se observaron macro-episodios dedicados al seguimiento y supervisión de la tarea.

Por su parte, los micro-episodios registrados muestran en conjunto tres focos de regulación distintos, de los cuales surgió reiteradamente la interpretación de las pautas de la tarea (dos veces).

#### b) Conectividad conversacional

Teniendo como base el conjunto de episodios de monitoreo desplegados en cada grupo, presentamos en la Tabla 7.3.34 las frecuencias y porcentajes correspondientes a los fragmentos de mensaje a los que se asocia cada tipo de conectividad conversacional (adyacencia temática –At–, conversación implícita –Ci–, y alusión –As–).

Tabla 7.3.34  
Conectividad conversacional en los episodios de monitoreo; frecuencias globales Aula 2.

Grupos	C_At		C_As		C_Ci		Total
	No	%	No	%	No	%	
2A(*+)	55	47,01	14	11,97	48	41,03	117
2B (*-)	50	48,54	27	26,21	26	25,24	103
2C (*-)	17	65,38	1	3,85	8	30,77	26
Total	122	49,59	42	17,07	82	33,33	246

De acuerdo con la Tabla 7.3.34, a nivel global, los mensajes conectados por At fueron más frecuentes que los mensajes conectados por As y Ci; 122 mensajes conectados por At (49,59%), 82 mensajes conectados por Ci (33,33%), y 42 mensajes conectados por As (17,07%).

De manera específica, en los grupos 2A (\*+) y 2B (\*-), los episodios desplegados mostraron la mayor cantidad de mensajes conectados por At (55 y 50 mensajes respectivamente, codificados bajo el criterio de At). Por su parte, en el grupo 2C (\*-) la frecuencia de mensajes conectados por At fue menor; lo cual es lógico dada la cantidad inferior tanto de episodios desplegados a nivel global como de las contribuciones, en comparación con los otros grupos.

Por otra parte, los porcentajes calculados en relación con los episodios y las contribuciones registradas en cada grupo destacan, en todos los equipos, patrones similares con respecto a los tipos de conectividad, y en los que predominaron los mensajes conectados por At. Específicamente, en los episodios desplegados por el grupo 2A (\*+), los mensajes conectados por At tienen una representación porcentual del

47,01%, los mensajes conectados por As representan el 11,30%, y los mensajes conectados por Ci equivalen al 41,03%. En los episodios desplegados por el grupo 2B (\*-), los mensajes conectados por At tienen una representación porcentual del 48,54%, los mensajes conectados por As representan el 26,21%, y los mensajes conectados por Ci equivalen al 25,24%. Por último, en los episodios desplegados por el grupo 2C (\*-), los mensajes conectados por At equivalen al 65,38%, los mensajes conectados por Ci representan el 30,77%, y los mensajes conectados por As tienen una representación del 3,85%.

### Grupo 2A (\*+)

En la Tabla 7.3.35 se muestra, por cada episodio registrado en el grupo 2A (\*+), el número de fragmentos de mensaje a los que se asocia cada tipo de conectividad conversacional.

Tabla 7.3.35  
Conectividad conversacional en los episodios de monitoreo; grupo 2A

Episodios (Clave)	Áreas	Focos	Conectividad conversacional		
			C_At	C_As	C_Ci
E6	Cognitiva	Formulan estrategias para la realización de la tarea	3	0	0
E12	Cognitiva	Formulan estrategias para la realización de la tarea	2	0	1
E15	Cognitiva	Formulan estrategias para la realización de la tarea	0	3	0
E26	Cognitiva	Formulan estrategias para la realización de la tarea	0	0	4
E11	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	17	1	7
E17	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	3	4	7
E20	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	2	0	3
E22	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	3	0	6
E23	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	3	2	6
E24	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	1	0	7
E27	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	5	0	3
E7	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	2	0	0
E14	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	3	0	0
E21	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	1	0	3
E8	Participación	Interpretan pautas de la tarea (organización del grupo y/o formas de participación)	2	1	0
E10	Participación	Interpretan pautas de la tarea (organización del grupo y/o formas de participación)	2	0	0

E9	Motivacional	Surgen emociones o comparten estados de ánimo relacionados con la asignatura y/o tarea en turno.	1	0	0
E13	Motivacional	Surgen emociones o comparten estados de ánimo relacionados con sucesos y/o experiencias personales	0	1	1
E19	Motivacional	Dan apoyo y muestran interés por el bienestar de sus compañeros	2	2	0
E28	Motivacional	Plantean expectativas y/o realizan valoraciones sobre el funcionamiento del grupo	3	0	0
Total			55	14	48

De acuerdo con la Tabla 7.3.35, de los 25 episodios de monitoreo desplegados en este grupo, 10 episodios mostraron cadenas conversacionales establecidas predominantemente bajo el criterio de At (E6, E8, E9, E10, E12, E11, E27, E7, E14 y E28); en un episodios la conectividad entre mensajes se estableció predominantemente bajo el criterio de As (E15); en siete episodios predominaron los mensajes conectados por Ci (E17, E20, E21, E22, E23, E24 y E26); por último, en los episodios E13 y E19, la conectividad entre mensajes no presentó un modelo predominante. En términos generales podemos decir que en este grupo, a nivel estructural, el 50% de los episodios registrados mostraron cadenas conversacionales establecidas predominantemente bajo el criterio de At.

En términos generales, la mayor parte de los macro-episodios centrados en el seguimiento y la supervisión de la tarea suelen configurarse predominantemente por mensajes que surgen de forma interrumpida, ya que las cadenas conversacionales se establecen prioritariamente bajo el criterio de As y Ci. Por su parte, los micro-episodios suelen configurarse por mensajes que surgen de manera continuada, ya que las cadenas conversacionales se establecen prioritariamente bajo el criterio de At.

### Grupo 2B (\*-)

En la Tabla 7.3.36 correspondiente al grupo 2B (\*-) se destaca, por cada episodio, el número de mensajes asociados a cada tipo de conectividad (At, As y Ci).

Tabla 7.3.36  
Conectividad conversacional en los episodios de monitoreo; grupo 2B

Episodios (Clave)	Áreas	Focos	Conectividad conversacional		
			C_At	C_As	C_Ci
E6	Cognitiva	Interpretan pautas de la tarea (componentes, contenido y/o formato de la tarea)	1	0	1
E7	Cognitiva	Interpretan pautas de la tarea (componentes, contenido y/o formato de la tarea)	1	0	0

E15	Cognitiva	Interpretan pautas de la tarea (componentes, contenido y/o formato de la tarea)	3	3	1
E5	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	11	3	8
E8	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	3	6	4
E11	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	8	5	6
E14	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	10	5	2
E9	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	0	1	2
E13	Motivacional	Afrontan conflictos socio-emocionales	13	4	2
Total			50	27	26

De acuerdo con la Tabla 7.3.36, de los nueve episodios de monitoreo desplegados en este grupo, cinco episodios mostraron cadenas conversacionales establecidas predominantemente bajo el criterio de At (E7, E5, E11, E14 y E13); en el episodio E8 la conectividad entre mensajes se estableció predominantemente bajo el criterio de As, (E8); en el episodio E9 predominaron los mensajes conectados por Ci; y en el episodio E15 la conectividad entre mensajes no presentó un modelo predominante.

Es importante resaltar que regularmente los macro-episodios centrados en el seguimiento y la supervisión de la tarea (con excepción del episodio E8) suelen configurarse predominantemente por mensajes que surgen de manera continuada, ya que las cadenas conversacionales se establecen prioritariamente bajo el criterio de At. Por su parte, en los micro-episodios no predominaron los mensajes con conectividad adyacente.

#### Grupo 2C (\*-)

En la Tabla 7.3.37 correspondiente al grupo 2C (\*-) se destaca, por cada episodio, el número de fragmentos de mensajes asociados a cada tipo de conectividad (At, As y Ci).

Tabla 7.3.37  
Conectividad conversacional en los episodios de monitoreo; grupo 2C

Episodios (Clave)	Áreas	Focos	Conectividad conversacional		
			C_At	C_As	C_Ci
E7	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	7	1	3
E12	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	4	0	2
E9	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	1	0	0
E8	Participación	Interpretan pautas de la tarea (organización del grupo y/o formas de participación)	2	0	0
E11	Participación	Interpretan pautas de la tarea (organización del grupo y/o formas de participación)	1	0	0

E10	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	2	0	3
Total			17	1	8

De acuerdo con la Tabla 7.3.37, de los seis episodios de monitoreo desplegados en este grupo, cinco episodios mostraron cadenas conversacionales establecidas predominantemente bajo el criterio de At (E7, E8, E9, E11 y E12); y en el episodio E10 se manifestó levemente una mayor cantidad de mensajes conectados por Ci.

Es importante resaltar que todos los episodios centrados en el seguimiento y la supervisión de la tarea suelen configurarse predominantemente por mensajes que surgen de manera continuada, ya que las cadenas conversacionales se establecen prioritariamente bajo el criterio de At.

c) Dirección conversacional

A continuación, teniendo como base el conjunto de episodios de monitoreo desplegados en cada grupo, presentamos en la Tabla 7.3.38 las frecuencias y porcentajes correspondientes a los fragmentos de mensaje a los que se asocia cada uno de los tipos de dirección conversacional –Dirección múltiple Dm y Dirección única Du–.

Tabla 7.3.38  
Dirección conversacional en los episodios de monitoreo; frecuencias globales Aula 2

Grupos	D_Cm		D_Cu		Total
	No	%	No	%	
2A(*+)	38	32,48	79	67,52	117
2B (*-)	29	28,16	74	71,84	103
2C (*-)	8	30,77	18	69,23	26
Total	75	30,49	171	69,51	246

De acuerdo con la Tabla 7.3.38, a nivel global, los mensajes con Du fueron más frecuentes que los mensajes con (conectados mediante) Dm; específicamente, se observaron 75 mensajes con dirección múltiple (30,49%) y 171 mensajes con dirección única (69,51%).

En contraste con el grupo 2C (\*-), los grupos 2A (\*+) y 2B (\*-) revelaron las frecuencias más altas de mensajes con Dm.

Ahora bien, los porcentajes calculados en relación con los episodios y las contribuciones registradas en cada grupo destacan, en todos los equipos, patrones similares con respecto a la dirección conversacional, y en los que predominaron los mensajes don Du. Específicamente, en el conjunto de episodios desplegados por el grupo 2A (\*+), los mensajes con Dm tienen una representación porcentual del 32,48%, y los mensajes con Du equivalen al 67,52%. En el conjunto de episodios desplegados por el grupo 2B (\*-), los mensajes con Dm tienen una representación porcentual del 28,16%, y los mensajes con Du representan el 71,84%. Por último, en los episodios desplegados por el grupo 2C (\*-), los mensajes con Dm equivalen al 30,77%, y los mensajes con Du representan el 69,23%.

En términos generales, el grupo 2A (\*+), en contraste con los otros grupos, tiene un mayor porcentaje de mensajes con dirección múltiple. Por lo demás, la presencia de mensajes con dirección múltiple y dirección única es más simétrica en el grupo 2A (\*+), que en los otros grupos.

#### Grupo 2A (\*+)

En la Tabla 7.3.39, se muestra por cada episodio de monitoreo registrado en el grupo 2A (\*+), el número de fragmentos de mensaje vinculados a cada una de las dos formas de dirección conversacional.

Tabla 7.3.39  
Dirección conversacional en los episodios de monitoreo; grupo 2A

Episodios (Clave)	Áreas	Focos	Dirección conversacional	
			D_Cm	D_Cu
E6	Cognitiva	Formulan estrategias para la realización de la tarea	2	1
E12	Cognitiva	Formulan estrategias para la realización de la tarea	2	1
E15	Cognitiva	Formulan estrategias para la realización de la tarea	0	3
E26	Cognitiva	Formulan estrategias para la realización de la tarea	1	3
E11	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	11	14
E17	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	3	11
E20	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	1	4
E22	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	2	7
E23	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	5	6
E24	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	2	6
E27	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	3	5
E7	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	0	2
E14	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	0	3



E21	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	0	4
E8	Participación	Interpretan pautas de la tarea (organización del grupo y/o formas de participación)	1	2
E10	Participación	Interpretan pautas de la tarea (organización del grupo y/o formas de participación)	1	1
E9	Motivacional	Surgen emociones o comparten estados de ánimo relacionados con la asignatura y/o tarea en turno.	0	1
E13	Motivacional	Surgen emociones o comparten estados de ánimo relacionados con sucesos y/o experiencias personales	1	1
E19	Motivacional	Dan apoyo y muestran interés por el bienestar de sus compañeros	1	3
E28	Motivacional	Plantean expectativas y/o realizan valoraciones sobre el funcionamiento del grupo	2	1
Total			38	79

De acuerdo con la Tabla 7.3.39, 15 de los 20 episodios registrados mostraron, una frecuencia predominante de mensajes con dirección conversacional única (E7, E8, E9, E11, E14, E15, E17, E19, E20, E21, E22, E23, E24, E26 y E27); en tres episodios prevalecieron los mensajes con dirección múltiple (E6, E12 y E28); y en dos episodios se observó un frecuencia equilibrada de mensajes con Dm y Du (E10 y E13).

Por otra parte, es importante resaltar que en todos los macro-episodios correspondientes al seguimiento y supervisión de la tarea predominaron los mensajes con Du.

A continuación en la Figura 7.3.16 se destaca con flechas la dirección conversacional de los mensajes que integran cada uno de los macro-episodios desplegados por el grupo 2A (\*+). En el macro-episodio E11 (seguimiento y supervisión de la tarea), el 44% del total de mensajes efectuados mostró una dirección conversacional múltiple y, regularmente, se desencadenaron intercaladamente durante todo el desarrollo del episodio. En el macro-episodio E17 (seguimiento y supervisión de la tarea) los mensajes con dirección múltiple equivalen al 21% y se generaron escasamente en la etapa intermedia y final del episodio. En el macro-episodio E22 (seguimiento y supervisión de la tarea) los mensajes con dirección múltiple equivalen al 21% y se generaron escasamente en la segunda mitad del episodio. En el macro-episodio E23 (seguimiento y supervisión de la tarea) los mensajes con dirección múltiple equivalen al 45% y se observaron en la segunda mitad del episodio. En el macro-episodio E24 (seguimiento y supervisión de la tarea) el 25% de los mensajes efectuados mostraron una dirección múltiple y se generaron escasamente al final del episodio. Por último, en el macro-episodio E27 (seguimiento y supervisión de la tarea) el 37% de los mensajes efectuados tienen una dirección múltiple y se observaron en la etapa intermedia del episodio.

Episodio 11-A					
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad	
34.	09/04/2013	11:05	Meritxell Regàs		
35.	09/04/2013	23:21	Isabel Escobar Sanmartín	At	
42.	10/04/2013	21:08	Mónica Padilla Diasson	As	
43.	11/04/2013	14:30	Mónica Padilla Diasson	At	
44.	11/04/2013	17:09	Laura Justicia Bueno	At	
45.	11/04/2013	21:41	Meritxell Regàs	At	
46.	12/04/2013	0:17	Isabel Escobar Sanmartín	At	
48.	13/04/2013	0:39	Isabel Escobar Sanmartín	Ci	
49.	13/04/2013	9:22	Mónica Padilla Diasson	At	
50.	13/04/2013	10:25	Meritxell Regàs	Ci	
51.	13/04/2013	10:55	Laura Justicia Bueno	At	
56.	13/04/2013	12:07	Mónica Padilla Diasson	Ci	
57.	13/04/2013	12:11	Meritxell Regàs	At	
58.	13/04/2013	12:12	Laura Justicia Bueno	Ci	
59.	13/04/2013	13:58	Isabel Escobar Sanmartín	Ci	
60.	13/04/2013	17:25	Mónica Padilla Diasson	Ci	
61.	14/04/2013	10:09	Mónica Padilla Diasson	At	
62.	14/04/2013	10:50	Isabel Escobar Sanmartín	At	
63.	14/04/2013	11:24	Mónica Padilla Diasson	At	
64.	14/04/2013	12:04	Meritxell Regàs	At	
65.	14/04/2013	12:06	Meritxell Regàs	At	
66.	14/04/2013	13:03	Mónica Padilla Diasson	At	
67.	14/04/2013	13:32	Meritxell Regàs	At	
68.	14/04/2013	13:35	Meritxell Regàs	At	
69.	14/04/2013	16:11	Laura Justicia Bueno	At	
71.	14/04/2013	20:28	Isabel Escobar Sanmartín	Ci	

Episodio 17-A					
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad	
69.	14/04/2013	16:11	Laura Justicia Bueno		
71.	14/04/2013	20:28	Isabel Escobar Sanmartín	As	
73.	14/04/2013	22:37	Laura Justicia Bueno	A	
76.	15/04/2013	23:23	Laura Justicia Bueno	Ci	
81.	16/04/2013	10:38	Meritxell Regàs	As	
82.	16/04/2013	14:48	Laura Justicia Bueno	At	
83.	16/04/2013	20:33	Mónica Padilla Diasson	Ci	
84.	16/04/2013	20:52	Isabel Escobar Sanmartín	As	
86.	16/04/2013	23:13	Mónica Padilla Diasson	Ci	
89.	17/04/2013	21:14	Mónica Padilla Diasson	Ci	
91.	17/04/2013	23:18	Isabel Escobar Sanmartín	C	
92.	18/04/2013	18:53	Laura Justicia Bueno	At	
94.	18/04/2013	20:48	Mónica Padilla Diasson	Ci	
100.	19/04/2013	23:12	Isabel Escobar Sanmartín	Ci	
101.	20/04/2013	10:13	Laura Justicia Bueno	At	

Episodio 22					
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad	
83.	16/04/2013	20:33	Mónica Padilla Diasson	←	
89.	17/04/2013	21:14	Mónica Padilla Diasson	- Ci ←	
94.	18/04/2013	20:48	Mónica Padilla Diasson	-- Ci ←	
97.	18/04/2013	22:26	Mónica Padilla Diasson	----- Ci ←	
98.	18/04/2013	22:55	Laura Justicia Bueno	----- At ←	
102	20/04/2013	10:29	Laura Justicia Bueno	----- Ci ←	
104	20/04/2013	13:32	Isabel Escobar Sanmartín	----- Ci ←	As
105	20/04/2013	13:37	Mónica Padilla Diasson	----- At ←	
107	20/04/2013	20:54	Meritxell Regàs	----- Ci ←	
108	21/04/2013	11:45	Mónica Padilla Diasson	----- At ←	

Episodio 23					
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad	
83.	16/04/2013	20:33	Mónica Padilla Diasson	←	
84.	16/04/2013	20:52	Isabel Escobar Sanmartín	- At ←	
87.	17/04/2013	17:35	Isabel Escobar Sanmartín	-- Ci ←	
88.	17/04/2013	18:09	Laura Justicia Bueno	----- At ←	
89.	17/04/2013	21:14	Mónica Padilla Diasson	----- At ←	
90.	17/04/2013	22:21	Isabel Escobar Sanmartín	----- As ←	
94.	18/04/2013	20:48	Mónica Padilla Diasson	----- Ci ←	
96.	18/04/2013	21:43	Meritxell Regàs	----- As ←	
97.	18/04/2013	22:26	Mónica Padilla Diasson	----- Ci ←	
99.	19/04/2013	20:07	Mónica Padilla Diasson	----- Ci ←	
105	20/04/2013	13:37	Mónica Padilla Diasson	----- Ci ←	
112	21/04/2013	15:42	Isabel Escobar Sanmartín	----- Ci ←	

Episodio 24					
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad	
83.	16/04/2013	20:33	Mónica Padilla Diasson	←	
93.	18/04/2013	20:17	Meritxell Regàs	- Ci ←	
95.	18/04/2013	21:34	Meritxell Regàs	-- Ci ←	
97.	18/04/2013	22:26	Mónica Padilla Diasson	----- Ci ←	
103	20/04/2013	10:55	Laura Justicia Bueno	----- Ci ←	
104	20/04/2013	13:32	Isabel Escobar Sanmartín	----- Ci ←	
105	20/04/2013	13:37	Mónica Padilla Diasson	----- Ci ←	
113	21/04/2013	17:33	Isabel Escobar Sanmartín	----- Ci ←	
114	21/04/2013	22:04	Mónica Padilla Diasson	----- Ci ←	

Episodio 27				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
126	25/04/2013	22:55	Mónica Padilla Diasson	
127	26/04/2013	16:36	Meritxell Regàs	At
128	26/04/2013	18:20	Laura Justicia Bueno	Ci
130	27/04/2013	11:33	Meritxell Regàs	Ci
131	27/04/2013	13:28	Mónica Padilla Diasson	At
132	27/04/2013	15:34	Laura Justicia Bueno	At
133	27/04/2013	19:10	Mónica Padilla Diasson	At
134	27/04/2013	19:40	Laura Justicia Bueno	At
138	28/04/2013	22:42	Meritxell Regàs	Ci

Figura 7.3.16. Dirección conversacional de los macro-episodios (monitoreo) desplegados en el grupo 2A

A continuación en las Figura 7.3.17 se destaca con flechas la dirección conversacional de los mensajes que integran cada uno de los micro-episodios desplegados por el grupo 2A (\*+). Los micro-episodios compuestos por dos mensajes, por defecto, tienen una dirección conversacional única (por ejemplo el episodio E9 cuyo foco remite a emociones o estados de ánimo que los alumnos comparten en torno a la tarea). Los micro-episodios compuestos por tres mensajes regularmente tienen, al final del episodio, una contribución que recoge simultáneamente los dos turnos anteriores, como por ejemplo los episodios E10 (interpretación de las pautas de la tarea) y E13 (emociones o estados de ánimo que los alumnos comparten en torno a experiencias personales). Los micro-episodios compuestos de cuatro a cinco mensajes regularmente tienen al final del episodio una o dos contribuciones con dirección conversacional múltiple, por ejemplo los episodios E6 (formulación de estrategias para la elaboración de los productos de la tarea), E8 (interpretación de las pautas de la tarea), E12 (formulación de estrategias para la elaboración de los productos de la tarea), E19 (muestras de apoyo mutuo e interés por el bienestar de los participantes), E20 (seguimiento y supervisión de la tarea), E26 (formulación de estrategias para la elaboración de los productos de la tarea), y E28 (expectativas y/o valoraciones sobre el funcionamiento del grupo). No obstante, los micro-episodios compuestos de tres a cinco fragmentos de mensaje en los que no se registraron mensajes con dirección conversacional múltiple fueron el E7 (seguimiento y supervisión de la estructura de participación), E15 (formulación de estrategias para la elaboración de los productos de la tarea), E14 (seguimiento y supervisión de la estructura de participación), E20

(seguimiento y supervisión de la tarea) y E21 (seguimiento y supervisión de la estructura de participación).

Episodio 6					
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad	
30.	08/04/2013	22:14	Meritxell Regàs	←	
31.	08/04/2013	22:46	Isabel Escobar Sanmartín	← At	
32.	08/04/2013	23:39	Laura Justicia Bueno	← At	
33.	09/04/2013	00:29	Mónica Padilla Diasson	← At	

Episodio 7					
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad	
34.	09/04/2013	11:05	Meritxell Regàs	←	
35.	09/04/2013	23:21	Isabel Escobar Sanmartín	← At	
36.	10/04/2013	12:32	Meritxell Regàs	← At	

Episodio 8					
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad	
37.	10/04/2013	13:06	Meritxell Regàs	←	
38.	10/04/2013	13:13	Meritxell Regàs	← At	
41.	10/04/2013	14:12	Laura Justicia Bueno	← As	
42.	10/04/2013	21:08	Mónica Padilla Diasson	← At	

Episodio 9					
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad	
38.	10/04/2013	13:13	Meritxell Regàs	←	
41.	10/04/2013	14:12	Laura Justicia Bueno	← At	

Episodio 10					
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad	
39.	10/04/2013	13:19	Meritxell Regàs	←	
40.	10/04/2013	13:21	Meritxell Regàs	← At	
41.	10/04/2013	14:12	Laura Justicia Bueno	← At	

Episodio 12					
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad	
43.	11/04/2013	14:30	Mónica Padilla Diasson	←	
44.	11/04/2013	17:09	Laura Justicia Bueno	← At	
45.	11/04/2013	21:41	Meritxell Regàs	← At	
47.	12/04/2013	22:43	Mónica Padilla Diasson	← Ci	

Episodio 13					
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad	
62.	14/04/2013	10:50	Isabel Escobar Sanmartín	←	
64.	14/04/2013	12:04	Meritxell Regàs	- As	
69.	14/04/2013	16:11	Laura Justicia Bueno	- - - Ci	

Episodio 14					
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad	
79.	16/04/2013	1:15	Isabel Escobar Sanmartín	←	
80.	16/04/2013	9:05	Mónica Padilla Diasson	- At	
81.	16/04/2013	10:38	Meritxell Regàs	- - At	
82.	16/04/2013	14:48	Laura Justicia Bueno	- - - At	

Episodio 15					
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad	
30.	08/04/2013	22:14	Meritxell Regàs	←	
71.	14/04/2013	20:28	Isabel Escobar Sanmartín	- As	
74.	15/04/2013	13:07	Meritxell Regàs	- - As	
79.	16/04/2013	1:15	Isabel Escobar Sanmartín	- - - As	

Episodio 19					
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad	
89.	17/04/2013	21:14	Mónica Padilla Diasson	←	
90.	17/04/2013	22:21	Isabel Escobar Sanmartín	- At	
92.	18/04/2013	18:53	Laura Justicia Bueno	- - As	
93.	18/04/2013	20:17	Meritxell Regàs	- - - As	
94.	18/04/2013	20:48	Mónica Padilla Diasson	- - - - At	

Episodio 20-A					
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad	
111	21/04/2013	15:25	Mónica Padilla Diasson	←	
115	21/04/2013	22:09	Mónica Padilla Diasson	- Ci	
116	21/04/2013	22:13	Mónica Padilla Diasson	- - At	
124	23/04/2013	23:14	Laura Justicia Bueno	- - - Ci	
125	24/04/2013	12:44	Meritxell Regàs	- - - - Ci	
126	25/04/2013	22:55	Mónica Padilla Diasson	- - - - - At	

Episodio 21					
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad	
79.	16/04/2013	1:15	Isabel Escobar Sanmartín	←	
83.	16/04/2013	20:33	Mónica Padilla Diasson	- Ci	
84.	16/04/2013	20:52	Isabel Escobar Sanmartín	- - At	
85.	16/04/2013	21:42	Laura Justicia Bueno	- - - Ci	
93.	18/04/2013	20:17	Meritxell Regàs	- - - - Ci	

Episodio 26					
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad	
104	20/04/2013	13:32	Isabel Escobar Sanmartín	←	
112	21/04/2013	15:42	Isabel Escobar Sanmartín	←	Ci
116	21/04/2013	22:13	Mónica Padilla Diasson	←	Ci
119	22/04/2013	22:24	Laura Justicia Bueno	←	Ci
129	26/04/2013	20:34	Mónica Padilla Diasson	←	Ci

Episodio 28					
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad	
135	28/04/2013	11:04	Isabel Escobar Sanmartín	←	Ci
136	28/04/2013	11:14	Mónica Padilla Diasson	←	At
137	28/04/2013	14:20	Laura Justicia Bueno	←	At
138	28/04/2013	22:42	Meritxell Regàs	←	At

Figura 7.3.17. Dirección conversacional de los micro-episodios (monitoreo) desplegados en el grupo 2A

### Grupo 2B (\*-)

En la Tabla 7.3.40, se muestra por cada episodio de monitoreo registrado en el grupo 2B (\*-), el número de fragmentos de mensaje vinculados a cada una de las dos formas de dirección conversacional.

Tabla 7.3.40  
Dirección conversacional en los episodios de monitoreo; grupo 2B

Episodios (Clave)	Áreas	Focos	Dirección conversacional	
			D_Cm	D_Cu
E6	Cognitiva	Interpretan pautas de la tarea (componentes, contenido y/o formato de la tarea)	1	1
E7	Cognitiva	Interpretan pautas de la tarea (componentes, contenido y/o formato de la tarea)	0	1
E15	Cognitiva	Interpretan pautas de la tarea (componentes, contenido y/o formato de la tarea)	4	3
E5	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	6	16
E8	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	0	13
E11	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	8	11
E14	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	4	13
E9	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	0	3
E13	Motivacional	Afrontan conflictos socio-emocionales	6	13
Total			29	74

De acuerdo con la Tabla 7.3.40, siete de los nueve episodios registrados mostraron una frecuencia predominante de mensajes con dirección conversacional única (E5, E7, E8, E11, E14, E9 y E13); en un episodio prevalecieron los mensajes con dirección múltiple (E15); y en el episodio E6 la frecuencia de mensajes con Dm y Du fue equilibrada.

Por otra parte, es importante resaltar que en todos de los macro-episodios correspondientes al seguimiento y supervisión de la tarea predominaron los mensajes con Du.

En la Figura 7.3.18 se destaca con flechas la dirección conversacional de los mensajes que integran cada uno de los macro-episodios desplegados por el grupo 2B (\*-). En el macro-episodio E5 (seguimiento y supervisión de la tarea), del total de mensajes efectuados el 27% mostró una dirección conversacional múltiple y se generaron escasamente al final del episodio. El macro-episodio E8 (seguimiento y supervisión de la tarea) se mantuvo solo con la presencia de mensajes con dirección única. En el macro-episodio E11 (seguimiento y supervisión de la tarea) los mensajes con dirección múltiple equivalen al 42% y se generaron principalmente en la etapa final del episodio. En el episodio E13 (conflicto socio-emocional) el 32% de los mensajes efectuados tienen una dirección múltiple y se generaron regularmente en la etapa intermedia del episodio. En el macro-episodio E14 (seguimiento y supervisión de la tarea) el 24% de los mensajes efectuados tienen una dirección múltiple y se generaron principalmente en la etapa intermedia del episodio. Por último en el episodio E15 (interpretación de las pautas de la tarea) del total de mensajes efectuados el 57% mostró una dirección conversacional múltiple y, regularmente, se desencadenaron intercaladamente durante todo el desarrollo del episodio.

Episodio 5					
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad	
14	08/04/2013	13:53	María Saez Salas	←	
18	09/04/2013	10:08	María Saez Salas	← CI	
22	14/04/2013	0:35	Eva Porxas Roca	← CI	
23	14/04/2013	9:59	María Saez Salas	← At	
24	14/04/2013	21:34	Eva Porxas Roca	← At	
27	15/04/2013	23:16	Eva Porxas Roca	← CI	
28	16/04/2013	18:16	María Saez Salas	← At	
29	16/04/2013	23:54	Eva Porxas Roca	← At	
30	17/04/2013	7:09	José Gómez Bover	← CI	
31	17/04/2013	16:40	María Saez Salas	← At	
34	19/04/2013	19:22	Sonia Palà Almedina	← CI	
35	19/04/2013	19:29	Sonia Palà Almedina	← At	
36	19/04/2013	19:31	Sonia Palà Almedina	← At	
38	20/04/2013	0:12	Eva Porxas Roca	← As	
39	20/04/2013	10:03	Sonia Palà Almedina	← At	
40	20/04/2013	10:14	Sonia Palà Almedina	← CI	
41	20/04/2013	18:28	María Saez Salas	← At	
42	20/04/2013	20:29	José Gómez Bover	← At	
48	21/04/2013	2:27	Eva Porxas Roca	← CI	
52	21/04/2013	12:12	Sonia Palà Almedina	← As	
53	21/04/2013	12:38	María Saez Salas	← At	
56	21/04/2013	17:37	María Saez Salas	← CI	
58	21/04/2013	17:55	Sonia Palà Almedina	← As	



Episodio 8				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
25	15/04/2013	19:12	Sonia Palà Almedina	
28	16/04/2013	18:16	María Saez Salas	Ci
32	18/04/2013	1:15	Eva Porxas Roca	As
37	20/04/2013	0:11	Eva Porxas Roca	As
39	20/04/2013	10:03	Sonia Palà Almedina	Ci
41	20/04/2013	18:28	María Saez Salas	As
47	20/04/2013	22:21	Sonia Palà Almedina	As
48	21/04/2013	2:27	Eva Porxas Roca	Ci
49	21/04/2013	2:30	Eva Porxas Roca	At
55	21/04/2013	13:31	Sonia Palà Almedina	As
59	21/04/2013	18:09	María Saez Salas	As
67	22/04/2013	10:54	Sonia Palà Almedina	Ci
68	22/04/2013	17:54	José Gómez Bover	At
69	22/04/2013	20:10	Sonia Palà Almedina	At

Episodio 11				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
32	18/04/2013	1:15	Eva Porxas Roca	
33	19/04/2013	12:35	María Saez Salas	At
34	19/04/2013	19:22	Sonia Palà Almedina	At
37	20/04/2013	0:11	Eva Porxas Roca	As
39	20/04/2013	10:03	Sonia Palà Almedina	Ci
42	20/04/2013	20:29	María Saez Salas	As
47	20/04/2013	22:21	Sonia Palà Almedina	As
48	21/04/2013	2:27	Eva Porxas Roca	As
49	21/04/2013	2:30	Eva Porxas Roca	At
54	21/04/2013	13:20	Sonia Palà Almedina	Ci
57	21/04/2013	17:49	María Saez Salas	As
58	21/04/2013	17:55	Sonia Palà Almedina	At
61	21/04/2013	18:52	María Saez Salas	Ci
63	21/04/2013	22:30	Sonia Palà Almedina	Ci
64	22/04/2013	1:13	Eva Porxas Roca	At
65	22/04/2013	9:09	María Saez Salas	At
66	22/04/2013	10:51	Sonia Palà Almedina	At
70	22/04/2013	21:52	José Gómez Bover	Ci
73	22/04/2013	23:49	Eva Porxas Roca	Ci
74	23/04/2013	0:01	Eva Porxas Roca	At

Episodio 13					
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad	
78	23/04/2013	12:55	María Saez Salas		
79	23/04/2013	18:22	María Saez Salas	At	
80	23/04/2013	21:07	Eva Porxas Roca	At	
81	23/04/2013	21:47	José Gómez Bover	At	
82	23/04/2013	22:17	José Gómez Bover	At	
83	23/04/2013	22:32	José Gómez Bover	At	
84	24/04/2013	0:46	Eva Porxas Roca	Ci	
85	24/04/2013	0:47	Eva Porxas Roca		
86	24/04/2013	9:52	Sonia Palà Almedina	As	
87	24/04/2013	11:13	María Saez Salas	At	
88	24/04/2013	12:12	Eva Porxas Roca	At	
89	24/04/2013	15:13	José Gómez Bover	At	
90	24/04/2013	15:15	José Gómez Bover	At	
91	24/04/2013	17:24	Mª Carmen Franch	As	
92	24/04/2013	18:47	José Gómez Bover	At	
94	24/04/2013	21:09	Eva Porxas Roca	Ci	
95	24/04/2013	21:23	Eva Porxas Roca	At	
96	24/04/2013	22:34	Sonia Palà Almedina	At	
100	25/04/2013	1:38	Eva Porxas Roca	As	
102	25/04/2013	9:58	José Gómez Bover	As	

Episodio 14					
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad	
99	25/04/2013	0:48	José Gómez Bover		
101	25/04/2013	8:41	Sonia Palà Almedina	As	
102	25/04/2013	9:58	José Gómez Bover	At	
104	25/04/2013	13:32	Eva Porxas Roca	As	
105	25/04/2013	15:45	José Gómez Bover	At	
106	25/04/2013	17:41	José Gómez Bover	At	
107	25/04/2013	22:49	Sonia Palà Almedina	At	
108	25/04/2013	23:03	José Gómez Bover	At	
109	26/04/2013	12:47	María Saez Salas	At	
110	26/04/2013	21:27	Sonia Palà Almedina	At	
111	26/04/2013	23:06	Eva Porxas Roca	At	
112	26/04/2013	23:18	Eva Porxas Roca	As	
115	27/04/2013	8:35	José Gómez Bover	Ci	
116	27/04/2013	8:58	Sonia Palà Almedina	At	
118	27/04/2013	9:25	María Saez Salas	As	
121	27/04/2013	14:12	José Gómez Bover	As	
122	27/04/2013	17:30	María Saez Salas	At	
123	27/04/2013	18:02	José Gómez Bover	Ci	

Episodio 15					
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad	
108	25/04/2013	23:03	José Gómez Bover	←	At
109	26/04/2013	12:47	María Saez Salas	←	At
110	26/04/2013	21:27	Sonia Palà Almedina	←	At
112	26/04/2013	23:18	Eva Porxas Roca	←	As
113	26/04/2013	23:55	María Saez Salas	←	At
114	27/04/2013	6:55	José Gómez Bover	←	Ci
118	27/04/2013	9:25	María Saez Salas	←	As
122	27/04/2013	17:30	María Saez Salas	←	As

Figura 7.3.18. Dirección conversacional de los macro-episodios (monitoreo) desplegados en el grupo 2B

A continuación en la Figura 7.3.19 se destaca con flechas la dirección conversacional de los mensajes que integran cada uno de los micro-episodios desplegados por el grupo 2B (\*-). Los micro-episodios compuestos por dos mensajes, por defecto, tienen una dirección conversacional única (por ejemplo el episodio E7 cuyo foco remite a la interpretación de la pautas de la tarea). El micro-episodio E6 (interpretación de las pautas de la tarea) conformado por tres fragmentos de mensaje tiene al final del episodio una contribución que recoge simultáneamente los dos turnos anteriores. Por su parte, en el micro-episodio E9 (seguimiento y supervisión de la tarea) compuesto por cuatro fragmentos de mensaje no registro ninguna contribución con dirección múltiple.

Episodio 6					
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad	
50	21/04/2013	11:04	María Saez Salas	←	At
51	21/04/2013	11:34	Sonia Palà Almedina	←	At
56	21/04/2013	17:37	María Saez Salas	←	Ci

Episodio 7					
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad	
25	15/04/2013	19:12	Sonia Palà Almedina	←	At
26	15/04/2013	22:49	Eva Porxas Roca	←	At

Episodio 9					
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad	
48	21/04/2013	02:27	Eva Porxas Roca	←	At
49	21/04/2013	02:30	Eva Porxas Roca	←	As
61	21/04/2013	18:52	María Saez Salas	←	Ci
64	22/04/2013	01:13	Eva Porxas Roca	←	Ci

Figura 7.3.19. Dirección conversacional de los micro-episodios (monitoreo) desplegados en el grupo 2B

## Grupo 2C (\*-)

En la Tabla 7.3.41, se muestra por cada episodio de monitoreo registrado en el grupo 2C (\*-), el número de fragmentos de mensaje vinculados a cada una de las dos formas de dirección conversacional.

Tabla 7.3.41  
Dirección conversacional en los episodios de monitoreo; grupo 2C

Episodios (Clave)	Áreas	Focos	<i>Dirección conversacional</i>	
			D_Cm	D_Cu
E7	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	5	6
E12	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	1	5
E9	Cognitiva	Realizan el seguimiento de la tarea	0	1
E8	Participación	Interpretan pautas de la tarea (organización del grupo y/o formas de participación)	0	2
E11	Participación	Interpretan pautas de la tarea (organización del grupo y/o formas de participación)	0	1
E10	Participación	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	2	3
Total			8	18

De acuerdo con la Tabla 7.3.41, los seis episodios registrados en este grupo mostraron una frecuencia predominante de mensajes con dirección única (incluso los macro-episodios E7, E12 Y E9 relativos al seguimiento y supervisión de la tarea).

En la Figura 7.3.20 se destaca con flechas la dirección conversacional de los mensajes que integran los macro-episodios desplegados por el grupo 2C (\*-). En el macro-episodio E7 (seguimiento y supervisión de la tarea), el 45% de los mensajes efectuados mostraron una dirección conversacional múltiple y se generaron principalmente en la etapa inicial e intermedia del episodio; y en el macro-episodio E12 (seguimiento y supervisión de la tarea) el 83% de los mensajes efectuados mostraron una dirección conversacional única, en cambio solo se observó un mensaje con dirección múltiple en la etapa inicial del episodio.

Episodio 7				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
21.	10/04/2013	8:14	Anna Gener Martinez	←
22.	10/04/2013	16:40	Núria Vendrell Bertran	← A
23.	10/04/2013	20:00	Anna Gener Martinez	← At
24.	12/04/2013	16:16	Núria Vendrell Bertran	← At
25.	12/04/2013	17:40	Estel Busquets Guardia	← At
26.	13/04/2013	13:17	Núria Vendrell Bertran	← At
31.	19/04/2013	18:49	Anna Gener Martinez	← Ci
33.	20/04/2013	20:21	Estel Busquets Guardia	← At
36.	23/04/2013	20:10	Anna Gener Martinez	← Ci
39.	24/04/2013	11:39	Estel Busquets Guardia	← As
40.	24/04/2013	12:57	Estel Busquets Guardia	← At
45.	24/04/2013	22:39	Sílvia Mustarós Iglesias	← Ci

Episodio 12				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
28.	16/04/2013	16:07	Sílvia Mustarós Iglesias	←
31.	19/04/2013	18:49	Anna Gener Martinez	← Ci
37.	23/04/2013	20:17	Sílvia Mustarós Iglesias	← Ci
38.	23/04/2013	22:42	Anna Gener Martinez	← At
41.	24/04/2013	18:23	Sílvia Mustarós Iglesias	← At
42.	24/04/2013	18:39	Estel Busquets Guardia	← At
44.	24/04/2013	22:04	Sílvia Mustarós Iglesias	← At

Figura 7.3.20. Dirección conversacional de los macro-episodios (monitoreo) desplegados en el grupo 2C

A continuación en la Figura 7.3.21 se destaca con flechas la dirección conversacional de los mensajes que integran cada uno de los micro-episodios desplegados por el grupo 2C (\*-). Los micro-episodios compuestos por dos mensajes, por defecto, tienen una dirección conversacional única (por ejemplo el episodio E9 y E11). El micro-episodio E8 (interpretación de las pautas de la tarea) conformado por tres fragmentos de mensaje, no registró ninguna contribución con dirección múltiple. Por su parte, en el micro-episodio E10 (seguimiento y supervisión de la estructura de participación) compuesto por seis fragmentos de mensaje se observaron dos contribuciones con dirección múltiple.

Episodio 8				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
36.	23/04/2013	20:10	Anna Gener Martinez	←
37.	23/04/2013	20:17	Sílvia Mustarós Iglesias	At ←
38.	23/04/2013	22:42	Anna Gener Martinez	-- At

Episodio 9				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
30.	19/04/2013	09:58	Núria Vendrell Bertran	←
31.	19/04/2013	18:49	Anna Gener Martinez	- At -

Episodio 10				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
34.	22/04/2013	20:42	Estel Busquets Guardia	←
35.	22/04/2013	22:24	Sílvia Mustarós Iglesias	- At -
36.	23/04/2013	20:10	Anna Gener Martinez	-- Ci
44.	24/04/2013	22:04	Sílvia Mustarós Iglesias	----- Ci
46.	25/04/2013	16:39	Núria Vendrell Bertran	----- Ci
47.	25/04/2013	20:39	Sílvia Mustarós Iglesias	----- At

Episodio 11				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
25.	12/04/2013	17:40	Estel Busquets Guardia	←
26.	13/04/2013	13:17	Núria Vendrell Bertran	- At -

Figura 7.3.21. Dirección conversacional de los micro-episodios (monitoreo) desplegados en el grupo 2C

#### d) Patrón de intervenciones

A continuación, en la Tabla 7.3.42 se muestran los resultados obtenidos con respecto al patrón de intervenciones que mostraron los grupos en los episodios de monitoreo. En concreto, se muestra el número de episodios desplegados en cada grupo y su distribución en relación a tres patrones distintos: episodios con intervenciones continuas, episodios con intervenciones moderadamente discontinuas, y episodios con intervenciones altamente discontinuas.

Tabla 7.3.42

Patrón de intervenciones en los episodios de monitoreo desplegados por los grupos del Aula 2

Grupos	Episodios registrados	<i>Patrón de intervenciones</i>		
		I_Co	I_Dm	I_Da
2A (*+)	20	14 Ep.	4 Ep.	2 Ep.
2B (*-)	9	7 Ep.	1 Ep.	1 Ep.
2C(*-)	6	4 Ep.	S/E	2 Ep.

De acuerdo con la Tabla 7.3.42, en el grupo 2A (\*+) 14 episodios mostraron un patrón de intervenciones continuas, cuatro episodios un patrón de intervenciones moderadamente discontinuas (uno o dos días sin realizar contribuciones), y dos episodios un patrón de intervenciones altamente discontinuas (tres o más días sin hacer contribuciones). En el grupo 2B (\*-) siete episodios mostraron un patrón de intervenciones continuas, un episodio un patrón de intervenciones moderadamente discontinuas, y en un episodio se observó un patrón de intervenciones altamente discontinuas (tres o más días sin hacer contribuciones). Por su parte, en el grupo 2C (\*-) cuatro episodios mostraron un patrón de intervenciones continuas y dos episodios un patrón de intervenciones altamente discontinuo.

#### Grupo 2A (\*+)

En la Figura 7.3.22 correspondiente al mapa de episodios de monitoreo desplegados en el grupo 2A (\*+), se indica con una X la presencia de contribuciones respecto al día en que estas se generaron, y con color rojo se resaltan los días en los cuales ningún miembro del grupo realizó contribuciones a los episodios.

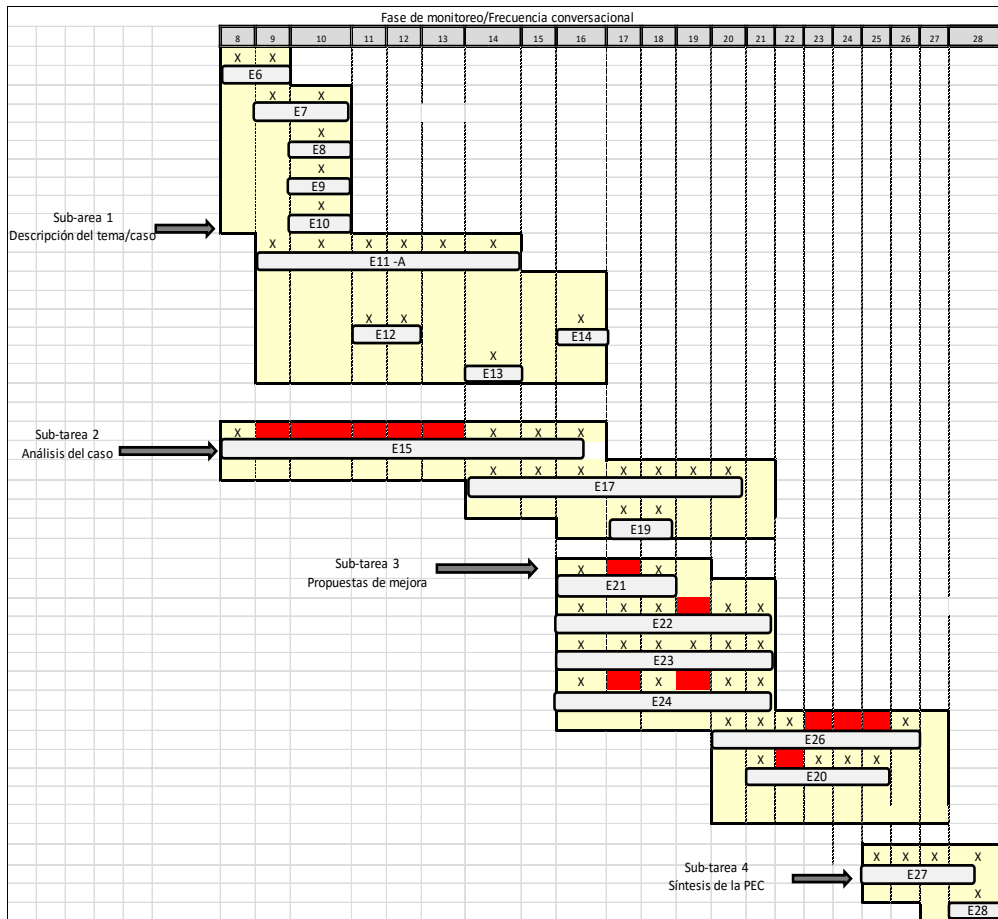


Figura 7.3.22. Patrón de intervenciones en los episodios de monitoreo; grupo 2A

De acuerdo con la Figura 7.3.22, en la sub-tarea 1 todos los episodios se desplegaron bajo un patrón de intervenciones continuas. En la sub-tarea 2 los episodios con un patrón de intervenciones continuas fueron el E17 y E19, por su parte, en el episodio E15 (formulación de estrategias para la elaboración de los productos de la tarea) los participantes detuvieron su actividad por cinco días seguidos (el día nueve al 13). En la sub-tarea 3, el único episodio en donde se observó un patrón de intervenciones continuas fue el E23, por su parte en los episodios E20 (seguimiento y supervisión de la tarea), E21 (seguimiento y supervisión de la estructura de participación) y E22 (seguimiento y supervisión de la tarea) no se generaron contribuciones durante un día, en el E24 (seguimiento y supervisión de la tarea) los participantes no realizaron contribuciones durante dos días (los días 17 y 19), y en el E26 (formulación de estrategias para la elaboración de los productos de la tarea) los participantes detuvieron su actividad durante tres días seguidos (del día 23 al 26). Finalmente, en el marco de la



sub-tarea 4 los dos episodios desplegados mostraron una continuidad en las contribuciones.

### Grupo 2B (\*-)

En la Figura 7.3.23 correspondiente al mapa de episodios de monitoreo desplegados en el grupo 2B (\*-), se indica con una X la presencia de contribuciones con respecto al día en que estas se generaron, y con color rojo se resaltan los días en los cuales ningún miembro del grupo realizó contribuciones a los episodios.

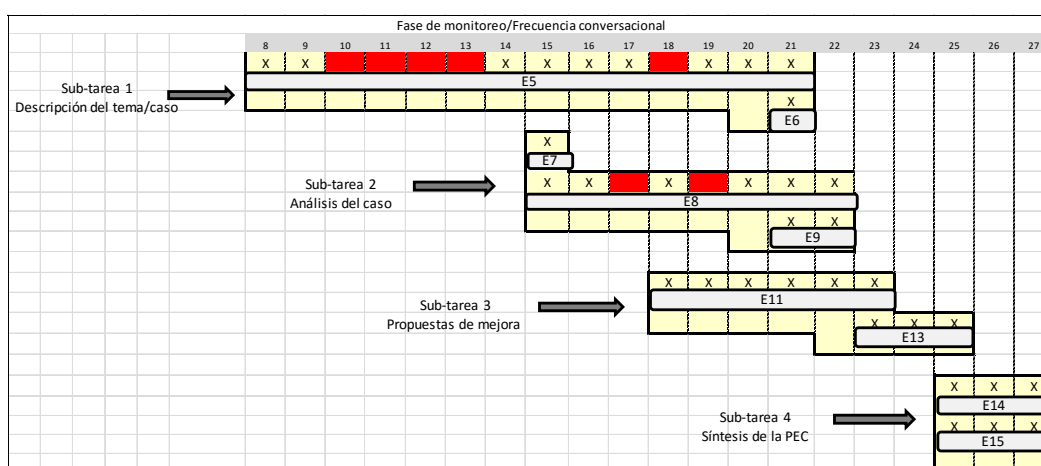


Figura 7.3.23. Patrón de intervenciones en los episodios de monitoreo; grupo 2B

De acuerdo con la Figura 7.3.23, en el marco de la sub-tarea 1 el episodio E5 (seguimiento y supervisión de la tarea) se desarrolló bajo un patrón de intervenciones altamente discontinuas, donde los miembros del grupo no realizaron contribuciones durante cuatro días seguidos (del día 10 al 13). En el marco de la sub-tarea 2, el episodio E8 (seguimiento y supervisión de la tarea) reveló una discontinuidad moderada donde los participantes dejaron de hacer contribuciones durante los días 17 y 19. Finalmente, todos los episodios desplegados en el marco de la sub-tarea 3 y sub-tarea 4 se desarrollaron bajo un patrón de intervenciones continuas.

