

Asesoría a través del foro de discusión

Autores: Elba Patricia Alatorre Rojo y Adriana Margarita Pacheco Cortés

Advice Through the Discussion Forum

Resumen

Se presenta parte de una investigación en torno a los foros de discusión que se trabajaron en un curso de actualización para docentes de la modalidad semiescolarizada en el nivel de educación media superior. En éste, participaron 13 docentes que trabajaron en modalidad semiescolarizada con apoyos en línea a través de la plataforma Moodle. Se estudiaron los tipos de interacciones que se producen entre los participantes, y la dinámica del desarrollo de la presencia social y la presencia cognitiva del asesor y sus estudiantes. Como resultado se documentaron los tipos de interacciones registrados, para describir el desarrollo de la presencia cognitiva de los participantes en los dos foros trabajados durante el curso. Finalmente, se plantea que los foros de discusión se utilizaron más como un espacio de exhibición que como un espacio de interacción.

Palabras clave: asesoría en línea, interacción, foros de discusión, presencia cognitiva.

Abstract

Partial results are presented of research on discussion forums used during a teacher refresher course of blended learning system at high school education level. It involved 13 teachers who worked in blended learning system with online support through the Moodle platform. Interactions occurring among participants, and dynamics of social and cognitive presence of the adviser and his students were studied. As a result, recorded interactions were documented to describe the development of cognitive presence of participants during the course's two forums. Finally, we suggest that discussion forums are used more as an exhibition space than as an interaction space.

Keywords: online advice, interaction, discussion forums, cognitive presence.

Introducción

En estos días, la educación a distancia se ve fortalecida con el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El poder librar las barreras del tiempo y la distancia con el apoyo de Internet y el desarrollo de las modalidades semiescolarizada y en línea, contribuye a que más estudiantes tengan acceso a la educación media superior (EMS).

Los académicos que desempeñan funciones de docencia en el nivel medio superior deben tener un dominio básico de las TIC. Esto supone el manejo del paquete básico de Microsoft Office, habilidades para el manejo de navegadores en Internet, del correo electrónico y el uso de al menos una plataforma educativa. Si el docente se desempeña en modalidades no escolarizadas, entonces tiene especificidades ya que la tecnología es un medio necesario para salvar las barreras del tiempo y la distancia.

A partir de la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), los docentes que se desempeñan en este nivel en las modalidades no escolarizada y mixta deben desarrollar, de conformidad con el artículo 5to. del Acuerdo secretarial 488, la competencia “Complementa su formación continua con el conocimiento y manejo de la tecnología de la información y la comunicación”. Si aceptamos que una parte importante de la función de asesoría en estas modalidades se realiza en ambientes virtuales el desarrollo de esta competencia se considera indispensable.

El presente escrito se aboca específicamente en la modalidad de educación semiescolarizada que apoya las sesiones presenciales con asesorías en línea y al desempeño de los asesores. Generalmente la asesoría en línea se realiza a través de los llamados foros de discusión, que si bien son una herramienta que facilita la interacción grupal, no siempre son generados y moderados de forma asertiva por los asesores.

El uso y desarrollo inadecuado de los foros de discusión impacta la construcción social del conocimiento tan buscada en los ambientes virtuales de aprendizaje.

En este trabajo se presentan algunos resultados de una investigación realizada en el marco de un curso de actualización desarrollado con docentes que se desempeñan en el nivel medio superior en modalidad semiescolarizada. Lo que se presenta se aboca al desarrollo de la presencia cognitiva. El citado curso también se realizó en esa modalidad para apoyar el logro de aprendizajes vivenciales que tuvieran impacto en la práctica de la asesoría de los participantes.

Marco teórico/referencial

LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (RIEMS)

En el marco de la RIEMS, el acuerdo secretarial 488 modifica los acuerdos 442, 444 y 447. Para el caso que nos ocupa se menciona el 447, pues éste se modifica al adicionarse el artículo 5 en el que se plantea que los docentes que imparten la EMS en las modalidades no escolarizada y mixta deben contar además con otras tres competencias. La número 1 refiere que el docente “Complementa su formación continua con el conocimiento y manejo de la tecnología de la información y la comunicación” (SEP, 2009).

Para el desarrollo de esta competencia se establecen atributos como utilizar recursos de las TIC para apoyar la adquisición de conocimientos y, contribuir al propio desarrollo profesional y conocer las ventajas e inconvenientes de los entornos virtuales de aprendizaje frente a los sistemas escolarizados.

