

Calidad de las interacciones en foros de discusión. Variables a considerar en su diseño e implementación

*María Luisa Bossolasco, Analía Chiecher
y Danilo Donolo**

Resumen

Este artículo pone en discusión el análisis de ciertas variables que se consideran críticas en el momento del diseño e implementación de espacios de interacción en educación a distancia (EaD). Destaca la importancia de los foros de discusión como recursos con potencialidades diversas para promover aprendizaje significativo, focalizando el análisis y descripción de las interacciones entre docentes y alumnos de un trayecto de formación de posgrado a distancia. En este sentido, se describen los propósitos y frecuencias de las intervenciones de docentes y alumnos; se introduce también una consideración acerca de las características de las consignas o preguntas en torno de las cuales se producen

* Los autores desempeñan labores docentes en la Universidad Nacional de Tucumán y Universidad Nacional de Río Cuarto - Argentina.

los intercambios. Los resultados presentados tienen la finalidad de sustentar algunas sugerencias u orientaciones que se proponen como cierre del artículo y que apuntan a potenciar la calidad de las interacciones en foros de discusión y, por consiguiente, el potencial de este recurso como mediador del aprendizaje en entornos virtuales.

Palabras claves: *Interacción significativa - construcción conjunta - foros de discusión - consignas de trabajo - rol del tutor - calidad de las intervenciones.*

Summary

This research paper focuses on the analysis of certain variables that are thought to be critical at the moment of designing and implementing interaction spaces in distance education. It makes emphasis on the importance of discussion forums as a very potential resource to promote meaningful learning, based on the analysis and description of interactions between professors and students in a distance postgraduate program. Therefore, the purposes and the frequencies of professors and students' participation are described; a consideration about the characteristics of comments and questions about which interchanges are made is introduced. The results have the purpose of supporting some suggestions and orientations proposed at the end of the research paper and that look forward to strengthening the quality of interactions in the discussion forums, therefore, the potentiality of this resource as a mediator of learning in virtual sites. .

Key words: *Meaningful interaction-joint construction- discussion forums- instructions of work- tutor's role- quality of participation.*

1. Estudio de las interacciones en ambientes virtuales

Son referentes del presente trabajo los aportes de tres perspectivas teóricas: las *teorías socioculturales*, los planteos de la *cognición situada o distribuida* y el *socioconstructivismo* aplicado a los procesos de enseñanza aprendizaje en contextos telemáticos. Desde tales planteos se entiende a la *interacción* como una actividad sociocognitiva situada en interrelación y dependiente de aquellos elementos que conforman el microcontexto en que tiene lugar (Barberá et al., 2001).

Uno de los principales exponentes de las *teorías socioculturales* puede reconocerse en Wertsch (1997), citado en Barberá et al., (2001), quien retoma los planteos vigostkianos y entiende a la interacción como la interconexión de acciones sociales mediadas que se desarrollan en un determinado escenario. Si bien la posición inicial de estos autores estuvo pensada para interacciones cara a cara, sus planteos pueden ser utilizados hoy para entender los intercambios que tienen lugar en contextos de EaD. En tal sentido, Barberá *et al.* (2001) sostienen que los procesos de enseñanza y de aprendizaje a distancia deben enmarcarse 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, así como los medios de comunicación que se utilizan para el intercambio.

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 planteamientos sobre la *cognición situada o cognición distribuida* (Hewit y Scardamalia, 1994, citados en Barberá *et al.*, 2001), en donde se parte de la premisa de que la cognición y la actividad humana se desarrollan en función del contexto social en que se enmarcan,

estando muy influidas por factores sociales, culturales, tecnológicos y por la acción de otras personas. Por lo tanto, el proceso de enseñar y aprender no puede separarse de los medios e instrumentos que se utilizan para materializar el proceso.

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.

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.

Se retoma entonces un tercer grupo de aportes, los provenientes de las actuales concepciones del socioconstructivismo, que centran la mirada en las interacciones mutuas que se sostienen entre los elementos de una tríada básica que se compone de: *contenido* a aprender, *alumno* o sujeto de aprendizaje, y *docente* o sujeto que guía el aprendizaje.

