

Mañas-Olmo, Moisés; González-Alba, Blas
Construcción compartida del conocimiento desde los entornos virtuales de
aprendizaje en el alumnado del Grado en Pedagogía de la Universidad de Málaga
Revista RedCA, vol. 5, núm. 14, 2022, Octubre-Enero, pp. 118-140
Universidad Autónoma del Estado de México
. México

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=748780989005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Construcción compartida del conocimiento desde los entornos virtuales de aprendizaje en el alumnado del Grado en Pedagogía de la Universidad de Málaga

Moisés Mañas-Olmo

Universidad de Málaga. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, España

moises@uma.es

<https://orcid.org/0000-0002-7286-4786>

Blas González-Alba

Universidad de Málaga, Junta de Andalucía. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, España

blas@uma.es

<https://orcid.org/0000-0002-4769-6522>

Recepción: 12 de junio del 2022

Aprobado: 12 de agosto del 2022

Publicación: 01 de octubre del 2022

Resumen: El objetivo de este estudio se centra en indagar en el uso del foro virtual como herramienta para la construcción compartida del conocimiento, además de conocer cuáles eran las diferentes temáticas de interés en el alumnado del grado de pedagogía de la Universidad de Málaga. El grupo de estudio estuvo compuesto por un total de 132 estudiantes pertenecientes a tres asignaturas diferentes de los cursos 1º y 3º durante tres años 2019-2022. La metodología usada en esta investigación se apoya en el enfoque cualitativo y es de tipo descriptivo-analítico. Los resultados que se obtuvieron de los 9 focos de interés que se conformaron en los foros de debates y las 124 intervenciones, se interconectaron en 3 categorías interpretativas de análisis -educarse en tiempos de pandemia; educación para la inclusión y conectando intereses-; las cuales parten de la libre elección del alumnado y muestran una gran profundidad en sus discusiones, algo que nos lleva a concluir que los foros virtuales de discusión, dentro de lo que se conoce como entornos virtuales de aprendizaje (EVA), siguen siendo, más si cabe en los tiempos actuales, un espacio de reflexión, indagación, debate y construcción del aprendizaje profundo para el alumnado.

Palabras clave: Aprendizaje virtual, conocimiento, participación, alumno.

Shared construction of knowledge from virtual learning environments in the students of the Degree in Pedagogy of the University of Málaga

Abstract: The objective of this study is to investigate the use of the virtual forum as a tool for the shared construction of knowledge, in addition to knowing what were the different topics of interest in the students of the degree of pedagogy of the University of Málaga. The study group was composed of a total of 132 students belonging to three different subjects of the 1st and 3rd grades for three years 2019-2022. The methodology used in this research is based on the qualitative approach and is descriptive-analytical. The results obtained from the 9 focuses of interest that were formed in the discussion forums and the 124 interventions, were interconnected in 3 interpretive categories of analysis -educating in times of pandemic; education for inclusion and connecting interests-; which start from the free choice of students and show a great depth in their discussions, something that leads us to conclude that virtual discussion forums, within what is known as virtual learning environments (EVA), continue to be, more if possible in current times, a space for reflection, inquiry, debate and construction of deep learning for students

Key words: Virtual learning, knowledge, participation, student.

Introducción

La formación online, tal y como plantean Arellano (2021), Blanco y Anta (2016), Del Río y Saldaña (2021), De Pablo (2017) y González y Ruiz (2019), ha pasado de ser el futuro a convertirse en nuestro presente más inmediato y necesario. La situación pandémica global provocada por el SarCov2 ha hecho que esta se encuentre ante un hecho sin precedentes en la historia (Expósito y Marsollier, 2020), pues esta situación obligó a millones de personas reconfigurar su forma de trabajar y el medio por el que esta se desarrollaba, además, como evidencian Bonilla y Guachamin (2020) y UNESCO (2020), esta afectó al 94% de los estudiantes a nivel mundial, esto es unos 1300 millones de estudiantes.

Esta situación propició un escenario de incertidumbre y sensaciones encontradas entre la falta de formación previa para la docencia online y la desinformación sobre cómo y qué se debía hacer (Bonilla-Guachamin, 2020) que, a su vez, sirvieron de atalaya para que el profesorado universitario se situara como catalizadores de una nueva forma de entender la educación superior, con independencia del nivel tecnológico que tuviesen, pero teniendo claro que la necesidad general era la de confeccionar un nuevo hábito digital (Han, 2021), que asegurase la efectividad de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) y que diese respuesta a las

Moisés Mañas-Olmo y Blas González-Alba

Construcción compartida del conocimiento desde los entornos virtuales de aprendizaje en el alumnado del Grado en Pedagogía de la Universidad de Málaga.

demandas del alumnado. Este escenario supuso un desafío importante para el profesorado (Del Río y Saldaña, 2021) tal y como demuestran los estudios de Bonilla-Guachamin (2020) en el que el profesorado no solo tuvo que aprender a manejarse en estos entornos, sino que además era el responsable de enseñar a sus estudiantes en estos nuevos medios, convirtiéndose en un continuo *docendo discimus*.

Es entonces cuando, en palabras de Expósito y Marsollier (2020), la educación se encontró con dos aliados clave – docentes y virtualidad- que dejaron atrás lo que Miriam Almirón y Silvia Porro, ya en el año 2014, presentaban como una necesaria reconfiguración del rol docente en torno a las herramientas TICs. Es aquí donde muchas herramientas tomaron los primeros espacios en la docencia universitaria como nunca antes lo habían hecho; Wikis, Blogs, Moodles y foros, entre otros recuperaron un lugar de trabajo del que habían sido relegados durante décadas y es, justamente, aquí donde nos situamos como investigadores con la intención de descifrar la propensión a que estas herramientas permanezcan entre nosotros una vez que recuperada la presencialidad, fundamentándonos en la utilidad que estas siguen teniendo como herramienta complementaria en la vuelta a la presencialidad.

