

La edición española de eLearning Papers ha sido posible gracias a la colaboración de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



Entornos de aprendizaje personales para superar fronteras de conocimiento entre sistemas de actividad en la edad adulta temprana

Elvis Mazzoni & Pietro Gaffuri
S.E.Fo.R.A. Lab - Faculty of Psychology, University of Bologna

Resumen

En este artículo proponemos una posible explicación sobre por qué los sistemas de redes sociales (SRS) son importantes tanto para el capital social puente como para la construcción del conocimiento durante el principio de la edad adulta. Explicamos porqué los elementos sociales de la Web 2.0, y especialmente los que se conocen como entornos de aprendizaje personales (entre los que también se cuentan los SRS), pueden ser más eficaces que los elementos de la Web 1.0, tales como los llamados entornos de aprendizaje virtuales (por ejemplo, las plataformas web y los foros en línea clásicos), para superar las barreras del conocimiento entre sistemas de actividad durante las transiciones de la edad adulta temprana.

El recorrido teórico comienza con la definición de la edad adulta temprana como un periodo que, a grandes rasgos, se encuentra entre la adolescencia y la edad adulta, y durante el cual los individuos deben pasar por varios tipos de transición. Un aspecto fundamental de este periodo de transiciones es la red de relaciones personales, y particularmente el concepto de capital social puente, compuesto por redes de lazos débiles. Las investigaciones sobre la utilización de las tecnologías de la web en la edad adulta temprana se analizan igualmente, dado que los resultados muestran la importancia de estas herramientas para mantener y reforzar el capital social puente. Las conclusiones de este recorrido teórico destacan el papel que juegan los elementos de la Web 2.0, y particularmente los SRS, al ofrecer a los jóvenes adultos numerosas posibilidades y apoyo para:

- Mantener y desarrollar su capital social.
- Construir un conocimiento básico que les puede servir durante las transiciones entre distintos sistemas de actividad.

Estas conclusiones también desembocan en una nueva concepción de las estrategias de e-learning, utilizadas en contextos como las universidades, que hasta ahora se han caracterizado por utilizar principalmente elementos de la Web 1.0 y donde los estudiantes juegan un papel pasivo. Pensamos que los sistemas de e-learning más flexibles, tales como los SRS, deberían tomarse en cuenta, ya que están más adaptados para satisfacer las necesidades de los jóvenes adultos de hoy día en cuestiones de información y conocimiento.

Palabras clave: Entorno de aprendizaje personal, Sistemas de redes sociales, aprendizaje informal, transiciones adultas, adultos emergentes, Teoría sobre la Actividad Cultural e Histórica

Introducción (el problema)

Durante las dos últimas décadas, los contextos educativos, de aprendizaje y trabajo han estado fuertemente modificados por innovaciones tecnológicas (por ejemplo; la creciente importancia de las comunicaciones web para realizar actividades y conectar personas entre grupos, asociaciones y organizaciones). En este contexto, que se caracteriza por periodos cortos de reacción a cambios ambientales, debido a movilidad inter-organizativo, por débiles conexiones entre individuos y organizaciones en las que operan, se requiere una gran flexibilidad en el uso, en las transferencias y en la integración de conocimiento personal y competencias sociales.

En este escenario, las transformaciones solo conciernen a procesos conectados con la adquisición del conocimiento y la construcción en la dirección de una gran complejidad. De hecho, la rapidez de la evolución del conocimiento y la crecida de obsolescencia tiende a romper la naturaleza secuencial del aprendizaje tradicional y los trabajos de sistemas (estos modelos están basados en la transmisión de conocimiento repetitivo y las competencias aisladas por contextos, la adquisición de patrones de comportamiento o la automatización de movimientos) que actualmente parecen ser obsoletos y se engloban en contextos de marginación profesional.

Desde que los cambios culturalmente dirigidos (los cuales son típicos de los tan llamados países industrializados) involucran todos los contextos de la vida humana, podían representar un factor crítico añadido durante los periodos de transición en que las personas pasan de una situación bien llevada a periodos nuevos, desconocidos. En estos periodos de transición, el paso de una situación a otra (por ejemplo del colegio a la universidad, o del colegio a contextos laborales) implica dejar unas relaciones y un sistema de conocimiento para pasar a otros; estos son momentos típicos caracterizados por un periodo en la vida llamado adultez emergente. De cara a estas observaciones, ¿Cuál puede ser el papel y la función del ICT y, en particular, de los artefactos web durante estos periodos de transición?

Adultez emergente y transiciones

Arnett (2000; 2006) define los años desde antes de los veinte y a través de los mismos (podríamos demarcar este periodo entre los 18 y los 25) como “adultez emergente”. Describe este periodo como el caracterizado por muchos cambios importantes y transiciones que preparan a los individuos para entrar en la adultez. Por ello, Arnett propone insertar un nuevo periodo situado entre el periodo de adolescencia y la madurez en las ya existentes teorías de la evolución humana.

