

Formación universitaria en trabajo a distancia. Una experiencia de trabajo en equipos virtuales

Sebastián Steizel

Universidad de San Andrés

Vito Dumas 284. Victoria Provincia de Buenos Aires. Argentina (B1644BID)

ssteizel@udesa.edu.ar

Luisa Mayoral

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Campus Universitario (7000) Tandil

mayoral@econ.unicen.edu.ar

Abstract

A menudo se considera que las nuevas generaciones que han nacido y crecido con las tecnologías de información y comunicación, poseen habilidades asimiladas en sus rutinas, como para trabajar efectivamente a través de medios virtuales. Sin embargo, la experiencia indica que todavía, las nuevas generaciones están siendo expuestas a procesos de socialización en el sistema educativo, en donde se refuerza el modelo de presencialidad, y no se prepara a los estudiantes para trabajar a través de medios virtuales. El presente trabajo presenta una experiencia colaborativa entre más de 70 alumnos, agrupados en 15 equipos virtuales, provenientes de diferentes universidades del país. Los problemas emergentes para trabajar a distancia apuntan a las dificultades en compartir información de contexto, construir confianza, manejar los conflictos y, sostener una interacción y comunicación laboral focalizada en la realización de una tarea conjunta. Se analizan los dispositivos educativos utilizados, como una forma de desarrollar competencias de trabajo virtual en alumnos universitarios.

PALABRAS CLAVE: trabajo a distancia, educación universitaria, equipos virtuales, competencias.

INTRODUCCION

Las TIC's han modificado –y están modificando- la forma en la que trabajamos, la forma en la que estudiamos, la forma en la que pensamos y la forma en la que nos relacionamos con otros; y en este sentido son un poderoso impulsor del cambio social [1].

En el mundo laboral, estas transformaciones impactan no sólo creando nuevas formas de trabajo y herramientas de comunicación, sino también reformulando capacidades. Algunas de ellas, apuntan a habilidades y conocimientos individuales, pero otras, requieren de una reconfiguración en la forma de crear vínculos sociales y conectarse con los demás. Dentro de las primeras, se ha encontrado que para ser exitoso no se requiere particularmente de habilidades computacionales sino que son más valoradas las habilidades de escritura, y pensamiento analítico [2]. Dentro de las habilidades relacionales, las capacidades de comunicación, manejo de conflictos y construcción de confianza han sido identificadas como las competencias claves. [3]. En consecuencia, este desarrollo de capacidades involucra saberes cognitivos, pero también competencias relacionales no vinculadas con aprendizajes explícitos. Frecuentemente, se trata de conocimientos tácitos, no necesariamente relacionados con la educación formal, emparentados estrechamente más con un “saber hacer”, que con un “saber” propiamente dicho. La forma que tienen las personas de poder aprenderlos es, básicamente, a través de la práctica misma en los entornos de trabajo [4].

En este marco, un debate central es el que se refiere a la formación de trabajadores para esta nueva realidad en el ámbito universitario. Por un lado, se ha sugerido que para las nuevas generaciones, la tecnología es un fenómeno natural totalmente incorporado en sus prácticas y rutinas cotidianas. En tal sentido, se dice que los llamados “nativos digitales” [5] o “*net generation*” [6] prefieren el aprendizaje activo, son capaces de realizar una multiplicidad de tareas, y son dependientes de las tecnologías para interactuar con otros [5, 6, 7]. Sin embargo, este

punto de vista ha sido criticado, sugiriendo que el uso y las habilidades tecnológicas no son tan uniformes como se podría suponer, y que la extrapolación de la experiencia cotidiana al terreno laboral y educativo no resulta tan simple [8].

Por otro lado, el trabajar a distancia implica también una serie de particularidades en la dinámica colectiva que es necesario comprender. Cuando se trabaja cara a cara, la gente suele tener experiencias previas comunes (tanto entre ellos- se conocen entre sí-, como en el ámbito en el que se desempeñan -conocen la cultura del lugar, los estándares de desempeño-), se juntan y se re-conocen, avanzan en el trabajo conjuntamente y van monitoreándose los avances, aparecen mecanismos de control social, etc. Cuando se trata de equipos de trabajo a distancia, muchos de los supuestos anteriormente citados, no se manifiestan de la misma manera, sino que operan muchos supuestos acerca de la tarea, de los miembros y de la organización, que no son totalmente compartidos. Además, estos equipos funcionan con “otros” parámetros de tiempos, vínculos y habilidades personales, que deben aprenderse.

El objetivo de este trabajo es identificar y analizar particularidades del trabajo en equipos virtuales, así como extraer una serie de aprendizajes que contribuyan al desarrollo de estas competencias desde la formación universitaria.

El artículo, fruto de una investigación exploratoria de naturaleza cuasi-experimental entre universidades, está organizado de la siguiente manera: En la primera parte, se desarrollan los conceptos centrales de la temática del trabajo a distancia, especificando las principales dificultades que la bibliografía plantea alrededor de esta modalidad. Luego, se introducen algunas ideas vinculadas al aprendizaje basado en la experiencia, que resultan centrales para comprender el por qué de la propuesta. En la tercera sección, se detalla la metodología utilizada. Por último, se analizan los hallazgos principales de la experiencia realizada, para extraer inmediatamente las conclusiones e implicancias para el desarrollo de competencias.

MARCO TEORICO

Dentro del contexto educativo, el fenómeno de los grupos dispersos, o como también han sido denominados, “grupos virtuales” es susceptible de ser observado desde múltiples puntos de vista. El más obvio es concebirlo desde el corpus teórico de la “educación a distancia”. Sin embargo, y más cercano a la formación académica en Ciencias de la Administración, se podrían tomar los grupos presenciales como referencia, y diferenciar los grupos virtuales, de aquellos, atendiendo a ciertas dimensiones de base. Otro punto de vista, que hoy comienza a ser relevante dentro de la Disciplina, sería partir de problematizar a los “grupos virtuales” como un fenómeno digno de ser abordado en sí mismo, y no por comparación, a ninguna otra construcción. En este sentido, se abordarán dos dimensiones centrales: los equipos virtuales y el aprendizaje en entornos virtuales.

