

---

# El aprendizaje colaborativo en línea y la ética del cuidado

## *Online Collaborative Learning and Ethics of Care*

---

M<sup>a</sup> EULALIA TORRAS VIRGILI

Universitat Internacional de Catalunya  
etorras@uic.es

**Resumen:** El aprendizaje colaborativo en línea implica aprender compartiendo objetivos y tareas siendo las tecnologías mediadoras de dicho proceso. Las personas que actúan de acuerdo con la ética del cuidado siguen una lógica de relaciones que se caracteriza por la interdependencia, la comunicación, la responsabilidad y el cuidado. El objetivo de esta investigación es indagar el discurso del aprendizaje colaborativo en línea desde la perspectiva de la ética del cuidado. Para alcanzar dicho objetivo ha sido diseñado un proceso de metodología cualitativa naturalista, es decir sin intervención de instrumentos de mediada, basado en el análisis de contenidos. Entre los resultados destaca que la presencia del discurso de ética del cuidado en los procesos de aprendizaje tiene importantes implicaciones para la práctica de la docencia en línea siendo necesario el desarrollo de valores relacionales en los docentes en línea.

**Palabras clave:** aprendizaje colaborativo; ética del cuidado; enseñanza en línea; género.

**Abstract:** Collaborative learning online involves sharing learning goals and tasks with others, objectives and tasks. People who act in accordance with the ethics of care follow a logic of relations which is mainly characterized by interdependence, communication, responsibility and care. The objective of this study is to investigate the discourse of online collaborative learning from the perspective of the ethics of care. To achieve this objective a naturalistic qualitative methodology process was designed, i.e. without intervention mediated instruments, based on content analysis. Results show that the presence of the discourse of care ethics in the learning process has important implications for the practice of online teaching to be necessary to develop relational values in teachers online.

**Keywords:** collaborative learning; ethics of care; online teaching and learning; gender.

## APRENDIZAJE COLABORATIVO EN LÍNEA Y DISCURSO COLABORATIVO

En entornos de enseñanza en línea, el proceso de aprendizaje tiene un fuerte componente social. El aprendizaje colaborativo en línea implica aprender de forma colaborativa compartiendo, con otras personas, objetivos y tareas siendo las tecnologías de la información y la comunicación mediadoras de dicho proceso.

“En este sentido, no se contempla al aprendiz como una persona aislada sino en interacción con los demás. Compartir objetivos y distribuir responsabilidades son formas deseables de este tipo de aprendizaje. El uso de la tecnología de la información y la comunicación debe favorecer los procesos de interacción y de solución conjunta de problemas y debe apoyar el proceso de construcción de conocimiento” (Gros, 2008, p. 91).

El aprendizaje se produce cuando el aprendiz, construye un nuevo conocimiento a partir de sus experiencias y conocimientos anteriores. El nuevo conocimiento está referido a aspectos complejos que implican, entre otros, la tensión ante conceptos anteriores, la articulación de nuevos y viejos conceptos, la resolución de problemas y la toma de decisiones (Van Merriënboer y Kirschner, 2007; Pieter, Beers, Henny, Kirschner y Gijsselaers, 2005).

El término aprendizaje colaborativo mediado o aprendizaje colaborativo en línea, cuya expresión original propia de la psicología de la educación es *Computer Supported Collaborative Learning*, fue utilizado por primera vez por Koschman (1996). El aprendizaje colaborativo en línea se basa en seis principios de la enseñanza y el aprendizaje efectivos (Koschman, 1996; Koschman, Hall y Miyake, 2002; Koschman, Suthers y Chan, 2005): el principio de multiplicidad, el principio de activación, el principio de acomodación y adaptación, el principio de autenticidad, el principio de demora de la insuficiencia y el principio de articulación.

- El principio de multiplicidad está referido al aprendizaje como complejo, dinámico, contextualizado e interactivo por lo que la docencia debe promover diversas estrategias, representaciones y perspectivas.
- El principio de activación enfatiza la importancia del esfuerzo del estudiante para construir un conocimiento válido, robusto y utilizable por lo que la intención del estudiante ocupa un lugar central en este principio.
- El aprendizaje es un proceso de acomodación y adaptación por lo que la docencia debe estimular la autoevaluación en el estudiante.
- El principio de autenticidad postula que el aprendizaje es sensible a las perspectivas, objetivos y contexto del propio estudiante que determinan la naturaleza y usabilidad de lo aprendido. De acuerdo con el principio de

autenticidad, la docencia es necesario que permita al estudiante enfrentarse a distintos tipos de actividad que tienen valor en la práctica.

- El principio de demora de la insuficiencia es la posibilidad de que siempre se produzca aprendizaje a pesar de los puntos débiles del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Finalmente, el principio de articulación está basado en la abstracción y el compromiso por parte del estudiante, que implica el aprendizaje por lo que la docencia debe dar oportunidades al estudiante para articular el nuevo conocimiento con el anterior.

Si consideramos que dos estudiantes colaboran, entonces estamos indicando que tienen objetivos estructurados y comparten la responsabilidad ante la tarea, la responsabilidad ante el aprendizaje y el liderazgo. El grupo colaborativo es altamente estructurado, por lo que no todos los grupos virtuales pueden ser considerados grupos colaborativos. La colaboración implica que los estudiantes y el docente invierten energía en un continuo intento de construir y mantener una concepción compartida de la tarea, los objetivos, las responsabilidades y los productos de aprendizaje. El discurso como producto del proceso de enseñanza-aprendizaje se construye a partir de las concepciones y formas de discurso compartido. El docente y los estudiantes tratan de llegar a una definición intersubjetiva de la situación a partir de los significados subjetivos de cada uno de ellos (Tirado, Hernando y Aguaded, 2011; Cubero, 2005; Onrubia, 2005). Los grupos colaborativos en procesos de enseñanza-aprendizaje en línea tienen como meta llegar al establecimiento de una perspectiva común de significados compartidos en cuento a los contenidos y a las actividades.

El aprendizaje colaborativo en línea, se refleja en el discurso colaborativo. El discurso colaborativo es el resultado de una desafío complejo dado que las actividades de escritura son el general autoplanificadas e implican iniciativa personal y constancia. El discurso colaborativo supone intercambiar ideas, pensamientos y perspectivas con los compañeros de aula y con el docente. En este intercambio, la evaluación del discurso de los otros y la confrontación con el propio discurso adquieren gran relevancia. La búsqueda de puntos en común y de comprensiones compartidas es una constante en la construcción de un discurso colaborativo (Topping, Smith, Swanson y Elliot, 2000). Los participantes que elaboran discurso colaborativo tienden a organizar la información preparando los argumentos pertinentes para ir reconduciendo, reelaborando y reciclando dichos argumentos que son la base de nuevas comprensiones compartidas. Por lo tanto, el discurso colaborativo surge del debate de grupo durante las tareas de cooperación: es fundamentalmente dialógico y recoge las aportaciones de los estudiantes y el docente.