La segunda competencia se refiere a que el docente “integra las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Entre sus atributos se marca que el docente utiliza distintas tecnologías, herramientas y contenidos digitales como apoyo a las activi-

dades de enseñanza y aprendizaje, tanto a nivel individual como grupal; ayuda a los estudiantes a alcanzar habilidades en el uso de las tecnologías para acceder a información diversa y lograr una adecuada comunicación; y fomenta clases dinámicas estimulando la interacción, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo (SEP, 2009).

Finalmente, la tercera competencia se refiere a que el docente “guía el proceso de aprendizaje independiente de sus estudiantes”. Entre sus atributos recalcamos que facilita y mantiene la motivación de los estudiantes con oportunas acciones de retroalimentación y contacto individual.

Estas competencias que se marcan desde la RIEMS para el docente de bachillerato en modalidad semiescolarizada sirven de referencia para el estudio que se presenta.

LA INTERACCIÓN EN LÍNEA

En las sesiones de apoyo al aprendizaje en línea, de acuerdo con Willging (2008), la carencia de las señales de comunicación tradicional puede ser una limitante para el logro de objetivos. Conseguir participación activa en espacios asíncronos puede ser problemático, para que la interacción en línea sea efectiva se deben incluir estrategias de interacción en el diseño de los cursos.

Respecto al término “interacción”, Sigales (2001) se refiere a situaciones en las que los participantes actúan simultánea y recíprocamente en un contexto determinado, en torno a una tarea y para lograr objetivos de aprendizaje establecidos. Estudios realizados por Barberá, Badía y Mominó (2001) profundizan en la noción de interacción y su influencia en procesos de enseñanza y de aprendizaje en ambientes virtuales.

Para Hirumi (2002), la interacción se da sólo entre personas, ya que implica una afectación mutua, requiere de la recepción y emisión de mensajes para llegar a acuerdos y en su caso, modificación de significados. Para el estudio

de las interacciones este autor propone las siguientes categorías: interacciones entre instructor-aprendiz, instructor-grupo, aprendiz-aprendiz, aprendiz-instructor y aprendiz-grupo. Estas categorías responden a la dirección del mensaje: emisor-receptor.

Con lo anterior, se rescata la importancia de estudiar las interacciones en línea y lo que con ellas se logra, así como las afirmaciones en torno a que en el aprendizaje en línea, el significado se construye de forma cooperativa.

LOS FOROS DE DISCUSIÓN

En un ambiente virtual de aprendizaje, los foros de discusión constituyen el espacio en el que se da evidencia de las interacciones discursivas. Esta herramienta da soporte al debate escrito a través de mensajes que publican asesores y estudiantes, y posibilita el desarrollo de un elemento fundamental: la presencia de sus participantes (Garrison, Anderson y Archer, 2001).

García y Perea (2007) declararon que en un foro, la secuencia del discurso es un proceso dinámico que debe analizarse a lo largo del tiempo y que sigue una secuencia ramificada; de tal manera que para cada cadena de mensajes se abren múltiples posibilidades que pueden ser más o menos participativas en función de las intervenciones de los tutores o de los alumnos.

Los foros de discusión de acuerdo a Garrison y Anderson (2005), son el resultado de una conversación grupal que sirve para compartir, comparar y estar de acuerdo con los demás. Para estos autores, si bien las discusiones en línea tienen un considerable potencial para facilitar altos niveles superiores de aprendizaje, ésta, por sí mismas, no son efectivas para sustentar habilidades de pensamiento crítico.

En la investigación que se realizó se analizaron foros de discusión, también llamados foros académicos (Arango, 2004), con la intención de ubicar el tipo de interacción que se dio en el desarrollo del curso.

LA PRESENCIA EN AMBIENTES VIRTUALES

En los ambientes de aprendizaje en el aula, la presencia de quienes participan en el hecho educativo se da con el simple estar y a través de su discurso. En los ambientes virtuales y específicamente en los de base textual, quienes participan hacen presencia a través de los mensajes que publican.

Al estudiar la interacción generada en comunidades de aprendizaje en ambientes virtuales, Garrison y Anderson (2005) ubican en quienes participan, tres tipos de presencia: social, docente y cognitiva. La presencia social crea un clima de aprendizaje propicio para apoyar y promover el intercambio de ideas. La presencia docente, plantea un apoyo esencial al identificar el conocimiento que es socialmente relevante. La presencia cognitiva por su parte, promueve el análisis, la construcción disciplinar y la comprensión de ideas dentro de una comunidad de aprendizaje mediante la reflexión.