Los equipos virtuales

El trabajo virtual ha sido definido como aquel en el que las personas tienen un fin común, y realizan tareas interdependientes en lugares y tiempos distintos, usando la tecnología como principal medio para comunicarse [9]. Esta modalidad de trabajo posee una serie de particularidades que es necesario identificar, con el fin de comprender a qué nuevos desafíos es necesario enfrentarse.

Así, Cramton [9], invita a explorar las consecuencias de la situación de invisibilidad que este tipo de experiencias trae aparejados, enfatizando en la necesidad de contar con explicaciones situacionales. Sproull y Kiesler [10] plantean -en línea con esta autora- que la comunicación a través de TIC's disminuye las señales del contexto que le dan un significado particular a los mensajes. Al quedar en la incertidumbre muchos de los factores de contexto social que son importantes en la comunicación, se genera debilidad de las señales sociales en los mensajes electrónicos; y eso dificulta la construcción de vínculos. Esta dificultad depende en gran parte de la falta de comprensión acerca de la situación (laboral, contextual, emocional, etc.) que posee la contraparte, y por ende puede degenerar en atribuciones equivocadas a cerca de las causas de determinados comportamientos [9].

Otros aportes teóricos hacen foco en los conflictos que surgen en los equipos virtuales. Así, Hinds y Bailey [11] plantean que la tecnología limita la cantidad de información que se puede transmitir, y que este medio además de

intensificar los conflictos, genera una dificultad adicional en la coordinación de conductas de los miembros del equipo. En línea con lo anterior, Hinds y Mortensen [12] encontraron que los equipos virtuales poseen más conflictos personales que los equipos presenciales. Concordantemente, la existencia de estos conflictos resulta más crítica para los equipos virtuales, ya que las estrategias de manejo de conflictos presenciales no son extrapolables a situaciones a distancia [13] y por ende su resolución no se encuadra en parámetros conocidos. Estos autores aconsejan, en consecuencia, atender a los efectos moderadores que podrían producir el compartir información acerca de la identidad y, del contexto, como así también contar con algún mecanismo de comunicación espontánea.

Walther, por su parte, y más allá del manejo de los conflictos puntuales, señala que es necesario reconocer que si bien los equipos virtuales pueden alcanzar altos desempeños, el tiempo que necesitan para constituirse y alcanzar una forma de trabajo armónica es más largo que en los equipos presenciales [14].

Finalmente, parte de la literatura plantea que deben construirse encuentros presenciales, pues de otra manera, es difícil construir la empatía necesaria como para desempeñarse eficazmente [15]. Sin embargo, cuando los equipos virtuales están compuestos por subgrupos pertenecientes a localizaciones similares, los miembros del equipo tienen mejor relación con sus colegas del mismo lugar que con los distantes, aunque los subgrupos de la misma nacionalidad tienen más conflicto y menos confianza que los grupos totalmente distribuidos [16].

En consecuencia, el trabajo a distancia genera particularidades diferentes a las del trabajo presencial, y su identificación, comprensión, y asimilación en las prácticas de trabajo es indispensable para realizar la tarea en forma productiva. Extrapolar los hábitos del trabajo presencial puede derivar en una serie de malentendidos, conflictos y dificultades que una vez que ocurren, son muy difíciles de revertir.

El aprendizaje en entornos virtuales

Para comprender la manera en la que se puede desarrollar el aprendizaje en entornos virtuales, y con el fin de que estos tengan un sentido para los alumnos, se podría recurrir a teorías de aprendizaje en la práctica, como la de Comunidades de Práctica [17]. Aún con el riesgo de incurrir en simplificaciones peligrosas, estos grupos dispersos geográficamente y mediados por computador, pueden ser concebidos como “comunidades de práctica” a la manera de Wenger [17], tratándolos a partir de un modelo de aprendizaje basado en la participación. Así, nos encontramos con una comunidad caracterizada por el compromiso mutuo, la empresa conjunta y el repertorio compartido. Este desarrollo como comunidad enfatiza en la necesidad de que los equipos vayan encontrando su propia dinámica a partir de la práctica colectiva. El aprendizaje acerca de cómo desenvolverse en este entorno se da a partir de una relación dinámica entre el hacer de uno con el hacer de los demás, y en este proceso se va construyendo el aprendizaje colectivo acerca de cómo operar en equipos virtuales.

En consecuencia, el aprendizaje de las competencias se genera en la práctica a partir de un proceso de acción y reflexión colectiva sobre la práctica misma, pues sólo a través de ella es posible atribuir sentido a los propios comportamientos. Al identificar a los grupos como comunidades de aprendizaje en donde el saber se va desarrollando en la práctica, la experiencia de trabajo se transforma en una experiencia de aprendizaje. En línea con lo anterior, se observa que buena parte de las investigaciones refieren a diseños realizados a partir de estudiantes universitarios, a quienes se pone a trabajar a distancia [18; 19], no sólo como medio para estudiar los equipos virtuales, sino también como un medio para desarrollar competencias en los mismos estudiantes [20].

METODOLOGÍA

Con el fin de comprender las capacidades existentes en estudiantes universitarios para desarrollar rutinas de trabajo de manera remota, y analizar los problemas que pueden emerger en este tipo de situaciones, se procedió al diseño de una experiencia de laboratorio en la que se propuso a los alumnos realizar una actividad académica a través de medios virtuales. Esta actividad consistía en conformar equipos de trabajo entre alumnos de diferentes universidades, y resolver conjuntamente un caso de estudio a través de una plataforma tecnológica asignada.