En el aprendizaje colaborativo en línea el grado de interdependencia de los miembros es alto y se establece a partir de los objetivos de la tarea, la distribución de responsabilidades, el liderazgo, las habilidades interpersonales aprendidas, el desarrollo de la tarea y la posición del docente (Gros, 2008). Así, el discurso colaborativo en el aula se concreta a partir de estas seis categorías.

- Los objetivos de la tarea están referidos a quien determina la tarea, concretamente pueden estar centrados en temas, proyectos, problemas, actividades o construcción de conocimiento.
- La distribución de responsabilidades hace referencia a la percepción que desarrolla el estudiante en relación con su responsabilidad en la actividad que debe realizar.
- El liderazgo entendido como el grado de influencia de un miembro sobre la identidad del grupo. En el aprendizaje colaborativo el liderazgo es compartido.
- Las habilidades interpersonales aprendidas suponen que no se da por supuesto que los estudiantes disponen de ellas sino que el proceso de enseñanza-aprendizaje implica también la construcción de dichas habilidades.
- El desarrollo de la tarea en el aprendizaje colaborativo da igual importancia al producto y al proceso.
- La posición del docente implica intervenir observando y retroalimentando antes, durante y después del desarrollo de la tarea.

#### LA ÉTICA DEL CUIDADO Y LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

La ética del cuidado es una perspectiva teórica desarrollada desde la psicología, la filosofía y la teología. El origen de la ética del cuidado debemos buscarlo en la revisión crítica realizada a los trabajos de desarrollo moral. Kohlberg (1992), analizó el razonamiento moral de un niño y una niña de 11 años. El discurso de estos niños había sido interpretado por Kohlberg como propio de dos niveles de moralidad distintos siendo el niño ubicado en un nivel de moralidad superior al de la niña. A *J.*, el niño y a *A.*, la niña, se les pedía que valoraran un dilema moral: ¿Un marido debe robar una medicina que no puede comprar pero que salvará la vida de su mujer? *J.* interpretó el dilema en términos de conflicto entre el valor de la propiedad y la vida. El marido podía robar la medicina porque el valor de la vida de su mujer, siendo una vida humana irremplazable, era mayor que el dinero que debía ingresar el farmacéutico puesto que el valor material podía ser conseguido de otro modo. *A.*

argumentó que no era correcto robar la medicina pero tampoco lo era dejar morir a su mujer, indicó que si su mujer moría este hecho heriría a muchas personas. Para Kohlberg la resolución del dilema moral propuesta por *J.* responde a un nivel de moralidad de propio de los estadios tres y cuatro mientras que *A.* responde a un nivel de moralidad un estadio por debajo de *J.* Es decir, teniendo en cuenta que la teoría cognitivo-evolutivo de la educación moral propone seis estadios: *J.* habría argumentado basándose en la orientación legalista y de mantenimiento del orden mientras que *A.* habría argumentado en base la orientación de la concordancia interpersonal o del buen chico-buena chica (ver Cuadro 1).

**Cuadro 1. Definición de los estadios morales de Kohlberg (adaptado de Jordan y Santolaria, 1987, p. 88)**

NIVEL	ESTADIO	DEFINICIÓN
Preconvencional	Estadio 1. La orientación castigo-obediencia	Las consecuencias físicas de la acción determinan su bondad o maldad, sin tener en cuenta el valor o significado humano de estas consecuencias.
	Estadio 2. La orientación instrumental-relativista	La acción correcta consiste en aquella que instrumentalmente satisface las propias necesidades de uno y ocasionalmente las necesidades de otros.
Convencional	Estadio 3. La orientación de la concordancia interpersonal o del buen chico-buena chica	La conducta correcta o buena es aquella que gusta o ayuda a los demás y es aprobada por ellos.
	Estadio 4. La orientación legalista y de mantenimiento del orden	Hay una orientación hacia la autoridad, las normas fijas y el mantenimiento del orden social.
Postconvencional o de autonomía o de principios	Estadio 5. La orientación del contrato social	Generalmente tiene un tono utilitario. La acción correcta tiende a ser definida en términos de unos criterios y derechos individuales de carácter general que han sido examinados críticamente y aceptados por toda la sociedad.
	Estadio 6. La orientación de los principios éticos universales	Lo correcto y lo justo se definen por la decisión de la conciencia según unos principios éticos autoelegidos y apelando al entendimiento lógico, la universalidad y la consistencia. Fundamentalmente, son principios de justicia, reciprocidad y igualdad de derechos humanos y respeto a la dignidad.

Carol Gilligan (1982) publicó un artículo psicológico que en el que reinterpretaba parcialmente los resultados obtenidos por Kohlberg en las investigaciones del enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral (Modgil, Modgil y Kohlberg, 1986; Brown y Gilligan, 1993). Gilligan (1982), que formó parte del equipo de investigación de Kohlberg, interpretó el discurso de ambos niños desde una perspectiva más comunicativa y menos funcional.

Según Gilligan la resolución de *A.* no es propia de un estadio de moralidad inferior a *J.* “Ambos niños reconocen la necesidad de acuerdo pero median la respuesta de dos maneras diferentes: mientras el niño impersonaliza su razonamiento en base a la lógica y a la ley, la niña personaliza su razonamiento en base a la comunicación en una relación” (Gilligan, 1982, p. 4).

Mientras el niño entiende el conflicto moral entre la propiedad y la vida, *A.* considera que la ruptura de una relación personal debe ser reparada independientemente de un valor material. La crítica de Gilligan consigue resaltar el sesgo androcéntrico del enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral de Kohlberg que aspira a ser neutra e universal y reivindica la importancia de revalorizar la experiencia moral de las mujeres.

“Entre quienes así parecen deficientes en desarrollo moral, si se le mide por la escala Kohlberg, están las mujeres cuyos juicios parecen ejemplificar la tercera etapa de su secuencia de seis. En esta etapa, la moral se concibe en términos interpersonales y la bondad es equiparada a ayudar y complacer a otros. (...) Kohlberg y Kramer implican que sólo si las mujeres entran en la arena tradicional de la actividad masculina reconocerán lo inadecuado de esta perspectiva moral y progresarán como los hombres hacia etapas superiores en las que las relaciones se subordinan a las reglas (etapa cuatro) y las reglas a principios universales de justicia (etapas cinco y seis)” (Gilligan, 1982, p. 41).

