



El componente social. Un indicador del trabajo colaborativo online

Social component. An indicator of online collaborative learning

Juan Carlos Araujo Portugal¹

Fecha de recepción: 03/03/2018; Fecha de revisión: 07/09/2018; Fecha de aceptación: 08/09/2018

Cómo citar este artículo:

Araujo Portugal, J.C. (2019). El componente social. Un indicador del trabajo colaborativo online. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 8(1), 171-200 doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i1.11104>

Autor de Correspondencia: jcaraujo@educa.jcyl.es

Resumen:

Este artículo presenta los resultados de una investigación que busca establecer si el componente social (denominado "dimensión social" en la misma) sirve para determinar si la interacción que se produce en una actividad formativa en red dirigida a docentes de inglés que son tutores de un curso de inglés a distancia puede identificarse como el primer paso hacia un trabajo colaborativo encaminado a la construcción de conocimiento a través de la participación en los distintos foros de discusión que se han habilitado para la actividad formativa. Pese a que el reducido número de respuestas a los mensajes publicados podría hacer pensar que este trabajo colaborativo no se lleva a cabo, un análisis detallado de las intervenciones de los participantes en el curso demuestra que eso no es así y que, por el contrario, diversos descriptores de la categoría de "dimensión social" que se emplean para dicho análisis demuestran que sí que se puede percibir, y que además este es valorado de forma positiva por los participantes.

Palabras claves: Construcción de conocimiento; Educación a distancia; Foros de discusión; Trabajo colaborativo

Abstract:

This paper presents the findings of a research study which aims to establish whether social component – called 'social dimension' in the study – is useful so as to determine whether interaction within an online training course may be identified as the first step towards collaborative learning. This research study was carried out concerning an online training course for English teachers who are instructors in a distance English course. In the training course taken as reference, collaborative learning would aim at knowledge building in the online course through participation in the discussion forums enabled. Even though the small number of responses to the postings might lead to think that it does not take place, their detailed analysis proves this conclusion wrong. On the contrary, many descriptors of the category 'social dimension' which are used for this analysis reveal that collaborative learning may actually be perceived and that it is also highly valued by the participants in the course.

Keywords: Knowledge building; Distance learning; Discussion forums; Collaborative learning

¹Escuela Oficial de Idiomas de Burgos, Burgos (España); jcaraujo@educa.jcyl.es; CÓDIGO ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9040-3625>

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se está asistiendo a un cambio profundo tanto en la forma de enseñar como de aprender que viene determinado por los avances que se producen en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Es por eso que cada vez es más frecuente utilizar software social que favorece las relaciones entre distintas personas y la participación en conversaciones, con independencia del lugar del mundo en el que se encuentren los intervinientes en ese momento (Iglesias, 2012).

Como también apunta esta autora, para lograr ese cometido de manera efectiva, se está concediendo gran importancia al aprendizaje colaborativo, que es entendido como «un proceso socio-constructivo que favorece la educación a partir de un trabajo conjunto que se traduce en comunidades de aprendizaje donde todos sus miembros aprenden “de y con” los otros bajo los principios de diversidad, tolerancia, empatía, colaboración y cooperación; además de la negociación, el diálogo y la toma de decisiones consensuadas que facilitan múltiples respuestas ante una misma situación en contextos diferentes en los que estos se produjeron» (p. 461).

En la actualidad, existe mayores posibilidades de hacer frente a nuevos retos y oportunidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Domínguez, 2001). Asimismo, las TIC han permitido la aparición de nuevas formas de enseñar y de aprender, así como la asunción de nuevos roles por parte de tanto profesores como de alumnos. De este modo, el uso de las TIC permite que los estudiantes puedan asumir un papel más activo y colaborativo que genere la construcción de conocimiento mediante herramientas como los foros de discusión. Por lo tanto, además de promover la autonomía e iniciativa de los estudiantes, las TIC han mejorado y fortalecido los procesos de comunicación así como el trabajo colaborativo.

En lo que se refiere al caso concreto de la educación a distancia, una limitación fundamental de esta modalidad de enseñanza tiene que ver con la dificultad para potenciar la comunicación entre sus participantes (Onrubia, Naranjo y Segué, 2009). Tal y como apuntan Buil, Hernández, Sesé y Urquizu (2012), esto se debe a que la docencia virtual tiende a

promover el trabajo aislado y autónomo de los estudiantes, limitando por consiguiente la comunicación activa, tanto entre ellos mismos, como entre el tutor y los alumnos.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Dentro de la educación a distancia que se desarrolla a través de entornos virtuales de aprendizaje, el foro aparece como la herramienta de comunicación asíncrona más habitual, por las potencialidades y ventajas que ofrece para promover el diálogo, la realización de tareas de forma colaborativa, los procesos de negociación, cooperación y reflexión (Garibay, Concari y Quintero, 2013).

En relación a esto, Arango (2003) señala que en el ámbito educativo, la actividad asíncrona característica de los foros virtuales permite a los estudiantes articular sus ideas y opiniones desde distintas fuentes de discusión, promoviendo el aprendizaje a través de varias formas de interacción distribuidas en espacios y tiempos diferentes. En una línea similar se manifiesta Abawajy (2012) cuando indica que los foros virtuales permiten a los alumnos vivir experiencias de aprendizaje que se sitúan más allá de las aulas físicas, a la vez que les proporcionan una nueva perspectiva, porque los estudiantes disponen de más tiempo para pensar las respuestas sobre el tema a debate. Asimismo, esta herramienta asíncrona les permite realizar sus lecturas con tiempo, expresar sus ideas con más libertad y mayor facilidad, además de poder participar en los debates desde cualquier lugar.

Garibay (2013) indica que, en general, los estudios realizados sobre las interacciones se han centrado en la valoración desde el punto de vista cognitivo, pero también se ha tenido en consideración para dicha valoración la interacción social y el sentimiento de pertenencia al grupo como elementos de suma importancia para la construcción colaborativa del conocimiento.

Los entornos virtuales de aprendizaje han proporcionado dos experiencias fundamentales a la persona: la interactividad y la interacción social. En la interacción se han ido construyendo juicios de valor sobre la participación del otro y simultáneamente sobre uno mismo a partir del

reconocimiento que los demás hacen de uno (López y Rosero, 2012).

Arango (2003) resalta que una de las actividades que más se valoran en los espacios virtuales es el intercambio de trabajos intelectuales y académicos entre iguales, dado que facilita la colaboración y el aprendizaje, al tiempo que potencia los procesos de aprendizaje para llegar al conocimiento. Los grupos que se forman pueden debatir en los foros, compartir documentos y otros recursos, así como preparar de forma conjunta conferencias, presentaciones grupales, etc.

Esta autora también señala que la dinámica de trabajo en los foros virtuales invita a los participantes a revisar cada día las actividades y debates que se han producido en el entorno virtual de aprendizaje, lo que conlleva una mayor dedicación y tiempo para acostumbrarse a la plataforma virtual. Esto está en relación con lo que Mallo, Domínguez y Laurenti (2012) expresan respecto a que gracias a la naturaleza de los foros, se puede tener acceso a las distintas intervenciones de los estudiantes a lo largo del curso, y así ver su grado de compromiso, creatividad y entendimiento de los temas tratados.