Es en esta realidad shockeada post pandémica (Han, 2021) en la que se puede percibir la forma en la que las inquietudes del alumnado siguen estando ahí con independencia de la materia o asignatura, incluso de la propia vuelta a la presencialidad y es hacia esta idea hacia donde giramos este artículo que presentamos sobre estas líneas.

Entornos virtuales de aprendizaje

Los recursos didácticos y tecnológicos, con independencia de lo novedoso que sean, no garantizan por sí solos la construcción del conocimiento (González y Ruiz, 2019; Nóbile y Luna, 2015), pues estos deben estar apoyados en entornos prácticos, accesibles y adaptativos de generación de dicho conocimiento y, en palabras de Cortés et al (2018), debe ser construido en relación-interacción. En esta línea, el entorno virtual de aprendizaje (EVA) se ha instaurado en una gran cantidad de universidades, tanto públicas como privadas (Nóbile y Luna, 2015) y “es una aplicación informática desarrollada para Internet que tiene su base en el concepto de Comunidad Virtual (CV)”(López y Rosero, 2012, p.150) que entiende la necesidad de que las personas (alumnado) converjan en un mismo espacio para intercambiar opiniones, posturas, experiencias de forma colaborativa (Gabarda et al., 2019). De este modo,

los estudiantes pueden (co)construir el conocimiento y autogestionar sus actividades académicas desde estos mismos recursos (Hamada y Hassan, 2017), a la vez que posicionan al alumnado en un nuevo espacio social con similitudes y diferencias con respecto de otros entornos conocidos (Nóbile y Luna, 2015).

Estas herramientas, aunque parezcan, sobre todo a raíz de la pandemia, que son muy novedosas, se llevan desarrollando desde hace ya muchos años (Rodríguez y Castillo, 2019) y brindan al estudiantado la oportunidad de ser los verdaderos protagonistas de su aprendizaje, gestionando su conocimiento (Johnson, 2016; Silva y Maturana, 2017), sin tratar de reemplazar la construcción social asumida del conocimiento, sino que permite conjugar contenidos, materias y tecnologías en un mismo contexto formativo (Gabarda et al., 2019).

De forma más concreta, y apoyados en Gutiérrez-Rodríguez (2018), hemos de considerar que estos surgen con la intención de solucionar los problemas y que deben ser activos y permitir la participación y la gamificación (Melo-Solarte y Díaz, 2018; Silva, 2017). Sin embargo, la irrupción de la pandemia ha llevado, tal y como apuntan Expósito y Marsollier (2020), a que estos parámetros no se cumpliesen de forma estricta y que cada uno usara su particular ingenio productivo en ese -encontrar el camino o hacer el nuestro propio- que ha enmarcado una cruzada personal para cada docente, y que ha hecho que cada ambiente formativo se conforme de historias de vida, experiencias, situaciones, que vinculan cada entorno con la persona que lo desarrolla (Vergel-Ortega et al., 2016).

Por lo tanto, hablar de EVA supone hablar de otra forma de entender la construcción del conocimiento que es asíncrona, interconectada y deslocalizada, además de suponer, tal y como sucedió con el plan Bolonia, que el alumnado es el centro del proceso y el ejerce una función mediadora y facilitadora del mismo (Rodríguez y Castillo, 2019).

La participación en un EVA está mediada por los objetivos, necesidades personales-grupales, entre otros, y otorga una multiplicidad de formas de entender el uso de esta herramienta. Esto hace que algunos autores, como es el caso de Coll et al. (2008), propongan subdivisiones como comunidades virtuales de interés (CVI), de aprendizaje (CVA) o de participación (CVP), entre otras.

Al respecto, es importante aclarar que “no existe una receta mágica para desarrollar entornos virtuales de aprendizaje con éxito” (Rodríguez y Castillo, 2019, p.68); esto se debe a que nuestro aprendizaje es diverso y adaptativo, en la mayor parte de los casos, anexionándose al contenido, las temáticas, el contexto de aprendizaje, las inquietudes de los agentes educativos, la dimensión política y/o el tipo de relaciones interpersonales que se generan. En los últimos años, son numerosos los estudios que investigan acerca de la utilidad de esta herramienta en el e-learning, como en el caso de la investigación desarrollada por López y Rosero (2012) en la que se analizó la participación en 17 foros correspondiente a diferentes asignaturas que tenían que ver con la gestión educativa, la maestría en pastoral juvenil y la maestría en política social de la infancia y la adolescencia. Del mismo modo, en el estudio de Hamm et al., (2013) se emplearon wikis con la intención de reconfigurar el conocimiento en el área de pediatría sobre los ensayos clínicos, acompañando estas de contenido teórico, herramientas de comunicación, casos prácticos, etc.

Encontramos también la investigación abordada por Blanco y Anta (2016), a partir de entrevistas a cuatro estudiantes de la Universidad de Barcelona preguntaron sobre las opiniones acerca de los EVA. Entre sus resultados destacan, por un lado, que la poca formación existente en cuanto al uso de los mismos y la falta de promoción del uso de estos entre los estudiantes eran considerados debilidades de estos entornos. Con respecto de las amenazas, estas encuentran el poco control de accesos y usos de estas herramientas, el sesgo asociado sobre la facilidad de la formación a través de estos recursos o los malos diseños de estos entornos. Por otro lado, encontraron que la posibilidad de adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje, la accesibilidad y la inmediatez era sus mayores potencialidades.

Más cercanos a nuestros días, nos encontramos con el estudio de Kew y Tasir (2021) en el que se ha investigado sobre el compromiso cognitivo de los estudiantes a través del e-learning, analizando las diferentes intervenciones en los foros de discusión. Los resultados, desde la estadística inferencial, mostraron bajo nivel de compromiso cognitivo en las participaciones y no encontraron correlaciones significativas entre interacciones en este medio y el sexo o la edad.