El juicio de *A.* contiene el embrión de la ética del cuidado. La ética del cuidado postula una defensa no violenta en la gestión de los conflictos, la actividad restauradora del cuidado y la percepción de los actores del dilema, no como oponentes en una contienda de derechos, sino como miembros de una red social de cuya continuidad todos dependen. En consecuencia, la gestión del dilema pasa por activar la red de comunicación, asegurando la inclusión de la mujer mediante el fortalecimiento de dicha red, en lugar de cortar las conexiones. Gilligan propone una teoría del desarrollo moral de las mujeres que se caracteriza principalmente por la interdependencia, la comunicación, la responsabilidad y el cuidado.

A la ética del cuidado subyace una lógica de relaciones. Las propias mujeres se perciben a sí mismas a partir de un sistema de relaciones humanas, en las que su función es ejercer cuidados o atender a otros, y no dañar. El mundo se definiría así como una red de relaciones. En este contexto, la comunicación adquiere un rol fundamental en la gestión de los conflictos. Ante el dilema, *A.* ve a los actores del mismo “dispuestos no como adversarios en una pugna por derechos, sino como miembros de una red de relaciones. Por consiguiente su solución al dilema se encuentra en activar la red por medio de la comunicación” (Gilligan, 1982, p. 59).

La ética de la justicia, aquella desarrollada por Kohlberg y asociada al mundo de lo masculino, es decir, la predominante a nivel simbólico en nuestra sociedad, se basa en un individuo sin vínculos, completamente independiente. En este mundo de relaciones y de interdependencia, la responsabilidad se convierte en el concepto ético fundamental. En intercambio basado en las necesidades vitales de la personas, es decir, no necesariamente se intercambiarán valores idénticos: “En esta concepción, el problema moral surge de responsabilidades en conflicto y no de derechos competitivos, y para su resolución pide un modo de pensar contextual y narrativo en lugar de formal y abstracto” (Gilligan, 1982, p. 42).

La ética del cuidado, a diferencia de la ética de la justicia que es formalista y tiene la lógica del enfoque jurídico, es una ética basada en el contexto y particularista. Se da una contraposición entre ambas moralidades: de una moralidad de derechos y no intervención que podría “atemorizar a las mujeres, por su justificación potencial de la indiferencia y el descuido” (Gilligan, 1982, p. 46) a “una moralidad de responsabilidad que parece inconclusa e indefinida, dado su insistente relativismo contextual” (Gilligan, 1982, p. 46). Estaría basada más en la resolución de los dilemas morales en función de los datos concretos de la situación y las subjetividades implicadas en el caso, que en el respeto a derechos universales. No en todos los casos parecidos, la solución planteada será la misma. “Así como los varones razonaban jerarquizando principios, normas morales de justicia y derechos, las mujeres lo hacían dentro de un contexto, atendiendo a consideraciones relativas a las relaciones personales, a los detalles de la situación” (Varela, 2008, p. 216). Otro aspecto, que diferencia a la ética del cuidado de aquella de la justicia, es que en la primera, los afectos pasan a un primer plano, las emociones forman parte del juicio moral, que no se entiende como imparcial o completamente desarraigado, sino un juicio en el que entran en juego las circunstancias personales. “La sensibilidad a las necesidades de los demás y el asumir la responsabilidad por cuidar de ellos llevan a las mujeres a escuchar voces distintas de las suyas y a incluir en sus juicios otros puntos de vista” (Gilligan, 1982, p. 38). Finalmente, frente a la preferencia por los dilemas hipotéticos de unas teorías formalistas y universalista como es la

ética de la justicia, la ética del cuidado se decanta más bien por los dilemas reales y situados.

Ambos modelos de juicio moral no sólo son igualmente válidos para Gilligan, sino que son complementarios. Proviene de la distribución de roles dentro del marco dicotómico de comprensión del mundo generado por el sistema de dominación patriarcal. A nuestro entender la ética de la justicia y la ética del cuidado responden a dos modelos de juicio moral que actualmente pueden estar presentes en la resolución de dilemas tanto de hombres como de mujeres. La ética de la justicia puede ser también propia de los juicios de valor realizados por mujeres, así como, la ética del cuidado puede ser la base de la moralidad de hombres. Más que referirnos a dos modelos de juicio moral que corresponden a hombres y mujeres en la actualidad nos podemos referir a dos modelos de juicio moral que son la base de la resolución de dilemas para las personas.

Complementariamente, desde la filosofía, Nel Noddings (1984) desarrolló la idea de cuidado desde la ética femenina y la aplicó a la práctica de la educación moral considerando que “las mujeres entran al dominio de la práctica moral por una puerta distinta” (Noddings, 1984, p. 30). La ética del cuidado se dibuja desde una perspectiva maternal entendiendo las relaciones de cuidado como la base de la existencia humana y el devenir del yo. La relación de cuidado es definida por un acto de ensimismamiento donde el cuidador se resiste a la proyección del yo en el cuidado y desplaza la motivación egoísta con el fin de llegar a cuidar a la otra persona, mientras que la persona cuidada recibe el cuidado interpretándolo de una manera personal. Noddings (1984) localiza el origen de las acciones de ética del cuidado en; por un lado, un aspecto motivacional que es la presencia de un sentimiento de modo que el acto de cuidado es la respuesta afectiva natural a este sentimiento, y por el otro, en aspecto cognitivo que es el recuerdo de haber sido cuidado siendo éste la base de un yo ideal. Si afirmamos que la base del acto de cuidado moral se halla en un sentimiento entonces estamos afirmando que se base en una respuesta afectiva continuada y no en una emoción puntual. El desarrollo del cuidado tiene un carácter relacional: el comportamiento no puede desvincularse de la respuesta que ofrece la persona cuidada. Ante un comportamiento de cuidado si la persona que lo recibe expresa no sentirse cuidada, entonces, el cuidador se cuestiona su comportamiento por no alcanzar el ideal del yo. Por tanto, el cuidado requiere reciprocidad, la receptividad del otro es necesaria en el comportamiento de cuidado.

Noddings distingue entre el sentimiento de cuidado, *one-caring*, y la actitud propia del comportamiento de cuidado, *cared-for*. El sentimiento de cuidado no implica proyección sino recepción, sin embargo, esta recepción es compartida. El sentimiento de cuidado se define como un sentimiento que implica a la otra persona



“me siento con, recibo al otro dentro de mi mismo y me veo y me siento con el otro” (Noddings, 1984, p. 30). La actitud de cuidado implica hablar de “aceptación y confirmación de la recepción del cuidado” (Noddings, 1984, p. 67). Un aspecto fundamental de la actitud del cuidado es el mantenimiento y la mejora de la relación siendo este punto especialmente relevante en la educación de los niños dado que dicho mantenimiento incrementa la receptividad de la persona cuidada. Cada relación de cuidado es distinta. La singularidad de cada relación de cuidado supone que Noddings (1984) no comparte que se dan principios universales que rigen la acción y la toma de decisiones y argumenta que el cuidado debe ser siempre contextualizado.