Hasta el momento se realizaron dos experiencias de este tipo: la primera, durante los meses de abril a junio de 2009 entre alumnos de una universidad privada del norte del gran Buenos Aires, y una universidad pública del centro de la provincia de Buenos Aires. En este caso, participaron en total 71 alumnos, distribuidos en 15 equipos diferentes, compuestos por un número de entre 5 y 6 miembros por grupo, conformado de manera equitativa y aleatoria por

alumnos de ambas universidades. La segunda experiencia, algo más ambiciosa, consistió en un trabajo de similares características, realizado por una universidad privada del norte del Gran Buenos Aires, una universidad privada de la ciudad de Bogotá, en Colombia, y otra universidad privada de Montevideo, Uruguay. En esta oportunidad, participaron 156 alumnos en 27 equipos diferentes, en forma equilibrada y aleatoria entre los tres países, durante los meses de agosto a noviembre del 2009.

Para la realización de las experiencias se procedió a un minucioso diseño. Los profesores acordaron la tarea, tanto con fines pedagógicos como de investigación.

Una de las primeras tareas de diseño consistió en el ajuste de las agendas de trabajo de las universidades, las temáticas a utilizar en el análisis, y la elección y el diseño de la plataforma. A continuación, se acordó un listado de seis temas comunes, que debían servir como ejes para el análisis del caso. Con respecto a la tecnología base, se recurrió a la plataforma de “moodle”, ya que ella permitía no sólo la formación de grupos dentro del mismo sistema, sino también la utilización de herramientas como foros y chats, facilitando las comunicaciones tanto sincrónicas como asincrónicas. Para todas las universidades, esta plataforma era una novedad, y por lo tanto, se requería de un período de familiarización con ella, tanto por parte de los docentes como de los alumnos.

Una vez definidos estos acuerdos, se eligió el caso de estudio, y se confeccionó un instructivo con las secuencias del trabajo, responsabilidades y criterios de evaluación. El caso utilizado fue “TBE en Quilmes Industrial S.A.: trabajo basado en equipos autogestionados”¹, que no sólo proveía un abanico de temáticas vinculadas a los temas de Comportamiento Organizacional, sino que también era un caso sobre equipos autogestionados, lo que permitía una reflexión acerca de la propia experiencia.

Asimismo, se plantearon una serie de fechas claves. Dentro de la primera semana de acceso a la plataforma y conformación de los equipos, los alumnos debían presentarse frente a sus compañeros. El objetivo de esta presentación era generar empatía entre los miembros y compartir información relevante para la realización del trabajo conjunto. Cinco semanas más tarde, cada grupo debía presentar un breve informe con los temas que iban a analizar en el caso junto con su debida justificación. El objetivo de esta instancia era producir una pre entrega para acelerar los tiempos de trabajo, y marcar hitos que hicieran que los alumnos tuvieran que interactuar entre sí antes de la entrega final. Por último, cinco semanas después (y después de haber recibido una retroalimentación por parte de los profesores de esa pre entrega), debían entregar un diagnóstico y análisis del caso con una extensión aproximada de unas veinte páginas. Por último y a modo de cierre, en cada una de las universidades se dedicó una clase para analizar, reflexionar y extraer aprendizajes a partir de la experiencia vivida, como una forma de generar conocimientos que sirvan para los alumnos, y para futuras ediciones de este proyecto.

Se les especificó a los alumnos que debían realizar todas sus comunicaciones a través de la plataforma y que no se aceptarían intervenciones por fuera de ella. El sentido de esta restricción era que los profesores pudieran monitorear el desarrollo del trabajo, las intervenciones de los alumnos, y en última instancia, acceder a los registros de las comunicaciones para analizar el desempeño de estos grupos con fines de investigación.

Las fuentes de información utilizadas para realizar el presente trabajo fueron diversas. Primeramente, se analizó la información estadística acerca de la participación de los miembros de los diferentes equipos, que proveía la plataforma tecnológica. Luego, se realizó un análisis cualitativo de los mensajes que se enviaban entre los diferentes grupos. A través de este medio, no sólo se pudo observar la frecuencia de los mensajes sino también su contenido, dando lugar a un análisis de los procesos vividos. Más tarde, se agregó la información que emanó de las reuniones de evaluación con los alumnos, realizando una reflexión sobre la dinámica de trabajo. Por último, los trabajos entregados fueron una fuente de información acerca de la tarea y su desempeño.

En el presente artículo, se dará cuenta de los hallazgos de la primera experiencia, por ser la que al momento, ha sido analizada con mayor minuciosidad y por ser la que ambos autores han compartido.

¹ Kort, Graciela y Ariel Kievsky (2007). “TBE en Quilmes Industrial S.A: trabajo basado en equipos Autogestionados”. Caso Universidad de San Andrés, Buenos Aires.

LOS HALLAZGOS

Se informarán a continuación, los principales hallazgos, intentando poner orden y linealidad en una realidad que resultó ser compleja, diversa, sistémica y caótica. En especial, se analizarán los siguientes tópicos:

- La participación, la no participación y la pseudo-participación.
- El compromiso mutuo, el compromiso diverso, el compromiso ritual y el no compromiso
- La tecnología como facilitadora y obstaculizadora de los procesos grupales
- La tarea y los conflictos emergentes
- Los resultados de la tarea y los resultados de la dinámica grupal
- Cuestiones emergentes

La participación, la no participación y la pseudo-participación.

Respecto de la participación, es posible analizar la cantidad de participantes activos y pasivos, la cantidad de mensajes, su distribución temporal, como así también, aspectos más cualitativos como la profundidad, la diversidad de ideas y la aparición de roles en torno a los diferentes participantes.

