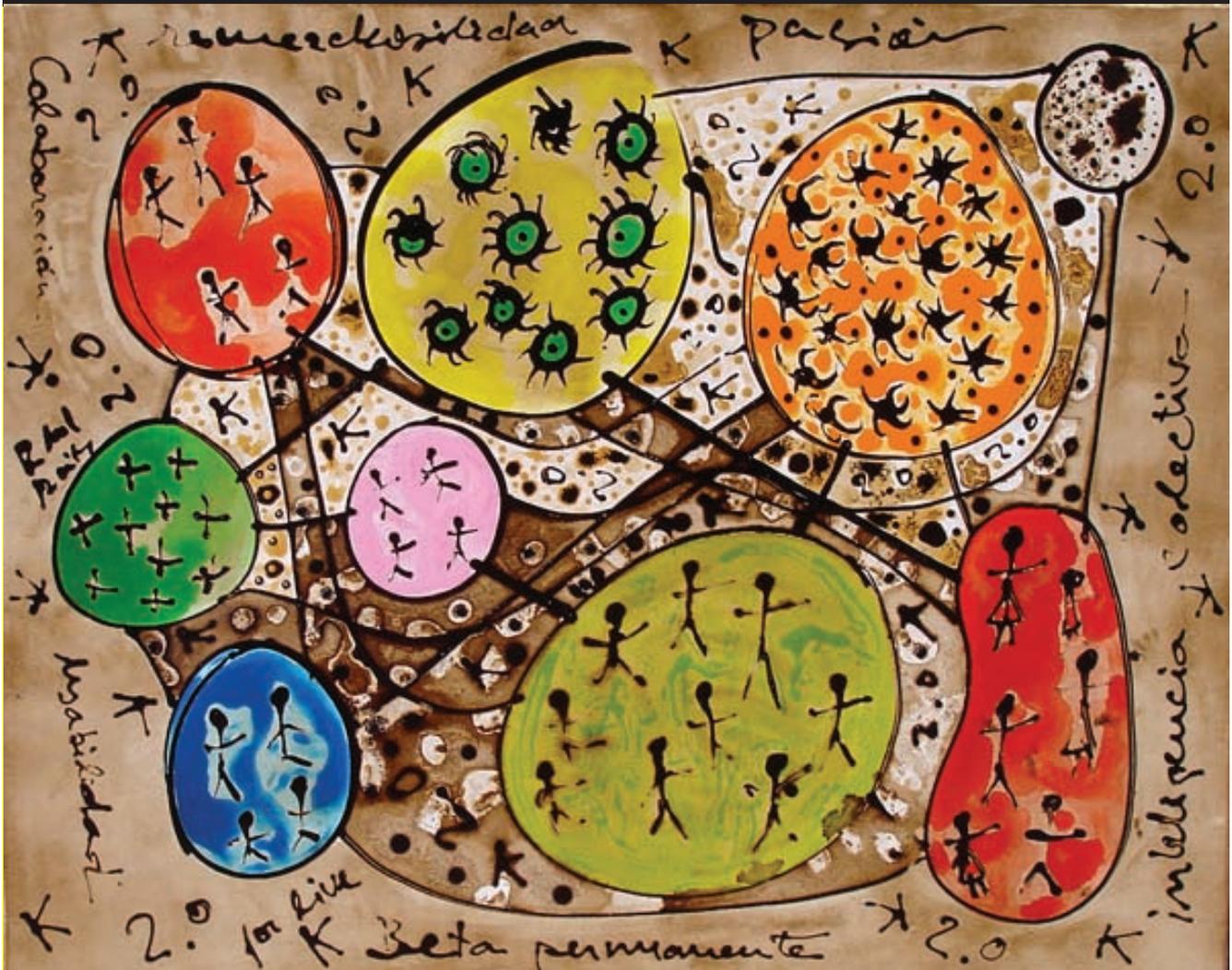


EL FORO DE DISCUSIÓN

ENTORNO MEDIADO PARA LA MEDIACIÓN COGNITIVA



"Comunidades Sociales 2.0". Jimmy Pons

María Luisa Bossolasco

Bossolasco, María Luisa

El foro de discusión : entorno mediado para la mediación cognitiva . - 1a ed. - Mendoza : Editorial Virtual Argentina, 2010.

CD-ROM.

ISBN 978-987-24871-9-5

1. Educación Virtual. 2. Educación a Distancia. I. Título
CDD 374

Fecha de catalogación: 05/05/2010

Diseño: Luciano Jorrat

Motivo de tapa: "Comunidades Sociales 2.0". Jimmy Pons. Mayo 2007. Madrid. Pintura realizada con petróleo reciclado de las costas españolas (Buque Prestige) con autorización del autor y del actual dueño de la obra. En <http://petrolart.org>

EL FORO DE DISCUSIÓN

ENTORNO MEDIADO PARA LA MEDIACIÓN COGNITIVA

Trabajo correspondiente a Tesis de Maestría
"Comunicación y Tecnologías Educativas"
ILCE (México) - UNT (Argentina) 5° Generación

Lic. María Luisa Bossolasco

Director: Dr. Danilo S. Donolo
Co-Directora: Dra. Analía C. Chiecher



**INSTITUTO LATINOAMERICANO DE
LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA**



**UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TUCUMÁN**

PRÓLOGO

Escribir un prólogo puede parecer una tarea solitaria. Sin embargo, hay también algo de proceso colaborativo y de construcción a partir del producto y la escritura del otro. En este caso, el libro de María Luisa Bossolasco me ha generado múltiples reflexiones a partir de la conexión constante entre los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas por la autora y los trabajos que he llevado a cabo en esta misma línea de investigación. Presentaré algunas de los aspectos que me han resultado más sugerentes. Obviamente, cada persona realizará su propia lectura y conexiones pero escribir el prólogo otorga el privilegio de hacerlas públicas.

En primer lugar, creo que la mayor parte de los profesionales de la educación pensamos que el aprendizaje colaborativo es positivo y lo sustentamos con argumentos muy variados. En su mayoría, éstos apuntan hacia la consecución de mejores resultados y productos como consecuencia del trabajo en grupo y otorgan una gran importancia al propio proceso. Adquirir la competencia del trabajo en colaboración a través de la red resulta propio de lo que se espera en un mundo conectado, en el que el trabajo en red y en la red es una de las características fundamentales. En la sociedad del conocimiento, la producción de nuevos conocimientos tiene un valor enorme y se produce a través de la colaboración.

La confianza en las bondades del trabajo colaborativo choca con la realidad educativa. El aprendizaje colaborativo no sucede de forma espontánea. Poner a un grupo de personas frente a una tarea no supone que realmente haya un proceso de producción conjunta de conocimiento. Y, precisamente, ese es el reto con que nos enfrentamos. Por un lado, debemos convertir nuestra intuición sobre las bondades del aprendizaje colaborativo en una realidad. Y, por otro lado, ser capaces de demostrar que éste supone beneficios para el aprendiz y mejora los productos obtenidos. Se trata, en definitiva, de crear las condiciones necesarias y analizar el impacto real de las mismas.

Las condiciones necesarias para que se produzca el aprendizaje colaborativo no son simples. Múltiples elementos intervienen en el proceso; el tipo de grupo, la interacción, las tareas, los contenidos, el papel del profesor, el entorno tecnológico y el contexto social. Estos aspectos se hallan presentes en la obra de María Luisa Bossolasco, quien analiza los indicadores de los procesos de interactividad tecnológica y pedagógica. En definitiva, la interacción entre los estudiantes, el tutor y la tecnología.

Los resultados obtenidos en la investigación se sitúan en el contexto de la educación superior y podemos evidenciar cómo resultan similares a otras investigaciones realizadas en otros contextos socioculturales. Sin embargo, los análisis y

cuestionamientos de los resultados resultan muy interesantes y se apuntan soluciones y vías de trabajo e investigación que abren nuevas perspectivas.

La autora se plantea el porqué de la poca participación y, sobre todo, por qué la participación se limita a los momentos solicitados formalmente. Este aspecto lleva a cuestionarse sobre cómo dirigir a los estudiantes para que se entienda la importancia de compartir experiencias, de aprender unos de otros. Este es, sin duda, uno de los retos más importantes. La tradición pedagógica dominante durante muchos años ha sido la transmisión del conocimiento. Romper el rol tradicional del profesorado no es sólo un problema para éstos sino también para los propios estudiantes poco acostumbrados a ver en el aprendizaje un rol activo y exigente, en valorar las aportaciones de los iguales. Se requiere un cambio de cultura que resulta costosa porque la implicación y responsabilidad en los resultados es mucho mayor.

La calidad de los foros, como señala Bossolasco, se ha medido, en la mayoría de las investigaciones, por el número de intervenciones. Sin embargo, la calidad de una discusión no depende estrictamente de la cantidad de las aportaciones. Este aspecto es muy importante porque se requieren instrumentos de análisis que mejoren los datos obtenidos en los estudios en este campo. De hecho, se hace cada vez más evidente la necesidad de mejorar las herramientas tecnológicas que apoyan la actividad del grupo pero también es preciso mejorar las metodologías de investigación que permitan dar cuenta de las actividades e interacciones en el entorno.

Las formas de intervención de los tutores en la realización de las tareas, el tipo de preguntas es otro de los aspectos de gran influencia en la calidad del proceso y que en el libro aborda con un análisis muy interesante.

Por último, es importante también que en los foros de discusión virtual podamos analizar la administración de los tiempos de trabajo en los espacios colaborativos. En una situación asíncrona, el manejo de la gestión de tiempo es un elemento clave y necesario para crear situaciones basadas en la confianza y en el valor del trabajo del otro.

Este libro aborda la formación en los entornos virtuales desde la necesidad de un cambio real en el proceso de aprendizaje al que todavía queda un importante camino por recorrer.

Begoña Gros

Barcelona, marzo de 2010.

MUNDOS IMAGINARIOS AYER Y MUNDOS POSIBLES HOY... Interacciones en educación mediadas por recursos tecnológicos.

Analía Chiecher y Danilo Donolo¹

La educación como desafío...

El trabajo que nos ocupa se integra a una ilusión mayor, asociada al mejoramiento de la educación, en especial con la incorporación de nuevas tecnologías, para hacer más efectivo y de mejor calidad el aprendizaje institucionalizado. Se asocia también con la posibilidad de profundizar sobre aquellas lecciones que es necesario saber para una vida más digna y con mayor conciencia de la libertad asociada a la responsabilidad. En este contexto promisorio y optimista alentamos a María Luisa Bossolasco para que hiciera sus estudios y elaborara precisiones acerca del tema de *las interacciones mediadas por recursos tecnológicos*.

Con motivo del inicio del ciclo lectivo 2010, en una reciente entrevista al Ministro de Educación, la periodista San Martín (2010) rescata la preocupación del funcionario cuando afirma: *'No estamos satisfechos con la calidad educativa'*, después de poner en palabras un diagnóstico remanido: ausentismo estudiantil y docente, abandono, tiempo escaso o irregular de clases... Pero no queda en eso, sino que apuesta decididamente a una finalidad encomiable: *'Tenemos que señalar positivamente a las escuelas que hacen las cosas bien'*... y propone un incentivo a las escuelas que hagan bien las cosas.

La postura del ministro no hace más que recoger una opinión generalizada de la población acerca de que los logros en educación nunca son suficientes, es más, se presume que los niveles de calidad de los resultados de la escuela vienen cayendo a través del tiempo y también en relación a la cantidad de alumnos que son atendidos en los diferentes niveles de enseñanza...

Sin embargo, a poco de buscar datos vemos que el número de niños y jóvenes que va a la escuela está en crecimiento, que los programas educativos son cada vez más comprensivos e interesantes, que toman en cuenta los talentos de los interesados y que más y más maestros, profesores, profesionales de la educación e investigadores están comprometidos por lograr objetivos de calidad y eficiencia. Además, nuevas y variadas posiciones teóricas que respetan y fomentan la diversidad en las maneras de enseñar y de aprender encuentran posiciones que permiten aflorar la creatividad al incrementar la individualidad de cada estudiante y -por qué no- de cada maestro.

Un reconocido especialista internacional en *creatividad y educación*, Sir Ken Robinson, fue invitado a TED en la reunión del año 2006 y en su disertación sobre *escuela y creatividad* marcó un contexto favorable y poderosos motivos para que la escuela pueda explicitar su función. En primer lugar, señala la extraordinaria evidencia sobre la creatividad humana como algo que le es constitutivo y no extraño en sus manifestaciones más destacadas. En segundo lugar, marca la imprevisibilidad del futuro, aún del futuro inmediato, al que la educación debe dar sentido y ordenar. Mucho menos tendría que hacer la enseñanza y mucho menos deberíamos aprender si el futuro fuera más predecible... Aquí no solo tenemos que vérnosla con contenidos

¹ Analía Chiecher es Dra. en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis (Argentina); Investigadora asistente de CONICET. Danilo Donolo es Dr. En Ciencias de la Educación e investigador independiente de CONICET.

para atender aspectos definidos de la realidad sino también con entornos inciertos que, lejos de acorralarnos en la inacción, impelen a la imaginación para encontrar respuestas flexiblemente creativas.

El trabajo que nos ocupa es una apuesta en esa orientación y refleja, en su ámbito, la pasión de verse con la creatividad humana, con el campo de imprevisibilidad del futuro y con la capacidad de innovación y desarrollo de los talentos de los niños y jóvenes.

El aprendizaje como apuesta: ayer, dos cartas por año; hoy, comunicación sin límites de espacio y tiempo...

Dos cartas por año, una comunicación fluida... es el título de un escrito de Donolo y Rinaudo (2006) que alude a la modalidad de intercambio habitual hace ya más de medio siglo, cuando la comunicación tenía otro espacio y otro tiempo.

A una década del comienzo del siglo XXI, abismalmente distintas se presentan las posibilidades de comunicación y de interacción entre las personas. Chats, foros y otros recursos, se encargan de hacer posible un intercambio sin límites de espacio y tiempo.

Situémonos por un momento en un escenario educativo al que estamos familiarizados: una aula, un docente, un pizarrón, un grupo de alumnos... situémonos ahora en un contexto virtual: una computadora conectada a Internet, un tutor lejos de nosotros, unos compañeros también distantes geográficamente, un aula virtual... Y a propósito de aulas virtuales... ¿imaginábamos hace algunos años la posibilidad de participar de un trabajo grupal sin necesidad de reuniones presenciales con nuestros compañeros? Una interacción de esa naturaleza resulta hoy perfectamente posible... ¿Se cruzó alguna vez por nuestra mente la idea de *conversar* con un compañero o profesor que se encuentran en otro punto del planeta? También esta acción es hoy factible de realizar con la mediación de un correo electrónico, un chat o un foro ¿Nos representamos la idea de poder asistir a una clase de consulta siendo que estamos muy distantes de nuestro profesor? Efectivamente, ello es posible hoy...

Si miramos retrospectivamente, estas acciones que hoy resultan tan habituales, no eran ni tan siquiera imaginadas como posibles hace un tiempo atrás. En efecto, si bien sabemos que la Educación a Distancia (EaD) existe desde hace largo tiempo, parece indudable que la naturaleza de las interacciones posibles entre las personas que participan de un proceso de enseñanza-aprendizaje ha ido cambiando al compás de los avances tecnológicos.

En otros términos, la EaD no es un fenómeno de hoy; sin embargo, no siempre se aprendió a distancia con los medios electrónicos que hoy conocemos. En este sentido, y siguiendo la atinada distinción que realizó García Aretio (1999), podrían identificarse tres grandes etapas en la evolución de la EaD, a saber: *la enseñanza por correspondencia, la enseñanza multimedia y la enseñanza telemática*. Procuraremos mostrar brevemente cómo cambiaron sustancialmente las posibilidades de interacción y de comunicación en una y otra etapa.

Durante el período de *enseñanza por correspondencia* -allá por finales del siglo XIX y comienzos del XX- el sistema de comunicación y la forma de interactuar eran bastante rudimentarios. En efecto, el texto escrito y los servicios de correo postal, bastante eficaces pero lentos, eran la vía de comunicación en esa etapa de la EaD. Imaginemos entonces lo mucho que podía tardar en llegar la respuesta a una pregunta conceptual que surgiera a un estudiante al ponerse en contacto con el texto...

Avanzando un poco más en el tiempo, ya a fines de los años 60, entramos en la etapa de la *enseñanza multimedia*, en la que en algo variaron las posibilidades de intercambio. De hecho, la radio y la televisión, insignias de esta etapa, estaban ya presentes en la mayoría de los hogares. El texto escrito comienza a estar apoyado por otros recursos audiovisuales y el teléfono se incorpora a la mayoría de las acciones, logrando conectar -al menos con más fluidez que el correo postal- a tutores y alumnos.

Por fin, la etapa de la *enseñanza telemática* -la más reciente- trajo consigo un gran salto en lo que a posibilidades de interacción se refiere. En efecto, como sabemos, los recursos telemáticos permiten comunicarse a distancia de forma simultánea o diferida e intercambiar información de todo tipo: escrita y hablada, gráfica y documental, cuantitativa y cualitativa... tal es así que la comunicación puede establecerse entre individuos o entre grupos de individuos (Zapata, 1997).

Entonces, si recorremos nuevamente la evolución, nos trasladamos de una situación en la que la comunicación era solamente posible con el tutor y muy esporádicamente -puesto que dependía de la diligencia del correo postal- a otra situación, radicalmente distinta, en la que foros, chats, listas de discusión y wikis, hacen posible una comunicación casi sin límites de espacio y tiempo...

En otros términos, podría decirse que conforme la EaD ha ido integrando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y aprovechando el potencial comunicativo de Internet, las posibilidades de interacción han dado un paso sin precedentes. Como decíamos, hasta hace unas décadas la oferta de EaD se basaba en la palabra impresa, con lo cual, la comunicación era predominantemente unidireccional y los destinatarios tenían pocas posibilidades de interactuar con sus profesores y casi nulas chances de comunicarse con sus compañeros. Hoy, en cambio, resulta posible establecer una comunicación bidireccional y hasta multidireccional, en el sentido de que las TIC no solo permiten una interacción fluida entre alumno-contenido y alumno-profesor, sino que también admiten la comunicación entre estudiantes (Fainholc, 1999; Sigalés, 2002).

Ahora bien, esta evolución en las tecnologías y en las posibilidades de comunicación no llegaron solas... vinieron de la mano de un creciente interés por el estudio de las interacciones mediadas por estos novedosos recursos. En efecto, el estudio de las interacciones en ambientes educativos -y particularmente en ambientes virtuales- ha evolucionado, ha proliferado y se ha consolidado como una línea de investigación de absoluta vigencia en nuestros días². A tal punto se otorga relevancia a las interacciones y a su estudio, que son consideradas como elemento clave y determinante de la calidad de un curso a distancia.

Las interacciones... elemento clave en la calidad de las propuestas de EaD

Como venimos diciendo, las interacciones entre personas mediadas por las TIC, son hoy una realidad. Mundos imaginarios ayer, mundos posibles hoy...

Los estudios sobre este tema en particular, si bien en un primer momento pudieron estar centrados en las posibilidades tecnológicas de las TIC, cada vez más se orientan a considerar la cuestión de las interacciones desde una perspectiva pedagógica o educacional.

Tal es así que algunos autores expertos en el tema sostienen que la calidad de los contextos o entornos educativos que median las TIC se mide por la calidad de la

² Basta con introducir determinadas palabras clave en un buscador de Internet para encontrarse con innumerables artículos, sitios y portales que refieren al tema.

interactividad profesor-alumno-contenidos de aprendizaje, y más concretamente, por la calidad de las ayudas educativas que se desarrollan para sostener, orientar y guiar la actividad constructiva del alumno (Barberá *et al.*, 2001a y b).

En esta línea, aunque actualmente hay una importante profusión de modelos de calidad que tienen orígenes diversos, desde la Psicología de la Educación se propone evaluar la calidad de un ambiente de EaD atendiendo a la dinámica de las principales formas de interacción. Desde esta posición, el núcleo de calidad se centraría en tres tipos de interacciones dinámicas e interdependientes: a) las interacciones material-aprendiz; b) las interacciones profesor-aprendiz; c) las interacciones aprendiz-aprendiz (Barberá *et al.*, 2001a y b).

El trabajo de investigación de María Luisa Bossolasco, contribución principal de este libro, se inscribe claramente en esta perspectiva de analizar desde una perspectiva educacional y pedagógica las interacciones mediadas por el foro de discusión. Así, presenta un *primer capítulo* en el que reúne y comenta varios trabajos que se han ocupado, desde posiciones diversas, del estudio de las interacciones en ambientes virtuales.

El *capítulo dos* incluye cuatro puntos de indudable interés teórico. En el *primero*, la autora se ocupa de definir exhaustivamente qué se entiende por interacción en un contexto de EaD. En el *segundo apartado* atiende a la importancia de las interacciones en el proceso de enseñar y de aprender, focalizando particularmente en los entornos virtuales. En el *tercer punto*, va más allá de las interacciones profesor-alumno y alumno-alumno, procurando atender a las interacciones alumno-contenido. Para ello, refiere a las actividades educativas y tareas que se proponen en los foros, sus características, tipología, potencialidades, entre otros aspectos de interés. Por fin, en el *cuarto apartado* centra la atención en el recurso tecnológico que actúa como soporte y mediador de las interacciones descritas en el trabajo: el foro de discusión.

El *capítulo tres* introduce al lector en el estudio en sí mismo, presentando los objetivos que lo orientaron así como los aspectos metodológicos.

El *cuarto capítulo* muestra detalladamente los resultados hallados, atendiendo a la frecuencia de los intercambios de tutores y de alumnos, sus propósitos y las características de las actividades propuestas en los foros así como el tipo de respuestas que éstas evocan por parte de los estudiantes.

Por fin, el escrito finaliza con las *conclusiones y reflexiones finales*, donde se destacan una serie de sugerencias e ideas que -sin pretender obrar como recomendaciones- dan pistas acerca de cómo optimizar las interacciones en los foros.

Retos y aventura

Sin dudas, luego de hojear el trabajo de María Luisa Bossolasco, se cae rápidamente en la cuenta de que dos cartas por año ya no representan una comunicación fluida... indudablemente, los mundos imaginarios de ayer, son hoy mundos posibles...

En otro orden de aportes, la principal contribución del escrito está en la motivación que tuvo la autora para emprender esta empresa, continuarla y terminarla a pesar de todos los contratiempos y desafíos que se le plantearon al emprender una tarea novedosa en educación. Es bueno entonces reconocer que, en esta como en muchas otras propuestas de educación, el principal reto que nos saca de la inacción es la capacidad de la imaginación para encontrar nuevos caminos sabiendo que podemos errar, y sin

embargo persistimos en el reto. En la misma página de Robinson, se puede leer: *If you're not prepared to be wrong, you'll never come up with anything original.*

Y es allí en dónde se afianza la verdadera formación personal, con las implicancias sociales complementarias que tiene para la gente la escuela y la educación.

Referencias bibliográficas

Barberá, E.; A. Badia y J. Momino (2001a) *La incógnita de la educación a distancia*. Capítulo 7. La calidad en educación a distancia: la cuestión más dudosa de todas, 219-234. ICE – Horsori. Barcelona.

Barberá, E.; A. Badia y J. Momino (2001b) *Enseñar y aprender a distancia ¿es posible?* <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0105018/ensapren.html> (consultado el 22 de septiembre de 2009).

Donolo, D. y M. C. Rinaudo (2006) *Interacciones. Dos cartas por año, una comunicación fluida*. En Chiecher, A.; D. Donolo; M. C. Rinaudo y M. Zapata Ros (2006) *Enseñar y aprender. Interacciones en contextos presenciales y virtuales*. EFUNARC. Río Cuarto.

García Aretio, L. (1999) Historia de la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 2, nº 1, 11-40.

Zapata, M. (1997) Redes telemáticas: educación a distancia y educación cooperativa. En *Pixelbit Revista de Medios y Educación*, nº 8, 57-69.

Fainchol, B. (1999) *La Interactividad en la Educación a Distancia*. Paidós.

Robinson, Ken Sir (2006) ¿Las escuelas matan la creatividad?, en Youtube <http://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zq&feature=related> TED Tecnología, Entretenimiento, Diseño. (consultado el 20 de febrero de 2010).

Robinson, Ken Sir (s/d) <http://sirkenrobinson.com/skr/who> Página de Sir Robinson. (consultado el 20 de febrero de 2010).

Sigalés, C. (2002) El potencial interactivo de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia. *Documento de Internet*, en <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/sigales0102/sigales0102.html> (consultado el 23 de febrero de 2010).

San Martín, Raquel (2010) "Hay que premiar a las buenas escuelas" Entrevista con el Ministro de Educación / Pasado mañana empiezan las clases. Alberto Sileoni adelantó que se analiza reconocer a las instituciones que mejoren su desempeño, incluso económicamente. La Nación. Noticias de Cultura. Sábado 27 de febrero http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1237775&pid=8407227&toi=6279

23 de febrero de 2010
Ya es 27 de febrero de 2010.

ÍNDICE DEL TRABAJO

PREFACIO.....	I
MUNDOS IMAGINARIOS AYER Y POSIBLES HOY.....	III
AGRADECIMIENTOS.....	11
INTRODUCCIÓN.....	13
PRIMERA PARTE: LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS	17
CAPÍTULO I	
ANTECEDENTES EN EL ESTUDIO DE INTERACCIONES.....	19
1. Un primer estudio: Descripción de interacciones asincrónicas entre docentes y alumnos.....	22
2. Un segundo estudio: Análisis comparativo sobre la frecuencia, propósito y valor potencial de los procesos interactivos.....	24
3. Un tercer estudio: Incidencia de la intervención del moderador sobre la participación de los estudiantes.....	26
4. Un cuarto estudio: Análisis de los niveles de discusión en la Web: “Toma de Perspectiva”.....	29
5. Un quinto estudio: Identificación de variables que median la interacción virtual y permiten la construcción conjunta.....	31
6. Otros estudios: Estrategias metodológicas para el análisis de interacciones.....	34
CAPÍTULO II	
ALGUNOS CONCEPTOS TEÓRICOS.....	37
1. Algo de historia sobre el concepto de interacción en EaD.....	39
1.1. Los inicios del concepto de interacción en EaD.....	41
Holmbreg: Comunicación real – Comunicación simulada.....	41
Jonassen y cols: Negociación interna – Negociación social.....	42
Garrison: Transacción educativa.....	43
Moore: Distancia transaccional.....	43
1.2. Propuesta de re-conceptualizar la interacción en EaD.....	44
1.2.1. La interacción en EaD como actividad sociocognitiva situada.....	47
1.2.2. El contexto... variable a considerar en la interacción en EaD.....	49
2. El proceso de enseñar y de aprender.....	53
2.1. Interacciones de docentes y alumnos.....	53
2.2. ¿Cómo aprender más allá de la distancia?.....	53
2.3. ¿Se enseña a la distancia o se aprende en colaboración?.....	55
El docente ayuda e influye.....	55
Los compañeros también.....	57
2.4. Interacción significativa.....	59
2.5. Interactividad: Recurso para concretar la interacción significativa.....	60
2.6. Interacciones... ¿con quién?.....	61
2.7. Diferentes niveles de interactividad.....	65
3. Actividades educativas... ¿La interacción con el contenido?.....	68
3.1. ¿Qué se entiende por actividad educativa?.....	69
3.2. Algunas tipologías de actividades educativas.....	70
3.3. Posibles variables para entender las actividades educativas.....	75

3.4. Y entonces... ¿qué actividades educativas proponer en un foro de discusión?.....	76
4. El foro de discusión: Espacio mediado para la mediación.....	77

SEGUNDA PARTE: EL ESTUDIO 81

CAPÍTULO III

ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	83
1. Objetivos del estudio.....	85
2. Diseño de investigación.....	85
2.1. Caracterización del espacio de observación analizado.....	86
3. Procedimientos utilizados.....	87

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DEL ESTUDIO.....	93
1. Primera Aproximación a los datos.....	96
1.1. Envíos realizados en los diferentes grupos. Comparación y recurrencias.....	96
1.2. Mensajes enviados por el docente tutor.....	100
1.3. Mensajes enviados por los alumnos.....	102
1.4. Momentos del foro en que se realizan los envíos.....	108
2. Análisis del contenido de las intervenciones en el foro.....	111
2.1. Propósito de la intervención.....	111
2.1.1. Propósitos de las intervenciones del docente tutor.....	111
2.1.2. Propósitos de las intervenciones de los alumnos.....	119
2.1.3. Un proceso de discusión a partir de diferentes propósitos de intervención....	136
3. Análisis sobre las respuestas dadas por los alumnos a las consignas planteadas en el foro.....	141
3.1. Algunas características sobre las respuestas que dan los alumnos a las consignas planteadas en el foro.....	141
3.1.1. Respuestas dadas a las preguntas planteadas inicialmente en el foro.....	142
3.1.2. Respuestas dadas a las preguntas planteadas durante el desarrollo del foro	148
3.1.3. Respuestas dadas a otras preguntas que no estaban previstas en el foro....	149
3.2. Preguntas que concentran el mayor número de respuestas.....	150
3.3. Tipo de contribución que realizan los alumnos para dar respuesta a las consignas planteadas en el foro.....	151
4. Referencia al aporte de un compañero.....	156
4.1. ¿Cómo identificar una referencia al aporte de un compañero?.....	157
4.2. ¿Existen diferentes tipos de referencias?.....	158
4.3. Ahora bien... ¿Con qué intención los alumnos refieren al aporte de otro estudiante?.....	159
4.4. ¿Es frecuente en los mensajes la presencia de este indicador?.....	162
5. Frecuencias de las intervenciones de docentes y alumnos.....	166
5.1. Contribuciones de docentes y alumnos.....	166
5.2. Frecuencias de los propósitos de intervención.....	167
5.2.1. Frecuencias de los propósitos de intervención de los docentes tutores.....	167
5.2.2. Frecuencias de los propósitos de intervención de los alumnos.....	170

5.2.3. Frecuencias relacionadas con las respuestas dadas a las preguntas que surgen en diferentes momentos del foro.....	171
5.2.4. Frecuencias sobre el tipo de contribución que realizan los alumnos al dar respuesta a la consigna del foro.....	172
5.2.5. Frecuencia del indicador: Referencia al aporte de un compañero.....	173
6. Análisis de las consignas de trabajo propuestas en el foro.....	176
6.1. Actividades de aprendizaje... Consignas de trabajo en el foro.....	176
6.2. Categorización de las consignas de trabajo propuestas en los foros de discusión.....	179
6.3. Relación entre el tipo de consigna y la frecuencia de respuesta de los alumnos.....	182
6.4. Consignas... y subconsignas.....	183
6.5. No hay más que decir... ¿O sí?.....	185
7. Los últimos datos... ¿Serán los primeros?.....	189
CAPÍTULO V	
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	193
1. Indicadores de construcción conjunta.....	196
1.1. Entre las primeras aproximaciones.....	196
1.2. Intervenciones de los tutores.....	197
1.3. Intervenciones de los estudiantes.....	198
1.4. Consignas de trabajo.....	202
2. Factores que pueden reducir el valor de los intercambios.....	203
2.1. Entre las primeras aproximaciones.....	203
2.2. Intervenciones de los tutores.....	205
2.3. Intervenciones de los estudiantes.....	206
2.4. Consignas de trabajo.....	207
3. Algunas ideas a considerar.....	208
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	213
MATERIAL ANEXO.....	219

AGRADECIMIENTOS

A mi familia... *quien si bien no compartió de cerca este proceso estuvo muy presente; a mis padres, quienes me dieron la posibilidad de ser; a Miguel quien ya no me deja enseñarle porque creció suficiente... y de un modo especial a Jorge... quien fue el artífice de mis primeros saberes y ya desde niña me permitió sostener la hipótesis de que el aprendizaje entre pares permite que llegemos al otro desde un lenguaje mucho más accesible.*

A Fernando... *quien sin conocerme me dio la oportunidad de participar de este trayecto de formación.*

A Donolo... *por haber dinamitado más de una vez eso que intentaba decir hasta lograr que dijera.*

A Analía... *quien asumió el compromiso de leer y re-leer... señalar, revisar y mostrarme lo que no podía ver.*

A Juan Carlos... *con quien desde el 2003 compartimos el interés por generar algún proyecto que nunca llegó a concretarse, pero me alentó y me señaló que iba por el buen camino.*

A Carlos... *quien con sus mensajes diarios me comprometía en esos periodos en que evitaba hacerme cargo.*

A Rocío... *con quien nos dimos fuerza mutua –virtualmente– en las últimas semanas.*

A los compañeros del básico... *con quienes compartí la visión y me comprometí a llegar.*

A todos aquellos... *a quienes postergué en algún momento, por cumplir este sueño. Es mi logro, pero también el logro de todos ustedes... por eso, mi eterno GRACIAS!!*

INTRODUCCIÓN

Llega el cese del periodo escolar y laboral... la Navidad, el fin de año... comienza el año nuevo; la posibilidad de re-encuentro con la familia, con los amigos (sobre todo cuando *las distancias* geográficas son *reales*)... y es en esos momentos cuando uno comienza a desacelerar y busca bajarse del tren al que subió ya no se acuerda cuando; es el tiempo en el que se realizan balances... y se recuerdan afectos.

En realidad no sólo se recuerdan, sino que, en aquellos casos en que los afectos son profundos y uno sabe, siente y cree que sería bueno no perderlos... busca *re-encontrarlos*.

Y a veces ese periodo se extiende, sobre todo de este lado del mundo, en donde las vacaciones (no de todos) permiten que uno prolongue algunos días más ese espíritu; se llega a mitad de enero y aún se sigue pensando.

Y si!! Se busca el re-encuentro por diferentes *medios*... uno envía tarjetas de saludos, otros se hacen presentes con un mail, quienes creemos que no siempre las TIC nos despersonalizan *nos* conectamos on-line... se hacen llamadas telefónicas, se generan visitas cuando *las distancias* lo permiten... y es así que nuevamente tiene lugar la posibilidad de *contacto*, la alternativa de saber que el otro sigue estando a pesar de la *virtual ausencia*.

Sin lugar a duda esos encuentros nos muestran que ha pasado el tiempo y señal de ello son la presencia cada vez más permanente de canas, arrugas, cumpleaños de padres e hijos, nacimientos... ausencias.

Pero cuando uno pone sus cargas en la balanza y trata de equilibrar los pesos, que pase el tiempo no es lo que más importa; lo interesante es lo sentido, lo vivido... lo compartido en algún momento de ese tiempo. Convengamos que, a pesar que uno trata de preguntar e interesarse por lo que nos ha pasado en el último tiempo o nos está pasando en éste actual, siempre hay un lugarcito (o lugar importante?!!) para el recuerdo.

Y fue en uno de esos días, en que el espíritu de *re-encuentro* estaba más vivo que nunca, cuando *abrí una ventana* y la inmediatez de un *clic* me permitió recibir al instante un...

- ... ¿Cómo estás? Justo en estos días estaba pensando en vos. Te mando un beso.¹
- Gracias! Va otro para vos! Estás muy ocupado?
- Lamentablemente trabajando, pero igual puedo charlar
- (...)
- ante ayer hablé con Ana x teléfono... me preguntó si sabía algo de alguien... la verdad q no había tenido más contacto... vos?
- no ninguno... ni siquiera Frank que pensaba venir a Colombia
- qué pena!
- por?
- (...)
- porque hubiese sido bueno poder seguir en contacto.
- ni más faltaba... a mi me parece natural... no hay *proyectos comunes*²... "*comunidad*"
- seguro... ahí tal vez esté el tema... pero de vez en cuando, saber cómo está el otro, nunca está de más³
- ;)
- va! q se yo! es mi idea... tal vez no todos piensan igual... evidentemente no todos piensan igual ;)
- si seguimos trabajando en *educación* apoyada con *nuevas tecnologías*, tarde o temprano *nos encontraremos*... te lo aseguro... nos rodean *universos*
- igual... este campo se está haciendo cada vez más amplio y diversificado
- si... pero con *una cosa en común*
- q?
- Las necesidades* de nuestros países
- (...)

El *intercambio* siguió... se cerró la ventana... se cerraron otras... vino un tiempo de descanso, y como suele suceder en esos descansos aparentes de nuestro intelecto, *silencio activo* como han comenzado a denominarlo... de repente, surgió así, con la magia con que surgen las ideas... *insigth!* Y se pensó, sin tener la certeza de la verdad, pero sabiendo que una idea puede llevar a otras diversas...

"... Poco sentido tendrá el pretender generar *contacto*, promover *intercambios* potentes. Mucho menos sentido tendrá el añorar el *encuentro*, cuando los *intereses* no se comparten, cuando no existen *objetivos* comunes a alcanzar... cuando las *necesidades* a las que se debe satisfacer no son semejantes... cuando no formamos parte de una misma "*comunidad*"... y eso pasa –con mayor frecuencia de lo deseable– en nuestros entornos de enseñanza-aprendizaje... presenciales o a distancia.

Sabemos que el otro está... sabemos que su existencia es real y nos llegan indicios de ello... "*uno*", "*otro/s*", "*nos*"...

Pero nuestra tarea sigue siendo "*nuestra*"... propia, individual, aislada.

Salvo que nos expliciten como objetivo de la misma el crear "*redes*" y nos monitoreen en la manera de hacerlo seguimos tejiendo nuestro propio hilo, sin lograr ver que -tal vez con sólo una lazada- sería posible maximizar los esfuerzos."

(María Luisa -16/01/06)

1 Diálogo mantenido en una conversación de chat entre quien escribe el presente trabajo -desde Argentina- y un colega -desde Colombia- quienes se habían conocido en un curso Iberoamericano en Madrid-España, tres años atrás.

2 Las cursivas y entrecomillados son propias, con la intención de resaltar aquellos conceptos que se consideran significativos en el intercambio para la reflexión posterior.

3 Con la nostalgia de seguir pensando que hubiese sido importante mantener la unión de un grupo que vivió dos meses intensos, pero claro... en ese tiempo sí había algo que nos unía de manera concreta.

Un saludo virtual entre dos conocidos distantes geográficamente utilizando una herramienta de comunicación sincrónica como el chat, unas preguntas, algunas respuestas, un intercambio a simple vista sencillo en donde no se evidencian procesos complejos de pensamiento; sin señales aparentes de procesos argumentativos y contraargumentativos, ausente el desarrollo de contenidos, no hay discurso de docentes expertos ni alumnos esperando incorporar la información que se les ofrece... pero a pesar de ello, surgió una idea, se activó información existente, se logró la conexión entre saberes previos, parece haberse iniciado un proceso motivacional. Vinieron nuevas preguntas, se intentaron otras respuestas, contactos, búsquedas... más aprendizaje.

Desde diferentes planteos teóricos se ha venido señalando la importancia que tienen las interacciones en y entre los actores involucrados en un proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea a través de las interacciones que se generan entre los propios compañeros, como por medio de la ayuda pedagógica que puede ofrecer el docente a través de procesos de intercambio de información y de ideas. Al mismo tiempo, se plantea como un tercer elemento clave de dicho proceso el objeto de aprendizaje a ser conocido, el cual, desde tales planteos, es comprendido y aprehendido a partir de la interacción que se sucede entre los sujetos participantes y dicho objeto de aprendizaje.

Al mismo tiempo, se han realizado investigaciones, tanto en contextos de educación presencial como en EaD (educación a distancia) para analizar la presencia de estos supuestos en situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje; identificando sus posibilidades y limitaciones.

Ahora bien... ¿qué es lo que hace que un intercambio comunicativo potencie el surgimiento de nuevos aprendizajes?, ¿frente a qué circunstancias un intercambio de información, un diálogo o un debate favorece la comprensión de un contenido o el surgimiento de nuevas ideas?, ¿dónde buscar las respuestas?

Quizás una primer mirada se pueda ubicar en *los propios sujetos* intervinientes ¿tendrá relación con procesos internos de los alumnos, su disposición, saberes previos, motivación?, ¿al rol que asumen docentes y estudiantes?, ¿estará acaso asociado a los propósitos subyacentes de sus intervenciones?, ¿o quizás a las estrategias discursivas que ponen en juego?

Tal vez la respuesta no se encuentre en los sujetos que intervienen sino en *el objeto de conocimiento*, ¿estará asociado al material de lectura que se les ofrece como soporte para el intercambio?, ¿a las actividades que se proponen?, ¿o a las preguntas y consignas que se plantean como disparadoras del debate?

Una tercer alternativa de respuesta puede encontrarse en *los canales y en las herramientas de comunicación* que se utilizan para generar el intercambio, ¿será acaso que los intercambios comunicativos se ven más o menos favorecidos dependiendo del contexto en que se de el intercambio?, ¿influirán los recursos tecnológicos y las herramientas que se utilicen para promover ese intercambio?

Estas variables, conectadas entre sí, nos llevan a pensar en otras menos explícitas, entre las que se podrían mencionar las concepciones de enseñanza-aprendizaje subyacentes, los modelos de diseño que prevalecen o las estrategias didácticas puestas en juego. Seguramente la respuesta a *¿qué es lo que hace que un intercambio comunicativo potencie el surgimiento de nuevos aprendizajes?* se pueda encontrar si contestamos a todos estos interrogantes; analizarlos en su totalidad y de manera interconectada nos ofrecería una visión integral del fenómeno, pero resulta ambicioso pretender dar respuesta a todas estas cuestiones por lo cual se consideró necesario trabajar sólo en algunas de estas variables.

Atendiendo a ello, en el presente estudio se parte de aquellos supuestos teóricos que reconocen a la interacción como un elemento clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se retoman los aportes de algunos estudios realizados en esta misma línea de trabajo. Partiendo de estas ideas iniciales se analizan los intercambios comunicativos existentes en los espacios de foros de discusión de un trayecto de formación, discriminando propósitos de intervención de docentes y alumnos con el fin de identificar, en dichas intervenciones, indicadores de construcción conjunta del conocimiento y posibles factores que pueden actuar reduciendo la calidad de los intercambios.

En la primer parte del trabajo, en donde se presentan los fundamentos teóricos del estudio, se desarrollan dos capítulos. En el *Capítulo I* se describen cinco trabajos de investigación en donde se analizan y describen las características y potencialidades de las interacciones asincrónicas entre alumnos y docentes, en entornos virtuales. En este mismo capítulo se presentan también antecedentes de estudios que procuran esclarecer cuál sería la metodología de investigación más adecuada para realizar el estudio de estos intercambios. En el *Capítulo II* se postulan algunos conceptos teóricos que actúan como marco referencial para la interpretación de los datos. Se presenta un recorrido histórico acerca del concepto de interacción en contextos de enseñanza-aprendizaje a distancia y se exponen aquellos supuestos referidos al cómo se enseña y cómo se aprende en contextos de enseñanza mediados. Se consideran múltiples variables en dicho proceso, focalizando en los roles de docentes y alumnos, en las tareas de aprendizaje propuestas y en el foro de discusión como recurso para propiciar los intercambios entre los actores implicados.

En la segunda parte del trabajo se presentan los resultados del estudio. En el *Capítulo III* se describe el procedimiento metodológico seguido para la realización del registro y análisis de los datos. El *Capítulo IV* focaliza su atención en el análisis de los datos, para cada una de las variables descritas; a saber, propósitos con que intervienen docentes y alumnos, tipología de respuestas que ofrecen los alumnos a las consignas planteadas, la referencia a los aportes de los demás compañeros y la tipología de preguntas que se formulan en los foros. Finalmente, en el *Capítulo VI* se interpretan los datos analizados a la luz de los planteos teóricos presentados en la primer parte del trabajo y se presentan algunas ideas a considerar en el momento de diseñar y administrar un entorno comunicativo, como el del foro de discusión, en contextos de enseñanza-aprendizaje mediados.

PRIMERA PARTE

los fundamentos teóricos

Capítulo I

antecedentes en el estudio de interacciones



La interactividad, uno de los ejes principales de la concepción constructivista; reconocida en sus momentos como el factor que permitía explicar los progresos en el aprendizaje en la enseñanza presencial; está comenzando a ser analizada como variable relevante en los entornos de EaD, sobre todo a partir de las posibilidades de comunicación generada por la inclusión de las TIC.

Entre los múltiples beneficios que se le pueden adjudicar a estas tecnologías se encuentran los de actuar como redes de comunicación y soporte de información; pero se debería añadir aquí que también se están convirtiendo en el soporte para un nuevo modo de construcción compartida del conocimiento.

Son actuales y diversos los desarrollos llevados a cabo en el campo del aprendizaje mediado. Entre ellos se pueden encontrar estudios en donde se analizan y describen las características y potencialidades del diálogo asincrónico en entornos virtuales, focalizando en las interacciones que se generan entre los participantes de cursos de formación (Rinaudo, Donolo y Chiecher, 2005 y Chiecher *et al.*, 2006), en los nuevos roles de docentes y alumnos que están surgiendo en tales espacios (Mazzolini y Maddison 2005) así como trabajos que analizan con mayores detalles las variables intervinientes en una discusión on-line que favorecerían la construcción conjunta del conocimiento (Järvelä y Häkkinen 2000 y 2004).

En paralelo a la investigación sobre estas variables entre las que se pueden mencionar el propósito y frecuencia de las interacciones, los nuevos roles que asumen docentes y alumnos en las mismas, indicadores de calidad de interacciones que se plasman en el estilo de discusiones que se suscitan; se encuentran trabajos que procuran esclarecer cuál sería la metodología de investigación más adecuada para realizar el estudio de estos intercambios (De Wever *et al.*; 2005; Schire 2005 y Strijbos *et al.*, 2005); lo cual es un indicador añadido que pone de manifiesto la novedad del fenómeno de estudio y su consecuente necesidad de continuar avanzando en el tema, puesto que el desarrollo parece ser reciente.

Se presenta a continuación una breve descripción de los trabajos mencionados, mostrando en una primera instancia los estudios que focalizan su análisis en el estudio de las interacciones como variable propia de investigación, quedando en una segunda instancia aquellos trabajos que centraron su atención en la metodología de investigación más pertinente para llevar adelante estudios de estas características. Se considera necesario señalar que estos son sólo algunos de los trabajos realizados en el área. Tal

como se indicó, el estudio sobre las interacciones en contextos de enseñanza mediada ha tenido un importante desarrollo desde diferentes miradas. Los trabajos que aquí se presentan son aquellos que se consideraron más pertinentes en función del estudio aquí realizado.

1. UN PRIMER ESTUDIO: *Descripción de interacciones asincrónicas entre docentes y alumnos, en términos de frecuencia y propósito que persiguen.*

En el contexto de nuestro país Rinaudo, Donolo y Chiecher (2005) describen las interacciones asincrónicas entre tutores y alumnos en contextos virtuales de enseñanza y aprendizaje, en términos de la frecuencia y propósito que persiguen.

Ellos identifican a las situaciones de interacción como favorecedoras del aprendizaje y la enseñanza, porque para el alumno que construye conocimientos resultan claves los aportes que puede recibir de los demás implicados en el proceso. Por su parte, el docente puede encontrar en el transcurso de la interacción, pistas que le permitan ofrecer una ayuda ajustada a las necesidades y dificultades que experimentan los estudiantes; es decir, parece probable que las interacciones generadas en ambientes virtuales favorecerían la estructuración de *zonas de desarrollo próximo* o la configuración de *conflictos socio-cognitivos* -en este caso creados electrónicamente- a partir de los cuales los alumnos podrían aprender tanto del *andamiaje* y la *ayuda pedagógica* que ofrecen los más expertos como de los aportes divergentes de otros participantes.

A partir de un análisis descriptivo de las interacciones observadas reconocen que los participantes en el proceso intervienen con diferentes propósitos. Identifican en primer lugar cuatro tipos de intervenciones de tutores y coordinadores: *organizar, proveer feedback, ofrecer información y realizar intervenciones ajenas a los contenidos y tareas del curso.*

- *Organización.* Son intervenciones mediante las que se presentan los contenidos a trabajar, se manejan los tiempos dedicados a las tareas o se informa sobre cuestiones vinculadas con las actividades del curso.

- *Feedback.* Se trata de intervenciones concretadas para proporcionar retroalimentación a los estudiantes acerca de un producto o aporte presentado por ellos.

- *Ofrecimiento de información.* Son intercambios mediante los que se exponen contenidos conceptuales, se proponen consignas de trabajo o se ajustan aspectos técnicos.

- *Intervenciones ajenas a contenidos y tareas del curso.* Son intervenciones que no están directamente vinculadas con los contenidos previstos en el programa del curso ni con las tareas propuestas durante su desarrollo.

En segundo lugar, señalan que los estudiantes intervienen con ocho finalidades diferentes: *responder a demandas del tutor, solicitar ayuda, aportar opiniones o información sobre bibliografía o eventos vinculados al tema del curso, responder solicitudes de ayuda de compañeros, organizarse para realizar una tarea, proponer la realización de tareas, responder a tareas propuestas por los compañeros y realizar intervenciones ajenas.*

Respuestas a demandas del tutor o coordinador. Son intervenciones que realizan los alumnos a fin de cumplir con las tareas planteadas por el tutor para el bloque o unidad en curso.

Solicitudes de ayuda. Se trata de intervenciones mediante las que se pide esclarecimiento para interpretar mejor algún contenido conceptual, una consigna o alguna cuestión técnica.

Aporte espontáneo de opiniones, información sobre bibliografía o eventos relacionados con el tema del curso. Son intervenciones que los estudiantes concretan de manera espontánea, a fin de contribuir a los debates generados aportando experiencias personales, ideas, conclusiones, etc. Asimismo, algunas de las intervenciones de este tipo consisten en el aporte de información acerca de bibliografía o eventos relacionados con el tema central del curso. En cualquier caso, se trata de intervenciones voluntarias, realizadas por iniciativa del estudiante, que en algunos casos conducen al establecimiento de diálogos entre dos o más participantes que intercambian ideas y puntos de vista relacionados con un tema cuya discusión no estaba necesariamente prevista en el guión del curso.

Respuesta a solicitudes de ayuda de compañeros. Son intervenciones mediante las que un estudiante ofrece información requerida por otro. Según la naturaleza de la demanda, la respuesta ofrecida será acerca de contenidos conceptuales, consignas o aspectos técnicos.

Organización para realizar una tarea. Estas intervenciones eran realizadas por los propios estudiantes con el propósito de organizarse para poder desarrollar una actividad extracurricular propuesta.

Propuesta de tareas. Se trata de intervenciones que los alumnos realizan para incentivar e invitar a sus compañeros a dar respuesta a una actividad sugerida por ellos mismos.

Respuesta a tareas propuestas por compañeros. Esta categoría incluye las intervenciones cuyo propósito era el ofrecer alguna respuesta o comentario a una actividad planteada por otro estudiante.

Intervenciones ajenas a contenidos y tareas del curso. Son intervenciones que no están vinculadas directamente con los contenidos previstos en el programa del curso ni con las tareas propuestas durante su desarrollo.

En relación a la frecuencia de las intervenciones, han podido observar que en todos los casos la mayor parte de ellas son efectuadas por los estudiantes, oscilando entre un mínimo de 59% y un máximo de 87%.

Atendiendo a los distintos tipos de intervenciones observadas, han podido registrar que los intercambios que los tutores realizan con mayor frecuencia fueron los de *organización* -que representaron entre un 4% y un 18% del total de las intervenciones de los bloques analizados -y aquellos cuyo propósito era *ofrecer información* -cuya frecuencia osciló entre un 3% y un 23% de las intervenciones-.

En cuanto a las intervenciones de los estudiantes fueron las *respuestas a demandas del tutor* las que se presentaron con mayor regularidad y frecuencia, oscilando entre un 23% y un 48% del total de intervenciones según el bloque. También los *aportes de información u opiniones* se presentaron con una frecuencia considerable, oscilando entre un 5% y un 33%. El resto de las intervenciones de profesores y alumnos se presentaron con una frecuencia considerablemente menor y de modo irregular en los diferentes módulos.

Los hallazgos de este estudio informan que son los alumnos los protagonistas en la interacción, desempeñando los tutores un rol de menor participación. Estos resultados permiten dar cuenta de que en ambientes virtuales el tutor no parece ser la principal fuente de información y conocimientos. En otros términos, los roles convencionales de

profesor y alumnos propios de los contextos presenciales, tenderían a desaparecer, dando lugar a la aparición de papeles diferentes por parte de ambos.

Este mayor protagonismo del alumno en contextos virtuales, su mayor predisposición a efectuar diversas intervenciones con distintos propósitos, tiene -sin lugar a dudas- aristas positivas; parece más sencillo para el docente andamiar el proceso de aprendizaje del estudiante si éste le ofrece pistas que lo orienten para saber cuál es la ayuda que necesita.

2. UN SEGUNDO ESTUDIO: *Análisis comparativo sobre la frecuencia, propósito y valor potencial de los procesos interactivos en contextos educativos presenciales y virtuales.*

Complementando este primer trabajo sobre interacciones en contextos virtuales, Chiecher, A *et al.* (2006) desarrollan un segundo trabajo en el cual realizan un estudio comparativo sobre frecuencia, propósito y valor potencial de las interacciones tanto en contextos presenciales como virtuales. Si bien en el estudio precedente se habían sentado las bases para reconocer los contextos virtuales como más propicios para el surgimiento de intercambios favorecedores de *conflicto socio-cognitivo* y *ayuda pedagógica ajustada*, en el presente trabajo confirman dicho supuesto a partir de comparar los intercambios que se suceden en estos dos contextos educativos.

Realizaron diferentes registros y análisis de datos en ambos contextos (*4 grupos* en contextos presenciales y *tres grupos* en contextos virtuales), procurando reducir de manera paulatina la diversidad de los grupos estudiados en relación a edad y nivel educativo de los alumnos participantes, para poder atribuir las diferencias o similitudes encontradas exclusivamente al contexto en el que tienen lugar las interacciones (presencial o virtual) y no a características propias de la edad de los alumnos (adolescentes o adultos) o bien al nivel educativo que se encontraban cursando (grado o postgrado).

Luego de realizar diversas comparaciones, tanto al interior de los grupos presenciales y virtuales, como entre ellos, se observó que *la edad* de los sujetos participantes y *el nivel educativo* que cursan no parecen generar diferencias en los procesos interactivos que tienen lugar. Consecuencia de ello, señalan la posibilidad de atribuir algunas diferencias de las interacciones a la naturaleza de los mismos contextos donde se producen.

En tal sentido, centran la mirada en las tres variables consideradas inicialmente: *propósito de los intercambios, frecuencia con que surgen y valor potencial de los mismos*, tanto en clase presenciales como en entornos virtuales.

- *El propósito de los intercambios*: En este punto, los autores señalan que los intercambios generados en contextos presenciales y virtuales presentan aspectos comunes y, al mismo tiempo, muestran características particulares; diferencias que estarían configuradas en gran medida por la naturaleza del contexto y el tipo de comunicación que éste permite.

Parece vislumbrarse que en contextos presenciales los profesores despliegan un mayor abanico de intercambios con finalidades más variadas. Así pues, mientras que en clases tradicionales se diferenciaron siete variedades de intervenciones por parte del profesor, en contextos virtuales los tutores realizaron intervenciones que pudieron clasificarse solo en cuatro categorías. En contextos presenciales los docentes intervienen con la intención de *organizar, proveer feedback, ofrecer información* sobre contenidos y consignas, *proporcionar información sobre aspectos formales del cursado de la materia, controlar la comprensión y las producciones de los estudiantes, indagar sus conocimientos sobre algún tema y estimular su participación activa*. Mientras que

en contextos virtuales sus aportes se reducen a *organizar, proveer feedback, ofrecer información* o bien tratar *aspectos ajenos a los contenidos y tareas del curso*.

Inversamente, los alumnos en clases tradicionales realizaron menor variedad de intervenciones que sus pares en contextos virtuales. En efecto, mientras en contextos presenciales se identificaron cuatro finalidades para los intercambios de los estudiantes, en entornos virtuales los intercambios se clasificaron en ocho categorías. Los estudiantes presenciales intervienen para *responder a demandas del profesor, solicitar ayuda* sobre contenidos o consignas, *aportar información u opiniones* sobre el tema que se trata en la clase y *pedir información sobre aspectos formales del cursado de la materia*. Por su parte en contextos virtuales sus aportes se diversifican en *responder a demandas del tutor, solicitar ayuda, aportar información u opiniones, responder a solicitudes de ayuda de compañeros, organizarse para realizar alguna tarea, proponer tareas, responder a tareas propuestas por sus compañeros o presentar aspectos ajenos al curso*.

Los autores señalan además que ciertos tipos de intercambios parecen tener lugar casi exclusivamente en un entorno y no en el otro. Por ejemplo, en los contextos presenciales parece no haber lugar para intervenciones que no estén relacionadas con la materia, mientras que en contextos virtuales se registraron *intervenciones ajenas a los temas tratados*. Otro ejemplo significativo son aquellas participaciones surgidas sólo en contextos virtuales, en donde los estudiantes *responden a solicitudes de ayuda de sus compañeros, proponen tareas o presentan una consideración ante una tarea propuesta por un par*.

- *La frecuencia de los intercambios*: También se observaron diferencias notables en relación con la frecuencia de las interacciones. Una primera consideración se refiere a un menor nivel de participación del docente en entornos virtuales a diferencia del protagonismo contundente del profesor en el diálogo de clases tradicionales; el rol del docente parece variar, dejando más espacio a la participación de los estudiantes.

Una segunda consideración alude a los tipos de intervenciones que se presentan con mayor frecuencia en cada contexto. Teniendo en cuenta este aspecto los datos del estudio demuestran que tanto en entornos presenciales como virtuales, las intervenciones que más realizan los docentes son aquellas cuyo propósito atiende a *ofrecer información*; sin embargo en clase presenciales este tipo de intercambios suelen ser considerablemente más abundantes tanto en la frecuencia con que surgen, como en la extensión de las mismas. Adicionalmente, en contextos virtuales las *intervenciones de organización* se presentaron con una frecuencia similar a la de aquella destinada a ofrecer información, a diferencia de los contextos presenciales donde surgían con una frecuencia considerablemente menor.

En cuanto a los intercambios de los estudiantes se podría señalar que en contextos presenciales lo más típico parece ser que los estudiantes intervienen mayoritariamente para *dar respuesta a demandas del profesor*, intervención que también resulta más frecuente en contextos virtuales. De todos modos, estas intervenciones que los estudiantes realizan en contextos virtuales con el propósito de dar respuesta a las demandas del tutor, tendrían algunas características diferentes a las dadas en clases presenciales; suelen caracterizarse por ser más extensas y elaboradas.

- *El valor potencial de los intercambios*: Se ha podido observar que tanto en contextos presenciales como virtuales se presentan algunos indicadores que darían cuenta de la potencialidad de ciertos tipos de intercambios para favorecer la construcción de conocimiento; sin embargo, apreciando los resultados hallados en este estudio comparativo, la balanza parece inclinarse a favor de los contextos virtuales puesto que en dichos contextos se evidencian indicadores interesantes y novedosos que señalarían su especial potencialidad para beneficiar la enseñanza y el aprendizaje.

En clases presenciales se pusieron en evidencia secuencia de intercambios que permitían apreciar la puesta en marcha de *procesos de andamiaje y de ayuda pedagógica* por parte del profesor, las cuales también se hicieron evidentes en contextos virtuales. La diferencia está en que aquí no fue sólo el tutor quien andamiaba el aprendizaje de los estudiantes, sino que en diversas oportunidades fueron los propios alumnos quienes proporcionaban ayuda pedagógica a sus compañeros. Del mismo modo, en algunos intercambios se encontraron indicadores de aquello que teóricamente se ha definido como *conflicto socio-cognitivo*, en tanto los estudiantes presentan y confrontan respuestas moderadamente divergentes acerca de un tema, situación que no fue observada en clases presenciales en el intercambio docente-alumno.

Otros indicadores que permiten atender al valor de los intercambios en contextos virtuales fueron aquellas secuencias interactivas en la que dos o más alumnos disientan, aportaban respuestas distintas, argumentaban y discutían posiciones; situación que no se hizo evidente en contextos presenciales. Adicionalmente, consideramos otros dos indicadores que evidenciarían un cierto potencial de los intercambios en entornos virtuales; por un lado, el hecho de que en ocasiones fueran los mismos estudiantes quienes daban respuesta a las solicitudes de ayuda de sus pares y, por otro lado, el nivel de elaboración de sus intervenciones; cuestiones que parecen marcar diferencias con respecto a los diálogos en clases presenciales.

Otro indicador interesante en los contextos virtuales, está relacionado a la alta frecuencia con que participan los estudiantes; esta cuestión no parece tener un valor menor para los autores, quienes infieren que cuando un alumno participa hace explícitos sus aciertos, errores y dudas, facilitando de este modo la tarea del docente para ofrecer ayuda ajustada a sus necesidades.

Los autores concluyen señalando que la propia naturaleza de los contextos virtuales contribuye a configurar situaciones interactivas que no parecen corrientes en la presencialidad, en tanto en ambientes virtuales la única manera que tiene el alumno de poner en evidencia que está siguiendo el proceso es a través de su participación, cuestión que no parece necesaria para los alumnos presenciales que con su sola presencia física dan cuenta de estar en clase, más allá de que en muchos momentos no lo estén.

3. UN TERCER ESTUDIO: *Incidencia de la intervención del moderador sobre la participación de los estudiantes en discusiones on-line.*

En conexión con estos planteos, pero profundizando en los roles que asumen los actores implicados en el proceso, se puede mencionar el trabajo de Mazzolini y Maddison (2005) quienes focalizan su atención en el rol que juega el instructor en relación al aprendizaje de los estudiantes, en espacios de enseñanza-aprendizaje en línea, más específicamente en foros de discusión.

Si bien analizan las interacciones que tienen lugar en espacios de formación en línea, su objetivo se centra en analizar cómo, cuándo y cuánto debería intervenir quien tiene a su cargo la tarea de moderador o tutor, para favorecer la participación y la discusión entre los alumnos.

Parten de un supuesto inicial, en el cual señalan que el nivel de participación, la longitud de la discusión y las percepciones que los estudiantes tienen respecto a sus profesores y al ambiente de aprendizaje, puede estar influenciado por:

- La frecuencia con que el instructor participe en los foros.
- El momento del foro en que el instructor realiza el envío y

- La naturaleza del envío del instructor, es decir, el tipo de intervención que realiza (si responde a las preguntas de los estudiantes, realiza nuevas preguntas; si combina ambas acciones, responder y preguntar o realiza otro tipo de comentarios)

Establecen relaciones entre estas variables a partir de tres grupos de datos; por un lado analizan los intercambios generados en foros de discusión de un programa de formación de postgrado; por otro, consideran las respuestas de alumnos y estudiantes a encuestas de evaluación de la calidad de la institución en que se desarrolla el trabajo; por último realizan preguntas a alumnos y docentes para indagar las percepciones sobre la experiencia que han tenido en el foro.

Si bien reconocen que no tienen intención de realizar un trabajo de tipo explicativo, ni establecer relaciones de causa-efecto entre las variables analizadas, logran algunas conclusiones significativas que pueden resultar útiles para la toma de decisiones en el diseño de programas en línea.

A partir del trabajo realizado han podido observar que el rol del instructor en foros de discusión en línea es clave en diferentes sentidos; aunque su trabajo muchas veces se ve dificultado por diferentes motivos, entre los cuales señalan dos aspectos fundamentales. El primero de ellos está asociado al trato que el instructor tiene con sus estudiantes en contextos de EaD; al no contar con el feedback “cara a cara” –propio de los entornos presenciales- no resulta fácil medir el buen o mal estado de sus foros de discusión. Por otra parte, su tarea puede verse dificultada por los coordinadores o responsables de programas en línea, quienes evalúan o juzgan el trabajo de “soportar” el aprendizaje en línea de sus estudiantes con criterios que, en algunos casos, son intuitivos.

La primera de las variables analizadas, es *la frecuencia con que se realizan envíos* por parte de quien tiene a su cargo la tarea de actuar como moderador del foro. En investigaciones previas sobre interacciones en foros de discusión (Mazzolini y Meddison, 2003) los autores señalan que el volumen del envío de estudiantes y profesores no indica, necesariamente, cuán bien funcionan los foros. El tipo de discusión promedio se caracterizó por un número importante de envíos realizados por el instructor, una menor cantidad de envíos realizados por los estudiantes -en general reducidos en longitud- y no se hizo evidente que el instructor intente incrementar la cantidad de discusiones de los estudiantes iniciando nuevos envíos.

Según estos autores, los foros con menor cantidad de envíos por parte de los estudiantes y con discusiones más cortas no necesariamente se deben asociar con ambientes de aprendizajes deficientes. Por el contrario, se podría pensar que la frecuente intervención del instructor que inicialmente pretende lograr discusiones más eficientes genera -como contrapartida- una reducción en el tiempo con que cuentan los estudiantes para el debate, llevando a debates inconclusos. Sin embargo, los coordinadores de programas en línea juzgan los foros de un modo intuitivo y suponen que los foros que contienen un gran número de envíos por parte de los estudiantes, son mejores.

Como consecuencia de ello probablemente alienten a sus instructores a intervenir frecuentemente, hacer envíos de manera constante y comenzar nuevas discusiones para animar a los estudiantes a que intervengan. La investigación por ellos realizada sugiere que esta estrategia no es efectiva.

Sin embargo, si los coordinadores apuntan a lograr respuestas positivas en las encuestas de evaluación -por parte de los alumnos- para temas tales como el nivel de entusiasmo generado o la habilidad del instructor, allí sí se debería animar a los instructores a la realización de envíos frecuentes, aunque el porcentaje de envío de los estudiantes continúe siendo bajo durante el proceso de aprendizaje. Esto se fundamenta en que, cuando se le pregunta a los estudiantes respecto al estilo de participación

docente que consideran útil, cerca del 50% de los alumnos menciona la frecuencia con que los instructores intervienen y ninguno de ellos expresa el deseo de que dicha frecuencia disminuya. Por otra parte, identifican como instructor más entusiasta y más experto, a aquellos que realizan mayor cantidad de envíos.

La segunda de las variables que se analiza en el presente trabajo, es el *momento en que se realizan las intervenciones*, por parte del instructor.

Cuando se le pregunta a los instructores -de manera explícita- sobre cómo realizan envíos al foro, ellos señalan que efectúan un número similar de envíos durante el desarrollo del foro o al final del mismo. Reconocen que en estos momentos diferentes del proceso, también son diferentes los roles que asumen. *Durante*⁴ el proceso de discusión monitorean el mismo, corrigen concepciones erróneas, generan nuevas discusiones y dirigen el debate en la dirección más adecuada, mientras que los envíos *del final* del foro principalmente tienen una función de cierre, completando silencios, respondiendo preguntas que quedaron abiertas, ordenando algún debate extenso y generando el cierre de la discusión.

Al analizar los envíos del instructor al foro observaron que, en promedio, el instructor envió, aproximadamente, la mitad de sus intervenciones durante cada foro y la mitad de estas al final, lo cual correlaciona con lo que éstos respondieron en las encuestas.

En relación con los primeros planteos señalados por los autores respecto a la frecuencia de intervenciones del moderador, ellos sostienen que sería razonable pensar que aquellos tutores que generalmente realizan sus envíos al final, ejercerían un menor nivel de disturbio en la discusión de los estudiantes, de este modo tendrían menor efecto inhibitorio sobre la proporción de envíos realizados por los alumnos. Por otra parte, suponen que muchos estudiantes que se mantienen en silencio durante el foro lo hacen porque esperan ver cuál es la opinión del tutor; en cierta medida ya conocen cuál es el comportamiento del instructor y saben que éste realizará un resumen o síntesis al finalizar el foro.

La tercera variable analizada en el trabajo está relacionada con la naturaleza del envío del instructor. Desde los inicios del diseño del entorno analizado, los coordinadores animan a los tutores a utilizar el enfoque socrático cuando participan en foros de discusión en línea.

La mayoría de las encuestas a los tutores indican que ellos frecuentemente preguntan de manera continuada, al *estilo socrático* con el objetivo de que continúe existiendo la discusión o para que comience una nueva. Por otra parte, creen que los estudiantes están preparados para percibir esta estrategia y actuar en consecuencia.

Sin embargo, cuando se analizan los envíos del instructor al foro, se observó que la mayoría de éstos tienen como objetivo responder a las preguntas del estudiante y en muy pocos casos preguntan sobre la pregunta. La elaboración de preguntas fue la intervención menos frecuente.

Cuando se encuestó a los estudiantes para tener su opinión sobre el estilo de envíos que consideran más útil, muchos de ellos indicaron que aprecian cuando el instructor realiza envíos frecuentes, especialmente cuando generan la discusión con una pregunta inicial y otras complementarias o re-preguntas. Las respuestas de los alumnos definen al instructor ideal como: *“Aquel que (1)⁵ responde a las preguntas del estudiante y además sigue preguntando, es capaz de introducir un nuevo concepto o un punto de vista diferente, o una consecuencia diferente a partir de un mismo tema; (2)*

4 Se incluyen aquí a todos los envíos realizados antes de los dos últimos días del período oficial en que se mantiene activo el foro. Cada uno de los foros analizados tuvo una duración de dos semanas.

5 Los números se corresponden con comentarios de diferentes alumnos.

que al final de cada quincena no deja ninguna pregunta sin respuesta o (3) cuando al final de cada quincena presenta su propia opinión sobre un tema controvertido que ha sido discutido por los estudiantes.”

Como síntesis del presente trabajo se podría señalar que, a partir de lo observado en el mismo, y tomando como variable de análisis las intervenciones de quien tiene como tarea la tutorización del foro; la calidad de dicho espacio de formación no se mediría en términos de la cantidad de intercambios ni por la longitud de los debates que tienen lugar en el mismo, sino más bien por el tipo de intervenciones realizadas y el propósito que las mismas persiguen; ya sea durante el transcurso del foro o en el momento de finalización del mismo.

4. UN CUARTO ESTUDIO: *Análisis de los niveles de discusión en la Web: “Toma de Perspectiva”, una teoría como herramienta para analizar la interacción.*

Centrando la mirada de manera más específica en los intercambios que se generan entre los participantes de un proceso de formación con soporte en la web, Järvelä y Häkkinen (2000) presentan un modelo para analizar las discusiones que tienen lugar en espacios de aprendizaje asincrónico de tales características.

Dicho modelo fue desarrollado a partir de un estudio empírico, en donde se examinó la calidad de la interacción mantenida en la comunicación de un grupo de estudiantes de profesorado. Se diseñó un curso con una herramienta de comunicación asincrónica con soporte en la web, en donde los alumnos debían colaborar en la creación de descripciones conjuntas sobre diferentes conceptos del área de la enseñanza y el aprendizaje.

Los autores partieron del supuesto de que toda comunicación presupone una toma de perspectiva y la existencia de habilidades de comprensión recíproca entre los participantes. Tomaron como base teórica la teoría del desarrollo de habilidades socio cognitivas de Selman (citado en Järvelä y Häkkinen, 2000) quien estudió el proceso de ontogénesis por el cual el sujeto logra comprender el modo en que se coordinan dos puntos de vista psicológicos diferentes, el mío y el del otro, llegando a la comprensión interpersonal.

Selman (citado en Järvelä y Häkkinen, 2000) describe cinco niveles en el desarrollo de *toma de perspectiva* que van desde una etapa inicial de egocentrismo e indiferenciación a una toma de perspectiva profunda, social y simbólica. Cada una de estas etapas las describe en función de dos variables; una de ellas atiende al individuo, a su propio funcionamiento psicológico y la otra refiere a cómo esta perspectiva individual se pone en relación con el concepto del otro, tratando de ver cómo estos dos puntos de vista son entendidos y coordinados mutuamente. Estos niveles son los siguientes:

Etapa 0: Indiferenciación del otro y egocentrismo,

Etapa 1: Asunción de un rol diferenciado del otro, pero aún subjetivo: incorporan en este nivel aquellas comunicaciones que presentan experiencias y sentimientos de los participantes pero de manera unilateral.

Etapa 2: Toma de perspectiva recíproca: se incluyen aquí aquellas discusiones que manifiestan reciprocidad en dos aspectos, en el pensamiento y en los sentimientos, no meramente en la acción, pero aún no integran dos perspectivas diferentes, simultáneas.

Etapa 3: Toma de perspectiva mutua: incluyen aquellas discusiones en donde el tema en cuestión es visto desde la perspectiva de una tercera persona, o desde

otra perspectiva; desde un ángulo más general. Este tipo de discusiones típicamente progresa desde un mutuo compartir de experiencias o puntos de vistas personales a mayores niveles de argumentación y se amplía a puntos de vista más generales sobre el tópico en cuestión.

Etapa 4: *Toma de perspectiva profunda, social y simbólica*: en este tipo de discusiones los participantes logran resumir múltiples perspectivas mutuas dentro de una única perspectiva, convencional, socializada; que es compartida por todos los individuos participantes.

Estas categorías iniciales de Selman (citado en Järvelä y Häkkinen, 2000) fueron utilizadas por los autores para realizar un nuevo sistema de categorías, readaptadas al nuevo contexto, que permitieran analizar el nivel de discusión en los intercambios asincrónicos. El estudio no se centró en el desarrollo individual de cada uno de los estudiantes para alcanzar la capacidad de interacción recíproca, sino más bien en el desarrollo de la discusión creada por ellos en un espacio de comunicación asincrónica.

El objetivo de Järvelä y Häkkinen (2000) fue desarrollar un modelo que les permitiese analizar si los estudiantes eran capaces de lograr esa interacción recíproca y crear, así, altos niveles de discusión; nivel de discusión que, desde este planteo teórico se considera relevante para el logro de aprendizajes. En este primer estudio, se analizaron los datos de 25 discusiones sobre tópicos específicos, que tuvieron lugar a lo largo de dos meses. Cada una de estas discusiones implicó entre 10 y 30 envíos. El número de sujetos participantes de la experiencia fue de 70.

Inicialmente se realizó un análisis que les permitió identificar el tipo de envío que realizaban los participantes. Fue así que identificaron cinco participaciones diferentes: *presentación de teoría, formulación de preguntas o nuevos puntos de vista, referencia a su experiencia, sugerencias y comentarios*.⁶ En segundo lugar, analizaron las referencias existentes entre los envíos de los estudiantes entre sí y de los estudiantes con el tutor. En tercer lugar realizaron cuantificaciones sobre el número total de envíos, el número de cada tipo de envío y el número de referencias al mensaje de otro. Combinaron esta múltiple información -tipo de envío, andamios de los tutores, referencias a otros envíos- en gráficos, lo cual les permitió observar los datos de una manera más dinámica y describir diferentes niveles de discusión.

Los resultados de la investigación pusieron en evidencia que durante los intercambios mantenidos en una discusión sobre algún tópico en particular, existían diferentes niveles de conversación: *discusiones de nivel más profundo, discusiones progresivas y discusiones de nivel inferior*.

Las discusiones de nivel más profundo son entendidas por estos autores como aquellas discusiones basadas en teoría y que implican negociaciones mutuas de parte de los participantes. Son discusiones caracterizadas por tener un alto nivel de frecuencia de envíos, con respaldo en teoría; en general cada envío presenta un nuevo punto de vista sobre el tema que se está debatiendo y se formulan nuevas preguntas o cuestiones. También es común encontrar opiniones opuestas a las planteadas inicialmente por el tutor o alguno de los participantes. En algunos casos hay comentarios, pero los mismos no afectan de manera negativa la calidad de la discusión, sino que permiten el surgimiento de nuevos tópicos.

Las discusiones progresivas incluyen algunas referencias a los aportes de los compañeros y reciprocidad entre los mensajes, lo cual permitiría la construcción conjunta del conocimiento, pero en muchos casos estas referencias son generalizadas. Este tipo de discusión incluye mayoritariamente comentarios generales, así como envíos en donde

⁶ Las cursivas y las comillas no son de los autores sino propias, para identificar conceptos o categorías que se consideran relevantes para entender la lógica del trabajo aquí presentado.

se hace referencia a la propia experiencia. También se observan algunas preguntas y envíos con nuevos puntos de vista para el debate, pero en este nivel de discusión no se incluyen envíos basados en fundamentos teóricos. En este tipo de discusiones los mensajes toman como referencia el envío anterior realizado por el compañero. Hay una dinámica rica en la discusión y variedad en el tipo de mensajes que se envían.

Las discusiones de nivel inferior incluyen, mayoritariamente, comentarios aislados y opiniones. Los comentarios de los estudiantes no tienen en cuenta la discusión o el aporte anterior, más bien representan envíos independientes y a menudo unilaterales por parte de cada uno de los estudiantes.

Ellos describen para cada nivel de discusión algunas contribuciones que permitirían definir si el aporte existente en el mensaje se corresponde con un nivel de discusión particular. Järvelä y Häkkinen (2000), inicialmente identificaron cinco participaciones diferentes de los estudiantes: *presentación de teoría, formulación de preguntas o nuevos puntos de vista, referencias a la experiencia, sugerencias y comentarios*. Luego definieron los niveles de discusión y asociaron ciertas participaciones a cada uno de éstos niveles.

Fue así que tal como se señaló en párrafos anteriores, en las *discusiones profundas* encontraron envíos con respaldo en la teoría, formulación de nuevas preguntas y presentación de nuevos puntos de vista; en las *discusiones progresivas*, se incluyeron envíos en donde se hace referencia a la propia experiencia y comentarios generales; mientras que en las *discusiones de nivel inferior* se incluyen mayoritariamente comentarios generales y opiniones/sugerencias.

A continuación se presenta un cuadro en donde se muestran las categorías de análisis elaboradas por estos autores y se ponen en relación el nivel de discusión con el tipo de contribución efectuado por los estudiantes.

Categorías de análisis propuestas por Järvelä y Häkkinen (2000)

Nivel de Discusión	Tipo de Contribución
<i>Discusión de nivel profundo</i>	- Teoría - Nuevas preguntas / nuevos puntos de vista
<i>Discusión progresiva</i>	- Experiencia - Comentarios generales
<i>Discusión de nivel inferior</i>	- Sugerencias / opiniones - Comentarios generales

El análisis más específico de la calidad de cada una de las conversaciones se focalizó en la *toma de perspectiva* y en la *referencia al otro* que participa en la misma discusión. Los resultados mostraron que el nivel de toma de perspectiva, en las diferentes discusiones, fue bastante bajo. Ninguna de ellas alcanzó el nivel más alto, es decir, el de la toma de perspectiva social y simbólica; la mayoría de las conversaciones pusieron de manifiesto una toma de perspectiva mutua o recíproca con asunción de las ideas del otro, aunque en muchos casos se trató de una toma de perspectiva aún subjetiva.

5. UN QUINTO ESTUDIO: *Identificación de variables que median la interacción virtual y permiten la construcción conjunta.*

En estudios posteriores Järvelä y Häkkinen (2004), parten del modelo precedente de categorización y análisis de los intercambios, pero profundizaron su estudio centrado

su atención en algunas variables que median la interacción virtual, particularmente aquellos procesos que emergen al compartir y construir perspectivas en conferencias con soporte en la web.

En este nuevo trabajo los autores trataron de buscar explicaciones acerca de porqué algunas discusiones alcanzaban niveles más elevados e incluían más perspectivas compartidas que otras. En este nuevo estudio centraron su atención en aspectos más cualitativos, mediante los cuales los estudiantes interpretaban su participación en la interacción virtual y el impacto que podía tener el trabajo grupal en el propio aprendizaje individual.

Estos resultados los llevaron a identificar procesos de discusión específicos mediante los cuales los estudiantes podían comprender la perspectiva de los demás compañeros, crear objetivos conjuntos y construir significados en interacción virtual.

En este estudio trabajaron con datos recogidos en dos experiencias, analizando el impacto de un modelo pedagógico alternativo que tuvo lugar entre el primer⁷ y el segundo estudio. Los sujetos con los que se trabajó fueron similares a los del primer estudio descrito, se diseñaron cursos con conferencias soportadas en la web, considerados obligatorios en la formación de grado de los estudiantes participantes. Todos los alumnos tenían experiencias en el campo de la psicología educacional y conocimientos básicos sobre computación e internet.

El tipo de datos, la recolección y análisis de los mismos, fue idéntico al estudio descrito anteriormente; aunque en este trabajo añadieron un cuestionario on-line, que debieron responder los participantes en tres oportunidades a lo largo de la segunda experiencia. Con la aplicación del mismo se esperaba contar con interpretaciones y experiencias de los estudiantes sobre los efectos de trabajar en una comunidad de aprendizaje on-line.

Entre ambos estudios se desarrolló un nuevo modelo pedagógico, el mismo surgió a partir de los resultados observados en la primera investigación, en donde se puso en evidencia la dificultad para compartir perspectivas entre los estudiantes. Con este modelo pedagógico se esperaba lograr altos niveles de calidad en la interacción virtual. ¿En qué consistió este modelo? Se les presentaron a los estudiantes problemas a resolver, orientados a aspectos laborales. Debían plantear hipótesis posibles para resolver el problema y al mismo tiempo reflexionar sobre la discusión que se iba generando en el grupo, en el intento de resolver dicho problema.

El nivel de conciencia de los estudiantes acerca de los propios procesos individuales y grupales en la comunidad virtual, fueron planteados a partir del cuestionario on-line. Por su parte, el nivel de conciencia de compartir perspectiva y negociar objetivos conjuntos fue respaldado a partir de observaciones directas de los participantes. Los mismos tuvieron algunos encuentros presenciales que fueron esenciales para el resultado del proceso.

En este segundo estudio se amplió el marco teórico de base. Continuaron prevaleciendo los aportes de Selman (citado en Järvelä y Häkkinen, 2000) en relación a la toma de perspectiva y a cómo el punto de vista de un sujeto se relaciona y coordina con el de otros, aplicado al campo de la interacción virtual, pero al mismo tiempo se incluyeron otros conceptos como los de interacción, construcción compartida del conocimiento, negociación de significados, comprensión recíproca, aprendizaje colaborativo, aprendizaje colaborativo soportado en computadora, entre otros.

Los resultados obtenidos en el segundo estudio, luego de la aplicación del modelo pedagógico descrito, indicaron mejoras en los niveles de discusión, es decir, se incrementaron las *discusiones de nivel más profundo* y disminuyeron las *discusiones de* ⁷ El primer estudio que utilizan como parámetro de comparación fue el descrito en primera instancia.

nivel inferior. Al mismo tiempo, se incrementó la proporción de *toma de perspectiva* en los niveles más altos.

Se evidenciaron mayores porcentajes de toma de *perspectiva mutua* y de *toma de perspectiva recíproca*. Además, según lo planteado por los autores, una de las discusiones alcanzó el nivel de *compartir perspectiva simbólica-social* y, correlativamente disminuyó *la toma de rol subjetivo*, que era uno de los niveles más bajos de toma de perspectiva según lo descrito por Selman (citado en Järvelä y Häkkinen, 2000), tipo de comunicación que había sido muy común en el primer estudio.

A partir de los resultados de ambos estudios, los autores concluyen que existiría una asociación entre el nivel de discusión y el nivel de toma de perspectiva. Es decir, aquellas discusiones que tienen un mayor nivel de profundidad estarían asociadas a comunicaciones que se relacionan con las etapas más altas de toma de perspectiva, mientras que en los niveles de discusión inferior la toma de perspectiva sería superficial y egocéntrica.

¿Por qué algunas discusiones alcanzaron niveles más profundos de discusión e incluyeron más toma de perspectiva que otras? A partir de las respuestas dadas por los estudiantes en el cuestionario on-line se pudo observar que la experiencia de aprendizaje fue positiva; reconocen que el trabajo en grupo tuvo un impacto importante sobre el aprendizaje individual de cada uno de ellos, generando conflicto cognitivo y toma de perspectiva, aunque en algunos casos la contribución individual de cada uno de ellos haya sido limitada.

A partir de dicha información también se pudieron elaborar algunas hipótesis respecto a las condiciones necesarias para el logro exitoso del trabajo colaborativo en la red. Los participantes señalan como condición común el compromiso, la responsabilidad y el esfuerzo personal de los implicados en la tarea, y al mismo tiempo mencionan los aspectos motivacionales como otro condicionante de la tarea.

En síntesis, se podría señalar que se observó una clara diferencia en los niveles de discusión entre ambos estudios, en este segundo trabajo los participantes realizaron mayor número de negociaciones y discutieron los temas presentando diferentes puntos de vista. Se observó comprensión recíproca entre los participantes, lo cual se podría considerar un elemento importante para lograr niveles de discusión profunda.