### Grupo 2C (\*-)

En la Figura 7.3.24 correspondiente al mapa de episodios de monitoreo desplegados en el grupo 2C (\*-), se indica con una X la presencia de contribuciones respecto al día en que estas se generaron, y con color rojo se resaltan los días en los cuales ningún miembro del grupo realizó contribuciones a los episodios.

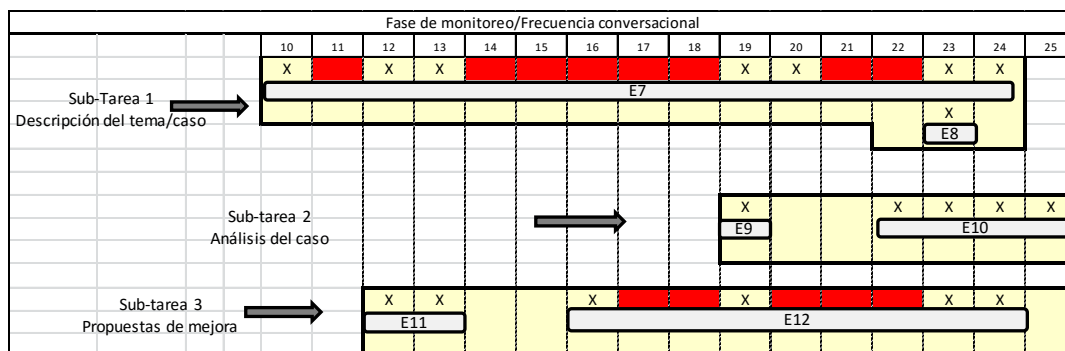


Figura 7.3.24. Patrón de intervenciones en los episodios de monitoreo; grupo 2C

De acuerdo con la Figura 7.3.24, en el marco de la sub-tarea 1 el episodio E7 (seguimiento y supervisión de la tarea) se desplegó bajo un patrón de intervenciones altamente discontinuas, donde los miembros del grupo no realizaron contribuciones durante 7 días (día 11, 14, 15, 16, 17, 21 y 22). Así mismo, en el marco de la sub-tarea 4 (seguimiento y supervisión de la tarea) el episodio E12 presentó un patrón de intervenciones altamente discontinuas, ya que no se registraron aportaciones durante cinco días (17, 18, 20, 21 y 22).

e) Equilibrio de participación

A continuación, en la Tabla 7.3.43 se muestran por cada grupo las frecuencias y los porcentajes correspondientes a las contribuciones realizadas por los alumnos sobre las cuales se calcula el equilibrio de participación en los grupos.

Tabla 7.3.43  
Equilibrio de participación en los episodios de monitoreo; frecuencias globales Aula 2

Equilibrio de participación/porcentajes globales					
Grupos	Total de contribuciones	Participantes	No contribuciones	%	Nivel de equilibrio
2A (*+)	117	Isabel	26	22,22	Alto-moderado
		Meritxell	29	24,79	
		Mónica	38	32,48	
		Laura	24	20,51	
2B (* -)	112	María	30	26,79	Moderado
		José	21	18,75	
		Sonia	29	25,89	
		Eva	32	28,57	
2C (*-)	32	Núria	6	18,75	Moderado
		Anna	10	31,25	
		Estel	7	21,88	
		Sílvia	9	28,13	

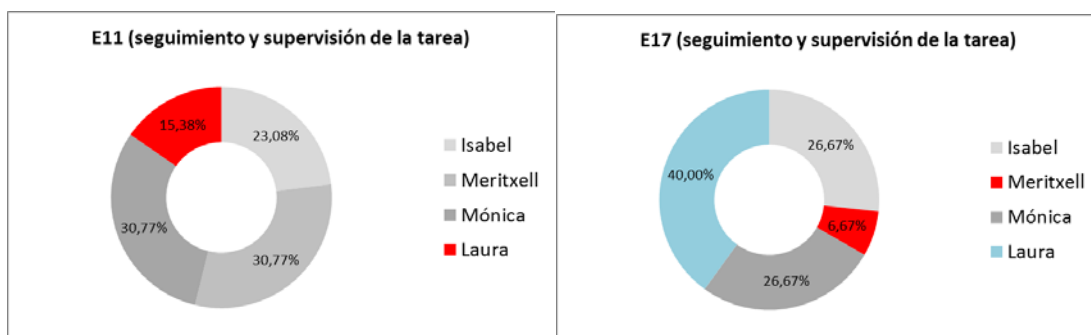
De acuerdo con la Tabla 7.3.43, el equipo 2A (\*+), en contraste con los otros grupos mostró globalmente el nivel más alto de participación (117 contribuciones en total), además se manifestó un equilibrio de participación alto-moderado, principalmente entre las contribuciones realizadas por Isabel, Meritxell y Laura, mientras que Mónica asumió un papel dominante en el grupo.

En el grupo 2B (\*-) se observó un equilibrio de participación moderado. En concreto, tres miembros del grupo mostraron una cantidad similar de contribuciones (María 26,79%, Sonia 25,89% y Eva 28,57%), sin embargo, la cantidad de contribuciones realizadas por José se desfasa levemente de la cantidad de contribuciones realizadas por sus compañeros.

Por último, en el grupo 2C (\*-) se observó un equilibrio de participación moderado. En concreto los miembros del grupo que mostraron un porcentaje más o menos similar de contribuciones fueron Anna (31,25%), Sílvia (28,13%) y Estel (21,88%) , mientras que Núria con el 18,75% se desfasó del nivel de participación mostrado por Anna quien fue el miembro más activo del grupo.

#### Grupo 2A (\*+)

A continuación, en la Figura 7.3.25 se presenta un conjunto de gráficos correspondientes al equilibrio de participación que el grupo 2A (\*+) mostró en los macro-episodios (todos ellos relativos al seguimiento y supervisión de la tarea). Un alto equilibrio de participación se observa cuando todas las fracciones del círculo aparecen en color gris, en cambio, una fracción del círculo en color azul indica la presencia dominante por parte de algún miembro del grupo, y una fracción del círculo en color rojo indica el desfase por parte de algún participante en relación al nivel de participación que muestran el resto de los miembros del grupo.



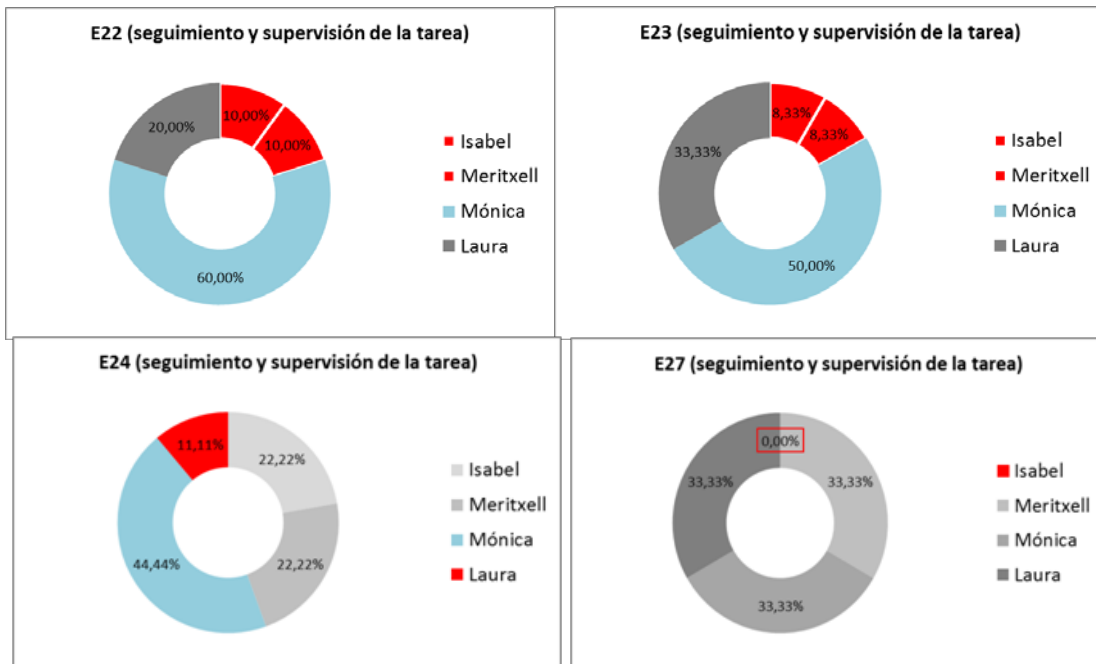


Figura 7.3.25. Equilibrio de participación en los macro-episodios de monitoreo; grupo 2A

En el episodio E11 se observó un equilibrio moderado de participación que involucra a Isabel con el 23,08%, Meritxell con el 30,77 y, Mónica con el 30,77%, mientras que el porcentaje de contribuciones realizadas por Laura (15,38%) se desfasa negativamente del nivel de participación mostrado por el resto del grupo.

En el episodio E17, se observó un bajo equilibrio de participación en donde las contribuciones realizadas por Laura (el 40,00%) dominaron el episodio y, en sentido opuesto, las contribuciones realizadas por Meritxell (el 6,67%) se desfasan negativamente del nivel de participación mostrado por el resto de los miembros del grupo.

En el episodio E22, se manifestó un bajo equilibrio de participación, ya que mientras las contribuciones realizadas por Mónica (el 60,00%) dominaron el episodio, las contribuciones de Isabel (10,00%) y Meritxell (10,00%) se desfasan negativamente del nivel de participación mostrado por Mónica y Laura.

Nuevamente en el episodio E23, las contribuciones realizadas por Mónica (el 50,00%) dominaron el episodio, en cambio las contribuciones realizadas por Isabel (8,33%) y Meritxell (8,33%) se desfasan negativamente del nivel de participación mostrado por Mónica y Laura.

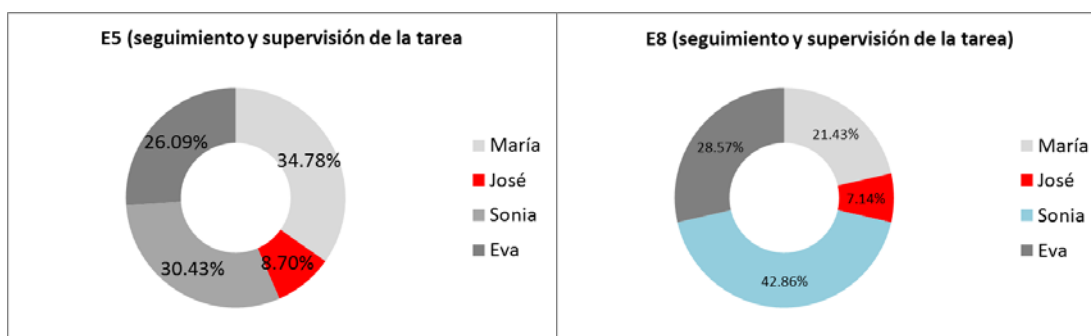
En el episodio E24 se observó un bajo equilibrio de participación en donde las contribuciones realizadas por Mónica (el 44,44%) dominaron el episodio y, en sentido opuesto, las contribuciones realizadas por Laura (el 11,11%) se desfazan negativamente del nivel de participación mostrado por el resto de los miembros del grupo.

Finalmente, en el episodios E24 el grupo manifestó un nivel de participación equilibrado en donde Meritxell, Mónica y Laura revelaron el mismo porcentaje de contribuciones (33,33% cada participante), sin embargo, Isabel se mantuvo ausente durante el episodio.

En términos generales, Mónica fue la única integrante del grupo que evidenció un porcentaje más o menos alto y estable de contribuciones en todos los macro-episodios. En dos macro-episodios Laura revelo un bajo porcentaje de contribuciones (E11 y E24), mientras que en un episodio predominaron sus contribuciones (E17). En tres macro-episodios Isabel mostró un bajo porcentaje de contribuciones (E22, E23 y E27) y en ningún episodio predominaron sus contribuciones. En tres macro-episodios Meritxell mostró un bajo porcentaje de contribuciones (E17, E22 y E23), y en ningún episodio predominaron sus contribuciones.

Grupo 2B (\*-)

A continuación, en la Figura 7.3.26 se presenta un conjunto de gráficos correspondientes al equilibrio de participación que el grupo 2B (\*-) mostró en los macro-episodios.



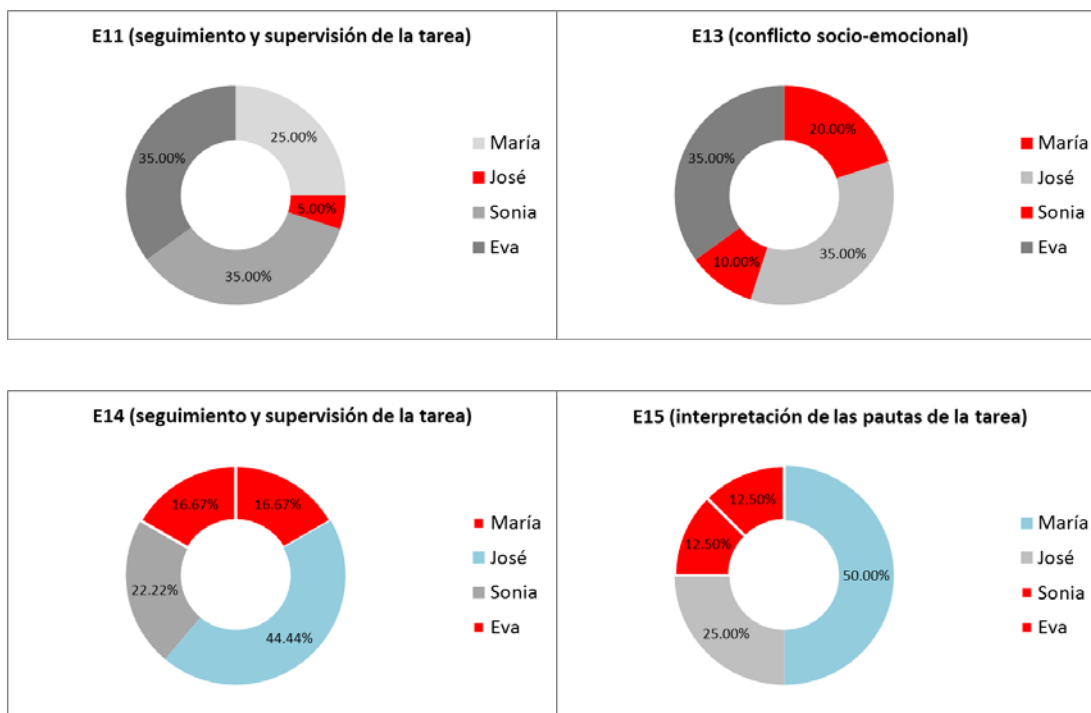


Figura 7.3.26. Equilibrio de participación en los macro-episodios de monitoreo; grupo 2B

En el episodio E5, referente al seguimiento y supervisión de la tarea, se manifestó un equilibrio moderado de participación que involucra a María con el 34,78%, Sonia con el 30,43%, y Eva con el 26,09%, mientras que el porcentaje de contribuciones realizadas por José (15,38%) se desfasa negativamente del nivel de participación mostrado por el resto del grupo.

En el episodio E8, correspondiente al seguimiento y supervisión de la tarea, se observó un bajo equilibrio de participación en donde las contribuciones realizadas por Sonia (el 42,86%) dominaron el episodio y, en sentido opuesto, las contribuciones realizadas por José (el 7,14%) se desfasan negativamente del nivel de participación mostrado por el resto de los miembros del grupo.

En el episodio E11, referente al seguimiento y supervisión de la tarea, se manifestó un equilibrio moderado de participación que involucra a María con el 25,00%, Sonia con el 35,00% y, Eva con el 35,00%, mientras que el porcentaje de contribuciones realizadas por José (5,00%) se desfasa negativamente del nivel de participación mostrado por el resto del grupo.

En el episodio E13, correspondiente a un conflicto socio-emocional, se observó un bajo equilibrio de participación, ya que el porcentaje de contribuciones realizadas por María (el 20,00%) y Sonia (el 10,00%) se desfasa negativamente del porcentaje de contribuciones realizadas por José y Eva (35,00% cada integrante).

En el episodio E14, referente al seguimiento y supervisión de la tarea, se observó un bajo equilibrio de participación, ya que mientras las contribuciones realizadas por José (el 44,44%) dominaron el episodio, las contribuciones de María (16,17%) y Eva (10,00%) se desfasan negativamente del nivel de participación mostrado por José y Sonia.

Finalmente, en el episodio E15, correspondiente a la interpretación de las pautas de la tarea, predominaron las contribuciones de María (50,00%) mientras que Sonia y Eva presentaron el porcentaje más bajo de contribuciones (equivalente al 12,50% cada una).

En términos generales, ningún miembro del grupo mostró un porcentaje alto y estable de contribuciones en los episodios. Por ejemplo, José mostró en el episodio E14 un porcentaje predominante de contribuciones, sin embargo, en los episodios E5, E8 y E11 se desfasó fuertemente del nivel de participación de sus compañeros; María reveló un alto porcentaje de contribuciones en los episodios E5, E8, E11 y E15, mientras que en los episodios E13 y E14 su porcentaje de contribuciones disminuyó considerablemente; Eva mostró en los episodios E5, E8, E11 y E13 un porcentaje alto de contribuciones, sin embargo, en los episodios E14 y E15 sus contribuciones fueron escasas; de manera similar, Sonia participó constantemente en el episodio E5, E8, E11 y E14, mientras que en el E13 y E15 su porcentaje de contribuciones disminuyó.

#### Grupo 2C (\*-)

A continuación, en la Figura 7.3.27 se muestran dos gráficos correspondientes al equilibrio de participación que el grupo 2C (\*-) mostró en los macro-episodios.

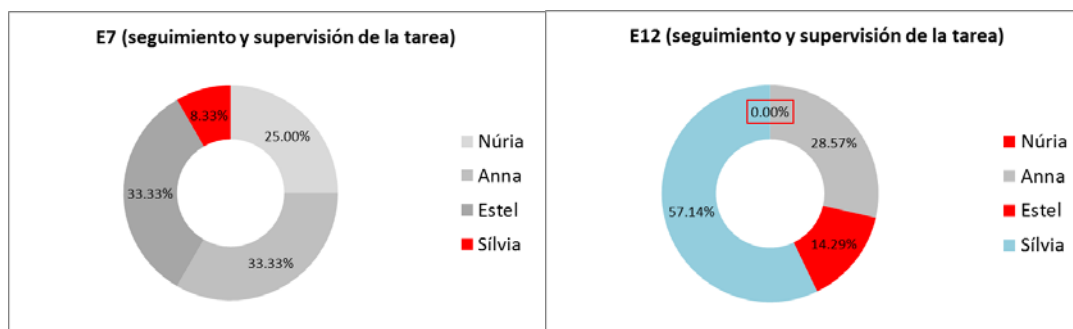


Figura 7.3.27. Equilibrio de participación en los macro-episodios de monitoreo; grupo 2C

En el episodio E7, referente al seguimiento y supervisión de la tarea, se manifestó un equilibrio moderado de participación que involucra a Núria con el 25,00%, Anna con el 33,33% y, Estel con el 33,33%, mientras que el porcentaje de contribuciones realizadas por Sílvia (15,38%) se desfasa negativamente del nivel de participación mostrado por el resto del grupo.

Por su parte, en el episodio E12 se observó un bajo equilibrio de participación en donde las contribuciones realizadas por Silvia dominaron el episodio (57,14%), mientras que Nuria se mantuvo ausente durante el desarrollo de este episodio.

En términos generales, Anna fue la única integrante del grupo que evidenció un porcentaje más o menos alto y estable de contribuciones en los dos macro-episodios, mientras que el porcentaje de contribuciones realizadas por el resto de los participantes varió en cada episodio.

### 7.3.2.2. Síntesis del análisis estructural de los episodios de monitoreo

A continuación, en la Tabla 7.3.44 se presenta una síntesis de los distintos resultados obtenidos del análisis estructural de los episodios de monitoreo. En concreto, el contenido de la tabla muestra los resultados de cada grupo organizados en relación a las cinco dimensiones que a nivel estructural definen el análisis de los episodios de regulación.



Tabla 7.3.44

Síntesis de resultados obtenidos del análisis estructural de los episodios monitoreo; Aula 2.

Grupos Dimensiones	2A (*+)	2B (*-)	2C (*-)
<i>Tamaño de los episodios</i>	<p>En términos absolutos, el grupo 2A mostró la mayor frecuencia de micro-episodios (14 registros) y macro-episodios (seis registros).</p> <p>Habitualmente los macro-episodios se desarrollaron en torno al seguimiento y supervisión que los participantes realizan de las distintas sub-tareas.</p> <p>Por su parte, los micro-episodios regularmente proporcionan información y/o sirven de apoyo al desarrollo de los macro-episodios. En concreto, los micro-episodios presentan en conjunto siete focos de regulación distintos, de los cuales surgen reiteradamente: la formulación de estrategias para la elaboración de los productos de la tarea (cuatro micro-episodios), el seguimiento de la estructura de participación acordada en el plan inicial (tres micro-episodios), la interpretación de las pautas de la tarea (dos micro-episodios), y diversas actuaciones que inciden en el clima motivacional del grupo (cuatro micro-episodios).</p>	<p>El grupo 2B, en comparación con el grupo 2A, mostró una cantidad menor tanto de micro-episodios (cuatro registros), como de macro-episodios (cinco registros).</p> <p>Igual que en el grupo 2A, los macro-episodios remiten habitualmente al seguimiento y supervisión que los participantes realizan de las distintas sub-tareas.</p> <p>Por su parte, los micro-episodios presentan en conjunto tres focos de regulación distintos, de los cuales surge reiteradamente la interpretación de las pautas de la tarea (dos episodios).</p>	<p>El grupo 2C, en comparación con el grupo 2A, mostró una cantidad menor tanto de micro-episodios (cuatro registros), como de macro-episodios (dos registros).</p> <p>Igual que en los grupos anteriores, los macro-episodios remiten al seguimiento y supervisión que los participantes realizan de las distintas sub-tareas. Sin embargo, en la sub-tarea dos, correspondiente al análisis del caso, el episodio de seguimiento y supervisión de la tarea se integra solo por un par contribuciones, lo cual sugiere un descuido por parte del grupo en este segmento de la tarea.</p> <p>Por su parte, los micro-episodios, presentan en conjunto tres focos de regulación distintos, de los cuales surge reiteradamente la interpretación de las pautas de la tarea (dos episodios).</p>
<i>Conectividad conversacional</i>	<p>En términos absolutos en el grupo 2A los episodios de monitoreo, en conjunto, revelaron una frecuencia de 55 mensajes conectados por At.</p> <p>Ahora bien, los porcentajes (calculados en relación con los episodios y las contribuciones generadas en este grupo) resaltaron una leve tendencia de mensajes conectados adyacentemente (47,01%) y, en menor proporción, se observó una conectividad implícita (41,03%) y por alusión (11,97%).</p> <p>Es importante resaltar que en este grupo 10 episodios mostraron cadenas conversacionales establecidas predominantemente bajo el criterio de At. Sin embargo, los macro-episodios centrados en el seguimiento y la supervisión de la tarea, muestran una fuerte cantidad de mensajes conectados por As y Ci (cadenas de mensajes discontinuos), lo que</p>	<p>El grupo 2B reveló en el conjunto de episodios de monitoreo, una frecuencia menor de 50 mensajes conectados por At (similar a la presentada por el grupo 2A).</p> <p>Ahora bien, igual que en el grupo 2A y en términos de porcentajes, se observó una leve tendencia de mensajes conectados adyacentemente (48,54%) y, en menor proporción, se observó una conectividad implícita (25,24%) y por alusión (26,21%).</p> <p>En un nivel más específico es importante resaltar que en este grupo cinco episodios mostraron cadenas conversacionales establecidas predominantemente bajo el criterio de At (especialmente los macro-episodios referentes al seguimiento y supervisión de la tarea). Respecto a los macro-episodios centrados en el seguimiento y supervisión de la tarea, en tres predominaron los mensajes conectados por At.</p>	<p>En términos absolutos en el grupo 2C los episodios de monitoreo, en conjunto, revelaron la frecuencia más baja de mensajes con conectividad adyacente (16 mensajes conectados por At); lo cual es lógico dada la cantidad inferior tanto de episodios desplegados a nivel global como de las contribuciones realizadas, en comparación con los otros grupos.</p> <p>Por su parte, los porcentajes (calculados en relación con los episodios y las contribuciones generadas en este grupo), revelaron una leve tendencia de mensajes conectados adyacentemente (65,30%) (superior que en los otros grupos), en detrimento de los mensajes conectados por As (3,85%) y Ci (30,77%).</p> <p>De manera similar al grupo 2B, se manifestaron cinco episodios en los cuales las cadenas conversacionales se establecen predominantemente bajo el criterio de At (particularmente en la configuración de micro-episodios). Por su parte, en</p>

	<p>podría ser un indicativo de que los alumnos regulaban otros aspectos de la actividad del grupo al mismo tiempo que realizaban la tarea, por lo que, hay una constante discontinuidad en la cadena de mensajes que integran los episodios de seguimiento de la tarea.</p>		<p>los dos macro-episodios centrados en el seguimiento y supervisión de la tarea predominaron los mensajes conectados por At.</p>
<i>Dirección conversacional</i>	<p>En términos absolutos, en este grupo los episodios de monitoreo revelaron en conjunto la frecuencia más alta de mensajes con dirección conversacional múltiple (38 mensajes con Dm).</p> <p>Ahora bien, en términos de porcentaje (calculados en relación con los episodios y las contribuciones generadas en este grupo) se observó una tendencia de mensajes con Du (67,52%) en detrimento de los mensajes con Dm (32,48%).</p> <p>En un nivel más específico es importante resaltar que en este grupo 15 episodios mostraron una estructura conversacional compuesta predominantemente por mensajes con Du (incluyendo los episodios referentes al seguimiento y supervisión de la tarea), en tres episodios predominaron los mensajes con Dm, y en dos episodios se observó una frecuencia equilibrada de mensajes con Du y Dm.</p> <p>En relación con los macro-episodios (correspondientes el seguimiento y supervisión de la tarea), regularmente los mensajes con dirección múltiple se generaron en la etapa intermedia de los episodios.</p>	<p>En términos absolutos, en este grupo los episodios de monitoreo, en conjunto, mostraron una frecuencia de 20 mensajes con dirección conversacional múltiple (menor que el grupo 2A y mayor que el grupo 2C).</p> <p>Ahora bien, igual que en el grupo 2A, en términos de porcentajes se manifestó una tendencia de mensajes con Du (71,84%) en detrimento de los mensajes con Dm (28,16%).</p> <p>En un nivel más específico es importante resaltar que en este grupo 7 episodios mostraron una estructura conversacional compuesta predominantemente por mensajes con Du (incluyendo los macro-episodios referentes al seguimiento y supervisión de la tarea), en un episodio predominaron los mensajes con Dm, y en un episodio se observó una cantidad equilibrada de mensajes con Du y Dm.</p> <p>En relación con los macro-episodios (correspondientes el seguimiento y supervisión de la tarea), regularmente los mensajes con dirección múltiple se generaron en la etapa final de los episodios.</p>	<p>En términos absolutos, en este grupo los episodios de monitoreo, en conjunto, revelaron la frecuencia más baja de mensajes con dirección conversacional múltiple (ocho mensajes con dirección conversacional múltiple), en contraste con los otros grupos.</p> <p>Ahora bien, igual que en los otros grupos, en términos de porcentajes se manifestó una tendencia de mensajes con Du (69,23%) en detrimento de los mensajes con Dm (30,77%).</p> <p>Es importante resaltar que, en contraste con los otros grupos en donde algunos episodios revelaron una frecuencia predominante de mensajes con Dm, en este grupo todos los episodios mostraron una tendencia de mensajes con Du (incluyendo los macro-episodios referentes al seguimiento y supervisión de la tarea).</p> <p>En relación con los macro-episodios (correspondientes el seguimiento y supervisión de la tarea), se observaron algunos mensajes con dirección múltiple en la etapa inicial de los episodios.</p>
<i>Patrón de intervenciones</i>	<p>En el grupo 2A, 14 episodios mostraron un patrón de intervenciones continuas, cuatro episodios mostraron un patrón de intervenciones moderadamente discontinuas (un día sin que ningún miembro del grupo realizara contribuciones al episodio en turno), y dos episodios revelaron un patrón de intervenciones altamente discontinuas; un episodio en donde los alumnos no generaron contribuciones durante cinco días seguidos y un episodio donde los alumnos no generaron contribuciones durante tres días seguidos.</p> <p>Es importante resaltar que en ninguno de los episodios correspondientes al seguimiento y supervisión de la tarea se</p>	<p>En el grupo 2B, siete episodios mostraron un patrón de intervenciones continuas, un episodio reveló un patrón moderadamente discontinuo (un día sin que ningún miembro del grupo realizara contribuciones al episodio en turno), y en un episodio se observó un patrón de intervenciones altamente discontinuas en el que los alumnos dejaron de hacer contribuciones durante cinco días.</p> <p>Es importante resaltar que fue en uno de los episodios seguimiento y supervisión de la tarea donde se presentó la mayor discontinuidad en las contribuciones.</p>	<p>En el grupo 2C, cuatro episodios mostraron un patrón de intervenciones continuas y dos episodios revelaron un patrón de intervenciones altamente discontinuas; un episodio en donde los alumnos no generaron contribuciones durante ocho días y un episodio donde los alumnos no generaron contribuciones durante cinco días.</p> <p>Es importante resaltar que dos episodios de seguimiento y supervisión de la tarea presentaron un patrón de contribuciones altamente discontinuas.</p>

	observó un patrón de alta discontinuidad en las contribuciones.		
<i>Equilibrio de participación</i>	<p>En el conjunto de episodios de monitoreo desplegados por este grupo se manifestó un equilibrio alto-moderado en la participación de los alumnos.</p> <p>En un nivel más específico se identificó en los macro-episodios tres modelos distintos de participación: episodios con la participación dominante por parte de un miembro del grupo; episodios con la participación escasa por parte de un alumno que se desfasa negativamente del nivel de participación mostrado por el resto de los miembros del grupo; y episodios en donde se observa la participación dominante de un miembro del grupo, y al mismo tiempo la escasa participación por parte de un miembro del grupo.</p> <p>En este grupo solo un alumno mostró un porcentaje más o menos alto y estable de contribuciones en todos los macro-episodios (la presencia dominante de un alumno en la mayor parte de los macro-episodios), dos alumnos mostraron un porcentaje variable de contribuciones (algunas veces bajo y otras bajo), y un alumno reveló en la mayor parte de los episodios un desfase de contribuciones en relación con el nivel de participación mostrado por el resto del grupo.</p>	<p>En el conjunto de episodios de monitoreo desplegados por este grupo se manifestó un equilibrio moderado en la participación, ya que un alumno se desfasa del nivel de participación de sus compañeros.</p> <p>En los macro-episodios se observaron dos modelos distintos de participación: episodios con la participación escasa por parte de un alumno que se desfasa negativamente del nivel de participación mostrado por el resto de los miembros del grupo; y episodios en donde se observa la participación dominante de un miembro del grupo, y al mismo tiempo la escasa participación por parte de un miembro del grupo.</p> <p>En este grupo ningún alumno mostró un porcentaje alto y estable de contribuciones en todos los macro-episodios, al contrario, el porcentaje de contribuciones por cada alumno vario considerablemente en cada episodio (alguna veces bajo y otras alto). Regularmente todos los participantes se desfasaron, en uno o dos episodios, del nivel de participación manifestado por el resto del grupo; y en sentido opuesto, tres alumnos mostraron, por lo menos, en algún episodio, un dominio en las contribuciones.</p>	<p>En el conjunto de episodios de monitoreo desplegados por este grupo se manifestó un equilibrio moderado de participación, ya que mientras tres alumnos mostraron un porcentaje similar de contribuciones, un participante reveló un rango de diferencia porcentual del 12% en relación a las contribuciones realizadas por el alumno más activo del grupo.</p> <p>En este grupo también se observaron los mismos modelos de participación que en el grupo 2B.</p> <p>Por otra parte, solo un alumno mostró un porcentaje más o menos alto y estable de contribuciones en todos los macro-episodios (pero no dominante). En cambio, tres miembros del grupo se desfasaron, por lo menos en algún episodio, del nivel de participación de sus compañeros.</p>

### ***7.3.2.3. Análisis de contenido de los episodios de monitoreo***

Bajo la misma estructura que en los episodios de planificación, a continuación presentamos los resultados correspondientes al análisis de la calidad de los episodios de monitoreo. En primer lugar, se muestra el registro y las frecuencias globales de los indicadores de alta y baja calidad de regulación manifestados en los grupos. En segundo lugar, se realiza un análisis detallado de los resultados obtenidos en cada grupo resaltando la calidad obtenida en las distintas áreas y focos de regulación. En tercer lugar, se muestran los resultados correspondientes a los elementos motivacionales incrustados en los episodios. En cuarto lugar, a manera de síntesis, se presenta una narración del desarrollo de las actuaciones y procesos de regulación manifestadas en los grupos.

#### *7.3.2.3.1. Calidad de la regulación/códigos primarios: áreas y focos de regulación*

##### a) Frecuencias globales de indicadores de calidad

El cuerpo principal de datos para el análisis de la calidad de la regulación es el total de episodios de monitoreo registrados en cada grupo. Específicamente, en el grupo 2A (\*+) se analizaron 20 episodios de regulación (11 episodios de RCg, cinco episodios de RCp y cuatro episodios de RMt); por su parte, en el grupo 2B (\*-) se analizaron 11 episodios (siete episodios de RCg, un episodio de RCp, y un episodio de RMt); y en el caso del grupo 2C (\*-) se analizaron seis episodios de regulación (tres episodios de RCg y tres de RCp).

En la Figura 7.3.28 se muestran los resultados obtenidos en los grupos con respecto a la calidad de la regulación ejercida durante el monitoreo de la tarea. En color gris se representan los indicadores vinculados a actuaciones de regulación de baja calidad y en color azul los indicadores de regulación de alta calidad.

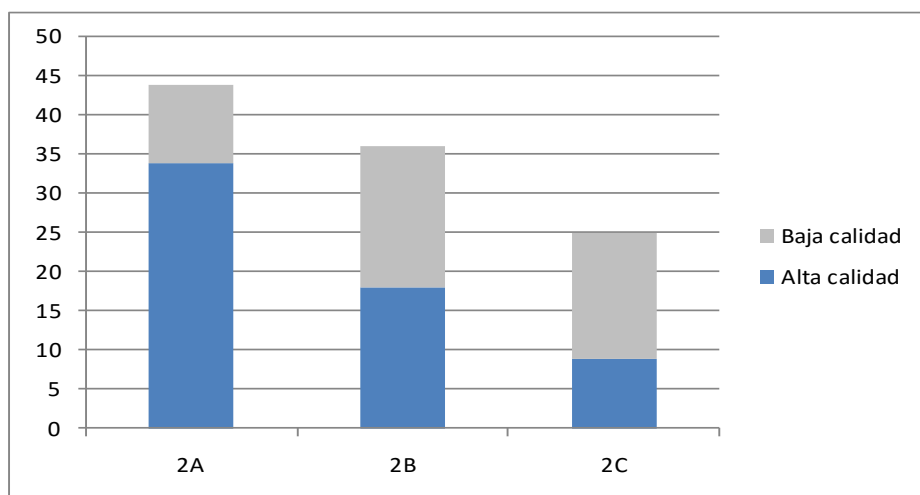


Figura 7.3.28. Frecuencias globales de indicadores de alta y baja calidad de regulación (monitoreo); grupos Aula 2

De acuerdo con la Figura 7.3.28, en el grupo 2A (\*+) prevalecieron los indicadores de alta calidad de regulación, en el grupo 2B (\*-) la frecuencia de indicadores de alta y baja calidad fue similar, y en el grupo 2C (\*-) predominaron los indicadores de baja calidad de regulación. Específicamente, en el grupo 2A (\*+) se registraron 44 indicadores de calidad, de los cuales 34 indicadores (el 77%) remiten a actuaciones de regulación de alta calidad; en el grupo 2B (\*+) se registraron 36 indicadores de calidad, de los cuales 18 indicadores (el 50%) representan actuaciones de regulación de alta calidad; y en el grupo 2C (\*-), de 25 indicadores de calidad 16 corresponden a actuaciones de baja calidad y solo nueve indicadores (el 36%) se relacionan con actuaciones de regulación de alta calidad.

En términos generales, en el grupo 2A (\*+) la alta calidad de la regulación se constituye por la diversidad de focos regulados y la alta implicación que los alumnos mostraron en los procesos de regulación, sin embargo, la profundidad con que los alumnos regulaban sus actividades algunas veces fue superficial (por ejemplo, en algunas sub-tareas los alumnos solo integraban información a los documentos productos de la tarea sin supervisar o dialogar sobre el contenido de las contribuciones o cambios realizados). El grupo 2B (\*+), en contraste con el grupo 2A (\*+), mostró menor diversidad en los focos regulados y frecuentemente un alumno no se comprometía con la tarea y no cumplía con lo acordado en el plan; sin embargo, durante la realización de la tarea los alumnos además de añadir información a los productos y supervisar aspectos superficiales de la tarea (estructura y formato de los productos) dialogaban sobre el contenido de las

contribuciones o cambios realizados (aspectos trascendentales de la tarea). Por su parte, en el grupo 2C (\*+) la baja calidad de la regulación se asignó por la escasa diversidad de focos regulados y la baja implicación de un alumno durante la realización de la tarea; por otra parte, la regulación ejercida fue superficial, ya que los alumnos solo añadían información a los productos de la tarea sin supervisar o comentar el contenido de las contribuciones realizadas.

A continuación, en la Tabla 7.3.45, se presentan los resultados obtenidos en los grupos con respecto a las frecuencias de indicadores de alta y baja calidad, y su distribución en cada una de las áreas de regulación (cognitiva –RCg–, participación –RCp–, y motivacional –RMt–).

Tabla 7.3.45  
Frecuencia de indicadores de calidad por áreas de regulación (episodios de monitoreo); Aula 2

Grupos	RCg		RCp		RMt		Total
	A/C	B/C	A/C	B/C	A/C	B/C	
2A	20	9	10	1	4	0	44
2B	17	11	1	2	0	5	36
2C	4	9	5	3	0	4	25

De acuerdo con la Tabla 7.3.45, los procesos de RCg (regulación cognitiva) vinculados con la estructura, organización y/o seguimiento de la tarea se desarrollaron con mayor calidad en el grupo 2A (\*+) (20 indicadores de alta calidad. En el grupo 2B (\*-) también predominaron los indicadores de alta calidad de RCg (17 indicadores de alta calidad) solo que con una frecuencia menor a la presentada en el grupo 2A (\*+); además también se presentó una mayor frecuencia de indicadores de baja calidad (11 indicadores de baja calidad). Por su parte, en el grupo 2C (\*-) los procesos de RCg se manifestaron con un bajo nivel calidad (nueve indicadores de baja calidad y solo cuatro de alta calidad).

Ahora bien, los procesos de RCp (regulación de la participación) vinculados con la estructura de participación y la organización del grupo también se manifestaron con mayor nivel de calidad en el grupo 2A (\*+) (10 indicadores de alta calidad por uno de baja calidad). En el grupo 2B (\*-) pocas veces se regulaba la participación de los alumnos, y en los procesos de regulación ejercidos prevalecieron los indicadores de baja calidad (dos indicadores de baja calidad y un indicador de alta calidad). Por su parte, en el grupo 2C (\*-) prevalecieron los indicadores de alta calidad (cinco indicadores de alta calidad), solo que con una frecuencia menor a la presentada en el grupo 2A (\*+);

además en términos relativos hay una alta proporción de indicadores de baja calidad (tres indicadores de baja calidad).

En lo concerniente a los procesos de RMt (regulación motivacional) vinculados principalmente con componentes afectivos y motivacionales que surgen a modo de sucesos compartidos durante la realización de la tarea, la calidad se derivó principalmente por la ausencia (baja calidad)/presencia (alta calidad) de episodios con foco motivacional. El grupo que evidenció mayor presencia de componentes afectivos y motivacionales durante la realización de la tarea fue el grupo 2A (\*+) (cuatro indicadores de alta calidad). El grupo 2B (\*-), registró solo un episodio motivacional, que además reveló un conflicto socio-emocional que afectó negativamente el funcionamiento del grupo. En el grupo 2C (\*-) la ausencia de episodios motivacionales se consideró el principal indicador de baja calidad (cuatro indicadores de baja calidad).

En la Figura 7.3.29 puede observarse con mayor detenimiento la comparación entre los grupos. El equipo 2A (\*+) fue el único que consiguió desarrollar procesos de regulación de alta calidad sobre las tres áreas. El grupo 2B (\*-) solo mostró niveles altos de regulación concernientes al área cognitiva; sin embargo, en proporción no superó las frecuencias manifestadas en el grupo 2A (\*+) sobre el al área de RCg. Por su parte, en el grupo 2C (\*-) la regulación de aspectos cognitivos y motivacionales se manifestó con un bajo nivel de calidad, y a pesar de que en el área de RCp prevalecieron los indicadores de alta calidad, en contraste con el grupo 2A (\*+) hay menor proporción.

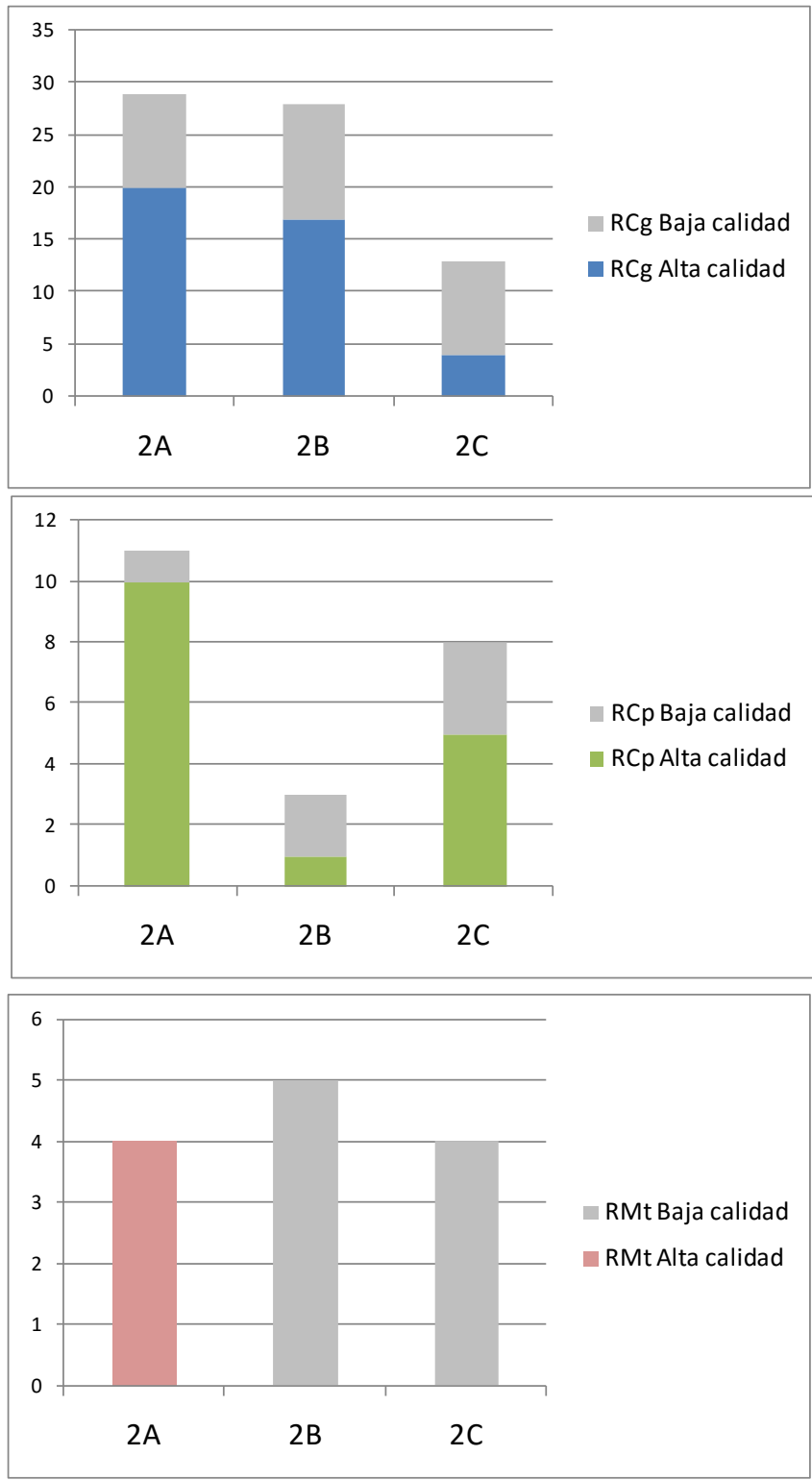


Figura 7.3.29. Niveles de calidad por áreas de regulación –RCg, RCp, y RMt– (monitoreo); grupos Aula 2



b) Calidad de regulación en los grupos: áreas y focos

A continuación se exponen los resultados específicos de cada grupo con respecto a los códigos concretos que definen las actuaciones de alta y baja calidad de regulación en las distintas áreas.

Grupo 2A (\*+)

Enseguida se muestran los resultados obtenidos en el grupo 2A (\*+) con respecto a la calidad de la regulación ejercida sobre la tarea (RCg).

La Tabla 7.3.46 corresponde a los episodios de seguimiento y supervisión de la tarea. Los episodios se organizan en relación con cada una de las sub-tareas desarrolladas en la PEC 2. En color gris y con el número 1 se resaltan los códigos efectivamente registrados.

Tabla 7.3.46  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RCg  
(episodios de seguimiento y supervisión de la tarea); grupo 2A

Tarea	Episodios	Códigos			
		Alta calidad		Baja calidad	
Sub-tarea 1	E11	Rcg_Sp1	1	Rcg_Sp9	---
		Rcg_Sp2	---	Rcg_Sp10	---
		Rcg_Sp3	1	Rcg_Sp11	---
		Rcg_Sp4	1	Rcg_Sp12	---
		Rcg_Sp5	1	Rcg_Sp13	---
		Rcg_Sp6	1	Rcg_Sp14	---
		Rcg_Sp7	---	---	---
		Rcg_Sp8	---	Rcg_Sp15	1
Sub-tarea 2	E17	Rcg_Sp1	1	Rcg_Sp9	---
		Rcg_Sp2	---	Rcg_Sp10	---
		Rcg_Sp3	1	Rcg_Sp11	---
		Rcg_Sp4	---	Rcg_Sp12	1
		Rcg_Sp5	---	Rcg_Sp13	1
		Rcg_Sp6	1	Rcg_Sp14	---
		Rcg_Sp7	---	---	---
		Rcg_Sp8	---	Rcg_Sp15	1
Sub-tarea 3	E20	Rcg_Sp1	1	Rcg_Sp9	---
		Rcg_Sp2	---	Rcg_Sp10	---
		Rcg_Sp3	1	Rcg_Sp11	---
		Rcg_Sp4	---	Rcg_Sp12	1
		Rcg_Sp5	---	Rcg_Sp13	1
		Rcg_Sp6	---	Rcg_Sp14	---
		Rcg_Sp7	---	---	---
		Rcg_Sp8	---	Rcg_Sp15	1
	E22	Rcg_Sp2	1	Rcg_Sp10	---
	E23	Rcg_Sp2	1	Rcg_Sp10	---
E24	Rcg_Sp2	1	Rcg_Sp10	---	
Sub-tarea 4	E27	Rcg_Sp2	---	Rcg_Sp10	1

De acuerdo con la Tabla 7.3.46, en el **episodio E11-A** correspondiente al seguimiento y supervisión de las sub-tarea 1 (descripción del proceso de asesoramiento psicopedagógico) todos los miembros del grupo se implicaron (contribuyeron) en la ejecución y construcción de los productos de la tarea (Rcg\_Sp1). Durante el proceso, los alumnos notificaban al grupo sus acciones sobre los documentos/productos de la tarea, antes y después de realizarlos (Rcg\_Sp3); los participantes no solo añadían información a los documentos/productos de la tarea sino que también supervisaban el contenido y el formato de los productos (Rcg\_Sp4); se realizaban valoraciones sobre el progreso de los productos (Rcg\_Sp5); y algunas veces se recordaba el plan inicial, las características o exigencias de la tarea para orientar sus acciones inmediatas (Rcg\_Et6). Sin embargo, la versión final del producto se notificó al profesor sin la validación y/o aprobación previa por parte de todos los miembros del grupo (Rcg\_Sp15).

En el **episodio E17**, correspondiente al seguimiento y supervisión de las sub-tarea 2 (análisis del proceso de asesoramiento psicopedagógico), todos los miembros del grupo se implicaron (contribuyeron) en la ejecución y construcción de los productos de la tarea (Rcg\_Sp1). Durante el proceso los alumnos anunciaban sus acciones sobre los documentos/productos de la tarea, antes y después de realizarlos (Rcg\_Sp3), algunas veces se recordaba el plan inicial para activar y orientar las acciones inmediatas (Rcg\_Et6). No obstante, algunos códigos de baja calidad se asignaron por el hecho de que los alumnos solo añadían información a los documentos/productos de la tarea y en algunos casos regulaban aspectos superficiales tales como la estructura, formato o estilo de redacción (Rcg\_Et12); no supervisaban los progresos de la tarea (Rcg\_Et13); y la versión final del producto de la tarea se notificó al profesor sin la validación y/o aprobación previa por parte de todos los miembros del grupo (Rcg\_Et15).

En el **episodio E20-A**, correspondiente al seguimiento y supervisión de las sub-tarea 3 (propuestas de mejora al proceso de asesoramiento psicopedagógico), todos los miembros del grupo se implicaron (contribuyeron) en la ejecución y construcción de los productos de la tarea (Rcg\_Sp1). Durante el proceso, los alumnos notificaban al resto sus acciones realizadas sobre los documentos/productos de la tarea (Rcg\_Sp3). Sin embargo, algunos indicadores de baja calidad se asignaron por el hecho de que las contribuciones realizadas giraban en torno a elementos superficiales de la tarea tales como la estructura y/o formato del documento, y escasamente supervisaban o realizaban comentarios sobre el contenido del tema (Rcg\_Sp12); no supervisaban los progresos de

los productos (Rcg\_Sp13); y la versión final del producto de la tarea se notificó al profesor sin la validación y/o aprobación previa por parte de todos los miembros del grupo (Rcg\_Et15).

Es importante destacar que los alumnos, además de elaborar el plan de mejora para el proceso de asesoramiento psicopedagógico, diseñaron instrumentos para su aplicación. En este marco, en los **episodios E22, E23 y E24** los alumnos elaboraban individualmente una primera propuesta de los instrumentos que compartían con el resto del grupo para su revisión, corrección y/o validación antes de su integración al documento final (Rcg\_Sp2).