En este sentido, es posible caracterizar a los 15 grupos que han participado de la experiencia en 4 subgrupos:

1. “El” equipo: Es “el” equipo, porque sólo uno de los grupos posee estas características. Se caracteriza por la participación activa total. No hay “*lurkers*”, es decir, participantes pasivos que acceden a la experiencia desde la observación, pero sin interactuar y que, sobre la fecha de entrega del trabajo, se presentan y adhieren a lo que se hizo por el grupo en un acto de “*deslurking*”. La cantidad de mensajes los sitúa por encima del promedio: sobre un promedio teórico de 37,6, los mensajes de este equipo ascienden a 94, constituyendo el grupo con más alta interacción medida en cantidad de mails. La distribución temporal es armónica; no hay tiempos de alta interacción y tiempos de interacción nula, sino que la misma se mantiene con cadencia a lo largo del trabajo. En sus mensajes se advierte que cada mail es tomado y respondido por los demás participantes; no hay mensajes que se pierdan en el silencio. Las respuestas ocurren en un plazo máximo de 2 días. Hay cadenas de respuestas a partir de un mail. Los roles se definen flexiblemente: hay iniciadores, seguidores, informantes, sintetizadores, etc., pero estos cambian de uno a otro integrante, en oportunidad de la ejecución misma de la tarea. No hay roles disfuncionales.
2. Los “cuasi equipos”: Son en total 5 grupos. Se caracterizan por una alta participación activa. Sin embargo, hay “*lurkers*” (uno en la mayoría de los casos, y dos en un solo grupo). La cantidad de mensajes o mails los sitúa por encima del promedio (37.6) en casi todos los casos, y de la mediana (33) en todos los casos. La distribución temporal es armónica en general. Sin embargo, el fenómeno “*lurking*” los afecta: algún participante no emite ningún mensaje, el grupo lo espera, se inquieta, comienza a trabajar, reclama a los profesores para que intervengan, finalmente los ignoran y continúan adelante, como “el” equipo mencionado más arriba. Para este equipo truncado, las reglas se redefinen: son menos integrantes, pero funcionan como equipo, con alta interacción y calidad de aportes. Las respuestas a los mails responden a un máximo de 2 días. Hay cadenas a partir de un mensaje. Distintos participantes inician, sintetizan, analizan, etc., con intercambio fluido de roles. Los “*lurkers*” entran a la plataforma, están al tanto de los avances, pero no interactúan con sus compañeros. Más cerca de la fecha de entrega, se produce el “*deslurking*”, que generalmente consiste en un saludo, un pedido de disculpas, una justificación pobre y una adhesión a todo lo hecho hasta el momento. El equipo lo acepta, pero queda expectante. Generalmente, el nuevo participante no aporta demasiado, pero el equipo lo incluye en su presentación a los fines formales, con alguna excepción, dada por el abandono de la materia.
3. Los “grupos”: Son 6 grupos en total. Su nivel de participación, medida en cantidad de mails, los ubica por debajo del promedio teórico, y en el mejor de los casos, a nivel de la mediana. Sólo uno de los grupos no tiene “*lurkers*”; en todos los demás, estos participantes silenciosos son omnipresentes. Existen asimismo, alumnos que abandonan la cursada en varios de los grupos. El lurker es aceptado, cuando se presenta hacia final de la experiencia, pero al solo efecto formal. Esto le basta al nuevo participante. Se trata de un acto ritual. Sin embargo, en el grupo puede leerse la molestia y la sensación de injusticia. Nuevamente, como en

los “casi grupos”, sus integrantes activos se inquietan, esperan, reclaman y finalmente, aceptan, no sin malestar. La comunicación es a veces, fluida y a veces, ausente. No hay cadencia. Existen respuestas a tiempo, y respuestas a destiempo. No hay cadenas de mails. Los mensajes en ocasiones, se pierden en el silencio. No hay buena retroalimentación. Ante la falta de respuesta, se repite el mensaje, para saber si los demás están en el grupo o se han retirado. Hay periodos de incertidumbre. El silencio se percibe como desinterés. A la frustración le sigue la esperanza cuando la respuesta llega con disculpas, y nuevamente, la frustración le sigue cuando el silencio se repite. Es una dinámica grupal que funciona muy lentamente, y que se manifiesta a partir de sus dificultades. Los roles son confusos, las expectativas son poco claras, y en general, la experiencia en sí es vivida como una molestia.

4. Los pseudo-grupos: Son 3 grupos. Poseen una bajísima interacción. Sus mensajes son básicamente rituales. No avanzan. Participan menos de lo indispensable. En todos hay *lurkers* y alumnos que abandonan la cursada. En algún caso, los participantes pasivos son más que los activos. Son 3 grupos, pero poseen características propias: Uno de ellos, no se constituye nunca como grupo mixto, puesto que sus dos *lurkers* son de la misma universidad. Eso hace que para los participantes activos, de la otra universidad, el requerimiento de trabajar virtualmente, se vuelva absurdo. En el segundo, uno de los participantes asume la tarea, ante la realidad de tres compañeros que son abandonados o *lurkers*. Finalmente, el tercero, es el grupo con más baja interacción de todos, constituido por dos integrantes activos, dos *lurkers*, y tres mails.

El compromiso mutuo, el compromiso diverso, el compromiso ritual y el no compromiso

Evidentemente, el compromiso no es el mismo ni en tipo, ni en intensidad, ni en calidad, en los diferentes grupos que han participado ni tampoco entre los integrantes de un mismo grupo. Si se entiende el compromiso mutuo como una característica que resulta deseable, puede decirse que el mismo ha sido ciertamente, escaso.