En un sentido similar se manifiestan Benítez, Bajaras y Noyola (2016) cuando dicen que los foros virtuales son útiles para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el hecho de emplear uno no garantiza que se produzca un aprendizaje y una interacción efectiva. Abawajy (2012) precisa que es necesario analizar y seleccionar el tipo de foro de discusión de acuerdo con los objetivos, temas y actividades del curso donde se va a emplear.

Hay que tener presente que un entorno virtual no puede ser una mera réplica de un aula tradicional, sino un nuevo espacio de interacción social que plantee demandas diferentes tanto a estudiantes como profesores, y que al mismo tiempo les proporcione nuevas herramientas metodológicas innovadoras, así como posibilidades de interacción más ricas que favorezcan el aprendizaje (Bustos y Coll, 2010).

Tampoco conviene olvidar que la participación en los foros académicos supone mayor dedicación por parte del estudiante cuando cursa una asignatura virtual que si esta fuese en la modalidad presencial, por el tiempo que se requiere para cada una de las intervenciones. Pero,

por otro lado, sirve de entrenamiento para el uso de este tipo de herramientas (Garibay, 2013).

Asimismo, es oportuno señalar que la participación de los estudiantes puede, consciente o inconscientemente, obedecer a diferentes propósitos. Algunas intervenciones pueden estar relacionadas directamente con la realización de una tarea de aprendizaje concreta, como cuando se responde a una pregunta formulada en clase. Pero también hay otro tipo de acciones que aparentemente no tienen que ver con el aprendizaje o el trabajo encomendado y que, por el contrario, generan ambientes propicios para el aprendizaje. Por ejemplo, animar a los compañeros a participar (Franco, 2008).

Sin embargo, Barberá, Badia y Mominó (2001) señalan que para que en un contexto virtual se desarrollen de forma adecuada los procesos cognoscitivos de enseñanza-aprendizaje, se deben identificar distintos tipos de interacciones, entre las que se incluyen aquellas destinadas a favorecer las condiciones socio-afectivas propicias, que tienen como objetivo favorecer que se cree un clima afectivo positivo en el desarrollo de los intercambios comunicativos habituales.

En definitiva, es necesario que exista una notable presencia social que permita sentirse identificado y comprometido con el grupo (Garrison y Anderson, 2005; Wallace, 2001). Por su parte, Silva (2007) destaca que las interacciones sociales, especialmente las informales, son a menudo infravaloradas. Sin embargo, son necesarias para reducir la sensación de aislamiento, así como para aumentar el grado de colaboración entre los participantes de un curso (Contreras-Castillo, Favela, Pérez-Fragoso y Santamaría-del-Ángel, 2004). La interacción social ayuda a la participación en los debates, aumenta la motivación de los estudiantes y facilita que se forme una comunidad (Lipponen, Rahikainen, Hakkarainen y Palonen, 2002).

Según Dillenbourg (1999), el trabajo colaborativo se produce cuando el alumno adopta un papel activo en su proceso de aprendizaje, y puede tanto comunicarse como participar por igual en las tareas comunes. El intercambio de información de forma colaborativa propicia que el alumno desarrolle unas estrategias cognitivas más elaboradas, lo que a su vez

consigue que la comunicación entre los integrantes del grupo sea más rica, así como la adquisición de conocimientos, tanto a nivel de grupo como de forma individual (Salovaara y Järvelä, 2003).

En opinión de McIsaac y Craft (2003), los debates que se generan a través de las herramientas asíncronas son muy importantes ya que, si están bien planificados y moderados, es donde se produce el intercambio cultural de ideas. Asimismo, la comunicación asíncrona facilita la reflexión y la generación de ideas, a la vez que permite que el estudiante disponga del tiempo necesario para procesar la información y responder a las consignas sin estar sometido a la presión de responder de forma inmediata, tal y como sucedería en una clase presencial o en la comunicación síncrona (Marcelo y Perera, 2007; Palloff y Pratt, 1999; Robert y Dennis, 2005).

Por su parte, Huber (2008) indica que los procesos educativos basados en la participación activa del estudiante se deben caracterizar, entre otros, por un aprendizaje social que requiere que los procesos educativos favorezcan el aprendizaje mutuo entre el alumnado, y no solo una interacción bidireccional profesor-estudiante. Esto hace que sea necesario que los métodos de enseñanza estimulen a los alumnos a colaborar, mediante el intercambio de ideas, sugerencias, hallazgos, etc. De este modo el aprendizaje colaborativo se convierte en una metodología válida para promover el aprendizaje activo de los alumnos.

Garibay, Concari y Quintero (2013) analizan en su investigación los mensajes de acuerdo con la naturaleza de la intervención, siguiendo la propuesta de Silva (2007) que buscaba estudiar los mensajes publicados por los estudiantes, según estos fuesen aportaciones personales, o a partir de intervenciones realizadas previamente por sus compañeros o tutores. De este modo, pretende establecer si son de carácter personal o colaborativo.

Las intervenciones que se incluyen bajo la categoría de naturaleza personal corresponden a aquellas realizadas sin haber leído previamente las aportaciones efectuadas por el resto de participantes, expresando una opinión personal que comience con «yo pienso/opino/considero...». Por su parte, las de naturaleza colaborativa «ponen de manifiesto la lectura previa de las intervenciones del resto de participantes en el foro, con independencia de que sean estos docentes o alumnos, y dan una idea del

grado de involucramiento del alumno en la conformación de una comunidad de aprendizaje. En este caso se suelen emplear expresiones del tipo «como se ha mencionado con anterioridad, he leído la intervención de...» (Silva, 2007).

Diversos autores emplean los términos «aprendizaje colaborativo», «comunidades de aprendizaje», «aprendizaje cooperativo» y «aprendizaje entre iguales» para referirse al trabajo realizado en conjunto con el objetivo de alcanzar una meta en común, que no se puede lograr de forma individual (Garibay *et al.*, 2013). Por su parte, Salinas (2000), define el aprendizaje colaborativo como la adquisición de destrezas y actitudes que son el resultado de la interacción en grupo.

Según Franco (2008), el aprendizaje colaborativo pone de relieve la interdependencia de los estudiantes, la negociación y la construcción de conocimiento mediante el diálogo, la resolución de problemas y la asociación con experiencias auténticas. Según esta autora, cuando las personas interactúan asumen diferentes roles y desarrollan distintas acciones, que tienen diversas finalidades: que el grupo finalice las tareas, aumentar el sentido de pertenencia al grupo e intentar satisfacer las necesidades individuales.

Garibay *et al.* (2013) entienden por aprendizaje colaborativo

«el que se produce mediante el empleo de metodologías de aprendizaje que incentivan la colaboración entre individuos para conocer, compartir y ampliar la información que cada uno tiene sobre un tema. Esto se logra compartiendo datos, apreciaciones y emociones mediante espacios de discusión, sean estos reales o virtuales. En muchos casos se advierte el uso del término aprendizaje cooperativo como sinónimo de colaborativo» (p. 277).

También señalan estas autoras que el aprendizaje colaborativo se realiza entre dos o más personas que interactúan para construir conocimiento a través del debate, la reflexión y la toma de decisiones. Es precisamente en este proceso donde las TIC pueden actuar como mediadoras.