Según los autores, la alternancia de trabajo grupal con soporte en la web y trabajo grupal presencial ayudó a elevar los niveles de reciprocidad en la discusión. También percibieron que para el logro de mayores niveles de colaboración en la red fue necesario que los participantes del grupo contaran con un nivel similar de motivación; para lo cual sugieren crear perfiles personales de los participantes y a partir de ellos incluirlos en los diferentes grupos, ofrecer a los estudiantes material de lectura común y organizar videoconferencias para que exista interacción sincrónica. En este sentido, los autores dudan de la eficacia de entornos de aprendizaje o de trabajo netamente virtuales, y resaltan la necesidad de perfeccionar los recursos tecnológicos con que se trabaja en EaD para que éstos ofrezcan mayores herramientas para la interacción virtual.

En estudios subsiguientes Leinonen, Järvelä y Häkkinen (2005) continuaron sus investigaciones en el área de la interacción entre los miembros de un grupo de estudio o trabajo, pero centraron su atención en estos últimos aspectos mencionados; más específicamente en la conciencia de colaboración de los participantes de un equipo virtual.

Los autores sostienen que desde el punto de vista de la cognición social la *conciencia de colaboración* puede ser vista como un elemento de soporte en el trabajo en equipo, porque entenderse a uno mismo como parte de un sistema social es un

elemento central para el desarrollo cognitivo. Esto es importante para poder avanzar desde una *falta de conciencia* de la perspectiva del otro a la *creación de conciencia* de la perspectiva del otro, y poder situarse uno mismo en un sistema de relaciones sociales. Esto supone que externalizar la conciencia de colaboración a cada uno de los integrantes del equipo puede tener un efecto positivo sobre el proceso de trabajo distribuido, así como sobre la resolución conjunta de la tarea.

6. OTROS ESTUDIOS: *Estrategias metodológicas para el análisis de interacciones en contextos de enseñanza-aprendizaje mediados.*

Como se señaló inicialmente, en paralelo a los trabajos desarrollados en el campo de la EaD, y más específicamente del aprendizaje mediado con el uso de TIC, en dicho contexto se están desarrollando investigaciones tendientes a definir estrategias metodológicas para realizar dichos estudios.

De Wever et al. (2005), Schire (2005) y Strijbos et al. (2005) coinciden en señalar que es diversa la metodología que se utiliza para investigar en el campo de los procesos de enseñanza-aprendizaje soportados por computadoras. Pero ellos centran la mirada en la técnica del análisis de contenido, utilizada frecuentemente para la comprensión de transcripciones de intercambios que se suceden en grupos de discusión, mediados por computadoras.

Los autores señalan que, si bien es una técnica muy utilizada, se observan una gran variedad de enfoques en su aplicación. Tal diversidad de enfoques difieren en varios aspectos. En primer lugar en las bases teóricas que los sustentan, por otra parte en el nivel de detalles del estudio -conforme a qué se considera en cada uno de ellos como unidad de análisis-; también son diferentes las categorías utilizadas para dicha observación y los procedimientos aplicados para determinar fiabilidad.

En lo que respecta a las bases teóricas que actuarían como soporte de las investigaciones, De Wever et al. (2005) ha podido observar que, en general no son propias de los entornos de enseñanza-aprendizaje mediados; en su mayoría son supuestos teóricos tomados de otros campos. Son variados los conceptos que se mencionan en los trabajos analizados por estos autores, muchos de los cuales se han señalado en los trabajos expuestos anteriormente: *conocimiento conceptual y habilidades metacognitivas, pensamiento crítico, construcción del conocimiento, patrón de interacciones, aprendizaje colaborativo, aprendizaje social*. Por otra parte se señala que no siempre existe coherencia entre la teoría presentada y el instrumento desarrollado para el análisis; por lo cual proponen la necesidad de elaborar definiciones operacionales de los conceptos que actúan como marco teórico. En relación a éste punto, Schire (2005) reconoce como un desafío en el campo la posibilidad de operacionalizar la dimensión cognitiva, debido a la complejidad de variables que implica el fenómeno.

Otro de los aspectos sobre los cuales tampoco existen criterios comunes en los trabajos analizados, está relacionado con los procedimientos para definir la unidad de análisis. La unidad de análisis refiere a la división de la discusión total, en segmentos manejables para el investigador, para lograr la codificación del mensaje y la posterior elaboración de categorías de análisis. De Wever et al. (2005) ha podido observar una gran diversidad de unidades de análisis. Hay trabajos que toman como unidad de análisis la discusión completa o todo el mensaje enviado por un participante, mientras que otros realizan segmentaciones. Dichas segmentaciones también son realizadas a diferente nivel; algunos identifican dentro del mensaje un tema o idea consistente que reconocen como unidades de significado, mientras que otros analizan cada una de las oraciones del mensaje.

Al respecto, Strijbos et al. (2005) argumentan que, en muchos casos, la definición

de estas unidades depende del propósito y las preguntas que guíen la investigación. Schire (2005) señala que se puede focalizar en el foro de discusión en sí mismo, en el entramado de la discusión, en los mensajes o en los cambios y movimientos que tienen lugar dentro del mismo mensaje.

Al mismo tiempo reconocen que muchos estudios optan por el mensaje completo como unidad de estudio porque lo consideran como el elemento de identificación más objetivo. En relación a este punto, señalan como una dificultad la vaguedad con que se definen las unidades de análisis más pequeñas que el mensaje total; sobre todo aquellas identificadas como *unidad de significado*. Como propuesta superadora Strijbos et al. (2005) presentan un procedimiento para realizar la segmentación de mensajes. La totalidad de estudios analizados por estos autores aplicaron una metodología de tipo cualitativa, describiendo lo que sucede en el entorno observado y creando categorías de análisis para dicha descripción.

En relación a los índices de fiabilidad se observan posiciones divergentes. Por un lado se encuentran aquellos que defienden la necesidad de utilizar índices estadísticos para el logro de la misma, mientras que otro grupo de investigadores postulan como suficientes otros tipo de análisis.

Dentro del primer grupo se encuentran los planteos de De Wever et al. (2005) quienes señalan que la mayoría de los trabajos analizados, carecen de la información suficiente sobre los procedimientos y metodologías utilizadas para la obtención de resultados; defiende que se expliciten dichos procedimientos para poder replicar tales estudios con mayor número de datos y en otros contextos, y lograr así la validación de los instrumentos existentes.

Sostienen también que sería necesaria la aplicación de coeficientes de fiabilidad externa y menciona como posibles índices: la frecuencia y el porcentaje de dicha frecuencia, los índices Pi de Scott, Kappa de Cohen y Alpha de Krippendorff. Por su parte -y en concordancia con lo señalado por De Wever et al., Strijbos et al. (2005) sostienen que aquellos resultados de investigaciones que no incluyan índices de fiabilidad, deberían ser tratados con cautela.

Frente a tales planteos, Schire (2005) postula que, en investigaciones de tipo cualitativa no se debería evaluar un trabajo en términos de fiabilidad sino de consistencia (del resultado obtenido a partir de los datos). Señala que se debería trabajar en profundidad sobre la validez interna del trabajo, para lo cual sugiere como una de las estrategias más importantes la triangulación a lo largo del proceso, por ejemplo a través de múltiples grupos de datos o datos obtenidos a partir de diferentes instrumentos de recolección. En relación a la validez externa, la autora argumenta que la misma puede incrementarse a partir del estudio de diversos casos; es decir, a partir de la replicación del mismo.

A pesar de las diferencias presentadas por diversos autores respecto a la necesidad o no de utilizar índices de fiabilidad externa, todos ellos proponen el análisis de contenido como instrumento válido para realizar investigación de contextos de EaD mediados; pero al mismo tiempo expresan la necesidad de mejorar la base teórica y empírica de este instrumento para lograr validez interna y externa, elevando así, la calidad de las investigaciones que se realizan en este campo.

Se han descrito hasta aquí los resultados de una serie de investigaciones que focalizan su mirada en los procesos interactivos que tienen lugar en contextos de enseñanza-aprendizaje mediados tecnológicamente, entendiendo a las mismas como variables para pensar la construcción conjunta de conocimientos. Al mismo tiempo, se pusieron de manifiesto estudios en donde se analizan los aspectos metodológicos que deberían considerarse en el análisis de estos intercambios.

PRIMERA PARTE - LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A continuación se presenta un apartado en el cual se describen los fundamentos teóricos que sirven de sustento al presente estudio, focalizando en diferentes indicadores que luego serán considerados como variables de análisis, entre los cuales se pueden mencionar: *interacciones entre los elementos de la tríada pedagógica, concepción de enseñanza y aprendizaje, actividades educativas en contextos mediados y el foro de discusión como entorno de aprendizaje.*

Capítulo II

algunos conceptos teóricos



En el presente apartado, se exponen los planteos teóricos que servirán como referente conceptual para la posterior interpretación de los procesos interactivos que tuvieron lugar en el marco del estudio realizado. En una primera instancia se presenta un recorrido histórico respecto al concepto mismo de interacción en el marco de contextos de enseñanza-aprendizaje a distancia.

Un segundo grupo de conceptos, gira en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se suceden en contextos de enseñanza mediados. Allí se presentan los supuestos de los planteos constructivistas respecto a cómo se conoce, cómo se enseña y cómo se aprende; discriminando los roles que asumen los diferentes participantes (docentes y alumnos) en dicho proceso. Se retoma aquí la noción de interacción, identificándola como uno de los procesos específicos que explicarían el progreso de ese conocer y el concepto de interactividad en contextos específicos de enseñanza-aprendizaje mediados.

Por otra parte, se presenta una conceptualización sobre las tareas de aprendizaje que podrían favorecer interacciones más significativas y se analiza el espacio del foro de discusión como recursos para propiciarlas.

1. ALGO DE HISTORIA SOBRE EL CONCEPTO DE INTERACCIÓN EN EaD

Tal como se anticipó en la introducción del presente apartado, se expone a continuación un breve recorrido histórico sobre los cambios que ha ido sufriendo la noción de interacción en contextos de EaD.

Se podría señalar que el concepto de *interacción* ha surgido con mucha fuerza,

en el ámbito de la EaD, en la década de los 90' asociado al enfoque tecnológico⁸. Este surgimiento parece estar asociado al extenso desarrollo en dicho campo de elaboración, diseño y aplicación de entornos telemáticos específicos para educación mediada, momento en que la mirada comenzó a ampliarse y abandonar paulatinamente aquellos planteamientos iniciales de la EaD centrados en el estudio independiente o el autoaprendizaje, que estaban lejos de ubicar a la interacción como punto clave en el desarrollo y análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje en tales contextos. Desde entonces surge en estos ámbitos la noción de *interacción telemática*, aunque aún más asociada a campos de conocimientos como la tecnología y la informática que a coordenadas psicopedagógicas como las que interesan en este caso.

Aunque la noción de *interacción* ha surgido asociada a una importante limitación, ya que desde dicha mirada se ha priorizado durante mucho tiempo el aspecto tecnológico sobre el psicopedagógico, no puede dejar de reconocerse la contribución que ha tenido en el campo de la EaD la utilización de las redes telemáticas como medio de comunicación, lo cual ha permitido ampliar las posibilidades de interacción entre los participantes en la actividad de enseñanza y aprendizaje a distancia.

La mayoría de las contribuciones que han tratado estas interacciones se podrían aglutinar, según Barberá, Badia y Mominó (2001) bajo la denominación amplia de *comunicación mediada por ordenador*, que es definida por Jonassen et. al. (1995) como “el uso de la tecnología de redes de ordenadores para facilitar la comunicación entre estudiantes que no coinciden en el espacio” (Jonassen et. al; 1995 p. 159). Según estos autores, la tecnología es considerada como un medio de comunicación, es decir un instrumento para distribuir información entre los implicados en el proceso; y la interacción en este campo es entendida como la *posibilidad de conectividad de medios*, es decir la posibilidad y modalidad de interacción entre profesores y estudiantes que ofrecen los diferentes soportes tecnológicos.

Las líneas de investigación desarrolladas desde esta perspectiva se han centrado en el estudio de los procesos comunicativos que se generan entre emisores y receptores conectados en un contexto telemático, focalizando su trabajo en analizar las estructuras comunicativas que tienen lugar entre profesores y alumnos utilizando diferentes medios tecnológicos para distribuir la información. El objetivo parece estar más centrado en el análisis del software concreto que sirve de base para los intercambios, que en los propios intercambios y su posible valor pedagógico.

Por otra parte, la mayoría de estos trabajos se realizaron priorizando un análisis descriptivo y en muchos casos de manera atórica, puesto que hasta fechas más recientes no se encontraban en la bibliografía sobre EaD bases teóricas psicopedagógicas que permitiesen entender como se sucedían los aprendizajes en dichos contextos. Tal vez la estrategia más recurrente fue la de diferenciar los procesos de aprendizajes que tienen lugar en la EaD de aquellos otros que tienen lugar en contextos presenciales, pero sin explicar en qué consistía dicha diferencia.

Compartiendo esta idea Fainholc (1999) señala que “en general las discusiones

⁸ Diferentes autores (Barberá, Badia y Mominó, 2001; García Aretio, 2002 y Litwin, 2000) reconocen momentos diversos en la evolución de los planteos teóricos sobre EaD. Los primeros enfoques surgieron entre fines de los años sesenta y comienzos de los setenta donde se pueden encontrar dos corrientes significativas. En una de ellas, representada por Petters, se identificaba la *industrialización* como rasgo definitorio de la EaD; en el otro grupo de teorías, representadas por Wedemeyer –con su concepto de “estudio independiente”-, Garrison –y su idea de “control”- y Moore –en el marco de su teoría de la “distancia transaccional”- se subrayaba la *autonomía e independencia* del aprendizaje como dimensiones esenciales en la conceptualización del fenómeno. Un segundo grupo de planteos, ubicado en la década de los noventa, es reconocido por los autores como la perspectiva post-industrial. Surge a partir de la incorporación en EaD de las NTlyC, por lo cual también son identificados como “Enfoques Tecnológicos”. Estos planteos, representados entre otros por Gibson, Garrison, Holmberg ponen especial atención en los conceptos de *interacción y comunicación*.

acerca de la EaD han estado referidas a tal o cual programa, que incorporó esta o aquella tecnología (...) quedando estos aportes, si bien valiosos, en un nivel descriptivo muy básico.” (Fainholc, 1999, p. 64) Consecuencia de ello, no se analiza, desde estos enfoques, la función educativa que pueden tener las interacciones, la importancia de la presencia del otro y del contexto en la acción conjunta, la modalidad con que se realiza el intercambio de mensajes y la influencia educativa de los mismos.

En la década de los ochenta y noventa comenzaron a surgir los primeros planteos teóricos en EaD que consideraban los procesos interactivos y comunicacionales como variables a tener en cuenta en el análisis de esta modalidad de formación. A continuación se presentan los aportes generados desde cuatro planteos teóricos ampliamente reconocidos en torno a las ideas de comunicación e interacción en EaD, para introducir en una segunda instancia, nuevos desarrollos que intentan una reconceptualización de la noción de interacción desde una visión más sistémica, lo cual constituye un avance importante en el desarrollo teórico de este proceso.

1.1. Los inicios en el concepto de interacción en EaD: el periodo post-industrial

Las primeras aproximaciones teóricas en tono al concepto de interacción en EaD pueden ubicarse entre las décadas del 80 y 90. Al respecto Barberá, Badia y Mominó (2001) reconocen dos aproximaciones teóricas tradicionales en torno a las ideas de *interacción y comunicación*, una de ellas es la propuesta por Holmberg (1983) y la otra surgida a partir de los planteos de Jonassen y cols. (1995). Ambos grupos de aportes surgieron en el periodo de la teorización sobre EaD, reconocido como post-industrial.

Complementando estas ideas se retoman los aportes de Garrison y Moore (citados en Cheryl, 1993) quienes también formulan sus supuestos sobre la EaD considerando *la interacción* como eje central de sus planteos.

Se presenta a continuación una breve caracterización de cada una de estas propuestas, reconociendo la significación que han tenido en el desarrollo de la conceptualización sobre EaD. Con el propósito de complementar estos supuestos, posteriormente se expone una propuesta de re-conceptualizar el concepto de interacción en EaD, la cual surge a partir de investigaciones recientes en el campo.

- Holmberg: Comunicación real – comunicación simulada

Tal como se expresó anteriormente, una de las primeras aproximaciones teórica en relación con la interacción, en contextos de EaD, se puede encontrar en los aportes de Holmberg (citado en Barberá, Badia y Mominó, 2001) quien toma el planteamiento interactivo como eje de su propuesta didáctica. Este autor parte de ciertos supuestos teóricos respecto de la noción de interacción a partir de los cuales explica, fundamenta y diseña una propuesta de enseñanza para la EaD.

La significatividad de sus aportes hasta la actualidad no ha estado muy vinculada al desarrollo de sus supuestos teóricos sobre los procesos interactivos que tienen lugar en contextos de EaD, sino más bien a las propuestas concretas de diseño de entornos y materiales para hacer efectivos procesos de EaD.

Holmberg (1983; citado en Barberá, Badia y Mominó, 2001) concibe la naturaleza de la EaD como un proceso de comunicación bidireccional, de carácter dialógico; desde esta concepción la define como una *conversación didáctica guiada*. Para este autor, un proceso de educación de calidad se debería desarrollar como una conversación guiada la cual, a partir de un conjunto de rasgos distintivos, sería la que orienta y facilita el aprendizaje.

Entre los rasgos característicos de su planteo, se pueden identificar tres ideas centrales: en primer lugar *la peculiaridad de esta conversación* en la cual se subraya como un aspecto clave la discontinuidad; en segundo lugar las implicaciones de *la relación con un otro* y su importancia para los aspectos motivacionales; y por último, el supuesto sobre el *aprendizaje entendido como una actividad individual*. A continuación se describen con mayor detalle cada uno de estos rasgos.

Como se señaló en primer término, Holmberg considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje se produce, fundamentalmente, a través de la comunicación entre estudiantes y profesores y entre los mismos estudiantes, aunque considera también la comunicación que puede existir entre el estudiante y el contenido, representado en el material didáctico.

Como en EaD la posibilidad de recibir respuesta no siempre es inmediata, como consecuencia de la no coincidencia en espacio y tiempo de los protagonistas, existiría discontinuidad en la comunicación. Partiendo de este supuesto Holmberg introduce el concepto de *comunicación no continua*, comunicación que implica a su vez otros dos tipos de intercambios: el intercambio que se produce entre profesores y estudiantes o entre los mismos estudiantes, al que denomina *comunicación real*, y la interacción entre el estudiante y los materiales didácticos que, desde esta perspectiva, se considera una *comunicación simulada*. Este autor sostiene que cuando el material es adecuado y está estructurado de manera dialógica, se produce una conversación interior entre el contenido presentado en estos materiales y los conocimientos previos del estudiante.

En segundo término, Holmberg señala que al garantizar éste tipo de comunicación, se aseguraría la motivación y el progreso de los estudiantes en mayor medida que en aquellos planteamientos basados únicamente en el trabajo individual sobre textos estandarizados o sobre formas de comunicación impersonal. El autor manifiesta su preocupación por la influencia de la implicación emocional en los procesos de EaD. En su perspectiva la empatía y el sentimiento de pertenencia a un grupo/institución en la cual el estudiante puede percibir que recibe apoyo, se reconocen como elementos que favorecen el aprendizaje.

En tercer término, el presente planteo no entra en contradicción con la independencia del estudiante. Si bien se significa la importancia de la interacción con los otros -profesores y compañeros- Holmberg parte del supuesto de que el aprendizaje es una actividad individual que se genera a través de un proceso de interiorización en el cual el estudiante adecua los nuevos conocimientos a sus estructuras cognitivas previas. En consecuencia, la principal función de los profesores es proporcionar las condiciones, contextos y medidas más convenientes para favorecer y facilitar el aprendizaje. La importancia atribuida a la interacción, en esta perspectiva, no hace dependiente al estudiante ni le quita protagonismo en su proceso de aprendizaje.

Tal como señala Cheryl (1993), inicialmente los aportes de éste autor fueron reconocidos y utilizados en la elaboración de los materiales didácticos para EaD, destacando su contribución en torno al concepto de *comunicación simulada*. Son conocidos los modelos de diseño de materiales de autoaprendizaje⁹ sustentados en estos supuestos; pero en la actualidad y a partir de los avances en la tecnología de la información y la comunicación, sus planteos comienzan a ser reconsiderados y también resultan oportunos para enfatizar la importancia de la *comunicación real*; es decir aquella que tiene lugar a partir de los intercambios que se producen entre los alumnos y el tutor o entre los mismos alumnos.

- Jonassen y cols: Negociación interna – Negociación social

Una segunda contribución teórica relacionada con los conceptos de interacción

9 Ver <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/articulos/1989/modelos%20de%20elaboracion%20del%20material%20didactico.pdf>, consultado el 19/11/2003.

y comunicación, es la propuesta por Jonassen y cols. (1985, citada en Barberá, Badia y Mominó, 2001) quienes distinguen dos dimensiones de la actividad de enseñanza aprendizaje en contextos de EaD. Estas dos dimensiones son denominadas negociación interna y negociación social. Según estos autores, la *negociación interna* daría cuenta de las interacciones cognitivas que se producen entre el aprendiz y el contenido; mientras que la *negociación social* pondría de manifiesto las interacciones sociales que tienen lugar entre el aprendiz, el profesor y los demás alumnos.

Desde estas concepciones el proceso de aprendizaje implicaría una actividad social que involucra una comunidad de alumnos en las que se comparten conocimientos y se adquieren otros nuevos en el marco de un proceso de construcción social del conocimiento. (Jonassen *et al.*, 1992, citado en Barros y Verdejo, 2001)

- **Garrison: Transacción educativa**

Complementando estos aportes teóricos iniciales acerca de la interacción en EaD se pueden ubicar los planteos de Garrison (1993, citado en Barberá, Badia y Mominó, 2001) quien sugiere que la EaD se debería ver como una experiencia social de aprendizaje, un proceso comunitario de interacción, bien distinto de las propuestas sustentadas en formas privadas de aprendizaje, a partir de procesos y materiales estandarizados.

El punto de partida de su teoría es la noción de *transacción educativa* entre el maestro y el alumno. Para Garrison, "la transacción educativa se basa en la búsqueda de entendimiento y conocimiento a través del diálogo y el debate y, en consecuencia, necesita una comunicación bidireccional entre maestro y aprendiz." (Garrison, 1989; citado en Cheryl, 1993, p.4)

Según los planteos de este autor, el aprendizaje no se asocia a un proceso interno individual que puede ser desarrollado por el estudiante de manera autónoma, más bien refuerza la idea de que el aprendizaje requiere interacción con un maestro. En esta perspectiva la independencia adquiere un nuevo significado y se refiere a la responsabilidad que tiene el estudiante en la construcción de su propio conocimiento en un entorno de colaboración interactivo y no a la independencia de la influencia del docente. El proceso de aprendizaje es guiado por el profesor y se originaría en interacción con el grupo, gracias a la posibilidad de diálogo sostenido en los contextos virtuales.

Partiendo de estos supuestos, Garrison (citado en Cheryl, 1993) argumenta que la tecnología y la EaD son inseparables. Recordemos que desde sus planteos para lograr aprendizajes es necesaria la comunicación bidireccional entre el docente y el alumno; debido a que en EaD el maestro y el aprendiz están separados, se requiere de tecnología para apoyar la transacción educativa.

- **Moore: Distancia Transaccional**

Otra contribución -tal vez originaria- donde se hace evidente la importancia otorgada a la interacción en los inicios de la EaD se puede encontrar en los planteos de Moore (citado en Cheryl, 1993) quien utiliza el concepto de *distancia transaccional* para explicar los procesos de estructuración de la EaD y del diálogo que tienen lugar en estos contextos. Moore describe a la distancia existente en contextos de educación mediados, como una distancia transaccional, la cual implica mucho más que una distancia geográfica y se vincula más bien a una distancia de tipo psicopedagógica. Señala también que esta distancia no es privativa de los contextos de EaD, ya que también puede existir en contextos presenciales.

Desde tales planteos la separación existente en EaD entre docente y aprendiz genera lagunas psicológicas y de comunicación entre los aportes de ambos, un espacio de mal entendido potencial, al cual él define como distancia transaccional. El autor pone en relación este concepto con el de *autonomía del aprendiz* y sugiere que cuanto mayor

sea la distancia transaccional existente entre el docente y el alumno en un contexto de EaD determinado, mayor será el nivel de autonomía que deberá desarrollar el alumno, y viceversa. Uno de los principales factores para la amplitud de la distancia transaccional, como para la capacidad de superarla, estaría dado por la cantidad y calidad del diálogo posible entre quienes protagonizan un determinado proceso didáctico.

Pero tal como sostienen Barberá, Badia y Mominó (2001) desde esta perspectiva, la transacción no se limita al diálogo entre docentes y estudiantes, ni se entiende sólo en términos de modelos de EaD individualizada y autónoma; ya que Moore (1993, citado en Barberá, Badia y Mominó 2001) distingue tres tipos de interacción: *la interacción estudiante-contenido*, *la interacción profesor-estudiante* y la interacción que tiene lugar *entre los mismos estudiantes*. Considerando que su sustento teórico se considera aún vigente para explicar los procesos interactivos que tienen lugar en contextos mediados, los planteos de este autor serán retomados en un apartado subsiguiente.

Haciendo una recapitulación de lo señalado hasta aquí, se pueden reconocer en los planteos de Moore (1976, 1983 y 1993), Holmberg (1983), Jonassen y cols. (1985) y Garrison (1985 y 1989) la importancia que comenzó a atribuírsele a la interacción entre los componentes de un proceso de enseñanza-aprendizaje mediado tecnológicamente. De más está decir la influencia que han tenido en la literatura sobre EaD conceptos como: *la comunicación mediada por ordenador*, *la conversación didáctica guiada*, *comunicación real o comunicación simulada*, *la negociación interna y la negociación social*, *la transacción educativa y la distancia transaccional*.

De todos modos, tal como plantean Barberá, Badia y Mominó (2001) dichos aportes quedaron algo limitados, sobre todo si se los pone en relación con perspectivas más amplias que señalan la necesidad de considerar múltiples variables para entender los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en contextos de EaD mediados. En este sentido se exponen a continuación los aportes de nuevos planteos que intentan constituirse en una propuesta teórica superadora a estos supuestos iniciales en torno al concepto de interacción.

1.2. PROPUESTA DE RE-CONCEPTUALIZAR LA INTERACCIÓN EN EaD

Se presenta a continuación una propuesta de reconceptualizar el término *interacción* en EaD. Para ello se parte del supuesto en el cual no existirían diferentes tipos de interacción, sino que más bien ésta debería pensarse y analizarse como un proceso total en el cual intervienen múltiples variables que podrían estar condicionando los procesos interactivos que tienen lugar en contextos de educación mediados. Es importante anticipar que este intento de reconceptualización tiene su fundamento en marcos teóricos psicopedagógicos asociados a los planteos del constructivismo, los cuales se desarrollarán oportunamente.

Esta propuesta de reconceptualizar la interacción en EaD es sugerida por Barberá, Badia y Mominó (2001) quienes partiendo de los planteos iniciales de Holmberg (1983) y Jonassen *et al.* (1985) la resignifican identificando tres limitaciones que comparten ambos cuerpos de supuestos. Si bien los autores mencionados identifican estas limitaciones para los planteos de Holmberg y Jonassen y colaboradores; también pueden ser compartidos para los supuestos de Garrison y Moore. Dichas limitaciones, serían las siguientes:

- La idea de que identifican y analizan dos dimensiones independientes de la actividad global de enseñanza y aprendizaje en contextos virtuales: *por un lado la dimensión social y por otro la dimensión cognitiva*.
- La idea de que no todas las interacciones allí descriptas se consideran en

términos de interacción orientada socialmente.

- La idea de que ambas dimensiones (cognitiva y social) no se ponen en relación con las variables contextuales.

En relación al primer punto, según estos autores una de las primeras limitaciones que pueden señalársele a los planteos presentados, está relacionada con la diferenciación que tanto Holmberg (1983) como Jonassen *et al.* (1985) realizan al distinguir dos tipologías de interacción. Desde ambos planteos se identifican y analizan dos dimensiones complementarias de la interacción dentro de la actividad global de enseñanza y aprendizaje en contextos de EaD mediados; por un lado la dimensión social y por otro la dimensión cognitiva, las cuales aparecen descritas como dos instancias separadas, generando así la sensación de que ambos procesos no tienen lugar de manera simultánea.

Frente a éste primer punto Barberá, Badia y Mominó (2001) proponen una reconceptualización de la interacción en contextos de EaD mediada tecnológicamente como

“la actividad general y el conjunto de acciones en particular, tanto mentales como sociales, que despliegan los participantes para llevar a cabo las tareas de enseñanza y aprendizaje en un determinado contexto virtual.” (Barberá, Badia y Mominó, 2001, p 167)

Puede apreciarse que desde este nuevo planteo ya no se realiza la diferenciación respecto a quienes son los participantes de la interacción o los elementos intervinientes, focalizando la mirada en que es una actividad, un conjunto de acciones mentales y sociales -consideradas de manera complementaria y como totalidad- para llevar a cabo las tareas de aprendizaje.

Se hace evidente entonces que, desde estos planteos, se comparten los principios del constructivismo -los cuales serán analizados con mayor detalle en el apartado siguiente- marco desde el cual se propone un *triángulo interactivo básico* para definir los procesos formales de enseñanza-aprendizaje; “el triángulo formado por las relaciones mutuas entre el alumno que aprende, el contenido a aprender y el profesor que guía y orienta el aprendizaje.” (Mauri, *et al.*, 2005. p.2)

En segundo lugar, para Barberá, Badia y Mominó (2001) cualquier interacción que se produzca en un contexto de EaD mediado se debe considerar y analizar, en un sentido amplio, como una interacción orientada socialmente; aún aquella *comunicación simulada* que se daría entre el alumno y el contenido -en términos de Holmberg- o la *negociación cognitiva*, en los planteos de Jonassen y sus colaboradores. En tal sentido, todas las interacciones deben ser consideradas en términos sociales. Si bien resulta lógico pensar que las interacciones con otros estudiantes o con los docentes se pueden considerar como básica y esencialmente sociales, aquellas otras interacciones que el alumno o los docentes realizan individualmente con los contenidos, materiales, recursos o elementos del contexto -aún cuando no exista un vínculo directo entre personas- deben ser consideradas como interacciones sociales.

En relación a éste planteo, los autores señalan que...

“...actividades como leer y escribir, aunque se hagan sin contacto directo con el profesor o los compañeros difícilmente pueden desvincularse de su dimensión social (y por tanto contextual), tanto en relación con su finalidad como porque tienen una dimensión dialógica considerable.” (Barberá, Badia y Mominó, 2001, p 167)

Se vislumbra en estos planteos la importancia que se le asigna al factor social y al contexto, como elementos intervinientes en los procesos interactivos que tienen lugar en el transcurso de la enseñanza y el aprendizaje. En conexión con esta segunda idea

Barberá, Badia y Mominó (2001) identifican un tercer elemento clave que no había sido considerado por Holmberg o Jonassen y sus colaboradores: *el contexto en el cual tienen lugar las interacciones*.

En este sentido estos autores señalan que tanto Holmberg como Jonassen y sus colaboradores circunscriben su conceptualización de interacción a los intercambios que tienen lugar entre los participantes o entre los participantes y el contenido, sin tener en cuenta las relaciones intrínsecas que se generan entre estas interacciones y las actividades o el contexto en el cual se producen. Para Barberá, Badia y Mominó (2001) todas las interacciones deben ser analizadas en el marco del microcontexto en que tienen lugar, evitando circunscribir los intercambios que se generan en las diferentes situaciones de comunicación en dos grupos diferentes de interacciones.

Esta propuesta de resignificar el concepto de interacción, atendiendo a las variables sociales y contextuales, es compartida y reforzada por otros autores interesados en la EaD. En este sentido, Fainholc (1999) sugiere que “hoy (...) cuando se tienden a revisar todos los modelos medianamente establecidos, se focalizan centralmente estos temas: los relacionados con lo social y lo cultural.” (Fainholc, 1999, p. 58)

Al respecto, la autora señala que se deben reconocer ciertos axiomas del proceso de interactividad, que serían imprescindibles para entender las mediaciones pedagógicas que tienen lugar en dicho proceso. Como puede verse a continuación, en estas formulaciones se hace evidente la interconexión existente entre los aspectos contextuales sociales y culturales con el comportamiento de los sujetos. Según Fainholc (1999) los axiomas que se deberían tener en cuenta para entender los procesos de interactividad en EaD serían los siguientes:

- Toda conducta humana es un precipitado de relaciones interpersonales.
- Toda conducta constituye siempre un vínculo en una situación cultural.
- Toda conducta es una experiencia con otros y con objetos en una situación determinada.

Queda plasmada en estos supuestos la incidencia que las relaciones interpersonales, la cultura, la situación y el contexto pueden tener sobre las acciones e interacciones del sujeto. Ampliando esta idea, la autora explicita la importancia que le asigna a los aspectos contextuales que conforman el entorno mediado en un contexto de EaD, en la siguiente idea:

“Todos los servicios y soportes de apoyo en la situación de EaD brindarán los contextos para que en la relación de intercambio se generen y, así, potencien los emergentes característicos de resignificación-recreación-contestación de los procesos de interactividad entre los sujetos y los objetos de conocimiento, mediados por los recursos y materiales didácticos y las acciones tutoriales.” (Fainholc, 1999, p. 45)

En cierta medida, se hace evidente desde estos planteos que las relaciones que tienen lugar en el triángulo interactivo no pueden entenderse sino en el marco del contexto en que tienen lugar. Parafraseando a Fainholc (1999) se puede señalar que las prácticas educativas a distancia no se dan en un vacío sino en niveles estructurales contextuales, los cuales enmarcan las prácticas e interacciones y mediatizan las mismas.

Partiendo de estos supuestos, en donde se propone reconsiderar las interacciones entendiéndolas como un conjunto de acciones cognitivo-sociales en el marco del microcontexto en que tienen lugar, se presenta en los párrafos siguientes la propuesta de entender a las mismas como una *actividad sociocognitiva situada*.

1.2.1. La interacción en EaD como actividad sociocognitiva situada

Los supuestos desarrollados hasta aquí, en donde se señala que toda interacción debe ser considerada como una actividad sociocognitiva orientada socialmente y en donde se plantea la necesidad de entender la interacción en el microcontexto en que se produce, tienen su sustento en dos perspectivas teóricas; por un lado aquella perspectiva relacionada con los aportes de las *teorías socioculturales* y por otro los planteos de la *cognición situada o distribuida*, aplicada a los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos telemáticos.

Uno de los principales exponentes de las *teorías socioculturales* puede reconocerse en Wertsch (citado en Barberá, Badia y Mominó, 2001) quien retoma los planteos vigostkianos y conceptualiza a la interacción como “la interconexión de acciones sociales mediadas que se desarrollan en un determinado escenario.” (Barberá, Badia y Mominó, 2001, p. 165)

Wertsch (1998) identifica a sus supuestos como parte de un enfoque sociocultural de acción mediada, desde el cual sostiene que “los procesos mentales están inherentemente unidos a escenarios culturales, históricos e institucionales.” (Wertsch, 1998, p. 31)

Esta afirmación se sostiene en los supuestos iniciales de Vigotsky quien proponía que el funcionamiento mental del individuo tenía sus orígenes en la vida social; señalando que la internalización de un aprendizaje en un sujeto particular era un proceso en donde ciertos aspectos de la estructura de una actividad realizada primeramente en un plano externo, pasaban a ejecutarse en un plano interno.

Argumentaba estos supuestos a partir de la formulación general de la *ley de la doble formación*, en donde señalaba que “cualquier función en el desarrollo cultural (...) aparece dos veces, o en dos planos. Primero aparece en el plano social, y luego en el psicológico. Aparece primero entre la gente como una categoría interpsicológica y después dentro del niño como una categoría intrapsicológica.” (Vigotsky, citado en Wertsch, 1998, p. 36)

Los procesos internos reflejarían ciertos aspectos de la estructura social; en tal sentido Vigotsky (1981) sugiere que “las funciones psicológicas superiores son relaciones sociales internalizadas (...) incluso en el caso de los procesos psicológicos (internos), su naturaleza se mantiene como cuasi-social.” (Vigotsky, citado en Wertsch, 1998, p. 81)

Las ideas señaladas desde estos planteos sugieren que a nivel individual se retendrían aquellas funciones adquiridas primeramente en la interacción social; aunque es importante reconocer que desde tales aportes no se hace referencia a un reflejo o imitación de un plano en el otro, es decir, no es un planteo simplista en donde el funcionamiento mental pueda emerger como reflejo o copia de la actividad social, sino más bien se sostiene que “hay semejanzas esenciales entre las formas de acción llevadas a cabo en los planos inter e intrapsicológicos.” (Wertsch, 1998, p. 36)

Desde estos planteos -en donde se prioriza la importancia de la cultura- el concepto de *mediación* surge como un elemento interviniente clave para entender los procesos interactivos. Se entiende a la mediación como un proceso por el que las herramientas y signos se incorporan a la acción humana y le dan forma; es decir, los sujetos interconectados mediante los instrumentos mediacionales constituyen un todo indisoluble. En el marco de estos supuestos los planteos de enseñanza-aprendizaje tienden a analizarse dentro del contexto social en que se desarrollan y conjuntamente con los instrumentos que se utilizan para actuar.

Si nos aproximamos a la tesis fundamental de los planteos del enfoque sociocultural, se deja entrever que enseñar y aprender han de considerarse como

dos dimensiones de un mismo proceso, proceso que se vincula directamente con la interacción comunicativa entre personas. Si bien los aportes iniciales de estos autores estuvieron pensados para interacciones cara a cara, pueden ser utilizados hoy para entender los intercambios que tienen lugar en contextos de EaD. Desde estos planteos

“...los procesos de enseñanza y de aprendizaje a distancia se deben situar en una dimensión estrictamente social, que incorpora entre otros aspectos, la actividad interactiva entre los participantes, los instrumentos psicológicos simbólicos que se utilizan para la enseñanza y el aprendizaje (...) y los medios de comunicación interpersonal.” (Barberá, Badia y Mominó, 2001, p. 130)

Enseñar a distancia, desde este marco, se interpretaría como una actividad conjunta entre las acciones de enseñanza realizadas por el docente y los procesos de construcción del conocimiento llevados a cabo por el estudiante, mediados por instrumentos que permiten la interacción entre ambos.

En conexión con estas ideas, se encuentran los planteos sobre la *cognición situada o cognición distribuida* (Hewit y Scardamalia, 1994; citado en Barberá, Badia y Mominó, 2001) en donde se parte de la premisa que la cognición y la actividad humana se desarrollan en función del contexto social en que se enmarcan, estando fuertemente influidas por factores sociales, culturales, tecnológicos y por la acción de otras personas. Desde estos marcos, el proceso de enseñar y aprender no puede separarse de los medios e instrumentos que se utilizan para materializar el proceso.

En el marco de los planteos de la cognición situada se sostiene que la interacción debe ser considerada como un conjunto de acciones interconectadas entre los miembros que participan en un determinado contexto educativo y los elementos que lo conforman, en el cual la actividad cognitiva humana se desarrollará en función de los elementos que determinan la naturaleza de este contexto; en el caso del presente trabajo, un contexto mediado tecnológicamente.

Desde planteos similares Perkins (1996) argumenta que “la cognición humana casi siempre se produce de una manera física, social y simbólicamente repartida.” (Perkins, 1996, p. 135) Este autor se opone a la idea de la *persona sola* para entender los procesos cognitivos e intelectuales, puesto que considera que el desempeño o la modalidad en que opera una persona no pueden pensarse en términos de su pensamiento individual, ya que en todo momento los sujetos funcionan como *personas más el entorno*. La opinión del otro, los recursos físicos externos, la información proveniente del afuera, le permiten a la persona desarrollar mejor sus aptitudes e intereses.

En otros términos se podría señalar que el entorno, los recursos físicos, sociales y simbólicos que se encuentran fuera de la persona, participan en la cognición no sólo como fuente de suministro de datos, información o recursos, sino como un vehículo del pensamiento; “el entorno, en un sentido real, es verdaderamente una parte del pensamiento.” (Perkins, 1996, p. 136)

Si retomamos las ideas expuestas en este apartado, podremos ver cómo en los inicios de la EaD el concepto de interacción estaba algo desdibujado. En general no fue un concepto que apareciera con mucha fuerza hasta iniciado el periodo conocido como post-industrial en donde comienzan a incluirse, en proyectos de EaD, recursos y herramientas que facilitarían la interacción entre las personas implicadas en procesos educativos a distancia.

Surgieron entonces aportes diversos respecto a la idea de interacción, que en un intento por presentar indicadores o variables de análisis que permitieran entender estos procesos interactivos focalizaron la mirada sólo en algunos aspectos específicos; bien en el análisis de los procesos psicológicos implicados, bien en los procesos relacionales, en la tipología de interacciones, o en elementos del contexto; lo cual hizo

que, en algunos casos, se dejara de ver a la interacción como un proceso único, socio-cognitivo y situado.

Retomando los aportes de la teoría sociocultural y las investigaciones más recientes respecto a la cognición situada y distribuida se intenta ampliar la mirada en lo referente al concepto de interacción, entendiéndola como una actividad socio-cognitiva situada en interrelación y dependiente de aquellos elementos que conforman el microcontexto en que tiene lugar.

Partiendo de esta idea, en donde se considera al microcontexto como una variable que debe ser considerada en el momento del análisis de los procesos interactivos que tienen lugar en entornos de EaD, se presenta a continuación una caracterización del contexto en el que pueden desarrollarse dichos procesos.

1.2.2. El contexto... variable a considerar en la interacción en EaD

Se ha señalado recientemente que los procesos interactivos no pueden pensarse y analizarse de manera independiente al contexto en que tienen lugar, ahora bien... ¿cuáles serían aquellos elementos del contexto de enseñanza-aprendizaje a distancia que lo caracterizan, hacen propio y diferencian de otros contextos educativos?

En un intento por dar respuesta a este interrogante se considera conveniente, en primer lugar, caracterizar el contexto en que se generaron los procesos interactivos que se estudian en el presente trabajo. En tal sentido se puede señalar que en el marco del trabajo aquí realizado el contexto educativo que se tomó como elemento de observación es un *contexto educativo formal*. Tomando los aportes de Barberá, Badia y Mominó (2001) se entiende al mismo como

“aquella situación educativa que tiene la intención explícita y compartida por parte de una comunidad concreta de promover el desarrollo personal y el aprendizaje en alguno de sus diferentes ámbitos: afectivo social, intelectual-cognitivo o físi-co-psicomotor, en el marco de una institución educativa particular.” (Barberá, Badia y Mominó, 2001, p. 70)

Se considera conveniente realizar esta aclaración puesto que los procesos interactivos que se analizan aquí se corresponden con interacciones educativas que tuvieron lugar en un contexto educativo formal, tal vez diferentes de aquellos que pueden originarse en contextos interactivos no diseñados con un fin educativo específico.

Ahora bien, ¿qué es lo que caracterizaría como diferente un contexto educativo a distancia mediado?

En los inicios de la incorporación de las TIC a la EaD esta caracterización estuvo muy asociada -y en cierta medida restringida- a los recursos tecnológicos que se utilizaban para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando se pensaba en el contexto de la EaD se lo asociaba de manera casi directa a los recursos tecnológicos que servían de base para acceder a la información y generar canales de comunicación; entendiendo a la tecnología como un fin en sí misma.

Hoy se percibe a los recursos tecnológicos como un medio que posibilitan tanto la comunicación como el acceso a la información necesaria para el aprendizaje, así como también la gradual construcción del conocimiento. En cierta medida se ve a la tecnología como una condición que facilita la EaD pero no es el contexto de la EaD en sí mismo.

En concordancia con estos planteos Barberá, Badia y Mominó (2001) señalan que el *contexto* “se fundamenta en la relaciones que se establecen entre los diferentes agentes, factores y condiciones que conforman una clase virtual.” (Barberá, Badia y

Mominó, 2001, p. 72). Es decir, no lo circunscriben a los recursos tecnológicos que actúan como soporte, sino que incluyen desde un enfoque sistémico a los agentes, los diferentes factores que intervienen y las circunstancias en que tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este enfoque se entiende por *agente* tanto a los protagonistas individuales -profesores y alumnos- como a la cultura, que si bien es un dominio personal también es colectivo y compartido. Con el concepto de *factores* se hace referencia a todos aquellos elementos que no siendo necesariamente personales establecen una relación con los agentes educativos, entre otros se pueden mencionar los materiales de estudio en donde se plasma el contenido a aprender, las tareas de aprendizaje, las grandes líneas metodológicas, el clima de la clase y el tipo de institución que proporciona la formación. Por último, el término *condiciones* refiere a todos aquellos aspectos ligados a decisiones concretas que individualizan cada situación de aprendizaje y la diferencian del resto. Estas condiciones son fruto de las interacciones particulares de los agentes con los factores citados en interacción educativa y con la puesta en marcha de un plan educativo previsto con anterioridad, el cual también forma parte de dicho contexto.

Como puede apreciarse la idea de contexto, refiere a todos aquellos elementos que conforman el entorno de enseñanza-aprendizaje, y a las interrelaciones que se generan entre dichos elementos del sistema.

En conexión con este planteo los autores expresan que el contexto haría referencia a la totalidad de relaciones que se establecen, pudiendo diferenciar en su interior niveles de relación más reducidos a los cuales identifican como microcontextos. Es decir, en todo contexto de EaD existirían tantos microcontextos como relaciones se establecen entre agentes, factores y condiciones. Por otra parte, los microcontextos pueden ser tan amplios o tan ajustados como se decida. Por su parte, Barberá, Badia y Mominó (2001) identifican como ejemplo cuatro microcontextos, los cuales son caracterizados en función de un grupo de componentes dominantes alrededor del cual se articula el contexto de enseñanza-aprendizaje.

Microcontexto	Componente Dominante
Microcontexto tecnológico	Ordenador, TV, Video, plataforma, etc.
Microcontexto personal	Profesor, alumnos, grupos de alumnos.
Microcontexto contenido	Redes de información y saberes culturales.
Microcontexto instrumental	Conjunto de recursos que se ponen al alcance de los participantes (materiales, tareas de aprendizaje, etc.)

Desde otra perspectiva -más centrada en aspectos de diseño de entornos de aprendizaje mediados, pero en conexión con estos planteos teóricos- Cabero (2006) sostiene que existen una serie de variables críticas que deberían considerarse para garantizar el éxito de las acciones formativas con soporte en la red.

Este autor sostiene que las condiciones de éxito o fracaso de un programa de formación a distancia mediado tecnológicamente no estarían dadas por la dimensión técnica; por ejemplo por la plataforma utilizada, sino más bien en el control y en la significación de una diversidad de variables que deben ser analizadas en interrelación. En este sentido Cabero (2006) señala que

“los procesos de enseñanza-aprendizaje [en la red] son sistémicos y (...) en este caso toda las variables deben adaptarse a las características de los estudiantes y de la acción formativa (...) estas variables deberán percibirse en interacción y no en forma aislada.” (Cabero, J. 2006. p. 5)

Este autor sostiene que deben considerarse una serie de variables, de manera sistémica, a las cuales define como variables críticas. Entre dichas variables menciona:

- *Los contenidos*, los cuales pueden analizarse en función de tres aspectos: su *calidad* (pertinencia, relevancia, autoría, etc.), *cantidad* (volumen adecuado a las características del grupo a los objetivos y tiempos) y *estructuración* (diseño adecuado).
- *El papel del profesor*, es decir rol que asumirá el educador en el proceso (transmisor de información, diseñador de situaciones mediadas de aprendizaje, orientador, facilitador, tutor, etc.)
- *El papel del alumno*, referido al rol que asumirá el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje (receptor de información, autodidacta, miembro de un equipo de trabajo, etc.)
- *Las actividades de aprendizaje*, las cuales pueden promover diferentes acciones cognitivas (almacenamiento de información, reestructuración cognitiva, resolución de problemas, etc.)
- *Las herramientas de comunicación*, las cuales pueden posibilitar diferentes tipos de comunicación (sincrónica y asincrónica) en diferentes formatos (escrita, auditiva, audiovisual, etc.)
- *Las estrategias didácticas*, tendientes o no a la creación de comunidades de aprendizaje, por ejemplo.
- *La comunidad virtual*, que serviría para resolver la sensación de aislamiento y de soledad de los estudiantes que, en muchos casos, los lleva a abandonar la formación a distancia.
- *Los aspectos organizativos*, asociados al número de docentes por estudiantes, el sistema de apoyo para profesores y alumnos, la gestión de los programas, etc.

Cabero (2006) sostiene que dichas variables deberían pensarse en interacción unas con otras, puesto que forman parte de un mismo sistema. Como puede apreciarse, los aspectos tecnológicos quedan algo relegados desde dichos planteos, no porque para los autores sean poco significativos, ya que están hablando de acciones formativas mediadas por la tecnología, sino porque no los consideran -en sí mismos- como variables críticas de un sistema de educación.

Esta concepción del contexto en un proceso de formación a distancia resulta útil para poner de manifiesto la incidencia que todos los elementos del mismo pueden tener en el proceso mismo de formación y en las interacciones que se generen entre estos elementos. Si bien en el análisis del presente estudio no se han podido considerar, de manera simultánea todos estos elementos, se parte del supuesto de esta interdependencia mutua.

A continuación, se profundizará en la descripción teórica de algunas de estas variables haciendo referencia a las relaciones que pueden existir entre ellas para entender los procesos de interacción que tienen lugar en contextos de EaD mediados tecnológicamente. Estos elementos que se describirán a continuación, son aquellos mismos que se presentarán en el apartado del análisis de datos.

Básicamente se hará referencia al *papel del docente y la actividad del alumno* en el *proceso de aprender y de enseñar* a distancia, a la implicancia del *contenido* en la tríada pedagógica representado en las *actividades de aprendizaje* y a uno de los microcontextos tecnológicos facilitadores de la comunicación entre los participantes y

en donde queda registro de la realización de las tareas de aprendizaje propuestas: el *foro de discusión*.

Tal como se ha señalado en el apartado de metodología, teniendo en cuenta la interconexión entre estas cinco variables, se analizarán las interacciones entre los participantes que quedaron plasmadas en el espacio de los foros de discusión, atendiendo específicamente a los propósitos con que intervinieron los diferentes actores y el tipo de respuesta dada por los alumnos frente a las consignas propuestas; concentrando la atención en el valor pedagógico subyacente en dichos intercambios.

2. El proceso de enseñar y de aprender

2.1. Interacciones de docentes y alumnos

Se ha presentado hasta aquí una caracterización del concepto de interacción en EaD reforzando el supuesto de la importancia que se le debe atribuir a los aspectos que conforman el contexto en que tienen lugar dichas interacciones. Se partió de una evolución histórica del concepto dentro de los marcos teóricos de referencia propios de EaD para concluir en una propuesta de reconceptualizar este proceso de interacción -en dichos contextos- a partir de los aportes de la teoría sociocultural y la teoría de la cognición situada o distribuida.

Ahora bien... ¿Por qué centrar la mirada en los procesos interactivos que tienen lugar en contextos de EaD? Básicamente porque se parte del supuesto que el proceso de enseñanza-aprendizaje se concreta y se plasma en estos procesos de interacción. En este sentido, a continuación se presenta una caracterización de cómo se sucedería el proceso de aprendizaje en los participantes que intervienen en un espacio de formación a distancia y, al mismo tiempo, se señala cuál sería el papel que asume quien tiene a su cargo la tarea de educar. Es importante señalar, en este punto, que no se hace una descripción de los roles, funciones y tareas que asumen o deberían asumir unos y otros, sino que la mirada se centra en los procesos cognitivos, psicológicos e interactivos que se ponen en juego entre los elementos intervinientes.

Se exponen a continuación aquellos supuestos teóricos que ayudan a entender cómo se sucede el proceso de aprendizaje, para pasar luego a analizar el proceso de enseñanza. Como complemento de estas ideas introductorias se avanza focalizando en el proceso de interactividad que tiene lugar entre los elementos intervinientes en esta dinámica del enseñar-aprender; reconociendo en dicho proceso el mecanismo mediante el cual se concreta la influencia educativa que facilitaría la apropiación de nuevos aprendizajes.

Con el propósito de ampliar esta perspectiva, se exponen a continuación dos nuevos apartados. En el primero de ellos se retoman los aportes de Moore (citado en Barberá, Badia y Mominó, 2001) quien presenta una categorización acerca de los posibles procesos interactivos que tendrían lugar en contextos mediados, desde un punto de vista pedagógico. En el segundo apartado se presenta otra perspectiva que sugiere analizar diversos niveles de interactividad poniendo en relación aquellos elementos pedagógicos descritos inicialmente con aspectos de orden técnico; en dos momentos diferentes de este proceso de enseñanza-aprendizaje, el momento del diseño y el momento de la implementación del mismo.

2.2. ¿Cómo aprender... más allá de la distancia?

Y ante el compromiso de la pregunta existe la necesidad de una respuesta. Para ello, en un intento de ofrecer respuesta a la misma se adoptará como referente el marco teórico constructivista. Como bien se sabe, se trata de un marco de referencia que integra aportes de diferentes teorías, en un intento de lograr una “aproximación global y coherente a los procesos de cambio provocados o inducidos en los alumnos como consecuencia de su participación en las actividades de enseñanza-aprendizaje”. (Coll, 1990, p. 436)

La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza se organiza en torno de tres ideas fundamentales. En primer lugar, el *alumno* es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. “Es él quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea”. (Coll, 1990, p. 441)

En segundo lugar, la actividad constructiva del alumno es aplicada a unos *contenidos* de aprendizaje que ya poseen un grado considerable de elaboración; es decir, que son el resultado de un cierto proceso de construcción a nivel social. Por ello se señala que “los alumnos construyen o reconstruyen objetos de conocimiento que, de hecho, ya están contruidos”. (Coll, 1990, p. 442)

En tercer lugar, el *profesor* juega también un papel relevante, ya que es quien orienta y guía al alumno para que sus construcciones se acerquen progresivamente a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales. “Su función es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado”. (Coll, 1990, p. 443)

Si se presta atención a las tres ideas enunciadas, se hacen evidentes las interacciones mutuas que se sostienen entre los elementos de una tríada básica que se compone de: *el contenido a aprender, el alumno o sujeto de aprendizaje y el docente o sujeto que guía el aprendizaje*. “El énfasis en las interrelaciones aparece entonces como uno de los rasgos distintivos de la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza” (Coll, 1990, p. 445). De este modo, es imposible entender el proceso mismo de construcción que lleva a cabo el alumno, en estos contextos, al margen de las características propias del contenido a aprender y de los esfuerzos del profesor por conseguir que el alumno construya significados relacionados con dicho contenido.

Si bien son varios los elementos que forman parte del proceso de aprendizaje y múltiples las interacciones que pueden establecerse entre ellos -tal como se lo verá en los próximos apartados- la responsabilidad última del aprendizaje recae en quien asume el rol de alumno, puesto que para lograr la asimilación e incorporación de nuevos contenidos en sus esquemas de pensamiento, el conocimiento debe ser construido o reconstruido por el aprendiz.

Dentro de los planteos del constructivismo se sostiene que el conocimiento es construido o reconstruido por el alumno. Cuando se hace referencia a la actividad del alumno, se está queriendo señalar que éste construye significados, representaciones o modelos mentales de los contenidos a aprender. De este modo, aprender un contenido implica atribuirle un significado. Se trata de un “verdadero proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona y organiza las informaciones que le llegan por diferentes canales, el profesor entre otros, estableciendo relaciones entre las mismas” (Coll, 1990, p. 443). En esta selección y organización de la información, juega un papel fundamental el conocimiento previo pertinente que posee el alumno en el momento de iniciar el aprendizaje, ya que si consigue establecer relaciones sustantivas entre el nuevo material de aprendizaje y estos conocimientos previos, será capaz de atribuirle significado y, en consecuencia, habrá llevado a cabo un *aprendizaje significativo*.

En términos piagetianos, se podría decir que construimos significados integrando o asimilando el nuevo material de aprendizaje a los esquemas de comprensión de la realidad que ya poseemos. Lo que presta un significado al material de aprendizaje es precisamente su asimilación, su inserción en estos esquemas previos (Coll, 1990). Pero la construcción de significados implica igualmente una acomodación, una diversificación, un enriquecimiento, una mayor interconexión de los esquemas previos. En definitiva, el aprendizaje se entiende como un “proceso de construcción de significados ligado a la revisión, modificación, diversificación, coordinación y construcción de esquemas de conocimiento”. (Coll, 1990, p. 445)

Estos principios referidos al aprendizaje deben ser considerados de una manera especial en contextos de EaD, sobre todo atendiendo a las características de quienes asumen el rol de alumnos en estos entornos. Por lo general quienes aprenden mayoritariamente a distancia son personas jóvenes-mayores o personas adultas; sujetos que cuentan con un gran caudal de conocimientos previos, no se encuentran

demasiado interesados en la acumulación de contenidos conceptuales sino más bien en *saber hacer* y consecuencia de su diversificación de saberes previos generalmente se conforman grupos heterogéneos en cuanto al caudal de experiencias y conocimientos que poseen; lo cual debería considerarse y utilizarse como elemento favorecedor del proceso.

En este sentido Onrubia (2005) remarca que el aprendizaje virtual debe entenderse como un proceso de (re)construcción personal del contenido que se le presenta al alumno en función, y a partir, de un amplio conjunto de elementos que conforman la estructura cognitiva del aprendiz. Este autor menciona, entre otras, las siguientes variables que deben ser consideradas: *capacidades cognitivas básicas, conocimientos específicos del dominio, estrategias de aprendizaje, capacidades metacognitivas y de autorregulación, factores afectivos, motivacionales y metas, representaciones mutuas y expectativas.*

La actividad mental constructiva que el alumno desarrolla en torno al contenido, pone en juego este conjunto de elementos, y

“se configura, desde esta perspectiva, como clave fundamental para el aprendizaje, y la calidad de tal actividad mental constructiva: ni toda actividad que el alumno realiza cuando aprende conlleva actividad mental constructiva, ni toda actividad mental constructiva es igualmente deseable ni óptima para un aprendizaje de calidad”. (Onrubia, 2005, p.3)

Hasta este punto se han visto los componentes cognitivos implicados en el proceso de construcción de conocimientos. Sin embargo una persona inmersa en una situación de aprendizaje no aporta únicamente aspectos cognitivos, sino que, como lo expresa Onrubia (2005) se implica en su totalidad en tal situación. Es decir, el aprendizaje también involucra componentes motivacionales, afectivos y relacionales, que tienen que ver con el *sentido* que el alumno le atribuye al material que tiene que aprender y a la actividad de aprendizaje misma.

En relación al planteo anterior, Coll (1990) señala que el sentido que los alumnos atribuyen a una tarea, y los significados que pueden construir al respecto, no están determinados únicamente por sus conocimientos, habilidades, capacidades o experiencias previas, sino también por la compleja dinámica de intercambios comunicativos que se establecen a múltiples niveles entre los participantes, entre los propios alumnos, y muy especialmente, entre el profesor y los alumnos. (Coll, 1990)

En conexión con los planteos constructivistas Onrubia (2005) señala que lo que los alumnos construyen o deben construir en un contexto de EaD, incluye al menos dos tipos de representaciones. Por un lado representaciones sobre el significado del contenido a aprender, lo cual estaría en conexión con lo planteado en párrafos anteriores; es decir, el alumno revisa, modifica, diversifica, coordina, construye nuevos esquemas y atribuye significados a los mismos. Pero por otro lado el alumno construye “representaciones sobre el sentido que tiene para él aprender ese contenido, sobre los motivos para hacerlo, las necesidades que ese aprendizaje cubre y las consecuencias que supone para la percepción de uno mismo como aprendiz”. (Onrubia, 2005, p. 4)

En otros términos se podría señalar que ambos tipos de representaciones se construyen de manera dinámica, contextual y situada en el interior de cada sujeto pero a partir de lo que aportan, en cada momento los elementos implicados en el proceso y de las interacciones que se generan entre los mismos.

2.3. ¿Se enseña en la distancia... o se aprende en colaboración?

- **El docente ayuda e influye...**

La actividad mental llevada adelante por el alumno en interacción con el contenido, no asegura por sí sola una construcción óptima de significados y sentidos en relación a ese nuevo contenido de aprendizaje. Esto puede tener relación con dos aspectos, por un lado porque el alumno no dispone de los recursos cognitivos más adecuados para asimilar el nuevo contenido o bien porque, si bien los tiene, puede no activarlos o no establecer las relaciones necesarias de una manera significativa y relevante entre esos recursos y el contenido en cuestión.

Tal como plantea Onrubia (2005) “el elemento que debe facilitar esas formas óptimas de construcción no es otro que la ayuda educativa ofrecida por el profesor” (Onrubia, 2005, p. 5). Es por esto que desde los planteos constructivistas las situaciones interactivas en las que participan el alumno y el docente o sus compañeros se entienden como contextos de actividad conjunta en los que los participantes ejercen diferentes responsabilidades en función del grado en que son expertos en la tarea o problema que se plantea. De este modo, para que el alumno logre la construcción del conocimiento, es fundamental el papel de la *enseñanza*, que desde los marcos constructivistas se entiende como un ajuste constante de la *ayuda pedagógica* a los progresos, dificultades y bloqueos que experimenta el alumno en el proceso de construcción de significados. (Coll, 1990)

Dicha ayuda, al igual que el proceso de construcción que realiza quien aprende, debe entenderse en términos de un proceso que permite la paulatina adaptación entre el contenido a aprender y lo que alumnos pueden aportar y aportan en cada momento a ese aprendizaje.

Vigotsky sostenía que el desarrollo del aprendiz atraviesa diferentes niveles, un nivel de desarrollo real, que se expresa a través de los logros personales y un nivel de desarrollo potencial, en el que la persona es capaz de operar sólo cuando está en interacción con otros y en cooperación con un adulto o igual. Este planteo nos remite al concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* (de aquí en adelante ZDP), definida por Vigotsky como

“...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz.” (Vigotsky, 1988, p. 133, citado en Baquero, 1996, p. 137)

Para lograr avances en esas zonas es necesaria la *influencia educativa*, que según Coll y Solé (Coll, 1990) “puede ser promotora del desarrollo cuando consigue arrastrar al aprendiz a través de la ZDP, convirtiendo en desarrollo real... lo que en principio es únicamente un desarrollo potencial.” (Coll, 1990, p.324)

Se está haciendo referencia a la idea de una asistencia o ayuda pedagógica brindada por una persona que cuenta con mayores conocimientos en el tema a tratar. Conviene subrayar a esta altura, el doble sentido del concepto de ayuda pedagógica. Por una parte, es solo una ayuda, porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el alumno. Pero por otra parte, es una ayuda sin la cual es improbable que se produzca la aproximación deseada entre los significados que construye el alumno y los significados que representan los contenidos de aprendizaje.

“Ayudar al aprendizaje virtual, por tanto, no es simplemente una cuestión de presentar información o de plantear tareas a realizar por parte de los alumnos. Es esencialmente, seguir de manera continuada el proceso de aprendizaje que éste desarrolla y ofrecerle los apoyos y aportes que requiera en aquellos momentos en que esos apoyos y soportes sean necesarios.” (Onrubia, 2005, p. 5)

Ahora bien, desde el discurso resulta atrayente la propuesta y fácil de expresar, pero ¿Cómo percibir cuál y cuánta es la ayuda necesaria?, ¿cómo lograr que dicha ayuda se efectúe y, al mismo tiempo, sea efectiva?

Dentro de esta concepción constructivista de la enseñanza, para realizar una ayuda ajustada se considera necesario partir del bagaje de conocimientos previos con que cuenta el alumno en relación al contenido que se intenta abordar. En opinión de Coll (1990), la calidad y cantidad de ayuda pedagógica necesaria para llevar a cabo el aprendizaje debe estar en relación inversa al nivel de conocimientos previos pertinentes del alumno. Es decir que a menor nivel de conocimiento previo pertinente, mayor es la ayuda que necesita el aprendiz, e inversamente, a mayor nivel de conocimientos previos, menor necesidad de ayuda. De hecho, los ambientes educativos que mejor sostienen el proceso de construcción de conocimiento, son los que ajustan continuamente el tipo y la cantidad de ayuda pedagógica a los progresos y dificultades que encuentra el alumno en el transcurso de las actividades de aprendizaje.

Desde estas concepciones, y para el logro de una ayuda adecuada y ajustada es necesario, por parte de quien asume el rol de docente, un seguimiento permanente del proceso que van llevando adelante los alumnos, tanto de manera individual como en grupo. Onrubia (2005) señala que si la enseñanza virtual es entendida de esta manera se identifica en ella un claro componente de *realización conjunta de tareas* entre profesores y alumnos; puesto que sólo a partir de esa realización conjunta el docente podrá llevar adelante intervenciones sensibles y contingentes que le posibiliten al alumno ir más allá de lo que sus interacciones solitarias con el contenido le permitirían hacer.

- Los compañeros también...

Esta *influencia educativa* no sólo puede ser ejercida por quien asume el rol de docente tutor sino también *por los propios compañeros*, sobre todo cuando nos encontramos en contextos de aprendizaje en donde los participantes son personas adultas. En relación a la influencia educativa que pueden ejercer los pares entre sí, se retoman los planteos de Vigotsky, puesto que según este autor es en los intercambios con otro, donde se aprende a regular los procesos cognitivos gracias a las interacciones y directivas de las personas con las que se interactúa.

Mediante tales procesos de interacción lo que en un principio una persona puede hacer o conocer gracias a esas indicaciones, progresivamente se transforma en algo que puede hacer o conocer por sí solo, sin necesidad de ayuda.

Desde la perspectiva de la ley de la doble formación, “se espera que la interacción social favorezca el desarrollo a través de la guía que aporta la interacción con aquellas personas que ya han logrado cierta destreza en la utilización de dichos instrumentos intelectuales” (Rogoff, 1993, p.182). Según los planteos de Vigotsky, una interacción será eficaz cuando aporte experiencias en determinadas destrezas y permita el acceso a información necesaria para llegar a ser un sujeto competente en el uso de instrumentos desarrollados culturalmente.

Como puede deducirse de lo expuesto, para lograr tal objetivo es necesario que los procesos interactivos se generen entre una persona más capaz y una menos experta, para que la persona que maneja el conocimiento que se espera asimile el sujeto menos formado, esté en condiciones de proporcionárselo, y lograr de este modo que el novato avance en la zona de desarrollo. En conexión con estos planteos Rogoff (1996) postula que la interacción puede favorecer el crecimiento cognitivo; pero para que ocurra el desarrollo cognitivo en el transcurso de la interacción con un igual, el compañero debería ser más capaz. (Rogoff, 1996)

De todos modos Wertsch (1989, citado en Lacasa, Martín y Herranz, 1995) en un trabajo en donde se analizan los intercambios comunicativos que tienen lugar en

situaciones de construcción conjunta de una actividad cognitiva, logró reconocer que aunque las personas que participan en la misma tengan edades similares y conocimientos equivalentes sobre el tema, ello no significa que mantienen siempre un mismo dominio de la tarea y un control similar de la situación.

El mismo autor afirma además que, aunque los integrantes del grupo posean el mismo nivel de competencia, no necesariamente habrán de aportar las mismas soluciones, puesto que no todos los participantes de la situación tienen el mismo punto de vista. Cuando una tarea se realiza conjuntamente los pares pueden estructurarla entre ambos, creando entre ellos una meta común. Incluso en situaciones de interacción en contextos de educación formal donde las metas son generalmente propuestas por el experto en el tema y donde los alumnos las redefinen conjuntamente. Parecería que el hecho de compartir perspectivas diferentes acerca de una misma situación, proporciona la oportunidad de participar en un proceso de toma de decisión conjunta, donde luego cada miembro se apropiará de aquello que construyeron conjuntamente.

En otros términos podría plantearse que si bien desde tales supuestos no existe la superioridad de uno de los miembros sobre los demás para brindar ayuda explícita, puesto que todos cuentan con competencias similares acerca de la temática a tratar, es posible que igualmente se beneficien del trabajo conjunto. ¿Cómo se logra ese beneficio? Probablemente en un *contexto de aprendizaje en colaboración*, donde existe la posibilidad de compartir perspectivas diferentes acerca de una misma situación, lo que permitiría ampliar la visión que cada uno tiene sobre el fenómeno y conduce así al crecimiento de todos.

La importancia asignada a las interacciones entre pares que se encuentran en niveles similares de conceptualización, puede ponerse en conexión con otros aportes acerca del tema; aquella que refiere a la importancia que puede tener el *conflicto socio-cognitivo* para la movilización de esquemas y el posterior progreso en el conocimiento.

Tal como afirma Garton (1994), Piaget planteaba que la interacción social, específicamente entre iguales, tendría un efecto de facilitación sobre el desarrollo. La misma se convertiría en un poderoso instrumento para favorecer el conflicto, sobre todo cuando se brindan espacios para la verbalización; como consecuencia de ese conflicto los sujetos deben esforzarse por reestablecer el equilibrio.

El conflicto se genera cuando los participantes aportan diferentes perspectivas respecto de un problema y de su posible modo de resolución. Al existir perspectivas diferentes, surgidas de distintos niveles de comprensión, se hace necesario que cada participante se convenza a sí mismo e intente convencer a los demás acerca de su propio razonamiento. De este modo se produce una reestructuración de los modelos de pensamiento que se explicaría a partir de la conocida noción de equilibración propuesta por Piaget.

“Toda acción, movimiento, pensamiento o sentimiento responde a una necesidad... una necesidad es siempre la manifestación de un desequilibrio... en cada momento la acción se encuentra desequilibrada por las transformaciones que surgen en el mundo, exterior o interior, y cada conducta nueva no solo consiste en reestablecer el equilibrio, sino que tiende hacia un equilibrio más estable que el que existía antes de la perturbación.” (Piaget, 1994, p.16-17)

La existencia de puntos de vista diversos, genera en el interior de los participantes, y entre ellos, un conflicto cognitivo que puede actuar como desequilibrador del relativo equilibrio de sus esquemas de pensamiento. Como consecuencia del mismo los sujetos intentan llevar adelante acciones que traten de conciliar esa diversidad de perspectivas y pueden llegar así a un acuerdo que es superador, en tanto actúa como marco referencial explicativo de la situación.

En otros términos, la influencia social puede ser favorecedora del cambio de perspectiva en tanto crea un espacio para generar conflicto cognitivo e intenta reconciliar opiniones diversas mediante las operaciones lógicas que realiza el alumno, con el objetivo de alcanzar un equilibrio en su comprensión. Resulta interesante añadir a tales planteos una serie de condiciones que el mismo Piaget propuso como necesarias para que se logre tal equilibrio en los procesos interactivos.

En un trabajo de Rogoff (1996) se retoman ideas de Piaget donde se sostiene que es necesario que los individuos que participan en la resolución de una tarea conjunta, tengan una escala común de valores intelectuales para tener así una comprensión semejante de la situación. Esto implica un lenguaje y un sistema de ideas en el cual exista convergencia, que le permita a cada uno expresar ideas diferentes pero en términos comunes. La segunda condición que se plantea es que quienes interactúan reconozcan la conservación de sus frases de forma tal que no se contradigan a sí mismos y sean capaces de encontrar ejemplos que justifiquen sus diferentes puntos de vista. La tercera condición que haría posible el equilibrio sería la existencia de reciprocidad entre los compañeros, de forma tal que las frases de cada uno, puedan considerarse como intercambiables.

En otros términos se podría decir que para que surja el conflicto cognitivo como resultado de las diferencias de opinión, es necesario poder entender las perspectivas de los otros, comparar lógicamente el valor de ambas perspectivas y luego escoger aquella que resulte más pertinente.

Como puede deducirse de tales planteos, es necesario que quienes participan en los intercambios se comprometan en la resolución del conflicto, pero además de ello, tal conflicto va a surgir sólo en aquellas situaciones en que se le presente a los individuos una tarea que implique la resolución de un problema; sólo serán verdaderamente conflictivas aquellas situaciones que le resulten desequilibrantes al sujeto como consecuencia de que no puede dar respuestas desde sus propias concepciones.

Quizás las situaciones a las que deben dar respuesta los alumnos, no siempre puedan considerarse como situaciones desequilibrantes en los términos en que lo planteaba Piaget; es decir, no siempre las tareas que se le proponen permiten respuestas variadas que lleven al desacuerdo social y a la posterior superación de las diferencias o contradicciones.

De todos modos se rescata la importancia que pueden tener tales planteos en el sentido de que las interacciones que surgen entre alumnos, si bien no siempre generan conflicto de modo explícito, pueden conducir a una ampliación del campo de acción o representación de los individuos, a una mirada distinta en el modo de dar respuesta a la tarea, que también pueden considerarse como conflictivas en tanto son opuestas y diferentes a la propias.

2.4. Interacción significativa

Ha quedado plasmado, en los apartados anteriores, la importancia que desde los planteos constructivistas y más específicamente del constructivismo social, se le otorga a la interacción como ingrediente esencial en el proceso de aprendizaje. Se ha señalado al mismo tiempo que en aquellos procesos interactivos que tienen lugar en contextos mediados de EaD puede concretarse la influencia educativa, la cual puede ser realizada por quien asume el rol de tutor, pero además puede ser ofrecida por los propios compañeros, resaltando así la importancia de la interacción horizontal.

A pesar de ello, hay autores que señalan que no todos los intercambios y las interacciones que se generan implicarían o resultarían en un progreso en el aprendizaje

de los participantes. En este sentido Woo y Reeves (2007) reconocen que no todas las conversaciones o discusiones que ocurren en todo momento o lugar son significativas para el aprendizaje, e introducen el concepto de *interacción significativa* para referir a aquellas interacciones que tendrían una influencia directa sobre las estructuras intelectuales del aprendiz.

Retomando los aportes del constructivismo los autores señalan que el aprender requiere una interpretación personal del fenómeno y la construcción de un modelo mental que represente dichos fenómenos, por ello “cuando la interacción en un ambiente de aprendizaje está diseñada para mejorar la construcción de significados, entonces esa interacción es significativa” (Woo y Reeves, 2007, p. 17)

¿Pero cómo saber si la interacción ha sido realmente significativa? ¿Basta con atender al diseño del ambiente de aprendizaje? Sin duda el éxito depende de múltiples factores incluyendo el tipo de tarea, el modo en que se la presenta, las estrategias de andamio que utilizan los docentes, las oportunidades para generar discusiones con sus pares, los intereses y la motivación de los estudiantes, entre otros. En este sentido, los autores indican que en un ambiente de aprendizaje a distancia mediado tecnológicamente se deberían favorecer interacciones que incluyan respuestas a tareas de aprendizaje y a las solicitudes realizadas por otros, procesos de negociación interna y social, la posibilidad de presentar opiniones diversas sobre un fenómeno para favorecer la argumentación, la suma de ideas para ampliar un supuesto y el ofrecimiento de perspectivas alternativas mientras se realiza la resolución de una tarea concreta. Para ello sugieren una serie de características que deberían reunir las tareas de aprendizaje que se le proponen a los participantes, definiendo a las mismas como *tareas auténticas*. En un próximo apartado, en donde se presenta una caracterización de las actividades educativas en ambientes mediados se retoman los aportes en relación a este concepto.

2.5. Interactividad: recurso para concretar la interacción significativa

Se ha planteado en párrafos anteriores que es crucial y distintivo en el enfoque constructivista de orientación sociocultural la importancia atribuida a las interacciones.

Esta propuesta de interacciones mutuas entre los elementos que conforman el triángulo pedagógico se concreta en los postulados de la interactividad. Para estos planteos la *actividad conjunta* o *inter-actividad* es el factor explicativo fundamental del aprendizaje en estos contextos, así como de sus niveles de calidad. Dicho proceso de interactividad es definido desde esta perspectiva como

“la organización de la actividad conjunta, es decir, de las formas que adoptan las actuaciones interrelacionadas de profesores y alumnos en torno a los contenidos y tareas de aprendizaje y de su evolución a lo largo del proceso de construcción del conocimiento.” (Mauri et al., 2005, p. 4)

Esto supone estudiar las relaciones mutuas que se producen entre las actuaciones que realiza el alumno para apropiarse del contenido y las formas de ayuda que los profesores ofrecen al proceso de construcción que llevan a cabo los alumnos.

Estos mecanismos de interacciones mutuas entre los elementos que conforman el triángulo interactivo, fueron identificados en su momento como la unidad clave para analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje dirigidos a la apropiación de determinados contenidos de aprendizaje en contextos presenciales, pero en la actualidad son retomados para explicar aquellos procesos educativos que tienen lugar en contextos mediados tecnológicamente.

Esto es así, porque desde dichos planteos se sostiene que esta actividad conjunta puede tener lugar en contextos de EaD a través de diferentes medios o recursos, puesto que no exige la presencia simultánea, en espacio y tiempo, de los participantes.

“Lo que hace que la actividad conjunta sea efectivamente conjunta no es la co-presencia física de los participantes, sino el hecho de que profesores y alumnos actúan el uno para el otro y entre sí, de manera que las actuaciones de participante sólo se entienden y cobran significado en el marco de, y en referencia a, las actuaciones del resto de los participantes.” (Onrubia, 2005, p. 6)

Es decir, todas las actuaciones que llevan a cabo profesores y alumnos, aún aquellas que se realizan sin coincidencia física, espacial y/o temporal, cobran sentido cuando se las analiza en referencia a las actuaciones anteriores y posteriores de los otros participantes, en tanto se las enmarca formando parte de una actividad conjunta e interdependiente.

De todos modos, deberíamos recordar que esta interactividad no sólo tiene lugar en la relación docente-alumno. Veremos a continuación la importancia de la influencia mutua entre los tres elementos que formarían parte del proceso educativo: los alumnos, el docente y el contenido; enmarcados en un determinado microcontexto tecnológico.

2.6. Interacciones... ¿con quién?

En conexión con estos planteos de interacción mutua entre las variables intervinientes en el proceso educativo, se retomarán a continuación los aportes de Moore, (citado en Barberá, Badia y Mominó, 2001) quien identificó tres tipos de interacciones de naturaleza diferente en procesos educativos a distancia: *profesor-aprendiz*; *aprendiz-otros aprendices* y *aprendiz-contenido*. Al mismo tiempo dicho autor sugiere que en contextos de enseñanza mediados nos encontramos frente a la presencia de una *distancia transaccional* entre los elementos intervinientes; distancia que refiere al espacio psicológico o laguna de comunicación que puede existir entre el alumno y el profesor, entre los propios alumnos o entre el alumno y el contenido de aprendizaje.

Retomando los planteos de Moore; Barberá, Badia y Mominó (2001) postulan que los contextos de EaD mediados tecnológicamente posibilitan que prevalezcan aquellas interacciones sostenidas desde los planteos constructivistas para lo cual refieren a la categorización de los tres tipos de interacciones instruccionales que propone Moore. Por otra parte, sugieren que los contextos de EaD enriquecidos con el aporte de TIC podrían favorecer la disminución de la distancia transaccional existente entre los tres elementos de ese triángulo interactivo. Atendiendo a ello describen una serie de características que sería necesario reúnan cada una de las interacciones señaladas, características que al mismo tiempo son identificadas por estos autores como variables para evaluar niveles de calidad de un contexto educativo a distancia.

En este sentido los autores señalan que en la *interacción profesor-aprendiz*, sería importante que el docente intente con sus aportes contribuir a que los estudiantes puedan, en primer lugar representarse adecuadamente las características de la actividad de enseñanza y aprendizaje y, en segundo lugar que éstos reciban todo tipo de ayuda que vaya en dirección de favorecer su construcción del conocimiento. En otros términos se podría señalar que las intervenciones de los docentes en un proceso de interacción deberían tender a que los estudiantes interpreten y representen la tarea de aprendizaje en los mismos términos en que ha sido pensada por sus docentes y, al mismo tiempo, que procuren ofrecer las ayudas necesarias que les permitan a los estudiantes otorgarle significado a los nuevos contenidos que deben aprender.

Ello implicaría, por parte del docente, llevar a cabo un repertorio amplio de acciones y patrones discursivos que se pueden traducir en ayudas reales en el proceso de aprendizaje que siguen los estudiantes a distancia (presentación de guías temáticas, elaboración de material que explique temas complejos, intercambio de mensajes que brinden aclaraciones, impulso de interacciones en espacios comunicativos comunes, etc.) Por otra parte, sugieren que un docente a distancia no sólo debería ser experto en su materia, sino además en las características de los medios tecnológicos, motivo por el cual estaría en condiciones de ofrecer orientaciones diferentes según el momento del proceso y conforme a los recursos tecnológicos con que cuenta para llevar a cabo las interacciones con sus estudiantes.

Tal como sostienen Mauri, *et al.* (2005) aunque en la apariencia desde los planteos constructivistas se prioriza el proceso de construcción del conocimiento en la relación establecida entre la actividad mental del alumno y el contenido, el educador está siempre presente; ya que la actividad del alumno no se explica sin referencia a lo que el docente pueda hacer para conseguir que el estudiante aprenda. Esta ayuda por parte del docente puede estar dada de manera directa a partir de sus intervenciones puntuales, mediante intercambios comunicativos durante el desarrollo del proceso o bien mediante ayudas indirectas que se prevén, por ejemplo, al diseñar las tareas de aprendizaje o los propios materiales del curso. (Badia, *et al.*, 2005)

De todos modos, si bien Barberá, Badia y Mominó (2001) reconocen la importancia de la presencia del docente y las ayudas explícitas que sería conveniente ofrecer, en concordancia con esta noción de *ayuda* sostienen que los propios educadores deberían crear las condiciones necesarias para que quienes asumen el rol de alumnos cuenten con posibilidad de actuar de manera autorregulada en la gestión del propio proceso de aprendizaje, sobre todo, considerando que la mayoría de los alumnos a distancia son, en general, personas adultas. Es decir, ofrecer el soporte necesario, pero al mismo tiempo generar las condiciones para que sean los propios alumnos quienes de manera gradual asuman la tarea de aprendizaje.

Como se señaló en párrafos precedentes, un segundo tipo de interacciones en contextos de EaD serían aquellas que tienen lugar entre los alumnos que actúan como compañeros en el proceso, la cual fue reconocida por Moore como *interacción aprendiz-aprendiz*. En relación a este segundo tipo de interacción, Barberá, Badia y Mominó (2001) reconocen que puede propiciar la realización conjunta de tareas y la influencia educativa por parte de los propios compañeros, ya sea porque algunos de ellos se encuentran en un estadio más avanzado en relación al contenido y a la tarea que deben realizar o bien porque se generan situaciones de conflicto socio-cognitivo que movilizan la búsqueda de nueva información y la construcción de nuevos saberes. En este sentido, los autores sugieren que

“en los contextos virtuales debe haber un alto grado de interacción entre los estudiantes, teniendo en cuenta como criterio psicopedagógico relevante que el diálogo con los compañeros puede llegar a ser, bajo ciertas condiciones, un importante instrumento de impulso en la construcción del conocimiento compartido.” (Barberá, Badia y Mominó, 2001, p. 177)

Desde este marco para lograr interacciones entre pares, favorecedoras de progresos en las estructuras de conocimientos de los aprendices, sería necesario que exista una relación de interdependencia positiva entre los miembros, es decir una dependencia mutua generada por una relación inversa entre sus niveles reales y potenciales de conocimientos que propicie la influencia educativa. Por otra parte, los autores sugieren que en la fase del diseño de los cursos o bien desde los procesos de desarrollo propuestos por quien asuma el rol de docente, se generen posibilidades de intercambio real de ideas, creencias, saberes, experiencias; intercambio que podría

enmarcarse en la realización de una tarea en colaboración con objetivos compartidos, que al mismo tiempo posibilite un conjunto progresivamente más amplio de conocimientos compartidos.

Se pone de manifiesto en estos planteos la importancia de la presencia del otro y de sus saberes. La presencia de otro podría traducirse por una parte en la generación de grupos de alumnos con niveles de conocimientos diferentes, que permita a los más hábiles en determinada área influir sobre el resto para hacerlos progresar en dicho campo; pero al mismo tiempo se puede pensar en grupos que cuenten con competencias similares en donde se procure crear situaciones de conflicto socio-cognitivo.