La construcción compartida del conocimiento

Hablar del EVA implica, necesariamente, hablar de esos otros espacios sociales en los que se conforman comunidades que giran en torno al/los aprendizaje/s (Del Moral y Villalustre, 2008). Al mismo tiempo implica el acceso compartido a la información, el intercambio de opiniones, divagaciones informales en torno al tema en cuestión, entre otras; aspectos estos que contribuyen a dotar de un sentido y un contexto al aprendizaje y, por ende, al conocimiento. Al respecto, es importante argumentar que las Wikis, los foros, los Blogs, etc., son herramientas útiles en la articulación y el mantenimiento de proyectos cooperativos y colaborativos (Castellanos y Shamaly, 2018), ya que parten de un estado embrionario abierto y flexible, de fácil acceso -por norma general- y que ponen en comunicación a diversos grupos de personas y que, conforme se avanza en un conocimiento más profundo de estas, permite conectar(se) de múltiples formas a otras herramientas.

Estas mismas herramientas permiten la adquisición de competencias tanto específicas como transversales que, como se recoge en el Proyecto Tuning Educational Structures in Europe (2003) son competencias a) Instrumentales, b) Interpersonales, y c) sistémicas. Según Del Moral y Villalustre (2008), estas herramientas pueden ser usadas para las siguientes finalidades (V. Tabla 1):

Tabla 1. Usos de herramientas virtuales Wikis, Foros, Blogs en la docencia

| Usos | Competencias transversales |
|--|---|
| Como herramienta para la construcción de contenidos | <ul style="list-style-type: none"> - Diseño y gestión de proyectos - Aplicación práctica de conocimientos - Desarrollo de habilidades de investigación |
| Como medio para la investigación en colaboración | <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo - Capacidad crítica - Capacidad de trabajar proyectos interdisciplinares |
| Como portafolio | <ul style="list-style-type: none"> - Motivación de logro - Comunicación escrita - Capacidad de análisis |

| | |
|---|--|
| Como medio para desarrollar dinámicas grupales | <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo - Habilidades interpersonales |
|---|--|

Fuente: elaboración propia extraído de Del Moral y Villalustre

Estas competencias que se trabajan desde los EVA, al tiempo que diversas, deben ser entendidas como complementarias y necesarias en el desarrollo de la docencia, ya que aporta otra forma diferente de acceder y construir el conocimiento.

En esta misma línea y centrando la mirada en los foros virtuales como elementos esenciales en la construcción compartida del conocimiento, y tomando como referencias autores como Castro et al. (2016) y Solimeno et al. (2008), entendemos que algunas de las ventajas de los foros son: a) no impone restricciones espaciales, algo que permite flexibilidad de participación; b) está, fundamentalmente, basada en el lenguaje escrito, algo que obliga a que el estudiantado se esfuerce en exponer con mayor claridad sus ideas; c) la conversación, por norma general, suele ser multidireccional; y d) el almacenamiento perenne de esta información permite al alumnado su supervisión y, fundamentalmente, el contraste de información anterior con la nueva.

En este sentido, queremos señalar que no tratamos de presentar a los foros virtuales como la herramienta revolucionaria que dejará de lado otras formas de construcción del aprendizaje, más si cabe cuando estudios como el de Kirkwood y Price (2005) ya demostraron que los estudiantes que trabajan con herramientas asíncronas tienen dificultades para cumplir con las tareas, la lentitud o la discontinuidad en el tiempo e, incluso en algunas ocasiones, con el progreso en la construcción del conocimiento. Siguiendo esta misma línea, Engel y Onrubia (2013) muestran la forma en la que los estudiantes que acceden a los foros se dedican, casi en exclusividad, a agregar información sin hacer un análisis de esta; por último, en estudios como el de Zhan (2013) se visualiza la forma en la que la participación en dichos foros asíncronos suele estar desproporcionada, pues suelen aparecer siempre uno o dos estudiantes que son quienes dirigen las discusiones.

Con esto lo que tratamos es de presentar, en primer lugar, las dificultades, la responsabilidad que supone y el trabajo cognitivo que conlleva el desarrollo profundo de contenidos. En

segundo lugar, y considerando lo que señalan Briones et al. (2021) y Valdemoros-San Emeterio y Lucas-Molina (2014) descifrar las temáticas e ideas que en estos foros virtuales asincrónicos trata el alumnado, además demostrar la validez de esta herramienta en la construcción compartida del conocimiento, siendo conocedores de que estas herramientas no supongan una mitificación panaceática.

Metodología

Enfoque

La investigación que presentamos sobre estas líneas es de tipo descriptivo (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio, 2006), analítico y cualitativo (Sandin, 2003). De forma más concreta presentamos un estudio de casos múltiples (Yin, 2006) en los que se exploran las actividades colaborativas de varios grupos de estudiantes repartidos en diferentes asignaturas.

Se han considerado los siguiente objetivos: a) respaldar la visión que se tiene sobre los foros de discusión como una herramienta virtual que perteneciendo a los EVA siguen siendo útiles en la época post-pandémica para la construcción compartida del conocimiento; b) descifrar cuáles son los focos de interés del alumnado participante y la forma en la que estas se desarrollan; y c) conocer de qué forma se resuelven las diferentes cuestiones o temáticas planteadas con la mediación del docente.

Toda la investigación se ha desarrollado teniendo en cuenta las consideraciones éticas en las que el alumnado, informando al alumnado previamente sobre el foco de la investigación, considerando su consentimiento a participar del mismo; además se le ha informado de la intención de preservar el anonimato de los mismos y la intención de trabajar con pseudónimos.

Participantes

La muestra se obtuvo de los foros de discusión de las asignaturas desarrolladas en el grado de Pedagogía durante los cursos 2019-2020, 2020-2021 y 2021-2022. De forma más concreta ha participado el alumnado matriculado en las asignaturas bases metodológicas de la investigación educativa (2019-2020 / 2020-2021) (BMIE 2019 y BMIE 2020) y Gestión y control de calidad de las organizaciones (2020-2021) (GCCO 2020).

