



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

**PROCESOS DISCURSIVOS Y DE INTERACCIÓN EN AMBIENTES
VIRTUALES DE APRENDIZAJE. EXPLORACIÓN DE FOROS
ACADÉMICOS.**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN COMUNICACIÓN**

PRESENTA:

GISEL IRIDIA CEJA JUÁREZ

ASESORA:

DRA. IRMA MARIANA GUTIÉRREZ MORALES

NAUCALPAN, ESTADO DE MÉXICO

MARZO DE 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Investigación realizada gracias al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM IN403014 "Entorno virtual como facilitador de la enseñanza de la ortografía y la redacción para estudiantes universitarios". Agradezco a la DGAPA-UNAM la beca recibida.

A Rocío, Omar y Jesús

Lado a lado
recorremos las horas del mundo
consumimos paisajes

Con llanto hemos disfrutado de días de sol
con risas hemos enfrentado la oscuridad

Siempre en todo, con todo y por todo

A Guillermina
un ángel en la tierra
alimento de abrazos, canciones y sonrisas

A "Chispa"
compañera de juegos en la infancia
leal y atenta confidente durante la adolescencia
amorosa compañía en los desvelados días de universidad

Amar y ser amada por un ser tan bello e inocente como tú
fue un regalo irremplazable de la vida

AGRADECIMIENTOS

A los profesores miembros del PAPIIT IN403014 "Entorno virtual como facilitador de la enseñanza de la ortografía y la redacción para estudiantes universitarios". Mi eterno agradecimiento por la confianza, el apoyo y las enseñanzas que me brindaron a lo largo de este proyecto. Son ustedes personas y profesionales admirables. Gracias por siempre.

A los maestros Mónica Ortiz García y Daniel Mendoza Estrada. Por los momentos en que mostraron su apoyo ofreciendo una sonrisa y reiterando su confianza en este trabajo.

A las doctoras Lucy Acosta Ugalde y Mariana Gutiérrez Morales. Su sabiduría y luz no tienen comparación. Aman la ciencia, pero lo más importante: saben amar la vida; a las personas y los momentos que la conforman. Me llevo enseñanzas suyas en la mente y otras tantas en el corazón. Les aprecio muchísimo.

A la maestra Silvia González Quintero, de quien aprendí que es posible *soñar y hacerlo realidad*. La pasión por lo que se hace no entiende ni de fechas ni horarios; y es eso mismo, la pasión, la mejor vitamina para continuar el trabajo.

A René León Valdés. Por la compañía y apoyo brindado en las horas de trabajo. Como colega, te admiro; como amigo, tienes mi perpetuo cariño y confianza.

A la doctora Mariana Gutiérrez Morales, nuevamente, por su papel como asesora de esta tesis. Le agradezco y le reconozco por ser voz y guía en este viaje; por cada uno de sus comentarios y por el tiempo invertido. Este logro y *debut* es compartido.

A mi familia. Porque el amor y la paciencia que nos tenemos no puede encontrarse en ningún otro sitio. Gracias, porque somos un *nosotros* y, para mí, eso lo es todo.

A Rocío, por tus cariñosos desvelos: desde aquél primer día en que me regalaste la vida hasta los actuales, aquellos en los que eres compañía cuando los libros me hacen mantener la luz encendida. A Jesús, por todo el esfuerzo que representa para ti el mantenernos contentos y unidos. El amor de padres me lo demuestran a diario a través de sus enseñanzas y el apoyo incondicional que me brindan. Gracias por todo.

A Omar. Porque la naturaleza dice que los hermanos menores no le enseñan a caminar a los mayores y, a pesar de ello, tú sí lo hiciste conmigo. Agradezco a la vida que nos tengamos.

A la familia Juárez Aguirre. Porque han estado y estarán. Mi cariño por siempre.

A Karen González Trejo y Nelly Juárez Sandoval. A Eduardo Camacho. Los caminos nos llevan por senderos distintos, pero ustedes siempre aparecen en mi ruta.

A Mercedes Torres Hervert y Aurora Mendoza García, por los momentos que tenemos y los que nos faltan. Admiro la fortaleza que a diario demuestran.

A mis amigos y cómplices, Margarita y Johan. La vida continúa diciéndome que no nos equivocamos al elegir lo incorrecto. Gracias por los necesarios momentos de ausencia. Gracias por salir y ser parte del mundo cuando se debe. Los amo.

A esa extraordinaria, bella y lacónica sonrisa que apareció en la cumbre de este trabajo... A Cuauhtémoc Rubalcava Páez. *Las horas contigo me revuelven y apaciguan el alma.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO I. HORIZONTE TEÓRICO: TIC Y AVA.....	12
1.1 Las Tecnologías de la Información y la Comunicación.....	13
1.1.1 Definición y breve historia de las TIC.....	13
1.1.2 TIC, educación y comunicación.....	19
1.1.3 Modelos de aprendizaje en las TIC: <i>e-learning</i> y <i>b-learning</i>	22
1.2 Ambientes Virtuales de Aprendizaje.....	27
1.2.1 Definición.....	28
1.2.2 Características.....	29
1.2.3 Interacción e interactividad en los AVA.....	33
CAPÍTULO II. EL CONTEXTO NECESARIO: LOS FOROS Y LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.....	37
2.1 Foros académicos virtuales.....	38
2.1.1 Definición.....	38
2.1.2 Tipología.....	39
2.2 Algunas experiencias.....	43
2.2.1 H@bitat Puma.....	44
2.2.2 UNID.....	48
2.2.3 Virtual Educa.....	49

CAPÍTULO III. LECTURA DEL ACERVO Y DISEÑO DEL INSTRUMENTO DE ANÁLISIS.....	52
3.1 Conformación de la muestra.....	53
3.2 Técnica e instrumento de análisis.....	55
3.3 Justificación de las dimensiones del análisis.....	60
3.3.1 Unidad de análisis: foro.....	60
3.3.2 Unidad de análisis: intervención.....	63
CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	72
4.1 Evaluación general del acervo.....	73
4.1.1 Hallazgos cuantitativos en el acervo.....	73
4.1.2 Hallazgos cualitativos en el acervo.....	77
4.2 Análisis de la muestra.....	80
4.2.1 Hallazgos cuantitativos en la muestra.....	81
4.2.2 Hallazgos cualitativos en la muestra.....	84
CONCLUSIONES.....	100
REFERENCIAS.....	107
FUENTES DE CONSULTA.....	111

INTRODUCCIÓN



INTRODUCCIÓN

Hoy en día, el mundo se encuentra sumergido en el auge de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), tanto así, que las ha incorporado a diversos ámbitos de uso cotidiano. El campo de la educación no está exento de esta afiliación tecnológica; todo lo contrario, diversas instituciones educativas destinan cuantiosos recursos en equipamiento e investigación que les permita explorar y explotar al máximo los usos y recursos que ofrecen las TIC a las escuelas.

Entre los estudios que se hacen sobre el uso de las TIC para el aprendizaje, es recurrente encontrarse con un sinnúmero de investigaciones que tratan a la comunicación como mero componente instrumental. Se le ve solamente como el canal por el cual se intercambian datos e información. Sin embargo, para salir de este anclaje, debe tomarse en cuenta a la concepción primera de la comunicación que, como sostiene Herrera (2010: 200), implica “además de estudiar los fenómenos producidos a partir del desarrollo y uso de los medios de comunicación, observar también el quehacer comunicativo como esencia del hombre y, como consecuencia, de su cultura”.

Es a partir de lo anterior, que puede entenderse la importancia de visualizar el papel que juega la comunicación como un elemento imprescindible para el éxito en el aprendizaje. La presente investigación considera a la comunicación como un acto de interacción donde la intersubjetividad media el entendimiento y en donde se revalorizan las relaciones y los roles de los participantes en y para el proceso de aprendizaje grupal, por tanto, puede decirse que “la educación está mediada por un acto de comunicación, ya que los procesos comunicativos posibilitan las relaciones sociales intersubjetivas que permiten la formación y el crecimiento de los seres humanos”. (Rodríguez, 2008: 62).

Las TIC se han incorporado a la educación mediante espacios que permiten a los actores -docentes y discentes- interactuar. Es decir, que mediante el uso de las TIC es posible la interacción entre ambos, aun cuando dichos actores no compartan las mismas coordenadas espacio-temporales. He aquí el interés de

INTRODUCCIÓN

desarrollar este trabajo de tesis: reconocer si los medios y los recursos tecnológicos que se aplican a la enseñanza “han servido para explotar los códigos paraverbales y no verbales en los intercambios educativos, al tiempo que han servido para aumentar las posibilidades de transmisión y comunicación. Las dificultades de mantener un sistema casi exclusivo de transmisión verbal como base del aprendizaje conlleva (...) la aparición de situaciones difícilmente medibles, cuestionando, consecuentemente, el propio valor de comunicación de tales intercambios” (Galindo, 1991: 127).

El proceso enseñanza-aprendizaje, sea en modalidad presencial o virtual, se basa en la comunicación, pues es en y a través de ella donde se procesa e intercambia información. Esta investigación explora cómo y a través de cuáles parámetros se generan y desarrollan los procesos discursivos y de interacción en ambientes virtuales de aprendizaje (AVA), concretamente a través de la observación de foros educativos de algunas instituciones.

Desde la perspectiva de este trabajo, el papel de la comunicación como posibilitador del aprendizaje debería verse reflejado en los foros a través de los diálogos que se generan. Algunos postulados teóricos sobre el aprendizaje apuntan a que “el lenguaje desempeña una función imprescindible: un aprendizaje comprensivo culmina con la adquisición e incorporación por parte del educando de los símbolos lingüísticos representativos de los conceptos adquiridos” (Kaplún, 1998: 162), ¿no deberían estos foros dar testimonio de este proceso?

En específico, el objetivo planteado en esta tesis consiste en identificar y describir los procesos discursivos y de interacción que se generan en foros virtuales académicos en instituciones educativas. Para esto, la metodología utilizada se plantea a partir de una primera etapa de investigación documental sobre procesos de interacción y comunicación, procesos discursivos, *e-learning*, *b-learning*, ambientes virtuales de aprendizaje y foros educativos.

Para dar cumplimiento al objetivo trazado en esta tesis, se realizaron cuatro capítulos. Cada uno de ellos es testigo y testimonio de cada paso dado a lo largo

INTRODUCCIÓN

de esta investigación. El primer capítulo recopila y sintetiza información teórica sobre las TIC y los AVA. Se define y explica la constitución de las TIC a partir de cinco procesos: la digitalización, las telecomunicaciones, la hipertextualidad, la interconexión y la interactividad. Asimismo, se expone la manera en que un AVA funciona como una herramienta de apoyo a la planeación, el trabajo, el seguimiento y la evaluación de algunas actividades académicas, y que a través de ellos que se pueden compartir experiencias y materiales educativos. Los AVA proveen espacios en los que estudiantes y profesores pueden interactuar de manera colectiva a través de distintas acciones. En relación con estas actividades, los foros en línea representan una alternativa que propicia la comunicación entre los miembros de un curso virtual, ya que en ellos se brindan espacios abiertos para el diálogo, la discusión y el debate.

El capítulo II es básicamente contextual. Sin embargo, fue necesario partir de un concepto estable de foros académicos, para después recrear el escenario en el cual estos foros existen materialmente y se desarrollan más allá de los fundamentos teóricos. Se lleva a cabo un breve acercamiento a las instituciones que los implementan para entender sus finalidades y las modalidades educativas en que se insertan. Posteriormente, en el capítulo III se realiza una exploración de los foros académicos, misma que permitió delinear estrategias para la conformación de la muestra. Cabe señalar que es en este mismo apartado en donde se ubica el instrumento de análisis: su diseño y conformación. La operacionalización de las categorías centrales, las rutas a seguir en la posterior interpretación.

Es en el capítulo IV donde se describen e interpretan los resultados de los análisis realizados al acervo y a la muestra. Esta parte es sustanciosa en el sentido de que es aquí donde se da lectura a los hallazgos derivados de la evaluación. Finalmente, en las conclusiones, se elabora una reflexión sobre los alcances logrados en este andar investigativo. Un estudio exploratorio y descriptivo implica recopilación, indagación y selección de información; la formulación de instrumentos de medición y control para el adecuado análisis y

INTRODUCCIÓN

correcta interpretación de la información. Las conclusiones aquí vertidas no permiten una generalización en problemáticas similares. Sin embargo, sí consienten la generación de indicadores, lo que podría derivar en el empleo de tales instrumentos para futuras pesquisas exploratorias y descriptivas.



CAPÍTULO I.

HORIZONTE TEÓRICO: TIC Y AVA

“Una teoría no es el conocimiento, permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada, es la posibilidad de una partida. Una teoría no es la solución, es la posibilidad de tratar un problema”. Edgar Morín.

Antes de comenzar un viaje, es necesario hacer una lista de todo aquello que será de utilidad en el lugar que se visita. En este primer capítulo, se realiza una exploración de todos aquellos elementos teóricos que ayudarán a comprender el objeto de estudio de este trabajo.