Si bien se reconoce al alumno como último responsable de su proceso de *aprendizaje*, la actividad mental llevada adelante por el estudiante en interacción con el contenido no asegura por sí sola una construcción óptima de significados. 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. Dicha construcción tendrá lugar gracias a la guía, orientación y ayuda proporcionada por los otros participantes y, especialmente, por el profesor, a lo largo de la actividad conjunta que despliegan en el transcurso de sus interacciones (Bustos et al., 2009).

En tal sentido, Onrubia (2005) sostiene que ayudar al aprendizaje virtual no es solo ofrecer información o diseñar una serie de tareas a realizar por los alumnos sino que requiere, en esencia, seguir de manera continuada el proceso de aprendizaje que desarrollan los participantes, así como ofrecerles apoyos y soportes cuando éstos sean necesarios. Onrubia (1995) señala que si la enseñanza virtual es entendida de esta manera, se identifica en ésta un claro componente de *realización conjunta de tareas* entre profesores y alumnos.

Se considera importante señalar, además, que desde estos marcos de referencia la *influencia educativa* no solo puede ser ejercida por quien asume el papel de docente tutor, sino también *por los propios compañeros*, sobre todo en contextos de aprendizaje cuyos participantes son adultos.

A pesar de la importancia evidente que desde diferentes concepciones se le otorga a los procesos interactivos como elemento clave para lograr avances en el conocimiento, hay autores que señalan que no todos los intercambios e interacciones que se generan implicarían o resultarían en un progreso en el aprendizaje de los participantes. En este sentido, Woo y Reeves (2007), partiendo del socioconstructivismo, reconocen que no todas las conversaciones o discusiones que ocurren, en todo momento o lugar, son significativas para el aprendizaje. Es más, introducen el concepto de *interacción significativa* para señalar aquellas interacciones que tendrían influencia directa sobre las estructuras intelectuales del aprendiz.

Se podría señalar, en otros términos, que 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 se puede considerar significativa.

2. Objetivos y metodología

El propósito de esta ponencia gira en torno a mostrar datos obtenidos en un estudio acerca de las interacciones en foros de discusión con fines académicos y elaborar sugerencias u orientaciones que contribuyan a potenciar la calidad de los intercambios en estos ámbitos.

Para atender a la mencionada finalidad, se realizó un análisis de tipo descriptivo de los intercambios comunicativos existentes en foros de discusión de un trayecto de formación de postgrado. Los datos que se presentan a continuación corresponden a un estudio realizado en el marco de un proyecto de investigación¹ en el cual analizaron un total de 12 foros y 723 mensajes.

La intención fue, por un lado, identificar los propósitos y la frecuencia con que intervenían docentes y alumnos y, por otra parte, reconocer en estos intercambios indicadores de procesos de actividad conjunta del conocimiento. Una tercera variable de análisis tuvo que ver con las consignas propuestas en el foro por parte del docente.

Para el análisis específico de los propósitos de intervención de docentes y alumnos, se tomaron como unidades de observación unidades temáticas dentro de cada envío de los participantes. Dichas unidades temáticas fueron los diferentes propósitos de intervención que se identificaron dentro del mensaje total. Tal segmentación se realizó puesto que el interés del trabajo estuvo centrado en reconocer las intenciones con que participaban docentes y alumnos y, debido a que al interior de un mismo mensaje se realizaban diferentes tipos de aportes, no fue posible asociar un mensaje total a un propósito particular.

1 Trabajo realizado en el marco de la elaboración de la tesis de Maestría en Comunicación y Tecnologías Educativas, en convenio entre el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), y la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Título del trabajo *El foro de discusión. Entorno mediado para la mediación cognitiva*, autora María Luisa Bossolasco, dirección de Danilo Donolo, codirección de Analía Chiecher.

3. Resultados del estudio

Se presentarán en un apartado datos relativos a los propósitos de las intervenciones de docentes y alumnos y, en un segundo apartado, un análisis de las consignas de trabajo propuestas en los foros objeto de análisis.