En este sentido, la participación de los estudiantes en foros académicos permite la realización del trabajo entre iguales, potenciando los procesos de aprendizaje para llegar al conocimiento. De este modo, los participantes articulan sus ideas mediante el debate desde distintos puntos

de vista, lo que promueve el aprendizaje a través de las interacciones que se desarrollan en diferentes lugares y momentos. Son herramientas, por tanto, que favorecen el debate y el consenso de ideas (Garibay *et al.*, 2013).

Según Gros, García y Lara (2009), hay varias investigaciones que demuestran que el trabajo colaborativo en los foros no es sencillo, y que muchos de ellos están contruidos sobre la base de aportaciones personales. Hay que tener presente que el hecho de disponer de un espacio que promueva la colaboración, no asegura que esta, ni la comunicación entre los participantes, se vayan a producir. Para que esto suceda, la tarea que se les plantee debe estar cuidadosamente planificada, tanto en lo que se refiere al seguimiento de la misma, como a la evaluación de todo el proceso. Sin embargo, sí que es cierto que la tecnología facilita el proceso, al tiempo que es una herramienta que permite la participación de los distintos agentes de la comunidad (Gros, 2007).

Por otro lado, Garibay *et al.* (2013) señalan que las plataformas educativas permiten realizar tareas mediante foros virtuales, aunque la interacción entre estudiantes por sí sola no asegura la colaboración, ni es suficiente para ayudar al proceso de construcción de conocimiento. La tecnología tan solo facilita este proceso y es una herramienta que permite la participación de los distintos miembros de la comunidad (Gros, 2007).

Brito (2004) afirma que el foro electrónico favorece el aprendizaje colaborativo y la construcción de conocimiento al permitir la interacción y el intercambio de ideas. Sin embargo, aunque distintas investigaciones coinciden respecto a las ventajas del uso de foros virtuales para el logro de estos objetivos, lo que realmente resulta determinante a la hora de implementarlo es que los estudiantes los vean como un elemento de gran relevancia, puesto que se considera que si una persona percibe los foros, o cualquier otra innovación, como una herramienta beneficiosa y fácil de usar, existen mayores probabilidades de que se adopten en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Anderson y Kanuka, 1997).

Abawayj (2012) resalta el hecho de que los foros de discusión permiten a los participantes interactuar con los tutores y entre sí, lo que se

considera muy adecuado para el aprendizaje colaborativo. Asimismo, los resultados de estudios como los de Gay, Pena-Shaff y Martin (2001); Gómez y Tella (2012); Hiltz (1988); Maz, Bracho, Jiménez y Adamuz (2012); Pena-Shaff y Nicholls (2004), etc. concluyen que el foro es muy útil y sirve para proporcionar a los estudiantes respuestas y orientaciones respecto a sus dudas. Asimismo, les motivan a la hora de participar, promueven el aprendizaje constructivista, el trabajo colaborativo y aumentan su interés por los temas, haciendo que los estudiantes se impliquen más en su aprendizaje.

Por su parte, Iglesias (2012) señala que los foros permiten a los participantes evaluar información, justificar y argumentar sus opiniones, construir conocimiento, resolver problemas y tomar decisiones. De igual modo, favorecen el aprendizaje al permitir a los estudiantes construir o clarificar el significado de un texto escrito, debatir sobre los contenidos y las ideas, al tiempo que se desarrolla el pensamiento crítico.

Por otro lado, Urquiza y Avello (2010) manifiestan que en los foros "se presenta por un lado la necesidad de negociación de significados en un espacio público donde la escritura no está dirigida exclusivamente al profesor y, por otro, la posibilidad de compartir experiencias en los intercambios" (p. 10).

Por su parte, Iglesias (2012) indica que la utilización del

«foro como herramienta colaborativa en entornos virtuales, entre otros, pone en contacto a los participantes, lo que permite que conozcan e intercambien no solo contenidos educativos, sino también informaciones relacionadas con los aspectos personales y emocionales, o con los que tienen que ver con las percepciones, intuiciones, opiniones, sentimientos, etc. que la propia situación de aprendizaje puede generar en ellos» (p. 473).

También conviene señalar que algunos estudios, como los de Amhag y Jakobsson (2009), así como el de Biasutti (2011), han demostrado que la participación activa en diálogos asíncronos ayuda a desarrollar la competencia de colaboración, que estos autores definen como el nivel de habilidad que expresa un grupo de estudiantes cuando usa los diálogos como una herramienta para su propio aprendizaje, así como para el aprendizaje de los demás (Rebollo, García, Buzón y Barragán, 2012).

A pesar de todo lo manifestado con anterioridad, hay que tener presente

que en la construcción compartida de conocimiento no todos los agentes implicados participan del mismo modo. Hay personas que sí que construyen conocimiento, mientras que otras se limitan exclusivamente a observar (Martínez y Prendes, 2003).

3. MÉTODO

En este artículo se hace referencia a una investigación que se centra en el análisis del componente social que se encuentra en las intervenciones de los inscritos en una actividad formativa en red para docentes que son tutores de un curso de inglés a distancia. Al tener un carácter virtual, varias de las actividades, así como la forma de comunicación con el tutor y con el resto de participantes, se realizan a través de las herramientas de comunicación asíncrona que incluye la plataforma Moodle en la que se desarrolla el curso: los foros de discusión y el correo interno.

Dentro de los foros de discusión, en la plataforma se habían habilitado tres tipos de foros diferentes:

Un foro social, que pretende ayudar a crear el sentimiento de pertenencia al grupo y que a su vez podría servir de base para establecer comunidades virtuales de aprendizaje o de práctica en el futuro a través de otras herramientas virtuales o de la Web 2.0, tales como redes sociales, wikis, etc.

Actividades obligatorias que se tienen que llevar a cabo en un foro de discusión, que se pueden realizar previa lectura de los mensajes de otros compañeros, o bien directamente publicando los suyos sin tener en consideración los que ya existen.

Asimismo, aunque ya se haya realizado la aportación para una actividad concreta, los participantes pueden comentar los mensajes de sus compañeros, para de ese modo contribuir a la construcción de conocimiento, y de esa forma no limitarse a cumplir el requisito mínimo exigido para superar las actividades que les permitan obtener el certificado acreditativo de haber finalizado y superado el curso en red.

Foros de dudas, que tienen como objetivo que los participantes puedan solicitar aclaración sobre los contenidos del curso, pero principalmente sobre las actividades que se les pide realizar, y en los que tanto el tutor como otros compañeros pueden facilitar la respuesta a

dichas consultas.

El curso escogido para esta investigación es la última edición de una actividad formativa en red que se oferta anualmente por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y que está dirigida a profesores de inglés que en el año académico en curso en el que se desarrolla la acción formativa ejercen sus funciones como tutores de un curso de inglés a distancia.

La actividad formativa tiene una duración de 50 horas y busca profundizar el conocimiento de la labor del tutor en el curso de inglés a distancia, así como la familiarización con la plataforma virtual del mismo y con las herramientas que incorpora, que están pensadas para favorecer el desempeño de la tutoría virtual.

El curso en red está dividido en tres bloques temáticos que se desarrollan en seis semanas, estableciéndose para cada uno de los mismos unas fechas concretas de inicio y de finalización. Esto quiere decir que los contenidos del bloque siguiente no están disponibles hasta el día que se fija como el inicio del bloque correspondiente. En resumen, en el curso existen los siguientes foros:

Novedades

Foro cafetería (el foro social)

Foro de dudas del bloque 1

Foro de dudas del bloque 2

Foro de dudas del bloque 3

De igual modo, en la actividad formativa se incluyen varias actividades que los participantes tienen que desarrollar en un foro de discusión, y finalmente, hay un foro de evaluación del curso, que es obligatorio para poder obtener el certificado de realización y superación del mismo.