Estos autores señalan tres categorías para medir la presencia social: afecto, comunicación abierta y cohesión. El afecto se refiere a las expresiones de la vida cotidiana fuera de la clase. La comunicación abierta, por su parte, se refiere a hacer planteamientos, referenciar a otros y expresar acuerdos. La cohesión tiene que ver con el apoyo a la formación de una comunidad de aprendizaje (Garrison y Anderson, 2005).

En torno a la presencia docente Garrison, Anderson y Archer (2001) plantean que esta presencia integra la presencia social y la presencia cognitiva. Para su estudio de la primera, se plantean tres elementos: diseño y organización, facilitar el discurso y enseñanza directa. Como indicadores para el primer elemento se propone fijar el programa de estudios, diseñar métodos, establecer un calendario, emplear el medio de forma efectiva, establecer pautas de conducta y plantear observaciones. Para el estudio de la presencia cognitiva, Garrison, Anderson y Archer (2001) proponen en su modelo cuatro fases: hecho desencadenante, exploración, integración y resolución.

Los indicadores propuestos por Garrison y Anderson (2005) fueron la base para el estudio del desarrollo de la presencia de quienes participaron en el curso en estudio. Para este caso se presenta el resultado del desarrollo de la presencia cognitiva de los participantes en el curso.

Metodología

La investigación que se presenta se ubica en un paradigma de investigación mixto. Se realizó una investigación no experimental ya que no se manipularon las variables, el estudio se limitó a observar y a describir los fenómenos. El enfoque fue narrativo, que de acuerdo a Gall, Gall y Borg (2007) es una explicación de la realidad social que se comunica a través de las participaciones; en este caso, del curso. Su diseño fue descriptivo porque se caracterizaron las interacciones tal como se observaron (Bisquerra, 1989) y se tomaron como base para la codificación los indicadores planteados por Hirumi (2002) y por Garrison y Anderson (2005).

Para el análisis de los mensajes publicados en los foros de discusión se utilizó el análisis de contenido que a decir de Klaus Krippendorff (1990, p.28) es “...una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto”. Los componentes del análisis de contenido de acuerdo a este autor son elaboración de los datos, reducción de los datos, inferencia y análisis.

Resultados

Al analizar el tipo de interacción lograda por los participantes en el curso se obtuvieron datos que se organizaron como se observa en el *cuadro 1* (al asesor se le asignó el número 13).

El estudio de la presencia cognitiva se basó en el modelo de pensamiento crítico a partir de las categorías propuestas por Garrison y Anderson (2005). De acuerdo con este modelo, los participantes en la discusión avanzaron en un proceso de indagación, que va desde un disparador inicial hasta integración de aprendizajes en una idea coherente de aplicación o resolución de problemáticas.

Las categorías se ubican como fases, éstas fueron: hecho desencadenante, exploración, in-

tegración y resolución. En cuanto a la primera, Garrison y Anderson (2005) la consideran evocativa e inductiva por naturaleza; la segunda es un proceso inquisitivo y divergente de búsqueda de ideas y de información relevante; la tercera, marcada por estos autores, consiste en la elaboración de soluciones o explicaciones a la situación que se estudia; y la última, de resolución, evalúa la viabilidad de la solución planteada mediante su aplicación.

Cuadro 1. Frecuencia del tipo de interacción en los foros del curso, por participante.

| Tipo de interacción | Participantes | | | | | | | | | | | | | Total |
|---------------------|---------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------|
| | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 | 09 | 10 | 11 | 12 | 13 | |
| A-E | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 20 | 20 |
| A-S | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 6 |
| A-G | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 3 |
| E-G | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 1 | 0 | 3 | 0 | 0 | 13 |
| E-E | 2 | 0 | 5 | 0 | 0 | 1 | 0 | 5 | 3 | 2 | 4 | 5 | 0 | 27 |
| E-A | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 6 |
| E-S | 4 | 1 | 0 | 1 | 3 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 12 |
| Total | 9 | 4 | 5 | 1 | 3 | 2 | 2 | 11 | 4 | 3 | 8 | 6 | 29 | 87 |

Nota: Se ubican los participantes con el número que se les asignó para este estudio y los códigos por tipo de interacción se ubican como:

A-E: asesor-estudiante

A-G: asesor-grupo

A-S: asesor sin dirección específica

E-G: estudiante-grupo

E-E: estudiante-estudiante

E-A: estudiante-asesor

E-S: estudiante-sin dirección explícita.