- 1) Compromiso mutuo: De la totalidad de los grupos, hay uno que se ha caracterizado por el compromiso mutuo, y coincide con el que hemos llamado “equipo”. En él, no sólo se ha dado un compromiso sostenido, sino que además éste se ha basado en el entusiasmo, en el desafío, en el placer más que en el deber y el cálculo racional de costos y beneficios.
- 2) Compromiso diverso: Le siguen los “cuasi equipos” con compromiso mutuo pero en ocasiones y, no siempre de todos sus integrantes, y con una mayor diversidad interna en lo que hace a los motivos. A algunos, los moviliza el entusiasmo, otros trabajan porque “hay que”, y finalmente, otros deciden participar más o menos según su ecuación personal de aportes y contribuciones.
- 3) Compromiso ritual y no compromiso: Por último, también han estado presentes el compromiso ritual, basado en la forma y no en el fondo, el compromiso mínimo indispensable para que la participación periférica sea considerada “legítima” por el grupo, el descompromiso y el no compromiso. Sin embargo, y aunque es posible asociar estas conductas a los pseudo-grupos o a los grupos de menor desarrollo relativo, la realidad es más compleja y diversa. Los distintos estilos y modalidades conviven en las diferentes aproximaciones grupales.

La tecnología como facilitadora y obstaculizadora de los procesos grupales

Desde el punto de vista socio-técnico es posible reflexionar acerca de cómo las características tecnológicas de la plataforma que sustenta la experiencia, pueden fomentar u obstaculizar la interacción. Aunque en la etapa de diseño, se trabajó mucho para hacer que la tecnología fuera una facilitadora y no un obstáculo más que agregar, se observan problemáticas emergentes. En este sentido, son interesantes dos cuestiones que aquí se plantearon: 1) al momento inicial o de la presentación, y 2) durante la tarea o del trabajo sobre el caso.

- 1) La tecnología al momento de la presentación: Aunque la base de la plataforma se construyó sobre una herramienta bastante conocida como el “Moodle”, realizándose varias pruebas para refinarla en cuanto fuera posible, desde el principio los alumnos manifestaron problemas en su interacción debido a la tecnología. Esto es especialmente relevante, en el grupo de alumnos que pertenecen a una de las dos universidades. Una cifra cercana a la mitad de ellos no posee Internet en sus domicilios y deben concurrir a un *cyber* o a la universidad, para registrarse y seguir los pasos que el trabajo conjunto les demanda. Por otra

parte, la mayoría plantea que le costó inscribirse, que el idioma inglés es una limitante (nuevamente para el grupo de la universidad con menos acceso), y que en general, el sitio no es amigable. Consultados al respecto, los alumnos dirán que están acostumbrados a los juegos electrónicos, al chat, y a la utilización del celular, pero que no están familiarizados con este tipo de plataformas, y que además, no siempre saben cómo escribir un mail correctamente. El tiempo de presentación concluye con un conocimiento formal y escueto de quienes son los compañeros de grupo, sin que los alumnos hayan intercambiado información de contexto.

- 2) La tecnología al momento del trabajo sobre el caso: Al inicio de esta etapa toda la comunicación que se registra es asincrónica, es decir, por medio de mails. Ante los silencios, las esperas, y las ausencias, los alumnos prueban la comunicación sincrónica o chat, por mayor familiaridad con la herramienta. Esto condujo a una frustración generalizada. El chat resultó lento y en muchas ocasiones, se producían cortes espontáneos. Ante esta situación, intentaron utilizar chats del tipo Hotmail, o mensajes por celular, pero esto hacía que esta interacción quedara fuera de registro por parte de los profesores. Finalmente, se tomó la decisión de dejarlos utilizar otros chats –no así celulares- con el compromiso de grabar las conversaciones y enviarlas a los profesores. Esta fue una solución “parche”. No tenemos seguridad de cuántos cumplieron con este compromiso, y de cuánta interacción ocurrió por fuera del sistema. Analizadas las conversaciones, se observa que siguen el mismo patrón de los grupos en comunicación asincrónica.

La tarea y los conflictos emergentes

Desde el punto de vista del desarrollo de la tarea y la dinámica del equipo se observa que gran parte de la energía y el tiempo invertido por los miembros del equipo está destinado a cuestiones de coordinación. La interacción de la mayor parte de los grupos carece de intercambios sustantivos acerca del análisis del caso en cuestión, y cuando aparece, se focaliza en coordinaciones de agenda, disculpas o reclamos por la no participación. Cuando se trata de compartir información sobre el análisis del caso, los aportes son individuales (o por subgrupos de cada universidad), y son aceptados sin mayores agregados o cuestionamientos.

En varios casos, los niveles de frontalidad y agresión en los mensajes son llamativos. Estos reclamos son en parte canalizados a través de los profesores, estereotipando a “los otros” de una manera despectiva. En otras ocasiones, esos mensajes son subidos en los foros. A modo de ejemplo podemos citar algunos fragmentos:

“CHICOS!!!! estoy muy enojada! G. y J., no han hecho nada. y eso no es aceptable. Me enoja mucho trabajar para los otros y que ellos se queden con mi nota. Entonces, lo siento, pero ahora no vamos a poner nuestro trabajo en moodle. Espero que para los profesores no sea un problema. Lo siento pero estamos en la universidad y al igual que en la vida nadie les va a dar todo hecho para ustedes” (M. Grupo 14)

“C., quiero decirte que sos un caradura, no solo no apareciste en todo el trabajo, ni ayudaste, tampoco dijiste nada al respecto, VOS NO HICISTE ESTE TRABAJO, puse tu nombre en la carátula de buena onda pero sabes que no lo hiciste vos. Y encima de todo, dejás un post el lunes, después de que yo ya tuve la clase de comportamiento y entregue el trabajo, diciendo que hiciste una parte de cultura, que igual NI SUBISTE!!! No sé cual es tu problema, por suerte no tengo que tener más nada que ver con vos”.(A.T. grupo 8)

“Alguien puede decir algo.. es un trabajo grupal y nadie hace ni un solo comment...no voy a hacer el trabajo sol.! ponganse las pilas, hay q hacerlo” (F. grupo 15)

Prácticamente, no hay intervenciones sobre el contenido de los avances de los diferentes trabajos. En general, una persona con mayor nivel de compromiso toma la responsabilidad de completar el trabajo faltante e integrar el existente, con mayor o menor grado de resistencia.