Tal como se anticipó en el apartado de antecedentes, se hace evidente en la bibliografía sobre investigaciones realizadas en el área que este tipo de interacción horizontal comenzó a valorarse, en muchos casos superando el interés por la interacción vertical (docente-alumno); reconociéndola como uno de los elementos que favorecen el progreso en el aprendizaje y que, simultáneamente, ayudaría a la tarea de cohesión del propio grupo de pares.

Conceptos como *aprendizaje colaborativo*, *aprendizaje cooperativo*, *redes de aprendizaje*, *grupos de discusión*, *inteligencia colectiva*, surgidos en la última década, son una muestra de esta revalorización de las interacciones entre pares para el progreso en el conocimiento, tanto a nivel individual, como a nivel del propio conocimiento científico.

Por último, y en relación al tercer tipo de *interacción entre el aprendiz y el contenido*, Barberá, Badia y Mominó (2001) señalan que un contexto educativo soportado en TIC debería “disponer de variedad de materiales de formatos diversos (tanto textuales, visuales o hipermedia), que presenten al aprendiz, de la manera más clara, ordenada y estructurada posible, los contenidos que ha de aprender.” (Barberá, Badia y Mominó, 2001, p. 178)

Para estos autores la calidad del material que se le presenta a los estudiantes también es un elemento de considerable importancia en el proceso educativo, no sólo en lo que respecta a su estructuración (lógica y psicológica) o a la naturaleza de su contenido, sino también en lo que se refiere al uso que se otorga al mismo; es decir si el aprovechamiento que se realiza del mismo es oportuno y permite explotar la riqueza que ofrece, de un modo relevante para el aprendizaje que se busca alcanzar.

En relación a éste punto, Onrubia (2005) menciona que no sólo es importante el contenido que se busca enseñar-aprender “sino también y fundamentalmente las formas de organización de la actividad conjunta que se pretende que aprendices y profesores desarrollen” (Onrubia, 2005, p. 10). Como el mismo autor lo señala esto no significa que los contenidos no sean importantes ni que se deba descuidar la calidad de los mismos en los momentos del proceso de producción y difusión; sino que es en las actividades de enseñanza-aprendizaje y en las tareas de evaluación previstas en el diseño instruccional donde se genera y estimula la interacción con el contenido.

En otros términos se podría argumentar que son estas propuestas de tareas las que en un contexto de EaD actúan como disparadoras o canal de acceso para que los alumnos se acerquen al material y a los contenidos en sí y, en un intento por ofrecer respuesta a las actividades planteadas, pongan en juego mecanismos de actividad conjunta con profesores o alumnos, a partir de la cual se concretará el uso real de los contenidos y materiales. Es allí, en el momento de la resolución de una tarea, en la concreción de una actividad, en la participación en un debate; donde se hace efectiva la actividad conjunta y la interactividad propuesta entre los elementos intervinientes y, en cierta medida, donde acaba decidiéndose lo que los alumnos pueden aprender.

Se han identificado hasta aquí tres tipos diferentes de interacciones que tendrían lugar en procesos educativos a distancia, los cuales fueron conceptualizados por Moore (citado en Barberá, Badia y Mominó, 2001) como: interacción *profesor-aprendiz*; *interacción aprendiz-otros aprendices* e *interacción aprendiz-contenido*.

Ahora bien, se debería reconocer que en contextos de EaD mediados tecnológicamente dichas interacciones tendrían lugar gracias a una serie de herramientas tecnológicas que lo permiten. En este sentido Hillman, Willis y Gunawardena (1994) insisten en señalar que en aquellas situaciones de aprendizaje que se soportan en recursos tecnológicos toda interacción es mediada; es decir, para que alguno de los tres tipos de interacciones descritos anteriormente tenga lugar, el aprendiz tiene que interactuar con el medio, o en términos de Barberá, Badia y Mominó (2001) con el microcontexto tecnológico.

Partiendo de tal supuesto Hillman, Willis y Gunawardena (1994) identifican un cuarto tipo de interacción, aquella que tendría lugar entre el *aprendiz-interface*. Los autores la describen como aquella interacción que tiene lugar entre el aprendiz y la tecnología para referir a los procesos que el alumno utiliza para desarrollar habilidades en el uso de la tecnología que median el contenido del curso y los sistemas de intercambios de mensajes con sus pares y/o el docente.

Se podría señalar entonces que en un contexto de EaD la tríada pedagógica alumno-docente-contenido, se vería modificada. Si se centra la atención en los elementos que intervienen en el triángulo, tenemos por un lado al docente, por otro al alumno, vinculados en torno a un contenido -elaborado socialmente- que se busca enseñar y aprender, pero no debemos olvidar que la interacción entre estos elementos, la intervención pedagógica que tiene lugar en un contexto de EaD, es mediada. Tal vez se debería pensar entonces en incluir un cuarto elemento en esta tríada, que si bien no debe convertirse en el eje del proceso, actuaría como elemento interviniente y facilitador de las interacciones que se generen entre quienes asuman los roles de alumno-docente y el contenido a aprender. Este cuarto elemento estaría constituido por los medios, las herramientas, los recursos que van a permitir y facilitar la interacción. Entendiéndolo desde esta perspectiva se podría señalar que, en un contexto de EaD las TIC, en el marco de un microcontexto tecnológico, actuarían como herramientas para favorecer la interactividad entre los componentes de la tríada pedagógica.

Onrubia (2005) identifica estas herramientas como una característica externa a la tríada pedagógica, que puede actuar como condicionante del proceso. Al respecto, este autor señala que en los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en contextos virtuales, la actividad conjunta que realizan docentes y alumnos en torno al contenido y las tareas de enseñanza-aprendizaje, está fuertemente condicionada por las características de los recursos tecnológicos que constituyen el entorno de EaD.

“Que el entorno que se esté usando incluya o no herramientas de trabajo colaborativo, que incorpore herramientas de comunicación únicamente asincrónicas o tanto sincrónicas como asincrónicas, que disponga de herramientas de evaluación del aprendizaje de los alumnos de un tipo o de varios... o que permita o no al profesor personalizar y adaptar las diferentes herramientas disponibles, constituyen sin duda, elementos cruciales para las posibles formas de organización de la actividad conjunta que profesores y alumnos puedan establecer en ese entorno.” (Onrubia, 2005, p. 7)

Tal vez resulte osado considerar la mediación tecnológica como un nuevo elemento interviniente en dicha tríada pedagógica, pero diferentes propuestas lo están comenzando a considerar como una variable más del proceso, que requiere su propio análisis pero, al mismo tiempo, un análisis conjunto o interconectado a los demás elementos, considerándolo como una variable más del proceso mismo.

En este sentido, se comparten los planteos de la *cognición situada*, en donde se sugiere que “los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen que analizarse dentro del contexto social en que se desarrollan y *conjuntamente con los instrumentos que se utilizan para actuar*¹⁰” (Barberá *et al.*, 2001, p. 129). Es decir, no se podría separar el proceso de enseñar-aprender de los medios e instrumentos que se utilizan para materializar dicho proceso. Desde estos planteos “la cognición se ha de entender como un proceso dialéctico entre la actividad de las personas y los entornos en los que se construye tal actividad” (Barberá *et al.*, 2001, p. 130). Partiendo de esta idea se podría pensar entonces, en la posibilidad de redefinir los planteos iniciales del constructivismo argumentando que, en contextos de EaD, mediados tecnológicamente, es imposible entender el proceso mismo que lleva a cabo el *alumno* al margen de las características propias del *contenido* a aprender, de los esfuerzos del *profesor* por conseguir que el alumno construya significados relacionados con dicho contenido y de los *instrumentos* y *medios* que se utilizan como soporte para que tengan lugar las interacciones mutuas que se sostienen entre estos elementos.

2.7. Diferentes niveles de interactividad

Con el propósito de clarificar el concepto de interactividad en contextos de enseñanza-aprendizaje mediados, se presentan a continuación los aportes de Mauri, *et al.* (2005) quienes realizan una distinción entre tipos de interactividad y niveles de la misma. Dicha categorización surge al poner en relación este proceso de actividad conjunta con los aspectos técnicos o pedagógicos del proceso educativo, y la fase de diseño o desarrollo de la propuesta educativa.

Al considerar que en contextos de EaD mediados tecnológicamente las herramientas tecnológicas juegan un papel importante en lo referido a canales de comunicación y medio de acceso a la información, estos autores sostienen la necesidad de distinguir entre dos tipos de interactividad: la interactividad tecnológica y la interactividad pedagógica.

La *interactividad tecnológica* refiere a “la incidencia de dichas herramientas y recursos en las formas que toma la relación profesor-alumno-contenido (es decir en la estructura de la interactividad)”. (Mauri, *et al.*, 2005, p. 6). Por su parte la *interactividad pedagógica* hace referencia a “las formas de organización de la actividad conjunta entre profesores y alumnos, y más en concreto a las ayudas educativas que se despliegan en la comunicación entre profesor-alumno en torno a los contenidos y a las áreas de aprendizaje.” (Mauri, *et al.*, 2005, p. 6)

Al mismo tiempo, considerando que los procesos educativos a distancia tienen un importante proceso de diseño previo a su implementación, los autores sostienen que la interactividad también debe analizarse en un doble plano: el plano del diseño y el de su desarrollo. En este sentido existiría un *nivel de interactividad potencial*, esperable o previsible en el momento del diseño y un *nivel de interactividad real*, que sería aquella que se concreta de manera efectiva en el momento de la implementación de la práctica educativa. En tal sentido, los autores sostienen que

“aunque en el plano del diseño se hayan previsto diferentes formas de interactividad y de ayudas educativas, no siempre a nivel de desarrollo se procede de acuerdo con las expectativas iniciales (...) en el análisis de las prácticas educativas es necesario tener en cuenta lo que ambos aportan al proceso para que la interactividad se acabe concretando de un modo determinado.” (Mauri, *et al.*, 2005, p. 7)

Desde tales planteos el concepto de interactividad se diversifica, pero al mismo tiempo se convierte en una variable de análisis que implica tener en cuenta su doble

¹⁰ Las cursivas son propias, para resaltar la idea del autor que se intenta hacer explícita en estas líneas.

dimensión tecnológica y pedagógica y su concreción tanto en el plano del diseño como del desarrollo.

Partiendo de estos planteos Mauri, *et al.* (2005) proponen distinguir, al menos, cuatro planos distintos de la interactividad; los cuales surgen del cruce de las dimensiones tecnológica y pedagógica de la actividad conjunta con su doble concreción en términos de diseño y desarrollo de la enseñanza. Se pueden reconocer entonces los siguientes planos:

- La *interactividad tecnológica potencial*: la cual remite a las formas de organización de la actividad conjunta, las maneras de estructurar la interactividad por parte de los participantes que permiten, promueven, restringen o impiden desarrollar dicha actividad desde las herramientas tecnológicas que sustentan el entorno telemático. Se hace referencia aquí, por ejemplo, a la facilidad de uso de la plataforma, las herramientas de presentación y acceso a la información, las herramientas de comunicaciones disponibles, etc.

- La *interactividad pedagógica potencial*: refiere a las formas de organización de la actividad conjunta, las maneras de estructurar la interactividad por parte de los participantes que permiten, promueven, restringen o impiden desarrollar dicha actividad desde el diseño instruccional. Algunas de estas dimensiones serían el modelo psicopedagógico general de referencia, los objetivos institucionales y los del curso, los contenidos, los materiales, las tareas de aprendizaje, el proceso de evaluación, etc.

- La *interactividad tecnológica real*: es el plano que remite a los usos efectivos de las herramientas tecnológicas disponibles en la plataforma; es decir la estructura de la interactividad desarrollada realmente por profesores y alumnos a lo largo del proceso. Continuando con el ejemplo anterior, aquí se hace referencia al uso efectivo de las herramientas contenidas en la plataforma, de las herramientas de presentación y acceso a la información o de las herramientas de comunicación disponibles.

- La *interactividad pedagógica real*: hace referencia a las formas de organización de la actividad conjunta, la estructura de la interactividad desarrollada realmente por profesores y alumnos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje como concreción del diseño instruccional previsto. Se hace referencia aquí a las actividades desarrolladas efectivamente, los contenidos que se presentan y trabajan realmente, el uso efectivo de los materiales utilizados, etc.

Complementando este planteo, Badia *et al.* (2005) sugieren que es fundamental distinguir entre las posibilidades que ofrece el diseño tecnopedagógico y la utilización real que los usuarios efectúan del mismo, ya que sostienen la hipótesis de que los dispositivos que operan en la interactividad no están preestablecidos sino que vienen posibilitados por la propia interactividad que tiene lugar entre los diferentes elementos de esa situación.

Consecuencia de ello, los autores sugieren que en este punto es necesario diferenciar dos momentos en el análisis de la interactividad. En tal sentido, la interactividad en términos de diseño tecnopedagógico, remite a las formas en que se prevé que puede organizarse la actividad de los participantes para apropiarse del contenido y a las ayudas previsibles para realizar esa acción de manera adecuada; lo cual está marcando determinadas reglas y usos de ese material. Por su parte, pensar la interactividad en términos de su desarrollo real, remite a analizar las formas de organizar la actividad que realmente se construye y a los usos de ayuda que se hacen efectivos en el desarrollo de la actividad de aprendizaje.

Desde la hipótesis de estos autores no existiría una correlación directa entre la planificación pensada inicialmente por los diseñadores o docentes del curso y el desempeño de los participantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que

“los dispositivos se crean en la interacción a partir de las contribuciones de los participantes, y por lo tanto no están preespecificados a priori en el contenido ni en el diseño tecnopedagógico ni en las condiciones de la situación [aunque] el diseño tecnopedagógico genera restricciones de uso que después tendrán incidencia en el desarrollo.” (Badia et al., 2005, p. 4)

Se podría señalar entonces que las actuaciones desplegadas por alumnos y docentes durante un proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia no se deriva mecánicamente de la planificación realizada anteriormente ni por el diseñador ni por el profesor, en términos de Mauri, *et al.* (2005) no estaría determinado por los niveles de *interactividad tecnológica y pedagógica potencial*, sino más bien se construyen a lo largo de todo el proceso a través de sucesivos niveles y procesos de interacción que tienen lugar en el plano de la *interactividad tecnológica y pedagógica real*.

3. ACTIVIDADES EDUCATIVAS... ¿LA INTERACCIÓN CON EL CONTENIDO?

Al describir los elementos intervinientes en un contexto de EaD se anticipó que el mismo está conformado por una multiplicidad de variables, las cuales deberían ser pensadas en interacción unas con otras, puesto que forman parte de un mismo sistema. En los párrafos precedentes se han presentado aquellos postulados teóricos que describen cómo se sucedería el *proceso de enseñanza-aprendizaje* y cuál sería el *papel que asumen los docentes y los alumnos* en dicho proceso. Allí mismo se ha anticipado que desde los planteos constructivistas, todo proceso de enseñanza-aprendizaje gira en torno a la interacción de tres elementos claves: el *alumno*, el *docente* y el *contenido*, que el primero debe aprender y el segundo procura enseñar.

Como se ha mencionado, en contextos de enseñanza a distancia mediados por recursos tecnológicos, existirían ciertas características que distinguen a los estudiantes de estos contextos de aquellos otros que se encuentran en las clases presenciales. Al mismo tiempo se ha hecho referencia a que el *docente* también adquiere un rol distintivo, que lo asemeja más a un tutor que a un catedrático transmisor de conocimientos preelaborados.

Ahora bien... ¿y el contenido?

En general el contenido suele asociarse casi de manera directa a los saberes que el alumno debe construir. Estos saberes, se concretan en la mayoría de los espacios de formación, en una serie de *materiales de aprendizaje* que agrupan tales contenidos en unidades temáticas. Al mismo tiempo, el docente, procurando que el alumno pueda interactuar con dichos contenidos que han sido presentados en esos materiales; diseña una serie de *actividades de aprendizaje*, las cuales actúan como guía, o generadoras de conflicto cognitivo para que el estudiante pueda acercarse a los contenidos de una manera sistemática y lograr así la asimilación de los mismos.

Barberá, Badia y Mominó (2001) reconocen a las tareas de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia mediada telemáticamente, como el eje relacional entre profesores y estudiantes y añaden que, consecuentemente, “de su naturaleza y de su legitimidad se desprenderá el nivel de autenticidad y validez del contenido educativo.” (Barberá, Badia y Mominó, 2001, p. 84)

Vemos entonces, que la interacción entre los elementos del proceso no tiene que ver sólo con las interacciones que se generan entre los participantes del mismo en un determinado espacio de intercambio, sino además –y de un modo clave- con el contenido que debe ser aprendido, al cual se accede por medio de las actividades de aprendizaje propuestas.

Diferentes autores reconocen a las actividades de aprendizaje como el espacio en donde se concretiza la interacción de la tríada pedagógica. En este sentido Adell y Sales (1999) mencionan que el conjunto del proceso de formación depende en gran medida del tipo de relación que se genere entre el docente, los alumnos y el contenido, es decir cómo se los organiza para aprender, cómo se los ayuda a aprender, qué recursos se seleccionan para facilitar el aprendizaje, explicitando que “la articulación de estos elementos se vehiculiza a través de las actividades de enseñanza-aprendizaje.” (Adell y Sales, 1999, p. 5)

Por su parte, Soletic (en Litwin, comps. 2000) al referirse a los problemas y desafíos que presenta la elaboración de materiales para EaD expresa que una de las mayores dificultades es lograr que los alumnos se involucren activamente en la reflexión y

“...en este sentido, cobra particular importancia la propuesta de actividades que se genere en los materiales para la enseñanza, (...) se han convertido en espacios

privilegiados para favorecer la reflexión y generar transferencia de conocimientos a otros contextos, generando nuevas posibilidades de construcción y situando al alumno en mejores condiciones para abordar nuevos contenidos.” (Soletic en Litwin, comps. 2000, p. 125)

Es importante reconocer aquí que, en muchas ocasiones, los estudiantes acceden a los materiales de aprendizaje y consecuentemente al contenido a aprender sin la existencia de actividades precisas que actúen como mediadoras; pero hemos visto que en el diseño del contexto de enseñanza-aprendizaje que se analiza en el presente trabajo, las mismas estuvieron consideradas. Se identificaron dos tipos de actividades, un grupo de ellas estaba constituido por actividades de aprendizaje individuales o grupales que debían ser enviadas al tutor vía correo electrónico; el otro grupo estaba representado por actividades de aprendizaje que se planteaban en el marco del foro de discusión. Las reflexiones se centrarán en las actividades mencionadas en segundo lugar.

3.1. ¿Qué se entiende por actividad educativa?

Al describir las actividades educativas que tienen lugar en entornos de EaD mediados tecnológicamente, Barberá y Badia (2004) diferencian entre dos niveles de estructuración temporal, diferenciando las *fases de actividad* de la *actividad educativa virtual*.

Para estos autores, una *fase de actividad* se corresponde con un periodo de duración corto y establecido, en donde se persigue un objetivo específico, se concretan los contenidos y los materiales que deberán utilizarse, se delimitan los espacios comunicativos tecnológicos y se definen los criterios de evaluación.

Por otra parte, denominan *actividad educativa virtual* a una unidad temporal mayor que comprende una o varias fases de actividad, dentro de un periodo temporal establecido, en el cual se produce la actividad de enseñanza del profesor y de aprendizaje del estudiante.

Al mismo tiempo, distinguen entre dos periodos de una actividad educativa virtual. Uno de ellos se corresponde con la *fase de diseño*, donde se plantean y elaboran todos los componentes que serán utilizados posteriormente en el desarrollo de la actividad (en esta fase suelen participar múltiples profesionales); el otro periodo corresponde a la *fase de desarrollo* de la actividad, consistente en llevar a la práctica el planteamiento diseñado activando los procesos de interacción entre el docente y los estudiantes, entre los estudiantes entre sí, y entre los estudiantes y el contenido presentado en los materiales.¹¹

Tal como plantean Barberá y Badia (2004) en la fase de diseño se deben tomar decisiones respecto a los elementos que posteriormente influirán en el desarrollo mismo de la actividad. Los principales aspectos sobre los cuales se debe decidir en esta fase son:

- Los objetivos educativos.
- La identificación y selección de los contenidos.
- La definición de roles y acciones esperadas por parte de docentes y alumnos.

¹¹ La mayoría de los datos con que se cuenta en el presente estudio, se corresponden con la fase de desarrollo de la actividad, ya que no se tuvo acceso a información explícita respecto a la fase de diseño de las mismas; es decir, no se tienen conocimiento acerca de los objetivos educativos que se pretendía alcanzar con dicha tarea, los criterios que se tuvieron en cuenta en la selección de los contenidos, los criterios de evaluación con los cuales se calificó a los estudiantes, etc; aunque se pueden realizar algunas inferencias a partir del material de los propios foros y de las agendas de trabajo presentadas al iniciar cada Taller o Módulo.

- Las fases y normas de participación en cada una de las etapas.
- Los elementos tecnológicos, en donde se proporcione a los estudiantes:
 - Materiales ajustados a situaciones de aprendizaje a distancia.
 - Instrumentos de comunicación telemática y entornos de trabajo conjunto.
- Los procesos de evaluación del aprendizaje del estudiante.

En cierta medida, los elementos aquí descritos por Barberá y Badia (2004) se podrían conectar con los identificados por Mauri, et al. (2005) como el plano de la *interactividad tecnológica y pedagógica potencial*. Es decir, la manera en que se estructuran aquellos elementos tecnológicos y pedagógicos de la actividad conjunta.

Por su parte, durante la *fase de desarrollo*, se espera que el docente intervenga -cuando sea necesario- con diferentes propósitos, tendientes todos ellos a concretar aquellos aspectos previstos en el periodo de diseño. Según lo plantean Barberá y Badia (2004), el docente tutor debería intervenir para:

- Favorecer la comprensión del estudiante respecto a las características de la actividad, específicamente en relación a los objetivos de aprendizaje.
- Ayudar a planificar el proceso de aprendizaje del alumno y recordar los plazos previstos.
- Brindar orientaciones para el estudio de los contenidos previstos y sugerir nuevo material que complemente lo ya ofrecido.
- Explicar, en mayor profundidad, algún tema o aspecto de la actividad que lo requiera.
- Proporcionar ayudas complementarias (guías, orientaciones, materiales, instrumentos de aprendizaje, recursos, etc.)
- Clarificar los canales de comunicación que deben utilizarse y la modalidad de dicha comunicación.
- Valorar el progreso de aprendizaje de los estudiantes, recopilar información sobre sus aprendizajes y retroalimentar dicha información con orientaciones que permitan optimizar el proceso.

Esta segunda fase, descrita por Barberá y Badia (2004) como fase de desarrollo, se podría poner en relación con el plano de interactividad identificado por Mauri, et al. (2005) como *interactividad tecnológica y pedagógica real*; es decir aquel momento del proceso de enseñanza-aprendizaje en donde se efectiviza el uso de los recursos previstos y se concreta la actividad conjunta prevista en el diseño.

Ahora bien, los autores señalan que existirían diferentes tipos de actividades de aprendizaje, por lo cual tanto el diseño como el desarrollo de la misma se concretarán de manera diferente según la tarea de aprendizaje que se quiera proponer. Por consiguiente no sólo se deben considerar las diferencias que pueden existir entre las fases de diseño y desarrollo, es decir entre el plano potencial y el real, sino que además puede incidir el tipo de tarea propuesta; puesto que según la tarea propuesta y el uso que docentes y alumnos hagan de ella, podría variar el tipo de aprendizaje que se consiga.

3.2. Algunas tipologías de actividades educativas

Diferentes autores elaboran tipologías alternativas sobre las actividades educativas.

Barberá, Badia y Mominó (2001) proponen una clasificación de tareas tomando como variables las habilidades que se desarrollan en quienes aprenden. En este sentido señalan que habría actividades de tipo: *exploratorias, demostrativas, aplicadas, comunicativas, colaborativas*. Reconocen además, que estas actividades pueden desglosarse según su naturaleza; es decir, una actividad con un propósito comunicativo puede ser de tipo argumentativo, expositivo, narrativo, etc.; o una tarea demostrativa puede ser de tipo inductiva o deductiva.

Al mismo tiempo incluyen una segunda categorización conforme a la demanda cognitiva requerida en la actividad de enseñanza-aprendizaje. Identifican allí cinco tipos de tareas:

- *De reproducción*: Cuando la actividad de enseñanza y aprendizaje exige de los estudiantes que repitan, de manera poco elaborada, los contenidos que han sido transmitidos.

- *De aplicación*: Cuando la actividad de enseñanza y aprendizaje requiere que los estudiantes utilicen el conocimiento construido para resolver una tarea práctica.

- *De elaboración*: Cuando se reclama que, en la actividad de enseñanza y aprendizaje, los estudiantes transformen el conocimiento que han construido hacia estructuras cognitivas más complejas y ordenadas.

- *Inferencial*: Cuando la actividad requiere que los estudiantes realicen deducciones y conexiones con otras ideas a partir de la información que se le presenta.

- *De creación*: Cuando la actividad de enseñanza y aprendizaje solicita que los estudiantes produzcan conocimiento.

En un sentido similar, Soletic (en Litwin, comps. 2000) reconoce que existen diferentes tipos de actividades que pueden poner en funcionamiento procesos cognitivos de distinto orden y complejidad.

Un primer grupo de tareas son reconocidas por la autora como aquellas que requieren el empleo de *procesos cognitivos relativamente sencillos*; incluye aquí aquellas actividades que demandan: identificar, caracterizar, enunciar, describir o clasificar.

Otro tipo de actividades serían aquellas que ponen en juego procesos reflexivos sobre la temática que se ha de desarrollar y dan cuenta de un *genuino proceso de comprensión y reconstrucción de los conceptos*, más allá de la simple recuperación de información; es decir, son tareas que apuntan a la comprensión de ciertos conceptos básicos de la disciplina, favoreciendo la transferencia. Algunas tareas que permiten el desarrollo de estos procesos cognitivos serían la resolución de problemas, el análisis de casos, la interpretación de posiciones divergentes, la formulación de hipótesis, la elaboración de argumentos y justificaciones, el establecimiento de relaciones conceptuales y la toma de decisiones.

Continuando en una línea similar Barberá y Badia (2004) seleccionan y describen *seis actividades educativas* que se utilizan en contextos de enseñanza mediadas telemáticamente. Los autores reconocen que existen muchas otras, pero dicha selección se efectuó en función de la difusión que estas actividades están teniendo en escenarios de práctica educativa en donde se utiliza la virtualidad como modalidad prioritaria.

Las categorizaciones previas partían de las habilidades cognitivas que las tareas permitirían desarrollar, en la categorización presentada por Barberá y Badia (2004) se toman algunas actividades concretas que son usualmente utilizadas y a partir de ellas se analiza, qué habilidades deberían poner en juego docentes y alumnos para su desarrollo efectivo.

A continuación se describen dichas actividades, señalando algunas características distintivas de cada una de ellas. Por supuesto, tal como señalan los autores, en la práctica se encuentran muchas actividades que combinan aspectos de dos o más de las tipologías aquí mencionadas.

- Aprendizaje independiente por medio de recursos digitales:

Es una propuesta centrada en los procesos de autoaprendizaje del estudiante. Usualmente son programas de ordenador a los cuales se accede telemáticamente. El proceso de aprendizaje del estudiante se reduce a ir efectuando los ejercicios previamente diseñados y estructurados, de tipo auto evaluativos.

En este tipo de actividades la interacción con el docente y los otros estudiantes, queda en gran medida minimizada; es una actividad que se realiza de manera individual (en solitario) y de forma independiente (sin intervención del docente o de los demás compañeros).

Según expresan Barberá y Badia (2004), no se cuenta con la certeza empírica que efectivamente los estudiantes van a poder aprender de forma adecuada por sí solos, únicamente con la ayuda del entorno. Señalan, además, una serie de problemas que pueden obstaculizar el buen funcionamiento de este tipo de entornos, tanto para los estudiantes (realizar adecuadamente las tareas, carencia de habilidades metacognitivas, dificultades para orientarse y manejar el entorno), como para el docente (no contar con información del progreso de cada estudiante para retroalimentar, no poder situarse en el rol de facilitador, dificultad para motivar a los estudiantes).

- Instrucción virtual impartida mediante ordenador:

En este caso, el docente planifica una secuencia didáctica incorporando las potencialidades que le ofrece el ordenador, sobre todo la conexión a redes telemáticas. El desarrollo de la actividad consiste en ofrecer a los estudiantes un conjunto de materiales en diferentes formatos (textual, digital hipermedia, audio, video) y proponerle una tarea para que la efectúen, orientando su interacción con los materiales de contenido y proporcionándole retroalimentación a sus dudas mediante los instrumentos de comunicación disponibles.

Usualmente en este tipo de actividades se prioriza una alta intervención del docente y puede desarrollarse sin que forzosamente haya interacción del estudiante con sus compañeros. Tal como sostienen Barberá y Badia (2004), el planteamiento de la construcción compartida del conocimiento parecería quedar en un segundo plano.

- Aprender virtualmente elaborando proyectos de trabajo:

En este tipo de actividades los estudiantes se involucran en el desarrollo y elaboración de proyectos utilizando información digital y medios de comunicación telemáticos. Barberá y Badia (2004) lo definen como

“... el proceso y el resultado de una actividad de aprendizaje del estudiante, a menudo llevada a cabo durante extensos periodos de tiempo, en donde éste centra su trabajo en problemas o unidades temáticas que integran conceptos de un buen número de disciplinas o campos de estudio (...) y en donde una mayor parte del proceso interactivo (con el profesor y con los materiales) se produce telemáticamente.”
(Barberá y Badia, 2004, p. 175)

En este tipo de actividades el rol del docente es el de facilitador, promoviendo la colaboración entre los estudiantes.

Para los estudiantes, la realización de un proyecto no significa seguir una serie de tareas preasignadas por el docente, sino partir de sus propios intereses y experiencias adaptándolos a lo requerido en los objetivos de aprendizaje.

La incorporación de las TIC favorece el desarrollo de proyectos, utilizando las posibilidades que estas ofrecen en cuanto a la disponibilidad de material digital multimedia, conectividad a internet, bibliotecas digitales, instrumentos de comunicación telemáticos, etc.

- Aprender mediante cooperación virtual:

Según lo plantean Barberá y Badia (2004) más que un tipo de actividad de enseñanza y aprendizaje el trabajo en grupos cooperativos es una metodología, en la cual la cooperación es la única vía para conseguir los objetivos de aprendizaje propuestos. Para que el trabajo en grupo pueda considerarse cooperativo, se deben cumplir una serie de requisitos:

- Los miembros del grupo deben asignarse siguiendo un criterio de heterogeneidad.

- El objetivo propuesto se debe abordar desde la perspectiva del grupo y no desde cada uno de los miembros individualmente.

- La resolución de la tarea debe requerir que todos los miembros contribuyan.

- El grupo debe disponer de recursos para mantener y hacer progresar su actividad en dos niveles:

- A nivel de las relaciones interpersonales,
- A nivel del progreso de la tarea.

El docente participa tanto en el diseño como en el desarrollo. El docente debe asignar los estudiantes a los diferentes grupos según la experiencia previa que tengan los mismos; debe realizar la distribución de roles, así como realizar indicaciones respecto al tipo de interacción que sería conveniente se establezca.

Para llevar a cabo este tipo de actividades, el entorno debe contar con espacios de comunicación en donde se posibilite el intercambio entre el docente y cada estudiante, entre los estudiantes entre sí; entre todos los miembros del aula y además, entre los miembros de cada grupo cooperativo específico.

- Aprender mediante la resolución virtual de problemas:

Estas actividades de aprendizaje integran el aprendizaje de contenidos y el de habilidades, acerca de la resolución de problemas en un área de conocimiento determinada, por medio de la interacción virtual entre ellos utilizando entornos colaborativos telemáticos.

Existen algunos programas de ordenador diseñados intencionalmente con este propósito. En general estos entornos deben contemplar la posibilidad de que los estudiantes puedan acceder a documentos y a otros recursos de información, que puedan exponer sus puntos de vista y tener acceso a las participaciones de los demás y que el profesor pueda intervenir tanto para ayudar al desarrollo de la tarea en sí como para orientar la participación de cada estudiante.

Usualmente no son sistemas prediseñados, puesto que el estudiante dispone de un alto nivel de iniciativa en su propio proceso de aprendizaje. El problema debe ser real (puesto que suelen ser más atractivos y le otorgan sentido al trabajo y esfuerzo del estudiante), pero al mismo tiempo abierto. Por este motivo, resulta muy necesario que la intervención del docente sea muy ajustada a lo largo de todo el proceso interactivo.

- Aprendizaje mediante discusiones virtuales:

Es una actividad en donde se generan procesos de interacción entre los diferentes miembros del grupo, tendientes a debatir y convencer a los otros sobre un

tema que se desarrolla. Estas discusiones generalmente se realizan a través de textos escritos, de tipo argumentativo; mediante comunicación de tipo asincrónica. Puede ser una actividad muy apropiada, siempre que realmente se consiga transformar o ampliar el conocimiento de los participantes.

En este sentido, para que una discusión virtual se pueda considerar una actividad de enseñanza y aprendizaje Barberá y Badia (2004) señalan que se deben cumplir algunos otros requisitos:

- Debe ser una actividad acotada en el tiempo, con inicio y final definido, en donde el docente oriente y guíe el aprendizaje de los alumnos.

- La estructura de participación de los estudiantes debe favorecer y generar un cambio real en sus conocimientos.

- Se la debe considerar un tipo particular de interacción social que permita a los estudiantes profundizar en el conocimiento sobre un tema, estructurar mejor sus ideas, consultar diferentes fuentes de información y citar referencias concretas de autores o fenómenos conocidos y relevantes.

Para este tipo de interacción puede resultar beneficioso establecer fases de desarrollo del proceso de discusión, orientando el tipo de participación que deben realizar los estudiantes en cada periodo.

El docente, además de definir con claridad los objetivos y los aspectos organizativos, debe mostrar ejemplo del tipo de contenido que se debería incluir en los mensajes (por ejemplo: desarrollo de argumentos fundamentados, inclusión de referencias significativas, claridad en las posturas que se tomen, referencias a los aportes anteriores de compañeros, etc.) e intervenir cuando sea necesario, tanto para mantener la discusión en los términos en que fue establecido como para favorecer la construcción de conocimientos.

Por su parte, según lo expresan Barberá y Badia (2004), el estudiante debe desarrollar dos tipos de actividades para que su participación en la discusión pueda considerarse adecuada. En primer lugar en su intervención debe fundamentar y referir a unos contenidos que tiene que haber revisado previamente evitando participar utilizando sus propios puntos de vista; en segundo lugar en su aporte debe tener presente las características concretas de dicha actividad, cuyo objetivo es la discusión en un espacio público.

Para cumplir con ambas actividades, el estudiante debería identificar el discurso que aparece en los materiales de aprendizaje transformándolo en un discurso de tipo argumentativo.

Ahora bien, ¿qué criterios se tienen en cuenta para decidir qué tipo de actividades proponer?

La decisión de incluir una u otra actividad se realiza en función de múltiples propósitos. Uno de los primeros aspectos a considerarse tiene que ver con los fundamentos teóricos que subyacen a la propuesta, que se traducen en los objetivos que se persiguen en el diseño del trayecto de formación.

Es precisamente, según estos objetivos, que usualmente en los tramos iniciales de un curso las actividades que se plantean intentan introducir a los alumnos en el campo temático de la disciplina a tratar y/o explicitar las ideas y conceptualizaciones de los estudiantes respecto a un tema particular. Soletic (en Litwin, *comps.* 2000) señala que a través de esta actividades se intenta recuperar el conocimiento relacionado con las experiencias propias de cada uno de los participantes, ofrecer un lugar para explicitar sus saberes previos, y, en pasos sucesivos, provocar rupturas o contradicciones a partir

de las cuales los alumnos comiencen a construir nuevos conocimientos, a reflexionar sobre las diferencias que existen entre las concepciones del sentido común y las características propias de las disciplinas científicas.

Otro de los criterios que se tiene en cuenta para incluir una actividad en una propuesta de enseñanza, está relacionado con los temas y problemas que se consideran más relevantes en función del programa de contenidos diseñado; o bien aquellos que son más complejos y difíciles de explicar y aprender. También se suelen incluir ciertas tareas porque se las considera valiosas para la transferencia.

Soletic (en Litwin, *comps.* 2000) expresa que otro de los aspectos que los docentes suelen considerar es la necesidad de acercar a los alumnos a una multiplicidad de perspectivas o enfoques desde los cuales puede tratarse un tema, contribuyendo a generar capacidad de análisis independiente, argumentación o reconocimiento de posiciones controvertidas. Por otra parte, en algunos casos esta elección puede tener un propósito motivacional, en la medida en que los docentes piensan que con la introducción de una determinada tarea los estudiantes se mostrarán más interesados en trabajar sobre un tema en particular.

Atendiendo a la coherencia que debería existir entre los supuestos teóricos que subyacen a una propuesta de aprendizaje y las actividades que se presentan, Woo y Reeves (2007) sugieren que para lograr *interacciones significativas* se deberían diseñar *tareas auténticas* de aprendizaje. Estos autores las definen como aquellas actividades que permiten localizar el aprendizaje en contextos realistas. Identifican como tareas auténticas aquellas actividades que deben ser

“realizadas por varias personas, incluyendo pares y expertos, en donde los estudiantes se comprometen en definir la tarea, ofrecer recursos y puntos de vista, negociar, sintetizar el pensamiento individual con el de otros, completar la tarea y pulirla sobre la base de lo compartido, del insight y de la crítica.” (Woo y Reeves, 2007, p. 19)

Según señalan los autores, es a través de este tipo de tareas donde los estudiantes se enfrentan a una situación de conflicto cognitivo que los lleva a discutir el tema con sus pares, intentan negociar internamente y a nivel social para resolver el problema y arriban finalmente a una comprensión común. Este tipo de tareas también favorecería la transferencia de conocimientos, en tanto la colaboración entre los estudiantes ayudaría no sólo al aprendizaje de nuevos conceptos sino también a la aplicación de estos conceptos en el trabajo concreto en la vida diaria.

3.3. Posibles variables para entender las actividades educativas

Uno de los indicadores más concretos para el análisis de las actividades educativas está relacionado con las consignas de trabajo que se propone a los alumnos para que éstos resuelvan durante el trayecto de formación.

Recopilando los aportes de los diferentes autores existirían una serie de variables que podrían considerarse en el momento de entender y analizar las actividades educativas. Entre otros se podrían señalar:

o *Objetivo educativo subyacente*, el cual estaría relacionado con los requerimientos de la tarea, más allá de los objetivos concretos de la actividad explicitados en el programa de la materia; entre otros se podrían identificar el establecer relaciones entre conceptos, relacionar teoría y práctica, resolver problemas de manera conjunta, opinar sobre un tema, tomar posición, justificar/argumentar, sociabilizar saberes y experiencias.

- o *Demanda cognitiva subyacente* en la tarea, la cual puede ir desde reproducir una serie de contenidos, pasando por la aplicación de conceptos a una realidad, la elaboración de conocimientos, el establecimiento de inferencia o la creación de nuevos conocimientos.
- o *Tipo de contenido que se prioriza*, ya sea conceptual, procedimental o actitudinal.
- o *Papel que se le asigna a la interacción docente-alumno y alumno-alumno para la concreción de la tarea* (reducida, media, alta).
- o *Rol que asume el docente en la actividad*, el cual puede ir desde la ausencia total, a ser un expositor de saberes, organizador del trabajo de los alumnos, facilitador de sus aprendizajes ofreciendo recursos o explicaciones, dinamizador de los intercambios entre estudiantes, etc.
- o *Recurso ofrecido como material de apoyo*: documentos escritos, softwares específicos, herramientas, sitios de internet.

3.4. Y entonces... ¿Qué actividad educativa proponer en un foro de discusión?

Partiendo de la tipología de actividades propuesta por Barberá y Badia (2004) la actividad que más se adecuaría a estos entornos podría ser el *aprendizaje mediante discusiones virtuales*. Recordemos que este tipo de actividades resultan apropiadas para opinar o argumentar sobre un tema, generando procesos de interacción asincrónica entre los participantes a través de textos escritos. Es importante atender también, que mediante este tipo de tareas el objetivo subyacente es el de promover un cambio en las estructuras de conocimiento de los sujetos participantes, para transformar o ampliar sus saberes.

En términos de los planteos de Barberá, Badia y Mominó (2001) este tipo de actividades requeriría, por parte de los alumnos, procesos cognitivos de *elaboración* de conocimientos y de *inferencia*, realizando deducciones y conexiones con otras ideas a partir de la información que se les presenta.

En general, esta actividad requeriría la puesta en funcionamiento de procesos reflexivos sobre la temática. Si recordamos los planteos de Soletic (en Litwin, comps. 2000) se podría afirmar que la tarea de debate y argumentación requiere de los participantes *procesos de comprensión y reconstrucción de conceptos, que van más allá de la opinión o la simple recuperación de información*.

Otro tipo de actividades que podrían concretarse en un entorno como el del foro de discusión, podrían ser actividades de *cooperación virtual*, la *elaboración de proyectos de trabajo* o la *resolución virtual de problemas*. De todos modos, estas tres actividades requerirían espacios de interacción grupal más reducidos entre los miembros de cada uno de los grupos, lo cual no puede concretarse en un foro de discusión abierto a un elevado número de participantes, característica de los foros que se analizan en el presente trabajo.

4. EL FORO DE DISCUSIÓN... ESPACIO MEDIADO PARA LA MEDIACIÓN

Se ha expresado ya, en los objetivos iniciales, que el foco de atención en el presente trabajo está centrado en el análisis de las interacciones docente-alumnos y alumno-alumno que tuvieron lugar en un contexto de EaD mediado tecnológicamente, las cuales se plasmaron en el espacio de un foro de discusión en línea. Al avanzar en el desarrollo del marco teórico del trabajo se puso en evidencia que las interacciones que se suceden entre los participantes no pueden entenderse sin considerar los elementos del entorno en que tienen lugar; partiendo de tal supuesto es que se describió de manera teórica la concepción existente acerca del *proceso de enseñanza-aprendizaje*, el *papel que docentes y alumnos* asumen en dicho proceso y la implicancia que puede tener el contenido a aprender representado en las *actividades de aprendizaje*. Resta aún presentar los supuestos acerca del microcontexto tecnológico facilitador de la comunicación entre los participantes del proceso y en donde se plasmó el registro de estos intercambios: *el foro de discusión*.

García Aretio (2002) identifica al *foro de discusión* como una herramienta, en entornos de internet, para la comunicación asincrónica. Señala el autor que el nombre con que se conoce a esta herramienta es precisamente el de la función principal que desarrolla, pues permite mayoritariamente la actividad de debate e intercambio temático. Es un escenario de comunicación en donde se propicia el debate, la concertación y el consenso de ideas.

En consonancia con este planteo Mansur (2005) señala que “en las prácticas comunicacionales mediadas electrónicamente, los foros de discusión constituyen un espacio de debate temático coordinado por un moderador, en tiempos asincrónicos (o diferidos)” (Mansur, 2005, p.133). La autora identifica a los foros como un espacio en donde los interesados pueden expresar su opinión sobre un hecho, señala que el objetivo de estos espacios es hacer públicas las opiniones de los lectores sobre una problemática particular, mostrando los acuerdos o las controversias que el tema suscita.

Complementando esta caracterización funcional e instrumental respecto de los foros, Núñez, Gálvez y Vayreda (2003) lo describen como una situación, una microsociedad organizada, con sus propias normas y reglas de funcionamiento. Los autores entienden al foro de discusión como “un microambiente, un juego de acontecimientos que puntúan el nacimiento de fenómenos de sociabilidad. Es, por decirlo en otras palabras, un elemento básico de la vida social en los entornos virtuales” (Núñez, Gálvez y Vayreda 2003, p. 2). Señalan al mismo tiempo que una de las condiciones mínimas de apertura y mantenimiento de los foros, es la participación. Para estos autores son dichas participaciones las que definen y le dan estructura al foro; y al mismo tiempo, esta definición estructural es la que condiciona o determina la participación de sus miembros.

Partiendo de estas definiciones, se podría señalar como características de un foro de discusión, las siguientes:

- Herramienta de comunicación mediada electrónicamente,
- En entorno de internet,
- Que permite la comunicación en tiempos asincrónicos o diferidos,
- Se constituye en un espacio de debate temático,
- A partir de la participación de sus miembros,
- Es considerado elemento básico de la vida social de entornos virtuales,
- Requiere coordinación de un moderador.

En algunos ámbitos se reconoce al foro de discusión como una herramienta alternativa o superadora de las listas de distribución, secuencia de mensajes que son redistribuidos a los usuarios mediante el correo electrónico. Debido al abuso incontrolado que comenzó a sufrir el correo electrónico en cuanto al número de mensajes enviados y recibidos -no sólo por medio de estas listas- en algunas ocasiones, se recomienda la sustitución de las listas de correo por los foros de discusión.

Estos foros tienen lugar en un espacio web y se ingresa a ellos por medio de un navegador. Actualmente, estos foros de discusión son una herramienta más en el diseño de plataformas, planteadas con el propósito de actuar como soporte de comunidades de aprendizaje.

En dicha página web uno accede al registro de los mensajes enviados previamente por los participantes, debajo del cual existe un cuadro de texto en donde se realiza la escritura de los nuevos aportes. Cada intervención es incorporada a la página principal del foro en escasos segundos siguiendo una estructura muy operativa que permite realizar el seguimiento encadenado de los mensajes enviados; información a la que acceden todos los participantes del proceso, en el instante en que se conectan para leer o participar. Esta herramienta permite a un participante publicar un mensaje en cualquier momento, quedando visible en el sitio web para que quienes ingresan en otro momento, puedan leerlo y contestar.

Núñez, Gálvez y Vayreda (2003) reconocen que el foro de discusión es más que una serie de mensajes encadenados que se emiten en un espacio determinado. Quienes forman parte de estos espacios, participan a partir de intervenciones que se relacionan y producen un sentido; se ponen en relación los textos del mensaje, los emoticones, el contexto, la audiencia, el auditorio generando un complejo proceso que sobrepasa la simple sucesión de mensajes.

Cuando se realiza el recorrido por distintos entornos de formación en línea o sitios web destinados al intercambio de opiniones sobre una temática en particular se pueden apreciar una incipiente categorización de estilos y espacios de foros. Hasta hace unos años existía un único espacio de foro en donde se llevaban a cabo intervenciones con propósitos diversos, pero en la actualidad se puede ver que comienzan a diferenciarse los mismos en función de las temáticas y el tipo de intercambio que se genera. Se podrían reconocer tres tipos básicos de foros, que son identificados por Arango (2004) como: *foros sociales*, *foros técnicos* y *foros académicos*.

- *Foros sociales*: También llamados *cafetería virtual*, son aquellos espacios de comunicación destinados al reconocimiento de los participantes, el esparcimiento, el compartir y crear vínculos. En general se plantean como espacios de camaradería, con un diseño informal para reforzar la socialización del grupo y crear sentido de comunidad.

- *Foros técnicos*: Son aquellos espacios que se diseñan para resolver grupalmente dudas relacionadas con el hardware o el software en el cual se encuentra inmerso el entorno. En algunas oportunidades se los reconoce como *foro de calidad*, puesto que suele estar destinado al mejoramiento de la calidad de la propuesta educativa. Allí los estudiantes realizarán sus comentarios, críticas y sugerencias en relación a las herramientas utilizadas, a la metodología, al trabajo de los tutores, las actividades, los contenidos y los problemas técnicos presentados.

- *Foros académicos*: Este tipo de foros tiene como objetivo la construcción colectiva del conocimiento por parte de los estudiantes. En general, a diferencia de los descritos anteriormente, en los foros académicos se cuenta con mayor nivel de estructuración; por ejemplo la participación es obligatoria y suele ser evaluada, su duración es limitada con una fecha de inicio y de finalización para cada eje temático, existen una serie de pautas respecto a la estructura o estilo de los mensajes, generalmente son moderados por un docente, etc.

Estos espacios de comunicación, según la función que pretendan cumplir, pueden o no ser moderados por un coordinador. En general, los foros con propósitos académicos cuentan con la presencia de un moderador, rol que es asumido por el profesor tutor. Debido a esta mayor estructuración los foros académicos propician mecanismos de participación en donde se indaga y se utiliza el diálogo para el intercambio de pensamientos, ideas y enfoques variados sobre el tema que se está debatiendo.

Una de las ventajas que se le reconoce a estos entornos está relacionada con la asincronía en la comunicación, la cual permite a los estudiantes y a los propios docentes formas de interacción distribuidas y dilatadas en el tiempo lo cual favorece que se articulen las ideas y opiniones desde distintas fuentes y se propicie la reflexión y madurez de los mensajes.

Núñez, Gálvez y Vayreda (2003) resumen estas características señalando que “el foro es un conjunto de posibilidades de interacción facilitadas por un software determinado” (Núñez, Gálvez y Vayreda, 2003, p. 2)

Por su parte Mansur (2005) expresa que consecuencia de dicha asincronía los participantes cuentan con la posibilidad de decidir el tipo de intervención que realizarán y el momento en que la llevarán a cabo. Quienes asumen el rol de alumno no esperan la aparición del docente en ningún momento preciso, no siempre depende de la presencia del docente el que realicen o no intervenciones. Por su parte, a quien asume el rol de tutor, le permite disponer del tiempo necesario para monitorear la secuencia de intercambios, analizar las diferentes ideas volcadas por los estudiantes y elaborar su intervención de manera ajustada.

Si pensáramos al foro de discusión solo desde una caracterización funcional e instrumental, estaríamos limitando su finalidad a la función tecnológica, descuidando la acción que tiene lugar en su interior y que, en cierta medida, es la que le otorga su razón de ser: *el encuentro entre participantes de un proceso de formación, las interacciones por ellos generadas en torno a tareas de aprendizaje, la negociación de significados, la resolución conjunta de tareas, el surgimiento de conflictos socio-cognitivos, la socialización de saberes y experiencias, etc.*

Según sugieren Barros y Verdejo (2000) una de las limitaciones que se le puede reconocer a esta herramienta es que no fue pensada y diseñada como entorno específico para llevar adelante procesos de enseñanza-aprendizaje. El foro de discusión surgió como recurso de comunicación e intercambio de ideas en otros ámbitos y fue siendo adaptado de manera paulatina como medio para la comunicación asincrónica en contextos de educación a distancia mediados.

En tal sentido es importante recordar que desde el marco teórico que sustenta el presente trabajo, no se puede identificar al foro, por sí solo, como un ambiente propicio y suficiente para llevar adelante procesos de enseñanza-aprendizaje a distancia. En el caso del proceso de formación que se analiza en este estudio, se señaló oportunamente que en el diseño del mismo se combinaron una serie de herramientas tecnológicas que actuaron como soporte para la enseñanza (teleconferencias, intercambios de correo electrónico, plataforma educativa en el marco de la cual se encontraba el foro de discusión) además de atender a múltiples variables como el rol del docente, el papel asumido por el alumno, el contenido de aprendizaje, las actividades de aprendizaje propuestas, entre otras. El análisis de los datos se centró en las interacciones que quedaron plasmadas en el espacio de los foros, con el propósito de describir el valor pedagógico que puede asignársele a las mismas, en contextos de educación mediados tecnológicamente.

SEGUNDA PARTE

el estudio

Capítulo III

aspectos metodológicos



1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

- Describir los intercambios comunicativos existentes en los foros de discusión correspondientes a la 5^o generación de la Maestría en Comunicación y Tecnologías Educativas. (ILCE¹²-UNT¹³)

- Identificar propósitos de intervención con que participan docentes y alumnos en dichos foros de discusión.

- Analizar la frecuencia con que intervienen, docentes y alumnos, para cada uno de dichos propósitos.

- Caracterizar el tipo de actividad requerida en las consignas propuestas en el foro.

- Identificar indicadores de construcción conjunta del conocimiento.

- Discriminar factores que pueden actuar reduciendo la calidad de las interacciones para el logro de una construcción conjunta del conocimiento.

2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En el presente trabajo se realiza un estudio descriptivo de los foros de discusión en línea del trayecto de formación de una maestría. Dicha descripción se realiza a partir de procesos de triangulación entre datos cuantitativos y cualitativos, así como triangulación entre diferentes variables de análisis.

A través de este análisis descriptivo se intenta dar respuesta a los objetivos presentados anteriormente.

Se tomaron como unidades de análisis los foros de discusión. En cada uno de los foros se analizaron diferentes variables, a saber: *los propósitos con que intervienen docentes y alumnos, el momento del foro en que tienen lugar estas intervenciones, la frecuencia con que se interviene para cada uno de los propósitos y las consignas planteadas en el foro como eje de discusión.*

Para el análisis específico de *los propósitos* con que se interviene en dichos foros, tales mensajes debieron ser divididos en unidades menores; el modo en que se llevó a cabo esta segmentación se amplía en el apartado de *procedimientos*.

12 ILCE: Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa. México.

13 UNT: Universidad Nacional de Tucumán. Tucumán. Argentina.

Es importante señalar que no se tuvo participación en el diseño de tales espacios de formación, aunque sí se participó en el rol de alumno. Por este motivo sólo se cuenta con los envíos que se realizaron al foro durante el transcurso de los talleres o módulos y no con información previa respecto a caracterización de los miembros participantes del trayecto de formación, expectativas de los participantes, objetivos, etc.

2.1. Caracterización del espacio de formación analizado

Para el análisis de datos, se cuenta con el registro de los intercambios que tuvieron lugar en diferentes *foros de discusión* en línea correspondientes a un trayecto de formación de la Maestría en Comunicación y Tecnologías Educativas, ofrecido por el ILCE, en su 5º generación desde julio de 2002 a diciembre de 2004.

El *sistema de formación* de este postgrado se basó en la convergencia de medios (televisión, internet, teléfono) y en herramientas tecnológicas (multimedios, correo electrónico, foros de discusión, etc.) Si bien se reconoce que todos estos medios y herramientas tecnológicas resultan de utilidad para el proceso formativo, en el presente trabajo la mirada se centra en los intercambios generados en los *foros de discusión*, donde se plasma de modo más concreto, el valor dinámico del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la interacción del estudiante con sus tutores, sus compañeros y con algunos de los contenidos a ser aprendidos.

El programa de estudios de dicha maestría se organizaba en torno a tres niveles académicos, dentro de los cuales tenían lugar *módulos* y *talleres*:

- *Nivel Propedéutico*: Su objetivo era que los estudiantes partiesen de las mismas bases conceptuales para su mejor desempeño en la maestría, al tiempo que evaluaban sus capacidades de auto aprendizaje, trabajo colaborativo, hábitos de estudio, metodología de investigación y habilidades comunicativas. Durante este nivel se desarrollaron diferentes talleres.

- *Nivel Introductorio*: Durante éste nivel tuvieron lugar diferentes talleres y el módulo de Investigación, que introducía a los estudiantes en la comprensión y uso de las metodologías y herramientas de investigación. Estas herramientas les permitirían identificar y conocer los avances científicos, en torno al uso de las tecnologías y los medios de comunicación a fin de explorar, describir y experimentar la aplicación de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en los procesos educativos; tanto en contextos presenciales como en modelos de educación a distancia.

- *Nivel Formativo*: Incluyó diversos módulos y talleres en donde se proporcionaban los fundamentos teóricos y los contenidos temáticos que servirían de sustento al trabajo de investigación. Los módulos fueron: Psicopedagogía, Sistemas de información, Administración, Comunicación educativa y cultural y Educación a distancia.

¿Qué diferencias existían entre los módulos y los talleres?

En los *módulos* se presentaron los aspectos teóricos que se consideraban centrales para el trayecto de formación y tuvieron una duración mayor a los talleres. En general duraron alrededor de un semestre, se ofrecían dos módulos en cada semestre. Durante el tiempo que duraba el módulo se organizaban diferentes foros de debate para que docentes y alumnos profundizaran en el abordaje de los distintos temas propuestos en el trayecto. En general se presentaban preguntas que permitían ir llevando un control de la lectura del material propuesto como bibliografía, se conectaban los temas ejes del módulo con la realidad institucional de cada participante o se proponían planteos para el debate, con preguntas de opinión. El número de foros para cada módulo osciló entre 5 y 8.

Paralelo a estos módulos el alumno debía cursar diferentes *talleres*. En algunos casos los contenidos trabajados en dichos talleres estaban asociados o tenían relación

con lo desarrollado en los módulos, mientras que en otras oportunidades eran totalmente independientes.

En los *talleres* se trabajaban aspectos más prácticos, en general asociados a los contenidos procedimentales de los módulos. Estos tenían una duración menos extensa, se estructuraban a lo largo de un mes de trabajo aproximadamente. La cantidad de foros que se diseñaban en estos espacios también fue menor, en general oscilaban entre 2 y 5.

Cada uno de los módulos y talleres estaban a cargo de un docente responsable, denominado *coordinador académico*, quien se contactaba con sus alumnos a través de las tele sesiones (cápsulas televisivas prediseñadas que se emitía por un canal de la red EDUSAT¹⁴, de 90 minutos de duración, en donde se generaban espacios de comunicación telefónica con las diferentes sedes en los últimos 30 minutos del programa) o por correo electrónico. Paralelo a dicho coordinador académico se encontraban los *docentes tutores*, quienes tenían a su cargo la coordinación de los foros de discusión y el acompañamiento de los estudiantes en actividades y proyectos a lo largo del desarrollo de cada uno de los módulos o talleres; fueron estos tutores quienes actuaron como coordinadores en los foros de debate.

Al mismo tiempo es importante señalar que, por tratarse de un postgrado latinoamericano, que cuenta con sedes en diferentes zonas del continente y elevado número de alumnos; se organizaban *grupos de trabajo* en los cuales se distribuyó a los alumnos de las diferentes sedes. Cada uno de estos grupos participaba en un foro diferente -pero al mismo tiempo simultáneo al resto de los grupos- el cual estaba a cargo de un tutor coordinador particular y diferente para cada grupo.

Los foros que se analizan en este trabajo corresponden, en su mayoría, al primer semestre del año 2004. Se tiene material perteneciente a dos módulos -uno de los cuales forma parte del nivel introductorio y otro al nivel formativo- y dos talleres del mismo período.

3. PROCEDIMIENTOS UTILIZADOS

Hubo dos momentos en el proceso de análisis de datos.

En una primera instancia se procuró organizar la información con que se contaba con el propósito de identificar: *con qué foros se contaba, a qué momento de la maestría correspondían dichos foros, si pertenecían a talleres o módulos, cuántos foros habían tenido lugar en cada taller o módulo, cómo se había distribuido a los participantes, si se habían formado grupos, cuántos grupos existieron trabajando de manera simultánea en cada foro, cuántos mensajes se habían enviado en cada uno de los foros, en los diferentes grupos, si dicha frecuencia era constante en los diferentes foros de un mismo módulo o taller...*

Estas cuestiones permitieron organizar la información y realizar algunas anticipaciones respecto al segundo momento del análisis de datos, en donde se seleccionaron sólo algunos de estos foros para realizar un análisis más específico acerca de los intercambios comunicativos que tenían lugar en los mismos.

Para llevar adelante el primer análisis de datos del material, en un primer momento se realizó un registro de todos los foros, organizando los mismos según:

- Pertenecieran a un trayecto de formación correspondiente a taller o módulo.
- El número de foros en dicho taller o módulo.

14 EDUSAT: Red Satelital de Televisión Educativa. México.

SEGUNDA PARTE - EL ESTUDIO

- El número de grupos en que se dividió al total de alumnos. Identificando las sedes que formaban parte de cada grupo.
- El número total de mensajes que se habían enviado en el transcurso de dicho foro, en cada grupo.
- El momento de la maestría en que se habían desarrollado, es decir la fecha en que habían tenido lugar.

Dicho registro de información se organizó en tablas, las cuales se presentan en el Anexo N° 1. A continuación se muestra una de ellas en donde se dan a conocer, organizados, los datos descriptos anteriormente.

En este caso en particular se puede observar que en el Taller “A”, que tuvo lugar entre 13-02-04 al 26-03-04, los alumnos se distribuyeron en cinco grupos. En el transcurso de dicho taller se desarrollaron dos foros. Para cada uno de los foros, en cada grupo, aparece asociado el número total de envíos que se registraron. Continuando con el ejemplo de este caso, en el primer foro del grupo uno, se efectuaron un total de 70 envíos, mientras que en el segundo foro del mismo grupo se enviaron 37 mensajes.

Tabla N° 1: *Número de grupos para el Taller “A” por cantidad de foros y de envíos realizados en cada foro para el período 13-02-04 al 26-03-04.*

Taller “A” 13-02-04 al 26-03-04			
Nº de Grupo	Nº de Foro	Cantidad envíos	Fecha
1	1	70	16/02 al 12/03
	2	37	15/03 al 26/03
2	1	59	16/02 al 12/03
	2	29	15/03 al 26/03
3	1	66	16/02 al 12/03
	2	39	15/03 al 26/03
4	1	45	16/02 al 12/03
	2	28	15/03 al 26/03
5	1	61	16/02 al 12/03
	2	36	15/03 al 26/03

A partir de estos datos se realizó un análisis preliminar observando algunos hechos recurrentes, sobre todo en lo que se refiere a la frecuencia de envíos efectuada en cada uno de los foros registrados para el análisis.

Fue así que se observó una reiterativa disminución del número de mensajes enviados a los foros sucesivos, en cada uno de los módulos o talleres, conforme avanzaba el trayecto de formación propuesto.

Esta recurrencia en la disminución del número de envíos parece ser independiente del grupo y del diseño del espacio de formación propuesto, ya que se hizo evidente en todos los grupos y en la totalidad de módulos y talleres con que se cuenta para el análisis. La descripción de estos datos se presenta como un primer momento del análisis en el capítulo N° 4.

Luego de realizar este análisis preliminar, se pasó a un segundo momento del análisis -más detallado- en el interior de cada uno de los foros, tanto en los espacios de taller como en los módulos. En una primera instancia se describieron aspectos generales

respecto al comportamiento que habían tenido los participantes, donde las cuestiones a observar intentaban dar respuesta a los siguientes interrogantes: *con qué frecuencia participan docentes y alumnos, los docentes, ¿siempre intervienen en los foros?, los alumnos, ¿participan sólo una vez o lo hacen en varias oportunidades?, ¿todos los alumnos participan en varias oportunidades o sólo lo hace un grupo reducido?, ¿en qué momento del foro se realizan mayoritariamente los envíos?*

Atendiendo a estas cuestiones, se realizó una primera descripción de lo observado en el análisis de los datos, focalizando la mirada en:

- Frecuencia con que participan alumnos y docentes.
- Promedio de envíos por alumno.
- Momento del foro en que se realizan mayoritariamente los envíos.

Una vez hecho éste análisis, la mirada se centró en los propósitos con que intervenían los diferentes participantes. Fue allí en donde se pudieron identificar objetivos concretos con que participaban tanto el docente tutor como los alumnos y, además, se analizaron las frecuencias con que surgían cada uno de estos propósitos de intervención.

Para este segundo momento del análisis, que implicaba un estudio más profundo en el interior de cada foro, se realizó un recorte y selección de los mismos. Se tomaron como datos los foros correspondientes al Grupo N° 1, de ambos talleres y del módulo analizado con la intención inicial de continuar, a posteriori, analizando los intercambios en el resto de los grupos.

La decisión de seleccionar sólo algunos grupos para la realización del análisis más detallado se tomó a partir de considerar que el número total de datos que se tenía era importante y, en este primer período de investigación, no se contaba con recursos suficientes para hacer frente a un estudio de tal magnitud. Por otra parte, a partir de los resultados obtenidos en el análisis de los foros observados se pusieron de manifiesto comportamientos recurrentes que se estima no diferirán demasiado en el resto de los grupos.

Por otra parte, las sedes participantes que conformaban los diferentes grupos variaban en cada uno de los talleres y módulos, motivo por el cual no se pudo tomar como variable de selección la permanencia de las personas en el trayecto de formación; bien para realizar un seguimiento de un grupo en particular o bien para poder establecer comparaciones entre grupos. Así mismo, las consignas y el tiempo destinado a cada foro fueron idénticos para todos los grupos, es decir, no había mayores variaciones inter-grupos salvo las personas participantes.

En los cuadros del Anexo N° 1 se muestran, sombreados, cuáles han sido los foros seleccionados para este análisis, tal como se muestra en la Tabla N° 2 que se presenta a continuación. En este caso, se seleccionaron los foros 1 y 2 del grupo N° 1, del Taller "A".

Una vez escogidos los foros para la realización del estudio, se comenzó con la observación de los mismos y el registro de los datos allí encontrados.

Para ello se debió definir, en primera instancia, cuál sería la unidad de análisis. En un primer momento se pensó en tomar cada uno de los envíos, en su totalidad, como unidad de observación. Fue así que sobre dicha unidad de análisis se observaron y registraron aspectos relacionados con la *frecuencia de envíos realizados por alumnos y docentes*, se calculó el *promedio de mensajes emitidos por cada alumno* y se analizó en *qué momento del foro se realizaban la mayoría de las intervenciones*.

Tabla Nº 2: Foros de discusión correspondientes al Taller "A" seleccionados para el análisis.

Taller "A" 13-02-04 al 26-03-04			
Nº de Grupo	Nº de Foro	Cantidad envíos	Fecha
1	1	70	16/02 al 12/03
	2	37	15/03 al 26/03
2	1	59	16/02 al 12/03
	2	29	15/03 al 26/03
3	1	66	16/02 al 12/03
	2	39	15/03 al 26/03
4	1	45	16/02 al 12/03
	2	28	15/03 al 26/03
5	1	61	16/02 al 12/03
	2	36	15/03 al 26/03

Cuando se comenzó a observar cuáles eran los *propósitos con los cuales intervenían los participantes*, se hizo necesario redefinir dichas unidades de observación. Esto se debió a que, en un análisis preliminar se pudo observar que en la mayoría de los envíos los participantes intervenían con más de una intención y precisamente uno de los propósitos del trabajo era poder discriminar cuáles eran estas intenciones. Es decir, dentro de un mismo envío los participantes realizaban diferentes tipos de aportes; en muchos casos sus participaciones eran extensas y no era posible asociar un mensaje total a un propósito particular.

Consecuencia de ello se segmentaron los mensajes, tomando como unidades de observación los diferentes propósitos de intervención que se identificaban dentro del mismo. Es decir, un mismo envío se fragmentó conforme a los diferentes propósitos que podían identificarse dentro del mensaje total.

A continuación se presenta un ejemplo en donde uno de los participantes, dentro de un mismo envío, interviene con propósitos diversos. Puede observarse allí que este alumno inicia y finaliza su mensaje con saludos y agradecimientos, responde a las preguntas planteadas en el foro, pero además, formula nuevas preguntas, sugiere material en donde se puede ampliar información sobre el tema que se está trabajando, establece relación entre los conceptos teóricos a debatir y la propia realidad laboral, emite una opinión y referencia el aporte previo de otro compañero señalando que acuerda con dicha postura.

Situación Nº 1: Ejemplo en donde se evidencia que dentro de un mismo envío se pueden identificar diferentes propósitos de intervención.

Mensaje Nº 1: Posted on Wednesday, May 19, 2004 - 10:50 am

(Módulo "A" – Foro Nº 8)

Hola:

Mi nombre es G R,

Realidad Virtual?? Cómo podríamos definir a la Realidad Virtual en estos días que todo es virtual. ¿Sería algo así como algo real, pero no real?" La realidad virtual es una representación de las cosas a través de medios electrónicos, que nos da la sensación de estar en una situación real en la que podemos interactuar con lo que nos rodea". Si desean profundizar acerca de la realidad

virtual diríjense a la página. <http://www.activamente.com.mx/vrml/>

Podríamos decir entonces que es realidad virtual un foro en el que estamos interactuando varias personas, en cuanto a opiniones, pero sin estar presentes en un sitio de manera “presencial”, o lo mismo podríamos decir de un chat, en el que estamos reunidas dos o más personas, y estamos “conversando” pero sin estar presentes. A eso entonces podríamos catalogarlo como Realidad Virtual??

Algunos artículos refieren a la realidad virtual aquellas imágenes que están en tercera dimensión y que tienen un sonido casi igual o muy parecido al real y que en algunos casos se utilizan cascos o guantes especiales como dispositivos para sentirse más cercanos a la realidad, pero entonces podemos considerar a un software de Geografía o Historia Realidad Virtual??

Bueno, pero lo que es cierto es que a la realidad virtual si la deberíamos de aprovechar como recurso didáctico con el fin de facilitar el aprendizaje en el sujeto, porque como bien dice la compañera J S entre más cercano esté el alumno a la realidad de los contenidos por aprender mejor sería su aprendizaje.

Saludos cordiales a todos.

Muchas gracias.

¿Qué elementos o criterios se tuvieron en cuenta para realizar las segmentaciones?

Se analizaron cada una de las oraciones y párrafos de los envíos. En general se pudo apreciar que los participantes utilizaban algunos indicadores o marcas que facilitaban la discriminación de propósitos de intervención en el interior de un mismo envío.

Uno de los primeros indicadores que se consideró fue la *presentación de cada idea en una oración, o bien en un párrafo*. Es decir, los participantes expresaban una idea -que perseguía un propósito particular- y cuando querían presentar una idea nueva, con propósito diferente a la anterior, la separaban en una oración o en un párrafo aparte. En muchos casos, dichas separaciones se plasmaban a nivel visual con un salto de línea.

Otro de los indicadores que se tuvo en cuenta para realizar dicha segmentación fueron *palabras índices o palabras claves*, que permitieron asociar la idea expresada por el participante con un propósito particular. Por ejemplo; frases como “*Hola, soy (...) desde la sede (...)*” nos hace pensar en que la persona saluda al resto de sus compañeros y se está presentando, mientras que si expresa “*con respecto a la primer pregunta, en mi caso (...)*” seguramente estará respondiendo a la pregunta presentada como consigna en el foro, o bien a la pregunta de un compañero.

En algunos casos tales indicadores no fueron tan explícitos, esto se hizo evidente sobre todo en aquellas oportunidades en donde, dentro de un mismo párrafo, el participante incluía dos o más ideas diferentes. Estas situaciones fueron mínimas en relación al total de envíos analizados.

Una vez definidas cuáles serían las unidades de observación para el estudio de los *propósitos con que intervenían los participantes* se comenzó a realizar el análisis en el interior de cada uno de los foros. Además de identificar los propósitos de intervención se señalaba el número de veces que cada participante intervenía, con intención de observar si existían diferencias de propósitos de intervención entre quienes aportaban en una sola oportunidad y aquellos participantes que lo hacían más de una vez. Este dato también resultó útil para poder identificar al número total de alumnos que intervenía en el interior de cada foro y poder calcular el promedio de envíos por alumnos en cada uno de los foros.

En el Anexo N° 2 se presentan los datos de un foro y se muestran, al margen del mismo, ejemplos de identificación de propósitos, características con que se intervenía así como el número de intervenciones de cada participante.

Luego de discriminar, en el interior de cada foro, los propósitos de intervención, características particulares de dichas intervenciones y cantidad de intervenciones para cada participante; se confeccionó una planilla de registro de dichos datos para cada uno de los foros. Esta planilla permitió contar con un resumen organizado de la información, en donde se plasmaba de manera más evidente las recurrencias y las particularidades encontradas.

Se muestra un ejemplo de esta planilla en el Anexo N° 3, la cual corresponde al mismo foro que se presentó como ejemplo de análisis en el Anexo N° 2. Se pueden ver en dicha planilla el número de envíos, los propósitos de intervención tanto del docente tutor como de los alumnos, algunos señalamientos particulares que se consideraban significativos de cada intervención al margen de la misma, así como un resumen de lo observado en dicho foro al finalizar la planilla.

Para la elaboración de las categorías relacionadas con el propósito de intervención de los participantes, se tomó como referente -en una primera instancia- el trabajo realizado por Rinaudo, Donolo y Chiecher (2005), quienes identificaron propósitos con que intervienen los docentes tutores y los alumnos.

En los foros de discusión analizados, en el presente estudio, se hicieron evidentes otros propósitos de intervención que no se relacionaban de manera directa con las categorías formuladas en el mencionado trabajo; esto exigió que sobre la base de dicha categorización se redefinieran las mismas en función de lo que se iba observando como recurrente en el análisis de datos. Fue así que, a partir de esta nueva organización de las categorías encontradas quedaron definidos *6 propósitos de intervención para docentes* y *10 propósitos con que intervienen los alumnos*, las cuales se describen a continuación en el apartado específico de análisis de datos.

Además de considerar aquellos propósitos con que intervenían los participantes; propósitos que se presentaron con cierta recurrencia y permitieron la elaboración de las categorías antes mencionadas, se tuvieron en cuenta aquellas intervenciones que si bien se apartaban de las regularidades se consideró conveniente incluirlas, puesto que podrían resultar significativas para ilustrar situaciones específicas.

Una vez analizados cada uno de los foros, y elaboradas las planillas correspondientes para cada uno de ellos, se comenzó a realizar la descripción de lo observado. La descripción de los datos encontrados se presenta en el apartado *Análisis de datos*.

Luego de describir estos aspectos, se pusieron en relación las variables estudiadas; intentando caracterizar los procesos interactivos de los participantes en el foro para luego comprender cómo dichos comportamientos podrían posibilitar o condicionar aprendizajes en dichos contextos.

Capítulo IV

resultados del estudio



En los apartados anteriores se expuso una reseña sobre algunos estudios previos en el campo de las interacciones, que han servido como referentes para realizar el presente trabajo. Al mismo tiempo, se pusieron de manifiesto los conceptos teóricos que intentan explicar cada una de las variables que aquí se analizan procurando constituir un marco conceptual que pueda servir de sustento a la descripción de los datos aquí desarrollada. Focalizando ya en el estudio, se han señalado los objetivos del mismo así como la metodología de trabajo que se utilizó para realizar el análisis de los datos.

Este cuarto capítulo focaliza en el análisis de los datos. Se presenta, en primer lugar, una aproximación inicial a los datos observados, que intenta describir algunos comportamientos típicos en relación a la *frecuencia total de envíos* que se realiza en los foros, el *número total de mensajes enviados por docentes y alumnos*-independientemente del propósito que persiguen- y el *momento del foro en que se efectúan dichos envíos*. Esta descripción se realiza sin aún analizar el contenido de las intervenciones, pero puede observarse que dichos comportamientos parecen ser similares y se reiteran en todos los foros con que se cuenta para el análisis de datos. Si bien estos indicadores iniciales no se constituyen en el foco de atención del presente trabajo, pueden ofrecer alguna información complementaria que será retomada en el momento de realizar la interpretación de lo aquí observado.

En un segundo momento, se centra la atención en el análisis del contenido de los mensajes al interior de cada uno de los foros, se procura identificar entonces, los *propósitos con que intervienen docentes y alumnos*. En tal sentido, se presenta en primer lugar una caracterización de los propósitos con que participan los docentes, presentando secuencias de mensajes que ejemplifican los mismos; para pasar luego a hacer lo propio con los propósitos de participación de los alumnos.

En un tercer apartado la observación se focaliza en un *propósito particular con que intervienen los alumnos*, aquellas intervenciones que tienen como objetivo *dar respuesta a las consignas planteadas* en los foros. En primer lugar se describe la modalidad en que los alumnos dan respuesta a las preguntas que fueron presentadas de manera pre-establecida inicialmente en el foro, para pasar luego a describir algunas características de las respuestas a aquellas preguntas que surgen durante el desarrollo del foro, conforme a la dinámica que éste va adquiriendo. Al mismo tiempo se presentan algunos datos referidos a cuáles serían aquellas preguntas que concentran la mayoría de las respuestas por parte del grupo de alumnos y el tipo de contribución que llevan adelante para ofrecer estas respuestas.

En el cuarto apartado se describe otra de las intervenciones que efectúan los estudiantes, *la referencia al aporte de un compañero*, la cual se puede considerar como un indicador de comunidad, de presencia con otros en un contexto particular de enseñanza-aprendizaje. En un quinto apartado se analizan *las frecuencias* con que se presentan las intervenciones descritas hasta aquí, tanto por parte de los docentes como de los alumnos, en los diferentes momentos en que permanece abierto el foro.

Complementando el análisis de las intervenciones que efectúan docentes y alumnos, se analizan las *consignas de trabajo propuestas en el foro*, procurando observar si existe algún tipo de relación entre la actividad cognitiva subyacente en dichas consignas y los rasgos con que intervienen los participantes.

Un último apartado se destina a presentar una serie de intervenciones particulares, de alumnos y docentes, que en sus discursos ponen de manifiesto la dinámica observada como prevalente en este estudio. Es decir, se presentan aportes puntuales de algunos participantes, que desde su propia percepción y en el transcurso mismo del trayecto, perciben y ponen de manifiesto apreciaciones personales respecto a la dinámica del foro, que en cierta medida se corroboran con el análisis de los datos que aquí se exponen.

1. PRIMERA APROXIMACIÓN A LOS DATOS...

Como se anticipó en los párrafos anteriores, en este primer momento del análisis se presentan algunas aproximaciones generales que intentan describir ciertas recurrencias observadas al realizar un primer acercamiento a los datos, sin entrar aún en el análisis más específico de los propósitos de intervención con que participan docentes y alumnos.

Estas observaciones se presentan descritas en cuatro ítems. En una primera instancia se analizan ciertos comportamientos recurrentes en lo que refiere a *cantidad total de mensajes enviados a lo largo de un trayecto completo de formación*, en los foros de todos los grupos de los cuales se tiene registro de datos. En tal sentido se ha podido observar que a medida que avanza el trayecto el número de mensajes enviados al foro, va disminuyendo.

En un segundo momento, y previo a la descripción de los propósitos de intervención de los participantes -que tal como se mencionó merece un apartado especial-, se ofrecen datos referidos a la *frecuencia con que intervienen los docentes tutores*. A continuación se presenta un análisis similar referido a la *frecuencia con que intervienen los alumnos*. En este punto se analiza en primer lugar el promedio de envíos efectuado por cada uno de ellos y seguidamente se presenta información sobre aquellos alumnos que participan en más de una oportunidad.

Para finalizar -en un cuarto apartado- se pone de manifiesto información referida al *momento del foro en que se realizan mayoritariamente los envíos* de los participantes, tanto docentes como alumnos. La descripción de esta aproximación a los datos se pondrá en relación con el resto de las variables analizadas.

1.1 Envíos realizados en los diferentes grupos. Comparación y recurrencias

Tal como se señaló anteriormente y con mayores detalles en el apartado de metodología para el análisis de datos, en el presente proyecto se contó con el registro de los foros de discusión de todos los grupos participantes en dos módulos y en dos talleres correspondientes a la 5ª Generación de la Maestría en Comunicación y Tecnologías Educativas (ILCE-UNT). A continuación se presenta una tabla que resume tal cantidad de datos, los cuales se presentan ampliados en el Anexo N° 1.

Tabla N° 3: Trayectos de formación de los cuales se tiene registro de datos para el análisis.

Trayecto de Formación (TF)	Nº de Grupos Participantes por TF	Nº de Foros por TF	Nº Total de Foros
Taller "A"	5	2	10
Taller "B"	5	2	10
Módulo "A"	5	8	40
Módulo "B"	4	6	24
	19	18	84

Como se podrá apreciar con más detalles en el Anexo N° 1 se presentan cuatro tablas, correspondientes a cada uno de los trayectos de formación -Talleres y Módulos- en donde se amplían detalles referidos a la cantidad de envíos que se efectuaron en cada uno de los foros de los diferentes grupos, así como el momento de la maestría en que los mismos tuvieron lugar.

A continuación se presenta sólo una de dichas tablas, en la que se puede observar, a manera de ejemplo, que en el trayecto de formación identificado como Taller "A" tuvieron lugar *dos foros de discusión* y los participantes fueron distribuidos en *cinco grupos diferentes*. Dicho taller tuvo una duración de cuarenta días entre el 16/02 y el 26/03, tiempo que fue constante para cada uno de los grupos, puesto que se desarrollaban de manera simultánea. Al mismo tiempo se puede apreciar el *número total de envíos* efectuados por los participantes en cada uno de los foros de los cinco grupos. En tal sentido se pone de manifiesto, por ejemplo, que en el Grupo N° 1 es donde se concentra el mayor número de aportes; allí los participantes realizaron 70 envíos en el primer foro y 37 en el segundo, mientras que en el Grupo N° 4 es donde se registra el menor número de envíos en este Taller, habiendo un total de 45 aportes en el primer foro y 28 en el segundo. Se hace evidente también que en los cinco grupos se realizaron menores envíos durante el segundo foro, si se lo pone en relación con el primer foro de cada uno de los grupos.

Luego de ubicarnos en la distribución de los datos pasemos a realizar la lectura de algunos de ellos. Tal como se describió en la introducción a este apartado un primer aspecto que se observó al contar con los datos en dichas tablas, tuvo que ver con *la cantidad de mensajes* enviados por los participantes (docentes y alumnos). Para este primer momento de observación se trabajó a partir del análisis de datos de *todos los grupos* de los diferentes foros, tanto de talleres como de módulos; aunque como se señaló en el apartado de metodología en una instancia posterior se recortó el objeto de investigación a lo ocurrido sólo en el Grupo N° 1 de ambos talleres y de uno de los módulos. Es decir, esta primera observación se efectuó sobre el total de los grupos de trabajo de los cuales se tiene registro para el análisis, los cuales fueron en total diecinueve grupos. Cinco de estos grupos pertenecientes al Taller "A", otros cinco pertenecientes al Taller "B", cinco pertenecientes al Módulo "A" y otros cuatro grupos de participantes del Módulo "B". Dichas recurrencias se observaron en relación a la cantidad de mensajes que se envían a los foros de los diferentes trayectos de formación -módulos y talleres-, tanto por parte de alumnos como de docentes, así como a los momentos del foro en que se observa mayor concentración de envíos. También se considera importante mencionar que, en esta primera instancia, se tomará como unidad de análisis el mensaje completo, es decir el envío realizado por cada uno de los participantes; puesto que el propósito de este análisis preliminar está relacionado con la frecuencia total de envío que se efectúa en los foros y no en discriminar el contenido de dichos envíos.

SEGUNDA PARTE - EL ESTUDIO

Tabla N° 4: Número de grupos para el Taller “A” por cantidad de foros y de envíos realizados en cada foro para el período 13-02-04 al 26-03-04.

Taller “A” 13-02-04 al 26-03-04			
Nº de Grupo	Nº de Foro	Cantidad envíos	Fecha
1	1	70	16/02 al 12/03
	2	37	15/03 al 26/03
2	1	59	16/02 al 12/03
	2	29	15/03 al 26/03
3	1	66	16/02 al 12/03
	2	39	15/03 al 26/03
4	1	45	16/02 al 12/03
	2	28	15/03 al 26/03
5	1	61	16/02 al 12/03
	2	36	15/03 al 26/03

En relación a la frecuencia de envíos efectuados se podría indicar que, en la mayoría de los casos, conforme avanza el trayecto de formación se observa una notable disminución del número de los mismos.

Para organizar la información se analizará en primer lugar lo ocurrido en *los talleres*, para luego pasar al análisis de lo sucedido en *los módulos*. Recordemos aquí que los talleres tenían una duración menor a la de los módulos y como puede apreciarse en la Tabla N° 4 la cantidad de foros en los talleres también fue menor. De todos modos es posible anticipar que, independientemente de la extensión del espacio de formación o de las características de diseño de los mismos, el comportamiento observado es similar en ambos trayectos de formación.

En las Tablas N° 4 y N° 5 se muestra el número de aportes de todos los grupos en los dos foros de cada uno de los talleres. En ellas se puede apreciar que salvo en dos oportunidades (Taller “B”, Grupo N° 2 y N° 5) en todos los casos, el segundo foro cuenta con un número menor de envíos que el primero. En algunas oportunidades esa disminución resulta muy significativa, llegando a descender el número de aportes en aproximadamente un 50%, tal como sucedió en los Grupos N° 1 y 2 del Taller “A”. En el Grupo N° 1, el número de envíos realizado en el primer foro fue de 70, reduciéndose a 37 en el segundo foro; mientras que en el segundo grupo se observa una disminución similar, puesto que en el primer período hubo un total de 59 aportes, disminuyendo a 29 en el segundo.