Así pues, al comenzar este apartado, se hace una breve revisión histórica que permite identificar el surgimiento y desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Definirlas de manera teórica no es una tarea fácil ni exclusiva de una disciplina, sino por el contrario, requiere de un trabajo de investigación multidisciplinario que implica mirar y escuchar lo que otras ramas de la ciencia puedan decir. Sólo a través de esta labor es posible –si lo puede ser– concretar una idea clara de lo que se entiende por TIC.

Posteriormente, habiendo logrado una comprensión de lo que son las TIC, se expone sobre la educación a distancia y algunos modelos de aprendizaje surgidos a partir de la misma: el *e-learning* y *b-learning*. La importancia de hablar sobre la educación a distancia radica en que se trata de un fenómeno que hace patente la expansión de las TIC y la era de la información en uno de los ámbitos sociales más decisivos para la sociedad: el educativo; y además, porque es a partir del éxito de la educación a distancia que comienza a hablarse de Ambientes Virtuales de Aprendizaje, mismos que son definidos y explicados en esta parte inaugural de la obra.



1.1 Las Tecnologías de la Información y la Comunicación

Todo objeto tiene un origen, pero todo origen proviene también de la transfiguración de un objeto. La ley de conservación de la materia, o ley de Lomonósov-Lavoisier, enuncia que “la materia no se crea ni se destruye, solo se transforma”. Si la idea que se presenta al comienzo de este párrafo se apega a esta ley, el hablar de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) hace forzoso recorrer los momentos y recurrir a los objetos que debido a su naturaleza y contexto, forman parte de la concepción e historia de las TIC.

1.1.1 Definición y breve historia de las TIC

Estudiar la historia de cualquier cultura sirve para comprender su presente. Los acontecimientos históricos no sólo son capaces de explicar el porqué y cómo han cambiando las fronteras de países completos, o cómo es que tal o cual nación es heredera de ciertas lenguas y tradiciones. De la misma manera, el desarrollo de la ciencia se explica a partir de procesos históricos específicos.

El surgimiento de las TIC basadas en la electricidad se remonta al siglo XIX, periodo durante el cual se dieron a conocer el telégrafo, la radio, el teléfono y la televisión. Sin embargo, es a partir de los hechos ocurridos a mediados del siglo XX, durante la Segunda Guerra Mundial, que los países involucrados en el conflicto bélico libraron peleas, no sólo en los campos de batalla, sino también en los laboratorios y centros de investigación.

En Estados Unidos, entre los años de 1946 y 1953, surgidas de este interés en la innovación tecnológica, se llevaron a cabo las *Conferencias Macy*. Estas fueron una serie de reuniones en las que convergían estudiosos de diversas disciplinas con el objetivo principal de establecer las bases de una ciencia general del funcionamiento de la mente humana. En este encuentro interdisciplinario se generaron avances en la teoría de sistemas y la cibernética, disciplinas en las que destacaron Claude Elwood Shannon, principal autor de la Teoría de la

Información; John Von Neuman, quien desarrolló la actual arquitectura de las computadoras y Norbert Wiener, precursor de lo que hoy se conoce como cibernética.

Es a partir de estos hechos que la electrónica recibe un fuerte impulso y sienta las bases prácticas para el desarrollo de la computación, la telefonía móvil e internet. De manera general, a las TIC se les relaciona con computadoras, programas de software y telecomunicaciones. Y sí, el concepto de TIC contempla toda forma de tecnología utilizada para la creación, almacenamiento, intercambio y procesamiento de información. Sin embargo, las TIC no pueden anclarse a esa sola definición. Las TIC, al hacer del intercambio de información algo interactivo e interconectado, permiten la concepción de nuevas realidades comunicativas que merecen ser estudiadas con detenimiento por diversas disciplinas.

Definir a las TIC obliga a remitirse a un contexto histórico marcado por condicionantes económicas, políticas y sociales específicas, sin las cuales no podría entenderse la innovación y el factor revolucionario que las acompaña. Algunos autores concuerdan al señalar que la incursión de las TIC inauguró una era revolucionaria, de manera similar a lo que provocó la invención de la máquina de vapor en el siglo XVIII o la distribución de la energía eléctrica en el XIX.

Sin embargo, el concepto de TIC permanece aún difuso, pues casi siempre que aparece en la literatura, la discusión termina desviándose exclusivamente hacia su dimensión técnica o hacia el factor contextual que las envuelve. Una propuesta interesante es la que realiza Manuel Castells (2005: 56) cuando las define como: “el conjunto convergente de tecnologías de la microelectrónica, la informática (máquinas y software), las telecomunicaciones/televisión/radio y optoelectrónica”.

En este trabajo se considera que para definir las TIC es necesario remitirse a cinco procesos/factores básicos de los que participan:

1. Digitalización. Se entiende por digitalización la traducción de mensajes al código binario (1, 0) que sólo puede ser codificado y decodificado por una serie de

instrumentos informáticos llamados procesadores. La transmisión de información digital ofrece ventajas comparativas, en oposición a la transmisión analógica; quizás la más evidente sea la escasa pérdida de información digital cada vez que se transmite o reproduce el mensaje.

El surgimiento y evolución de lo digital está acompañado por la historia de las computadoras, de la cual se señalan como hitos importantes: 1946, cuando fue creada la primera computadora (ENIAC, por sus siglas en inglés); 1947, cuando los laboratorios Bell desarrollan el primer transistor; 1951, cuando se inventa la primera versión de computadora comercial (UNIVAC-I); 1971, cuando la compañía Intel crea el microprocesador (también llamado chip); 1976, cuando Bill Gates y Paul Allen dan a conocer el sistema operativo Microsoft; 1981, cuando IBM presenta la PC, versión de microcomputadora que estimula la expansión de los equipos de cómputo en el ámbito doméstico; y 1984, cuando Apple lanza al mercado el modelo Macintosh para competir con las PC.

2. Telecomunicaciones. En estricto sentido, la telecomunicación refiere a la comunicación que se establece a grandes distancias. Sin embargo, en el ámbito de las TIC, cuando se habla de telecomunicaciones, el concepto se aboca a la comunicación establecida por dos vías de transmisión: los satélites y la fibra óptica.

La tecnología satelital es tributaria de la tensión política establecida entre las grandes potencias vencedoras de la II Guerra Mundial: Estados Unidos y la Unión Soviética. Una de las consecuencias de la llamada Guerra Fría fue justamente la carrera espacial que se estableció entre ambas naciones y que devino en la puesta en órbita del primer satélite en 1957, el Sputnik I lanzado por la Unión Soviética. En 1962, se lanzó el primer satélite empleado con fines de comunicación, el Telstar. Se estima que para fines de la década de los 70, más de 2 mil satélites ya orbitaban la Tierra, de los cuales alrededor de 33 se utilizaban con fines de comunicación.

Por su parte, la fibra óptica se desarrolló en 1970 en Nueva York. Se trata de un conductor de señales que permite transportar datos digitalizados en forma de corrientes de pulsos luminosos. Está elaborado con cristal de silicio del grosor aproximado de un cabello humano. Comparado con el cableado tradicional de cobre, la fibra óptica optimiza de manera contundente los procesos de transmisión de datos digitales, tanto en cantidad como en velocidad; de hecho, se estima que la Enciclopedia Británica podría transmitirse en su totalidad en ocho segundos a través de fibra óptica.

3. Hipertextualidad. Theodor Nelson acuñó este término en 1965 para referir bloques de texto electrónicos interconectados, a los que los usuarios podían acceder sin un itinerario prefijado de lectura de manera instantánea. Posteriormente, se incorporaría la palabra hipermedialidad para referir esta misma conexión de segmentos de información en varios tipos de lenguajes (texto, audio, imagen fija, video). Si el concepto es relativamente confuso, de manera cotidiana se operan hipertextos en el mundo con la llegada de Internet en la década de los 90. Con esta red, se masifica la arquitectura hipertextual, como se observa en los códigos en que se estructura la información (HTML: *Hypertext Markup Language*) y que nos permite acceder a ella de manera no secuencial, instantánea y flexible.

4. Interconexión. Ante el peligro inminente de un ataque nuclear, las grandes potencias instrumentaron una estrategia que permitiera reducir la vulnerabilidad de sus bases de datos. Los búnkeres infranqueables que resguardaban la información *top* de sus respectivos gobiernos corrían peligro ante un desastre nuclear. Eran necesarias, pues, tanto la desconcentración de dichas bases de datos, como mecanismos de intercambio acelerado de información.

La táctica a emplear fue la interconexión de sistemas computacionales, creándose redes de información. Destaca el trabajo de la Agencia de Proyectos de Investigación Avanzada del Departamento de Defensa de Estados Unidos (ARPA: *Advanced Research Projects Agency*) para crear ARPANET en 1969. Con la mejora de los equipos computacionales y con la fusión de ARPANET y MILNET

(red militar de computadoras), Internet, la red de redes, inicia su proceso de expansión y domesticación en el mundo entero.

5. Interactividad. Gianfranco Bettetini señala que el término interactividad se asocia con la imitación de la interacción por parte de un sistema mecánico o electrónico, que contemple como su objetivo principal o colateral también la función de comunicación con un usuario o varios usuarios. Es decir, la interactividad apunta hacia el diálogo entre el hombre y las máquinas; sin embargo, como hombres y máquinas no compartimos el mismo lenguaje, ha sido necesaria la creación de mecanismos que permitan realizar la traducción. Para tal efecto, se han desarrollado lo que conocemos como interfaces, en el sentido en que las define Pierre Lévy: “los equipos materiales que permiten la interacción entre el universo de la información digitalizada y el mundo ordinario” (Lévy, 2007: 22 y 23).

En este sentido, tenemos dispositivos de entrada, que capturan y digitalizan la información (teclados, micrófonos, lectores ópticos, escáneres, pantallas táctiles, *joysticks*), y dispositivos de salida que decodifican la información (pantallas, plasmas, impresoras) y la presentan en un lenguaje comprensible al humano.

Todas estas características definen el amplísimo espectro de tecnologías de la información y la comunicación. Resultaría sumamente complicado elaborar una relación de todas las tecnologías de la información y la comunicación como si se tratara de simples artefactos materiales, dada la velocidad de los ciclos de innovación tecnológica; sin embargo, se dice que Internet sigue siendo la tecnología paradigmática porque en ella convergen lo digital, lo hipertextual, la telecomunicación, la interconexión y la interactividad.

La velocidad con que las TIC se incorporan a un sinnúmero de actividades cotidianas es una de las características que definen a la sociedad actual. Así pues, a partir del comienzo del nuevo milenio, se comienza a hablar de una *sociedad de la información*, la cual obedece a un paradigma en el que se transforman las

maneras de producir y divulgar la información, así como al impacto social, económico, político y cultural que se genera. Investigaciones en el tema, sostienen que:

"Lo que caracteriza a la revolución tecnológica actual no es el carácter central del conocimiento y la información, sino la aplicación de ese conocimiento e información a aparatos de generación de conocimiento y procesamiento de la información/comunicación, en un círculo de retroalimentación acumulativo entre la innovación y sus usos. La difusión de la tecnología amplifica infinitamente su poder al apropiársela y redefinirla sus usuarios. Las nuevas tecnologías de la información no son sólo herramientas que aplicar, sino procesos que desarrollar". (Castells, citado por Torres, 2005: 3).

Este arquetipo tecnológico en la sociedad de la información, requiere que los individuos tengan una capacidad masiva de captación, comunicación, almacenamiento y procesamiento veloz de la información, lo cual los conduce a una reconstitución social. Dicha reestructuración responde a lo que se ha dado a conocer como proceso de mundialización o globalización. Con relación al término de globalización, Giddens (citado por Silva y Gros, 2008: párr. 2) señala que "tal acepción comporta un proceso que anula y deja sin efecto la importancia de las distancias en el espacio y las divisiones territoriales, produciendo una especie de reorganización del tiempo, distancia y espacio de las relaciones globales".

En la globalización, como hecho cultural, la transmisión de información, de imágenes y de comportamientos, hacen referencia a una creciente interdependencia e interacción entre los países. Es a partir de esto, que el concepto de sociedad de la información comienza a ser utilizado como un símbolo representativo de intereses económicos o políticos de industrias y gobiernos orientados a favorecer un fenómeno globalizador basado en la nueva economía de mercados, lo cual, fue razón suficiente para que diversos investigadores sociales cuestionarán el término y surgiera el de *sociedad del conocimiento*.

La sociedad del conocimiento alude a una sociedad que con base a la información que posee, adquiere un saber concreto, proveniente no sólo de la educación o adquisición de una cultura universal, sino también de experiencias,

del lenguaje y de la racionalidad. Así pues, una sociedad del conocimiento debe ser capaz de “identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano” (UNESCO, 2005: 29).

Es a partir de esta observación que a las TIC se les comienza a definir como mecanismos que impulsan y ayudan en la creación del saber humano, es decir, como elementos esenciales en el intercambio, creación y divulgación de conocimiento entre personas de todo el mundo.

1.1.2 TIC, educación y comunicación

El mundo actual, el modo en el que las personas se conducen y las actividades que a diario se realizan, se adaptan al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). La humanidad, muchas veces sin darse cuenta de ello, está inmersa en una vida diaria asociada a las TIC.