El conduce su proposición desde muchas evidencias dadas por estudios dirigidos en países occidentales industrializados, donde la adultez emergente aparece como un periodo caracterizado por un cierto grado de independencia de los roles sociales y de las expectativas reguladoras desde que como individuos “han dejado la dependencia de la niñez pero todavía no han entrado en las responsabilidades de la madurez” (Arnett, 2000, p. 469) Por ello, la perspectiva Arnett, de adultez emergente es un tiempo en el que los individuos exploran una gran variedad de direcciones posibles en muchos campos de su vida, como amor, trabajo y visión del mundo.

Un elemento importante apuntado por Arnett (2000) es que la adultez emergente es un periodo que se encuentra más en los países post-industriales o industriales. La razón, de acuerdo con el autor, es que ahí se encuentra el nivel mayor de educación y capacitación para poder acceder a las profesiones basadas en la información, que también determinan una posición de cara al matrimonio y paternidad después de la época del colegio. De todas formas, la globalización creciente, la integración creciente de los países desarrollados en la economía global, y la creciente disponibilidad de la tecnología en tales países determina una permisividad progresiva de la adultez emergente a nivel mundial.

Por supuesto, la adultez emergente parece ser un periodo caracterizado por muchos cambios importantes individuales y sociales, desde que los adultos emergentes “no están más en el colegio pero están buscando una gran cantidad de combinaciones diferentes de trabajo y estudio” (Arnett, 2006, p.119) Como puntualiza Arnett (2000), la elección de los adultos emergentes con respecto al trabajo y la educación están enfocados en probar distintas posibilidades que puedan ayudarles a estar preparados para el trabajo futuro. Esto significa que el conocimiento y las habilidades adquiridas y desarrolladas durante estas experiencias educativas y laborales son vistas como importantes para su vida laboral futura. Son importantes en tanto y cuanto concierne a los cambios de la visión mundial, desde que se entra en un nuevo contexto, como el Instituto, la Universidad o un puesto de trabajo, significa estar expuesto a otras formas distintas de ver el mundo que puede influenciar y cambiar la visión original (Perry, 1999). Desde este punto de vista, queremos enfatizar que la importancia de integrarse y llegar con conocimiento, habilidades y prácticas durante la adultez emergente para poder hacerse cargo de la transición entre el colegio y el trabajo o entre el colegio y la universidad, considerando a la sociedad del conocimiento contemporáneo dinámico que nos hemos imaginado.

Durante la adultez emergente muchos individuos llevan adelante sus cursos en el instituto y piensan que el nivel de educación les abrirá las puertas a una vida laboral (Chirholm & Hurrelman, 1995) pero esto también incluye muchos cambios residenciales, tales como abandonar el hogar por una oportunidad laboral, graduarse, entrar en fuerzas de trabajo profesionales o incluso regresando a casa con los padres (Goldscheider & Goldscheider, 1994). Estos cambios residenciales son susceptibles de provocar pérdidas de amigos, y de interrumpir las relaciones entre personas en la adultez emergente (Cummings, Lee & Kraut) Siguiendo las sugerencias de Paul & Brier (2001) podemos hablar de la enfermedad de echar de menos a los amigos no solo como definición de la angustia que provoca la pérdida de contacto con viejos amigos durante la transición a la etapa de adultez cuando toca ir al Instituto, pero también subrayar la necesidad de mantener estas conexiones o relaciones durante este periodo de la vida, mientras se está abierto a nuevas experiencias y relaciones en contextos geográficos actuales. (Steinfeld, Ellison & Lampe, 2008). Por un instante, algunos estudios demostraron que el desarrollo y el mantenimiento de la amistad durante la adultez emergente influencia la formación de la identidad, el bienestar y el desarrollo de amistades a largo plazo como el romanticismo para las relaciones (Connolly, Furman & Konarski, 2000; Montgomery, 2005).

Mantener y desarrollar puentes de capital social mediante tecnología web durante la adultez emergente

La importancia del mantenimiento de la amistad en la adultez emergente puede ser vista desde dos perspectivas complementarias que nos permiten introducirnos en el corazón de la discusión teórica (Steinfeld, Ellison & Lampe, 2008). Por otro lado, el desarrollo y mantenimiento de relaciones es importante para general capital social y también para el desarrollo psicosocial en adultos emergentes. Desde este punto de vista, y teniendo en cuenta las consideraciones previas sobre transiciones y cambios residenciales durante la adultez emergente, podemos fácilmente entender el importante papel jugado por la SNS en el desarrollo y mantenimiento de las amistades que de otra forma se perdería. Por el otro lado, hay también una creciente evidencia de que el uso de SNS puede ser asociado al sentido de auto confianza y también con otras medidas de desarrollo psicosocial.