Con respecto a la sub-tarea 4, en el **episodio E27** un miembro del grupo elaboró y notificó al profesor el documento de síntesis de la PEC sin que el resto de participantes supervisara o realizara una revisión del contenido del producto (Rcg\_Sp10).

A continuación, en la Tabla 7.3.47 se muestran otros episodios y focos de RCg adicionales que por su presencia y/o ausencia marcan alguna diferencia en relación con los otros grupos. Los resultados se expresan bajo los mismos criterios utilizados en la tabla anterior; en color gris y con el número 1 se resaltan los códigos efectivamente utilizados.

Tabla 7.3.47  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RCg  
(episodios y/o focos de monitoreo complementarios); grupo 2A

Episodios	Focos	Códigos			
		Alta calidad		Baja calidad	
E6 (sub-tarea 1)	Formulan estrategias para la realización de la tarea	Rcg_Pe4	1	Rcg_Pe9	---
		Rcg_Pe5	1	Rcg_Pe10	---
E12 (sub-tarea 1)	Formulan estrategias para la realización de la tarea	Rcg_Pe4	1	Rcg_Pe9	---
		Rcg_Pe5	1	Rcg_Pe10	---
E15 (sub-tarea 1)	Formulan estrategias para la realización de la tarea	Rcg_Pe4	1	Rcg_Pe9	---
		Rcg_Pe5	1	Rcg_Pe10	---
E26 (sub-tarea 3)	Formulan estrategias para la realización de la tarea	Rcg_Pe4	1	Rcg_Pe9	---
		Rcg_Pe5	---	Rcg_Pe10	1

La presencia de los **episodios E6, E12, E15 y E26**, se consideraron en sí mismos elementos de alta calidad (Rcg\_Pe4) ya que este foco no apareció en los otros grupos. En los primeros tres episodios desplegados en el marco de la sub-tarea 1 los alumnos formularon, dialogaron y acordaron conjuntamente las estrategias para la elaboración y/o construcción de los productos de la tarea (Rcg\_Pe5). Por su parte, en el **episodio**

**E26** desplegado en el marco de la sub-tarea 3 un miembro del grupo formuló estrategias para la organización formal del documento/producto de la tarea, y además realizó los cambios a los productos sin el acuerdo previo por parte del resto del grupo (Rcg\_Pe10).

Es importante resaltar que en este grupo no se consideró como un indicador de baja calidad la ausencia de actuaciones dirigidas a la interpretación de las pautas de la tarea, dado que en la fase de monitoreo los alumnos nunca mostraron dificultades o problemas en la comprensión de los requisitos exigidos para la elaboración de la tarea; además este grupo, durante la fase de planificación, ya había interpretado las pautas de la tarea y resuelto sus dudas para el abordaje de la misma.

La Tabla 7.3.48 muestra la lista de códigos de alta y baja calidad de regulación correspondientes a los episodios de participación (RCp). Igual que en los episodios cognitivos, en color gris y con el número 1 se resaltan los códigos efectivamente registrados.

Tabla 7.3.48  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RCp (monitoreo); grupo 2A

Episodios	Focos	Códigos			
		Alta calidad		Baja calidad	
E7(Sub-tarea 1)	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	Rcp_Sp1	---	Rcp_Sp6	---
		Rcp_Sp2	---	Rcp_Sp7	---
		Rcp_Sp3	---	Rcp_Sp8	---
		Rcp_Sp4	1	Rcp_Sp9	---
		Rcp_Sp5	---	---	---
E8 (Sub-tarea 1)	Interpretan pautas (organización del grupo y/o formas de participación)	Rcp_Ip1	---	Rcp_Ip7	---
		Rcp_Ip2	1	Rcp_Ip8	---
		Rcp_Ip3	1	Rcp_Ip19	---
		Rcp_Ip4	---	Rcp_Ip10	---
		Rcp_Ip5	1	Rcp_Ip11	---
		Rcp_Ip6	---	Rcp_Ip12	---
E10(Sub-tarea 1)	Interpretan pautas (organización del grupo y/o formas de participación)	Rcp_Ip1	---	Rcp_Ip7	---
		Rcp_Ip2	1	Rcp_Ip8	---
		Rcp_Ip3	1	Rcp_Ip19	---
		Rcp_Ip4	---	Rcp_Ip10	---
		Rcp_Ip5	---	Rcp_Ip11	1
		Rcp_Ip6	---	Rcp_Ip12	---
E14(Sub-tarea 1)	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	Rcp_Sp1	1	Rcp_Sp6	---
		Rcp_Sp2	1	Rcp_Sp7	---
		Rcp_Sp3	1	Rcp_Sp8	---
		Rcp_Sp4	---	Rcp_Sp9	---
		Rcp_Sp5	---	---	---
E21 (Sub-tarea 3)	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	Rcp_Sp1	---	Rcp_Sp6	---
		Rcp_Sp2	---	Rcp_Sp7	---
		Rcp_Sp3	---	Rcp_Sp8	---
		Rcp_Sp4	---	Rcp_Sp9	---
		Rcp_Sp5	1	---	---

De acuerdo con la Tabla 7.3.48 en el **episodio E7** correspondiente al seguimiento y supervisión de la estructura de participación pactada en el plan, un miembro del grupo manifestó dudas sobre la organización y/o estructura de participación acordada por el grupo y sus compañeros respondieron a la solicitud ofreciendo explicaciones y recordando los acuerdos (Rcp\_Sp4).

Los **episodios E8 y E10**, referentes a la interpretación que los alumnos hicieron de las pautas de la tarea (Rcg\_Ip2) se consideraron elementos de alta calidad ya que este foco no apareció en los otros grupos. Específicamente, en el episodio E8 los alumnos solicitaban y ofrecían precisiones (Rcg\_Ip3) sobre las pautas de la tarea centrándose en aspectos concretos de la organización —el rol o las funciones de algún participante— (Rcg\_Ip5). Por su parte, en el episodio E10 los alumnos también solicitaban y ofrecían precisiones (Rcg\_Ip3) sobre las pautas de la tarea, sin embargo, el diálogo de los alumnos se centró en la estructura global de participación y organización del grupo (Rcg\_Ip11).

En el **episodio E14** se recordó la estructura de participación pactada en el plan (Rcp\_Sp1) previniendo problemas en la ejecución de la tarea (Rcp\_Sp2), y logrando activar la intervención inmediata de los alumnos (Rcp\_Sp3). Por su parte, en el **episodio E21**, por consenso de todos los participantes se realizó una reorganización del grupo según las exigencias y/o propias necesidades de la tarea (Rcp\_Sp5).

En la Tabla 7.3.49 se exponen los resultados correspondientes a la calidad de los procesos de regulación motivacional (RMt). En color gris y con el número 1 se resaltan los códigos efectivamente registrados.

Tabla 7.3.49  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RMt (monitoreo); grupo 2A

Episodios	Focos	Planificación de la tarea			
		Alta calidad		Baja calidad	
E9	Emociones o estados de ánimo relacionados con la asignatura o tarea en turno.	RMt_Et1	---	RMt_Et3	---
		RMt_Et2	1	RMt_Et4	---
E13	Emociones o estados de ánimo relacionados con eventos o experiencias personales	RMt_Ep1	1	RMt_Ep2	---
E19	Los alumnos se preocupan y demuestran un interés por el bienestar de los miembros del grupo	RMt_In1	---	RMt_In3	---
		RMt_In2	1	RMt_In4	---

E28	Valoraciones sobre el funcionamiento del grupo	RMt_Vr1	---	RMt_Vr3	---
		RMt_Vr2	1	RMt_Vr4	---
---	Conflictos socio-emocionales	RMt_Cf1	---	RMt_Cf1	---

De acuerdo con la Tabla 7.3.49, en el **episodio E9** un participante manifestó su angustia y compartió con el grupo un sentimiento de estrés vinculado a la poca claridad que el grupo tenía sobre la demanda de la tarea. Sin embargo, antes dichas emociones un alumno respondió rápidamente transmitiendo confianza al grupo, compartiendo expectativas positivas sobre la tarea, y alentando a sus compañeros a seguir adelante (RMt\_Et2).

Por su parte, en el **episodio E13** los alumnos compartían emociones positivas vinculadas con eventos externos a la tarea y que incidían positivamente en el clima social del grupo (RMt\_Ep1).

En el **episodio E19** cuando un participante compartió con el grupo dificultades o problemas personales sus compañeros respondieron rápidamente manifestándole su apoyo (RMt\_In2).

Durante el cierre de la tarea global, en el **episodio E28** los participantes compartieron mutuamente su satisfacción con el funcionamiento del grupo (RMt\_Vr2).

Finalmente, es importante destacar que en este grupo, dado que los alumnos regularmente cumplían y respetaban las funciones y el calendario establecido en el plan, no se generaron conflictos entre los participantes, a diferencia del grupo 2B (\*-) en donde el incumplimiento del plan provocó un conflicto socio-emocional entre los alumnos. En este sentido, la ausencia de episodios con este tipo de focos no se consideró como un elemento de baja calidad, puesto que no repercutió negativamente en el grupo.

#### Grupo 2B (\*-)

A continuación se exponen los resultados obtenidos en el grupo 2B (\*-) con respecto a la calidad de la regulación ejercida sobre la tarea (RCg).

La Tabla 7.3.50 corresponde a los episodios de seguimiento y supervisión de la tarea. Los episodios se organizan en relación con cada una de las sub-tareas desarrolladas en

la PEC 2. En color gris y con el número 1 se resaltan los códigos efectivamente registrados.

Tabla 7.3.50  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RCg  
(episodios de seguimiento y supervisión de la tarea); grupo 2B

Tarea	Episodios	Códigos			
		Alta calidad		Baja calidad	
Sub-tarea 1	E5	Rcg_Sp1	1	Rcg_Sp9	---
		Rcg_Sp2	---	Rcg_Sp10	---
		Rcg_Sp3	1	Rcg_Sp11	---
		Rcg_Sp4	1	Rcg_Sp12	---
		Rcg_Sp5	---	Rcg_Sp13	1
		Rcg_Sp6	---	Rcg_Sp14	---
		Rcg_Sp7	---	---	---
		Rcg_Sp8	1	Rcg_Sp15	---
Sub-tarea 2	E8	Rcg_Sp1	---	Rcg_Sp9	1
		Rcg_Sp2	---	Rcg_Sp10	---
		Rcg_Sp3	1	Rcg_Sp11	---
		Rcg_Sp4	1	Rcg_Sp12	---
		Rcg_Sp5	---	Rcg_Sp13	1
		Rcg_Sp6	---	Rcg_Sp14	---
		Rcg_Sp7	---	---	---
		Rcg_Sp8	---	Rcg_Sp15	1
Sub-tarea 3	E11	Rcg_Sp1	---	Rcg_Sp9	1
		Rcg_Sp2	---	Rcg_Sp10	---
		Rcg_Sp3	1	Rcg_Sp11	---
		Rcg_Sp4	1	Rcg_Sp12	---
		Rcg_Sp5	---	Rcg_Sp13	1
		Rcg_Sp6	---	Rcg_Sp14	---
		Rcg_Sp7	---	---	---
		Rcg_Sp8	---	Rcg_Sp15	1
Sub-tarea 4	E14	Rcg_Sp1	---	Rcg_Sp9	---
		Rcg_Sp2	1	Rcg_Sp10	---
		Rcg_Sp3	---	Rcg_Sp11	---
		Rcg_Sp4	---	Rcg_Sp12	---
		Rcg_Sp5	---	Rcg_Sp13	---
		Rcg_Sp6	---	Rcg_Sp14	---
		Rcg_Sp7	---	---	---
		Rcg_Sp8	---	Rcg_Sp15	---

De acuerdo con la Tabla 7.3.50, el **episodio E5** correspondiente al seguimiento y supervisión de las sub-tarea 1 (descripción del proceso de asesoramiento psicopedagógico) todos los miembros del grupo se implicaron (contribuyeron) en la ejecución y construcción de los productos de la tarea (Rcg\_Sp1); durante el proceso los alumnos anunciaban sus acciones sobre los documentos/productos de la tarea, y después de realizarlos (Rcg\_Sp3) los participantes además de añadir información a los documentos/productos de la tarea, discutían y supervisaban el contenido de las contribuciones o propuestas realizadas (Rcg\_Sp4). Un código de baja calidad se asignó dado que un alumno notificó al profesor la versión final del producto sin que

previamente el resto de integrantes aprobara explícitamente la propuesta final (Rcg\_Sp8).

En los **episodios E8** (análisis del proceso de asesoramiento psicopedagógico) y **E11** (propuestas de mejora al proceso de asesoramiento psicopedagógico) referentes al seguimiento y supervisión de la tarea, el patrón de actuaciones en el grupo fue similar. En ambos episodios un miembro del grupo no se implicó en la ejecución y/o construcción de los productos de la tarea (Rcg\_Sp9), ya que solo intervenía para confirmar y manifestar su acuerdo con el trabajo realizado por otros miembros del grupo, sin realizar sus propias contribuciones. Los alumnos que afectivamente se implicaron en la tarea anunciaban sus acciones sobre los documentos/productos de la tarea después de realizarlos (Rcg\_Sp3), y regularmente añadían información a los documentos/productos de la tarea y supervisaban el contenido de las contribuciones o propuestas realizadas (Rcg\_Sp4). Sin embargo, no daban seguimiento o supervisaban los progresos de los productos (Rcg\_Sp13); y la versión final del producto se notificó al profesor sin la validación y/o aprobación previa por parte de todos los miembros del grupo (Rcg\_Sp15).

Con respecto a la sub-tarea 4, en el **episodio E14** un miembro del grupo se encargó de elaborar el documento de síntesis de la PEC, y el trabajo individual fue compartido, corregido y aprobado por el grupo antes de incorporarse como un producto final (Rcg\_Sp2).

A continuación, en la Tabla 7.3.51 se muestran otros episodios y focos de RCg adicionales que por su presencia y/o ausencia marcan alguna diferencia en relación con los otros grupos. Los resultados se expresan bajo los mismos criterios utilizados en la tabla anterior; en color gris y con el número 1 se resaltan los códigos efectivamente utilizados.

Tabla 7.3.51  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RCg  
(episodios y/o focos de monitoreo complementarios); grupo 2B

Episodios	Focos	Códigos			
		Alta calidad		Baja calidad	
E6 (sub-tarea 1)	Interpretan pautas (componentes, contenido y/o formato de la tarea)	Rcg_Ip1	---	Rcg_Ip7	---
		Rcg_Ip2	1	Rcg_Ip8	----
		Rcg_Ip3	1	Rcg_Ip9	---
		Rcg_Ip4	---	Rcg_Ip10	1
		Rcg_Ip5	---	Rcg_Ip11	---
		Rcg_Ip6	1	Rcg_Ip12	---



E7 (sub-tarea 2)	Interpretan pautas (componentes, contenido y/o formato de la tarea)	Rcg_Ip1	---	Rcg_Ip7	---
		Rcg_Ip2	1	Rcg_Ip8	---
		Rcg_Ip3	1	Rcg_Ip9	--
		Rcg_Ip4	---	Rcg_Ip10	1
		Rcg_Ip5	---	Rcg_Ip11	---
		Rcg_Ip6	---	Rcg_Ip12	---
E15 (sub-tarea 4)	Interpretan pautas (componentes, contenido y/o formato de la tarea)	Rcg_Ip1	---	Rcg_Ip7	---
		Rcg_Ip2	1	Rcg_Ip8	---
		Rcg_Ip3	---	Rcg_Ip9	---
		Rcg_Ip4	---	Rcg_Ip10	1
		Rcg_Ip5	1	Rcg_Ip11	---
		Rcg_Ip6	1	Rcg_Ip12	---
---	Formulan estrategias para la realización de la tarea	Rcg_Pe4	---	Rcg_Pe9	1
		Rcg_Pe5	---	Rcg_Pe10	---

La presencia del **episodio E6** desplegado en el marco de la sub-tarea 1 se consideró en sí mismo un elemento de alta calidad, ya que este foco no apareció en todos los grupos (Rcg\_Ip2). Específicamente, los alumnos solicitaban y ofrecían precisiones sobre el significado de las pautas de la tarea (Rcg\_Ip3) centrándose en aspectos o elementos superficiales de la tarea tales como el formato o la estructura de los documentos construidos (Rcg\_Ip10); además, para corroborar y/o confirmar la interpretación de las pautas de la tarea, los alumnos solicitaron la ayuda del profesor (Rcg\_Ip6). En el **episodio E7**, se observó el mismo patrón de actuaciones, solo que en este caso no solicitaron la ayuda del profesor.

A diferencia de los episodios anteriores en donde solo se hacían requerimientos y elaboración de precisiones sobre el significado de las pautas de la tarea, en el **episodio E15** los alumnos se involucraron en una auténtica discusión sobre el significado de las pautas de la tarea (Rcg\_Ip5) centrándose en aspectos o elementos superficiales tales como el formato o la estructura con la que debían cumplir los productos (Rcg\_Ip10). Además, para clarificar y confirmar la interpretación realizada se solicitó la ayuda del profesor (Rcg\_Ip6).

Finalmente, se consideró como elemento de baja calidad el hecho de que en este grupo en ninguna de las sub-tareas se formularon estrategias para la elaboración y/o construcción de los documentos/productos de la tarea (Rcg\_Pe9).

La Tabla 7.3.52 muestra la lista de códigos de alta y baja calidad de regulación correspondientes a los episodios de participación (RCp). Igual que en los episodios cognitivos, en color gris y con el número 1 se resaltan los códigos efectivamente registrados.

Tabla 7.3.52  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RCp (monitoreo); grupo 2B

Episodios	Focos	Códigos			
		Alta calidad		Baja calidad	
E9 (Sub-tarea 2)	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	Rcp_Sp1	1	Rcp_Sp6	---
		Rcp_Sp2	---	Rcp_Sp7	1
		Rcp_Sp3	---	Rcp_Sp8	---
		Rcp_Sp4	---	Rcp_Sp9	---
		Rcp_Sp5	---	---	---
---	Interpretan pautas (organización del grupo y/o formas de participación)	Rcp_Ip1	---	Rcp_Ip7	---
		Rcp_Ip2	---	Rcp_Ip8	1
		Rcp_Ip3	---	Rcp_Ip9	---
		Rcp_Ip4	---	Rcp_Ip10	---
		Rcp_Ip5	---	Rcp_Ip11	---
		Rcp_Ip6	---	Rcp_Ip12	---

En términos generales, en el grupo 2B (\*-) se observaron problemas en la organización, vinculados con el incumplimiento de las funciones, y la baja comprensión que algunos participantes tenían sobre la estructura de participación sugerida en las pautas de la tarea. Concretamente en el **episodio E9**, los alumnos recordaron la estructura de participación pactada en el plan (Rcp\_Sp1), llamando la atención de un miembro del grupo que no cumplía con lo pactado en el plan, a pesar del ello, no se consiguió la implicación del alumno (Rcp\_Sp7).

Finalmente, se consideró como elemento de baja calidad la ausencia de actuaciones dirigidas a la interpretación de las pautas de la tarea, ya que a pesar de que un participante manifestó en dos ocasiones cierta confusión sobre la organización del grupo, los alumnos no interpretaron conjuntamente las pautas de las tareas para corregir o resolver sus dudas (Rcp\_Ip8). Además, durante la planificación de la tarea tampoco se observó la presencia de dicho foco.

En la Tabla 7.3.53 se exponen los resultados correspondientes a la calidad de los procesos de regulación motivacional (RMt). En color gris y con el número 1 se resaltan los códigos efectivamente registrados.

Tabla 7.3.53  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RMt (monitoreo); grupo 2B

Episodios	Focos	Planificación de la tarea			
		Alta calidad		Baja calidad	
E13	Conflictos socio-emocionales	RMt_Cf1	---	RMt_Cf2	1
---	Emociones o estados de ánimo relacionados con eventos o	RMt_Ep1	---	RMt_Ep2	1

	experiencias personales				
---	Emociones o estados de ánimo relacionados con la asignatura o tarea en turno.	RMt_Et1	---	RMt_Et3	1
		RMt_Et2	---	RMt_Et4	---
---	Los alumnos se preocupan y demuestran un interés por el bienestar de los miembros del grupo	RMt_In1	---	RMt_In3	1
		RMt_In2	--	RMt_In4	---
---	Valoraciones sobre el funcionamiento del grupo	RMt_Vr1	---	RMt_Vr3	1
		RMt_Vr2	---	RMt_Vr4	---

En contraste con el grupo 2A (\*+), en el grupo 2B (\*-) solo se registró un episodio motivacional. El episodio registrado remite a un conflicto-socioemocional en el que dos miembros del grupo discutían y hacían descalificaciones mutuas sobre la opinión de su compañero provocando tensión en el grupo y poniendo en riesgo la continuidad de la tarea; a pesar de que el grupo decidió terminar la tarea, los dos participantes no solucionaron sus problemas (RMt\_Cf2).

El resto de códigos asignados simplemente resaltan la ausencia de focos motivacionales, y que en el grupo 2A (\*+) sí se manifestaron. Concretamente, los participantes se dedicaban a realizar la tarea sin compartir emociones y/o experiencias positivas relacionadas con la asignatura (RMt\_Et3), o con eventos o experiencias personales (RMt\_Ep2); la relación entre los miembros del grupo se redujo únicamente al trabajo sobre la tarea, sin que los participantes establecieran un vínculo más cercano y de convivencia con sus compañeros (RMt\_In3); y en ningún momento los alumnos realizaron, conjuntamente, valoraciones sobre el desempeño y/o funcionamiento del grupo (RMt\_Vr3).

#### Grupo 2C (\*-)

A continuación se exponen los resultados obtenidos en el grupo 2C (\*-) con respecto a la calidad de la regulación ejercida sobre la tarea (RCg).

La Tabla 7.3.54 corresponde a los episodios de seguimiento y supervisión de la tarea. Los episodios se organizan en relación con cada una de las sub-tareas desarrolladas en la PEC 2. En color gris y con el número 1 se resaltan los códigos efectivamente registrados.

Tabla 7.3.54  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RCg  
(episodios de seguimiento y supervisión de la tarea); grupo 2C

Tarea	Episodios	Códigos			
		Alta calidad		Baja calidad	
Sub-tarea 1	E7	Rcg_Sp1		Rcg_Sp9	1
		Rcg_Sp2		Rcg_Sp10	
		Rcg_Sp3		Rcg_Sp11	1
		Rcg_Sp4		Rcg_Sp12	1
		Rcg_Sp5	1	Rcg_Sp13	---
		Rcg_Sp6	1	Rcg_Sp14	---
		Rcg_Sp7	--	---	--
		Rcg_Sp8	---	Rcg_Sp15	---
Sub-tarea 2	E9	Rcg_Sp1	---	Rcg_Sp9	1
		Rcg_Sp2	---	Rcg_Sp10	---
		Rcg_Sp3	---	Rcg_Sp11	1
		Rcg_Sp4	--	Rcg_Sp12	--
		Rcg_Sp5	1	Rcg_Sp13	---
		Rcg_Sp6	---	Rcg_Sp14	---
		Rcg_Sp7	---	---	---
		Rcg_Sp8	---	Rcg_Sp15	---
Sub-tarea 3	E12	Rcg_Sp1	---	Rcg_Sp9	1
		Rcg_Sp2	---	Rcg_Sp10	---
		Rcg_Sp3	---	Rcg_Sp11	---
		Rcg_Sp4	---	Rcg_Sp12	1
		Rcg_Sp5	1	Rcg_Sp13	---
		Rcg_Sp6	---	Rcg_Sp14	---
		Rcg_Sp7	---	---	---
		Rcg_Sp8	---	Rcg_Sp15	---
Sub-tarea 4	S/E	Rcg_Sp1	---	Rcg_Sp9	---
		Rcg_Sp2	---	Rcg_Sp10	---
		Rcg_Sp3	---	Rcg_Sp11	---
		Rcg_Sp4	---	Rcg_Sp12	---
		Rcg_Sp5	---	Rcg_Sp13	---
		Rcg_Sp6	---	Rcg_Sp14	---
		Rcg_Sp7	---	---	---
		Rcg_Sp8	---	Rcg_Sp15	---

De acuerdo con la Tabla 7.3.54, en los **episodios E7, E9 y E12** correspondientes al seguimiento y supervisión de las sub-tareas 1 (descripción del proceso de asesoramiento psicopedagógico), 2 (análisis del proceso de asesoramiento psicopedagógico), y 3 (propuestas de mejora al proceso de asesoramiento psicopedagógico) se observó un patrón similar en el comportamiento del grupo. En concreto, en ninguna de las sub-tareas se implicaron todos los miembros del grupo (Rcg\_Sp9); regularmente los alumnos anunciaban al grupo las acciones o cambios que realizarían al documento/producto de la tarea sin cumplir con lo propuesto (Rcg\_Sp11); las escasas contribuciones realizadas por algunos miembros del grupo solo consistían en añadir información a los productos y en otras veces referían a aspectos superficiales de la tarea, tales como las estructura y/o el formato de los productos (Rcg\_Sp12); un alumno constantemente supervisaba y anunciaba el escaso progreso de la tarea (Rcg\_Sp5) para

que sus compañeros apresuraran el ritmo de trabajo. Como consecuencia del bajo compromiso que mostraron los alumnos y el incumplimiento de las fechas previstas para la realización de las sub-tareas 1, 2 y 3, el grupo 2C (\*-) no presentó al trabajo final de síntesis (la sub-tarea 4) al profesor en la fecha propuesta.

A continuación, en la Tabla 7.3.55 se muestran otros focos de regulación que por su ausencia marcan alguna diferencia en relación con los otros grupos. Los resultados se expresan bajo los mismos criterios utilizados en la tabla anterior.

Tabla 7.3.55  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RCg  
(episodios y/o focos de monitoreo complementarios); grupo 2C

Episodios	Focos	Códigos			
		Alta calidad		Baja calidad	
---	Formulan estrategias para la realización de la tarea	Rcg_Pe4	---	Rcg_Pe9	1
		Rcg_Pe5	---	Rcg_Pe10	---
---	Interpretan pautas (componentes, contenido y/o formato de la tarea)	Rcg_Ip1	---	Rcg_Ip7	---
		Rcg_Ip2	---	Rcg_Ip8	1
		Rcg_Ip3	---	Rcg_Ip9	---
		Rcg_Ip4	---	Rcg_Ip10	---
		Rcg_Ip5	---	Rcg_Ip11	---
		Rcg_Ip6	---	Rcg_Ip12	---

Se consideraron elementos de baja calidad la ausencia de actuaciones dirigidas a la formulación de estrategias para la elaboración y/o construcción de los documentos/productos de la tarea (Rcg\_Pe9); y la ausencia de actuaciones dirigidas a la interpretación de las pautas de la tarea ya que anteriormente (en los episodios de planificación) tampoco se observó la presencia de dicho foco (Rcg\_Ip8).

La Tabla 7.3.56 muestra la lista de códigos de alta y baja calidad de regulación correspondientes a los episodios de participación (RCp). Igual que en los episodios cognitivos, en color gris y con el número 1 se resaltan los códigos efectivamente registrados.

Tabla 7.3.56  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RCp (monitoreo); grupo 2C

Episodios	Focos	Códigos			
		Alta calidad		Baja calidad	
E8 (Sub-tarea 1)	Interpretan pautas (organización del grupo y/o formas de participación)	Rcp_Ip1	---	Rcp_Ip7	---
		Rcp_Ip2	1	Rcp_Ip8	--
		Rcp_Ip3	1	Rcp_Ip19	---
		Rcp_Ip4	---	Rcp_Ip10	---
		Rcp_Ip5	---	Rcp_Ip11	1

		Rcp_Ip6	---	Rcp_Ip12	---
E10 (Sub-tarea 2)	Realizan el seguimiento de la estructura de participación	Rcp_Sp1	1	Rcp_Sp6	---
		Rcp_Sp2	---	Rcp_Sp7	1
		Rcp_Sp3	---	Rcp_Sp8	---
		Rcp_Sp4	---	Rcp_Sp9	---
		Rcp_Sp5	---	---	---
E11 (Sub-tarea 3)	Interpretan pautas (organización del grupo y/o formas de participación)	Rcp_Ip1	---	Rcp_Ip7	---
		Rcp_Ip2	1	Rcp_Ip8	---
		Rcp_Ip3	1	Rcp_Ip19	---
		Rcp_Ip4	---	Rcp_Ip10	---
		Rcp_Ip5	---	Rcp_Ip11	1
		Rcp_Ip6	---	Rcp_Ip12	---

De acuerdo con la Tabla 7.3.56 en los **episodios E8 y E11** se interpretaron las pautas de la tarea correspondientes a las actuaciones y/o formas de participación (Rcg\_Ip2). Específicamente, en el episodio solo se implicaron dos alumnos requiriendo y ofreciendo precisiones (Rcg\_Ip3) sobre la estructura global de participación y organización del grupo (Rcg\_Ip11). Por su parte en el **episodio E10**, los alumnos recordaron la estructura de participación pactada en el plan (Rcp\_Sp1), llamando la atención de los miembros del grupo que no cumplían con lo pactado en el plan, a pesar de ello, no se consiguió la implicación de los alumnos (Rcp\_Sp7).

Ahora bien, con respecto a la regulación de componentes motivacionales, en este grupo no se identificaron episodios de regulación compartida como tal, sin embargo, se asignaron códigos de baja calidad que resaltan la ausencia de episodios con foco motivacional, y que en el grupo 2A (\*+) sí surgieron. A continuación, en la Tabla 7.3.57 se muestran en color gris los códigos asignados.

Tabla 7.3.57  
Frecuencia de indicadores de calidad en el área de RMt (monitoreo); grupo 2C

Episodios	Focos	Planificación de la tarea			
		Alta calidad		Baja calidad	
---	Emociones o estados de ánimo relacionados con eventos o experiencias personales	RMt_Ep1	---	RMt_Ep2	1
---	Emociones o estados de ánimo relacionados con la asignatura o tarea en turno.	RMt_Et1	---	RMt_Et3	1
		RMt_Et2	---	RMt_Et4	---
---	Los alumnos se preocupan y demuestran un interés por el bienestar de los miembros del grupo	RMt_In1	---	RMt_In3	1
		RMt_In2	--	RMt_In4	---
---	Valoraciones sobre el funcionamiento del grupo	RMt_Vr1	---	RMt_Vr3	1
		RMt_Vr2	---	RMt_Vr4	---

De acuerdo con la Tabla 7.3.57, regularmente los participantes se dedicaban a realizar la tarea sin compartir emociones y/o experiencias positivas relacionadas con eventos o experiencias personales (RMt\_Ep2), o con la propia asignatura (RMt\_Et3); la relación entre los miembros del grupo se redujo únicamente al trabajo sobre la tarea sin que los participantes establecieran un vínculo más cercano y de convivencia con sus compañeros (RMt\_In3); y en ningún momento los alumnos realizaron, conjuntamente, valoraciones sobre el desempeño y/o funcionamiento del grupo (RMt\_Vr3).

*7.3.2.3.2. Calidad de la regulación/códigos secundarios; fragmentos motivacionales incrustados en los episodios*

En el análisis adicional de los episodios se codificaron fragmentos de mensajes asociados con cuatro dimensiones o componentes que, al parecer, inciden positivamente en el clima social y motivacional del grupo: cohesión de grupo, ambiente emocional y afectivo, expectativas positivas sobre la tarea y/o el funcionamiento del grupo, y valoraciones positivas sobre la tarea y/o el funcionamiento del grupo.

En la Figura 7.3.30 se muestran, en frecuencias, los registros obtenidos en los grupos con respecto a cada una de las dimensiones anteriormente descritas.

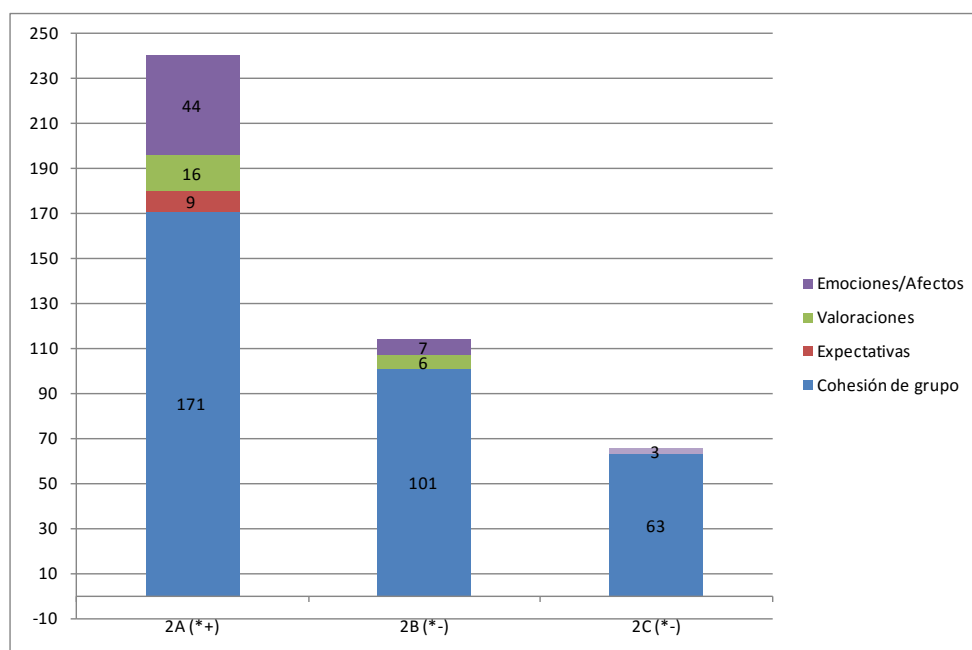


Figura 7.3.30. Fragmentos motivacionales (monitoreo); grupos Aula 2

A nivel global, en todos los grupos se observó un patrón similar con respecto a la presencia de las dimensiones. En concreto, la dimensión de elementos motivacionales vinculados con la cohesión de grupo superó, en frecuencia y porcentaje, a las otras dimensiones dado que las expresiones de cordialidad social (saludos, bienvenidas, despedidas, agradecimientos) y el uso de pronombres inclusivos para referirse al grupo como equipo aparecían regularmente una vez por mensaje; en segundo lugar, con una frecuencia menor, se observaron fragmentos de mensajes vinculados con elementos emocionales y afectivos; en tercer lugar, se manifestaron valoraciones positivas sobre la tarea y/o grupo. Como elemento diferencial, solo en el grupo 2A (\*+) se registraron fragmentos de mensajes vinculados con la formulación de expectativas positivas sobre la tarea y/o grupo.

Específicamente, en el grupo 2A (\*+) se registraron 240 fragmentos de mensajes distribuidos entre las cuatro dimensiones: 171 fragmentos de mensajes (el 71%) remiten a expresiones que inciden positivamente en la cohesión de grupo; 44 fragmentos de mensajes (el 18%) remiten a expresiones con carga emocional y/o afectiva que los alumnos exteriorizaban durante el proceso; 16 fragmentos de mensajes (el 7%) en donde los alumnos expresaban valoraciones positivas sobre la tarea y/o funcionamiento del grupo; y nueve fragmentos de mensajes (4%) en los cuales se manifestaban expectativas positivas sobre la tarea y/o funcionamiento del grupo.

En el grupo 2B (\*-) se registraron 114 fragmentos de mensajes distribuidos en tres dimensiones: 101 fragmentos de mensajes (el 89%) vinculados con la cohesión de grupo, siete fragmentos de mensajes (el 6%) vinculados con expresiones con carga emocional y/o afectiva, y seis fragmentos de mensajes (el 5%) relativos a valoraciones positivas sobre la tarea y/o funcionamiento del grupo.

Con respecto al grupo 2C (\*-), se registraron 66 fragmentos motivacionales distribuidos en dos dimensiones: 63 fragmentos de mensajes (el 95%) relativos a la cohesión de grupo, y tres fragmentos de mensajes relativos a emociones o manifestaciones de afectos.

En la Tabla 7.3.58 se muestran los fragmentos motivacionales (o indicadores) correspondientes a cada dimensión y la cantidad de veces que aparecieron en la



interacción de los grupos. En color gris se muestran los códigos efectivamente registrados durante el monitoreo de la tarea.

Tabla 7.3.58  
Presencia y tipología de fragmentos motivacionales (monitoreo); grupos Aula 2

Componentes motivacionales				
Dimensiones	Códigos	Grupos		
		2A (*+)	2B (*-)	2C (*-)
Cohesión del grupo	UM_Co1	123	77	56
	UM_Co2	43	22	7
	UM_Co3	5	2	---
Expectativas	UM_Ex1	5	---	---
	UM_Ex2	4	---	---
Valoraciones	UM_Vr1	---	---	---
	UM_Vr2	---	---	---
	UM_Vr3	---	---	---
	UM_Vr4	7	3	---
	UM_Vr5	9	3	---
Emociones/afectos	UM_Em1	3	---	---
	UM_Em2	11	3	2
	UM_Em3	4	---	---
	UM_Em4	3	---	---
	UM_Em5	11	3	---
	UM_Em6	4	---	1
	UM_Em7	5	---	---
	UM_Em8	3	1	---
Total		240	114	66

De acuerdo con la Tabla 7.3.58, el grupo 2A (\*+) mostró mayor diversidad de fragmentos motivacionales (15 tipologías distintas) en contraste con los otros grupos. Los fragmentos motivacionales que aparecen más frecuentemente son: UM\_Co1, el uso frecuente de palabras cordiales tales como saludos, bienvenidas, despedidas y agradecimientos (123 registros); UM\_Co2, el uso de pronombres inclusivos para referirse al grupo como equipo (43 registros); UM\_Vr4, valoraciones positivas en torno a la tarea o productos construidos (siete registros); UM\_Vr5, valoraciones positivas en torno al desempeño y esfuerzo realizado por un miembro del grupo o por el grupo como entidad colectiva (nueve registros); UM\_Em2, emociones y estados de ánimo positivos relacionados con la tarea o la asignatura (11 registros); y UM\_Em5, expresiones que animan al grupo a seguir adelante con la realización de la tarea (11 registros).

En contraste con el grupo 2A (\*+), en el grupo 2B (\*-) se identificaron ocho tipologías distintas de fragmentos motivacionales y, además, surgen con menor frecuencia. Los fragmentos motivacionales que aparecen más frecuentemente son: UM\_Co1, el uso frecuente de palabras cordiales tales como saludos, bienvenidas, despedidas y

agradecimientos (77 registros); y UM\_Co2, el uso de pronombres inclusivos para referirse al grupo como equipo (22 registros).

Finalmente, en el grupo 2C (\*+) solo se identificaron cuatro tipologías distintas de fragmentos motivacionales, en los que sobresalen: UM\_Co1, el uso frecuente de palabras cordiales tales como saludos, bienvenidas, despedidas y agradecimientos (56 registros); y UM\_Co2, el uso de pronombres inclusivos para referirse al grupo como equipo (siete registros).

En términos generales, los datos sugieren que los alumnos del grupo 2A (\*+), en contraste con los otros grupos, emplean una mayor diversidad de recursos o fragmentos motivacionales que parecen incidir positivamente en el funcionamiento del grupo, y además dichos recursos aparecen con mayor frecuencia.

#### 7.3.2.4. Síntesis descriptiva de la calidad de los procesos de regulación en los grupos

Con base en la frecuencia de los datos anteriormente expuestos y retomando el conjunto de criterios valorados, a continuación se muestra, a modo de síntesis, la descripción de los procesos de regulación de cada grupo.

Tabla 7.3.59  
Síntesis descriptiva de la calidad de los procesos de regulación (monitoreo); grupo 2A

<p>En el grupo 2A (*+), a nivel global, los procesos de regulación ejercidos como parte de la fase de monitoreo se manifestaron con un nivel alto de calidad. Específicamente, se observaron 34 indicadores vinculados con procesos de regulación de alta calidad, y 10 indicadores relacionados con procesos de regulación de baja calidad. Los indicadores de alta calidad se determinaron principalmente por la alta frecuencia y diversidad de focos regulados y la alta implicación que los alumnos mostraron en los procesos de regulación, mientras que la profundidad con que los alumnos regulaban los focos/procesos de regulación se centró algunas veces en aspectos trascendentales para la tarea y otras ocasiones solo se regulaban aspectos superficiales.</p>	
<p>Los procesos de regulación ejercidos sobre el área cognitiva (RCg) se manifestaron con un nivel alto-moderado de calidad.</p>	<p>a) En las sub-tareas 1, 2 y 3 de elaboración colaborativa todos los miembros del grupo cumplían con el calendario establecido para la realización de la tarea y se implicaban en la elaboración de los productos. Durante el proceso los alumnos anunciaban sus acciones o cambios a los productos antes y después de realizarlos; algunas veces supervisaban los progresos de la tarea y vigilaban el cumplimiento del plan. No obstante, regularmente los alumnos solo añadían información a los productos (sub-tareas 2 y 3), y regulaban aspectos superficiales de la tarea tales como el formato y/o estructura de los productos, y en menor medida supervisaban el contenido de las contribuciones o propuestas realizadas. Además, los productos finales se notificaban al profesor sin la aprobación explícita por parte de todos los miembros del grupo. En el marco de la sub-tarea 3 los alumnos elaboraron productos</p>

	<p>adicionales para el cumplimiento de la tarea. Cada alumno se hacía cargo y presentaba al grupo una primera versión del producto, para su revisión, retroalimentación y/o validación. En este sentido, las tareas individuales se agregaban al producto final una vez que todo el grupo las validaba.</p> <p>b) En distintas ocasiones los alumnos dialogaban y acordaban conjuntamente las estrategias para la construcción de los productos antes de pasar a acciones concretas.</p> <p>c) Durante el desarrollo de la tarea los alumnos no presentaban complicaciones o dudas sobre el procedimiento, componentes y/o contenido de la tarea, por lo que tampoco fue necesaria la interpretación de las pautas de la tarea.</p>
<p>Los procesos de regulación correspondientes al área de participación (RCp) se manifestaron con un nivel alto de calidad</p>	<p>a) Todos los miembros del grupo cumplían con las funciones pactadas en el plan inicial. Cuando algún participante tenía dudas sobre la organización del grupo o las funciones que debía desempeñar según el rol asignado sus compañeros ofrecían explicaciones sobre el contenido de las pautas de la tarea, y se centraban en aspectos globales (estructura global de participación) y específicos (funciones específicas de un participante) de la organización del grupo.</p> <p>b) Algunas veces los alumnos recordaban la estructura de participación pactada en el plan. Los recordatorios tenían efectos positivos en el grupo, ya que disparaban o agilizaban la intervención de los alumnos.</p> <p>c) De acuerdo a las propias exigencias de la tarea, los alumnos reorganizaban su actividad y distribuían nuevas funciones para continuarla tarea.</p>
<p>Los procesos de regulación correspondientes al área motivacional (RMt) se manifestaron con un nivel alto de calidad, ya que este grupo desplegó más episodios motivacionales, en contraste con los otros grupos.</p>	<p>a) El ambiente de trabajo en el grupo se desarrolló de manera positiva y nunca se generaron problemas graves o conflictos entre los participantes.</p> <p>b) Cuando surgían sentimientos o emociones de angustia y estrés por parte de algún miembro del grupo sus compañeros intentaban regular el ambiente manifestando su confianza en el grupo, planteando expectativas positivas sobre la tarea, y animando al grupo a seguir adelante con la tarea.</p> <p>c) Los alumnos compartían emociones positivas vinculadas con eventos o situaciones externas a la tarea que parecían incidir positivamente en el clima social del grupo.</p> <p>d) Cuando un participante compartía con el grupo dificultades o problemas personales sus compañeros respondían rápidamente manifestándole su apoyo.</p> <p>e) Al cierre de la tarea los alumnos manifestaban su satisfacción sobre la relación y la convivencia del grupo.</p>
<p>Análisis adicional (elementos motivacionales incrustados en los episodios)</p>	<p>Por último, dentro de los episodios se identificaron fragmentos motivacionales vinculados con cuatro dimensiones: cohesión de grupo, expectativas, valoraciones y emociones/afectos.</p> <p>Los tipos de fragmentos motivacionales que surgieron con mayor frecuencia son: el uso frecuente de palabras cordiales tales como saludos, bienvenidas, despedidas y agradecimientos; el uso de pronombres inclusivos para referirse al grupo como equipo; valoraciones positivas en torno a la tarea o productos construidos; valoraciones positivas en torno al desempeño y esfuerzo realizado por un miembro del grupo o por el grupo como entidad colectiva; emociones y estados de ánimo positivos relacionados con la tarea o la asignatura; y expresiones que animan al grupo a seguir adelante con la realización de la tarea.</p>

Tabla 7.3.60

Síntesis descriptiva de la calidad de los procesos de regulación (monitoreo); grupo 2B

	<p>En el grupo 2B (*-), a nivel global, los procesos de regulación ejercidos como parte de la fase de monitoreo se manifestaron con nivel moderado de calidad. Específicamente, se observaron 18 indicadores vinculados con procesos de regulación de baja calidad, y 18 indicadores relacionados con procesos de regulación de baja calidad. Los indicadores de baja calidad se determinaron principalmente por la ausencia de determinados focos de regulación que en el grupo 2A (*+) sí se desarrollaron; y la baja implicación por parte de algunos miembros del grupo que no cumplían con lo pactado en el plan inicial. No obstante, a diferencia del grupo 2A (*+) que algunas veces regulaba solo aspectos superficiales de la tarea, en el grupo 2B (*-) la regulación se ejercía sobre aspectos trascendentales para la tarea y complementariamente se regulaban aspectos superficiales.</p>
<p>Los procesos de regulación ejercidos sobre el área cognitiva (RCg) se manifestaron con un nivel alto-moderado de calidad.</p>	<p>a) En las sub-tareas 1, 2 y 3 de elaboración colaborativa un miembro del grupo no cumplía con el calendario establecido para la realización de la tarea y sus intervenciones se limitaban a validar las aportaciones de sus compañeros sin elaborar sus propias propuestas. Regularmente los alumnos añadían información a los productos de la tarea y supervisaban el contenido de las contribuciones anunciando sus acciones o cambios a los productos de la tarea después de realizarlos. Sin embargo no supervisaban los progresos de la tarea, y regularmente los productos finales se notificaban al profesor sin la aprobación explícita por parte de todos los miembros del grupo.</p> <p>Por otra parte, a pesar de que algunas ocasiones se efectuaban tareas individuales (sub-tarea 4), el trabajo individual también fue compartido con el grupo, de tal manera que todos los alumnos realizaban sugerencias y validaban el producto final antes de notificarlo al profesor.</p> <p>b) Como parte del monitoreo los alumnos interpretaban las pautas de la tarea centrándose en aspectos superficiales, tales como la estructura y/o formato de los productos. La interpretación que de las pautas de la tarea realizaban los alumnos aparecían en dos modalidades: algunas veces uno o dos miembros del grupo realizaban precisiones sobre el significado de las pautas bajo la demanda específica de uno de sus compañeros; y otras ocasiones todos los alumnos se involucraban en una discusión sobre el contenido de las pautas de la tarea. Además, cuando las dudas persistían el grupo solicitaba la ayuda del profesor para asegurarse o confirmar la interpretación realizada.</p> <p>c) Finalmente, se consideró como un elemento de baja calidad la ausencia de actuaciones dirigidas a la formulación de estrategias para la elaboración de los productos de la tarea.</p>
<p>Los procesos de regulación correspondientes al área de participación (RCp) se manifestaron con un nivel bajo de calidad.</p>	<p>a) Regularmente un miembro del grupo no cumplía con sus funciones, y a pesar de que sus compañeros llamaban su atención, no conseguían su implicación inmediata en la tarea.</p> <p>b) A pesar de un miembro del grupo no tenía clara las funciones que debía realizar sus compañeros no ofrecían explicaciones o interpretaban las pautas de la tarea para resolver sus dudas.</p>
<p>Los procesos de regulación correspondientes al área motivacional (RMt) se manifestaron con un nivel bajo de calidad, ya que en este grupo se registró un episodio motivacional que</p>	<p>a) El incumplimiento de las funciones y la baja comprensión que un miembro del grupo tenía sobre los requisitos exigidos para la elaboración de la tarea provocó un retraso en la entrega de los productos, lo que a su vez desencadenó un conflicto socio-emocional entre los participantes. Específicamente dos miembros del grupo discutían y se descalificaban mutuamente, provocando tensión en el grupo y poniendo en riesgo la continuidad de la tarea.</p>

afectó negativamente el funcionamiento del grupo	
Análisis adicional (elementos motivacionales incrustados en los episodios)	Dentro de los episodios se identificaron fragmentos motivacionales vinculados con tres dimensiones: cohesión de grupo, valoraciones y emociones/afectos, de los cuales se destacan, por la cantidad de veces en que aparecieron, el uso frecuente de palabras cordiales tales como saludos, bienvenidas, despedidas y agradecimientos; y el uso de pronombres inclusivos para referirse al grupo como equipo

Tabla 7.3.61  
Síntesis descriptiva de la calidad de los procesos de regulación (monitoreo); grupo 2C

En el grupo 2C (*-), a nivel global, los procesos de regulación ejercidos como parte de la fase de monitoreo se manifestaron con un bajo nivel de calidad. Específicamente, se observaron 16 indicadores vinculados con procesos de regulación de baja calidad y solo nueve indicadores de alta calidad. Los indicadores de baja calidad se determinaron principalmente por la ausencia de determinados focos de regulación que en los otros grupos sí se desarrollaron; la baja implicación por parte de algunos miembros del grupo que no cumplían con lo pactado en el plan inicial; y regularmente los temas/focos que eran objeto de regulación por parte del grupo se abordaron de manera superficial.	
Los procesos de regulación ejercidos sobre el área cognitiva (RCg) se manifestaron con un nivel bajo de calidad	<p>a) En ninguna de las sub-tareas se observó la implicación de todos los miembros del grupo ya que regularmente dos alumnos anunciaban las acciones o cambios a realizar en los productos de la tarea sin cumplir con lo propuesto, y otras veces simplemente se ausentaban de la tarea. Los integrantes del grupo que se implicaron en la tarea solo añadían información y supervisaban aspectos superficiales de la tarea tales como la estructura y el formato de los productos.</p> <p>b) Finalmente, se consideraron como elementos de baja calidad la ausencia de actuaciones dirigidas a la formulación de estrategias para la elaboración de los productos de la tarea y la ausencia de actuaciones dirigidas a la interpretación de las pautas de la tarea.</p>
Los procesos de regulación correspondientes al área de participación (RCp) se manifestaron con un nivel bajo de calidad.	<p>c) Como parte del monitoreo los alumnos solicitaban y ofrecían explicaciones (interpretaban las pautas de la tarea) sobre la organización exigida al grupo para la realización de la tarea.</p> <p>d) Regularmente un miembro del grupo no cumplía con sus funciones, y a pesar de que sus compañeros llamaban su atención, no conseguían su implicación inmediata en la tarea.</p>
Los procesos de regulación correspondientes al área motivacional (RMt) se manifestaron con un nivel bajo de calidad, ya que este grupo no desplegó episodios motivacionales	Sin evidencia
Análisis adicional (elementos motivacionales incrustados en los episodios)	Por último, en contraste con los grupos anteriores, los fragmentos motivacionales incrustados en los episodios son menos diversos y aparecen con baja frecuencia. Los fragmentos motivacionales remiten particularmente al uso frecuente de palabras cordiales tales como saludos y despedidas; y al uso de pronombres inclusivos para referirse al grupo como equipo.