Moisés Mañas-Olmo y Blas González-Alba

Construcción compartida del conocimiento desde los entornos virtuales de aprendizaje en el alumnado del Grado en Pedagogía de la Universidad de Málaga.

La muestra fue seleccionada bajo tres de los criterios planteados por Scharager y Reyes (2001) a) accesibilidad, b) conveniencia y c) voluntariedad. Finalmente se han considerado para su análisis 9 foros con temáticas diferenciadas, 124 mensajes repartidos en los mismos (V.Tabla 2) y un total de 132 alumnos (93 mujeres y 29 hombres), entre los cuales participaron de forma voluntaria 97 de ellos (68.1%).

Tabla 2. Temáticas y participación en los foros

| Temática Foro | Número de mensajes % del total | Número de palabras | Alumnado participante % del total | Alumnado de nueva participación por foro |
|---|---|---------------------------|--|---|
| Abandono escuela tiempo COVID | 10 12.4% | 2486 | 10 13.2% | 10 |
| Vuelta a la presencialidad | 15 18.6% | 2421 | 15 19.8% | 15 |
| Educación inclusiva | 18 22.3% | 2619 | 12 15.8% | 12 |
| Fracaso Escolar | 15 18.6% | 3421 | 15 19.8% | 15 |
| Igualdad de género | 15 18.6% | 2858 | 12 15.8% | 12 |
| Educación para la inclusión | 10 12.4% | 1854 | 10 13.2% | 3 |
| Trastorno de conducta y tecnología | 7 8.6% | 1949 | 7 9.2% | 7 |
| TDAH | 13 16.1% | 2533 | 10 13.2% | 0 |
| Vocación y/o educación | 21 26% | 3925 | 21 27.7% | 16 |

| | | | | |
|--------------|-------------|-------|-------------|-------------|
| Total | 124 100% | 24066 | 112 100% | 90 68.1% |
|--------------|-------------|-------|-------------|-------------|

Fuente: elaboración propia

Una vez finalizado el trabajo de campo comenzamos a codificar de forma inductiva (Gibbs, 2012; Ryan y Bernard, 2003) las diferentes unidades de significado y los guiones de los foros de discusión que habían generado el alumnado. Esta se ha estructurado en bloques temáticos que, posteriormente, se han analizado a través del programa de análisis cualitativo Atlas.ti. V.9.

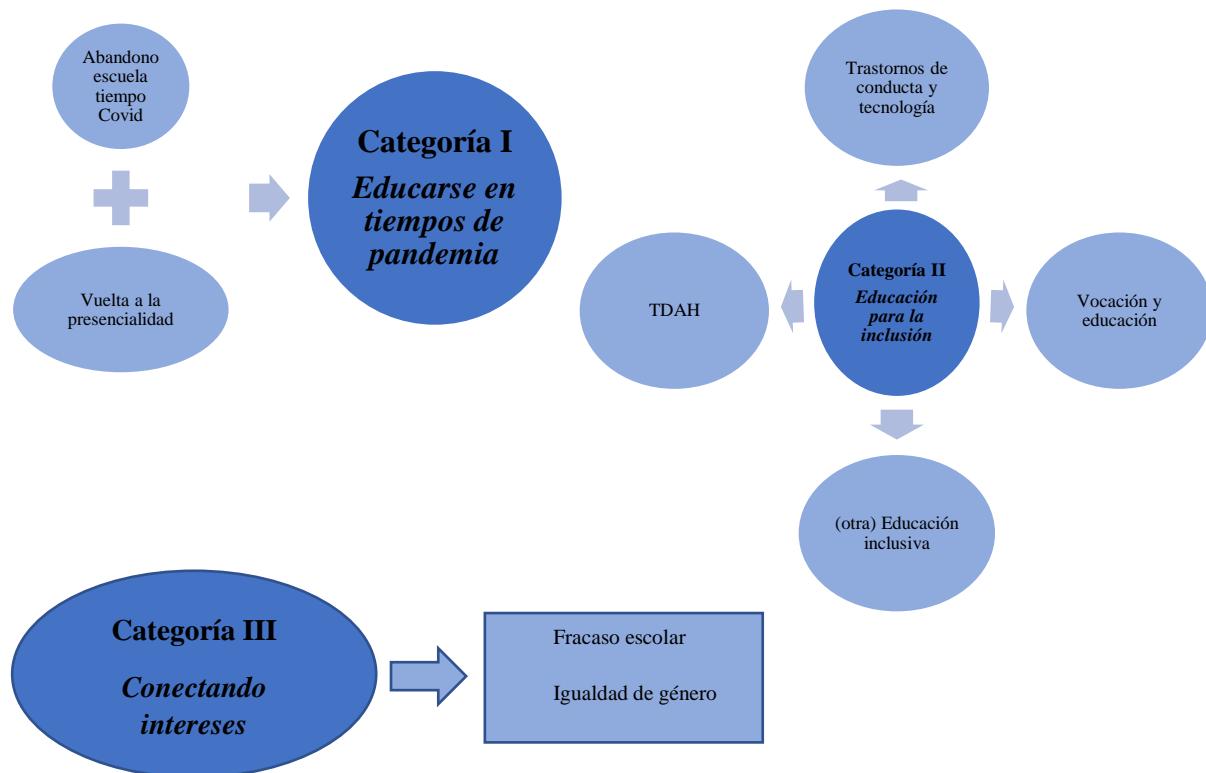
Análisis de la información

En este punto vemos importante mostrar varias cuestiones que tienen que ver con la forma en la que hemos ido analizando la información. En la primera figura se muestra un diagrama que muestra la convergencia de temáticas -topics creados por el alumnado- inductiva entre las asignaturas (V. Figura 1) y la convergencia mediante deducción de estas mismas en las categorías de análisis (V. Figura 2)