El término de capital social puede ser ampliamente definido como el conjunto de recursos acumulados durante las relaciones con personas (Coleman, 1988) o, más específicamente, “la suma de los recursos, actuales o virtuales, que se acumulan individualmente o en grupo en virtud de tener una red duradera de más o menos relaciones institucionalizadas de mutuo respeto y reconocimiento” (Bourdieu y Wacquant, 1992, p14). El capital social se puede concebir en dos niveles distintos con respecto al centro de comunidad o del individuo (Steinfeld, Ellison & Lampe, 2008). Por ejemplo:

- Mediante la consideración del nivel de la comunidad, el capital social está conectado a algunos puntos sociales positivos como salud pública, índices de baja criminalidad y más eficientes mercados financieros (Adler & Kwon, 2002)
- Mediante la consideración del nivel individual, existe la evidencia de que el capital social está relacionado con los avances de la carrera (Burt, 1997) y éxitos organizativos (Nahapite & Ghoshal, 1998) y de algunos índices de bienestar psicológicos como autoconfianza y autosatisfacción (Bargh & McKenna, 2004; Helliwell & Putnam, 2004) Más allá, la literatura en el campo muestra que las personas jóvenes con un gran capital social son más propensos a engancharse a comportamientos que conllevan una mejora en la salud, en rendimientos académicos y desarrollos emocionales (Morrow, 1999) Como Ellison, Steinfield y Lampe (2007) señalaron, el capital social permite a las personas, a un nivel personal, a perfilar los recursos (información útil, relaciones personales o la capacidad de organizar grupos), relacionado con otros miembros de la red a la que pertenecen.

Se introduce un Segundo punto de vista por Putnam (2000), que propone dos formas distintas de capital social:

- El primero llamado capital social afianzado, es el representado por cercanía emocional y relaciones cercanas, típicas de familia o de círculo de amigos cercano
- El Segundo, llamado capital social puenteado, deriva del trabajo de influencias de Granovetter, y está conectado a la definición de lazos débiles usados en el análisis de redes sociales para definir conexiones que principalmente dan información valiosa y nuevas perspectivas pero no soporte emocional.

Granovetter (1973; 1983) nos muestra que los lazos débiles son muy importantes en muchos momentos de la vida humana, en particular en momentos críticos en los que uno no puede sobreponerse con la información y conocimientos conocidos. Por esto, los individuos conocidos fuera del círculo de amigos cercanos nos da una información útil y nuevas perspectivas de acción, como aquellos que nos pueden ofrecer amigos que están en compartiendo conocimientos con otro entorno social similar. Este es un típico aspecto de capital social puenteado, por ejemplo: el capital social se fortalece por la creación de débiles contactos que vienen de distintos contextos socio-culturales y de trabajo. Gracias a esta falta de similitud, los lazos débiles pueden tomar un importante papel en la oferta de información y conocimiento que todavía no se conoce y que puede ser importante para sobrellevar las situaciones críticas en los periodos de transición, tales como la adultez emergente.

Ahora, jóvenes adultos que se cambian al instituto o a nuevos puestos de trabajo dejan redes de relaciones sociales en su lugar original (casa, colegio, universidad) y al darse este caso, tienen gran posibilidad de perder importantes partes de capital social. En la vida humana, a lo largo de la adultez emergente, las redes sociales no son una dimensión establecida que caracterice a los individuos; más allá, es una dimensión dinámica constituida por relaciones que están continuamente formadas y abandonadas durante transiciones y cambios residenciales que pueden afectar el capital social. Por ello, al mismo tiempo los adultos emergentes tienen una doble necesidad:

- Crear nuevas redes de relación en los nuevos contextos
- Mantener lazos con las redes que dejan

Habiendo dado estas premisas, muchos investigadores han estudiado y enfatizado “la importancia de los vínculos basados en internet para la formación de lazos débiles, los cuales sirven para la fundación de capital social puenteado” (Ellison, Steinfiel & Lampe, 2007) y las tecnologías web están condicionadas a jugar un papel importante en el mantenimiento y la conexión de redes con amigos durante la transición en la adultez emergente. Es muy obvio que Internet facilita conexiones, permitiendo a la gente mantener y crear relaciones de una forma alternativa y complementaria. Los estudios muestran que la comunicación en internet es particularmente útil para personas que tienen dificultad en formar y mantener lazos, como aquellos individuos con un bienestar psicológico débil, y que la comunicación en internet

permite crear conexiones e interacciones que probablemente de otra forma no tendrían lugar (Bargh & McKenna, 2004, Tidwell & Walther, 2002).