Este compromiso de cuidado y el definir el yo en términos de capacidad para cuidar representa una alternativa femenina al sexto estadio de desarrollo moral de Kohlberg. En el sexto estadio el pensamiento moral trasciende los principios morales particulares apareciendo un principio superior que permite un reordenamiento de la jerarquía para otorgar el lugar merecido al amor humano, la lealtad y el alivio del sufrimiento. La ética del cuidado supone actuar no en base a este principio general sino actuar de una forma concreta manteniendo y mejorando el cuidado. Las acciones fundamentadas en la ética del cuidado no se abstraen de una situación concreta para llegar a formular un argumento deductivo: al contrario se mantienen en una situación concreta perceptiva, receptiva y responsable. Este mantenimiento de la acción en el plano concreto justifica las acciones de ética del cuidado fueran interpretadas por Kohlberg como una acción propia del segundo estadio de desarrollo moral de modo que la resolución de los dilemas morales por parte de las niñas era considerado un producto de un estadio de desarrollo inferior al de los niños de la misma edad.

Complementando el mapa conceptual de la ética del cuidado, Tronto (1993) explora la intersección entre la ética del cuidado, la teoría del feminismo y las ciencias políticas. Ella identifica los límites morales que han servido para privatizar las implicaciones de la ética del cuidado, y pone de relieve la dinámica política de las relaciones de cuidado que describen, por ejemplo, la tendencia de las mujeres y otras minorías para llevar a cabo el trabajo de cuidados en formas que beneficien a la élite social. Por su parte, Kittay (1999) explora los grandes temas filosóficos, como la autonomía, los principios éticos y su universalidad, la teoría moral feminista y el ámbito de las mujeres y la política. También Held (1993, 2006) busca ir más allá de los ideales de la justicia liberal, argumentando que son limitados, y examina cómo las relaciones sociales pueden ser diferentes cuando se basan en la maternidad. Fundamentándose, en un incumplimiento esencial de contrato para el cuidado de las necesidades humanas, interpreta el cuidado como el valor moral más básico. En la

moral feminista (Held, 1993), explora el poder transformador de la creación de nuevos tipos de personas sociales y la cultura y la política “la tarea más importante es la evolución de los niños y la generación de relaciones humanas”. Otros investigadores (Baier, 1995; Robinson, 1999; Comins, 2003; Díaz y Rodríguez, 2008; Pascual, 2008) han contribuido al desarrollo de la ética del cuidado y a su investigación las prácticas aplicadas a las ciencias de la salud, la educación por la paz, y la enseñanza superior entre otros ámbitos.

Los investigadores que relacionan el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en educación y la ética son sorprendentemente escasos. La ética del cuidado y los procesos de enseñanza-aprendizaje en línea es un ámbito de investigación nuevo por lo que los estudios que abordan esta cuestión lo hacen de una manera muy tangencial. Algunos investigadores muestran que estereotipos basados en el género pueden ser reproducidos los entornos de enseñanza-aprendizaje en línea también (Gálvez y Tirado, 2006). Por ejemplo, la brecha digital de género ha sido interpretada como un menor acceso a las mujeres a la tecnología de la información y la comunicación por parte de las mujeres debido a su menor interés hacia las máquinas. Sin embargo, otros investigadores relacionan el menor acceso a las tecnologías de la información y la comunicación por parte de las mujeres con el periodo vital en que la persona se encuentra representado, por ejemplo, con el empleo o la conciliación de la vida laboral y familiar (Castells, 2004; Castaño, 2005, 2008). También relacionan la brecha digital de género con una discriminación vertical y horizontal, es decir, aumenta conforme baja el nivel económico del grupo y se amplía, entre otros, por motivos de género, nivel de estudios y motivos geográficos.

Sin embargo, pocas investigaciones tienen como objeto de estudio los procesos de enseñanza-aprendizaje en línea y la ética. Humphreys (2010) diferencia tres concepciones en la práctica de la educación musical en línea que muestran cómo es inherente a ellas la ética en el discurso de la música. Así mismo, analiza como la musicología ha intentado responder a esta dimensión del discurso ético con una nueva musicología. Ahamer (2008) diseñó un juego de negociación en línea, el cambio global surf II, como complemento a la enseñanza presencial de los docentes. En este juego, los estudiantes escriben, revisan, evalúan y actualizan los puntos de vista en un foro de discusión en línea. Un análisis estadístico de las actividades estudiantiles sostiene conclusiones sobre las motivaciones de los diferentes grupos de estudiantes. Tomando el ejemplo del diseño del proceso de colaboración y la metodología de la enseñanza, Ahamer (2008) analiza la influencia de los distintos conceptos y metodologías de la educación y la formación, mientras que se centra en las interacciones alumno-docente. Esta estructura de comunicación claramente ha proporcionado un valor añadido en los últimos años, que se reflejó en la mejora de

la calidad de los trabajos después de varios actos de revisión y en la mayoría de los casos una actualización.

Por tanto, consideramos que la proximidad entre las prácticas y los discursos del aprendizaje colaborativo y la ética del cuidado en los entornos de enseñanza-aprendizaje en línea requiere un análisis detallado. En este sentido, el objetivo de esta investigación es indagar el discurso del aprendizaje colaborativo en línea desde la perspectiva de la ética del cuidado.

## METODOLOGÍA

Atendiendo a este objetivo de investigación, nos decantamos por un enfoque estrictamente cualitativo (Bajtin, 1982; Ander-Egg, 1990; Malterud, 2001; Van Dijk, 2001; Blignault y Ritchie, 2009). Los procesos de enseñanza-aprendizaje observados se desarrollaron en un entorno asíncrono basado en los estándares SCROM. Concretamente, fueron observados los procesos de enseñanza-aprendizaje en dos asignaturas de cuatro créditos de unos estudios de tercer ciclo de la Universidad Oberta de Catalunya. Estos estudios superiores ofrecen una formación innovadora y de calidad en uno de los ámbitos emergentes de la sociedad de la información. Las actividades desarrolladas en estos procesos de enseñanza-aprendizaje son las consideradas frecuentes en estos entornos (debates, foro y trabajo en grupo). Las actividades a observar fueron seleccionadas teniendo en cuenta dos criterios. El primer criterio hace referencia a mantener la ecología de la observación, es decir, a respetar la planificación inicial del profesor que consideraba cada uno de estos tipos de actividad adecuados para impartir los contenidos del curso en el marco de un aprendizaje colaborativo.