Esta tendencia parece ser recurrente, puesto que sobre un total de 10 grupos, en 8 de ellos se registró un mayor número de envíos en el primer foro sobre el segundo. Además, es importante señalar que en aquellos casos en que dicha tendencia no se hizo evidente tal como ocurrió en los Grupos N° 2 y 5 del Taller “B”, la superioridad del número de mensajes en el segundo foro por sobre el primero, ha sido muy pequeña. Tal como se puede ver en la Tabla N° 3, en el Grupo N° 2, el número de mensajes del segundo foro fue de 51 sobre 44 en el primero; mientras que en el Grupo N° 5 se registraron 46 envíos en el segundo foro frente a 42 en el primero.

Tabla N° 5: Número de grupos para el Taller “B” por cantidad de foros y de envíos realizados en cada foro para el período 23-04-04 al 04-06-04.

Taller "B" 23-04-04 al 04-06-04			
Nº de Grupo	Nº de Foro	Cantidad envíos	Fecha
1	1	45	23/04 al 21/05
	2	37	7/05 al 4/06
2	1	44	23/04 al 21/05
	2	51	7/05 al 4/06
3	1	54	23/04 al 21/05
	2	41	7/05 al 4/06
4	1	55	23/04 al 21/05
	2	42	7/05 al 4/06
5	1	42	23/04 al 21/05
	2	46	7/05 al 4/06

Tal como se anticipó, dicha tendencia a decrecer el número de aportes conforme avanza el trayecto de formación, también se evidencia en los *módulos*; esto puede observarse en la Tabla Nº 6 en donde se presentan los datos correspondientes a los diferentes grupos y foros, del trayecto de formación identificado como Módulo "B".

Tabla Nº 6: Número de grupos para el Módulo "B" por cantidad de foros y de envíos realizados en cada foro para el período 09-01-04 al 07-05-04

Módulo "B" 09-01-04 al 07-05-04			
Nº de Grupo	Nº de Foro	Cantidad de envíos	Fecha
1	1	108	9/01 al 22/01
	2	135	23/01 al 12/02
	3	93	27/02 al 11/03
	4	70	12/03 al 2/04
	5	62	26/01 al 22/04
	6	66	23/04 al 6/05
2	1	117	9/01 al 22/01
	2	95	23/01 al 12/02
	3	66	27/02 al 11/03
	4	55	12/03 al 2/04
	5	46	26/01 al 22/04
	6	35	23/04 al 6/05
3	1	105	9/01 al 22/01
	2	90	23/01 al 12/02
	3	22	27/02 al 11/03
	4	25	12/03 al 2/04
	5	35	26/01 al 22/04
	6	16	23/04 al 6/05
4	1	59	9/01 al 22/01
	2	58	23/01 al 12/02
	3	41	27/02 al 11/03
	4	38	12/03 al 2/04
	5	33	26/01 al 22/04
	6	35	23/04 al 6/05

Debido a que el número de foros para cada módulo es mayor (entre 5 y 8), no existe una disminución de aportes que pueda considerarse proporcional entre los foros consecutivos. Es decir, no existe una disminución proporcional de mensajes entre el primer foro y el segundo; entre el segundo y el tercero o entre el tercero y el cuarto. Pero sí se puede observar una diferencia significativa entre la cantidad de envíos realizados por los participantes en los dos primeros foros y en los dos últimos.

Tal vez uno de los grupos que más refleja dicha disminución de una manera relativamente proporcional y consecutiva, es el Grupo N° 2 del Módulo "B", en donde se realizaron 117 aportes en el primer foro, 90 en el segundo, 66 en el tercero, 55 envíos en el cuarto, 46 en el quinto, para concluir con sólo 36 mensajes en el sexto y último foro.

En el Módulo "A" la disminución de los envíos entre los foros sucesivos no se presenta de manera tan evidente y significativa como puede apreciarse en el Módulo "B", a pesar de ello este comportamiento sigue siendo recurrente observándose también allí disminuciones importantes sobre todo al poner en relación el total de mensajes que se efectuaron en los primeros foros y el número de envíos registrados en los últimos, mermando en su totalidad alrededor de un 50% o más.

Ahora bien, para avanzar algunos pasos en este análisis se deberían anticipar algunas hipótesis tendientes a identificar las razones de dicha disminución de envíos. En este sentido, seguidamente se comenzará el análisis de algunos foros en particular, recortando las unidades de observación a los Grupos N° 1 de ambos talleres y del Módulo "A". Entre la información que se presenta a continuación, se muestran algunos datos que podrían ofrecernos ciertas pistas acerca de esta disminución recurrente observada en esta primer aproximación a los datos.

1.2. Mensajes enviados por el docente tutor: *frecuencia y momento del foro en que interviene*

Se ha señalado en el apartado anterior que, ante una primera aproximación a los datos, se pudo observar como un hecho recurrente la disminución en la cantidad de mensajes enviados a los foros por los participantes conforme avanzaba el trayecto, independientemente del trayecto de formación del cual se tratase, de la temática trabajada en los foros y del grupo de personas que conformasen cada grupo. A continuación se focalizará la mirada, sólo en algunos de estos grupos de trabajo, procurando identificar ahora algunos indicadores respecto a la frecuencia y a los momentos del foro en que concentran sus envíos docentes y alumnos. De ahora en adelante el grupo de datos a analizar es el correspondiente a los Grupos N° 1 de ambos Talleres y del Módulo "A", implicando un total de 12 foros de debate.

En relación a la *frecuencia absoluta de envíos de los docentes tutores* durante cada foro se podría señalar que, en general intervienen en reducidas oportunidades. Dicha afirmación se puede justificar en que hubo foros en los que no se registraron intervenciones del docente tutor y en aquellos foros en que el docente tutor intervino, el número de aportes realizados osciló entre 1 y 4. Sólo en uno de los foros analizados el docente intervino en 4 oportunidades, en el resto de los foros, el número de mensajes enviados osciló entre 1 y 3. Dichas participaciones parecen ser bastante sistemáticas y estereotipadas, es decir que suelen darse en momentos determinados del desarrollo del foro, responden a propósitos muy específicos y tienen una estructura discursiva similar entre los diferentes foros analizados.

Tabla N° 7: Foros que fueron seleccionados para el análisis de datos.

Taller "A" 13-02-04 al 26-03-04			
Nº de Grupo	Nº de Foro	Cantidad envíos	Fecha
1	1	70	16/02 al 12/03
	2	37	15/03 al 26/03
Taller "B" 23-04-04 al 04-06-04			
Nº de Grupo	Nº de Foro	Cantidad envíos	Fecha
1	1	45	23/04 al 21/05
	2	37	7/05 al 4/06
Módulo "A" 16-01-04 al 24-05-04			
Nº de Grupo	Nº de Foro	Cantidad de envíos	Fecha
1	1	96	16/01 al 30/01
	2	98	30/01 al 19/02
	3	84	21/02 al 04/03
	4	65	06/03 al 18/03
	5	46	20/03 al 01 /04
	6	62	3/04 al 29/04
	7	50	30/04 al 13/05
	8	32	17/05 al 24/05

A continuación se señalan los *momentos del foro en los que suele intervenir el docente*, identificando allí algunos propósitos¹⁵ con que suele participar en cada momento:

- Cuando interviene en *tres oportunidades* lo hace al inicio del foro, en un momento intermedio y al final. En el *inicio* generalmente interviene con el propósito de dar la bienvenida, organizar la tarea y estimular la participación de los alumnos. *Durante* el foro, suele intervenir para ofrecer ayuda, formular nuevas preguntas, referir a los aportes de alumnos y realizar resúmenes parciales. *Al finalizar* el foro, interviene con el propósito de hacer un resumen de los temas tratados, emitir su opinión sobre dichos aportes o sobre el desarrollo del foro en sí mismo y realizar el cierre del espacio de formación.

- Cuando interviene *dos veces*, lo hace al inicio y al final. Los propósitos con que interviene en estos dos momentos, son similares a los descritos en el párrafo anterior.

- Cuando realiza *un solo envío*, generalmente lo hace al final de foro, con el propósito de realizar un resumen de los aportes de alumnos y cerrar el mismo; aunque también se observó que en algunos casos sólo participa en el inicio del foro, dando apertura a éste y con propósitos organizativos.

Tal como se señaló anteriormente, se observa cierta estereotipia en la participación de los docentes tutores, hasta el punto de encontrar que en dos talleres diferentes, en dos momentos distintos de la maestría, el docente tutor inicia el foro de una manera casi idéntica.

Situación Nº 2: Ejemplo en el que se muestra cierta estereotipia en la participación del docente tutor

Mensaje Nº 1: Posted on Monday, February 16, 2004 - 2:18 pm

(Taller "A" – Foro 1)

¹⁵ Los propósitos de intervención de docentes y alumnos se amplían en el aparatado siguiente de este mismo capítulo. Aquí sólo se mencionan para ampliar información referida a *los momentos del desarrollo del foro en que interviene el docente tutor*.

“Alumnos de la 5ta. Generación:

Les doy la más cordial bienvenida al Taller de Elaboración de Páginas Web¹⁶. Estaré en contacto con ustedes para brindarles la asesoría que ustedes requieran durante el desarrollo del taller y concluirlo satisfactoriamente. Permaneceré pendiente de sus envíos por correo electrónico para retroalimentar en caso de ser necesario y anotar su avance, así como su participación en este foro el cual ustedes lo enriquecen con sus comentarios. Les reitero que cualquier duda, por mínima que sea se dirijan con su servidor para brindarles el apoyo necesario y no olviden enviar el documento de Word. Deseándoles el mejor de los éxitos quedo de ustedes.

Atentamente

G A

Tutor Virtual

Mensaje Nº 2: *Posted on Saturday, April 24, 2004 - 7:38 pm*

(Taller “B” – Foro 1)

“Alumnos del Taller:

Les doy la más cordial bienvenida al Taller de Presentaciones Educativas y de Capacitación. Estaré en contacto con ustedes para brindarles la asesoría que ustedes requieran durante el desarrollo del taller y concluirlo satisfactoriamente. Permaneceré pendiente de sus envíos por correo electrónico para retroalimentar en caso de ser necesario y anotar su avance, así como su participación en este foro el cual ustedes lo enriquecen con sus comentarios. Les reitero que cualquier duda, por mínima que sea se dirijan con su servidor para brindarles el apoyo necesario. Por favor indicar la integración de sus equipos (máximo 3 participantes) o bien indicar si será individual.

Deseándoles el mejor de los éxitos quedo de ustedes.

Atentamente

G A

Tutor Virtual

En el apartado número dos, en el cual se realiza el análisis del contenido de las intervenciones en el foro, para ambos participantes, se describen con mayores detalles los propósitos de intervención de los docentes. Previo a ello se presenta a continuación la descripción de lo observado en relación al envío de mensajes que realizaron los alumnos en cada uno de los foros.

1.3. Mensajes enviados por los alumnos: *Frecuencia de envío, promedio de envío por alumno, alumnos que intervienen en más de una oportunidad*

Tal como se anticipó, luego de describir algunos indicadores recurrentes en relación al número de envíos que realizaron los docentes en los diferentes foros y al momento del mismo en que tuvieron lugar dichos envíos, se pasará a continuación a realizar un análisis sobre los mensajes que efectuaron los alumnos.

En tal sentido, se analiza en un primer momento la *frecuencia absoluta con que los alumnos realizaron el envío* de mensajes. Para complementar dicho análisis se tuvo en cuenta *el promedio de mensajes enviados por cada alumno* -poniendo en relación el número total de alumnos participantes en cada uno de los foros con el número de mensajes totales enviados por cada alumno- así como *el número de alumnos que intervinieron en más de una oportunidad*. Este último aspecto se considera importante de describir, puesto que fueron reducidos en número aquellos participantes que intervinieron más de una vez durante el desarrollo de un mismo foro.

¹⁶ Se incluyen en cursivas las partes del texto que son idénticas en una y otra presentación, la cual fue realizada por un mismo docente, en dos talleres diferentes y en dos momentos distintos de la misma maestría.

Para facilitar la descripción de los datos se presenta a continuación una tabla en donde se muestran la totalidad de los foros analizados, el número de alumnos participantes en cada uno de los foros, el número total de mensajes enviados por los alumnos y el promedio de mensajes enviados por ellos.

Tabla Nº 8: Número de alumnos participantes en cada foro y promedio de mensajes enviado por cada alumno.

Taller/Módulo	Número de Foro	Número de alumnos participantes	Número de mensajes enviados por alumnos	Promedio de mensajes enviados por alumno
Taller "A"	1	51	66	1,3
Taller "A"	2	28	37	1,3
Taller "B"	1	50	44	0,88
Taller "B"	2	44	37	0,85
Módulo "A"	1	63	92	1,5
Módulo "A"	2	63	94	1,5
Módulo "A"	3	64	83	1,3
Módulo "A"	4	51	63	1,2
Módulo "A"	5	42	44	1,05
Módulo "A"	6	42	60	1,4
Módulo "A"	7	35	45	1,3
Módulo "A"	8	29	32	1,1

Un primer aspecto a observar, entonces, fue aquel relacionado con el *número de alumnos participantes*. Como puede apreciarse en la tabla anterior, la cantidad de personas que participaron en los diferentes foros, fueron disminuyendo a medida que avanzaban los módulos y talleres. Se podría señalar que conforme avanzaba el desarrollo de los talleres o módulos se generó un desgranamiento, motivo por el cual el número de estudiantes que participó en los períodos finales de un determinado trayecto de formación, fue considerablemente menor al número de personas que iniciaron el mismo.

Esto se hizo evidente en los tres trayectos de formación analizados (dos talleres y un módulo), aunque los porcentajes de desgranamiento de participación difieren considerablemente unos de otros: *Taller "A"* 45%, *Taller "B"* 12% y *Módulo "A"* 54%. Aquí es importante recordar y aclarar que la participación en los foros de debate no fue requisito indispensable para la aprobación de los diferentes trayectos, pero este dato puede estar ofreciendo algunas pistas para entender aquella disminución del número de aportes que se observó conforme avanzaban el trayecto de formación, en todos los grupos, cuando se realizó una primer aproximación a los datos.

Un segundo aspecto que se pudo observar fue aquel relacionado con la cantidad de mensajes enviados por los alumnos. Como puede apreciarse a partir de los datos presentados en la tabla anterior, el *promedio de mensajes enviados por alumno* osciló entre 0.85 y 1.5. En otros términos, se podría señalar que en algunas oportunidades el número de envíos por alumno no alcanzó a llegar a uno (1); mientras que el mayor promedio registrado no superó los dos (2) mensajes por estudiante participante.

El bajo promedio de mensajes por alumnos en algunos foros, sobre todo en aquellos en que no se llega a promediar un mensaje por persona, puede explicarse en que en ciertas oportunidades se realizaron envíos en donde participaban más de un alumno; entre 2 o 3, según el caso. Como consecuencia de ello el número de alumnos participantes total en el foro, fue mayor al número de mensajes enviados al mismo. La presencia de estos envíos realizados grupalmente fue común en todos los foros analizados, pero se

SEGUNDA PARTE - EL ESTUDIO

hizo muy evidente en el transcurso del Taller “B”, motivo por el cual es en este taller donde el promedio final de envíos, para ambos foros, resulta tan reducido.

En general la mayoría de los alumnos enviaron un solo mensaje en el transcurso del foro. Si bien el análisis de los propósitos con que se interviene es un aspecto que se profundizará en el apartado siguiente, se podría anticipar aquí que los alumnos que han formado parte del espacio de formación analizado, participaron mayoritariamente con el propósito de dar respuesta a las consignas planteadas como tema de debate. Realizaron un envío con este propósito y luego parecieron retirarse del foro; o por lo menos no volvieron a manifestar su participación con un nuevo aporte, pregunta o comentario.

Si bien hay algunos alumnos que participaron en más de una oportunidad, y en algunos casos enviaron entre cinco y seis mensajes, este número de estudiantes no fue mayoritario. Tal como se observa en la Tabla N° 9, representó entre el 2,5% y el 4% del total de alumnos, en cinco de los doce foros analizados. Como consecuencia de ello el promedio de envíos por alumnos no alcanza, en ningún caso, a superar el promedio de 1,5 mensajes por alumno. Tal como se anticipó en párrafos anteriores, otro aspecto que se analizó estuvo relacionado con aquellos *alumnos que realizaron más de un envío en los diferentes foros*. Al respecto se pudo apreciar que este número no fue constante. Como se pone de manifiesto en la tabla siguiente hubo foros en los cuales no hubo participantes que intervinieran en más de una ocasión, tal como sucedió en el segundo foro del Taller “B”; mientras que en otras oportunidades el porcentaje de estudiantes que intervino en varios momentos ascendió al 27%. (Foro N° 2 del Módulo “A”)

La cantidad de envíos que concretan estos participantes que llevaron a cabo más de una intervención a lo largo del foro también fue variable, oscilando entre 2 y 8 según los casos. Se pudo observar que estos alumnos, que realizan más de un envío, fueron los mismos a lo largo de los diferentes foros. Por otra parte, estos alumnos que en los primeros foros del módulo realizaron varios aportes, tienden a permanecer hasta finalizar el trayecto de formación; mientras que aquellos alumnos que inicialmente habían participado sólo en una oportunidad fueron quienes en los últimos foros tendieron a abandonar su participación en el mismo. Estos datos se hicieron más evidentes al observar los foros correspondientes al Módulo “A”, en donde se cuenta con la posibilidad de realizar un seguimiento del comportamiento de los participantes en una sucesión de foros encadenados.

Tabla N° 9: Número de alumnos participantes en cada foro y porcentaje de alumnos que intervienen más de una vez.

Taller/ Módulo	Número de Foro	Número de alumnos participantes	Alumnos que intervienen más de una vez	Porcentaje de alumnos que intervienen más de una vez	Alumnos que intervienen cinco veces	Porcentaje de alumnos que intervienen cinco veces
Taller “A”	1	51	7	14%	2	4%
Taller “A”	2	28	6	21%	0	-
Taller “B”	1	50	2	4%	0	-
Taller “B”	2	44	0	-	0	-
Módulo “A”	1	63	15	24%	2	3%
Módulo “A”	2	63	17	27%	2	3%
Módulo “A”	3	64	17	26%	0	-
Módulo “A”	4	51	9	17%	0	-
Módulo “A”	5	42	4	9%	0	-
Módulo “A”	6	42	11	26%	1	2,5%
Módulo “A”	7	35	7	20%	1	3%
Módulo “A”	8	29	3	10%	0	-

A diferencia de lo observado en aquella primer aproximación del análisis de datos en relación al número total de envíos registrados en cada foro, donde se puso en evidencia que conforme avanzaba el trayecto de formación se reducía el número de envíos efectuados en los foros, y también a diferencia de la ya manifiesta reducción del número de participantes, en este caso no se observó que exista una disminución proporcional del número de personas que intervienen en más de una oportunidad, a medida que se desarrollan los diferentes foros.

Es decir, aunque sí se observa una disminución del número total de mensajes enviados al foro a medida que avanza el módulo o taller, y al mismo tiempo se registra cierta disminución en la frecuencia absoluta de personas que realizan más de un envío, la frecuencia relativa parece ser bastante similar en los diferentes momentos del trayecto.

Esto se puede observar con más detalles a partir de lo registrado en la Tabla Nº 9, presentada anteriormente. Si centramos la mirada en los ocho foros sucesivos correspondientes al Módulo "A" se puede ver que a medida que avanzan los foros disminuye el número absoluto de participantes, mientras en el primer foro se registran 63 alumnos, en el octavo y último hay sólo 29 participantes. Se puede observar también alguna reducción menor en el número de alumnos que participaron en más de una oportunidad, sobre todo en los dos últimos foros del Módulo "A". Como allí se muestra en el primer foro fueron 15 los alumnos que intervinieron más de una vez, mientras que en el octavo foro sólo lo hicieron 3 estudiantes.

A pesar de dicha variación decreciente en el número absoluto de participantes, el porcentaje de alumnos que intervienen en más de una oportunidad tiende a permanecer relativamente constante.

La disminución del número de mensajes podría explicarse como una consecuencia natural de tener menor número de personas interactuando en el foro. Aunque también hay cierta disminución en la frecuencia absoluta de aquellas personas que intervienen en más de una oportunidad, al disminuir el número de participantes totales y el número total de envíos, la frecuencia relativa parece mantener cierta constancia.

Ahora bien, entre estos alumnos que intervienen en más de una oportunidad se podrían diferenciar dos grupos. Un primer grupo pareció adoptar un comportamiento estratégico, fueron aquellos que efectuaron un envío para cada una de las preguntas planteadas como consigna para el debate. Es decir, intervinieron varias veces pero con un mismo objetivo; mientras que un segundo grupo estaría representado por aquellos estudiantes que realizaron envíos diversos, en diferentes momentos del foro y con propósitos independientes en cada uno de ellos.

Dentro del primer grupo, se observó que mientras hubo alumnos que realizaron un solo aporte integrando en el mismo las dos o tres respuestas solicitadas en las consignas, existieron otros que desglosaron esas respuestas en dos o tres envíos; mensajes que -en muchas oportunidades- fueron consecutivos pero quedaron registrados en la plataforma como dos aportes independientes y diferentes.

A continuación se presentan ejemplos en donde se muestran ambos tipos de participaciones; en el primero de ellos se pone de manifiesto un mensaje en el que se integra la respuesta a dos preguntas mientras que en la siguiente situación se muestran dos aportes consecutivos, efectuados por la misma persona, en donde se desglosa la respuesta a esas mismas preguntas. Si se observa el horario en que fueron efectuados ambos aportes (3.55pm y 4.34pm) se hace evidente que los mismos se realizaron con un período de tiempo muy reducido entre uno y otro.

Situación N° 3: Ejemplo de participación en la que en un mismo mensaje se da respuesta a dos preguntas.

Mensaje N° 1: *Posted on Thursday, February 19, 2004 - 9:43 am*

(Módulo “B” – Foro N° 2)

“Hola que tal compañeros de sede y asesores, a continuación les detallo mi participación.

1.-¿Que oportunidades educativas ofrecen los multimedios a través de la interactividad?

R.- Todo multimedia nos brinda la oportunidad de que los usuarios a través de la interactividad logren participar en forma rápida y activa (...)

2.-¿Qué implicaciones prácticas inmediatas tiene el modelo NOM¹⁷?

R.- Yo laboro en el aula de medios del CAM¹⁸-Tabasco (...) también soy auxiliar del coordinador de sistemas de esta institución, principalmente he observado que los usuarios acceden solos a Internet y buscan su información por otro lado muchos docentes utilizan software a la medida (...) Los relaciono con el modelo NOM ya que permite hacer una reflexión muy amplia sobre el uso adecuado de los equipos de computo en sus actividades académicas y administrativas.”

Situación N° 4: Ejemplo de participaciones consecutivas de un mismo alumno, desglosando las respuestas en dos mensajes.

Mensaje N°1: *Posted on Thursday, February 19, 2004 - 3:55 pm*

(Módulo “B” – Foro N° 2)

“Hola compañeros y asesores: Les saluda NR¹⁹, de la sede ILCE²⁰

Con respecto a la primer pregunta ¿Qué oportunidades educativas ofrecen los multimedios a través de la interactividad? Me parece que gracias a las nuevas tecnologías es posible combinar los métodos unidireccionales con sistemas bidireccionales e interactivos. El diseño de sistemas multimedia que integran voz, video y transmisión de datos permite realizar clases interactivas, por ejemplo a través de video conferencia, en las que el alumno puede interrumpir al profesor para consultar una duda...”

Mensaje N° 2: *Posted on Thursday, February 19, 2004 - 4:34 pm*

“Hola nuevamente, les saluda NR, sede ILCE, para dar respuesta a la pregunta 2. ¿Qué implicaciones prácticas inmediatas tiene el modelo NOM?, me permitiré hacer referencia al texto del Maestro Manuel Gándara, entre las aplicaciones prácticas *ya no se justifica la simple adquisición de tecnología, sin tener una clara idea de los objetivos perseguidos, los niveles, las orientaciones y los modos de uso que se pretenden emplear, y la selección del software que ha de utilizarse...*”

Como se anticipó, el otro grupo de estos alumnos que intervino en más de una ocasión, estaría conformado por aquellos estudiantes que realizaron envíos diversos, en diferentes momentos del foro y con propósitos independientes en cada uno de estos mensajes. En general se pudo observar que la diversificación de propósitos con que intervinieron los alumnos -variable que se analizará con más detalle en el apartado siguiente- estaría dada precisamente por este grupo de participantes; quienes además de dar respuesta a las consignas propuestas como eje de debate para el foro, intervinieron con otras intenciones.

17 Modelo NOM: Modelo alternativo para la utilización de la computadora en el ámbito educativo, desarrollado por el Porf. Manuel Gándara, quien propone múltiples posibilidades de incorporación de la informática en la institución educativa, a partir de considerar tres ángulos: *los Niveles de Uso (N)*, *las Orientaciones de Uso* y *las Modalidades de Uso (M)*.

18 CAM: Centro de Actualización del Magisterio – Sede Tabasco.

19 Los mensajes de los alumnos se transcriben de manera textual, tal como fueron presentados en el foro. No se modifican aspectos relacionados con gramática ni con ortografía. Sólo se modifica el nombre para resguardar el anonimato de los participantes, sustituyendo el mismo por las iniciales del alumno.

20 ILCE: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.

Se muestra a continuación un ejemplo en donde se ponen de manifiesto dos intervenciones de un mismo alumno, en momentos diferentes de un mismo foro y con propósitos distintos. En el primer envío da respuesta a dos de las consignas planteadas, mientras que en el segundo mensaje presenta un resumen de los aportes efectuados hasta el momento por sus compañeros.

Situación Nº 5: Ejemplo de participaciones de un mismo alumno en dos momentos diferentes del foro y con propósitos diversos.

Mensaje Nº 1: *Posted on Friday, March 12, 2004 - 5:42 pm*

(Módulo "B"–Foro Nº 4- Propósito: Responder a las consignas planteadas)

"¡Hola! continuamos con nuestra participación en este foro.

La pregunta que nos hacen son las siguientes:

1. Beneficios y retos ofrece al docente el nivel de adaptación de software
El software ofrece muchas ventajas y estos momentos que existen modelos de como usarlos en nuestra practica docente como es el modelo NOM nos proporciona alternativas desde un software que puedo usar y otros que puedo adaptar de acuerdo a las necesidades que se tengan (...)
2. ¿Sustituirá la simulación a los laboratorios tradicionales?

Los software de simulación son de gran interés en ámbito educativo, son fáciles de adquirir en comparación de un laboratorio, por lo que tienden a usarse en la enseñanza, además que son motivadores y conducen a descubrir aprendizajes al estar manejando los simuladores (...)"

Mensaje Nº 2: *Posted on Wednesday, March 17, 2004 - 7:53 pm*

(Módulo "B"–Foro Nº 4- Propósito: Realizar un resumen de aportes anteriores)

"Hola....

Estamos aprendiendo acerca de la tecnología, y que nos quede claro que no podemos rechazarla, como todo ustedes lo mencionan en sus aportaciones, todo la ayuda que proporciona al docente y el beneficio que obtienen los alumnos ante el aprendizaje y con los simuladores que les permiten experimentar las situaciones, con esto nos lleva a las ideas de los grandes pedagogos que siempre han pregonado por que la enseñanza sea real y donde realmente se aprende, a que lo expliquen verbalmente o por escrito, no se compara con estas herramientas y si ellos existieran su sueño de hacer el proceso enseñanza aprendizaje disfrutable, agradable y como ahora se menciona el degustar en la obtención del conocimiento

Saludos desde Tabasco"

Según nos ponen de manifiesto los datos analizados, hemos visto hasta aquí que a medida que avanza el trayecto de formación se produce un desgranamiento, reduciéndose de manera considerable el número de alumnos participantes. Esto parece ocasionar una reducción en el número total de mensajes enviados por los alumnos a medida que avanzan los foros.

Por otra parte se observó que aquellas personas que en los primeros foros de un trayecto de formación intervenían sólo una vez con la intención de dar respuesta a la consigna planteada, son quienes tienden a ausentarse de los foros conforme avanza el taller o módulo. Al mismo tiempo, quienes en un comienzo intervenían en más de una oportunidad -con propósitos diferentes- son los mismos alumnos que permanecen participando en los diferentes foros hasta la finalización del trayecto de formación, aunque reducen la cantidad de envíos que efectúan.

Ambos aspectos podrían estar explicando el comportamiento recurrente de todos los grupos de los diferentes foros señalado en aquella primera aproximación del análisis de datos, en donde se indicaba una importante disminución del número de envíos efectuados en los foros, de los diecinueve grupos observados, conforme transcurría el módulo o taller.

1.4. Momento del foro en que se realizaron los envíos

Luego de analizar la frecuencia con que intervienen docentes tutores y alumnos, se presentará a continuación información sobre lo observado en relación al momento del foro en que se realizan mayoritariamente estas intervenciones. Ya se realizaron algunas anticipaciones respecto al momento del foro en que participan mayoritariamente los docentes, información que se complementará con la descripción respecto al momento del foro en que suelen intervenir los alumnos con mayor prevalencia.

Tabla N° 10: Frecuencia de mensajes enviados fuera del período de tiempo previsto para cada foro.

Taller/Módulo Fecha de realización	Nº de Foro	Nº de envíos total en el foro	Envíos fuera del periodo del foro	
Taller "A"	1	70	4	6%
Taller "A"	2	37	4	11%
Taller "B"	1	45	11	24%
Taller "B"	2	38	5	13%
Módulo "A"	1	95	5	5%
Módulo "A"	2	97	6	6%
Módulo "A"	3	84	17	20%
Módulo "A"	4	64	7	11%
Módulo "A"	5	46	4	9%
Módulo "A"	6	61	2	3%
Módulo "A"	7	47	10	21%
Módulo "A"	8	32	0	-

Se pudo apreciar que la mayoría de los envíos de los alumnos se llevan a cabo *durante el tiempo estipulado para el desarrollo del foro*; aunque el mismo permaneció abierto durante algunos días posteriores al previsto para su cierre, fueron reducidos los mensajes que se enviaron habiéndose cumplido dicho plazo. Se podría señalar que en general sólo entre un 3% y un 13% de los mensajes fueron enviados una vez que el mismo había finalizado, según la fecha estipulada. Sin embargo, hubo un número reducido de foros en los cuales el porcentaje de envíos efectuados una vez concluida la fecha de cierre, ascendió alrededor del 20%. En la Tabla N° 10 se presentan algunos datos agrupados en donde se pone en relación el número total de envíos efectuados en cada foro con el número de mensajes que fueron enviados fuera del plazo establecido como fecha para el cierre de los mismos.

Al observar estos datos se podría señalar entonces que, en su mayoría, los alumnos respetaron las fechas de apertura y cierre previstas para cada uno de los foros, y realizaron los envíos dentro de dichos plazos. De todos modos, cuando se centra la mirada en aquellos mensajes enviados dentro de los plazos previstos, se observa que, en la mayoría de los casos, los alumnos parecen esperar a los últimos días para efectuar sus intervenciones.

Para realizar este análisis se calculó el total de días que permaneció abierto el foro, dividiendo este total en tres partes iguales, reconociendo el primer tercio como "*los primeros días*", el segundo tercio como "*días intermedios*" y la tercera parte del tiempo como "*últimos días*".

A continuación se presenta, en la Tabla N° 11, un resumen de estos datos. Se puede observar en ella el número total de aportes efectuado en cada foro y aquellos envíos que fueron realizados durante el período de apertura del mismo, discriminados en los tres períodos de tiempo anteriormente descriptos.

Tabla Nº 11: Momento del foro en que se envían mayoritariamente los mensajes.

Taller/ Módulo	Nº de Foro	Nº de envíos total en el foro	Envíos dentro del periodo del foro	Primeros días		Días intermedios		Últimos días	
Taller "A"	1	70	66	33	50%	13	20%	20	30%
Taller "A"	2	37	33	8	24%	6	18%	19	58%
Taller "B"	1	45	34	2	6%	8	24%	24	70%
Taller "B"	2	38	32	2	6%	4	13%	26	81%
Módulo "A"	1	95	90	1	1%	24	27%	65	72%
Módulo "A"	2	97	91	19	21%	29	32%	43	47%
Módulo "A"	3	84	67	9	13%	20	30%	38	57%
Módulo "A"	4	64	57	5	9%	24	42%	28	49%
Módulo "A"	5	46	42	9	21%	13	31%	20	48%
Módulo "A"	6	61	59	7	12%	15	25%	37	63%
Módulo "A"	7	47	37	9	24%	10	27%	18	49%
Módulo "A"	8	32	32	10	31%	9	28%	13	41%

Como puede apreciarse, salvo uno de los foros analizados (Taller "A"- Foro Nº 1), en donde la mayoría de los envíos (50%) se agrupa en *los primeros días*, en el resto se pudo observar que la concentración de envíos se efectúa en los *últimos días* previstos para el desarrollo del foro.

Como se pone de manifiesto en los datos registrados en la Tabla Nº 11, el porcentaje de envíos realizado durante los *últimos días* del foro varía, oscilando entre un 40% y un 80%. Pero indistintamente del porcentaje señalado, en todos los casos representan un número mayor al porcentaje de envíos realizados en los *primeros días* o en los *días intermedios*.

Tal vez se podría hipotetizar que quienes participan en estos entornos de formación se encuentran atentos a los tiempos estipulados o previstos desde el cuerpo organizador, y como un comportamiento estratégico esperan a los últimos días en que estará abierto el foro para realizar sus participaciones.

En una primera instancia se pensó en la posibilidad de que en este período del foro aumentaba el número de envíos, porque allí se concentraban la mayoría de los aportes de aquellos alumnos que intervenían en más de una oportunidad, diversificando sus intervenciones, en función de los aportes enviados por sus compañeros. Pero se puede observar que no, puesto que estos estudiantes intervienen de manera sistemática a lo largo de todo el foro; es decir reparten sus envíos entre los *primeros días*, los *días intermedios* y los *últimos días*.

Otra posibilidad sería suponer que, como en muchos casos, para dar respuesta a las consignas propuestas los alumnos deben realizar alguna tarea o concretar la lectura y análisis de material y esta actividad requiere de cierto tiempo, no pueden intervenir durante los primeros momentos de apertura del foro. Por otra parte, también es viable pensar que, como la mayoría de las personas participantes además de ser alumnos son trabajadores, tienden a priorizar las actividades laborales, extendiendo el plazo de participación en el foro hasta los últimos días permitidos.

Estos son sólo algunos supuestos que intentan dar respuesta a los interrogantes aquí surgidos; sería importante averiguar por qué sucede esto, de todos modos se considera necesario señalar que éste no es objetivo del presente trabajo. Tal vez sólo se estaría en condiciones de anticipar que con este proceder se podrían ver reducidas de manera significativa las posibilidades de aprovechamiento del espacio y el tiempo

disponible para el debate. Este aspecto será retomado en el Capítulo V, cuando se realice la integración del análisis de los datos.

Retomando lo observado hasta aquí en este primer momento del análisis, se podría señalar que parece existir como un indicador recurrente una *disminución en la cantidad de envíos* que se realizan en los diferentes foros, conforme avanza el trayecto de formación. Esta situación parece estar relacionada con que, correlativamente, se ha observado una *disminución del número de participantes* a medida que avanzan los talleres y módulos. Se podría anticipar entonces que al disminuir el número de participantes, se reduce simultáneamente la cantidad de mensajes que se envía a los foros.

Al discriminar el análisis de envíos según el rol que asumen los participantes (docentes y alumnos) se evidencia que *los docentes participan en reducidas ocasiones* durante el transcurso de los foros. Cuando lo hacen, realizan envíos en momentos muy específicos (al inicio del foro, en un momento intermedio y al final del mismo), con propósitos preestablecidos, y de un modo algo estereotipado.

Al centrar la mirada en los aportes efectuados por *alumnos* se pudo observar que el *promedio de mensajes enviado* por ellos es algo reducido no superando el 1,5 mensaje por alumno; esto parece estar asociado a que los estudiantes -en su mayoría- participan sólo en una oportunidad a lo largo del foro, con el propósito explícito de dar respuesta a las consignas planteadas. A pesar de ello, se hizo evidente que *un número reducido de participantes interviene en más de una oportunidad*. Si bien algunos de estos participantes lo hacen de manera estratégica repartiendo sus respuestas en dos o más mensajes, otros estudiantes diversifican sus envíos con propósitos variados e independientes, en diferentes momentos del foro. Al mismo tiempo, se pudo apreciar que son estos mismos alumnos los que tienden a permanecer, participando en los diferentes foros, hasta la culminación del módulo.

Finalizando este primer apartado, se puso en evidencia que en general los alumnos respetan los plazos de participación establecidos, *enviando sus aportes dentro del tiempo estipulado* previamente; aunque *la mayoría de estos envíos se concentran en los últimos días* previstos para el desarrollo del foro.

Luego de esta primera aproximación general a los datos, se procederá, en los próximos ítems a centrar la mirada en el contenido de las intervenciones de docentes y alumnos con el propósito final de identificar en dichas participaciones indicadores de construcción conjunta del conocimiento así como posibles factores que pueden actuar reduciendo la calidad de estos intercambios.

2. ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE LAS INTERVENCIONES EN EL FORO

2.1 Propósito de la intervención

Se entiende por *propósito de la intervención* al motivo por el cual realizan sus aportes quienes participan en el foro; es decir, la intención con la cual realizan el envío de un mensaje los diferentes participantes, identificados en este estudio como docentes y alumnos. Tal como fue señalado en el apartado sobre metodología, para la elaboración de las categorías relacionadas con el propósito de intervención se tomó como referente el trabajo realizado por Rinaudo, Donolo y Chiecher (2005), pero es importante señalar que, tal como ya se anticipó, en los foros analizados en el presente estudio se pusieron en evidencia propósitos de intervención diferentes a los identificados por los autores, por lo cual se han tenido que modificar estas categorías tomadas como modelo.

A continuación se presenta una tipificación de las categorías encontradas, tanto en lo referido a intervenciones de docentes como de alumnos.

Tabla Nº 12: Propósitos de intervención de docentes y alumnos.

Propósito de las intervenciones del docente tutor	Propósito de las intervenciones de los alumnos
1) Organización	1) Respuesta a consignas
2) Ofrecimiento de ayuda	- Planteadas inicialmente
- Inespecífico	- Planteadas durante el foro
- Específico	- Otras preguntas
3) Recopilación de aportes	2) Solicitud de ayuda
4) Formulación de nuevas preguntas	3) Ofrecimiento de ayuda
5) Opinión sobre el foro	- Inespecífico
6) Estimulación participación	- Respuesta a solicitud
	- Ofrecimiento recursos / material
	4) Presentación de sugerencias
	5) Recopilación de aportes
	6) Presentación de una opinión opuesta
	7) Opinión sobre el desarrollo del foro
	8) Manifestación de procesos metacognitivos
	9) Expresión de sentimientos /expectativas
	10) Expresiones para animar a los demás
	11) Saludo / agradecimiento
	12) Intervenciones ajenas

Seguidamente se describen las categorías encontradas en relación a los propósitos con que intervienen los participantes. En primer lugar se presentará una caracterización de las intervenciones del docente para pasar luego a analizar los propósitos con que intervienen los alumnos. Se identifican cada uno de estos propósitos, se presenta una descripción de dichas categorías de intervención y se muestran ejemplos que los caracterizan.

1.1.1 Propósitos de las Intervenciones del docente tutor

En cuanto a las intervenciones que lleva adelante el docente tutor se han podido discriminar seis propósitos diferentes; dichos propósitos son: *organización, ofrecimiento*

de ayuda, recopilación de los aportes de los alumnos, formulación de nuevas preguntas, opinión sobre el desarrollo del foro, estimulación de la participación.

- **Organización:** Se ubican en este apartado las intervenciones del docente que tienen como propósito iniciar el foro y dar la bienvenida al grupo de alumnos, ofrecer indicaciones para responder a las consignas del foro o a las actividades que deben cumplimentarse en paralelo al foro. También se incluyen aquí aquellos envíos que se utilizan para realizar el cierre del foro de discusión.

A continuación se presentan ejemplos de cada una de estas intervenciones. En el primero se muestra una intervención en donde el tutor ofrece orientaciones para dar inicio al foro, en el segundo se manifiestan indicaciones para dar respuesta a las consignas, en la tercer situación se reflejan orientaciones para dar respuesta a una tarea externa al foro y en el cuarto ejemplo se puede ver cómo el docente realiza el cierre del foro.

Situación Nº 6: Ejemplo de organización por parte del tutor para dar inicio al foro.

Mensaje Nº 1: Posted on Monday, February 16, 2004 - 2:18 pm
(Taller "A" – Foro Nº 1)

"Les doy la más cordial bienvenida al Taller de (...). Estaré en contacto con ustedes para brindarles la asesoría que ustedes requieran durante el desarrollo del taller y concluirlo satisfactoriamente."

Situación Nº 7: Ejemplo de organización por parte del tutor donde ofrece indicaciones para responde a las consignas del foro.

Mensaje Nº 1: Posted on Monday, April 12, 2004 - 1:42 pm
(Módulo "B" – Foro Nº 6)

"Les recuerdo que es necesario que lean y visiten los sitios que se recomiendan en este espacio para enriquecerlo; en especial visiten (...) sugerido por J y este otro sitio (...) propuesto por L"

Situación Nº 8: Ejemplo de organización por parte del tutor donde ofrece indicaciones para resolver una tarea fuera del foro.

Mensaje Nº 1: Posted on Friday, May 28, 2004 - 5:30 pm
(Taller "B" – Foro Nº 2)

"Estimados alumnos de la maestría:

¿Cómo van con sus trabajos finales? como saben, ya falta 1 semana para la entrega de estos trabajos, y como les comenté en la tele sesión, me gustaría mostrar algunos de ellos para hacer un comentario sobre los conceptos vistos en clase.

Por esto, me gustaría que hicieran llegar sus trabajos al tutor de grupo a más tardar este miércoles 2 de junio para hacer una selección."

Situación Nº 9: Ejemplo de organización por parte del tutor donde realiza el cierre del foro.

Mensaje Nº 1: Posted on Sunday, February 01, 2004 - 1:01 pm
(Módulo "B" – Foro Nº 1)

"...Por ultimo le informo que ya han sido registradas sus participaciones y que damos por concluido este foro.

Espero sus valiosas participaciones en el siguiente espacio.

Saludos cordiales,

A L C

Grupo de Asesores"

- **Ofrecimiento de ayuda:** Son aquellas intervenciones en donde el profesor brinda a los alumnos sugerencias, información o herramientas específicas para poder concretar la resolución de la tarea o bien para resolver incertidumbres.

En algunas oportunidades este ofrecimiento es *inespecífico*, es decir el tutor explicita que está dispuesto a resolver dudas, ofrecer información, brindar la ayuda que se necesite para la resolución de una tarea; pero dicho ofrecimiento es generalizado y no apunta a resolver ninguna duda en particular.

En otras ocasiones ese ofrecimiento es *específico*, es decir, el tutor realiza intercambios en los cuales expone contenidos conceptuales o procedimentales, amplía información respecto a los pasos necesarios para dar solución a una tarea o sugiere y ofrece recursos para dar respuesta a la misma.

Seguidamente se muestran ejemplos que ponen de manifiesto estas intervenciones. En primer lugar se incluye un ejemplo de ayuda inespecífica y luego se pueden observar tres situaciones que reflejan una ayuda específica por parte del docente, aunque con diferentes propósitos; en la primer situación indica cuáles serían los pasos para dar respuesta a la tarea, en la segunda realiza una exposición de contenidos conceptuales y en la tercera brinda recursos que los alumnos pueden estar necesitando para resolver la actividad solicitada.

Situación Nº 10: Ejemplo de ofrecimiento de ayuda inespecífica por parte del tutor.

Mensaje Nº 1: Posted on Monday, February 16, 2004 - 2:18 pm

(Taller "A" – Foro Nº 1)

"Les reitero que cualquier duda por mínima que sea, se dirijan con su servidor para brindarles el apoyo necesario..."

Situación Nº 11: Ejemplo de ofrecimiento de ayuda específica, en donde el tutor amplía información respecto a los pasos necesarios para dar respuesta a una tarea.

Mensaje Nº 1: Posted on Friday, February 20, 2004 - 10:51 pm

(Taller "A" – Foro Nº 1)

"He recibido varias dudas referentes al método de desarrollo y con el propósito de apoyarles en la elaboración de su tarea a continuación detallo los pasos que deben seguir para llevar a cabo su labor

Método de Desarrollo

1.- Recopilación de información.

Como primer paso debemos elegir el tema acerca del cual se desarrollará la página web que en este caso será:

A.- Modelo NOM, o bien

B.- MYNTE como herramienta didáctica.

Para lo cual recabaremos la información necesaria sobre el tema que vamos a desarrollar.

2.- Análisis de la información.

Una vez que elegimos nuestro tema de página web y recopilamos información, debemos hacer el análisis de la misma, es decir, debemos seleccionar la información que nos será útil realmente para exponerla en nuestra página. Para ello, debemos tener claro que tanto queremos abarcar en nuestra página web.

Ejemplo: Pensemos que queremos hacer una página sobre la cultura romana. Existe una gran cantidad de información al respecto, pero podemos limitarnos solamente a temas específicos como: Historia, Mitología, Personajes Importantes. De esta manera, el análisis de nuestra información consistirá en seleccionar solamente la información referente a esos temas.

3.- Desarrollo de un concepto correlacional.

Nunca hay que perder de vista la idea principal que persigue la creación de nuestra página web educativa, por ello es necesario crear el concepto correlacional que nos dé la idea general del propósito de la página.

Ejemplos:

Página web educativa del modelo NOM.

Red educativa de capacitación.

4.- Diseño de la estructura lógica.

Debemos determinar cuantas opciones tendrá nuestra página web. Esto lo podemos visualizar como un árbol genealógico. Retomemos la idea de la página sobre la cultura romana. La estructura lógica quedaría establecida de la siguiente forma:

Ahora bien lo que debemos hacer es determinar cuantas opciones tendrá nuestra página y plasmarlo en el documento de Word.

5.- Diseño de la interfase

Recordemos que la interfase se refiere a la comunicación que se da entre el usuario y la máquina. Debemos visualizar nuestra área de trabajo, en nuestro caso, es el monitor de la computadora.

6.- Diseño Story Board

El Story Board se compone de 2 elementos básicos:

Guión técnico: En este especificamos el tamaño que tendrán nuestros botones, imágenes, etc.)

Guión literario: Son los textos que tendremos en la pantalla.

7.- Bocetaje

Es el trabajo que desarrollamos primero sobre el papel, antes de empezar con el diseño de las páginas.

8.- Diagramación

9.- Estructura de interfaz y cajas de texto

Aplicación del color

10.- Ubicación de elementos gráficos

11.- Programación

12.- Recursos adicionales (animaciones, funcionalidad adicional, etc.)

13.- Alta del sitio

14.- Evaluación

Espero que esta información les sea de utilidad.”

Situación Nº 12: Ejemplo de ofrecimiento de ayuda específica, en donde el tutor expone contenidos conceptuales.

Mensaje Nº 1: Posted on Thursday, January 22, 2004 - 8:27 pm

(Módulo “B” – Foro Nº 1- Mensaje enviado por un alumno)

“Saludos a todos.

Soy G L, de la 4ª Generación Sede ILCE.

1. ¿Por qué es importante en la formación del comunicólogo y tecnólogo educativo el abordaje de los sistemas de información de aplicación educativa? Antes de contestar la pregunta, yo creo que sería necesario definir ¿qué es “un sistema de información de aplicación educativa”? ¿cuáles son los sistemas clásicos y cuáles los actuales?, ¿qué es lo que cada quien se está imaginando? porque, en la presentación de la primera sesión, esta definición brilló por su ausencia o por lo menos a mí no me pareció clara, por más que la he tratado de buscar, y creo que debería ser básica como punto de partida. No creo que debiéramos conformarnos con la mención de: hardware, software y humanware (mindware).

Me guardo mi propio intento de definición por si se animan a contestar mi provocación al foro. “

Mensaje Nº 2: Posted on Tuesday, January 27, 2004 - 5:39 pm

(Módulo “B” – Foro Nº 1- Ofrecimiento de ayuda por parte del tutor.

“...G, tu observación es muy buena, la tomaremos en cuenta para ser más claros en futuras ocasiones. Aprovecho para aclarar tu duda:

Comencemos por tecnologías de información y la comunicación (TIC); este es el nombre que le damos a las máquinas que procesan información como el teléfono, el fax, las videograbadoras y la computadora entre muchas otras.

Estas tecnologías nos ofrecen principalmente el uso y acceso inmediato a diferentes recursos tecnológicos destinados a facilitar la información y comunicación además

de ofrecer extraordinarias posibilidades de simulación y modelación de la realidad. Durante el curso llamaremos sistemas de información al software que se basa en conocimientos o razonamientos que emulan las actuaciones específicas de personas expertas. Este contiene un conjunto de reglas codificadas y un interprete de las mismas que ayudan al usuario a tomar las decisiones y realizar las operaciones correctas.

Con el constante desarrollo de las TIC, una de las disciplinas que más se ha beneficiado es la informática educativa, en donde grupos interdisciplinarios de profesionales (epistemólogos, psicólogos, lingüistas, pedagogos, etc.) han sentado las bases para construir y aplicar nuevos enfoques y teorías, en el desarrollo de innovadores entornos de aprendizaje. Su potencial como herramienta didáctica es independiente de cualquier modelo de enseñanza, (por radical que este sea), o de cualquier estrategia o teoría de aprendizaje, siempre habrá opciones para utilizar estas tecnologías en un sentido optimo, sin traicionar los principios o postulados teóricos que se estén destacando.

En menos palabras aclaro que hardware, software y humanware son cosas muy distintas y como dice R ningún medio podrá sustituir al docente, el docente siempre va a figurar, un ejemplo es este curso, si no hubiera docentes ¿quién hubiera seleccionado el material y los contenidos que se les está proporcionando?, ¿quién hubiera diseñado el curso y quien estaría retroalimentando sus actividades?...”

Situación Nº 13: Ejemplo de ofrecimiento de ayuda específica, en donde el tutor ofrece recursos para dar respuesta a una tarea.

Mensaje Nº 1: Posted on Friday, February 20, 2004 - 10:59 pm

(Taller “A” – Foro Nº 1)

“Para aquellos que tengan problemas para obtener el Netscape les mando un link para obtener el download...”

Como puede apreciarse en los casos presentados como ejemplo, los ofrecimientos de ayuda por parte del docente tutor responden a solicitudes de ayuda, más o menos explícitas, efectuadas por parte de los estudiantes. Se pudo observar que han sido muy reducidos los casos de *ofrecimiento de ayuda específicos* en donde se ofrece información sobre los pasos necesarios para dar respuesta a una tarea y en donde se exponen contenidos conceptuales. En general la mayoría de los ofrecimientos específicos están relacionados con la sugerencia de recursos o material para poder resolver la consigna planteada.

Por otra parte, se hizo evidente que quienes asumen el rol de docentes tutores no siempre responden a las solicitudes de ayuda realizadas por los estudiantes; en varias oportunidades estas solicitudes quedan sin respuesta o bien el ofrecimiento es asumido por parte de un compañero. Estas respuestas dadas por los compañeros se analizarán con más detalle en el próximo apartado, en donde se presenta la categorización de las intervenciones efectuadas por los alumnos; pero a continuación se muestran dos situaciones que ponen de manifiesto el reclamo de los estudiantes respecto a solicitudes que efectuaron a los docentes y para las cuales no tuvieron respuesta por parte de ellos.

Situación Nº 14: Ejemplo en donde un alumno señala que no recibió respuesta a su solicitud efectuada al docente.

Mensaje Nº 1: Posted on Friday, May 21, 2004 - 9:51 pm

(Taller “B” – Foro Nº 1)

“Aprovecho este espacio para manifestar mi inquietud sobre la tarea 1: Diseño de una presentación a través de un outline. He enviado varios correos a presen1@

ilce... y no he recibido respuesta. Desconozco si recibieron o no mi tarea, además de que no he recibido retroalimentación. Una disculpa por tanta insistencia, pero en realidad me importa mucho el taller.

Espero recibir respuesta por parte del asesor asignado.

Gracias...”

Situación Nº 15: Ejemplo en donde un alumno señala que no recibió retroalimentación por parte del docente.

Mensaje Nº 1: Posted on Wednesday, June 09, 2004 - 10:34 pm

(Taller “B” – Foro Nº 2)

“... Mi comentario es referente a los pequeños problemas que se nos presentaron a mi compañera (...) y la que escribe (...) en el acomodo de las imágenes con los textos (...) En lo que sí nos preocupamos un poco fue en el tamaño que ocupó.

(...)Sobre lo comentado, mucho agradeceríamos nos enviaran sus observaciones del documento remitido, ya que no hemos recibido sus comentarios aún...”

- **Recopilación de los aportes de los alumnos:** Se incluyen en esta categoría aquellas intervenciones en que el docente realiza una síntesis de los comentarios efectuados por los alumnos hasta un determinado momento del foro. En algunos casos el docente refiere puntualmente al aporte de algunos alumnos, resaltado y retomando conceptos o ideas allí expresados; en otras oportunidades no hace referencia a ninguna intervención particular, sino que se efectúa un resumen general de lo aportado.

A continuación se presentan dos ejemplos que ponen de manifiesto ambas modalidades de recopilación de aportes de los alumnos.

Situación Nº 16: Ejemplo de recopilación, por parte del tutor, en donde se retoman ideas presentadas por los alumnos.

Mensaje Nº 1: Posted on Tuesday, January 27, 2004 - 5:39 pm

(Módulo “B” – Foro Nº 1)

“...Tienen mucha razón en decir que es urgente la necesidad de una revolución o evolución educativa ya que como hemos visto, es una de las pocas disciplinas que no cambia... y tan importante que es.

G menciona algo muy importante, el miedo a usar la computadora, necesitamos lograr que el mayor número de docentes posibles eliminen su miedo al doble clic del ratón.

También me gusta la idea de que desaparezcan las clases pero antes necesitamos formar estudiantes autocríticos, responsables y autónomos.

Como varios de ustedes mencionan: hay que combatir la tecno fobia, pero, ¿qué me dicen del tecnocentrismo?

Y complementando la participación de N me gustaría concluir citando a Marshal Mac Luhan:

Toda tecnología inventada y exteriorizada por el hombre tiene el poder de entumecer la conciencia humana durante el período de su primera interiorización.

Saludos cordiales,

A L C

Grupo de Asesores”

Situación Nº 17: Ejemplo de recopilación general realizado por el tutor, en el cual no se mencionan intervenciones particulares.

Mensaje Nº 1: Posted on Friday, April 02, 2004 - 8:46 am

(Módulo “B” – Foro Nº 5)

“Estimados participantes de este foro:

Como se ha visto hay una gran variedad de materiales que pueden servir como apoyo para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la mayoría de los estudiantes y docentes se pueden ver favorecidos adoptando estos medios que pueden ser muy accesibles pero, desafortunadamente en muchas instituciones los docentes que desean implementar los MyNT en el aula, además de realizar su trabajo necesitan convencer a las personas que toman las decisiones en sus instituciones para contar con el apoyo necesario y realizar su proyecto con buen fin.

También se ha mostrado como el hecho de contar con el material no significa que se utilice de la mejor forma posible y siempre se necesitara de una buena selección, evaluación y planeación para incorporar los MyNT en el aula...”

En general esta recopilación de los aportes de los alumnos que lleva adelante el docente no se limita sólo a mencionar las ideas expuestas por los estudiantes; tal como puede observarse en los ejemplos anteriores, el tutor suele presentar su opinión, señalando cuál es su postura sobre el tema o bien incluyendo conceptos teóricos que permiten fundamentar un aporte o reforzar un planteo.

Se pudo observar que, salvo en una oportunidad, este tipo de intervenciones se presentan en los últimos días de apertura del foro o una vez concluido el mismo; los docentes parecen utilizar este tipo de intervención como estrategia de cierre del espacio de formación.

- **Formulación de nuevas preguntas:** Se incluyen aquí aquellas preguntas que el docente tutor introduce durante el desarrollo del foro. Si bien hay consignas y cuestiones formuladas al inicio del foro, en algunas oportunidades el docente introduce nuevas preguntas sobre conceptos que parecen generar confusión, nuevos interrogantes que permiten profundizar o complementar el tema en debate, o bien indaga sobre las posiciones de los participantes en relación a un tema determinado.

Se presenta seguidamente una situación que pone de manifiesto el surgimiento de nuevas preguntas por parte del tutor, durante el desarrollo del foro.

Situación Nº 18: Ejemplo de formulación de nuevas preguntas, por parte del tutor durante el desarrollo del foro.

Mensaje Nº 1: Posted on Wednesday, February 04, 2004 - 8:37 pm

(Módulo “B” – Foro Nº 2)

“...Han mencionado las bondades que ofrece la interactividad y podemos definirla de muchas formas pero, me gustaría saber ¿qué entienden por interactividad?
Saludos cordiales y feliz puente

A L C

Grupo de Asesores”

En general, cuando el docente tutor introduce nuevas preguntas, las mismas son respondidas por un número reducido de alumnos. La mayoría de los estudiantes continúa realizando sus aportes en función de la consigna dada originalmente.

- **Opinión sobre el desarrollo del foro:** Se consideran opiniones sobre el desarrollo del foro a los comentarios que realiza el tutor en relación al desarrollo que tiene o ha tenido el mismo. Este tipo de intervenciones, aparecen muy asociadas a las intervenciones en que el docente realiza un resumen de los aportes de los alumnos. Generalmente se encuentran en los períodos finales del tiempo de apertura del foro, y parece ser una estrategia utilizada como evaluación y cierre del proceso.

Se muestra a continuación un ejemplo en donde el docente emite su opinión sobre el desarrollo del foro.

Situación N° 19: Ejemplo de opinión del docente tutor, sobre el desarrollo del foro.

Mensaje N° 1: Posted on Tuesday, January 27, 2004 - 5:39 pm

(Módulo "B" – Foro N° 1)

"Estimados participantes de este foro:

Ha sido muy agradable leer sus participaciones donde demuestran un gran interés por los temas tratados. También resulta muy enriquecedor contar con las participaciones de K, nuestra visitante que siempre será bienvenida a estos foros..."

- **Estimulación de la participación:** Son intervenciones que tienen como propósito incentivar a los alumnos a que participen con sus aportes y realicen envíos al foro. Estos comentarios en algunos casos son generales, dirigidos a todos los participantes del foro, mientras que en otras oportunidades se dirigen puntualmente a quienes no participan o lo hacen con menos frecuencia. También se incluyen aquí los comentarios positivos y las felicitaciones dadas por el docente por la realización de una tarea o por el nivel de participación manifestado.

Se presentan a continuación tres ejemplos. En el primero de ellos se puede observar cómo el docente estimula la participación de un modo generalizado; en la segunda situación, dicho incentivo está dirigido a aquellos estudiantes que aún no han realizado su aporte en el foro, mientras que la tercera muestra un ejemplo en donde el docente estimula a sus alumnos a partir del reconocimiento y felicitaciones por el trabajo realizado.

Situación N° 20: Ejemplo de estimulación de la participación dirigido al grupo general.

Mensaje N° 1: Posted on Monday, February 16, 2004 - 2:18 pm

(Taller "A" – Foro N° 1)

"Permaneceré pendiente de sus envíos por correo electrónico para retroalimentar en caso que sea necesario y anotar sus avances, así como su participación en este foro el cual ustedes lo enriquecen con sus comentarios. "

Situación N° 21: Ejemplo de estimulación de la participación dirigido a los alumnos que no participan o lo hacen con menos frecuencia.

Mensaje N° 1: Posted on Monday, May 03, 2004 - 11:56 am

(Módulo "B" – Foro N° 7)

"Para los compañeros que no han leído o participado en los foros anteriores, los invito a disfrutar de su enriquecedora lectura, es importante.

Saludos cordiales

A C

Grupo de Asesores"

Situación N° 22: Ejemplo de estimulación de la participación en donde se incluyen felicitaciones y comentarios positivos.

Mensaje N° 1: Posted on Friday, April 02, 2004 - 8:46 am

(Módulo "B" – Foro N° 5)

"Felicidades a todo aquellos que comienzan a contribuir en la integración de material de calidad en la red, espero que ese entusiasmo que han mostrado durante este modulo, continúe en su actividad docente o profesional para lo que aún no son docentes."

Un aspecto que se considera conveniente atender en este punto es la pertinencia de las intervenciones del tutor dirigidas a aquellos alumnos que no participan. Se

debería analizar si quienes no participan escribiendo sus aportes, igualmente participan con la lectura de los envíos de sus compañeros y del tutor; si esto fuese así, este tipo de intervención podría tener sentido y sería oportuno que se realice. Pero en el caso de aquellos estudiantes que no participan en el foro ya sea porque no envían mensajes ni efectúan la lectura de los aportes allí plasmados, es escasamente probable que puedan tener acceso a este tipo de estimulación.

No debemos olvidar que, en un entorno mediado como el que se está analizando, la información sólo le llegará al otro en la medida en que ese otro acceda -por iniciativa propia- a los recursos que se le ofrecen como canales de comunicación mediado (foro, teleconferencia, correo electrónico). No se está en presencia de un salón de clase, en donde el tutor tiene, por ejemplo, la posibilidad de señalar a todos sus alumnos presentes que sería conveniente mayor nivel de participación y, más allá de la respuesta que ofrezcan los alumnos, el docente puede estar relativamente seguro que el mensaje le ha llegado a todos los estudiantes que estaban en ese momento en la clase.

Retomando lo expuesto hasta aquí, en este segundo eje de análisis en donde la mirada se ha centrado en el contenido de las intervenciones y de manera más específica en el propósito con que intervienen los docentes, se ha puesto de manifiesto que ellos suelen intervenir con seis intenciones diferentes: *organizar, ofrecer ayuda, recopilar los aportes de los alumnos, formular nuevas preguntas, presentar su opinión sobre el desarrollo del foro y estimular la participación*. A continuación se describen aquellos propósitos de intervención de los alumnos, para finalizar con el establecimiento de algunas relaciones entre los motivos de intervención de ambos grupos de participantes.

2.2.2 Propósitos de las Intervenciones de los alumnos

Hasta aquí hemos visto, en relación a las intervenciones de los alumnos, que se evidencia un claro desgranamiento a medida que transcurre el período de formación. Al mismo tiempo, se puso en evidencia que el promedio de envíos efectuado por alumno oscila entre 0.85 y 1.5. En general los alumnos realizan un solo envío a lo largo del foro, con la intención de dar respuesta a la consigna planteada por el docente.

A pesar de ello, recordemos que en la mayoría los foros analizados se registró la presencia de algunos alumnos que tienen una participación más activa, concretando más de un envío a lo largo del espacio de debate. Se observó además que aquellos alumnos que en los primeros foros de un módulo o taller realizan más de un envío, son los que tienden a permanecer hasta la finalización del trayecto y además, son quienes intervienen con propósitos diversos; es decir, no limitan su aporte solo a dar respuesta a la tarea propuesta por el tutor.

Luego de describir los propósitos con que intervienen los docentes y para completar este análisis, a continuación se describirán aquellos propósitos con que intervienen los alumnos, presentando ejemplos que permitan ilustrar los mismos. A partir de la observación realizada, se pudieron identificar doce intenciones con que participan los estudiantes, ellas son: *respuesta a las consignas planteadas, solicitud de ayuda, ofrecimiento de ayuda, presentación de sugerencias, recopilación de los aportes anteriores, presentación de una opinión opuesta/diferente, opinión sobre el desarrollo del foro, manifestación de procesos metacognitivos, expresión de sentimientos/expectativas, expresiones para animar a los demás, saludo/presentación y agradecimiento e intervenciones ajenas a contenidos y tareas del foro*.

Previo a la descripción de tales propósitos de intervención, se considera oportuno recordar que en un mismo envío se pudieron encontrar propósitos diversos, con lo cual no se asoció cada mensaje a un propósito en particular. Es decir, dentro de un mismo mensaje los participantes realizaron diferentes tipos de intervenciones; en muchos

casos sus participaciones fueron extensas y no fue posible asociar un mensaje total a un propósito particular.

A continuación se describen los propósitos de intervención que pudieron identificarse en los foros estudiados, presentando ejemplos que permiten ampliar la caracterización de dicha descripción. Tal como se señaló anteriormente, los propósitos con que intervinieron los alumnos en los foros de discusión estudiados, fueron los siguientes:

- Respuesta a las consignas planteadas: Se incluyen aquí las intervenciones que realizan los alumnos para dar respuesta a las preguntas formuladas por el tutor en el espacio del foro de discusión. En la mayoría de los foros existen una serie de preguntas iniciales que se presentan al comienzo del mismo; pero en algunas ocasiones el docente introduce nuevos planteos conforme avanza la discusión, los cuales también son atendidos por los participantes. Se presentan a continuación ejemplos de ambos tipos de respuestas; en primer lugar una situación en donde un alumno responde a la pregunta inicial y seguidamente una secuencia de dos intervenciones; la del docente que introduce una nueva pregunta durante el foro y la respuesta de un alumno a dicho planteo.

Situación N° 23: Ejemplo de respuesta a las preguntas planteadas inicialmente en el foro.

BIENVENIDOS AL PRIMER FORO DEL MÓDULO DE SISTEMAS

Reflexionemos sobre los dos siguientes puntos tomados de las líneas de análisis

1. ¿Por qué es importante en la formación del comunicólogo y tecnólogo educativo el abordaje de los sistemas de información de aplicación educativa?
2. ¿Sustituirán las nuevas tecnologías a la educación tradicional?

Mensaje N° 1: *Posted on Tuesday, January 20, 2004 - 6:24 am*

(Módulo "A" – Foro N° 1)

"1. ¿Por qué es importante en la formación del comunicólogo y tecnólogo educativo el abordaje de los sistemas de información de aplicación educativa?

Es importante considerar que actualmente las nuevas tecnologías son parte de nuestra vida diaria, juegos interactivos, correo electrónico, chats, etc. y cada vez hay más cafés internet al alcance de las personas, además de que cada vez son más los que tienen oportunidad de adquirir un equipo de cómputo propio, esto nos lleva a reflexionar en dos puntos:

1. Si las nuevas tecnologías ofrecen tantas posibilidades para aprender y enseñar, es conveniente llevar esta metodología al aula
2. Si los maestros no se preparan en este ámbito los alumnos van a rebasarlos, simplemente porque hasta el modo de investigar cambia.

1. ¿Sustituirán las nuevas tecnologías a la educación tradicional?

Considero que las nuevas tecnologías nunca podrán sustituir a un maestro porque realmente se convierten en una herramienta con muchas posibilidades para el proceso enseñanza aprendizaje, pero hay que recordar que toda herramienta necesita un instructivo y un usuario experto, este es el papel del docente, que necesita implementar una metodología para aprovechar este nuevo potencial.

LA

CAM Tabasco"

Situación N° 24: Ejemplo de respuesta a preguntas introducidas por el tutor durante el desarrollo del foro.

Mensaje N° 1: *Posted on Thursday, January 22, 2004 - 6:45 pm*

(Módulo "A" – Foro Nº 1) Enviado por la tutora del módulo.

"Estimados participantes de este foro, que reitero, es su foro: (...)

(...) La observación de C es valiosa: se debe acabar con los mitos que surgen en torno a las nuevas tecnologías y aprender a utilizarlas adecuadamente.

Es así como podemos concluir con una pregunta muy retadora:

¿Porqué no llevar los MyNTE al aula y así responder a las nuevas exigencias de la sociedad?, ¿qué creen que esto implique?

Saludos cordiales,

A L C - Grupo de Asesores"

Mensaje Nº 2: *Posted on Friday, January 23, 2004 - 1:13 pm*

(Módulo "A" – Foro Nº 1) Enviado por un alumno, en respuesta a la pregunta anterior.

"A L... ¿Porqué no llevar los Multimedia y las Nuevas Tecnologías de la Educación (MyNTE) al aula, para responder así, a las nuevas exigencias de la sociedad...???. ¿¿¿Qué pienso que esto implique...???"

Estimada A L, si no lleva alguien los MyNTE, al aula, es porque no quiere, o no sabe como hacerlo, o de plano no tiene interés en hacerlo...

Que pienso que ello implique: El no llevar los MyNTE, al aula, perder la oportunidad y retrasar el proceso evolutivo de la educación... El llevar los MyNTE, transformar la propia aula y dar vida a un aula distinta (Tele aula, aula virtual, o simplemente el aula de cómputo o de la red escolar, etc.) Implica además el rompimiento de un paradigma, el de la educación tradicional...

Implica también entrar en un nuevo debate, que nos lleva a replantear nuestro quehacer docente...y poco a poco el papel del Estado y de la Sociedad en la Educación, porque la revolución tecnológica, tarde que temprano, nos lleva a la revolución educativa y de paso a la revolución de la sociedad y de todas sus instituciones, el llevado y traído cambio...al que le apostamos (...) quienes nos encontramos navegando en la red y en la supercarretera de la información y comunicación, y algunos hasta estudiando alguna Maestría en Comunicotecnología Educativa, en el ILCE, donde estoy inscrito, con el nombre de MPS.

Un abrazo virtual"

En un próximo apartado, en donde se presenten datos acerca de los niveles de frecuencia para cada una de las intervenciones descritas, se podrá observar que este tipo de participación, el de responder a las consignas planteadas, fue el más recurrente. Al contar con un elevado número de envíos que responden a éste propósito se dejó traslucir algunos aspectos que podrían considerarse característicos del comportamiento de los alumnos en estos espacios de comunicación y aprendizaje, por lo cual se consideró válido y oportuno profundizar en dicho análisis.

Por este motivo, una vez finalizada la presentación de los propósitos con que intervienen los alumnos, se describirá con mayores detalles esta categoría, centrando la mirada en algunos interrogantes que surgieron en el proceso mismo de análisis de datos... ¿los alumnos responden a todas la preguntas planteadas al inicio del foro ó sólo a algunas?, si responden sólo a algunas ¿cuáles son aquellas preguntas que concentran la mayoría de las respuestas?, ¿existe alguna relación entre el orden en que se presenta la pregunta y el nivel de respuesta que recibe?, es decir ¿se responde mayoritariamente a las primeras preguntas ó es indistinto?, ¿existe alguna relación entre el tipo de pregunta que se formula y el número de respuestas que recibe?, ¿con qué frecuencia los participantes responden a todas las preguntas que se plantean?, ¿con qué frecuencia los participantes responden a las preguntas nuevas que introduce el tutor durante el foro?, ¿cuán significativa resulta esa frecuencia en el grupo total?, ¿qué tipo de contribución realizan los alumnos en el momento de dar una respuesta?

- **Solicitud de ayuda:** Son aquellas intervenciones en las que se pide, a los compañeros o al tutor, que realicen una explicación adicional, ofrezcan mayor información o brinden apoyo para dar respuesta a una tarea determinada. Se expone a continuación un ejemplo de este tipo de aporte.

Situación Nº 25: Ejemplo de solicitud de ayuda.

Mensaje Nº 1: *Posted on Friday, February 27, 2004 - 11:37 am*

(Módulo "A" – Foro Nº 3)

"...No me acaba de quedar clara la redacción de las últimas líneas en cuanto a lo que se solicita: "una página útil para su docencia así mismo reflexiona sobre la relación que hay entre esta modalidad y el aprendizaje colaborativo"... cuál sería "ésta modalidad" ¿la docencia, Internet o el foro?

Agradecería mucho si alguno de ustedes pudiera disipar mi confusión..."

- **Ofrecimiento de ayuda:** Se incluyen en este apartado aquellas intervenciones en las que un alumno manifiesta, de manera voluntaria, colaboración a sus compañeros para realizar una tarea y aquellas en las que brinda una respuesta a alguna solicitud de ayuda efectuada por otro participante. En el desarrollo de los foros analizados se pudieron identificar tres tipos de ofrecimientos de ayuda. Un *ofrecimiento de ayuda inespecífico*, en el cual un estudiante expresa que está dispuesto a colaborar con quien lo necesite de manera generalizada como poniéndose a disposición del resto del grupo cuando este lo requiera; un segundo *ofrecimiento en respuesta a una solicitud de ayuda específica* planteada por otro compañero, y un tercero en donde se *ofrecen de manera espontánea materiales o recursos* que están relacionados con el tema propuesto en la consigna o en el módulo/taller.

Seguidamente se describen cada uno de estos ofrecimientos añadiendo una situación ilustrativa.

- **Ofrecimiento de ayuda inespecífico:** Se trata de intervenciones en las que un alumno expresa que está dispuesto a ofrecer colaboración a quien lo necesite, de un modo generalizado e inespecífico.

Situación Nº 26: Ejemplo de ofrecimiento de ayuda inespecífica.

Mensaje Nº 1: *Posted on Saturday, February 21, 2004 - 12:01 pm*

(Taller "A" – Foro Nº 1)

"...Ya en serio, estoy a sus ordenes para cualquier duda, me imagino que L piensa lo mismo..."

- **Ofrecimiento de ayuda en respuesta a una solicitud:** Son intervenciones mediante las cuales un estudiante brinda ayuda u ofrece información a otro compañero, a partir de la solicitud de éste²¹.

Se muestra en el ejemplo una secuencia de dos mensajes, en el primero uno de los participantes expone un interrogante y en el segundo otro de los compañeros realiza una intervención respondiendo a dicha pregunta.

Situación Nº 27: Ejemplo de ofrecimiento de ayuda específica en respuesta a la solicitud de un compañero.

Mensaje Nº 1: *Posted on Monday, February 23, 2004 - 2:38 pm*

(Taller "A" – Foro Nº 1)

²¹ Rinaudo, Donolo y Chiecher (2005) identifican estos aportes como "*Respuesta a solicitudes de ayuda de compañeros*"; en el presente trabajo se creyó conveniente resaltar la idea de "*ofrecimiento de ayuda*" puesto que complementa a la categoría "*solicitud de ayuda*" como dos momentos de un proceso, y al mismo tiempo mantiene coherencia con la categoría anterior identificada como "*ofrecimiento de ayuda inespecífica*".

“... Una duda (...): Una vez intenté hacer un formulario en el que los alumnos se registraran y tener una base de datos, la hice en Front Page, todo funcionaba bien hasta que la subí al servidor de Geocities y me dice que no es compatible con PHP²², me informaron que los servidores que ofrecen espacio gratuito no tienen esta función ¿es verdad? o ¿qué otro recurso tengo para hacer estos formularios?...”

Mensaje N° 2: *Posted on Saturday, February 28, 2004 - 12:27 pm*

(Taller “A” – Foro N° 1)

“...Contestando a la pregunta de FR, en cuanto a los espacios web gratuitos y su soporte para php: en la internet hay varios mecanismos para enlazar a bases de datos con la web uno de los más populares es el uso de MySQL como base de dato, y PHP como lenguaje de programación, sin embargo estos elementos requieren de administración y espacio, por ello la mayoría de los sitios no proporcionan este servicio. Te recomiendo que visites la página (...) es un sitio español que tiene características interesantes y te permite además de alojar tu página web, implementar bases de datos con php además de colocar dentro de tu página, contadores, libros de visitas etc.

Espero haberte sido útil...”

- Ofrecimiento de ayuda en el que se sugieren materiales o recursos: Se incluyen en esta categoría aquellas intervenciones en las que un alumno participa sugiriendo bibliografía, recursos, artículos, sitios de internet, etc., en donde el resto de los participantes puede encontrar información para dar respuesta a las consignas planteadas o ampliar sus conocimientos sobre el tema en debate.

Se incluyen tres situaciones, en donde se muestran ejemplos de ofrecimientos de artículos, recursos y sitios de internet, respectivamente.

Situación N° 28: Ejemplo de ofrecimiento de ayuda en el que se sugieren artículos sobre el tema en debate.

Mensaje N° 1: *Posted on Friday, May 14, 2004 - 10:31 am*

(Módulo “A” – Foro N° 7)

“HOLA:

Nuevamente, soy GR, en este espacio aunque ya no se la fecha para participar en él. Es sólo para darles las direcciones de Internet de donde saqué la información de la que les hablé en mi participación pasada, acerca de los criterios de evaluación de las páginas WEB por si quisieran tener mayor información.

<http://www.eduteka.org/profeinvitad.php3?ProflnVlD=0009>

<http://www.eduteka.org/profeinvitad.php3?ProflnVlD=0010>

Gracias.”

Situación N° 29: Ejemplo de ofrecimiento de ayuda en el que se sugieren recursos sobre el tema en debate.

Mensaje N° 1: *Posted on Friday, March 12, 2004 - 2:14 pm*

(Módulo “A” – Foro N° 4)

“... Con respecto a las preguntas podemos decir que:

(...)La simulación tiene ventajas y desventajas pero jamás sustituirá a los laboratorios tradicionales pues los simuladores son una representación simplificada de la realidad, no son la realidad.

Nos encontramos pronto.

PD: Encontramos dos direcciones electrónicas de demos de simuladores por si les interesa son:

²² PHP: Acrónimo Recursivo de “PHP: Hypertext Preprocessor”. PHP es un lenguaje de programación usado generalmente para la creación de contenido para sitios web.

<http://www.pumbos.com>

<http://www.solodemos.com>”

Situación Nº 30: Ejemplo de ofrecimiento de ayuda en el que se sugieren *sitios de internet* donde ampliar información sobre el tema en debate.

Mensaje Nº 1: *Posted on Thursday, May 06, 2004 - 6:02 pm*

(Módulo “A” – Foro Nº 7)

“... ¿Cómo podemos enfrentar la avalancha de la información?

(...)Mis recomendaciones a cualquier interesado en recursos y herramientas para hacer más eficientes sus búsquedas y selecciones, por encima de la “avalancha de información” en la red es dar un recorrido por estos tres sitios:

El primero proviene de Netskills (Universidad de Newcastle en Inglaterra), que presenta “TONIC” (siglas de “The Online Netskills Interactive Course”)

<http://www.netskills.ac.uk/TonicNG/cgi/sesame?tng>

después está “TONIC: Internet Detective” (otro tutorial en línea que ofrece una introducción a los temas de calidad de información en Internet, buscando desarrollar las habilidades requeridas para evaluar críticamente la calidad de una referencia en Internet.)

<http://www.netskills.ac.uk/TonicNG/cgi/sesame?detective>

Para los usuarios de primera vez el sitio solicita datos generales y ofrece una clave para un acceso directo en visitas futuras (el registro es gratuito).

Finalmente, está otro acercamiento más sencillo en contenido (aunque un poco más complicado de “navegar”, debo reconocer) es el que presenta el Centro Europeo para Lenguajes Modernos, apoyado por el Consejo Europeo, y desarrollado por Bernard Moro para fomentar la “alfabetización” para la red o “Web Literacy”.

El sitio pretende fomentar el uso eficiente del Internet considerando la necesidad de adquirir una variedad de estrategias y competencias, así como un cierto número de reglas no siempre especificadas.

<http://www.ecml.at/projects/voll/literacy/english/index.htm>

Es todo por ahora. Como siempre, mis mejores deseos a [todos](#).

Hasta la próxima. =)”

- **Presentación de sugerencias:** Se incluyen aquí aquellas intervenciones en donde los alumnos participan con el propósito de proponer un nuevo tema de debate, introducir modificaciones en la dinámica del foro o replantear las preguntas propuestas.

Las situaciones que se presentan a continuación muestran ejemplos de cuatro tipos de sugerencias. En la primera se pone de manifiesto la propuesta de un nuevo tema para el debate, en la segunda un alumno propone a sus compañeros realicen un proyecto conjunto ajeno a lo solicitado por el docente, en la tercera se sugiere replantear la pregunta del debate por no considerarla apropiada y, en la cuarta y última, se propone rediseñar algunos aspectos del módulo por considerar que los temas allí abordados no fueron tratados de una manera equitativa.

Situación Nº 31: Ejemplo en donde se sugiere un nuevo tema de debate.

Mensaje Nº 1: *Posted on Monday, January 26, 2004 - 7:41 pm*

(Módulo “A” – Foro Nº 1)

“...En este ir y venir, entrar y salir de grupo en grupo...y de foro en foro, y eso que no le hemos entrado al grupo tres, ni al cuatro, etc., etc.

Comenzó a aparecer un aporte que considero muy importante, someter a la consideración de todas y todos: “LA IMPORTANCIA DEL FACTOR HUMANO, DEL

SER HUMANO, LLAMADO MINWARE...EN LA APLICACIÓN DE LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN A LA EDUCACIÓN...”

Situación Nº 32: Ejemplo de sugerencia en donde un alumno realiza una propuesta de trabajo no solicitada por el docente.

Mensaje Nº 1: *Posted on Tuesday, March 30, 2004 - 10:00 am*

(Módulo “A” – Foro Nº 5)

“...Respecto a la segunda pregunta. Coincido con los compañeros que existe muy poca información que realmente sirva para la educación (...) todavía falta mucho por hacer, y creo que nos corresponde a cada uno de nosotros incrementar esas páginas educativas (...) entonces con base en ello les propongo que cada uno de nosotros elija un tema, lo desarrolle y lo suba a la red, para que así se valla nutriendo este espacio.

¿Cómo ven?...”

Situación Nº 33: Ejemplo de sugerencia para replantear la pregunta de debate.

Mensaje Nº 1: *Posted on Thursday, March 25, 2004 - 10:04 pm*

(Módulo “A” – Foro Nº 5)

“... ¿Sobre los contenidos de Internet, cuál crees que pueda ser el porcentaje de páginas que son útiles a la educación?

Yo estoy impresionado con la gran cantidad de información muy útil que he encontrado en Internet sobre este tema, a veces me parece casi un “oráculo” (...) Es cierto que los sistemas o motores de búsqueda y recuperación aún dan mucha “basura” pero eso también depende mucho de la estrategia de búsqueda y de la habilidad del navegante. Por estas razones no considero muy apropiada la pregunta sobre el porcentaje, yo mas bien la replantearía para saber que tan rápido y fácil encuentras la información que necesitas, o quizá podríamos preguntar ¿a las cuántas ligaduras o páginas encontraste lo que buscabas? o ¿cuánto tiempo tardas en promedio para encontrar a satisfacción la información necesitada?...”

Situación Nº 34: Ejemplo de sugerencia sobre el rediseño de algunos aspectos del módulo.

Mensaje Nº 1: *Posted on Thursday, May 20, 2004 - 7:41 pm*

(Módulo “A” – Foro Nº 8)

“... ¿Qué aplicaciones inmediatas tendría la realidad virtual en el campo educativo?

Al ver la pregunta provocadora y las participaciones de los compañeros, me viene la angustia tentadora de seguirme con la corriente reflexiva de lo que es, lo que debería ser o lo que podría ser la RV (realidad virtual) en la enseñanza y todo su potencial, con todas sus variables filosóficas, científicas y tecnológicas, pero creo que no era la verdadera intención práctica de este foro (...)

Lo que sí quisiera señalar es que creo que el tema fue tratado muy superficialmente en el módulo y que la relevancia del mismo fue subestimada frente al resto de los contenidos expuestos...”

- **Recopilación de los aportes anteriores:** Se trata de intervenciones en las cuales un alumno realiza una recopilación o síntesis de los aportes realizados por los demás compañeros, añadiendo en algunas oportunidades, su propia percepción sobre dicha recopilación y sobre tales aportes. Se pueden observar diferentes estrategias de los participantes para realizar una síntesis de los aportes anteriores, algunos de ellos implican mayor nivel de análisis-síntesis y elaboración que otros.

¿Cuáles son estas estrategias? Se pudieron reconocer tres tipos de estrategias que subyacen en los discursos. En algunos casos se presentan los aportes agrupados

en dos bloques, que generalmente se asocian a dos posturas opuestas sobre el tema en cuestión; en otras oportunidades retoman ciertas ideas que consideraron claves, interesantes o son reiteradas por varios compañeros y una tercera modalidad está relacionada con ampliar o profundizar sobre los aportes de otros compañeros con referencias teóricas.