Podemos sugerir lo mismo no solo en lo que a barreras psicosociales se refiere sino a las barreras físicas determinadas por desarticulaciones. Por ejemplo, en un estudio reciente, Cummings, Lee y Kraut (2006) subraya la importancia del mail y la mensajería instantánea para los estudiantes de instituto de cara a permanecer cerca a los amigos del colegio cuando dejan el hogar. Subrahmanyam y colegas (2008) proponen una visión en las cuales las herramientas web están pensadas como espacios de interacción en donde los adultos emergentes co-construyen su propio entorno y esto está psicológicamente conectado, una interesante perspectiva que está claramente en contraste con la idea de que los mundos online y offline son distintos (McKenna & Bargh, 2000; Turkle, 1995).

Autores sugirieron muchas evidencias y expusieron los resultados de sus investigaciones para enseñar que los adultos emergentes, que utilizan tecnologías web, en particular Sitios de Redes Sociales (Social Network Sites SNS) tales como MySpace, Facebook, LinkedIn, y demás para “para traer personas y situaciones de sus mundos offline a sus mundos online” (Subrahmanyam *et al.*, 2008, p. 421).

Un concepto que puede representar la integración entre mundos online y offline es el de los lazos latentes, por ejemplo; aquellos tipos sociales de vínculos online que son “tecnológicamente posibles pero no socialmente activables” (Haythornthwaite, 2005, p. 137). El concepto se conecta a la idea de que una conexión latente puede ser un prerrequisito para la activación de lazos débiles interpersonales. Por ello, se reconoce a SNS como quien mantiene un role importante y argumenta puentes de capital social desde que les permite mantener en contacto con redes sociales difusas de relación que representa un espacio virtual de recursos potenciales que pueden contar. Especialmente para analizar este role de las SNS manteniendo contactos con redes sociales después de desconectarse de ellas, Ellison; Stinfield y Lampe (2007) introducen el concepto de capital social mantenido como una dimensión “ de la habilidad de mantener conexiones de valor a medida que uno progresa en la vida” (p1146) Resultados de sus estudios muestran que el uso de SNS que analizaron , por ejemplo, Facebook, ayuda a los estudiantes no los a mantener, pero para acumular capital social puenteado desde que un entorno social web les permite mantener las relaciones interpersonales de una forma barata y fácil. Al mismo tiempo, Facebook permite facilitar la conversión de relaciones latentes a débiles desde que:

- Permite a los estudiantes un acceso a mucha información personal sobre otros;
- Hace el rango de individuos explícitos personal sea amplio;
- Representa una ayuda a estudiantes que necesitan identificar personas que deben ser útiles en una determinada situación y en este caso, también representa una motivación mayor para activar una relación latente.

En la base de las observaciones previas, y considerando la perspectiva de la Teoría de la Actividad Cultural Histórica (CHAT), esta propuesta está entendida como un papel posicionado en el que argumentamos porqué los artefactos web sociales 2.0 y particularmente aquellos de Entornos de Aprendizaje Personal (Attwell, 2007) que consideran también las SNS pueden ser más efectivas con referencia a las herramientas web 1.0 como aquellos definidos como Entornos de Aprendizaje Virtual (muchos representados por las plataformas web clásicas y foros) para llegar a los límites del conocimiento entre los sistemas de actividad durante la transición en adultez emergente.

La evolución de los sistemas de actividad de aprendizaje de web 1.0 a web 2.0: la explosión de los Sistemas Sociales de Redes.

Habiendo presentado las evidencias anteriores, podemos decir claramente que las Tecnologías de Información y Comunicación, en particular las herramientas web, como

artefectos estratégicos pueden promover nuevas formas y modelos de aprendizaje y enseñanza y que la creación de redes flexibles de relaciones que pueden ayudar a los individuos (estudiantes, trabajadores, empleados, etc) en términos de adquisición de información y construcción de conocimiento.

Desde el punto de vista de la teoría de la actividad (Engeström, 1987; Kaptelinin, 1996), las herramientas web podían ser vistas como instrumentos para mediar en la relación entre el individuo, la comunidad y el objeto de los sistemas de actividad de aprendizaje y en contextos laborales. A diferencia de la perspectiva cognitiva HCI (figura 1ª) en la que la interacción entre el humano y el ordenador “está caracterizado por dos unidades procesadoras de información que interactúan de acuerdo con circuitos alternando entradas y salidas” (Mazzoni, 2006, p163) la perspectiva (fig. 1b) de la teoría de la Actividad (AT) contextualiza la interacción entre humano-ordenador en el sistema de actividad en el que tiene lugar (Kaptelinin, 1996; Mazzoni & Gaffuri, en prensa).