Una vez codificados los mensajes, atendiendo las fases que marcan Garrison y Anderson (2005) para el estudio de la presencia cognitiva, se tuvieron los datos que aparecen en el *cuadro 2*. Para el estudio de la primera fase estos autores marcan como indicadores: reconocer el problema (HdRp) y confusión (HdC). Para la fase de exploración, los indicadores planteados son divergencia (ED), intercambio de ideas (Eli), sugerencias (ES), lluvias de ideas (ELi) y saltos intuitivos (ESi). En la etapa de integración proponen como indicado-

Cuadro 2. Concentrado de frecuencias de indicadores de presencia cognitiva

| | Hecho Desencadenante | | Exploración | | | | | Integración | | | Resolución | | |
|-------|----------------------|-----|-------------|-----|----|-----|-----|-------------|-----|-----|------------|----|----|
| | HdRp | HdC | ED | Eli | ES | ELi | ESi | IC | ISi | ISo | RA | RC | RD |
| F 1 | 2 | 0 | 0 | 9 | 5 | 0 | 0 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| F 2 | 1 | 3 | 2 | 5 | 3 | 4 | 0 | 6 | 2 | 0 | 2 | 0 | 3 |
| Total | 3 | 3 | 2 | 14 | 8 | 4 | 0 | 10 | 3 | 0 | 2 | 0 | 3 |

Nota: Se tomó como unidad de análisis, frases dentro de los mensajes publicados.

res convergencia (IC), síntesis (ISi) y soluciones (ISo). Finalmente, para la fase de resolución, los indicadores propuestos son: aplicar (RA), comprobar (RC) y defender (RD).

Discusión de resultados, conclusiones y recomendaciones

A partir del tipo de interacción logrado en los foros de discusión, se ve que la mayor frecuencia se dio en el tipo estudiante-estudiante, seguida de la frecuencia del tipo asesor-estudiante. La menor frecuencia se dio en las interacciones del tipo asesor-grupo, lo que indica que no se dio la cohesión en el grupo que propiciara la construcción social del conocimiento.

En cuanto al desarrollo de la presencia cognitiva de los participantes en el curso, la teoría plantea que se parte de un disparador inicial hasta llegar a la integración de aprendizajes en una idea coherente de aplicación o resolución de problemáticas. En los foros del curso se ubicaron indicadores de las cuatro fases propuestas por Garrison y Anderson (2005) para el estudio de la presencia cognitiva.

Con base en los indicadores de presencia cognitiva ubicados en los mensajes publicados, se tiene que la mayor frecuencia se dio en la fase de *Exploración*, y es mínima la frecuencia

de indicadores de la fase de *Resolución*. En los 87 mensajes publicados en los foros del curso, se ubicaron 6 frases con indicadores de la fase *Hecho desencadenante*, dos de éstos los publicó el asesor para detonar la discusión. De la fase *Exploración* se ubicaron 28 indicadores, 14 de éstos en el indicador de *Intercambio de ideas* y no se ubicaron indicadores de *Síntesis*.

En el primer foro, trabajado en el curso no se llega a la fase de *Resolución* y es pobre la frecuencia de indicadores de la fase de *Integración*. En el segundo foro se encontraron dos indicadores de aplicación de conocimientos y tres frases en las que se defienden las ideas que se plantean. Tomando en cuenta que en este foro se publicaron 41 mensajes, el número de indicadores de esta fase no es significativo.

El análisis de contenido realizado indica que no se llega a discusiones de nivel crítico o propositivo. En los mensajes analizados no se ubicaron mensajes del asesor que motivaran la participación de los estudiantes y el interés de éstos por hacer presencia en el grupo de discusión en línea no se evidencia en los mensajes publicados.

La aplicación de conocimientos en problemas concretos no se da en las discusiones en línea propuestas en el curso. Esto puede explicarse por la modalidad semiescolarizada del

curso, es posible que el nivel de aplicación se dé durante las sesiones presenciales, con lo que no se aprovecha al máximo la interacción que se posibilita en los foros de discusión.

Los foros de discusión, de acuerdo a Garrison y Anderson (2005) son el resultado de una conversación grupal que sirve para compartir, comparar y estar de acuerdo con los demás. Si bien, todos los estudiantes participaron en los foros requeridos en el curso, los mensajes publicados estuvieron enfocados a dar información (Ei) en un intercambio de ideas y no necesariamente a integrarla con otros conocimientos.