Figura 1. Convergencia temática inductiva por asignaturas



Figura 2. Convergencia temática deductiva-interpretativa de análisis



Fuente: elaboración propia

Es importante matizar que para acercarnos al objeto de estudio hemos desarrollado una codificación axial inductiva (Strauss y Corbin, 2002) en la que hemos considerado cada una de las contribuciones realizadas por el estudiantado en los foros de comunicación con el propósito de “descifrar las cadenas socio-cognitivas vinculadas a las distintas fases de construcción compartida del conocimiento” (Castellanos y Shamaly, 2018, p.76) y dar respuesta al segundo de los objetivos (V. Tabla 2.). Para analizar las diferentes discusiones en línea del alumnado y la profundidad de estas -tercer objetivo-, algo que Engel y Onrubia (2010) y Van der Meijden (2005), definieron como compromiso cognitivo de los estudiantes, nos apoyamos en las fases de compromiso propuestas por Castellanos y Shamaly, (2018) y Engel y Onrubia (2010).

- Fase 1. Esclarecimiento/organización de la tarea (EOT): el estudiantado revisa las pautas del docente / dialogan y formulan acuerdos.

- Fase 2. Intercambio de información/ideas iniciales (II2): el estudiantado hace una primera aproximación al tema de estudio / comparte experiencias personales / acumulan información relevante / sugiere fuentes para profundizar en la información.
- Fase 3. Elaboración de significados/ propuestas de intervención psicopedagógica (ESPIP): El estudiantado elabora propuestas de intervención si fuera necesario / resuelve dudas e incomprensiones sobre la temática
- Fase 4. Síntesis y acuerdos finales (SAF): El estudiantado establece acuerdos sobre el contenido / revisa el desarrollo de estos / y compara con los requisitos exigidos por el docente.

Resultados o qué dice el alumnado sobre estas temáticas

Siguiendo los pasos desarrollados por Kew y Tasir (2021), y abordando el objetivo (b), mostramos un esquema de codificación del conocimiento social con la intención de analizar las diferentes discusiones en línea del alumnado y la profundidad de estas (Engel y Onrubia, 2010; Van der Meijden, 2005).

Tabla 3. Fases y evidencias de construcción compartida del conocimiento

| | |
|---|--|
| Fase I EOT | <p>(CGR) El otro día me llamo bastante la atención una noticia en la cual se hablaba de la perdida de alumnos en la educación obligatoria tras la pandemia, así que he pensado en abrir un debate con las siguientes preguntas y así conocer un poco mejor vuestras opiniones. - ¿Qué pensáis sobre la noticia? ¿Era algo que podía pasar tras la pandemia? ¿Creeís que hay alguna solución para esto? ¿Por qué los alumnos abandonan sus estudios?</p> <p>(RJM) Creo que es un tema interesante que podemos hablar. ¿Qué os parece si nos damos un par de días para buscar información sobre eso?</p> |
| Fase II II² | <p>(CEG) Considero que la Educación Inclusiva es necesaria en esta sociedad tan compleja y globalizada en la que vivimos. Creo que el sistema educativo, necesita de la Educación Inclusiva y, no solo el sistema educativo, si no toda la comunidad educativa que la integra: profesorado, alumnado, familias...</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>Si que es cierto que no en todos los centros escolares, esta educación inclusiva no existe, o se queda muy atrás. ¿Por qué creéis que se debe esto? ¿Falta de formación de profesorado?</p> <p>(CIM) Hola CEG! En cuanto a la primera pregunta pienso que sí es necesaria una educación inclusiva, ya que como hemos aprendido integración e inclusión no es lo mismo y así conseguimos aparte de integrar al alumnado, podemos dar igualdad de oportunidades a todos y todas y además conseguimos una cooperación entre todo el alumnado, ya que todos somos diferentes y podemos aprender los unos de los otros. Cuando era chica en el cole que yo estaba hacíamos algo así, todos trabajábamos por grupos y nos íbamos cambiando según la tarea y el día, por ejemplo.</p> |
| <p>Fase III ESPIP</p> | <p>(ASM) Como explicó el profesor el día anterior, aunque la educación es importante, es imposible que te enseñen todos los casos que te puedes encontrar a lo largo de tu etapa como docente; por lo tanto, tiene mucha importancia las ganas que tenga el/la docente de adquirir nuevos conocimientos para solventar nuevos problemas. Dicho esto, abro debate: Si existiese una balanza con educación a un lado y vocación al otro, ¿Cuánto peso tiene la vocación con respecto a la educación y viceversa?</p> <p>(PBB) Buenas tarde compañera, es muy interesante lo que nos planteas. Bien es cierto, lo que comentas en tu entrada. Todas las personas estamos en constante cambio, sobre todo la educación vigente en nuestros días. La vocación es un tema muy debatido hoy día, ya que muchas personas tienden a buscar su "trabajo ideal". Yo entiendo la vocación como algo que tú adquieres a través de la observación del contexto. Con esto me refiero a que, tú no naces con una vocación, simplemente la vas construyendo de una forma más permanente. Respondiendo a tu pregunta opino que ambas pueden tener el mismo peso dependiendo de la situación en la que nos encontramos o los recursos que se dispongan. A su vez, también pienso que</p> |

| | |
|----------------|---|
| | no es tan importante la vocación como tal, sino sentirte realizado/a y crecer en ese ámbito profesional y personal en el que trabajas |
| Fase IV SAF | <p>(MSG) Va a sonar un poco radical, pero de verdad que no creo en el concepto de vocación. Creo en el interés. Creo que el humano en general se mueve según sus intereses, siendo éste nuestro motor. La vocación lleva implícita una especie de llamada celestial que nos ilumina en un momento dado de nuestras vidas y nos abre un camino... suena casi mágico. Opino que lo estamos idealizando demasiado y que eso puede llevarnos a futuras decepciones. Dejo aquí el link de un concepto japonés llamado <i>Ikigai</i>, que aconseja que debemos dedicarnos a aquello que nos guste, se nos de bien, la sociedad lo necesite y se nos pague por ello.</p> <p>Por cierto, deberíamos revisar el concepto que nos aportó <i>el profe</i> para ver si nos estamos saliendo mucho de la idea inicial.</p> |

Fuente: elaboración propia

Continuando con este objetivo (b) presentamos los resultados de las tres categorías deductivas analizadas a través del programa de análisis Atlas ti. V.9.