3.1. Propósitos de intervención de docentes y alumnos

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 docentes y alumnos.

Para la elaboración de las categorías relacionadas con el propósito de intervención se tomó como referente el trabajo realizado por Chiecher (2008), aunque se modificaron las mismas en función de los datos que fueron surgiendo en el propio proceso de análisis.

La Tabla Nº 1 muestra los diferentes propósitos de intervención del docente y la frecuencia con que se registró cada tipo de intercambio identificado.

Tabla Nº 1:
Propósitos de intervención del docente tutor y frecuencias para dichos propósitos.

Propósito de las intervenciones del docente tutor	Frecuencia
1) Organización	30% (13)
2) Ofrecimiento de ayuda	14% (6)
- Inespecífico	3
- Específico	3
3) Recopilación de aportes	19% (8)
4) Formulación de nuevas preguntas	7% (3)
5) Opinión sobre el foro	9% (4)
6) Estimulación participación	21% (9)
Total	100% (43)

Como puede apreciarse, los propósitos de intervención de los docentes pudieron clasificarse en seis categorías; a saber:

1. *Organización*: se trata de intervenciones que tienen como propósito iniciar el foro, dar la bienvenida, ofrecer indicaciones para responder a las consignas o realizar el cierre del foro de discusión.
2. *Ofrecimiento de ayuda*: alude a intercambios mediante los que el profesor brinda a los alumnos sugerencias, información o herramientas específicas para poder concretar la resolución de la tarea o bien para resolver incertidumbres.
3. *Recopilación de aportes*: se trata de intercambios en los que el docente realiza una síntesis de los comentarios efectuados por los alumnos hasta un determinado momento del foro.
4. *Formulación de nuevas preguntas*: refiere a interrogantes que el docente tutor introduce durante el desarrollo del foro.
5. *Opinión sobre el foro*: alude a comentarios que realiza el tutor en relación al desarrollo que tiene o ha tenido el mismo.
6. *Estimulación de participación*: se trata de intervenciones que tienen como propósito incentivar a los alumnos a que participen con sus aportes y realicen envíos al foro. También se incluyen comentarios positivos y felicitaciones ante la realización de una tarea o el nivel de participación manifestado.

Asimismo, como indica la Tabla N° 1, las intervenciones del docente fueron relativamente escasas (43) si las comparamos con el total de intervenciones que efectuaron los estudiantes (912) -y que veremos en la Tabla N° 2- representando solamente entre el 1% y 6% de los aportes, dependiendo de los foros.

Por otra parte, también fue menor la diversidad de propósitos con que intervinieron los docentes si los comparamos nuevamente

con los alumnos. Lo hicieron mayoritariamente para *organizar la tarea* (30%) y al inicio de cada foro. Sólo en dos de los foros analizados los docentes intervinieron en tres oportunidades, espacios en los cuales, además, diversificaron los propósitos de intervención.

Veamos en la tabla 2, la clasificación de intervenciones de los alumnos.

Tabla N° 2:
Propósitos de intervención de los alumnos
y frecuencias para dichos propósitos.

Propósito de intervención de los alumnos	Frecuencia
1) Respuesta a consignas	65% (591)
2) Solicitud de ayuda	2.5% (24)
3) Ofrecimiento de ayuda	5% (44)
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)
11) Intervenciones ajenas	4% (39)
Total	100% (912)

Como muestra la Tabla N° 2, los propósitos de intervención de los alumnos fueron once; a saber:

1. *Respuesta a las consignas planteadas*: se trata de intervenciones que realizan los alumnos para dar respuesta a las preguntas formuladas por el tutor en el espacio del foro de discusión.
2. *Solicitud de ayuda*: son intervenciones en las que se pide, a los compañeros o al tutor, que ofrezcan una explicación