Se anticipaba, entonces, que una de las estrategias que los alumnos utilizan para recopilar los aportes anteriores es *reunir los aportes realizados previamente por sus compañeros en dos grupos*, que generalmente se asocian a dos opiniones enfrentadas respecto a un determinado fenómeno. En algunos casos, luego de identificar ambas posturas y describirlas, suelen presentar una postura alternativa, que permita lograr la integración de ambas perspectivas, o bien se reconocen los aspectos positivos de ambas y se propone una idea superadora. Seguidamente se incluye un ejemplo de este tipo de síntesis.

Situación Nº 35: Ejemplo en el que se retoman y sintetizan los aportes anteriores en dos opiniones enfrentadas y se incluye una idea superadora. Se interviene sobre contenido de tipo conceptual.

Mensaje Nº 1: *Posted on Tuesday, February 10, 2004 - 1:25 pm*
(Módulo "A" – Foro Nº 2)

"Hola compañeros (...) he podido leer la mayoría de sus aportaciones y he notado dos importantes formas de pensar, las positivas que ven en los multimedios una gran revolución para mejorar la calidad de la educación, y la de otros un tanto pesimista, por la falta de estos equipos en las instituciones donde trabajan o bien en los hogares de los alumnos. Creo que ambas formas de pensar son validas, ya que estamos en un proceso de adaptación de estos medios que todavía cuesta mucho trabajo, adaptarnos a los que ya los tenemos y adaptarnos, los que no los tenemos a los que ya los tienen. Sin embargo creo que ambas partes debemos trabajar en conjunto y solidarizarnos entre nosotros para así ir avanzando.

Por otra parte y me da gusto que lo hayan mencionado, esa interactividad que se habla de los multimedios, sabiendo que ésta se da gracias a la parte humana que está detrás de ellos. Recuerden sólo son medios, no son los que la realizan..."

En otras oportunidades *extraen la idea principal o alguna idea que consideran interesante que se reitera -o se relaciona- en el envío de varios de sus compañeros*; parecería que esta estrategia les permite organizar la información que se ha presentado hasta el momento y a partir de la misma remarcan la necesidad de continuar profundizando en alguno de los temas allí propuestos o bien suelen sugerir un nuevo tema que aún no ha sido analizado. A continuación se añaden dos situaciones que ilustran este proceder.

Situación Nº 36: Ejemplo en el que se extrae una idea interesante y se incluye una idea superadora. Se interviene sobre contenido de tipo conceptual.

Mensaje Nº 1: *Posted on Thursday, May 06, 2004 - 6:02 pm*
(Módulo "A" – Foro Nº 2)

"...La participación de M (Monday, May 03, 2004 - 7:00 pm) -apoyada por A (Posted on Wednesday, May 05, 2004 - 10:02 pm)- enlistó siete puntos del "plan de uso", como aspectos clave para esta ocasión. Esta aportación indudablemente logrará un mejor aprovechamiento de las actividades de aprendizaje promovidas por la U. de Barcelona y aquellas que, no dudo, desarrollaremos cada uno de nosotros en nuestros campos de acción por iniciativa propia..."

Situación Nº 37: Ejemplo en el que se retoman los aportes individuales de compañeros y se incluye una idea superadora. Se interviene sobre contenido de tipo conceptual.

Mensaje N° 1: *Posted on Monday, January 26, 2004 - 7:36 pm*

(Módulo "A" – Foro N° 1)

"...Respecto a las preguntas temas de reflexión de este foro, se han dado respuesta por demás interesantes, desde el "jamás" expresado por G al contestar la pregunta 2, pasando por el "nunca" de L haciendo referencia a la misma pregunta y con la cual coincide en su comentario ALC del grupo de asesores, así como la referencia que hace Homo Ludens Virtus a la película Matrix para dar énfasis a su explicación, o los conceptos expresados por G L con los cuales coincido, en el sentido de que expresar "jamás", o "nunca" me hace pensar que se ha llegado a un punto en el cual se agotan las posibilidades de algo (...) pero eso no sucede con las teorías fundamentales que han ayudado al desarrollo del género humano,

(...) retomando las preguntas para reflexionar en este foro, y después de leer los comentario del resto de grupo, veo que el tema no se agota, al contrario da para más, se han mencionado diverso enfoques, y opiniones todas ellas muy respetables, así que pongo a su consideración las siguientes reflexiones con las que pretendo responder las preguntas y muestren mi punto de vista, espero sus valiosos comentarios..."

En algunos casos estas estrategias se llevan a cabo utilizando sólo los aportes anteriores y los propios conocimientos de quien realiza la síntesis, mientras que en otros casos, *dicha recopilación se amplía o complementa con aportes teóricos*, parafraseando ideas de los autores trabajados o bien citando material bibliográfico específico, como se puede apreciar en el ejemplo que se presenta a continuación.

Situación N°38: Ejemplo en el que se retoman y sintetizan los aportes anteriores, se incluyen ideas superadoras y se fundamenta con aportes teóricos.

Mensaje N° 1: *Posted on Friday, January 30, 2004 - 8:55 pm*

(Módulo "A" – Foro N° 1)

"...He podido notar en la mayoría de las intervenciones, clichés y estereotipos que Gándara advertía dentro del "valor simbólico" atribuido a las computadoras en "Multimedios y Nuevas Tecnologías" (TURRENT 1999, p.18). Esto es, "una tendencia derivada de los medios masivos y engranada ya en la cultura popular, como neutral, omnipotente y potencialmente peligrosa".

En muchos casos, los comentarios tendieron (o al menos así lo entendí) a justificar la importancia de los sistemas de información con argumentos aparentemente competitivos, la preocupación por mantener el sistema jerárquico donde el docente rige sobre los alumnos (...), o el temor por quedarse atrás si el alumno tiene más elementos para utilizar herramientas que les permita comprender los códigos de acceso a nuevas formas de información y expresión. En el mejor de los casos (pero nunca renunciando al "status"), consideraron importante abordar los sistemas de información en función de su benévola vocación por orientar a las nuevas generaciones adecuadamente.

Para mí, tanto los conceptos "comunicación" y "tecnología" resguardan claves importantes. Obviando el hecho de que son conceptos clave del postgrado que estudiamos, y considerando a la comunicación como causa y consecuencia del pensamiento (POLONIATO), ambas son características que han acompañado al hombre históricamente desde sus orígenes, sin distinciones. Si queremos mantener (eeeeep... un momentito) quiero decir llegar, a un punto donde la tan injustamente prostituída palabra "democracia" pueda ser parte de las generaciones actuales y venideras, es necesario (adaptando la famosa frase de Gianni Rodari) reconocer el valor de la liberación que pueden tener los sistemas de información. "Todos los usos de los sistemas de información para todos". No para que todos sean expertos, sino para que nadie sea esclavo..."

Este procedimiento de síntesis se observó tanto en aquellos foros en donde el contenido de debate estaba asociado a aspectos teóricos o contenidos de tipo conceptual, como en aquellos en los cuales el eje de debate giraba en torno a aspectos prácticos, *ligados a contenidos procedimentales o vinculados a la realidad personal, laboral o institucional de los diferentes participantes*. Esto se pone de manifiesto en el ejemplo presentado a continuación.

Situación N° 39: Ejemplo en el que se retoman y resumen los aportes anteriores en un contenido no conceptual.

Mensaje N° 1: *Posted on Wednesday, March 31, 2004 - 11:36 pm*

(Módulo "A" – Foro N° 5)

"A partir de sus comentarios observo lo siguiente.

Parece que entre las instituciones hay condiciones sumamente heterogéneas para desarrollar programas multimedia, no sólo se trata de equipos de cómputo (hardware), sino de programas (bajo licencia o con software libre) y personal (mindware) que sea capaz de formar un equipo de trabajo interdisciplinario para el desarrollo. Pero también se trata de presupuesto y, algo muy importante, de los proyectos y programa institucionales.

Por otra parte observo que al interior de las instituciones también se dan situaciones diversas, llama la atención las opiniones de los compañeros del CAM, se dice que no hay infraestructura pero también se comenta que hay "todo". O la opinión de M sobre la UPN, yo también trabajo ahí y le puedo decir que hay una infraestructura importante para desarrollar materiales (...) y que decir de otros recursos tecnológicos como la sala para teleconferencias multipunto transmitidas con computadora y línea telefónica.

Por lo anterior reitero que para desarrollar programas multimedia es importante la infraestructura en términos de "fierros" y programas, pero también es fundamental el proyecto educativo de la institución y la organización/comunicación/integración de los grupos de trabajo; de otra forma caminamos sobre el esfuerzo individual sin una trayectoria y limitando las posibilidades de capitalizar este esfuerzo en términos sociales e institucionales."

Esta estrategia de recopilación de aportes de sus compañeros, que en algunos casos requiere por parte de los participantes la lectura de los aportes de otros, el análisis de los mismos, la puesta en relación de varias contribuciones, conexión con sus propios saberes o con conceptos teóricos específicos, parecería que en otros casos es utilizada por los estudiantes para no implicarse demasiado en la tarea. En este sentido, el siguiente ejemplo muestra cómo un estudiante sugiere de manera generalizada que sus compañeros ya han aportado todo lo que se podía decir respecto al tema en cuestión y expresa coincidencia con dichos planteos.

Situación N° 40: Ejemplo en el que se resumen los aportes anteriores de manera generalizada, evitando comprometerse con la tarea.

Mensaje N° 1: *Posted on Tuesday, February 03, 2004 - 1:04 pm*

(Módulo "A" – Foro N° 2)

"Al leer sus intervenciones, con la intención de no repetir me parece que los compañeros han dado una excelente explicación de las oportunidades educativas que ofrecen los multimedios a través de la interactividad y las implicaciones prácticas que ofrece los criterios el modelo NOM.

Sólo me resta mencionar a los comentarios de G, que son el resultado de una planeación adecuada y a través de un proceso crítico y reflexivo.

Hasta la próxima

C"

- **Presentación de una opinión opuesta/diferente:** Se incluyen en esta categoría aquellos aportes de alumnos que presentan una posición diferente a la desarrollada hasta el momento por el resto de los compañeros. Algunas de las preguntas que se plantearon como ejes de debate en el foro permitían múltiples respuestas, o al menos dos. Ante este tipo de preguntas suele suceder que uno de los alumnos inicia la intervención en el foro presentando su posición, con la cual coinciden la mayoría de sus compañeros; hasta que otro estudiante presenta una opinión diferente u opuesta. En general no suele haber retroalimentación. Se muestra a continuación un ejemplo que ilustra dicha participación.

Situación Nº 41: Ejemplo de opinión opuesta a la presentada por los compañeros anteriormente.

La consigna del foro era la siguiente: ¿Qué aplicaciones inmediatas tendría la realidad virtual en el campo educativo?

Mensaje Nº 1: *Posted on Monday, May 17, 2004 - 7:51 pm*

(Módulo "A" – Foro Nº 8)

"... Considero que la realidad virtual tiene muchas aplicaciones en el ámbito educativo principalmente en áreas donde es necesaria la manipulación de objetos (Ingenierías, biológicas, físicas)

Claro que también se pueden aplicar en otras áreas, sin embargo aún es muy temprano para hablar de realidad virtual en el campo educativo.

Considero que no estamos preparados culturalmente para enfrentarnos a ese tipo de tecnologías.

Todavía tenemos la gigantesca tarea de "adaptarnos" al uso de tecnologías educativa, debemos aprender a manejarla, explotarla y administrarla correctamente."

Mensaje Nº 2: *Posted on Tuesday, May 18, 2004 - 12:35 am*

(Módulo "A" – Foro Nº 8)

"... En acuerdo y en desacuerdo con lo expresado por el compañero F: de acuerdo que la realidad virtual tiene aplicaciones en el ámbito educativo y en todas las demás áreas del conocimiento humano. En desacuerdo porque no creo que sea temprano no solo hablar de realidad virtual en la educación, a lo mejor al compañero se le ha olvidado la gran cantidad de juego de video, cd computacionales que están basados en una realidad virtual y que nuestro alumnos (de primaria y secundaria principalmente) las usan, las ocupan y destinan gran parte de su tiempo en interactuar con ellas y tan solo tienen que ir a la tiendita de la esquina. Yo creo que en el ámbito educativo ya nos tardamos no solo de hablar de la realidad virtual sino de utilizarlas como un recurso y estrategia de enseñanza cotidiana en la práctica docente..."

- **Opinión sobre el desarrollo del foro:** Se incluyen en esta categoría aquellos comentarios que realizan los alumnos participantes, de manera espontánea, respecto a cómo ha sido el desarrollo del foro. En algunas oportunidades dicha opinión está relacionada con el dinamismo o el nivel de participación que han tenido los participantes en el foro, mientras que en otras oportunidades dicha opinión está más vinculada al contenido sobre el cual se ha trabajado en dicho espacio. A continuación se presentan ejemplos que ilustran ambos tipos de opiniones.

Situación Nº 42: Ejemplo de opinión sobre el dinamismo del foro.

Mensaje Nº 1: *Posted on Thursday, May 06, 2004 - 6:02 pm*

(Módulo "A" – Foro Nº 7)

"... Da gusto ir viendo como poco a poco promueven que éste foro vaya tomando forma con sus participaciones y puntos de vista. Saber que hay compañeros del otro lado revisando lo que se inserta y más aún que las participaciones les sean de utilidad (¡Gracias E, R, A y F!)..."

Situación Nº 43: Ejemplo de opinión sobre los contenidos trabajado en el foro.

Mensaje Nº 1: *Posted on Thursday, March 04, 2004 - 11:30 pm*

(Módulo "A" – Foro Nº 3)

"... Buenas noches compañeros de Maestría, las direcciones que han aportado en este Foro, son de mucha utilidad, lo cual nos muestra uno de los aspectos importantes para el aprendizaje colaborativo que consiste no solo en "descubrir" estas ligas, encontrar su utilidad y compartirlas, comentar y enriquecer el conocimiento; se fomenta la investigación del ciberespacio y la interacción con los compañeros..."

Hasta aquí se han descripto aquellas intervenciones cuyos propósitos parecerían estar vinculados, de manera más directa, con los aspectos cognitivos del trayecto de formación. Como se ha mencionado, los estudiantes intervinieron con la intención de *dar respuesta a una consigna de trabajo*, de *solicitar una ayuda* cuando no comprenden algún concepto o alguno de los tópicos en cuestión, para *ofrecer una ayuda* ya sea en respuesta a dichas solicitudes o bien de manera espontánea, para *realizar sugerencias* tendientes a mejorar el propio espacio del foro, para *recopilar y retomar los aportes de los demás compañeros* y, en algunos casos, presentar propuestas integrales o superadoras a dicha síntesis.

Como puede apreciarse, todas estas intervenciones están íntimamente ligadas a los contenidos del módulo, a los temas objeto de debate en el foro. Se hace evidente en estos intercambios cómo la interacción alumno-alumno y docente-alumno gira en torno al tercer elemento clave de toda interacción, que es el contenido objeto de la misma, en este caso, un contenido de aprendizaje

Al mismo tiempo, se podría anticipar que estos propósitos de intervención fueron relativamente concientes y explícitos; los participantes realizaron los envíos "para" responder una pregunta, "para" solicitar una ayuda, "para" realizar una sugerencia, sabiendo que dicha intervención quedaría registrada y que existía la posibilidad, no siempre la certeza, de que otro participante lea el aporte y pueda hacerse eco del mismo.

A diferencia de lo hasta aquí caracterizado, los propósitos que se describen a continuación están más vinculados con los aspectos motivacionales y afectivos del proceso de aprendizaje. El centro de atención parece ahora desplazarse desde lo netamente académico y curricular a lo para-curricular; aquellos elementos que acompañan a la currícula pero que forman parte de lo oculto y muchas veces no explicitado en la situación de enseñanza-aprendizaje. Se pudo observar, en los intercambios comunicativos expuestos en el foro, que los alumnos pusieron de manifiesto procesos metacognitivos, expresaron sus sentimientos y expectativas respecto del proceso o bien alentaron a sus compañeros a continuar avanzando en el trayecto de formación iniciado.

Este tipo de intervenciones que se describen a continuación, por lo general aparecieron acompañando a alguno de los propósitos descriptos inicialmente, casi no existieron envíos vinculados a aspectos motivacionales y afectivos que tuviesen la exclusividad en dicho aporte, más bien se adjuntaron a otro propósito más directo y conciente dinamizado en torno al contenido de aprendizaje en cuestión.

A pesar de no ser un indicador concreto acerca de cómo los participantes interactuaban con el contenido conceptual a aprender, se consideró muy oportuno categorizar y discriminar estos propósitos de intervención, puesto que se pueden considerar un claro indicio de que en el aprendizaje ambos aspectos –lo cognitivo y lo afectivo/motivacional- son esenciales, están íntimamente relacionados y aparecen vinculados unos a otros. Continuando con la dinámica utilizada hasta el momento, se mencionan en los párrafos siguientes los propósitos de intervención identificados,

se los describe y se adjuntan ejemplos extraídos de los foros que permiten ilustrar tal descripción.

- **Manifestación de procesos metacognitivos:** Estas intervenciones refieren a oportunidades en que los alumnos reflexionan y evalúan el trabajo realizado o que deben realizar, reconociendo sus posibilidades o limitaciones para llevar adelante la tarea. Se incluyen además intervenciones en las que los participantes efectúan un análisis de su propio proceso de conocimiento, reflexionando sobre lo que han significado o aprendido.

A continuación se presentan dos situaciones. En la primera se muestra un ejemplo de manifestación de dicho proceso, en donde el participante percibe que ha tenido inconvenientes para realizar la actividad solicitada y en la segunda el alumno realiza un análisis sobre su propio proceso de asimilación sobre el tema.

Situación Nº 44: Ejemplo de manifestación de proceso metacognitivo en donde se reconocen las limitaciones para llevar adelante la tarea.

Mensaje Nº 1: *Posted on Friday, May 28, 2004 - 9:48 pm*

(Taller "B" – Foro Nº 2)

"...Para mí si es nuevo (...) quizá por eso me está costando un poco de trabajo la primer tarea (...) ya que no entiendo cómo se debe diseñar una interface y un store borrada de este tema..."

Situación Nº 45: Ejemplo de manifestación de proceso metacognitivo en donde se realiza un análisis del propio proceso de conocimiento.

Mensaje Nº 1: *Posted on Tuesday, January 27, 2004 - 7:30 am*

(Módulo "A" – Foro Nº 1)

"...La verdad, esto de ser intrusa me enriquece..."

Gracias M!!!! Qué alivio!!!!

Saben?

Lo que M sintetizó es lo que quiero decir en todos... pero absolutamente todos los foros en los que participo desde que comencé la maestría. Y siento que a veces me pongo reiterativa.

En las lecturas aprendí que lo que yo tanto sentía, e intentaba decir de todas mis formas posibles, tiene un nombre: MINWARE. Y no se imaginan el alivio que me da el poder analizar este tema! Pues antes me daba la sensación que este concepto no estaba presente y como yo no lo conocía, pues claro...no sabía como expresarlo..."

- **Expresión de sentimientos y/o expectativas:** Son aquellas intervenciones en las que los alumnos presentan, de manera espontánea y sin ser solicitado por el tutor o un compañero, las intenciones, deseos o expectativas que tienen respecto al trayecto de formación en el cual se encuentran, así como los sentimientos que generan las tareas a resolver o el propio espacio de aprendizaje.

Seguidamente se ponen de manifiesto dos situaciones, en la primera de ellas el alumno expresa sus sentimientos y en la segunda se muestran las expectativas respecto al taller que están iniciando.

Situación Nº 46: Ejemplo de expresión sentimientos.

Mensaje Nº 1: *Posted on Friday, March 19, 2004 - 9:41*

(Módulo "A" – Foro Nº 5)

"¡Hola!

Compañeros como están, estamos aprendiendo verdad y a medida que avanzamos

en los personal se hace más interesante, aunque esto exige sacrificios pero vale la pena, antes me avergonzaba el no saber como empezar con la computadora, pensaba que iba ser muy criticada, pero con todo lo aprendido en la maestría, me siento más segura...”

Situación Nº 47: Ejemplo de expresión de expectativas.

Mensaje Nº 1: *Posted on Friday, February 20, 2004 - 9:21 am*

(Taller “A” – Foro Nº 1)

“En lo personal me interesa mucho este taller y el poder crear una página web educativa (...) conozco aspectos básicos de flash pero nunca he realizado algo muy elaborado. Ojalá este taller nos dé la oportunidad de actualizarnos y prepararnos para un futuro cercano.”

Estas intervenciones, que tienen el propósito de expresar expectativas respecto al módulo o tarea en particular y aquellas en donde se expresan sentimientos, en muchos de los casos analizados se presentan unidas con aquellos propósitos descritos en el punto anterior, que fueron identificados como manifestación de procesos metacognitivos. Se evidencia que los sentimientos de alegría, tristeza, superación o frustración respecto a la realización de una determinada actividad, se encuentran muy vinculados al análisis del propio proceso de aprendizaje implicado en la resolución de la tarea.

A continuación se presenta un ejemplo en donde se observan combinados ambos aspectos. En este caso, el alumno expresa que “*disfrutó el trabajo*” -haciendo referencia a sus sentimientos-, disfrute que parece estar asociado al “*descubrimiento de ciertas herramientas del programa power point que le resultaron sencillas de manejar*”-manifestación de procesos metacognitivos-.

Situación Nº 48: Ejemplo de expresión de sentimientos y manifestación de procesos metacognitivos.

Mensaje Nº 1: *Posted on Friday, February 20, 2004 - 9:21 am*

(Taller “A” – Foro Nº 1)

“...En lo que corresponde a nuestro trabajo, creo haberlo disfrutado y descubierto algunos elementos que no me había percatado que eran sencillos de manejar. Desde luego que igual que muchos de mis compañeros preferimos trabajar en el Power point por manejable y flexible.

Es importante mencionar, que me costó un poco de trabajo enviarlo ya que el archivo estaba muy pesado...”

- **Expresiones para animar a los demás:** Son intervenciones que realiza un alumno con la intención de dar ánimo y estimular a los demás compañeros para que sigan adelante y puedan concluir la tarea prevista.

Situación Nº 49: Ejemplo de expresión para animar a los demás.

Mensaje Nº 1: *Posted on Saturday, February 28, 2004 - 12:40 pm*

(Taller “A” – Foro Nº 1)

“(...) No se desanimen ya que nuestro propósito es aprender.”

En algunas oportunidades, cuando el trayecto de formación ya se encuentra avanzado y se han creado ciertos vínculos entre los participantes, estas expresiones para estimular la participación y dar ánimo a los compañeros suelen disminuir su nivel de generalidad y son dirigidas a participantes puntuales que se identifican por su nombre, tal como lo muestra el ejemplo que se presenta a continuación.

Situación Nº 50: Ejemplo de expresión para animar a los demás, dirigida a

ciertos alumnos en particular.**Mensaje Nº 1:** *Posted on Friday, January 23, 2004 - 11:21 am**(Módulo "A" – Foro Nº 1)*

"...M extraño tu participación, lo mismo para ti E y M, ¿Que pasa con la Tribu Virtual?"

A continuación se presentan otros dos propósitos de intervención que, si bien no resultan significativos para el proceso mismo de asimilación y aprendizaje de saberes, son constantes en todos los foros analizados. Uno de estos propósitos está relacionado con aspectos formales, como son los saludos y agradecimientos y el otro con intervenciones ajenas a los contenidos y las tareas del foro.

Tal como se mencionó, se los incluye puesto que si bien no se considera útil su análisis para entender o caracterizar el propio proceso de aprendizaje, son comunes a muchos de los envíos y se consideró conveniente incorporarlos para dar una descripción más completa del fenómeno que se está observando.

-Saludo (de inicio o final), presentación y agradecimiento: Estas intervenciones tienen lugar al inicio y/o al final del mensaje. Cuando suceden al inicio del mensaje los integrantes del foro se presentan, indican el lugar de procedencia y saludan al resto de los participantes; cuando tienen lugar al finalizar el mismo los participantes saludan, en esta oportunidad con propósito de despedirse, y agradecen a sus compañeros y al tutor. Este tipo de aportes forma parte de casi todos los envíos realizados, aún cuando no sea el primero que se realiza en dicho foro.

Se incluyen dos ejemplos. En el primero se pone de manifiesto un saludo en el inicio del mensaje junto a la presentación del participante y seguidamente un ejemplo de saludo de despedida con agradecimiento por haber tenido en cuenta sus aportes.

Situación Nº 51: Ejemplo de saludo de inicio y presentación.**Mensaje Nº 1:** *Posted on Thursday, February 19, 2004 - 11:33 am**(Taller "A" – Foro Nº 1)*

"Mi nombre es RDB, soy de la sede ILCE y les envío un cordial saludo a todos mis compañeros y a los asesores..."

Situación Nº 52: Ejemplo de saludo de despedida y agradecimiento.**Mensaje Nº 1:** *Posted on Wednesday, February 18, 2004 - 3:40 pm**(Taller "A" – Foro Nº 1)*

"Gracias por tomar en cuenta mis comentarios y sin más por el momento les mando un afectuoso saludo.

Atte. NRP

Sede: CAM- Tabasco"

Como se mencionará al analizar las frecuencias, casi la totalidad de los participantes (94%) inicia su aporte *saludando* al resto de sus compañeros y *presentándose*, aún cuando ya lo hayan hecho en intervenciones anteriores. Esto sucede principalmente cuando la recurrencia de aportes no supera los dos envíos a lo largo del foro. Aquellos alumnos que intervienen tres veces o más, parecen percibir que sus compañeros ya los conocen, entonces evitan la presentación y ubicación de su sede.

En conexión con este primer propósito de intervención observado en la mayoría de los envíos, parecería que las intervenciones en un foro de discusión, conservan el formato textual epistolar; es decir, se inician con un saludo y la presentación de la persona que remite el envío, seguido por el cuerpo del mensaje para finalizar con un agradecimiento y saludo de despedida. Este formato generalmente es utilizado con

mayores niveles de formalidad por aquellas personas que intervienen en una sola oportunidad, que podría pensarse son quienes tienen menores niveles de experiencia en la participación de entornos de formación a distancia, y más específicamente en foros de discusión en línea. Quienes realizan intervenciones con más frecuencia, suelen seguir la misma lógica textual pero parecen hacerlo con más libertad, exployándose en sus ideas o incorporando comentarios ajenos que en algunos casos intentan amenizar la tarea.

No es propósito de este trabajo realizar un estudio de los estilos discursivos utilizados por los participantes en el envío de sus aportes, pero como la estructura textual observada en las intervenciones resultó recurrente y significativa se consideró conveniente incluir aquí algunos ejemplos ilustrativos antes de continuar con el análisis de las demás variables.

Ejemplo de estructura epistolar con estilo formal:

“Estimado Maestro Asesor y apreciables compañeros, les envío un afectuoso saludos a todos y participo con mis comentarios en el foro.

(...) les confieso que nunca fui agraciado con la facilidad de programar (...) yo lograba realmente mis propósitos por constancia, ya que me tardaba regularmente el doble de tiempo que mis compañeros (...)

Un método de desarrollo es (...) y lo debemos utilizar porque (...)

SEDE: CAM de Tabasco

Nombre: P R C F

Villahermosa, Tabasco”

Se aprecia claramente en este ejemplo cómo se respetan las partes básicas de una carta, así como el estilo de escritura formal que subyace en la misma. En el ejemplo que se presenta a continuación, si bien se sigue conservando la estructura textual de una carta, en la misma se incluyen expresiones ajenas a dicha estructura -sobre todo en lo que refiere al inicio de la misma- y el estilo de escritura utilizado por el participante resulta ser mucho menos formal.

Ejemplo de estructura epistolar con estilo menos formal:

“¡¡¡Vaya... vaya, aquí nos encontramos de nuevo, queridas y queridos foristas virtuales!!!!

Les saluda su compañero MPS de la sede ILCE, de la ciudad de México. El único, el inimitable (...)

(...) También conservo “todavía” mi virginidad, en lo que respecta a la elaboración de páginas WEB (...) preparado estoy (...) aquí me tienen dispuesto (...)

Las y los quiere...

M”

Se podría señalar entonces que, en general, los envíos que se realizan en un foro de discusión presentan un formato textual similar al de los textos epistolares, pudiéndose discriminar mayores o menores niveles de formalidad dependiendo del estilo del escritor del mensaje. Consecuencia de ello, en casi todos los aportes enviados al foro se puede encontrar un primer propósito de intervención asociado con saludar al resto de los miembros del foro.

- Intervenciones ajenas a contenidos y tareas del foro: Son intervenciones que no están vinculadas directamente con los contenidos previstos en el programa del curso ni con las consignas de trabajo propuestas en el foro. A continuación se muestra una situación con estas características.

Situación Nº 53: Ejemplo de intervención ajena a contenidos y tareas del foro.**Mensaje Nº 1:** *Posted on Wednesday, April 07, 2004 - 11:45 am**(Módulo "A" – Foro Nº 6)*

"Hola!

Todos de vacaciones, que bueno disfrútenlas y convivan con su familia y con sus compañeros. En nuestra sede estamos tristes debido a una compañera que falleció en un accidente MARLENI y en este foro le decimos que la vamos a extrañar y que se fue sin haber terminado la maestría, pero siempre recordaremos que aunque tenía problemas el optimismo que reflejaba por continuar preparándose y esa forma de ser de MARLENI nos debe motivar para que nosotros continuemos.

Adiós MARLENI, que Dios te cuide en donde quiera que estés y tus hijos también. Él los cuidará siempre te recordaré como una mujer valiente y un ejemplo para mi."

En este caso en particular la intervención ajena tienen como objetivo compartir con el resto de los participantes un hecho particular asociado a uno de los compañeros participantes. En otras ocasiones las intervenciones ajenas tienen como propósito amenizar el trabajo realizado hasta el momento, incluyendo comentarios que distienden al grupo; el siguiente es un ejemplo de este tipo de intervención.

Situación Nº 54: Ejemplo de intervención ajena a contenidos y tareas del foro.**Mensaje Nº 1:** *Posted on Tuesday, May 04, 2004 - 1:39 pm**(Módulo "A" – Foro Nº 7)*

"Estimadas E y R... ¿Cómo irán vestidas a la fiesta de Graduación de nuestra generación...?"

Las imagino con vestido largo, como unas princesas...?

Por mi parte estoy pensando en ir de traje azul...

Un abrazo y que su próxima participación en el foro, Porqué habrá otras ¿Verdad?, sea llena de ciencia y de imaginación...

MHLV"

Retomando los propósitos con que intervienen los estudiantes en los foros de discusión, podríamos reunir a los mismos en tres grandes grupos. Como se ha mencionado, un importante número de estos propósitos parecen estar asociados a los *aspectos cognitivos del trayecto de formación*, entre los que se pueden mencionar el dar respuesta a las consignas planteadas, efectuar una solicitud de ayuda, realizar un ofrecimiento de ayuda, presentar sugerencias, realizar una recopilación de los aportes anteriores, sostener una postura opuesta y/o diferente y efectuar una opinión sobre el desarrollo del foro.

Por otra parte, se pusieron en evidencia un segundo grupo de propósitos, vinculados más bien a *aspectos de tipo motivacionales y afectivos* del propio proceso de aprendizaje, identificando allí intervenciones como la manifestación de procesos metacognitivos, la expresión de sentimientos/expectativas y aquellas expresiones para animar a los demás.

En un tercer grupo se podrían incluir aquellos intercambios en donde el aporte efectuado no está relacionado de manera directa con el proceso de aprendizaje que se está llevando a cabo, sino que *complementa o añade información extra* al propósito particular de intervención; este sería el caso de las intervenciones que se llevan a cabo con el propósito de saludo, presentación y/o agradecimiento así como aquellas intervenciones ajenas a contenidos y tareas del foro.

2.2.2 Un proceso de discusión a partir de diferentes propósitos de intervención

A pesar de la diversidad de propósitos descritos precedentemente, respecto a las intenciones con que participaron docentes y alumnos en los foros de discusión, fueron muy reducidas las ocasiones en que se generaron procesos de retroalimentación entre pares. Como ya se describió en los primeros apartados, se pudo observar cierta tendencia típica en donde los alumnos participaron enviando sus aportes con la intención de responder a la consigna planteada en el foro y, en muchas oportunidades resultaron aislados, unilaterales puesto que para la elaboración de tales mensajes no consideraron los envíos previos de sus compañeros.

Un indicador que se tuvo en cuenta para considerar si los alumnos leían, analizaban y ponían en consideración lo aportado por sus compañeros o por el docente, fue la presencia en los mensajes de *referencia al mensaje de otro*. Dicha variable se describirá en mayor detalle en el apartado N° 4, pero se puede anticipar aquí que varias de estas referencias al mensaje del otro fueron generalizadas y no con la intención de retroalimentar el aporte precedente realizado por otro compañero, sino más bien como una estrategia introductoria para estructurar la propia intervención.

A pesar de ello, dentro de los doce foros analizados, se encontró una situación diferente, en cierta medida atípica; esto es una secuencia de intervenciones de estudiantes en donde parece haber existido un *proceso de discusión sobre el tema propuesto*.

La pregunta sobre la cual se generaron dichos intercambios fue la siguiente: “¿Sustituirá la simulación a los laboratorios tradicionales?”, correspondiente al Foro N° 4 del Módulo “A”.

Frente a este interrogante, los alumnos comenzaron a enviar sus respuestas, las cuales en general coincidían en que la simulación no podría sustituir a los laboratorios tradicionales. Se generó entonces una secuencia de envíos que ponían de manifiesto esta postura, con diferentes argumentos. A continuación se presentan algunos ejemplos de estos mensajes.

Situación N° 55: Ejemplo en donde desde diferentes argumentos señalan que la simulación no sustituirá a los laboratorios tradicionales.

Mensaje N° 1: *Posted on Monday, March 08, 2004 - 6:12 pm*

(Módulo “A” – Foro N° 4)

“... creo que la simulación en un laboratorio, por muy avanzado que éste sea, no contempla todas las variables que se presentan en el campo de investigación...”

Mensaje N° 2: *Posted on Tuesday, March 09, 2004 - 8:56 pm*

(Módulo “A” – Foro N° 4)

“... Considero que ningún software debe sustituir plenamente a los laboratorios escolares, es necesario observarlos como valiosos auxiliares que permitan extender la capacidad de pruebas que se realizan en el laboratorio...”

Mensaje N° 3: *Posted on Wednesday, March 10, 2004 - 1:31 pm*

(Módulo “A” – Foro N° 4)

“... En cuanto a si la simulación sustituirá a los laboratorios tradicionales, considero que si los puede sustituir en cuanto el manejo y visualización de objetos (como en el espacio o microorganismo) pero lo que no sustituirán es al factor humano y socialización del conocimiento...”

Luego de una sucesiva serie de mensajes con características similares a los aquí

presentados, en donde los estudiantes acordaban que los simuladores aún no podrían sustituir a los laboratorios tradicionales aunque sí podrían actuar como complemento o sustitución de ciertas herramientas, un participante interviene con el *propósito de presentar una opinión opuesta*, en adelante “Alumno 1”.

Mensaje N° 4: *Posted on Monday, March 15, 2004 - 7:10 pm*
(Módulo “A” – Foro N° 4)

Alumno 1: “... Vámonos con calma...”

Si alguna o alguno de ustedes, todavía duda o no esta seguro de que la simulación sustituirá a los laboratorios tradicionales... Les recomiendo que busquen en los diarios la noticia que da cuenta de la inauguración del Laboratorio Virtual de la UNAM, creado gracias a la gente de la DGESCA, que es la encargada del cómputo académico de la Máxima casa de estudios (...) Si ya se que a “N”, de la Tribu Virtual, le encantaría seguir descuartizando pobres ranas, yo descuarticé un pobre conejo, y también recuerdo el olor a formol, pero ¡¡¡Gracias a Dios!!!! Ahora son otros tiempos, ya no hay ranas en abundancia y los conejos, pueden estar en paz, porque ya no hay depredadores, espero que pocos maestros y estudiantes que en aras del estudio sacrifiquen pobres animalitos...”

Como puede observarse, el estudiante argumenta su posición opuesta a los planteos de los alumnos anteriores a partir de la experiencia con que cuenta en su propio ámbito de trabajo, haciendo mención a la reciente creación de un laboratorio virtual en una unidad académica reconocida por él y por ciertos alumnos participantes.

Frente a este envío, otro estudiante -en adelante “Alumno 2”- retoma la idea expresada por el compañero, presenta su opinión -que fundamenta en su propia experiencia- y refuta el juicio expresado en ese mensaje, sosteniendo que en algunas áreas del conocimiento la simulación nunca podría sustituir aspectos que son netamente vivenciales y que requieren de la interacción directa con los sentidos para su real percepción; por lo cual sería importante continuar trabajando desde los laboratorios tradicionales. Al respecto señalaba:

Mensaje N° 5: *Posted on Tuesday, March 16, 2004 - 11:09 am*
(Módulo “A” – Foro N° 4)

Alumno 2: “... Me quedé pensando en esta pregunta de la sustitución (más bien veo la posibilidad de combinar).

Esa que nos cuestiona acerca de si los simuladores sustituirán o no a los laboratorios tradicionales y que M menciona en su experiencia.

Y es relativo... juegan muchas variables a ser contempladas!

Pero más allá de eso (motivo extenso para analizar), pienso que no es igual en todas las áreas de la ciencia o el conocimiento ya que en algunos casos serían más indispensables que en otros?

Soy Licenciada en Artes y sin quitar mérito a la tecnología, puedo asegurarles que la experiencia vivida, real, tangible y concreta de la interacción con los materiales es totalmente diferente.

Por ejemplo: no es igual la sensación de percibir con todo mi ser una mancha de color, la textura de la arcilla o el perfume de la madera, la diferencia de los pinceles, la huella que con todo material o herramienta puedo dejar, o incluso, la misma resistencia o entrega que ofrece cada material por si mismo.

(...) Me estoy preguntando si en realidad hacen falta simuladores para el área a la cual pertenezco. Sí, quizás para aprender sobre historia del arte y sus grandes representantes, sus obras y demás...pero en absoluto para lo que llamamos “taller” que vendría a ser una especie de laboratorio...”

Es a partir de estos dos envíos aquí mencionados, el efectuado por los *Alumnos 1 y 2* cuando se genera, en torno a ellos, una sucesión de aportes efectuados por diferentes participantes. Estos nuevos participantes se involucran en esa discusión inicial, con intenciones diversas. En cierta medida, se podría señalar que una intervención en la cual se presentaba una opinión opuesta a las precedentes y que, resulta contra argumentada por un segundo alumno, favoreció la participación de otros estudiantes generando así un proceso de discusión grupal.

Como se verá a continuación en los ejemplos transcritos, algunos de los estudiantes adoptan posturas a favor o en contra de los planteos iniciales, otros buscan estrategias de conciliación entre esas posturas opuestas, hay quienes explicitan que han reformulado sus ideas previas sobre el tema a partir del debate generado, mientras que otros buscan en la teoría el respaldo que les permita fundamentar su posición sobre el tema.

En una primera instancia el mismo *Alumno 1* insiste en su postura, y para resguardar su idea y procurar convencer sobre su certeza respecto al tema en debate, presenta nuevos contra argumentos. Lo expresa de esta manera:

Mensaje Nº 6: *Posted on Tuesday, March 16, 2004 - 5:16 pm*
(Módulo "A" – Foro Nº 4)

Alumno 1: "... Querida K, el día que tengas oportunidad de hacer lo que haces, pero con la ayuda de las máquinas, tus labios, tus ojos, tus oídos, tus manos, todo tu ser se deleitará, gozará más de lo que ya gozas, con lo que se puede hacer con los simuladores en las Artes plásticas, es increíble, verdaderamente increíble, lo que tus ojos pueden ver...lo que tus sentidos, pueden sentir...

Hace unos pocos meses, tuve la oportunidad de conocer un programa multimedia, que contenía un trabajo sobre la luz, verdaderamente espectacular, lo que se puede combinar, la pintura, los colores, era todo un espectáculo, poder ver; sí, poder ver!! Como pintaría un cuadro un pintor, con la técnica de otro...

La Magia de los Multimedios y las NTIC, nos llevan a lugares y momentos, que de otro modo, nunca tendríamos acceso ni idea de la existencia de estos..."

A partir de estos dos planteos opuestos enfrentados y referenciados mutuamente, surge el aporte de un tercer compañero -en adelante *Alumno 3*- cuya intervención intenta aunar ambas posturas y llegar así a un consenso; reconociendo que, en cierta medida, las posturas de ambos alumnos tienen aspectos válidos y deberían ser considerados.

Mensaje Nº 7: *Posted on Thursday, March 18, 2004 - 5:11 pm*
(Módulo "A" – Foro Nº 4)

Alumno 3: "... coincido con K (...) en cuanto a las experiencias físicas que no pueden ser sustituidas por la tecnología, pero en ese sentido también coincido con M (...) en el sentido de que la tecnología cada vez más nos da elementos vivenciales muy reales, sin embargo la tecnología es precisamente eso, un apoyo para reproducir a la realidad y por ser de connotación humana, pues existirán "variables" que queden fuera de la idea del diseñador y entonces solo la experiencia es la que nos hará conocer la misma vivencia.

(...)

Por ello coincido con los dos (M y K) y pienso que nunca eliminaremos a los laboratorios, pero se convertirán en reducciones sustantivas de los que conocemos hoy en día y limitados (otra vez la brecha) a ciertos sectores de personas..."

Y la sucesión de envíos, referenciados en torno a "K" y "M" no culmina allí. Interviene un cuarto participante -en adelante *Alumno 4*- señalando que a partir de lo

mencionado en la discusión por uno de sus compañeros revisó su perspectiva sobre el fenómeno de los simuladores y cambió aquellos supuestos que tenía inicialmente sobre el tema; lo cual se podría pensar como un indicador de conflicto cognitivo individual ocasionado y resuelto a partir de un conflicto cognitivo socializado. Este cuarto alumno que se implica en el debate señala lo siguiente:

Mensaje Nº 8: *Posted on Thursday, March 18, 2004 - 5:37 pm*

(Módulo "A" – Foro Nº 4)

Alumno 4: "... Después de haber leído los comentarios de mis compañeros estaba dispuesto a aceptar que la simulación sustituirá en todo a los actuales laboratorios; ahora pienso que la palabra correcta es complementarán el trabajo. Esto lo hago después de que el comentario de K me ha permitido recordar que la sensación de tocar las texturas, sentir el olor del ambiente, esto es percibir a través de los sentidos, es algo que no se compara. No dejo de creer que la simulación es algo que ahorra costos y vidas tal vez..."

Para enriquecer aún más este proceso de retroalimentaciones mutuas, opiniones, argumentos y contra argumentos, un quinto compañero -en adelante *Alumno 5*- diferente a los anteriores, introduce aportes teóricos que le resultan útiles para expresar su posición en relación al tema y justificar dicha postura a partir de saberes de tipo conceptual. Veamos cómo interviene este quinto participante:

Mensaje Nº 9: *Posted on Thursday, March 18, 2004 - 7:15 pm*

(Módulo "A" – Foro Nº 4)

Alumno 5: "... Coincido con varios compañeros en reconocer que los simuladores ocuparán paulatinamente un lugar cada vez más importante en los procesos de formación (...) Pero lo que me parece más importante es reafirmar (...) que no podrán sustituir a los laboratorios tradicionales (...) porque las actividades y experiencias que se suscitan en un laboratorio tradicional son de otra cualidad.

La pregunta del foro me recordó algunos planteamientos de Bruner cuando hace la distinción entre el aprendizaje por experiencia directa y el aprendizaje por experiencia mediatizada, lo cual nos viene bien para ahondar en la respuesta.

Según Bruner las experiencias directas dependen de..."

Para finalizar los intercambios generados entre este grupo de compañeros, el *Alumno 2* retoma su postura, pero al mismo tiempo considera los aportes de los demás y reformula su intervención inicial con una idea que parece ser superadora a las hasta aquí planteadas, la cual en cierta medida lo lleva a cuestionar y reformular la consigna inicial propuesta por el docente. "K" se expresaba de esta manera:

Mensaje Nº 10: *Posted on Thursday, March 18, 2004 - 8:18 pm*

(Módulo "A" – Foro Nº 4)

Alumno 2: "... Saben? También me quedé pensando para qué me sirve cuestionarme si los simuladores sustituirán o no los laboratorios tradicionales... (Lo comenté en mi grupo de foro)

Es que prefiero pensar en su utilidad, su adecuado uso, sus posibilidades para maximizar y potenciar los aprendizajes!!!

Pero usando la maravillosa imaginación que todos tenemos, hagamos de cuenta que los tenemos y a partir de allí... es necesario sustituirlos? por qué? en todos los casos? Por qué no pensar en alternativas complementarias según las necesidades y recursos?

Por otro lado les cuento que se amplió mi mundo con internet!!! No estoy en contra de las nuevas tecnologías, por el contrario!!! Solo intento pensar en que no veo

en ellas la solución a todo... más bien creo que es una integridad de variables a contemplar para este análisis...”

¿Y el docente tutor? ¿Tuvo participación en dicho debate? ¿Cuál fue su intervención? En este foro el docente tutor realizó un solo envío al finalizar el mismo, con el propósito de llevar a cabo un breve *resumen de los conceptos trabajados* por los alumnos y, al mismo tiempo, *emitir su opinión* acerca de las intervenciones efectuadas.

Parece adoptar una postura definida respecto al tema sobre el cual giraba el eje de debate -la sustitución o no de la simulación por sobre los laboratorios tradicionales- y se puede apreciar que dicha postura se contradice, en cierta medida, con lo resuelto por los alumnos luego del intercambio de ideas presentado anteriormente. El docente tutor cerraba el foro de esta manera:

Mensaje Nº 11: *Posted on Sunday, March 21, 2004 - 12:50 pm*

(Módulo “A” – Foro Nº 4)

“Estimados participantes de este foro:

Como siempre sus participaciones han sido interesantes y leo con agrado que han quedado muy claras la diferencias entre los recursos que ofrecen los materiales de apoyo didáctico tradicionales, los multimedios y los simuladores. Como se ha mencionado antes, estos materiales no podrán sustituir una experiencia real, donde el estudiante se encuentre en contacto directo con el objeto de estudio.

Este foro ha concluido exitosamente...”

Parecería que en este foro en particular el docente no ha seguido el proceso de discusión generado entre los alumnos, puesto que a pesar de intervenir con el propósito de resumir los aportes precedentes, no parece considerar el contenido de dichos intercambios. A partir de éste aporte, queda la sensación de que no son sólo los alumnos los que no efectúan la lectura de los envíos anteriores de sus compañeros, sino que en algunos casos el docente tutor también se limita a efectuar envíos sin atender a lo expresado previamente por el resto de los participantes.

Luego de haber presentado esta secuencia que puede considerarse diferente y atípica, en el apartado siguiente se avanzan algunos pasos más en un propósito particular de los aquí descritos; aquellos envíos que realizan los alumnos para dar respuesta a las consignas planteadas en el foro. Se describen allí ciertas características sobre la organización de tales respuestas así como el tipo de contribución que realizan los alumnos cuando responden a los interrogantes planteados.

3. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS DADAS POR LOS ALUMNOS A LAS CONSIGNAS PLANTEADAS EN EL FORO

Hasta el momento se han descrito, en un primer análisis, ciertos aspectos recurrentes observados en todos los foros en relación al número de envíos que se realiza y al momento del foro en que se participa con mayor prevalencia. A continuación se focalizó el análisis en los propósitos con que intervienen docentes y alumnos. Fue en este punto que al describir las interacciones que efectúan los alumnos participantes se expresó que los mismos intervienen con propósitos diversos, pero una de estas intervenciones se puso de manifiesto con un nivel de frecuencia muy superior a las demás. Este propósito fue identificado como *dar respuesta a las consignas del foro*, que oportunamente se lo definió como aquellas intervenciones que realizan los alumnos a fin de cumplir con las consignas planteadas, por el tutor, en el espacio del foro de discusión.

Cuando se describió esta categoría se anticipó que como se contaba con un elevado número de envíos que respondían a éste propósito se pudieron observar con mayor detenimiento algunos aspectos que podrían considerarse característicos del comportamiento de los alumnos en el espacio de un foro de discusión on-line, cuando participan con la finalidad de responder a la consigna planteada, por lo cual se consideró válido y oportuno profundizar en dicho análisis.

En función de ello se presentará a continuación lo observado en relación al número de respuestas que efectúan los estudiantes, es decir, si ofrecen respuesta a todas las cuestiones planteadas, o bien si sólo intervienen para contestar algunas de ellas; se observará además la proporción de participantes que ofrece respuestas a las diversas cuestiones y si existe alguna relación entre aquellas preguntas que reciben la mayor frecuencia de respuesta y el orden en que se formulan las mismas. En un último ítem del presente apartado se describen los diferentes tipos de contribuciones que realizan los alumnos cuando ofrecen respuesta a las consignas de trabajo.

3.1. Algunas características sobre las respuestas que dan los alumnos a las consignas planteadas en el foro

Tal como se anticipó en los apartados anteriores, se pudo observar que los alumnos participan, con cierta prevalencia, con la intención de ofrecer una respuesta a las consignas que se plantean en los foros. Recordemos además, que en todos los foros existieron una serie de preguntas iniciales que se presentaban al comienzo del mismo, pero en algunas ocasiones el docente a cargo, introdujo nuevos planteos conforme avanzaba la discusión.

Continuando con ésta lógica se describen en primer lugar las respuestas que los alumnos ofrecieron a las *preguntas pre-establecidas inicialmente*, las cuales aparecen registradas en el encabezado del foro, es decir, no son introducidas por el docente tutor por medio de un mensaje particular. Luego se analizan los aportes de los alumnos que dieron respuesta a aquellas preguntas planteadas por el tutor *durante el desarrollo del foro*, las cuales surgieron conforme avanzaba la discusión y no se hicieron presente en todos los foros. En un tercer apartado se incluye una breve descripción de las respuestas que los alumnos brindaron a *otros interrogantes* que no estaban previstos en el foro y que tampoco fueron introducidas por el docente.

3.1.1. Respuestas dadas a las preguntas planteadas *inicialmente* en el foro

Tal como se anticipó, se podrían diferenciar respuestas a dos tipos diferentes de preguntas; aquellas que estuvieron pre-establecidas desde el inicio del foro y aquellas otras que fueron surgiendo conforme a la dinámica del mismo, introducidas por los docentes tutores. En relación a las *respuestas dadas a las preguntas iniciales*, se pudo observar que son éstas las que concentran la mayoría de los envíos, es decir, sobre las preguntas iniciales giran los aportes en los foros de discusión. En relación a estas respuestas se pudieron percibir ciertos aspectos que se reiteran a lo largo de los diferentes foros y, al mismo tiempo, al interior de cada uno de ellos.

Uno de los primeros aspectos que llamó la atención fue el número de preguntas que los alumnos respondieron. Fue allí cuando surgieron los primeros interrogantes. Es decir, los participantes... ¿responden a todas las preguntas que se plantean?, ¿o responden sólo a algunas de ellas?, ¿a cuántas?, ¿a cuáles de estas preguntas responden mayoritariamente?, esta selección en las preguntas que eligen responder ¿puede tener relación con el orden en que se presentan las cuestiones?, ¿se responde mayoritariamente a las primeras que se formulan?, esta selección, ¿puede tener relación con lo que se solicita en las consignas?

Los interrogantes que solían presentarse como eje para la reflexión en el foro incluían, por lo general, varias cuestiones. La cantidad de preguntas formuladas variaba entre dos y cuatro, las cuales al mismo tiempo incluían sub-ítems. Sólo en tres de los doce foros analizados se presentó un solo interrogante inicial, pero que no se lo puede considerar único pues a su vez implicaba dos o tres sub-ítems. Ahora bien, los alumnos participantes ¿respondían a todas las preguntas que se le planteaban?, ¿o respondieron sólo a algunas de ellas?

En tal sentido, uno de los primeros puntos a observar se relaciona con el número de preguntas a las que los alumnos ofrecieron respuesta. Se podría anticipar que la mayoría de los alumnos respondieron sólo a una o dos de las cuestiones planteadas por el docente tutor, siendo muy reducido el número de estudiantes que, en sus intervenciones, ofreció respuestas a todas las preguntas presentadas para el debate. Seguidamente se presentan algunos ejemplos en donde se muestran intervenciones de los alumnos con el propósito de dar respuestas a las consignas planteadas en el foro; es decir, se pudieron encontrar aportes donde un alumno ofrece respuesta a todos los interrogantes, pero en su mayoría sólo ofrecen respuesta a una o dos de dichas cuestiones.

En el foro desde el cual se extrajeron dichos ejemplos se presentaron cuatro interrogantes iniciales, los cuales se transcriben a continuación:

(Módulo "A" – Foro N° 6)

Reflexionemos sobre los dos siguientes puntos tomados de las líneas de análisis

- 1. ¿Qué dimensiones y criterios tiene la evaluación de software?*
- 2. ¿Existe ya un protocolo en su institución?*
- 3. ¿Está considerada en ellos la usabilidad?*
- 4. ¿Son aplicables a su trabajo los protocolos analizados en esta sesión?*

Frente a estos diversos interrogantes, hubo estudiantes que respondieron a las cuatro cuestiones, mientras otros sólo dieron respuesta a tres, algunos a dos y otros sólo a una de las preguntas realizadas. Se presentan a continuación ejemplos de cada uno de estos cuatro tipos de respuestas, iniciando por aquel alumno que contesta sólo a uno de los interrogantes propuestos.

Situación Nº 56: Ejemplo de respuesta a la consigna planteada en donde el alumno responde sólo a la primer pregunta.

Mensaje Nº 1: *Posted on Wednesday, April 21, 2004 - 5:09 pm*

(Módulo "A" – Foro Nº 6)

"Quiero comenzar con *los criterios y las dimensiones que tiene la evaluación de software* y yo agregaría el software educativo, ya que este último se diseña para apoyar procesos educativos. En cuanto a los criterios, son elementos que permiten emitir juicios de los resultados de la evaluación, los cuales orientan las decisiones en el resultado final de la evaluación. Estos criterios se deben de incluir en todo tipo de evaluación con los cuales se establecerán las ventajas y desventajas, alcances y limitaciones y las posibles sugerencias de la evaluación del software. Algunos de estos criterios pueden ser: Eficiencia, calidad, impacto, pertinencia eficacia y potencial. Por supuesto cada uno de ellos tiene su cualidad y característica particular que nos dará una peculiaridad e información del software evaluado.

Por el momento dejo hasta aquí mi participación. Hasta pronto."

Aunque en este ejemplo el alumno al finalizar su intervención deja abierta la alternativa de participar en otra oportunidad, posiblemente con intenciones de dar respuesta al resto de las preguntas, no vuelve a intervenir a lo largo del foro. En este caso particular el alumno interviene sólo en una oportunidad durante el desarrollo de ese foro, con el propósito de dar respuesta a la consigna planteada por el tutor, y por otra parte, sólo responde a una de las cuatro preguntas formuladas en dicha consigna.

A continuación se presentan otras tres intervenciones de estudiantes que también tienen como propósito central dar respuesta a las mismas consignas. En la primera situación que se transcribe el alumno responde a dos de las cuestiones, en el segundo ejemplo el participante da respuesta a tres de los interrogantes y en el cuarto ejemplo el alumno ofrece -dentro de un mismo envío- respuesta a las cuatro preguntas planteadas para el debate.

Situación Nº 57: Ejemplo de respuesta a la consigna planteada en donde el alumno responde a dos de las preguntas.

Mensaje Nº 1: *Posted on Tuesday, April 13, 2004 - 12:54 pm*

(Módulo "A" – Foro Nº 6)

"V C

ILCE-Zafiro

Las dimensiones y criterios para la evaluación de software abarcan dos grandes universos: la evaluación y el desarrollo del software. Ambos universos se componen de elementos específicos: la evaluación del diseño instruccional, la completud y la adecuación del contenido; el desarrollo de software comprende estabilidad y simplicidad; y tanto la evaluación como el desarrollo contemplan la corrección. A nivel personal considero que lo importante de una evaluación es determinar el uso pedagógico (o posible uso) de un software determinado.

En mi institución no se desarrolla software, como tal, sino que se determinan los usos posibles a lo existente aunque sin un protocolo específico. Saludos."

Situación Nº 58: Ejemplo de respuesta a la consigna planteada en donde el alumno responde a tres de las preguntas.

Mensaje Nº 1: *Posted on Thursday, April 29, 2004 - 2:00 pm*

(Módulo "A" – Foro Nº 6)

"L G Ch

SEDE: ILCE.

Saludos para los compañeros y asesores de este Módulo.

La evaluación de software inicialmente (más con que un carácter de orientación) debe de ser replanteada en función de los contextos donde vayan a aplicarse y los objetivos concretos que se persigan. Gándara los señala como “factores de usabilidad” (usuarios, sistemas, tarea) No deben ser una propuesta cerrada y formalizada de las técnicas, estrategias para aplicar en cualquier contexto educativo o formativo y para cualquier materia. Porque las potencialidades o limitaciones que se puedan encontrar en el software educativo no se localizan exclusivamente en él. Debe asumirse que intervienen elementos como contexto institucional, físico, tecnológico, psicológico, didáctico, organizativo y humano, que repercutirán en los resultados que se consigan con el mismo.

Uno de los problemas existentes *en la institución en la que laboro* es el que *no existen o no se conoce la tenencia de un protocolo de evaluación*; muchísimo menos, que ese protocolo atienda factores tales como: usuarios, perspectivas didáctica y metodológica, viabilidad, usabilidad... Una limitación institucional en la UPN es que el hardware no siempre es utilizado como instrumentos constantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En nuestra institución sí podrían ser aplicables los protocolos ya que tienen la posibilidad de una mayor adaptación a las características, actitudes y aptitudes de los usuarios, así como la posibilidad de una mayor adaptación a las características del contenido en sí, y a necesidades de los usuarios.

Hasta aquí mi aporte...”

Situación Nº 59: Ejemplo de respuesta a la consigna planteada en donde el alumno responde a todas las preguntas.

Mensaje Nº 1: *Posted on Wednesday, April 07, 2004 - 1:43 pm*

(Módulo “A” – Foro Nº 6)

“Hola vacacionistas, saludos desde el Eden

Mi participación en relación a las preguntas planteadas

1. ¿Qué dimensiones y criterios tiene la evaluación de software?

Pueden ser varias las dimensiones y criterios sobre la devaluación del software, pero en términos de lo mostrado por Gándara y enfocándose a la capacidad educativa las dimensiones pueden ser:

a) Para evaluación de software.

a.1) diseño instruccional.

a.2) corrección.

a.3) completud.

a.4) adecuación del contenido.

b) para el desarrollo del software.

b.1) corrección.

b.2) estabilidad.

b.3) simplicidad.

Los criterios también serán varios, y cada uno desde una perspectiva que dependerá del mismo evaluador como actor en proceso de habilitación del software (Desarrollador, Usuario final, Usuario instruccional, etc.), sin embargo de manera muy general implicamos a los factores como la USABILIDAD y los factores importantes como lo son:

a) EL USUARIO (nivel de conocimiento (NOM), motivación, grado de control)

b) LA TAREA (facilidad de aprendizaje, facilidad de uso y congruencia con la tarea) Y

b) EL SISTEMA (Apertura, frecuencia).

2. ¿Existe ya un protocolo en su institución?

En la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco existe un área de desarrollo y evaluación de software que implementa la normatividad en este sentido, además de ser supervisora, evaluadora y desarrolladora del software tanto para la parte académica como para la parte operativa, en el caso de la parte académica se coordina bastante bien con el área educativa para que estos evalúen los alcances a nivel de tarea.

3. ¿Está considerada en ellos la usabilidad?

la parte importante de la evaluación que realiza el Centro de Cómputo Universitario, es que realiza la evaluación técnica, pedagógica, educativa (estas últimas con el apoyo del área educativa) y fundamentados en las tareas que se van a sistematizar o a implementar se coloca en manos del usuario para que este defina elementos de usabilidad (facilidad de uso y de implementación y apego a los procedimientos administrativos - educativos que se van a manejar) a partir de un esquema objetivo de evaluación.

4. ¿Son aplicables a su trabajo los protocolos analizados en esta sesión?

Desde luego que son aplicados, sobre todo por la extensa gama de posibilidades y versatilidad de los software de índole educativo que se tiene que plantear.

Saludos.

L H T. - CAM - TABASCO.”

Se hace evidente entonces, con este ejemplo introductorio, que no todos los alumnos ofrecen respuesta a todas las preguntas que se formulan en el inicio del foro de discusión. En consonancia con ello hubo ciertas preguntas que fueron respondidas por un alto porcentaje de alumnos, mientras que otras sólo recibieron respuesta de un número reducido de participantes; este comportamiento parece ser recurrente en todos los foros observados, independientemente del número de preguntas que se formulen y confirma lo señalado inicialmente en donde se planteaba que fueron muy pocos los participantes que dieron respuesta a todas las cuestiones propuestas como eje de reflexión.

Ahora bien, en conexión con esta primera observación se podría anticipar que esta disparidad en la cantidad de alumnos que responde a unas cuestiones y no a otras se incrementaría conforme aumenta el número de preguntas sugeridas para el debate. Es decir, en aquellos foros en que se proponen como eje de discusión dos o tres cuestiones, parecen no existir diferencias tan significativas entre el porcentaje de alumnos que responde a cada una de estas preguntas; pero en aquellos foros en los cuales se formulan cuatro o más interrogantes, los alumnos concentran sus aportes en uno o dos de ellos quedando algunas cuestiones con un porcentaje mínimo de respuestas. En otros términos, se podría señalar que cuando los alumnos se enfrentan a un número elevado de cuestiones para contestar parecería que seleccionan sólo una o dos de estas y focalizan en ellas las respuestas y la reflexión.

Cabría suponer entonces que, cuanto mayor es el número de preguntas que se formulan se elevaría la probabilidad de que alguna de ellas no sea considerada por los participantes, o bien que las mismas cuenten con un número reducido de respuestas. A continuación se presenta una tabla en la que se puede observar la cantidad de alumnos que ofreció respuesta a cada una de las preguntas, en los tres foros mencionados.

En dicha tabla se puede observar, por ejemplo, que en el *Foro N° 1 del Taller “A”*, en el *Foro N° 1 del taller “B”* y en el *Foro N° 6 del Módulo “A”*, en donde el número de preguntas formuladas inicialmente fue de 6, 4 y 4 respectivamente, hubo una pregunta que recibió respuesta de la mayoría de los participantes, mientras que otras parecen haber sido ignoradas por la mayoría de ellos. Se hace evidente que mientras la pregunta en la cual se concentra el mayor porcentaje de aportes recibe respuestas del 98%, el 85% u el 80% de los alumnos, otra de las cuestiones sólo recibe respuesta del 8%,

SEGUNDA PARTE - EL ESTUDIO

15% o 20% de los participantes respectivamente. Sólo en el *Foro N° 7 del Módulo "A"* el porcentaje de respuestas efectuado a todas las preguntas parece ser más constante, en tanto ninguna de las preguntas recibió una proporción mínima de envíos; a pesar de ello allí también se pone de manifiesto la concentración de respuestas en la primer cuestión planteada, la cual contó con aportes del 94% de los estudiantes.

TABLA N° 13: CANTIDAD DE ALUMNOS QUE RESPONDEN A LAS DIFERENTES PREGUNTAS EN CADA UNO DE LOS FOROS DE LOS TALLERES Y MÓDULOS.

	Pregunta N° 1	Pregunta N° 2	Pregunta N° 3	Pregunta N° 4	Pregunta N° 5	Pregunta N° 6	Preguntas durante el foro	Otras preguntas
Taller "A" – Foro N° 1 (51 alumnos)	98% (50)	41% (21)	41% (21)	8% (4)	29% (15)	65% (33)	—	—
Taller "A" – Foro N° 2 (28 alumnos)	89% (25)	32% (9)	—	—	—	—	—	—
Taller "B" – Foro N° 1 (48 alumnos)	85% (41)	81% (39)	85% (41)	15% (7)	—	—	—	—
Taller "B" – Foro N° 2 (42 alumnos)	14% (6)	7% (3)	52% (22)	—	—	—	—	—
Módulo "A" Foro N° 1 (63 alumnos)	90% (57)	81% (51)	—	—	—	—	13% (8)	17% (11)
Módulo "A" Foro N° 2 (63 alumnos)	90% (57)	75% (47)	—	—	—	—	19% (12)	2% (1)
Módulo "A" Foro N° 3 (64 alumnos)	83% (53)	47% (30)	34% (22)	—	—	—	—	20% (13)
Módulo "A" Foro N° 4 (51 alumnos)	73% (37)	78% (40)	—	—	—	—	—	8% (6)
Módulo "A" Foro N° 5 (42 alumnos)	88% (37)	90% (38)	—	—	—	—	—	2% (1)
Módulo "A" Foro N° 6 (42 alumnos)	76% (32)	79% (33)	21% (9)	50% (21)	—	—	—	—
Módulo "A" Foro N° 7 (35 alumnos)	94% (33)	68% (24)	60% (21)	54% (19)	—	—	—	—
Módulo "A" Foro N° 8 (29 alumnos)	97% (28)	—	—	—	—	—	—	—

Por otra parte, y complementando lo analizado en los párrafos anteriores, cuando la mirada se centra en la cantidad de respuestas que ofrece cada uno de los alumnos

de manera individual, allí también se evidencia que son muy pocos los participantes que responden a todas las cuestiones planteadas como eje de reflexión, sobre todo cuando los interrogantes que se formulan son más de dos. Esto puede observarse partir de los datos registrados en la Tabla N° 14 que se presenta a continuación, en donde se describe la frecuencia de alumnos que respondió a cierta cantidad de preguntas en cada uno de los doce foros analizados.

TABLA N° 14: NÚMERO DE ALUMNOS QUE RESPONDEN A CIERTA CANTIDAD DE LAS PREGUNTAS PLANTEADAS INICIALMENTE EN CADA UNO DE LOS FOROS.

	A ninguna pregunta	Sólo a una (1) pregunta	A dos (2) pregunta	A tres (3) preguntas	A cuatro (4) preguntas	A cinco (5) preguntas	A seis (6) preguntas
Taller "A" – Foro N° 1 (51 alumnos) Preguntas: 6	0% (0)	16% (8)	33% (17)	20% (10)	17% (9)	14% (7)	0% (0)
Taller "A" – Foro N° 2 (28 alumnos) Preguntas: 2	11% (3)	57% (16)	32% (9)	—	—	—	—
Taller "B" – Foro N° 1 (48 alumnos) Preguntas: 4	0% (0)	0% (0)	3% (1)	85% (41)	12% (6)	—	—
Taller "B" – Foro N° 2 (42 alumnos) Preguntas: 3	36% (15)	57% (24)	4,5% (2)	2,5% (1)	—	—	—
Módulo "A" Foro N° 1 (63 alumnos) Preguntas: 2	6% (4)	13% (8)	81% (51)	—	—	—	—
Módulo "A" Foro N° 2 (63 alumnos) Preguntas: 2	5% (3)	25% (16)	70% (44)	—	—	—	—
Módulo "A" Foro N° 3 (64 alumnos) Preguntas: 3	1,5% (1)	36% (23)	45% (29)	17,5% (11)	—	—	—
Módulo "A" Foro N° 4 (51 alumnos) Preguntas: 2	16% (8)	14% (7)	70% (36)	—	—	—	—
Módulo "A" Foro N° 5 (42 alumnos) Preguntas: 2	0% (0)	12% (5)	88% (37)	—	—	—	—
Módulo "A" Foro N° 6 (42 alumnos) Preguntas: 4	12% (5)	12% (5)	36% (15)	19% (8)	21% (9)	—	—
Módulo "A" Foro N° 7 (35 alumnos) Preguntas: 4	0% (0)	20% (7)	20% (7)	26% (9)	34% (12)	—	—
Módulo "A" Foro N° 8 (29 alumnos) Preguntas: 1	3% (1)	97% (28)	—	—	—	—	—

Allí se puede observar que en aquellos casos, en que en el inicio del foro se formularon más de dos preguntas, fue reducido el número de alumnos que respondió

a todas ellas. Uno de los casos más significativos fue el del Foro N° 1 del Taller "A", en donde se plantearon seis ejes para el debate y ninguno de los alumnos participantes ofreció respuesta a las seis cuestiones, y una proporción reducida de alumnos (14%) respondió a cinco de ellas.

Algunos porcentajes similares pueden observarse en aquellos foros en que se presentaron cuatro ejes de debate, tal como sucedió en el Foro N° 1 del Taller "B" y el Foro N° 6 del Módulo "A", en donde la frecuencia de alumnos que dio respuesta a las cuatro cuestiones fue de del 12% y 21% respectivamente. Algo semejante parece suceder en aquellos casos en que se plantearon tres cuestiones, tal como se observa en el Foro N° 2 del taller "B" y el Foro N° 3 del Módulo "A", donde la proporción de alumnos que respondió a todas las cuestiones fue de 2,5% y 17,5%. Sólo en uno de los doce foros analizados (Foro N° 7, Módulo "A") se observa un porcentaje relativamente elevado de alumnos (34%) que ofrecen respuesta a todas las preguntas formuladas inicialmente en el foro.

En tal sentido, a partir de los datos aquí registrados se podría suponer que en aquellos casos que se formulan más de dos cuestiones al inicio de los foros de debate, es muy reducido el número de alumnos que responde a la totalidad de las cuestiones allí planteadas. Este supuesto en cierto modo puede reforzarse al observar que, en un alto porcentaje de los foros, la mayor frecuencia estaría ubicada en la franja correspondiente al grupo de alumnos que respondió mayoritariamente a dos de las preguntas formuladas, aún en aquellos casos en que se expusieron más cantidad de cuestiones, tal como ocurrió en el Foro N° 1 del Taller "A" y el Foro N° 6 del Módulo "A".

Si bien en aquellos casos en que inicialmente se presentaron más de dos cuestiones para el debate, hubo alumnos que dieron respuesta a un número mayor de ellas -tres, cuatro o cinco, según los casos- se podría señalar que, en general, los estudiantes concentran sus respuestas en algunas de las preguntas y son muy pocos aquellos que tratan de responder a todas las cuestiones. Es decir, aunque aumente el número de preguntas que responde cada alumno, conforme aumenta el número de interrogantes planteados, se observó que en raras ocasiones los estudiantes realizan envíos dando respuesta a todas las preguntas formuladas. Con lo cual, en todos los foros analizados existen preguntas que sólo son respondidas por un número reducido de participantes.

3.1.2. Respuestas dadas a las preguntas planteadas *durante el desarrollo del foro*

Luego de analizar las respuestas que los alumnos ofrecen frente a los planteos propuestos al inicio del foro, se describirán a continuación las respuestas que presentan los alumnos a aquellos interrogantes que introduce el tutor durante el desarrollo del foro, a partir de la dinámica de debate surgido en el mismo.

Como se señaló inicialmente, en algunos foros los docentes incluyeron nuevas preguntas durante el desarrollo del mismo. Es decir, de los doce foros observados el docente tutor introdujo nuevas preguntas solo en dos de ellos. Se presenta a continuación un ejemplo de respuesta dada por un alumno a una consigna propuesta por el tutor durante el desarrollo del foro. Se transcribe la pregunta planteada y seguidamente las respuestas ofrecidas por el estudiante.

Situación N° 60: Ejemplo de respuesta a una consigna planteada por el tutor durante el desarrollo del foro.

Mensaje N° 1: *Posted on Wednesday, February 04, 2004 - 8:37 pm*

(Módulo "A" – Foro N° 2)

“...Han mencionado las bondades que ofrece la interactividad y podemos definirla de muchas formas pero, me gustaría saber ¿qué entienden por interactividad? Saludos cordiales y feliz puente. A L C”

Mensaje N° 2: *Posted on Tuesday, February 10, 2004 - 1:58 pm*

(Módulo “A” – Foro N° 2)

“... Atendiendo a la pregunta de AL sobre que entendemos por interactividad. La interactividad, como una característica que distingue a los medios computacionales como este, es la de permitir un DIÁLOGO comunicativo entre el usuario y el sistema instruccional.

Esta es la manera de que los estudiantes se les permite INTRODUCIR, ACCEDER, MANIPULAR INFORMACIÓN, y tomar el control del proceso de aprendizaje con lo cual se convierten en participantes activos del mismo. MEI.CHEN (1995)

Por lo tanto los efectos de un ambiente de aprendizaje computacional dependen no sólo de los tipos de información que se despliega, sino también de las clases de interacción por medio de las cuales se permite al estudiante comunicarse con el sistema instruccional.

Es importante pues tomar en cuenta las formas y funciones, así como la direccionalidad de la interacción estimulada en los ambientes de aprendizaje...”

Tal como se anticipó previo al ejemplo, no fue frecuente que los docentes realizaran este tipo de intervenciones; por otra parte estas preguntas que surgen de manera simultánea al tiempo en que se están dando respuesta a las cuestiones iniciales, no suelen ser consideradas por muchos de aquellos alumnos que participaron en los foros analizados. Es decir, este tipo de preguntas fueron introducidas por los docentes en reducidas oportunidades y en esos casos en que surgieron recibieron respuesta de un porcentaje mínimo de alumnos. Esto puede observarse en la Tabla N° 12, presentada previamente, en donde se aprecia que este tipo de participaciones se hicieron presentes en los Foros N° 1 y 2 del Módulo “A”, en donde la frecuencia de respuesta dada por los alumnos fue de 13% y 19%, respectivamente.

Pareciera que los estudiantes concentran su atención en las preguntas formuladas en un comienzo, centrando sus aportes en dar respuesta a tales cuestiones sin atender al resto de las intervenciones que se van adjuntando conforme avanza el foro de discusión. Pareciera que los participantes perciben que una vez que han dado respuesta a aquellas preguntas iniciales ya han cumplido con su tarea de participación en el foro y, en consecuencia, se retiran del mismo.

También se podría pensar que estas nuevas cuestiones no son consideradas por los alumnos pues no están acostumbrados a que se presenten con cierta frecuencia; es decir no podrían considerarse intercambios habituales por parte de quien asume el rol de docente tutor y, esperables, por tanto, por parte del grupo de alumnos.

3.1.3. Respuestas dadas a *otras preguntas* que no estaban previstas en el foro

Más allá de las respuestas que los alumnos ofrecen a las preguntas presentadas al inicio del foro y de aquellas otras en que responden a cuestiones surgidas durante el mismo, se pudo observar que hay alumnos que suelen realizar aportes con el propósito de ofrecer respuestas a *otras preguntas*, diferentes a las planteadas por el docente al iniciar el foro o durante el desarrollo del mismo. En general estas preguntas habían

sido sugeridas como líneas de debate en el programa inicial del módulo, pero no fueron retomadas luego por el tutor en el foro en sí. A pesar de ello, hay algunos alumnos que realizan un aporte dando respuesta a las mismas.

Al igual que en el caso de las respuestas dadas a los interrogantes introducidos por el tutor durante el desarrollo del foro, el porcentaje de alumnos que ofrece respuesta a este tipo de preguntas también fue muy reducido. Si bien se pusieron de manifiesto en cinco de los doce foros analizados, la frecuencia con que se presentaron fue bastante reducida si se la pone en relación con los otros tipos de respuesta descriptos precedentemente. La frecuencia de este tipo de respuesta osciló entre el 2% y el 20% tal como puede observarse en la Tabla N° 12, en donde se puede visualizar el registro de las mismas.

De todos modos, considerando que las respuestas a estas preguntas no se señalaron como obligatorias ni necesarias para la aprobación de módulo, es un indicador importante que hayan surgido, puesto que ponen de manifiesto que en algunos de los foros analizados existen alumnos que no limitan sus aportes a las respuestas obligatorias, extendiendo su participación a nuevas y diferentes intervenciones.

3.2. Preguntas que concentran el mayor número de respuestas

Luego de describir los resultados encontrados en relación al número de participantes que responde a cada una de las diferentes preguntas, surgió un nuevo interrogante: Las preguntas que se responden mayoritariamente *¿tienen relación con el orden en que se presentan?, ¿o más bien con lo que se solicita en la consigna?, es decir, ¿tiene relación con los procesos que debe realizar el estudiante para elaborar su participación?*

Según los datos registrados se pudo observar que las respuestas que los participantes brindan en el foro habitualmente se concentran en la primera o segunda de las preguntas formuladas.

En general el número de preguntas iniciales osciló entre una y seis, según los casos. Frente a este total de preguntas algunos estudiantes respondieron sólo a una de las cuestiones, generalmente la primera, sin dar respuestas a las restantes. Mientras a las primeras preguntas del foro respondieron entre un 80% y 100% de los participantes, las demás preguntas fueron respondidas por un porcentaje menor, que osciló entre un 10% y un 50% de los alumnos, según los foros.

Ahora bien, a pesar que los datos permitirían realizar esta afirmación, también se pudo ver que en algunos casos particulares esta relación entre el orden en que se formula la pregunta y el número de aportes que recibe por parte de los participantes, no sería tan directa.

Si observamos la Tabla N° 12, se puede ver allí con claridad que en el caso del Foro N° 2 del Taller "B" la mayoría de las respuestas se concentraron en la tercer pregunta (52%) por sobre la primera (14%) y la segunda (7%). Algo similar ocurrió en el primero de los foros analizados correspondiente al Taller "A", en donde la sexta y última pregunta formulada cuenta con una concentración de respuesta importante (65%), que si bien resulta algo inferior al porcentaje de respuesta que recibe el primer interrogante de dicho foro (98%) supera ampliamente a las cuestiones que se presentaron en segundo (41%), tercer (41%), cuarto (8%) y quinto lugar (29%).

Los datos registrados muestran que, en algunos casos, dicha concentración en las respuestas no parece responder a la lógica del orden en que se presentan los interrogantes, sino que puede estar asociada a otros factores. Se podría suponer, entonces, que puede existir cierta relación entre el tipo de actividad que se solicita y la

frecuencia con que se da respuesta a tales consignas. Parecería que los participantes concentran sus respuestas en aquellas preguntas que requieren menores niveles de elaboración, o bien, de manera inversa evitan dar respuesta a aquellas cuestiones que exigen mayor trabajo intelectual.

En un próximo apartado se analizará con mayores detalles si existe algún tipo de relación entre la tipología de pregunta planteada y el número de estudiantes que ofrece respuesta a las mismas, con el propósito de analizar esta supuesta relación entre el tipo de actividad que se propone a los alumnos y el nivel de participación existente en los foros.

Para finalizar con el presente apartado y luego de haber presentado ciertos datos referidos a la frecuencia de respuestas a las preguntas surgidas en diferentes momentos del foro, se centrará la mirada en el tipo de contribución que los alumnos efectúan en dichas respuestas, es decir, en el tipo de información y en los recursos a los cuales apelan para elaborar las mismas.

3. 3. Tipo de contribución que realizan los alumnos para dar respuesta a las consignas planteadas en el foro

Como se ha visto en el apartado anterior, las preguntas que guían la dinámica en el foro se formulan en dos momentos diferentes. Algunas se presentan al comienzo del mismo y parecen ser las obligatorias para el espacio de debate del foro, mientras que otras son introducidas por el tutor durante el desarrollo del mismo. Cuando se centró la mirada en la frecuencia con que los alumnos dan respuesta a unas y otras, se puso en evidencia que los alumnos parecen centrar su atención en las primeras, es decir en aquellas que se presentan inicialmente en el foro, y es allí donde se agrupan la mayoría de los envíos efectuados por los participantes.

Atendiendo a esto se consideró conveniente realizar un análisis más detallado de este propósito particular con que intervienen los alumnos, con el objetivo de analizar el tipo de contribución que realizaban los mismos en el momento de dar respuesta a estas consignas.

Ahora bien *¿qué tipo de contribución realizan los alumnos cuando dan respuesta a estos interrogantes?*

A partir del análisis realizado se pudo observar que los alumnos utilizan diferentes modalidades para dar respuestas a las preguntas planteadas por el tutor, modalidades que presentaron recurrencia, lo cual permitió la agrupación de las mismas en ciertas categorías.

Para profundizar en la descripción de estas contribuciones y ayudar a definir tales categorías se tomaron como referencia los aportes de Järvelä y Häkkinen (2000) quienes, como se mencionó en el apartado de antecedentes, realizaron un estudio en donde presentan un modelo para analizar las discusiones que tienen lugar en espacios de aprendizaje asincrónico, con soporte en la web. Recordemos que los resultados de sus investigaciones mostraron que durante los intercambios mantenidos entre los estudiantes en una discusión sobre algún tópico en particular, existían diferentes niveles de conversación: *discusiones de nivel más profundo, discusiones progresivas y discusiones de nivel inferior*. En los foros de discusión analizados en el presente estudio son muy reducidas las discusiones que se generan. Como ya se señaló, el propósito de intervención más frecuente fue el de *dar respuesta a las preguntas presentadas por el tutor en el foro* y, en general no surgieron debates o discusiones a partir de dichos tópicos. Es así que las categorías elaboradas por los autores resultaron útiles para identificar algunas contribuciones típicas que realizaron los alumnos y que, en cierta medida, se corresponderían con las encontradas por estos autores en su estudio.

Partiendo de dichas categorías, en el presente trabajo se pudieron identificar tres tipos de contribuciones que efectúan los alumnos, en el momento de dar respuesta a la tarea propuesta por el tutor:

- Envíos en los que se ofrece respuesta presentando conceptos teóricos; ya sea referenciando, parafraseando autores o citando partes de un documento.
- Envíos en los que se ofrece respuesta haciendo referencia a la propia experiencia.
- Envíos en los que se ofrece respuesta a partir de comentarios generales, en los cuales se evidencia haber recurrido a conocimiento previo, saber generalizado o al sentido común.

Para mostrar dichas modalidades con que los alumnos dan respuesta a la tarea se tomaron ejemplos del Foro N° 2, correspondiente al módulo "A".

En dicho módulo se analizaron los sistemas de información para la comunicación y la tecnología educativa, reconociendo la incidencia de los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías de información como agentes de cambio e innovación educativa.

En el Tema N° 2, que se corresponde con el Foro N° 2, se resaltó la importancia de revisar los componentes de un sistema de información orientado a la educación y se señaló que hay más de una manera de emplear los MYNTE (Multimedios y Nuevas Tecnologías) en educación, presentando dos modelos: *El modelo de Jonnassen* y *el modelo NOM* (Niveles, Orientaciones y Modalidades de uso de los MYNTE).

Las cuestiones formuladas en el foro como eje de debate fueron las siguientes:

"Reflexionemos sobre los dos siguientes puntos tomados de las líneas de análisis:

1. ¿Qué oportunidades educativas ofrecen los multimedios a través de la interactividad?
2. ¿Qué implicaciones prácticas inmediatas tiene el modelo NOM?"

Ante estas preguntas, los alumnos ofrecieron diferentes tipos de respuestas, las cuales podrían agruparse en las categorías señaladas anteriormente, a saber:

- **Presentación de conceptos teóricos:** Se incluyen en esta categoría aquellos aportes en donde los alumnos desarrollan conceptos teóricos para dar respuesta a las preguntas formuladas en el foro. En general para formular dichos conceptos se hace referencia a los autores respectivos. El material desde el cual se extraen estas conceptualizaciones forma parte de la bibliografía obligatoria del módulo.

Se pudieron reconocer dos indicadores que permiten identificar este tipo de respuesta; por un lado las frases introductorias de la referencia y, por otro, las citas bibliográficas. Algunos ejemplos de frases introductorias extraídas de dicho foro, son las siguientes: "*El Dr. "G" nos da las siguientes definiciones...*"; "*Los multimedios, definidos por "G" como...*"; "*me permitiré hacer referencia al texto de "G"...*", "*con las lecturas revisadas en el tema uno, reconocimos que...*". A continuación se transcriben dos ejemplos en donde se muestran ambas estrategias. En el primero de ellos se evidencia la inclusión de conceptos teóricos a partir de una frase que actúa como introducción, y en el segundo se incluyen referencias y la transcripción de ideas de un autor determinado.

Situación N° 61: Ejemplo de respuesta en la que se presentan conceptos teóricos a partir de una frase introductoria.

Mensaje N° 1: Posted on Monday, February 16, 2004 - 6:57 pm

(Módulo "A" - Foro 2)

"... 2. ¿Qué implicaciones prácticas inmediatas tiene el modelo NOM?"

El Dr. Gandara, nos da las siguientes definiciones:

Nivel de uso.- Grado al que el usuario altera un programa pre-existente.