El segundo criterio es la selección de procesos de enseñanza-aprendizaje equivalentes en cuanto a contenido pero con un grado de aprendizaje colaborativo distinto. En este sentido, tras finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje se observaron distintos docentes y grupos. Tras la observación y el análisis de los fragmentos de discurso de aprendizaje colaborativo y ética del cuidado, se seleccionaron aquellos procesos cuyo porcentaje de fragmentos de aprendizaje colaborativo y de ética del cuidado eran extremos. Así, el grupo 1 corresponde al docente y los participantes con más fragmentos de aprendizaje colaborativo y ética del cuidado mientras que el grupo 2 corresponde al docente y los estudiantes con menor número de fragmentos de discurso correspondientes al aprendizaje colaborativo y la ética del cuidado.

Los participantes son 2 profesores y 34 estudiantes (17 estudiantes participaron en el grupo 1 y 17 estudiantes participaron en el grupo 2). También es impor-

tante destacar que los estudiantes no eran únicamente mujeres puesto que las investigadoras consideran que el discurso de la ética del cuidado no es exclusivo de las mujeres. Los estudiantes que finalmente formaron parte de la muestra alcanzaron los objetivos de aprendizaje establecidos por el profesor. Es decir los 34 participantes fueron calificados por los docentes de los cursos correspondientes con una nota comprendida entre la C+ (aprobado) y la A (excelente). Este punto era importante en el diseño porque la superación del curso fue considerada como un indicador de aprendizaje; dado que el objetivo de la investigación era analizar el aprendizaje colaborativo fue necesario partir de un criterio de aprendizaje. Así mismo tuvimos en consideración que dichos estudiantes tuvieran experiencia en actividades de aprendizaje en línea mediadas por una plataforma de comunicación asíncrona de enseñanza superior; ninguno de ellos era estudiante de primer semestre por lo que la brecha digital no era un impedimento para el aprendizaje colaborativo. Los profesores son docentes con más de cinco años de experiencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje en línea asincrónicos y en los cursos impartidos.

Los datos recogidos para analizar el aprendizaje colaborativo y el discurso de ética del cuidado han sido las comunicaciones electrónicas escritas y los documentos producidos por el total de alumnos y profesores participantes en una las tres actividades, lo que ha supuesto analizar más de 800 mensajes electrónicos y 42 documentos. La unidad de análisis es el fragmento. La fragmentación del texto se desarrolló siguiendo el criterio de Bajtin (1982): fragmentos similares en estilo, en método, en forma y en la relación entre ellos. El aprendizaje colaborativo y el discurso de la ética del cuidado fueron operativizados en un protocolo de observación basado en el fundamento teórico de la investigación: el aprendizaje colaborativo y la ética del cuidado. A pesar de ello, las investigadoras fueron sensibles al carácter específico del discurso acercando cuando era necesario la categorización al contexto de análisis (Gilligan, 1982; Rochera, Colomina y Onrubia, 1992; Borgatti, Everett y Freeman, 1999; Malterud, 2001; Onrubia, 2005; Gros, 2008; Blignault y Ritchie, 2009; Torras y Mayordomo, 2011; Gregori, Torras y Guasch, 2012). Para el análisis la estrategia de triangulación escogida fue la triangulación de investigadores. Dos investigadores analizaron un 10% del total de fragmentos habiendo una coincidencia significativa entre ellos (índices Kappa de Cohen entre 0,92 y 0,89 según categoría). Por esta razón, el resto del análisis fue desarrollado por un sólo investigador. El Cuadro 2 presenta el detalle las categorías de observación de las categorías de aprendizaje colaborativo y de ética del cuidado.

**Cuadro 2. Categorías de aprendizaje colaborativo y ética del cuidado**

	DESCRIPCIÓN DE LA CATEGORÍA	EJEMPLO DE EVIDENCIA DE LA CATEGORÍA
Categorías de aprendizaje colaborativo (Gros, 2008, p. 91)	Objetivos de la tarea estructurados	Los objetivos de la tarea son estructurados y compartidos por el grupo.  De momento, os envío un archivo adjunto con la descripción de la tarea. Tened en cuenta que el primer objetivo es desarrollar una planificación educativa atendiendo a la teoría de Hirumi que podéis encontrar en el material. Para alcanzar dicho objetivo os propongo la lectura del texto y participar en el debate que he abierto en el aula. Como siempre espero vuestras aportaciones que nos enriquecerán a todos. ¿Os parece bien?
	Distribución de responsabilidades compartida	Percepción que desarrollan los participantes, docente y estudiantes, en relación con su responsabilidad compartida durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y ante el producto del aprendizaje.  Propongo de entrada el portal de la Generalitat ( <a href="http://www.edu365.com">www.edu365.com</a> ). Cuando tenga tiempo buscaré el cuestionario del que os hablé en el mensaje anterior. También me consta que hay otro cuestionario en inglés. Creo que nos puede ayudar a superar este momento en el que me parece estamos un poco estancadas. ¿Cómo lo veis?
	Liderazgo compartido	Iniciativa que desarrollan los participantes, docente y estudiantes, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y ante el producto del aprendizaje. Dicha iniciativa es compartida.  Ah! Cualquier duda plantéamela en este espacio común más que en mi al correo electrónico. De esta manera todos nos enriquecemos con la respuesta.
	Habilidades interpersonales	La participación y la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje no se presupone sino que se enseña. El docente atiende a la interacción de los estudiantes y formula sugerencias si lo considera necesario.  Os agradezco mucho estas primeras intervenciones en el debate. Permitidme que os recuerde que para contestar la propuesta de un compañero debéis abrir el mensaje y hacer clic sobre el icono de responder mensajes.