- adicional, mayor información o brinden apoyo para dar respuesta a una tarea determinada.
3. *Ofrecimiento de ayuda*: alude a 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.
 4. *Presentación de sugerencias*: se trata de intervenciones en donde los alumnos proponen un nuevo tema de debate, sugieren modificaciones en la dinámica del foro o en las preguntas propuestas para el debate.
 5. *Recopilación de aportes*: son intervenciones en las cuales un alumno realiza una recopilación o síntesis de los aportes realizados por los demás compañeros.
 6. *Presentación de una opinión opuesta*: se trata de aportes de alumnos que presentan una posición diferente a la desarrollada hasta el momento por el resto de los compañeros.
 7. *Opinión sobre el desarrollo del foro*: refiere a comentarios que realizan los alumnos, de manera espontánea, respecto a cómo ha sido el desarrollo del foro.
 8. *Manifestación de procesos metacognitivos*: alude 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. También se incluyen reflexiones sobre el propio proceso de conocimiento, lo que han significado o aprendido.
 9. *Expresión de sentimientos/expectativas*: son intervenciones en las que los alumnos presentan 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.
 10. *Expresiones para animar a los demás*: dentro de esta categoría encontramos 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.

11. *Intervenciones ajenas*: incluye aportes que no están vinculados directamente con los contenidos previstos en el programa del curso ni con las consignas de trabajo propuestas en el foro.

Volviendo a la Tabla 2 y atendiendo a la columna de las frecuencias, se aprecia que las intervenciones más recurrentes son las *respuestas a consignas* planteadas por el docente (65%), en tanto que las más escasas fueron las *presentaciones de opiniones opuestas* (solo 2%). En general, el comportamiento típico de los alumnos fue el de intervenir en una sola oportunidad para dar respuesta a alguna de las consignas planteadas. El foro parece haberse constituido en un espacio en el cual los estudiantes dejaban registro de lo producido individualmente, no usándolo prácticamente como entorno para generar negociaciones cognitivas entre los participantes.

A pesar de ello, hubo alumnos que no se limitaron a dar respuesta a las consignas iniciales, sino que participaron en más de una oportunidad, con propósitos diversos, retroalimentaron aportes y se implicaron en procesos de discusión, aún sin la presencia explícita de un moderador.

Retomaremos luego las implicancias de estos datos que estamos mostrando en relación con la calidad de las interacciones en un foro. Pero antes de ello, parece conveniente atender a un tercer aspecto: las consignas de trabajo propuestas en los foros.

3.2. Caracterización de las consignas de trabajo propuestas

Se analizaron un total de 35 consignas que fueron planteadas en los foros estudiados.

Para caracterizar las consignas de trabajo propuestas como disparadores de la participación en los foros, se tomaron en cuenta los siguientes criterios: *a) objetivos de las consignas o*

demandas subyacentes; b) cantidad de preguntas planteadas; c) momento de desarrollo del foro en el que se introducen las consignas.

a) Respecto de los *objetivos o demandas subyacentes* a las consignas presentadas en los foros, se pudieron identificar cinco; a continuación se mencionan los mismos y se incluye un ejemplo ilustrativo de cada uno de ellos:

1. *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.

Ejemplo: ¿Qué es (...) un método de desarrollo?

2. *Explicar*. Se trata de 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.

Ejemplo: ¿Por qué es importante en la formación del comunicólogo y tecnólogo educativo el abordaje de los sistemas de información de aplicación educativa?

3. *Establecer relaciones*. Se incluyen aquí cuestiones que solicitaban establecer la conexión, correspondencia o unión de una idea, un proceso, un suceso; con otra/o.

Ejemplo: ¿Qué oportunidades educativas ofrecen los multimedios a través de la interactividad?

4. *Tomar posición*. Esta categoría incluye consignas en donde se les proponía a los participantes optar por una de dos variables, realidades, hechos, fundamentos; que generalmente aparecían como contrapuestos.

Ejemplo: ¿Sustituirá la simulación a los laboratorios tradicionales?

5. *Compartir información, sugerencias o experiencias.* Se trata de consignas en las que se propuso a los participantes exponer, en el espacio del foro, sus saberes sobre determinadas áreas; algunas de ellas asociadas a saberes conceptuales, en otros casos, saberes surgidos a partir de la propia experiencia de los participantes.