En lo social, esto puede verse cuando se envían mensajes instantáneos, incluso, se puede saber si el mensaje fue recibido y leído sin menester de interactuar directamente con la persona a la que se destinó el mensaje. En el ámbito económico, es posible disponer de dinero a través de algún cajero automático sin importar la hora o lugar. Hoy en día, la mayoría de los espacios de trabajo cuentan con una red de comunicación que permite no sólo mandar reportes, informes o comunicarse con compañeros de manera virtual e inmediata, sino recibir capacitación a distancia. Un ejemplo en el entretenimiento se encuentra en el cine. Se puede ingresar a la sala sin necesidad de hacer fila para comprar los boletos, basta con proporcionar una clave que indica que la reserva y compra de las entradas se realizó con antelación y de manera electrónica.

Así pues, el sector educativo no está exento de esta apropiación tecnológica. Incorporar las TIC a las redes de comunicación ha cambiado el concepto de ésta y la manera de interactuar de las personas. El comportamiento

humano se basa, en gran medida, en el intercambio de información y en la interacción. Hablar de comunicación supone hablar de las relaciones humanas, de los vínculos que en ellas se establecen y de los diálogos que de ellas devienen.

La comunicación puede manifestarse mediante diversas expresiones como son el habla, la escritura, los gestos y movimientos, mismos que son capaces de transmitir mensajes al representarse como signos convenidos por el aprendizaje de códigos comunes dentro de un sistema social. Así pues, es a través de la comunicación que el ser humano acopla su conducta al entorno que le rodea. De igual manera, la comunicación educativa y los modos que permiten la interacción entre profesores y estudiantes se transforman.

En el ambiente pedagógico, se reconoce que la comunicación, la información y el conocimiento son componentes inseparables de los procesos educativos. Para hablar de la relación entre educación y comunicación es esencial invocar al lenguaje, ya que, de acuerdo a estudios desarrollados por Lev Vigotsky, el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje.

El lenguaje, como práctica social, posibilita la construcción de estructuras mentales colectivas y permite el acceso del individuo a los grupos sociales. De esta manera, "el crecimiento intelectual depende del dominio de los mediadores sociales del pensamiento, esto es, el dominio de las palabras: el lenguaje es la herramienta lingüística del pensamiento" (Vigotsky, citado por Kaplún, 2005: 3).

En sus investigaciones sobre educación, Vigotsky asume que el individuo tiene la necesidad de actuar de manera eficaz e independiente y, de esta manera, ser capaz de desarrollar un estado mental de funcionamiento superior cuando interacciona con la cultura, es decir, de la misma forma en que interacciona con las personas. Por tanto, el individuo tiene un papel activo en el proceso de aprendizaje, pero no se encuentra solo:

"La comunicación es cualquier referencia o alusión a lo humano, por lo tanto, a través de ella se transmiten emociones, informaciones y permite crear vínculos cuando se establecen interacciones, por lo tanto, la comunicación es el medio por el cual el ser humano se hace presente en la sociedad" (Lluís Duch, citado por Méndez, 2008:21).

Siguiendo esta línea, se sabe que la estructuración del pensamiento se da a partir de las exigencias del discurso y del intercambio (interacción), procesos mediante los cuales el ser humano se apropia de signos culturalmente elaborados que le posibilitan comunicarse y representarse objetos, es decir, pensar.

De esta manera, la comunicación funge, no sólo en la educación, un papel indispensable dentro del proceso de cognición, pues la apropiación del conocimiento y su comunicación no son etapas sucesivas en una secuencia, sino actos que se llevan a cabo en un mismo momento en la interacción. Se llega a la plena posesión de un conocimiento cuando existe la exigencia, y también la oportunidad, de comunicarlo a otros: "solo en el acto de expresar, de verter hacia afuera el pensamiento y transformarlo en un mensaje comunicable y comunicado, éste se plasma, se organiza y se construye" (Kaplún, 2005: 4).

Como se dice al principio de este apartado, el uso de las TIC transforma el entorno en donde se emplean. En la educación, las TIC han brindado alternativas - y oportunidades- de enseñanza extraordinarias.

"Las nuevas tecnologías de la comunicación e información permiten (...) la posibilidad de la interacción entre los participantes en el acto comunicativo de la enseñanza (...) en un no lugar, como es el ciberespacio; es decir, un espacio físico pero no real, en el cual se tienden a desarrollar nuestras interacciones comunicativas mediáticas. De tal forma que emisores y receptores, establecerán en todas, pero en ninguna parte, espacios de encuentros para la comunicación superando las limitaciones espacio-temporales que la realidad física nos impone.

“Ello implicará que podremos interaccionar con otras personas ubicadas dentro de la red global de comunicaciones independientemente del lugar donde se ubique, facilitándose de esta forma el acercamiento entre las personas” (Cabero, 1996, 79).

Para esta investigación, se considera a la comunicación como un acto de interacción donde la intersubjetividad media el entendimiento y en donde se revalorizan las relaciones y los roles de los participantes en y para el proceso de aprendizaje grupal. A partir de esta concepción, puede decirse que “la educación está mediada por un acto de comunicación, ya que los procesos comunicativos posibilitan las relaciones sociales intersubjetivas que permiten la formación y el crecimiento de los seres humanos” (Rodríguez, 2008: 62).

Las posibilidades de comunicación e interacción propuestas en las últimas décadas a partir de los adelantos tecnológicos y los avances acontecidos en el marco del uso de las TIC e internet, “presentan nuevas realidades que interpelan a la ciencia la reformulación de marcos teóricos y modalidades de trabajo, en un esmero por la adaptación y actualización constantes” (González y Vátimo, 2012: 274).

La presencia de las TIC como meros instrumentos de comunicación e intercambio no puede garantizar ni determinar una metodología ni un aprendizaje concreto, se requiere de un proceso de construcción y de socialización donde los medios contribuyen, pero no son determinantes en el logro de los aprendizajes. A continuación, se hablará de algunos modelos de aprendizaje que desde su concepción y diseño contemplan el uso y aprovechamiento de las TIC.

1.1.3 Modelos de aprendizaje en las TIC: *e-learning* y *b-learning*

Como se plantea con anterioridad, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han incursionado al terreno educativo, razón por la cual han surgido diversas ofertas de aprendizaje alternativas a los que se podría llamar “aprendizaje tradicional”. Así pues, es conveniente hablar ahora de lo que es la educación a distancia.

De acuerdo a Torres (2006), al hablar de educación a distancia en México, es posible identificar tres bloques o tipos de ésta. El primer bloque se refiere a todo modelo educativo que tenga que ver con los cursos dictados por correspondencia. En el segundo bloque, se ubican los modelos que engloban a la teleprimaria, telesecundaria y educación de adultos basada en la integración de actividades guiadas por un telemaestro. Finalmente, en el tercer bloque se encuentran los sistemas de educación universitaria y formación profesional a distancia apoyados en las TIC.

El objeto de estudio de este trabajo de investigación se ubica en este último apartado. Es por ello que, a lo largo de este texto, al hablar de educación a distancia, únicamente se estará haciendo referencia a programas que se circunscriben a las características de este tercer bloque.

Así pues, al hablar de las oportunidades que las TIC ofrecen al campo de la educación, se departe acerca de opciones que pueden verse reflejadas en proyectos audaces que re-crean ambientes educativos innovadores y desarrollan nuevas experiencias de enseñanza-aprendizaje que pueden resultar beneficiosas tanto para las instituciones que las ofertan como para las personas que optan por estas ofertas educativas.

Para las instituciones, las TIC se muestran en la educación a distancia como una oferta de posibilidades que permite a las escuelas ampliar su matrícula y que, a su vez, ha generado una amplia oferta de *softwares* educativos, aplicaciones multimedia y redes de comunicación orientadas a la formación en línea. Para los estudiantes, la educación a distancia posibilita el acceso a un programa educativo que es flexible tanto en tiempo como en espacio. Así pues, la vinculación de tecnología y educación transforma no sólo la práctica pedagógica, sino que enfrenta a sus actores con nuevos lenguajes de comunicación e interacción, así como a distintos caminos y estrategias para aprender.

Los modelos de aprendizaje *e-learning* (aprendizaje electrónico) y *b-learning* (aprendizaje mezclado o flexible), son ejemplos de experiencias

educativas a distancia, y para entender cabalmente lo que cada una de estas prácticas implica, es necesario comprender qué y cómo es la interacción en estos espacios.

En el contexto educativo, se entiende que la interacción es el aspecto central que promueve el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo. La interacción es una relación de intercambio que se establece entre individuos, es decir, la relación de alguien con alguien. En un acto comunicativo, la interacción funciona con base en un lenguaje consensuado, el cual puede ser oral o escrito.

En un contexto virtual como lo son el *e-learning* y el *b-learning*, la interacción es mediada por dispositivos tecnológicos como pueden ser la computadora, tabletas electrónicas, teléfonos inteligentes, entre otros. Es a partir de esta tecnología que se puede acceder a los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), mismos que proveen de espacios para llevar a cabo videoconferencias, foros virtuales, intercambio de correos electrónicos y mensajería instantánea, lo que permite interacciones sincrónicas y asincrónicas.

La interacción sincrónica supone que los actores educativos se encuentran en un mismo espacio virtual en un mismo momento, por ejemplo, en un chat. Por otro lado, la comunicación asíncrona se refiere a las interacciones que los individuos pueden establecer en un mismo espacio virtual sin que sea necesaria la coincidencia en tiempo o espacio geográfico. Es decir, cada actor educativo puede acceder al espacio virtual desde cualquier punto físico y sin coincidencia temporal. Esta característica de comunicación atemporal es fundamental para definir lo que es el *e-learning* y el *b-learning*.

El término de *e-learning*, aprendizaje electrónico, se utiliza como referencia al ámbito de la formación a través de un tipo de aula o entorno virtual en el cual se lleva a cabo la interacción profesor-alumnos, así como la realización de actividades que los estudiantes deben hacer con los materiales de aprendizaje que también están contenidos o disponibles en ese mismo espacio.

El *e-learning* es una modalidad de enseñanza-aprendizaje que consiste en el diseño, puesta en práctica y evaluación de un plan formativo, mismo que se desarrolla a través de un espacio en internet y con la ayuda de redes y recursos provistos por las TIC. De manera concreta, se puede definir al *e-learning* como:

“una enseñanza apoyada en las tecnologías de la información y la comunicación donde no es necesario el encuentro físico entre profesores y alumnos y cuyo objetivo es posibilitar un aprendizaje flexible (a cualquier hora y cualquier lugar), interactivo (con comunicaciones síncronas y asíncronas) y centrado en el alumno” (Martínez, 2008: 153).

Así pues, el *e-learning* permite la "reunión" de individuos que están geográficamente dispersos y separados en cuanto a tiempos de interacción. Es decir, es aquél modelo formativo que puede llevarse a cabo totalmente a distancia. Sin embargo, el *e-learning* no sólo posibilita la independencia de tiempo-espacio, sino que se ofrece como un modelo incluyente, pues diversas instituciones extienden y ofertan sus programas a más individuos. Asimismo, personas que no tenían la posibilidad de trasladarse a una institución educativa pueden acceder a cursar programas educativos en la modalidad a distancia.

Las fuentes de información también se transforman en el campo del *e-learning*. Acceder a internet permite el uso de múltiples fuentes y recursos de información que van más allá del profesor. Las revistas electrónicas, los sitios web, blogs, las bibliotecas con material en línea son sólo algunos de los recursos a los que se puede acceder gracias al internet.

Por otro lado, el *b-learning* representa una opción para “extender” la educación presencial. El *b-learning*, aprendizaje mezclado o flexible, es una modalidad educativa que combina las clases presenciales y la educación a distancia. Esta particularidad formativa responde a un contexto social que relaciona el proceso tecnológico y social con la innovación educativa. Así, desde esta perspectiva, el *b-learning* hace uso del aprendizaje electrónico y de la educación presencial, por lo que integra una modalidad flexible en tiempo, espacio y contenidos.

En este modelo formativo se produce una innovación notoria a las formas de trabajar, de comunicar, hacer tutoría y de interacción. El aprendizaje flexible requiere que el docente planifique y desarrolle procesos educativos que requieren de la inversión de tiempo y realización de tareas que pueden bien ocurrir tanto en el aula física como en el aula o espacio virtual.

De igual manera, el profesor o los encargados de la elaboración curricular deben desarrollar materiales y actividades que permitan al estudiante construirse de manera autónoma fuera del contexto de la clase tradicional. Así, el aula virtual no sólo es un recurso de apoyo a la enseñanza presencial, sino también un espacio en el que el docente genera y desarrolla acciones diversas para que sus alumnos aprendan a partir de actividades que se desarrollan con el apoyo de las TIC y fuera del aula presencial.

Revisado lo anterior, decir que las TIC revolucionan los procesos de enseñanza-aprendizaje no es algo aventurero. En la educación a distancia, los procesos formativos buscan adaptarse a las necesidades educativas de las sociedades. El ritmo y estilo de vida actual, alienta la construcción de nuevas estructuras pedagógicas que tradicionalmente eran estáticas o rígidas en cuanto al tiempo, el espacio y los roles de docentes y discentes.