Como ya se ha indicado, también se utilizó el foro de dudas de cada bloque a modo de foro de novedades en relación a los contenidos así como a actividades concretas de dicho bloque, para de esa forma incluir aclaraciones sobre alguna de las actividades que en ediciones anteriores habían planteado dificultades a los participantes, así como para incorporar ejemplos respecto a actividades concretas, etc. En el foro de dudas del

bloque 1 también se creó un tema para presentarse al resto de componentes del grupo y se planteó un debate.

En la edición de la actividad formativa que se ha tomado en consideración para esta investigación se inscribieron un total de 85 docentes que se dividieron en dos grupos de 41 personas y 44 participantes respectivamente. Además, el curso contó con dos tutores y una coordinadora. Para esta investigación se tuvo en consideración el grupo compuesto por 41 participantes.

La investigación se ajusta al paradigma interpretativista que propone Reeves (2006), en tanto en cuanto busca interpretar los fenómenos que se observan y, en la medida de lo posible, establecer las causas o motivos que los explican. Utiliza una metodología cualitativa basada en una observación participante para la recogida de datos, y para poder trabajar con esos datos, los mensajes publicados en los foros de discusión se convierten en archivos PDF para su posterior análisis y codificación.

Tal y como manifiesta Silva (2007), para el análisis de las interacciones en un entorno virtual, la utilización de categorías es muy útil. Este autor apunta que uno de los aspectos fundamentales en el análisis de las interacciones es contar con un sistema de categorías que permita analizar el contenido de las intervenciones. Como también señala, para ello se puede adoptar un sistema ya existente o crear uno nuevo. Sin embargo, según De Wever, Schellens, Valcke y Van Keer (2006), los investigadores que adoptan un sistema de categorías ya existente normalmente terminan criticándolo porque no se adapta a la situación que investigan. De ahí que Silva (2007) diseñara su propio sistema de categorías, que ha sido empleado o adaptado por otros investigadores. Otros autores como Franco (2008) y Garibay *et al.* (2013) han seguido el ejemplo de Silva (2007).

Para esta investigación también se han elaborado distintos sistemas de categorías, y dado que existen diferentes tipos de foros así como actividades a realizar de forma obligatoria en un foro, se elaboraron y/o adaptaron distintos sistemas de categorías para cada tipo de foro y actividad.

En el caso concreto del foro social («Foro cafetería») se ha utilizado el

sistema de categorías que se muestra en la Tabla 1. En este foro se ha considerado que lo más importante es el motivo por el que se decide participar, y es por eso que se han incluido las siete categorías que se recogen en el siguiente sistema de categorización.

Tabla 1. Sistema de categorías para analizar el motivo para participar en el foro social "Foro cafetería"

Motivo de la intervención	Descripción
Constatar presencia	Intervenciones en las que se demuestra la pertenencia al curso, pero no se aporta nada concreto
Solicitar ayuda	Intervenciones en las que se requiere ayuda o consejo al resto de participantes en relación a una cuestión relacionada con la práctica docente como tutores
Proporcionar ayuda	Intervenciones en las que se responde a las intervenciones anteriores de algún participante que solicita ayuda o consejo
Plantear dudas	Intervenciones que deberían publicarse en el foro de dudas del bloque correspondiente, o que están relacionadas con el curso, pero no se sabe dónde publicarlas
Responder a las dudas de otros participantes	Intervenciones en las que otro participante, en vez del tutor, resuelve las dudas planteadas
Agradecer ayuda	Intervenciones en las que se agradece la ayuda facilitada por otro participante cuando se ha solicitado para alguna cuestión relacionada con la práctica docente como tutores, o respecto a dudas planteadas en relación con el curso
Participación en debates o intercambios de opiniones	Intervenciones que expresan la opinión del participante respecto a un tema o pregunta planteada por el tutor u otro participante

Sin embargo, el componente social no se limita exclusivamente al foro social («Foro cafetería»), sino que puede estar presente en cualquier otro, porque tal y como manifiestan Domínguez, Mallo y Laurenti (2008), los foros generan espacios de esparcimiento que permiten que los participantes se relacionen entre sí y socialicen. De igual modo, Garibay (2013) también hace mención a la presencia social. Es por todo eso que para la investigación se han identificado una serie de indicadores, que se recogen en la Tabla 2, que permiten establecer que el componente social forma parte del mensaje. Ese es el motivo por el que este componente social, al que se ha denominado «dimensión social», se ha incluido en la mayoría de los sistemas de categorías elaborados para el análisis de los mensajes publicados en los diferentes foros que se han habilitado en la actividad formativa objeto de la investigación.

Tabla 2. Indicadores del componente social de los mensajes de los foros de discusión

Indicador	Descripción
Mención explícita	En la intervención se indica con claridad que el autor del mensaje se refiere a participantes concretos
Mención implícita	En la intervención no se indica de forma visible a qué participantes se refiere, pero se deduce fácilmente de quién se trata
Mención genérica	En la intervenciones se hace una referencia genérica al resto de participantes
Componente afectivo	Las intervenciones, además de realizar una tarea, exponen un punto de vista, etc., incluyen otro propósito como felicitar o animar a un compañero, realizar una crítica constructiva o una sugerencia de mejora, etc.
Estilo informal	Se emplean expresiones que hacen que el registro de la intervención no sea tan formal como cabría esperar por el tipo de actividad del que se trata
Personalización	Para justificar lo que se está manifestando se incluyen referencias a situaciones personales relacionadas con el argumento expresado
Predisposición positiva	Se busca crear un buen ambiente y ayudar en el aprendizaje

En los foros en los que se estimó oportuno se incluyó el indicador social, que se define del modo que se observa en la Tabla 3.

Tabla 3. Descripción del indicador «Dimensión social»

Indicador	Descripción
Dimensión social	En la intervención se aprecian elementos que permiten identificar alguno de los descriptores que se corresponden a la dimensión social en otros foros que no son el «Foro cafetería»

4. RESULTADOS

A continuación se incluyen los resultados que se obtuvieron en la investigación a la hora de analizar si los indicadores del componente social permiten vislumbrar la presencia del trabajo colaborativo en la actividad formativa en red. Los datos obtenidos para las actividades del bloque 1, así como para la actividad de foro número 1 del bloque 2, se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4. Datos de las actividades de foro del bloque 1 y la actividad de foro número 1 del bloque 2

	Bloque 1 Actividad 1	Bloque 1 Actividad 2	Bloque 1 Actividad 3	Bloque 2 Actividad 1	Total
Mensajes que son inicio de tema	25	33	30	34	122
Mensajes que son respuesta a uno previo	9	1	4	1	15
Mensajes que reciben respuestas	9	1	6	1	17
Número de respuestas totales	13	1	6	1	21
Participantes que responden a otras personas	4	0	2	1	7
Mensajes que incluyen elemento social	8	2	13	6	29
Intervenciones de tipo personal	27	34	30	34	125
Intervenciones de tipo colaborativo	7	0	4	0	11
Mensajes con comentarios personales	9	15	2	1	27

Por lo que se refiere al número de personas que responden a otros mensajes, cuatro participantes lo hacen en el caso de la actividad 1 del bloque 1, dos en la actividad 3 del mismo bloque, y tan solo una en la actividad de foro número 1 del bloque 2. En todas las actividades se observan indicadores del componente social, destacando por este orden, la actividad 3 del bloque 1 con 13 mensajes, la actividad 1 del mismo bloque con 8 mensajes, la actividad de foro número 1 del bloque 2 con seis mensajes y finalmente la actividad de foro número 1 del bloque 2 con dos mensajes.