### 7.3.3. Resultados del análisis de los episodios de evaluación

#### 7.3.3.1. Análisis estructural de los episodios de evaluación

Bajo la misma estructura que en los episodios de planificación y monitoreo, a continuación se presentan los resultados correspondientes al análisis estructural de los episodios de evaluación que se organizan en cinco dimensiones: tamaño de los episodios, conectividad conversacional, dirección conversacional, patrón de intervenciones, y equilibrio de participación. Al final del apartado se presenta una síntesis de los principales resultados.

##### 7.3.3.1.1. Análisis por dimensiones (tamaño de los episodios, conectividad conversacional, dirección conversacional, patrón de intervenciones, y equilibrio de participación)

#### a) Tamaño de los episodios

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en torno al tamaño de los episodios de evaluación identificados en los grupos 2A (\*+) y 2B (\*-), ya que en el grupo 2C (\*-) no se obtuvo registro sobre este tipo de episodios. Específicamente, en la Tabla 7.3.62 se resalta el número de fragmentos de mensajes que compone cada episodio (micro-episodios y macro-episodios), y el foco de regulación con el que se asocian.

Tabla 7.3.62  
Tamaño de los episodios de evaluación; grupos Aula 2

Grupos	Episodios (Clave)	Focos	Tamaño de los episodios	
			Macro-episodios	Micro-episodios
2A (*+)	E16	Identifican errores en el procedimiento empleado para la realización de la tarea y/o en el documento realizado como parte del producto de la tarea.		2 Fgm
	E18	Identifican errores en el procedimiento empleado para la realización de la tarea y/o en el documento realizado como parte del producto de la tarea.		2 Fgm.
	E25	Identifican errores en el procedimiento empleado para la realización de la tarea y/o en el documento realizado como parte del producto de la tarea.	8 Fgm	
2B (*-)	E10	Identifican errores en el procedimiento empleado para la realización de la tarea y/o en el documento realizado como parte del producto de la tarea.	4 Fgm	
	E12	Identifican errores en el procedimiento empleado para la realización de la tarea y/o en el documento realizado como parte del producto de la tarea.	6 Fgm	

De acuerdo con la Tabla 7.3.62, en el grupo 2A (\*+) se registraron tres episodios de evaluación; dos micro-episodios compuestos por dos fragmentos de mensaje cada uno (el E16 y E18), y un macro-episodio conformado por ocho fragmentos de mensajes (E25). En el grupo 2B (\*-) se registraron dos micro-episodios, el E10 conformado por cuatro fragmentos de mensaje, y el E12 compuesto por seis fragmentos de mensaje.

Todos los episodios, sin importar el tamaño, tienen como foco la identificación de errores en el procedimiento y/o productos elaborados para el cumplimiento de la tarea.

#### b) Conectividad conversacional

A continuación, en la Tabla 7.3.63 se muestran las frecuencias correspondientes a los tipos de conectividad mediante las cuales se establecen las cadenas de mensajes que conforman los episodios de evaluación –Adyacencia temática (At), Conversación implícita (Ci), y Alusión (As) – desplegados por los grupos 2A (\*+) y 2B (\*-). En concreto, se destaca la cantidad de fragmentos de mensajes a los que se asocia cada tipo de conectividad conversacional.

Tabla 7.3.63  
Conectividad conversacional en los episodios de evaluación; grupos Aula 2

Grupos	Episodios	<i>Conectividad conversacional</i>		
		C_At	C_As	C_Ci
2A (*+)	E16	1	0	0
	E18	1	0	0
	E25	5	0	2
2B (*-)	E10	3	0	0
	E12	4	0	1

De acuerdo con la Tabla 7.3.63, los dos grupos tienen la misma cantidad de mensajes conectados por At, y además ambos grupos mostraron una frecuencia predominante de mensajes con At en todos los episodios.

#### c) Dirección conversacional

A continuación, en la Tabla 7.3.64 se destaca el número de fragmentos de mensajes con dirección única (Du) y dirección múltiple (Dm), por cada episodio y grupo.

Tabla 7.3.64  
Dirección conversacional en los episodios de evaluación; grupos Aula 2

Grupos	Episodios	<i>Dirección conversacional</i>	
		D_Cm	D_Cu
2A (*+)	E16	0	1
	E18	0	1
	E25	4	3
2B (*-)	E10	1	2
	E12	2	3

De acuerdo con la Tabla 7.3.64, en el grupo 2A (\*+) los micro-episodios E16 y E18, compuestos por dos contribuciones, tienen por defecto una dirección conversacional única; en cambio, en el episodio E25, donde la cantidad de contribuciones fue mayor, predominaron los mensajes con Dm. Por su parte, en los micro-episodios E10 y E12 desplegados por el grupo 2B (\*-) predominaron los mensajes con dirección múltiple.

En términos generales, igual que en los episodios de planificación y monitoreo, una mayor presencia de mensajes con Dm ocurre siempre en los macro-episodios, mientras que en los micro-episodios suelen aparecer con menor frecuencia.

d) Patrón de intervenciones

Todos los episodios de evaluación desplegados por ambos grupos (2A y 2B) presentan un patrón de intervenciones continuas. En el grupo 2A (\*+), las intervenciones que integran los episodios E16 y E18 se realizaron en un mismo día (el día 20 y 21 respectivamente) mientras que en el episodio E25 las intervenciones de los alumnos son continuas y comprenden del día 22 al 25 (ver Figura 7.3.31). En el grupo 2B (\*-), las intervenciones que integran los episodios E10 y E12 también se realizaron en un mismo día (ver Figura 7.3.32).

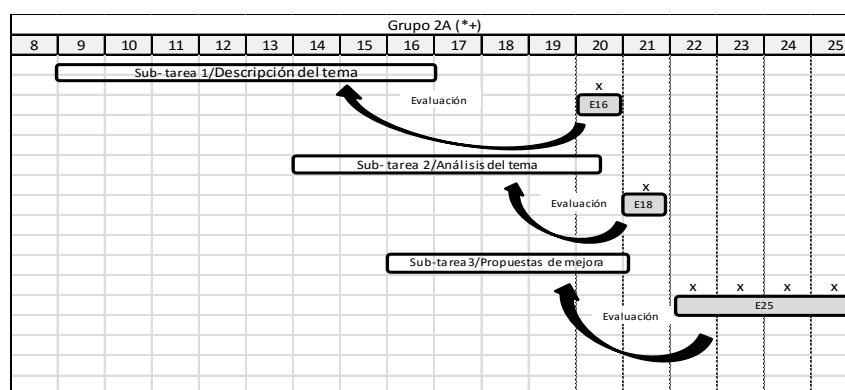


Figura 7.3.31. Patrón de intervenciones en los episodios de evaluación; grupo 2A



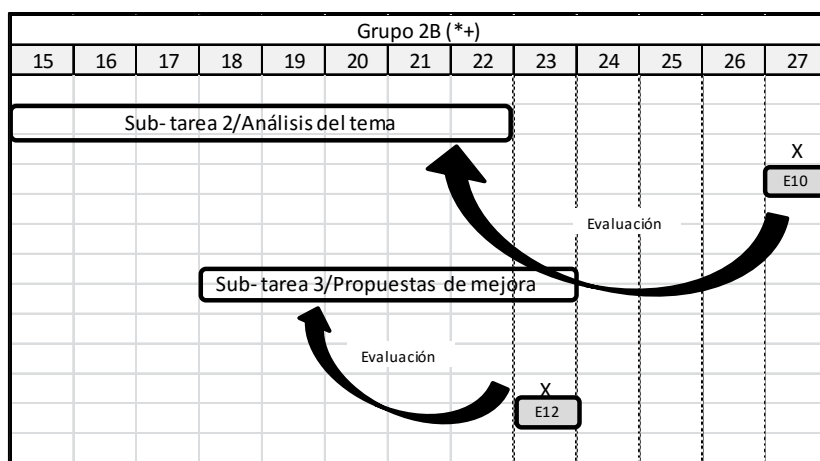


Figura 7.3.32. Patrón de intervenciones en los episodios de evaluación; grupo 2B

e) Equilibrio de participación

A continuación, en la Tabla 7.3.65 se muestran las frecuencias y los porcentajes correspondientes con las contribuciones realizadas (por cada grupo y por cada alumno) en los episodios de evaluación.

Tabla 7.3.65  
Equilibrio de participación en los episodios de evaluación; frecuencias globales Aula 2

Grupos	Total de contribuciones	Participantes	No contribuciones	%	Nivel de equilibrio
2A (*+)	12	Isabel	1	8,33	Moderado
		Meritxell	3	25,00	
		Mónica	4	33,33	
		Laura	4	33,33	
2B (*-)	10	María	4	40,00	Bajo
		José	1	10,00	
		Sonia	3	30,00	
		Eva	2	20,00	

De acuerdo con la Tabla 7.3.65, en el grupo 2A (\*+) se observó un equilibrio moderado de participación que involucra a Meritxell con el 25,00%, Mónica con el 33,33%, y Laura con el 33,33%, mientras que el porcentaje de contribuciones realizadas por Isabel (el 8,33) se desfasa negativamente del nivel de participación mostrado por sus compañeras. Por su parte, en el grupo 2B (\*-) se manifestó un bajo equilibrio de participación en donde las contribuciones realizadas por María (el 40,00%,) prevalecieron sobre las de sus compañeros y, en sentido opuesto, el porcentaje de

contribuciones realizadas por José se desfasa negativamente del nivel de participación mostrado por el resto de los participantes.

### 7.3.3.2. Síntesis del análisis estructural de los episodios de evaluación

A continuación, en la Tabla 7.3.66 se presenta una breve síntesis de los resultados obtenidos en los grupos en torno a las dimensiones que se valoraron en el análisis estructural de los episodios.

Tabla 7.3.66  
Síntesis de resultados obtenidos del análisis estructural de los episodios de evaluación; Aula 2

Grupos Dimensiones	2A (*+)	2B (*-)	2C (*-)
<i>Tamaño de los episodios</i>	En el grupo 2A (*+) se registraron tres episodios de evaluación; dos micro-episodios y un macro-episodio. Todos los episodios refieren a la identificación de errores en el proceso y/o productos elaborados para la tarea.	En el grupo 2B (*-) se identificaron dos micro-episodios de evaluación referentes a la identificación de errores en el proceso y/o productos elaborados para la tarea.	Sin evidencia
<i>Conectividad conversacional</i>	Los episodios de evaluación, en conjunto, tienen una frecuencia de siete mensajes conectados adyacentemente. Específicamente, en los tres episodios de evaluación predominaron los mensajes conectados por At.	Los episodios de evaluación, en conjunto, tienen una frecuencia de siete mensajes conectados adyacentemente. Específicamente, en los dos episodios de evaluación predominaron los mensajes conectados por At.	Sin evidencia
<i>Dirección conversacional</i>	Los episodios de evaluación, en conjunto, tienen una frecuencia de cuatro mensajes con Dm y cinco mensajes con Du. Específicamente, en dos micro-episodios predominaron los mensajes con Du, y en un macro-episodio predominaron los mensajes con Dm.	Los episodios de evaluación, en conjunto, tienen una frecuencia de tres mensajes con Dm y cinco mensajes con Du. Sin embargo, en este grupo los dos episodios de evaluación mostraron una frecuencia predominante de mensajes con Du.	Sin evidencia
<i>Patrón de intervenciones</i>	Todos los episodios de evaluación mostraron un patrón de intervenciones continuas.	Todos los episodios de evaluación mostraron un patrón de intervenciones continuas.	Sin evidencia
<i>Equilibrio de participación</i>	Los episodios de evaluación, en conjunto, revelaron un equilibrio moderado de participación, ya que mientras tres alumnos realizaron una cantidad similar de contribuciones, un participante se desfasó negativamente del nivel de participación mostrado por sus compañeros.	Los episodios de evaluación, en conjunto, mostraron un bajo equilibrio de participación, en donde las contribuciones realizadas por un participante prevalecieron fuertemente sobre las de sus compañeros, y en sentido opuesto las contribuciones de otro participante fueron escasas.	Sin evidencia

### 7.3.3.3. Análisis de contenido de los episodios de evaluación

#### 7.3.3.3.1. Calidad de la regulación/códigos primarios: áreas y focos de regulación

##### a) Frecuencias globales de indicadores de calidad

Como anteriormente describimos (ver apartado 5.2.3), en contraste con los episodios de planificación y monitoreo, los episodios de evaluación surgieron con poca frecuencia. Concretamente, solo en los grupos 2A (\*+) y 2B (\*-) se desplegaron episodios de evaluación en donde los alumnos identificaban y corregían errores en los productos elaborados para la tarea. En la Tabla 7.3.67 se muestran los códigos de calidad efectivamente registrados en estos grupos.

Tabla 7.3.67  
Códigos de alta y baja calidad de regulación (episodios de evaluación); grupos Aula 2

Grupos	Episodios	Áreas	Códigos registrados	
			Alta calidad	Baja calidad
2A (*+)	E16 (sub-tarea 1)	RCg	---	Rcg_Ev4
	E18 (sub-tarea 2)	RCg	---	Rcg_Ev4
	E25 (sub-tarea 3)	RCg	- Rcg_Ev1 - Rcg_Ev2	---
2B (*-)	E10 (sub-tarea 2)	RCg	- Rcg_Ev1 -Rcg_Ev2	---
	E12 (sub-tarea 3)	RCg	- Rcg_Ev1 -Rcg_Ev2	---

En términos generales, aunque en el grupo 2A (\*+) se hayan generado más episodios de evaluación que en el grupo 2B (\*-), en dos ocasiones la actividad de evaluación se redujo a una acción individual. Concretamente, en los episodios E16 y E18 un miembro del grupo identificaba y corregía errores en los productos elaborados para la tarea, y posteriormente informaba a sus compañeros los cambios realizados (Rcg\_Ev4).

Por su parte, en el grupo 2B (\*-) la actividad de evaluación fue compartida con todos los miembros del grupo. Específicamente, en los episodios E10 y E12 cuando un alumno identificaba errores en los productos elaborados para la tarea (Rcg\_Ev1) lo informaba al grupo y, conjuntamente, planteaban soluciones y corregían los errores (Rcg\_Ev2).

7.3.3.3.2. *Calidad de la regulación/códigos secundarios; fragmentos motivacionales incrustados en los episodios*

A continuación se exponen los resultados obtenidos de la aplicación de códigos complementarios en los episodios de evaluación.

De acuerdo con la Figura 7.3.33, igual que en los episodios de planificación y monitoreo, en el grupo 2A (\*+) observamos –en contraste con el grupo 2B (\*-)– la mayor cantidad y diversidad de elementos motivacionales.

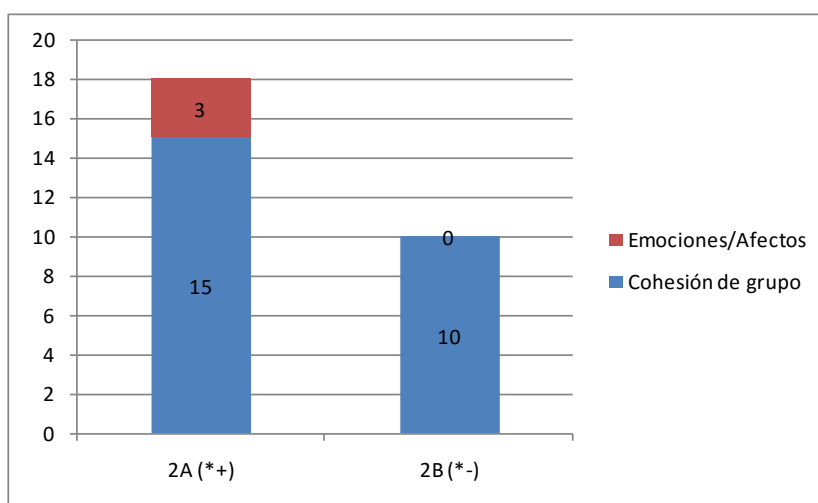


Figura 7.3.33. Fragmentos motivacionales (evaluación); grupos 2A y 2B

En el grupo 2A (\*+) la codificación de fragmentos de mensajes resalta la presencia de elementos motivacionales vinculados con dos dimensiones: cohesión de grupo (15 registros) y emociones/afectos (tres registros); por su parte en el grupo 2B (\*) la codificación de fragmentos de mensajes muestra solo la presencia de elementos motivacionales vinculados con la cohesión de grupo (10 registros).

En la Tabla 7.3.68 se muestran los códigos efectivamente registrados en cada grupo y el número de veces que aparecieron.

Tabla 7.3.68  
Presencia y tipología de fragmentos motivacionales (episodios de evaluación); grupos Aula 2

Componentes motivacionales			
Dimensiones	Códigos	Grupos	
		2A (*+)	2B (*)
Cohesión del grupo	UM_Co1	11	6
	UM_Co2	4	4
Emociones/afectos	UM_Em2	1	---
	UM_Em5	2	---
Total		18	10

De acuerdo con la Tabla 7.3.68, nuevamente en el grupo 2A (\*+) observamos la mayor cantidad (18 registros) y diversidad de fragmentos motivacionales (cuatro tipologías distintas): UM\_Co1, el uso frecuente de palabras cordiales tales como saludos, bienvenidas, despedidas y agradecimientos (11 registros); UM\_Co2, el uso de pronombres inclusivos para referirse al grupo como equipo (cuatro registros); UM\_Em2, emociones y estados de ánimo positivos relacionados con la tarea o la asignatura (un registro); y UM\_Em5, expresiones que animan al grupo a seguir adelante con la realización de la tarea (2 registros).

Por su parte en el grupo 2B (\*-) solo se identificaron dos tipologías distintas de fragmentos motivacionales: UM\_Co1, el uso frecuente de palabras cordiales tales como saludos, bienvenidas, despedidas y agradecimientos (6 registros); y UM\_Co2, el uso de pronombres inclusivos para referirse al grupo como equipo (4 registros).

#### **7.3.3.4. Síntesis descriptiva de la calidad de los procesos de regulación en los grupos**

Para cerrar este apartado presentamos la síntesis de los resultados obtenidos del análisis de los episodios de evaluación.

##### 5.3.69

Síntesis descriptiva de la calidad de los procesos de regulación (episodios de evaluación); grupos 2A y 2B

Grupo 2A (*+)	Grupo 2B (*-)
<p>En el grupo 2A (*+) se desplegaron tres episodios de evaluación. En dos episodios la actividad de evaluación se redujo a una acción individual en la que un miembro del grupo identificaba y corregía errores en los productos elaborados para la tarea, y posteriormente informaba a sus compañeros los cambios realizados; y en un episodio los alumnos conjuntamente dialogaban y planteaban alternativas para solucionar o corregir los errores cometidos durante la tarea.</p> <p>La cantidad y diversidad de fragmentos motivacionales fue superior a la presentada por el grupo 2B (*-).</p>	<p>En el grupo 2B (*-) se registraron dos episodios de evaluación. En ambos episodios cuando un alumno identificaba errores en los productos elaborados para la tarea lo informaba al grupo y conjuntamente planteaban soluciones y corregían los errores.</p> <p>Por su parte la cantidad y diversidad de fragmentos motivacionales empleados en los episodios fue escasa.</p>

#### 7.4. Síntesis global del análisis de los grupos; identificación, caracterización y análisis (estructural y de contenido) de los episodios de regulación

A continuación en la Tabla 7.4.1 se presenta, a modo de síntesis, los principales resultados obtenidos del análisis de los grupos del Aula 2, destacando en concreto, las diferencias que aparecen entre los grupos de alto y bajo rendimiento con respecto a la regulación ejercida. La información contenida en la tabla se organiza de acuerdo a las fases seguidas para el análisis, y las categorías/dimensiones empleadas en cada fase del análisis. Primero se muestran los resultados de la identificación de los episodios de regulación, en general; en segundo lugar, los resultados de la caracterización de los episodios de regulación, organizados de acuerdo a las fases de actividad (planificación, monitoreo y evaluación); en tercer lugar, los resultados del análisis estructural de los episodios de regulación, organizados también en fases de actividad; y por último, los resultados del análisis de la calidad de la regulación ejercida por los grupos, en cada fase de actividad.

##### 5.4.1

#### Síntesis global del análisis de los grupos; identificación, caracterización y análisis (estructural y de contenido) de los episodios de regulación

Fases de análisis	Categorías/indicadores de análisis	Resultados del análisis
Identificación de episodios	Frecuencia global de episodios de regulación	En el grupo de alto rendimiento la cantidad de episodios de regulación para la realización de la tarea es mayor que en los grupos de bajo rendimiento.
	Distribución de episodios por fases de regulación	En términos de frecuencias, el grupo de alto rendimiento, en contraste con los grupos de bajo rendimiento, despliega más episodios de monitoreo y de evaluación. Con respecto a los episodios de planificación, las diferencias entre los grupos de bajo rendimiento y el grupo de alto rendimiento no son claras. La relación entre los porcentajes individuales de los grupos y los porcentajes promedio de cada fase de regulación confirman una alta presencia de episodios de monitoreo en el grupo de alto rendimiento, en contraste con los grupos de bajo rendimiento.
	Distribución de episodios por áreas de regulación	El grupo de alto rendimiento, en contraste con los grupos de bajo rendimiento, ejerce mayor cantidad de regulación en todas las áreas – cognitiva, de participación y motivacional–.
	Focos de regulación	El grupo de alto rendimiento, en contraste con los grupos de bajo rendimiento, muestra un abanico más amplio (mayor diversidad) de focos de regulación en general, y en especial dentro del área cognitiva y motivacional.

Caracterización de episodios	Planificación	
	Frecuencia de episodios de planificación	Con respecto a la cantidad de episodios de planificación no hay diferencias claras entre el grupo de alto rendimiento y los grupos de bajo rendimiento,
	Número de contribuciones, duración en días y distribución temporal	En el grupo de alto rendimiento los episodios de planificación tienen, en promedio, mayor número de contribuciones y menor tiempo de duración, en contraste con los episodios desplegados en los grupos de bajo rendimiento. Además, la duración global de la planificación es mayor en los grupos de bajo rendimiento. Se observa en el grupo de alto rendimiento una distribución más paralela de los episodios de planificación, mientras que en los grupos de bajo rendimiento hay una distribución más secuencial de los episodios.
	Áreas de regulación	El grupo de alto rendimiento, en contraste con los grupos de bajo rendimiento, ejerce mayor cantidad de regulación sobre el área cognitiva; mayor o igual cantidad de regulación sobre el área de participación; y menor regulación sobre el área motivacional.
	Focos de regulación	En el grupo de alto rendimiento el abanico de focos regulados a nivel de planificación es igual o más amplio que en los grupos de bajo rendimiento pero nunca es menos diverso. Cabe destacar que en el grupo de alto rendimiento hay mayor diversidad de focos de regulación dentro del área cognitiva.
	Monitoreo	
	Frecuencia de episodios de monitoreo	El grupo de alto rendimiento, en contraste con los grupos de bajo rendimiento, despliega más episodios de monitoreo.
	Número de contribuciones, duración en días y distribución temporal	En términos de frecuencias, el grupo de alto rendimiento, en contraste con los grupos de bajo rendimiento, muestra mayor número de contribuciones en el marco global de los episodios desplegados. En cuanto al promedio de contribuciones por episodio, no hay diferencias claras entre los grupos de bajo rendimiento y el grupo de alto rendimiento. Por su parte, la duración promedio de los episodios se prolonga más en los grupos de bajo rendimiento que en el grupo de alto rendimiento. Por otra parte, se observa en el grupo de alto rendimiento una distribución más secuencial de los episodios de monitoreo de acuerdo a las distintas sub-tareas, mientras que en los grupos de bajo rendimiento hay una distribución más paralela de los episodios de monitoreo.
	Áreas de regulación	El grupo de alto rendimiento, en contraste con los grupos de bajo rendimiento, ejerce más regulación en todas las áreas –cognitiva, de participación y motivacional–, y además muestra un mayor equilibrio en las áreas reguladas.
	Focos de regulación	El grupo de alto rendimiento, en contraste con los grupos de bajo rendimiento, muestra en los episodios de monitoreo un abanico más amplio (mayor diversidad) de focos de regulación, especialmente dentro del área motivacional. Por otra parte, en el grupo de alto rendimiento hay más focos de seguimiento y supervisión de la tarea que en los grupos de bajo rendimiento.
	Evaluación	
	Frecuencia de episodios de evaluación	Baja presencia de episodios de evaluación en todos los grupos pero principalmente en los de bajo rendimiento.
Número de contribuciones, duración en días y distribución temporal	En ninguna de las dimensiones valoradas hay diferencias claras entre los grupos de bajo rendimiento y el grupo de alto rendimiento.	

	Áreas de regulación	No hay diferencias entre los grupos
	Focos de regulación	No hay diferencias entre los grupos
Análisis estructural	<b>Planificación</b>	
	Tamaño de los episodios	El grupo de alto rendimiento, en contraste con los grupos de bajo rendimiento, tiene igual o mayor frecuencia de macro-episodios <sup>2</sup> (episodios de siete o más contribuciones). En cuanto a la presencia de micro-episodios <sup>3</sup> no hay diferencias claras entre los grupos de bajo rendimiento y el grupo de alto rendimiento.
	Conectividad conversacional	En términos de porcentajes no hay diferencias claras, y todos los grupos muestran, en los episodios desplegados, un patrón similar de conectividad entre mensajes: más conectividad por adyacencia temática, y menor conectividad implícita y por alusión.
	Dirección conversacional	En términos de frecuencias, el grupo de alto rendimiento, en contraste con los grupos de bajo rendimiento, tiene en el marco global de los episodios desplegados más mensajes con dirección conversacional múltiple, lo cual es lógico dado que la cantidad de contribuciones también es mayor. En términos de porcentajes, todos los grupos muestran, en el marco global de los episodios desplegados, un patrón similar en la dirección de los mensajes: mayor porcentaje de mensajes con dirección única, y menor porcentaje de mensajes con dirección múltiple. Sin embargo, la asimetría es mayor en los grupos de bajo rendimiento.
	Patrón de intervenciones	El grupo de alto rendimiento, en contraste con los grupos de bajo rendimiento, muestra en el marco global de los episodios desplegados mayor continuidad en las intervenciones.
	Equilibrio de participación	En términos de porcentajes, el grupo de alto rendimiento, en contraste con los grupos de bajo rendimiento, muestra en el marco global de los episodios desplegados, mayor equilibrio de participación entre alumnos. Además, en los grupos de bajo rendimiento hay un mayor desfase entre el miembro más activo del grupo y el menos activo, y más alumnos que se desfasan. Ahora bien, con respecto al equilibrio de participación que los grupos muestran a nivel de cada episodio se observa, regularmente, la intervención dominante de un alumno o bien el desfase de un integrante del grupo en relación a sus compañeros (o ambas). Cabe resaltar que solo en el grupo de alto rendimiento se despliega un episodio con contribuciones equilibradas por parte de los alumnos.
	<b>Monitoreo</b>	
Tamaño de los episodios	El grupo de alto rendimiento, en contraste con los grupos de bajo rendimiento, tiene mayor frecuencia de macro-episodios <sup>4</sup> (de siete o más contribuciones) y micro-episodios <sup>5</sup> (entre dos a seis contribuciones).	

<sup>2</sup>Los macro-episodios corresponden a actuaciones pautadas por el profesor antes de la realización de la tarea, tales como la selección del tema, la elaboración del calendario de actividades, y la distribución de roles y funciones. Por su parte, la presencia de micro-episodios se originan por iniciativa del grupo y actúan como soporte al desarrollo de las actividades más amplias.

<sup>3</sup>Los micro-episodios corresponden a actuaciones que se originan por iniciativa del grupo y actúan como soporte al desarrollo de las actividades más amplias, tales como la interpretación de las pautas de la tarea, la formulación de reglas de participación, el intercambio de experiencias/emociones que los alumnos comparten en torno a la realización de la tarea, etc.

<sup>4</sup>Los macro-episodios corresponden en concreto a actuaciones de seguimiento y supervisión que los participantes realizan en torno a las distintas sub-tareas.

<sup>5</sup>Los micro-episodios corresponden a pequeñas actuaciones que realizan los alumnos para orientar sus actividades sobre la tarea.



	Conectividad conversacional	<p>Con respecto a la conectividad de los mensajes, en términos de frecuencias y de porcentajes, a nivel global no hay diferencias claras entre los grupos de bajo rendimiento y el grupo de alto rendimiento. Todos los grupos presentan un patrón similar de conectividad entre mensajes: más conectividad por adyacencia temática, y menor conectividad implícita y por alusión.</p> <p>Por otra parte, cabe destacar que los grupos de bajo rendimiento muestran en los episodios de seguimiento y supervisión de la tarea una frecuencia predominante de mensajes conectados adyacentemente. Por su parte, en el grupo de alto rendimiento, los episodios de seguimiento y supervisión de la tarea se configuran predominantemente por mensajes que surgen discontinuamente (mensajes conectados implícitamente y por alusión), lo cual puede relacionarse con el hecho de que el grupo de alto rendimiento regula constantemente y en paralelo diversos aspectos que se cruzan y/o producen pequeñas pausas (discontinuidad entre mensajes) en el seguimiento de la tarea, mientras que los grupos de bajo rendimiento se dedican con mayor exclusividad al seguimiento de la tarea, y la regulación de otros aspectos es menor.</p>
	Dirección conversacional	<p>En términos de porcentajes, todos los grupos muestran, en el marco global de los episodios desplegados, un patrón similar en la dirección de los mensajes: mayor porcentaje de mensajes con dirección única, y menor porcentaje de mensajes con dirección múltiple. Sin embargo, la asimetría es mayor en los grupos de bajo rendimiento (la diferencia es pequeña).</p> <p>Así mismo, todos los grupos muestran una frecuencia predominante de mensajes con dirección única en todos los episodios de seguimiento y supervisión de la tarea.</p>
	Patrón de intervenciones	<p>El grupo de alto rendimiento, en contraste con los grupos de bajo rendimiento, muestra mayor cantidad de episodios de monitoreo con un patrón de intervenciones continuas por parte de los alumnos. Además, los grupos de bajo rendimiento presentan un patrón de intervenciones altamente discontinuas en algunos episodios de seguimiento y supervisión de la tarea.</p>
	Equilibrio de participación	<p>En términos de porcentajes, el grupo de alto rendimiento, en contraste con los grupos de bajo rendimiento, muestra en el marco global de los episodios desplegados mayor equilibrio de participación entre alumnos. Además, en los grupos de bajo rendimiento hay un mayor desfase entre el miembro más activo y el menos activo del grupo.</p> <p>Ahora bien, con respecto al equilibrio de participación a nivel de cada episodio, no hay diferencias claras entre el grupo de alto rendimiento y los grupos de bajo rendimiento.</p>
Evaluación <sup>6</sup>		
	Tamaño de los episodios	<p>En el grupo de bajo rendimiento hay más macro-episodios de evaluación que en el grupo de alto rendimiento. Por lo demás, en ninguno de los grupos hay micro-episodios.</p>
	Conectividad conversacional	<p>No hay diferencias claras entre los grupos. En general ambos grupos muestran en el marco global de los episodios desplegados y a nivel de cada episodio más mensajes con conectividad adyacente, y menos mensajes con</p>

<sup>6</sup>Recordamos que los episodios de evaluación corresponden solo a un grupo de bajo rendimiento y un grupo de alto rendimiento, además, las diferencias que encontramos entre los grupos son cuantitativamente pequeñas por lo que, no tienen la misma solidez que en los episodios de planificación y monitoreo.

		conectividad implícita y por alusión.
	Dirección conversacional	Con respecto a la dirección conversacional de los mensajes tampoco hay diferencias claras entre los grupos
	Patrón de intervenciones	No hay diferencias. En general en ambos grupos los episodios de evaluación tienen un patrón de intervenciones continuas.
	Equilibrio de participación	En el grupo de alto rendimiento hay mayor equilibrio de participación que en el grupo de bajo rendimiento.
Análisis de calidad	<b>Planificación</b>	
	Indicadores totales	<p>En términos de frecuencias, hay más indicadores de alta calidad de regulación en el grupo de alto rendimiento que en los grupos de bajo rendimiento.</p> <p>En términos de porcentajes, en el grupo de alto rendimiento predominan los indicadores de alta calidad en detrimento de los indicadores de baja calidad, mientras que en los grupos de bajo rendimiento predominan los indicadores de baja calidad.</p>
	Indicadores por áreas	El grupo de alto rendimiento, en contraste con los grupos de bajo rendimiento, presenta más indicadores de alta calidad de regulación en el área cognitiva. Con respecto a la regulación de la dimensión motivacional y de participación, no hay diferencias claras entre los grupos de bajo rendimiento y el grupo de alto rendimiento.
	Fragmentos motivacionales	<p>El grupo de alto rendimiento, en contraste con los grupos de bajo rendimiento, tiene mayor cantidad fragmentos motivacionales incrustados en los episodios, especialmente dentro de la dimensión de emociones/afecto.</p> <p>En cuanto a la diversidad de dimensiones (cohesión de grupo, expectativas, valoraciones, emociones/afectos) y tipología de fragmentos motivacionales, no hay diferencias claras entre los grupos de bajo rendimiento y el grupo de alto rendimiento.</p>
	<b>Monitoreo</b>	
	Indicadores totales	<p>En términos de frecuencias, hay más indicadores de alta calidad de regulación en el grupo de alto rendimiento que en los grupos de bajo rendimiento.</p> <p>En términos de porcentajes, en el grupo de alto rendimiento predominan los indicadores de alta calidad en detrimento de los indicadores de baja calidad, mientras que en los grupos de bajo rendimiento predominan los indicadores de baja calidad o hay un equilibrio entre indicadores de alta y baja calidad.</p>
	Indicadores por áreas	<p>El grupo de alto rendimiento, en contraste con los grupos de bajo rendimiento, presenta más indicadores de alta calidad de regulación en todas las áreas –cognitiva, de participación y motivacional–. Sin embargo, en lo que corresponde a la regulación del área cognitiva, uno de los grupos de bajo rendimiento presenta, al igual que el grupo de alto rendimiento, un equilibrio más o menos similar de indicadores de alta y baja calidad.</p> <p>En relación con lo anterior, la principal diferencia que en términos cualitativos se destaca es que en el grupo de alto rendimiento todos los alumnos se implican en el seguimiento de la tarea, y en cambio las aportaciones que realizan son más superficiales (agregan información a los productos de la tarea y supervisan aspectos formales y/o de formato de la tarea). Por su parte, en el grupo de bajo rendimiento algunas veces los alumnos no se implican en el seguimiento de la tarea, sin embargo, además de añadir información a los productos de la tarea, supervisan (discuten sobre)</p>

		el contenido de las contribuciones y propuestas realizadas.
	Fragmentos motivacionales	El grupo de alto rendimiento, en contraste con los grupos de bajo rendimiento, tiene mayor cantidad fragmentos motivacionales incrustados en los episodios, y los fragmentos motivacionales son más diversos en cuanto a las dimensiones (cohesión de grupo, expectativas, valoraciones, emociones/afectos) y la tipología.
	Evaluación <sup>7</sup>	
	Indicadores totales	Hay más indicadores de alta calidad de regulación en el grupo de bajo rendimiento que en el grupo de alto rendimiento.
	Indicadores por áreas	Los dos grupos despliegan solo episodios de regulación relativos al área cognitiva. El grupo de alto rendimiento, en contraste con el grupo de bajo rendimiento, muestra más indicadores de baja calidad de regulación y menos indicadores de alta calidad de regulación. Ello se debe a que lo que se observa en el grupo de alto rendimiento es la acción individual de un alumno que identifica y corrige errores sobre la tarea, mientras que la intervención del resto de los participantes es para validar la acción individual.
	Fragmentos motivacionales	El grupo de alto rendimiento, en contraste con los grupos de bajo rendimiento, tiene mayor cantidad fragmentos motivacionales incrustados en los episodios, y los fragmentos motivacionales son más diversos en cuanto a las dimensiones (cohesión de grupo, expectativas, valoraciones, emociones/afectos) y la tipología.

## 7.5. Análisis de las ayudas brindadas por el profesor a los grupos

En este apartado se exponen los resultados correspondientes al análisis de la ayuda educativa brindada por el profesor novel (sin experiencia en la enseñanza en línea), a los grupos del Aula 2. Los resultados se organizan en correspondencia con las dos dimensiones contempladas al efecto en el protocolo de análisis: i) ayudas distales, que se sitúan en un plano relativamente alejado del desarrollo efectivo de las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula (diseño de la tarea) y ii) ayudas proximales, que aparecen en el aula mientras se desarrollan las actividades de enseñanza y aprendizaje y que están básicamente asociadas a las interacciones entre profesores y alumnos. Finalmente se realiza una síntesis de los resultados más relevantes de este apartado.

### 7.5.1. Análisis del diseño de la tarea: ayudas distales

La caracterización del diseño de la tarea de acuerdo a los segmentos (partes que integran el diseño de la tarea) y tópicos en que se organizan las ayudas (contenido de las ayudas

<sup>7</sup>Nuevamente recordamos que los datos correspondientes a los episodios de evaluación son cuantitativamente pequeños por lo que, las diferencias que señalamos entre los grupos de alto y de bajo rendimiento no tienen la misma solidez que en los episodios de planificación y monitoreo.

que conforman cada segmento) fue la misma que en el Aula 1, ya que en ambos casos, aunque los datos pertenecen a dos aulas y profesores distintos, el diseño presentado es común. Así, en la Tabla 7.5.1 recordamos los seis segmentos y los doce tópicos en que se organizaron las ayudas distales planteadas en el diseño de la tarea.

Tabla 7.5.1.  
Características del diseño de la tarea

Segmentos del diseño	Tópicos de las ayudas
a) Presentación de la tarea	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características globales de la tarea.</li> <li>• Objetivos globales de la tarea</li> </ul>
b) Criterios para la realización de la tarea	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criterios sobre la conformación de los grupos</li> <li>• Criterios sobre la selección del tema par la tarea</li> <li>• Criterios para la elaboración de un calendario de trabajo</li> <li>• Indicaciones sobre la utilización de las herramientas tecnológicas</li> </ul>
c) Pautas para el funcionamiento del grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuadro de roles para la realización de la tarea</li> <li>• Funciones de los participantes</li> </ul>
d) Pautas para la realización de la tarea	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partes de la tarea</li> <li>• Especificaciones de cada parte de la tarea</li> </ul>
e) Criterios para la elaboración de los productos de la tarea	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extensión, estructura y formato de los productos</li> </ul>
f) Evaluación de la tarea	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos a evaluar de la tarea</li> </ul>

a) **Presentación de la tarea:** se da una introducción global de la tarea señalando las actividades y objetivos a cumplir con la actividad (Figura 7.5.1).

**1. Presentación de la tarea**

**Características globales de la tarea.**

Ejemplo:  
Aquesta segona prova d'avaluació continuada pretén que sigueu capaços de reconstruir i analitzar de manera organitzada i sistemàtica un cas d'intervenció psicopedagògica recollit de la pràctica educativa o psicopedagògica d'algun dels membres del grup.  
La proposta de desenvolupament serà parcialment guiada, de fet sereu vosaltres mateixos/es qui escollireu la temàtica del cas i en desenvolupareu la seva anàlisi i qui reflexionareu, com a veritables psicopedagogs/ues, sobre tot els aspectes bàsics de l'anàlisi del cas. Per fer-ho, haureu de valorar argumentadament les actuacions i propostes que anireu suggerint durant el desenvolupament del cas.

**Objetivos globales de la tarea**

Ejemplo:  
L'objectiu fonamental és aprofundir en les decisions concretes que comporta un procés d'intervenció psicopedagògica en un context de treball col·laboratiu; i fer-ho a partir de la definició de les fases i principals estratègies emprades.  
La concreció de situacions educatives en demandes abordables de les que se'n puguin derivar objectius explícits i viables d'intervenció  
La presentació d'un cas d'intervenció psicopedagògica recollit de la pràctica psicopedagògica, descrit amb correcció.  
L'estructuració coherent de la informació del mateix en les fases treballades al mòdul 1 de l'assignatura.  
L'anàlisi de les fases més representatives del procés d'intervenció psicopedagògica en el cas, identificant les estratègies i criteris utilitzats a cadascuna d'elles tot valorant l'adequació de les mateixes per proposar les millores que es considerin pertinents.  
La identificació i explicitació de principis teòrics que justifiquin les opcions preses tant pel que fa al contingut com al procés de l'assessorament dut a terme.  
La formulació d'un conjunt de millores alternatives a la intervenció realitzada amb la justificació corresponent.

Figura 7.5.1. Segmento de presentación de la tarea

- b) **Criterios para la realización de la tarea:** se dan directrices globales sobre lo que deben hacer los grupos para organizar y realizar la tarea -qué hacer, cómo, cuándo y dónde- (Figura 7.5.2)

**2. Criterios para la realización de la tarea**

**Criterios sobre la conformación de los grupos**  
Ejemplo:  
Formació d'un grup de treball de 3 o 4 components (Per facilitar la dinàmica de treballs del grup, s'aconsella que els seus membres tinguin especialitats i/o formació inicial diferents).

**Criterios sobre la selecció del tema par la tarea**  
Ejemplo:  
Tria d'un cas extret de l'experiència professional d'un/a dels components del grup i-que contingui, de forma breu, l'explicitació de: la demanda d'intervenció, l'actuació desenvolupada i l'avaluació dels resultats obtinguts amb la intervenció (amb intervencions reals que mostrin les actuacions del psicopedagog en totes les fases) .

**Criterios sobre la organización del grupo**  
Ejemplo:  
Repartiment entre els components del grup dels rols de treball a desenvolupar (vg. punt 1). Establiment d'una temporalització individual i a nivell de grup del treball a realitzar segons les fases i rols assumits (Cal que en quedi constància escrita a l'espai de grup).

**Criterios sobre el cumplimiento de la tarea**  
Ejemplo:  
La distribució de les responsabilitats ha d'estar tancada i enviada al consultor abans de la primera setmana de desenvolupament de la PAC.  
Desenvolupament a l'espai de treball virtual del grup del treball assignat a cada component del grup (vg. punt 2) (UII! Només es valorarà la tasca –documents, aportacions, etc.- realitzada en aquest espai).  
Enviament al consultor del document final de la PAC amb els continguts i annexes especificats en el punt 2 d'aquest apartat.

Figura 5.5.2. Segmento de criterios para la realización de la tarea

- c) **Pautas para el funcionamiento del grupo:** se establece el modelo para la distribución de roles, funciones y/o actuaciones concretas que deben desempeñar los alumnos individual y grupalmente (Figura 7.5.3)

**3. Pautas para el funcionamiento del grupo**

**Cuadro de roles para la realización de la tarea**  
Ejemplo:  
Grups de tres membres:  
Cada component del grup assumirà la tasca d'elaborar el document inicial i el de síntesi final d'un dels tres apartats de treball en què es divideix la tasca a fer en el grup i que són:

1. Descripció del cas (apartat 1)
2. Anàlisi del cas (apartat 2)
3. Propostes de millora (apartat 3)

Grups de quatre membres:  
La única diferència amb la dinàmica ja exposada pels grups de tres membres rau en què, en aquest cas, serà el quart component del grup qui assumirà la tasca d'elaboració final dels tres documents de síntesi final de cada bloc en comptes de fer-ho el mateix company/a que ja ha penjat el document inicial. I També d'unificar el document final i de lliurar-lo al consultor a l'espai de lliuraments un cop estigui acabada la PAC.  
Trobareu una descripció del treball a fer en aquests blocs al proper apartat

**Funciones de los participantes**  
Ejemplo:  
Aquesta responsabilitat s'ha de traduir en: i) penjar un arxíu a l'espai virtual a partir del qual s'inicia aquest treball (Aquest document l'heu de penjar a la carpeta anomenada "Arxius" que trobareu dins l'espai de grup). L'haureu d'identificar amb el cognom de la persona que el penja i l'apartat de què es tracta, p.ex.: "olivella\_apartat1-inici"; ii) a partir de què es penja aquest arxíu, la resta de membres del grup hauran de col·laborar en fer suggeriments per millorar els documents inicials de cadascun dels tres apartats. (Per organitzar millor aquesta fase del treball, cal que cada component del grup escrigui en un color diferent les modificacions i millores del document inicial que vagi plantejant). Aquests documents s'enviaran a l'espai de debat, no a l'espai d'arxius. En finalitzar la fase d'aportacions, el mateix membre que ha presentat el document inicial, enviarà a Arxius un document en què quedin recollides totes les aportacions fetes per cadascun dels membres (ben diferenciades segons els colors triats per a cadascun dels components del grup) : Serà el document "olivella\_apartat1-aportacions"; iii) Finalment, el mateix component que ha penjat l'arxíu inicial i el d'aportacions elaborarà el document finals de l'apartat, el document de síntesi. Aquests documents integra les aportacions de tots ajustant-se a la grandària que s'assenyala en les orientacions de la PAC. El nom de l'arxíu serà "olivella\_apartat1-síntesi"  
Aquests tres passos o fases d'elaboració, s'han de realitzar per cadascun dels apartats de la PAC. Un dels membres del grups s'ha de responsabilitzar d'unificar els tres documents en un de sol i de revisar-ne els darrers aspectes de format i enviar-li-ho al consultor a l'espai de lliuraments al final de la PAC

Figura 7.5.3. Segmento de pautas para el funcionamiento de los grupos

- d) **Pautas para la realización de la tarea:** se definen los objetivos, actividades y contenidos que deben abordarse en cada fase de la tarea (Figura 7.5.4)

**4. Pautas para la realización de la tarea**

**Partes de la tarea**

Ejemplo:

Continguts del treball a realitzar:  
 Apartat 1: Descripció del cas.  
 Apartat 2: Anàlisi del cas  
 Apartat 3: Propostes de millora

**Especificacions de cada parte de la tarea**

Ejemplo:

Apartat 2: Anàlisi del cas

Objectiu: Analitzar els criteris i estratègies emprats pel psicopedagog/a durant les diferents fases i explicitar els referents teòrics en què s'ha basat l'assessorament -tant pel que fa al contingut (tema de la demanda) com al procés del mateix (model d'intervenció).

Allò que cal realitzar aquí és:

2.1 Identificar les principals estratègies i criteris emprats pel psicopedagog/a durant el cas (mencionant a quina de les fases d'intervenció pertanyen).

2.2 Explicitar i comentar breument els referents teòrics que guien l'actuació en el cas, tant pel que fa al tema que genera la demanda (contingut de l'assessorament) com en relació al procés mateix seguit (model d'intervenció).

Figura 7.5.4. Segmento de pautas para la realización de la tarea

- e) **Criterios para la elaboración de los productos de la tarea:** se dan directrices sobre los requisitos formales para la elaboración y/o entrega de los productos de la tarea (Figura 7.5.5)

**5. Criterios para la elaboración de los productos de la tarea**

**Extensión, estructura y formato de los productos**

Ejemplo:

Intenteu limitar l'extensió de les vostres respostes (màxim 4 fulls en total, sense comptar els annexes: el primer apartat hauria de tenir un full i mig els altres dos cadascun un full aproximadament.). Sobre tot feu respostes curtes i clares, no sigueu redundants. En la mida del que us sigui possible, utilitzeu esquemes. Cal que les explicacions que doneu siguin concretes i ben argumentades.

L'exercici haureu de lliurar-lo amb un arxiu Word amb el número de grup i el primer cognom de cada component del grup: 4\_cognom\_cognom ( La font ha de ser Arial 10 o 12 cpp ! )

Al final del treball, haureu d'incloure, com a annexes: els documents inicials de cada apartat, els documents finals -base d'elaboració dels resums- on constin diferenciats per colors les aportacions i millores plantejades per cadascun dels components del grup al document inicial que han estat donades per bones i , finalment, els documents de resum/síntesi de cada fase (Tot i que aquests darrers poden ser força similars al treball final que envieu, cal diferenciar-los clarament ja que esdevenen la base d'avaluació d'un dels membres del grup).

Molt important: Ull ! Un cop acabada la feina, a la carpeta "Arxius", hi haureu de tenir aquests 9 documents:

"component1\_apartat 1-inici".  
 "component1-apartat-1-aportacions"  
 "component1-apartat-1- síntesi" o "coordinador-apartat-1- síntesi"

"component2\_apartat 2-inici".  
 "component2-apartat-2-aportacions"  
 "component2-apartat-2- síntesi" o "coordinador-apartat-2- síntesi"

"component3\_apartat 3-inici".  
 "component3-apartat-3-aportacions"  
 "component3-apartat-3- síntesi" o "coordinador-apartat-3- síntesi"

Figura 7.5.5. Segmento de pautas para la elaboración de los productos de la tarea

- f) **Evaluación de la tarea:** se enuncian, a grandes rasgos, los aspectos a tener en cuenta para la evaluación de la tarea (Figura 7.5.6), sin embargo, los criterios específicos para valorar el contenido de los productos no se plantean en este fragmento del diseño, sino hasta el término de la tarea.

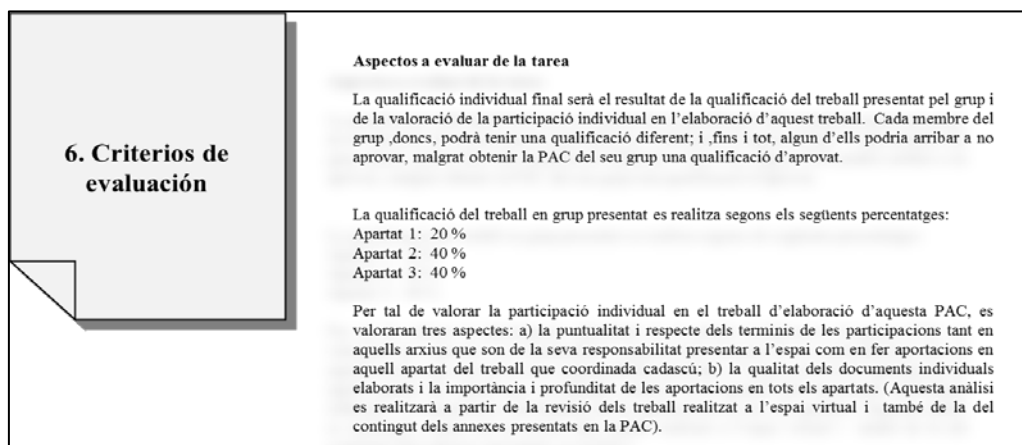


Figura 7.5.6. Segmento de evaluación

Destacamos que aunque hay una cantidad importante de ayudas dirigidas a la organización de los grupos y a la planificación de la tarea, en el diseño de la tarea no hay suficiente información con respecto a la evaluación de los contenidos de los productos, y más bien, dicha información se da con posterioridad al cierre de la tarea junto con la valoración de los trabajos realizados por los alumnos.

### 7.5.2. Análisis de la intervención del profesor; ayudas proximales

La Tabla 7.5.2 muestra el total de contribuciones realizadas por el profesor en cada grupo, destacando en la tercera columna las intervenciones que, en frecuencia y porcentaje, efectivamente constituyen ayudas a los grupos para la realización de la tarea.

Tabla 7.5.2.  
Identificación de ayudas; frecuencias globales

Grupos	No de intervenciones	No de ayudas
2A (*+)	16	13 (81,25%)
2B (*-)	20	17 (85,00%)
2C (*-)	19	15 (78,95%)
Total	55	45 (81,82%)

De acuerdo con la Tabla 7.5.2, de 55 contribuciones realizadas por el profesor 45 de ellas (el 65,63%) remiten a ayudas para la realización de la tarea. Específicamente, el profesor realizó en el grupo 2A (\*+) 16 intervenciones, de las cuales 13 son ayudas sobre distintos aspectos vinculados con la tarea y la organización del grupo; en el grupo 2B (\*-) de 20 contribuciones realizadas por el profesor, 17 corresponden a ayudas específicas sobre la tarea y/o organización del grupo; y en el grupo 1C (\*-) el profesor intervino 19 veces, de las cuales 15 se constituyen como ayudas.