	DESCRIPCIÓN DE LA CATEGORÍA	EJEMPLO DE EVIDENCIA DE LA CATEGORÍA	
Categorías de aprendizaje colaborativo (Gros, 2008, p. 91)	El desarrollo de la tarea	El docente atiende tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como el producto del aprendizaje.	Es importante que para elaborar la planificación tengáis el documento que os envié delante. De este modo garantizaréis que no os saltáis ningún paso.
	La posición del docente	El docente colaborativo observa y retroalimenta la tarea.	Os digo lo que creo sobre los proyectos educativos que comentáis, después de leer el módulo 4: creo que el primero y el segundo proyecto que propones M. si que lo serían (intercambio de información entre escuelas de diferentes países, y creación de una revista virtual). La razón es que pueden ser proyectos educativos abiertos para obtener unos conocimientos utilizando los medios de las TIC. Os propongo que reviséis el listado de la página 76 donde encontrareis las características bien detalladas. El listado permite tomar la decisión de si es un proyecto educativo o no.
Categorías de ética del cuidado (Gilligan, 1982, p. 5)	Interdependencia	Se establece una dependencia mutua entre los participantes. En la ética del cuidado subyace una lógica de relaciones.	Si te parece bien M., cuando llegue a casa lo leo y te contesto. Calculo que si el tren no llega tarde en 45 minutos estaré en casa. No te preocupes que hoy mismo te doy la respuesta.
	Comunicación	El aula se define como una red de relaciones. En este contexto, la comunicación adquiere un rol fundamental en la gestión de los conflictos humanos concretos.	El tema está tomando unas dimensiones considerables. Os propongo abrir un hilo de conversación distinto y paralelo. Nos podemos centrar sólo en el primer aspecto de los cuatro tratados. ¿Qué os parece?
	Responsabilidad	En este mundo de relaciones y de interdependencia, la responsabilidad se convierte en el concepto ético fundamental. En intercambio basado en las necesidades vitales de la perso-	Entiendo que me pidas una retroalimentación personalizada si estas interesada en que la planificación sea la base de tu trabajo con los niños. Ampliaré los puntos débiles de tu texto en previsión de las dificultades que pudieras tener si pones en práctica el plan.

	DESCRIPCIÓN DE LA CATEGORÍA	EJEMPLO DE EVIDENCIA DE LA CATEGORÍA	
Categorías de ética del cuidado (Gilligan, 1982, p. 5)	Responsabilidad	nas, es decir, no necesariamente se intercambiarán valores idénticos	
	Cuidado	Los participantes se perciben a sí mismos a partir de un sistema de relaciones en las que su función es ejercer cuidado, atender y/o no dañar los otros.	Es cierto. Parece una actividad distinta a la 2. Yo tampoco he leído el módulo. Pero no te preocupes. Seguro que podemos con ella. Si tienes dudas puedes enviarlas al foro. ¡Muchos ánimos!

## RESULTADOS

El análisis evidenció que los procesos de enseñanza-aprendizaje de los participantes del grupo 1 contenían un mayor número de fragmentos de aprendizaje colaborativo (196 fragmentos) frente a la frecuencia de fragmentos de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los participantes del grupo 2 (70 fragmentos). Este resultado fue obtenido aplicando una prueba no paramétrica *W* de Wilcoxon-Mann-Whitney ( $p=0,07$ ). Es decir, el 73% de los fragmentos de discurso fueron categorizados como propios de aprendizaje colaborativo en el grupo 1 frente al grupo 2 cuyo porcentaje de fragmentos de discurso colaborativo respecto al total es un 33%. Así mismo, el porcentaje de fragmentos de aprendizaje colaborativo respecto al total de fragmentos de discurso era muy superior en el docente del grupo 1 (80% del total de fragmentos del texto) en comparación con el docente del grupo 2 (10% del total de fragmentos del texto). Por tanto, en el grupo en que docente tenía un discurso propio de aprendizaje colaborativo fue observada más presencia de discurso colaborativo en los estudiantes.

Los fragmentos de aprendizaje colaborativo propios del docente del grupo 1 eran distintos a los fragmentos de aprendizaje colaborativo propios del docente del grupo 2. Mientras el profesor del grupo 1 daba orientaciones entorno a la tarea, los objetivos y el proceso de enseñanza-aprendizaje, acompañando dichas orientaciones con fragmentos de responsabilidad y/o liderazgo compartido, el profesor del grupo 2 daba orientaciones a los estudiantes centrándose en el producto final del aprendizaje (un informe a entregar). Por tanto, el profesor del grupo 1 estaba atento al proceso de aprendizaje mientras que el docente del grupo 2 estaba más atento al producto del aprendizaje. A pesar de que los fragmentos verbalizados por el profesor eran distintos en el grupo 1 y en el grupo 2 es destacable que el total de frag-

mentos de todas las categorías correlacionan ( $p=0,90$ ). Es decir, tomados los fragmentos conjuntamente, profesor y estudiantes, la presencia de categorías de aprendizaje colaborativo y ética del cuidado se mantiene estable.

Es importante destacar que en el grupo 2, a pesar de que el docente únicamente verbalizó 6 fragmentos codificables de aprendizaje colaborativo, los estudiantes verbalizaron 61 fragmentos de aprendizaje colaborativo siendo éstos fundamentalmente propios del liderazgo compartido y del proceso de aprendizaje (especialmente demandas de ayuda a los compañeros en cuanto a la comprensión de la tarea a realizar). Es decir, los estudiantes del grupo 1, a pesar de contar con un docente cuyo discurso tendía poco a la colaboración, desarrollaron un discurso colaborativo basada en el compartir las dudas en relación al proceso de aprendizaje y dar respuesta dichas dudas.

El análisis también evidenció que el discurso de los participantes del grupo 1 contenía un mayor número de fragmentos de ética del cuidado (73 fragmentos) frente al número de fragmentos de ética del cuidado verbalizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los participantes del grupo 2 (21 fragmentos). En el grupo 1, el porcentaje de fragmentos de ética del cuidado hallado en el profesor y los estudiantes es un 25% de los fragmentos totales del discurso. En cambio, en el grupo 2 el porcentaje de fragmentos de ética del cuidado hallado en el profesor y los estudiantes es un 10% del total siendo éste un porcentaje más alto en los estudiantes que en el docente (9% frente a un 1%) (ver Tabla 1).

**Tabla 1. Frecuencias y porcentajes de las categorías de ética del cuidado halladas en el discurso de los miembros del Grupo 1 y del Grupo 2**

			GRUPO 1	GRUPO 2
Interdependencia	Profesor	Frecuencia	5	1
		%	10%	5%
	Estudiantes	Frecuencia	26	15
		%	12%	9%
	Total interdependencia	Frecuencia	31	16
		%	11%	8%
Comunicación	Profesor	Frecuencia	5	1
		%	10%	5%
	Estudiantes	Frecuencia	27	3
		%	13%	2%



			GRUPO 1	GRUPO 2
Comunicación	Total comunicación	Frecuencia	32	4
		%	12%	2%
Responsabilidad	Profesor	Frecuencia	4	1
		%	7%	5%
	Estudiantes	Frecuencia	0	0
		%	0%	0%
	Total responsabilidad	Frecuencia	4	1
		%	2%	0,5%
Cuidado	Profesor	Frecuencia	6	0
		%	11%	0%
	Estudiantes	Frecuencia	0	0
		%	0%	0%
	Total cuidado	Frecuencia	6	0
		%	2%	0%
Total ética del cuidado	Profesores y estudiantes	Frecuencia	68	21
		%	25%	10%

Tanto en el grupo 1 como en el grupo 2 hemos hallado categorías de ética del cuidado a pesar de una frecuencia mayor en el grupo 1. Las categorías halladas por orden de frecuencia son interdependencia (11% en el grupo 1 y 8% en el grupo 2), comunicación (12% en el grupo 1 y 2% en el grupo 2), responsabilidad (2% en el grupo 1 y 0,5% en el grupo 2) y cuidado (6% en el grupo 1 y 0% en el grupo 2). Los resultados muestran que el porcentaje de discurso de ética del cuidado en el grupo 1, el grupo con un mayor discurso de aprendizaje colaborativo, es mayor que en el grupo 2. Es destacable también que los únicos fragmentos de cuidado fueron verbalizados por el docente del grupo 1 cuyo discurso es claramente propio del aprendizaje colaborativo (ver Tabla 2).