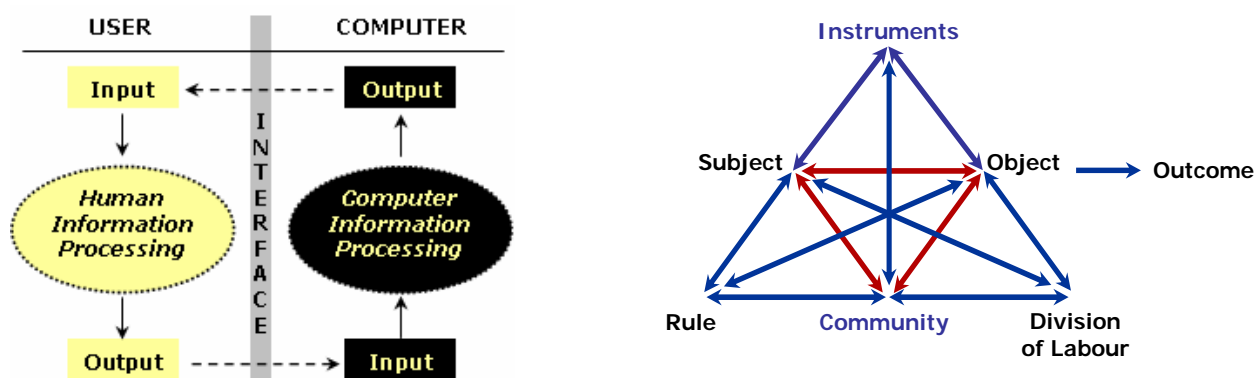


Figura 1: a) El modelo de interacción humano-ordenador en la clásica perspectiva cognitiva b) la representación del Sistema de Actividad Humana (Adaptada de la página web del Centre for Activity Theory and Developmental Work Research - <http://www.edu.helsinki.fi/activity/> - March, 29, 2009).

Estando principalmente focalizado en la interacción en sí mismo, el modelo HCI no tiene en consideración el contexto, y específicamente la actividad llevada a cabo entre el humano y el ordenador. El posterior representa el corazón de un modelo AT (fig. 1b) el que representa todas las relaciones entre las principales entidades del sistema de actividad humana (sujeto-objeto-comunidad) y la mediación de estas relaciones mediante la contextualización de este modelo en la actividad real, por ejemplo: la consideración de un curso universitario. La figura 2 propone el sistema de actividad de una actividad de aprendizaje enfocada en un estudiante (sujeto) que adquiere el conocimiento sobre Psicología de Educación (objeto) para adquirir su graduado en Psicología (resultado)

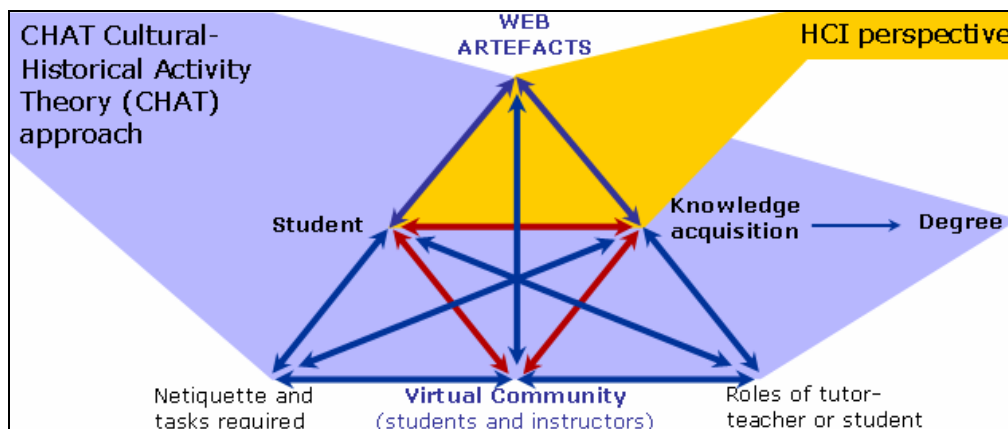


Figura 2: El sistema de actividad de un curso universitario propuesto en un formato flexible.

El curso se propone en un formato flexible, de tal manera que se compone por lecciones presenciales y a distancia, éstas últimas llevadas a cabo con una plataforma web. El estudiante, en ningún caso, está solo: él es parte de la comunidad, la cual está constituida por los estudiantes del curso e instructores (profesor y tutor online) Gracias a la plataforma web, la comunidad también se expande más allá del tiempo y el lugar delimitado por los cursos presenciales (comunidad virtual). El curso requiere la participación de todas las lecciones a distancia, el cual incluye material de aprendizaje subido por instructores, discusiones colectivas en temas concretos (siguiendo las instrucciones de los foros en la web), y tareas a cumplir (reglas). Las sesiones online están llevadas por un tutor online que activa y modera las discusiones en el foro. Las lecciones presenciales se llevan a cabo por el profesor que también organiza los materiales de aprendizaje (para subirlos en la plataforma web) y las tareas para cumplir. Finalmente, los estudiantes tienen que participar en ambas sesiones; presenciales y online (división de labores)