En términos generales podemos decir que el profesor proporcionó más ayudas a los grupos que el profesor del aula 1; en este marco, dio mayor cantidad de ayudas a los grupos de bajo rendimiento que al grupo de alto rendimiento.

A continuación, en la Tabla 7.5.3 se presentan los resultados obtenidos en torno a la dirección de las ayudas. Específicamente se exponen, en frecuencias, las ayudas generales (proporcionadas a todos los grupos por igual) y puntuales (proporcionadas puntualmente a cada grupo) que el profesor suministró a los grupos.

Tabla 7.5.3.  
Dirección de la ayudas; generales/puntuales

Grupos	Dirección		Total
	Generales	Puntuales	
2A (*+)	12	1	13
2B (*-)	12	5	17
2C (*-)	12	3	15
Total	---	9	45

A nivel global, la mayor parte de las ayudas brindadas por el profesor son de carácter general, es decir, suministradas por igual a todos los grupos (12 ayudas generales), mientras que la presencia de ayudas puntuales, proporcionadas de acuerdo a las necesidades particulares de cada grupo es menor (nueve ayudas puntuales), particularmente en el grupo 2A (\*+). Destacamos que los grupos de bajo rendimiento, en contraste con el grupo de alto rendimiento, reciben mayor número de ayudas puntuales: el grupo 2A (\*+) recibió solo una ayuda puntual, el grupo 2B (\*-) recibió cinco ayudas puntuales, y el grupo 2C (\*-) recibió tres ayudas puntuales.



### 7.5.2.1. Entrega de ayudas generales

Con respecto a las ayudas generales –suministradas por igual a todos los grupos– se destaca, en la Tabla 7.5.4, su distribución de acuerdo al momento y el tipo de gestión que se realiza para su entrega.

Tabla 7.5.4  
Caracterización de ayudas generales proporcionadas a los grupos

Total de ayudas	Gestión		Momento		
	Bajo demanda	Espontánea	A priori	Durante	A posteriori
12	0	12	3	6	3

De acuerdo con la Tabla 7.5.4, todas las ayudas generales son espontáneas y surgen mayoritariamente durante la realización de la tarea con la intención de orientar y/o animar la actividad de los grupos (seis ayudas durante la realización de la tarea). Por su parte, hay menor cantidad de ayudas generales antes de la realización de la tarea y posterior al cierre de la tarea.

Las ayudas a priori consisten básicamente en indicaciones generales para introducir a los alumnos en la tarea y/o para orientar la organización de los grupos (básicamente resumiendo las pautas establecidas en el diseño de la tarea), mientras que las ayudas a posteriori consisten básicamente en evaluar y/o valorar el procedimiento, contenido o cumplimiento de la tarea, así como el desempeño del grupo.

Ahora bien, son 16 los focos en los que se concretan las ayudas generales, tal como se describen en la Tabla 7.5.5.

Tabla 7.5.5  
Focos a que se vinculan las ayudas generales

Focos de las ayudas
1. Sugiere la lectura de las pautas y/o requisitos para la realización de la tarea/P_Ay1
2. Da pautas a los alumnos para la organización de la tarea (contenido y formato de la tarea)/P_Ay2
3. Recuerda las pautas para la organización de la tarea (contenido y formato de la tarea)/P_Ay3
4. Establece fechas para la planificación de la tarea y organización de los grupos/P_Ay4
5. Recuerda las fechas para la planificación de la tarea y organización de los grupos/P_Ay5
6. Recuerda los requisitos y/o criterios exigidos para la elaboración de la

tarea/P_Ay7
7. Realiza precisiones sobre los requisitos y/o componentes de la tarea/P_Ay8
8. Realiza valoraciones positivas sobre la tarea y/o alguno de sus componentes/P_Ay9
9. Señala el incumplimiento y/o errores cometidos en la realización de la tarea/P_Ay10
10. Da pautas a los alumnos para la organización de los grupos (estructura global de participación)/P_Ay12
11. Recuerda las pautas para la organización de los grupos (estructura global de participación)/P_Ay13
12. Realiza precisiones sobre la organización de los grupos/P_Ay14
13. Señala el incumplimiento de los roles y/o errores en el funcionamiento del grupo/P_Ay15
14. Realiza valoraciones positivas sobre el funcionamiento y/o el desempeño satisfactorio de los grupos/P_Ay16
15. Expresa buenos deseos y/o anima a los alumnos a seguir adelante con la realización de la tarea/P_Ay18-
16. Manifiesta disponibilidad para ayudar a los participantes/P_Ay17

### 7.5.2.2. Entrega de ayudas puntuales

En los mismos términos en que se ha realizado la caracterización de las ayudas generales, presentamos en la Tabla 7.5.6 la distribución de las ayudas puntuales de acuerdo al momento y el tipo de gestión que se realiza para su entrega.

Tabla 7.5.6  
Caracterización de las ayudas puntuales proporcionadas a los grupos

Grupos	Total de ayudas	Gestión		Momento		
		Bajo demanda	Espontánea	A priori	Durante	A posteriori
2A (*+)	1	1	0	1	0	0
2B (*-)	5	4	1	1	4	0
2C (*-)	3	1	2	1	1	1

De acuerdo con la Tabla 7.5.6, en los grupos 2B (\*-) y 2C (\*-) se observó la mayor proporción de ayudas espontáneas por parte del profesor, mientras que en el grupo 2A (\*+) el profesor intervino en una sola ocasión bajo la demanda explícita de los participantes. Con respecto al momento en que se entregan las ayudas, en el grupo 2A (\*+), de alto rendimiento, la ayuda se dio antes de la realización de la tarea; en el grupo 2B (\*-) la mayor cantidad de ayudas apareció durante la realización de la tarea (cuatro ayudas durante la realización de la tarea) y solo una ayuda antes de la realización de la tarea; por su parte, en el grupo 2C (\*-) se entregó una ayuda por cada momento de la tarea.

A continuación se muestra por cada grupo una caracterización más detallada de las ayudas puntuales brindadas por el profesor.

#### Ayudas puntuales al grupo 2A (\*-)

Tal como se mencionó anteriormente, solo en una ocasión el profesor proporcionó una ayuda puntual al grupo 2A (\*+), bajo demanda explícita de los alumnos. En la Tabla 7.5.7 se muestra la caracterización de dicha ayuda de acuerdo al tipo de gestión, momento, focos y áreas/componentes en los que se incide con dicha ayuda.

Tabla 7.5.7  
Focos a que remiten las ayudas y áreas de regulación a que se vinculan los focos; grupo 2A (\*+)

No de ayudas	Gestión	Momento	Ayudas/focos	Área
1	Bajo demanda	A priori	1. Confirma y/o valida la dirección de la tarea/P_Ay6	Cognitiva
			2. Manifiesta disponibilidad para ayudar a los participantes/P_Ay17-	Motivacional
			3. Expresa buenos deseos y/o anima a los alumnos a seguir adelante con la realización de la tarea/P_Ay18	Motivacional

La ayuda brindada por el profesor antes de la realización de la tarea y bajo la propia demanda de los alumnos remite a tres focos distintos: el profesor confirma/valida la dirección de la tarea, manifiesta su disponibilidad para ayudar a los participantes, y anima a los alumnos a seguir adelante con la tarea. En este marco, los focos de las ayudas parecen incidir potencialmente sobre aspectos cognitivos y motivacionales del grupo.

#### Ayudas puntuales al grupo 2B (\*-)

En la Tabla 7.5.8 se organizan las ayudas puntuales brindadas al grupo 2B (\*-) de acuerdo al tipo de gestión, el momento, y los focos concretos a que remiten dichas ayudas.

Tabla 7.5.8  
Ayudas puntuales entregadas al grupo 2B (\*+)

No de ayudas	Gestión	Momento	Focos
1	Bajo demanda	A priori	Confirma y/o valida la dirección de la tarea/P_Ay6
			Realiza precisiones sobre la organización de los grupos/P_Ay14
			Manifiesta disponibilidad para ayudar a los

			participantes/P_Ay17
2	Bajo demanda	Durante	Realiza precisiones sobre los requisitos y/o componentes de la tarea /P_Ay8
			Realiza precisiones sobre la organización de los grupos/P_Ay14
3	Bajo demanda	Durante	Confirma y/o valida la dirección de la tarea/P_Ay6
4	Espontánea	Durante	Señala el incumplimiento de los roles y/o errores en el funcionamiento del grupo /P_Ay15-
			Manifiesta disponibilidad para ayudar a los participantes/P_Ay17
5	Bajo demanda	Durante	Realiza precisiones sobre los requisitos y/o componentes de la tarea /P_Ay8
			Manifiesta disponibilidad para ayudar a los participantes/P_Ay17
			Expresa buenos deseos y/o anima a los alumnos a seguir adelante con la realización de la tarea/ P_Ay18

De acuerdo con la Tabla 7.5.8, el profesor intervino en una ocasión, antes de iniciar la tarea y bajo demanda de los alumnos, para confirmar y/o validar la planificación realizada por el grupo, precisar los requisitos sobre la organización del grupo, y manifestar a los alumnos su disponibilidad para ayudarlos ante cualquier problema o duda sobre la tarea.

Por su parte, durante la realización de la tarea se intervino en cuatro ocasiones, tres veces bajo demanda de los alumnos para precisar los requisitos y/o componentes de la tarea, confirmar y/o validar los avances de la tarea, precisar los requisitos sobre la organización del grupo, manifestar a los alumnos su disponibilidad para ayudarlos ante cualquier problema o duda sobre la tarea, y animar al grupo a seguir adelante con la tarea. Durante la realización de la tarea se observó una intervención espontánea por parte del profesor para señalar el incumplimiento de los roles y/o errores cometidos en el funcionamiento del grupo.

En la Tabla 7.5.9 se destaca la diversidad de focos a la que remiten las ayudas, las áreas/componentes de la actividad de los grupos a las que se vinculan dichos focos, así como el tipo de gestión y momento de la actividad en que se enmarcan los focos.

Tabla 7.5.9

Focos a que remiten las ayudas y áreas de regulación a que se vinculan los focos; grupo 2B (\*-)

Diversidad de focos	Área	Grupo 2B (*-)				
		Gestión		Momento		
		Bajo demanda	Espontánea	A priori	Durante	A posteriori
1. Confirma y/o valida la dirección de la tarea/P_Ay6	Cognitiva	2	---	1	1	---
2. Realiza precisiones sobre los requisitos y/o componentes de la tarea/P_Ay8	Cognitiva	3	---	1	2	---
3. Realiza precisiones sobre la organización de los grupos/P_Ay14	Participación	1	---	---	1	---
4. Señala el incumplimiento de los roles y/o errores en el funcionamiento del grupo/P_Ay15	Participación	---	1	---	1	---
5. Manifiesta disponibilidad para ayudar a los participantes/P_Ay17	Motivacional	2	1	1	2	---
6. Expresa buenos deseos y/o anima a los alumnos a seguir adelante con la realización de la tarea/P_Ay18	Motivacional	1	---	---	1	---

De acuerdo con la Tabla 7.5.9, en términos generales, las ayudas brindadas por el profesor remiten a seis focos distintos. Dichos focos parecen incidir potencialmente sobre aspectos cognitivos, de participación y motivacionales del grupo. Regularmente las ayudas con focos cognitivos aparecieron antes y durante la realización de la tarea, y bajo la demanda específica de los alumnos; las ayudas dirigidas a la participación y/u organización de los alumnos aparecen durante la realización de la tarea; y las ayudas con foco motivacional surgen antes y durante la realización de la tarea.

#### Ayudas puntuales al grupo 2C (\*-)

En la Tabla 7.5.10 se organizan las ayudas puntuales brindadas al grupo 2C (\*-) de acuerdo al tipo de gestión, el momento, y los focos concretos a que remiten dichas ayudas.

Tabla 7.5.10  
Ayudas puntuales entregadas al grupo 2C (\*-)

No de ayudas	Gestión	Momento	Focos
1	Bajo demanda	A priori	Confirma y/o valida la dirección de la tarea/P_Ay6
			Realiza precisiones sobre la organización de los grupos/P_Ay14
2	Espontánea	Durante	Señala el incumplimiento de los roles y/o errores en el funcionamiento del grupo /P_Ay15-
3	Espontánea	A posteriori	Señala el incumplimiento y/o errores cometidos en la realización de la tarea/P_Ay10

De acuerdo con la Tabla 7.5.10, antes de iniciar la tarea el profesor intervino, bajo demanda de los alumnos, para confirmar y/o validar la planificación realizada por el grupo, y para precisar los requisitos sobre la organización del grupo. Por su parte, durante y posterior al cierre de la tarea, el profesor intervino de manera espontánea para señalar el incumplimiento de los roles y/o errores cometidos en el funcionamiento del grupo.

En la Tabla 7.5.11 se destaca la diversidad de focos a la que remiten las ayudas, las áreas/componentes de la actividad de los grupos a las que se vinculan dichos focos, así como el tipo de gestión y momento de la actividad en que se enmarcan los focos.

Tabla 7.5.11  
Focos a que remiten las ayudas y áreas de regulación a que se vinculan los focos; grupo 2C (\*-)

Diversidad de focos	Área	Grupo 2C (*-)				
		Gestión		Momento		
		Bajo demanda	Espontánea	A priori	Durante	A posteriori
1. Confirma y/o valida la dirección de la tarea/P_Ay6	Cognitiva	1	---	1	---	---
2. Señala el incumplimiento y/o errores cometidos en la realización de la tarea/P_Ay10	Cognitiva	---	1	---	---	1
3. Realiza precisiones sobre la organización de los grupos/P_Ay14	Participación	---	1	1	---	---
4. Señala el incumplimiento de los roles y/o errores en el funcionamiento del grupo/P_Ay15	Participación	---	1	---	1	---

De acuerdo con la Tabla 7.5.11, en términos generales, las ayudas brindadas por el profesor remiten a cuatro focos distintos, y parecen incidir potencialmente sobre aspectos cognitivos y de participación del grupo. Regularmente, las ayudas con focos cognitivos aparecieron antes de la realización de la tarea; por su parte las ayudas con focos de participación aparecieron durante la elaboración de la tarea y se proporcionaron bajo la iniciativa del profesor (ayudas espontáneas).

### 7.5.3. Síntesis del análisis de las ayudas brindadas por el profesor a los grupos

- En términos generales, tanto las ayudas distales -planteadas en el diseño de la tarea- como las ayudas proximales -que aparecen en el aula virtual mientras se desarrollan las actividades de enseñanza y aprendizaje- remiten mayoritariamente a aspectos vinculados con la organización del grupo; en

cambio, las ayudas vinculadas con el contenido de la tarea aparecen posterior al cierre de la actividad colaborativa como parte de la evaluación final.

- Generalmente las ayudas distales ofrecidas por el profesor a través del diseño de la tarea consisten en pautas abiertas para que los grupos organicen y planifiquen sus actividades.
- En cuanto a las ayudas proximales, en términos globales, hay mayor número de ayudas por parte del profesor (novel) del Aula 2 que por parte del profesor (experto) del Aula 1. Ello se debe a que el profesor novel, en contraste con el profesor experto, brinda más ayudas generales –proporcionadas por igual a todos los grupos a los grupos–.

Los grupos de bajo rendimiento, en contraste con el grupo de alto rendimiento, reciben más ayuda por parte del profesor, y en particular un mayor número de ayudas puntuales –que responden a las necesidades particulares de cada grupo –.

- Antes de iniciar la tarea todos los grupos solicitaron y recibieron la validación por parte del profesor sobre la planificación realizada para la elaboración de la tarea. Por otra parte, y en coincidencia con los resultados obtenidos en el Aula 1, observamos nuevamente que durante la realización de la tarea los grupos de bajo rendimiento, en contraste con el grupo de alto rendimiento, parecen ser menos conscientes de sus dificultades y no siempre se percatan de sus propias faltas y/o errores, por esta razón el profesor les proporciona un mayor número de ayudas espontáneas.
- A nivel global, el profesor entrega más ayudas puntuales durante el desarrollo de la tarea que ayudas a priori y/o a posteriori. Específicamente, el grupo de alto rendimiento solo recibió una ayuda antes de la realización de la tarea, y ninguna ayuda durante o después de la realización de la tarea. Por su parte, los grupos de bajo rendimiento además de recibir ayudas antes del desarrollo de la tarea, recibieron ayudas durante y después de la realización de la tarea.
- Regularmente, en los grupos de bajo rendimiento, los focos a los que remiten las ayudas puntuales del profesor son: señalamientos sobre errores y/o inconsistencias en la tarea y señalamientos sobre incumplimiento de los roles y/o errores en el funcionamiento del grupo.
- Las ayudas puntuales proporcionadas a los grupos de bajo rendimiento se asocian más con las áreas de regulación cognitiva y de participación. Por su

parte, las ayudas entregadas al grupo de alto rendimiento se asocian con las áreas de regulación cognitiva y motivacional.



## **8. Discusión y conclusiones**

En este capítulo se presenta la discusión global del conjunto de resultados obtenidos de la investigación y las conclusiones derivadas del estudio. Para ello, en primer lugar, se discuten los principales hallazgos de nuestro estudio en relación con los objetivos y preguntas de investigación planteadas en la tesis. En segundo lugar, se destacan las distintas aportaciones y limitaciones del estudio, así como algunas futuras líneas de investigación. Finalmente, como tercer apartado, se muestran a modo de síntesis las conclusiones generales de la investigación realizada.

### **8.1. Discusión de los objetivos y preguntas de investigación**

Como se ha ido señalando, la finalidad de esta investigación es analizar la calidad de los procesos de regulación compartida que pequeños grupos de alumnos universitarios despliegan durante la realización de tareas colaborativas en entornos de CSCL, así como las ayudas ofrecidas por el profesor a esos procesos de regulación compartida. De acuerdo con lo planteado en el Capítulo 5, ello comporta dos bloques de análisis principales que se asocian a los dos grandes objetivos de la tesis.

A continuación se discuten los resultados obtenidos en ambos bloques de análisis considerando, de manera conjunta, las informaciones procedentes de los dos casos que constituyen la base empírica de la investigación. En un primer momento se discuten los resultados vinculados con el primer objetivo general de la tesis: identificar, caracterizar y analizar los procesos de regulación compartida que pequeños grupos de alumnos universitarios despliegan durante la realización de tareas colaborativas mediadas por ordenador. Posteriormente se discuten los resultados asociados con el segundo objetivo general del trabajo: identificar, caracterizar y explorar la ayuda educativa que el profesor da a los procesos de regulación compartida desarrollados por los pequeños grupos de alumnos durante la realización de tareas colaborativas mediadas por ordenador.

### **8.1.1. Discusión relativa al análisis de los procesos de regulación compartida de los grupos**

En este apartado se discuten los resultados correspondientes a la identificación, caracterización y análisis de la calidad de los procesos de regulación compartida desarrollados por los pequeños grupos de alumnos. El hilo conductor para la discusión se organiza de acuerdo a los diferentes objetivos específicos y preguntas de investigación definidas al respecto para la realización del estudio.

O.1.1. Identificar episodios de regulación compartida en pequeños grupos de alumnos que realizan tareas colaborativas asíncronas

- ¿Es posible identificar episodios de regulación compartida en la interacción desarrollada por los grupos?
- ¿Se encuentran diferencias entre grupos de alto y bajo rendimiento en la tarea en cuanto a la frecuencia, distribución, fases y áreas que se regulan en los episodios?

La elaboración de protocolos para la identificación de episodios de regulación dentro de la interacción global de los grupos ha sido una tarea fundamental para responder la primera pregunta asociada al objetivo 1.1 de la investigación, de manera que estos protocolos pueden considerarse como una primera aportación del estudio. Nuestro interés por analizar la interacción de los alumnos a través de la identificación de episodios de regulación surge con el objeto de interpretar el funcionamiento del grupo como unidad, situando las aportaciones de los participantes dentro de un continuum de contribuciones y referencias que les otorgan sentido como parte de un comportamiento grupal, más que como comportamientos aislados de carácter estrictamente individual. Ello es coherente con planteamientos como los de Stahl (2016), que subraya que el significado de las contribuciones de los alumnos se define en gran parte por las expresiones anteriores y/o posteriores en las que se enmarcan las contribuciones de los participantes, de manera que la unidad mínima de análisis que permite dar sentido a la interacción de los grupos son los turnos conectados de los participantes. La identificación de estos “turnos conectados” es, así, la base para identificar, en nuestros protocolos, los episodios de regulación compartida.

Los procedimientos e instrumentos elaborados en nuestro trabajo para la identificación de episodios de regulación compartida en entornos de CSCL constituyen, a nivel metodológico, una aportación a dicho campo, ya que los estudios previos se habían centrado fundamentalmente en explorar los procesos de regulación compartida mediante

unidades de análisis individuales, sin tratar el objeto de estudio como un fenómeno grupal. Por ejemplo, Janssen et al. (2012), Kwon et al. (2014), Saab et al. (2012) y Schoor y Bannert (2012) estudiaron la regulación compartida en situaciones colaborativas desarrolladas vía chat, y analizaron dichos procesos mediante codificaciones de mensajes o fragmentos de mensajes estrictamente individuales. Por su parte, los estudios de Jarvela et al. (2013) y Malmberg et al. (2015) utilizaron unidades de análisis grupales, pero en estos casos los datos analizados no correspondían propiamente a la interacción de los participantes dentro de los foros, sino al análisis de informes grupales que los alumnos elaboraban conjuntamente para reportar las estrategias de regulación utilizadas en distintos momentos de la tarea.

Nuestra propuesta de identificar “episodios de regulación” como unidades de análisis grupales se apoyó inicialmente en los trabajos de Grau y Whitebread (2012), Iskala et al. (2011), Jarvenoja et al. (2012), Rogat y Linnenbrink (2011), Volet et al. (2009) y Volet et al. (2013), quienes identificaron episodios de regulación en tareas colaborativas presenciales. Estos autores definieron operacionalmente un episodio de regulación como un conjunto de contribuciones realizadas por distintos participantes en donde se regula algún componente vinculado con la actividad grupal. En el marco de estas investigaciones, el inicio de un episodio se identifica por la contribución que dispara o activa una cadena de turnos asociados con un tema específico de regulación, y el final del episodio se identifica por la contribución que cierra el hilo de la discusión en torno a esa línea temática. En este sentido, la configuración de dichos episodios obedece propiamente a la naturaleza del diálogo lineal que los alumnos desarrollan durante la elaboración de tareas colaborativas presenciales, ya que tales episodios se integran comúnmente por un conjunto de contribuciones sucesivas en el tiempo, es decir, se conforman por un conjunto de turnos adyacentes.

En nuestro estudio hemos intentado, precisamente, aportar algunos criterios metodológicos para la identificación de episodios de regulación compartida en tareas colaborativas asíncronas. En detalle, hemos definido operacionalmente un episodio de regulación compartida en tareas colaborativas asíncronas como un conjunto de fragmentos de mensajes relacionados temáticamente y conectados conversacionalmente en el que se regula algún aspecto de la actividad del grupo. El proceso de identificación de episodios que hemos establecido comporta dos pasos: en un primer momento, la fragmentación de mensajes en unidades temáticas, y en un segundo momento, la

reconstrucción semántica de dichos fragmentos en redes conversacionales donde los alumnos regulan algún componente específico de su actividad grupal. La aplicación repetida de los protocolos de análisis en las interacciones analizadas de los seis grupos estudiados nos ha permitido validar el procedimiento y los criterios sugeridos para la identificación de episodios de regulación compartida en tareas colaborativas asíncronas.

En la identificación de episodios que hemos realizado en nuestro trabajo, se pudo constatar que las características del entorno tecnológico inevitablemente afectan la naturaleza del diálogo establecido por los alumnos, ya que los episodios de regulación no se integran únicamente por contribuciones adyacentes sino también por una fuerte proporción de turnos responsivos que surgen de manera discontinua en el tiempo. Concretamente, nuestro estudio pone de relieve tres formas de conectividad entre contribuciones (conectividad por adyacencia, conectividad por alusión y conectividad implícita) que deben tenerse en cuenta al momento de configurar las redes de conectividad conversacional entre las contribuciones que componen un episodio. A continuación, en la Figura 8.3, se muestra el ejemplo de un episodio de regulación identificado en nuestros datos en el que se destacan las formas/tipos de conectividad establecidos entre las contribuciones de los participantes; en la Figura, la conectividad por adyacencia se identifica con la etiqueta At, conectividad por alusión con As, y la conectividad implícita con Ci.

Episodio 3C				
Nº Msj	Fecha	Hora	Alumno/a	Red de conectividad
22.	04/04/2013	11:30	Fabiola Roda Navarro	
23.	04/04/2013	11:32	Fabiola Roda Navarro	At
26.	04/04/2013	12:19	Tania Galdón Pérez	As
29.	04/04/2013	15:50	Fabiola Roda Navarro	Ci
32.	05/04/2013	7:53	Fabiola Roda Navarro	Ci
33.	05/04/2013	10:39	Tania Galdón Pérez	At
34.	05/04/2013	11:04	Paula Aguilera Moragas	At
35.	05/04/2013	13:25	Miriam Sala Giné	At
36.	05/04/2013	22:18	Fabiola Roda Navarro	At
37.	06/04/2013	8:30	Miriam Sala Giné	At
38.	06/04/2013	10:09	Fabiola Roda Navarro	Ci
39.	06/04/2013	10:11	Fabiola Roda Navarro	At
40.	06/04/2013	13:10	Miriam Sala Giné	As
41.	06/04/2013	17:38	Tania Galdón Pérez	As
42.	06/04/2013	23:02	Paula Aguilera Moragas	As

Figura 8.3. Episodio de regulación compartida; criterios de conectividad entre contribuciones

La fragmentación de las contribuciones de los participantes y la agrupación de dichos fragmentos de contribuciones en redes de mensajes relacionados temáticamente y conectados conversacionalmente nos ha permitido identificar episodios de regulación con un inicio, desarrollo y final claros dentro de la interacción global de los grupos.

El procedimiento también nos ha permitido identificar episodios asociados a la regulación tanto cognitiva como de la participación y de elementos motivacionales de los grupos. La identificación simultánea de estos tres tipos de episodios, y la posibilidad de analizar paralelamente y a profundidad cada uno de ellos, también es una característica relevante de nuestro trabajo, ya que en los estudios previos dichos componentes de regulación se habían explorado de manera independiente, es decir, los investigadores centraban sus análisis en uno u otro componente.

Pasando ahora a la segunda pregunta asociada con el objetivo 1.1, se han identificado diferencias importantes entre los grupos de alto y bajo rendimiento en la tarea en cuanto a la frecuencia, distribución y áreas que se regulan en el marco de los episodios. En cambio, la agrupación de episodios de regulación por fases de actividad no mostró, en el análisis de frecuencias, diferencias contundentes entre los grupos de alto y bajo rendimiento. A continuación se discuten aquellos resultados en donde sí se hallaron diferencias importantes entre los grupos.

En lo correspondiente al análisis de las frecuencias de los episodios de regulación, encontramos que los grupos de alto rendimiento típicamente muestran más episodios de regulación que los grupos de bajo rendimiento. Los resultados de los dos casos analizados en nuestro estudio (Aula 1 y Aula 2) confirmaron típicamente una mayor frecuencia de episodios de regulación en los grupos de alto rendimiento, y ningún grupo de bajo rendimiento superó la frecuencia de episodios de regulación desplegados por algún grupo de alto rendimiento. En coincidencia con Jarvela et al. (2013), Kwon et al. (2014), Lee et al. (2015), Malmberg et al. (2015) y Saab et al. (2012), concluimos una relación importante entre la frecuencia de episodios de regulación desplegados por los grupos y las calificaciones obtenidas sobre la tarea.

En cuanto a los resultados obtenidos del análisis de la distribución temporal de los episodios, se pueden destacar patrones distintos en los grupos. Típicamente, los grupos de alto rendimiento manifiestan, en una etapa temprana de la tarea, un despliegue más

paralelo de los episodios (presencia de episodios simultáneos en la fase de planificación de la tarea), mientras que en etapas más avanzadas de la tarea los episodios de regulación se distribuyen de manera más sistemática de acuerdo a las distintas sub-tareas realizadas por los alumnos, es decir, los episodios de monitoreo muestran un orden más secuencial entre las sub-tareas. Por su parte, en los grupos de bajo rendimiento la distribución temporal de los episodios sucede a la inversa: al inicio de la actividad los episodios aparecen de manera más secuencial y, posteriormente, aparecen de manera más paralela y con una cierta desorganización entre las sub-tareas. Estos resultados sugieren que los grupos de alto rendimiento, en etapas iniciales de la tarea, se esfuerzan por regular simultáneamente diversos aspectos dirigidos a la elaboración del plan de actividades académicas y organizativas, y una vez que los participantes definen claramente el plan de actividades, ejecutan y monitorean más sistemáticamente las distintas sub-tareas.

En lo correspondiente a los resultados obtenidos del análisis de los episodios por áreas de regulación, podemos concluir que, típicamente, los grupos de alto rendimiento, en contraste con los grupos de bajo rendimiento, muestran más regulación sobre aspectos cognitivos y motivacionales; al parecer, en los grupos de alto rendimiento hay una sinergia positiva entre la regulación cognitiva y la regulación motivacional, tal como han apuntado otros estudios previos (Jarvela et al., 2013; Kwon et al., 2014, Malmberg et al., 2015; Rogat & Linnenbrink, 2011).

Ahora bien, en cuanto a las frecuencias concernientes a los episodios de regulación de la participación, en este nivel de análisis, las diferencias entre los grupos de alto y bajo rendimiento son menos claras. Sin embargo, algo que llama la atención es que la frecuencia más alta de episodios de este tipo de regulación se identificó en uno de los grupos de bajo rendimiento (1C\*-). Por su parte, los mapas de distribución temporal de los episodios ponen de manifiesto que los grupos de bajo rendimiento tienden a regular su participación en etapas avanzadas de la tarea como una estrategia para corregir problemas de organización en el grupo y la falta de implicación de algunos participantes. En cambio, en los grupos de alto rendimiento los episodios de regulación de la participación surgen típicamente en etapas tempranas de la tarea como una estrategia para organizar la estructura de participación y prevenir posibles problemas de organización en el grupo. En relación con este resultado, y a diferencia del estudio realizado por Janssen et al. (2012), en donde se concluye que una mínima cantidad de

regulación de la participación (definida por estos autores con la etiqueta de regulación social) incide positivamente en el rendimiento de los grupos sobre la tarea, nuestros resultados sugieren que la sola presencia de regulación de la participación no necesariamente define, en última instancia, el rendimiento de los grupos, ya que, tal como observamos en nuestro trabajo, estos elementos aparecen indistintamente tanto en los grupos de alto como de bajo rendimiento. Por nuestra parte, una diferencia importante que apuntamos entre los grupos tiene que ver más bien con el momento de la colaboración en que surgen dichos mecanismos regulatorios. De modo similar, en una investigación realizada por Kwon et al. (2014) se encontró que los grupos de alto rendimiento típicamente regulan aspectos organizativos y de participación en etapas iniciales de la tarea, mientras que los grupos de bajo rendimiento tienden a ser pasivos en etapas iniciales de la tarea para regular su participación y en cambio dichos componentes de regulación aparecen de manera precipitada en etapas avanzadas de la tarea.

O.1.2. Caracterizar los episodios de regulación compartida identificados en los pequeños grupos de alumnos, de acuerdo con las distintas fases de regulación a que se vinculan sus actuaciones sobre la tarea.

- *P.1. ¿Qué características presentan los episodios de regulación compartida asociados con la planificación, el monitoreo, y la evaluación de la tarea? ¿Qué áreas se regulan en el marco de estos episodios?*
- *P.2. ¿Se encuentran diferencias entre grupos de alto y bajo rendimiento en cuanto a las características y áreas reguladas en los episodios asociados con la planificación, el monitoreo, y la evaluación de la tarea?*

Como parte del objetivo 1.2 para este estudio se llevó a cabo un análisis sistematizado de los episodios de regulación por fases de actividad. Las fases de actividad constituyen un rasgo teórico importante en la explicación de los procesos de regulación del aprendizaje y, al mismo tiempo, un procedimiento útil para conocer detalladamente la interacción de los grupos en cada momento de su actividad colaborativa (Grau & Whitebread, 2012; Jarvela & Hadwin, 2012; Lee et al., 2015; Malmberg et al., 2015; Rogat & Linnenbrink, 2011). A continuación se discuten los resultados vinculados a la primera pregunta de investigación asociada a este objetivo, sobre las características que presentan los episodios de regulación compartida vinculados con la planificación, el monitoreo y la evaluación de la tarea.

En primer lugar, los resultados obtenidos del análisis sistematizado de los episodios de regulación por fases de actividad han permitido identificar, en los dos casos estudiados (Aula 1 y Aula 2), una frecuencia predominante de episodios de monitoreo en la totalidad de los grupos, seguidos de los episodios de planificación, y una escasa presencia de episodios de evaluación. De manera similar, mediante los mapas de distribución temporal de los episodios, se pudo constatar que las actuaciones de los grupos vinculadas con la fase de monitoreo regularmente ocupan la tercera parte del tiempo dedicado a realización de la tarea (de 20 a 21 días), y los episodios de planificación ocupan aproximadamente una cuarta parte del tiempo dedicado a la realización de la tarea (6 a 19 días), en tanto que el tiempo dedicado a los actuaciones de evaluación es mínimo (de 2 a 6 días). Nuestro estudio corrobora en este punto los resultados de otras investigaciones, como las realizadas por Janssen et al. (2012) y Lee et al. (2015), en donde también se observó que las actividades de planificación y monitoreo son más frecuentes, en los grupos colaborativos, en comparación con las actividades de evaluación.

A nivel general, dentro de cada una de las fases de regulación se encontraron modelos de episodios de regulación cognitiva (RCg), regulación de la participación (RCp) y regulación motivacional (RMt).

Típicamente, los episodios de RCg tienen un mayor número de contribuciones y días de duración, mientras que los episodios de RCp y RMt presentan una menor robustez y duración en el tiempo. Sin embargo, la importancia cualitativa de estos dos últimos elementos radica en que aparecen comúnmente como mecanismos de apoyo a los episodios de RCg. Por ejemplo, un episodio de RCg en donde los alumnos construyen una nueva estrategia para la elaboración de un producto particular de la tarea puede disparar, por un lado, un episodio de RCp en donde el grupo tome decisiones sobre cómo deberán implicarse los participantes para la ejecución de dichas estrategias y, por otro lado, también puede dar inicio a un episodio de RMt en donde los alumnos mutuamente se brinden ánimos para asumir con esmero este nuevo desafío. De acuerdo con ello, se puede afirmar que, habitualmente, los episodios de RCg, RCp y RMt no funcionan como estrategias aisladas sino más bien como elementos interrelacionados y de influencia mutua. Algo similar se observó en el estudio de Schoor y Bannert (2012), quienes destacaron una relación importante entre tres tipos de actividades regulatorias que aparecen en los grupos de manera encadenada: i) la supervisión del contenido de la



tarea, ii) el monitoreo de los progresos de la tarea y iii) la coordinación del grupo sobre las nuevas acciones a realizar sobre la tarea.

Otro resultado interesante obtenido a partir de la caracterización global de los episodios de regulación es la identificación de los diferentes focos que los grupos regulan en el marco de las distintas fases de actividad colaborativa y que se asocian con las áreas cognitiva, de participación y motivacional. A este respecto, constatamos, en el conjunto de episodios de planificación, una tipología de 10 focos de regulación distribuidos entre las distintas áreas. Los focos asociados al área de RCg son: i) la formulación del procedimiento para la planificación del grupo, ii) la selección del tema/caso para la realización de la tarea, iii) la calendarización de actividades para el cumplimiento de la tarea, y iv) la interpretación de pautas de la tarea referente a los componentes, contenidos y/o formato exigido para la elaboración de los productos. Los focos asociados al área de RCp son: i) la elección de roles y distribución de funciones a los participantes, ii) la estructuración de reglas de participación, iii) la interpretación de las pautas de la tarea referente a la organización o formas de participación del grupo. En tanto, los focos de RMt que surgen durante la planificación de la tarea remiten a: i) compartir emociones o estados de ánimo relacionados con la asignatura o tarea en turno, ii) fortalecer la cohesión del grupo entre los participantes, y iii) las manifestaciones de apoyo y/o interés personal por el bienestar de los compañeros.

En el conjunto de episodios correspondientes a la fase de monitoreo se observó una tipología de 11 focos de regulación distribuidos entre las distintas áreas. Los focos asociados al área de RCg son: i) la formulación de estrategias para la elaboración de algún producto requerido en la tarea, ii) el seguimiento/supervisión de la tarea, y iii) la interpretación de pautas de la tarea referente a los componentes, contenidos y/o formato exigido para la elaboración de los productos. Los focos vinculados al área de RCp son: i) la interpretación de las pautas de la tarea referente a la organización o formas de participación del grupo, ii) la estructuración de reglas de participación, y iii) el seguimiento/supervisión de la estructura de participación. Por su parte los focos de RMt que surgen durante el monitoreo de la tarea remiten a: i) compartir emociones o estados de ánimo relacionados con la asignatura o tarea en turno, ii) compartir emociones o estados de ánimo relacionados con eventos o experiencias personales, iii) mmanifestaciones de apoyo y/o interés personal por el bienestar de los compañeros, iv)

formulación de expectativas y/o valoraciones sobre el funcionamiento del grupo, y v) resolución positiva/negativa de conflictos socio-emocionales.

En la fase de evaluación se encontró una tipología de cuatro focos de regulación distribuidos en las distintas áreas. Los focos asociados al área de RCg son: i) la identificación de errores en el proceso ejecutado para la realización de la tarea y/o en los productos elaborados como parte de la tarea, y ii) la interpretación de pautas de la tarea referente a los componentes, contenidos y/o formato exigido para la elaboración de los productos. El foco de RCp manifestado en la fase de evaluación es el de seguimiento/supervisión de la estructura de participación. En tanto, en el área de RMt, el foco regulado es el correspondiente a la formulación de expectativas y/o valoraciones sobre el funcionamiento del grupo.

De los resultados anteriores destacamos dos aspectos importantes. En primer lugar, se constatan, en las distintas fases de actividad colaborativa, diversos focos de regulación asociados con las dimensiones cognitiva, de participación y motivacional del grupo. En segundo lugar, se observa que, en ocasiones, un mismo foco de regulación puede surgir en distintas fases de actividad; así por ejemplo, observamos que algunos grupos interpretaron las pautas de la tarea tanto para apoyar sus estrategias de planificación como para monitorear y evaluar sus actividades.

En contraste con los resultados anteriores, Grau y Whitebreand (2012) identificaron en situaciones colaborativas presenciales una menor diversidad de focos de regulación en las fases de actividad colaborativa de los grupos. Por ejemplo, en su estudio los focos de regulación motivacionales aparecieron solo en las fases de monitoreo y evaluación pero no durante la fase de planificación; de manera similar, los focos de regulación asociados con la gestión de la participación surgieron solo en las fases de planificación y monitoreo pero no durante la fase de evaluación y, además, dichos focos de regulación eran distintos en cada fase de actividad colaborativa, es decir, ningún foco aparecía de manera reiterada en más de una fase. A este respecto, en nuestro estudio consideramos que el entorno tecnológico y la dificultad de la tarea (abierta y compleja) son elementos que posiblemente influyeron tanto en la diversidad de focos regulados para la planificación, monitoreo y evaluación de la tarea como en la presencia reiterada de algunos focos de regulación a través de las distintas fases de actividad colaborativa.

En relación con la segunda pregunta de investigación asociada con el objetivo 1.2, a continuación se discuten los resultados obtenidos de los análisis de cada una de las fases de regulación, centrándonos particularmente, en aquellos que muestran diferencias claras entre los grupos de alto y bajo rendimiento.

Como parte de la caracterización de los episodios de planificación, se puede destacar que los grupos de alto rendimiento concretan la planificación de su actividad más rápidamente que los grupos de bajo rendimiento: el periodo de planificación global de los grupos de alto rendimiento abarcó un máximo de siete días, mientras que en los grupos de bajo rendimiento el periodo de planificación global se extendió en el tiempo abruptamente, llegando incluso a abarcar hasta 19 días; el resultado anterior podría estar asociado con el hecho de que los grupos de bajo rendimiento toman demasiado tiempo en la toma de decisiones, y lo hacen de manera excesivamente discontinua.

Durante el periodo de planificación, además, los grupos de alto rendimiento mostraron una mayor cantidad de regulación sobre aspectos cognitivos en contraste con los de bajo rendimiento. En las áreas de RCp y RMt no se encontraron diferencias claras; sin embargo, es conveniente destacar que fue el grupo 1A (\*+) de alto rendimiento el que desplegó la mayor cantidad de episodios motivacionales durante la planificación de la tarea, llegando a mostrar incluso un equilibrio con las áreas de RCg y RCp. Además, durante la planificación de la tarea, los grupos de alto rendimiento regulan una mayor diversidad de focos, particularmente vinculados con al área cognitiva.

Como parte de la caracterización de los episodios de monitoreo se observa que, típicamente, los grupos de alto rendimiento despliegan sus actividades de monitoreo en un periodo corto de duración, mientras que los grupos de bajo rendimiento extienden en mucha mayor medida sus episodios, lo cual podría estar relacionado con soluciones lentas la tarea. En esta fase, los grupos de alto rendimiento muestran mayor cantidad de regulación sobre aspectos cognitivos y motivacionales que los grupos de bajo rendimiento, mientras que en las frecuencias de episodios de RCp no se aprecian diferencias claras entre los grupos. Por otra parte, observamos nuevamente que el mayor equilibrio entre las áreas reguladas se manifiesta en el grupo 1A (\*+) de alto rendimiento. En relación con las frecuencias y diversidad de focos regulados durante el monitoreo de la tarea, volvemos a constatar que los grupos de alto rendimiento, en contraste con los de bajo rendimiento, regulan una mayor pluralidad de focos, especialmente dentro del área motivacional. Por lo demás, en los grupos de alto

rendimiento verificamos una mayor presencia de focos de regulación dirigidos al seguimiento y supervisión de la tarea. En coincidencia con Jarvela et al. (2013), Kwon et al. (2014), Malmberg et al. (2015), Rogat y Linnenbrink (2011) y Volet et al. (2009), estos resultados sugieren que un clima motivacional positivo junto con el seguimiento y la supervisión constante de la tarea son factores que inciden positivamente en el rendimiento de los grupos.

En lo que respecta a los resultados obtenidos del análisis de los episodios de evaluación, en este nivel no se observa ninguna diferencia clara entre los grupos de alto y bajo rendimiento.

O.1.3. Analizar la calidad de los episodios de regulación compartida identificados y desarrollados por los pequeños grupos de alumnos

- *P.1. ¿Es posible delimitar, a partir del análisis de contenido de los episodios de regulación identificados, indicadores de calidad de dichos episodios, y establecer a partir de estos indicadores diferentes niveles de calidad de la regulación en los grupos?*
- *P.2. ¿Se encuentran diferencias entre grupos de alto y bajo rendimiento en cuanto a la calidad de la regulación ejercida en los episodios de planificación, monitoreo, y evaluación?*
- *P.3. ¿Se encuentran diferencias de carácter estructural entre los episodios de regulación compartida de grupos de alto y bajo rendimiento, que puedan asociarse a la mayor o menor calidad de dichos procesos?*

Como tercer objetivo específico en el análisis de la regulación compartida de los alumnos nos propusimos estudiar la calidad de los episodios de regulación compartida identificados y desarrollados por los pequeños grupos. La primera pregunta de investigación vinculada al objetivo específico 1.3 implicó la elaboración, aplicación y refinamiento de los indicadores asociados con la alta y baja calidad de la regulación compartida.

Los protocolos de análisis que hemos diseñado para valorar la calidad de la regulación compartida se integran por un conjunto de indicadores antagónicos. Dichos indicadores constituyen un primer resultado del análisis de contenido de los episodios y los consideramos como una aportación a este campo de estudio, ya que gran parte de los estudios previos se habían centrado únicamente en explorar la presencia/ausencia de mecanismos regulatorios en los grupos a partir de indicadores generales (Iskala, et al.,

2011; Iskala et al., 2015; Jarvenoja et al., 2012; Janssen et al., 2012; Saab et al., 2012; Schoor y Bannert, 2012).

Destacamos tres conclusiones importantes a partir de estos resultados: una conclusión de carácter metodológico y dos de naturaleza empírica.

A nivel metodológico, destacamos los criterios seguidos para la estructuración de los indicadores antagónicos. A este respecto, concluimos cinco criterios generales que orientan la estructuración de tales indicadores y que ayudan a explicar los niveles de calidad de la regulación compartida:

1. El primer criterio se fundamenta en la *presencia/ausencia de los focos* que regulan los grupos. Mediante este tipo de indicadores se intentan resaltar diferencias entre los grupos en cuanto a la presencia que tienen los focos de regulación dentro de su actividad colaborativa; por ejemplo, son indicadores del tipo “los participantes interpretan las pautas de la tarea para planificar y organizar sus actividades académicas vs. los participantes planifican y organizan su actividad sin apoyarse o interpretar las pautas de la tarea”. Rogat y Linnenbrink (2011) también definen la calidad de la regulación a partir de dichos indicadores.
2. El segundo criterio se establece a razón de la *implicación de los alumnos en los episodios de regulación*. Este tipo de indicadores tienen como finalidad resaltar el grado en que los participantes se implican en el proceso objeto de regulación por parte del grupo, y son indicadores del tipo “los participantes solicitan y realizan propuestas (o sugerencias) sobre el procedimiento a seguir para la planificación de la tarea vs. los participantes se limitan a validar las propuestas realizadas por un miembro del grupo sin realizar contribuciones propias”. Rogat y Linnenbrink (2011) y Volet et al. (2009) también definen estas actuaciones como indicadores de calidad de la regulación compartida.
3. El tercer criterio explicativo de la calidad de la regulación se establece de acuerdo con el *nivel del procesamiento de la información* que los participantes llevan a cabo dentro de los episodios. Mediante este tipo de indicadores se resalta la profundidad con la que los alumnos regulan sus actividades sobre la tarea, y son del tipo “los participantes explican, justifican y/o discuten la incorporación de nueva información en los productos de la tarea vs. los

participantes incorporan nueva información en los productos de la tarea sin explicar, justificar y/o discutir sobre ella, prestando mayor atención a aspectos superficiales de la tarea (formato de los productos) que al contenido de la misma”. En los estudios de Grau y Whitebread (2012), Rogat y Linnenbrink (2011) y Volet et al. (2009) la calidad de la regulación de los grupos también se definió considerando este tipo de indicadores.

4. El cuarto criterio para la elaboración de indicadores antagónicos se fundamenta en valorar el *éxito o fracaso de la regulación* ejercida por el grupo en el marco de los episodios, y son del tipo “los participantes discuten las pautas de la tarea hasta unificar criterios y/o resolver sus dudas sobre la tarea vs. los participantes paran la discusión de las pautas de la tareas sin unificar criterios de interpretación y sin haber solucionado sus dudas”. Indicadores similares se encontraron en el estudio de Rogat y Linnenbrink (2011).
5. Finalmente, un quinto criterio utilizado para valorar la calidad de la regulación tiene que ver con el *momento de la tarea en el que surge la regulación* del grupo; por ejemplo, “los participantes identifican inconsistencias o errores en la tarea, antes de cerrar y entregar el producto final (y global) vs. los participantes identifican inconsistencias o errores en la tarea posterior al cierre y entrega del producto final”. De acuerdo con Kwon et al. (2014), la ubicación temporal de la regulación con respecto a la tarea es una variable importante entre los grupos de alto y bajo rendimiento.

Aunque en los estudios de Grau y Whitebread (2012), Lee et al. (2015), Rogat y Linnenbrink (2011) y Volet et al. (2009) también se identificaron indicadores antagónicos asociados con la alta y baja calidad de la regulación compartida, los criterios seguidos para la identificación de tales indicadores no se detallaron o caracterizaron dentro de sus trabajos. Desde nuestro punto de vista, consideramos que la explicitación de dichos criterios es importante dado que pueden servir de base para la realización de futuras investigaciones.

A partir de la síntesis de dichos indicadores, podemos concluir, como parte de los resultados empíricos de nuestra investigación, los siguientes perfiles asociados con la alta y baja calidad de la regulación.

## Fase de planificación

Alta calidad	Baja calidad
Los participantes discuten los pasos a seguir para la elaboración de la planificación de la tarea teniendo en cuenta distintos elementos organizativos para su concreción.	Los participantes inician directamente la planificación de la tarea sin establecer un procedimiento para su realización.
A menudo interpretan las pautas de la tarea para aclarar dudas vinculadas tanto con el procedimiento y contenido de la tarea como con las formas de organización requeridas para su ejecución.	Ocasionalmente discuten e interpretan las pautas de la tarea para el diseño del plan. Se observan interpretaciones equivocadas o poco precisas sobre la tarea y las formas de organización requeridas para su ejecución.
Los participantes proponen y discuten el tema (selección del caso) para la realización de la tarea considerando para su selección los criterios requeridos por el profesor, las experiencias previas del grupo, el conocimiento previo de los participantes y los recursos para su abordaje.	Los participantes seleccionan el tema para la realización de la tarea sin una revisión o discusión previa sobre la pertinencia del tema. Habitualmente un alumno es quien propone el tema mientras que el resto de los participantes solo valida o aprueba la propuesta realizada sin dar una retroalimentación académica que justifique su aprobación.
Con base en las propias exigencias de la tarea, los participantes programan de manera clara un calendario de actividades para el cumplimiento de las metas de la tarea.	Con base en los intereses personales más que en las exigencias internas de la tarea, los participantes deciden el calendario de actividades. La programación de actividades para el cumplimiento de las metas de la tarea es confusa; no hay una programación clara sobre qué hacer, cuándo hacerlo y qué alumnos participan en cada momento de la tarea. En otras ocasiones los participantes inician directamente la tarea sin haber definido previamente el calendario para su ejecución.
Discuten la organización global del grupo y las funciones que deben cumplir los participantes, tanto individualmente como de manera grupal; cabe destacar que la distribución de roles se reflexiona conjuntamente teniendo en cuenta las experiencias y/o los conocimientos previos de los participantes. Además, antes de iniciar la tarea, establecen reglas de participación para mantener actuaciones coordinadas dentro de los foros.	La organización global del grupo y las funciones que deben cumplir los participantes es una cuestión pragmática más que reflexiva. En ocasiones un alumno es quien decide la organización del grupo sin asegurarse de que todos los participantes comprenden y/o están de acuerdo con la organización o el rol asignado.
En general todos los elementos de la planificación son claros y bien definidos, tanto a nivel de tarea como de participación. Todo ello se logra a través de la implicación de los alumnos tanto en la discusión como en el consenso de las decisiones finales.	En general, algunos de los elementos de la planificación son poco claros e inconsistentes tanto a nivel de tarea como de participación. No todos los alumnos se implican en la planificación de la tarea, y no siempre hay un consenso explícito sobre las decisiones tomadas.
Los participantes apoyan sus actividades de planificación con la instauración de un clima de confianza y cohesión de grupo, se brindan apoyo mutuamente, comparten emociones y/o sentimientos (vinculados o no con la tarea) y manifiestan expectativas positivas en relación con la tarea y/o el funcionamiento del grupo.	La relación que se establece entre los miembros del grupo se reduce exclusivamente a los propósitos de la tarea y mínimamente se observa un interés por compartir explícitamente emociones o sentimientos personales (relacionados o no con la tarea). Los participantes inician la tarea sin crear un ambiente de trabajo agradable en el grupo que fortalezca la cohesión entre los participantes y/o motive a los alumnos en la realización de la tarea.