Los resultados de la tarea y los resultados de la dinámica grupal

El resultado de la tarea no deja de ser llamativo. Todos los grupos, -gracias a, independientemente de, o a pesar de-, su dinámica interna, entregan la tarea en tiempo y forma. Los trabajos difieren, en su calidad, y riqueza, pero no puede hablarse de una alta correlación entre tarea y grupo. El equipo estrella no es el que obtiene la máxima calificación. Muchos grupos del medio obtienen calificaciones equivalentes. Otros, como los pseudo-grupos

igualmente, logran aprobar. Las calificaciones individuales reflejan una diversidad aún mayor, pero en términos generales. Ciertamente, si no hubiéramos tenido acceso a la dinámica grupal en el mismo momento en que ésta ocurría, podríamos haber creído que, a juzgar por los resultados, el grupo había funcionado.

Respecto de la satisfacción ex post, no hay homogeneidad de resultados. Esto es relevante. Los grupos en que ha habido comunicación fluida, compromiso e interacción, se felicitan unos a otros y festejan por el trabajo realizado. Sus mails de despedida reflejan entusiasmo y alegría. Algunos miembros prometen mantenerse en contacto. En los grupos en que la dinámica ha sido problemática no hay despedidas; alguien entrega el trabajo y aquí finaliza toda la comunicación.

Indagamos personalmente acerca de qué evaluación realizaban de la experiencia, en un sentido global. Para los que trabajaron y no se sintieron acompañados, el sentimiento es de enojo y frustración. Los “*lurkers*”, paradójicamente o no, se muestran entusiastas: algunos de ellos, terminan por reconocer su forma de actuar especulativa, pero sólo después que los profesores explicamos que “los estábamos observando”. Ante la pregunta de si “aconsejarían a los alumnos del año que viene que aprovechen la experiencia” los alumnos de la universidad del interior señalan que sí, definitivamente; los alumnos de la universidad capitalina, recomiendan que no vuelvan a repetirla. Con sus excepciones y matices, éste es el cierre.

Las cuestiones emergentes

Aunque prácticamente todos los hallazgos son emergentes, hubo algunos de ellos que no pudimos prever en absoluto. Estos están relacionados con las características disímiles de las instituciones participantes, la diversidad de situaciones de los alumnos frente a la experiencia y los cuestionamientos internos.

Ciertamente, los profesores y autores de este trabajo, pertenecen a instituciones disímiles: De un lado, una universidad pública, pequeña, del interior del país. Del otro, una universidad privada, no grande, pero sí prestigiosa, de Buenos Aires. De un lado, alumnos que acceden a su educación pública, porque son de la misma ciudad o de la zona de influencia de la universidad. Del otro, alumnos que invierten dinero en su educación y tienen un sistema de becas, para el cual el promedio de calificaciones es muy importante.

Si bien, esto no era ninguna novedad, sí lo fue en algunas de sus consecuencias:

La primera dificultad, fue la disponibilidad tecnológica, tanto en medios como en habilidades. No imaginamos que en una de las universidades, habría tanta dificultad en algunos de los alumnos para acceder a una computadora con conexión a Internet. Aunque la institución brindaba el servicio, no estaba preparado para cubrir una demanda adicional no prevista; el *cyber* era la alternativa pero no era cómoda ni amigable; algún compañero podía ser otra solución, pero éstas eran soluciones a medias. Por otro lado, a casi todos les costaba familiarizarse con la plataforma. Habíamos creído que se sentirían cómodos en este medio, pero no fue así.

La segunda dificultad emergente fue lo que los psicólogos sociales llaman la “otredad” y se tradujo en el cuestionamiento de algunos sectores del alumnado en relación a los “socios de la experiencia”: El planteo era por qué debían trabajar con “otra” gente, de una universidad que no tenía nada que ver con ellos. Como correlato, no se inscribían en la plataforma y se mantenían expectantes. Explicarles y tratar de convencerlos de la riqueza de aprendizaje que podía aportarles el hecho de participar no los motivaba; es más, su planteo empezaba a generar más adeptos. La solución –en parte- vino de la aprobación institucional por parte del Consejo Académico. Pero esto implicaba que, para algunos, los preconceptos estaban actuando.

A poco de comenzar, y salvo las excepciones que ya han sido mencionadas, gran parte de los alumnos de una de las universidades observó que sus compañeros lejanos solían ser los que tomaban la iniciativa. Se dijeron a sí mismos, que ellos serían seguidores, y se dejaron llevar. Para ellos éste era un trabajo práctico. Para sus compañeros lejanos también, pero en muchos casos su beca estaba en juego. Las motivaciones eran entonces, diversas. Mucho del comportamiento posterior puede asociarse a un cálculo especulativo en este sentido, con claras repercusiones en los estilos de compromiso. Paulatinamente, y otra vez, salvo excepciones, se fue instalando una idea cuya versión hablada, era algo así: “aquellos...se llevan todo por delante” y “esos...son unos chantas”.

ANÁLISIS

Resulta interesante analizar por qué pasó lo que pasó en esta prueba de laboratorio, a efectos de extraer algunos aprendizajes emergentes válidos para las experiencias de trabajo a distancia.

Con respecto a los diferentes niveles de participación, se puede observar la posibilidad que otorga esta modalidad de trabajo, de que la gente entre y salga de la tarea del equipo sin un aparente costo (o conciencia del costo) social consecuente. La sensación de invisibilidad permite a algunos miembros jugar con intermitencias en la tarea, argumentando todo tipo de motivos que pueden resultar más o menos creíbles para los miembros del grupo. Esto es posible debido, por un lado, a la falta de información del contexto del otro, que opera en estas situaciones, y por el otro, a una especie de “sentimiento de solidaridad” al interior de los subgrupos de cada universidad.