La educación a distancia puede caracterizarse como un recurso flexible, pues su sentido se adecua en favor de los intereses, necesidades y posibilidades de los estudiantes. Tanto el *e-learning* como el *b-learning*, son procesos abiertos, ya que el currículum y las experiencias de aprendizaje de cada alumno no se reducen a un mismo proceso o contenido de estudio. Son métodos interactivos en cuanto a la relación que existe entre el actor educativo (alumno o profesor) y los recursos y materiales educativos que utilizan (Ledesma, sin fecha).

Ahora, el *e-learning* y el *b-learning* no sólo ofrecen la oportunidad de romper las barreras temporales y geográficas de la educación presencial, sino también la posibilidad de adquirir habilidades que favorezcan un aprendizaje continuo y permanente. De esta manera, los usos pedagógicos de las TIC no se limitan a la

educación formal, sino que se les puede ver en distintos contextos, siendo un ejemplo de ello la formación o capacitación laboral con que cuentan algunas instituciones.

1.2 Ambientes Virtuales de Aprendizaje

La utilización de ambientes virtuales como lugares de enseñanza y de aprendizaje surge como consecuencia de la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) al campo de la educación. El éxito que obtuvo de la educación a distancia representó un espacio de oportunidad para explorar, investigar y desarrollar herramientas tecnológicas que favorecieran a este modelo educativo.

Es así como surgen los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), espacios que, de alguna manera, funcionan como un aula, pues en ellos convergen y conviven alumnos, profesores y materiales educativos. Para adentrarse a la definición de un AVA, primero se debe tomar en cuenta que es el ciberespacio quien dota a las instituciones educativas -llámeseles escuelas, institutos o universidades, entre otras- de recursos y de sitios virtuales a través de los cuales puede darse el aprendizaje.

De esta manera, potencializar la enseñanza flexible (*b-learning*) y a distancia (*e-learning*) obedece a la tendencia educativa a distancia, lo cual implica un cambio sustancial en los paradigmas de la enseñanza tradicional, una renovación y revisión del currículum y una reorganización en los roles de los actores educativos.

1.2.1 Definición

Un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA), de acuerdo a Stiles (citado por Miranda, 2004: 5), es un “sistema administrador del aprendizaje diseñado para actuar como centro de las actividades de los estudiantes, para su administración y facilitación, junto con la disposición de los recursos requeridos para ellas (...) la inscripción, las opciones de administración de los cursos, carpeta y perfil del estudiante, un sistema de mensajería y publicación del contenido”.

Un sistema de gestión de aprendizaje o LMS, por sus siglas del inglés *learning management system*, es un *software* que, instalado a un servidor web, se utiliza para administrar las actividades de formación no presencial propuestas por una institución o profesor para sus estudiantes. El sistema LMS permite gestionar usuarios (a través de roles específicos), recursos -como materiales y actividades de formación-, administrar el acceso, controlar y hacer seguimiento del proceso de aprendizaje, evaluar, generar informes y gestionar servicios de comunicación como foros de discusión, videoconferencias, entre otros.

Actualmente, hay una vasta oferta de *softwares* de gestión de aprendizaje a disposición de las instituciones. Algunos sistemas brindan su servicio a cambio de una cuota, mientras que otros ofrecen un servicio gratuito. *Moodle*, *Edmodo*, *Blackboard*, *SumTotal Systems*, *SkillSoft* y *Cornerstone* son algunos ejemplos de sistemas LMS.

El uso de los sistemas de gestión de aprendizaje va más allá de las grandes capacidades técnicas de administración y procesamiento de contenido que ofrecen. Su papel en el proceso de comunicación en línea o mediada por computadora, a la par de los aportes teóricos del aprendizaje y actividades didácticas, ha transformado el acto educativo, pues es en esta metamorfosis donde se puede hablar de un verdadero AVA.

Así pues, es importante señalar qué cambios caracterizan al acto educativo que se desarrolla en un AVA. Estas particularidades se tratarán en el siguiente apartado. Sin embargo, desde ahora y para fines de esta investigación, se

entenderá por AVA al “conjunto de entornos de interacción, sincrónica y asincrónica, donde, con base en un programa curricular, se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, a través de un sistema de administración de aprendizaje” (Serrato et al., 2010: 2).

1.2.2 Características

Un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) no es muy diferente a un salón de clases en que hay libros, un maestro y alumnos. El AVA debe presentarse como un espacio propicio para la desenvolvura de los actores educativos. Este hecho, lleva a entender que la inserción de las TIC a la educación exige la creación y revisión de modelos organizativos para su puesta en marcha, así como la búsqueda de nuevas medidas para el seguimiento y control de estudiantes y profesores inmersos. Así pues, los AVA se han implementado bajo dos modalidades de aprendizaje, el *e-learning* y el *b-learning*.

Para que un AVA pueda ofrecerse como un conjunto de entornos de interacción donde se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, se requiere de diversos elementos, como lo son una base curricular, infraestructura tecnológica y actores educativos.

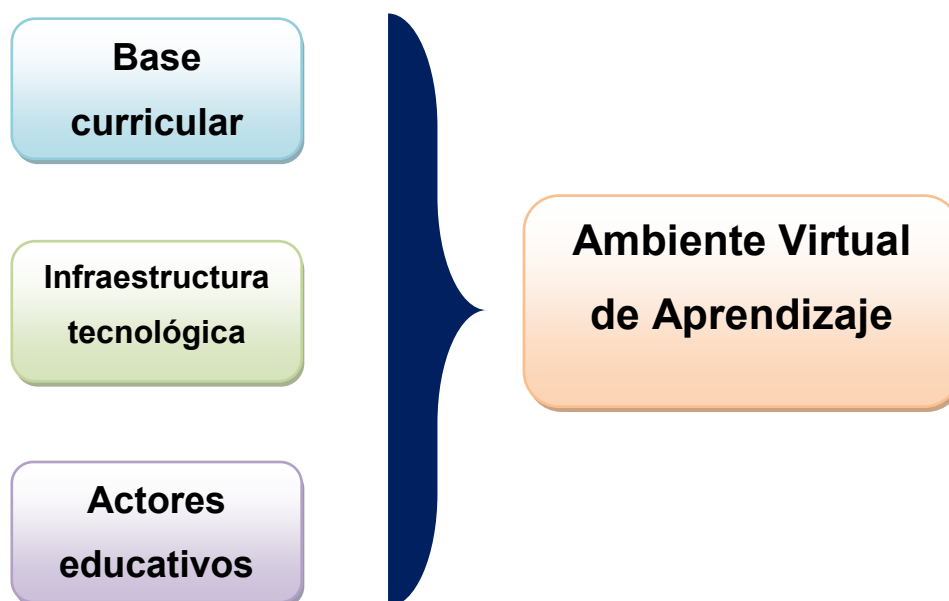


FIGURA 1. Elementos de un Ambiente Virtual de Aprendizaje. FUENTE. Elaboración propia.

La base curricular, de acuerdo a lo propuesto por Johnson (citado por Díaz, 1993: 27) tiene como función “guiar la enseñanza, entendida como una interacción entre el agente de enseñanza y los estudiantes, quienes deben realizar actividades”. Es el conocimiento disciplinar a desarrollar y estudiar. Guía los propósitos educativos, contenidos y materiales que orientarán el proceso enseñanza aprendizaje.

La infraestructura tecnológica se refiere al sistema de gestión de aprendizaje que provee a la institución educativa de la plataforma tecnológica que requiere. Este elemento permite la interacción, comunicación y control del proceso educativo, a través de herramientas colaborativas, comunicativas y de seguimiento que permiten la asesoría, el trabajo colaborativo y la evaluación.

Los actores educativos son quienes participan en el AVA. Es importante mencionar que desde que se construyen hasta que se ponen en marcha, los AVA convocan un trabajo multidisciplinario: informáticos, pedagogos, diseñadores y expertos en creación de contenidos que completan lo que en la educación presencial era labor absoluta del profesor para la preparación de una clase. Así pues, en un AVA, el docente no se encuentra solo, sino que depende de los demás actores para generar propuestas educativas concretas. Cabe señalar, que para fines prácticos de esta investigación, únicamente se toman en cuenta los papeles que desempeñan maestros y estudiantes. Por tanto, los actores educativos son quienes participan en el AVA –docentes y discentes– con el fin de desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje mediante el uso de un sistema de gestión de aprendizaje para lograr llevar a cabo las competencias propias de un currículo.

Sobre este último punto, cabe aclarar que en este trabajo, los sustantivos profesor, maestro, moderador y tutor refieren al mismo papel. En el mismo caso se encuentran las palabras alumno, discente y estudiante, las cuales se utilizarán de manera indistinta para referirse a un mismo actor educativo.

El papel del tutor dista del de un profesor tradicional en el sentido en que se vierte o comparte el conocimiento. El tutor es un guía en el AVA. Orienta y persuade al estudiante para que éste interactúe con el espacio de aprendizaje. Así, de la misma manera en que es requerido un profesor, se necesita del alumno, quien recibe la educación o, en este caso, es aquél que aprende.

En los AVA se busca propiciar las condiciones óptimas con las que un individuo debe contar para la apropiación de nuevos conocimientos, experiencias y elementos que le ayuden a generar procesos de análisis, reflexión y aprehensión:

"Los modelos educativos innovadores deben fomentar ambientes de aprendizaje interactivos, sincrónicos y asincrónicos, donde el docente se encuentra comprometido con el aprendizaje de sus alumnos y cumple un papel como asesor y facilitador, los estudiantes se convierten en actores de cambio con habilidades y modos de trabajo innovadores en los cuales utilizan tecnologías de vanguardia, materiales didácticos, recursos de información y contenidos digitales" (UAM, sin fecha: 1).

Por tanto, los modelos educativos y el papel que alumnos y profesores juegan en los AVA presentan cambios con respecto a los paradigmas tradicionales. Así pues, es necesario hacer énfasis en que la educación en línea requiere de una buena estructuración curricular y una reorganización en los papeles que llevan a cabo los actores comunicativos. Aquí la importancia de un AVA bien diseñado. Los elementos de un AVA, por si mismos, no representan un espacio de aprendizaje, sino que son unidades que al conjuntarse y actuar, generan un lugar adecuado para el aprendizaje.

Para desarrollar un AVA se deben considerar tres fases iniciales: planeación, diseño y operación. A continuación, se presenta un cuadro que describe cada una de las etapas de desarrollo de un AVA.

FASE	DESCRIPCIÓN
<p>FASE I.</p> <p>Planeación</p>	<p>En esta fase se define el programa a desarrollar, el público al que estará dirigido, los objetivos, los recursos materiales necesarios y los recursos humanos que trabajarán en el diseño y desarrollo de los contenidos y en la operación del AVA.</p>
<p>FASE II.</p> <p>Diseño, desarrollo de los entornos y producción de contenidos digitales</p>	<p>En esta fase se prepara el proceso de aprendizaje. Si bien el profesor desarrollador aportará la información por ser el experto en la disciplina de conocimiento, contará con la asesoría del pedagogo en el diseño del curso, en el marco de referencia, las intenciones educativas y en los componentes del diseño como la clarificación de los objetivos, los contenidos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y la propuesta de evaluación, acreditación y el diseño de la interacción.</p>
<p>FASE III.</p> <p>Operación</p>	<p>En esta fase convergen todos los elementos del AVA. Se pone el sitio a disposición de los estudiantes quienes interactúan entre ellos, trabajan con los materiales y recursos, llevan a cabo los procesos de evaluación y al término de acreditación. Para lograr esto es necesario tener los contenidos (curso en línea) accesibles al facilitador y a los alumnos, a través de un sistema informático-educativo y contar con el soporte técnico que asegure el acceso a los materiales y recursos.</p>

CUADRO 1. Fases de desarrollo de un Ambiente Virtual de Aprendizaje. FUENTE. UAM, sin fecha: 2 y 3.

A partir de la información presentada en el CUADRO 1, es pertinente observar que en esa propuesta no se toma en cuenta una fase de evaluación a partir de la cual se permita conocer y reconocer las fortalezas (para darles continuidad) y las debilidades (para mejorarlas en emisiones posteriores) del AVA. Para los equipos multidisciplinarios que desarrollan los AVA, llevar a cabo esta acción, representaría un ejercicio de autoevaluación que permitiría una reflexión sobre todos aquellos elementos con que integraron el AVA y, de esta manera, coadyuvar a la mejora continua de estos modelos de aprendizaje.

Finalmente, así como se acaba de hablar de fases de operación en un AVA, es posible e importante, conocer sobre los entornos y niveles de interacción que se gestan en estos espacios. Pero antes de profundizar en ellos, es necesario revisar qué es la interacción y la interactividad, y, específicamente, cómo se dan en un AVA. Por tanto, en el siguiente apartado se explicarán estos dos elementos y, asimismo, se expondrá a cerca de los entornos y niveles de interacción antes mencionados.

1.2.3 Interacción e interactividad en los AVA

Para comenzar a hablar de interacción e interactividad en un AVA, hay que tomar en cuenta el hecho de que los espacios en donde se gestan las redes se constituyen por personas con intereses comunes y en ellos se abren posibilidades de enseñanza, de aprendizaje, de actuación profesional y de identificación en función de las finalidades con que interactúan los participantes.

Es en este punto donde se encuentra el mayor reto para las TIC en el campo de la educación. Por un lado, existen diversas críticas con respecto al uso de las TIC en la enseñanza, pues al concebir la educación como una práctica social mediada por procesos comunicativos, se entiende que es requisito indispensable contar con la participación activa de los educandos.