## Fase de monitoreo

Alta calidad	Baja calidad
Los participantes se implican fuertemente en el monitoreo de las sub-tareas y coordinan exitosamente su actividad dentro de los foros.	El monitoreo de las distintas sub-tareas se controla por uno o dos miembros del grupo, mientras que el resto de los participantes no se comprometen de la misma manera.
Los participantes cumplen con lo previsto en el plan inicial realizando sus funciones en tiempo y forma.	Los participantes no siempre respetan el plan inicial y transgreden los acuerdos sobre la tarea y/o la organización establecida por el grupo.

El grupo llama la atención de los alumnos que no contribuyen o que contribuyen poco en la tarea logrando activar su participación de manera inmediata.	El grupo ignora la ausencia de los alumnos que no contribuyen o contribuyen poco en la tarea. Cuando el grupo les solicita su implicación no se consigue activar su participación.
Los participantes incorporan información en los productos de la tarea justificando y discutiendo el contenido de las aportaciones.	Los participantes incorporan información en los productos de la tarea sin justificar y discutir el contenido de las aportaciones. La atención del grupo se centra más en discutir aspectos superficiales de la tarea que aspectos trascendentales sobre el contenido de los productos.
Las tareas parciales e individuales que realizan los alumnos son revisadas y discutidas por el grupo.	Las tareas parciales e individuales que realizan los alumnos se agregan al producto final sin la discusión previa del grupo.
Ante dudas o incomprendiones sobre algún requerimiento específico exigido para la elaboración de los productos o la participación del grupo, los participantes recurren y/o interpretan nuevamente las pautas de la tarea. Si las dudas persisten se solicita la ayuda de otros grupos y/o del profesor para solucionarlas.	Cuando algún miembro del grupo manifiesta dudas y/o incomprendiones sobre los requerimientos para la realización de la tarea y/o la participación del grupo, no siempre recibe aclaraciones por parte de sus compañeros.  Por su parte, cuando recurren a la pautas de la tarea no siempre logran una comprensión clara sobre los requerimientos exigidos, y a pesar de ello no solicitan ayudas externas (de otros grupos o del profesor).
Los participantes con frecuencia valoran los progresos de la tarea poniendo en común lo que se ha hecho y lo que falta por realizarse.	Los participantes generalmente no valoran los progresos de la tarea en etapas iniciales de su actividad; sin embargo, ello se vuelve más recurrente durante los últimos días estipulados para la entrega del producto final.
En general, los participantes muestran una alta implicación en el monitoreo de la tarea, vigilan el desarrollo del plan, supervisan los progresos de la tarea y revisan el contenido de las propuestas. El grupo toma decisiones bajo el consentimiento de todos los participantes	En general, no todos los participantes muestran la misma implicación en el monitoreo de la tarea; no actúan con referencia al plan, no vigilan los progresos de la tarea y suelen centrarse más en aspectos superficiales de la tarea que en el contenido de la misma. El grupo toma decisiones sin el consentimiento explícito de todos los participantes
Los participantes apoyan sus actividades de monitoreo promoviendo un clima de confianza en el grupo, se brindan apoyo mutuamente ante dificultades personales o dificultades vinculadas con la tarea, se dan ánimos para seguir adelante con la tarea, comparten emociones y/o sentimientos (vinculados o no con la tarea), manifiestan expectativas positivas en relación con la tarea y/o el funcionamiento del grupo, comparten valoraciones positivas sobre el desempeño del grupo, manifiestan su satisfacción con el trabajo realizado y la implicación de los participantes.  Hay disponibilidad para solucionar conflictos socio-emocionales entre los participantes. Los alumnos reconocen sus faltas y los malos entendidos resolviendo los conflictos satisfactoriamente y salvaguardando la armonía del grupo.	La relación que se establece entre los miembros del grupo se reduce exclusivamente a los propósitos de la tarea y mínimamente se observan elementos motivacionales que apoyen el buen funcionamiento del grupo.  Algunas veces se desatan conflictos socio-emocionales derivados del incumplimiento de la tarea y/o de la participación. Esto genera que los participantes se disgusten y descalifiquen mutuamente sin llegar a una solución positiva del conflicto.

### Fase de evaluación

Alta calidad	Baja calidad
Los participantes se percatan de errores o inconsistencias leves en el procedimiento y/o formato de alguna de las sub-tareas antes del cierre y entrega del producto final (y global) de la tarea. Como consecuencia, recurren nuevamente a la interpretación de las pautas de la tarea y solucionan el problema exitosamente.	Los participantes se percatan de errores o inconsistencias graves en el procedimiento y/o contenido de alguna de las sub-tareas posteriores al cierre y entrega del producto final (y global) de la tarea. Como consecuencia, recurren nuevamente a la interpretación de las pautas de la tarea sin llegar a un acuerdo sobre la interpretación de la consigna.
Los participantes discuten y hacen sugerencias para solucionar los errores o inconsistencias identificadas en la tarea.	Los participantes se deslindan de responsabilidades, y ubican el error en un miembro del grupo que no cumple sus funciones.



En las investigaciones realizadas por Lee et al. (2015), Rogat y Linnenbrink (2011) y Volet et al. (2009) también se definieron perfiles de alta y baja calidad de regulación compartida; sin embargo, la caracterización de estos perfiles se centró únicamente en la regulación cognitiva considerando exclusivamente elementos vinculados con la gestión de la tarea, mientras que los elementos de RCp y RMt no se incluyeron dentro de la caracterización de dichos perfiles.

Asimismo, otro resultado a nivel empírico tiene que ver con la presencia de fragmentos de mensajes relativos al ámbito motivacional que, sin constituir un episodio de regulación como tal, parecían tener algún tipo de relación con la calidad de la regulación compartida observada en los grupos. Tales fragmentos motivacionales se asocian con cuatro dimensiones: la cohesión de grupo, expectativas positivas (sobre la tarea o el grupo), valoraciones positivas (sobre la tarea o el grupo) y la expresión de emociones/afectos. La presencia y la diversidad de dichos fragmentos motivacionales también se consideraron un elemento de contraste entre los grupos de alto y bajo rendimiento, coincidiendo con los estudios previos realizados por Rogat y Linnenbrink (2011) y Volet et al. (2009) en que dichos componentes motivacionales ayudan a sostener la alta calidad de la regulación en los episodios.

En lo correspondiente a la segunda pregunta de investigación asociada al objetivo 1.3, dirigida a encontrar diferencias entre los grupos de alto y bajo rendimiento sobre la calidad de la regulación ejercida en los episodios de planificación, monitoreo y evaluación, podemos destacar también algunas cuestiones.

En primer lugar, los resultados del análisis de contenido de los episodios de planificación subrayan que los grupos de alto rendimiento, en contraste con los de bajo rendimiento, manifiestan en términos globales una mayor calidad de la regulación ejercida para la planificación. La principal diferencia entre los grupos de alto y bajo rendimiento se ubica en los episodios de RCg, mientras que en las áreas de RCp y RMt las diferencias son menos claras. Concretamente, en el área de RCg, los grupos de alto rendimiento tienen una frecuencia alta y predominante de indicadores de alta calidad de regulación en detrimento de los indicadores de baja calidad; por su parte, en los grupos

de bajo rendimiento, los indicadores de baja calidad de la regulación son más frecuentes y predominan sobre los indicadores de alta calidad. Adicionalmente, en el conjunto de los episodios de planificación desarrollados por los grupos de alto rendimiento hay una mayor cantidad de fragmentos motivacionales que en los episodios desplegados por los grupos de bajo rendimiento; sin embargo, en cuanto a la diversidad de dichos componentes motivacionales no hay diferencias claras entre los grupos.

Por su parte, los resultados correspondientes al análisis de contenido de los episodios de monitoreo destacan que los grupos de alto rendimiento, en contraste con los de bajo rendimiento, manifiestan en términos globales niveles más altos de calidad de la regulación durante esta fase. Concretamente los grupos de alto rendimiento muestran en las tres áreas de regulación (RCg, RCp y RMt) una presencia dominante de indicadores de alta calidad de regulación en detrimento de los indicadores de baja calidad; contrariamente, en los grupos de bajo rendimiento los indicadores relativos a la baja calidad de regulación aumentan fuertemente en detrimento de los indicadores de alta calidad.

En relación con los episodios de RCg en esta fase, un resultado interesante es que en el grupo 2B (\*-), de bajo rendimiento, los indicadores de baja calidad remitían a la falta de implicación por parte de algunos participantes hacia la tarea, y en cambio los indicadores de alta calidad se vinculaban con un diálogo profundo sobre el contenido de las propuestas realizadas por los participantes –aunque en este tipo de diálogo no se involucraran todos los participantes–. Mientras, en el grupo 2A (\*+), de alto rendimiento, los indicadores de alta calidad indicaban un buen nivel de implicación por parte de los participantes en la realización de la tarea, y sin embargo, los indicadores de baja calidad mostraban un procesamiento superficial de la tarea, en donde los participantes centraban más su atención en vigilar el cumplimiento del plan y los progresos de la tarea que en la supervisión de los contenidos. Este hallazgo apunta la hipótesis de que cuando todos los miembros del grupo se implican en el monitoreo de la tarea puede ser más difícil sostener un diálogo profundo sobre la tarea, mientras que en los grupos donde el monitoreo se centraliza en dos o tres participantes puede haber una mayor facilidad para establecer un diálogo profundo sobre los contenidos de la tarea. A este respecto, una cuestión abierta consiste en desarrollar pautas de apoyo que contribuyan, por un lado, a la orientación del discurso de los participantes hacia los

aspectos fundamentales de la tarea y, por otro lado, que consigan promover la implicación de todos participantes por igual en la realización de la tarea.

Siguiendo con el análisis de contenido de los episodios de monitoreo, también constatamos que los grupos de alto rendimiento, en contraste con los de bajo rendimiento, presentan una mayor cantidad y diversidad de fragmentos motivacionales asociados con la cohesión de grupo, expectativas positivas (sobre la tarea o el grupo), valoraciones positivas (sobre la tarea o el grupo) y expresión de emociones/afectos.

Por último, en lo concerniente a los resultados obtenidos del análisis de contenido de los episodios de evaluación, no se concluyen diferencias contundentes entre los grupos de alto y bajo rendimiento. Ello puede deberse, por una parte, a que las frecuencias de los episodios de evaluación son relativamente bajas y, por otra parte, a que la naturaleza de los episodios es bastante variada entre los grupos, es decir, los procesos de evaluación tienen características distintas que no permiten establecer puntos de comparación entre los grupos de alto y bajo rendimiento.

En relación con la tercera pregunta de investigación asociada al objetivo 1.3, y ya para terminar nuestra discusión de este objetivo, se identificaron características estructurales de los episodios de regulación compartida asociadas con la mayor o menor calidad de la regulación observada en los grupos de alto y bajo rendimiento.

Como resultado del análisis estructural de los episodios, constatamos tres indicadores potencialmente asociados con la calidad de la regulación compartida: la dirección conversacional de los mensajes que integran los episodios, el patrón de intervenciones en los episodios, y el equilibrio de participación. A este respecto concluimos que la regulación compartida de alta calidad se asocia típicamente con contribuciones equilibradas, continuas y de conexión múltiple entre ellas (tipo malla). Por su parte, la baja calidad de la regulación se asocia típicamente con contribuciones poco equilibradas, discontinuas y de conexión única entre ellas (tipo escalera).

En el estudio de Lee et al. (2014) también se incluyeron análisis estructurales de la participación para el estudio de la regulación compartida. Sin embargo, en este caso, el análisis estructural se realizó sobre la interacción global de los grupos y no propiamente sobre los episodios de regulación. Semejante a nuestros resultados, estos investigadores encontraron que un alto equilibrio de contribuciones entre los participantes se asocia

con niveles altos de calidad de la regulación compartida. Además, mediante un análisis de redes sociales, estos investigadores comprobaron la hipótesis de que los grupos con un bajo porcentaje de centralidad de las interacciones logran niveles más altos de calidad de la regulación compartida.

En esta lógica, consideramos que el análisis estructural de la participación de los grupos aporta información relevante para la comprensión de los procesos de regulación compartida, ya que una parte sustancial de la eficacia de dichos procesos parece tener que ver con determinadas relaciones que establecen los alumnos dentro del grupo. Futuras investigaciones podrían considerar la utilización de métodos de análisis mixtos para seguir explorando sobre los procesos regulación compartida.

### **8.1.2. Discusión relativa al análisis de la ayuda ofrecida por el profesor a los procesos de regulación compartida de los grupos**

En este apartado se discuten los resultados correspondientes al segundo objetivo general de la tesis, centrado en la identificación, caracterización y exploración de la ayuda educativa que el profesor da a los procesos de regulación compartida desarrollados por los pequeños grupos. El hilo conductor para la discusión se organiza de acuerdo a los diferentes objetivos específicos y preguntas de investigación definidas en torno a este segundo objetivo general.

O.2.1. Caracterizar las ayudas ofrecidas por el profesor a los procesos de regulación compartida de los grupos

- P.1. ¿Se identifican ayudas del profesor a los procesos de regulación compartida desde el diseño de la tarea? ¿Qué características presentan esas ayudas?
- P.2. ¿Se identifican ayudas del profesor a los procesos de regulación compartida durante el desarrollo de la tarea? ¿Qué características presentan esas ayudas?

En los dos casos analizados (Aula 1 y Aula 2), los profesores utilizan para el desarrollo de la PEC2 una metodología instruccional basada en el análisis y resolución de casos/problemas. De acuerdo con Coll, Mauri y Onrubia (2006) este tipo de propuestas instruccionales se caracterizan por tener un carácter abierto, complejo y con múltiples vías de solución, que en principio promueve en los alumnos una alta implicación sobre la tarea y mayores costes de autonomía para su organización.

El diseño instruccional de la tarea se concreta específicamente en el plan docente que utilizan ambos profesores para el desarrollo de la secuencia didáctica. Dicho plan docente está disponible para los alumnos de manera permanente dentro del aula virtual y se integra por un conjunto de ayudas distales que apoyan la regulación de los grupos, particularmente a las actividades planificación, organización y monitoreo la tarea. De acuerdo con Dillenbourg (2002) y Kollar et al. (2006), el diseño de dichos apoyos en CSCL incrementa las probabilidades de que los alumnos desarrollen interacciones eficaces y productivas, ya que el solo hecho de ponerlos a trabajar en equipo no asegura la implicación y colaboración exitosa de los alumnos.

En las situaciones analizadas, las ayudas distales que conforman el plan docente se organizan en seis grandes segmentos de información: en el primer segmento se presentan las características y objetivos generales de la tarea; en el segundo segmento se dan instrucciones generales sobre la tarea, indicando las herramientas tecnológicas que los grupos deben utilizar para la ejecución de la tarea, los criterios sobre la conformación de los grupos y algunas recomendaciones para la elaboración de un plan de trabajo grupal; en el tercer segmento se presenta un cuadro de roles y funciones que los alumnos deben negociar para la realización de la tarea; en el cuarto segmento se destacan los objetivos, contenidos y actividades que deben desarrollarse en las distintas sub-tareas que conforman la tarea global (en dichas pautas no se proyecta el orden y/o la secuenciación de las sub-tareas); en el quinto segmento se dan los criterios formales para la elaboración de los productos de la tarea; finalmente; y en el sexto segmento se enuncian los elementos que serán evaluados por el profesor, el formato y el calendario establecido para la entrega del producto final.

En conjunto, las ayudas distales ofrecidas a los alumnos a través del plan docente tienen un alto grado de apertura y, de acuerdo con Dillenbourg y Tchounikine (2007), constituyen solo apoyos generales que funcionan como marcos de referencia para que los grupos tomen el control y las decisiones sobre su propia actividad, dejando en ultimo termino que los alumnos definan a detalle la organización del grupo, la planificación de la tarea y sus formas de ejecución.

Poniendo en relación los resultados obtenidos del análisis de las ayudas distales del profesor con los resultados obtenidos del análisis de la colaboración de los grupos podemos destacar que dichas pautas de apoyo desencadenaron comportamientos distintos entre los grupos. Ello coincide con las aportaciones previas realizadas por

Dillenbourg y Tchounikine (2007), Engel y Onrubia (2008), Fischer et al. (2013) y Onrubia y Engel (2012), quienes han puesto de relieve que las pautas contempladas en el diseño de la tarea están sujetas a las interpretaciones que de ellas realizan los alumnos y por lo tanto sus efectos son potencialmente distintos en cada grupo. Además, observamos en nuestro estudio que, a pesar de que los grupos recibieron un mismo cuadro de roles y funciones para la realización de la tarea, la forma en que terminaron organizando y distribuyendo dichos roles fue distinta; típicamente los grupos de bajo rendimiento acordaron sus actividades de tal manera que los participantes siempre ocupaban un mismo rol y ejecutaban las mismas funciones en todas las sub-tareas, por su parte, en los grupos de alto rendimiento los participantes ocupaban roles y funciones distintas para cada una de las sub-tareas. De manera similar, la demanda realizada a los grupos sobre la elaboración de un calendario para la ejecución de las distintas sub-tareas, dio lugar a comportamientos distintos; típicamente los grupos de bajo rendimiento acordaron una programación prácticamente simultánea de las distintas sub-tareas, por su parte, los grupos de alto rendimiento acordaron una programación gradual de las distintas sub-tareas, es decir, la programación de las distintas sub-tareas se ubicó en espacios temporales distintos.

Otro dato interesante que podemos resaltar es que constantemente los grupos presentaron dificultades para comprender las pautas de la tarea, especialmente los grupos de bajo rendimiento.

En relación con la segunda pregunta de investigación, sobre las ayudas ofrecidas a la regulación durante el desarrollo de la tarea, podemos destacar que, en general, los profesores ofrecen poca ayuda a los grupos dentro de los foros de trabajo virtual, principalmente el profesor del Aula 1. Por su parte, el profesor del Aula 2 aunque proporcionó un mayor número de ayudas a los grupos, estas tienen mayoritariamente un carácter general y uniforme, es decir, se ofrecen por igual a todos los grupos.

A continuación realizamos una caracterización sobre las ayudas proximales. Dicha caracterización contempla únicamente aquellos rasgos comunes que se manifestaron en los dos casos analizados.

En primer lugar, en lo correspondiente a la caracterización de las ayudas generales ofrecidas a los grupos, destacamos tres aspectos importantes: i) antes de que los grupos inicien la realización de la tarea, los profesores recuerdan, sintetizan y/o precisan las

instrucciones contenidas en el plan docente sobre la planificación, organización y ejecución la tarea (son por tanto ayudas dirigidas a la regulación del grupo); ii) durante el desarrollo de la tarea, los profesores se centran principalmente en animar la actividad colaborativa de los alumnos; y iii) una vez que los grupos terminan la tarea, los profesores se centran en valorar el desempeño global del Aula así como las ventajas y limitaciones comunes encontradas en los productos elaborados por los grupos.

En segundo lugar, en lo referente a la caracterización de las ayudas puntuales ofrecidas a los grupos destacamos los siguientes aspectos: i) antes de que los grupos inicien la realización de la tarea, los profesores, típicamente, se encargan de confirmar y/o validar la planificación de la tarea; dichas ayudas se activan bajo la demanda explícita de los grupos; ii) durante el desarrollo de la tarea, los profesores, típicamente, se centran en aclarar y precisar los requisitos y/o componentes de la tarea; dichas ayudas también se activan bajo la demanda explícita de los grupos; y iii) una vez que los grupos terminan la tarea el profesor evalúa los productos elaborados y envía las calificaciones con algunos comentarios generales sobre los aciertos, inconsistencias y/o errores cometidos en la tarea.

De manera similar en el estudio realizado por Kwon et al. (2014), se observó que las ayudas dirigidas a la regulación de los grupos se ubican generalmente al inicio del curso, mientras que durante el desarrollo de la tarea las ayudas del profesor son escasas y se limitan en todo caso a responder dudas puntuales que los alumnos le manifiestan sobre los requisitos de la tarea. En nuestro estudio observamos que la solicitud de ayudas al profesor es una característica asociada principalmente con los grupos de alto rendimiento.

O.2.2. Explorar posibles diferencias en las ayudas ofrecidas por el profesor a grupos con distintos niveles de calidad de la regulación compartida

- P.1. ¿Se encuentran diferencias entre las formas de ayuda ofrecidas por el profesor a grupos con distintos niveles de calidad de la regulación compartida?

A partir del análisis de las ayudas del profesor y su relación con los niveles de calidad de la regulación compartida manifestada en los grupos, podemos concluir que, típicamente, los grupos con altos niveles de calidad de la regulación compartida reciben menor cantidad de ayudas en general. Las ayudas puntuales que se proporcionan a estos grupos son escasas y se activan mayoritariamente bajo la demanda explícita de los

alumnos. En la parte inicial de la tarea y durante el desarrollo de la misma, los profesores dirigen sus ayudas principalmente a la confirmación/validación de la tarea y también a la elaboración de precisiones sobre los requisitos/componentes de la tarea. En el caso particular del profesor correspondiente al Aula 1, se observan, una vez finalizada la tarea, valoraciones positivas sobre el funcionamiento de los grupos y sobre los productos elaborados.

Por su parte, los grupos con baja calidad de la regulación compartida reciben mayor cantidad de ayudas en general. Habitualmente, las ayudas puntuales que reciben estos grupos se originan por iniciativa propia del profesor y no por la demanda explícita de los alumnos. Típicamente, en la parte inicial de la tarea las ayudas del profesor se dirigen a la confirmación/validación de la tarea, mientras que durante y posterior al desarrollo de la tarea los profesores suelen destacar inconsistencias, incumplimientos y/o errores cometidos en la realización de la tarea.

## **8.2. Aportaciones, limitaciones y líneas abiertas**

A nivel global, la investigación realizada sobre los procesos de regulación compartida constituye en sí mismo un aporte relevante en el campo de CSCL, ya que hasta el momento gran parte de las investigaciones realizadas se habían centrado principalmente en los procesos de construcción compartida del conocimiento, con poco énfasis en los procesos de regulación que los grupos desarrollan para coordinar conjuntamente su actividad colaborativa.

En términos específicos podemos resaltar una serie de aportaciones tanto a nivel metodológico como de carácter teórico-práctico.

A nivel metodológico, destacamos tres aportaciones importantes de nuestra investigación que, de cierta manera, refuerzan la propuesta realizada por Stahl (2016) sobre la importancia de utilizar unidades de análisis grupales para el estudio del aprendizaje colaborativo en contextos de CSCL.

En primer lugar, subrayamos que los protocolos diseñados para la identificación de episodios de regulación en situaciones colaborativas asíncronas amplían los trabajos previos realizados por Grau y Whitebread (2012), Iskala et al. (2011), Jarvenoja et al. (2012), Rogat y Linnenbrink (2011), Volet et al. (2009) y Volet et al. (2013), quienes



introdujeron la idea de “episodio de regulación compartida” como unidad básica de análisis en situaciones colaborativas presenciales. Si bien estos investigadores realizaron una primera aproximación al estudio de la regulación compartida a través de unidades de análisis grupales, los criterios utilizados en sus estudios para la identificación de episodios de regulación estaban poco definidos y requerían, por lo tanto, un mayor esclarecimiento para su aplicación en situaciones colaborativas asíncronas.

En segundo lugar, los protocolos diseñados para la caracterización de los episodios de regulación compartida también son aportaciones relevantes de nuestra investigación. Hasta el momento, gran parte de las investigaciones en CSCL se habían centrado en explorar los procesos colaborativos desde el punto de vista de la construcción de significados compartidos, utilizando para ello protocolos para la identificación de fases progresivas de construcción colaborativa del conocimiento (por ejemplo, Engel y Onrubia, 2010; Garrison et al., 2001; Hull & Saxon, 2009; Scardamalia & Bereiter, 2003; Shukor et al., 2014; Weinberger et al., 2007; Zhang et al., 2011). Por nuestra parte, los protocolos diseñados para la caracterización de episodios se centran en distinguir, dentro del proceso colaborativo de los grupos, diversos componentes/áreas de regulación que se interpretan sistemáticamente de acuerdo a las fases de planificación, monitoreo y evaluación de la actividad colaborativa. Consideramos que dicha caracterización de episodios es una forma novedosa de analizar sistemáticamente los procesos colaborativos en CSCL.

En tercer lugar, la propuesta de indicadores antagónicos para valorar la calidad de la regulación también es una característica importante de nuestro estudio, ya que habitualmente la codificación de las interacciones en CSCL se había realizado mediante indicadores globales cuyo propósito consiste en reflejar la presencia/frecuencia de algún elemento discursivo en particular del grupo. Por otra parte, aunque en los estudio de Lee et al. (2015), Rogat y Linnenbrink (2011) y Volet et al. (2009) también se exploraron los niveles de calidad de la regulación compartida, estos investigadores definieron la calidad de la regulación a partir de tres criterios: la presencia/ausencia de focos de regulación, la implicación de los alumnos en los episodios de regulación y el nivel de procesamiento de la información que los participantes llevan a cabo dentro de los episodios. A este respecto nosotros hemos añadido dos criterios que también definen de manera importante la calidad de la regulación de los grupos: por un lado, el éxito o fracaso de la regulación ejercida por los grupos y, por otro lado, el momento de la tarea

en que se produce la regulación de los grupos. En conjunto, a partir de nuestro trabajo se proponen cinco criterios en los que se fundamenta la estructuración de los indicadores de alta y baja calidad de la regulación y que constituyen, desde nuestra consideración, bases metodológicas para la realización de futuros estudios.

Ahora bien, en cuanto a las aportaciones teórico-prácticas más relevantes de nuestro estudio, podemos señalar cinco cuestiones de interés.

En primer lugar, los resultados de nuestra investigación ponen de relieve que, dentro de la interacción global de los grupos, se manifiestan distintos componentes/áreas de regulación por parte de los participantes. En este sentido, se destaca la idea de que en el aprendizaje colaborativo los grupos necesitan regular aspectos cognitivos, de participación y motivacionales para avanzar eficazmente hacia el logro de las metas de aprendizaje, ya que, como se constata en nuestro estudio, el rendimiento de los grupos aumenta cuando los participantes sostienen una regulación adecuada sobre tales aspectos. Consideramos que este hallazgo amplía las propuestas realizadas por Iskala et al. (2011, 2015), Jarvenoja et al. (2012), Janssen et al. (2012), Saab et al. (2012) y Schoor y Bannert (2012), quienes exploraron por separado dichos componentes de regulación. A nivel práctico, estos resultados plantean la necesidad de diseñar estrategias instruccionales dirigidas a fortalecer la conciencia y la regulación cognitiva, social y motivacional del grupo.

En segundo lugar, nuestro estudio sugiere que las actuaciones de regulación dirigidas a la planificación y el monitoreo del proceso colaborativo son más recurrentes en los grupos que el hecho de hacer evaluaciones sobre sus propias acciones. Aunque esta situación ya se había observado en los estudios de Janssen et al. (2012) y Lee et al. (2015), no había sido objeto de discusión por parte de los investigadores; nosotros consideramos que la presencia de episodios de evaluación podrían ayudar a que los grupos identifiquen sus propios errores y/o dificultades sobre la tarea con fines de mejora. Para ello, sería recomendable que los profesores incorporen durante el proceso colaborativo de los grupos pequeños pautas de co-evaluación que lleven a juicios constructivos por parte de los alumnos sobre la tarea y el propio proceso colaborativo.

En tercer lugar, relacionado con la calidad de la regulación compartida, nuestro estudio pone de relieve que los grupos con un mayor rendimiento en la tarea académica manifiestan procesos de regulación de alta calidad durante el proceso colaborativo. Los

grupos de alto rendimiento regulan más y con mayor calidad tanto aspectos cognitivos como motivacionales, en tanto que algunos grupos de bajo rendimiento muestran en ciertos momentos de su actividad más regulación sobre la participación pero con indicadores de baja calidad. Sugerimos que una planificación deficiente sobre la participación afecta negativamente el desarrollo de la tarea; asimismo, consideramos que una presencia tardía de la regulación sobre la participación podría estar asociada con deficiencias en el cumplimiento y/o implicación que algunos miembros del grupo muestran sobre la tarea, en donde el propósito de la regulación tiene un carácter correctivo más que estratégico.

En cuarto lugar, nuestro estudio apunta tres indicadores estructurales de la interacción de los grupos potencialmente asociados con la calidad de la regulación, tales como el equilibrio de la participación, el patrón continuo de las contribuciones y la dirección conversacional múltiple entre el diálogo de los participantes. Estos indicadores son elementos a tener en cuenta por parte del profesor y podrían apoyarse de manera práctica a través de la formulación de pautas para la participación de los grupos en los foros, por ejemplo, solicitando a los alumnos un promedio de contribuciones por actividad, estableciendo márgenes temporales para el acceso de los participantes a los foros o sugiriendo un seguimiento del hilo de la discusión grupal evitando centralizar el discurso del grupo en uno o dos participantes.

En quinto lugar, en relación con las ayudas del profesor a los procesos de regulación compartida, encontramos que generalmente los apoyos que reciben los grupos para regular su actividad colaborativa provienen del diseño de la tarea y de las instrucciones iniciales en los foros, mientras que durante el proceso colaborativo el rol del profesor consiste básicamente en animar a los grupos. En relación con las ayudas del profesor, destacamos que si bien los grupos con alto nivel de calidad de la regulación son capaces de identificar sus propias dificultades y de solicitar la ayuda del profesor para resolver sus dudas, en cambio, los grupos con baja calidad de regulación no siempre son capaces de identificar sus dificultades y en otras ocasiones, aunque son conscientes de sus problemas, no recurren al profesor para solucionarlos. A este respecto consideramos que durante el proceso colaborativo los profesores deberían dar una mayor seguimiento a los grupos y no esperar hasta que los alumnos soliciten su ayuda, ya que, en muchos casos, los participantes ni siquiera son conscientes de sus dificultades.

Junto con las aportaciones anteriormente señaladas también destacamos algunas de las limitaciones y cuestiones pendientes de profundizar en nuestro estudio.

La primera de ellas tiene que ver con el número de casos analizados y su diversidad. Si bien es cierto que los resultados obtenidos de nuestro estudio aportan nuevos elementos para la comprensión de los procesos de regulación compartida, las nuevas aportaciones teóricas se fundamentan solo en el análisis de dos casos en el que se examinaron tres grupos de alto rendimiento y tres grupos de bajo rendimiento. Por lo demás, las situaciones analizadas correspondían a una misma secuencia didáctica, por lo que no había variedad en cuanto al tipo de tarea desarrollada por los grupos.

La segunda limitación de nuestro estudio radica en que el análisis del proceso colaborativo se centró únicamente en los componentes regulatorios y su relación directa con el rendimiento de los grupos sobre la tarea. A este respecto consideramos que hubiera sido interesante poner también el punto de relación entre la calidad la regulación compartida y el alcance de los grupos en las fases de construcción colaborativa del conocimiento.

Asimismo, otra restricción de nuestro trabajo radica en el hecho de que los análisis realizados en torno a la ayuda proximal del profesor se limitaron en todo caso a la caracterización global de dichas ayudas, y no hemos llegado al análisis más fino sobre su ubicación temporal en relación con los episodios de regulación desarrollados por los pequeños grupos.

En una perspectiva más global, la estrategia metodológica adoptada, de carácter observacional y en buena medida exploratorio, comporta, necesariamente, limitaciones en cuanto al alcance de los resultados obtenidos. Sería necesario, por ello, contrastar los resultados que hemos podido obtener a partir de esta estrategia con estudios vertebrados por otros tipos de aproximaciones metodológicas, así como por estudios que traten de diseñar y validar propuestas de intervención apoyadas en los resultados obtenidos.

Finalmente, señalamos algunas líneas abiertas para la realización de futuras investigaciones.

En primer lugar, consideramos necesario afianzar los protocolos de análisis sometiéndolos a pruebas escrupulosas por otros investigadores y aplicándolos a distintas

tareas colaborativas como, por ejemplo, la elaboración de mapas conceptuales, la solución de problemas, la elaboración de proyectos, etc.

En segundo lugar, futuros estudios podrían centrarse en explorar patrones de relación entre las distintas áreas/componentes que regulan los grupos. Tal como se constató en nuestro trabajo, algunos resultados parecen apuntar algún tipo de relación e influencia mutua entre las áreas de regulación, por lo que consideramos que estos aspectos necesitan mayor profundización por parte de los investigadores.

En tercer lugar, quedan también pendientes de exploración las relaciones entre la regulación compartida y otros tipos de regulación que, de acuerdo con diversos autores (Miller & Hadwin, 2015; Panadero & Jarvela, 2015; Saab, 2012; Schoor et al., 2015), se dan también durante la realización de tareas grupales, como la regulación individual (*individual regulation*) y la regulación del otro (*other-regulation*). Esta es una cuestión que no hemos abordado en nuestro trabajo y que resulta necesario clarificar tanto en términos teóricos como empíricos.

En cuarto lugar, enfatizamos la necesidad de seguir profundizando en las ayudas que el profesor da a los procesos de regulación de los grupos. Para ello, futuras investigaciones deberían considerar, como criterios de selección de los casos, situaciones educativas en donde el profesor intervenga más directamente durante la realización de la tarea.

Adicionalmente, los futuros estudios deberán ampliar el número y diversidad de casos objeto de análisis, para poder dar una mayor solidez a los hallazgos obtenidos.

Finalmente, destacamos que los estudios en CSCL, incluido el nuestro, a menudo tienden a focalizarse en aspectos muy concretos del funcionamiento de los grupos. Si bien es cierto que estos enfoques investigativos han permitido conocer a profundidad distintos componentes y/o sub-procesos implicados en el aprendizaje colaborativo, dichos enfoques corren el riesgo de perder la visión más integral sobre cómo los diversos elementos se articulan e interrelacionan en el funcionamiento global de los grupos. En este sentido, un reto para futuras investigaciones consiste en situar los aspectos más específicos del aprendizaje colaborativo en el marco de una interpretación más amplia e integral del funcionamiento global de los grupos.

### 8.3. Conclusiones generales

A modo de síntesis, a continuación presentamos las principales conclusiones derivadas de nuestro estudio.

En lo concerniente a la identificación, caracterización y análisis de la calidad de los procesos de regulación compartida concluimos los siguientes puntos:

a) De la identificación de episodios de regulación compartida:

- En la colaboración asíncrona es posible identificar episodios de regulación compartida a partir de dos criterios principales: la fragmentación las contribuciones de los participantes en unidades temáticas de regulación y la agrupación de dichos fragmentos de contribuciones en redes de mensajes relacionados temáticamente y conectados conversacionalmente.
- En la interacción de los grupos es posible identificar episodios asociados con la regulación cognitiva, de participación y motivacional.
- Los grupos de alto rendimiento, en contraste con los de bajo rendimiento, despliegan a nivel global una mayor cantidad de episodios de regulación compartida durante la realización de la tarea. Dicha diferencia se observa de manera más contundente en la regulación cognitiva y motivacional que en el área de participación.
- La distribución de los episodios de regulación por fases de actividad (planificación, monitoreo y evaluación) no refleja diferencias claras entre los grupos de alto y de bajo rendimiento.

b) De la caracterización de episodios de regulación compartida:

- En general, todos los grupos muestran más episodios de planificación y monitoreo que de evaluación. Dentro de cada una de estas fases de actividad se pueden observar componentes de regulación cognitiva, de participación y motivacional; sin embargo, en el marco de las distintas áreas reguladas los focos de incidencia suelen ser más diversos en la fase de planificación y monitoreo que en la fase de evaluación.
- Los grupos de alto rendimiento, en contraste con los grupos de bajo rendimiento, presentan de manera global una mayor diversidad de focos de regulación, principalmente en el área cognitiva y motivacional.

- Los grupos de alto rendimiento, en contraste con los de bajo rendimiento, muestran durante la fase de planificación de la tarea una distribución más paralela de los episodios de regulación, mientras que en la fase de monitoreo se observa una distribución más secuencial de los episodios. También se observa que en los grupos de alto rendimiento los episodios de regulación tienen menor tiempo de duración que en los grupos de bajo rendimiento; esto se debe a que los procesos de planificación y monitoreo de la tarea son más rápidos y eficientes en los grupos de alto rendimiento, mientras que en los grupos de bajo rendimiento el tiempo de duración de los episodios se prolonga a causa de inconsistencias y retrasos constantes en la toma de acuerdos.

c) Del análisis de la calidad de la regulación compartida:

- A partir del análisis de contenido de los episodios se destacan cinco criterios asociados con la calidad de la regulación compartida: la presencia/ausencia de focos de regulación, la implicación de los alumnos en los episodios de regulación, el nivel de procesamiento de la información que los participantes llevan a cabo dentro de los episodios, el éxito/fracaso de la regulación ejercida por el grupo y el momento de la tarea en que surge la regulación.
- Se destaca una relación importante entre el rendimiento obtenido por los grupos sobre la tarea académica y la calidad de la regulación ejercida por los grupos durante el proceso colaborativo.
- Los grupos de alto rendimiento, en contraste con los de bajo rendimiento, muestran a nivel global mayores niveles de calidad de la regulación compartida. En la fase de planificación sobresale la alta calidad con la que regulan el área cognitiva; en la fase de monitoreo la alta calidad de la regulación se extiende a todas las áreas (cognitiva, de participación y motivacional); y en la fase de evaluación no se identifican diferencias claras en la calidad de la regulación ejercida por los grupos de alto y de bajo rendimiento.
- La alta calidad de la regulación compartida se asocia potencialmente con contribuciones equilibradas, continuas en el tiempo y con dirección múltiple entre los participantes.

En relación con la identificación, caracterización y exploración de la ayuda educativa que el profesor da a los grupos concluimos los siguientes puntos:

a) De la caracterización de las ayudas ofrecidas por el profesor a los procesos de regulación compartida de los grupos:

- El profesor ofrece ayudas a los procesos de regulación compartida de los grupos a través del diseño de la tarea estableciendo pautas abiertas para la planificación y organización de la tarea.
- Las ayudas ofrecidas por el profesor a través del diseño de la tarea tienen efectos distintos en los grupos de alto y de bajo rendimiento.
- Las ayudas ofrecidas por los profesores dentro de los foros de trabajo virtual de los grupos son escasas y se ubican especialmente en la parte inicial de la tarea. Estas ayudas consisten en recordar, sintetizar y/o precisar las pautas establecidas en el diseño de la tarea.
- Durante el desarrollo de la tarea el rol principal que ejercen los profesores es el de animador de los grupos y al finalizar la tarea los profesores asumen un rol de evaluador.

b) De las diferencias encontradas en cuanto a las formas de ayuda educativa ofrecida por los profesores y su relación con los distintos niveles de calidad de la regulación compartida manifestada en los grupos:

- Los grupos con altos niveles de calidad de la regulación compartida reciben menor cantidad de ayudas que los grupos con bajos niveles de calidad de la regulación.
- Típicamente, los grupos con altos niveles de la calidad de la regulación compartida reciben más ayudas bajo demanda, mientras que los grupos con bajos niveles de calidad de la regulación reciben más ayudas espontáneas.
- Las ayudas proporcionadas a los grupos con altos niveles de calidad de la regulación compartida remiten a confirmaciones/validaciones de la tarea y elaboración de precisiones sobre los requisitos/componentes de la tarea. Por su parte, las ayudas proporcionadas a los grupos con bajos niveles de calidad de la regulación compartida remiten a confirmaciones/validaciones de la tarea y señalamientos de errores y/o inconsistencias observadas en la tarea.



## Referencias bibliográficas

Álvarez-Valdivia, I., & López-Benavides, D. (2010). Regulación del comportamiento durante la construcción conjunta de conocimientos en tareas cooperativas en entornos de aprendizaje virtuales asincrónicos y escritos. *Cultura & Educación*, 22, 419-438. doi: 10.1174/113564010793351830

Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing Teacher Presence in a Computer Conferencing Context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1-18. Recuperado de [http://cde.athabasca.ca/coi\\_site/documents/Anderson\\_Rourke\\_Garrison\\_Archer\\_Teaching\\_Presence.pdf](http://cde.athabasca.ca/coi_site/documents/Anderson_Rourke_Garrison_Archer_Teaching_Presence.pdf)

Anguera, M.T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M.T. Anguera y J. Gómez (Eds.), *Metodología de la investigación en Ciencias del Comportamiento* (pp. 125-238). Murcia: Universidad de Murcia.

Arbaugh, J. B., & Hwang, A. (2006). Does “teaching presence” exist in online MBA courses?. *The Internet and Higher Education*, 9, 9-21. doi: 10.1016/j.iheduc.2005.12.001

Arbaugh, J.B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S., Garrison, D.S., Ice, P., Richardson, J., & Swan, K. (2008). Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the community of inquiry framework using a multi-institutional sample. *The Internet and Higher Education*, 11, 133–136. doi: 10.1016/j.iheduc.2008.06.003

Belland, B. R. (2011). Distributed cognition as a lens to understand the effects of scaffolds: The role of transfer of responsibility. *Educational Psychology Review*, 23, 577-600. doi: 10.1007/s10648-011-9176-5

Berge, Z.L. (1995). Facilitating Computer Conferencing: Recommendations From the Field. *Educational Technology*, 35, 22-30. Recuperado de <http://primarythinking.net/EDGE/content/EDGE904/Activity%201%20%20Reading%201cd.pdf>

Blázquez, E. F., & Alonso, D. L. (2009). Funciones del profesor de e-learning. *Revista de Medios y Educación*, 34, 205-215. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36812036014>

Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC. Expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 72, 17-40. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3071971>

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernández Berrocal y M.A. Melero (Comps.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 193-326). Madrid: Siglo XXI de España Editores

Coll, C., Bustos, A., & Engel, A. (2011). Perfiles de participación y presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje: la articulación del análisis estructural y de contenido. *Revista de Educación*, 354, 657-688. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-354-015

Coll, C., & Engel, A. (2014). Making meaning through joint activity in Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL) settings: The interplay between content-related and activity-related talk. *Anales De Psicología*, 30, 818-831. doi: 10.6018/analesps.30.3.201181

Coll, C., Engel, A., Saz, A., & Bustos, A. (2014). Los entornos personales de aprendizaje en la educación superior: del diseño al uso. *Cultura & Educación*, 26, 775-801

Coll, C., de Gispert, I., & Rochera, M. J. (2010). Tópicos y cadenas: una aproximación al análisis de la construcción conjunta de significados en foros de conversación en línea. *Cultura & Educación*, 22, 439-454. doi: 10.1174/113564010793351885

Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2006). Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento*, 3, 437-458. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Rusc/article/viewFile/50980/53305>

Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2008). La utilización de las TIC en la educación: del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. En C. Coll y C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 74-104). Madrid: Morata.

Coll, C., Rochera, M.J., Mayordomo, R., & Naranjo, M. (2007). Continuous assessment and support for learning: an experience in educational innovation with ICT support in higher education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5, 783-804. Recuperado

de [http://repositorio.ual.es:8080/jspui/bitstream/10835/616/1/Art\\_13\\_205\\_eng.pdf](http://repositorio.ual.es:8080/jspui/bitstream/10835/616/1/Art_13_205_eng.pdf)

Chan, C. K. K. (2012). Co-regulation of learning in computer-supported collaborative learning environments: A discussion. *Metacognition and Learning*, 7, (63-73). doi: 10.1007/s11409-012-9086-z

Chang, C., Shen, H., & Liu, E. 2014. University faculty's perspectives on the role of e-instructors and their online instruction practice. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(3), 72-92. Recuperado de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1654/2899>

Chen, S. (2007). Instructional design strategies for intensive online courses: An objectivist-constructivist blended approach. *Journal of Interactive Online Learning*, 6, 72-86. Recuperado de <http://www.ncolr.org/issues/jiol/v13/n1/3>

Clarà, M., & Mauri, T. (2010). Toward a dialectic relation between the results in CSCL: Three critical methodological aspects of content analysis schemes. *Computer Supported Collaborative Learning*, 5, 117–136. doi: 10.1007/s11412-009-9078-4

Darvasi, M., Palosaari-Aubry, P., Sun, L., & Uhde, A. (2014). How to Improve Socially Shared Metacognition During Problem-solving in CSCL. En T. Hurme, A. Weinberger, & P. Hyvönen (Eds), *Computer-Supported Collaborative Learning: Scripting, Metacognition and Motivation* (53-62). Disponible en <https://wiki oulu.fi/display/LETs/Computer-Supported+Collaborative+Learning,+Front>

Dennen, V. P., & Wieland, K. (2007). From interaction to intersubjectivity: Facilitating online group discourse processes. *Distance Education*, 28, 281-297. doi: 10.1080/01587910701611328

De Laat, M., & Lally, V. (2005). Investigating group structure in CSCL: Some New Approaches. *Information systems frontiers*, 7, 13-25. doi: 10.1007/s10796-005-5335-x

De Wever, B., Van Keer, H., Schellens, T., & Valcke, M. (2007). Applying multilevel modelling on content analysis data: Methodological issues in the study of the impact of role assignment in asynchronous discussion groups. *Learning and Instruction, 17*, 436-447. doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.04.001

De wever, B., Van Keer, H., Schellens, T., & Valcke, M. (2009). Structuring asynchronous discussion groups: the impact of role assignment and self-assessment on students' levels of knowledge construction through social negotiation. *Journal of Computer Assisted Learning, 25*, 177-188. doi: 10.1111/j.1365-2729.2008.00292.x

Di Donato, N. C. (2013). Effective self- and co-regulation in collaborative learning groups: An analysis of how students regulate problem solving of authentic interdisciplinary tasks. *Instructional Science, 41*, 25-47. doi: 10.1007/s11251-012-9206-9

Dick, W., Carey, L., & Carey, J. (2001). *The systematic design of instruction* (5th ed.). New York: Longman.

Dillenbourg, P. (2002). Over-scripting CSCL: The risks of blending collaborative learning with instructional design. En P. A. Kirschner (Ed), *Three worlds of CSCL. Can we support CSCL* (p. 61-91). Heerlen: Open Universiteit Nederland.

Dillenbourg, P., & Hong, F. (2008). The mechanics of CSCL macro scripts. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, 3*, 5-23. doi: 10.1007/s11412-007-9033-1

Dillenbourg, P., Järvelä, S., & Fischer, F. (2009). The Evolution of Research on Computer-Supported Collaborative learning: From design to orchestration. N. Balacheff, S. Ludvigsen, T. de Jong, A. Lazonder & S. Barnes (Eds.), (Tran.), *Technology-Enhanced Learning* (3–19). Springer. doi: 10.1007 / 978-1-4020-9827-7\_1

Dillenbourg, P., & Jermann, P. (2007). Designing integrative scripts. In F. Fischer, H. Mandl, Haake & I. Kollar (Eds.), *Scripting computer supported communication of knowledge: Cognitive, computational and educational perspectives* (pp. 275-301). New York: Springer. doi: 10.1007/978-0-387-36949-5\_16

- Dillenbourg, P., & Tchounikine, P. (2007). Flexibility in macro-scripts for computer-supported collaborative learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23, 1-13. doi: 10.1111/j.1365-2729.2007.00191.x
- Dinsmore, D., Alexander, P. A., & Loughlin, S. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20, 391–409. doi: 10.1007 / s10648-008-9083-6
- Dyckhoff, A. L., Zielke, D., Bultmann, M., Chatti, M. A., & Schroeder, U. (2012). Design and implementation of a learning analytics toolkit for teachers. *Educational Technology & Society*, 15(3), 58-76. Recuperado de [http://www.ifets.info/journals/15\\_3/5.pdf](http://www.ifets.info/journals/15_3/5.pdf)
- Engel, A. (2008). Construcción del conocimiento en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. La interrelación entre los procesos de colaboración entre alumnos y los procesos de ayuda y guía del profesor. (Tesis doctoral). *Universidad de Barcelona*, España. Recuperado de <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0123109-115623>
- Engel, A., & Onrubia, J. (2008). Scripting computer-supported collaboration by university students. *Interactive Educational Multimedia*, 16, 33-53. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/IEM/article/view/205337/273875>
- Engel, A., & Onrubia, J. (2010). Patrones de organización grupal y fases de construcción del conocimiento en entornos virtuales de aprendizaje colaborativo. *Infancia & Aprendizaje*, 33, 515-528. doi: 10.1174/021037010793139608
- Engel, A., & Onrubia, J. (2013). Estrategias discursivas para la construcción colaborativa del conocimiento en entornos virtuales de aprendizaje. *Cultura & Educación*, 25, 77-94. doi: 10.1174/113564013806309082
- Erickson, F. (1986). "Qualitative methods in research ofteaching". En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). Nueva York, Macmillan.
- Erkens, G., Jaspers, J., Prangma, M., & Kanselaar, G. (2005). Coordination processes in computer supported collaborative writing. *Computers in Human Behavior*, 21, 463-486. doi: 10.1016 / j.chb.2004.10.038

Fariña, E., González, C., & Area, M. (2013) ¿Qué uso hacen de las aulas virtuales los docentes universitarios?. *Revista de Educación a Distancia*, 35, 1-13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54725583003>

Fesakis, G., Petrou, A., & Dimitracopoulou, A. (2003). Collaboration Activity Function: An interaction analysis' tool for Computer-Supported Collaborative Learning activities. In *4th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT 2004)*, August 30 - Sept 1, 2004, Joensuu, Finland, 196-200. doi: 10.1109/ICALT.2004.1357402

Fischer, F., Kollar, I., Stegmann, K., & Wecker, C. (2013). Toward a script theory of guidance in computer-supported collaborative learning. *Educational Psychologist*, 48, 56-66. doi: 10.1080/00461520.2012.748005

Fischer, F., & Dillenbourg, P. (2006). *Challenges of orchestrating computer-supported collaborative learning*. Paper presented at the 87th. Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), San Francisco, USA.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911. doi: 10.1037/0003-066X.34.10.906

Flavell, J. (1987). Speculation about the motive and development of metacognition. En F. Weinert., & R. Klöwe (Ed.). *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 21-29). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Garrison, D. R., & Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23. doi: 10.1080/08923640109527071

Gerosa, M. A., Gomes Pimentel, M., Fuks, H., & Lucena, C. (2004). Analyzing Discourse Structure to Coordinate Educational Forums. *Intelligent Tutoring Systems. 7th International Conference, ITS 2004*. (pp. 262-272). Berlin Heidelberg: Springer. doi: 10.1007/978-3-540-30139-4\_25

Gerrard, C. (2002). Promoting 'best practice' for e-tutoring through staff development. *Third International Conference, Lancaster University and University of Sheffield*, 26-28 March. Recuperado de <http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2002/proceedings/papers/15.htm>

Gil, J., Schwarz, B.B., & Asterhan, C.S.C. (2007). Intuitive moderation styles and beliefs of teachers in CSCLbased argumentation. In C.A. Chinn, G. Erkens & S. Puntambekar (Eds.) *Mice, minds and society. Proceedings of the Computer Supported Collaborative Learning Conference* (pp. 219-228). International Society of the Learning Sciences, Inc. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.103.1265&rep=rep1&type=pdf>

Grau, V., & Whitebread, D. (2012). Self and social regulation of learning during collaborative activities in the classroom: The interplay of individual and group cognition. *Learning and Instruction*, 22, 401-412. doi: 10.1016/j.learninstruc.2012.03.003

Granott, N. (1993). Patterns of interaction in the co-construction of knowledge: Separate minds, joint effort, and weird creatures. In R. H. Wozniak & K. W. Fischer (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments*. (pp. 183-207). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gress, C. L. Z., & Hadwin, A. F. (2010). Advancing educational research on collaboration through the use of gStudy computer-supported collaborative learning (CSCL) tools: Introduction to special issue. *Computers in Human Behavior*, 26, 785-786. doi: 10.1016/j.chb.2008.12.003

Gunawardena, C., Lowe, C., & Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*,

de [http://auspace.athabascau.ca/bitstream/2149/772/1/ANALYSIS\\_OF\\_A\\_GLOBAL.pdf](http://auspace.athabascau.ca/bitstream/2149/772/1/ANALYSIS_OF_A_GLOBAL.pdf)

Hadwin, A., Jarvela, S., & Miller, M. (2011). Self-regulation, co-regulation, and socially shared regulation of learning. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 65–84). New York: Routledge. doi: 10.4324/9780203839010

Hadwin, A., & Oshige, M. (2011). Self-regulation, coregulation, and socially shared regulation: Exploring perspectives of social in self-regulated learning theory. *Teachers College Record*, 113, 240-264.