Tabla 4. Evidencias y categorías deductivas analizadas

| Categoría | Códigos | Fragmentos |
|--|---------|--|
| <i>I Educarse en tiempos de pandemia</i> | ETP | <p>“Están los jóvenes, aquellos que han visto la pandemia como una oportunidad para dejar de estudiar, ya que reflexionan y ven en nuestra sociedad como la economía va a pique. Pueden pensar, para qué estudiar, si no voy a tener trabajo, si la pandemia durará muchos años” F22:3 (67:67)</p> <p>“Es difícil encontrar esta situación tan rara, la única es realizar las clases on-line, como en nuestro caso, pero creo que sería muy complicado para los cursos de infantil y primaria ya que necesitarían un adulto, como sus padres para ello y no todos ellos pueden hacerlo por temas de trabajo” F25:3 (72:72)</p> |
| <i>II Educación para la inclusión</i> | EI | <p>“Para lograr una educación inclusiva es necesario cambiar el concepto de educación tradicional, así que con tan solo cambiar el método tradicional de la educación ya se está dando un gran cambio de manera positiva debido a que en este concepto la clase magistral debe</p> |



III Conectando intereses

CI

transformarse en un espacio de aprendizaje activo e interesante y olvidarse de los métodos que año tras año vamos arrastrando sin obtener respuestas nuevas” F25:1 (84:84)

“La educación inclusiva es un tema muy importante y debatir sobre ello puede ser muy interesante. Esta es muy necesaria, por el mero hecho de que todas las personas merecen ser tratadas de la misma manera independientemente de sus necesidades o características. No se si estamos haciendo lo correcto o si otro camino puede ser mejor, pero poco a poco se va tratando más, siempre con la intención de mejorar y con el objetivo de acabar con la exclusión social.” F29:4 (92:92)

“¡Buenos días compañera! Para mí personalmente me parece muy importante educar en igualdad de género, ya no solamente en la escuela, sino también en casa. Por ejemplo, si el niño/a ve desde pequeño/a ve que tanto la madre como el padre



Fuente: elaboración propia

Discusiones

En los trabajos de De Pablo (2017), Nobile y Luna (2015), Gabarda et al. (2019) y Blanco y Anta (2016) se pone de relieve el carácter pedagógico (co)constructivo de los EVA en la Educación Superior, dejando entrever que la accesibilidad, la posibilidad de adaptar nuestros ritmos, y la capacidad de compartir, haciendo de estas herramientas un elemento esencialmente necesario de la formación de hoy en día (Hamada y Hassan, 2017).

En esta misma línea hemos presentado los resultados de este estudio que, también, se conectan con los planteamientos de Engel y Onrubia (2010), Van der Meijden, (2005), Gutiérrez-Rodríguez (2018) y Hamada y Hassan (2017) mostrando el elevado compromiso que aporta el estudiantado ante el uso de los EVA. En este sentido, hemos podido ver la forma en la que las negociaciones sobre algunas cuestiones temáticas alcanzan un elevado nivel de interacciones cognitivas que representan, según los parámetros planteados por Van der Meijden (2005), cuestionamientos más profundos entre el estudiantado participante. Al mismo tiempo, este alumnado ha hecho uso del contraste de fuentes y de las bases de datos en el uso de la información, inclusive, en algunos casos, esperando una respuesta, algo que

se respetan, se reparten las tareas del hogar es beneficioso para el/ella.” F32:1 (102:102)

“Hoy en día el fracaso escolar o el hecho de no alcanzar los objetivos que en este caso sería la obtención del título académico de la enseñanza obligatoria se debe a la desmotivación de los/as alumnos/as o incluso de su situación interna (entorno familiar, problemas ...)”

” F34:4 (105:105)

da muestras de la sensación de sincronía grupal -os comparto este recorte del periódico el País en el que se habla del tema; ¿qué os parece? (CQL)-, incluso, aunque en algunos casos, construidos desde el posicionamiento crítico y contrario al planteado - va a sonar un poco radical, pero de verdad que no creo en el concepto de vocación. Creo en el interés (MSG) -.

Además, la forma de planteamiento libre de temáticas y debates, contrario al guion previo propuesto por el mediador-docente que proponían autores como Kew y Tasir (2021), nos ha ayudado a conocer la forma en la que se han ido construyendo estos debates y las temáticas sugeridas, seguidas y de interés por los mismos. A este respecto, es importante señalar que vuelven a surgir, como ya sucediera en los estudios de Del Rio y Saldaña (2020), temáticas que tienen que ver con la urgencia y la preocupación de lo educativo en la realidad pandémica (ETP), además de la necesidad comunitaria y, como grupo, de comunicar, reflexionar y querer contar, algo que conecta de lleno con lo planteado por López- Rosero (2012) y Rodríguez-Castillo (2019).

Asimismo, como también sucede en los estudios de Briones et al. (2021) y Valdemoros-San Emeterio y Lucas-Molina (2014), el alumnado, entre otras cosas, muestra su interés por componentes que tienen que ver con las concepciones más instrumentales del grado de Pedagogía – pero, la verdad que no sé cómo trabajar con una persona con discapacidad; no sabría qué herramientas usar (AVR)- y que conectan, a su vez, con preocupaciones más íntimas que giran en torno a las conceptualizaciones sobre la inclusión -debemos aprender a hacer inclusión todos juntos, desde el principio teniendo esa idea clara como expertos en educación (PPR)-, mostrando miedos que siguen posicionados en una perspectiva clínica-rehabilitadora y que parten de aquellos trastornos que suelen estar más en boga a nivel social – lo que más miedo me da es que me toque en la clase o en el departamento un TDAH o un TEA, no sabría qué hacer, ni qué herramientas usar (MML)-.