Aunque la figura 2 representa solo artefactos web, otros muchos artefactos están involucrados en la actividad, como en diapositivas en las clases presenciales, lecturas propuestas por los instructores, etc. Aquí nos gustaría llamar la atención en el potencial de los elementos web, como en las plataformas SNS, que median entre el estudiante y el proceso de adquisición del conocimiento por una mediación directa (por ejemplo: objetos de aprendizaje y la construcción de hipertextos construidos y cargados por los instructores) y o mediación indirecta (por ejemplo con la construcción de lugares compartidos para la comunidad donde se comparte/construye conocimiento). La definición de “mediación directa” representa la investigación clásica en el campo de la aproximación HCI, donde la perspectiva de la Teoría de la Actividad Cultural-Histórica (CHAT) toma en cuenta todos los elementos que caracteriza el sistema de actividad específico.

Siguiendo la sugerencia de Engeström (1987) desde que el graduado universitario está basado en muchos cursos, podemos hablar de actividades de sistemas, cada uno representando un curso universitario específico con reglas concretas, roles y comunidades específicas, las cuales, comparten los mismos resultados (la adquisición del título universitario). La misma comunidad, la misma división del trabajo, y las mismas normas caracterizan la facultad (fig. 3)

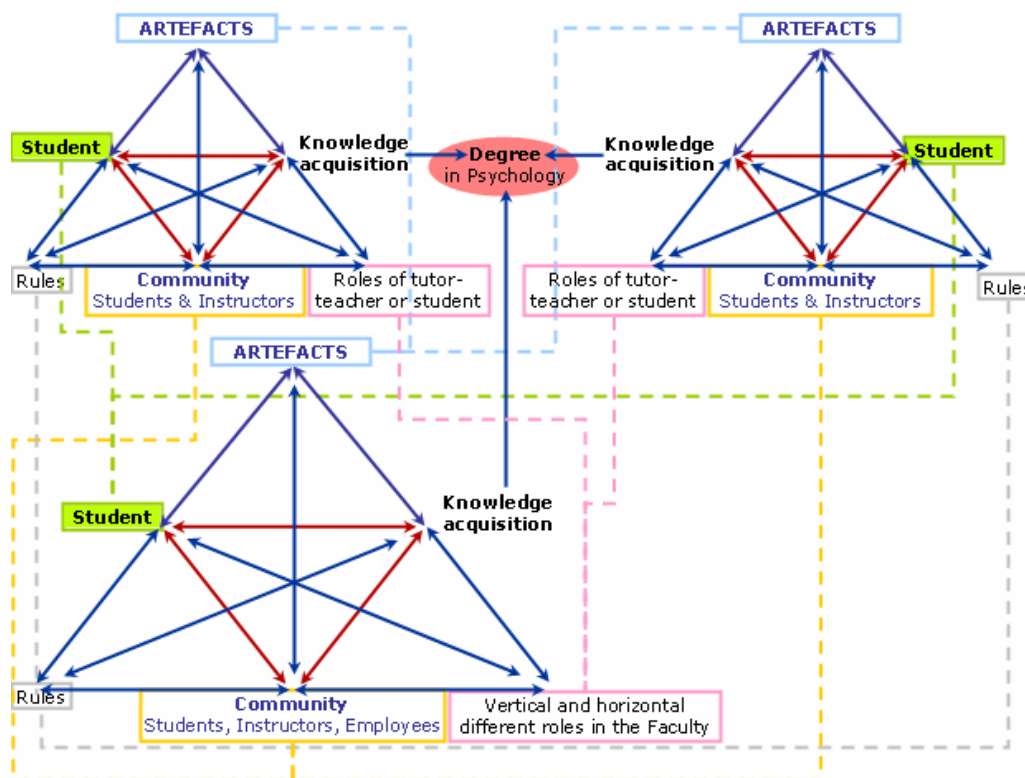


Figura 3: Los sistemas de actividad de los dos cursos universitarios, relacionados al sistema de actividad de la facultad

La figura 3 muestra un sistema complejo de actividad típica, compuesto por otros muchos sistemas de sub-actividad interrelacionadas. Individuos, deben no solo ser concebidos como parte de un sistema único de actividad (como una facultad). Por ello, pertenecen a sistemas de actividad múltiples como la familia, universidad, organizaciones de trabajo, algunas asociaciones de tiempo libre y así en adelante...por ello están rodeados por numerosas reglas, roles, artefactos, pero lo primero de todo, están embebidos en muchos y diferentes sistemas de actividades culturales del conocimiento, competencias y prácticas (fig.4)