Hadwin, A. F., Wozney, L., & Pontin, O. (2005). Scaffolding the appropriation of self-regulatory activity: A socio-cultural analysis of changes in teacher-student discourse about a graduate research portfolio. *Instructional Science*, 33, 413-450. doi: 10.1007/s11251-005-1274-7

Hara, N., Bonk, C.J., & Angeli, C. (2000). Content analysis of online discussion in an applied educational psychology course. *Instructional science*, 28, 115-152. doi: 10.1023/A:1003764722829

Hayes, S., Uzuner-Smith, S., & Shea, P., (2015). Expanding Learning Presence to Account for the Direction of Regulative Intent: Self-, Co- and Shared Regulation in Online Learning. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 19(3), 1-19. Recuperado de <http://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/view/666/154>

Hmelo-Silver, C. E., & Barrows, H. S. (2008). Facilitating collaborative knowledge building. *Cognition and instruction*, 26, 48-94. doi: 10.1080/07370000701798495

Hmelo-Silver, C. E., Chernobilsky, E., & Nagarajan, A. (2009). Two sides of the coin: Multiple perspectives on collaborative knowledge construction in online problem-based learning. En K. Kumpulainen, C. E. Hmelo-Silver, & M. Cesar (Ed.), *Investigating Classroom interaction: Methodologies in action* (pp. 73-98). Sense Publishers.



- Hotte, R., & Pierre, S. (2002). Leadership and Conflict Management Support in a Cooperative Telelearning Environment. *International Journal on E-Learning*, 1(2), 46-59. Recuperado de <http://www.larim.polymtl.ca/pdf/110.pdf>
- Hsieh, Y. H., & Tsai, C. C. (2012). The effect of moderator's facilitative strategies on online synchronous discussions. *Computers in Human Behavior*, 28, 1708-1716. doi: 10.1016/j.chb.2012.04.010
- Hu, H., & Driscoll, M. P. (2013). Self-Regulation in e-Learning Environments: A Remedy for Community College?. *Educational Technology & Society*, 16(4), 171-184. Recuperado de [http://www.ifets.info/journals/16\\_4/14.pdf](http://www.ifets.info/journals/16_4/14.pdf)
- Hull, D. M., & Saxon, T. F. (2009). Negotiation of meaning and co-construction of knowledge: An experimental analysis of asynchronous online instruction. *Computers & Education*, 52, 624-639. doi: 10.1016/j.compedu.2008.11.005
- Iiskala, T., Vauras, M., Lehtinen, E., & Salonen, P. (2011). Socially shared metacognition of dyads of pupils in collaborative mathematical problem-solving processes. *Learning and Instruction*, 21, 379-393. doi: 10.1016/j.learninstruc.2010.05.002
- Iiskala, T., Volet, S., Lehtinen, E., & Vauras, M. (2015). Socially shared metacognitive regulation in asynchronous CSCL in science: Functions, evolution and participation. *Frontline Learning Research*, 3(1), 78-111. doi: 10.14786/flr.v3i1.159
- Janssen, J., Erkens G., Kirschner P., & Kanselaar, G. (2012). Task-related and social regulation during online collaborative learning. *Metacognition and Learning*, 7, (25-43). doi: 10.1007/s11409-010-9061-5
- Jarvela, S., & Hadwin, A. H. (2013). New Frontiers: Regulating Learning in CSCL. *Educational Psychologist*, 48, 25-39. doi: 10.1080/00461520.2012.748006
- Jarvela, S., Järvenoja, H., Malmberg, J., & Hadwin, A. F. (2013). Exploring socially-shared regulation in the context of collaboration. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12, 267-286. doi: 10.1891/1945-8959.12.3.267
- Jarvela, S., Kirschner, P. A., Panadero, E., Malmberg, J., Phielix, C., Jaspers, J., Koivuniemi, M., & Järvenoja, H. (2015). Enhancing socially shared regulation in

collaborative learning groups: designing for CSCL regulation tools. *Educational Technology Research and Development*, 63, 125-142. doi: 10.1007/s11423-014-9358-1

Jarvenoja, H., Volet, S., & Jarvela, S. (2012). Regulation of emotions in socially challenging learning situations: An instrument to measure the adaptive and social nature of the regulation process. *Educational Psychology*, 33, 31-58. doi: 10.1080/01443410.2012.742334

Jeong, H., Hmelo-Silver, C. E., & Yu, Y. (2014). An examination of CSCL methodological practices and the influence of theoretical frameworks 2005-2009. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 9, 305-334. doi: 10.1007/s11412-014-9198-3

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1999). Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning. Englewood Cliffs, New Jersey, USA: Prentice-Hall Publishing.

Kanuka, H., & Anderson, T. (1998). On-line social interchange, discord, and knowledge construction. *Journal of Distance Education*, 13, 57-74. Recuperado de <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/137/412>

Kirschner, P. A., & Erkens, G. (2013). Toward a framework for CSCL research. *Educational Psychologist*, 48, 1-8. doi: 10.1080/00461520.2012.750227

Kollar, I., Fischer, F., & Hesse, F. W. (2006). Collaboration scripts - a conceptual analysis. *Educational Psychology Review*, 18, 159-185. doi: 10.1007/s10648-006-9007-2

Kwon, K., Liu, Y., & Johnson, L. (2014). Group regulation and social-emotional interactions observed in computer supported collaborative learning: comparison between good vs. poor collaborators. *Computers & Education*, 78, 185-200. doi: 10.1016/j.compedu.2014.06.004

Lajoie, S., & Lu, J. (2012). Supporting collaboration with technology: Does shared cognition lead to co-regulation in medicine?. *Metacognition and Learning*, 7, 45-62. doi: 10.1007/s11409-011-9077-5

- Lajoie, S. P., Lee, L., Poitras, E., Bassiri, M., Kazemitabar, M., Cruz-Panesso, I., Kazemitabar, M., Hmelo-Silver, C., Wiseman, J., Chan, L., & Lu, J. (2015). The role of regulation in medical student learning in small groups: Regulating one self and others' learning and emotions. *Computers in Human Behavior*, *52*, 601-616. doi: 10.1016/j.chb.2014.11.073
- Lee, A., O'Donnell, A., & Rogat, T. (2015). Exploration of the cognitive regulatory sub-processes employed by groups characterized by socially shared and other-regulation in a CSCL context. *Computers in Human Behavior*, *52*, 617-627. doi: 10.1016/j.chb.2014.11.072
- Loannou, A., Brown, S.W., & Artino, A.R. (2015). Wikis and forums for collaborative problem-based activity: a systematic comparison of learners' interactions. *The Internet and Higher Education*, *24*, 35-45. doi: 10.1016/j.iheduc.2014.09.001
- Lonchamp, J. (2010). Customizable Computer-based Interaction Analysis for Coaching and Self-regulation in Synchronous CSCL Systems. *Educational Technology & Society*, *13*(2), 193-205. Recuperado de <https://hal.inria.fr/inria-00432633>
- López-Benavides, D., & Álvarez-Valdivia, I. (2011). Promover la regulación del comportamiento en tareas de aprendizaje cooperativo en línea a través de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *14*(1), 161-183. doi: 10.5944/ried.1.14.808
- Malmberg, J., Järvelä, S., Järvenoja, H., & Panadero, E. (2015). Promoting socially shared regulation of learning in CSCL: Progress of socially shared regulation among high- and low-performing groups. *Computers in Human Behavior*, *52*, 562-572. doi: 10.1016/j.chb.2015.03.082
- Marcelo, C., & Perera, H. (2007). Comunicación y aprendizaje electrónico: la interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación*, *343*, 381-429. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343\\_17.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_17.pdf)
- Mauri, T., & Clarà, M. (2012). Ayuda educativa entre iguales en tareas de escritura colaborativa on-line un estudio de las relaciones entre Presencia Docente y Presencia Cognitiva. *Cultura y Educación*, *24*, 337-350. doi: 10.1174/113564012802845622

Mayordomo, R. M., & Onrubia, J. (2015). Work coordination and collaborative knowledge construction in a small group collaborative virtual task. *The Internet and Higher Education*, 25, 96-104. doi: 10.1016/j.iheduc.2015.02.003

Mazzolini, M., & Maddison, S. (2006). The role of the online instructor as a guide on the side. In J. O'Donoghue, *Technology Supported Learning and Teaching- A staff perspective* (pp. 224-241). London, Idea Group. Doi: 10.4018/978-1-59140-962-5.ch014

McCaslin, M. (2009). Co-regulation of student motivation and emergent identity. *Educational Psychologist*, 44, 137-146. doi: 10.1080 / 00461520902832384

McLoughlin, C., & Luca, J. (2000). Cognitive engagement and higher order thinking through computer conferencing: We know why but do we know how?. En A. Herrmann & M. M. Kulski (Eds.), *Flexible futures in tertiary teaching*. Proceedings of the 9th Annual Teaching Learning Forum. Perth: Curtin University of Technology. Recuperado de <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/support/readings/loughlin.htm>

Meyer, K.A. (2004). Evaluating online discussions: four different frames of analysis. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8(2), 101-114. Recuperado de [http://onlinelearningconsortium.org/sites/default/files/v8n2\\_meyer\\_1.pdf](http://onlinelearningconsortium.org/sites/default/files/v8n2_meyer_1.pdf)

Miller, M. F.W., & Hadwin, A. F. (2015). Scripting and awareness tools for regulating collaborative learning: Changing the landscape of support in CSCL. *Computers in Human Behavior*, 52, 573-588. doi: 10.1016 / j.chb.2015.01.050

Molenaar, I., Roda, C., van Boxtel, C., & Slegers, P. (2012). Dynamic scaffolding of socially regulated learning in a computer-based learning environment. *Computers & Education*, 59, 515–523. doi: 10.1016/j.compedu.2011.12.006

Molenaar, I., van Boxtel, C. A. M., & Slegers, P. J. C. (2011). Metacognitive scaffolding in an innovative learning arrangement. *Instructional Science*, 39, 785–803. doi: 10.1007/s11251-010-9154-1

Muñoz-Carril, P.C., González-Sanmamed, M., & Hernández-Sellés, N. (2013). Pedagogical roles and competencies of university teachers practicing in the elearning environment. *The International Review Of Research In Open And Distance Learning*,

14(3), 462-487. Recuperado de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1477/2586>

Murphy, K.L., Drabier, R., & Epps, M.L. (1998). A Constructivist Look at Interaction and Collaboration via Computer Conferencing. *International Journal of Educational Telecommunications*, 4, 237-261. Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/15123>

Nir-Gal, O. (2002). Distance Learning: The Role of the Teacher in a Virtual Learning Environment. *Ma'of u-Ma'aseh*, 8, 23-50. Recuperado de [http://www.achva.ac.il/sites/default/files/achvafiles/maof\\_book/8/2002\\_2.pdf](http://www.achva.ac.il/sites/default/files/achvafiles/maof_book/8/2002_2.pdf)

Onrubia, J. (2007). Las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de apoyo a la innovación de la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 58, 21-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27421103>

Onrubia, J., & Engel, A. (2009). Strategies for collaborative writing and phases of knowledge construction in CSCL environments. *Computers & Education*, 53, 1256–1265. doi: 10.1016/j.compedu.2009.06.008

Onrubia, J., & Engel, A. (2012). The role of teacher assistance on the effects of a macro-script in collaborative writing tasks. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 7, 161-186. doi: 10.1007/s11412-011-9125-9

Onrubia, J., Rochera, M. J., y Engel, A. (2015). Promover la regulación individual y grupal del aprendizaje en entornos colaborativos: una experiencia en Educación Superior. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13, 189-210. doi: 10.14204/ejrep.35.14058

Panadero, E., & Järvelä, S. (2015). Socially shared regulation of learning: A review. *European Psychologist*, 20, 190-203. doi: 10.1027/1016-9040/a000226

Panadero, E., Kirschner, P., Järvelä, S., Malmberg, J., & Järvenoja, H. (2015). How individual self-regulation affects group regulation and performance: A shared regulation intervention. *Small Group Research*, 46, 431-454. doi: 10.1177/1046496415591219

- Perner, J. (1994). *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulation learning. En M. Boakerts., P. Pintrich., & M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic press. doi: 10.1016/B978-012109890-2/50043-3
- Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.33
- Puntambekar, S., & Hubscher, R. (2005). Tools for scaffolding students in a complex learning environment: What have we gained and what have we missed?. *Educational Psychologist*, 40, 1-12. doi: 10.1207/s15326985ep4001\_1
- Reimann, P. (2009). Time is precious: Variable -and event-centred- approaches to process analysis in CSCL research. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 4, 239-257. doi: 10.1007/s11412-009-9070-z
- Resta, P., & Laferrière, T. (2007). Technology in support of collaborative learning. *Educational Psychology Review*, 19, 65-83. Doi: 10.1007/s10648-007-9042-7
- Rivière, A. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza
- Rienties, B., Giesbers, B., Tempelaar, D., Lygo-Baker, S., Segers, M., & Gijsselaers, W. (2012). The role of scaffolding and motivation in CSCL. *Computers & Education*, 59, 893-906. doi: 10.1016/j.compedu.2012.04.010
- Rogat, T. K., & Adams-Wiggins, K. R. (2014). Other-Regulation in Collaborative Groups: Implications for Regulation Quality. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 42, 879-904. doi: 10.1007/s11251-014-9322-9
- Rogat, T. K., & Adams-Wiggins, K. R. (2015). Interrelation between regulatory and socioemotional processes within collaborative groups characterized by facilitative and directive other-regulation. *Computers in Human Behavior*, 52, 589-600. doi: 10.1016/j.chb.2015.01.026

Rogat, T. K., & Linnenbrink, G. L. (2011). Socially shared regulation in collaborative groups: An analysis of the interplay between quality of social regulation and group processes. *Cognition and Instruction*, 29, 375-415. doi: 10.1080/07370008.2011.607930

Roschelle, J., & Teasley, S. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. En C. In O'Malley (Ed.), *Computer supported collaborative learning* (pp. 69-197). Berlin: Springer-Verlag. doi: 10.1007/978-3-642-85098-1\_5

Rourke, L., & Anderson, T. (2002). Exploring social presence in computer conferencing. *Journal of Interactive Learning Research*, 13, 259-275. Recuperado de [http://communitiesofinquiry.com/documents/Rourke\\_Exp7](http://communitiesofinquiry.com/documents/Rourke_Exp7)

Rourke, L., Anderson, T., Garrison, R., & Archer, W. (2001). Methodological issues in the content analysis of computer conference transcripts. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 12, 8-22. Recuperado de <http://auspace.athabascau.ca/handle/2149/715>

Saab, N. (2012). Team regulation, regulation of social activities or co-regulation: Different labels for effective regulation of learning in CSCL. *Metacognition and Learning*, 7, 1-6. doi: 10.1007 / s11409-011-9085-5

Saab, N., Joolingen, W., & Hout-Wolters, B. (2012). Support of the collaborative inquiry learning process: Influence of support on task and team regulation. *Metacognition and Learning*, 7, 7-23. doi: 10.1007/s11409-011-9068-6

Salonen, P., Vauras, M., & Efklides, A. (2005). Social interaction - what can it tell us about metacognition and coregulation in learning?. *European Psychologist*, 10, 199-208. doi: 10.1027/1016-9040.10.3.199

Salovaara, H., & Järvelä, S. (2003). Students' knowledge building strategies in computer supported collaborative learning. *Learning Environments Research*, 6, 267-284. doi: 10.1023/A:1027379824485

Salmon, G. (2000). *E-moderating key to teaching and learning online*. Kogan Page, London.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2003). Knowledge building. In J. W. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of education* (pp. 1370-1373). Nueva York: Macmillan Reference, USA.

Schellens, T., & Valcke, M. (2005). Collaborative learning in asynchronous discussion groups: What about the impact on cognitive processing?. *Computers in Human Behavior*, *21*, 957-975. doi:10.1016/j.chb.2004.02.025

Shukor, N. A., Tasir, Z., Van der Meijden, H., & Harun, J. (2014). Exploring Students' knowledge construction strategies in computer-supported collaborative learning discussions using sequential analysis. *Educational Technology & Society*, *17*(4), 216–228. Recuperado de [http://www.ifets.info/journals/17\\_4/14.pdf](http://www.ifets.info/journals/17_4/14.pdf)

Schoor, C., & Bannert, M. (2012). Exploring regulatory processes during a computer-supported collaborative learning task using process mining. *Computers in Human Behavior*, *28*, 1321-1331. doi: 10.1016/j.chb.2012.02.016

Schoor, C., Narciss, S., & Korndle, H. (2015). Regulation During Cooperative and Collaborative Learning: A Theory-Based Review of Terms and Concepts. *Educational Psychologist*, *50*, 97-119. doi: 10.1080/00461520.2015.1038540

Schrire, S. (2006). Knowledge building in asynchronous discussion groups: Going beyond quantitative analysis. *Computers & Education*, *46*, 49-70. doi: 10.1016/j.compedu.2005.04.006

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Shea, P.J., Pickett, A. M., & Pelz, W, E. (2003). A follow-up investigation of teaching presence in the SUNY learning network. *Journal of Asynchronous Learning Networks* *7*(2), 61-80. Recuperado de [http://onlinelearningconsortium.org/sites/default/files/v7n2\\_shea\\_1.pdf](http://onlinelearningconsortium.org/sites/default/files/v7n2_shea_1.pdf)

Slof, B., Erkens, G., Kirschner, P.A., Jaspers, J.G.M., & Janssen, J. (2010). Guiding students' online complex learning-task behavior through representational scripting. *Computers in Human Behavior*, *26*, 927-939. doi: 10.1016/j.chb.2010.02.007

Smith, P., & Ragan, T. (1999). *Instructional design*. New York: John Wiley & Sons.



Stahl, G. (2010). Group cognition as a foundation for the new science of learning. In M. S. Khine & I. M. Saleh (Eds.), *New science of learning: Cognition, computers and collaboration in education*. (pp. 23-44). New York, NY: Springer. Recuperado de <http://kbip.co/doc/publications/NewScienceofLearning.pdf>

Stahl, G. (2016). *Constructing dynamic triangles together: The development of mathematical group cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Learning in doing: Social, cognitive and computational perspectives series. Recuperado de <http://www.cambridge.org/al/academic/subjects/psychology/educational-psychology/constructing-dynamic-triangles-together-development-mathematical-group-cognition?format=HB&isbn=9781107127913#contentsTabAnchor>

Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. In R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp 409-426). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Stake, R. E. (1995). Investigación con estudio de casos. Madrid: Ediciones Morata. 2ª edición.

Stone, N. J., & Posey, M. (2008). Understanding coordination in computer-mediated versus face-to-face groups. *Computers in Human Behavior*, 24, 827-851. doi: 10.1016/j.chb.2007.02.014

Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22, 271-296. doi: 10.1007/s10648-010-9127-6

Van Leeuwen, A., Janssen, J., Erkens, G., & Brekelmans, M. (2013). Teacher interventions in a synchronous, co-located CSCL setting: Analyzing focus, means, and temporality. *Computers in Human Behavior*, 29, 1377-1386. Doi: 10.1016/j.chb.2013.01.028

Van Leeuwen, A., Janssen, J., Erkens, G., & Brekelmans, M. (2015). Teacher regulation of multiple computer-supported collaborating groups. *Computers in Human Behavior*, 52, 233-242. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.05.058>

Vauras, M., & Volet, S. (2013). The study of interpersonal regulation in learning and its challenge to the research methodology. In S. Volet & M. Vauras (Eds.), *Interpersonal regulation of learning and motivation* (pp.1-13). London & New York: Routledge.

Volet, S., & Summers, M. (2013). Interpersonal regulation in collaborative learning activities: Reflections on emerging research methodologies. In S. Volet & M. Vauras (Eds.), *Interpersonal regulation of learning and motivation: Methodological advances* (pp. 204–220). London & New York: Routledge.

Volet, S., Summers, M., & Thurman, J. (2009). High-level co-regulation in collaborative learning: How does it emerge and how is it sustained? *Learning and Instruction, 19*, 128-143.

Volet, S., Vauras, M., Khosa, D., & Iiskala, T. (2013). Metacognitive regulation in collaborative learning: Conceptual developments and methodological contextualizations. In S. Volet and M. Vauras (Eds.), *Interpersonal regulation of learning and motivation: Methodological advances* (pp. 67–101). London & New York: Routledge.

Wallace, R. M. (2003). Online Learning in Higher Education: a review of research on interactions among teachers and students. *Education, Communication & Information, 3*, 241-280. doi: 10.1080 / 14636310303143

Wang, A. (2015). Facilitating participation: Teacher roles in a multi-user virtual learning environment. *Language Learning & Technology, 19*(2), 156–176. Recuperado de <http://llt.msu.edu/issues/june2015/wang.pdf>

Weinberger, A., Ertl, B., Fischer, F., & Mandl, H. (2005). Epistemic and social scripts in computer-supported collaborative learning. *Instructional Science, 33*, 1-30. doi: 0.1 007/s 11251 -004-2322-4

Weinberger, A., Stegmann, K., & Fischer, F. (2007). Knowledge convergence in collaborative learning: Concepts and assessment. *Learning & Instruction, 17*, 416-426. doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.03.007

Weinberger, A., Stegmann, K., & Fischer, F. (2010). Learning to argue online: Scripted groups surpass individuals (unscripted groups do not). *Computers in Human Behavior, 26*, 506-515. doi: 10.1016/j.chb.2009.08.007

Wellman, H. M. (1985). The Origins of Metacognition. En D. L. Forrest-Pressley, G. E. MacKinnon, & T. G. Waller (Ed.) *Metacognition, Cognition and Human Performance* (pp. 1-31). New York: Academic Press.

Whitebread, D., & Pino-Pasternak, D. (2013). Video analysis of self-regulated learning in social and naturalistic contexts: The case of preschool and primary school children. In S. Volet and M. Vauras (Eds.), *Interpersonal Regulation of Learning and Motivation: Methodological Advances* (pp. 14-44). London: Routledge.

Winne, P.H. (2015). What is the state of the art in self-, co- and socially shared regulation in CSCL?. *Computers in Human Behavior*, 52, 628-631. doi: 10.1016/j.chb.2015.05.007

Winne, P. H., Hadwin, A. F., & Perry, N. E. (2013). Metacognition and computer-supported collaborative learning. In C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn, C. K. K. Chan, & A. O'Donnell (Eds.), *The international handbook of collaborative learning* (pp. 462–479). New York, NY: Routledge.

Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In P. Pintrich, M. Boekaerts, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (p. 531-566). Orlando, FL: Academic Press.

Xu, J., Du, J., & Fan, X. (2013). “Finding our time”: predicting students' time management in online collaborative groupwork. *Computers & Education*, 69, 139-147. doi:10.1016/j.compedu.2013.07.012

Yin, R.K. (1989). *Case Study Research: design and Methods*, Applied social research Methods Series, Newbury Park CA: Sage.

Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. En M. Boekaerts., P. Pintrich., & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic press.

Zhang, J., Hong, H., Scardamalia, M., Teo, C. L., & Morley, E. A. (2011). Sustaining knowledge building as a principle-based innovation at an elementary school. *Journal of the Learning Sciences*, 20, 262-307. doi: 10.1080/10508406.2011.528317

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628. doi: 10.3102/00028312023004614

## **ANEXO 1**

### **SOLICITUD DE ACCESO A LOS DATOS**

## **KIT DE RECURSOS D'ÈTICA EN LA RECERCA**

### **Formulari per sol·licitar accés a dades de la UOC**

En el cas d'estudiants, col·laboradors docents i investigadors d'altres institucions que vulguin recollir dades de la UOC, haurien de respondre a les següents preguntes per donar a conèixer l'activitat, en quin període es realitzarà i en quines condicions.

#### **1. Marc de l'activitat en què es desenvolupa l'activitat (tesi, projecte, etc.)**

Projecte de tesi doctoral.

Programa: Màster i Doctorat Interuniversitari en Psicologia de l'Educació (MIPE-DIPE)  
[<http://www.psyed.edu.es/mipe/ca>]

Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació, Universitat de Barcelona.

#### **2. Persona responsable de l'activitat (doctorant, director, etc.)**

Doctorand: Juan Carlos Castellanos. Estudiant del DIPE.

Director de tesi: Javier Onrubia. Professor del MIPE-DIPE. Professor Titular del Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

#### **3. Persona de contacte a la UOC**

-----

#### **4. Objectiu de la recerca o de la recollida de dades**

La recerca pretén estudiar els processos de co-regulació en situacions d'aprenentatge col·laboratiu mediat per ordinador en què s'utilitzen metodologies d'aprenentatge basat en casos o problemes. En concret, la recerca té dos objectius:

- a) Caracteritzar la configuració i qualitat dels processos de regulació compartida en grups petits d'estudiants que participen en situacions d'aprenentatge col·laboratiu mediat per ordinador en què s'utilitzen metodologies d'aprenentatge basat en casos o problemes
- b) Explorar la incidència de la intervenció educativa del professor en la configuració i qualitat d'aquests processos, tant des del punt de vista del disseny tecnopedagògic de l'activitat com del seu desenvolupament.

#### **5. Període en què es recolliran dades**

Segon semestre acadèmic del curs 2012-2013 i/o primer semestre acadèmic del curs 2013-2014.

#### **6. Descripció de les dades i el mètode de recollida**

La recerca adopta una estratègia observacional en contextos naturals, sense cap intervenció ni manipulació per part dels investigadors. L'objectiu és estudiar els processos de co-regulació tal i com apareguin en les situacions seleccionades.

En el marc d'aquesta estratègia, la recerca s'organitza com un estudi de casos múltiples. En concret, hom pretén recollir informació sobre dos casos de característiques similars, per tal d'augmentar la

robustesa de les conclusions que es puguin obtenir. Cada cas s'identifica amb una seqüència didàctica d'una assignatura en què, de manera natural, es facin servir situacions de treball col·laboratiu al voltant de casos o problemes. Les assignatures formaran part d'estudis relacionats amb l'àmbit de la psicologia i les ciències de l'educació. Per tant, es preveu recollir dades en dues assignatures, centrant-se, en cada una, en una seqüència didàctica —també cabria la possibilitat de recollir dues seqüències didàctiques d'una única assignatura—.

Els objectius de la recerca requereixen registrar amb detall la interacció entre els participants en les dues seqüències didàctiques, i el context d'aquesta interacció. Per tant, les dades a recollir serien les següents:

- la documentació relacionada amb les seqüències didàctiques, incloent-hi els plans docents, els enunciats de les activitats, i els materials curriculars i de consulta dels estudiants
- les previsions i expectatives de professor i estudiants sobre les activitats objecte d'estudi
- els missatges i documents adjunts aportats pels participants al llarg de les activitats objecte d'estudi, incloent-hi els productes finals de les activitats, la qualificació d'aquest productes pel professor i l'eventual devolució que en faci als estudiants
- la valoració de professor i estudiants sobre les activitats realitzades, el seu procés i els seus resultats, un cop acabades aquestes activitats

El procediment de recollida de dades implicaria, com a tasques prèvies, la selecció de les seqüències a observar d'acord amb els responsables dels estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació de la UOC, la informació i l'acord amb els professors i els estudiants de les seqüències seleccionades quant a la participació en el procés de recollida de dades, i l'obtenció dels corresponents consentiments. La recollida de dades pròpiament dita s'organitzaria en tres fases:

a) Abans de l'inici de la seqüència:

- entrevista inicial amb el professor en relació amb les seves previsions i expectatives sobre les activitats objecte d'estudi
- recollida de la documentació relacionada amb la seqüència didàctica disponible abans del seu inici
- qüestionari inicial per als estudiants en relació amb les seves previsions i expectatives sobre les activitats objecte d'estudi

b) Durant el desenvolupament de la seqüència:

- registre dels missatges i documents adjunts aportats pels participants al llarg de les activitats objecte d'estudi, incloent-hi els productes finals de les activitats, la qualificació

de les activitats i l'eventual devolució que faci el professor; si s'escau, recollida d'informació complementària que ajudi a interpretar els missatges i documents registrats, mitjançant entrevistes/qüestionaris de seguiment amb professor i estudiants

- recollida de la documentació relacionada amb la seqüència didàctica generada durant el seu desenvolupament

c) Un cop acabada la seqüència:

- entrevista final amb el professor en relació amb la seva valoració sobre les activitats realitzades, el seu procés i els seus resultats
- recollida de la documentació relacionada amb la seqüència didàctica generada un cop acabada la seqüència
- qüestionari final per als estudiants en relació amb la seva valoració sobre les activitats realitzades, el seu procés i els seus resultats

## **7. Procediments de comunicació i protecció dels participants.**

S'informarà els participants, abans d'iniciar-se la recollida dades, de les finalitats globals de la recerca, i se'ls presentarà de manera detallada el procediment de recollida de dades, i les demandes que comportarà per a ells.

S'obindrà el consentiment dels participants per a formar part del procés de recollida de dades.

Es vetllarà perquè la recollida de dades no suposi cap intrusió en el procés de desenvolupament de les seqüències didàctiques observades més enllà de les accions esmentades en la descripció del procés de recollida de dades.

Les dades recollides es faran servir únicament i exclusiva per a les finalitats de la recerca, i hi tindran accés només els investigadors. No se'n farà cap altre ús ni difusió de cap tipus.

Es garantirà l'anonimat dels participants en qualsevol treball científic derivat dels resultats de la recerca.

Els participants que així ho demanin seran informats dels resultats principals de la recerca, un cop terminada.

## **8. Compromís explícit de compartir els resultats obtinguts a la recerca amb els responsables de la universitat proponent, si pertoca, estratègies de millora.**

Els responsables de la recerca assumeixen el compromís de compartir els resultats obtinguts a la recerca amb els responsables de la universitat proponent, si pertoca, estratègies de millora.



## **ANEXO 2**

### **CARTAS DE CONSENTIMIENTO DIRIGIDAS A LOS PARTICIPANTES DEL ESTUDIO**

Barcelona, 19 de marzo de 2013

Estimados profesores:

Mi nombre es Juan Carlos Castellanos, y soy estudiante de doctorado del DIPE (Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación) en el Departamento de Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona. Como os anticipó Javier Onrubia en su mensaje de ayer, me pongo en contacto con vosotros en relación con la recogida de datos de la PAC-2 de la asignatura “Análisis de casos” en que habéis aceptado colaborar.

En primer lugar, quiero expresaros mi agradecimiento por vuestra colaboración. Como os decía Javier en su mensaje, el tipo de investigación que hacemos requiere necesariamente disponer de datos reales de aula (virtual, en este caso), que sólo podemos obtener si hay profesores, como vosotros, y estudiantes que nos lo permiten.

Como ya sabéis, la investigación que queremos llevar a cabo se estructura como proyecto de tesis doctoral y tiene como objetivo analizar los procesos de regulación que emplean los alumnos en el aprendizaje colaborativo mediado por ordenador; específicamente, la agencia de los alumnos para planificar, monitorear y evaluar sus procesos cognitivos y sociales, así como los mecanismos de apoyo o ayudas que favorecen dichos procesos. El título provisional del proyecto es “Ayuda educativa y niveles de calidad de la regulación compartida en entornos de aprendizaje colaborativo mediado por ordenador basados en el análisis de casos”.

Queremos recoger los datos de la PAC tal y como la lleváis a cabo habitualmente. Por tanto, no os pedimos ningún tipo de actuación adicional a lo que tenéis previsto hacer. Igualmente, asumimos el compromiso de que la recogida de datos no os suponga tampoco un trabajo extra, más allá de realizar una entrevista con cada uno de vosotros al inicio y al final del proceso, y pediros que hagáis llegar a los alumnos la carta inicial donde se les informa de la investigación y se solicita su consentimiento para la recogida de datos, y dos cuestionarios de seguimiento, que os facilitaremos en su momento.

Los datos recogidos se utilizarán única y exclusivamente para fines de la investigación y serán analizados únicamente por los investigadores. Obviamente, se garantiza el anonimato de los participantes en cualquier trabajo de divulgación científica derivado de los resultados del estudio. Tenemos también el compromiso de informar a la UOC, y a los participantes que así lo requieran, de los principales resultados del estudio.

Nos interesa recoger, en concreto, los siguientes datos en relación con la PEC-2:

- las interacciones electrónicas (mensajes y documentos) que se produzcan entre el profesor y los alumnos, y entre los alumnos, a lo largo de la PAC, incluyendo las devoluciones a los alumnos con la valoración de la actividad
- los documentos docentes de apoyo a la actividad (plan docente, calendario, narrativa de los casos, pautas de apoyo diseñadas para los alumnos, etc.)
- una entrevista inicial y otra final con cada profesor sobre el desarrollo de la PAC
- dos cuestionarios, inicial y final, a rellenar por los alumnos sobre su trabajo en la PAC

Os adjuntamos una carta dirigida a los estudiantes en que se presenta la investigación y se les solicita su consentimiento para la recogida de datos. A propuesta de ---, y para facilitar el proceso, se pide a los estudiantes que NO deseen que sus datos sean recogidos que lo comuniquen a ---, como coordinadora de la asignatura, antes del día 3 de abril (el día anterior al inicio programado de la PAC-2). Os pediríamos que hagáis llegar la carta a todos los estudiantes esta misma semana, si es posible, por el medio que uséis

habitualmente.

En cuanto a la primera entrevista con cada uno de vosotros, sería ideal poder tenerla entre los días 2 y 10 de abril. Por favor, indicadnos en qué día y hora os sería posible tenerla, y el lugar en que os iría bien. Contad con que nos desplazaremos a donde nos digáis. También sería posible, si lo preferís, realizar la entrevista virtualmente (p.e. por Skype).

Muchísimas gracias, de nuevo, por vuestra colaboración y disposición.

Un saludo cordial,

***Investigadores***

Doctorando: Juan Carlos Castellanos

Director de tesis: Javier Onrubia

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Universitat de Barcelona

Estimados alumnos:

La presente carta tiene como finalidad pedir tu colaboración y consentimiento para recoger y analizar con fines de investigación la actividad desarrollada a lo largo de la PEC-2 de la asignatura de “Análisis de Casos”, que estás cursando en este semestre.

Este proceso de recogida de datos se enmarca en un proyecto de investigación de tesis doctoral titulado “Ayuda educativa y niveles de calidad de la regulación compartida en entornos de aprendizaje colaborativo basados en el análisis de casos y mediado por ordenador”. El proyecto se realiza dentro del programa de Doctorado en Psicología de la Educación (DIPE), coordinado desde el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universitat de Barcelona (UB), y tiene como objetivo analizar los procesos de regulación que emplean los alumnos en el aprendizaje colaborativo mediado por ordenador, específicamente la agencia de los alumnos para planificar, monitorear y evaluar sus procesos cognitivos y sociales, así como los mecanismos de apoyo o ayudas que favorecen dichos procesos.

El tipo de investigación a que corresponde el proyecto requiere el análisis de situaciones reales de enseñanza y aprendizaje (en este caso, virtual) y pretende no sólo aumentar el conocimiento teórico de los procesos estudiados sino también contribuir a la mejora en la práctica de dichos procesos. Pedimos tu colaboración convencidos de que, como estudiante y futuro profesional de la Psicopedagogía, comprendes la importancia de este objetivo y de realizar este tipo de estudios.

La recogida de datos no ha de suponer, para ti, ningún trabajo adicional, excepto contestar dos breves cuestionarios de seguimiento, al principio y al final de la PEC. Por lo demás, nuestro interés es que la PAC se lleve a cabo de la manera habitual y sin ninguna intervención por nuestra parte. Los datos recogidos se utilizarán única y exclusivamente para fines de la investigación y serán analizados únicamente por los investigadores. Obviamente, se garantiza el anonimato de los participantes en cualquier trabajo de divulgación científica derivado de los resultados del estudio. Tenemos también el compromiso de informar a la UOC, y a los participantes que así lo requieran, de los principales resultados del estudio.

Nos interesa recoger, en concreto, los siguientes datos en relación con la PEC-2:

- las interacciones electrónicas (mensajes y documentos) que se produzcan entre el profesor y los alumnos, y entre los alumnos, a lo largo de la PAC, incluyendo las devoluciones a los alumnos con la valoración de la actividad
- los documentos docentes de apoyo a la actividad (plan docente, calendario, narrativa de los casos, pautas de apoyo diseñadas para los alumnos, etc.)
- una entrevista inicial y otra final con cada profesor sobre el desarrollo de la PAC
- dos cuestionarios, inicial y final, a rellenar por los alumnos sobre su trabajo en la PAC

**Si, por alguna razón, NO deseas que tus datos sean recogidos, te pedimos que lo comuniques a la coordinadora de la asignatura, ---, antes del día 3 de abril** (fecha en que está previsto iniciar la PEC-2). Si no envías dicha comunicación antes de esa fecha, entenderemos que das tu consentimiento para participar en la recogida de datos. Hemos establecido este procedimiento a propuesta de la coordinadora de la asignatura y con el objetivo de simplificar el proceso.

Muchas gracias por tu atención y colaboración.

## **ANEXO 3**

### **GUIÓN PARA LA ENTREVISTA INICIAL CON LOS CONSULTORES**

## ENTREVISTA INICIAL PARA CONSULTORES

### **EXPERIENCIA PREVIA COMO PROFESOR (VIRTUAL O PRESENCIAL)**

1. ¿Qué y cuánta experiencia tienes como profesor de nivel universitario?
2. ¿Qué y cuánta experiencia tienes como profesor en sistemas educativos virtuales o en línea?

### **EXPERIENCIA PREVIA EN LA UOC**

3. ¿Cuánto tiempo llevas colaborando como consultor de la UOC y en qué asignaturas?
4. ¿Conoces y manejas con fluidez las herramientas disponibles en la plataforma virtual de la UOC?
5. ¿Has trabajado alguna otra asignatura con los mismos alumnos?

### **DISEÑO DE LA ASIGNATURA “ANÁLISIS DE CASOS”**

6. ¿A qué semestre corresponde la asignatura de análisis de casos?
7. ¿Hay algún pre-requisito para cursar la asignatura de análisis de casos (alguna asignatura que se deba cursar de manera obligatoria)? ¿Cuál es?
8. ¿Cuáles son los objetivos generales de la asignatura?
9. ¿Cuántos y cuáles son los bloques o unidades temáticas que integran la asignatura?
10. De manera general ¿en qué consiste cada bloque o unidad temática?
11. ¿Cuál es el tiempo asignado para cada bloque o unidad temática?
12. ¿Cuál es el sistema de evaluación (examen, informes, autoevaluaciones, co-evaluaciones, etc.) que se aplica para la asignatura de análisis de casos?
13. ¿El diseño de la asignatura incluye algún material de apoyo pre-establecido para su desarrollo (esquemas o guiones de actividades, lecturas, videos, exámenes, etc.)? -menciona cuáles-.
14. ¿A qué grupo le estarás impartiendo la asignatura?
15. ¿Cuántos alumnos integran el grupo?
16. ¿Cuentas con el programa de la asignatura? - ¿podrías proporcionárnoslo?
17. ¿Cuentas con el calendario de actividades? -¿Podrías proporcionárnoslo?
18. ¿Cuentas con la lista de alumnos que integran el grupo? ¿Podrías proporcionárnoslo?

### **EXPERIENCIA PREVIA EN LA ASIGNATURA (OTROS AÑOS) / VALORACIÓN**

19. ¿Cuentas con experiencia previa en la impartición de esta asignatura?
20. ¿Generalmente qué grado y tipo de intervención realizas en esta asignatura? – *es decir haces un número fijo de intervenciones por semana, intervienes sólo en partes o etapas específicas de la tarea, intervienes sólo cuando el alumno te pide ayuda, intervienes cuando percibes que los alumnos tienen una incomprensión de los contenidos, etc.*

21. ¿Qué herramientas de la plataforma utilizan los alumnos con mayor frecuencia durante el desarrollo de la asignatura?
22. ¿Qué herramientas de la plataforma utilizas con mayor frecuencia para dar seguimiento y orientación a los alumnos que cursan esta asignatura?
23. En comparación con otras asignaturas que hayas impartido ¿cómo valoras el nivel de interés y desempeño que muestran los alumnos en la asignatura de análisis de casos?
24. ¿Qué dificultades o problemas suelen presentarse a los alumnos en esta asignatura?
25. ¿Qué dificultades o problemas se te presentan cuando impartes esta asignatura?

### **EXPERIENCIA PREVIA CON CASOS / VALORACIÓN**

26. ¿Tienes experiencia en la aplicación del método de casos? *-Menciona con qué frecuencia, en qué nivel educativo o con qué tipo de alumnos-*.
27. ¿Tienes experiencia en la aplicación del método de casos en contextos virtuales? *-Menciona con qué frecuencia, en qué nivel educativo o con qué tipo de alumnos-*.
28. ¿Cómo has trabajado el método de casos con tus alumnos? (presencial y/o virtual) – *¿lo has trabajado de manera individual, en parejas, pequeño grupo o a nivel aula?-*
29. ¿Generalmente qué grado y tipo de intervención realizas cuando aplicas el método de casos? – *intervienes sólo en partes o etapas específicas de la tarea, intervienes sólo cuando el alumno te pide ayuda, intervienes cuando percibes que los alumnos tienen una incomprensión de los contenidos, etc. ¿podrías mencionar un ejemplo?*
30. ¿Qué dificultades o problemas suelen enfrentar los alumnos cuando trabajan sobre casos? (presencial y/o virtual)
31. ¿Qué dificultades o problemas se te presentan cuando trabajas sobre casos?
32. En comparación con otros métodos de enseñanza ¿cómo valoras el nivel de interés y desempeño que muestran los alumnos cuando trabajan sobre casos?

### **DISEÑO PAC 2**

33. ¿Cuáles son los objetivos de la PAC 2?
34. De manera general ¿en qué consisten los casos que se presentarán? y
35. ¿Cuáles son los contenidos puntuales que se abordarán mediante los casos? *- ¿podrías proporcionarnos los casos?-*
36. ¿Cuáles son las fases o sub-tareas que se tienen contempladas para abordar los casos? ¿Cada fase o sub-tarea cuenta con un objetivo específico?
37. ¿Cómo se tiene pensado agrupar a los alumnos para que aborden los casos?
38. ¿Cuáles son las consignas puntuales que se darán a los alumnos para abordar los casos?

39. ¿Qué materiales específicos de apoyo (lecturas, guiones, videos, pistas de los casos, etc.) se utilizarán en la actividad?- *¿podrías proporcionarnos los materiales de apoyo?-*
40. ¿Qué herramientas de la plataforma y formas de usos se tienen contempladas para que los alumnos desarrollen sus actividades?
41. ¿En la programación de la PAC 2 y/o plan docente se contemplan las intervenciones puntuales que tú realizaras en momentos o fases específicas de la tarea? Si no se tienen contempladas ¿has pensado en momentos o fases específicas de la tarea en las que intervendrás?
42. ¿Qué aspectos y/o productos se tomarán en cuenta para la evaluación de la PAC 2?
43. ¿Se contempla algún tipo de autoevaluación o co-evaluación de los alumnos?
44. ¿Se contempla alguna retroalimentación final de tu parte respecto al trabajo final o desempeño que mostraron los grupos?
45. ¿Cuál es el tiempo asignado y/o calendario para desarrollar la PAC 2?

## **VALORACIÓN DE LA ASIGNATURA HASTA AHORA Y EXPECTATIVAS PEC-2**

### ***Experiencia con el grupo y la asignatura.***

46. ¿Cuál ha sido la forma en que han trabajado los alumnos? (individual y/o equipo)
47. ¿Cuál (es) herramienta(s) han utilizado los alumnos más frecuentemente para desarrollar sus actividades?
48. ¿Qué problemas han enfrentado los alumnos (individual y/o equipo) para desarrollar las tareas?
49. ¿Qué cantidad o nivel apoyo has tenido que brindar a los alumnos? (mucho apoyo, poco apoyo)
50. ¿Qué problemas o dificultades has enfrentado para guiar y orientar a los alumnos?

### ***Valoración con el grupo y la asignatura***

51. ¿Cómo valoras el nivel de participación de los alumnos? (individual y/o equipo)
52. ¿Cómo valoras el interés y el compromiso que han mostrado los alumnos en la realización de las tareas? (individual y/o equipo)
53. ¿Cómo valoras tu experiencia como profesor con este grupo?

### ***Expectativas de la PEC 2***

54. Respecto al cumplimiento de los objetivos
55. Respecto al interés y la motivación de los alumnos
56. Respecto al nivel de participación de los alumnos



## **ANEXO 4**

### **CUESTIONARIO INICIAL PARA LOS ALUMNOS**

## CUESTIONARIO INICIAL PARA ALUMNOS

Estimado alumno, antes que nada quiero darte las gracias por aceptar participar en el proceso de recogida de datos que se enmarca dentro del proyecto de investigación de tesis doctoral titulado “Ayuda educativa y niveles de calidad de la regulación compartida en entornos de aprendizaje colaborativo basados en el análisis de casos y mediado por ordenador”.

Como parte del proceso de recogida de datos quiero pedir tu apoyo para dar respuesta al siguiente cuestionario, cuya finalidad es conocer tus experiencias educativas entorno al trabajo en pequeño grupo y al trabajo en análisis de casos, así como tus expectativas y los desafíos que prevés para la PEC 2.

El cuestionario está compuesto de 12 ítems que se agrupan en las siguientes secciones:

- Experiencia en el trabajo colaborativo en pequeño grupo
- Experiencia en el aprendizaje basado en análisis de casos
- Expectativas y desafíos que prevés para la PEC 2

De antemano agradezco tu colaboración.

Nota. El cuestionario estará abierto hasta el día martes 16 de Abril.

Nombre del alumno:

### TRABAJO COLABORATIVO

1. ¿Qué nivel de experiencia tienes en la realización de tareas en pequeño grupo (trabajo colaborativo) en entornos virtuales?

Muy bajo     Bajo     Medio     Alto     Muy alto

2. En comparación al trabajo individual ¿en qué grado consideras que el trabajo en pequeño grupo te permite aprender más y mejor?

Muy bajo     Bajo     Medio     Alto     Muy alto

3. ¿En qué medida consideras que el uso de herramientas tecnológicas (chat, foros, correo electrónico, editores compartidos, etc.) contribuye y mejora la colaboración (comunicación, intercambio de información y construcción de conocimiento) entre los miembros de un grupo?

Muy bajo     Bajo     Medio     Alto     Muy alto

4. Con base en los trabajos previos que has realizado en pequeño grupo, cual ha sido tu grado de satisfacción respecto a:

a) La organización y el funcionamiento del grupo

Muy bajo     Bajo     Medio     Alto     Muy alto

b) Los recursos tecnológicos disponibles

Muy bajo     Bajo     Medio     Alto     Muy alto

c) Las ayudas o apoyos que recibes del profesor

Muy bajo     Bajo     Medio     Alto     Muy alto

d) Las ayudas o apoyos que recibes de tus compañeros

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

e) Los aprendizajes obtenidos

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

f) Los productos generados

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

g) Las calificaciones obtenidas

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

h) El esfuerzo y tiempo invertido en relación a los resultados obtenidos

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

### APRENDIZAJE BASADO EN ANÁLISIS DE CASOS

5. ¿Conoces o sabes en qué consiste el método de aprendizaje basado en el análisis de casos?

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

6. ¿En qué medida consideras que el análisis de casos contribuye a tu aprendizaje?

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

7. ¿En qué grado consideras que el análisis de casos contribuye y mejora tu formación profesional?

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

8. ¿Qué nivel de experiencia tienes en el análisis de casos en pequeño grupo?

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

9. ¿Has realizado trabajos previos con los mismos miembros del grupo con los que analizarás el caso?

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

10. Con base en los trabajos previos que has realizado en torno al análisis de casos en pequeño grupo cual ha sido tu grado de satisfacción respecto a:

a) La pertinencia para tu formación profesional

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

b) La complejidad del caso

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

c) Las estrategias empleadas para resolverlo

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

d) La implicación de los miembros del grupo

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

e) La ayuda y orientación del profesor

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

f) Los aprendizajes obtenidos

Muy bajo Bajo Medio Alto Muy alto

g) La calificación obtenida

Muy bajo Bajo Medio Alto Muy alto

## **Expectativas y desafíos de la PAC 2**

11. En torno a la actividad a desarrollarse, cuáles son tus expectativas respecto a:

a) La organización y el funcionamiento del grupo

Muy bajo Bajo Medio Alto Muy alto

b) La relevancia y originalidad del caso

Muy bajo Bajo Medio Alto Muy alto

c) Los contenidos que se abordarán mediante el caso

Muy bajo Bajo Medio Alto Muy alto

d) Los recursos tecnológicos disponibles

Muy bajo Bajo Medio Alto Muy alto

e) Los aprendizajes a obtener

Muy bajo Bajo Medio Alto Muy alto

f) La calificación a obtener

Muy bajo Bajo Medio Alto Muy alto

g) La cantidad de apoyo y orientación del profesor

Muy bajo Bajo Medio Alto Muy alto

h) La precisión de los apoyos del profesor

Muy bajo Bajo Medio Alto Muy alto

i) Tu implicación y esfuerzo personal

Muy bajo Bajo Medio Alto Muy alto

12. Señala el grado de dificultad que prevés respecto a:

a) La organización y el funcionamiento del grupo

Muy bajo Bajo Medio Alto Muy alto

b) El compromiso y responsabilidad de los miembros del grupo

Muy bajo Bajo Medio Alto Muy alto

c) La relación y el clima entre los miembros del grupo

Muy bajo Bajo Medio Alto Muy alto

d) La complejidad del caso

Muy bajo Bajo Medio Alto Muy alto

e) El tiempo disponible para la ejecución de la tarea

Muy bajo Bajo Medio Alto Muy alto

f) El uso de las herramientas tecnológicas

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

**g) El apoyo y orientación del profesor**

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

**h) Las exigencias del profesor**

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

## **ANEXO 5**

### **GUIÓN PARA LA ENTREVISTA DE SEGUIMIENTO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA CON LOS CONSULTORES**

## ENTREVISTA DE SEGUIMIENTO PARA CONSULTORES

### VALORACIÓN DEL DESARROLLO DE LA PEC 2

1. ¿Hasta el momento cómo valoras el progreso y el cumplimiento de los objetivos planteados para la PAC2?
2. ¿Cómo valoras el nivel de participación que han mostrado los alumnos?
3. ¿Cómo valoras el interés y la motivación que han mostrado los alumnos en la realización de las tareas?
4. ¿Cómo valoras la de autonomía de los alumnos para abordar la tarea?
5. ¿Cómo valoras tu nivel de participación y las ayudas que has brindado a los alumnos?