Orientación de uso.- Papel que se le asigna al software en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Modo de uso.- La particular articulación entre el contenido/objetivo del software, la proporción computadora usuarios, el contexto social y especial de uso, y el tiempo de uso.

De aquí, considero que algunas de las implicaciones prácticas inmediatas que tiene el modelo NOM son las siguientes:

En primer lugar nos proporciona las bases para introducir, mejorar, ampliar, corregir replantear, el uso de la computadora en el proceso de enseñanza aprendizaje, quizá en la mayoría de las veces cuando se introduce el uso de esta en la escuela, frecuentemente se hace sin tener bien claro que es lo que se pretende, y como consecuencia no hay un uso óptimo de esta valiosa herramienta...”

Seguidamente se presenta otro ejemplo en el cual el alumno referencia el autor y además transcribe, entre comillas, parte del texto de dicho escritor que le resulta útil para elaborar y justificar su respuesta.

Situación Nº 62: Ejemplo de respuesta en la que se presentan conceptos teóricos con cita bibliográfica.

Mensaje Nº 1: Posted on Sunday, February 15, 2004 - 9:20 pm

(Módulo “A”- Foro 2)

“...Recordemos las dos tesis que propone el Dr. Gándara en su artículo: “hay más de una manera de incorporar las computadora a la educación” y que “es indispensable que esta incorporación se haga de manera reflexiva y crítica”.

Haciendo una cita más del artículo en cuestión: “un buen maestro es capaz de involucrar a sus alumnos y ayudarlos a aprender más sin más equipamiento que una buena narración”. Si como docentes somos capaces de lograr este objetivo, es nuestra misión el lograr aprovechar con creatividad los recursos con los que contemos en las instituciones en las que trabajamos; para ello es necesario tener un objetivo claro tal como lo plantea el modelo NOM de las computadoras y trabajar para que en nuestra institución educativa quede claro que no habrá medio más barato que el equipamiento de PC’s...”

- **Referenciar la propia experiencia:** Se incluyen en esta categoría aquellas intervenciones en donde los alumnos dan respuesta a la consigna planteada en el foro refiriendo o apelando a recuerdos sobre su propia experiencia de formación o experiencia laboral. Estas referencias se pueden identificar a partir de frases introductorias como: “les contaré una anécdota...”, “en mi experiencia profesional...”, “Al leer (...) recuerdo mi experiencia...”, “más que repetir lo que se ha dicho en el foro quiero compartir con ustedes mi propia experiencia...”, entre otras. Seguidamente se transcribe una situación que pone de manifiesto esta estrategia.

Situación Nº 63: Ejemplo de respuesta en la que hace referencia a la propia experiencia.

Mensaje Nº 1: Posted on Sunday, February 15, 2004 - 8:39 pm

(Módulo “A”- Foro 2)

“... 2. ¿Qué implicaciones prácticas inmediatas tiene el modelo NOM?

(...) En mi experiencia profesional, me he enfrentado a estériles discusiones sobre políticas de incorporación del cómputo (multimedios) no sólo en la educación profesional y continua (“llamada educación para la vida”) y sino en la investigación o generación de nuevo conocimiento en ciencias sociales y humanidades.

El modelo NOM me acaba de aportar muchos elementos para discernir sobre las variables que intervienen en el uso de esa herramienta que hoy por hoy ya está presente en el ámbito académico y escolar: niveles de uso; orientaciones de uso, y modos...”

- **Comentarios generales:** Las respuestas incluidas en esta categoría son aquellas en las cuales se evidencia que el alumno recurre a sus propios conocimientos sobre el tema, a información generalizada o al sentido común, para elaborar la misma. No existen indicadores que permitan inferir que ha formulado la respuesta tomando como referente ciertos conceptos teóricos, autores específicos o su propia experiencia. Tampoco existen indicadores que den pistas acerca de que tales comentarios están fundamentados en la lectura de algún artículo o documento. Se podría anticipar que muchas de ellas se introducen con la frase “yo opino que...”, pero adjunta a dicha opinión no se evidencian indicios textuales de elaboración de información o argumentación.

Situación Nº 64: Ejemplo de respuesta en la cual se responde a partir de un comentario general.

Mensaje Nº 1: Posted on Monday, February 02, 2004 - 1:00 pm

(Módulo “A”- Foro 2)

“... Inicio esta participación abordando la primera pregunta que se refiere a lo siguiente: ¿Qué oportunidades educativas ofrecen los multimedios a través de la interactividad?

De entrada diría que ofrecen muchas ventajas y apoyo educativo, así como el desarrollo de diversas habilidades, ya que indudablemente a través de revisar un contenido específico y complementar información valiosa, se puede lograr un acercamiento al objeto de estudio, no obstante sabemos que cualquier tipo de tecnología por sí misma no nos brindará el conocimiento mientras no nos acerquemos con interés y entusiasmo a la información y a los multimedia, ya que incluso se puede dar el caso que en las aulas se reproduzcan viejas pedagogías con nuevas tecnologías. Por el momento esta es mi aportación, nos estamos escribiendo pronto en este nuestro espacio formativo...”

En un próximo apartado, en donde se analizan las frecuencias respecto al tipo de contribución que realizan los alumnos al dar respuesta a una tarea, se pone en evidencia que la mayoría de los envíos (56%) se pueden considerar *comentarios generales*, en donde no se observan indicios de que los participantes hayan recurrido a material teórico o conceptos teóricos específicos para la elaboración de dichas respuestas. Es decir, emiten una opinión, pero la misma no llega a ser considerada argumentación, se reduce a un pensamiento personal sobre el tema que no se complejiza presentando argumentos a favor y en contra para llegar luego a una toma de posición que permita justificar la tesis inicial.

Por otra parte, en la mayoría de los casos, estas respuestas fueron dadas a partir de *comentarios generales*, en donde los alumnos apelaron a sus propios conocimientos previos o al sentido común y no siempre tomaron como soporte la teoría o el material bibliográfico sugerido como referencia.

Al respecto, en uno de los últimos aportes del octavo foro que tuvo lugar en el módulo analizado, un grupo de estudiantes materializa lo expresado hasta aquí en un tono de reclamo y reproche hacia el resto de sus compañeros. A continuación se expone dicho reclamo.

Situación N° 65: Envío en el cual un grupo de estudiantes reclama a sus compañeros que las respuestas dadas no se fundamentan en argumentos científicos sino en el sentido común.²³

Mensaje N° 1: *Posted on Sunday, May 23, 2004 - 8:46 am*

(Módulo "A" – Foro N° 8)

"... El equipo que conformamos L G, N B H y L R G roba a ustedes unos segundos de su atención para expresar su sentir y pensar alrededor del cuestionamiento planteado como referente dinamizador de este OCTAVO (¡último!) FORO del Módulo de SISTEMAS.

Lo nuestro, como hasta ahora lo hemos venido haciendo, es el interés por COMPRENDER para conocer y EXPRESAR, para generar reflexión. En esta línea ubicamos nuestra participación.

Tratar de responder a la pregunta de este FORO diciendo que la Realidad Virtual está ahí (¡al alcance de la mano!) para sus aplicaciones en las instituciones educativas de México o de cualesquiera otros países latinoamericanos no nos parece conveniente ni mucho menos acertado. Luego de avanzar en casi el 85% del Plan de Estudios de esta Maestría, en general, y en un cien por ciento del Módulo de Sistemas, en particular, resulta inadmisibile (¡cuando menos para nosotros!) que se piense en los videojuegos y en los software que manejamos en las escuelas como ejemplos de aplicaciones didácticas de Realidad Virtual, en estricto sentido.

Respecto de este asunto habría muchísimo que decir en este FORO.

Nuestra invitación es, pues, a REFLEXIONAR y a COMPARTIR en el espacio que el FORO nos ofrece los resultados de tales ejercicios.

Una tarea nos queda, eso sí, a quienes de una u otra manera tenemos algún grado de responsabilidad (¡o esperamos adquirirlo!) en el complejísimo universo de lo educativo: comprometernos con el estudio responsable y profundo del alcance y la aplicación de tecnologías novedosas de comunicación e informática para que nuestras decisiones (acciones u omisiones) estén siempre fundadas en el saber y en la práctica científica y no en el sentido común.

¡Que la CONVERSACIÓN continúe!..."

²³ Las mayúsculas en el mensaje son transcripción textual del mensaje de los alumnos; las cursivas son propias para resaltar aquellas frases que ponen de manifiesto el reclamo que se quiere ilustrar.

4. REFERENCIA AL APORTE DE UN COMPAÑERO

Cuando se comenzó a realizar el análisis de tipo cualitativo respecto a los propósitos con que intervenían docentes y alumnos en el foro, se encontró que casi no se generaban procesos de retroalimentación de los aportes efectuados. Al profundizar en el análisis del propósito de intervención *dar respuesta a la consigna*, en donde se puso en evidencia el tipo de contribución que efectúan los alumnos, se pudo ver que la mayoría de las intervenciones concretadas por los estudiantes, no permitieron el surgimiento de discusiones. En general, los envíos que realizaron fueron aportes aislados, unilaterales que no dieron lugar a procesos de feedback o retroalimentación de mensajes.

Ahora bien, aunque en general no se observaron envíos en donde se hicieran evidentes procesos de retroalimentación sobre el aporte previo o secuencias de discusiones, sí se hicieron evidentes indicadores de *referencia al aporte de otro compañero*, y en este sentido se consideró oportuno describir con mayores detalles este indicador, el cual fue utilizado por muchos de los participantes.

Como ya se señaló, resultó muy llamativo no encontrar aquellas intervenciones que permitieran inferir secuencias de una discusión o retroalimentación sobre un envío anterior; las cuales, desde los planteos teóricos, facilitarían la generación de conflicto socio-cognitivo, los procesos de construcción conjunta del conocimiento y el consecuente progreso en el proceso de aprendizaje. Es decir, se refiere al aporte del otro, pero en general no se lo retoma para retroalimentarlo y enriquecerlo. Sólo en algunos casos, como se manifestó en la categoría *presentación de una opinión opuesta/diferente*, surge un planteo divergente; pero la secuencia comunicativa suele cortarse en esta primera opinión opuesta, lo cual no permite que se generen situaciones de discusión ni el consiguiente conflicto socio-cognitivo.

Se podría señalar, entonces, que esta referencia al aporte de otro no implica necesariamente retroalimentación sobre dicho aporte, pero igualmente se consideró importante analizarla puesto que es un indicador concreto de que los participantes leen el envío realizado previamente por otro compañero y lo consideran. Ahora bien... ¿se lo podría identificar como un propósito particular de intervención?

Luego de adoptar sucesivas posturas a favor y en contra se decidió que no se lo podía incluir como un propósito independiente, sino más bien como un indicador que pone de manifiesto que algunos alumnos leen los aportes de sus compañeros y utilizan estos aportes como base para elaborar sus propias intervenciones. Es decir, no se lo podría identificar como un propósito particular puesto que detrás de estas referencias existen otras intenciones subyacentes, que son aquellas que ya se describieron al analizar los propósitos con que intervienen los alumnos.

En otros términos podríamos decir que los participantes que refieren a sus compañeros, mencionan lo aportado por éstos como una estrategia introductoria *“para”* recopilar los aportes de sus compañeros, *“para”* emitir una opinión diferente, *“para”* ofrecer información o recursos, *“para”* argumentar y justificar su propia opinión sobre el tema, etc.

En este punto es importante esclarecer que, en muchos casos, este indicador de referencia a otro estudiante aparece íntimamente ligado con los propósitos de intervención ya descritos. Por ejemplo, cuando los alumnos realizan una *recopilación de los aportes* de sus compañeros necesariamente tienen que *referir* al aporte de éstos. Sin duda, en este caso *la recopilación de los aportes de los compañeros* (propósito de intervención) y *la referencia a la contribución de un compañero* (estrategia para introducir un aporte) están íntimamente conectadas, pero no tienen el mismo objetivo. Una se identificó como

propósito particular de intervención, es decir, un participante envía un mensaje que tiene como propósito hacer una síntesis de los aportes de sus pares. La otra se define como un indicador, una estrategia que subyace a muchos de los propósitos descriptos.

Se pudieron identificar varios aspectos en relación a este indicador. En una primera instancia se presenta una descripción del mismo, incluyendo algunas frases introductorias o palabras claves que han permitido identificarlo en el contexto de un mensaje. En segundo lugar se hace una discriminación entre dos tipos de referencias encontradas; algunas de ellas son referencias explícitas, mientras que otras son generalizadas al grupo total. Ambas se podrían considerar reflejo de diferentes niveles de implicancia en la lectura de aportes previos, y en la propia dinámica del foro.

En un tercer momento se muestran algunos ejemplos en donde se pone de manifiesto la relación existente entre éste indicador y los propósitos de intervención descriptos oportunamente; queda en evidencia allí que los alumnos utilizan este procedimiento como una estrategia introductoria para efectuar su aporte, el cual persigue un propósito particular. En cuarto lugar se analiza la frecuencia con que surgió esta estrategia en los foros analizados, para finalizar con algunas reflexiones respecto al valor pedagógico que puede tener la misma en el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos de educación con soporte comunicativo on-line.

4.1. ¿Cómo identificar una referencia al aporte de un compañero?

Es conveniente *describir* en primer lugar *este indicador*, para luego poder profundizar en el análisis del mismo. Se entiende como *referencia al aporte de un compañero* a aquellas expresiones en donde los alumnos mencionan intervenciones que sus pares han realizado previamente en el foro, y que son utilizadas para elaborar su propia respuesta. Tal como se anticipó, el referenciar el aporte anterior de un compañero se lo considera como una estrategia particular que utilizan los alumnos para presentar su envío al foro. En la mayoría de los casos se hace mención al aporte de otro compañero con un segundo propósito, como por ejemplo para reafirmar el planteo, para señalar coincidencias o añadir nueva información o para disentir y presentar una postura diferente a la respuesta previa, entre otros.

Tal como ocurrió con los propósitos de intervención anteriormente descriptos, en este caso en particular también se tomaron como referencia *frases introductorias*, que permitieron identificar este tipo de intervención. Se presentan a continuación algunas de estas expresiones que resultan ilustrativas para percibir dicha estrategia:

“Comparto la opinión del compañero “R D”, que...”

“Estoy de acuerdo con la participación del compañero “O A”, en lo que aporta acerca de...”

“Como lo menciona “M”, es importante considerar que...”

“Para estar en sintonía con “T”, que me antecede en este espacio de opinión, efectivamente...”

“Lo que me parece más importante es reafirmar, como lo han hecho ya “N” y “RES”, que...”

“Después de leer sus interesantes intervenciones (por cierto gracias “E” por la valiosa lista de sugerencias que nos compartes) ahora va mi respuesta a la pregunta...”

“En acuerdo y en desacuerdo por los aportado por el compañero “F”...”

“Me quede pensando en esa pregunta... que “M” menciona en su experiencia”

4.2. ¿Existen diferentes tipos de referencias?

Como puede observarse en estos ejemplos que nos reflejan la referencia al aporte de un compañero, la mayoría de ellas presentan, de modo explícito el nombre o los nombres de algunos alumnos de quienes luego se cita su aporte. A este tipo de referencias en donde se deja constancia de un envío particular mencionando a la persona que lo ha efectuado, se las ha considerado *referencias explícitas*; mientras que aquellas en las cuales no se cita un nombre de compañero o un aporte particular, se las considera *referencias generalizadas*.

Es decir, cuando los alumnos refieren al aporte anterior de sus compañeros, en algunos casos mencionan el nombre de éstos, retoman la idea presentada y hasta suelen citar textualmente lo que ellos han escrito en el foro. En otros casos, esta referencia es generalizada, es decir, expresan que están de acuerdo o no con sus compañeros pero no mencionan el nombre de ninguno de ellos, ni citan, ni refieren a un mensaje en particular. A continuación se presentan dos situaciones que reflejan ambos tipos de referencias.

Situación Nº 66: Ejemplo de referencia explícita.

Mensaje Nº 1: *Posted on Wednesday, March 03, 2004 - 4:37 pm*

(Módulo "A"- Foro 3)

"... Después de leer con atención las diversas aportaciones, me parece acertado el comentario de la compañera LG donde expresa la relación existente entre las nuevas tecnologías con el aprendizaje colaborativo..."

Situación Nº 67: Ejemplo de referencia generalizada.

Mensaje Nº 1: *Posted on Tuesday, February 10, 2004 - 6:41 pm*

(Módulo "A"- Foro 2)

"... Hola compañeros, aprovecho para enviarles un saludo y comentarles que al igual que a muchos de ustedes este módulo me parece muy interesante y que sin duda nos enriquecerá muchísimo. Ya ustedes han hablado sobre las oportunidades que pueden ofrecer los multimedia en el ámbito educativo y coincido con ellas..."

No se puede afirmar con seguridad, puesto que no se cuenta con datos que lo avalen, pero existe el supuesto de que la referencia explícita estaría mostrando un mayor nivel de lectura y análisis, por parte de los estudiantes, de los envíos realizados al foro. Sin dudas, no es lo mismo referirse a un aporte puntual, a una frase o idea de alguno de los mensajes que se considere significativo, que expresar, de modo generalizado que se coincide con todo lo mencionado hasta el momento en el espacio del foro.

Con esta afirmación no se está pretendiendo señalar que quienes emiten este tipo de expresiones, generalizando la referencia, no realizan la lectura de los aportes de los demás compañeros; pero es un proceder que muestra menor nivel de implicancia y de compromiso que el comportamiento descrito anteriormente.

En cierta medida, el aporte concreto de uno de los participantes nos ilustra con más claridad este supuesto. Si bien dicho comentario está vinculado a la referencia que debería hacerse sobre los autores o sitios desde los cuales se toman ideas, también está asociado a esta estrategia de referenciar las ideas de otro, que muchas veces queda limitado -en términos del propio participante- *al pretexto de "pienso igual a esta persona", "dice lo que quiero expresar"*.

Situación Nº 68: Ejemplo que ilustra como una referencia generalizada puede percibirse como un pretexto para no implicarse en el proceso.

Mensaje Nº 1: *Posted on Thursday, May 13, 2004 - 10:10 am*

(Módulo "A"- Foro 7)

“... Después de leer sus comentarios, y de identificarme con muchos de ellos, solo me queda acotar lo siguiente:

Como ya dijeron varios compañeros *esto del plagio de ideas siempre ha existido, solo que ahora con el internet su uso ha quedado más al descubierto* debido a la gran cantidad de información que circula que hace más difícil el identificar la copia de artículos.

Creo que un factor necesario además de todos los descriptos (...) radica en la parte ética de cada individuo, ya que *se tiende a recibir los créditos de comentarios que otros fueron los que desarrollaron, bajo el pretexto de “pienso igual a esta persona”, “dice lo que quiero expresar”, o simplemente aquí esta lo que buscaba “a copiar y pegar se dijo”* cuando lo único de debería de hacerse es referencia del autor o sitio en el que se encontró el material...”

En conexión con esta idea, pero desde una posición contrapuesta, se presenta a continuación la intervención de un participante que menciona la importancia de la presencia manifiesta del otro en el proceso de comunicación, sobre todo en un espacio de aprendizaje a distancia mediado por recursos tecnológicos, donde la presencia no siempre es concreta y visible.

Este alumno reconoce la paradoja existente entre las múltiples posibilidades de comunicación que ofrece la incorporación de las TIC en la educación y al mismo tiempo, el sentimiento de aislamiento que suele vivirse en dichos entornos. Se puede percibir aquí la necesidad expresada por el alumno de generar verdaderos procesos de comunicación entre los participantes, lo cual podría ponerse de manifiesto evitando aquellas referencias generalizadas e introduciendo mayor número de referencias explícitas al aporte de los demás compañeros.

Situación Nº 69: Ejemplo en donde señala la importancia de la presencia del otro para la comunicación en EaD.

Mensaje Nº 1: *Posted on Wednesday, March 03, 2004 - 9:23 pm*

(Módulo “A” – Foro Nº 3)

“... vaya número de páginas que están apareciendo en este foro, interesantes todas ellas, aquí habría que hacer una reflexión, ¿es tanto el poder de la comunicación que ya casi todo lo encontramos en la internet?, entonces porque hay cada vez un mayor sentimiento de aislamiento, de falta de calidez en las relaciones de los cibernautas, entendemos que del otro lado (“de la línea” ¿?) el participante es un ser humano del que ni siquiera conocemos su aspecto físico o su género pero que con sus aportes nos está apoyando, vuelvo entonces a mencionar que nosotros a partir de los estudios que estamos realizando conformamos el aprendizaje colaborativo, el autoaprendizaje (no se sintieron desvalidos con la nueva página del ILCE????, que era nuestra puerta de entrada al contacto que mantenemos y aun así muchos de nosotros (no lo dudo) nos esforzamos por encontrarle la cuadratura al círculo (no es verdad A???) para poder entrar a nuestras sesiones. La pregunta es entonces qué tan solos estamos o qué tan acompañados nos sentimos, y en este sentido cuál es nuestra posición como profesores de estas nuevas metodologías y herramientas tecnológicas para con nuestros alumnos????...”

¿Que tan solos estamos o que tan acompañados nos sentimos? así resumía este alumno su percepción acerca de su sentimiento de aislamiento que suele percibir en este espacio de aprendizaje.

4.3. Ahora bien... ¿Con qué intención los alumnos refieren al aporte de otro estudiante?

En todos los casos, esta referencia al mensaje del compañero -ya sea explícita o generalizada- parecería ser utilizada por los estudiantes como un trampolín para

elaborar su propia idea o para que dicha idea se presente con mayor sustento. En cierta medida esta estrategia de referenciar parecería ser un sinónimo de “*me sumo a la idea de...*”. Como podrá apreciarse luego de leer algunas transcripciones que permitieron identificar este indicador, todas ellas parecen ser un procedimiento para introducir los conceptos propios. Así lo muestra el ejemplo que se presenta a continuación, en donde se resaltan con cursiva las frases introductorias que muestran por un lado la estrategia de referenciar a un compañero y por otro, el propósito de emitir una opinión sobre el tema que se ha planteado en el foro.

Situación Nº 70: Ejemplo de referencia en donde un alumno retoma la idea de un compañero y a partir de allí emite su propia opinión.

Mensaje Nº 1: *Posted on Wednesday, February 04, 2004 - 11:04 am*

(Módulo “A”- Foro Nº 2)

“... *En referencia a lo mencionado por el compañero G L, que comenta acerca de los beneficios de la interactividad en los multimedios nos dice que estos son “de mayor cobertura geográfica, de más fácil acceso y disponibilidad, abatimiento de costos, globalización” opino, apreciable compañero que eso es justamente lo que obtengo como resultado de la pregunta expresada. Precisamente un beneficio es la cobertura geográfica y la globalización, quizá el abatimiento de costos; aunque habría de preguntarse si los habitantes de comunidades marginadas como en Chiapas opinen esto al respecto, en general coincido con este supuesto...*”

En conexión con éste aspecto, se ha hecho explícito en la introducción de este apartado que, si bien en un comienzo se dudó acerca de considerar la *referencia al aporte de un compañero* como un propósito particular de intervención, finalmente se creyó más oportuno presentarla como una estrategia independiente, que suelen utilizar los estudiantes para introducir su posterior aporte. A continuación se presentan varios ejemplos en donde se pone de manifiesto cómo esta referencia al otro aparece en los mensajes de los participantes precediendo o anticipando el envío de un aporte que cuenta con un propósito particular. Entre estos ejemplos se incluyen: *solicitud de ayuda, ofrecimiento de recursos, presentación de una opinión opuesta/diferente, presentación de sugerencias y agradecimientos.*

Seguidamente se muestra una situación en donde el alumno refiere al aporte de otro y a partir de dicha referencia formula una *solicitud de ayuda*. Se resaltan en el mensaje las frases que ponen de manifiesto la referencia y la solicitud.

Situación Nº 71: Ejemplo de referencia en donde un alumno retoma la idea de un compañero y a partir de allí formula una solicitud de ayuda.

Mensaje Nº 1: *Posted on Wednesday, February 11, 2004 - 11:27 pm*

(Módulo “A”- Foro Nº 2)

“... Las intervenciones previas han abundado en el tema de las oportunidades educativas que ofrecen los multimedios a través de la interactividad y, *siguiendo la pregunta de A L, como la interesante intervención de C B me permito agregar lo siguiente.*

Podemos identificar la interactividad con la capacidad de un programa para promover y responder a la actividad del usuario, de tal forma que éste pueda proseguir con la tarea que efectúa.

Siendo así interactividad, interacción e interfaz están estrechamente relacionadas. *A L: ¿serías tan amable de pedir de mi parte al Dr. Gándara que en la siguiente tele sesión precisara desde su perspectiva las particularidades de interactividad, interacción e interfaz?*

A continuación se anexa un ejemplo en el cual se pone de manifiesto la relación entre una referencia al compañero y el *ofrecimiento de información y recursos*. Como en el caso anterior se remarcan en letra cursiva las frases que introducen a ambos.

Situación Nº 72: Ejemplo de referencia en donde un alumno retoma la idea de un compañero y a partir de allí formula un ofrecimiento de recursos.

Mensaje Nº 1: *Posted on Tuesday, February 24, 2004 - 10:46 am*

(Módulo "A" - Foro Nº 3)

"... Querido "E" tú que según nos cuentas estás trabajando tu proyecto de investigación que tienen que ver con el cine, espero y te sirva esta página. Y a todos aquellos que les interesa conocer más sobre el movimiento de las imágenes en el cine. Chequéenla:

<http://victorian.fortunecity.com/muses/116/>"

Tal como se mencionó anteriormente, esta estrategia parece ser generalizada a varios de los propósitos de intervención descritos en apartados anteriores. En esta situación se muestra como la referencia aparece vinculada a la *presentación de una opinión diferente* a la emitida hasta el momento en el foro.

Situación Nº 73: Ejemplo de referencia en donde un alumno retoma la idea de un compañero y a partir de allí se presenta una opinión diferente.

Mensaje Nº 1: *Posted on Monday, February 09, 2004 - 7:34 pm*

(Módulo "A" - Foro Nº 2)

"... Me han parecido muy interesante los comentarios vertidos por los compañeros que me han antecedido sin embargo, difiero con mucho de ellos, tal pareciera que todos o la mayoría de ustedes se encuentran en una zona o región o lugar de trabajo en el cual los multimedios son utilizados como herramientas básicas de apoyo para el trabajo docente..."

En el ejemplo que se transcribe seguidamente se muestra otra de estas relaciones. En este caso, el alumno refiere al aporte de un compañero y a partir de esa referencia *presenta una serie de sugerencias*; en este caso puntual, dichas sugerencias están relacionadas con la *formulación de nuevas preguntas* en relación al tópico que se está trabajando en el foro.

Situación Nº 74: Ejemplo de referencia en donde un alumno retoma la idea de un compañero y a partir de allí se formulan nuevas preguntas.

Mensaje Nº 1: *Posted on Monday, March 01, 2004 - 11:44 pm*

(Módulo "A" - Foro Nº 3)

"... Termino con una frase de Dockterman que me pareció sugerente y que se enlaza con el planteamiento de "F" (aquí arriba una colaboración antes): "So the machines appeared but not the revolution". ¿Qué pretendemos con los MYNTE y qué esperamos de ellos?, ¿cuáles son nuestras concepciones de la educación, del conocimiento, del aprendizaje?, ¿cómo establecemos la relación entre MYNTE / enseñanza/aprendizaje?, ¿de dónde partir para generar un cambio en la educación y la formación en este siglo?..."

Seguidamente se muestra una última situación en donde nuevamente se pone de manifiesto la relación entre la estrategia de referenciar el aporte de un compañero como introducción de otro propósito subyacente. En este caso se menciona a un compañero y se efectúa una *felicitación y agradecimiento* por el aporte efectuado.

Situación Nº 75: Ejemplo de referencia en donde un alumno retoma la idea de un compañero y a partir de allí se felicita y se agradece.

Mensaje N° 1: *Posted on Thursday, May 13, 2004 - 8:03 pm*

(Módulo "A"- Foro N° 7)

"... Antes que nada quiero felicitar a "E", que nos dio cátedra, pues en un lenguaje claro nos llevó de la mano en las preguntas del foro. Gracias "E"..."

4.4. ¿Es frecuente, en los mensajes, la presencia de este indicador?

Un último aspecto que sería muy importante mencionar es que esta estrategia de referenciar el aporte de un compañero parece ser un tipo de expresión bastante común ya que se puso de manifiesto en casi todos los foros analizados, con una frecuencia considerable. Sólo en dos de los foros analizados, ambos correspondientes al Taller "B", no se hizo presente este tipo de intervención. Se registró sólo una sola referencia, en el segundo foro de dicho taller, la cual se puede considerar de tipo generalizada.

Esta presencia, en muchas de las intervenciones efectuadas por los estudiantes, de la referencia al mensaje del otro se considera un indicador de lectura de los envíos precedentes que llevan a cabo varios de los participantes antes de efectuar su aporte. Si bien, en escasas ocasiones se suman a dichas referencias indicadores de retroalimentación sobre estos aportes, ya es un indicio de que aunque los mensajes son lineales y en cierta medida unilaterales, el foro puede pensarse como un espacio de manifestación de *comunidad*, de "*compartir un espacio*", de "*estar con*", de "*sociabilizar ideas*".

Tal como se mencionó aquí, a partir del análisis de este indicador concreto, se podría anticipar que el foro de discusión, como canal de encuentro y comunicación entre los participantes no siempre fue aprovechado para generar situaciones de conflicto cognitivo entre los intercambios de los estudiantes, conflicto que ayudaría a generar situaciones de construcción conjunta del conocimiento.

Recordemos que Järvelä y Häkkinen (2000) toman la *referencia al otro* como un indicador en su análisis de procesos de discusión entre los participantes. Los autores expresan que aquellas discusiones de nivel progresivo y las discusiones de nivel profundo, ambas incluyen la referencia a los aportes de los compañeros y la reciprocidad entre los mensajes, lo cual permitiría -en término de estos autores- la construcción conjunta del conocimiento.

A continuación se presenta un ejemplo, tal vez prototípico, en donde el participante refiriendo al aporte de varios de sus compañeros, los retoma, los explicita y sobre cada una de estas referencias *emite su opinión -confirmando o refutando lo planteado en dichos aportes-, responde a los planteos de los compañeros, se formula nuevas preguntas, retroalimenta un envío, asocia ideas de diferentes compañeros, recopila aportes y extrae las ideas más significativas, manifiesta procesos metacognitivos*.

Es un mensaje extenso pero se cree importante transcribirlo en su totalidad puesto que se considera una intervención útil para mostrar cómo esta estrategia de referenciar sumada a otros propósitos de intervención que ponen de manifiesto procesos de análisis-síntesis acerca del aporte de otro nos pone de manifiesto que es posible generar situaciones de interacción beneficiosas para el surgimiento de nuevos aprendizajes -y para compartir los mismos- en contextos de comunicación on-line.

Además se puede apreciar cómo este participante utiliza indicadores textuales concretos que permiten organizar su discurso, diferenciando claramente entre aquello que han expresado sus compañeros -con un tipo de letra y entre comillas- y su propio comentario sobre dicho aporte, el cual está escrito con otro formato de letra²⁴.

Situación N° 76: Ejemplo de referencia en donde subyacen múltiples

²⁴ Se cree importante señalar que el formato de texto permitido en el foro era el texto plano. Para introducir modificaciones en el formato de letra (cursiva, negrita, color), se debía hacerlo a partir de código HTML.

propósitos.**Mensaje Nº 1:** *Posted on Sunday, January 25, 2004 - 9:20 am**(Módulo "A"- Foro Nº 1)*

Les comparto lo que me llamó la atención para compartir en este espacio (...)

DICE "M" -GRUPO 1-

"Necesitamos, como comunicotecnólogos educativos, que somos, que nuestra sociedad sea una sociedad del conocimiento y no solamente de la información, para lo que es necesario trabajar desde un enfoque pedagógico en el que la creación de comunidades de aprendizaje virtuales, el tratamiento de la información, la generación de nuevas estrategias de comunicación y de aprendizaje sean imprescindibles e indiscutiblemente, las lleven a cabo profesionales preparados..."

ESTOY ABSOLUTAMENTE DE ACUERDO, MAURO...PERO INSISTO! ADEMAS DE FORMARNOS EN LA ESPECIFICIDAD QUE REQUIERE EL AVANCE DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGIA, ES NECESARIO TENER SIEMPRE, PERO SIEMPRE PRESENTE LA FORMACIÓN Y DESARROLLO DEL SER HUMANO, PARAALCANZAR ETAPAS DE MADURACIÓN SOCIAL, RESCATAR LA DIGNIDAD, EL RESPETO POR EL SER HUMANO, POR UNO MISMO Y POR "EL OTRO", MAS ALLÁ DE CUALQUIER TECNOLOGÍA. ES MÁS!!! ENTIENDO QUE JUSTAMENTE PUEDE SER ÉSTE, UN MEDIO PARA POTENCIAR ESE DESARROLLO...SERA CUESTIÓN DE INTENTARLO, VERDAD?

DICE "J" -GRUPO 1-

"Las nuevas tecnologías no pueden sustituir la creatividad y, en general, las habilidades de una persona, pero sí las puede potenciar, haciendo que los resultados que con esa creatividad y habilidades puede alcanzar una persona, se vean superados si es capaz de sacar el máximo provecho"

SIN IR MAS LEJOS, "Y" PONE PALABRAS A MI PENSAMIENTO... GRACIAS!!!

DICE "G" -GRUPO 1-

"El proceso de apropiamiento pasa por un período de reconocimiento y exploración, que más tarde nos llevará a la evaluación y experiencia creativa. Es claro que vivimos una época en que el paradigma de la educación está sufriendo una revolución y necesitamos redefinir el nuevo papel de los distintos agentes. Resulta pues crucial en no tomar una actitud pasiva y observadora, sino proactiva y protagonista de la nueva historia."

Y CLARO..." G" NOS RECUERDA DONDE ESTAMOS PARADOS Y ES NUESTRA RESPONSABILIDAD DE CONCIENCIA, VOLUNTAD, ACCIÓN Y DECISIÓN SER PARTE DEL CAMBIO!!! SER ACTORES DE NUESTRA PROPIA HISTORIA, CONSTRUIRLA, HACERLA NUESTRA, DEJAR NUESTRA HUELLA... AL MENOS INTENTAR UN CAMINO DE SUPERACIÓN...

DICE "C" -GRUPO 1-

"La ventaja de los docentes que se interesan por introducir estas tecnologías aprovechando todo su potencial al aula será que están actualizados e interesados por la innovación y optimización del proceso enseñanza aprendizaje sobre los que continúan la enseñanza tradicional (me refiero a clases expositivas donde utilizan desde el pizarrón hasta cañón y videoconferencias).

Estas incongruencias de la que hablaban mis compañeros no se debe acaso a un desconocimiento total por parte de los docentes, de este potencial y riqueza que significan los sistemas de información aplicada a la educación y que en mucho puede motivar, desarrollar habilidades intelectuales, estrategias de aprendizaje, actitudes y valores, si están bien diseñados para ese propósito, en los estudiantes. Estudiantes que nacieron con dichos sistemas, y para muchos ellos son el pan nuestros de cada

día, y por otro lado para muchos profesores (por lo menos en mi plantel) le tienen miedo a la máquina. Desgraciadamente existe un abismo de comprensión entre los estudiantes y éstos.”

Y “C” NOS MUESTRA LAS VENTAJAS, NOS EXPLICA POR QUÉ TOMAR RIESGOS, BUSCAR INTRODUCIRNOS EN NUEVAS ALTERNATIVAS! ENCONTRAR SOLUCIONES A ESE ABISMO QUE SENTIMOS EN MEDIO DE TANTA INCERTIDUMBRE Y MULTIPLICIDAD DE TODO...

DICE “M C” (DEL GRUPO 2)

“El riesgo que siempre se corre cuando se descubren nuevos caminos (teóricos o prácticos) para mejorar un proceso de enseñanza-aprendizaje es creer que va a ser la panacea que cambiará al mundo. No hay tal. Ya hay varios ejemplos de generaciones de niños víctimas de corrientes educativas totalitarias. La nueva tecnología se debe abrazar como la oportunidad de mejorar los procesos educativos y de acercarnos a la modernidad, más no debemos delegar la responsabilidad de la educación en un sistema ni perder de vista las verdaderas motivaciones de un ser humano, que están más vinculadas con las relaciones interpersonales y el afecto que con la supercarretera de la tecnología.”

COMPARTO CON VOS “M”, SI COMPRENDO BIEN, ENTIENDO QUE TU ANALISIS ESTÁ CENTRADO EN EL INTENTO DE ENCONTRAR ALGUN EQUILIBRIO?
DICE “M L” (GRUPO 2)

“Además, coincidiendo con las ideas de Claudia, pienso que la tecnología por sí misma no podrá mejorar o revolucionar la enseñanza... detrás de ella siempre habrá personas, y las mejoras o desmejoras en el campo educativo siempre dependerán de las personas... no de las máquinas”

ALMAS GEMELAS COMPAÑERA!!! AHORA BIEN... DEPENDE DE NOSOTROS.
¿QUÉ TENDRÍAMOS QUE HACER PARA LOGRAR ESAS MEJORAS? ¿CÓMO?
¿CUÁNDO? ¿CON QUÉ? ¿DÓNDE? ¿CON QUIÉN? (ETC, ETC, ETC)

SI SE TRATA DE COMENZAR A METERNOS EN EL MISMO CAMPO DE ACCIÓN QUE NOS SEÑALA “G”, CON LA IDEA DE SER “PROACTIVOS”... PERO ¿CÓMO EMPEZAR? EN SÍ, DE ALGUNA MANERA YA ESTAMOS EN COMIENZO, VERDAD?

DICE “R” (GRUPO 1)

Colegas un . de reflexión.

Válgame decir que aún siendo ciego puedo verte

es la luz del alma tuya que ilumina mi mente

que sin desearlo eres la más bella

naciste bajo la noche de estrella

no puedo esperar tanto sin detenerte

me dices que no tenga prisa

pero sabes que tan corta es mi vida

no me abandones... ni a mí, ni a tu gente.

A ti educación.

.....

Podrán las TIC's sustituir algún día el papel de la escuela?

Yo creo que NO.

Las TIC's deben usarse como instrumentos de apoyo para mejorar la cultura del hombre SI.

Tú que opinas colega.

“R”: SOLO PUEDO DECIRTE QUE SI ALGO ME APASIONA EN LA VIDA ES APRENDER, CRECER, LLENAR DE LUZ MI MENTE Y MI ALMA...

MAS BIEN TE DIRIA QUE APRENDO DE TODO, Y CUANTO MÁS INCORPORO, CONECTO Y ANALIZO, MÁS LIBERTAD PUEDO ADQUIRIR PARA CONSTRUIR MI EXISTENCIA CON LA IDEA SIEMPRE DE SUPERARNOS... QUIZÁS NO ME PREOCUPE TANTO SI UNA COSA SUSTITUYE LA OTRA SIEMPRE Y CUANDO EL SALDO ME DEJE APRENDIZAJES. LO RELACIONO CON “EL CAMBIO”, “ADAPTACIÓN”, “MUTACIÓN”, “TRANSFORMACIÓN” LA VIDA ES PERMANENTE MOVIMIENTO... MI INTELIGENCIA ESTARÁ EN CRECER INMERSA EN ÉL, CONCIENTE, VALORANDO Y CONOCIENDO MIS ELECCIONES, NUESTRAS ELECCIONES, PERO RESPETANDO UNA ESTRUCTURA...”EL SER HUMANO”

APRENDIENDO A SONREIR EN LAS PALABRAS, JUNTO A UDS, **LES DEJO MI NECESIDAD DE COMPARTIR...**”

5. FRECUENCIA DE LAS INTERVENCIONES DE DOCENTES Y ALUMNOS

Hasta aquí, se ha realizado una descripción de tipo cualitativa respecto a los propósitos con que intervienen docentes y alumnos en los foros de discusión on-line. A continuación, se complementa este análisis con dos grupos de datos; en una primera instancia se presenta información sobre el número total de mensajes que enviaron docentes y alumnos, en segundo lugar se muestra la frecuencia con que se presentaron cada uno de los propósitos de intervención mencionados en los apartados anteriores, para cada uno de los protagonistas.

Este segundo grupo de datos -específicamente aquellos relacionados con los alumnos- se complementa con información referida a la frecuencia relacionada con las respuestas dadas a las preguntas que surgen en diferentes momentos del foro, frecuencias sobre el tipo de contribución que realizan los alumnos cuando dan respuesta a una consigna y frecuencias sobre el indicador de referir a los aportes previos de un compañero.

5.1. Contribuciones de docentes y alumnos

A continuación se presenta una tabla en donde se informa acerca de la cantidad de mensajes que enviaron docentes y alumnos en cada uno de los foros de los diferentes módulos y talleres. Es importante señalar que el tutor de ambos Talleres (“A” y “B”)²⁵ fue diferente al que tuvo a cargo los distintos foros del Módulo “A”.

Como puede apreciarse en la tabla que se presenta a continuación, en todos los foros analizados, se observa una clara concentración de envíos efectuados por los estudiantes. Los tutores, cuando intervinieron, lo hicieron en reducidas ocasiones. Hubo dos de los foros analizados en los cuales el docente tutor no realizó ningún envío; en los restantes espacios de intercambio su nivel de participación osciló entre un 1% (*Foro N° 3 – Módulo “A”*) y un 6% (*Foro N° 1 – Taller “A”*).

Complementariamente, el porcentaje de envíos efectuados por los alumnos fue muy significativo en todos los foros de los espacios de formación descriptos. Sus niveles de participación oscilaron entre el 94% (*Foro N° 1 – taller “A”*) y el 100% de los aportes efectuados (*Foro N° 2 – taller “A”* y *Foro N° 8 – Módulo “A”*). En cierta medida, se podría señalar que el análisis de estos foros en particular no escapa a las tendencias observadas en la primera aproximación a los datos.

Tabla N° 15: *Total de mensajes enviados por docentes y alumnos en cada foro.*

²⁵ **Taller “A”:** *Elaboración de páginas web. Foro N° 1:* *Modelo NOM – MYNTE (multimedios y nuevas tecnologías en educación) como herramienta didáctica. Foro N° 2:* *Elaboración de una página web. Taller “B”:* **Presentaciones educativas y de capacitación. Foro N° 1: *Fundamentos históricos del aprendizaje significativo y diseño instruccional. Foro N° 2:* *Selección y elaboración de herramientas y medios. Módulo “A”:*** **Sistemas de Información para la comunicación y Tecnologías Educativas. Foro N° 1:** *Componentes de un sistema de información de aplicación educativa: La especificidad de los multimedios y las nuevas tecnologías en educación. Foro N° 2:* *Hay más de una manera de emplear los MYNTE en educación: El modelo de Jonnasen y el modelo NOM (niveles, orientaciones y modalidades de uso de los MYNTE. Foro N° 3:* *MYNTE como herramienta didáctica. Foro N° 4:* *La simulación: aprender haciendo. Foro N° 5:* *Creando nuevo software: ¿desarrollar o no desarrollar? Foro N° 6:* *Evaluación de software y de recursos en la red. Foro N° 7:* *Proyectos de aplicación de MYNTE: del desarrollo a los planes de uso. Foro N° 8:* *Contenidos vs estrategias; las limitaciones de la práctica docente cotidiana real.*

		Mensajes del docente tutor	Mensajes de los alumnos
Taller "A"	<i>Foro N° 1</i>	6% (4 de 70)	94% (66 de 70)
	<i>Foro N° 2</i>	0	100% (37 de 37)
Taller "B"	<i>Foro N° 1</i>	2% (1 de 45)	98% (44 de 45)
	<i>Foro N° 2</i>	3% (1 de 37)	97% (36 de 37)
Módulo "A"	<i>Foro N° 1</i>	3% (3 de 96)	97% (93 de 96)
	<i>Foro N° 2</i>	3% (3 de 97)	97% (94 de 97)
	<i>Foro N° 3</i>	1% (1 de 84)	99% (83 de 84)
	<i>Foro N° 4</i>	2% (1 de 65)	98% (64 de 65)
	<i>Foro N° 5</i>	4% (2 de 46)	96% (44 de 46)
	<i>Foro N° 6</i>	2% (1 de 61)	98% (60 de 61)
	<i>Foro N° 7</i>	4% (2 de 47)	96% (45 de 47)
	<i>Foro N° 8</i>	0	100% (32 de 32)

5.2. Frecuencias de los propósitos de intervención

Luego de realizar algunas consideraciones en relación a la cantidad de contribuciones realizadas por docentes y alumnos se presentará información sobre las frecuencias de los propósitos con que han intervenido los docentes tutores y, en un próximo apartado, se hará referencia a las frecuencias acerca de los propósitos con que intervinieron los alumnos.

En la primera de ellas (Tabla N° 16) se muestra el registro de los *propósitos con que intervinieron los docentes*, discriminando los *porcentajes parciales* para cada una de las intervenciones, en cada uno de los foros analizados; así como la *proporción que representó dicho propósito de intervención, en el número total de aportes*.

Se incluye también información sobre el *total de intervenciones efectuadas*, discriminándolas del *número total de mensajes enviados*. Es importante recordar aquí que no se tomó como unidad de análisis el mensaje completo, sino que al mismo se lo desglosó conforme a los propósitos de intervención que pudieron identificarse dentro del aporte total, con lo cual el número de aportes identificados siempre resultó mayor al número de mensajes enviados al foro.

Para concluir se complementa con dos grupos de datos, relativos al *número de referencias efectuadas* por el docente a los mensajes de algunos alumnos y una discriminación respecto a los *momentos del foro* en que el tutor efectuó dichas intervenciones.

En la segunda de las tablas (Tabla N° 21) se presenta información similar referida a las *intervenciones efectuadas por los alumnos*, añadiendo un último apartado de datos en donde se registra el *tipo de contribución* que los estudiantes llevaron a cabo *en el momento de dar respuesta a la consigna*.

5.2.1 Frecuencias de los propósitos de intervención de los docentes tutores

Al observar el registro de datos referido a las frecuencias con que interviene el docente tutor (Tabla N° 16), se pone en evidencia que el mayor porcentaje de sus aportes tiene como intención la *organización* de las tareas y del desarrollo del foro (30%). Aparecen también como significativos, aunque en menor proporción, los

propósitos de *estimular la participación* (21%) y *recopilar los aportes anteriores* (19%). Como puede apreciarse en la tabla anteriormente mencionada, estos tres propósitos de intervención fueron aquellos que se presentaron con cierta sistematicidad en todos los foros analizados.

Los demás propósitos de intervención identificados para los docentes se hicieron presentes sólo en algunos de los foros, lo cual nos estaría señalando que no son intervenciones frecuentes entre los foros descritos en este estudio. Podríamos identificar como intervenciones con menores niveles de frecuencia al *ofrecimiento de ayuda* (14%), la *opinión que emite el docente sobre el desarrollo del foro* (9%) y la *formulación de nuevas preguntas* (7%).

En cuanto a la referencia a mensajes anteriores, se puede percibir que el tutor la utilizó en muy raras ocasiones. Sólo hay registro de este tipo de estrategia en dos de los foros analizados (*Foro N° 1 y N° 2 - Módulo "A"*), con una frecuencia muy reducida; dos referencias en el primer foro y una en el segundo. Ahora bien, si ponemos en relación éste número absoluto de referencias con el valor absoluto total de envíos efectuados por el docente -tres en cada uno de los foros- la frecuencia relativa adquiere mayor relevancia.

Es interesante observar además, que en estos dos foros mencionados (*Foro N° 1 y N° 2 - Módulo "A"*), el docente intervino en tres momentos distintos, a diferencia de lo ocurrido en los restantes espacios, en donde sus intervenciones se concentraron mayoritariamente en el inicio o en el final del proceso. Por otra parte, resulta interesante observar que en ambos foros, a pesar del número reducido de envíos, se registra una diversidad de propósitos de intervención.

Tenemos entonces varios indicadores que se podrían poner en relación en estos dos foros; por una lado la participación del tutor a lo largo de todo el foro puesta de manifiesto en sus intervenciones efectuadas en tres momentos diferentes. Por otra parte la referencia a los aportes de los alumnos; y para finalizar, cierta diversidad en los propósitos de intervención. Esta relación entre los indicadores señalados se analizará con mayores detalles al interpretar los resultados finales del estudio. Se pasará ahora a describir los datos más significativos observados en relación a la frecuencia de envíos de los alumnos, según sus propósitos de intervención.

Tabla N° 16: *Proporción de los distintos propósitos de intervención realizados por los docentes tutores*²⁶

²⁶ En aquellos casos en que la sumatoria de intervenciones no da por resultado 100% se debe a consecuencias matemáticas provocadas por el redondeo.

	Taller "A"		Taller "B"		Módulo "A"								
	Foro Nº1	Foro Nº2	Foro Nº1	Foro Nº2	Foro Nº1	Foro Nº2	Foro Nº3	Foro Nº4	Foro Nº5	Foro Nº6	Foro Nº7	Foro Nº8	
1) Organización	16,5% (1)	---	50% (1)	33% (1)	33,5% (3)	29% (2)	50% (1)	50% (1)	25% (1)	33% (1)	20% (1)	---	30% (13)
2) Ofrecimiento de ayuda	50% (3)	---	50% (1)	33% (1)	11% (1)	---	---	---	---	---	---	---	14% (6)
- Inespecífico	1	---	1	---	---	---	---	---	---	---	---	---	3
- Específico	2	---	---	---	1	---	---	---	---	---	---	---	3
3) Recopilación de aportes	---	---	---	---	22,5% (2)	14% (1)	50% (1)	50% (1)	25% (1)	33% (1)	20% (1)	---	19% (8)
4) Formulac. nuevas preguntas	---	---	---	---	11% (1)	14% (1)	---	---	---	---	20% (1)	---	7% (3)
5) Opinión sobre el foro	16,5% (1)	---	---	---	11% (1)	14% (1)	---	---	---	---	20% (1)	---	9% (4)
6) Estimulación participación	16,5% (1)	---	---	---	33% (1)	29% (2)	---	---	50% (2)	33% (1)	20% (1)	---	21% (9)
Número total intervenciones en el foro	100% ¹ (6)	0	100% (2)	100% (3)	100% (9)	100% (7)	100% (2)	100% (2)	100% (4)	100% (3)	100% (5)	0	100% (43)
Número de mensajes en el foro	4	0	1	1	3	3	1	1	2	1	2	0	19
- Referencia al aporte de otro	---	---	---	---	2	1	---	---	---	---	---	---	---
- Momento del Foro en que realizan envío	2 inicio 2 intermed	---	Inicio	Inicio	1 Inicio 1 Intermed 1 Final	1 Inicio 1 Intermed 1 Final	Final	Final	1 Intermed 1 Final	Inicio	1 Inicio 1 Final	---	---

5.2.2. Frecuencia de los propósitos de intervención de los alumnos

Se ha mencionado, al hacer referencia a la cantidad de envíos que realizan docentes y alumnos, que el porcentaje de envíos que efectúan los estudiantes es muy significativo con relación al número total de aportes que efectúan los docentes. Por otra parte, al describir los propósitos con que intervienen los alumnos se puso en evidencia que participan en los foros de discusión con múltiples intenciones, cantidad de propósitos que también resulta más significativa que aquella con la cual intervienen los tutores.

Tal como se había anticipado al describir los propósitos de intervención de los alumnos, podríamos agrupar los mismos en tres grandes categorías. Estas categorías se encuentran diferenciadas, junto a los propósitos asociados, en la tabla que se presenta seguidamente y resume los datos referidos a los propósitos con que intervienen los estudiantes.

Tabla N° 17: Frecuencia de propósitos de intervención reunidos en tres grupos según el objetivo de los mismos ²⁷

Propósito de intervención	Frecuencia relativa	Grupo de intervención	Frecuencia relativa
1) Respuesta a consignas	65% (591)	Intervenciones relacionadas con aspectos cognitivos	82% (790)
- Planteadas inicialmente	540		
- Planteadas durante el foro	20		
- Otras preguntas	31		
2) Solicitud de ayuda	2.5% (24)		
3) Ofrecimiento de ayuda	5% (44)		
- Inespecífico	5		
- Respuesta a solicitud	4		
- Ofrecimiento recursos / material	35		
4) Presentación de sugerencias	3.5% (33)		
5) Recopilación de aportes	4% (38)		
6) Presentación de una opinión opuesta	2% (16)		
7) Opinión sobre el desarrollo del foro	5% (44)		
8) Manifestación de procesos metacognitivos	2.5% (24)		
9) Expresión de sentimientos / expectativas	3.5% (32)		
10) Expresiones para animar a los demás	3% (27)	Otros aportes	4% (39)
11) Saludo / agradecimiento	657 ¹		
12) Intervenciones ajenas	4% (39)		
Número total intervenciones en el foro	100% (912)		100% (912)

Por un lado, nos encontramos con aquellas *intervenciones asociadas a los aspectos cognitivos* del trayecto de formación, en donde el estudiante utiliza el espacio del foro on-line para presentar sus intervenciones relacionadas con el tratamiento que ha hecho de los contenidos del taller o módulo. Estas intervenciones agruparon al 82% de los envíos.

²⁷ No se presenta el valor relativo de este propósito puesto que la mayoría de los mensajes (94%) contaban con este tipo de aporte, lo cual iba a desvirtuar el porcentaje de frecuencia para el resto de los propósitos.

Por otra parte, se pudo identificar un segundo grupo de aportes, asociado a *aspectos de tipo motivacional o afectivo* del proceso de enseñanza-aprendizaje, que representaron un 14% de las intervenciones efectuadas. El 4% restante tuvo que ver con otros aportes, vinculados a intervenciones que podrían considerarse ajenas al proceso de aprendizaje.

Entre aquellas intervenciones asociadas con aspectos de tipo cognitivo, la mayoría de ellas tuvieron como objetivo dar respuesta a la consigna propuesta por el tutor en el foro (65%). Luego de dicho propósito mayoritario se puede apreciar que los alumnos intervinieron con cierta regularidad para ofrecer ayuda (5%) opinar sobre el desarrollo del foro (5%) y realizar una recopilación de los aportes anteriores (4%). El resto de las intervenciones se presentaron con una frecuencia bastante reducida, como lo fueron *la presentación de sugerencias* (3,5%), *la presentación de una opinión opuesta* (2%) y *las solicitudes de ayuda* (2%).

Aquellas intervenciones vinculadas a aspectos motivacionales y afectivos fueron menos numerosas y surgieron con una frecuencia bastante similar entre unas y otras, es decir, no se observó prevalencia de alguna de ellas sobre las restantes. Hubo un 3,5% de expresiones de sentimientos/expectativas, frente a un 3% de *expresiones para animar a los demás* y un 2,5% de *manifestaciones de procesos metacognitivos*. Recordemos que en muchos casos, estas intervenciones aparecían asociadas unas a otras.

Es importante mencionar en este punto que, aquellas intervenciones que tenían como propósito el *saludo de inicio/despedita y agradecimiento* no se pusieron en consideración para calcular las frecuencias relativas de cada una de las intervenciones mencionadas anteriormente, puesto que la mayoría de los mensajes (94%) contaban con este tipo de aporte, lo cual hacía que el porcentaje de frecuencias para el resto de las intervenciones se redujera considerablemente, y en cierta medida, dificultaba que se pudiese apreciar la proporción real de los restantes propósitos de intervención.

Más allá de las frecuencias relativas totales para cada propósito, obtenida a partir de las sumatorias de frecuencias de cada uno de los foros, se pudo observar que algunos propósitos de intervención tuvieron un alto nivel de prevalencia en algunos foros particulares, mientras que en los restantes mantuvieron una proporción constante.

Este es el caso, por ejemplo del *ofrecimiento de ayuda*; se puede ver que en dos de los foros se registra una frecuencia significativa de envíos con éste propósito, tal como sucedió en el *Foro N° 6 del Módulo "A"* (23%) y en el *Foro N° 7 del Módulo "A"* (15,5%), mientras que en los restantes espacios esta intervención representó entre el 7% y el 1%. Es importante mencionar también, que la mayoría de estos ofrecimientos no fueron efectuados en respuesta a una solicitud puntual, sino más bien el ofrecimiento espontáneo de recursos, material o información sobre el tema planteado en el foro.

Otras intervenciones que tuvieron una frecuencia considerable en algunos de los foros fueron las *expresiones para animar a los demás*, con una proporción del 19% en el *Foro N°2-Taller "A"*, la *expresión de sentimientos y expectativas* que tuvo un registro del 17% en el *Foro N°1-Taller "A"* y la *opinión sobre el desarrollo del foro* con un 15% en el *primer foro del Módulo "A"*.

5.2.3. Frecuencias relacionadas con las respuestas dadas a las preguntas que surgen en diferentes momentos del foro

Cuando se amplió la descripción respecto a la categoría *respuesta a las preguntas planteadas en el foro*, se puso de manifiesto que podrían considerarse tres tipos diferentes de preguntas, conforme el momento del foro en que se formulaban las mismas.

Se mencionó allí que algunas de estas cuestiones eran formuladas *al inicio del foro*, mientras que otras eran propuestas por el tutor *durante el desarrollo del mismo*; se incluyó un tercer grupo de respuestas a *otras preguntas* que habían sido sugeridas como posibles ejes de debate en la agenda inicial, pero luego no habían sido retomadas por el docente.

Como lo pone de manifiesto la siguiente tabla, el mayor porcentaje de estas respuestas se concentran en las preguntas planteadas inicialmente por el tutor en el foro.

Tabla N° 18: *Proporción de respuestas dadas a las diferentes consignas del foro.*

- Respuestas a consignas planteadas inicialmente	91% (540)
- Respuestas a consignas planteadas durante el foro	3% (20)
- Respuestas a otras consignas	5% (31)
Total de respuestas a consignas	100% (591)

De todos modos, en este punto sería importante recordar dos aspectos que permitirían entender esta concentración de frecuencias. Por una parte, las preguntas introducidas por el tutor *durante el foro*, fueron escasas, sólo se registraron en dos de los foros analizados. Sin dudas, en el total de respuestas enviadas por los alumnos, esta proporción resultó muy reducida. En otro sentido, ya se ha expresado también que la categoría *respuesta a otras consignas* incluía aportes a preguntas que no eran consideradas obligatorias para ser respondidas. Debería tenerse en cuenta como un dato de cierta importancia la iniciativa de algunos participantes que, a pesar de no tener la obligación de hacerlo, presentaron sus aportes en relación a temas que no estaban previstos inicialmente.

5.2.4. Frecuencia sobre el tipo de contribución que realizan los alumnos al dar respuesta a la consigna del foro

Recordemos también que, al analizar en mayor profundidad el propósito de intervención *dar respuesta a la consigna del foro*, se habían identificado tres contribuciones diferentes que suelen efectuar los alumnos con la intención de elaborar una respuesta; es decir, para organizar sus respuestas en algunos casos apelaban a *referenciar teoría*, en otros casos *remitían a su propia experiencia*, mientras que otros realizaban *comentarios generales*. Dichos datos se agruparon en la tabla que se presenta a continuación.

Podrá observarse que, tal como se había anticipado en el mencionado apartado, al analizar las frecuencias respecto al tipo de contribución que efectúan los alumnos para dar respuesta a la consigna, se evidencia que la mayoría de los aportes de los alumnos se formulan a partir de *comentarios generales* (56%), los cuales incluyen opiniones generales no fundadas en una argumentación, e indicios de responder a partir de los saberes previos de los participantes o desde el sentido común.

Si bien la mayoría de los aportes fueron dados a partir de este tipo de contribución, se puede observar que varias de las respuestas de los estudiantes fundamentan sus envíos o elaboraron los mismos *incluyendo teoría* (16%), ya sea a partir del desarrollo de conceptos teóricos o referenciando y citando autores. Los menores porcentajes corresponden a aquellos aportes en donde se respondió *refiriendo a la propia experiencia* (8%). De todos modos, es importante mencionar que estos tres tipos de contribuciones estuvieron presentes en todos los foros analizados y que en la mayoría de los foros se observan proporciones similares entre los tres tipos de aportes.

Tabla N° 19: Proporción de tipo de contribución efectuado al dar respuesta a consigna del foro.

		Tipo de contribución				
		Referencia a teoría	Referencia a experiencia	Comentario general	Otras	Total
Taller "A"	Foro N° 1	7.5% (4)	13% (7)	72% (38)	7.5% (4)	100% (53)
	Foro N° 2	---	---	---	100% (26)	100% (26)
Taller "B"	Foro N° 1	15% (6)	7% (3)	78% (32)	---	100% (41)
	Foro N° 2	---	---	---	100% (24)	100% (24)
Módulo "A"	Foro N° 1	23% (18)	8% (6)	69% (53)	---	100% (77)
	Foro N° 2	24% (21)	15% (13)	60% (52)	---	100% (86)
	Foro N° 3	15% (13)	7% (6)	18% (16)	60% (53)	100% (88)
	Foro N° 4	11% (5)	8% (4)	81% (38)	---	100% (47)
	Foro N° 5	5% (2)	7% (3)	79% (34)	9% (4)	100% (43)
	Foro N° 6	32% (12)	5% (2)	55% (21)	8% (3)	100% (38)
	Foro N° 7	20% (8)	5% (2)	75% (30)	---	100% (40)
	Foro N° 8	28% (8)	11% (3)	61% (17)	---	100% (28)
		16% (97)	8% (49)	56% (331)	19% (114)	100% (591)

Se considera necesario aclarar que en algunos de los foros analizados, las consignas planteadas no requerían que en sus respuestas se apelara a conceptos teóricos para elaborar las mismas, motivo por el cual, no se incorporaron las respuestas dadas en estos espacios a estas categorías prefijadas y se debió crear una nueva categoría definida como *otras contribuciones*. Este tipo de contribuciones representaron un 19% del total de los aportes enviados con el propósito de dar respuesta a la tarea.

¿Qué se solicitaba en dichas consignas?

En general en estas consignas los participantes debían compartir con el resto de sus compañeros cuáles habían sido las dificultades y alternativas de solución frente a determinada tarea, explicitar qué software habían utilizado para la realización de una presentación o realizar una búsqueda en internet sobre sitios educativos y compartirlos con sus pares. Como puede apreciarse, para este tipo de cuestiones, las categorías anteriores respecto al tipo de contribución más frecuente, no pudieron utilizarse.

5.2.5. Frecuencia del indicador: **Referencia al aporte de un compañero**

Respecto a la referencia que los alumnos realizaron a los aportes previos de sus compañeros, en la Tabla N° 20 se pone en evidencia que, salvo en el *Foro N°1 - Taller "B"*, en todos los demás existió este indicador.

Tabla N° 20: Proporción de referencias al aporte de otro compañero.

		Referencia al aporte de un compañero	Número total de mensajes en el foro
Taller "A"	<i>Foro Nº 1</i>	14% (9 en 66)	100% (66)
	<i>Foro Nº 2</i>	8% (3 en 37)	100% (37)
Taller "B"	<i>Foro Nº 1</i>	0	100% (44)
	<i>Foro Nº 2</i>	3% (1 en 36)	100% (36)
Módulo "A"	<i>Foro Nº 1</i>	33% (31 en 93)	100% (93)
	<i>Foro Nº 2</i>	30% (28 en 94)	100% (94)
	<i>Foro Nº 3</i>	23% (19 en 83)	100% (83)
	<i>Foro Nº 4</i>	22% (14 en 64)	100% (64)
	<i>Foro Nº 5</i>	9% (4 en 44)	100% (44)
	<i>Foro Nº 6</i>	13% (8 en 60)	100% (60)
	<i>Foro Nº 7</i>	27% (12 en 45)	100% (45)
	<i>Foro Nº 8</i>	25% (8 en 32)	100% (32)

Como se puede observar en el cuadro anterior, las frecuencias con que aparece este indicador varían notablemente entre unos y otros foros, no es constante. Mientras en algunas oportunidades surge en contadas ocasiones, como sucedió en el *Foro Nº2-Taller "B"* (3%), en otros casos se hace muy frecuente, tal como se puede apreciar en el *Foro Nº 1-Módulo "A"* (33%). Se podría anticipar también que, en los foros transcurridos en el Módulo "A", este indicador de referir al aporte de un compañero se presentó en mayores oportunidades que en ambos Talleres, "A" y "B".

Tabla Nº 21: *Proporción de los distintos propósitos de intervención realizados por los alumnos.*

28

29

28 En aquellos casos en que la sumatoria de intervenciones no da por resultado 100% se debe a consecuencias matemáticas provocadas por el redondeo.

29 Se incluyen en esta categoría las respuestas a consignas que no implicaban, para su formulación, el desarrollo de conceptos teóricos.

	Taller "A"			Taller "B"			Módulo "A"									
	Foro Nº1	Foro Nº2	Foro Nº1	Foro Nº1	Foro Nº2	Foro Nº3	Foro Nº4	Foro Nº5	Foro Nº6	Foro Nº7	Foro Nº8	Foro Nº9	Foro Nº10	Foro Nº11	Foro Nº12	
1) Respuesta a consignas	48% (53)	50% (26)	77% (41)	61% (24)	72% (86)	83% (88)	63% (47)	74% (43)	59% (38)	69% (40)	67% (28)					65% (591)
- Planteadas inicialmente	53	26	41	24	73	75	41	42	38	40	28					540
- Planteadas durante el foro	---	---	---	---	12	---	---	---	---	---	---					20
- Otras preguntas	---	---	---	---	1	13	6	1	---	---	---					31
2) Solicitud de ayuda	7% (8)	9.5% (5)	---	5% (2)	1.5% (2)	3% (3)	---	2% (1)	2% (1)	---	---					2.5% (24)
3) Ofrecimiento de ayuda	4.5% (5)	2% (1)	---	5% (2)	1% (1)	---	5% (4)	3% (2)	23% (15)	15.5% (9)	7% (3)					5% (44)
- Inespecífico	4	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---					5
- Respuesta a solicitud	1	1	---	---	---	---	---	---	1	---	---					4
- Ofrecimiento recursos / material	---	---	---	2	1	---	4	2	14	9	3					35
4) Presentación de sugerencias	---	2% (1)	2% (1)	---	4% (5)	4% (4)	3% (2)	7% (4)	3% (2)	2% (1)	7% (3)					3.5% (33)
5) Recopilación de aportes	4.5% (5)	---	---	---	2.5% (3)	1.5% (2)	14.5% (11)	5% (3)	2% (1)	5% (3)	5% (2)					4% (38)
6) Presentación de una opinión opuesta	2% (2)	---	4% (2)	---	1% (1)	---	6.5% (5)	2% (1)	3% (2)	---	5% (2)					2% (16)
7) Opinión sobre el desarrollo del foro	1% (1)	2% (1)	---	---	7.5% (9)	6% (6)	---	---	3% (2)	6.5% (4)	2% (1)					5% (44)
8) Manifestación de procesos metacognitivos	8% (9)	---	4% (2)	8% (3)	1.5% (2)	1% (1)	3% (2)	2% (1)	2% (1)	---	5% (2)					2.5% (24)
9) Expresión de sentimientos / expectativas	17% (19)	4% (2)	6% (3)	8% (3)	---	1.5% (2)	---	2% (1)	---	---	2% (1)					3.5% (32)
10) Expresiones para animar a los demás	3% (3)	19% (10)	---	8% (3)	3% (4)	---	1% (1)	3% (2)	---	---	---					3% (27)
11) Saludo / agradecimiento	61	33	40	34	90	74	63	40	56	43	32					657
12) Intervenciones ajenas	5% (6)	11.5% (6)	7% (4)	5% (2)	6% (7)	---	4% (3)	---	3% (2)	2% (1)	---					4% (39)
Número total intervenciones en el foro	100%17 (111)	100% (52)	100% (53)	100% (39)	100% (120)	100% (106)	100% (75)	100% (58)	100% (64)	100% (58)	100% (42)					100% (912)
Número total de mensajes en el foro	66	37	44	36	94	83	64	44	60	45	32					698
Número total de participantes	51	28	41	42	63	59	51	39	41	34	29					
Promedio de mensajes enviado por alumnos	1.3	1.3	1	0.8	1.5	1.4	1.2	1.1	1.5	1.3	1.1					
- Referencia al aporte de otro tipo de respuesta	9	3	0	1	28	10	14	4	8	12	8					128
- Referencia a teoría	7.5% (4)	---	15% (6)	---	23% (18)	15% (13)	11% (5)	5% (2)	32% (12)	20% (8)	28% (8)					16% (97)
- Referencia a experiencia	13% (7)	---	7% (3)	---	8% (6)	7% (6)	8% (4)	7% (3)	5% (2)	5% (2)	11% (3)					8% (49)
- Comentario general	72% (38)	---	78% (32)	---	69% (53)	18% (16)	81% (38)	79% (34)	55% (21)	75% (30)	61% (17)					56% (331)
- Otras ⁴	7.5% (4)	100% (26)	---	100% (24)	---	60% (53)	---	9% (4)	8% (3)	---	---					19% (114)
	100% (53)	100% (26)	100% (41)	100% (24)	100% (86)	100% (88)	100% (47)	100% (43)	100% (38)	100% (40)	100% (28)					100% (591)

6. ANÁLISIS DE LAS CONSIGNAS DE TRABAJO PROPUESTAS EN EL FORO

En este último apartado del análisis de datos, se presenta una descripción de las consignas de trabajo propuestas inicialmente en los foros en función de las cuales, alumnos y docentes, realizaron sus intervenciones. Se intenta a partir de dicho análisis observar si existe algún tipo de relación entre tales consignas y los rasgos con que intervienen los participantes en un foro de discusión en línea, enmarcado dentro de un trayecto de aprendizaje.

En un primer momento del análisis se propone establecer una diferenciación entre las *actividades de aprendizaje* solicitadas a los alumnos en el trayecto de formación y las *consignas de trabajo* propuestas en el foro de debate. En el apartado de metodología ya se había anticipado que el foro de discusión no fue el único espacio de aprendizaje con que se contó en el transcurso de la Maestría; es decir, paralelo a dicho espacio se utilizaron otros canales de comunicación (teleconferencia, correo electrónico) y se debieron realizar otro tipo de actividades, las cuales se complementaron con la participación de alumnos y docentes en los foros. Con el propósito de discriminar entre ambos tipos de tareas, se expone dicha diferenciación.

En un segundo momento se presenta una categorización de aquellas consignas de trabajo formuladas en el foro, procurando identificar los objetivos subyacentes, el tipo de contenido que se priorizaba y los procesos cognitivos que se requerían activar para elaborar las respuestas.

En un tercer momento se analiza la frecuencia con que los alumnos respondieron a las diferentes consignas, procurando identificar si existe algún tipo de relación entre dicha frecuencia y el tipo de procesos cognitivos requerido para darle respuesta. Para finalizar el presente apartado se analiza si existe algún tipo de relación entre las consignas propuestas, los propósitos de participación de alumnos y docentes y los procesos cognitivos que allí se activan, con el objetivo de diferenciar entre aquellas propuestas que facilitaron u obstaculizaron los procesos de aprendizaje.

6.1. *Actividades de aprendizaje... Consignas de trabajo en el foro*

Se ha anticipado que, el espacio del foro de discusión no fue el único espacio de comunicación y de aprendizaje con que se contaba en el trayecto de formación de la Maestría desde la cual se extrajeron los datos para la realización del presente trabajo.

Paralelo a los foros, como espacio de comunicación existían las teleseSIONES y el intercambio de correos electrónicos, tanto con el docente tutor, como con el resto de los compañeros. En el espacio de las teleseSIONES los docentes coordinadores de los talleres y módulos exponían el tema a trabajar y debatir mediante cápsulas informativas, además de existir un espacio de comunicación sincrónica con cada sede durante los últimos diez minutos de transmisión. Dichas tele seSIONES tuvieron un horario y fecha pautados al inicio del año lectivo y se transmitieron en vivo por la señal televisiva de la Red EDUSAT³⁰. En cada una de las sedes existía un aula satelital desde la cual se accedió a dichos programas.

Además de estos espacios específicos de aprendizaje, que tuvieron una periodicidad quincenal; para acreditar cada trayecto de formación los alumnos debieron cumplir con la entrega de una serie de actividades y, al mismo tiempo, participar en los espacios del foro de discusión. La evaluación de los diferentes módulos y talleres tomó como parámetro el trabajo de los alumnos en función de ambas tareas, aunque las mismas tuvieron una valoración algo desigual. Mientras que la *actividad de aprendizaje*

³⁰ La Red Satelital de Televisión Educativa de México.

representaba el 98% de la calificación, porcentaje que se distribuía entre las diferentes tareas parciales que debían ser acreditadas, la *participación en el foro de discusión* significaba el 2% de la nota final.

Ahora bien, con el propósito de discriminar qué se entendía en dicho contexto por *actividades de aprendizaje* y en qué se diferenciaban éstas de las *consignas de trabajo* propuestas en el foro, a continuación se describirán ambas y se presentarán algunos ejemplos.

Las *actividades de aprendizaje* -que en algunas oportunidades debieron ser presentadas de manera individual y en otros casos fueron trabajos para desarrollar en grupo- implicaron, en su mayoría, la aplicación de los conceptos trabajados a nivel de teoría en el desarrollo de una propuesta concreta; algunos ejemplos fueron la elaboración de un proyecto para la institución, el diseño de un sitio web, la elaboración de una presentación interactiva, la búsqueda y evaluación de software educativos, entre otros.

Paralelo a estas actividades de aprendizaje, se contaba con el espacio del foro de discusión, en el cual, los docentes presentaban al inicio del mismo una serie de *consignas de trabajo* que actuaban como disparadoras para el intercambio con los demás compañeros y con los propios tutores. Estas consignas no implicaban la elaboración de un producto final, como sucedía con las actividades de aprendizaje. Estaban más bien orientadas a compartir experiencias laborales sobre los temas propuestos, establecer relaciones entre algunos conceptos teóricos, buscar y compartir información o emitir opinión sobre algunas cuestiones consideradas críticas.

En el próximo punto se describen con más detalles cuáles fueron las consignas de trabajo propuestas en los foros, procurando identificar los objetivos subyacentes y los procesos cognitivos requeridos para elaborar las respuestas. Previa a ello se presentan dos actividades de aprendizaje, una correspondiente a un Taller y otra a un bloque del Módulo, junto a las consignas de trabajo que se presentaron en el foro de debate, en paralelo al desarrollo de dichas actividades. Se pueden observar allí las características recientemente descritas para cada uno de ambos tipos de tareas: *las actividades de aprendizaje* y *las consignas de trabajo* en el foro.

Situación N° 77: Actividades de aprendizaje y consignas de trabajo correspondiente al Bloque 1 (Foro N° 1) del Taller “A”.

Actividades de Aprendizaje:

Tarea 1: En un documento de Word desarrollar uno de los dos siguientes temas, tomando como base el método de desarrollo (disponible en línea):

- Modelo NOM
- MYNTE como herramienta didáctica.

Tarea 2: Elaborar una página web del tema que desarrollaste en la actividad uno, la primera parte de ésta debe contener lo siguiente:

- 1) Título – centrado, en el color que ustedes elijan
- 2) Objetivo, índice.
- 3) Cada punto del índice debe tener un destino, interno
- 4) Una tabla de tres columnas, con tres celdas, cada columna debe llevar un encabezado
- 5) El fondo de la página debe de tener un color, ustedes deciden cuál.
- 6) Nombre, sede y correo electrónico

Consignas de trabajo en el foro:

- 1) ¿Es la primera vez que desarrollas una página web? Si no es así ¿qué software has utilizado para hacer una página? Comparte con nosotros tu experiencia y

algunos tips en el desarrollo de nuestra página.

2) ¿Qué es un método de desarrollo? ¿Por qué debo utilizarlo?

Si observamos el ejemplo presentado, se puede ver allí como en las *actividades de aprendizaje* el objetivo subyacente está asociado por un lado con la conceptualización de las nociones trabajadas en el bloque temático y, por otro, con la posterior elaboración de un producto final. En este caso dicho producto es la página web, en donde se espera que los alumnos apliquen los saberes que fueron asimilando durante el desarrollo del bloque.

Por su parte, las *consignas propuestas en el foro*, tienden a que los alumnos compartan las experiencias personales en relación a la elaboración de dicho producto, la página web. Se interroga sobre experiencias previas con el propósito de que los alumnos compartan información acerca de otras aplicaciones que puedan resultar de utilidad en dicho desarrollo, así como tips o sugerencias que puedan ofrecerse al resto de los compañeros para facilitar la resolución de la actividad. Las últimas dos cuestiones planteadas en el foro remiten a aspectos conceptuales; allí los alumnos deben definir una noción determinada que se encuentra dentro del bloque de contenidos y deben justificar, de manera positiva, su uso.

A continuación se presentan ejemplos de actividades de aprendizaje y de consignas de trabajo propuestas en uno de los bloques temáticos del Módulo, allí también se pueden observar las diferentes demandas existentes entre ambos espacios de trabajo.

Situación N° 78: Actividades de aprendizaje y consignas de trabajo correspondiente al Bloque 4 (Foro N° 4) del Módulo “A”.

Actividad de aprendizaje:

Busca en la red un programa demostrativo de simulación. Reporte las ventajas que observó al utilizar los demos de simulación, y proponga las modificaciones que le haría a éstos para mejorarlos.

Consignas de trabajo en el foro:

- 1) ¿Qué beneficios y retos ofrece al docente el nivel de adaptación de software?
- 2) ¿Sustituirá la simulación a los laboratorios tradicionales?

En este ejemplo puede observarse que la *actividad de aprendizaje* tenía como objetivo subyacente la aplicación de los saberes teóricos referidos a la evaluación de softwares educativos y programas simuladores. En tal sentido, los alumnos debían, en primer lugar realizar la búsqueda en internet de algún programa de simulación conforme a las indicaciones sugeridas en el material bibliográfico, aplicar un protocolo de evaluación que les permitiese identificar ventajas en la utilización de dicha aplicación y, a posteriori, proponer aquellas modificaciones que le realizaría para optimizar su uso.

Por su parte, las *consignas del foro* proponían identificar los beneficios y desafíos que presentaba para el docente realizar una tarea como la propuesta en dicha actividad, lo cual requería por parte de los participantes establecer una conexión entre la resolución de dicha actividad y lo vivenciado por ellos en su trabajo diario como educadores. Por otra parte, proponía que los participantes emitieran un juicio en relación a un aspecto que se podría considerar crítico en relación a la incorporación de recursos TIC en educación. A pesar que ambas consignas implicaban en su respuesta un importante monto de apreciación personal, los alumnos contaban con material bibliográfico de referencia que presentaba posturas a favor y en contra en relación al tema del módulo.

Ambos tipos de tareas, las *actividades de aprendizaje* planteadas de manera externa al foro, y las *consignas del foro* parecen complementarse para lograr los

objetivos propuestos en el espacio del taller o módulo. A manera de ejemplo se presenta a continuación los objetivos correspondientes al Taller “A”.

Situación N° 79: Objetivos de aprendizaje correspondiente al Taller “A”.

“Uno de los objetivos del taller es poder presentar de una manera clara, organizada, de fácil y rápido acceso la información, por lo que debemos enfocarnos en esta dirección. Aprenderemos compartiendo nuestros diseños y experiencias.”

Se podrían identificar aquí, con claridad, dos propósitos. Uno de ellos vinculado a la elaboración de una página web como producto final del proceso, donde -tal como se señala en el objetivo- con dicho recurso multimedial se presente información clara, organizada y de fácil acceso. El otro de los fines refiere a compartir con el grupo el proceso de diseño de dicha página así como la propia experiencia en relación a la elaboración de un sitio web, con el propósito de aprender a partir del proceso mismo de compartir.

El primero de estos objetivos, el *“Poder presentar de una manera clara, organizada, de fácil y rápido acceso la información...”*, parecería lograrse a partir de la realización de la *actividad de aprendizaje*, utilizando como recursos un programa de diseño web y tutoriales -en formato Word e hipertexto- que se encontraban a disposición de los estudiantes en la plataforma del curso. Con la resolución de ambas actividades -la primera entrega parcial y la entrega final- el alumno lograba el primero de los objetivos señalados.

Por su parte, el segundo de los objetivos, *“Aprenderemos compartiendo nuestros diseños y experiencias”*, se alcanzaría respondiendo a las *consignas de trabajo* propuestas en el foro de discusión. Al analizar los objetivos subyacentes en dicha tarea se pone en evidencia que con la misma se tendió a que los alumnos socializaran sus experiencias y el proceso de diseños con el resto de sus compañeros y, de este modo, lograran realizar aprendizajes a partir de ese compartir. Las consignas presentadas en los foros confirman esta idea; en el primero de ellos se preguntaba a los estudiantes si tenían experiencia en el diseño de páginas web y se solicitaba que sugirieran a sus compañeros algunos consejos referidos a dicho proceso de diseño; en el segundo foro del mismo taller se ofreció el espacio de discusión para que los alumnos expusieran las dificultades que estaban teniendo en la elaboración de la página a desarrollar y señalaran la manera en que estaban resolviendo tales inconvenientes.

Se ha planteado hasta aquí, que los alumnos además de participar en los foros de discusión, debieron realizar una serie de actividades de manera paralela al desarrollo de los mismos. Por otra parte, si consideramos la valoración proporcional que se le asignaba a una tarea y otra en la evaluación final, se podría presuponer que la participación en el foro de debate no resultaba significativa; es decir, parecería que tanto para los tutores como para los alumnos, los espacios de aprendizaje más significativos se encontraban en la resolución de las *actividades de aprendizaje*, mientras que la participación en los foros de discusión, a partir de las *consignas de trabajo* propuestas, se constituían en un complemento a tales actividades. De todos modos, en el presente estudio, interesa focalizar la atención en estas últimas, puesto que fue a partir de ellas que los alumnos y tutores, participaron con diferentes propósitos en dichos espacios de intercambio.

A continuación se presenta una categorización de *las consignas*, las cuales fueron agrupadas a partir de los objetivos subyacentes en la tarea a desarrollar, la demanda cognitiva y los contenidos que priorizaron en su resolución.

6.2. Categorización de las consignas de trabajo propuestas en los foros de discusión

Al observar las consignas de trabajo propuestas en los foros, con el propósito de identificar los objetivos subyacentes en las mismas, se pudo observar que algunos de

estos objetivos se reiteraban en los diferentes espacios de intercambio. A partir de dicha observación se consideró oportuno categorizar tales consignas conforme al objetivo subyacente en las mismas. En la Tabla N° 22 que se encuentra al final de este apartado, se muestran estas categorías identificando el número de foro en que se presentaron a los alumnos las diferentes consignas, así como la proporción de alumnos que respondió a cada una de ellas.

A continuación se describe la tipología de consignas observadas en los foros analizados junto a un ejemplo ilustrativo. Se pudieron observar cinco objetivos diferentes en las solicitudes realizadas a los alumnos a través de las consignas y preguntas que se formularon en los foros, ellos fueron: *definir*, *explicar*, *establecer relación*, *tomar posición* y *compartir información*, *experiencias* o *sugerencias*. Se describen a continuación cada una de ellas:

- **Definir:** Se incluyen aquí aquellas consignas en donde los participantes debieron fijar con claridad y precisión la significación de una palabra, un concepto o la naturaleza de un suceso. Requerían discriminar las notas esenciales de dicho elemento. Estas consignas estuvieron generalmente asociadas a contenidos de tipo conceptual. Implicaron por parte de los participantes diferenciar entre las notas esenciales de un elemento de aquellas otras accidentales o secundarias, así como la búsqueda de precisión en el discurso. Se muestra a continuación un ejemplo de este tipo de consignas:

Situación N° 80: Ejemplo de consigna en donde el objetivo subyacente es la elaboración de una definición.

Taller “A”- Foro N° 1 – Pregunta N° 5

¿Qué es (...) un método de desarrollo?

- **Explicar:** Fueron aquellas consignas en donde los participantes debieron fundamentar, explicitar acerca del *por qué* de un determinado concepto, hecho o proceso; de manera tal que se pudiera comprender la razón, esencia, causa o finalidad del mismo. Este tipo de consignas en algunos casos estuvieron asociadas a las definiciones mencionadas anteriormente; al igual que aquellas priorizaron la adquisición de saberes de tipo conceptual. Requerieron por parte de los estudiantes identificar aquellos elementos del concepto, hecho o proceso que permitieran justificar su existencia o razón de ser.