En relación a los indicadores de carácter social que se aprecian en los mensajes que contienen la dimensión social, tal y como se puede observar en la Tabla 5, los que prevalecen por orden de importancia, en relación a la frecuencia con que se incorporan en las intervenciones, son los que incluyen una mención genérica al resto de participantes (especialmente en la actividad 3 del bloque 1) y la mención explícita al destinatario del mensaje que se publica (sobre todo en la actividad 1 del bloque 1). Hay que señalar que en algunos mensajes se percibe más de un indicador de la categoría social.

Tabla 5. Datos de los indicadores de la categoría social que se aprecian en cada actividad

	Bloque 1 Actividad 1	Bloque 1 Actividad 2	Bloque 1 Actividad 3	Bloque 2 Actividad 1	Total
Incluyen una mención explícita al destinatario	7		3	1	11
Incluyen una mención implícita al destinatario	1				1
Incluyen una mención genérica al resto de compañeros		2	10	5	17
Personalizan el contenido del mensaje	1				1
Utilizan un estilo informal	1				1

Tal y como se percibe en la Tabla 4, aunque en todas las actividades hay participantes que incorporan comentarios personales en sus intervenciones, esto es especialmente destacado en la actividad 2 del bloque 1, donde 15 personas lo hacen, así como en la actividad de foro número 1 del bloque 2, donde 9 participantes los incluyen en sus mensajes.

Por lo que se refiere a la actividad de foro número 2 del bloque 2 de elaboración de propuestas de esquemas de tutoría, hay cuatro intervenciones que reciben comentarios. Una intervención tiene 5 respuestas, otra obtiene 3 réplicas, aunque una de ellas es una respuesta de la propia autora del mensaje para incorporar aclaraciones a su propuesta. Los otros dos esquemas tan solo tienen una respuesta cada uno de ellos.

En cuanto a las personas que comentan otras propuestas, en total lo hacen siete participantes, y dos de ellos realizan comentarios a dos esquemas, mientras que el resto de participantes tan solo comentan uno. Tal y como se señalará más adelante, la razón para comentar esos mensajes es felicitar a los autores de los esquemas y, en un caso concreto, también para mostrar acuerdo con lo que se ha manifestado.

En lo que se refiere al elemento social, cinco intervenciones lo incorporan, destacando como indicador la mención genérica al resto de compañeros en cuatro casos, y una mención explícita al autor del mensaje en el otro, tal y como se puede apreciar en la Tabla 6.

Tabla 6. Indicadores del elemento social en la actividad de foro número 2 del bloque 2.

	Número de mensajes
Incluyen una mención genérica al resto de compañeros	4
Incluyen una mención explícita al autor del mensaje	1

En lo que respecta a la actividad de foro número 3 del bloque 2 de comentario de otros esquemas de tutoría, en lo que se refiere al elemento social, diez intervenciones lo incorporan, destacando como indicador principal la mención genérica al resto de compañeros en ocho casos, una mención explícita al autor del mensaje en otro, así como un componente afectivo de felicitación, tal y como se puede apreciar en la Tabla 7.

Tabla 7. Indicadores del elemento social en la actividad de foro número 3 del bloque 2

	Número de mensajes
Incluyen una mención genérica al resto de compañeros	8
Incluyen una mención explícita al autor del mensaje	1
Incluyen componente afectivo	1

Asimismo, 20 participantes incluyen en sus comentarios propuestas de mejora o adaptación de los esquemas que buscan poder obtener mejores resultados a la hora de utilizarlos en una tutoría con los alumnos. De igual modo, 7 personas incluyen detalles más concretos relativos a cómo la usarían personalmente con sus alumnos. Finalmente, 10 participantes, como parte de su comentario, hacen referencias personales a su práctica docente que sirven de justificación a sus propuestas de mejora o adaptación.

En la investigación también se presta atención a las respuestas a otros compañeros que algunos participantes han incluido en algunas de las actividades obligatorias a realizar en un foro de discusión, tal y como se ha señalado oportunamente. Ese análisis se puede observar en la Tabla 8.

Tabla 8. Datos de los mensajes de respuesta otros compañeros en las actividades de foro

	Bloque Actividad 1	Bloque 1 Actividad 3	Bloque 2 Actividad 1	Bloque 2 Actividad 2	Total
Mensajes publicados para mostrar acuerdo	3	2	1	1	7
Mensajes publicados para mostrar desacuerdo	1				1
Mensajes publicados para felicitar				7	7
Mensajes que hacen una mención explícita a la persona a la que se dirigen	2	2	1	3	8
Mensajes que hacen una mención implícita al destinatario	2			1	3
Mensajes que incluyen un componente afectivo	1	1		7	9
Mensajes que utilizan un estilo informal				3	3
Mensajes que personalizan el contenido del mensaje	1			1	2
Mensajes con formato de tarea	2	1		3	6
Mensajes con formato de foro	2	1	1	4	8

Tal y como se puede apreciar, los principales motivos para responder a otros compañeros son para mostrar acuerdo con lo manifestado, así como para felicitar al autor del mensaje, en especial en la actividad de foro número 2 del bloque 2 de elaboración de propuestas de esquemas de tutoría. En cuanto al elemento social, el indicador más destacado es la mención explícita a la persona a la que se dirige la respuesta, así como el componente afectivo de felicitación, en cuyo caso no es infrecuente usar un registro informal.

Asimismo, en relación al foro de evaluación del curso, en lo que se refiere al elemento social, todas las intervenciones lo incorporan con excepción de tan solo cuatro, destacando el indicador de mención explícita al tutor, seguido de la mención genérica al resto de compañeros, así como 4 menciones implícitas, tal y como se puede apreciar en la Tabla 9. Es oportuno señalar que 14 intervenciones incorporan dos indicadores del elemento social (la mención explícita al tutor y la mención genérica al resto de participantes, excepto en un caso que en vez de la mención explícita se produce una mención implícita).

Tabla 9. Indicadores del elemento social en el foro de evaluación de la actividad formativa

	Número de mensajes
Incluyen una mención genérica al resto de compañeros	18
Incluyen una mención explícita al tutor	22
Incluyen una mención implícita al tutor	4
No incluyen mención alguna	4

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A la vista de los resultados obtenidos en la investigación, en lo referente al componente social, denominado «dimensión social» en los sistemas de categorías creados para esta investigación, se puede concluir que es en el tema «Nos presentamos al resto del grupo» del foro de dudas del bloque 1 donde más se percibe, seguido del foro de evaluación del curso. En ambos casos el registro es eminentemente impersonal, al no poderse apreciar con claridad si el autor se dirige al destinatario del mensaje empleando la fórmula de «tú» o «usted». En los dos casos señalados, así como en el resto de mensajes donde se aprecia este componente social, de forma mayoritaria se incluye el indicador de referencia genérica al resto de compañeros, y si se dirigen a alguien en concreto, el de mención explícita a dicha persona. También se percibe el indicador de componente afectivo de felicitación, sobre todo en los mensajes de respuesta a intervenciones de otros participantes.