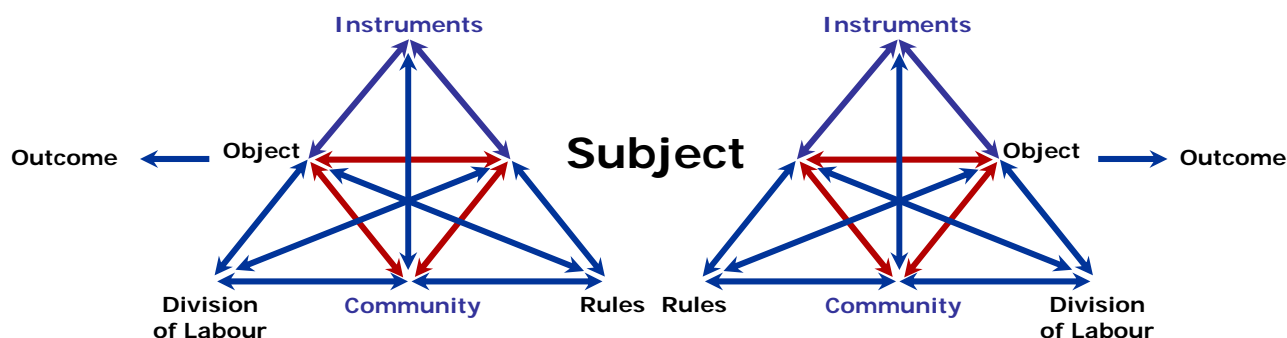


Figura 4: Un sujeto que participa en dos sistemas de actividades distintas.

Como se ha remarcado anteriormente, al mismo tiempo los individuos están enfrentados con muchas transiciones en sus propias vidas, particularmente durante la adultez emergente, por lo que se mueve por distintos sistemas de actividades. Durante estos pasajes, los adultos emergentes continuamente crean y pierden relaciones, particularmente aquellas definidas como “relaciones débiles”. Esto significa, al mismo tiempo, que necesitan construir y actualizar su social capital puenteado. Como señala Wenger (1998) durante los periodos de transición (como por ejemplo, la transición del colegio a la universidad o al trabajo) los individuos tienen que enfrentarse a distintos fondos de conocimientos y competencias que se demandan, por un lado por la actividad del sistema que están dejando y por otro, por el sistema de actividad en el que entran. Esta transición podrá ser crítica para individuos desde que en muchos casos el salto entre el conocimiento y las habilidades que poseen, y lo que les piden en el nuevo sistema de actividad es muy grande. Por un momento, en el periodo de adultez emergente cada uno ha experimentado una diferencia crítica en las peticiones y prácticas durante la transición de un sistema de actividad.

Referencias

- Adler, P., & Kwon, S. (2002). Social capital: Prospects for a new concept. *Academy of Management Review*, 27, 17-40.
- Arnett, J.J. (2000). A Theory of Development Form the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Arnett, J.J. (2006). Emerging Adulthood in Europe: A Response to Bynner. *Journal of Youth Studies*, 9(1), 111-123.
- Attwell, G. (2007). Personal Learning Environments - the future of eLearning? *eLearning Papers* 2(1). Retrieved July 20, 2008, from <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media11561.pdf>
- Bargh, J., & McKenna, K. (2004). The Internet and social life. *Annual Review of Psychology*, 55(1), 573-590.
- Bargh, J. A., McKenna, K. Y., & Fitzsimons, G. M. (2002). Can you see the real me? Activation and expression of the “true self” on the Internet. *Journal of Social Issues*, 58(1), 33-48.
- Boyd, d. m., & Ellison, N. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, 210-230.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago, IL.: University of Chicago Press.
- Burt, R. (1997). The contingent value of social capital. *Administrative Science Quarterly*, 42, 339-365.