Se dice que en la educación a distancia, debido a que el estudiante no acude físicamente a un centro, existe el riesgo de que su posición detrás de la pantalla lo convierta solamente en un espectador aislado y no en un educando activo. Sin embargo, este punto sí es tomado en cuenta a la hora de desarrollar un programa a distancia:

"La educación en línea exige una interacción constante entre educador y educandos para contrarrestar el posible aislamiento que experimentan algunos de los participantes. De acuerdo a esta premisa, el logro de aprendizajes significativos se favorece si la

comunicación es pertinente, clara, precisa y oportuna. La estimulación al diálogo entre la comunidad educativa propicia la construcción de aprendizajes individuales y colectivos. La disposición y apertura hacia la comunicación deben hacerse presentes en el educador y en el grupo de educandos" (Medina, 2010: 32).

En el caso de la educación, el uso simple de las tecnologías no garantiza resultados óptimos, sino que demanda una propuesta de participación activa, crítica y creativa por parte de todos los participantes, pues cada uno de ellos funciona como generador de mensajes y contenidos diversos que, al poder intercambiar opiniones e ideas con otros, favorecen la generación de conocimiento.

Así pues, la interacción se entiende como la relación de intercambio que se establece entre individuos, de alguien con alguien. Ya que en un acto comunicativo la interacción es intencionada, la relación siempre supone una modificación, aparente o no, a quienes interactúan. En un AVA, la interacción también cumple con una función instrumental por su capacidad de emplear medios para hacer perdurar sus mensajes a través del tiempo y del espacio. (Ledesma, sin fecha).

La interacción, si se piensa en las relaciones humanas, ocurre cuando el alumno interactúa con otros alumnos, cuando el estudiante interactúa con el docente; el docente con los alumnos y, a su vez, con otros docentes. En el proceso de comunicación de un AVA, la interacción es su elemento principal, y de ella, de la interacción, existen distintos tipos y niveles que se establecen de acuerdo al número de individuos que interactúan.

NIVEL DE INTERACCIÓN	DESCRIPCIÓN
Intrapersonal	Es el diálogo interno del individuo consigo mismo y posteriormente con el entorno de conocimiento. Se da a partir de procesos como el cálculo, la reflexión, el análisis (símbolos lingüísticos) y la analogía (símbolos icónicos).
Interpersonal	Esencialmente, se refiere a la relación "cara a cara", en cuál, la acción dialógica en un ambiente presencial de aprendizaje permite a los actores hacer uso de los cinco sentidos para la interacción. A pesar de que en un AVA no existen las condiciones para el desarrollo de la kinestesia (gusto, olfato, tacto), sí sobresale el tratamiento y uso del lenguaje icónico y lingüístico. En este nivel, la interacción está presente cuando se lleva una relación de reciprocidad entre los actores y esto puede ocurrir cuando el estudiante intercambia con otro compañero, cuando es asesorado o guiado por el facilitador.
Intragrupal	Este nivel se logra cuando los estudiantes tienen una efectiva conexión entre sí como grupo y cuando arman equipos de trabajo. Es posible observarlo en los entornos de colaboración (sincrónicos o asincrónicos), en el entorno de asesoría o en el entorno de experimentación.
Intergrupal	Aquí se da el grado máximo de comunicación en un AVA. Ya que la base fundamental los AVA es el aprendizaje colaborativo, aquí la interacción se da cuando diferentes equipos de trabajo o grupos intercambian, se retroalimentan y participan con sus compañeros en los foros de discusión, charlas, salas de conferencia, por mencionar algunas.

CUADRO 2. Niveles de interacción en un Ambiente Virtual de Aprendizaje. FUENTE. Elaboración propia de acuerdo a Ledesma, sin fecha: 6 y 7.

Ahora, la interactividad entendida como un elemento relacionado a un AVA se refiere a la relación que existe entre el actor educativo (alumno o profesor) y los recursos y materiales educativos.

Tanto la interacción como la interactividad en los AVA, son parte fundamental para la operación de los mismos. De esta manera, la interacción e interactividad que se genera en estos espacios virtuales responde a una serie de entornos alrededor de los cuales opera un AVA: conocimiento, colaboración, asesoría, experimentación y gestión.

ENTORNO	DESCRIPCIÓN
Conocimiento	Tiene como base el currículum. Es a través de este entorno que se invita al estudiante a buscar y manipular la información en formas creativas, atractivas y colaborativas. La construcción de este entorno es a partir de objetos de aprendizaje, los cuales deben tener un tratamiento pedagógico que les adapte a la manera en que habrán de tratarse o consultarse.
Colaboración	En este punto se lleva a cabo la retroalimentación y la interacción entre los alumnos y el profesor o facilitador. Puede existir colaboración de alumnos con alumnos e incluso de facilitadores con facilitadores. La dinámica que se genera en este entorno es un trabajo colaborativo que se da de forma sincrónica o asincrónica. Aquí se construye el conocimiento y el profesor o facilitador modera las intervenciones de quienes participan.
Asesoría	Está dirigido a una actividad más personalizada de alumno a facilitador. Su intención es la resolución de dudas y la retroalimentación de los avances.
Experimentación	Es un entorno que puede complementar los contenidos, pero que no necesariamente se incluye, depende del tipo y naturaleza de los contenidos y de lo que se quiere lograr con ellos.
Gestión	Para los alumnos y para los facilitadores, la gestión se refiere a los trámites que se realizan para formar parte del AVA, como por ejemplo, inscripción, registro de calificaciones y acreditación.

CUADRO 3. Entornos de un Ambiente Virtual de Aprendizaje. FUENTE. UAM, sin fecha: 2.

De acuerdo a lo anterior, hablar de un AVA supone hablar de un entorno activo, en el cual, como se ha dicho con anterioridad, se llevan a cabo procesos de interacción, sincrónica y asincrónica, donde, con base en un programa curricular, se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, a través de un sistema de administración de aprendizaje que aloja y pone a disposición de los estudiantes, actividades y materiales de aprendizaje interactivo. Entre este tipo de actividades de aprendizaje, se encuentran los foros virtuales educativos, mismos de los que se hablará a profundidad en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II.

EL CONTEXTO NECESARIO:

LOS FOROS Y LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

“La palabra es el hombre mismo. Estamos hechos de palabras. Ellas son nuestra única realidad o, al menos, el único testimonio de nuestra realidad. No hay pensamiento sin lenguaje, ni tampoco objeto de conocimiento: lo primero que hace el hombre frente a una realidad desconocida es nombrarla, bautizarla. Lo que ignoramos es lo innombrado”. Octavio Paz.

Siguiendo con la metáfora de la realización de un viaje con la que se visualiza este trabajo de tesis, en el proceso de planeación siempre es recomendable investigar cuál es el pronóstico del clima para la fecha de la visita o cuáles eventos y atracciones podremos disfrutar durante nuestra estancia. De la misma manera, dado que en esta tesis ya que se cuenta con elementos teóricos, es fundamental plantear hacia dónde se conduce.

Para conocer un objeto o entender un fenómeno, es necesario saber de dónde proviene, cómo se desarrolla y de qué manera se manifiesta ante quien lo investiga. Si van a analizarse los procesos discursivos y de interacción en Ambientes Virtuales de Aprendizaje, se debe definir el contexto, es decir, la base material que proveerá la evidencia empírica.

En este capítulo se lleva a cabo un recorrido que ayuda a entender y definir lo que es un foro, así como a distinguir diversas características que lo tipifican y ayudan a su clasificación, ya que los foros serán el escenario del análisis de esta tesis.

Posterior a esto, se da cuenta de algunas experiencias educativas que fueron de ayuda para esta investigación, pues de ellas se retoman los foros que se analizan. Finalmente, se ofrece una breve descripción de las instituciones e iniciativas en que se inscriben estos programas de educación a distancia.



2.1 Foros Académicos Virtuales

Los foros académicos virtuales se conciben en una era en la que, como lo dice el mismo nombre, no es necesaria la presencia o reunión física de un grupo de personas. Sin embargo, los foros sí implican por definición misma, una concentración de las personas.

Esta investigación tiene como objetivo identificar y describir los procesos discursivos y de interacción que se llevan a cabo en Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), observando específicamente aquellas interacciones que se realizan en el marco de la actividad de foros académicos inscritos en estos espacios virtuales. Para entender cabalmente en qué consiste un foro académico virtual y cuáles son sus características y potencial educativo, es menester hacer una revisión general al contexto en que se inscriben los foros.

2.1.1 Definición

En la antigua Roma, se conocía como foro a la plaza donde se desarrollaban los negocios públicos y se celebraban los juicios. La palabra "*forum*" significa "fuera" y hace referencia a que el lugar donde se ubica un foro suele estar fuera de las murallas de la ciudad y supone un punto de enlace entre ésta y el exterior.

Actualmente, el concepto se mantiene de manera esencial, aunque adaptado a lo que el paso del tiempo impone. Se conoce como foro a la reunión que se celebra para discutir asuntos de interés para un auditorio que puede intervenir en la discusión. El foro es grupal y suele estar dirigido o mediado por un moderador. En este sentido, un foro es una técnica de comunicación a través de la cual distintas personas conversan sobre un tema que involucra de manera general a los presentes.

Como se ha dicho con anterioridad, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han involucrado en diversos aspectos de la vida cotidiana,

situación a la que no escapa la definición de los foros, pues éstos han sido alcanzados y transportados a esa virtualidad que ofrecen las TIC.

Un foro virtual es un escenario de comunicación por internet, donde se propicia el debate, la concertación y el consenso de ideas en torno a una temática o convocatoria especial. El espacio virtual en que se alojan los foros permite a los participantes publicar mensajes que tienen la posibilidad de quedar visibles para que otros usuarios puedan leerlos y publicar a su vez los propios, sin la necesidad imperiosa de que esto ocurra de manera simultánea. A esta forma de comunicación se le llama asincrónica, y permite mantener comunicación constante con personas que están lejos, sin necesidad de coincidir en un horario específico en la red.

2.1.2 Tipología

A menudo, los foros virtuales también son llamados listas de discusión o interés, grupos de noticias y conferencias o seminarios virtuales, pues los participantes en un foro se congregaban con razón del interés por un tema, una actividad, una meta o un proyecto común. Esta definición es un tanto amplia, ya que existen diferentes tipos de foros y diversidad de sopores de acuerdo a su especificidad.

TIPO DE FORO	DESCRIPCIÓN
Técnico	En él se plantean y resuelven de manera grupal dudas respecto a hardware o software en el cual se halla inmerso el ambiente.
Social	Generalmente, en este tipo de foros se busca el reconocimiento, el esparcimiento, compartir o crear vínculos.
Académico	Propician mecanismos de participación a través de discusiones que se valen de argumentos y reflexiones planteadas por los participantes. Utiliza el diálogo para el intercambio de pensamientos, ideas y enfoques variados sobre el tema que se discute.

CUADRO 4. Tipos de foros virtuales. FUENTE. Elaboración propia de acuerdo a Arango M., 2004: 3.

Este trabajo se enfoca únicamente al estudio de los foros académicos o educativos. En los programas de educación a distancia, los foros forman parte de las actividades con que los estudiantes interactúan en los AVA. Por tanto, los foros, como espacio de diálogo, se ofrecen para esta investigación como una herramienta empírica que facilita la identificación y descripción de los procesos discursivos y de interacción que se generan en foros virtuales académicos en instituciones educativas. Así pues, de ahora en adelante, cada vez que se haga referencia a un foro, se estará hablando de foros académicos.

Los foros son convocados, mayormente, por un docente, cuyo objetivo es el intercambio entre los alumnos, quienes construyen de manera colectiva "un cuerpo de texto que puede significar a la vez construcción colectiva de conocimiento" (Delauro, 2014: 4).

El foro académico funciona como un espacio de comunicación asíncrona que permite el intercambio de mensajes entre los estudiantes y entre éstos y el profesor respecto a un tema o actividad concreta. La comunicación en el foro se da por la interacción que los participantes generan a través de cuadros de diálogo en los que se van incluyendo mensajes que pueden ir clasificados temáticamente.

En un foro académico, desde un punto de vista educativo y de acuerdo a Pérez (sin fecha: 3-5) es posible especificar algunas funciones aplicadas, como lo son:

1. Intercambio de información. Es una función fundamental de los foros virtuales, pues están constituidos como un espacio de intercambio de experiencias. Así pues, el intercambio de información se refiere a la correspondencia que pueda darse desde diálogos, como peticiones de ayuda, hasta textos u otros archivos multimedia.

2. Debate, diálogo y comunicación. De acuerdo al objetivo con que sea creado el foro, desarrollar una actividad donde se defienda una postura, exige que el intercambio de información pase a ser un trabajo reflexivo de diálogo y debate en

el que los participantes aporten ideas y experiencias para sustentar sus aportaciones.

3. Espacio de socialización. En la educación a distancia, los foros son un espacio de socialización, pues fungen como un lugar de encuentro en el que deben darse situaciones de respeto, educación, cordialidad y tolerancia, para los cuales se debe de contar con ciertos elementos de sociabilidad como lo son las normas de cortesía, los saludos, las bromas, por citar ejemplos.