Ejemplo: Participación activa y comentarios sobre: Problemas, tips y sugerencias de utilización de alguna funcionalidad.

En términos generales, se podría señalar que la mayoría de las preguntas propuestas parecieron tener como objetivo último el control de la lectura de material por parte de los estudiantes, o bien, el compartir y socializar sobre la experiencia personal y la realidad de las instituciones en que ellos trabajan.

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. En cambio, sólo cuatro de las consignas propiciaron que los participantes opinaran y *adoptaran una posición* respecto a dos variables, realidades, hechos o fundamentos que generalmente aparecían como contrapuestos; 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.

Cabe destacar que justamente en aquellos foros en donde se presentaron este tipo de consignas que requirieron una toma de posición, pudo observarse retroalimentación de envíos o mensajes encadenados, aportes que al mismo tiempo estaban referenciados entre sí, dando lugar al surgimiento de una discusión.

En el resto de los foros, si bien hubo algunas referencias entre mensajes, no se hicieron evidentes posturas encontradas o posiciones divergentes generadas a partir de las consignas.

b) En cuanto a la *cantidad de preguntas* planteadas se observó que hubo una variación en el número de preguntas formuladas inicialmente, oscilando entre una y seis preguntas.

En relación a ello se pudo observar que no todos los alumnos respondieron a todas las consignas sugeridas. En general se observó una concentración de respuestas en las dos primeras preguntas formuladas (entre el 80% y el 100% de las respuestas), tendiendo a olvidarse, o dejarse de lado, aquellas que aparecían en tercer o cuarto lugar o que se formulaban como sub-preguntas de una cuestión más general.

c) Respecto del *momento del foro en el que se introducen las preguntas* pudo observarse que en muy pocas ocasiones (entre el 13% y el 19%) los alumnos consideraron aquellas preguntas que el docente tutor introducía durante el desarrollo del foro.

Pareciera que los estudiantes concentran su atención en las preguntas formuladas en un comienzo, centrando allí sus aportes, sin atender al resto de las intervenciones que se van incluyendo conforme avanza el foro de discusión.

En el próximo apartado intentaremos elaborar, sobre la base de los resultados presentados, algunas sugerencias orientadas a potenciar la calidad de las interacciones en los foros, procurando que las mismas se constituyan en interacciones significativas.

4. Ideas a considerar en la búsqueda de interacciones de calidad

A partir del análisis de los datos presentados se pudo observar que las intervenciones del docente, y su presencia en los foros, fue más bien escasa y poco frecuente. Los alumnos, en cambio, intervinieron con propósitos diversos y con abundante cantidad de envíos, aunque la mayor parte de ellos fueron realizados en respuesta a preguntas planteadas por el docente; preguntas o consignas que no parecían, a su vez, promover conflictos, posiciones encontradas o posturas opuestas.

En la dinámica de los foros hubo manifestación de señales de que el otro estaba presente, varios mensajes, pocas preguntas, muchas respuestas... pero al mismo tiempo intercambios poco potentes, escasos encuentros entre los participantes, ausencia de discusiones. Intereses individuales que pusieron de manifiesto la realización de una tarea propia, individual, aislada. Aportes que pusieron de manifiesto la ilación de ideas individuales, pero sin percibir la trama que proponía el otro. Redes en potencia que podrían haberse creado ¿Cómo hacerlo? Dificil tarea la de ofrecer recetas. Quizás menos comprometida sea la de proponer preguntas y brindar algunas sugerencias.

4.1. Desmitificar creencias... cantidad de participación versus calidad

Creemos que uno de los primeros elementos que se debería considerar, cuando se piensa en diseñar e implementar entornos de EaD, 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 registra en el mismo. Se ha podido observar que resulta más pertinente considerar el tipo de contribución que se realiza o el propósito con que se interviene antes 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 *online*, tienen conocimientos y están preparados para utilizar estas nuevas herramientas de comunicación y encuentro. En ambos sentidos, sería necesario pensar en una instancia previa al inicio de los intercambios con propósitos formativos, en donde se indague sobre experiencias previas y habilidades de comunicación de los participantes en el uso de estas herramientas.