Por último, en la categoría que hemos venido a denominar -conectando intereses- aparecen cuestiones que conversan con las dudas de los futuros profesionales de la educación, y que se relacionan con las necesidades de un mejor y más profundo aprendizaje, algo que conecta con lo planteado por Melo-Solarte y Díaz (2018), sobre algunos temas, considerados como transversales, como la equidad y la coeducación -debemos entender y formar parte de la coeducación, en el que todos y todas somos entendidos como seres iguales (OML); Además

Moisés Mañas-Olmo y Blas González-Alba

Construcción compartida del conocimiento desde los entornos virtuales de aprendizaje en el alumnado del Grado en Pedagogía de la Universidad de Málaga.

de otros tópicos sobre el fracaso escolar -creo que siempre van a haber alumnos que no llegan, ni llegarán a los niveles de la escuela (LMR); el feminismo -esto es otra moda, ya veréis como se pasa (LLD)-, que son recurrentes en sus discursos y que, desde nuestro posicionamiento investigador, pensamos que son temas a los que necesariamente los modelos pedagógicos tradicionales en la Educación Superior deben acudir.

Conclusiones

Resulta evidente que el transcurso pandémico ha marcado un antes y un después en la sociedad actual, y que esta realidad ha permeado en los cimientos de lo educativo y formativo (Arellano, 2021). Pero, al mismo tiempo, no podemos cuestionar que las herramientas virtuales han hecho de esta situación una realidad más llevadera. Esta tecnología, por si misma no conlleva una construcción, sin e qua non, del conocimiento, pero, de ser así, debería dejar, siempre, espacio a las opiniones, experiencias, pensamientos y lugar a que el estudiantado se exprese libremente (Hamada y Hassan, 2017).

Los resultados presentados muestran la forma en la que el alumnado, libremente, y bajo la urgencia de las necesidades académicas de conocimientos y formación, puede interconectarse para investigar, indagar, cuestionar y construir, de forma conjunta, desde los diferentes tópicos de interés, además de dejar sobre el papel la necesaria transformación que debe sufrir el contenido y que, en parte, debería coincidir con las demandas de un alumnado preocupado, crítico, interactivo e hiperconectado con la realidad (Han, 2021), en la que el docente debe reconfigurar su papel incorporando estas otras estrategias y espacios formativos (Gutiérrez-Rodríguez, 2018).

Sería interesante, además, para investigaciones futuras, a modo de conclusión y retomando los resultados del estudio de Zhu (2006), tratar de indagar sobre la forma en la que el nivel de participación en los foros y la profundidad de los debates y el compromiso cognitivo del alumnado, guarda relación con el aprendizaje adquirido en la(s) materia(s).

Aun así, y sabiendo que lo educativo no solo tiene que ver con el contenido, la materia, etc., -sobre todo- con las relaciones (Del Rio y Saldaña, 2020), debemos entender, tal y como hemos presentado en este estudio, que estas herramientas son complementarias, y que tan solo debemos darle el tiempo y el espacio suficiente para que resuenen como elemento

esencial en la construcción colaborativa del conocimiento ya que estas han venido para quedarse.

Referencias

- Almirón, M. E., y Porro, S. (2014). Los docentes en la Sociedad de la Información: reconfiguración de roles y nuevas problemáticas. IE Comunicaciones: *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, (19), 17-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4794547>
- Arallano, J. (2021). El Aula Virtual como Estrategia Didáctica en un Mundo Transformado por el Covid-19. *Revista RedCA*, 3(9), 41-60. <https://doi.org/10.36677/redca.v3i9.15823>.
- Bonilla-Guachamín, J. A. (2020). Las dos caras de la educación en el COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 89-98. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.294>
- Blanco Martínez, A., & Anta Fernández, P. (2016). La perspectiva de estudiantes sobre los entornos virtuales de aprendizaje en la educación superior. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 2(2), 109-116. <https://doi.org/10.20548/innoeduca.2016.v2i2.2032>
- Briones, E., Palomera, R. y Gómez-Linares, A. (2021). Motivaciones, ideas implícitas y competencias del alumnado de Magisterio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.1), 49-48. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.79976>
- Castellanos, J.C, y Niño, Shamaly Alhelí. (2018). Aprendizaje colaborativo y fases de construcción compartida del conocimiento en entornos tecnológicos de comunicación asincrónica. *Innovación educativa (Méjico, DF)*, 18(76), 69-88. Recuperado en 04 de marzo de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000100069&lng=es&tlang=es.
- Castro, N., Suárez, X. y Soto, V. (2016). El uso del foro virtual para desarrollar el aprendizaje autorregulado de los estudiantes universitarios. *Innovación educativa* 16(70), 23-41. Recuperado de <http://www.innovacion.ipn.mx/Revistas/Paginas/I-E-70/I-E-foro-virtual.aspx>
- Cortés, P., González., B. y Mañas, M. (2018). Epistemologías otras y educación expandida. La URPF como caso de investigación colaborativa. En A. A. Ferreiro., A. Gewerc. (Edit.), *Conectando redes. La relación entre la investigación y la práctica educativa* (pp. 365-374).
- De Pablo González, G. (2017). Factores que favorecen la presencia docente en entornos virtuales de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 29, 43-58. <https://doi.org/10.15366/tp2017.29.001>