4. Trabajo y aprendizaje colaborativo. Las participaciones que los alumnos puedan tener en un foro, ofrecen la posibilidad de ser leídas y repensadas. De esta manera, la respuesta que se le pueda dar a la intervención de alguien más, puede contar con una mayor calidad al tener más tiempo para pensarse y reflexionarse. Por tanto, el aprendizaje colaborativo puede plantearse a través de una actividad de foro. Por ejemplo, un tema que se trabaje y deba discutir en un foro, puede ser nutrido desde las diferentes perspectivas de los alumnos y, de esta manera, llegar a la creación de acuerdos o a la realización de actividades.

Así pues, y partir de las funciones descritas, los foros académicos favorecen el trabajo autónomo y grupal de los estudiantes, la comunicación, el aprendizaje cooperativo y la cohesión del grupo. Existen diferentes formatos de foros académicos de acuerdo al objetivo con el que son convocados:

FORMATO	DESCRIPCIÓN
Debate o discusión	Se contraponen ideas, se comparan hipótesis propias con las de otros participantes, se defienden planteamientos y se analizan de manera crítica las intervenciones de otros compañeros.
Construcción o investigación	En este tipo de foros se intenta que el grupo construya ideas y consensos alrededor de un interrogante planteado en la consigna convocante. Cada participante recopila información, la sintetiza y comparte con sus compañeros. En el intercambio se van construyendo significados que finalmente deberán ser sintetizados.

FORMATO	DESCRIPCIÓN
Preparatorios de actividades	Se utiliza para preparar una actividad. Permite valorar aspectos actitudinales y conocimientos previos. La temática de este tipo de foros, aunque no centrada en el debate y la controversia, debe ser lo suficientemente atractiva como para alentar la participación.
Consenso en el trabajo	Es un recurso ideal para buscar consensos, acuerdos, debatir e intercambiar en el proceso de elaboración colectiva de trabajos. La comunicación todos con todos disminuye el riesgo del armado de sub-grupos internos que no compartan el trabajo suficientemente con sus compañeros de actividad.
Consulta	Destinados a realizar consultas “en público” que podrán responder docentes y alumnos. Son muy útiles a la hora de despejar dudas que pueden ser comunes a todo el grupo.
Abiertos	Es estos foros, de participación libre, voluntaria y sin consigna convocante, los alumnos comparten lo que quieren. En algunos casos en ese foro se encauzan las relaciones sociales.

CUADRO 5. Formatos de Foros Académicos. FUENTE. Delauro, 2014: 7-11.

Acotar la temática de un foro es importante para generar una buena experiencia de participación. En los foros académicos, y de acuerdo a lo referido con anterioridad, se pueden observar distintos tipos de diálogo o conversación. Por lo general, y con referencia a lo señalado por Arango (2004), las tres formas de diálogos que prevalecen en foros son reconocidos como: diálogos sociales, caracterizados por la informalidad y la necesidad de compartir asuntos gratificantes para el autor; diálogos argumentativos, nacidos desde las lógicas individuales y caracterizados por la defensa de puntos de vista personales, no necesariamente confrontados con los de los demás; diálogos pragmáticos, en ellos se pone en juego el conocimiento de todos para construir desde distintas miradas, significados de un mismo hecho.

Gracias a la naturaleza del ejercicio asincrónico en foros, el trabajo virtual permite a los estudiantes articular sus ideas y opiniones desde distintas fuentes de discusión y reflexión. Es pues, una actividad que promueve el aprendizaje a través de las distintas formas de interacción que se dan en el foro. El foro educativo es "una comunicación grupal, dialógica y asincrónica, de carácter textual y argumentativo, en la cual las participaciones están circunscritas a un objetivo particular" (Sánchez-Upegui, 2009: 32).

En el ejercicio de la virtualidad se ha demostrado que es necesario favorecer la creación de ambientes que permitan a los participantes identificarse y sentirse pertenecientes al grupo del cual se forma parte. Así pues, identificar estas características dentro de un foro, permite a quien lo estudia observar cómo se construye el discurso dentro de estos espacios. A continuación, se hablará de algunas experiencias educativas sobre las cuales se enfoca esta investigación.

2.2 Algunas experiencias

Esta investigación retoma las experiencias generadas en los foros académicos virtuales de tres programas distintos que se desarrollan y hospedan en distintas universidades. Se trata de los trabajos hospedados en una institución educativa nacional pública y una privada, así como de un organismo internacional.

La elección de experiencias desarrolladas en instituciones de nivel superior responde a que, como señala Gutiérrez (2006: 84), los sujetos con una edad mayor a 18 años, suponen contar con una estructura mental consolidada, aunque en viables de perfeccionamiento. Asimismo, la intención de que los participantes cuenten con una instrucción formal universitaria tiene que ver con el supuesto de que quienes construyen los foros a través de sus participaciones cuentan con las competencias comunicativas necesarias para esta acción.

El seleccionar una universidad pública, una privada y una internacional pretende contar con una visión amplia sobre los espacios en que se desarrollan los Ambientes Virtuales de Aprendizaje. De esta manera, el contar con esta perspectiva permite a quien le observa, dar cuenta de que realmente la virtualidad permite el encuentro de personas geográficamente distantes.

A continuación se ofrece un panorama general de las instituciones educativas que respaldan los espacios virtuales observados.

2.2.1 H@bitat Puma

La iniciativa denominada H@bitat Puma fue concebida como un plan estratégico institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México, cuyo objetivo central ha sido el desarrollo de habilidades digitales en la comunidad de estudiantes y profesores.

Teóricamente, su surgimiento y promoción se justifica en atención a tres premisas básicas: a) la expansión irrefrenable de las tecnologías de la información y la comunicación en diversos ámbitos de la vida social, no escapándose el ámbito educativo y de gestación incipiente de la sociedad de la información; b) la brecha tecnológica que se ha derivado de la conjunción de otras brechas importantes en la población mexicana, a saber la económica y la generacional por lo menos, y de los distintos procesos y ritmos de apropiación tecnológica en los habitantes de este país; y c) las nuevas necesidades educativas ante demandas crecientes, cuantitativa y cualitativamente hablando, que ven en las modalidades apoyadas en herramientas digitales y redes de información una opción potencialmente eficaz para la consecución de objetivos de aprendizaje, de flexibilización de la educación y de atención a un mayor espectro poblacional.

La UNAM nunca ha sido ajena a la incorporación e impulso de innovaciones tecnológicas. A pesar de las crisis económicas por las que ha atravesado el país y que han afectado de manera directa a las universidades públicas, como es el caso

de la UNAM, esta institución se incorporó tempranamente a los proyectos de promoción de redes telemáticas en el ámbito educativo. Es por ello que desde 1997, se crea la Universidad en Línea, originalmente desarrollada a partir de una Red de Videoconferencias que contaba con 152 salas en todo el país.

La apuesta de la UNAM desde entonces a la fecha, es promover la creación de licenciaturas, diplomados, seminarios y cursos en red que apoyen los programas de formación profesional, con la finalidad de atender a un promedio de 40 mil jóvenes rechazados anualmente de las opciones tradicionales que ofrece esta institución a nivel superior. Aunque la oferta de educación virtual se ha diversificado en razón de las propuestas individuales de cada campus, instituto o facultad (14 facultades, 5 unidades multidisciplinarias, 5 escuelas, 14 planteles de educación media superior, 31 institutos y 15 centros de investigación), se concibe a la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) como el organismo rector que define y avala las propuestas educativas particulares. Tan sólo la CUAED coordina 20 licenciaturas en la modalidad a distancia, 22 en la modalidad abierta, 47 cursos dirigidos a académicos, un sistema de bachillerato a distancia en el que se han formado más de 18 mil alumnos, 290 programas y 44 series de televisión educativa.

A pesar de esto, el programa H@bitat Puma no depende de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, sino de la Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de la Información y la Comunicación (DGTIC), cuyo antecedente inmediato es la Dirección General de Servicios de Cómputo Académico, previamente llamada Programa Universitario de Cómputo, en quienes recaía la misión de atender todos los asuntos relacionados con el equipamiento computacional de la UNAM, su gestión, mantenimiento y capacitación. La transformación en DGTIC obedeció a la necesidad de atender un espectro más amplio de servicios, tecnologías emergentes, productos educativos e innovaciones que se consolidan en la vida diaria universitaria.

Es por ello que uno de los objetivos de DGTIC fue promover un proceso de capacitación y actualización permanentes considerando la convergencia digital. El

programa H@bitat Puma asumió como objetivo específico la capacitación del profesorado de la UNAM, en el sentido de aumentar sus conocimientos y habilidades en tecnologías de la información y la comunicación en virtud de utilizarlos para su desarrollo académico y profesional.

Una de las estrategias de este programa fue el lanzamiento de un diplomado que se ha denominado “Aplicaciones de las TIC para la enseñanza”. Este diplomado fue lanzado en el año 2010 con la finalidad de responder a una de las necesidades de los docentes de la UNAM que consiste en la formación en tecnologías de la información y la comunicación, orientadas al ámbito de la enseñanza. Se pone especial énfasis en el uso eficiente, ético y seguro de dichas herramientas, de tal manera que la aplicación de las mismas desemboque en una mejora de los procesos de enseñanza de los docentes. Para tal efecto, el diplomado consta de cinco módulos.

El primero, titulado “Aplicaciones educativas de las TIC”, introduce al docente en el enfoque teórico de las TIC aplicadas a la enseñanza y, a partir de esto, se pretende que comience a identificar las aplicaciones más pertinentes para su ámbito de conocimiento. El segundo, “TIC para el trabajo colaborativo y el acceso a la información”, busca desarrollar habilidades de búsqueda de información en la red, con criterios de calidad y pertinencia, así como introducir al docente en el conocimiento de herramientas de la web 2.0 y el trabajo colaborativo en el ámbito de la virtualidad. El siguiente módulo, “Uso estratégico de medios en situaciones de enseñanza”, capacita al docente en el manejo de software de audio, video e imagen para generar productos educativos basados en el lenguaje audiovisual. Un cuarto módulo “*Moodle* para profesores” muestra las diferentes herramientas que ofrece la plataforma *Moodle* para conformar una propuesta educativa. Finalmente, el quinto módulo “Integración y evaluación de situaciones de enseñanza con uso de TIC” integra lo aprendido en los módulos anteriores, de tal manera que los profesores elaboren un proyecto para trabajar una unidad temática de su asignatura en la modalidad *e-learning* o *b-learning*, con apoyo en la plataforma *Moodle* y en herramientas digitales.

Este diplomado se ofrece en la modalidad *b-learning*. Cada módulo tiene una duración de 30 o 40 horas repartidas en aproximadamente cuatro semanas. Al inicio de cada módulo se programa una sesión presencial, en la cual los alumnos conocen a sus tutores y se describe de manera general el contenido del módulo y las herramientas a emplearse. El resto se trabaja en línea, en plataforma *Moodle*, adaptada a las necesidades del diplomado.

La estrategia didáctica se basa en la realización de tareas por módulo, lecturas, participación en foros y avances parciales de un proyecto final. Cada etapa permite que el docente conozca y ejercite ciertas herramientas digitales y, al final, se espera que dicho conocimiento se plasme en un proyecto de planeación didáctica que debe aplicarse ante un grupo de estudiantes y evaluarse antes de finalizar el diplomado. Este proyecto se plantea desde el inicio del diplomado y, a medida que se avanza en el curso, se va modificando, corrigiendo y enriqueciendo con lo aprendido en cada módulo.

La comunicación es un punto medular en el diplomado. Se dispone, como todo curso en plataforma *Moodle*, de mensajería interna, un foro general de dudas y retroalimentación intermedia y final de los trabajos. El foro cobra un papel importante en la propuesta pedagógica, pues al finalizar cada actividad se comparte la experiencia individual y grupal en un foro específico. También se abren foros para comentar lecturas y para compartir tareas ante el resto del grupo. El tutor está obligado a revisar diariamente el desempeño de los estudiantes y a dar respuesta a las inquietudes en un máximo de 24 horas.

Este diplomado se ha implementado en todas las escuelas y facultades de la UNAM. De 2010 a la fecha, se han llevado a cabo nueve emisiones del diplomado (cada emisión se imparte de manera simultánea en varias escuelas de la UNAM; por cada escuela se abren alrededor de tres o cuatro grupos de 15 a 20 profesores).



FIGURA 2. Logotipo H@bitat Puma. FUENTE. <http://www.educatic.unam.mx/>

2.2.2 UNID

El sistema de educación a distancia UNID Virtual forma parte de la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID), institución que respaldada por la Red de Universidades Anáhuac ofrece 18 licenciaturas y 5 maestrías en su modo presencial. De esta oferta, el sistema UNID ha implementado UNID Virtual, sistema que a través de una plataforma virtual, ofrece las licenciaturas en Administración de Empresas y en Mercadotecnia, así como la maestría en Educación con aplicación en Nuevas Tecnologías.

El lanzamiento de estos grados académicos en línea, forma parte de las acciones que responden a las necesidades de incorporar tecnología de punta para ofrecer educación de calidad en todo el país; actualmente están inscritos más de mil estudiantes en alguna licenciatura o posgrado 100 por ciento en línea. Esta modalidad educativa, de acuerdo a información de la institución, fue implementada de manera rápida y efectiva para cubrir la demanda de quienes trabajan y desean continuar con sus estudios.