La falta de información (o de conciencia de información) de contexto permite que el miembro que no participa, aún por razones atendibles, pueda “dejar hacer” a los demás, sin sentirse en la necesidad de explicitar sus motivos, generando en el resto de los participantes atribuciones causales ligadas a imaginarios colectivos o prejuicios que se van retroalimentando a medida que la experiencia avanza, dando lugar así, a conflictos. Por ejemplo, en el análisis de la actividad se observó que el hecho de que algunos tuvieran dificultades de acceso a Internet podría ser percibido como “obvio” por estos (evitando la necesidad de justificarse); mientras que, del otro lado, se popularizaba la sensación del “¿ves cómo son?”. Esta falta de conciencia de los contextos particulares (y desconocidos para el otro), generan en consecuencia, malentendidos que arrastran al equipo hacia dinámicas poco productivas.

Las dinámicas emergentes se ven tamizadas por la formación de alianzas entre los subgrupos. Al irse construyendo imágenes generalizadas acerca de cómo son los demás, se van generando subgrupos internos que terminan cubriéndose las espaldas, y que en definitiva, afectan el desempeño del equipo como un todo. En este sentido, la identidad particular o del subgrupo (presencial), se impone sobre la identidad y compromiso del equipo como un todo. Esto explica las dinámicas de los equipos en donde el patrón recurrente era la participación fragmentada, las justificaciones repetidas, y la falta de funcionamiento colectivo.

La comunicación mediada por la tecnología también genera una sensación de des-individualización. Al interactuar con personas que no conocen o no interactúan cotidianamente, sumado al hecho que cuando se comunican no existe contacto cara a cara, da lugar a que en muchas ocasiones se digan cosas que no se dirían presencialmente. En ninguna de las clases de cada una de las universidades se verificaron reclamos vehementes hacia los compañeros locales por falta de participación. Sin embargo, frente a sus pares de la “otra universidad”, el nivel de conflicto observado fue mucho mayor. En algunos mensajes, quedó registrado cómo el conflicto se hizo explícito y de una manera poco académica. La distancia, la invisibilidad y la des-individualización son factores que sin duda, están ligados a estas conductas.

Frente a situaciones como las que se acaban de presentar, es interesante observar lo planteado entre el resultado de la tarea y el resultado de la interacción del equipo. Por qué no se observó una correlación más fuerte entre estas dos dimensiones? Las posibles explicaciones pueden obedecer a la interpretación de las reglas dentro de cada universidad, a cierta “cultura universitaria” y a motivaciones personales. Ya en las primeras semanas se observó que la relevancia del trabajo no era equivalente para todos. Mientras que en la universidad del norte de Buenos Aires había mucho en juego en la realización de este trabajo, y los alumnos estaban forzados a cumplir estrictamente con las asignaciones que la universidad proponía; en la universidad pública parecía haber un *enforcement* más laxo, ya que existían instancias de evaluación alternativas para aprobar las materias frente a presiones de los alumnos.

Si la inferencia que se está realizando es correcta, entonces, está claro que para que este tipo de trabajos funcione adecuadamente, la cultura, los incentivos y las reglas, deben estar perfectamente alineados para que las “grietas” de diseño y proceso no permitan el desarrollo de actividades contraproducentes para el desempeño del equipo.

Finalmente, dos aspectos centrales como el tiempo y la tecnología, son decididamente valiosos para entender lo que ocurrió. Lo novedoso de la propuesta hizo que a los alumnos les llevara tiempo entender la modalidad de trabajo, y las implicancias de sus propios comportamientos. Si bien tres meses para los tiempos universitarios es mucho, para comprender las dinámicas y particularidades de nuevos medios de trabajo, no parece ser suficiente. Aunque son presuntamente, “nativos digitales”, el hecho de utilizar una plataforma desconocida, hizo que les costara incorporarlas en sus dinámicas de trabajo conocidas. La lógica de la participación en foros les resultaba dificultosa, las discusiones sincrónicas vía MSN no eran iguales que las discusiones presenciales, y producir conocimientos

colectivos por la vía digital no era igual que enviarse mensajes de texto... Ciertamente, trabajar a distancia les significó una novedad, y su asimilación estuvo lejos de darse naturalmente.

CONCLUSIONES

Qué conclusiones podemos extraer de esta experiencia y qué aprendizajes deben ser rescatados?.

Una de las principales conclusiones que se pudieron identificar es la falta de naturalidad con respecto al uso de la tecnología. A los alumnos (que oscilan entre los 19 y 24 años), les fue particularmente difícil adaptarse a una experiencia de trabajo que significaba una ruptura en la forma conocida de operar colaborativamente. Una plataforma que habilitaba foros y chats como forma de interacción no les resultaba suficiente para interactuar, compartir ideas y trabajar juntos. Al contrario, la tecnología les significaba un obstáculo: silencios, “tiempos muertos”, mayor tiempo de coordinación, malentendidos, estereotipos, etc. La pregunta que surge es si estos emergentes resultan inherentes al uso de la tecnología o no. Por el análisis realizado con los alumnos, y por la literatura consultada, esto no parece ser así. Si se hubieran tomado los recaudos adecuados, como por ejemplo, explicitar situaciones particulares, dedicarle tiempo a la construcción de confianza y a familiarizarse con la plataforma, entre otras cuestiones, es probable que los resultados hubiesen sido diferentes.

Si nos referimos a las competencias necesarias para trabajar efectivamente bajo modalidades virtuales, las habilidades de comunicación y especialmente, de escritura aparecen como claves. Saber comunicarse a través de la tecnología implica saber eliminar supuestos, saber compartir experiencias de contexto, poder generar empatía a través de la tecnología, y preguntar antes que inferir y estereotipar. Cuando el trabajo es cara a cara, el hecho de compartir experiencias hace que muchas de estas situaciones estén dadas. A distancia, hay que construirlas.