Tal vez pensar en algunas preguntas sencillas que permitan conocer si ya han tenido experiencias previas de participación en foros de discusión, el tipo de foros en los cuales han participado, los propósitos más frecuentes con los cuales suelen participar, la periodicidad con que lo hacen, creencias subyacentes respecto al uso de estos espacios, entre otras.

En función de dicho diagnóstico, al diseñar proyectos de formación a distancia en donde se utilicen recursos como los foros de discusión, habría que hacer explícito 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. Es decir, tomando como referencia estudios hechos en el área o bibliografía específica que lo argumenta, poner de manifiesto que no todo tipo de intervención suele favorecer el surgimiento de interacciones significativas que, a su vez, promuevan en los participantes aprendizajes de tipo significativo. Esto permitirá ofrecer orientaciones específicas a quienes intervengan en estos espacios para que sus aportes sean elaborados en función de tales sugerencias y, de este modo, iniciar intercambios de mayor calidad.

4.2. Sobre las consignas a proponer...

Tal como ya se señaló, otra de las variables analizadas en el presente trabajo fue la *tipología de consignas* propuestas en los foros de discusión. A partir de lo observado sería necesario repensar 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?

En relación con los *objetivos* de las consignas 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 procesos de discusión fueron aquellas que implicaron en los alumnos la toma de posición ante cuestiones dilemáticas, para lo cual los estudiantes debieron elaborar un juicio crítico y fundamentado. Consideramos que 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. 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 permitiría 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?

Como una alternativa para mantener el contacto con los participantes, así como el compromiso activo de su parte, se podrían utilizar recursos simultáneos de comunicación, en donde se comprometa a los estudiantes a participar en un nuevo tema de debate. Se podría pensar en el envío de un correo personal a cada alumno en donde se explicitara que se introdujo una nueva pregunta, mensajes particulares y personalizados a cada alumno indagando sobre motivos de su ausentismo 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 una nueva cuestión planteada.

Con la evolución constante de la web hacia entornos cada vez más comunicativos, colaborativos y sociales, se cuenta en la actualidad con múltiples herramientas y funciones que facilitan mantener a los alumnos actualizados -en sus propios correos electrónicos- sobre la dinámica que se sucede al interior de la herramienta tecnológica que sirva como soporte para generar el foro de discusión; un claro ejemplo de ello es la sindicación a *feeds*.

4.3. Sobre el rol del moderador...

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 o de las personas que tendrán a su cargo la moderación de estos espacios, se retomem 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 retomamos 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 *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 y 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.

Existen estudios previos (Mazzolini y Maddison, 2003 y 2005) que intentan indagar hasta dónde es pertinente que el moderador afine el foco del diálogo, sugiriendo que aquellos tutores que intervienen de modo frecuente procurando lograr discusiones más eficientes pueden generar, como contrapartida, una reducción en el tiempo con que cuentan los estudiantes para el debate, llevando a debates inconclusos. 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.

4.4. Otras variables posibles para la gestión del foro...

Avanzando más allá del rol específico que debería asumir el moderador en el momento de la implementación del foro, se ha podido observar que, en general, los participantes intervinieron en una oportunidad, con el propósito de dar respuesta a uno de los interrogantes y luego se retiraron del espacio de comunicación compartido. En relación a ello, otra variable que se puede pensar como crítica en el diseño e implementación de foros de discusión puede ser la *administración de los tiempos* en que permanece abierto el foro.

Para ello se podrían establecer plazos para realizar los envíos, los cuales deberían estar acordados desde el comienzo del foro. Esto también podría favorecer que todos los participantes se involucren desde el inicio mismo del foro, evitando que la mayo-

ría de las respuestas se concentren en los últimos días. Tal vez de este modo se podría lograr que mayor número de alumnos se impliquen en dar respuesta a mayor número de preguntas, disminuyendo así el comportamiento típico descrito anteriormente.