Esta sede virtual representa para el Sistema UNID, la creación de su sede número 50 –tienen 49 planteles distribuidos a lo largo de todo el país– y el compromiso que la universidad mantiene con la comunidad estudiantil al promover la excelencia académica a través de modelos educativos que incorporan tecnología de vanguardia.

El curso del cual se retomaron los foros forma parte de una Certificación para Docentes en Línea. Se deben cursar nueve temas, en los cuales se encuentran repartidas distintas tareas que van desde lecturas, foros, investigaciones y diseño de materiales educativos que permitirán a quien lo curse obtener una certificación que lo acredita como un profesor capacitado para diseñar, implementar e impartir o dirigir una cátedra en sistema educación a distancia.

La UNID, como parte de su proyección institucional, espera en un futuro poder ofrecer en línea sus 18 programas de licenciatura y 5 posgrados para, de esa manera, contribuir al engrandecimiento de la educación con calidad en el país.



FIGURA 3. Logotipo UNID. FUENTE. <http://www.unid.edu.mx/>

2.2.3 Virtual Educa

Virtual Educa es parte de una iniciativa multilateral para la realización de proyectos innovadores en los ámbitos de la educación y la formación profesional para el desarrollo humano.

El proyecto Virtual Educa fue establecido en 2001 por la Organización de los Estados Americanos (OEA) y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España, coordinada por el Instituto de Estudios Avanzados para la Américas (INEAM), proyecto conjunto de la OEA y la UNED con sede en Miami.

La iniciativa se encuentra adscrita a la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobiernos. Forma parte de uno de los numerosos programas de

cooperación en el ámbito Iberoamericano que preceden a las propias Cumbres y que, incluso ya antes de la primera, en Guadalajara en 1991, estaban en marcha.

Estas actuaciones se llevan a cabo en múltiples sectores de la vida cultural, económica y social de Iberoamérica, abarcando los Programas Iberoamericanos, entre otros campos, la alfabetización, la ciencia y la tecnología, la innovación, el desarrollo urbano, la televisión educativa y la promoción del cine y las artes escénicas en la región.

Actualmente existen 23 programas y una iniciativa iberoamericana en las que participan numerosos gobiernos de la región. El carácter horizontal de la Cooperación Iberoamericana facilita que cada país contribuya según sus capacidades y experiencia a un esfuerzo común, beneficioso para todos. Además, hay seis Proyectos Adscritos a la Cumbre que son impulsados por organizaciones sociales de la región.

El posgrado de especialización en Entornos Virtuales de Aprendizaje que ofrece Virtual Educa nace de la toma en cuenta de los nuevos escenarios de la educación que, con el crecimiento de las modalidades no presenciales y la incorporación creciente de herramientas de producción, transporte y comunicación de contenidos en la educación presencial, exige de los docentes nuevas competencias y la adecuación de las competencias tradicionales a las exigencias de la educación del siglo XXI.

De acuerdo a la descripción en línea que ofrece Virtual Educa sobre el posgrado de especialización en Entornos Virtuales de Aprendizaje, el diseño de este posgrado responde a las *buenas prácticas* de la educación a distancia con utilización intensiva de tecnologías de la información y la comunicación, tutorías proactivas, diseño didáctico de los materiales, campus virtual con todas las prestaciones adecuadas y utilización de recursos didácticos no convencionales.

Este programa tiene una duración de 4 módulos en los que se cursan dos materias simultáneas. El posgrado se imparte bajo la metodología de *e-learning* y hace énfasis en que las interacciones entre alumnos y tutores y entre alumnos sean intensas con la finalidad de ejercer un trabajo colaborativo y grupal a través de todas las posibilidades que brinda la plataforma.



FIGURA 4. Logotipo Virtual Educa. FUENTE. <http://www.virtualeduca.org/>

CAPÍTULO III.

LECTURA DEL ACERVO Y DISEÑO DEL INSTRUMENTO DE ANÁLISIS

“Cualquier ciencia particular produce, en cada paso de su historia, sus propias normas de verdad y, por tanto, los principios de cientificidad operan internamente en la práctica científica”. Maria Immacolata Vassallo de Lopes.

Si el andar de este trabajo de investigación continúa con su metáfora del viaje, este apartado tendría que ser nombrado: sobre la marcha. Aquí se resumirían los lugares que se pretendía conocer y cuales se han visitado; de qué manera se llegó a ellos y cuánto tiempo se permaneció allí.

En este capítulo se presenta la metodología con que se desarrolló el trabajo de investigación. Para presentarlo, se hace un pequeño recorrido en el que se puntualiza el tipo de trabajo investigativo que se realiza. Asimismo, se da cuenta de los aspectos que forman parte de la configuración de la muestra, la técnica e instrumento de análisis, así como la justificación de las dimensiones del mismo.



3.1 Conformación de la muestra

Antes de entrar de lleno a explicaciones sobre la manera en que se construyó la muestra, es importante hacer un repaso del tipo de investigación que conforma a la presente. Tomando en cuenta que el objetivo de este estudio es identificar y describir los procesos discursivos y de interacción que se generan en foros virtuales académicos en instituciones educativas, se trata de una investigación de corte exploratorio y descriptivo.

Los estudios exploratorios tienen como objetivo *preparar el terreno* y, en la mayoría de los casos, pueden desembocar en investigaciones descriptivas y explicativas, las que a su vez, representan un alto sentido de entendimiento estructurado. De manera general, los estudios exploratorios determinan tendencias, identifican relaciones potenciales entre variables y lineamientos para investigaciones posteriores.

Una investigación descriptiva tiene como fin el describir situaciones y eventos, es decir, detallar cómo es y de qué manera se manifiesta un determinado fenómeno. Dankhe (citado por Hernández, 1991: 71) asevera que “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis”. Desde el punto de vista científico, describir es medir, así pues, en un estudio descriptivo se seleccionan cuestiones y se mide cada una de ellas de manera independiente, sólo así se puede relatar lo que se investiga.

El presente trabajo retoma las experiencias generadas en los foros académicos virtuales de tres programas distintos que se desarrollan y hospedan en distintas universidades. El primer acercamiento al objeto de investigación se dio con la recopilación y posterior lectura de 14 foros, de los cuales, 4 corresponden a H@bitat Puma, 5 a UNID y 5 a Virtual Educa.

Estos 14 foros se analizaron de manera general y, a partir de esta lectura, se llevo a cabo la selección de 2 foros por institución -los que se consideró más

ricos en cuanto a la interacción entre participantes- de los cuales se retoman las intervenciones vertidas para ser observadas una a una.

Finalmente, una parte de la muestra quedó conformada por 14 foros de los cuales se analizan características generales y, por otro lado y de manera más específica, se examinaron 140 intervenciones correspondientes a 6 de los 14 foros (2 por institución).

PLATAFORMA EDUCATIVA QUE HOSPEDA LOS AVA	NÚMERO DE FOROS ANALIZADOS
H@bitat Puma	4
UNID	5
Virtual Educa	5
<i>Total de foros analizados</i>	<i>14</i>

CUADRO 6. Foros analizados de manera general. FUENTE. Elaboración propia.

De esta revisión general, se eligieron dos foros por institución, de los cuales se desprende el análisis de 140 intervenciones.

PLATAFORMA EDUCATIVA QUE HOSPEDA LOS AVA	FOROS ANALIZADOS	INTERVENCIONES ANALIZADAS
H@bitat Puma	2	53
UNID	2	42
Virtual Educa	2	45
-	<i>Total de intervenciones analizadas en los 6 foros</i>	<i>140</i>

CUADRO 7. Foros de los cuales se analizan las intervenciones. FUENTE. Elaboración propia.

Considerando la información anterior, es conveniente señalar que esta investigación se concibe bajo la categoría de estudio cualitativo y, por tanto, si bien no posee un criterio de representatividad numérica, sí lo hace de manera

ilustrativa: "la investigación es indispensable para que unos sepan de todos, y esos todos puedan ser dirigidos en sus comportamientos por esos unos" (Galindo, 1998: 15). Así pues, esta tesis explora y describe los procesos discursivos y de interacción tal y como se desarrollan en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje acotados. A continuación se presenta la manera en que se construyó el instrumento de análisis con el cual se evaluaron los foros y las intervenciones.

3.2 Técnica e instrumento de análisis

El conocimiento científico se caracteriza por ser sistemático, ordenado, metódico, racional-reflexivo y crítico. Así pues, la investigación científica debe seguir pasos trazados por un método; debe someterse a un proceso de reflexión que rompa con el sentido común y le permita al investigador mirar de manera objetiva aquello que sin una meta fija le era invisible.

Como apunta Maria Immacolata (2003: 79), la investigación se sitúa en el plano de la práctica e indica los métodos usados efectivamente en una investigación. El método es entendido como un conjunto de decisiones y opciones particulares que se hacen a lo largo de un proceso de investigación y, por tanto, representa uno de una de las instancias de la práctica metodológica.

Para acercarse y dar tratamiento al objeto de estudio, se determinó una metodología que explorara los escenarios en los que se desarrollaba el fenómeno en cuestión para, de esta manera, descubrir y determinar los requerimientos de la investigación y todos los factores que de alguna forma intervendrían en el desarrollo de la misma. De esta manera, la metodología empleada adoptó tres etapas:

1. Etapa de planeación.

Recopilación y lectura de foros.

Selección de foros de los cuales se analizarán las intervenciones. De acuerdo a la lectura y exploración previa de los foros, se determinó analizar las intervenciones de dos foros por institución educativa.

Elaboración de instrumento de evaluación, tanto de características generales de foros como de particularidades de intervenciones.

2. Etapa de aplicación y de sistematización de datos.

El trabajo de aplicación y sistematización puede resumirse en una sola etapa, ya que el instrumento con que se evaluaron las unidades de análisis -foros y participaciones- permite esa doble función de recopilación y tratamiento de la información con base a los indicadores contemplados.

3. Etapa de interpretación de resultados.

El desarrollo de esta etapa se comprende en el cuerpo del reporte de investigación.

Este apartado del trabajo se enfoca en describir el instrumento –o formulario– con el cual se recopiló, clasificó y se permitió analizar la información obtenida de los foros. Como se ha establecido, se llevó a cabo un primer acercamiento a los foros. Para esta tarea, se utilizó una tabla en la que se clasifican las características generales del escenario.

ID:	<input type="text" value="1"/>		
CLAVE DE FORO:	<input type="text"/>		
NOMBRE DEL CURSO O PROGRAMA:	<input type="text"/>		
INSTITUCIÓN QUE LO HOSPEDA:	<input type="text"/>		
MATERIA:	<input type="text"/>		
PERIODO DE REALIZACIÓN:	<input type="text"/>		
NÚMERO DE INTERVENCIONES:	<input type="text"/>	NÚMERO DE PARTICIPANTES:	<input type="text"/>
NÚMERO DE TEMAS:	<input type="text"/>		
NOMBRE DEL FORO:	<input type="text"/>		
FORMATO DE FORO:	<input type="text"/>		
OBSERVACIONES DE FORMATO	<input type="text"/>		
TIPO DE CONVERSACIÓN:	<input type="text"/>		
OBSERVACIONES DE TIPO DE CONVERSACIÓN:	<input type="text"/>		

FIGURA 5. Instrumento para evaluar características generales de los foros académicos virtuales.
FUENTE. Elaboración propia.

CAPÍTULO III. LECTURA DEL ACERVO Y DISEÑO DEL INSTRUMENTO DE ANÁLISIS

Este formulario fue creado con el programa *Microsoft Access*, el cual permite que, a la par del llenado del formulario, los datos se vayan clasificando en tablas (tabulando) que permiten la visualización y contabilización de las variables.

De la misma manera, se construyó el formulario que recoge las intervenciones -una por una- de los alumnos participantes en los foros.

Id: <input type="text"/>	CLAVE DE LA INTERVENCIÓN: <input type="text"/>	NOMBRE DEL PARTICIPANTE: <input type="text"/>
NÚMERO DE INTERVENCIÓN EN EL FORO: <input type="text"/>		INTERVENCIÓN: <input type="text"/>
NÚMERO DE TEMA: <input type="text"/>		
NÚMERO DE INTERVENCIÓN EN EL TEMA: <input type="text"/>		
EXTENSIÓN DE LA INTERVENCIÓN: <input type="text"/>		
ROL: <input type="text"/>		
PARTICIPACIÓN: <input type="text"/>		
OBSERVACIONES PARTICIPACIÓN: <input type="text"/>		
NIVEL COGNITIVO DE PARTICIPACIÓN: <input type="text"/>		
OBSERVACIONES NIVEL COGNITIVO: <input type="text"/>		
ENFOCADOR DE ALTERIDAD: <input type="text"/>	SALUDOS O APERTURA: <input type="text"/>	
OBSERVACIONES ENFOCADOR DE ALTERIDAD: <input type="text"/>	OBSERVACIONES SALUDOS O APERTURA: <input type="text"/>	OBSERVACIONES AGRADECIMIENTOS: <input type="text"/>
NIVEL DE INTERACTIVIDAD: <input type="text"/>	DESPEDIDA O CIERRE: <input type="text"/>	
OBSERVACIONES NIVEL DE INTERACTIVIDAD: <input type="text"/>	OBSERVACIONES DESPEDIDA O CIERRE: <input type="text"/>	
FORMAS DE TRATAMIENTO: <input type="text"/>	EXPRESIÓN DE EMOCIONES: <input type="text"/>	USO DEL HUMOR: <input type="text"/>
OBSERVACIONES FORMAS DE TRATAMIENTO: <input type="text"/>	OBSERVACIONES EXPRESIÓN DE EMOCIONES: <input type="text"/>	OBSERVACIONES USO DEL HUMOR: <input type="text"/>

FIGURA 6. Instrumento para evaluar características de las participaciones vertidas en los foros académicos virtuales. FUENTE. Elaboración propia.