- Chisolm, L. & Hurrelmann, K. (1995). Adolescence in modern Europe: Pluralized transition patterns and their implications for personal and social risks. *Journal of Adolescence*, 18, pp. 129-158.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, S95-S120 (Supplement).
- Connolly, J., Furman, W., & Konarksi, R. (2000). The roles of peers in the emergence of heterosexual romantic relationships in adolescence. *Child Development*, 17, 1395-1408.
- Cummings, J., Lee, J., & Kraut, R. (2006). Communication technology and friendship during the transition from high school to college. In R. E. Kraut, M. Brynin, & S. Kiesler (Eds.), *Computers, phones, and the Internet: Domesticating information technology* (pp. 265-278). New York: Oxford University Press
- Ellison, N., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook "friends:" Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12, 1143-1168.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*, Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Goldscheider, F. & Goldscheider, C. (1994). Leaving and returning home in 20th century America. *Population Bulletin*, 48(4), 1-35.
- Granovetter, M. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78 (6), 1360-1380.
- Granovetter, M. S. (1983). The strength of weak ties: A network theory revisited. *Sociological Theory*, 1, 201-233
- Griffin, P. & Cole. M. (1984), Current activity for the future: The zo-ped. In B. Rogoff & J. V. Wertsch (Eds.), *Children's learning in the zone of proximal development*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Kaptelinin, V. (1996b). Activity Theory: Implications for Human-Computer Interaction. In B. Nardi (Ed.) *Context & Consciousness - Activity Theory and Human-Computer Interaction* (p. 103-116). The MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Kaptelinin, V. & Nardi, B.A. (2006) *Acting with Technology. Activity Theory and Interaction Design*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Haythornthwaite, C. (2005). Social networks and Internet connectivity effects. *Information, Communication & Society*, 8, 125-147.
- Helliwell, J. F., & Putnam, R. D. (2004). The social context of well-being. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 359(1449), 1435-1446.
- Mazzoni, E. (2006). Websites Usability Cognitive versus Activity Theory Approaches. In S. Zappala and C. Gray (Eds.) *Impact of e-Commerce on Consumers and Small Firms* (pp. 161-175). Aldershot, Hampshire (United Kingdom), Ashgate.
- Mazzoni, E. and Gaffuri, P. (in press) Monitoring Activity in e-Learning: a quantitative model based on web tracking and Social Network Analysis. In A. A. Juan, T. Daradoumis, F. Xhafa, S. Caballe, J. Faulin (Eds) *Monitoring and Assessment in Online Collaborative Environments: Emergent Computational Technologies for E-learning Support*, IGI Global.
- McKenna, K., & Bargh, J. (2000). Plan 9 from cyberspace: The implications of the Internet for personality and social psychology. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 57-75.
- Montgomery, M. J. (2005). Psychosocial intimacy and identity: From early adolescence to emerging adulthood. *Journal of Adolescent Research*, 20, 346-374.
- Morrow, V. (1999). Conceptualizing social capital in relation to the well-being of children and young people: A critical review. *Sociological Review*, 47, 744-765
- Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *The Academy of Management Review*, 23, 242-266.
- Paul, E. & Brier, S. (2001). Friendsickness in the transition to college: Precollege predictors and college adjustment correlates. *Journal of Counseling and Development*, 79(1), 77-89.
- Perry, W.G. (1999). *Forms of ethical and intellectual development in the college years: A scheme*. San Francisco: Jossey-Bass (Original work published 1970).
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.

- Steinfeld, C., Ellison, N., & Lampe, C. (2008). Social Capital, Self-esteem, and Use of Online Social Network Sites: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 434–445.
- Star, S. L. (1989). The structure of ill-structured solutions: boundary objects and heterogeneous distributed problem solving. In R. Glaser & M. N. Huhns (Eds.), *Distributed artificial intelligence*, Volume II. (pp. 37-54). London: Pinnan.
- Star, S. L. (1998). Working together: Symbolic interactionism, activity theory, and information systems. In Y. Engeström & David Middleton (Eds.) *Cognition and Communication at Work* (pp. 296-318). Cambridge: Cambridge University Press.
- Subrahmanyam, K., Reich, S., Waechter, N., & Espinoza, G. (2008). Online and offline social networks: Use of social networking sites by emerging adults. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 420–433.
- Tidwell, L. C., & Walther, J. B. (2002). Computer-mediated communication effects on disclosure, impressions, and interpersonal evaluations: Getting to know one another a bit at a time. *Human Communication Research*, 28(3), 317-348.
- Tuomi-Gröhn, T. and Engeström, Y. (Eds.) (2003) *Between Work and School: New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*, London: Pergamon.
- Turkle, S. (1995). *Life on the screen: Identity in the age of the Internet*. NY: Simon & Schuster.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind and society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning meaning and identity*, Cambridge University Press.
- Wenger E. (2000). *Communities of Practice and Social Learning Systems'*. *Organization*, 7(2), 225-246.
- Wiley, D.A. (2000), *The Instructional Use of Learning Objects: Online Version*, <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>, retrieved on 17 January 2009.

Autores

Elvis Mazzoni & Pietro Gaffuri

S.E.Fo.R.A. Lab - Faculty of Psychology
ALMA MATER STUDIORUM - University of Bologna
elvis.mazzoni@unibo.it; pietro.gaffuri@unibo.it

La edición española de eLearning Papers ha sido posible gracias a la colaboración de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Política de copyright



Los textos publicados en esta revista, a menos que se indique lo contrario, están sujetos a una licencia de **Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported de Creative Commons**. Pueden copiarse, distribuirse y comunicarse públicamente, siempre que se citen el autor y la revista digital donde se publican, eLearning Papers. No se permite su uso comercial ni la generación de obras derivadas. Puede consultarse la licencia completa en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>

Edición y producción

Nombre de la publicación: eLearning Papers
Edición: P.A.U. Education, S.L.
Dirección postal: P.A.U. Education, C/ Muntaner 262, 3º, 08021 Barcelona, Spain
Teléfono: +34 933 670 400
Email: editorial@elearningeuropa.info
Internet: www.elearningpapers.eu
elearningeuropa: www.elearningeuropa.info