Sin pretender pautar y estructurar de manera rígida un espacio de participación abierta, pero viendo la necesidad de que los alumnos intervengan a lo largo de todo el trayecto y se impliquen diversificando sus aportes, se podría *explicitar la cantidad de intervenciones mínimas que se espera* de cada participante, fundamentando las razones de dicho planteo. Sería válido señalar, por ejemplo, que cada alumno debería efectuar un determinado número de aportes y que dichos aportes tendrían que incluir tales o cuales propósitos. Por ejemplo, *“debe intervenir, al menos una vez dando respuesta a las consignas 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 está 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 exista 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.

Si bien en el presente estudio no se consideró como variable de análisis el número de participantes que puede considerarse óptimo para promover entre ellos interacciones significativas, creemos que para lograr un mayor dinamismo no sería menos importante que en el momento del diseño del foro se considere *número de participantes que interactuarán en ellos*. 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, designen un representante del grupo para que realice el aporte al foro general. Esta dinámica podría favorecer mayores niveles de implicancia de cada uno de los participantes y, al mismo tiempo, evitaría el cúmulo de numerosos mensajes en un mismo foro, que en muchos casos, suele superar la capacidad de análisis y tiempo real de lectura de los participantes.

4.5. Para cerrar...

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. Al mismo tiempo, se considera importante señalar que tales sugerencias no deberían ser consi-

deradas 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 interior del mismo; 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 procesos diferentes 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 comienzan a abrirse. Tal vez, diseñar entornos alternativos en donde se combinen tipologías de intervenciones 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 EaD.

Bibliografía

- Arango, M. (2004) Foros virtuales como estrategia de aprendizaje. *Revista Debates Latinoamericanos*, N° 2. Consultado el 29/03/07 en www.rlcu.org.ar/revista/numeros/02-02-Abril-004/documentos/Arango.pdf
- Barberá, E.; A. Badia y J. Mominó (2001) *La incógnita de la educación a distancia*, Barcelona, ICE-Horsori, 2001.
- Bustos, A.; C. Coll y A. Ángel (2009) Presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje. Definición teórica y perspectiva multi método para su estudio. En: Díaz Barriga, F., Hernández, G. y Rigo, M. (Eds.) *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: contribuciones del socioconstructivismo*. Cd. De México: UNAM, Facultad de Psicología, DGAPA, 2009. Consultado el 26/05/09 en http://www.psyed.edu.es/prod-Grintie/cap_libros/Bustos_Coll_Engel_2009_cap3.pdf
- Chiecher, A. (2008) Aprender en la distancia... pero junto con otros”, *Revista Innovación Educativa*, vol. 8, núm. 45, 2008, IPN, México, pp. 5-21.
- 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, Margaret y Ssarah Madisson, “When to jump in: The role the instructor in online _iscussion forums”, *Computers and Education*, vol. 49, 2005, núm. 3, pp. 193-213.
- Onrubia, J. (2005) Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento”, *RED, Revista de Educación a distancia*, núm. Monográfico II, 2005, Universidad de Murcia. Consultado el 9/02/2005 en <http://www.um.es/ead/red/M2/>

Woo, Y. y T. Reeves (2007) Meaningful interaction in web-based learning: A social constructivist interpretation, *Internet and Higher Education*, núm. 10, 2007, pp. 15-25.

Anexo

Sobre los autores:

María Luisa Bossolasco es Magister en Comunicación y Tecnologías Educativas por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), México, y por la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) y Lic. en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Autora de artículos sobre EaD y redes de aprendizaje. Asesora pedagógica de instituciones educativas de nivel secundario, y miembro colaborador del Departamento de Educación a Distancia de la UNT.

Analia Chiecher es Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis, Magister en Educación y Universidad y Licenciada en Psicopedagogía por la UNRC. Investigador de CONICET y docente en la UNRC. Autora de artículos, libros y capítulos de libro sobre aprendizaje en entornos virtuales.

Danilo Donolo es Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica de Córdoba (UCC); autor de libros y artículos de la especialidad, director y codirector de proyectos y programas de investigación. Actualmente es profesor titular en la UNRC, investigador independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), e integrante de la International Commission on Distance Education (CODE).