Conclusiones y recomendaciones

De acuerdo con la teoría, las discusiones en los foros en ambientes virtuales tienen un considerable potencial para facilitar altos niveles superiores de aprendizaje. Éstas, por sí mismas, no son efectivas para sustentar habilidades de pensamiento crítico si la moderación que realiza el asesor no las guía hacia este fin.

Si se distingue interacción y participación, en el curso en estudio se advirtió que a través de sus mensajes los estudiantes muchas veces participaron pero no interactuaron ya que publicaron mensajes pero no armaron cadenas de discusión que llevaran a la construcción social del conocimiento. La interacción de acuerdo con Hirumi (2002) implica una afectación mutua, requiere de la recepción y emisión de mensajes para llegar a acuerdos y en su caso modificación de significados. En el curso en estudio, los foros se tomaron más como espacio de exhibición, que de interacción.

Se encontró que la frecuencia del indicador de síntesis, en la fase de Exploración es nula, lo que indica un error en la moderación de los foros pues es necesario que éstos se cierren por el asesor, planteando una síntesis de lo trabajado. En la modalidad en que se trabajó el curso, puede suceder que el foro se utilice para hacer

acopio de información y la integración de ésta se dé en las sesiones presenciales; sin embargo, en el espacio de los foros debe explotarse al máximo la asincronía de la participación y la posibilidad de que todos los participantes aporten a la construcción social del conocimiento.

El desarrollo de la presencia cognitiva requiere instrucciones en las que se solicite explícitamente que los estudiantes publiquen en los foros pequeñas reflexiones y se soliciten comentarios argumentando puntos de vista diferentes. Esta presencia debe desarrollarse por el asesor y éste debe apoyar y propiciar que sus estudiantes también la desarrollen lo que impactará el logro de los objetivos propuestos.

En el estudio realizado se advierte que los participantes, todos involucrados en la asesoría en línea, no tienen suficiente información respecto al adecuado desarrollo de los foros de discusión en ambientes virtuales y a las ventajas que éstos plantean para el logro de objetivos de aprendizaje.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior plantea como objetivo mejorar la calidad, pertinencia, equidad y cobertura del bachillerato y plantea la creación del Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Si se tiende al desarrollo de las competencias docentes que se establecen en este marco, la formación y actualización de los asesores que atienden modalidades que involucran ambientes virtuales de aprendizaje requiere especial atención. Para estas actividades se sugiere dar a conocer modelos como el que plantean Garrison y Anderson (2005) para el trabajo de comunidades de aprendizaje en línea.

Referencias

Arango, M. (2004). *Foros virtuales como estrategia de aprendizaje*. Recuperado de <http://www.rlcu.org.ar/revista/numeros/02-02-abril-2004/documentos/.pdf>

- Barberá, E., Badía, A. y Mominó, J. (2001). *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona: Horsori.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Guía práctica. Barcelona: CEAC.
- Gall, M. Gall, P. y Borg, W. (2007). *Educational research: an introduction*. Nueva York: Pearson/Ally & Bacon.
- García, C. M. y Perea, V. H. (2007, mayo-agosto). Comunicación y aprendizaje electrónico: la interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación*, (343), 381-429. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_17.pdf
- Garrison D.R. y Anderson. T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Garrison, D., Anderson, T. y Archer, W., (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, (15), 7-23. Recuperado de http://www.communityofinquiry.com/files/CogPres_Final.pdf
- Hirumi, A. (2002). *A framework for analyzing, designing and sequencing planned e-learning interactions*. [Manuscrito no publicado]. México: Universidad de Guadalajara.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido*. Teoría y Práctica. Barcelona: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2009, 23 de junio). Acuerdo número 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen en el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente. En *Diario Oficial*, (Primera Sección), 10-12. Recuperado de http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/243/1/images/acuerdo_488_modifican_diversos_442_444_447.pdf
- Sigales, C. (2001). El potencial interactivo de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia. [Ponencia]. *X Encuentro Internacional de Educación a Distancia*. México: Universidad de Guadalajara.
- Willing, P. (2008, junio) Técnicas para el análisis y visualización de interacciones en ambientes virtuales. *Redes, Revista Hispánica para el Análisis de Redes Sociales*. 14 (6). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Autores

Elba Patricia Alatorre Rojo

Profesor investigador
del Sistema de Universidad Virtual, UdeG
patty.alatorre@gmail.com

Adriana Margarita Pacheco Cortés

Profesor investigador
del Sistema de Universidad Virtual, UdeG
adrianap@cencar.udg.mx