- Del Moral, E. y Villalustre, L. (2008). Las Wikis: construcción compartida del conocimiento y desarrollo de competencias. <http://www.centrocp.com/las-wikis-facilitadoras-del-aprendizaje-colaborativo-y-el-desarrollo-de-competencias/>
- Del Río, J. L., y Saldaña, D. P. (2021). Proyecto IniciaTIC 2020: aprender en casa a enseñar desde casa. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-21. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.piac>
- Engel, A. y Onrubia, J. (2013). Estrategias discursivas para la construcción colaborativa del conocimiento en entornos virtuales de aprendizaje. *Cultura y Educación* 25(1), 77-94. doi:10.1174/113564013806309082
- Expósito, E., & Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Gabarda, V, Colomo, E y Romero, MM (2019). Metodologías didácticas para el aprendizaje en línea. *REIDOCREA*, 8(2), 19-36.
- González, J. y Martín, S. (2019). Prácticas educativas mediadas por TIC. Un análisis de la metodología del profesorado a través del Programa Escuela 2.0. *REIDOCREA*, 8(2), 75-85.
- Gutiérrez-Rodríguez, C. A. (2018). Fortalecimiento de las competencias de interpretación y solución de problemas mediante un entorno virtual de aprendizaje. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 8(2), 279-293. <http://132.248.161.133:8080/jspui/handle/123456789/4249>
- Hamada, M. y Hassan, M. (2017). An Interactive Learning Environment for Information and Communication Theory. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education* 13(1), 35-59. doi:10.12973/eurasia.2017.00603a
- Hamm, M. P., Klassen, T. P., Scott, S. D., Moher, D., & Hartling, L. (2013). Education in health research methodology: use of a wiki for knowledge translation. *PloS One*, 8(5), e64922. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0064922>
- Han, B. (2021). *La sociedad paliativa*. Herder
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006) *Metodología de la investigación. 4a ed.* México: McGraw- Hill Interamericana.
- Johnson, C. M. (2016). Rethinking online discourse: Improving learning through discussions in the online classroom. *Education and Information Technologies* 21(6), 1483-1507. doi:10.1007/s10639-015-9395-3
- Kew, S. N., & Tasir, Z. (2021). Analysing students' cognitive engagement in e-learning discussion forums through content analysis. *Knowledge Management & E-Learning*, 13(1), 39–57. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2021.13.003>
- Kirkwood, A. y Price, L. (2005). Learners and learning in the twenty-first century: what do we know about students' attitudes towards and experiences of information and

- communication technologies that will help us design courses? *Studies in higher education* 30(3), 257-274. doi:10.1080/03075070500095689
- López, I y Rosero, T. (2012). Los foros como estrategia de aprendizaje colaborativo los posgrados virtuales, *Universitas*, 16, 145-169
- Melo-Solarte, D. S., y Díaz, P. A. (2018). El aprendizaje afectivo y la gamificación en escenarios de educación virtual. *Información tecnológica*, 29(3), 237-248. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000300237>
- Nobile, C. I., & Luna, A. E. (2015). Los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje en la Universidad Nacional de La Plata. Una aproximación a los usos y opiniones de los estudiantes. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 1(1), 3-9. <https://doi.org/10.20548/innoeduca.2015.v1i1.19>
- Rodríguez, B. y Castillo, C. (2019). *Entornos virtuales de aprendizaje. Posibilidades y retos en el aprendizaje universitario*. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Ryan, G., y Bernard, R. (2003). Data management y analysis methods. In Denzin, N., y LINCOLN, Yvonna (Org.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 259-309). SAGE Publications.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. McGraw Hill.
- Scharager, J., y Reyes, P. (2001). Muestreo no probabilístico. *Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología*, 1, 1-3.
- Silva Quiroz, J. y Maturana Castillo, M. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa* 17(73), 117-132. Recuperado de <http://www.innovacion.ipn.mx/Revistas/Paginas/IE-73/IE-73-a7.aspx>
- Silva, J. (2017). Un modelo pedagógico virtual centrado en las E-actividades. *Revista de Educación a Distancia*, 17(53), 1-20. <https://revistas.um.es/red/article/view/290021>
- Solimeno, A., Mebane, M. E., Tomai, M. y Francescato, D. (2008). The influence of students and teachers characteristics on the efficacy of face-to-face and computer supported collaborative learning. *Computers & Education* 51(1), 109-128. doi: 10.1016/j.compedu.2007.04.003
- UNESCO (06 de agosto de 2020). El Secretario General de las Naciones Unidas advierte de que se avecina una catástrofe en la educación y cita la previsión de la UNESCO de que 24 millones de alumnos podrían abandonar los estudios. <https://es.unesco.org/news/secretario-general-naciones-unidas-advierte-que-se-avecina-catastrofe-educacion-y-cita>

- Valdemoros-San-Emeterio, M. A. y Lucas-Molina, B. (2014). Competencias que configuran el perfil del docente de primaria. Análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42, 53-60. [https://doi.org/10.1016/S0210-2773\(14\)70009-5](https://doi.org/10.1016/S0210-2773(14)70009-5)
- Van der Meijden, H. (2005). Knowledge construction through CSCL: Student elaborations in synchronous, asynchronous, and three-dimensional learning environments. Doctoral dissertation, Nijmegen, NL: Radboud University.
- Vergel-Ortega, M., Rincón-Leal, O. L., y Cardoza-Herrera, C. A. (2016). Comunidades de aprendizaje y prácticas pedagógicas. *Boletín Redipe*, 5(9), 137-145. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6064925>
- Yin, R. (2006). Case Study Research: Design and Methods. Applied Social Research Methods series. Thousand Oaks, London: Sage Publications. 5: 25.
- Zhang, H. (2013). Pedagogical challenges of spoken English learning in the Second Life virtual world: A case study. *British Journal of Educational Technology* 44(2), 243-254. doi:10.1111/j.1467-8535.2012.01312.x
- Zhu, E. (2006). Interaction and cognitive engagement: An analysis of four asynchronous online discussions. *Instructional Science*, 34(6), 451–480.