También destaca el hecho de que los mensajes publicados en las distintas actividades no reciben muchas respuestas de otros participantes.

En los casos en los que sí que sucede, se incluye la mención explícita a la persona a la que se dirige la respuesta, tal y como se ha señalado con anterioridad. La que recibe más comentarios, dejando a un lado la actividad de foro 1 del bloque 1 que es la que cuenta con más respuestas para la publicación de la intervención de carácter colaborativo, es la actividad de foro número 2 del bloque 2 de elaboración de propuestas de esquemas de tutoría, seguramente porque sea la que los participantes perciban que pueda tener una mayor utilidad profesional para ellos. También podría deberse a que, según señalan Lipponen *et al.* (2002), así como Macdonald (2003), la literatura demuestra que la interacción entre

iguales aumenta a lo largo del curso en la medida que se desarrolla un compromiso con el mismo y con los compañeros. Dado que no se tiene la certeza respecto al motivo por el que esto sucede, en futuras investigaciones sería interesante conocer qué lleva a los participantes responder a los mensajes publicados por otros compañeros una vez han realizado la actividad obligatoria que se les solicita, como es el caso de la actividad a la que se ha hecho referencia.

Destaca el hecho de que todas las actividades del bloque 1, así como la actividad de foro número 1 del bloque 2, incluyen comentarios personales. Las que más contienen este tipo de comentarios son las actividades 1 y 2 del bloque 1, tal vez porque sea esta una forma de demostrar que han comprendido y asimilado los contenidos a los que se hace referencia en dichas actividades. Dado que no existe información respecto a que puede deberse esto, esta podría ser una línea de investigación para futuros proyectos.

De los resultados expuestos también parece deducirse que los participantes leen los mensajes publicados por otros participantes, aunque aparentemente pueda pensarse que esto no sucede si tan solo se toma en consideración el reducido número de respuestas que reciben las intervenciones de los participantes por parte de los compañeros. Sin embargo, un análisis detallado de estos mensajes demuestra que eso no es así.

Por ejemplo, incluso en el caso de las intervenciones de tipo personal, según el sistema creado por Silva (2007), que mayoritariamente se publican en las actividades de foro del bloque 1 y del bloque 2, no es infrecuente que en el mensaje se incluya una indicación del tipo «como han manifestado otros compañeros», que queda reflejado en el análisis de los comentarios en la categoría de «dimensión social», y más concretamente mediante el indicador de mención genérica. Esto incluso sucede en el foro de evaluación del curso. Esto parece corroborar lo que señala Arango (2003) respecto a que la dinámica de trabajo en los foros virtuales invita a los participantes a revisar cada día las actividades que se han llevado a cabo en el entorno virtual de aprendizaje.

El hecho de que haya pocos mensajes en los foros de dudas de

cada bloque también puede llevar a pensar que los participantes leen los mensajes aclaratorios publicados por el tutor, así como los de las personas que sí que han formulado una pregunta solicitando la clarificación de alguna duda que les haya surgido. Esto confirmaría lo que indica Silva (2007) respecto a que en los cursos hay personas que no participan, en este caso concreto en la formulación de preguntas referidas a dudas, pero que están al día en lo relativo a la realización de las actividades.

Asimismo, el hecho de que los participantes leen los mensajes ya publicados también se percibe en actividades donde no se esperaba que sucediese, como es el caso de la actividad inicial 2 del mensaje de presentación a los alumnos del curso de inglés a distancia. Esto lleva a pensar que se trata de un reflejo de lo que apunta Silva (2007) respecto a que la lectura de los mensajes publicados por los compañeros son un indicio del grado de involucramiento de los participantes en la formación de una comunidad de aprendizaje, si bien esto sería algo que convendría confirmar.

En los casos en los que se publican respuestas a las intervenciones de otros participantes, y esto no se hace para que sus aportaciones sean un mensaje tipo respuesta a un tema ya existente, y de ese modo su mensaje se corresponda a uno de tipo colaborativo, los motivos fundamentales por los que se decide responder a otras intervenciones es mostrar acuerdo, y en alguna ocasión desacuerdo, o bien felicitar al destinatario del mensaje por su aportación, opiniones, etc. En el caso de la actividad de foro número 2 del bloque 2 de elaboración de propuestas de esquemas de tutoría, hay dos participantes que responden a dos personas distintas.

Asimismo, el hecho de que un participante publicara dos mensajes en la actividad de foro número 1 del bloque 2 para puntualizar y aclarar su intervención anterior lleva a pensar que sí que lee las aportaciones de sus compañeros, y que tiene la sensación de sus compañeros también revisan las suyas, motivo por el que desea que su opinión quede totalmente clara. Sin embargo, esto es algo que convendría confirmar y que habría que ver si está en relación con los «participantes silenciosos» a los que hacen referencia Ruiz-Corbella, Diestro y García-Blanco (2016). De ser así, se confirmaría lo que Martínez y Prendes (2003) señalan respecto a que en la

construcción compartida de conocimiento no todas las personas participan del mismo modo, puesto que hay participantes que sí que lo construyen, mientras que otros se limitan a observar mediante la lectura de las intervenciones.

En definitiva, la presencia de los indicadores del componente social en los mensajes publicados lleva a pensar que los participantes parecen valorar el aprendizaje colaborativo, puesto que se ha demostrado que leen las aportaciones de sus compañeros. Esto queda reflejado, como ya se ha señalado, en las respuestas a los mensajes de otros participantes, en el indicador de mención genérica o mención explícita a los compañeros dentro de la categoría de «dimensión social», en los mensajes para mostrar acuerdo o desacuerdo con las intervenciones de otras personas, así como en los mensajes para felicitar a otros participantes, especialmente en la actividad de foro número 2 del bloque 2, es decir, en aquellos casos en los que perciben una mayor utilidad práctica para su labor como tutores. Incluso se aprecia en la actividad inicial 2 del mensaje de presentación a los alumnos del curso de inglés a distancia, donde no cabría esperar encontrar un mensaje de felicitación a otro participante por su intervención.

Esta apreciación del trabajo colaborativo también se observa en la actividad de foro número 3 del bloque 2 de comentario de propuestas de esquemas de tutoría, en donde 20 participantes incluyen en sus mensajes propuestas de mejora o adaptación, de los cuales 7 comparan lo sugerido en los esquemas con su actuación como tutores. Asimismo, 10 personas incluyen información respecto a lo que suelen hacer habitualmente en las tutorías o a cómo llevan a cabo determinadas actividades. Nuevamente esto está en relación con la percepción de la utilidad profesional de la actividad para su labor como tutores. De este modo se confirmaría lo que Gómez y Silas (2016) apuntan respecto a que cuando los profesores se reúnen, consideran que sus interacciones son útiles porque intercambian información y nuevas formas de comprender la realidad; comparten sus necesidades, propuestas de mejora y experiencias; comprenden mejor su labor, al tiempo que realizan sugerencias prácticas de mejora.