Situación N° 81: Ejemplo de consigna en donde el objetivo subyacente es la elaboración de una explicación.

Módulo “A”- Foro N° 1 – Pregunta N° 1

¿Por qué es importante en la formación del comunicólogo y tecnólogo educativo el abordaje de los sistemas de información de aplicación educativa?

- **Establecer relación:** Se incluyen en esta categoría aquellas cuestiones que solicitaban establecer la conexión, correspondencia o unión de una idea, un proceso, un suceso; con otra/o. Estas consignas requerían trabajar sobre contenidos de tipo conceptual y, en algunos casos, sobre contenidos procedimentales. Para dar respuesta a ellas los participantes debieron en primer lugar conceptualizar cada uno de los elementos a poner en relación y, a posteriori, identificar aquellas variables que permitiesen establecer conexión entre ambos elementos que, inicialmente, se pensaron de manera aislada. Requirió que los alumnos elaboraran estructuras relacionales nuevas o activaran las existentes en función de las nuevas relaciones que se les solicitaban. Se pudieron identificar dos tipos de relaciones:

- **Establecer relación entre dos conceptos:** En este tipo de relación ambos términos a conectar lo constituían ideas o conceptos teóricos.

Situación Nº 82: Ejemplo de consigna en donde el objetivo subyacente es el establecimiento de relaciones entre dos conceptos teóricos.

Módulo “A”- Foro Nº 2 – Pregunta Nº 1

¿Qué oportunidades educativas ofrecen los multimedios a través de la interactividad?

- **Establecer relación entre teoría y práctica:** En esta segunda relación identificada, se solicitaba establecer la conexión entre determinados conceptos teóricos y la realidad institucional o laboral de los participantes.

Situación Nº 83: Ejemplo de consigna en donde el objetivo subyacente es el establecimiento de relaciones entre teoría y práctica.

Módulo “A”- Foro Nº 8 – Pregunta única

¿Qué aplicaciones inmediatas tendría la realidad virtual en el campo educativo?

- **Tomar posición:** En esta categoría se incluyen aquellas consignas en donde se les proponía a los participantes optar por una de dos variables, realidades, hechos, fundamentos; que generalmente aparecían como contrapuestos. Este tipo de consignas requería partir de la significación de ciertos contenidos conceptuales, sobre los cuales los participantes ejercían su juicio crítico. Para ello los alumnos debieron evaluar realidades, hechos, ideas o fundamentos a la luz de un determinado criterio (de verdad, de bondad, de utilidad) lo cual les permitió elaborar una determinada afirmación, de tipo valorativa.

Situación Nº 84: Ejemplo de consigna en donde el objetivo subyacente es la toma de posición por parte de los participantes.

Módulo “A”- Foro Nº 4 – Pregunta Nº 2

¿Sustituirá la simulación a los laboratorios tradicionales?

- **Compartir:** Fueron aquellas consignas en las que se propuso a los participantes exponer, en el espacio del foro, sus saberes sobre determinadas áreas. Se pudieron identificar diferentes solicitudes de colaboración, algunas de ellas asociadas a saberes conceptuales, en otros casos, saberes surgidos a partir de la propia experiencia de los participantes. Este tipo de consignas requirió, por parte de los alumnos, activar en sus esquemas ciertos conocimientos ya asimilados y organizarlos por escrito para hacerlos accesibles al resto de sus compañeros. En algunos casos esta activación de conocimientos requirió ser complementada con la búsqueda de nueva información. A continuación se describen las diferentes solicitudes registradas:

- **Buscar y compartir información:** Se incluyen aquí aquellas consignas en las cuales se solicitó a los participantes que realizaran búsqueda de información sobre determinado tema o recurso, y compartieran estos resultados con sus compañeros.

Situación Nº 85: Ejemplo de consigna en donde el objetivo subyacente es la búsqueda de información para compartir con el grupo.

Módulo “A”- Foro Nº 3 – Pregunta Nº 1

Realiza una búsqueda en Internet, sobre textos específicos del tema y comparten al menos una liga en el foro (...)

- **Compartir experiencias:** En este tipo de consignas, se solicitaba a los participantes que compartieran con el resto del grupo información sobre su propia realidad laboral e institucional o bien su experiencia personal en relación a un determinado tema.

Situación Nº 86: Ejemplo de consigna en donde el objetivo subyacente es el de compartir experiencias.

Taller “B”- Foro N° 1 – Preguntas N° 3

Comenta alguna experiencia de éxito o fracaso, en donde haya jugado la presentación un papel protagónico.

- **Compartir sugerencias:** En estas consignas se solicitó a los participantes compartir con sus compañeros aquellos tips o sugerencias que, en su momento, les facilitaron la resolución de una tarea, les permitieron solucionar un problema o gestionar una herramienta.

Situación N° 87: Ejemplo de consigna en donde el objetivo subyacente es el de compartir sugerencias.

Taller “B”- Foro N° 2 – Preguntas N° 1, 2 y 3

Participación activa y comentarios sobre: Problemas, tips y sugerencias de utilización de alguna funcionalidad.

Se ha presentado hasta aquí una categorización de las consignas de trabajo que se plasmaron en los diferentes foros de discusión; se describieron las mismas en función de los objetivos subyacentes y del tipo de contenido que se priorizaba en el momento de dar respuesta. Al mismo tiempo, se han presentado ejemplos que permiten ilustrar cada una de estas cuestiones.

A continuación, se muestran los resultados del análisis referido a las relaciones existentes entre esta tipología de consignas y la frecuencia con que los alumnos respondían a cada una de ellas, procurando observar si existe algún tipo de relación entre el tipo de consigna propuesto en el foro y la frecuencia de participación de los alumnos.

6.3. Relación entre el tipo de consigna y la frecuencia de respuesta de los alumnos

Al realizar el análisis de los propósitos de intervención de los alumnos, y más específicamente cuando se focalizó la atención en aquellas intervenciones que tenían como propósito *dar respuesta a las consignas planteadas en el foro*, se puso en evidencia que en aquellos casos en que el grupo de participantes se encontraba con un número elevado de preguntas para dar respuesta, seleccionaban sólo algunas de ellas y focalizaban allí tales aportes. Entre aquellas preguntas que concentran el mayor número de respuestas por parte de los alumnos, parecería existir cierta relación entre el orden en que se presentan las consignas y la proporción de respuestas que reciben. En tal sentido, se puso en evidencia que entre el 80% y el 100% de las respuestas se concentraron en las dos primeras cuestiones formuladas, motivo por el cual las consignas que aparecieron planteadas desde el tercer lugar en adelante, parecen no ser tenidas en cuenta por los alumnos. Complementando esta idea, en todos los foros analizados existieron algunas preguntas que fueron respondidas sólo por un número reducido de participantes.

Esta relación entre el orden en que se presentan las preguntas y la proporción de alumnos que las responden si bien fue significativa, no fue una constante en todos los foros. Por tal motivo se formuló el supuesto de que podría existir algún otro motivo por el cual ciertas preguntas concentraban las respuestas de la mayoría del grupo, mientras que otras sólo eran consideradas por un número reducido de alumnos. En tal sentido se pensó en la posibilidad de que podría existir cierta relación entre el tipo de pregunta que se formulaba. Es decir, entre los objetivos subyacentes, los procesos cognitivos implicados en dicha resolución, y la frecuencia de alumnos que ofrecían respuesta a las mismas. Partiendo de dicho supuesto, y tal como se puso en evidencia en el apartado

anterior, se categorizaron las consignas propuestas identificando cinco tipos de preguntas diferentes. En la Tabla N° 22 se presentan datos referidos a la frecuencia con que los alumnos respondieron a cada una de las preguntas de los foros, discriminadas según los objetivos subyacentes en las mismas.

Allí se puede observar que no existiría una relación directa entre el tipo de consigna propuesto y la frecuencia de alumnos que ofrece respuesta a la misma. Puede apreciarse en dicha tabla que, sólo en aquellas consignas que implicaron la *toma de posición* por parte de los alumnos, la frecuencia de participantes que responde a las mismas parece ser elevada y, al mismo tiempo, permanece relativamente constante en los diferentes foros analizados, variando entre un 78% (*Pregunta N° 2, Foro N° 4, Módulo "A"*) y un 90% (*Pregunta N° 2, Foro N° 5, Módulo "A"*).

En las restantes consignas, la frecuencia de alumnos que responde a las mismas varía entre uno y otro foro; es decir, no en todos los foros un determinado tipo de pregunta recibe cierta proporción de respuesta, relativamente constante, por parte de los participantes. Puede observarse, por ejemplo, que aquellas consignas que requirieron por parte de los alumnos *compartir sugerencias*, en algunas oportunidades recibieron respuesta de un número elevado de alumnos, tal como sucedió en la Pregunta N° 1, del Foro N° 7 del Módulo "A" que registra el aporte de un 94% de los participantes; mientras que en otras ocasiones fue muy reducido el número de estudiantes que ofreció respuesta a las mismas, representando en tales ocasiones un 7% (*Pregunta N° 2, Foro N° 2, Taller "B"*) u 8% (*Pregunta N° 4, Foro N° 1, Taller "A"*) del grupo de alumnos. Tal disparidad en las frecuencias también se puede observar en aquellas consignas que requirieron *compartir experiencias y establecer relación entre teoría y práctica*. En el primer caso, es decir en aquellas cuestiones que tenían como objetivo subyacente compartir la experiencia previa de los participantes, en algunas ocasiones obtuvieron respuesta del 98% de los alumnos (*Pregunta N° 1, Foro N° 1, Taller "A"*) mientras en otras oportunidades la proporción de alumnos que dio respuesta a tales consignas fue limitado, representando un 15% de los participantes (*Pregunta N° 4, Foro N° 1, Taller "B"*). En el segundo caso, en aquellas consignas que solicitaron establecer *relación entre conceptos teóricos y la práctica*, se evidenció que mientras algunas preguntas fueron respondidas por el 97% de los estudiantes (*Pregunta única, Foro N° 8, Módulo "A"*) en otros casos, este mismo estilo de pregunta sólo recibió la respuesta del 21% de los alumnos (*Pregunta N° 3, Foro N° 6, Módulo "A"*).

Estos datos permitieron suponer que no existiría una relación directa entre la tipología de consigna que se formula a los estudiantes, es decir entre los objetivos subyacentes a estas consignas y la frecuencia con que los alumnos dan respuesta a las mismas. En otros términos se podría señalar que los alumnos no responden mayoritariamente a una determinada demanda cognitiva, relegando otras; dicha disparidad en la frecuencia con que responden a una preguntas y no a otras parece estar relacionada con otros factores y no con los procesos que deben poner en juego para elaborar las respuestas a las diferentes cuestiones planteadas.

6.4. Consignas... y subconsignas

En el momento de identificar y categorizar las consignas de trabajo propuestas en el foro, se pudo observar que en algunas ocasiones las preguntas formuladas incluían, en su estructura, dos o más sub-preguntas. Es decir, si bien aparecían numeradas como una sola consigna y espacialmente estaban formuladas en un solo párrafo, implicaban la realización de dos o tres tareas diferentes. Para el análisis del presente trabajo se reconocieron como *consignas de trabajo*, cada una de estas sub-preguntas identificadas.

Retomando la consigna presentada en el ejemplo de la situación N° 74 en donde se describen las actividades y consignas presentadas como tareas de aprendizaje en el Foro N° 1 del Taller “A”, se puede observar que en la misma se formulan dos consignas, pero cada una de ellas incluye sub-preguntas. Es decir, en una primera instancia, se podría pensar que en dicho foro, se formularon dos preguntas, pero focalizando en los objetivos subyacentes en la misma, se evidencia un mayor número de tareas a dar respuesta. A continuación se presenta una situación en donde se desglosan cada una de estas dos consignas, que inicialmente se presentaban como dos preguntas independientes pero implican en su interior seis tareas diferenciadas, cuatro correspondientes a la primera consigna y dos a la segunda.

Situación N° 88: Ejemplo de consignas y sub-consignas.

- 1) ¿Es la primera vez que desarrollas una página web? Si no es así ¿qué software has utilizado para hacer una página? Comparte con nosotros tu experiencia y algunos tips en el desarrollo de nuestra página.
- 2) ¿Qué es un método de desarrollo? ¿Por qué debo utilizarlo?

La primera pregunta puede ser subdividida en cuatro sub-preguntas, es decir:

1. ¿Es la primera vez que desarrollas una página web?
2. Si no es así, ¿Qué software has utilizado para hacer una página?
3. Comparte con nosotros tu experiencia...
4. ... y algunos tips que nos puedan servir para el desarrollo de nuestra página.

Por su parte, la segunda consigna presentada, también implica otras dos tareas:

5. ¿Qué es un método de desarrollo?
6. ¿Por qué debo utilizarlo?

En el Anexo N° 3 se presenta un cuadro comparativo en donde se muestran por un lado las consignas tal como se presentaron en el espacio del foro de discusión y, por otro, las consignas desglosadas en las sub-preguntas implicadas en cada una de estas cuestiones generales.

En relación a ello, se considera importante recordar que, tal como se mencionó en los primeros apartados del análisis de los datos, todos los estudiantes realizaron un recorte de la tarea solicitada, ofreciendo respuestas parciales, que respondían a alguna de estas sub-preguntas, pero no a todas las actividades solicitadas por el tutor, y al mismo tiempo, priorizaron en dichas respuestas la resolución de algunas consignas sobre otras.

Tomando como referencia éste aspecto, se pudo observar que, aquellas consignas que recibieron la menor frecuencia de respuesta serían esas sub-preguntas que están enmarcadas en una consigna mayor y, muchas veces, no aparecen formuladas de manera independiente y explícita. Tal es el caso, por ejemplo, de la *Pregunta N° 4 en el Foro N° 1 del taller “A”*, la cual recibió respuesta sólo de un 8% de los participantes; la *Pregunta N° 4, del Foro N° 1 del Taller “B”* con una frecuencia de respuesta de un 15% y las *Preguntas 1 y 2 del Foro N° 2 del Taller “B”* que fueron respondida por un 14% y 7% de los alumnos, respectivamente. En el Anexo N° 3 puede observarse que, en los cuatro casos mencionados estas preguntas podrían considerarse como sub-preguntas enmarcadas en una consigna más general; pero al mismo tiempo dichas consignas implicaron objetivos subyacentes diferentes a la tarea precedente y/o posterior. A pesar de ello sólo fueron consideradas y respondidas por un número reducido de participantes.

6.5. No hay más que decir... ¿o sí?

Se ha mostrado hasta aquí información referida al análisis de datos de aquellas consignas que se presentaron en los foros de debate, procurando identificar los objetivos subyacentes en las mismas así como posibles relaciones entre las tareas solicitadas y algunos comportamientos que se habían considerados distintivos de los participantes, sobre todo en lo que refiere a la frecuencia de envíos y a la modalidad con que dieron respuesta a las preguntas del foro.

A continuación, se presentan los aportes de dos alumnos puntuales, quienes expresan su apreciación particular respecto a la dinámica que ha adquirido el espacio del foro señalando que las preguntas presentadas inicialmente, llegaron a cierto grado de saturación de respuesta por parte del grupo, lo cual no les permitiría continuar avanzando en el tema de debate.

En tal sentido, tales participantes ponen de manifiesto que les resulta difícil continuar dando respuesta a las consignas planteadas, justificando dicha afirmación en que tales consignas ya fueron respondidas por varios de sus compañeros, presentando información que se reitera en diversas oportunidades. Ellos perciben que, para que su participación tenga sentido deberían aportar información nueva o bien presentar un aporte diferente; pero no se sienten en condiciones de poder hacerlo. Parecería que el tema eje de la consigna de debate ha llegado a cierto punto de saturación que ya no admite aportes novedosos. Los alumnos señalan que sus compañeros “*ya han presentado y representado... todo el material de lectura*” y consecuencia de ello “*resulta difícil agregar alguna aportación inteligente*”.

El tema al que se refieren los participantes estaba asociado a cuáles serían las dimensiones y criterios de evaluación de software educativo, para lo cual se contaba con documentos específicos elaborados por Gándara (1994) y vínculos en internet que referían al tema. La consigna concreta fue la siguiente: *¿Qué dimensiones y criterios tiene la evaluación de software?*, correspondiente al Foro N° 6, Módulo “A”.

Los alumnos presentaron su apreciación de saturación del tema de la siguiente manera:

Situación N° 89: Ejemplo de comentario en donde se pone de manifiesto la saturación del tema planteado en la consigna.

Mensaje N° 1: *Posted on Wednesday, April 28, 2004 - 10:27 pm*

(Módulo “A” – Foro N° 6)

“... A estas alturas del Partido -como decimos en México-, con tal cantidad de enriquecedoras participaciones en cuanto a sugerencias de sitios, posturas críticas, síntesis de lecturas “gandarianas” (con todo respeto para nuestro querido doctor Gándara), resulta difícil agregar alguna aportación inteligente.

Sin embargo, trataré de dar respuesta a las preguntas eje: ...”

Situación N° 90: Otro ejemplo de comentario en donde se pone de manifiesto la saturación del tema planteado en la consigna.

Mensaje N° 1: *Posted on Thursday, April 29, 2004 - 5:15 pm*

(Módulo “A” – Foro N° 6)

“... Es evidente que dejar lo que sea para el final no facilita las cosas, casi todo el material de lectura es presentado y representado (muy a pesar de los buenos deseos del Dr. Gándara) una y otra vez.

Tal vez, un ejercicio que solicitara la aplicación de estas dimensiones y criterios en un software educativo seleccionado por cada compañera daría una percepción más rica y práctica (como vimos en el caso de videojuegos y simuladores).

Espero que no se malinterprete el comentario como un “flamer”, sino como una sugerencia que alterne con las iniciativas de tantas compañeras proactivas.

No tengo más que agregar a las posturas de los compañeros en lo relativo al primer punto, y creo que la actividad de presentación en PPT solicitado para éste tema, aborda el tema totalmente... sería redundar.

Respecto al segundo punto...”

A partir de estos aportes se podrían anticipar varios elementos para el análisis; algunos de ellos estarían relacionados con la tríada pedagógica existente en todo proceso de aprendizaje: *los alumnos* y su accionar, *los docentes* y su desempeño y *el contenido a ser aprendido*; que en esta oportunidad se analizará en función de las consignas de trabajo propuestas en el foro, entendiendo a las mismas como tareas de aprendizaje.

Como se anticipaba en el párrafo anterior un primer aspecto a describir se relacionaría con el desempeño de los alumnos. Respecto a ello se puede señalar que durante el foro descrito la mayoría de los envíos tuvieron como propósito prioritario y casi único el dar *respuesta a la tarea* (62%) y realizar *ofrecimientos espontáneos de ayuda* (23%) con la intención de compartir sitios web o bibliografía relacionada con el tema en debate. El restante 25% de los aportes se distribuyeron en *realizar una solicitud de ayuda* específica, efectuar un *ofrecimiento de ayuda a dicha solicitud*, realizar *resumen de los aportes anteriores*, *opinar* sobre el desarrollo del foro, *manifestar procesos metacognitivos* e *intervenir con propósitos ajenos a la consigna* propuesta en el foro.

Por otra parte, el contenido de dichas *respuestas a las consignas* en muchos casos se reiteró, puesto que el material con que se contaba para responder, sobre todo a esta primer pregunta, fue común y compartido por todos los alumnos ya que se consideraba material obligatorio del módulo.

Frente a ésta manifiesta saturación del tema propuesto, evidenciado en que se reiteraba la misma respuesta o existían respuestas muy similares expuestas una y otra vez; surgió un alumno que lo puso de manifiesto. Cuando este participante expresó su percepción, un segundo estudiante compartió la idea y sugirió realizar una modificación de la pregunta para enriquecer el espacio de aprendizaje. Pareciera que resultó suficiente que uno de ellos expusiera su apreciación sobre la dinámica del foro para que, al día siguiente, otro de sus pares confirmara dicha percepción.

Otro aspecto asociado al desempeño de los alumnos fue el rol asumido por el docente tutor durante el desarrollo de este foro, quien participó solo en una oportunidad, al comienzo del mismo. En dicha ocasión intervino con el propósito de recordarles algunos sitios web en donde podían encontrar información para ampliar la respuesta y enriquecer los aportes. En cierta medida, se podría señalar cierta ausencia por parte del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, relegando la tarea de moderador del proceso que se estaba llevando a cabo en un grupo de estudiantes. Tal ausencia se hizo presente en este foro de manera más evidente que en los restantes espacios de intercambio. Es decir, se podría suponer que si la figura del tutor hubiese estado presente siguiendo los aportes de los alumnos participantes, tal vez hubiese podido percibir la saturación anteriormente descrita y, en consecuencia, podría haber actuado para evitarla o al menos intentar revertirla. Posiblemente hubiese sugerido la reformulación de la pregunta, hubiese añadido nuevos elementos de análisis o bien hubiese tomando la decisión de introducir un nuevo tema de debate, luego de considerar que el tema estaba agotado.

Hemos visto hasta aquí que tanto el desempeño de los alumnos como el rol asumido por el docente han favorecido que, algunos alumnos participantes percibieran

cierta saturación en torno a las respuestas dadas en el foro. Pero más allá de estas dos variables se debería pensar en un tercer aspecto que puede haber resultado clave y que está asociado al contenido de aprendizaje sobre el cual trabajaban los alumnos. Dicho contenido se vio reflejado a partir del tipo de preguntas que se formulaban en el foro las cuales, tal como se ha descrito en este apartado, pueden implicar en su resolución la puesta en funcionamiento de diferentes procesos cognitivos.

Si se observa la Tabla N° 22, en donde se presenta la categorización de consignas existentes en los doce foros analizados, se hace evidente que la mayoría de las preguntas propuestas en tales espacios parecieron tener como objetivo último el control de la lectura de material por parte de los estudiantes, o bien el compartir sobre la experiencia personal y la realidad de las instituciones en que trabajan los participantes. Fueron preguntas recurrentes aquellas que implicaban *definir* o *explicar* un concepto, *establecer relación entre dos conceptos* o *entre un concepto teórico y una realidad determinada* o bien *compartir experiencias* o *sugerencias* tomando como referencia la propia experiencia. Salvo en los Foros N° 1, 4 y 5 del Módulo “A” y en el Foro N° 1 del taller “B” en donde alguna de las consignas propiciaban que los participantes opinaran y *adoptaran una posición* respecto a dos planteos opuestos, el resto de las actividades requerían que los alumnos leyeran el material, realizaran un resumen del mismo, definieran conceptos o identificaran características de un determinado fenómeno.

Tal como se señaló al final del segundo apartado de este análisis, fue precisamente en el Foro N° 4 donde se generó una sucesión de envíos entre diferentes estudiantes, aportes que estaban referenciados entre sí dando lugar al surgimiento de una discusión. La tarea solicitada en dicha oportunidad requería que los estudiantes *tomaran una postura* frente a dos planteos opuestos; dicha opinión que implicaba la asunción de una determinada posición y su consiguiente argumentación, permitió que surgieran planteos divergentes dando lugar a un debate. En el resto de los foros, si bien hubo algunas referencias entre mensajes, no se hicieron evidentes conflictos sociocognitivos generados a partir de las consignas del foro.

En este mismo sentido, sería oportuno añadir que en el ejemplo analizado en esta oportunidad, fueron los propios alumnos quienes sugirieron realizar una modificación de la consigna de trabajo, procurando que la misma requiriese un trabajo de comprensión y aplicación de conceptos, donde los participantes no se limitaran a definir o resumir material teórico, sino que debieran trasladar lo aprendido a una situación concreta de la propia realidad educativa o laboral.

Un último aspecto que se podría considerar en el análisis de estas intervenciones está vinculado con el momento del foro en el cual sería propicio efectuar la participación. Según lo expresado por el alumno en el citado ejemplo, lo estratégico sería realizar la intervención lo más temprano posible en el desarrollo del foro, para evitar encontrarse en la situación en que se encuentra este participante... *“dejar lo que sea para el final no facilita las cosas”*; frase que pone en evidencia que cuánto más se *dice* sobre algún aspecto, menos posibilidades *de decir* tendrían aquellos que aún no han participado. Contrariamente a ello, recordemos que en los foros analizados en el presente estudio, la mayoría de los aportes son realizados por los estudiantes en los períodos finales del mismo.

7. LOS ÚLTIMOS DATOS... ¿SERÁN LOS PRIMEROS?

Luego de realizar el análisis de ciertos comportamientos típicos que manifestaron docentes y alumnos en el espacio del foro de discusión, identificar los propósitos con que ambos intervinieron, la frecuencia con que realizaron dichos aportes y algunas características de las consignas propuestas para el debate, se puede señalar que, en general los docentes intervinieron de modo prevalente para organizar el trabajo, estimular la participación de los alumnos y realizar una recopilación de los aportes efectuados por éstos. Por su parte los estudiantes, intervinieron mayoritariamente con el propósito de dar respuesta a las consignas planteadas como eje de debate para el foro.

Por otra parte, tal como se ha señalado, parecería haber indicios de que los estudiantes no realizan una lectura de los mensajes enviados al foro por los compañeros, antes de realizar un nuevo envío. Si bien se cuenta con datos sobre referencia a los mensajes de los demás compañeros, en su mayoría estas referencias son generalizadas y fueron reducidas las ocasiones en que los alumnos participaron con el propósito de hacer una recopilación de los aportes anteriores o presentar una opinión divergente.

Como consecuencia de ello, cada una de los nuevos mensajes enviados, en un intento por dar respuesta a la consigna inicial del foro, suelen reiterar la misma información que ya ha sido presentada en los mensajes previos de otros estudiantes.

Resultado de la prevalencia de esta modalidad de intervención, el *foro de discusión* se convirtió, en algunas oportunidades, en un espacio en donde todos los alumnos presentaron su respuesta a una tarea determinada, pero *no generaron espacios de discusión* sobre la temática allí planteada, temática que había sido pensada precisamente, como eje para el debate.

Este comportamiento típico ha sido observado por algunos tutores, y fue también reconocido por ciertos alumnos que participaron de estos espacios de encuentro. Se presentan a continuación ejemplos de sugerencias por parte del docente tutor, así como opiniones de los propios alumnos respecto a la modalidad con la cual ellos consideran que se debería intervenir para enriquecer el espacio de formación que ofrece el foro de discusión.

Situación Nº 91: Ejemplo de sugerencia por parte del docente tutor respecto a la modalidad de participación en el foro.

Mensaje Nº 1: *Posted on Monday, February 09, 2004 - 3:55 pm*

(Módulo "A" – Foro Nº 2)

"... Es buena la intervención de J G y el complemento a la misma por parte de K y "J". Me encanta la dinámica de esta comunidad.

Antes de participar, por favor, lean las opiniones ya integradas en este espacio para enriquecer aun más sus valiosas aportaciones. Les recuerdo que las líneas de análisis son para dar pie a sus comentarios no para limitarlos a responder las preguntas con el mismo contenido y diferentes palabras.

Lo breve no es sinónimo de malo y puede mejorar lo que ya es bueno.

Sigo atenta a sus intervenciones. Saludos cordiales

Ana Lucía Castro

Grupo de Asesores"

En el mismo foro, el mismo día y en un tiempo posterior a éste envío realizado por el docente, un alumno intervino con el propósito de reforzar la idea expuesta por el tutor. A este último aporte, en los días subsiguientes se añaden las opiniones y percepciones de otros compañeros, que refuerzan esta idea inicial del docente en donde sugiere leer

los mensajes enviados por los demás participantes para poder integrarlos y recién, a partir de allí, efectuar un nuevo aporte que dinamice el intercambio.

Situación Nº 92: Ejemplos de opinión por parte de un estudiante respecto a la modalidad de participación en el foro.

Mensaje Nº 1: *Posted on Monday, February 09, 2004 - 6:02 pm*

(Módulo "A" – Foro Nº 2)

"... El Lunes pasado 2 de febrero,"Día de la Candelaria", me fui a meter a La Conferencia Internacional: El uso de las Tecnologías de Comunicación e Información en la Educación Superior: Experiencias Internacionales... Que se realizó en la ciudad de México.

Allí, escuche, entre otras cosas valiosas, algo que desde entonces, lo traigo trabajando en mi mente-cerebro, -con la valiosa ayuda de mis dos musas- Interacción humana en la Educación a Distancia a través de la computadora... Así, respetando lo que escriben Tanto F, J G, así como K y Y... *No se trata de la interactividad, por la interactividad, sino de la interactividad, que se da entre los seres humanos, por medio de la computadora, interactividad, que por ser humana, se enriquece, se hace más humana, más personal y por lo tanto, permite lo lúdico, lo fraterno, lo cálido...*

Va por ello, un afectuoso saludo a todas y todos, por medio de este *espacio virtual al que si bien es cierto lo hemos tomado como nuestro, falta utilizarlo, más para interactuar como personas, como seres humanos...que todavía somos...*"

Mensaje Nº 2: *Posted on Tuesday, February 17, 2004 - 9:34 am*

(Módulo "A" – Foro Nº 2)

(...) "Son muy interesantes las aportaciones que han vertido en este espacio todos los compañeros, sin embargo, *propongo una mayor interacción para estar a tono con el tema.*

Creo que el propósito del foro, no es nada más contestar las preguntas propuestas, si no que debemos entablar un debate de nuestros puntos de vista al respecto, he leído todas las aportaciones y salvo algunas excepciones no hemos tenido un debate en forma, los invito a que esto lo llevemos a cabo en buena lid, con el único afán de enriquecer nuestra percepción de lo que estamos aprendiendo en nuestra maestría.

Gracias.

J G.

SEDE CAM-TABASCO"

Situación Nº 93: Una nueva intervención en la cual un alumnos sugiere un mayor dinamismo en el foro.

Mensaje Nº 1: *Posted on Wednesday, February 18, 2004 - 9:46 am*

(Módulo "A"- Foro Nº 2)

"... *coincido con J G en la interacción que debemos hacer en el foro, a más de responder a las preguntas de los asesores, la retroalimentación y comentarios que amplían las respuesta y hacen surgir nuevas dudas alimentan nuestro conocimiento, aprovechando precisamente a los multimedios (resumidos en internet y en el foro, de manera práctica), sin perder de vista esas oportunidades que nos proporcionan y que de hecho nosotros somos testigos vivientes en este posgrado que hace uso precisamente de todas estas herramientas, haciendo que no sea posible para nosotros negar estas mismas...*"

Se considera importante mencionar que, los alumnos que efectuaron estos aportes y que manifestaron cierta actitud de reclamo hacia el resto de sus compañeros,

fueron precisamente aquellos que durante los diferentes foros intervinieron en más de una ocasión y con propósitos variados. En cierta medida, con la transcripción de estos envíos particulares -tanto de docentes como de alumnos- se confirman aquellos resultados puestos de manifiesto en el análisis de datos.

Capítulo V

discusión y conclusiones



- *Una vivencia, un suceso...*

Un momento del año, un encuentro en un chat, una conversación, expresión de ideas; preconceptos de los participantes, sentimientos, percepciones, el recuerdo, algunas vivencias compartidas, muchas otras no tanto; anhelos, la manifestación de proyectos tal vez comunes, pero no en común, expresión de necesidades... preguntas, respuestas... acuerdos...

Intercambios...

Pensamientos...

Silencio activo...

Conexión entre ideas... propias y ajenas...

Insigth...

Nuevas ideas...

- *Un conjunto de investigaciones previas y de planteos teóricos* que señalan la importancia de acciones interconectadas para el logro de nuevos aprendizajes.

Interacciones... entre los participantes del proceso -alumnos y docentes- entre éstos y aquel contenido que se quiere enseñar y se busca aprender; interacciones mediadas por un entorno tecnológico y situadas en un contexto determinado. Interacciones mutuas, orientadas socialmente, propósitos de intervención de docentes y alumnos, actividad cognitiva situada, influencia educativa, conflicto socio-cognitivo, niveles de discusión, toma de decisión conjunta, interactividad, aprendizaje en colaboración...

- *El análisis de una realidad*, una secuencia de foros de discusión correspondientes a un trayecto de formación de postgrado, intervenciones de docentes y alumnos... consignas propuestas para el debate. Evidencia de indicadores de construcción conjunta de nuevos conocimientos y la identificación de algunos factores que pueden actuar reduciendo el valor pedagógico de dichos intercambios.

- *Y algunas nuevas ideas*, cuestiones para revisar, re-pensar y considerar tanto en los niveles de interactividad tecnológica y pedagógica, de las fases potencial y real. Elecciones... compromisos.

Conforme a los objetivos planteados inicialmente, hasta aquí se han descripto los intercambios comunicativos que se sucedieron en los foros de discusión correspondientes a la 5^o generación de la Maestría en Comunicación y Tecnologías Educativas (ILCE-UNT); se han identificado los propósitos de intervención con que participaron docentes y alumnos así como la frecuencia con que realizaron dicha participación. Por otra parte,

se caracterizaron las consignas de trabajo propuestas en cada uno de estos foros y se realizaron algunas anticipaciones respecto a indicadores de construcción conjunta del conocimiento en dichos intercambios, así como aquellos factores que pudieron actuar reduciendo el valor pedagógico de los mismos.

Es el momento de profundizar en estos dos últimos objetivos, por lo cual se presentan a continuación tres apartados. En el primero de ellos se describen aquellos indicios que han ido surgiendo a lo largo del proceso de análisis de datos y que podrían considerarse como indicadores de construcción conjunta del conocimiento en el proceso mismo de interacción. En el segundo apartado, se procura discriminar aquellos factores del proceso que pudieron actuar reduciendo la calidad de dichos intercambios, para pasar luego a un tercer y último apartado en donde se presentan aquellos aspectos que deberían ser considerados tanto en el momento del diseño como en el de la implementación de espacios de formación on-line, si se busca favorecer los procesos de actividad conjunta, significación y aprendizaje.

1. INDICADORES DE CONSTRUCCIÓN CONJUNTA

Tal como se anticipó, uno de los objetivos aún pendientes es el de identificar aquellos indicadores que han ido surgiendo durante el proceso de análisis de datos y pueden dar cuenta de procesos de actividad conjunta para favorecer aprendizajes, así como de condiciones favorables para que los mismos tengan lugar en un contexto de enseñanza-aprendizaje mediado tecnológicamente.

A continuación, siguiendo aquellos ejes que se consideran claves del propio análisis de los datos, se retoman algunos observables que pueden considerarse indicadores a tener en cuenta para favorecer, en términos de Mauri, *et al* (2005) los procesos de interactividad tecnológica y pedagógica, tanto en sus etapas potencial como real. Recordemos que estos autores señalan la necesidad de considerar a la interactividad como una variable de análisis que implica atender a su doble dimensión, tecnológica y pedagógica, y su concreción tanto en el plano del diseño como en el desarrollo del proceso. Los autores reconocen que aunque en el plano del diseño se hayan previsto diferentes formas de interactividad y de ayudas educativas, no siempre a nivel de desarrollo se procede de acuerdo a las expectativas iniciales.

1.1. Entre las primeras aproximaciones...

Uno de los primeros aspectos observados durante el análisis de los datos estuvo relacionado con aquellos comportamientos que parecían ser típicos en todos los foros analizados, sobre todo en relación a la disminución de mensajes enviados conforme avanzaban los trayectos de formación, a ciertos indicadores de desgranamiento de los grupos y al reducido promedio de mensajes enviado por cada alumno. A pesar de ello, también se había hecho evidente que un grupo reducido de alumnos adoptaban un comportamiento diferente, es decir, fueron alumnos que intervinieron en más de una ocasión a lo largo del desarrollo de cada uno de los foros. Al mismo tiempo, recordemos que entre aquellos alumnos que intervinieron en más de una oportunidad se podían encontrar dos grupos. Uno de ellos parecía adoptar un comportamiento estratégico realizando un envío independiente para dar respuesta a cada una de las preguntas propuestas en el foro, pero en última instancia todos sus aportes tenían el mismo propósito subyacente; dar respuesta a las consignas iniciales del foro. Por su parte, el otro grupo que intervino en más de una ocasión, lo hizo diversificando sus aportes y, al mismo tiempo, fueron esos mismos alumnos quienes tendieron a permanecer hasta la fecha de cierre de cada uno de los foros. En cierta medida, fueron quienes asumieron un rol de liderazgo dentro del grupo y en general retroalimentaron sus aportes de manera mutua.

Atendiendo a ello, se podría anticipar que este segundo grupo de alumnos aprovechó el espacio del foro de discusión en mayor medida que el resto. El ámbito del foro se constituyó para ellos en un espacio de debate temático, en donde realizaron diferentes participaciones, aún sin la presencia explícita de un moderador. Este grupo de alumnos se vio favorecido en tanto recibió retroalimentación a sus planteos; por otra parte, para llevar a cabo dicha retroalimentación debieron realizar la lectura de los envíos previos de sus compañeros, lograron establecer relaciones entre los aportes de varios de ellos y generaron algunas discusiones. Al mismo tiempo, el intervenir con propósitos diversos, podría considerarse como indicador de la intención de estos alumnos de no limitar su participación sólo al dar respuesta e ir más allá de la consigna inicial dada por el docente; es decir que pudieron entender al espacio del foro de discusión como un lugar de encuentro pero al mismo tiempo de negociación de significados, propicio para el surgimiento de situaciones de conflicto socio-cognitivo o de toma de decisiones conjuntas.

En tal sentido, Wertsch (1989, citado en Lacasa, Martín y Herranz, 1995) reconoce la importancia de la influencia del otro en la construcción conjunta de significados, aún cuando éste no cuente con mayores destrezas o habilidades en el área. Es decir, aunque las personas que participan y se implican en la construcción conjunta de una actividad cognitiva pueden tener conocimientos equivalentes sobre el tema, no significa que mantienen siempre un mismo dominio de la tarea o un control similar de la situación. Es decir, aunque cuenten con el mismo nivel de competencia o conocimiento del tema, no necesariamente habrán de ofrecer la misma respuesta o aportar la misma solución puesto que no todos poseen el mismo punto de vista del fenómeno.

Se podría señalar entonces que aquellos alumnos que participaron en más de una ocasión, estableciendo relaciones con los aportes de otros compañeros con los cuales compartían perspectivas diferentes acerca de una misma situación, tuvieron la oportunidad de participar, en términos de Werstch (1989, citado en Lacasa, Martín y Herranz, 1995), en un proceso de toma de decisión conjunta, donde luego cada uno de los participantes se apropió de aquello que fueron construyendo de manera conjunta.

1.2. Intervenciones de los tutores

Respecto a las intervenciones de los docentes, en contextos de EaD, es posible reconocer en diversos estudios una creciente disminución de la presencia del rol del profesor cuando se lo pone en relación con contextos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en una modalidad presencial. Al respecto Chiecher *et al* (2006) en el estudio en que comparan intervenciones de docentes y alumnos en entornos presenciales y virtuales, reconocen que en los contextos de enseñanza virtual las participaciones de los docentes se ven disminuidas tanto en lo que refiere a la frecuencia de aportes como a la diversificación de propósitos de sus intervenciones. Estos autores destacan que, en los contextos de enseñanza virtual, el alumno parece asumir un rol más relevante y de mayor nivel de implicancia, convirtiéndose de este modo en el protagonista del proceso.

A pesar de ello, los autores reconocen que la figura del docente sigue estando presente, sobre todo en relación a un tipo particular de intervención, aquella destinada a organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el presente trabajo se puso en evidencia una clara preponderancia de envíos por parte de los alumnos. Tal como se ha señalado en el análisis de datos, la presencia de los docentes fue reducida, tanto en lo que refiere a la frecuencia de aportes como a los propósitos de intervención. Recordemos que hubo dos de los doce foros analizados en los cuales el docente tutor no intervino en ninguna oportunidad, mientras que en

los diez restantes su frecuencia de participación osciló entre el 1% y el 6%. Por otra parte, sólo en dos de los foros, los docentes intervinieron en tres momentos distintos y fue en estos mismos foros en los cuales, además, realizaron aportes diversificando los propósitos de intervención. Al mismo tiempo resulta importante señalar que fue en estos tres foros en los cuales los tutores intervinieron referenciando los aportes previos de los alumnos, poniendo de manifiesto la lectura y el seguimiento de los envíos precedentes y logrando hacer una recopilación de dichas participaciones.

Al igual que en el estudio efectuado por Chiecher *et al.* (2006), la mayoría de las intervenciones de los tutores se llevaron a cabo con el propósito de organizar la tarea que debía ser resuelta por los alumnos; es decir, intervinieron para dar la bienvenida, ofrecer indicaciones para dar respuesta a las consignas, para resolver dudas sobre las actividades externas al foro o realizar el cierre del mismo.

Si bien Mazzolini y Maddison (2005), quienes focalizan su estudio en la incidencia que pueden tener las intervenciones de los moderadores en las participaciones de los alumnos, reconocen que una alta frecuencia de aporte por parte de los moderadores no debe asociarse de manera directa con un buen funcionamiento de los foros, se cree que en el presente estudio la presencia de los docentes fue escasa, sobre todo en lo que refiere a la dinamización de las discusiones y la estimulación a los alumnos para promover nuevos interrogantes; evitando que estos limitaran sus aportes al dar una respuesta a la consigna inicial del foro.

En este sentido, los mismos autores reconocen que cuando entrevistaron a los alumnos respecto al estilo de participación docente que consideran útil, el 50% de ellos mencionó la frecuencia con que los docentes intervienen y ninguno de ellos expresó el deseo de que dicha frecuencia disminuyera. Por otra parte, identificaron como instructores más entusiastas y más expertos a aquellos que realizaban envíos a los largo de todo el espacio de tiempo destinado al foro de discusión (Mazzolini y Maddison, 2005).

Se podría anticipar entonces que los alumnos se sienten más seguros y acompañados cuando perciben la presencia del tutor y evidencian que éste realiza un seguimiento de los aportes que efectúan y los posibles aprendizajes que ellos están poniendo de manifiesto en dicho espacio.

1.3. Intervenciones de los estudiantes

Hemos visto hasta aquí algunos indicadores que podrían favorecer la construcción conjunta de conocimientos relacionados con el nivel de participación de los alumnos y el seguimiento realizado por los docentes tutores en esos intercambios. Se focalizará ahora la mirada, de manera más específica, en los propósitos con que han intervenido los estudiantes; en relación a éste aspecto se ha señalado ya en el análisis de los datos que las contribuciones del grupo de alumnos representó casi la totalidad de las intervenciones efectuadas, entre un 94% y un 100% de los aportes. Al mismo tiempo, los propósitos con que intervinieron los alumnos fueron más variados que las intervenciones efectuadas por los docentes tutores, lo cual confirma lo ya señalado en el estudio de Chiecher *et al.* (2006) en relación a éste punto; es decir, los alumnos parecen asumir el protagonismo del proceso de enseñanza-aprendizaje cuando participan en contextos de enseñanza-aprendizaje mediados tecnológicamente.

En el presente trabajo se reunieron los aportes de los estudiantes en tres grandes grupos: aquellas intervenciones relacionadas con *aspectos cognitivos* (82%), aportes en los cuales subyacen *propósitos metacognitivos y afectivos* (14%) y *otros aportes* (4%) que resultan ajenos al proceso mismo de aprendizaje, vinculados con intercambios de tipo social.

Por otra parte, de este 82% de intervenciones con fines cognitivos, el 65% se correspondió con aportes que tenían como propósito dar respuesta a las consignas planteadas inicialmente en el foro. Si bien varias de estas consignas implicaban en sí mismas procesos de asimilación y acomodación, previos a plasmar la respuesta en el contexto del foro, este espacio mediado no siempre fue utilizado para enriquecer, revisar, cuestionar o ampliar, a nivel social, ese saber construido a priori, de manera individual. Es decir, la mayoría de los alumnos intervinieron sólo en una oportunidad para dejar registro de su producción individual, pero no parecen visualizar el espacio del foro como un ámbito de socialización de saberes y revisión o reconstrucción conjunta de los mismos.

En oposición a ello, aquellos estudiantes que intervinieron en más de una ocasión y diversificaron sus aportes lo hicieron mayoritariamente con la intención de ofrecer ayuda de manera espontánea, recopilar los aportes anteriores, emitir opiniones o realizar sugerencias. En cierta medida, se podrían identificar en estas intervenciones indicadores que darían cuenta de proponer o generar un proceso de aprendizaje en colaboración.

En relación al *ofrecimiento de ayuda*, es posible señalar que la pudieron hacer aquellos estudiantes que fueron siguiendo el proceso y leyeron de manera sistemática los aportes de los compañeros; esto se pone en evidencia tanto en aquellos ofrecimientos específicos que dieron respuesta a solicitudes puntuales realizadas por algunos compañeros, como en el caso de los ofrecimientos inespecíficos que surgieron de manera espontánea. Para poder hacer efectivo éstos últimos los participantes debieron, por una parte identificar cuáles eran aquellas nociones que conocían o tenían asimiladas en sus esquemas y podían ser puestas a disposición del otro, pero al mismo tiempo tuvieron que ponerse en el lugar del otro y anticipar cuáles podrían ser los recursos o saberes que el otro estaba necesitando. En ambos casos, se podrían reconocer indicadores de conciencia del otro la cual es reconocida por algunos autores como un hecho necesario para el logro de un mínimo grado de reciprocidad y la posterior construcción social del conocimiento; en tal sentido Kraut y Higgins (citado en Leinonen, Järvelä y Häkkinen, 2006) señalan que la conciencia del conocimiento del otro es fundamental para la construcción del conocimiento social y señalan, al mismo tiempo, que la evaluación del conocimiento del otro es el proceso por el cual las personas obtienen esta conciencia. Ampliando esta idea en el mismo artículo, Chi (citado en Leinonen, Järvelä y Häkkinen, 2006) expresa que conocer al otro, tener conciencia del otro permite contar con una base desde la cual ofrecer feedback, explicaciones y realizar preguntas adecuadas, las cuales son necesarias para obtener una mayor comprensión del problema compartido.

Otras intervenciones llevadas adelante por los alumnos -con menores niveles de recurrencia- fueron *las referencias a los demás compañeros* y las intervenciones que tuvieron como objetivo realizar una especie de apreciación o *resumen de los aportes realizados hasta cierto momento*. Ambos tipos de envíos podrían actuar como posibles indicadores de la lectura de los aportes de los demás y del seguimiento de dichos aportes en el foro. Si bien, según estos resultados serían muy pocos los alumnos que, además de realizar su envío para dar respuesta a la tarea, leyeron los aportes de los demás y pudieron referirse a los mismos emitiendo opiniones o realizando resúmenes sobre dichos aportes, se pueden constituir, al igual que en el caso de los ofrecimientos de ayuda, en otro indicador de conocimiento del otro, reciprocidad y posibilidad para la construcción conjunta de saberes.

Por otra parte, resulta interesante señalar que en los contextos de las clases presenciales ambas intervenciones generalmente son realizadas por el docente, mientras que en contextos de educación a distancia parecería que dicha tarea puede ser llevada a cabo indistintamente por el tutor o por los alumnos.

Tal como se anticipó, un tercer grupo de aportes realizados por los alumnos que podría estar dando cuenta de procesos de interactividad entre pares, serían aquellas intervenciones en las cuales se presenta una *opinión opuesta* o se *efectúan sugerencias*. El presentar una opinión divergente a la ya plasmada en el espacio del foro se podría considerar como un claro indicador del surgimiento de conflicto socio-cognitivo. En tal sentido Rogoff (1996) sugiere, entre otras condiciones, que para lograr dicho conflicto como resultado de diferencias de opinión, sería necesario poder entender la perspectiva de los otros pero además comparar el valor pedagógico de ambas perspectivas manteniendo durante cierto tiempo la identidad propia de ambas, para escoger luego aquella que resulte más pertinente. Este proceso de centración-descentración, de construcción y des-construcción de ideas puede verse claramente reflejado en la Situación N° 55 en la que se puso de manifiesto el único proceso de discusión registrado en los foros analizados.

Complementando este tipo de intervenciones en las cuales los alumnos presentan una opinión opuesta a las expuestas hasta el momento en el desarrollo del foro, podríamos considerar como otro indicador favorecedor de procesos de construcción conjunta, la *realización de sugerencias*. Recordemos que se incluyeron en esta categoría aquellas intervenciones en donde los alumnos participaron con el propósito de sugerir un nuevo tema de debate, introducir modificaciones en la dinámica del foro o replantear las preguntas propuestas para la discusión. Se considera importante señalar que este tipo de intervenciones no fueron identificadas en trabajos anteriores en donde se analizaron los propósitos de intervenciones de docentes y alumnos en situaciones de interacción (Bossolasco y Chiecher 1998, Chiecher 2004, Rinaudo *et al.*, 2005, Chiecher *et al.*, 2006). A pesar de ello, se cree importante haberlas identificado pues las mismas pueden constituirse en otro referente para señalar aquellos aportes que resultan diferentes, promueven un planteo divergente, intervienen para presentar un planteo alternativo al consensuado por todos. Ahora bien... ¿Por qué no se han puesto de manifiesto en estudios previos y sí en esta oportunidad?

Se podría pensar como alternativa de respuesta que han surgido en este espacio en particular puesto que es un trayecto de formación permanente donde los alumnos son personas adultas, que ya han transcurrido por diversos niveles del sistema educativo y perciben que están en condiciones de poder realizar tales sugerencias ya sea por la trayectoria, por la experiencia o por el conocimiento con que cuentan en el área. Parecería que este caudal de saberes, les otorga cierta *autoridad* para intervenir con el propósito de realizar sugerencias alternativas, que en algunos casos resultarían sustanciales al diseño y desarrollo del propio espacio de formación, como lo son la reformulación de las preguntas de debate o el rediseño del contenido de los módulos. En tal sentido, resulta importante señalar que esta autoridad que manifiestan los compañeros para realizar planteos, proponer alternativas, colaborar con sus pares, que en muchos casos los posicionan en un lugar similar al de los tutores, se podría considerar atípico en instancias de formación presencial. Se considera importante reconocerlo como una potencialidad de los foros de discusión on-line en ambientes de formación de postgrado.

Otro elemento que podría considerarse para dar respuesta a este interrogante estaría asociado a la escasa presencia de los docentes tutores. Es decir, posiblemente tales sugerencias no se han puesto en evidencia en otros espacios porque en aquellos existía mayor asimetría de roles y, por consiguiente, de poder. Recordemos que en los foros analizados en el presente trabajo la figura del docente tutor ha sido limitada a alguna intervención en el inicio del mismo o en el momento de finalización del debate con la intención de realizar el cierre; mientras que en estudios previos la presencia del docente había cobrado mayor significado, tanto en lo que refiere a la frecuencia de envíos como a los propósitos de intervención. En tal sentido se podría suponer que la ausencia de la figura de un otro que actúe desde un lugar de asimetría, puede haber

permitido que los participantes se sientan en mayor igualdad de condiciones tanto con sus propios compañeros como con el mismo tutor/moderador, facilitando el surgimiento de este tipo de intervenciones que se podrían considerar como un indicador de procesos de análisis-síntesis, comprensión de la temática e iniciativa para generar cambios.

Puede hacerse evidente hasta aquí que la mayoría de los aportes realizados por los estudiantes en el foro estuvieron vinculados con los *aspectos cognitivos del proceso de enseñanza-aprendizaje*; esto podría explicarse en que el foro de discusión analizado fue diseñado considerando sólo este propósito. Atendiendo a los aportes de Arango (2004) se ha podido ver que en la actualidad existiría una tipología de foros que señala la diversificación de los mismos. Es decir, dentro de un mismo trayecto de formación, la autora identifica tres tipos básicos de foros: *los foros sociales, los foros técnicos y los foros académicos*. Los mismos se diseñan teniendo en cuenta intereses diversos de los participantes en un mismo trayecto de formación, más allá que el objetivo prioritario del mismo, sea específicamente el académico. La autora reconoce que los foros sociales se constituyen en espacios de comunicación destinados al reconocimiento de los participantes, el esparcimiento, el compartir y crear vínculos. Son espacios que se plantean como lugares de encuentro y camaradería, con un diseño más informal que refuerza la socialización del grupo y crea sentido de comunidad. Podríamos señalar entonces que, la ausencia de un espacio específico para la socialización pudo haber hecho que surgieran dentro del propio espacio del foro único, algunas intervenciones que podrían considerarse ajenas al proceso y aquellas otras relacionadas con aspectos motivacionales y afectivos.

Tal vez, el contar con espacios específicos de socialización podría haber favorecido una implicancia más significativa por parte de un mayor número de estudiantes. Es decir, el poder contar con un espacio social en donde ser reconocido, señalar expectativas, crear vínculos, socializar, expresar de manera más informal sentimientos y percepciones; podría haber favorecido que los estudiantes distinguieran que estaban formando parte de una comunidad de aprendizaje en la cual se podrían generar las condiciones propicias para promover una relación directa entre el nivel de implicancia asumida en la resolución de la actividad propuesta, el logro de intersubjetividad y la consiguiente construcción conjunta del conocimiento.

Se ha señalado en los párrafos precedentes que la mayoría de las intervenciones de los estudiantes en el espacio del foro de discusión estuvieron íntimamente relacionadas con aspectos cognitivos y académicos. A pesar de ello y de no haber contado con un foro específico de socialización, una proporción de estos aportes se relacionaron con *aspectos metacognitivos y afectivos*. En relación a ellos ya se anticipó en el apartado de análisis de datos que parecería existir cierta asociación entre ambas intervenciones; tal vez se podría pensar que la capacidad de los alumnos de percibir sus propias posibilidades o limitaciones respecto a la resolución de la tarea propuesta, ha generado en los participantes sentimientos de desvalimiento, tensión, angustia o superación, que necesitan ser expresados y compartidos en algún espacio y, por tratarse de un ambiente de educación a distancia, en donde las posibilidades de contacto personal *cara a cara*, son reducidas, encuentran en el contexto del foro el lugar propicio para hacerlo.

Esta conexión entre la capacidad para reflexionar sobre los propios procesos cognitivos y las reacciones afectivas asociadas a dichos resultados, han sido descritas por quienes estudian las estrategias cognitivas y metacognitivas que se ponen en juego frente a una tarea de aprendizaje.

Si bien no es propósito de este trabajo profundizar en los procesos metacognitivos y/o afectivos puestos de manifiesto en los intercambios aquí analizados, es posible anticipar que dicha conexión e indiferenciación ya fue señalada previamente por algunos autores. Al respecto Wellman (citado en Nisbet y Shucksmith, 1987) expresa

que el concepto de metacognición es un término que contienen múltiples significados, por lo cual en algunas oportunidades resulta difícil o confuso poder discernir cuándo una intervención puede considerarse manifestación de proceso metacognitivo y cuando no. Wellman (citado en Nisbet y Shucksmith, 1987) señala que para algunos autores metacognición implica el *conocimiento fáctico de la cognición*, por ejemplo, reconocer que una serie de listas organizadas se recuerdan mejor que las no organizadas. Para otros este concepto expresa los *sentimientos cognitivos, o valoraciones y reacciones afectivas*, como la alegría ante un desempeño cognitivo satisfactorio. Para muchos otros, metacognición significa *el empleo inteligente de la cognición* en el sentido del uso deliberado de una estrategia cognitiva con vistas a un fin concreto, como el de memorizar una lista complicada.

Se podría señalar entonces que el control que una persona puede ejercer sobre su propia actividad cognitiva implicaría la interacción e interdependencia de diversos componentes; cognitivos como estratégicos y emocionales los cuales pueden expresarse de manera independiente o combinada. De una u otra manera, son una manifestación de que se ha puesto en juego el proceso de verificación y control sobre el propio proceso de aprender.

1.4. Consignas de trabajo

Se han identificado hasta aquí algunos indicadores relacionados con las intervenciones de docentes y alumnos que podrían considerarse como indicios favorables a considerar en el proceso de diseño e implementación de los foros de debate para el surgimiento de situaciones de construcción conjunta del conocimiento. Se procurará en este momento identificar, dentro del análisis de las consignas de trabajo propuestas, cuáles serían aquellas variables que podrían favorecer este tipo de intercambios.

Se pudo observar que no todos los alumnos ofrecieron respuesta a todas las consignas sugeridas al inicio del foro. En tal sentido se hizo evidente que hay algunas preguntas que recibieron una mayor proporción de respuestas que otras, pero esto no parece estar asociado con la demanda cognitiva de la tarea, es decir con el tipo de pregunta que se le realizaba a los estudiantes, sino más bien con el orden en que se presentaban las preguntas y la transparencia con que se formulaba a las mismas.

Es decir, en general los alumnos concentraron sus respuestas en las dos primeras de las preguntas formuladas, tendiendo a descuidar aquellas que se presentaban en tercer o cuarto lugar. Al mismo tiempo, se hizo evidente que cuando las consignas incluían subpreguntas dentro de una misma tarea, estas no fueron tenidas en cuenta por un gran número de participantes.

Recordemos que en el transcurso del trayecto de formación analizado se solicitaron a los alumnos dos tipos de actividades. Un grupo de ellas que fueron identificadas en el presente trabajo como *actividades de aprendizaje* y el otro como *consignas de trabajo* en el foro de discusión. En términos de Barberá y Badia (2004) el primer grupo de tareas -las actividades de aprendizaje externas al foro- podrían considerarse *actividades de aprendizaje mediante resolución de problemas*, mientras que el segundo grupo de tareas, desde el diseño, se podrían definir como *actividades de aprendizaje mediante discusiones virtuales*; las cuales eran propuestas en los espacios del foro de discusión. Al realizar un análisis más exhaustivo de los objetivos subyacentes en estas consignas de trabajo, se pudo observar que sólo un grupo de ellas propició entre los participantes el surgimiento de discusiones; estas consignas habían sido categorizadas entre aquellas que requerían la *toma de posición* y la elaboración de un juicio crítico por parte de los alumnos.

Sólo en aquellas consignas que requirieron por parte de los participantes, la toma de posición y la elaboración de un juicio crítico, el número de alumnos que ofreció respuestas fue elevado y, al mismo tiempo, permaneció relativamente constante en los diferentes foros en que se propusieron este tipo de tareas. En relación a ello, Barberá y Badia (2004) sugieren que aquellas actividades que promueven las discusiones virtuales resultan apropiadas para los contextos de EaD, en tanto permiten opinar y argumentar sobre un tema generando procesos de interacción entre los participantes a través de textos escritos que quedan plasmados en el espacio mismo del foro. Por otra parte, los autores señalan que en este tipo de tareas, el objetivo subyacente es el de promover un cambio en las estructuras de conocimiento de los sujetos participantes con el propósito de modificar sus esquemas previos y ampliar sus saberes. En términos de los planteos de Barberá, Badia y Mominó (2001) son actividades que requieren por parte de los estudiantes la puesta en acción de procesos cognitivos de elaboración de conocimientos e inferencias, la realización de deducciones y la conexión con nuevas ideas a partir de la información que se les va presentando.

La importancia otorgada a este tipo de consignas como posibilidades de aprendizaje no queda plasmada sólo a partir de los aportes de estos autores, en cierta medida se puede confirmar a partir del comportamiento y los comentarios de ciertos estudiantes registrados en los foros. Fueron precisamente este tipo de consignas las que recibieron mayor proporción de respuesta por parte de los alumnos, pero al mismo tiempo, se hizo evidente a través de las expresiones de un docente y de algunos alumnos el reclamo de una mayor proporción de este tipo de intercambios pues consideraban que sus aprendizajes podrían verse favorecidos si se originaban mayor cantidad de discusiones. En relación a éste punto se podrían retomar las ideas de Barros y Verdejo (2000) quienes afirman que “la interacción social juega un rol fundamental en el proceso de aprendizaje, y por tanto, uno de los objetivos pedagógicos es el de diseñar tareas que ofrezcan ocasiones de colaboración con un soporte adecuado para promover, organizar y coordinar la participación” (Barros y Verdejo, 2000, p. 2). Los autores añaden además que los procesos de colaboración en entornos de aprendizaje mediado no emergen por generación espontánea sino que su origen se encuentra íntimamente relacionado con la tarea que deben desarrollar.

2. FACTORES QUE PUEDEN REDUCIR EL VALOR DE LOS INTERCAMBIOS

2.1. Entre las primeras aproximaciones...

Uno de los primeros emergentes que se puso en evidencia al iniciar el análisis de datos fue la reducción del número de envíos en los foros consecutivos de un mismo taller o módulo, conforme avanzaba el trayecto de formación. Este hecho fue percibido como una constante y en algunas ocasiones dicha reducción fue muy significativa, registrándose una disminución próxima al 50% si se ponía en comparación el número de mensajes efectuados en el primer y último foro de un mismo trayecto. Por otra parte, se pudo observar que la mayoría de los alumnos participaron sólo en una oportunidad con el propósito de responder a la pregunta sugerida por el docente inicialmente en el foro.

Parecería entonces, que el comportamiento típico de los estudiantes fue el de realizar una sola intervención para responder a la pregunta planteada inicialmente y luego se retiraban del espacio del foro. Los mismos re-aparecían cuando se iniciaba un nuevo módulo o taller y tenían la posibilidad de ponerse en contacto con nuevos compañeros, con nuevos docentes y con nuevos temas de análisis.

¿A qué puede deberse este comportamiento típico que no parece haber favorecido el surgimiento de intercambios y discusiones?

Tal vez una primera alternativa de respuesta se encuentre en que este grupo de alumnos ofrecían respuesta a la pregunta formulada y daban por supuesto que allí finalizaba la tarea, es decir daban por terminado su trabajo y quedaban a la espera de una nueva tarea, de un nuevo taller o módulo. En otros términos se podría pensar que suponían haber resuelto de manera satisfactoria la actividad interviniendo en el foro en una oportunidad, poniendo de manifiesto su aporte y entonces, no consideraron necesario continuar *mostrándose* hasta el surgimiento de una nueva tarea.

Se podría pensar que entendieron al foro como un sitio público virtual en el cual dejar plasmado la entrega de la tarea y no como un espacio mediado para lograr la mediación cognitiva en donde, en términos de Arango (2004) “el participante renuncia a la inversión personal en las ideas a favor de una inversión por parte del grupo para lograr, a través del diálogo, un avance o movimiento hacia lo deseado, primando la conceptualización colectiva frente a la individual” (Arango, 2004, p.8). En tal sentido, Barros y Verdejo (2001) observaron en el trabajo por ellas realizado que los alumnos tienden a trabajar de manera individual, pues esa es la manera en que lo han hecho la mayor parte de sus etapas de formación.

Por otra parte, se podría suponer también que, existe alguna relación entre dicha disminución y el tipo de pregunta o actividad presentada en el foro como propuesta de debate. Se ha podido ver que la mayoría de las consignas de trabajo analizadas no propiciaban oportunidades de debate puesto que la respuesta a las mismas tendieron a ser únicas y, en cierta medida, concensuadas; condicionando de este modo la permanencia de los alumnos una vez que ya habían realizado su aporte.

En conexión con esta primera idea referida al desgranamiento, también se pudo observar que existió un promedio muy reducido de mensajes por alumno, el cual no superó el 1,27% en ninguno de los foros. En muchos casos dicho promedio no llegó a 1, ya que algunos aportes fueron efectuados de manera conjunta por dos o más participantes.

¿A qué pudo deberse el reducido número de aportes para cada uno de los participantes?

En cierta medida las posibles respuestas a este interrogante se encuentran en conexión con las expresadas precedentemente. Es decir, se hizo evidente que las preguntas presentadas en el foro como tema de debate, eran simples; en general sólo requerían de los participantes compartir sus experiencias en relación a los temas a desarrollar en el programa del taller, extraer alguna definición del material, buscar información o compartir recursos. Es decir, la mayoría de las respuestas a las preguntas propuestas en el foro no implicaban por parte de los estudiantes búsqueda y análisis de información, argumentación, toma de posiciones, elaboración de un producto final; estrategias que sí se requerían para dar respuesta a las actividades en paralelo a la participación en el foro.

Quizás como consecuencia de la simplicidad de procedimientos y estrategias que debían poner en juego los alumnos para dar respuesta a la consigna del foro, es que las intervenciones reflejan dicha simplicidad.

Cómo se señaló, fueron las actividades externas al foro las que requerían por parte de los estudiantes la aplicación de conocimientos y la elaboración de un producto final. En este sentido sí se puede señalar que hubo algunas solicitudes de ayuda, dentro del foro, para desarrollar esta actividad; lo cual pone de manifiesto que ciertos alumnos no comprendían totalmente las consignas de trabajo referida a esta tarea; lo cual puede estar señalando que requerían la puesta en funcionamiento de procesos de pensamiento más complejos que no podían ser resueltos de manera autónoma.

A pesar de la presencia de estas solicitudes, ya se anticipó que casi no hubo ofrecimientos de ayuda a solicitudes puntuales dentro del foro, la mayoría de ellas fueron generalizadas. Una posible respuesta podría encontrarse en que también las mismas solicitudes fueron formuladas de manera muy general y ante esta ambigüedad con que se formuló la solicitud, el resto de los compañeros brindó como respuesta ofrecimientos inespecíficos. O tal vez se podría pensar que; debido a que esta actividad se desarrollaba en paralelo al foro y no al interior de éste, las respuestas a estas solicitudes fueron realizadas vía correo electrónico y no en el espacio del foro de discusión.

Otro aspecto que llamó la atención entre las primeras aproximaciones a los datos fue aquel referido al momento del foro en que los participantes concentraron sus aportes. En relación a ello se pudo observar que la mayoría de los alumnos esperaron a los últimos días de apertura del foro para realizar el envío de las respuestas. Sin duda, con este proceder se vieron reducidas de manera significativa las posibilidades de aprovechamiento del espacio y el tiempo disponible para el debate. En tal sentido se considera importante la tarea de quien asume en estos contextos el rol de moderador o tutor del proceso, para estimular a los alumnos a que realicen sus intervenciones durante todo el tiempo en que permanece abierto el foro, evitando concentrar sus intervenciones durante los últimos días de apertura del mismo; sobre todo si estamos pensando en diseñar y administrar espacios mediados que actúen como contextos de enseñanza-aprendizaje favorecedores de mediación cognitiva.

2.2. Intervenciones de los tutores

Con referencia a las intervenciones efectuadas por los tutores se podrían identificar varios indicadores que estarían incidiendo negativamente en la calidad de los intercambios generados en el foro. Tal como ya se ha anticipado, considerando el registro de aportes efectuado en el foro, la intervención de los docentes ha sido muy reducida en los espacios analizados y, las intervenciones que realizaron en la mayoría de los casos fueron bastante estereotipadas, con propósitos específicos de realizar la apertura y el cierre de los foros. Por otra parte, tal como ya se señaló oportunamente, en dos de los doce foros analizados el docente tutor no intervino en ninguna oportunidad.

Tal vez se podría suponer que los espacios del foro de debate fueron diseñados desde un modelo de autogestión de aprendizaje de los propios alumnos y a ello se debe la escasa presencia de los docentes. Quizás hubiese sido conveniente explicitar dicho supuesto, para que los estudiantes tuviesen claridad respecto al rol que debían asumir. Por otra parte, en el presente trabajo no se tuvo la posibilidad de contar con información directa ofrecida por los mismos tutores que permitiese entender y justificar el rol por ellos asumidos en esta instancia de formación³³.

De todos modos, si bien en investigaciones y experiencias previas se señala como un hecho a considerar que los docentes no asuman el rol protagónico y que, en algunas oportunidades la ausencia del docente favorecería el surgimiento de intervenciones donde los alumnos realizaron sugerencias y presentaron una visión crítica sobre el espacio de formación del cual estaban formando parte; desde los planteos teóricos se sigue sosteniendo la importancia de la ayuda pedagógica que puede ofrecer el docente, tanto en lo que refiere al ofrecimiento de ayudas específicas como al rol de moderador y guía en el proceso mismo de aprendizaje y resolución de tareas.

En tal sentido Onrubia (2005) remarca la importancia de la ayuda educativa ofrecida por el profesor en el proceso de construcción que lleva a cabo cada estudiante

³³ Si bien no forma parte de los objetivos del presente trabajo, no se desconoce que el rol de los tutores debe pensarse en el marco de un sistema administrativo más amplio, sobre todo considerando que se trata de una institución de formación de postgrado, con modalidad de EaD; donde los propósitos de intervención o la modalidad con que se realiza el seguimiento del grupo, debe estar pre-establecida.

de manera individual, entendiendo a las situaciones interactivas como contextos de actividad conjunta en las que los participantes, tanto alumnos como docentes, ejercen diferentes responsabilidades en función del grado en que son expertos en la tarea o problema que se plantea.

2.3. Intervenciones de los estudiantes

En relación a las intervenciones de los estudiantes, se ha podido ver que la mayoría de sus aportes tuvieron como destino dar respuesta a las consignas planteadas en el foro. En cierta medida, esto no ha favorecido el surgimiento de propósitos alternativos más que en contadas ocasiones, y tampoco permitió el emergente de discusiones y negociaciones cognitivas. Es decir, el espacio del foro fue utilizado por los estudiantes para dejar registro de lo producido por ellos previamente de manera individual, con la intención de responder a la pregunta formulada inicialmente.

Por otra parte, cuando se analizó con mayores detalles cuál era el tipo de contribución que realizaban los alumnos en el momento de elaborar estas respuestas, allí también se puso en evidencia una nueva limitación; en tanto la mayoría de las respuestas fueron elaboradas a partir de *comentarios generales* (56%) o de *referencia a la propia experiencia* (8%). Es decir, en general cuando los estudiantes debieron dar respuesta a las consignas recurrieron a sus propios conocimientos sobre el tema, a información generalizada, al sentido común o bien apelaron a recuerdos de su vida laboral o experiencia de formación. Fueron más limitados aquellos aportes que evidenciaron, en su construcción, el establecimiento de relaciones entre sus supuestos y la referencia a ciertos conceptos teóricos o autores específicos que permitiesen fundamentar sus opiniones.

Este se podría considerar un indicador evidente de que el espacio del foro no siempre se constituyó en un contexto favorecedor de situaciones de conflicto socio-cognitivo y promotor de avances en las zonas de desarrollo próximo de los participantes. Es decir, si un sujeto que se encuentra en situación de aprendizaje puede dar respuesta a una pregunta que se le realiza a partir de lo que sabe, sin tener la necesidad de recurrir a un conocimiento específico o información actualizada para resolver la cuestión; es señal que no ha significado ningún esfuerzo de aprendizaje para ese sujeto, y entonces, el objetivo de enseñar-aprender, no ha tenido realización.

Surgen aquí dos posibles interrogantes, o muchos más, pero al menos dos que se relacionan con los tópicos que se pretenden abordar en el trabajo. En primer lugar, si un alumno puede dar respuesta a las preguntas que se le formulan desde sus conocimientos previos o desde la experiencia, es un indicador de que las preguntas que se le han planteado son de un nivel de complejidad inferior a sus propios saberes o experiencia. Si es este el caso, debería repensarse el tipo de actividades que se le va a proponer a los sujetos en estos nuevos entornos de formación, sobre todo, considerando el tipo de público que accede a los mismos. Recordemos que en general es un público adulto, con características de pensamiento particular y, en su gran mayoría, cuenta con niveles de formación y de experiencia laboral previas, que lo dotan de cierto caudal de información y conocimientos.

En segundo lugar, si el alumno ha respondido con un comentario generalizado, que no siempre concuerda con la pregunta que se formula o no condice, en calidad y cantidad con la cuestión planteada, sería tarea del moderador del grupo indicárselo y reformular la pregunta, retomar la respuesta o darles indicaciones a ese participante para que pueda visualizar cuál es el tipo de respuesta que se pretende para considerar que ha aprovechado el espacio y ha realizado nuevos aprendizajes.

Los supuestos aquí planteados nos remiten a uno de los aspectos neurálgicos de la EaD; el creer, místicamente, que esta modalidad de formación implica menos esfuerzo tanto para quien aprende como para quien enseña; es decir, el partir de aquel imaginario en el cual se supone que para generar procesos de formación con modalidad a distancia es suficiente con que se elabore un paquete para un ciclo inicial y que ese mismo paquete puede reproducirse en cada nuevo ciclo que se presenta. Por su parte el docente tutor interviene sólo en dos o tres oportunidades, ya previamente pautadas, en un inicio para dar la bienvenida o presentar una consigna de trabajo y al finalizar el trayecto de formación para despedirse de los alumnos.

Sin duda estas creencias se contradicen con los aportes de Mauri *et al.* (2005) quienes remarcan la importancia de atender a la interactividad del proceso tanto en el momento del diseño como en la etapa del desarrollo y focalizando no sólo en lo referido a los aspectos técnicos sino también en los aspectos pedagógicos, en las maneras de organizar la actividad conjunta entre docentes y alumnos, en las ayudas educativas que deben desplegarse en la comunicación; es decir en la estructura de la interactividad desarrollada realmente por profesores y alumnos.

Si bien no es objetivo explícito de este trabajo, se ha podido observar que, en algunos casos, el caudal de información que se acumula en un foro de debate a partir de los aportes de cada uno de los participantes, es elevado; constituyendo en algunos casos documentos extensos que podrían actuar como condicionantes en el momento de leer los aportes de todos los compañeros para dar respuesta a los mismos. Sin duda esto se encuentra íntimamente asociado a otros aspectos, por un lado la frecuencia con que ingresan los participantes a los foros; es decir, a mayor frecuencia de ingreso menor será el caudal de aportes e información que se registre en cada nueva entrada. Por otra parte, la saturación de información podría disminuirse si se considera la inscripción de un número reducido de alumnos en cada foro, favoreciendo de este modo un mayor protagonismo de cada uno de ellos.

2.4. Consignas de trabajo

¿Qué aspectos de las consignas de trabajo propuestas en los foros pueden haber actuado reduciendo la calidad de los intercambios? Si se focaliza en los objetivos explícitos de los talleres y módulos, se puede percibir allí que la intención de los docentes responsables parece apuntar a que en el espacio del foro de discusión los alumnos puedan compartir sus saberes y experiencias, y que a partir de dicho compartir y debatir, puedan realizar nuevos aprendizajes. Si recordamos los propósitos con que han intervenido los alumnos en los diferentes foros, en donde la mayoría de sus aportes se limitaron a dar respuesta a las consignas allí planteadas, interviniendo sólo en una o dos oportunidades con ese propósito específico y prevaleciendo aquellas respuestas elaboradas desde sus saberes previos y/o el sentido común, se podría anticipar que dicho espacio fue escasamente aprovechado para alcanzar los objetivos propuestos por los docentes, o tal vez no se cuenta entre los datos con indicadores concretos que permitan vislumbrar procesos de aprendizaje en colaboración.

Recordemos que el comportamiento típico de los estudiantes fue el de participar en una sola oportunidad con el sólo propósito de responder a las preguntas planteadas, con mayor o menor nivel de compromiso y extensión, recortando las preguntas y dando respuestas sólo a algunas de ellas. En este punto, es importante aclarar que no existía una medida preestablecida acerca del número de intervenciones mínimas necesarias por parte de cada uno de los participantes, de todos modos se formulaban diversas preguntas que podrían haber dado lugar a la participación variada de los alumnos.

Tal vez sería el momento de preguntarse, ¿por qué los participantes se limitan a responder *lo solicitado formalmente?*, ¿tendrá que ver con que las consignas no

manifestaron el propósito que se perseguía?, ¿no se hizo explícito, al inicio del foro, el objetivo que tenía el mismo... no se dijo expresamente *utilicen este espacio para compartir sus experiencias... aprendan unos de otros?*, ¿cómo deberían haberse planteado las consignas para que se produjera algún tipo de aprendizaje en colaboración?, ¿acaso tendrá que ver con la escasa puntuación que tenía la participación en dicho foro para la calificación final?

Quizás una primera dificultad haya estado en que, si bien en el diseño del trayecto de formación los docentes parecían tener claridad respecto a los objetivos a alcanzar y las tareas que propondrían para alcanzar los mismos, éstos no fueron explicitados en el momento en que los alumnos debieron dar respuesta a las consignas. Nuevamente nos encontramos aquí con una falta de coherencia entre los niveles de interactividad previsto y los ejecutados.

Otro aspecto a considerar fue la demanda cognitiva o los objetivos subyacentes en las consignas de trabajo propuestas, que no siempre favorecieron el surgimiento de debates y el trabajo en colaboración. Como ya se anticipó un alto número de consignas requería que los alumnos compartiesen sus experiencias o identificaran en los textos definiciones o relaciones entre algunos conceptos teóricos; tal vez por ello, cuando se analizó la modalidad con que los alumnos dieron respuesta a la tarea, un alto porcentaje de estas respuestas fueron resueltas apelando a sus experiencias previas o desde comentarios generales y el sentido común. De todos modos, una alta proporción hubiese requerido apelar a conceptos teóricos, tal como es el caso de las preguntas que implicaban definir, explicar, establecer relación entre dos conceptos, relacionar teoría y práctica o tomar posición frente a una cuestión dilemática.

También resultó significativo el recorte que los alumnos realizaron de las cuestiones a dar respuesta, seleccionando sólo algunas preguntas y concentrando allí sus aportes. Esto nos llevaría a suponer que -si se pretende que el alumno responda a todas las preguntas planteadas- lo más conveniente sería desglosar dichas consignas, discriminando de manera más explícita cada una de las mismas. Ahora bien, si sólo se las considera como preguntas que actuarían como ideas sugerentes para generar un debate posterior en el que los alumnos pueden retomar o no dichas preguntas, tal vez esta discriminación no sea necesaria; pero entonces, jugaría un rol clave la presencia del docente o moderador del foro, recordando aquello que *se ha olvidado*.

No menos importante es el último aspecto señalado, aquel que refiere a la valoración asignada en el momento de la evaluación a la participación en el foro. La escasa valoración asignada por los docentes en el momento del diseño a la participación en los foros, un 2% de la nota final, refleja la concepción que ese mismo grupo de profesores tiene respecto a las posibilidades que este espacio puede ofrecer para la realización de aprendizajes por parte de los alumnos. Tal vez en la medida en que el propio cuerpo de docentes perciba el espacio del foro de discusión como un espacio de encuentro, de actividad conjunta, de construcción y re-construcción de saberes, de nuevos aprendizajes, podrá ser visto por los mismos alumnos como tal y participarán en consecuencia.

3. ALGUNAS IDEAS A CONSIDERAR

Señales que el otro está presente, mensajes, envíos, algunas pocas preguntas, muchas respuestas... pero al mismo tiempo intercambios poco potentes, escasos encuentros, ausencia de discusiones con desencuentros menores; intereses individuales que ofrecen señales de una tarea propia, individual... aislada. Lazadas que tejen sobre un mismo hilo sin percibir la trama que propone el otro... redes en potencia que podrían crearse con la simple elección y compromiso -asumido por todos- de querer hacerlo.

¿Cómo hacerlo? Difícil tarea la de ofrecer recetas. Quizás menos comprometida sea la de proponer preguntas y brindar algunas sugerencias, las cuales fueron gestándose en el proceso mismo de hacer.

Tal vez uno de los primeros aspectos a considerar esté vinculado de manera directa con las consignas que se proponen en los foros... ¿Qué tipo de preguntas formular?, ¿cuál sería el número óptimo de preguntas que deberían plantearse en un foro de discusión?, ¿se deben hacer más preguntas de las que se espera que los alumnos respondan?, ¿deberían formularse al iniciar el foro o sería conveniente introducirlas en el desarrollo del mismo?, ¿estas consignas reflejan los objetivos que se persiguen?

Se intentarán ofrecer algunas respuestas...

Uno de los primeros puntos a considerar es la necesidad de **desmitificar creencias** acerca de los foros de discusión, sobre todo en lo que refiere a la asociación directa que suele hacerse entre la medición de la calidad de un foro o la calificación de los participantes, con el número de envíos que se realiza en el mismo. Se ha podido observar, a partir de los datos analizados, que resulta más favorecedor el tipo de contribución que se realiza o el propósito con que se interviene que la cantidad de veces que los participantes efectúan un envío. Por otra parte, sería importante dejar de lado el supuesto de que, tanto alumnos como docentes que asumen la participación en instancias de formación on-line, tienen conocimientos y están preparados para utilizar estas nuevas herramientas de comunicación y encuentro. En ambos sentidos, sería necesario que en el momento en que se diseñen proyectos de formación a distancia en donde se utilicen recursos como los foros de discusión, se explicita a los participantes (alumnos y docentes) la importancia del propósito de intervención o el tipo de contribución por sobre el número de aportes, así como sugerencias a tener en cuenta para realizar las mismas.

Respecto a **la tipología de preguntas que sería conveniente formular**, se ha podido observar que las cuestiones que posibilitaron el surgimiento de aportes con propósitos diversos, la aparición de opiniones opuestas y la generación de un proceso de discusión fueron aquellas consignas que implicaron en los alumnos la toma de posición ante cuestiones dilemáticas, para lo cual los estudiantes debieron elaborar un juicio crítico fundamentado. Partir de consignas que reúnan tales características, evitando aquellas que requieren procesos cognitivos menos complejos, podría favorecer el surgimiento de intercambios más potentes y la negociación de significados.

En relación al **número de preguntas** a formular, para evitar que algunas de éstas se pierdan y no sean consideradas, tal vez una estrategia podría ser introducir inicialmente sólo una pregunta. Esto podría ocasionar que los alumnos se sientan más comprometidos a dar respuesta a esa cuestión, tal como se observó en el Foro N° 8, donde casi la totalidad de los alumnos (97%) dio respuesta a la única cuestión planteada. Una vez que comience a percibirse cierta saturación en tal respuesta se podría introducir un nuevo interrogante. Esto también podría favorecer un mayor dinamismo en el foro y haría que los participantes asuman un mayor compromiso en la lectura de los aportes y el seguimiento más constante del espacio del foro.

Ahora bien, también se ha puesto de manifiesto que los alumnos en general no responden a las preguntas que introduce el tutor durante el foro, entonces aquí surge un nuevo interrogante... ¿cómo lograr que lo hagan?

Se podrían utilizar estrategias simultáneas de comunicación, en donde se comprometa a los estudiantes a participar en un nuevo tema de debate. Es decir, se podrían utilizar simultáneamente los diferentes canales de comunicación existentes; en este caso las tele sesiones, el envío de un correo personal a cada alumno en donde se explicita que se introdujo una nueva pregunta y, el propio espacio del foro, en donde

el tutor podría intervenir para expresar que, como se considera que las respuestas al interrogante anterior comenzaron a reiterarse, se cree conveniente realizar un giro en la pregunta del debate y se los invita a enviar sus aportes a esta nueva cuestión.

En este punto resulta clave el rol que asumirá quien tenga a su cargo la **moderación del foro**. En tal sentido, sería clave que tanto en el momento del diseño de los foros de discusión como en las instancias de capacitación a los docentes tutores o de las personas que tendrán a su cargo la moderación de estos espacios, se retomen los datos aquí señalados y las sugerencias que pueden desprenderse a partir del análisis de los mismos. En tal sentido, puede resultar de utilidad mostrar ejemplos concretos de preguntas, intercambios o intervenciones que pueden favorecer la dinámica del foro en pos del logro de nuevos aprendizajes. Para ampliar este punto retomo aquí la propuesta de Arango (2004) quien reconoce que el pensamiento crítico, como todo proceso de pensamiento, puede desarrollarse; para lo cual propone dos estrategias a tener en cuenta por parte de quien asume el rol de moderador, en primer lugar sugiere que se debería afinar el foco del diálogo y en segundo lugar, profundizar el mismo.

Para la *lograr la focalización del diálogo* la autora señala que la persona que modera deberá ordenar las ideas según su relevancia, rescatando de los aportes de los participantes aquellas ideas que guarden coherencia o que, por sus planteamientos, sean contradictorias. Deberá elaborar mensajes que ordenen estas ideas, dejando opciones para continuar la discusión, rescatando de las intervenciones aquellos elementos que contribuyan a potenciarla.

Otra posibilidad es repensar en voz *alta* aquellos significados posibles, integrando ideas aparentemente inconexas o irrelevantes o sugiriendo direcciones de discusión.

En otros términos, para focalizar el diálogo sería necesario que el moderador, conceptualmente haga evidente los puntos sobre los cuales está girado el debate. Para ello se puede apoyar en las intervenciones hechas y en las interconexiones que existen entre estas intervenciones. Podrá resaltar pensamientos similares, puntos de encuentro, posiciones divergentes y luego confrontar a los participantes con estos hallazgos, para que sean ellos quienes llenen estos vacíos.