Es decir, el análisis de todos los productos de aprendizaje de los dos procesos de enseñanza-aprendizaje analizados evidencian una coocurrencia entre el discurso de ética del cuidado y el discurso de aprendizaje colaborativo. Esta coocurrencia aparece en el discurso de la docente pero el resultado más interesante es que dicha coocurrencia aparece también en el grupo de estudiantes cuando el profesor se posiciona claramente en la ética del cuidado. Así, hay evidencias a favor de la afirma-

ción que el discurso de ética del cuidado en el profesor potencia el discurso colaborativo entre los estudiantes.

**Tabla 2. Frecuencias y porcentajes de las categorías de aprendizaje colaborativo halladas en el discurso de los miembros del Grupo 1 y del Grupo 2**

			GRUPO 1	GRUPO 2
Objetivos de la tarea estructurados	Profesor	Frecuencia	8	0
		%	18%	0%
	Estudiantes	Frecuencia	0	0
		%	0%	0%
	Total	Frecuencia	8	0
		%	4%	0%
Distribución de responsabilidades compartida	Profesor	Frecuencia	7	3
		%	15%	0%
	Estudiantes	Frecuencia	18	0
		%	13%	0%
	Total comunicación	Frecuencia	25	3
		%	14%	0%
Liderazgo compartido	Profesor	Frecuencia	5	0
		%	11%	0%
	Estudiantes	Frecuencia	11	14
		%	8%	8%
	Total	Frecuencia	16	14
		%	8%	7%
Las habilidades interpersonales se enseñan y no se presuponen	Profesor	Frecuencia	4	0
		%	9%	0%
	Estudiantes	Frecuencia	0	0
		%	0%	0%
	Total	Frecuencia	4	0
		%	2%	0%

			GRUPO 1	GRUPO 2
El desarrollo de la tarea: importa tanto el proceso como el producto	Profesor	Frecuencia	19	3
		%	42%	0%
	Estudiantes	Frecuencia	126	47
		%	92%	28%
	Total	Frecuencia	145	50
		%	80%	24%
La posición del docente: observación y retroalimentación de la tarea	Profesor	Frecuencia	2	0
		%	4%	0%
	Estudiantes	Frecuencia	0	3
		%	0%	2%
	Total	Frecuencia	2	3
		%	1%	1%
Total aprendizaje colaborativo	Profesores y estudiantes	Frecuencia	200	70

## CONCLUSIONES

Situándonos en el campo de la psicología de la educación, el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los 37 estudiantes y los dos profesores ha mostrado la mayor presencia de discurso de ética del cuidado en procesos de enseñanza-aprendizaje colaborativo. La coocurrencia de discurso colaborativo y discurso de ética del cuidado, es relevante puesto que el aprendizaje colaborativo es una metodología de enseñanza basada en la creencia que el aprendizaje se incrementa cuando los estudiantes desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y las tareas en los que están inmersos (Cabero, 2003). Por tanto, analizar el discurso del aprendizaje colaborativo y hallar que este discurso se encuentra más presente cuando aparece también un discurso de ética del cuidado es un resultado que debe hacer reflexionar a los docentes. En los dos grupos analizados, el discurso de aprendizaje colaborativo se halla más presente en el docente y los estudiantes cuando la frecuencia de categorías de ética del cuidado es mayor. Concretamente, el grupo 1 tiene un porcentaje de discurso colaborativo y ética del cuidado mayor que el grupo 2 siendo el docente del grupo 1 el participante que mayor porcentaje de discurso de ética del cuidado y aprendizaje colaborativo verbaliza.

El docente que verbaliza un mayor porcentaje de aprendizaje colaborativo y ética del cuidado desarrolla prácticas educativas basadas en el compromiso y la atención continuada de los estudiantes. Este profesor potencia la interacción de los estudiantes entre sí y la profundización en los contenidos a partir de detallados retornos de las actividades. Evalúa tanto el proceso de aprendizaje como el producto en un esfuerzo por mantener la relación de cuidado que ofrece a los estudiantes. Es destacable que los estudiantes del aula en que el docente ha verbalizado un menor porcentaje de fragmentos de aprendizaje colaborativo y ética del cuidado, los estudiantes evidencian más fragmentos de aprendizaje colaborativo y ética del cuidado en comparación con los estudiantes del aula donde el profesor ha mostrado aprendizaje colaborativo y ética del cuidado. Es decir, los estudiantes asumen el control del propio aprendizaje y aportan al grupo la estructuración de objetivos, la responsabilidad y el liderazgo compartido. Tomando como punto de partida los fragmentos verbalizados por el docente en los que comparte información, establece una comunicación más bidireccional que interactiva, los estudiantes elaboran un discurso de aprendizaje colaborativo y ética del cuidado. Así, al correlacionar la frecuencia total de las categorías en los dos grupos vemos que la presencia de cada categoría se mantiene. Es decir, categorías como *El desarrollo de la tarea: importa tanto el proceso como el producto* y *Comunicación* se mantienen en ambos grupos como las más frecuentes aunque uno de los docentes intervenga menos. A pesar de ello, las verbalizaciones de estos estudiantes no alcanzan el número y la profundidad de evidencias emitidas por el docente cuyo discurso muestra un alto nivel de aprendizaje colaborativo y ética del cuidado.

La presencia destacada de discurso de ética del cuidado en los procesos de enseñanza-aprendizaje colaborativos tiene importantes implicaciones para la práctica de la docencia en línea. El desarrollo de las competencias de los docentes en línea debe situar los valores de la ética del cuidado en un lugar central. La profesión de docente en línea se estructura entorno competencias que implican saber pero también ser. Un buen docente en línea debe tener un bagaje de conocimientos y habilidades para la enseñanza pero también supone la construcción de valores con un alto componente relacional. Los valores de atención a las personas, la actividad restauradora del cuidado que supone atender a los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, la percepción de los estudiantes y el resto de actores de la enseñanza como miembros de una red social de cuya continuidad todos dependen y la responsabilidad toman gran relevancia desde esta perspectiva. En consecuencia, la tarea de docente en línea pasa por activar la red de comunicación, asegurando la inclusión de todos los estudiantes en la red, en lugar de cortar las conexiones. A su vez, dicha activación de la red debe realizarse a partir del compromiso con la tarea y sus objetivos, tanto en el proceso como en el producto, la responsabilidad, el liderazgo

compartido y el desarrollo de habilidades interpersonales. En el aula en línea tanto los hombres como las mujeres han verbalizado fragmentos de aprendizaje colaborativo y ética del cuidado no hallando diferencias significativas. Por tanto, en los procesos de enseñanza-aprendizaje observados no podemos considerar que el aprendizaje colaborativo y la verbalización de la ética del cuidado sean propios de mujeres. Treinta años después de la publicación del artículo de Carol Gilligan, al plantear el dilema moral a mi hijo de once años me dijo; “El problema está mal planteado. Este señor no debe dejar morir a su esposa ni robar la medicina. Debe hablar con el farmacéutico para que le deje comprar la medicina a plazos, pedir dinero a su familia o amigos o solicitar un crédito al banco”. Es decir, la respuesta de un niño del siglo XXI es propia de la ética del cuidado. El discurso verbalizado por las y los participantes en las aulas observadas, muestra ética del cuidado y aprendizaje colaborativo: es tarea de los investigadores y otros actores de la enseñanza el dar la relevancia merecida a la ética del cuidado en el aprendizaje en línea.

Fecha de recepción del original: 27 de marzo de 2012

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 31 de enero de 2012

## REFERENCIAS

- Ahamer, G. (2008). Virtual structures for mutual review promote understanding of opposed standpoints. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(1), 17-43.
- Ander-Egg, E. (1990). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Lumen.
- Baier, A. (1995). *Moral Prejudices: Essays on Ethics*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.
- Blignault, I. y Ritchie, J. (2009). Revealing the wood and the trees: reporting qualitative research. *Health Promotion Journal of Australia*, 20(2), 140-145.
- Borgatti, S. P., Everett, N. G. y Freeman, L. C. (1999). *UCINET 5 for Windows. Software for Social Network Analysis. User's guide*. Harvard: Analytic Technologies. Extraído el 25 de junio de 2012 de <http://www.analytictech.com/downloaduc6.htm>
- Brown, L. M. y Gilligan, C. (1993). Meeting at the Crossroads: Women's Psychology and Girls' Development. *Feminism & Psychology*, 3, 11-35.
- Cabero, J. (2003). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis.
- Castaño, C. (2008). *La segunda brecha digital*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Castaño, C. (2005). *Las mujeres y las tecnologías de la información: Internet y la trama de nuestra vida*. Madrid: Alianza Editorial.

- Castells, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Siglo XXI.
- Comins, I. (2003). *La ética del cuidado como educación para la paz*. Tesis Doctoral inédita. Alicante: Universidad Jaime I. Extraída el 25 de junio de 2012 de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/10455>
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- Díaz Torres, J. M. y Rodríguez Gómez, J. M. (2008). La educación en valores como estrategia de desarrollo y consolidación de la persona moral, *Estudios sobre Educación*, 15, 159-169
- Jordán, J. A. y Santolaria, F. (1987). *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: PPU.
- Gálvez, A. y Tirado, F. (2006). *Sociabilidad en pantalla. Un estudio de la interacción en los entornos virtuales*. Barcelona: UOC.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gregori, E., Torras, E. y Guasch, T. (2012). Cognitive attainment in online learning environments: Matching cognitive results with technological presence profile, *Interactive Learning Environments*, 20(5), 467-483.
- Gros, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Held, V. (1993). *Feminist Morality: Transforming Culture, Society, and Politics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Held, V. (2006). *The Ethics of Care: Personal, Political and Global*. Oxford: Oxford University Press.
- Humphreys, J. (2010). *Dancing about Architecture in a Performative Space: Discourse, Ethics and the Practice of Music Education*. Tesis Doctoral inédita. Toronto: University of Toronto.
- Kittay, E. F. (1999). *Love's Labor: Essays on women, equality, and dependency*. New York: Routledge.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Koschman, T. D. (1996). *CSCL, theory and practice of an emerging paradigm*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Koschman, T. D., Hall, R. y Miyake, N. (2002). *CSCL 2, carrying forward the conversation*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Koschman, T. D., Suthers, D. D. y Chan, T. W. (2005). *Computer supported collaborative learning 2005: the next 10 years! Proceedings of the International Conference on Computer Supported Collaborative Learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

- Malterud, K. (2001). Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. *The Lancet*, 358, 483–488.
- Modgil, S., Modgil, C. y Kohlberg, L. (1986). *Lawrence Kohlberg, consensus and controversy* Philadelphia: Falmer Press.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, Monográfico II, 1-16. Extraído el 22 de marzo de 2013 de [http://www.um.es/ead/red/M2/conferencia\\_onrubia.pdf](http://www.um.es/ead/red/M2/conferencia_onrubia.pdf)
- Pascual, F. (2008). La ética del cuidado, ¿ética de la mujer? *Conoze.com*. Extraído el 25 de junio de 2012 de <http://www.conoze.com/doc.php?doc=8127>
- Pieter J. Beers, P. J., Henny P. A., Kirschner, P. A. y Gijsselaers, W. H. (2005). Computer support for knowledge construction in collaborative learning environments. *Computers in Human Behavior archive*, 21(4), 623-643.
- Robinson, F. (1999). *Globalizing Care. Ethics, Feminist Theory and International Relations*. New York: Westview Press.
- Rochera, M. J., Colomina, R. y Onrubia, J. (1992). Actividad conjunta y habla una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- Tirado Morueta, R., Hernando Gómez, A. y Aguaded Gómez, J. I. (2011). Aprendizaje cooperativo online a través de foros en un contexto universitario: un análisis del discurso y de las redes. *Estudios sobre educación*, 20, 49-71.
- Topping, K., Smith, E. F., Swanson, I. y Elliot, A. (2000). Formative peer assessment of academic written between postgraduate students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(2), 149-169.
- Torras, E. y Mayordomo, R. (2011). Teaching presence and regulation in an electronic portfolio. *Computers in Human Behavior*, 27, 2284-2291.
- Tronto, J. (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. New York: Routledge.
- Van Dijk, T. A. (2001). Critical discourse analysis. En D. Tannen, D. Schiffrin y H. Hamilton (Eds.), *Handbook of Discourse Analysis* (pp. 352-371). Oxford: Blackwell.
- Van Merriënboer, J. G y Kirschner, P. A. (2007). *Ten steps to complex learning: A systematic approach to four-component instructional design*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Varela, N. (2008). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B.