### RESPECTO A LAS DIFICULTADES

6. ¿Qué problemas o dificultades han enfrentado los alumnos para desarrollar la tarea?
7. ¿Se te ha presentado algún problema para ayudar y orientar a los alumnos?

### RESPECTO A LAS AYUDAS PROPORCIONADAS A LOS ALUMNOS

8. ¿Qué cantidad de ayudas has brindado a los alumnos y de qué tipo?
  - *Ayudas individuales ¿de qué tipo?* - Ayudas dirigidas al procedimiento para analizar los casos, ayudas para clarificar contenidos relevantes de los casos, ayudas para facilitar los procesos de organización de los alumnos-.
  - *Ayudas al pequeño grupo ¿de qué tipo?* - Ayudas dirigidas al procedimiento para analizar los casos, ayudas para clarificar contenidos relevantes de los casos, ayudas para facilitar los procesos de organización de los alumnos-.
  - *Ayudas al aula en general ¿de qué tipo?* - Ayudas dirigidas al procedimiento para analizar los casos, ayudas para clarificar contenidos relevantes de los casos, ayudas para facilitar los procesos de organización de los alumnos-.
9. ¿Has agregado algún material apoyo no previsto en la programación de la PAC 2? ¿Qué tipo de materiales?
10. ¿Has agregado alguna indicación para los grupos no prevista inicialmente?

### EN GENERAL

11. ¿El desarrollo y el desempeño que hasta el momento han mostrado los alumnos coincide con tus expectativas previas (las rebasa, no las cumple)?

## **ANEXO 6**

### **GUIÓN PARA LA ENTREVISTA FINAL CON LOS CONSULTORES**



## ENTREVISTA FINAL PARA CONSULTORES

### **CONTRASTE ENTRE EL DISEÑO Y EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD**

1. ¿Las actividades desarrolladas en la PAC 2 se ajustan al calendario previsto en el plan docente?
2. ¿La conformación de los grupos se ajusta a las especificaciones señaladas en el plan docente?
3. ¿Las actividades desarrolladas por los grupos se ajustan a las especificaciones señaladas en el plan docente?
4. ¿Los recursos tecnológicos utilizados se ajustan a lo previsto en el plan docente?

### **VALORACIONES**

5. Cuál es tu valoración respecto al cumplimiento de los objetivos de la PAC 2
6. Cuál es tu valoración respecto al nivel de participación que mostraron los alumnos
7. Cuál es tu valoración respecto al nivel de interés y motivación que mostraron los alumnos
8. Cuál es tu valoración respecto al funcionamiento de los grupos
9. Cuál es tu valoración respecto a los productos generados por los grupos (síntesis final)
10. Cuál es tu valoración respecto a los aprendizajes obtenidos por los alumnos
11. Cuál es tu valoración respecto a las ayudas proporcionadas a los alumnos
12. Cuál es tu valoración respecto a la utilidad de los recursos tecnológicos disponibles en el aula
13. Cuál es tu valoración respecto al tiempo asignado para la PAC 2
14. En base a tu experiencia con otros grupos ¿cómo valoras el nivel de interés y desempeño que mostraron los alumnos en esta ocasión?

### **DIFICULTADES**

15. ¿Los alumnos tuvieron problemas para organizarse?
16. ¿Los alumnos tuvieron problemas en el procedimiento para la realización de la PAC 2?
17. ¿En qué momento de la tarea se suelen presentar mayores dificultades para los grupos?
18. ¿Se te presentó alguna dificultad para orientar y ayudar a los grupos?
19. ¿Se presentó alguna dificultad técnica respecto a las herramientas disponibles en el aula?

### **CONTRASTE ENTRE EXPECTATIVAS Y EL DESARROLLO REAL**

20. ¿El nivel de participación de los alumnos cumple con tus expectativas?
21. ¿El interés y la motivación mostrada por los alumnos cumplen con tus expectativas?
22. ¿Los productos generados (síntesis final) por los grupos cumplen con tus expectativas?

23. ¿Los objetivos alcanzados y los aprendizajes obtenidos por los alumnos cumplen con tus expectativas?

24. ¿Tu nivel de intervención y apoyo proporcionado a los grupos cumple con tus expectativas?

### **VALORACIÓN GENERAL**

25.Cuál es tu valoración general de la PAC 2.

### **FORTALEZAS Y DEBILIDADES**

26. Desde tu punto de vista ¿cuáles son las fortalezas que presenta la PAC 2? y ¿cuáles son las debilidades?

27. ¿Qué aspectos podrían añadirse o cambiarse para mejorar la PAC 2?

## **ANEXO 7**

### **CUESTIONARIO FINAL PARA LOS ALUMNOS**

## CUESTIONARIO FINAL PARA ALUMNOS

### VALORACIÓN DE LA PEC 2

1. Realiza una valoración de la PEC 2, respecto a:

- a) La pertinencia de la tarea  
 Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto
- b) La relevancia de la tarea  
 Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto
- c) Originalidad de la tarea  
 Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto
- d) Dificultad de la tarea  
 Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto
- e) El tiempo asignado para la realización de la tarea  
 Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

### NIVEL DE SATISFACCIÓN

2. En relación al diseño de la PEC 2, menciona tu grado de satisfacción respecto a:

- a) El Tiempo asignado para la PEC 2  
 Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto
- b) Las indicaciones proporcionadas para desarrollar la PEC 2  
 Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto
- c) Las herramientas tecnológicas disponibles en el aula para la PEC 2  
 Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto
- d) Los materiales de apoyo disponibles en el aula para la PEC 2  
 Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

3. En relación con las ayudas brindadas por parte del consultor, menciona tu grado de satisfacción respecto a:

- a) La cantidad de ayudas  
 Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto
- b) La precisión de las ayudas  
 Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto
- c) La adecuación de las ayudas  
 Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto
- d) La rapidez con que se presentaron las ayudas  
 Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

4.Cuál es tu grado de satisfacción respecto a la *cantidad* de ayudas brindadas por parte del consultor para:

- a) Mejorar la organización del grupo  
 Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto
- b) Orientar el procedimiento y/o las fases de la tarea  
 Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto
- c) Clarificar contenidos relevantes de la tarea  
 Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

5.Cuál es tu grado de satisfacción respecto a la *calidad* de las ayudas brindadas por parte del consultor para:

- a) Mejorar la organización del grupo

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

b) Orientar el procedimiento y/o las fases de la tarea

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

c) Clarificar contenidos relevantes de la tarea

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

6. En relación al funcionamiento del grupo, menciona tu grado de satisfacción respecto a:

a) La implicación de los miembros del grupo

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

b) La organización entre los miembros del grupo

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

c) La relación y el clima entre los miembros del grupo

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

d) La resolución de conflictos entre los miembros del grupo

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

e) Las ayudas o apoyos que recibiste de tus compañeros

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

7. En relación a tu desempeño personal dentro del grupo, menciona tu grado de satisfacción respecto a:

a) El compromiso en la tarea

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

b) La responsabilidad en la tarea

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

c) La implicación en la tarea

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

d) La disposición para la construcción de un clima positivo en el grupo

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

e) La disposición para la solución de conflictos o problemas en el grupo

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

f) La disposición para ayudar a tus compañeros

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

8. En relación a los resultados de la PAC 2, menciona tu grado de satisfacción respecto a:

a) Los productos generados

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

b) Los aprendizajes obtenidos

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

c) El esfuerzo y tiempo invertido en relación a los productos generados

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

d) El esfuerzo y tiempo invertido en relación a los aprendizajes obtenidos

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

#### **NIVEL DE DIFICULTAD**

9. En relación al desempeño del grupo, menciona el grado de dificultad respecto a:

a) La organización y funcionamiento del grupo

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

b) El compromiso y responsabilidad de los miembros del grupo

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

c) La relación y el clima entre los miembros del grupo

Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

10. En relación las actividades desarrolladas, menciona el grado de dificultad respecto a:

- a) La selección del caso  
 Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto
- b) El planteamiento y la estructuración del caso  
 Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto
- c) La elaboración del plan de actuación para abordar el caso  
 Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto
- d) La selección de referentes teóricos para resolver el caso  
 Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto
- e) La solución y la elaboración de la propuesta de mejora en torno al caso  
 Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto
- f) La valoración o evaluación de la propuesta de intervención generada  
 Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto
- g) La redacción de la síntesis final  
 Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

### VALORACIÓN GENERAL

11. Realiza una valoración general de la PEC 2, respecto a:

- a) La utilidad de la tarea para tu formación profesional  
 Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto
- b) El funcionamiento y el desempeño del grupo  
 Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto
- c) Las ayudas y orientación brindada por el consultor  
 Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto
- d) Los aprendizajes obtenidos  
 Muy bajo  Bajo  Medio  Alto  Muy alto

## **ANEXO 8**

**PROGRAMA DE LA ASIGNATURA DE ANÁLISIS DE CASOS Y  
PLAN DOCENTE DE LA PEC 2**

02.114

Anàlisi de casos

feb.13 jul.13

Crèdits: 6

Professor

responsable de  
l'assignatura

-----

Consultors

-----

## Índex

### Presentació

Descripció

### Objectius i competències

### Continguts

### Recursos

Consulta dels materials de què disposa l'assignatura

Materials i eines de suport

Bibliografia i fonts d'informació

### Metodologia

### Avaluació

Consulta del model d'avaluació

Avaluació continuada

Avaluació final

Feedback

### Dates clau

## Presentació

### Descripció

Aquesta assignatura té com a finalitat ajudar al futur psicopedagog a representar-se d'una manera pràctica la seva intervenció professional en un ampli ventall de situacions que cobreixen els diferents àmbits d'intervenció del psicopedagog.

A través dels diferents casos que es presenten, es podran identificar les decisions que van adoptant els psicopedagogs i psicopedagogues en col·laboració amb els professors i professores en diferents situacions reals i les raons que a nivell psicopedagògic les justifiquen. Aquest treball portarà també a haver d'analitzar i valorar quines altres decisions es podrien prendre per millorar conjuntament la resposta educativa a l'alumnat. En aquest sentit, la metodologia d'anàlisi de casos és un instrument potent que ens ha de permetre la realització d'un treball reflexiu sistematitzat i la possibilitat d'organitzar les justificacions i argumentacions de les decisions que es prenen. El context de col·laboració i la metodologia de l'anàlisi de casos han de permetre identificar les característiques principals de l'assignatura com a instrument de formació professional. La relació amb d'altres assignatures del pla d'estudis us permetrà de ben segur establir connexions significatives entre algunes de les que heu fet fins ara, o bé, fareu en propers semestres, com ara: el Pràcticum, Models d'Orientació Educativa i Intervenció Psicopedagògica, Diagnòstic psicopedagògic, Educació Especial i altres. Aquests materials poden ser en alguns casos un suport per l'anàlisi d'alguns dels casos.



## Objectius i competències

- Ajudar a reflexionar sobre la presa de decisions dels professionals que col·laboren en la resolució de problemes reals en l'exercici de la seva pràctica diària i ajudar, també, a adquirir una estratègia d'intervenció a partir de l'anàlisi d'alguns casos representatius de la intervenció psicopedagògica.
- Valorar l'anàlisi de casos com un instrument útil per la regulació i control del procés d'intervenció psicopedagògica que s'organitza al voltant d'una sèrie de fases que guien la presa de decisions psicopedagògiques.
- Identificar els aspectes més rellevants comuns a diferents casos, com a procediment que facilita l'anàlisi de situacions reals i la presa de decisions.
- Aprendre a valorar la pertinència de les decisions adoptades pels professionals que intervenen en diferents casos tot analitzant-ne les bases psicopedagògiques que les justifiquen, per tal de reflexionar sobre quins criteris i estratègies d'intervenció contribuirien a la millora de la intervenció.
- Desenvolupar l'anàlisi d'un cas tot fent propostes de millora a partir dels criteris i estratègies treballats a l'assignatura.

## Continguts

Els continguts de l'assignatura s'organitzen en tres blocs plenament coincidents amb les tres PAC que conformen l'avaluació continuada de l'assignatura.

### **Bloc 1: Estudi de casos:**

Aquest primer bloc es constitueix com a punt d'inici de l'assignatura. En ell, i basant-se en la lectura dels mòduls del material paper, podem introduir-nos en algunes idees i conceptes bàsics sobre l'anàlisi de casos: principis metodològics i funcions (mòdul 1). I disposarem de 8 casos desenvolupats de forma ampla per tal de poder seguir tots els moments i fases d'un procés d'intervenció psicopedagògica (mòduls 2 a 9). Més endavant en aquest mateix apartat trobareu una breu descripció dels mateixos.

### **Bloc 2: Disseny i elaboració de casos:**

El treball d'aquest bloc recull el ja realitzat en l'anterior, però fa un pas més: Aplicar els coneixements adquirits a una situació pràctica de l'experiència personal o professional dels alumnes per tal d'estructurar-los en les fases estudiades i de remarcar o explicitar, en la descripció de les mateixes, les estratègies o criteris psicopedagògics que s'han estat emprats en el seu desenvolupament.

### **Bloc 3: Anàlisi de casos:**

El treball d'aquest darrer bloc síntesi final de l'assignatura pretén aconseguir que els coneixements adquirits permetin als alumnes desenvolupar i aplicar estratègies d'anàlisi de casos pròpiament dites. I això mitjançant l'aplicació a casos pràctics, només desenvolupats esquemàticament - que aporten un ampli ventall de situacions d'intervenció psicopedagògica que complementen les ja treballades en el primer bloc- d'un procés de reflexió i fonamentació teòrica.

Així doncs, a partir de la informació present haureu d'afegir-ne si cal i haureu de raonar opcions o plantejar respostes de forma autònoma. Però, com a novetat d'aquest bloc, caldrà explicitar de forma clara els principis psicopedagògics en què es basen les actuacions o decisions preses en el cas, o les propostes de millora suggerides.

## Recursos

### **Consulta dels materials de què disposa l'assignatura**

Material	Suport
----------	--------

Anàlisi de casos	PDF
Anàlisi de casos	Web
Bateria de casos breus d'intervenció Psicopedagògica i Assessorament Curricular	Web
Bateria de casos breus d'intervenció psicopedagògica i atenció a la diversitat	Web
Anàlisi de casos (Segona part)	PDF
Cas interactiu: El pensament crític com a estratègia d'ensenyament a l'àrea de Ciències Socials	Web
Cas interactiu: El desdoblament com a proposta organitzativa d'atenció a la diversitat	Web

### Materials i eines de suport

Tot seguit farem una breu descripció dels materials bàsics de l'assignatura, que podreu localitzar a l'apartat de recursos de l'aula en la secció de materials de l'assignatura.

1. **Anàlisi de casos (Paper)** (Disposeu d'aquest material en format paper, però també el teniu disponible des de l'apartat de recursos):

Com ja hem dit abans, aquest és el material que utilitzareu en el Bloc 1 de l'assignatura i està format per nou mòduls didàctics: Un d'introductor i més teòric i vuit on es presenten casos d'intervenció psicopedagògica També disposeu d'un enllaç específic a l'espai de recursos per cadascun d'aquest mòduls.

Veiem-ne una breu descripció:

Mòdul didàctic 1: L'anàlisi de casos com a eina de formació professional

Aquest mòdul emmarca la metodologia de l'anàlisi de casos i assenyala els seus elements fonamentals: conèixer el context de la intervenció, identificar el marc teòric i seguir una sèrie de fases per l'elaboració del problema.

Mòdul didàctic 2: Com elaborem el projecte de llengua: intervenció psicopedagògica en el projecte curricular d'un centre.

S'analitza un assessorament en un centre d'educació Primària per l'elaboració del PCC de llengua emmarcat en una perspectiva constructivista de l'aprenentatge de la lectura i escriptura que pretén donar coherència a tota l'etapa.

Mòdul didàctic 3: Atenció a la diversitat de l'alumnat del centre a l'etapa 12-16.

Presenta una intervenció assessora centrada en la col·laboració amb el professorat en l'avaluació de la diversitat de necessitats educatives i en la planificació i desenvolupament de la resposta educativa a un IES.

Mòdul didàctic 4: Elaboració i desenvolupament d'un pla d'acció tutorial a l'etapa 12-16 .

Aquest cas presenta la intervenció psicopedagògica des d'un Departament d'Orientació per col·laborar amb els professors en la planificació i desenvolupament de l'àmbit de l'acció tutorial grupal referida als hàbits d'estudi i tècniques d'aprenentatge.

Mòdul didàctic 5: L'adaptació del centre escolar a la societat multicultural : un noi xinès de 15 anys que arriba a Catalunya

L'anàlisi del cas es centra en les tasques d'adaptació que han de realitzar els centres educatius al fet multicultural i la incorporació al projecte del centre de les intervencions en situacions individuals. També ens permet diferenciar entre l'abordatge multicultural, defensat a l'assignatura, i d'altres , com ara l'intercultural

Mòdul didàctic 6: L'atenció als alumnes amb sobredotació .

L'estudi d'aquest cas planteja el procés de valoració individual i grupals dels alumnes d'aquestes característiques, i les propostes curriculars adequades a ells. Ens proporciona també nocions i terminologia bàsica sobre el tema tractat.

Mòdul didàctic 7: Intervenció psicopedagògica als centres d'educació especial :

Aquest mòdul ens presenta un exemple de col·laboració amb altres professionals en el treball d'intervenció psicopedagògica centrat en l'assessorament curricular i organitzatiu en un centre d'educació especial

Mòdul didàctic 8 : Un assessorament per a la introducció de l'aprenentatge cooperatiu com a eina per a la inclusió escolar):

El cas d'aquest mòdul mostra les fases d'un assessorament en el que, partint de diverses demandes d'intervenció centrades en alumnes individuals, es passa a una resposta educativa centrada en l'aula i posteriorment en el centre en base a l'aprenentatge cooperatiu.

Mòdul didàctic 9 : Relació alumnat-família-escola basada en la col·laboració:

En aquest cas, es desenvolupa una intervenció que vol ser un exemple de la gran potencialitat del treball psicoeducatiu desenvolupat en el triangle socioeducatiu format per la relació interactiva dels seus tres vèrtexs: família - alumnat i escola.

## **2. Bateria de casos breus d'intervenció Psicopedagògica i Assessorament Curricular (format web):**

Aquesta bateria està composta per 10 supòsits pràctics que il·lustren de forma breu algunes situacions d'assessorament curricular, normalment atenent a demandes referides a un àmbit de centre, aula o grup d'alumnes. Cada un dels supòsits té una estructura molt semblant. Els supòsits que estan disponibles en aquesta web son els següents:

Cas 1: Organització de la tasca d'educació Especial.

Cas 2: Integració d'alumnes immigrants.

Cas 3: Desmotivació de l'alumnat de quart d'ESO.

Cas 4: Elaboració d'informes escolars.

Cas 5: Problemes de comportament a quart d'ESO.

Cas 6: Baix rendiment a primer d'ESO.

Cas 7: Habilitats socials a Primària.

Cas 8: Alumnes amb dèficit d'atenció.

Cas 9: Atenció específica per als alumnes amb menys recursos per aprendre.

Cas 10: Reorganització per nivells d'aprenentatge dels quarts d'ESO.

## **3. Bateria de casos breus d'intervenció psicopedagògica i atenció a la diversitat. ( format web):**

Al igual que la anterior aquesta bateria està composta per 10 supòsits pràctics que il·lustren de forma breu algunes situacions que en aquest cas es refereixen a casos que se situen en demandes individuals, referides a problemes educatius derivats de la diversitat o n.e.e. originada per circumstàncies psíquiques, físiques o sensorials o factors culturals del alumnat en diferents nivells i etapes educatives. Igual que en el cas anterior cada un dels supòsits té una estructura molt semblant. Els supòsits que estan disponibles en aquesta web son els següents:

Cas 1: L'elaboració d'un dictamen d'escolarització d'una alumna de dos anys i mig amb una discapacitat física.

Cas 2: L'escolarització en una unitat d'escolarització externa d'un alumne de tercer d'ESO .

Cas 3: Un alumne de segon d'ESO amb problemes greus de convivència

Cas 4: La col·laboració entre professionals en la transició d'educació primària a l'ESO d'una alumna amb dificultats d'aprenentatge

Cas 5: Dificultats d'aprenentatge en matemàtiques en quart d'educació primària i resposta educativa dins del grup

Cas 6: Un cas d'incorporació tardana d'una alumna marroquina a l'ESO

Cas 7: Un alumne amb dificultats d'adaptació escolar a primer d'educació primària.

Cas 8: L'elaboració d'una ACI d'una alumna de segon d'ESO amb discapacitat psíquica.

Cas 9: La incorporació de quatre alumnes de tercer d'ESO en una unitat d'adaptació curricular (UAC).

Cas 10: Una demanda d'adaptació curricular individual a l'àrea de llengua per a cinc alumnes de segon d'ESO.

També disposeu de dos casos de metodologia interactiva: En un, ens centrem en qüestions d'organització de la resposta educativa per atendre millor la diversitat, en l'altre, el seu títol és "El desdoblament com a proposta organitzativa d'atenció a la diversitat". El segon, ens duu a un assessorament de caire curricular. "El pensament crític com a estratègia d'ensenyament a l'àrea de Ciències Socials".

#### **4. Cas interactiu: El desdoblament com a proposta organitzativa d'atenció a la diversitat .(format web)**

Aquesta web presenta un model d' anàlisi d'un cas d'intervenció psicopedagògica de atenció a la diversitat, centrat en la col·laboració de una psicopedagoga en l'organització de l'agrupament flexible en un grup d'ESO. Està organitzada en set apartats dintre del que trobem les cinc fases que guien a l'alumne en l'anàlisi:

1. Presentació del cas
2. Anàlisi de la demanda
3. Cerca d'informació
4. Pla de treball
5. Seguiment del cas
6. Avaluació
7. Annexos

Per tal de poder avançar a la fase següent l'alumne haurà de resoldre algunes qüestions de la fase anterior.

#### **5. Cas interactiu: El pensament crític com a estratègia d'ensenyament a l'àrea de Ciències Socials.**

Aquesta web guia en l'anàlisi d'un cas d'assessorament curricular en la que una psicopedagoga col·labora en l'elaboració del disseny curricular de l'àrea de Ciències Socials a l'ESO.

Està organitzada en set apartats dintre del que trobem les mateixes cinc fases que guien a l'alumne en l'anàlisi, que assenyalem en el cas interactiu anterior.

#### **6. Documentació complementària d'anàlisi de casos.**

En aquest recurs s'agrupen un conjunt d'articles i materials que es recomanen o es mencionen en alguns dels mòduls en paper i que poden resultar d'especial utilitat per la comprensió d'aquests mòduls o fins i tot d'altres posteriors. De fet son materials referenciats, sobretot en els 3 primers casos (mòduls 2,3,4). Es presenten agrupats en 4 apartats:

1. Com elaborem el projecte de llengua: intervenció psicopedagògica en el projecte curricular d'un centre
2. Intervenció psicopedagògica i millora de l'aprenentatge de la llengua escrita
3. Atenció a la diversitat de l'alumnat del centre a l'etapa 12-16
4. Relacions de col·laboració entre els psicopedagogs que intervenen a l'ESO

#### **Bibliografia i fonts d'informació**

**Ainscow, M., Bereford, J., Harris, A., Hopkins, D. y West, M.** (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.

**Aldàriz-Echevarría, Ma del M. i altres** (2000). *Com ens ho fem ? Propostes per educar en la diversitat*, Graó, Barcelona

- AAVV** (2002) . *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado: El paso del yo al nosotros*. Colección Claves para la Innovación Educativa, nº 11. Ed. Laboratorio Educativo/ Graó. Caracas/Barcelona.
- AAVV** (2000). *L'assessorament a Catalunya: Trajectòria dels equips d'assessorament psicopedagògic*. Ed. Graó. Barcelona.
- Bonals, J. Sanchez-Cano, M. (coords)** (2007) *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó
- Carretero, R.; Pujolàs, P. i Serra, J** (2002). *Un altre assessorament a l'escola. L'assessorament psicopedagògic des d'una perspectiva comunitària*. Barcelona. La Galera.
- Domingo, J. (coord)**(2001): *Asesoramiento al centro educativo: Colaboración y cambio en la Institución*. Octaedro-EUB. Barcelona.
- Essomba, M.A. (coord)** (1999). *Construir la escuela intercultural*. Barcelona. Grao.
- Lago, J.R. i Onrubia, J.** (2008) *Assessorament psicopedagògic i millora de la pràctica educativa*. Eumo Editorial. Vic.
- Mauri, T.** (1994). Las tareas de los grupos de intervención en la elaboración de proyectos curriculares. *Aula de innovación educativa* (num.27 pág. 55-60). Barcelona.
- Martin, E. i Mauri, T. (Coords)** (1997) *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona: ICE/ Horsori
- Monereo, C. i Solé, I.** (1996) : *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid : Alianza
- Monereo, C.; Mauri, T.; Badia, A.** (2004). *La práctica psicopedagógica en Educación Formal*. Barcelona: Editorial UOC.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (Eds)** (2005) *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Onrubia, J. (coord.) ; Fillat, Ma T. ; Martínez Nó, Ma D. i Udina, M.** (2004): *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez Romero, Ma del Mar** (1996): *El asesoramiento en educación. Colección biblioteca de educación*. Ediciones Aljibe. Archidona (Málaga).
- Shön, D.** (1992). *La preparación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós /MEC.
- Stake, R. E.** (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata.
- Tolchinsky, L. et al** (2001): *Processos d'aprenentatge i formació docent en condicions d'extrema diversitat*. Sèrie Rosa Sensat. Edicions 62. Barcelona.
- També cal que tingueu present les lectures que trobareu mencionades al final de cadascun dels mòduls, i d'altres que s'aniran afegint al llarg del curs.

## Metodologia

La metodologia de treball s'organitza al voltant de l'avaluació continuada. El referent fonamental per desenvolupar-la són els materials escrits i les webs que acabem de descriure. Pel desenvolupament de les activitats, els espais del campus que es faran servir seran: el tauler del professor, el fòrum i el debat.

**El Tauler del professor** s'utilitzarà per a clarificar i/o ampliar conceptes i continguts proposats, per a mantenir actualitzades les propostes de les activitats d'avaluació continuada, i per informar d'aspectes generals d'aquestes avaluacions. També es farà servir per donar informacions relacionades amb l'assignatura que siguin d'interès comú per tots els estudiants.

**El Fòrum** és l'espai per l'intercanvi entre alumnes, per demanar ajuda i respondre al companys i per configurar el grup de treball necessaris per desenvolupar alguna de les proves d'avaluació continuada.

El **Debat** és un espai formal de comunicació moderat pel consultor on podeu trobar missatges de tots els companys. S'utilitza per a fer aportacions sobre un tema de discussió proposat pel consultor. Tot l'alumnat haurà de participar en un debat durant el semestre . Aquest restarà obert durant una setmana: en la primera part de la setmana (3-4 dies), tots els participants hauran

de fer una primera intervenció respecte al tema que el consultor plantegi. En la segona part, altra vegada tots els participants han de fer, com a mínim, una nova intervenció de rèplica a les aportacions fetes durant la primera part.

Atenció: No participar al Debat plantejat pel consultor dins de l'espai i temps que correspongui comportarà no poder continuar l'assignatura en l'opció d'avaluació continuada !

Les PAC seran tres i consistiran, fonamentalment, en analitzar casos d'intervenció psicopedagògica - els que es presenten als mòduls 2 a 9 i també d'altres que es troben a la resta de materials de l'assignatura o que pugui plantejar el consultor- a partir dels criteris i fases d'anàlisi de casos d'intervenció psicopedagògica que presenta el mòdul 1 i les orientacions proporcionades pel professor al Tauler de l'assignatura.

La PAC-1 es farà en grup o individual, la PAC-2 es obligatori fer-la en grup i la PAC-3 es obligatori fer-la individual.

**Aquests grups s'han de constituir durant les tres primeres setmanes del semestre (També els hauran de formar igualment l'alumnat que realitzil la PAC-1 de manera individual.) . Per facilitar el desenvolupament de l'assignatura els grups estaran formats per estudiants de la mateixa aula i que corresponguin a diferents especialitats educatives : És a dir, a cada grup ha d'haver-hi alumnes com a mínim de dues especialitats diferents (p.ex.: educació infantil i educació social, educació especial i educació secundària). Finalment, s'haurà d'informar en un missatge a la bústia del consultor/a de les especialitats dels components del grup i rebre el seu posterior vist-i-plau per tal de considerar el grup constituït.**

**La PAC-1** Aquesta primera prova d'avaluació continuada pretén aconseguir que reflexioneu sobre un seguit d'elements claus presents en la majoria de casos d'intervenció psicopedagògica. I per fer-ho, se us demana que identifiqueu i compareu la seva presència en tres casos dels materials de l'assignatura que presenten demandes d'intervenció psicopedagògica sobre temàtiques similars . Es tracta doncs que analitzeu, en aquests casos: algunes dades fonamentals del seu context , que identifiqueu els criteris i estratègies d'intervenció en cada una de les fases del procés d'intervenció psicopedagògica descrit en ells (podeu trobar descrites aquestes fases al mòdul 1) i els seus marcs teòrics de referència. També se us demanarà fer propostes de millora de la intervenció plantejada a cadascuna de les fases a partir dels criteris i estratègies d'intervenció que s'hagin observat a la resta de mòduls i materials de l'assignatura i/ o dels suggerits pel consultor.

Aquesta PAC es podrà realitzar de manera individual o en grups de 3 o 4 estudiants de la mateixa aula.

La **PAC-2:** consistirà en l'elaboració, desenvolupament i anàlisi , per part de l'alumnat, d'un cas propi d'intervenció psicopedagògica: S'entén que ha de ser un cas en què ja s'ha desenvolupat una intervenció psicopedagògica que es la que cal analitzar.

Tot i que la proposta de treball serà parcialment guiada, de fet, sereu vosaltres mateixos qui escollireu la temàtica del cas, qui en desenvolupareu la seva anàlisi i qui reflexionareu, com a veritables psicopedagogs, sobre tot els aspectes bàsics de l'anàlisi del mateix.

Es tracta de que els alumnes arriben a realitzar una anàlisi d'un cas propi i que, en fer-ho, aprengueu a:

Presentar un cas organitzant la informació i les dades en funció de les fases ja treballades prèviament.

Analitzar les dades del context, els marcs teòrics de referència utilitzats i els criteris i estratègies utilitzades en las fases més representatives del procés d'intervenció psicopedagògica del cas.

Valorar i proposar millores en l'anàlisi de dades, en els marcs teòrics de referència a utilitzar i en els criteris i estratègies de cadascuna de les fases del procés d'intervenció psicopedagògica.

L'activitat, és a dir el treball grupal , tindrà 3 parts que coincideixen amb els punts abans esmentats.

La PAC-2 s'haurà de realitzar obligatoriament en grups de 3 o 4 estudiants.

La qualificació individual serà el resultat de la qualificació del treball presentat pel grup i de la participació individual en l'elaboració d'aquest treball (tal i com es detalla al document específic d'aquesta PAC).

La **PAC-3** se centrarà en un o dos del casos breus elaborats a partir de les problemàtiques actuals de la intervenció psicopedagògica .Està plantejada com una activitat de síntesi en la que demostreu allò après al llarg del semestre. Se us demanarà identificar argumentadament els criteris i estratègies emprats a cadascuna de les fases del procés d'intervenció psicopedagògica així com els marcs teòrics de referència en què es basen les decisions en ell preses i també, fer propostes de

millora raonades i tenint en compte allò treballat a l'assignatura. Podeu prendre com a base de treball les dues PACs anteriors i el conjunt de casos treballats a l'assignatura. És important tenir present que aquesta PAC-3 s'ha d'elaborar i presentar de forma individual.

## Avaluació

### Consulta del model d'avaluació

#### Model d'avaluació

Aquesta assignatura es pot superar per una doble via: d'una banda a partir de l'avaluació continuada, i d'altra banda, mitjançant la realització d'un examen final (presencial). La fórmula d'acreditació de l'assignatura és la següent: AC o EX

Model de qualificacions finals a partir de l'avaluació continuada							
Q. Av. continuada							
Qualif. final	F	A	B	C+	C-	D	N
	M/EX	NO	APR	SU	SU	NP	

Model de qualificacions finals							
Qualif. Ex. final							
Q. Av. continuada	A	B	C+	C-	D	N	
A	M/EX	EX	NO	APR	SU	NP	
B	EX	NO	NO/APR	APR	SU	NP	
C+	EX	NO	APR	APR	SU	NP	
C-	EX	NO	APR	SU	SU	NP	
D	EX	NO	APR	SU	SU	NP	
N	EX	NO	APR	SU	SU	NP	

M/EX	Nota: En cas que l'assignatura permeti Matricula d'honor, aquestes es posaran en junta d'avaluació entre els estudiants que hagin obtingut una qualificació final d'Excel·lent i sempre seguint els criteris de normativa de la Matricula d'honor.
NO	Notable
APR	Aprovat
SU	Suspès
NP	No presentat

## **Avaluació continuada**

L'assignatura es podrà acreditar mitjançant l'AC: si la nota final d'AC és A, B o C+, aquesta serà la nota final de l'assignatura. O, mitjançant l'examen final. En cap cas en aquesta assignatura no hi ha Prova de Validació.

Aquest fet confereix a les qualificacions de les PAC una rellevància notable per a l'acreditació. Així doncs, per aprovar l'Avaluació Continuada, és imprescindible realitzar i aprovar les tres PAC i haver realitzat el debat d'acord amb els criteris que s'especifiquen a l'apartat de metodologia d'aquest pla docent. Recordeu que no haver participat en el debat de l'assignatura impedeix continuar l'assignatura en la modalitat d'avaluació continuada! ( Ull!: la nota d'AC serà una N, quan malgrat haver realitzat les PAC, no es participi en el Debat que s'assigni a cada alumne).

Només es podrà contemplar, de forma extraordinària, la possibilitat de recuperar **una sola** de les dues primeres PAC ( PAC 1 o PAC 2) -que són les que es fan en grup- quan en aquestes s'hagi obtingut una C-. Per recuperar-la es necessari aprovar la següent PAC. **En cap cas es pot recuperar la PAC 3**; per tant, qui obtingui en aquesta una C- o una D haurà d'anar a l'examen final encara que hagi aprovat les dues primeres PAC. Cas d'obtenir a la PAC-3 una nota inferior o superior respecte a les dues PAC anteriors, aquesta nota de la PAC-3 tindrà un pes superior a la nota final d'avaluació continuada. ( de tal forma que la nota final d'AC no podrà ser en cap cas superior o inferior en més d'un rang a la nota obtinguda en aquesta PAC 3)

Els alumnes amb una qualificació de C- o D a l'AC o que no hagin fet les tres activitats d'AC han de realitzar l'examen final si volen tenir opcions a superar l'assignatura en el present quadrimestre.

També cal tenir present que els estudiants que entreguin menys del 50% de les activitats d'avaluació continuada proposades tindran una N (no presentat) com a qualificació final d'AC: Així doncs, en el cas de la nostra assignatura, que té 3 PAC, obtindran una N com a qualificació final d'AC tots aquells estudiants que entreguin menys de dues activitats (és a dir, que només n'entreguin una).

Per a poder valorar l'evolució de l'aprenentatge dels i de les estudiants és indispensable que els treballs siguin versions originals. Les activitats i les proves finals que no respectin aquesta premissa bàsica, atès que farien impossible l'avaluació en termes d'aprenentatge de l'estudiant, comportarien qualificar la prova amb una D. A més, qualsevol treball que contingui un fragment de text que reproduïxi un altre fragment de text sense fer referència a la font original (ja sigui una altra prova o una publicació), serà considerat plagi. En aquest cas, s'aplicaran les sancions corresponents establertes per la Normativa de drets i deures dels estudiants. Aquestes sancions són: a més d'obtenir una qualificació de D per la prova realitzada, la nota final de la AC o de la PF serà qualificada directament com a D. El plagi serà sancionat acadèmicament i, en cas de reincidència, la UOC aplicarà sancions disciplinàries.

## **Avaluació final**

### ***Examen Final Presencial***

A l'examen final els alumnes han de mostrar una competència en l'anàlisi de casos com la que s'ha d'haver assolit mitjançant les PAC. Es per tant molt recomanable que els alumnes que només realitzaran aquesta prova facin també un seguiment del treball d'aula, i especialment del vinculat a la realització i correcció de les PAC, mitjançant la consulta del Tauler del Professor. L'examen final tindrà les següents característiques:

1. L'examen consistirà en l'anàlisi d'un cas que es presentarà a l'examen.
2. Per realitzar aquest anàlisi es formularan 3 qüestions en les que es demanarà realitzar les tasques d'anàlisi de casos que s'han treballat al llarg de les diferents PACs.
3. Les dues primeres qüestions tindran un valor del 30% cadascuna i la tercera , el 40% restant.
4. El temps per realitzar les 3 qüestions serà de 2 hores.

## **Feedback**



Per a cada una de les activitats d'Avaluació Continuada, els consultors explicitaran en un document el contingut de cada una d'elles, amb els objectius i continguts que es pretenen assolir, prèviament a la seva elaboració. Durant el procés d'elaboració de cada activitat, cada estudiant pot compartir qualsevol dubte relacionada amb l'activitat a desenvolupar, mitjançant el correu personal del consultor o també en el fòrum per compartir-ho amb els companys. En aquelles activitats que es realitzin en grup i per tal d'agilitzar aquesta comunicació, es potenciarà que les consultes i suggeriments es facin via portanveu dels grups.

En acabar les activitats els consultors realitzaran comentaris sobre cada una de les activitats, de forma individual o col·lectiva.

#### Dates clau

Títol	Inici / Enunciat	Lliurament	Solució	Qualificació
PAC-1	02/03/2013	29/03/2013	-	15/04/2013
PAC-2	01/04/2013	27/04/2013	13/05/2013	13/05/2013
PAC-3	28/04/2013	18/05/2013	05/06/2013	05/06/2013

Títol	Inici / Enunciat	Lliurament	Solució
Debat Obligatori	18/03/2013	23/03/2013	-

## Elaboració i anàlisi d'un cas pràctic

---

- Presentació i objectius
- Enunciat: Activitats que es proposen per realitzar
- Criteris de qualificació
- Format i data de lliurament

## Presentació i objectius

Aquesta segona prova d'avaluació continuada pretén que sigueu capaços de reconstruir i analitzar de manera organitzada i sistemàtica un cas d'intervenció psicopedagògica recollit de la pràctica educativa o psicopedagògica d'algun dels membres del grup.

Tot i que la proposta de desenvolupament serà parcialment guiada, de fet sereu vosaltres mateixos/es qui escollireu la temàtica del cas i en desenvolupareu la seva anàlisi i qui reflexionareu, com a veritables psicopedagogs/ues, sobre tot els aspectes bàsics de l'anàlisi del cas. Per fer-ho, haureu de valorar argumentadament les actuacions i propostes que anireu suggerint durant el desenvolupament del cas.

L'objectiu fonamental és aprofundir en les decisions concretes que comporta un procés d'intervenció psicopedagògica en un context de treball col·laboratiu; i fer-ho a partir de la definició de les fases i principals estratègies emprades.

Entre els objectius a assolir, poden mencionar:

- ❑ La concreció de situacions educatives en demandes abordables de les que se'n puguin derivar objectius explícits i viables d'intervenció
- ❑ La presentació d'un cas d'intervenció psicopedagògica recollit de la pràctica psicopedagògica, descrit amb correcció.
- ❑ L'estructuració coherent de la informació del mateix en les fases treballades al mòdul 1 de l'assignatura.
- ❑ L'anàlisi de les fases més representatives del procés d'intervenció psicopedagògica en el cas, identificant les estratègies i criteris utilitzats a cadascuna d'elles tot valorant l'adequació de les mateixes per proposar les millores que es considerin pertinents.
- ❑ La identificació i explicitació de principis teòrics que justifiquin les opcions preses tant pel que fa al contingut com al procés de l'assessorament dut a terme.
- ❑ La formulació d'un conjunt de millores alternatives a la intervenció realitzada amb la justificació corresponent.

## Activitats que es proposen per realitzar

**La realització d'aquesta PAC comportarà les següents tasques:**

- Formació d'un grup de treball de 3 o 4 components (Per facilitar la dinàmica de treballs del grups, s'aconsella que els seus membres tinguin especialitats i/o formació inicial diferents).
- Tria d'un cas extret de l'experiència professional d'un/a dels components del grup i que contingui, de forma breu, l'explicitació de: la demanda d'intervenció, l'actuació desenvolupada i l'avaluació dels resultats obtinguts amb la intervenció (amb intervencions reals que mostrin les actuacions del psicopedagog en totes les fases).
- Repartiment entre els components del grup dels rols de treball a desenvolupar (vg. punt 1). La distribució de les responsabilitats ha d'estar tancada i enviada al consultor abans de la primera setmana de desenvolupament de la PAC.

- Establiment d'una temporalització individual i a nivell de grup del treball a realitzar segons les fases i rols assumits (Cal que en quedi constància escrita a l'espai de grup).
- Desenvolupament a l'espai de treball virtual del grup del treball assignat a cada component del grup (vg. punt 2) (Ull! Només es valorarà la tasca –documents, aportacions, etc.- realitzada en aquest espai).
- Enviament al consultor del document final de la PAC amb els continguts i annexes especificats en el punt 2 d'aquest apartat.

### **Organització dels rols a desenvolupar pels integrants del grup:**

#### Grups de tres membres:

Cada component del grup assumirà la tasca d'elaborar el document inicial i el de síntesi final d'un dels tres apartats<sup>1</sup> de treball en què es divideix la tasca a fer en el grup i que són:

- o 1. Descripció del cas (apartat 1)
- o 2. Anàlisi del cas (apartat 2)
- o 3. Propostes de millora (apartat 3)

Aquesta responsabilitat s'ha de traduir en

- a) penjar un arxiu a l'espai virtual a partir del qual s'inicia aquest treball (Aquest document l'heu de penjar a la carpeta anomenada "Arxius" que trobareu dins l'espai de grup). L'haureu d'identificar amb el cognom de la persona que el penja i l'apartat de què es tracta, p.ex.: "olivella\_apartat1-inici".
- b) A partir de què es penja aquest arxiu, la resta de membres del grup hauran de col·laborar en fer suggeriments per millorar els documents inicials de cadascun dels tres apartats. (Per organitzar millor aquesta fase del treball, cal que cada component del grup escrigui en un color diferent les modificacions i millores del document inicial que vagi plantejant). Aquests documents s'enviaran a l'espai de debat, no a l'espai d'arxius. En finalitzar la fase d'aportacions, el mateix membre que ha presentat el document inicial, enviarà a Arxius un document en què quedin recollides totes les aportacions fetes per cadascun dels membres (ben diferenciades segons els colors triats per a cadascun dels components del grup) : Serà el document "olivella\_apartat1-aportacions"
- c) Finalment, el mateix component que ha penjat l'arxiu inicial i el d'aportacions elaborarà el document finals de l'apartat, el document de síntesi. Aquests documents integra les aportacions de tots ajustant-se a la grandària que s'assenyala en les orientacions de la PAC. El nom de l'arxiu serà "olivella\_apartat1-síntesi"

Aquests tres passos o fases d'elaboració, s'han de realitzar per cadascun dels apartats de la PAC.

<sup>1</sup> Trobareu una descripció del treball a fer en aquests blocs al proper apartat

Un dels membres del grups s'ha de responsabilitzar d'unificar els tres documents en un de sol i de revisar-ne els darrers aspectes de format i enviar-li-ho al consultor a l'espai de lliuraments al final de la PAC

Ull! Recordeu distingir en colors diferents les aportacions de cada component del grup i fer constar, al principi del text, a qui corresponen cadascun dels colors i quin alumne/a és responsable de cadascun dels apartats.

#### Grups de quatre membres:

La única diferència amb la dinàmica ja exposada pels grups de tres membres rau en què, en aquest cas, serà el quart component del grup qui assumirà la tasca d'elaboració final dels tres documents de síntesi final de cada bloc en comptes de fer-ho el mateix company/a que ja ha penjat el document inicial. I També d'unificar el document final i de lliurar-lo al consultor a l'espai de lliuraments un cop estigui acabada la PAC.

**Molt important:** Ull ! Un cop acabada la feina, a la carpeta "Arxius", hi haureu de tenir aquests 9 documents:

"component1\_apartat 1-inici".  
"component1-apartat-1-aportacions"  
"component1-apartat-1- síntesi" o "coordinador-apartat-1- síntesi" (Equip de 4)

"component2\_apartat 2-inici".  
"component2-apartat-2-aportacions"  
"component2-apartat-2- síntesi" o "coordinador-apartat-2- síntesi" (Equip de 4)

"component3\_apartat 3-inici".  
"component3-apartat-3-aportacions"  
"component3-apartat-3- síntesi" o "coordinador-apartat-3- síntesi" (Equip de 4)

Recordeu també que el conjunt d'aquests documents són els que heu de lliurar com a annexes de la PAC 2 (Tot i que les síntesis podrien coincidir, si no hi teniu problemes d'extensió, amb els apartats de la PAC, igualment les heu d'incorporar als annexes).

*Nota: Cas de voler organitzar el treball grupal de forma diferent a la aquí proposada, caldrà demanar-ho prèviament al consultor justificant-ne les raons i esperar a rebre'n la corresponent autorització. Ara bé, sigui quina sigui l'organització que s'adopti, aquesta ha de garantir la participació i treball de tots els alumnes en la tasca conjunta (hi haurà d'haver constància explícita d'aquesta feina a la bústia del treball grupal).*

## **2. Continguts del treball a realitzar:**

### Apartat 1: Descripció del cas.

**Objectiu:** Presentar un cas organitzant la informació i les dades en funció de las fases estudiades al mòdul 1.

- A la descripció del vostre cas, hi ha de constar la informació bàsica del cas organitzada en les fases estudiades al mòdul 1. (Recordeu que, tal i com consta al document de

d'orientacions sobre la PAC 1, podeu si us és més útil unificar la descripció d'alguna de les fases).

- És molt important, per tal que el cas no quedi incomplet, que desenvolueu clarament tant la informació bàsica d'allò que anomenem "la construcció del cas" - és a dir, les fases a), b) i c) - com la del desenvolupament de la intervenció duta a terme -apartats d), e), f), g) i h). És a dir, per ser considerat vàlid, el cas ha de ser complet i contenir suficient informació sobre el pla d'actuació plantejat i les actuacions que el configuren, així com de la valoració del resultat de la intervenció desenvolupada i de les possibles propostes de continuïtat.

Així doncs a les fases a), b) i c), es tracta d'explicar breument entre d'altres informacions: el tipus d'assessorament del què es tracta. Descripció del context d'intervenció. Donar la informació justa per comprendre el cas ( cal que la informació que es facilita sigui rellevant per entendre la presa de decisions posteriors). Problema que origina la demanada. Concreció i reformulació de la demanda (Cal que es vegi clarament quina és la demanda inicial i SI N'HI HA quina és la reformulació i PERQUÈ s'ha fet).

Pel que fa al pla d'actuació, es tracta de plantejar els objectius que s'han volgut aconseguir i descriure explícitament amb quines actuacions concretes s'han desenvolupat. (És imprescindible que quedi clar què s'ha fet i qui ha fet cada cosa; també ho serà explicitar el PERQUÈ).

Dins del pla d'actuació es necessari que també hi consti, a més a més de tot el ja dit, la temporalització: és a dir s'ha d'especificar el moment i el temps en què s'han fet cadascuna de les intervencions plantejades.

També cal detallar, un cop ja acabada la intervenció, quins són els aspectes que es consideren que han estat assolits i en quin grau i quins no (També com es fa aquesta valoració: hi havia ja prèviament definits, per exemple, indicadors d'avaluació).

I finalment, especificar si la intervenció feta en generarà d'altres de noves que hi donin continuïtat.

### Apartat 2: Anàlisi del cas

**Objectiu:** Analitzar els criteris i estratègies emprats pel psicopedagog/a durant les diferents fases i explicitar els referents teòrics en què s'ha basat l'assessorament -tant pel que fa al contingut (tema de la demanda) com al procés del mateix (model d'intervenció).

Allò que cal realitzar aquí és:

2.1 Identificar les principals estratègies i criteris emprats pel psicopedagog/a durant el cas (mencionant a quina de les fases d'intervenció pertanyen).

2.2 Explicitar i comentar breument els referents teòrics que guien l'actuació en el cas, tant pel que fa al tema que genera la demanda (contingut de l'assessorament) com en relació al procés mateix seguit (model d'intervenció).

### Apartat 3: Propostes de millora

**Objectiu:** Formular propostes de millora raonades d'acord amb les diferents fases en què s'hagi organitzat el cas.

Allò que cal realitzar aquí és:

3.1. Presentar un seguit de propostes de millora estructurades al voltant de les fases de la intervenció. (n'heu d'indicar la procedència: És a dir, en quin dels casos dels

materials de l'assignatura us heu inspirat per formular-les) i justificar perquè creieu que fer-ho així significaria una millora en el cas.

3.2. Proposar, si s'escau, referents teòrics alternatius, tant pel que fa al contingut com al procés de la intervenció.

#### Annexes:

Al final del treball, haureu d'incloure, com a annexes: els documents inicials de cada apartat, els documents finals -base d'elaboració dels resums- on constin diferenciats per colors les aportacions i millores plantejades per cadascun dels components del grup al document inicial que han estat donades per bones i, finalment, els documents de resum/síntesi de cada fase (Tot i que aquests darrers poden ser força similars al treball final que envieu, cal diferenciar-los clarament ja que esdevenen la base d'avaluació d'un dels membres del grup).

## Criteris de qualificació

La qualificació individual final serà el resultat de la qualificació del treball presentat pel grup i de la valoració de la participació individual en l'elaboració d'aquest treball. Cada membre del grup, doncs, podrà tenir una qualificació diferent; i, fins i tot, algun d'ells podria arribar a no aprovar, malgrat obtenir la PAC del seu grup una qualificació d'aprovat.

La qualificació del treball en grup presentat es realitza segons els següents percentatges:

Apartat 1: 20 %

Apartat 2: 40 %

Apartat 3: 40 %

Per tal de valorar la participació individual en el treball d'elaboració d'aquesta PAC, es valoraran tres aspectes: a) la puntualitat i respecte dels terminis de les participacions tant en aquells arxius que son de la seva responsabilitat presentar a l'espai com en fer aportacions en aquell apartat del treball que coordinada cadascú; b) la qualitat dels documents individuals elaborats i la importància i profunditat de les aportacions en tots els apartats. (Aquesta anàlisi es realitzarà a partir de la revisió dels treball realitzat a l'espai virtual i també de la del contingut dels annexes presentats en la PAC).

## Format i data de lliurament

- Intenteu limitar l'extensió de les vostres respostes (màxim 4 fulls en total, sense comptar els annexes: el primer apartat hauria de tenir un full i mig els altres dos cadascun un full aproximadament.). Sobre tot feu respostes curtes i clares, no sigueu redundants. En la mida del que us sigui possible, utilitzeu esquemes. Cal que les explicacions que doneu siguin concretes i ben argumentades.
- Envieu les vostres respostes a la bústia d'avaluació de l'aula.
- L'exercici haureu de lliurar-lo amb un arxiu Word amb el número de grup i el primer cognom de cada component del grup: 4\_cognom\_cognom ( La font ha de ser Arial 10 o 12 cpp ! )
- Recordo que el termini per lliurar activitats és el **27 d'abril de 2013**.