Conviene también destacar en relación a la valoración del

aprendizaje colaborativo que hay dos participantes que siempre responden a los mensajes de sus compañeros en aquellas actividades en las que las intervenciones reciben respuesta. Una de estas personas comenta en una de las actividades de foro del bloque 1 que tiene mucha experiencia en la realización de actividades formativas y académicas virtuales, motivo por el que está familiarizado con los beneficios que aporta el aprendizaje colaborativo, y seguramente sea ese el motivo por el que decide participar con sus aportaciones siempre que le parece oportuno.

De igual forma, esa percepción respecto a la importancia y utilidad del aprendizaje colaborativo se puede observar en las intervenciones de varios participantes en el foro de evaluación del curso, e incluso en el tema «Nos presentamos al resto del grupo» del foro de dudas del bloque 1, donde una participante señala que uno de los motivos por los que realiza el curso formativo es “tomar contacto con mis compañeros (del curso de inglés a distancia) en otras escuelas para ver si lo que yo hago en mis tutorías está acorde con lo que ellos hacen”.

En el foro de evaluación del curso, hay dos participantes que indican que les hubiese gustado que este componente hubiese estado más presente en el mismo:

«... agradecería en futuras ediciones algún tipo de tarea colaborativa en la que pudiésemos interactuar y trabajar con los compañeros» (participante 18).

«Me hubiera gustado compartir más experiencias, ideas y materiales con mis compañeros. Con la disculpa de la plataforma, podríamos haber ampliado nuestra batería de actividades y enriquecer nuestra docencia con nuevas ideas» (participante 31).

A pesar de esto, en el mismo foro de evaluación del curso, el elemento colaborativo se valora de forma positiva por varios participantes, tal y como se puede comprobar en estos extractos de sus intervenciones:

«Gracias a los compañeros por las aportaciones realizadas» (participante 3).

«Me ha gustado mucho ver cómo mis compañeros elaboran sus esquemas de clases. Es muy enriquecedor» (participante 36).

«... también ha servido de aducto con la información aportada por

compañeros sobre las tareas; muy importante» (participante 41).

«... me ha encantado intercambiar experiencias con mis compañeros, creo que el intercambio de ideas mejora nuestro trabajo y nos anima a seguir avanzando» (participante 13).

«... el contacto con otros participantes en este curso mediante foros, ofrece la posibilidad de contrastar ideas y de adquirir otras interesantes» (participante 19).

«Ha sido un placer asimismo compartir experiencias con todos los compañeros: he aprendido mucho, sobre todo con las actividades de foro del bloque 2. Gracias por vuestras aportaciones» (participante 11).

«... me gustaría agradecer a todos mis compañeros sus aportaciones que, bien en forma de comentarios o de *lesson plans*, me han gustado mucho y estoy segura de que me ayudarán a mejorar mi trabajo» (participante 30).

«Por supuesto también quiero agradecerle a los compañeros sus ideas y comentarios tan enriquecedores» (participante 22).

«También han sido de gran utilidad todas las aportaciones de los compañeros al compartir sus esquemas de tutorías (algo muy enriquecedor y útil para poder aplicarlo en clase)» (participante 37).

«También, me ha parecido muy interesante poder ver los esquemas de tutorías de otros compañeros y voy a tomar nota de actividades que hacen para aplicarlas a mis tutorías también. Además, los foros me han parecido interesantes, poder intercambiar dudas, soluciones y opiniones siempre se agradece» (participante 28).

«En mi opinión, lo más útil del curso han sido los esquemas de tutoría, de hecho, he echado de menos el poder acceder a uno 'ideal', en el que poder basar los nuestros» (participante 1).

Estos comentarios de los participantes confirman lo que indica Arango (2003) respecto a que una de las actividades que más se valoran en los espacios virtuales es el intercambio de trabajos intelectuales y académicos entre iguales, puesto que facilita la colaboración y el aprendizaje, al tiempo que potencia los procesos de aprendizaje para llegar al conocimiento.

6. CONCLUSIÓN

Aunque en un gran número de investigaciones en relación al trabajo colaborativo en entornos virtuales de aprendizaje parece que se toma como referencia el número de respuestas que publican los alumnos para comentar las intervenciones de sus compañeros para determinar si este se produce, a la vista de los resultados de la investigación a los que se hace referencia en este artículo, parece que los indicadores del elemento social en las intervenciones en los foros podrían ser igual de válidos, o incluso más, para establecer que este componente es un primer paso básico e imprescindible para que todos los integrantes de un curso virtual cooperen y trabajen de forma conjunta para la construcción de conocimiento.

De los resultados de dicha investigación parece desprenderse que a la hora de decidirse a publicar un mensaje, los participantes tan solo lo hacen en el caso de aquellas actividades en las que perciben una mayor utilidad práctica para ellos. Sin embargo, que no publiquen un gran número de mensajes, no debería llevar a pensar que los participantes no leen los mensajes publicados por sus compañeros en los diversos foros, algo que se constata incluso en actividades o espacios en los que no cabría imaginarlo. Esto, por tanto, puede llevar a pensar que representa una forma de involucrarse en una comunidad de aprendizaje que posteriormente tenga como resultado la construcción de conocimiento.

Parece que mostrar acuerdo, o desacuerdo, con las opiniones vertidas por otros participantes, así como felicitar a los compañeros por sus intervenciones, es lo que más anima a publicar mensajes que incorporan el componente social. Asimismo, el hecho de que se haga referencia, de forma directa o indirecta a través del elemento social, a la lectura de las aportaciones de los compañeros, aunque mayoritariamente no se responda a ellas, demuestra la importancia y utilidad que las mismas tienen para los participantes en el curso en red, al tiempo que ayuda a sentar las bases para el trabajo colaborativo.

Sin embargo, dado que los resultados mostrados se refieren a un grupo concreto y reducido de personas, que tienen la peculiaridad de ser a su vez tutores de un curso a distancia, sería oportuno llevar a cabo más

investigaciones en el futuro donde se tenga en consideración a más participantes de diversos tipos, para comprobar si se pueden corroborar estos resultados, o bien obtener una información más precisa que permita tanto a los tutores como estudiantes de cursos virtuales optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el trabajo colaborativo.

Referencias

- ABAWAJY, J. (2012). Analysis of asynchronous online discussion forums for collaborative learning. *International Journal of Education and Learning*, 1(2), 11-21.
- AMHAG, L., y JAKOBSSON, A. (2009). Collaborative learning as a collective competence when students use the potential of meaning in asynchronous dialogues. *Computers & Education*, 52(3), 656-667.
- ANDERSON, T., y KANUKA, H. (1997). On-line forums: New platforms for professional development and group collaboration. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 3(3).
- ARANGO, M. (2003). Foros virtuales como estrategia de aprendizaje. *Revista Debates Latinoamericanos*, 2(7).
- BARBERÁ, E., BADIA, A., y MOMINÓ, J. (2001). *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona: Horsori.
- BENÍTEZ, M. G., BARAJAS, J. I., y NOYOLA, R. N. (2016). La utilidad del foro virtual para el aprendizaje colaborativo, desde la opinión de los estudiantes. *Campus Virtuales*, 5(2), 122-133.
- BIASUTTI, M. (2011). The student experience of a collaborative e-learning university module. *Computers & Education*, 57(3), 1865-1875. doi: [10.1016/j.compedu.2011.04.006](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.04.006)
- BRITO, V. (2004). El foro electrónico: una herramienta tecnológica para facilitar el aprendizaje colaborativo. *EduTec. Revista electrónica de tecnología educativa*, 17, 1-20.
- BUIL, I., HERNÁNDEZ, B., SESÉ, F. J., y URQUIZU, P. (2012). Los foros de discusión y sus beneficios en la docencia virtual: recomendaciones para un uso eficiente. *Innovar*, 22(43), 131-144.
- BUSTOS, A., y COLL, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su

- caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 15(44), 163-184.
- CONTRERAS-CASTILLO, J., FAVELA, J., PÉREZ-FRAGOSO, C., y SANTAMARÍA-DEL-ÁNGEL, E. (2004). Informal interactions and their implications for online courses. *Computers & Education*, 42(2), 149-168.
- DE WEVER, B., SCHELLENS, T., VALCKE, M., y VAN KEER, H. (2006). Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review. *Computers & education*, 46(1), 6-28.
- DILLENBOURG, P. (1999). What do you mean by "collaborative learning"? En P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches* (pp. 1-16). Amsterdam: Pergamon, Elsevier Science.
- DOMÍNGUEZ, G. (2001). La Sociedad del Conocimiento y los restos de las organizaciones educativas: la generación y gestión del conocimiento: el nuevo «continuum» cultural y sus repercusiones en las dimensiones de una organización. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 485-528.
- DOMÍNGUEZ, M. B., MALLO, A. B., y LAURENTI, L. L. (2008). El valor de la Interacción en la Educación Virtual. *III Jornadas de Enseñanza de Inglés en las Carreras de Ingeniería, Octubre, Mendoza, Argentina*.
- FRANCO, M. (2008). La participación en foros electrónicos. *Científica*, 8(9), 40-54.
- GARIBAY, M. T. (2013). *El foro virtual como recurso integrado a estrategias didácticas para el aprendizaje significativo*. Córdoba, Argentina: Editorial del Centro de Estudios Avanzados.
- GARIBAY, M. T., CONCARI, S. B., y QUINTERO, B. (2013). Desarrollo del aprendizaje colaborativo empleando tareas mediadas por foros virtuales. *Etic@net*, 2(13), 273-300.
- GARRISON, D. R., y ANDERSON, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI: Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- GAY, G., PENA-SHAFF, J. y MARTIN, W. (2001). An epistemological framework for analyzing student interactions in computer-mediated communication environments. *Journal of interactive learning research*, 12(1), 41-68.

- GÓMEZ, F., y TELLA, V. (2012). Los efectos del Foro Virtual en el Prácticum de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte: una experiencia piloto. @ tic. revista d'innovació educativa, 9, 9-13.
- GÓMEZ, L. F., y SILAS, J. C. (2016). La comunidad virtual de práctica. Alternativa para la formación continua de profesores. CPU-e. Revista de Investigación Educativa, 22, 28-51.
- GROS, B. (2007). *Aprendizajes, conexiones y artefactos*. Barcelona: Gedisa.
- GROS, B., GARCÍA, I., y LARA, P. (2009). El desarrollo de herramientas de apoyo para el trabajo colaborativo en entornos virtuales de aprendizaje. RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia, 12(2), 115-138.
- HILTZ, S. R. (1988). Collaborative learning in a virtual classroom: Highlights of findings. En *Proceedings of the 1988 ACM conference on Computer-supported cooperative work* (pp. 282-290). New York: ACM.
- HUBER, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, n.º extraordinario, 59-81.
- IGLESIAS, A. (2012). Feedback y feedforward a través de los foros. Experiencia en un curso online de la Universidad de Salamanca. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(1), 459-477.
- LIPPONEN, L., RAHIKAINEN, M., HAKKARAINEN, K., y PALONEN, T. (2002). Effective participation and discourse through a computer network: Investigating elementary students' computer supported interaction. *Journal of educational computing research*, 27(4), 355-384.
- LÓPEZ, I., y ROSERO, T. (2012). Los foros como estrategia de aprendizaje colaborativo los posgrados virtuales. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 16, 145-169.
- MACDONALD, J. (2003). Assessing online collaborative learning: process and product. *Computers & Education*, 40(4), 377-391.
- MALLO, A., DOMÍNGUEZ, M. B., y LAURENTI, L. L. (2012). Uso de foros en la educación virtual: su impacto en el proceso educativo. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 2(3), 29-35.
- MARCELO, C., y PERERA, V. H. (2007). Comunicación y aprendizaje

- electrónico: la interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación*, 343, 381-429.
- MARTÍNEZ, F., y PRENDES, M. P. (2003): Redes para la formación. En F. Martínez (Compilador), *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo corporativo* (pp. 33-61). Barcelona: Paidós.
- MAZ, A., BRACHO, R., JIMÉNEZ, N., y ADAMUZ, N. (2012). El foro en la plataforma Moodle: un recurso de la participación cooperativa para el aprendizaje de las matemáticas. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 1(2), 29-43. doi:10.21071/edmetic.v1i2.2850
- MCISAAC, M. S., y CRAFT, E. H. (2003). Faculty development: Using distance education effectively in the classroom. *Computers in the Schools*, 20(3), 41-49.
- ONRUBIA, J., NARANJO, M., y SEGUÉS, M. T. (2009). Debate y construcción de conocimiento en foros virtuales: la importancia de los motivos de los participantes en la actividad. *Cultura y Educación*, 21(3), 275-289.
- PALLOFF, R. M., y PRATT, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- PENA-SHAFF, J. B., y NICHOLLS, C. (2004). Analyzing student interactions and meaning construction in computer bulletin board discussions. *Computers & Education*, 42(3), 243-265.
- REBOLLO, M. Á., GARCÍA, R., BUZÓN, O., y BARRAGÁN, R. (2012). Las comunidades virtuales como potencial pedagógico para el aprendizaje colaborativo a través de las TIC. *Enseñanza & Teaching*, 30(2), 105-126.
- REEVES, T. C. (2006). Design research from the technology perspective. En J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney y N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 86-109). London: Routledge.
- ROBERT, L. P., y DENNIS, A. R. (2005). Paradox of richness: A cognitive model of media choice. *IEEE transactions on professional communication*, 48(1), 10-21.
- RUIZ-CORBELLA, M., DIESTRO, A., y GARCÍA-BLANCO, M. (2016). Participación en foros virtuales en cursos masivos (UNED). *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(3), 121-134.

- RUIZ, M., GARCÍA, M., y DIESTRO, A. (2012). Competencia digital: la brecha entre lo que hay y lo que debería haber. En L. García (Ed.), *Sociedad del Conocimiento y Educación* (pp. 285-292). Madrid: UNED.
- SALINAS, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Bordón*, 56(3-4), 469-481.
- SALOVAARA, H., y JÄRVELÄ, S. (2003). Student's strategic actions in computer-supported collaborative learning. *Learning Environments Research*, 6(3), 267-284.
- SILVA, J. E. (2007). Las interacciones en un entorno virtual de aprendizaje para la formación continua de docentes de enseñanza básica. (Tesis Doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- URQUIZA, I. M., y AVELLO, R. (2010). Uso de los foros de discusión en un programa de enseñanza destinado a adultos. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 19, 1-13.
- WALLACE, P. (2001). *La Psicología de Internet*. Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós.