



Interacción y colaboración en foros virtuales de un curso de posgrado

Eje 5: Trabajos de maestrandos y doctorandos relacionados con educación, tecnologías y virtualidad

Garcia Berta Elena, Chiarani Marcela, Noriega Jaquelina

Universidad Nacional de San Luis- Argentina

bertae.garcia, mcchiarani@gmail.com, jenoriega@unsl.edu.ar

Resumen

Las posibilidades que ofrecen las TIC para la enseñanza y el aprendizaje son reinterpretadas y reconstruidas en el escenario educativo. Pasar de un modelo unidireccional de formación a modelos más abiertos y flexibles, donde el estudiante sea responsable de construir su propio aprendizaje implica una evolución de la enseñanza hacia metodologías más activas. Los entornos virtuales pueden facilitar estos procesos, ya que amplían las posibilidades en cuanto al uso de modelos pedagógicos. Las propuestas didácticas de colaboración en estos espacios se apoyan en el uso de herramientas provistas por las plataformas, entre ellas los foros. Sin embargo, ¿es posible promover, desde la propuesta didáctica, la colaboración entre estudiantes en los foros de un aula virtual? A partir de este interrogante se inicia un trabajo de investigación que analiza las interacciones de los estudiantes en los foros de un curso desarrollado bajo la modalidad B-Learning.

Se muestran en esta comunicación resultados parciales del trabajo de investigación para obtener el título de Magister en Educación Superior, titulado: “La interacción colaborativa en los foros virtuales de un curso de posgrado de la Universidad Nacional de San Luis”. Tiene como objetivo: describir e interpretar las condiciones grupales que favorecen la colaboración en los foros virtuales utilizando un modelo colaborativo en cursos de posgrado dictados en la Universidad Nacional de San Luis, con el apoyo de una plataforma virtual.



En la Introducción se presentan antecedentes y marco teórico. Luego, la metodología utilizada para la codificación y análisis de los foros y finalmente los primeros resultados.

Palabras clave: aulas virtuales, colaboración, foros, investigación cualitativa, blended learning.

Introducción

El camino de la enseñanza tradicional a una enseñanza flexible y con apoyo de herramientas tecnológicas implica grandes desafíos para los estudiantes, los docentes y las instituciones educativas. En esta etapa de cambio y ante la falta de políticas universitarias al respecto, el uso que hacen los docentes de estos espacios es variado. A continuación comentamos algunas conclusiones alcanzadas por equipos de investigación europeos y argentinos que se interesaron en el tema.

El Dr Jesús Salinas, de la Universitat de les Illes Balears (España), centra sus investigaciones en la realidad del docente. Desde el proyecto “Modelos didácticos en los campus virtuales universitarios: Patrones metodológicos generados por los profesores en procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales”¹ estudia los usos que hacen los profesores universitarios de los espacios virtuales. Tomando primarios los datos que los profesores proporcionan voluntariamente, estudia la inserción de las TIC asumiendo que el aprendizaje depende, al menos en una parte importante, de la calidad de las prácticas desarrolladas y de las formas en que las herramientas son realmente utilizadas por los profesores. Identifica 5 tipos de perfiles docentes. Tipo 1: son aquellos profesores que utilizan la plataforma para la distribución de materiales y/o con la posibilidad de hacer alguna actividad puntual de forma voluntaria. Tipo 2: aquellos profesores que utilizan la plataforma para la distribución de materiales, y realizan actividades individuales obligatorias. Tipo 3: que utilizan la plataforma para la distribución de materiales, y realizan actividades individuales y/o grupales obligatorias. Tipo 4: profesores que usan la plataforma para la distribución de materiales y para la realización de actividades, sean individuales y/o grupales obligatorias. Tipo 5: utilizan la plataforma para la realización de actividades, ya sean individuales, grupales o que hayan especificado realizar trabajo colaborativo. Estas actividades son de tipo obligatorio. No distribuyen material.

En nuestro país, el equipo del Laboratorio de Investigación y Formación en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación (LabTIC) de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires, tuvo a su cargo la “Investigación sobre entornos virtuales de aprendizaje utilizados para la enseñanza en profesorado y universidades en el ámbito nacional”, realizada entre diciembre

¹ Proyecto financiado por la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación del MEC- Código EA2007-0121 (2007-2008) Sitio: <http://gte.uib.es/pape/gte/proyectos/modelos-didacticos-en-los-campus-virtuales-universitarios-patrones-metodologicos-generados>



2010 y marzo 2011 en el marco del convenio Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIPE), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Programa Conectar Igualdad. (Martinelli et al., 2011). Esta investigación tuvo como objetivo principal aportar conocimiento sobre los usos pedagógicos y didácticos de las TIC por parte de las instituciones del nivel superior, de gestión pública, en especial las carreras de grado y de la formación docente inicial de las universidades nacionales y de los institutos de formación docente dependientes del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). Los principales objetivos de esta investigación fueron: ofrecer criterios, lineamientos y recomendaciones metodológicas para que los docentes puedan analizar experiencias pedagógicas con empleo de TIC en modalidades presenciales, semipresenciales o virtuales con particular énfasis en el uso de entornos digitales de aprendizaje y contribuir con propuestas de estudio o posibles líneas de investigación que, a futuro, profundicen y amplíen los resultados de este estudio exploratorio en situaciones contextualizadas. Se analizaron las experiencias que dan cuenta de buenos resultados con uso de las TIC en entornos virtuales. Como conclusiones de este trabajo los investigadores destacan que las evidencias coinciden conclusiones de otros autores, en cuanto no es en las TIC sino en las actividades que llevan a cabo profesores y alumnos donde residen las claves para comprender el alcance e impacto que éstas tienen sobre la educación. Destacan como herramientas para la comunicación más relevantes el uso de foros. Se valora la asincronía dado que favorece la expresión de ideas, reflexiones y aportes creativos de los estudiantes y generan un lugar en el que se registran las intervenciones, aportes e inquietudes del grupo de alumnos y profesores. En resumen, estas investigaciones indican que los usos pedagógicos efectivos que hacen de las TIC los participantes de un proceso formativo dependen: de las características de los recursos tecnológicos disponibles y del uso que de ellos se hace para el desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje. (García et al., 2016)

Dillenbourg (1998) citado por Cebrián (2003, p. 154), señala que un entorno de enseñanza virtual:

- Es un espacio diseñado, fruto del análisis de los requerimientos, capaz de evolucionar técnicamente y con una autoría múltiple: profesores, alumnos, expertos;
- Es un espacio social, un marco para el comportamiento interactivo;
- Ofrece una representación explícita, ejerce un efecto en el comportamiento de los usuarios;
- Permite que los alumnos sean productores de la información, proporcionando una experiencia más rica que el aprendizaje individual;
- No está restringido a la educación a distancia tradicional sino que puede complementar la educación presencial;
- Integra múltiples herramientas.



El Blended Learning, o B-Learning es entendido como el modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial (Coaten, 2003), también denominada por Pascual como “formación mixta” (Pascual, 2003)

Por todo esto, los entornos de enseñanza soportados en plataformas virtuales pueden ampliar el acceso a la educación, promover el aprendizaje y el trabajo en grupo, promover el aprendizaje activo, crear comunidades de aprendizaje y hacer los roles tradicionales del proceso de enseñanza y aprendizaje más fluidos. Las plataformas para el aprendizaje virtual proveen herramientas sincrónicas y asincrónicas las que posibilitan distintos tipos de funciones.

García Aretio (2002) identifica al foro de discusión como una herramienta para la comunicación asincrónica, que se desarrolla en entornos de internet. Permite el intercambio temático en un escenario que propicia el debate, la concertación y el consenso de ideas.

El aprendizaje colaborativo es definido por Johnson (Johnson & Johnson, 1999) como: “el conjunto de métodos de instrucción o entrenamiento para su uso en grupos, así como de estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social). En el aprendizaje colaborativo cada miembro es responsable de su propio aprendizaje, así como de los restantes miembros del grupo”. El aprendizaje colaborativo virtual es entendido como un proceso de construcción social de conocimiento. A partir del trabajo conjunto y las metas comunes, se da una "reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento. Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo" (Guitert y Giménez, 2000:114). En el desarrollo de un grupo, por tanto, la interacción se convierte en un elemento clave, teniendo en cuenta que es el proceso esencial de juntar las contribuciones de los participantes en la co-creación de conocimiento (Gunawardena et al., 1997).

Soller (Soller, 2001) formuló una taxonomía de habilidades de conversación para Aprendizaje Colaborativo. La taxonomía contempla tres tipos de habilidades: Aprendizaje activo, Conversación y Conflicto creativo.

Las sub-habilidades respectivas, y también los atributos correspondientes a cada sub-habilidad se muestran en la Tabla 1. El nivel de desarrollo de estas habilidades sociales o interpersonales tiene relación directa con el nivel de productividad y de aprendizaje del grupo.

A partir de un modelo teórico, desarrollado en el marco del proyecto “Herramientas Informáticas Avanzadas para Gestión de Contenido de Carreras de grado en Informática”, cuyo esquema de casos de uso UML se visualiza a continuación, (Chiarani, Lucero, Pianucci, 2003) se proponen las tareas colaborativas en los foros del curso.

Como herramienta de diseño del ambiente se utilizó UML (Unified Modeling Language). UML es un lenguaje para especificar, construir, visualizar y

documentar los artefactos de un sistema de software orientado a objetos. En esta oportunidad presentaremos el modelo del Negocio (según la nomenclatura UML), que permite capturar los tipos de objetos más importantes en el contexto del sistema y describir los procesos existentes. Los procesos del negocio son descriptos en términos de caso de uso.

Habilidad	Subhabilidad	Atributo	Apertura de Sentencia
Conflicto Creativo	Mediación	Mediación Docente	"Pregúntemle al profesor"
		Conciliar	"Ambos están correctos en eso"
	Argumentación	Concertar	"Yo estoy de acuerdo porque..."
		Discrepar	"Yo no estoy de acuerdo porque..."
		Ofrecer alternativa	"Alternativamente..."
		Inferir	"Entonces...", "Por lo tanto..."
		Suponer	"Si... entonces..."
Aprendizaje Activo	Motivar	Dudar	"Yo no estoy seguro porque..."
		Animar	"Muy Bien"
	Informar	Reforzar	"Está correcto"
		Parafrasear	"En otras palabras..."
		Guiar	"Yo pienso que deberían..."
		Sugerir	"Yo pienso..."
		Elaborar	"Para elaborar..." "Además..."
		Explicar	"Permítanme explicarlo..."
		Justificar	"Para Justificar..."
		Afirmar	"Yo estoy seguro..."
Requerir	Información	"¿Sabes tu...?"	
	Elaboración	"¿Puedes decirme más?"	
	Clarificación	"¿Puedes explicar cómo/por qué?"	
	Justificación	"Por qué piensas eso"	
	Opinión	"¿Piensas tu...?"	
Conversación	Reconocimiento	Ilustración	"¿Por favor muéstrame?"
		Apreciación	"Gracias"
	Mantenimiento	Acceptación/Confirmación	"Bien" "Si"
		Rechazo	"No"
		Requerir atención	"Atiéndame..."
		Sugerir acción	"¿Podrías por favor...?"
		Requerir confirmación	"¿Está bien?" "¿Es esto correcto?"
		Atender	"Yo te comprendo"
		Disculparse	"Discúlpame"
		Tarea	Coordinar grupales
Requerir cambio de enfoque	"Permítanme mostrarles"		
Resumir Información	"Para resumir"		
Finalizar participación	"Adiós"		

Tabla 1. Taxonomía de habilidades del Aprendizaje Colaborativo

En el desarrollo de este Modelo Colaborativo identificamos como único actor al Alumno. Los casos de uso que identificamos son las siguientes: ingresar para trabajar en forma colaborativa, establecer diagnóstico, confeccionar plan de trabajo, llenar planilla de acciones, participar en sesiones de trabajo, consultas individuales y grupales con el tutor (retroalimentación) y por último evaluar la actividad colaborativa.

La Fig 1. Muestra la descripción de casos de uso. Una vez obtenido el modelo UML del Aprendizaje Colaborativo se diseñó su implementación en un curso virtual, a través de la actividad Foro. Como resultado se obtuvo un esquema compuesto por 4 instancias o fases:

Fase 1: Diagnóstico. El alumno se comunica con los compañeros con el objeto de establecer el diagnóstico situacional. Esto comprende seleccionar el tema a trabajar. Para ello, cada uno de los alumnos detalla lo que sabe y lo que no conoce sobre el tema a estudiar y lo que cada uno puede aportar.

Fase 2: Confección del plan y llenado de Planilla. En este caso los alumnos confeccionan el plan de trabajo a seguir para alcanzar la meta estipulada por el docente. El esquema se confecciona en un documento de GoogleDoc donde queda claramente establecido la distribución de roles y tareas.

Fase 3: Sesiones de Retroalimentación. Consultas individuales y/o grupales con los compañeros y con el Tutor. (A través de foros)

Fase 4: Evaluación de la Colaboración. Evaluar el desarrollo de la actividad y la colaboración de cada uno de los integrantes del grupo. Plantearse los logros obtenidos y confección de un reporte con los resultados alcanzados. Encuesta on-line.

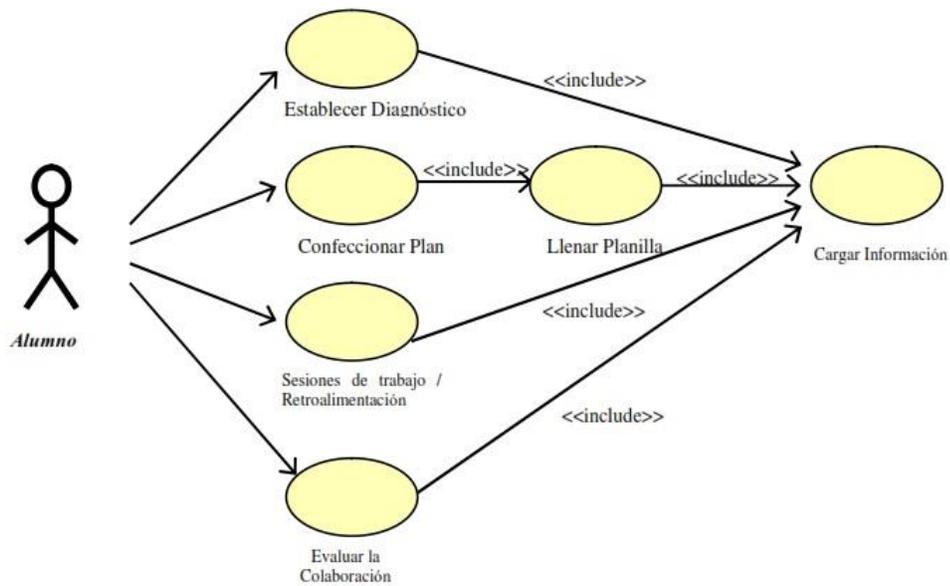


Fig 1.- Descripción de casos de uso del Aprendizaje Colaborativo

El curso seleccionado para analizar en la investigación “Recursos educativos abiertos, un reto para la Educación Superior” fue desarrollado bajo la modalidad B-Learning, usando como soporte virtual un aula creada en “Aulas Virtuales”. Este entorno virtual de aprendizaje está implementado en la plataforma virtual Moodle, versión 2.3 y se encuentra alojado en un servidor del Dpto de Informática, FCFMyN de la UNSL. El Dr. Guillermo Leguizamón fue responsable del curso, colaboradora y coordinadora la Mg. Marcela Chiarani, ambos docentes del Departamento de Informática. Destinado a graduados de carreras de grado universitario con vinculación a la docencia de nivel superior, tuvo una duración de 40 hs. Los objetivos del curso fueron: que los participantes sean capaces de

diseñar, elaborar y evaluar Recursos Educativos Abiertos reutilizables (REA) e identificar los aspectos curriculares y metodológicos fundamentales en el diseño y desarrollo de un REA.

El último foro del curso online “Recursos Educativos Abiertos, un reto para la Educación Superior” consta de 4 hilos, que se corresponden con las 4 fases descritas anteriormente en el Modelo Colaborativo

Metodología

Una vez concluidas las 6 semanas de curso, se extrae el registro de participación de los 13 grupos en los 4 foros correspondientes al trabajo final, en formato pdf. Luego de crear un proyecto en el Software WeftQDA, este tipo de archivos es recuperado en forma correcta, a partir de la opción importar archivos.

WeftQDA es un software que posee un conjunto de herramientas para administrar datos con las siguientes funciones básicas: guardar datos en forma organizada, buscarlos y clasificarlos, establecer relaciones entre ellos y visualizar resultados de búsquedas en forma de textos o cuadros de doble entrada. Tiene como ventajas que es sencillo de usar, corre tanto bajo Linux como Windows y sus características lo hacen apropiado para realizar investigaciones cualitativas o cuantitativas.

Codificación de los datos

El sentido del análisis de datos es reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información. Miles & Huberman (en Yuni & Urbano, 2006, págs 79, 80) encuentran cuatro actividades recurrentes en el análisis: la reducción de datos, la presentación de datos, la elaboración de conclusiones y la verificación.

La reducción de datos implica seleccionar, focalizar, abstraer y transformar los datos de forma que se establezcan hipótesis de trabajo. La base de este proceso es la codificación.

En este trabajo se utilizaron códigos descriptivos. Éstos constituyen una especie de etiqueta que el investigador va asignando a cada porción de texto analizado. Es posible tener un esquema previo, y así sucede en este caso, pero el esquema de codificación se va construyendo a medida que se va realizando la investigación. (Yuni & Urbano, 2006).

Con el objetivo de describir la interacción entre los participantes se utilizaron códigos descriptivos, tomando como categorías iniciales las propuestas por Soller para analizar la interacción en grupos colaborativos. (Figura 1)

Durante del análisis de los foros se realizó un proceso de codificación, es decir, se categorizó cada aporte de acuerdo a las categorías previas y atendiendo a las que pudieran emerger. Los foros del Tema 4 son tomados como fuente de datos para describir y analizar los procesos de interacción de los participantes en los diferentes grupos, en torno a la tarea colaborativa propuesta como trabajo final.

Durante el proceso de codificación se analizó cada Grupo, en los foros que proponía el modelo colaborativo, en forma secuencial. Es decir, se analizó el Grupo 1 Foro de la Fase 1, Grupo 1 Foro de la Fase 2, Grupo 1 Foro de la Fase3, Grupo 1 Foro de la fase 4 y así para los trece grupos.

Cabe destacar que los grupos se conformaron por dos expertos disciplinares en Enfermería y un experto Informático.

Se crearon las categorías dentro del proyecto creado en WeftQDA al tiempo que fueron apareciendo, consignando sólo aquellas que se vieron representadas. La Figura 2 muestra las categorías codificadas, tal como aparecen en el proyecto.

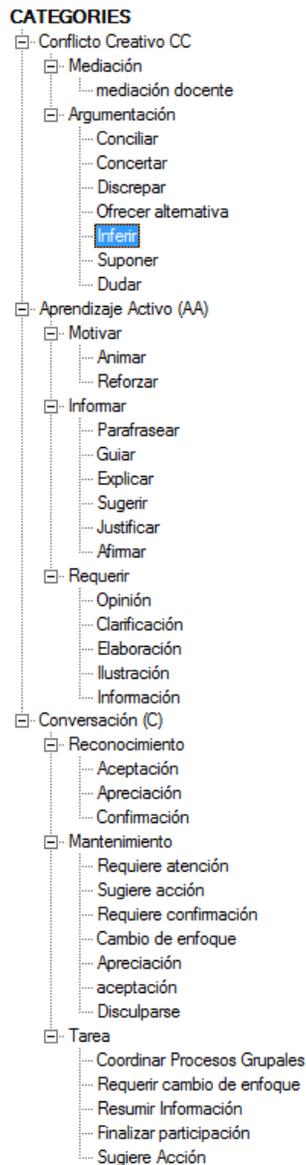


Figura 2. Categorías codificadas durante el análisis de los foros.



- ... Solicita Presencialidad
- ... Responde a Condición Inicial
- ... Acotar el tema/objeto de estudio
- ... Aprender de otra disciplina
- ... Asigna tarea al grupo
- ... Requiere solución a problemas técnicos
- ... Soluciona problemas técnicos
- ... Informa problemas técnicos
- ... Intervención del docente del curso
- ... Responde intervención del docente del curso
- ... Responde al requerimiento del compañero
- ... solicita intervención del docente del curso
- ... cambia unilateralmente el tema
- ... aclara objetivos de la tarea
- ... Aparece la palabra colaboración

Figura 3. Categorías emergentes

Durante este proceso aparecieron nuevas categorías (Figura 3)

Luego de analizarlas, se reunieron en subcategorías bajo tres grandes grupos:

- Relacionadas con la tarea
- Relacionadas con cuestiones técnicas
- Relacionadas con el docente del curso

La Figura 4 muestra cómo se visualizan en WeftQDA.

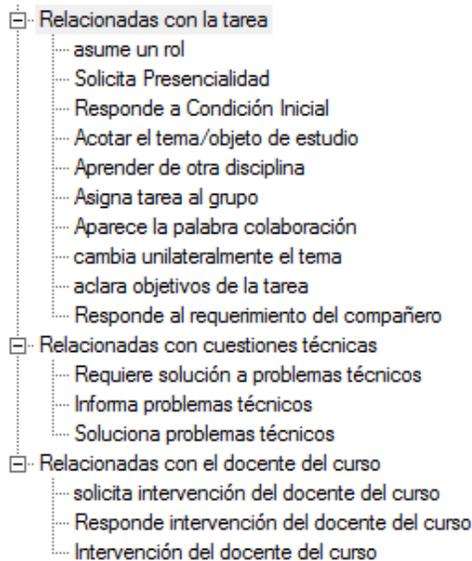


Figura 4. Categorías emergentes reagrupadas

Análisis de los datos

Una vez codificadas las aportaciones realizadas por los participantes de los trece grupos, resulta posible visualizar dentro del proyecto WeftQDA las ocurrencias de cada subhabilidad seleccionando la subcategoría correspondiente en el árbol de

categorías (ventana Documents & Categories), tal como se muestra en la Figura 5.

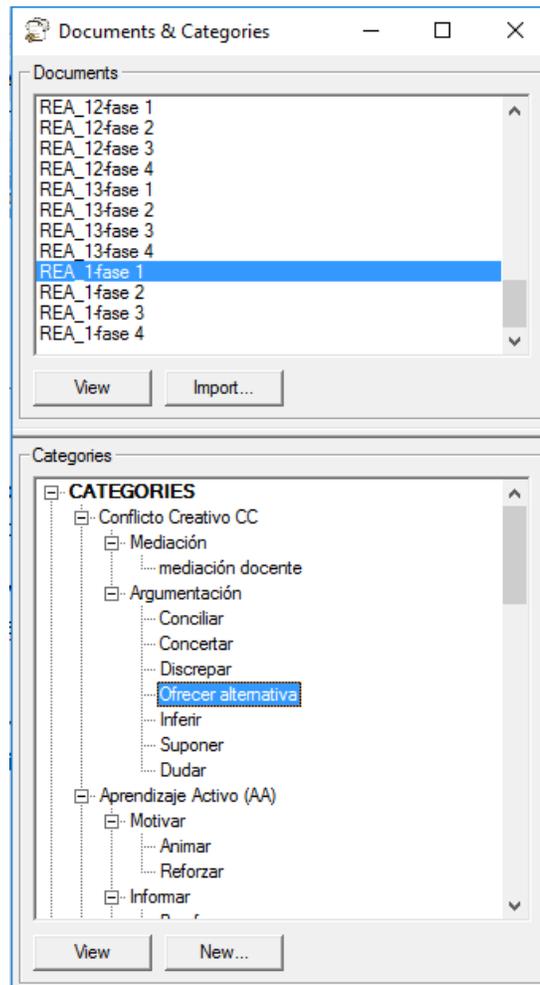


Figura 5. Árbol de categorías

Resulta significativo para este análisis recuperar las subcategorías incluidas dentro de las categorías Conflicto Creativo (CC) y Aprendizaje Activo (AA).

CONFLICTO CREATIVO (CC)

En la categoría CC se incluyen aquellas interacciones que promueven y provocan en cada uno de los integrantes un movimiento intelectual que signifique poner en conflicto las ideas previas para contrastarlas y confrontarlas con las que proponen otros participantes.

CC, Mediación

CC, Mediación, Mediación Docente: esta subcategoría se encuentra presente en un solo grupo, una vez, solicitando al docente del curso una aclaración de tipo técnica.



CC, Argumentación

CC, Argumentación, Conciliar: aparece en sólo 4 grupos, con poca frecuencia y tiene relación con las herramientas informáticas o el tipo de licencia a utilizar para los recursos.

CC, Argumentación, Concertar: aparece en 8 de los 13 grupos y principalmente en las fases 1 y 2. Si bien gira alrededor de la tarea propuesta, incluye cuestiones disciplinares como técnicas. La riqueza de esta categoría se pone de manifiesto en el intercambio interdisciplinar y en la organización de las tareas y distribución en el tiempo. Todo esto guiado por el Modelo Colaborativo, que en la fase 2 les solicita completar la planilla correspondiente.

CC, Argumentación, Discrepar: aparece en sólo tres oportunidades y tiene que ver con acotar los alcances del trabajo final y delimitar la extensión del REA.

CC, Argumentación, Ofrecer Alternativa: Esta categoría, visible en la mayoría de los grupos, presenta algunas variantes. Durante las primeras fases, principalmente en la fase 1, refiere a dos grandes tipos de alternativa: por un lado la elección del tema a trabajar, (esto en relación directa con la disciplina enfermería). Por otro lado, las posibles herramientas informáticas a utilizar. Las intervenciones son muy ricas en cuanto al contenido que se expone y la posibilidad de aprendizaje entre disciplinas. Constituye una evidencia categórica de interacción colaborativa.

En las siguientes fases, las alternativas tienen que ver con acotar el tema y cumplir con los tiempos estipulados para el curso de posgrado.

CC, Argumentación, Inferir: aparece por única vez, en relación a los límites del tema a trabajar.

CC, Argumentación, Suponer: ocurre en cuanto a la elección del tipo de licenciamiento y en torno al tipo del formato del REA a realizar.

CC, Argumentación, Dudar: si bien se da en sólo dos grupos, resulta interesante que la mayor parte de las intervenciones tienen que ver con los problemas de licenciamiento. Esto es muy oportuno, ya que muestra evidencias de interacción colaborativa en torno a uno de los temas a aprender en el curso. Aparece alguna intervención relacionada con la organización de la tarea en la planilla a llenar en la Fase 2 y un cuestionamiento acerca de la pertinencia de la herramienta informática seleccionada para resolver la tarea propuesta.

APRENDIZAJE ACTIVO (AA)

La categoría Aprendizaje Activo (AA) incluye las acciones tendientes a Motivar el aprendizaje; Requerir (opiniones, información, ilustración) e Informar (con explicaciones, sugerencias, justificaciones) en relación a la tarea propuesta y con el objetivo de aprender.

AA Motivar

AA, Motivar, Animar: en la mayoría de los grupos los participantes de animan y motivan en torno a la temática elegida (al principio) y luego en cuanto al uso de la herramienta informática elegida. Por último con respecto al REA terminado. Resulta en una categoría muy interesante de analizar, dado que el trabajo final se hizo mayormente en línea, usando sólo los foros. Si bien algunos grupos tuvieron encuentros presenciales, la mayoría se manejó sólo en forma virtual. De esta manera la interacción quedó reflejada en los aportes de los participantes a los foros.

AA, Motivar, Reforzar: esta subcategoría aparece muy poco, para reafirmar lo realizado en la planilla de actividades, avalar el producto final o completar una idea de acuerdo a la temática de trabajo elegida.

AA, Motivar, Parafrasear: aparece una sola vez, en un grupo. Tiene que ver con el tema elegido para realizar el REA.

AA, Motivar, Guiar: esta categoría aparece en cuanto a las necesidades o requerimientos técnicos. Los informáticos aparecen “guiando” y orientando en líneas generales las acciones a seguir. El tipo de ayuda varía según la complejidad de la herramienta elegida y de acuerdo al grado de experticia de los participantes “no informáticos”.

AA, Motivar, Explicar: tiene variantes según los grupos. Por ejemplo, en los grupos 1 y 13 hay explicaciones muy extensas y detalladas relacionadas con la temática elegida. Se evidencia un fuerte interés por aprender con el otro y de la otra disciplina, ya que también hay minuciosas explicaciones sobre las cuestiones técnicas. Para los grupos 9,10, 11 y 12 las explicaciones giran en torno a las cuestiones técnicas y las herramientas utilizadas para realizar el REA. En los grupos 2 y 8 las explicaciones están en relación directa con el REA a desarrollar y su contenido. En los grupos 3, 4 y 7 las explicaciones son usadas en la fase 1 para decidir y elegir el tema a trabajar. En el grupo 6 la explicación resume la tarea realizada y muestra como acceder al REA terminado.

AA, Motivar, Sugerir: aparece en las fases 1 y 2, en el momento de elegir y acotar el tema a trabajar. Sólo en el grupo 8 aparece en la fase 3 y tiene relación con las herramientas elegidas para realizar el REA.

AA, Motivar, Justificar: tiene que ver con la elección del tema. Parte del diagnóstico de una situación deficitaria o de un área de interés no cubierta. Es muy rica la información que se ofrece en este tipo de intervenciones. Se evidencia principalmente en la fase 1. En el caso del grupo 8 se da una amplia justificación del uso de las TIC en educación.

AA, Motivar, Afirmar: sólo en tres grupos, tiene más que ver con los aspectos de la conversación.

AA Requerir



AA, Requerir, Opinión: las opiniones requeridas fueron dirigidas al par experto disciplinar y al experto informático, dependiendo de la fase del trabajo final. En la fase inicial el grupo 9 se debate la originalidad de la propuesta elegida para el REA. En las fases 2 y 3 aparecen muchos requerimientos acerca del tipo de licenciamiento que tendrá el REA. También existen dudas acerca del alcance de la herramienta elegida y las posibilidades que brinda. En otros grupos se cuestiona qué es un REA, el contenido, la presentación final y la estética del mismo. Esta subcategoría es una de las que más aportes registra.

AA, Requerir, Clarificación: los aportes codificados bajo esta subcategoría incluyen aquellos que requieren aclaraciones más detalladas. Los informáticos solicitan clarificación acerca de las cuestiones disciplinares, ya que de acuerdo a los alcances del tema elegido, objetivos y tipo de REA a realizar se podrá elegir la herramienta correcta. En cuanto a los requerimientos técnicos los profesionales de enfermería requieren aclaraciones en cuanto al COMO hacer. Por ejemplo, como licenciar un REA o como realizar búsquedas en Internet por un medio distinto a Google. En el grupo 9 aparece la necesidad de definir si el REA será de tipo académico o institucional.

AA, Requerir, Elaboración: en la mayoría de los casos se requiere de los informáticos el licenciamiento del REA y subirlo al repositorio. En varias intervenciones se solicita elaborar los ítems de la planilla con las tareas que cada uno se compromete a realizar. En pocos casos, completar la información específica para crear el recurso.

AA, Requerir, Ilustración: se registran dos intervenciones. En una de ellas el informático solicita videos o información para comprender la temática. En el otro, el profesional de enfermería solicita herramientas informáticas alternativas.

AA, Requerir, Información: se requiere información de tres tipos: técnica, específica de la disciplina y propia de la tarea.

Conclusiones

Para realizar la descripción y análisis de los procesos de interacción registrados en los foros del curso se tuvieron en cuenta, como categorías previas, la taxonomía de habilidades de conversación propuestas por Soller para analizar el nivel de aprendizaje y productividad de los grupos colaborativos. También se consideraron aquellas categorías que pudieran surgir. Éstas se reunieron en tres grandes grupos: relacionadas con la tarea, relacionadas con cuestiones técnicas, relacionadas con el docente del curso.

De acuerdo a los objetivos planteados en este trabajo podemos decir que:

La tarea (trabajo final del curso), propuesta a partir del modelo colaborativo, permite registrar la interacción producida en los foros. El modelo sirve como guía. Tanto el modelo como la elección de los grupos (interdisciplinarios) ayudan a alcanzar la colaboración. Los expertos en enfermería muestran interés por las cuestiones informáticas y los informáticos por aplicar las herramientas técnicas en



la solución de cuestiones académicas. El modelo y el espacio virtual permite a los grupos, en la mayoría de los casos, gestionarse para realizar el REA sin tener encuentros presenciales. Aún en aquellos grupos en los resultó necesaria la presencialidad, el registro de las interacciones fue muy rico y permite encontrar evidencias de colaboración.

A modo de síntesis final, podemos decir que las características de la interacción en un entorno colaborativo virtual son diferentes a las que se dan en un entorno presencial y condicionan las formas de relación de los participantes, entre sí y con el conocimiento. La experiencia en posgrado resulta un objeto de estudio muy interesante, puesto que los estudiantes en cuestión son docentes en la UNSL y de sus posibilidades de experimentar la colaboración en plataformas virtuales depende que se lo ofrezcan a sus alumnos como apoyo a la presencialidad.

Los avances logrados constituyen las primeras conclusiones que se obtienen a partir del trabajo de recolección y el análisis de los datos llevados a cabo durante este trabajo de tesis, mediante los instrumentos construidos para tal fin.

Bibliografía

- Cebrián, M. (Coord.) (2003). Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria. Madrid: Nancea S.A. de Ediciones.
- COATEN, NEIL (2003). Blended e-learning. Educaweb, 69. 6 de octubre de 2003. [Fecha de consulta: 10 de Marzo de 2017] Disponible en <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181076.asp>
- Dillenbourg P. (1999) What do you mean by collaborative learning?. En P. Dillenbourg (Ed) Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches. (pp.1-19). Oxford: Elsevier.
- García Aretio, L. (2002) La Educación a distancia. De la teoría a la práctica. Barcelona: Ariel.
- García B., Chiarani M., Noriega J. (2016) Nuevos escenarios pedagógicos en la educación superior: los foros en aulas virtuales. Primer Congreso Nacional de educación, universidad y comunidad (EDUCO) Agosto de 2016.
- (Guitert, 2000) Guitert, M.; Giménez, F. El trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. En: Duart, J.M.; Sangra, A. (Ed.) Aprender en la virtualidad (pp. 113 -134). Barcelona: Gedisa. (2000)
- Gros, B y Silva, J. (2006, 30 de septiembre) Metodologías para el análisis de espacios virtuales colaborativos. RED. Revista de Educación a Distancia, 16. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/16/gros.pdf> Acceso el 25 de Agosto de 2013.
- (Gunawardena et al, 1997) Gunawardena, Ch., Lowe, C. & Anderson, T. Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. J. Educational Computing Research, vol. 17, núm. 4, pp. 395-429. (1997).



- Johnson, D.W. Johnson, R.T., & Holubec, E.J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Paidós.
- Lucero, Chiarani & Pianucci, (2003) Modelo de Aprendizaje Colaborativo en el ambiente ACI. Recuperado de: <http://www.dirinfo.unsl.edu.ar/profesorado/PagProy/articulos/Lucero%20Cacic%202003.pdf> Acceso el 20 de Agosto de 2013.
- PASCUAL, M^a PAU (2003). El Blended learning reduce el ahorro de la formación on-line pero gana en calidad. Educaweb, 69. 6 de octubre de 2003. [Fecha de consulta: 8 de Marzo de 2017] Disponible en <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181108.asp>
- Pozo et al, (2007) Pozo, J. I., N. Scheuer, M. P. Pérez y otros. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, Barcelona, España, Grao. (2007)
- Soller, A. (2001). Supporting Social Interaction in an Intelligent Collaborative Learning System. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 12(1), 40-62.
- Vieytes Rut (2004) Metodología de la Investigación en Organizaciones Mercado y Sociedad: epistemología y técnicas. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.
- Yuni, José A., Urbano Claudio A (2006) Técnicas para investigar 3: análisis de datos y redacción científica - 1a ed. - Córdoba: Ed. Brujas. ISBN 978-987-591-021-x.



Berta Elena Garcia: es Especialista en Educación Superior y Profesora en Enseñanza Media y Superior en Computación, egresada de la Universidad Nacional de San Luis. Se desempeña actualmente como Profesora Responsable de las cátedras Problemática Pedagógica Fundamental, Formación Docente Currículum e Investigación, Práctica Educativa I y II de las carreras Profesorado en Computación y Profesorado en Tecnología de la UNSL. Integra el proyecto de Extensión "Puertas a la Cultura Digital" y el proyecto de Investigación Herramientas Informáticas Avanzadas para la Gestión de Contenidos Digitales para Educación que está en la línea del e-learning, uso de Tic's en Educación e incorporación de TIC's en la formación docente. Ha colaborado en diversas publicaciones, y es autora de artículos acerca de Diseño Instruccional para e-learning, BLearning y Learning Design.



Marcela C. Chiarani: Magister en Tecnologías de la Educación , Lic. en Cs. de la Computación, Prof. en Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Computación. Directora del Proyecto de Investigación "Innovación educativa y práctica reflexiva mediante Recursos Educativos Abiertos y herramientas informáticas libres". Directora del Proyecto de extensión "Puertas a la Cultura Digital". Universidad Nacional de San Luis, Argentina.



Jaquelina Noriega: Doctora en Ciencias de la Educación, Magister en Educación Superior, Especialista en Educación Superior, Diplomada en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas. Integrante del Proyecto de Investigación: "Herramientas Informáticas Avanzadas para la Gestión de Contenidos Digitales para Educación". Universidad Nacional de San Luis, Argentina.