Desde el punto de vista del diseño de un entorno propicio para estas actividades hay que remarcar varias cuestiones. Cuando las reglas y los incentivos no son del todo claros, los participantes se filtran por las grietas que el mismo sistema genera. Así por ejemplo, se observó que, si los participantes tenían otras responsabilidades en sus agendas, priorizaban aquellas en las que “había que dar la cara”. Resulta claro entonces, que hay que atender a la importancia del trabajo a distancia en relación a las obligaciones presenciales.

En otro orden, la variable cultura es extremadamente importante. La adecuación de las culturas de los miembros que participarán en trabajos distantes es algo a tener en cuenta. Diferencias culturales pueden arrastrar más supuestos de los ya abundantes en esta modalidad de trabajo.

Un último punto a remarcar tiene que ver con la experiencia en sí misma. Que los alumnos hayan experimentado las dificultades de trabajar a distancia, ha hecho que las lecciones adquieran un sentido particular para ellos. Sentir el entusiasmo, pero también la frustración, el enojo y la indiferencia y, por supuesto hablar y reflexionar sobre ello, hace que la experiencia sea más rica que un mero curso de alfabetización digital. Como decían los alumnos “para bien o para mal, de esta experiencia nos vamos a acordar”. Y ése es el objetivo de la educación en muchos aspectos: desarrollar en los alumnos experiencias que les permitan reflexionar, desmitificar supuestos, y extraer aprendizajes.

En cualquier caso, hay una conclusión que emerge sin esfuerzo de todo lo dicho, y es que conviene intensificar este tipo de experiencias de trabajo buscando aportar elementos de juicio en tres dimensiones básicas:

- 1) Mejorar la interacción vía la tecnología más adecuada, atendiendo a que la misma tecnología que brinda nuevas y desconocidas oportunidades, crea también nuevos problemas.
- 2) Construir capacidades para trabajar en situación de diversidad y a distancia. No siempre nos toca trabajar con el que piensa igual que nosotros, con el que valora las mismas cosas que nosotros, con el que tiene los mismos medios y prioridades que nosotros. Generar empatía activa es tanto una urgente como necesario.
- 3) Generar conocimiento acerca de los grupos diversos autogestionados virtuales. Sabemos muy poco acerca de ellos. Nuestro conocimiento es parcial y fragmentado. Necesitamos saber más y mejor.

En la medida en que se puedan estimular más experiencias de este tipo, mejor preparados saldrán nuestros alumnos para trabajar bajo modalidades mediadas por las tecnologías.

BIBLIOGRAFÍA

- [1] SEC Commission Staff Working Paper. (2003) 652. European Commission, 2003. Building the Knowledge society. Social and Human Capital Interactions
- [2] Borghans, L. & Weel, Bas ter. (2004) Are computer skills the new basic skills? *Labour Economics*, vol. 11. Issue1. 2004
- [3] Connaughton, S.; Shufler, M. (2007) "Multinational and Multicultural Distributed Teams: A Review and Future Agenda". *Small Group Research*, Vol 38 (3). 387-412.
- [4] Steizel, S. (2005) "¿Qué capacidades, habilidades y cualificaciones son más requeridas por las empresas en la economía del conocimiento?" *Learning Review*, Junio – Julio 2005.
- [5] Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–2.
- [6] Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: the rise of the Net generation*. New York: McGraw-Hill.
- [7] Howe, N. & Strauss, W. (2000). *Millennials rising: the next great generation*. New York: Vintage
- [8] Bennet, S.; Maton K; Kervin, L. (2008) "The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence". *British journal of education technology* Vol 39 (5). 775-786.
- [9] Cramton, C. "The mutual knowledge problem and its consequences for dispersed collaboration" *Organization Science*, vol. 12, nro. 3, may-jun, 2001, pp. 346-371
- [10] Sproull, L. and Kiesler, S. (1986) "Reducing social context cues: electronic mail in organizational communication" *Management Science* Vol. 32 No. 11. 1492-1512
- [11] Hinds, P. Bailey, D. (2003) "Out of Sight, Out of Sync: Understanding Conflict in Distributed Teams" *Organizational Science*. Vol 14, N°6 Nov-Dec. 615-632.
- [12] Hinds, P, y Mortensen, M. (2005) "Understanding conflict in geographically distributed teams: the moderating effects of shared identity, shared context, and spontaneous communication" *Organization Science*, vol. 16, nro 2, may-jun 2005, pp 290-307
- [13] Montoya-Weiss, M., Massey, A.P. and Song, M. (2001) "Getting it together: temporal coordination and conflict management in global virtual teams" *Academy of Management Journal*. Vol 44 No. 6. 1251-62.
- [14] Walther, J. B. (1995). "Relational aspects of computer-mediated communication: Experimental observations over time." *Organization Science*, 6(2), 186-203.
- [15] Maznevski, M. L., & Chudoba, K. M. (2000). Bridging space over time: Global virtual team dynamics and effectiveness. *Organization Science*, 11(5), 473-492
- [15] Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9, 5, 1–6.
- [16] Polzer, J.; Crisp, C.; Jarvenpaa, S.; Kim, J. (2006) "Extending the Faultline Model to Geographically Dispersed Teams: how Colocated Subgroups can Impair Group Functioning". *Academy of Management Journal*. Vol 49 (4). 679-692.
- [17] Wenger, E. (2001) *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*, Paidós, 2001
- [18] Martins, L.; Gilson, L ; Maynard, T. (2004) "Virtual Teams: What Do We Know and Where Do We Go From Here?" *Journal of Management*; Vol.30 (6); 805-835.
- [19] Garrido, A. (2003) "El aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual" *Trabajos de doctorado TD03-003 Programa de doctorado sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento* <http://www.uoc.edu/in3/dt/20088/20088.pdf>
- [20] Guitert, M.; Romeu, T; Perez-Mateo, M. (2007) "competencias TIC y trabajo en equipos virtuales". *Revista de Universidad y sociedad del conocimiento*, Vol 4. N°1.