Esto requiere, por parte del moderador, realizar varias y sucesivas lecturas de los mensajes enviados, puesto que en general durante los foros son numerosas las intervenciones que se efectúan y no siempre es posible identificar los hilos relevantes en una primera lectura.

Como hemos visto hay algunos autores (Mazzolini y Maddison, 2003, 2005) que se cuestionan hasta dónde es pertinente que el moderador afine el foco del diálogo. En este sentido Arango (2004) señala que “reconocer las líneas de discusión y reenfoclarlas parece ser el camino medio para lograr enfoques más creativos a los temas en discusión.” (Arango, M. 2004, p. 12).

La autora también sugiere algunas estrategias para *profundizar el foco del diálogo*, mediante las cuales procura llevar el impulso del diálogo hacia nuevos terrenos, manteniendo las ideas importantes en primer plano y ayudando a que los participantes sean concientes del potencial no visto. En este punto continúa siendo relevante el rol del moderador. En tal sentido debe explorar tensiones o bloqueos conceptuales, identificar suposiciones o barreras respecto a conceptualizaciones nuevas.

En todo el proceso, sería conveniente que se intervenga abordando los asuntos desde diferentes ángulos, explorando los motivos existentes para las creencias sin asignar valor. En muchos casos se sugiere que durante los diálogos académicos el moderador actúe desde afuera, no interviniendo con mucha frecuencia, propiciando que sean los propios participantes quienes autorregulen las discusiones. Arango (2004) sostiene que esta posición del moderador trae aparejado la generación de diálogos densos que no

cumplen con los objetivos iniciales, donde prima la conceptualización individual por sobre la colectiva. En este punto el moderador podría hacer un reconocimiento general de los aportes individuales impulsando a los participantes para que resignifiquen y den sentido a esos conceptos aislados.

El moderador, desde su rol, cuenta con la posibilidad de desafiar a los participantes a ir más allá, presentando metáforas o yuxtaposiciones hasta alcanzar niveles más profundos de significación que permitan a los participantes revisar sus creencias y supuestos. Dentro de las estrategias para profundizar Arango (2004) reconoce como muy útil la de validar perspectivas múltiples sobre asuntos claves, reconociendo la diversidad de criterios frente a un mismo asunto.

Otro aspecto a considerar estaría relacionado con **la administración de los tiempos** en que permanece abierto el foro. Para ello se podrían establecer plazos para realizar los envíos, acordados desde el comienzo del foro. Esto también podría favorecer que todos los participantes se involucren desde el inicio del foro; tal vez permitiría que mayor número de alumnos se impliquen en dar respuesta a mayor número de preguntas, disminuyendo de esta manera el comportamiento típico aquí observado en donde se ofrece respuesta a un interrogante y luego los participantes se retiran del espacio de comunicación compartido.

Sin pretender pautar y estructurar de manera rígida un espacio de participación abierta, además se podría **explicitar la cantidad de participaciones mínimas que se espera** de cada participante, fundamentando las razones de dicho planteo. Sería válido señalar, por ejemplo, que cada alumno debe efectuar un determinado número de aportes y que dichos aportes deben incluir tales o cuales propósitos. Por ejemplo, *“debe intervenir, al menos una vez dando respuesta a la consigna inicial, en una segunda oportunidad para efectuar un comentario sobre los aportes de sus compañeros o retroalimentar los mismos, y en una tercer ocasión para manifestar su opinión sobre la dinámica que adquirió el foro, realizar un cierre o compartir los aprendizajes logrados”*.

Al mismo tiempo se podría explicitar en qué **momento del foro deberían efectuarse tales intervenciones**; indicar por ejemplo que si el foro estará abierto durante quince días, las primeras intervenciones deberían efectuarse durante los primeros cinco días de apertura del foro, para que en el tiempo restante puedan generarse discusiones que propicien el surgimiento de conflicto sociocognitivo y la posibilidad de ofrecer ayudas pedagógicas ajustadas.

Estos dos últimos aspectos, se encuentran en estrecha relación con la necesidad de **explicitar los objetivos que se persiguen** con la apertura del espacio de un foro de discusión. Este sería uno de los primeros aspectos a considerar en el momento del diseño del foro, donde se debe pensar y plantear qué se busca generar con la apertura de un espacio de tales características. Pensar el foro de discusión como un espacio de construcción colaborativa de conocimientos, superando el individualismo y la existencia de posiciones inflexibles frente a los temas que pueden abordarse, es una de las posibilidades. En este sentido, es conveniente -aunque no suficiente- que previo al inicio de un foro se tengan claros los objetivos a los que se pretende llegar a través de las discusiones; pero al mismo tiempo estos deben ser conocidos por los participantes para que sus intervenciones respondan a lo propuesto.

Para lograr un mayor dinamismo en los foros no menos importante resulta atender, en el momento del diseño, al **número de participantes que interactuarán en cada foro**, en cada grupo o subgrupo. Tal vez sería conveniente que en cada uno de los foros hubiese un número más reducido de estudiantes que el que hubo en el trayecto de formación analizado. De no ser posible, otra alternativa sería, el reagrupar esas personas en subgrupos, que debatan internamente -vía mail o en un microespacio del mismo foro- acerca de las preguntas ejes de debate, y que luego, diseñen un

representante del grupo para que realice el aporte al foro general. Esto podría favorecer mayores niveles de implicancia de cada uno de los participantes y, al mismo tiempo, evitaría el cúmulo de numerosos mensajes en el foro, que en muchos casos, suele superar la capacidad de análisis y tiempo real de lectura los participantes.

Finalizando ya el trabajo, resulta necesario señalar que estas proposiciones lejos de estructurar en extremo un ambiente de aprendizaje que intenta ser *abierto* tienen como intención brindar, a quienes tienen a su cargo la tarea de administrar redes y foros de debate, una serie de indicadores que permitan organizar la dinámica de dichos espacios para que, desde allí, puedan ofrecer orientaciones a los estudiantes acerca de cómo utilizar el entorno comunicativo propuesto para favorecer, en ellos mismos, mejores aprendizajes. Al mismo tiempo se considera importante señalar que tales sugerencias no deberían ser consideradas como medidas burocráticas o administrativas para pautar el trabajo de diseñadores o moderadores de entornos de EaD, de ser así no atenderían al propósito con que han surgido sino, por el contrario, podrían convertirse en impedimento para mejorar instancias académicas de formación.

En última instancia se debería pensar en la naturaleza de los foros en contextos de enseñanza-aprendizaje. ¿Para qué contar con un foro?, ¿porque forma parte del paquete de la plataforma con que cuento?, ¿para realizar el seguimiento de ingreso de los participantes a dicha plataforma?, ¿para realizar el control de la lectura de materiales?, ¿como una instancia más de aprendizaje?, ¿como un espacio específico de aprendizaje en donde se propicie la mediación cognitiva entre participantes?

La respuesta que pueda ofrecerse a tales preguntas estará determinando sin duda el lugar que se le asigne al foro en un contexto de aprendizaje mediado. Al mismo tiempo, el lugar que se le asigne tendrá que ser conocido y explicitado para cada uno de los participantes. Quienes diseñen y moderen el entorno deberán saber que el tipo de actividades que se proponen o las preguntas que se realizan son un elemento clave para la posterior dinámica que pueda o no generarse; al mismo tiempo, sus intervenciones condicionan y/o favorecen las intervenciones de los demás participantes. Quienes actúen en el rol de alumnos deben conocer qué se espera de ellos y saber, previamente, que existen diversas maneras de participar e interactuar, que sin duda alguna permiten o limitan diferentes procesos de aprendizaje.

Son diversas las preguntas que han quedado sin respuesta. Al considerar diversas variables, todas en interrelación y dependientes, son múltiples las líneas de análisis que se abren al finalizar este trabajo. Diseñar entornos alternativos en donde se combinen intervenciones variadas por parte de los moderadores, con tipologías de consignas de trabajo, involucrando a los alumnos participantes de manera diversa, puede constituirse en un desafío interesante. Sin duda, más interesante serán los resultados que de allí se desprendan; no sólo desarrollarán competencias específicas los involucrados en la experiencia, sino que al mismo tiempo se podrá contar con datos concretos que permitan elevar niveles de calidad en instancias de formación de postgrado.

Una serie de intercambios, pensamientos propios y ajenos, silencio activo, conexión entre ideas -propias y ajenas-, insight... nuevas ideas!! Ese fue el camino recorrido, el camino que me permitió llegar; es el camino que conozco y el que ofrezco. Seguramente existen otros muchos, aún no los he transitado. Estoy dispuesta a hacerlo en la medida en que se ofrezcan como posibilidad en un intento activo y sistemático de comprender y evaluar las ideas y argumentos de los otros y los propios.

San Miguel de Tucumán, 13 de septiembre de 2008

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1999) *El profesor online: Elementos para la definición de un nuevo rol docente*. Consultado 19/01/2006 en <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/paginas/105.html>
- Anderson, T. y H. Kanuka (1997) On-line forum. New platforms for professional development and group collaboration. *Journal of Computer Mediated Conferencing*, 3 (3).
- Arango, M. (2004) Foros virtuales como estrategia de aprendizaje. *Revista Debates Latinoamericanos*, Nº 2. Consultado el 29/03/07 en www.rlcu.org.ar/revista/numeros/02-02-Abril-2004/documentos/Arango.pdf
- Badia, A; E. Barberá, C. Coll y M. Rochera (2005) La utilización de un material didáctico autosuficiente en un proceso de aprendizaje autodirigido. *RED. Revista de Educación a Distancia, número monográfico III*. Consultado el 19/04/07 en <http://www.um.es/ead/red/M3/>
- Baquero, R. (1996) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Bs. As. Aique.
- Barberá, E. (Coord.); A. Badia y J. Mominó (2001) *La incógnita de la educación a distancia*. ICE-Horsori. Barcelona.
- Barberá, E. y A. Badia (2004) *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Machado Libros. Madrid.
- Barros, B. y M.F. Verdejo (2001) Entornos para la realización de actividades de aprendizaje colaborativo a distancia. *Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial*. SIN 1137-3601. Consultado el 7/04/07 en <http://sensei.ieec.uned.es/~bbarros/papers/rAEPIA2001.pdf>
- Barros, B. y M. F. Verdejo (2000) Analysing student interaction processes in order to improve collaboration. The DEGREE approach. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 11, 221-241.
- Blignaut, S. y S. Trollip (2003) Developing a taxonomy of faculty participation in asynchronous learning environments - An exploratory investigation. *Computers & Education*, 41(2), 149-172.
- Cabero, J. (2006) Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol 3. Nº 1.
- Coll, C. (1990) *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Bs. As. Paidós.
- Coll, C. y R. Colomina (1990) Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En Coll, C; J. Palacios y A. Marchesi (comps). *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*. Madrid. Alianza.
- Coll, C. y I. Solé (1990) La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En Coll, C; J. Palacios y A. Marchesi (comps.) *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*. Madrid. Alianza.

- Chen, S. y E. Caropreso (2004) Influence of personality on online discussion. *Journal of Interactive Online Learning*. Vol 3. N° 2.
- Cheryl, A. (1993) The evolution of theory in distance education. En D. Keegan (Ed.) *Theoretical principles of distance education*. Rautledge. London. Traducción de Jorge Méndez Martínez para el Seminario por videoconferencia Interactiva: "Fundamentos de la Educación a Distancia", UNAM, Dirección de Educación a Distancia, CUAED.
- Chiecher, A. (2004) Contextos de aprendizaje presenciales y virtuales. Algunas características de las interacciones entre profesores y alumnos. En Vogliotti, A; M. Cortese e I. Jacob (comps.) En *Tiempos de Adversidad: Educación Pública*. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Chiecher, A; M. C. Rinaudo, D. Donolo y M. Zapata Ros (2006) *Enseñar y aprender. Interacciones en contextos presenciales y virtuales*. Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.
- De Wever B, T. Schellens, M. Valcke y H. Van Keer (2005) Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review. *Computers & Education*, 46(1), 6–28.
- Domínguez Figaredo, D. y L. Alonso Díaz. Metodología para el análisis didáctico de foros virtuales. 2004. Conferencia presentada en EDUTEC Barcelona. Consultado 03/04/2007 en <http://www.edutec2004.lmi.ub.es/pdf/46.pdf>
- Duart, J. Y A. Sangrá (Comps) (2000) *Aprender en aulas virtuales*. Gedisa. Barcelona.
- Esteban, M. (2002) El diseño de entornos de aprendizaje constructivista. *RED. Revista de Educación a Distancia*. N° 6.
- Fainholc, B. (1999) *La interactividad en la educación a distancia*. Paidós. Bs. As.
- García Aretio, L. (1989) *Modelos de elaboración de material didáctico*. Publicado en Memoria principal 3º Encuentro Iberoamericano de Educación a Distancia. San José de Costa Rica: UNED. 8 pp. Consultado 11/10/2004 en <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/articulos/1989/modelos%20de%20elaboracion%20del%20material%20didactico.pdf>
- García Aretio, L. (2002) *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Ariel. Barcelona.
- Garrison, R. (2000) Theoretical Challenges for Distance Education in the 21 Century: A Shift from Structural to Transactional Issues. *International Review of research in Open and Distance Learning*. Vol 1, N° 1.
- Gros, B. y J. Silva (2006) Metodología para el análisis de espacios virtuales colaborativos. *RED. Revista de Educación a Distancia, número 16*. Consultado 2/11/2006 en <http://www.um.es/ead/red/16>
- Gros, B; V. Guerra y J. Sánchez (2005) The design of computer-supported collaborative learning environments in higher education. *Encounters on Education*, Vol 6, 23-42.
- Gunawardena, Ch; K. Carabajal y C. Lowe (2001) Critical Analysis of models and methods used to evaluate online learning networks. American Educational Research Association. ERIC.

- Hakkarainen, K. (2003) Patterns of female and male students's participation in peer interaction in computer-supported learning. *Computers and Education*, 40, 327-342.
- Häkkinen, P. y S. Järvelä (2006) Sharing and constructing perspectives in web-based conferencing. *Computers & Education*, 47 (4), 433-447.
- Hillman, D; D. Willis y C. Gunawardena (1994) Learner interface interaction in distance education. An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *The American Journal of Distance Education*, 8 (2), 30-42.
- Järvelä, S. y P. Häkkinen (2000) Levels of web-based discussion: Theory of perspective-taking as a tool for analyzing interaction. In B. Fishman & S. O'Connor-Divelbiss (Eds.), *Fourth International Conference of the Learning Sciences* (pp. 22-26). Mahwah, NJ: Erlbaum. Consultado 7/11/06 en <http://www.umich.edu/~icls/proceedings/pdf/Jarvela.pdf>
- Järvelä, S. y P. Häkkinen (2002) Web-based cases in teaching and learning: the quality of discussion and a stage of perspective talking in asynchronous communication. *Interactive Learning Environments*, 10, 1-22.
- Jonassen, D; M. Davidson, M. Collins, J. Campbell y B. Haag (1995) Constructivism and computer-mediated communication in distance education. *American Journal of Distance Education*, 9(2), pp. 7-26. Consultado 9/09/08 en <http://www.uni-oldenburg.de/zef/cde/media/readings/jonassen95.pdf>
- Leinonen, P. y S. Järvelä (2006) Facilitating interpersonal evaluation of knowledge in a context of distributed team collaboration. *British Journal of Educational technology*, 37(6), 897-916.
- Leinonen, P; S. Järvelä y P. Häkkinen (2005) Conceptualizing the awareness of collaboration: A qualitative study of a global virtual team. *Computer Supported Cooperative Work*, 14, 301-322.
- Lévy, P. (2004) *Inteligencia Colectiva: por una antropología del Ciberespacio*. Traducido por la Facultad de Lenguas Extranjeras. Universidad de la Habana y auspiciado por la Organización Panamericana de la Salud. Consultado el 1/05/07 en la versión de acceso libre: <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/channel.php?lang=es&channel=8>
- Litwin, E. (Comp) (2000) *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Amorrortu editores. Bs. As.
- Mansur, A. (2005) Los nuevos entornos comunicacionales y el salón de clases. En Litwin, E. (comp.) *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Amorrortu. Bs. As.
- Martínez Sánchez, F. (Comp) (2003) *Redes de comunicación en la enseñanza*. Paidós. Barcelona.
- Mauri, T; J. Onrubia, C. Coll y R. Colomina (2005) La calidad de los contenidos educativos reutilizables: Diseño, usabilidad y prácticas de uso. *RED. Revista de Educación a Distancia, número monográfico II*. Consultado el 19/04/07 en www.um.es/ead/red/M2/mauri_onrubia.pdf

Mazzolini M. y S. Maddison (2003) Sage, guide or ghost? The effect of instructor intervention on student participation in online discussion forums. *Computers & Education*, 40, 237.

Mazzolini, M. y S. Maddison (2005) When to jump in: The role the instructor in online discussion forums. *Computers & Education*, 49 (2), 193-213.

Núñez, F; A. Gálvez y A. Vayreda (2003) *La participación en un foro electrónico: motivos, auditorios y posicionamientos*. Consultado el 31/03/07 en

<http://www.uoc.edu/dt/20181/index.html>

y <http://redcientifica.com/doc/doc200211290001.html>

Offir, B; I. Barth, Y. Lev y A. Shteinbok (2003) Teacher-student interactions and learning outcomes in a distance learning environment. *The Internet and Higher Education*, 6 (1), 65-75.

Onrubia, J. (2005) Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. RED. Revista de Educación a Distancia, número monográfico II. Consultado el 9/02/2005 en

<http://www.um.es/ead/red/M2/>

Paoloni, P; M. C. Rinaudo, D. Donolo y A. Chiecher (2006) Motivación. Aportes para su estudio en contextos académicos. Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.

Perkins, D. (1996) *La escuela inteligente*. Gedisa. Barcelona.

Piaget, J. 1994. *Seis estudios de psicología*. Ariel. Bs. As.

Rinaudo, C; D. Donolo y A. Chiecher (2002) Listas de distribución: Recursos mediadores para aprender y enseñar a distancia. RED. Revista de Educación a Distancia. Consultado 25/11/2004 en <http://www.um.es/ead/red/6/listas.pdf>

Rinaudo, C; D. Donolo y A. Chiecher 2005 Interacciones entre profesores y alumnos en ambientes de aprendizaje asincrónico. En *Reflexiones y propuestas sobre la Educación Superior Actual*. Serie Cuadernos Virtuales N° 1. Secretaría Académica de la UNRC.

Rovai, A. (2007) Facilitating online discussions effectively. *The Internet and Higher Education*, 10 (1), 77-88.

Rourke, L; T. Anderson, D. Garrison y W. Archer (2001) Methodological issues in the content analysis of computer conference transcripts. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 12.

Schrire, S. (2005) Knowledge-building in asynchronous discussion groups: going beyond quantitative analysis. *Computers & Education*, 46(1), 49-70.

Sigalés, C. (2001) El potencial interactivo en los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia. Ponencia presentada en el X Encuentro Internacional de Educación a Distancia, Guadalajara, México. Consultado el 10/03/2003 en

<http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/sigales0102/sigales0102.html>

- Smith, M. y A. Winking-Diaz (2004) Increasing Students' Interactivity in an Online Course. *Journal of Interactive Online Learning*, 2 (3), 1-25.
- Strijbos J; R. Martens, F. Prins y W. Jochems (2005) Content analysis: What are they talking about? *Computers & Education*, 46 (1), 29-48.
- Suárez Guerrero, C. (2003) Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumentos de mediación. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*. Vol 4. Universidad de Salamanca.
- Weinberger A. y F. Fischer (2006) A Framework to Analyze Argumentative Knowledge Construction in Computer-Supported Collaborative Learning. *Computer & Education*, 46 (1), 71-9.
- Wertsch, J. (1998) Un enfoque sociocultural de la acción mental. En Carretero, M. (comp.) *Desarrollo y aprendizaje*. Buenos Aires. Aique.
- Wertsch, J. (1998) Vigotsky y la formación social de la mente. Paidós. Bs. As.
- Woo, Y. y T. Reeves (2007) Meaningful interaction in web-based learning: A social constructivist interpretation. *Internet and Higher Education*. 10. 15-25.
- Zapata Ros, M. (2003) Evaluación de sistemas de educación a distancia a través de redes. *RED. Revista de Educación a Distancia*. N° 9.

MATERIAL ANEXO

Anexo N° 1: Foros - Maestría en Comunicación y Tecnologías Educativas - ILCE - 1° Semestre año 2004.

Tabla N° 1: Taller "A". Número de grupos - Cantidad de foros y de envíos realizados en cada foro - Fecha en que tuvieron lugar.

Taller "A" 13-02-04 al 26-03-04			
N° de Grupo	N° de Foro	Cantidad envíos	Fecha
1	1	70	16/02 al 12/03
	2	37	15/03 al 26/03
2	1	59	16/02 al 12/03
	2	29	15/03 al 26/03
3	1	66	16/02 al 12/03
	2	39	15/03 al 26/03
4	1	45	16/02 al 12/03
	2	28	15/03 al 26/03
5	1	61	16/02 al 12/03
	2	36	15/03 al 26/03

Tabla N° 2: Taller "B". Número de grupos - Cantidad de foros y de envíos realizados en cada foro - Fecha en que tuvieron lugar.

Taller "B" 23-04-04 al 04-06-04			
N° de Grupo	N° de Foro	Cantidad envíos	Fecha
1	1	45	23/04 al 21/05
	2	37	7/05 al 4/06
2	1	44	16/02 al 12/03
	2	51	15/03 al 26/03
3	1	54	16/02 al 12/03
	2	41	15/03 al 26/03
4	1	55	16/02 al 12/03
	2	42	15/03 al 26/03
5	1	42	16/02 al 12/03
	2	46	15/03 al 26/03

Tabla Nº 3: Módulo "A". Número de grupos - Cantidad de foros y de envíos realizados en cada foro - Fecha en que tuvieron lugar.

Módulo "A" 16-01-04 al 24-05-04			
Nº de Grupo	Nº de Foro	Cantidad de envíos	Fecha
1	1	96	16/01 al 30/01
	2	98	30/01 al 19/02
	3	84	21/02 al 04/03
	4	65	06/03 al 18/03
	5	46	20/03 al 01 /04
	6	62	3/04 al 29/04
	7	50	30/04 al 13/05
	8	32	17/05 al 24/05
2	1	84	16/01 al 30/01
	2	78	30/01 al 19/02
	3	99	21/02 al 04/03
	4	46	06/03 al 18/03
	5	53	20/03 al 01 /04
	6	61	3/04 al 29/04
	7	37	30/04 al 13/05
	8	31	17/05 al 24/05
3	1	78	16/01 al 30/01
	2	84	30/01 al 19/02
	3	60	21/02 al 04/03
	4	57	06/03 al 18/03
	5	52	20/03 al 01 /04
	6	47	3/04 al 29/04
	7	54	30/04 al 13/05
	8	31	17/05 al 24/05
4	1	57	16/01 al 30/01
	2	53	30/01 al 19/02
	3	57	21/02 al 04/03
	4	47	06/03 al 18/03
	5	38	20/03 al 01 /04
	6	33	3/04 al 29/04
	7	31	30/04 al 13/05
	8	34	17/05 al 24/05
5	1	76	16/01 al 30/01
	2	66	30/01 al 19/02
	3	65	21/02 al 04/03
	4	57	06/03 al 18/03
	5	49	20/03 al 01 /04
	6	38	3/04 al 29/04
	7	52	30/04 al 13/05
	8	37	17/05 al 24/05

Tabla Nº 4: Módulo "B". Número de grupos - Cantidad de foros y de envíos realizados en cada foro - Fecha en que tuvieron lugar.

Módulo "B" 09-01-04 al 07-05-04			
Nº de Grupo	Nº de Foro	Cantidad de envíos	Fecha
1	1	108	9/01 al 22/01
	2	135	23/01 al 12/02
	3	93	27/02 al 11/03
	4	70	12/03 al 2/04
	5	62	26/01 al 22/04
	6	66	23/04 al 6/05
2	1	117	9/01 al 22/01
	2	95	23/01 al 12/02
	3	66	27/02 al 11/03
	4	55	12/03 al 2/04
	5	46	26/01 al 22/04
	6	35	23/04 al 6/05
3	1	105	9/01 al 22/01
	2	90	23/01 al 12/02
	3	22	27/02 al 11/03
	4	25	12/03 al 2/04
	5	35	26/01 al 22/04
	6	16	23/04 al 6/05
4	1	59	9/01 al 22/01
	2	58	23/01 al 12/02
	3	41	27/02 al 11/03
	4	38	12/03 al 2/04
	5	33	26/01 al 22/04
	6	35	23/04 al 6/05

Los recuadros sombreados corresponden a los foros que se han seleccionado para realizar el estudio en profundidad del comportamiento de los participantes en los diferentes espacios de formación.

Anexo N° 2: Ejemplo de Foro Analizado

[Log Out](#) | [Topics](#) | [Search](#)
[Moderators](#) | [Edit Profile](#)

Foro 2: 7 de mayo al 4 de junio

CECTE » [Posgrado Latinoamericano](#) » [TALLER : PRESENTACIONES EDUCATIVAS Y DE CAPACITACIÓN \(23/04/04 - 04/06/04\)](#) » [Grupo 1: Dirección General del Bachillerato](#) » [Foro 2: 7 de mayo al 4 de junio](#) << [Previous](#) [Next](#) >>

BIENVENIDOS AL SEGUNDO FORO DEL TALLER: PRESENTACIONES EDUCATIVAS Y DE CAPACITACIÓN

Participación activa y comentarios sobre:
 Problemas, tips y sugerencias de utilización de alguna funcionalidad

- Se podrían diferenciar tres subpreguntas:
 1.a (Problemas); 1.b (tips) y 1.c (sugerencias)
 - Objetivo de la tarea: Implica formular una opinión a partir de la propia experiencia.

Thread	Last Poster	Posts	Pages	Last Post
Closed: New threads not accepted on this page				
Author	Message			
Enzo Renato Sede ILCE Envío 1 de 1	Posted on Wednesday, May 12, 2004 - 12:22 pm:			
- Saludo	Hola, hola!!! Van algunos Tps:			
- Respuesta a la consigna planteada (1.b)	* De la barra de herramientas selecciona "Ver" selecciona "Patrón" y "Patrón de diapositivas". En éste espacio podrán diseñar el estilo de sus páginas ANTES de comenzar a diseñar su presentación. Este es el lugar indicado para insertar elementos comunes a toda su presentación como el logotipo de su institución, en lugar de ponerlo en cada diapositiva por separado. Este también es el lugar ideal para preestablecer tus tipografías, tamaños, y combinación de colores de la diapositiva". Esta aplicación ayuda a ahorrar tiempo de trabajo sobre elementos repetidos en lugar de hacer correcciones de una en una.			
- Respuesta a la consigna planteada (1.c)	* Al insertar gráficos en una presentación es práctico preferir formatos que permitan mayor índice de calidad a un menor tamaño de archivo. Este es un comparativo de distintos formatos y su nivel de eficiencia al interactuar en powerpoint para que consideren al "guardar sus imágenes como..." : .PNG - Portable Network Graphic - Considerado como el favorito para powerpoint - No pierde información - Trabaja con los distintos rangos de colores(256, 16 bit, 24 bit, escala de grises) - Archivo comprimido (menor tamaño de archivo, especialmente con archivos de 256 colores) - Ampliamente compatible			

<p>- Respuesta a la consigna planteada (1.c)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Toma muy poco tiempo para descomprimirse en powerpoint.% .JPG - Joint Photographic Expert Group - Bueno para powerpoint (mejor todavía para correo electrónico y sitios web) - Pierde información. Pero tendrán control al guardar el archivo para saber cuánta información se perderá - Sólo trabaja con colores a 24 bit (16 millones) - Archivos altamente comprimidos (muy pequeños) - Ampliamente compatible - Toma más tiempo en descomprimirse en powerpoint que los .PNG - También fuerza más al procesador para descomprimir% .BMP - Windows Bitmap - Bueno para powerpoint (mejor para fondo de windows) - No pierde información - Trabaja con toda la gama de colores - Puede comprimirse pero no en colores a 24 bit. Archivos MUY grandes - Ampliamente compatible - Veloz para cargar y mostrar en powerpoint .GIF - Graphics Interchange Format - Bueno para powerpoint (mejor para páginas web) - Pierde información dado que alcanza un máximo de 256 colores. - Solo trabaja con 256 colores - Formato comprimido - Ampliamente compatible - No toma nada de tiempo en descomprimirse dado que no está comprimido.
<p>- Estimula la participación</p> <p>LIC. GLORIA BERNAL TORRES</p> <p>Envío 1 de 1</p> <p>- Respuesta a la consigna planteada (1.a)</p> <p>- Respuesta a la consigna planteada (1.c)</p>	<p>Seguimos en contacto y... suerte! =)</p> <hr/> <p>Posted on Friday, May 14, 2004 - 11:42 am:</p> <hr/> <p>El programa de Power Point nos brinda la opción de modificar o editar las plantillas y adecuarlas a nuestros propósitos, nos permite ser creativos con los programas existentes es interesante el manejo del Power Point el problema que he encontrado es que al agregarle música, imágenes ocupa bastante memoria y no es posible enviarla aunque se comprima.</p> <p>Es un arte el manejar el Power Point debido a que debemos ser claros al transmitir nuestro tema en la presentación.</p> <p>La alternativa que he encontrado son las páginas web debido a que aceptan un poco más de información e imágenes interactivas cuando son necesarias, así como efectos especiales.</p> <p>Me encantaría usar los videos y solicito a nuestro asesor o a los Maestros que tienen experiencia en el</p>

<p>- <i>Solicitud de ayuda</i></p> <p>- <i>Agradecimiento (inespecífico)</i></p>	<p>manejo de videos me recomiende el que menos memoria utilice para que en la computadora sea más rápido el bajar el video y en un momento dado también enviarlo.</p> <p>Una alternativa es el Photoshop al combinarlo con Power Point.</p> <p>Les agradezco su información. Lic. Gloria Bernal Torres licgloriab2@yahoo.com.mx</p>
<p>CINDY CUELLAR Envío 1 de 1</p> <p>- <i>Saludo</i></p> <p>- <i>Respuesta a la consigna planteada (1.c)</i></p>	<p>Posted on Saturday, May 22, 2004 - 8:33 pm:</p> <hr/> <p>HOLA A TODOS LES ENVIO UN CORDIAL SALUDO DESDE LAS CALUROSISIMAS PLAYAS DEL SURESTE MEXICANO</p> <p>Para mí el uso de power point permite realizar una presentación de la información de manera formal y dinámica.</p> <p>Por ejemplo en cuando se elige en el menu nuevo, se puede seleccionar plantilla de diseño que se desee, y estas permiten tener una mejor presentación de manera predeterminada. Ahora bien si se desea crear una presentación propia se pueden elegir colores de la barra de iconos que se encuentra en la parte inferior de power point, seleccionando el icono con forma de lata, ahi se puede jugar con los colores para teñir la diapositiva.</p> <p>Así mismo se pueden añadir imagenes desde menu "insertar" se elige "imagen prediseñada", o bien si existe alguna imagen guardada en c: o en A: se selecciona "imagen de archivo".</p> <p>Así mismo yo considero que la animación es importante para las diapositivas, siempre y cuando no sean excesivas y que acaben robando la atención del auditorio. Se elige del menu "presentacion", despues se elige "efectos de animacion", para animar los dibujos o imagenes, es necesario colocarse en ellas.</p> <p>CINDY JAZMIN CUELLAR ORTIZ DGB CHETUMAL QUINTANA ROO</p>
<p>ALMA ORTIZ MEJIA Envío 1 de 1</p> <p>- <i>Saludo</i></p> <p>- <i>Manifestación de proceso metacognitivo</i></p> <p>- <i>Respuesta a la consigna (1.a)</i></p>	<p>Posted on Tuesday, May 25, 2004 - 1:18 pm:</p> <hr/> <p>HOLA RECIBAN UN CORDIAL SALUDO DESDE LA HERMOSA XALAPA,VER.</p> <p>DESDE QUE DESCUBRI EL POWER POINT PARA REALIZAR MIS PRESENTACIONES,NO LO HE DEJADO,YA QUE SE ME HIZO MUY INTERESANTE Y CREATIVO,PORQUE VA DESDE SI SE QUIERE USAR PI ANTII I AS YA PRFDFTRMINADAS HASTA I A OIIF</p>

	<p>UNO QUIERA CREAR, SIN EMBARGO, TODAVIA CREO QUE ME FALTA MUCHO PARA PODER DOMINAR EL PROGRAMA, AL IGUAL QUE MI COMPAÑERA AL PONERLE MUSICA Y TRATAR DE GUARDAR, EL ARCHIVO ME QUEDA MUY PESADO, ME GUSTARON LAS REGLAS QUE DIO EL MAESTRO EN LA TELESESION PARA REALIZAR LAS DIAPOSITIVAS, Y LOS TIPS QUE NOS ACABAN DE DAR AL PRINCIPIO, EN MI CASO QUE NO SE MUCHO DE COMPUTACIÓN ME PARECEN FORMIDABLES. GRACIAS.</p> <p>ALMA ORTIZ MEJIA SEDE: PREPARATORIA ABIERTA XALAPA, VER.</p>
<p>Gasiel Envío 1 de 1</p> <p>-Respuesta a la consigna (1.c)</p>	<p>Posted on Wednesday, May 26, 2004 - 5:33 pm:</p> <hr/> <p>Las presentaciones son una herramienta muy util para exponer un tema debemos tomar en cuenta que dichas presentaciones son para que sirva de guia al expositor y presentar material para el publico ademas de que nos ofrece una versatilidad en su elaboracion debemos tomar en cuanta que no debemos de saturarale de texto, video, sonidos ya que el publico se centrara en eso y dejara de lado la exposición.</p>
<p>Paty Pardo Envío 1 de 1</p> <p>-Saludo/Presentación</p> <p>-Respuesta a la consigna (1.a)</p>	<p>Posted on Wednesday, May 26, 2004 - 5:45 pm:</p> <hr/> <p>Buen día compañeros!</p> <p>Escribe Claudia Patricia Pardo Almanza del CECyTEG Salamanca.</p> <p>La presentación que realicé es sobre un tema concreto para una de las materias que imparto. No tengo mucha experiencia en el uso del Power Point, por lo que tuve dificultades para importar clips o insertar figuras en mi presentación. Voy a seguir algunos de los tips propuestos por algunos de los compañeros en el foro. Pero en general, la información ya la terminé y pude agregar algunos efectos visuales y de sonido.</p>
<p>César Esteban Mejía Acevedo Envío 1 de 1 (Participan 2 alumnos en un mismo envío)</p> <p>Saludo/Presentación</p>	<p>Posted on Friday, May 28, 2004 - 1:46 pm:</p> <hr/> <p>HOLA, MUY BUENOS DIAS, SOMOS SUS AMIGOS IGUALTECOS REPORTÁNDONOS DESDE ESTA CALUROSA CIUDAD: CESAR ESTEBAN MEJIA ACEVEDO Y JOSE LUIS SUAREZ SALGADO. SEDE: CENTRO DE ESTUDIOS DE BACHILLERATO "JOSE VASCONCELOS" 5/3 PERTENECIENTE A LA DGB IGUALA DE LA INDEPENDENCIA, CUNA DE LA BANDERA NACIONAL GUERRERO</p>

<p>- Aporte no pertinente a la consigna, pero relacionado con el tema. (Opina)</p>	<p>POWER POINT ESMUY BONDADOSO PERMITE HACER EXCELENTES PRESENTACIONES: CON COLORIDO, MOVIMIENTO, SONIDOS INVITA A QUE LOS CONTENIDOS SEAN CONCRETOS, SÓLIDOS, FUNDAMENTADOS, SENCILLOS, CON FRASES CORTAS. TE INCURSIONA EN OTRO MUNDO CUANDO LAS ELABORAS, PIERDES LA NOCION DEL TIEMPO Y CADA DIA ENCUENTRAS MÁS INTERESANTE SU USO. RECUERDO CUANDO REALIZAMOS EN UN CURSO Y ELABORAMOS UN RECONOCIMIENTO CUYO FONDO ERA UN PAISAJE.... REALMENTE HERMOSO EN OTRA OCASION ASÍ COMO NO QUERIENDO LA COSA EMPECÉ ACAMBIAR LOS COLORES DE UNA IMAGEN PREDISEÑADA Y QUEDÓ A MI GUSTO A RAIZ DE ELLO EMPECÉ A CAMBIAR COLORES DE ALGUNAS DE ELLAS CUANDO HAGO PRESENTACIONES Y LES QUIERO CAMBIAR COLORES. SIMPLEMENTE CREO QUE CON EL HECHO DE LLEGAR AL SALÓN DE CLASES O LLEVAR A LOS ALUMNOS A UNA SALA DE PROYECCION PARA HACER USO DEL CAÑON Y MOSTRAR LAS PRESENTACIONES EN P.P. PARA EXPONER UNA CLASE CON ELLAS ES DIFERENTE Y NOVEDOSO PARA LOS ALUMNOS.</p> <p>SIN OTRO PARTICULAR HABIENDO PARTICIPADO EN TIEMPO Y FORMA NOS REITERAMOS COMO SUS COMPAÑEROS Y AMIGOS.</p> <p>PROPONEMOS UNA REUNION PARA CONOCERNOS EN PERSONA Y PODER INICIAR LOS PREPARATIVOS PARA LA CLAUSURA.</p>
<p>Marco Monroy: asesor del taller Envío 1 de 1</p> <p>- Organización</p> <p>- Ofrecimiento de Ayuda (Inespecífico)</p> <p>- Estimula</p>	<p>Posted on Friday, May 28, 2004 - 5:30 pm:</p> <hr/> <p>Estimados alumnos de la maestría:</p> <p>¿Cómo van con sus trabajos finales? como saben, ya falta 1 semana para la entrega de estos trabajos, y como les comenté en la telesección, me gustaría mostrar algunos de ellos para hacer un comentario sobre los conceptos vistos en clase.</p> <p>Por esto, me gustaría que hicieran llegar sus trabajos al tutor de grupo a más tardar este miércoles 2 de junio para hacer una selección.</p> <p>Para cualquier duda o comentario respecto del taller, me encuentro disponible a través de mi correo electrónico (elijan la liga para ver mi e-mail).</p> <p>Suerte con sus trabajos</p>

	<p>=====</p> <p>Marco A. Monroy F. Asesor del taller Diseño de Presentaciones</p> <p>=====</p>
<p><u>GUDELIA ALVAREZ GONZALEZ</u> Envío 1 de 1</p> <p>- Saludo/Presentación</p> <p>- Aporte no pertinente a la consigna, pero relacionado con el tema.(Opina)</p>	<p>Posted on Friday, May 28, 2004 - 9:48 pm:</p> <hr/> <p>hola a todos que comparten este espacio les mando saludos desde Chilpancingo Guerrero plantel EMSAD las mesas municipio de San Marcos del COBACH.</p> <p>SOY GUDELIA ALVAREZ GONZALEZ</p> <p>Dentro de las presentaciones de power point podemos hacer maravillas todo lo que los compañeros siguiere es de mucha utilidad e importancia, así como también las presentaciones en paginas web y los vínculos ya que es muy interesante utilizarlos porque permite incluir toda la información de interés, introducir imagenes, sonidos, etc. bueno hacer trabajos de presentación en power point es una experiencia unica.</p> <p>es todo</p> <p>gudeliaalva@yahoo.com.mx/</p>
<p><u>esaudiaz</u> Envío 1 de 1</p> <p>- Saludo/Presentación</p> <p>- Ajeno (Pertenece al foro anterior)</p>	<p>Posted on Monday, May 31, 2004 - 1:58 pm:</p> <hr/> <p>Saludos a todos.</p> <p>P.D. Les envío la información del foro anterior ya que debido a exceso de trabajo me fue imposible insertarlo en tiempo.</p> <p>Con respecto a la primera pregunta.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Las presentaciones deben, además de ser creativas y llamativas apegadas a las diferentes corrientes pedagógicas, en la escuela donde labora es muy común usar un proyector multimedia para la comprensión de ciertos temas de las diferentes materias. 2. Se debe realizar una mezcla de las diferentes corrientes a partir de las necesidades de cada salón de clases. 3.- Desde que inicié mi carrera de maestro de escuela me di a la tarea de crear material multimedia para la explicación de los temas, casi siempre usaba Power Point, y desde entonces he tenido éxito por parte de los alumnos en la

<p>- Respuesta a la consigna (1.c)</p>	<p>comprensión de los temas.</p> <p>De este foro:</p> <p>Me gustaría recomendarles el uso de una página web para una presentación, ya que presenta varias ventajas sobre una presentación en Power Point:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) es menos pesada. 2) se puede abrir en cualquier computadora. 3) puede publicarse fácilmente. 4) no importa la plataforma de SW. <p>Saludos.</p> <p>Ing. Manuel Esaú Díaz González. Sede DGB Querétaro</p>
<p>Jorge Envío 1 de 1</p> <p>- Saludo/Presentación</p> <p>- Aporte no pertinente a la consigna, pero relacionado con el tema.(Opina)</p>	<p>Posted on Monday, May 31, 2004 - 7:54 pm:</p> <hr/> <p>Hola, que tal un saludo desde la cd. de Aguascalientes, en la sede de la DGB en el CEB "Jesús Reyes Heróles"5/1.</p> <p>Bueno creo que todos hemos utilizado el power point, ya que resulta sumamente sencillo de utilizar y además de que nos brinda una gran gama de herramientas para el diseño de las presentaciones haciendo uso de efectos, colores, animaciones, personalizando las diapositivas, pero no debemos perder de vista que podemos combinar otras herramientas de diseño que nos permiten hacer de nuestras presentaciones un poco más atractivas, por lo que no solo debemos cerrarnos al uso exclusivo del power.</p> <p>Hasta la próxima.</p> <p>Jorge Eduardo Vite Valdez.</p>
<p>Lorena Gutiérrez Alarcón Envío 1 de 1</p> <p>- Saludo/Presentación</p> <p>- Aporte no pertinente a la consigna, pero relacionado con el tema.(Opina)</p>	<p>Posted on Monday, May 31, 2004 - 8:58 pm:</p> <hr/> <p>Saludos desde Querétaro! Soy Lorena Gutiérrez Alarcón</p> <p>En mi caso el uso de la computadora para mí es muy reciente, por lo tanto todavía tengo algunos problemas, pero poco a poco preguntando a mis compañeros he ido aprendiendo sobre todo ahora con la maestría, considero que una buena presentación, bien estructurada, exitosamente elaborada es una herramienta fundamental para el buen desarrollo de nuestras exposiciones y con esto, para aquellos que estamos laborando en la docencia obtener un buen desempeño en el proceso enseñanza-aprendizaje.</p>
<p>jrp Envío</p>	<p>Posted on Tuesday, June 01, 2004 - 10:20 pm:</p>

1 de 1

(Participan 2 alumnos en un mismo envío)

- Saludo/Presentación

- Respuesta a la consigna (1.c)

Hola estimados compañeros del Taller Diseño de Presentaciones, sus amigos de Tlaxcala queremos compartirles algunas de las grandes ventajas que hemos encontrado en la elaboración de presentaciones con Power Point, además de las tradicionales diapositivas que contienen texto con animaciones y sonidos preestablecidos, con las plantillas de diseño que le dan un toque especial a éstas, pues traen ya consigo muchos de los requisitos que debe tener una presentación, como color, contraste brillo, fondo e inclusive forma que nos ayudan a impactar a la concurrencia, así en el afán de llevar estas bondades del Power Point al aula didáctica y de lo que les queremos comentar es cómo dibujar gráficas de funciones (matemáticas) desde algebraicas, logarítmicas, exponenciales hasta trigonométricas, y las cónicas, a manera de presentaciones desde luego, pues Power Point no es un graficador de ecuaciones

- 1.- En la barra de dibujo se eligen autoformas y de la opción de líneas se selecciona la de doble flecha, para trazar una horizontal y otra vertical y hacer el plano Cartesiano.
- 2.- Del mismo botón de auto formas se selecciona de la opción de líneas el primer icono para trazar una curva.
- 3.- Se traza la curva arrastrando el ratón y pulsando el botón izquierdo, donde se desee que la curva cambie de dirección se suelta el botón y se continua arrastrando el ratón, si se desea cambiar la dirección de la curva solo se le da clic al mismo botón izquierdo y se continua, donde se quiera terminar la curva pulsamos escape, en este momento no esta la curva terminada, pues no tiene la apariencia deseada, solo es un bosquejo de la misma, para pulirla por decirlo así tendremos
- 4.- Modificar los puntos de la curva, esto se logra ,marcando el gráfico y pulsando el botón Dibujo y elegir la opción modificar puntos, con lo cual podemos seleccionar los puntos que aparecen resaltados con el cursor y cambiar de forma al llevarlos hasta el lugar deseado arrastrándolos con el ratón y manteniendo pulsado el botón izquierdo al llegar al lugar indicado se suelta el botón del ratón, de esta manera se le la forma deseada a la curva, si se requiere de modificar más puntos, estos se pueden agregar o quitar
- 5.- Después de elegir la opción modificar puntos (paso 4) y hacer clic sobre el gráfico con el botón derecho del ratón, en el lugar que se desee agregar un punto o quitar, aparece un menú desplegable en pantalla y se elige la opción de agregar o quitar puntos
- 6.- Si se desea mostrar el comportamiento de la curva se pueden sobreponer pequeños círculos

	<p>sobre la trayectoria de la misma y mediante animación personalizada que vayan apareciendo uno a uno.</p> <p>Bien el color y grosor de de líneas también es importante, pues una buena combinación de estos atributos harán de nuestras graficas un mayor atractivo.</p> <p>Por otro lado el problema es que si se imprimen y se muestran al alumno en hojas o acetatos se pierde el esfuerzo de estar trazando, dibujando y personalizando la presentación.</p> <p>Se despiden de ustedes afectuosamente Arely Cordero Velásquez y Juan Romero Pérez de la sede CEB "Lic. Benito Juárez" de la DGB en Tlaxcala.</p>
<p>Gilberto Ramón Acosta Zuñiga Envío 1 de 1</p> <p>- Saludo/Presentación</p> <p>- Respuesta a la consigna (1.c)</p>	<p>Posted on Wednesday, June 02, 2004 - 8:40 pm:</p> <hr/> <p>Saludos desde Guasave, Sinaloa, México.</p> <p>Soy Gilberto Ramón Acosta Zuñiga Sede: Dirección General de Bachillerato Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa.</p> <p>Para hacer más completas e interactivas las presentaciones automatizadas en PowerPoint se pueden emplear los Botones de acción.</p> <p>Estos botones permiten que el usuario pueda moverse por la presentación a donde él guste. Puede saltar de una zona de la presentación a otra que desee, acceder a un vídeo, un archivo de audio, enlazarse a una pagina, etc.</p> <p>Para insertar los botones, con la presentación abierta se va hasta el Menú, Presentación y Botones de acción. De ahí se insertan aquellos que se requieran de acuerdo a las características de la presentación.</p> <p>Para llevar un botón a la diapositiva, se elige con el ratón el modelo que se quiera y se arrastra hasta el lugar donde se desea que se muestre.</p> <p>Cuando se suelta el ratón, se abre al instante un cuadro de diálogo donde se configura la acción. Aquí se indica a donde llevará dicho botón.</p> <p>Una vez insertados los botones se pueden modificar a nuestro antojo y necesidades.</p> <p>gil3366@hotmail.com</p>
<p>Arturo Envío</p>	<p>Posted on Thursday, June 03, 2004 - 11:52 am:</p>

<p>1 de 1</p> <p>- Saludo/Presentación</p> <p>- Solicitud de ayuda</p>	<p>¡Hola! a todos reciban un cordials saludo de: Ing. Arturo Gómez Silva sede: DGB-CHIHUAHUA-CEB 6/4 DE CD. DELICIAS, CHIH.</p> <p>Yo quiero hacer mi participación con respecto a mis dudas sobre algunas funcionalidades del power point y que no las he podido despejar. la primera duda es cuando quiero insertar sonido en la presentacion, cuando quiero grabar voz y cuando quiero ponerle video a la presentacion, siempre quiero hacerle esas modificaciones a las presentaciones que he hecho y nunca he podido lograrlo. espero que me pasen unos tips sobre esto sin mas por el momento me despido.</p>
<p><u>Omar Estrada L.</u> Envío 1 de 1</p> <p>- Saludo/Presentación</p> <p>- Aporte no pertinente a la consigna, pero relacionado con el tema.(Opina)</p>	<p>Posted on Thursday, June 03, 2004 - 4:12 pm:</p> <hr/> <p>Hola que tal, un saludo a todo el foro de parte de su compañero Omar Estrada Lizarraga de la sede EMSAD 01 de Santa Cruz de Miramar, Nayarit.</p> <p>Para comentar que Power Point es un programa de aplicacion que ofrece multiples ventajas al momento de realizar una presentacion multimedia ya que ofrece una variada galeria de imagenes, fuentes, fondos, etc., que permite dar una muy buena calidad a las presentaciones.</p> <p>Hasta pronto.</p> <p>mexcaltitan@hotmail.com</p>
<p><u>Oswaldo, Esteban y Claudia</u> Envío 1 de 1 <i>(Participan 3 alumnos en un mismo envío)</i></p> <p>- Saludo/Presentación</p> <p>- Respuesta a la consigna (1.c)</p> <p>- Comparten recursos</p>	<p>Posted on Thursday, June 03, 2004 - 5:17 pm:</p> <hr/> <p>Participantes:</p> <p>Oswaldo Gastón Bravo Sánchez Esteban Zamora Peredo Claudia Elvira Flores Sosa</p> <p>Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz</p> <p>Saludos a todos los maestreantes de este foro desde la ciudad de Xalapa, Veracruz.</p> <p>Estamos trabajando en power point y queremos compartir algunas sugerencias que consideramos importantes para el diseño de presentaciones como: el no optar por las plantillas prediseñadas, en el caso de nosotros que no contamos con mucha experiencia con el software, realizamos el trabajo experimentando a través de la prueba y error usando la imaginación.</p> <p>Es importante que la presentación cumpla con los</p>

	<p>objetivos de funcionalidad, viabilidad, así como lo atractivo y lo estético.</p> <p>Una combinación de interfaz y tipografía que no agote la vista es esencial; no se debe cargar de imágenes o animaciones y debe de haber una relación con el texto.</p> <p>Pensar a quien va dirigido (perfil del usuario: sexo, edad, escolaridad, profesión etc.), también son factores importantes a considerar el tiempo de exposición.</p> <p>Color, tipografía, forma fotográfica, estilo, contraste, impacto, adecuación, sonido y lenguaje todo ello en perfecta armonía.</p> <p>La siguiente página de tutorias nos describen los conceptos que mencionamos.</p> <p>http://cecte.ilce.edu.mx/talleres/preseduc/dispres/color.htm</p> <p>Gracias esperamos sus comentarios.</p>
<p><u>BARBARA LILIA SANTOS AARON</u></p> <p>Envío 1 de 1</p> <p>- Saludo</p> <p>- Respuesta a la consigna (1.c)</p>	<p>Posted on Thursday, June 03, 2004 - 6:28 pm:</p> <hr/> <p>Saludos a todos desde esta bella ciudad de Oaxaca de Juárez.</p> <p>Problemas, tips y sugerencias de utilización de alguna funcionalidad.</p> <p>Bueno, pues enseguida les comento algunos que considero importantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- No es correcto saturar la diapositiva con demasiada información 2.- No saturar la presentación con imágenes y/o fotografías. 3.- La tipografía debe ser de tamaño adecuado y de fácil lectura 4.- Cuidar el uso de colores del fondo de la presentación 5.- Manejar colores llamativos 6.- En relación a el sonido, se deben seleccionar melodías discretas, que no lastimen el oído del receptor y no influyan cuando el ponente este exponiendo. 7.- Llegar con anticipación al evento y checar que el equipo que se va a ocupar para la presentación, funcione correctamente. 8.- Siempre tener preparados acetatos a laminas por si hubiera algún problema.

	<p>Espero que estas recomendaciones puedan ser de utilidad para ustedes ¡Gracias!</p> <p>BARBARA LILIA SANTOS AARÓN SEDE: C.E.B 5/8 SANTA CRUZ AMILPAS, OAXACA, OAXACA.</p>
<p>Saúl Macías Garibay Envío 1 de 1 <i>(Participan 2 alumnos en un mismo envío)</i></p> <p>- Saludo/Presentación</p> <p>- Respuesta a la consigna (1.c)</p>	<p>Posted on Thursday, June 03, 2004 - 8:38 pm:</p> <hr/> <p>¿Que tal como están? Esperemos que bien. Somos de la cede de Cd. Guzmán, Jal. México Centro de Estudios de Bachillerato 5/5 DGB</p> <p>Compartimos con ustedes nuestra experiencia y sugerencia en la elaboración de nuestro trabajo final: Consideramos que es un trabajo que representa cierto grado de esfuerzo, para su elaboración ya que se tiene que emplear los conocimientos adquiridos en cada una de la sesiones y por su puesto las sugerencias y criterios de la presentación final.</p> <p>La herramienta más usada para la elaboración de diapositivas es el Power Point, por su fácil disponibilidad y usabilidad, es amigable, cuenta con un amplio bagaje de herramientas a nuestra disposición.</p> <p>Compartimos el como agregar botones de Acción que pueden ser de mucha utilidad para al momento de hacer nuestra presentación.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Elegir en la parte superior de la pantalla el menú "Presentación" 2.- Elegir botón de acción 3.- Elegir el botón propiamente, según sea la necesidad. 4.- Hacer clic con botón izquierdo del ratón, aparece una ventana donde podemos elegir como la forma de desplazamiento "atrás, adelante, primera, última, ó alguna en especial, etc." 5.- Activar en la parte inferior izquierda de herramientas, Presentación con diapositivas" <p>Esperamos que les sea de utilidad nuestra aportación</p> <p>Saúl Macías Garibay Rito Araujo Baldenebro</p>
<p>Francisco Celis Envío 1 de 1</p> <p>- Presentación</p>	<p>Posted on Thursday, June 03, 2004 - 8:59 pm:</p> <hr/> <p>Francisco Ignacio Celis Villalba Dirección General de Bachillerato D. F.</p>

<p>- Refiere a aporte de los compañeros</p>	<p>Participación activa y comentarios sobre: Problemas, tips y sugerencias de utilización de alguna funcionalidad</p> <p>En esta ocasión considero que me es difícil sugerir tips para emplearse con el programa power point, considero que para ello se necesita tener un dominio aceptable del programa, es mas creo que con las participaciones de los compañeros de este foro he aprendido algunas cosas de este programa que no conocía. La sugerencia que estoy seguro es la fundamental es PRACTICAR con el programa, desafortunadamente por las actividades que en ocasiones desarrollamos a lo largo del día esta practica solo se realiza cuando se necesita una practica que es conveniente cambiar.</p> <p>Para poder sacar el mejor provecho a este programa es fundamental contar con un buen argumento que sirva de respaldo a la presentación.</p> <p>Saludos cordiales</p>
<p>Mónica Envío 1 de 1</p> <p>- Saludo/Presentación</p> <p>- Respuesta a la consigna 1.c</p>	<p>Posted on Thursday, June 03, 2004 - 11:58 pm:</p> <hr/> <p>Un saludo a todos los asesores y compañeros de maestría. Escribe Mónica Saldaña Robles desde Salamanca, Gto. SEDE DGB. CECyTEG.</p> <p>Explorando un poco mas a fondo lo que es Power Point, me di cuenta de las bondades del programa, es fácil de usar solo hay que explorarlo y conocerlo muy bien como menciona uno de los maestros, es necesario tener un dominio del programa.</p> <p>Una de estas bondades es la capacidad que tiene el programa para hacer grabaciones de voz, ya que uno puede grabar su propia voz mientras también se puede ver la diapositiva de forma escrita.</p> <p>También es posible manejar algunos gifs animados que puedan ser útiles en la demostración de algunos procesos o el funcionamiento de algunos órganos para el caso de materias como biología, anatomía etc; son de mucha ayuda, otro detalle importante es el hecho de que se puede utilizar video, aun que hay que tener en cuenta el tamaño y tipo de archivo, ya que también coincido con la idea de que en algunos casos es mejor el uso de una pagina, sin embargo creo que si la presentación esta bien elaborada es un material de gran ayuda e importancia tanto para el alumno como para el docente</p>

<p>María Magdalena Arteaga Paz Envío 1 de 1</p> <p>- Saludo</p> <p>- Aporte no pertinente a la consigna, pero relacionado con el tema. (Opina)</p> <p>- Solicita ayuda</p> <p>- Agradecimiento (inespecífico)</p>	<p>Posted on Friday, June 04, 2004 - 10:43 am:</p> <hr/> <p>Hola compañeros, espero que estén muy bien.</p> <p>En relación a la presentación que yo hice fue también en Power Point, ya que en el colegio dónde trabajo es el único software de presentación que se encuentra en el laboratorio, y que además se enseña a los alumnos como parte de la currícula. Sin embargo considero apropiado empezar a bajar o grabar otros programas que también son muy interesantes como lo mencionan los compañeros y que además son compatibles con windows ya esta es la plataforma que se utiliza en el colegio. Al realizar mi presentación no se me dificultó mucho sin embargo considero que le hace falta otro tipo de sonido, como más relajado que capte la atención además de la misma presentación. No sé si se pueda agregar un sonido del tipo de relajación, captación o concentración que existen ahora en el mercado y de ser así con qué programa debo contar para agregarlo a mi presentación.</p> <p>Agradezco sus comentarios. Espero que nos encontremos nuevamente en Agosto para iniciar con muchas ganas el siguiente módulo. Dios los bendiga a todos.</p> <p>María Magdalena Arteaga Paz magdalenarteaga@att.net.mx Sede Hermosillo, Sonora</p>
<p>Pedro Envío 1 de 1</p> <p>- Saludo</p> <p>- Respuesta a la consigna 1.c</p>	<p>Posted on Friday, June 04, 2004 - 1:49 pm:</p> <hr/> <p>Reciban un cordial saludo atados los compañeros de este foro y asesores desde Chilpancingo Gro., de la DGB COBACH</p> <p>Mi participación el la siguiente:</p> <p>Creo que se no han brindado los elementos necesarios para poder realizar una presentación de nuestros trabajos, en otras opciones caso DREAMWEVER, y no en lo tradicional del PowerPoint ya que casi todos los compañeros de una forma a otra lo han utilizado, es muy bueno para la presentación y practico, pero si conjugamos otros programas tendremos una mejor y variada presentación con efectos que no tiene otros programas, quiero aser la referencia del programa FWISH, este permite exportar efectos de animación y es fácil de poder realizar los trabajos con este programa y poder presentarlos en DREAMWEVER. Estamos en proceso de cambios y de actualizaciones</p>

	<p>con el uso de la computadora para mejorar nuestro quehacer educativo.</p> <p>Pedro Murguía Suárez</p>
<p>Isela Bautista Martinez Envío 1 de 1</p> <p>- Saludo</p> <p>- Aporte no pertinente a la consigna, pero relacionado con el tema (comparte experiencia)</p>	<p>Posted on Friday, June 04, 2004 - 3:29 pm:</p> <hr/> <p>Un Saludo desde la Ciudad de Querétaro</p> <p>La presentación que yo realice la elaboré en Power Point, creo que es un programa facil de entender no tuve dificultad para realizarla, en cuanto a las plantillas yo elabore la mia, en paint y después la pase a power point se me hizo muy fácil, además creo que es de gran ayuda el uso de las presentaciones en el salón de clases.</p> <p>Isela Bautista Martínez Sede: DGB-Preparatoria Abierta</p>
<p>Mario Salazar Envío 1 de 1</p> <p>- Saludo</p> <p>- Respuesta a la consigna 1.c</p>	<p>Posted on Friday, June 04, 2004 - 4:41 pm:</p> <hr/> <p>¡ Hola !</p> <p>Compañeros y asesores:</p> <p>Reciban un saludo desde el Estado de Guerrero.</p> <p>La presentación que yo realice fue en Power Point ya que el Photoshop no lo pude conseguir, por lo que el diseño no fue al 100% de mi agrado, pero hice todo lo posible porque cumpliera con los requisitos pedidos, las sugerencias para las presentaciones es que se utilicen colores pasteles y no colores muy fuertes que lastimen la vista, además el software que yo utilice es muy flexible para insertar audio, video, texto e imágenes</p> <p>Mario Salazar Nava Sede: DGB Colegio de Bachilleres del Estado de Guerrero. Plantel 03 EMSAD Ahuacutzingo.</p>
<p>mikaela Envío 1 de 1</p> <p>- Saludo/Presentación</p> <p>-Sentimientos/metacognición</p>	<p>Posted on Friday, June 04, 2004 - 4:56 pm:</p> <hr/> <p>¡Saludos cordiales a todas y todos los compañeros del taller!</p> <p>A nuestro brillante asesor del taller Marco Monroy y desde luego a nuestro tutor virtual.</p> <p>En lo que corresponde a nuestro trabajo, creo haberlo disfrutado y descubierto algunos elementos que no me habia percatado que eran sencillos de manejar. Desde luego que igual que muchos de mis compañeros preferimos trabajar en el PWpoint por maneiable v flexible</p>

	<p>Es importante mencionar, que me costo un poco de trabajo enviarlo ya que el archivo estaba muy pesado.</p> <p>Algo que aprendi y que nunca lo habia hecho es que se puede grabar sonidos, no solo los que ya existen, sino que se pueden agregar por el microfono algunos elementos auditivos grabados expofeso. Me parecio muy interesante y de bastante aplicacion en mi trabajo. Estoy segura que podre sacarle un mayor provecho del que habia considerado. Gracias y saludos,</p> <p>¡Hasta la proxima!</p> <p>SEDE: Hermosillo, Sonora. Preparatoria Abierta. Alumna: Micaela Salcido Armenta</p>
<p>Juan Diego Envío 1 de 1</p> <p>- Saludo/Presentación</p> <p>- Respuesta a la consigna 1.c</p>	<p>Posted on Friday, June 04, 2004 - 6:11 pm:</p> <hr/> <p>Saludos desde Zacatecas.</p> <p>Que tal, buen día.</p> <p>Mi comentario es en relación al uso de dos paquetes de software de macromedia que ofrecen gran variedad de efectos para lograr presentaciones muy vistosas que pueden ser abiertas desde Power-Point, me refiero al Swish 2.0 y al Flash MX, se pueden crear animaciones, insertar sonidos, gran variedad de textos, etc.</p> <p>Esperando sean de ayuda mis comentarios anteriores.</p> <p>Juan Diego Gonzalez Carlos DGB Preparatoria Abierta Zacatecas</p>
<p>Yadira Retana Envío 1 de 1</p> <p>- Saludo/Presentación</p> <p>- Aporte no pertinente a la consigna pero relacionado con el tema (Opina)</p> <p>- Agradece / Estimula</p>	<p>Posted on Friday, June 04, 2004 - 6:46 pm:</p> <hr/> <p>HOLA A TODOS LOS COMPAÑEROS DE LA MAESTRÍA SALUDOS DE LA CD. DE SANTIAGO DE QUERÉTARO.</p> <p>REALICE LA PRESENTACIÓN EN POWER POINT, YA QUE ES UNA HERRAMIENTA MUY DINÁMICA Y FÁCIL DE USAR Y APRENDER ESTE PERMITE UTILIZAR VARIOS EFECTOS EN LA PRESENTACIÓN CÓMO SON MOVIMIENTO, SONIDO, INSERTAR IMÁGENES, ETC.</p> <p>PERO TAMBIEN CONSIDERO QUE COMO ES UNA HERRAMIENTA MUY COMERCIAL ES CASI LA ÚNICA QUE UTILIZAMOS Y ESE NO ES EL CASO, SINO UTILIZAR OTRAS HERRAMIENTAS QUE POSIBLEMENTE SON MÁS FÁCIL DE APRENDER Y MÁS PRACTICAS PARA EL USO REQUERIDO.</p> <p>GRACIAS.</p>

	<p>ATT. YADIRA RETANA RIVERA SEDE: DGB - PREPARATORIA ABIERTA QUERÉTARO</p>
<p>Lupita López Carrillo Envío 1 de 1</p> <p>- Saludo/Presentación</p> <p>- Aporte no pertinente a la consigna pero relacionado con el tema. Parece no haber comprendido consigna (Opina)</p> <p>- Agradece/Estimula</p>	<p>Posted on Friday, June 04, 2004 - 6:58 pm:</p> <hr/> <p>Hola! Reciban un saludo desde el Estado más grande de la República Mexicana, compañeros y asesores. Soy Ma. Guadalupe López Carrillo de la sede DGB-CHIHUAHUA-CEB 6/4 cd. Delicias.</p> <p>Mi participación es la siguiente: DIFICULTADES EN EL POWER POINT</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- No existen varios diseños de plantillas 2.- Al insertar las plantillas el diseño es para todas y no se puede diferente diseño a cada diapositiva. 3.-En las imágenes prediseñadas se puedan modificar los colores 4.-No hay muchos efectos de animaciones 5.-Al insertar una foto tenga animación 6.-Que tenga una herramienta donde pueda crear un diseño para la diapositiva 7.-Grabar alguna melodía durante la ejecución de diapositivas <p>UTILIDAD DEL POWER POINT</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- En power point se realizan Mejor las presentaciones que en cualquier otro paquete del office 2.- Nos ayuda a tener una visión mas motivante para cualquier tema 3.- No se hacen tediosas las exposiciones 4.- Podemos agregarle animaciones a textos y diapositivas 5.- Nos da la oportunidad de presentar trabajos en exposiciones de calidad. <p>Es todo por hoy, es un gusto poder participar. Quiero dar las GRACIAS! a todos nuestros asesores por su trabajo para nosotros y a mis compañeros decirles ADELANTE!. Hasta la próxima Lupita López Carrillo</p>
<p>BENIGNO CRUZ Envío 1 de 1</p> <p>- Saludo/Presentación</p> <p>- Respuesta a la consigna 1.a</p>	<p>Posted on Friday, June 04, 2004 - 7:32 pm:</p> <hr/> <p>Saludos desde la ciudad de Tlapa de Comonfort Gro.</p> <p>El programa de PowerPoint me ha resultado muy util para mis presentaciones, podemos obtener muchas diapositivas interesantes, con imagenes de buena o mala calidad, musica, sonido, imagenes animadas o ligas a otro archivo. El problema muchas de las veces consiste en lo pesado del archivo ya que si uno no cuenta con computadora propia y menos si se trata de una portatil, comienzan los problemas para guardar dicho archivo, ya que en algunos casos las computadoras no cuentan con quemador de</p>

	<p>discos y solamente tienen de 3 1/2 por lo cual tenemos que limitarnos a utilizar imágenes de buena calidad, de incluir música entre otras cosas. En contra parte si contamos con quemador o si contamos con una portátil podemos trabajar a nuestras anchas para incluir lo que nosotros queramos y consideremos adecuado para una buena presentación.</p> <p>Hasta pronto.</p>
<p><u>ROCIO IZTMI</u> Envío 1 de 1</p> <p>- Saludo</p> <p>- Aporte no pertinente a la consigna pero relacionado con el tema. (Comparte experiencia)</p> <p>- Expresa sentimientos / indicios de metacognición</p>	<p>Posted on Friday, June 04, 2004 - 10:08 pm:</p> <hr/> <p>Saludos a todos mis compañeros de los cuales aprendí mucho sobre los tips aquí proporcionados,</p> <p>Mi presentación la realicé en Power Point, por ser una herramienta fácil de usar, le inserté algunas ligas e imágenes. Asimismo, diseñé mi plantilla en Paint, con la ayuda de una amiga de la Maestría. <u>La actividad me fué muy gratificante ya que, aprendí mucho a pesar de mis limitaciones que poco a poco se convierten en fortalezas.</u></p> <p>Atte. ROCÍO IZTMI NÚÑEZ SEDE: DGB/PREPARATORIA ABIERTA QUERÉTARO</p>
<p><u>JON</u> Envío 1 de 1</p> <p>- Saludo</p> <p>- Respuesta a la consigna 1.c</p>	<p>Posted on Friday, June 04, 2004 - 10:25 pm:</p> <hr/> <p>HOLA! COMPAÑEROS LES ENVIO UN SALUDO DESDE EL ESTADO DE QUERÉTARO.</p> <p>MI PARTICIPACIÓN CON RESPECTO A ESTA FORO ES ÚNICAMENTE DARLES A CONOCER MIS EXPERIENCIAS CON RESPECTO A LA SEGURIDAD QUE DEBEN DE MANEJAR CON RESPECTO AL USO DE INFORMACIÓN QUE BAJEN DE INTERNET; ESPECIFICAMENTE AL USAR HERRAMIENTAS DE MULTIMEDIA ESPECIFICAMENTE LOS Gif. ANIMADOS, YA QUE EXISTEN ALGUNAS PAGINAS QUE CARECEN DE CALIDAD Y SEGURIDAD EN SUS CONTENIDOS; ACTUALMENTE SE ESTAN GENERANDO MUCHOS VIRUS QUE LOS ESTAN HACIENDO LLEGAR POR ESTE MEDIO, QUIERO COMENTARLES QUE WINDOWS XP ESTA MUY VULNERABLE Y LES RECOMIENDO QUE SI VAN A USAR INTERNET Y MANEJAN EL WINDOWS XP SE PROTEJAN, EXISTEN PARCHES QUE SE ESTAN GENERANDO PARA LOGRAR CONTROLAR DE ALGUNA FORMA ESTA SITUACIÓN.</p> <p>CON RESPECTO A LAS PRESENTACIONES ÚNICAMENTE LES PUEDO DECIR QUE NO DEBEN DE PERDER EL ENFOQUE HACIA QUE PÚBLICO VAN A DIRIGIR SU PRESENTACIÓN Y EN ESPECIAL</p>

	<p>DETERMINAR SI ES DEL TIPO EDUCATIVO O DE TIPO INFORMATIVO GERENCIAL. POR ULTIMO HAY QUE TRATAR DE SER MUY CONCRETOS EN LO QUE SE QUIERE INFORMAR O ENSEÑAR.</p> <p>GRACIAS POR SU ATENCIÓN</p> <p>ATTE. JOSÉ LUIS OLIVARES Joseluis_olivares@hotmail.com</p>
<p>José de Jesús Hernández Sánchez Envío 1 de 1</p> <p>- Saludo</p> <p>- Respuesta a la consigna 1.b</p>	<p>Posted on Saturday, June 05, 2004 - 11:08 am:</p> <hr/> <p>Saludos a todos los compañeros y asesores, los programas que su servidor ha utilizado son Power Point y Photo shop , principalmente, son pocos los tips, por ejemplo que al realizar nuestras presentaciones no deben tener saltos en los elementos que contengan (dibujos, comentarios) ya que al pasar de una presentación a otra se nota esa diferencia (salto) y da un aspecto de inestabilidad, también es importante considerar los colores a utilizar, el tamaño de letra, utilizar imágenes y otros elementos que permitan captar la atención de nuestros espectadores. Por otra parte al entrar a Internet ya sea para bajar un programa de utilería o algunas imágenes, gifs ha que bajar parches para Windows xp y entrar a configuración de conexiones ir a la pestaña de propiedades de la conexión, seleccionar opciones avanzadas y activar la casilla de: Proteger a mi equipo y mi red limitando o impidiendo el acceso a él desde Internet .</p> <p>Saludos su servidor: José de Jesús Hernández Sánchez Ciudad Serdan, Puebla. CEB 6/13, DGB.</p>
<p>MAYRA ORTEGA Envío 1 de 1</p> <p>- Sugiere recursos / material</p>	<p>Posted on Tuesday, June 08, 2004 - 12:47 pm:</p> <hr/> <p>SUBSISTEMA DE PREPARATORIA ABIERTA SEDE: XALAPA, VER.</p> <p>Una de las páginas que nos pueden ayudar a todos, es la de http://www.aulaclit.org/ en la cual existen manuales en línea de los diferentes paquetes como es Power Point, Flash, HTML entre otros yo les recomiendo esa mucho. Además, existen otras como : www.flashkit.com, http://creative.gettyimages.com y www.macromedia.com. Espero y les sean de utilidad.</p>
<p>Deysi Alcántar Botello Envío 1 de 1</p> <p>- Saludo</p> <p>- Respuesta a la consigna 1.a</p>	<p>Posted on Wednesday, June 09, 2004 - 10:34 pm:</p> <hr/> <p>Saludos compañeros de la maestría y asesores: Saludos desde las hermosas playas del caribe mexicano</p>

	<p>Mi comentario es referente a los pequeños problemas que se nos presentaron a mi compañera Cindy Jazmin Cuellar Ortiz y la que escribe, bueno en el acomodo de las imágenes con los textos, ya que el software utilizado fue NESCAPE Navegador, sin embargo no existió algún otro problema. En lo que si nos preocupamos un poco fue en el tamaño que ocupo, pero se logro enviar sin ningún contratiempo.</p> <p>Sobre lo comentado, mucho agradeceríamos nos enviaran sus observaciones del documento remitido, ya que no hemos recibido sus comentarios aun.</p> <p>Felicidades por el máginifico trabajo realizado en este taller.</p> <p>Deysi Alcántar Botello Dirección General del Bachillerato Sede Chetumal Quintana Roo</p> <p>Nota: Actualmente tengo el correo deyalbo@yahoo.com.mx el anterior albodey@hotmail.com aun esta activo, el cambio fue por la capacidad.</p>
<p>Ana y Liliana CEB 5/11</p> <p>Envío 1 de 1 <i>(Participación en el mismo envío)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Respuesta a la consigna 1.b - Saludo/Presentación - Respuesta a la consigna 1.c - Agradecimiento (inespecífico) - Respuesta a la consigna 1.a 	<p>Posted on Wednesday, June 09, 2004 - 11:30 pm:</p> <hr/> <p>Buen día para todos quizá un poco tarde la participación en el foro, pero aún con el gran deseo de aprender y compartir lo apredido.</p> <p>Somos Ana Maria Guerrero Almanza y Elva Liliana Rodríguez García con sede en el CEB 5/11 de Cedral, S.L.P.</p> <p>En cuanto a nuestros problemas, tips y sugerencias de funcionalidad del software que utilizamos en el diseño de nuestra presentación son los siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- El uso de PowerPoint como todos lo sabemos, según he leído, es muy fácil. Un problema que encontramos nosotras es sobre la gran cantidad de atributos que se le pueden agregar a cada uno de los objetos que insertamos en cada una de las diapositivas por que no sabemos bien como manejar la cantidad de espacio que ocupan(kb), sobre todo para poder enviar por correo la presentación. 2.- Un tip es que definitivamente, si se practica más se anrende más sobre la utilización de

	<p>cualquier software.</p> <p>3.- Una sugerencia de funcionalidad es la utilización del comando: Insertar imagen... Desde archivo..., ya que nos permite insertar imagenes que se almacenan en dispositivos flexibles y no nos limitan a las imagenes que estan guardadas en el disco duro.</p> <p>Gracias por la atención prestada y...</p> <p>Hasta la próxima.</p>
<p><u>PURUANDIRO</u> Envío 1 de 1 <i>(Participan 2 alumnos en un mismo envío)</i></p> <div style="border: 1px solid green; padding: 5px; width: fit-content;"> <p>-Agradecimiento (inespecífico) -Opinión sobre el foro</p> </div>	<p>Posted on Saturday, June 12, 2004 - 8:17 pm:</p> <hr/> <p>Aunque fuera de tiempo, participamos en este ultimo foro para agradecer el conocimiento transmitido a traves de este taller, la verdad estuvo buenisimo y fue muy enriquecedor con la participacion de nuestros compañeros(algunos muy expertos) y nuestro asesor Marco A. Monroy. gracias por todo y saludos desde el bello estado de MICHOACAN. ING. JOSE GARCIA LEDESMA ING. JOSE ANTONIO PARAMO ALCARAZ</p>

Add Your Message Here	
Post:	
Username:	<input type="text"/>
Password:	<input type="password"/>
E-mail:	<input type="text"/>
Options:	<p><input type="checkbox"/> Post as "Anonymous"</p> <p><input type="checkbox"/> Enable HTML code in message</p> <p><input type="checkbox"/> Automatically activate URLs in message</p>
Action:	<input type="button" value="Enviar"/>

ANEXO N° 3: Tabla comparativa – Consignas presentadas en el foro y Subconsignas implicadas

	Consignas tal como se presentaron en el Foro	Discriminación de Sub-Consignas
Taller "A"	<p style="text-align: center;">Foro N° 1</p> <p>1) ¿Es la primera vez que desarrollas una página web? Si no es así ¿Qué software has utilizado para hacer una página? Y comparte con nosotros tu experiencia y algunos tips que nos puedan servir en el desarrollo de nuestras páginas.</p> <p>2) ¿Qué es y por qué debo utilizar un método de desarrollo?</p>	<p style="text-align: center;">Foro N° 1</p> <p>1) ¿Es la primera vez que desarrollas una página web?</p> <p>2) Si no es así ¿Qué software has utilizado para hacer una página?</p> <p>3) Y comparte con nosotros tu experiencia...</p> <p>4) y algunos tips que nos puedan servir en el desarrollo de nuestra páginas.</p> <p>5) ¿Qué es (...) un método de desarrollo?</p> <p>6) ¿Por qué debo utilizar un método de desarrollo?</p>
	<p style="text-align: center;">Foro N° 2</p> <p>Hasta el momento cuáles son las dificultades que se te han presentado en el desarrollo de tu página web y cómo las has resuelto.</p>	<p style="text-align: center;">Foro N° 2</p> <p>1) Hasta el momento cuáles son las dificultades que se te han presentado en el desarrollo de tu página web...</p> <p>2)... y cómo las has resuelto.</p>
Taller "B"	<p style="text-align: center;">Foro N° 1</p> <p>Participa de manera activa y comenta sobre lo siguiente: Basándose en las corrientes pedagógicas presentadas en clase y en las lecturas</p> <p>1) ¿qué aplicación tendrían en mi campo de acción?</p> <p>2) ¿es mejor seguir una de estas corrientes, una mezcla de ellas?</p> <p>3) Comenta alguna experiencia de éxito o fracaso, en donde haya jugado la presentación un papel protagónico.</p> <p><i>*Se recomiendan las lecturas de Casanueva Sáez y Mergel como punto de partida.</i></p>	<p style="text-align: center;">Foro N° 1</p> <p>Participa de manera activa y comenta sobre lo siguiente: Basándose en las corrientes pedagógicas presentadas en clase y en las lecturas</p> <p>1) ¿qué aplicación tendrían en mi campo de acción?</p> <p>2) ¿es mejor seguir una de estas corrientes, una mezcla de ellas?</p> <p>3) Comenta alguna experiencia de éxito (...) en donde haya jugado la presentación un papel protagónico.</p> <p>4) Comenta alguna experiencia de (...) fracaso en donde haya jugado la presentación un papel protagónico.</p> <p><i>*Se recomiendan las lecturas de Casanueva Sáez y Mergel como punto de partida.</i></p>

	Foro Nº 2	Foro Nº 2
	Participación activa y comentarios sobre: Problemas, tips y sugerencias de utilización de alguna funcionalidad	Participación activa y comentarios sobre: 1) <i>Problemas (...)</i> de utilización de alguna funcionalidad 2) <i>(...) tips</i> de utilización de alguna funcionalidad 3) <i>(...) y sugerencias</i> de utilización de alguna funcionalidad
Módulo "A"	Foro Nº 1	Foro Nº 1
	Reflexionemos sobre los dos siguientes puntos tomados de las líneas de análisis 1) ¿Por qué es importante en la formación del comunicólogo y tecnólogo educativo el abordaje de los sistemas de información de aplicación educativa? 2) <i>¿Sustituirán las nuevas tecnologías a la educación tradicional?</i>	Reflexionemos sobre los dos siguientes puntos tomados de las líneas de análisis 1) ¿Por qué es importante en la formación del comunicólogo y tecnólogo educativo el abordaje de los sistemas de información de aplicación educativa? 2) <i>¿Sustituirán las nuevas tecnologías a la educación tradicional?</i>
	Foro Nº 2	Foro Nº 2
	Reflexionemos sobre los dos siguientes puntos tomados de las líneas de análisis: 1. <i>¿Qué oportunidades educativas ofrecen los multimedios a través de la interactividad?</i> 2. <i>¿Qué implicaciones prácticas inmediatas tiene el modelo NOM?</i>	Reflexionemos sobre los dos siguientes puntos tomados de las líneas de análisis: 1. <i>¿Qué oportunidades educativas ofrecen los multimedios a través de la interactividad?</i> 2. <i>¿Qué implicaciones prácticas inmediatas tiene el modelo NOM?</i>
	Foro Nº 3	Foro Nº 3
	Realiza una búsqueda en Internet, sobre textos específicos del tema y compartan al menos una liga en el foro; localización de cuando al menos una página útil para su docencia así mismo reflexiona sobre la relación que hay entre esta modalidad y el aprendizaje colaborativo.	1) Realiza una búsqueda en Internet, sobre textos específicos del tema y compartan al menos una liga en el foro; 2) <i>...localización de cuando al menos una página útil para su docencia</i> 3) <i>...así mismo reflexiona sobre la relación que hay entre esta modalidad y el aprendizaje colaborativo.</i>

<p style="text-align: center;">Foro Nº 4</p> <p>Bienvenidos a este cuarto foro, reflexionemos sobre los siguientes puntos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Beneficios y retos ofrece al docente el nivel de adaptación de software 2) ¿Sustituirá la simulación a los laboratorios tradicionales? 	<p style="text-align: center;">Foro Nº 4</p> <p>Bienvenidos a este cuarto foro, reflexionemos sobre los siguientes puntos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Beneficios y retos ofrece al docente el nivel de adaptación de software 2) ¿Sustituirá la simulación a los laboratorios tradicionales?
<p style="text-align: center;">Foro Nº 5</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Comparte en este foro si existe infraestructura y soporte en su institución para apoyar un proyecto de desarrollo de software. 2) Y reflexiona sobre los contenidos de internet y cuál crees que pueda ser el porcentaje de páginas que son útiles a la educación 	<p style="text-align: center;">Foro Nº 5</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Comparte en este foro si existe infraestructura y soporte en su institución para apoyar un proyecto de desarrollo de software. 2) Y reflexiona sobre los contenidos de internet y cuál crees que pueda ser el porcentaje de páginas que son útiles a la educación
<p style="text-align: center;">Foro Nº 6</p> <p>Reflexionemos sobre los dos siguientes puntos tomados de las líneas de análisis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué dimensiones y criterios tiene la evaluación de software? 2. ¿Existe ya un protocolo en su institución? 3. ¿Está considerada en ellos la usabilidad? 4. ¿Son aplicables a su trabajo los protocolos analizados en esta sesión? 	<p style="text-align: center;">Foro Nº 6</p> <p>Reflexionemos sobre los dos siguientes puntos tomados de las líneas de análisis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué dimensiones y criterios tiene la evaluación de software? 2. ¿Existe ya un protocolo en su institución? 3. ¿Está considerada en ellos la usabilidad? 4. ¿Son aplicables a su trabajo los protocolos analizados en esta sesión?
<p style="text-align: center;">Foro Nº 7</p> <p>Reflexionemos sobre los siguientes puntos tomados de las líneas de análisis:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo es factible ir mas allá de las “fotocopias en la red”; de “cortar y pegar información? 2. ¿Cómo podemos diferenciar entre información confiable y la que no lo es en WWW? 3. ¿Cómo podemos enfrentar la avalancha de la información? 4. ¿Existen en su institución proyectos educativos usando Internet? ¿Cómo los evaluaría? 	<p style="text-align: center;">Foro Nº 7</p> <p>Reflexionemos sobre los siguientes puntos tomados de las líneas de análisis:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo es factible ir mas allá de las “fotocopias en la red”; de “cortar y pegar información? 2. ¿Cómo podemos diferenciar entre información confiable y la que no lo es en WWW? 3. ¿Cómo podemos enfrentar la avalancha de la información? 4. ¿Existen en su institución proyectos educativos usando Internet? ¿Cómo los evaluaría?
<p style="text-align: center;">Foro Nº 8</p> <p>¿Qué aplicaciones inmediatas tendría la realidad virtual en el campo educativo?</p>	<p style="text-align: center;">Foro Nº 8</p> <p>¿Qué aplicaciones inmediatas tendría la realidad virtual en el campo educativo?</p>