CAPÍTULO III. LECTURA DEL ACERVO Y DISEÑO DEL INSTRUMENTO DE ANÁLISIS

Para poder trabajar en estos formularios, se llevó a cabo una codificación de los foros y sus intervenciones para facilitar su localización y lectura (ver anexos). Así pues, los foros e intervenciones quedaron codificadas de la siguiente manera:

CLAVE POR INSTITUCIÓN:

H@bitat Puma	[HP]
UNID	[UN]
Virtual Educa	[VE]

CLAVE POR NÚMERO DE FORO:

No de Foro	I, II, III, IV, V
------------	-------------------

CLAVE POR NÚMERO DE INTERVENCIÓN:

No de intervención	001 – 100
--------------------	-----------

EJEMPLO:

HP	= H@bitat Puma
II	= Foro No 2
005	= intervención número 5

La codificación de experiencias representa un punto importante dentro de este trabajo. En primera instancia, para el investigador, organiza el material discursivo y; en seguida, para los lectores, es una manera de mostrar cortesía para que puedan remitirse al fragmento discursivo que se enuncia, facilitando así la ubicación de dicho extracto dentro del corpus textual.

Para llegar a la elaboración concreta de estos formularios, fue menester realizar una revisión previa sobre las dimensiones que se quería explorar en los foros y las intervenciones, es por ello que en el punto sucesivo se especifican los criterios de los que parte esta labor analítica.

3.3 Justificación de las dimensiones del análisis

Las opciones metodológicas se hacen en función de un conjunto amplio de criterios vinculados a los proyectos concretos de investigación. Acercarse al objeto de estudio, enfrentarlo de manera científica, requiere una propuesta sólida que justifique el por qué se quiere estudiar tal o cual característica.

En este apartado se explican de manera detallada las dimensiones con que se concibieron las unidades de análisis y, a partir de las cuales, se revisaron tanto los 14 foros como las 140 intervenciones de los 6 foros acotados.

3.3.1 Unidad de análisis: foro

En el apartado teórico se indica que no todos los foros académicos son iguales y que de esto, mucho dependen los procesos comunicativos y de interacción que se manifiestan dentro de ellos. El realizar un primer análisis, permite valorar qué tipo de foros constituyen el acervo.

Asimismo, determinar de qué tipo de foros se habla, permite el conocimiento a profundidad del acervo para afinar la mirada y construir un corpus rico en evidencia empírica.

Finalmente, un foro es una unidad, un proceso comunicativo completo que tiene un principio, un final, unas coordenadas espacio-temporales definidas, un detonante y una conclusión. Leer un foro es ser partícipe de una comunicación grupal específica.

Los foros académicos como unidad de análisis fueron objeto de estudio a partir de su identificación a través de los datos generales que ofrecen, su formato de foro y el tipo de conversación que en ellos prevalece.

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	MARCADORES
Identificación del foro	Datos generales	Clave del foro Nombre del curso o programa Institución que lo hospeda Materia Periodo de realización Número de intervenciones Número de participantes Número de temas Nombre del foro
	Formato de foro	Debate o discusión Construcción o investigación Preparatorios de actividades Consenso en el trabajo Consulta Abiertos Otro Observaciones
	Tipo de conversación	Exploratoria Disputativa Acumulativa Otro Observaciones

CUADRO 8. Dimensiones del análisis general de los foros. FUENTE. Elaboración propia.

Datos generales. Los datos generales son proporcionados por la propia naturaleza que identifica al foro, como los son su clave de identificación (codificación), la institución o plataforma que lo hospeda, el nombre del curso y materia a la que corresponde; el periodo que comprende desde la primera hasta la última publicación de intervenciones; además, se realiza un conteo que permita conocer el número de intervenciones, participantes y temas abiertos.

Formato de foro. El formato de foro permite identificar qué tipo de actividad se lleva a cabo de acuerdo a la intención con que los alumnos intervienen en el mismo.

- Debate o discusión. En este foro se contraponen ideas, se comparan diferentes hipótesis y se defienden planteamientos de los diversos participantes.
- Construcción o investigación. Se construye ideas y consensos alrededor de un interrogante planteado. Recopila, sintetiza y comparte información
- Preparatorios de actividades. Son la antesala a una actividad. Valora aspectos de actitud. Valora conocimientos previos.
- Consenso en el trabajo. Tiene como finalidad la elaboración colectiva de trabajos. Recopila, sintetiza y comparte información. Construye ideas y consensos. Requiere la participación de todos los miembros del foro.
- Consulta. Realiza consultas *en público*. Despeja dudas que podrían ser comunes a todo el grupo. Es válido y posible que quienes respondan sean docentes y/o alumnos.
- Abiertos. Es el tipo de foro que encausa las relaciones sociales. En ellos, la participación libre y voluntaria.

Tipo de conversación. El tipo de conversación que se genere en el foro depende en gran medida y de acuerdo a Mercer (citado por Reyes, 2009), del tema con que éste fue concebido.

- Conversación exploratoria. Es aquella en la que los interlocutores abordan de una manera crítica pero constructiva las ideas de los demás. Se ofrece información pertinente para su consideración conjunta. Se pueden debatir y apoyar propuestas, pero siempre brindándose razones y alternativas. En este tipo de conversación, se busca el acuerdo como una base para el progreso conjunto. El conocimiento es explicable públicamente y el razonamiento es visible en la conversación.
- Conversación disputativa. Los participantes inician un proceso de discusión utilizando argumentos para dar razón o rebatir los argumentos de los demás. De manera general, es el tipo de conversación que se encuentra en los debates.

- Conversación acumulativa. Cada interlocutor va complementando las aportaciones del otro añadiendo información propia y, mediante su mutuo apoyo y aceptación, todos los interlocutores construyen una comprensión y un conocimiento compartido.

3.3.2 Unidad de análisis: intervención.

La participación activa de los actores educativos es vital para construir los foros académicos, pues estos se nutren del intercambio de experiencias, sino, serían simplemente un espacio vacío. Las intervenciones como unidad de análisis fueron objeto de estudio a partir de su catalogación en cinco dimensiones: identificación, nivel de actividad, participación, aportación cognitiva y dimensión social.

Las primeras dos dimensiones, la de identificación y la de nivel de actividad, más que una categoría de análisis, constituyen el punto de partida para ubicar, identificar y organizar las unidades de análisis. La identificación, como se ha mencionado con anterioridad, permite la clasificación del acervo. El nivel de actividad remite a la dimensión cuantitativa de la interacción: cuántas veces se interviene, en cuál momento, con cuál extensión.

La dimensión participativa es la encargada de presentar el rol que funge el participante y el tipo de participación que elabora (por ejemplo, si puede ser una participación que busque establecer diálogo con el resto de los participantes o simplemente cumplir con la consigna formulada por el tutor en el foro).

Las siguientes dos dimensiones tienen que ver con la manera en que esta investigación concibe la interacción y la comunicación en los foros académicos. Para establecer dicha interacción, los participantes ponen en juego tanto el aspecto cognitivo (el nivel de procesamiento intelectual que ejercen los participantes) como el social.

El proceso cognitivo (racional/intelectual) puede observar diferentes niveles de abstracción y complejidad: desde la evocación de la información, hasta su crítica, pasando por la comprensión, el análisis o la aplicación.

Por otra parte, la dimensión social está orientada a identificar cómo se concibe el sujeto dentro de un tejido social, cómo se desempeña discursivamente para establecer, afianzar o incluso negar las relaciones entre los participantes de los foros. A partir de esta dimensión, se pretende conocer cómo se presenta el participante y cuánto, cuándo y cómo le habla a sus interlocutores. Dentro de la dimensión social, es importante identificar el aspecto emocional que manifiesta el sujeto, puesto que esto complementa e incide en el proceso comunicativo establecido. Es por ello, que se consideró indispensable añadir una dimensión que permita identificar y analizar marcadores como manifestación de su estado de ánimo o de la afectividad que se va desarrollando entre los participantes.

A continuación, se presentan las dimensiones y los aspectos a partir de los cuales se analizó a las intervenciones.

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	MARCADORES
Identificación			Clave Intervención (textual)
Nivel de actividad			Número de intervención en el foro Número de tema Número de intervención en el tema Nombre del alumno Extensión de la intervención
Participativa	Rol		Alumno Tutor
	Participación		Consigna Mediadora Dialógica Formal Conclusiva Otro Observaciones

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	MARCADORES
Cognitiva	Nivel cognitivo de participación		Citas textuales Información Interpretación Aplicación Reflexión o valoración crítica Otro Observaciones
Social	Interactividad	Enfocador de alteridad	Nombre propio Variación de nombre propio Título honorífico Título honorífico y nombre <i>Endearment</i> No utiliza Otro Observaciones
		Nivel de interactividad	Retroalimenta un producto o trabajo Opina respecto a comentarios de otros participantes Elabora preguntas o comentarios disparadores de diálogo Responde preguntas Otro Observaciones
	Fórmulas de cortesía	Formas de tratamiento	Tú Usted Plural Impersonal Otro Observaciones
		Saludos o apertura Agradecimientos Despedida o cierre	Sí No Observaciones
	Afectividad	Expresión de emociones Uso del humor	Sí No Observaciones

CUADRO 9. Dimensiones del análisis de una intervención. FUENTE: elaboración propia.

Identificación. A través de esta dimensión se identifica y organiza el acervo.

- Clave. Permite identificar a que institución y número de foro pertenece la intervención.
- Intervención (textual). Es la unidad de análisis que se estudia.

Nivel de actividad. De acuerdo a Sánchez-Upegui (2009: 32), la interacción es una sucesión de participaciones (acontecimientos) que constituyen un texto colectivo, por tanto, el nivel de actividad es una acción que afecta, transforma o mantiene las relaciones comunicativas entre los interlocutores. Así pues, el nivel de actividad se refiere a la interacción de un actor educativo a través de la o las intervenciones que éste pueda llegar a tener dentro del foro.

- No. de intervención. Dentro de la sucesión de participaciones en un foro, el número de intervención se refiere al turno en que el actor educativo, sea alumno o profesor, hace una intervención.
- Número de tema. Si el foro posee distintos temas, aquí se señala a que tema pertenece la interacción.
- Número de intervención en el tema. Dentro de la sucesión de participaciones en un tema dentro de un foro, el número de intervención se refiere al turno en que el actor educativo, sea alumno o profesor, hace una intervención.
- Nombre del alumno. Identifica quién es el participante para, de esta manera, tener un control sobre el número de colaboradores de un mismo foro.
- Extensión de las intervenciones (ideas). En esta investigación, la amplitud o extensión de la interacción se medirá a partir de la contabilización del número de unidades de idea contenidas en cada participación. Cada unidad de idea es cualquier segmento del discurso, por ejemplo, cada frase u oración contenida en la participación, de punto a punto, que sirva como medio para dar sentido o completar una idea o concepto (García y Pineda, 2010: 94).

Participativa. En esta dimensión se identifica el rol del participante, así como el tipo de intervención de acuerdo a la actividad de escritura que llevan a cabo en su participación.

- Rol. Es la función que cumple cada uno de los individuos participantes en el foro académico virtual.
 - Tutor. Para esta investigación, los sustantivos profesor, maestro, moderador y tutor refieren al mismo papel. El tutor es el encargado de consignar, regular, alentar y orientar las aportaciones con el fin de lograr los objetivos, reconducir el tema (si se llegase a perder el horizonte), dar a conocer las reglas y funciones que deberán asumir los alumnos participantes en el foro.
 - Alumno. Para esta investigación, los sustantivos discente, estudiante y alumno refieren al mismo papel. El alumno es el participante cuya función en el foro es interactuar de acuerdo a la consigna con que se rija el foro.
- Participación. Permite identificar con qué intención básica es concebida la participación. Por intenciones básicas se ordenan los siguientes tipos de participaciones.
 - Consigna. La consigna es aquella intervención que convoca al foro; es el modo en que propone el debate o intercambio que habrá de darse entre los participantes.
 - Mediadora. Es la intervención que media u orienta las intervenciones que se van dando alrededor de un mismo hilo de conversación.
 - Dialógica. Es aquella intervención que responde y fomenta al diálogo con otro u otros participantes.
 - Formal. Es la intervención que se hace con el propósito de cumplir un requisito de participación en el foro. No retoma intervenciones anteriores ni fomenta el diálogo a través de su intervención.
 - Conclusiva. Intervención que agrupa, retoma o resume ideas retomadas de intervenciones anteriores para formular una conclusión.

Cognitiva. La dimensión cognitiva se asocia al grado en que los participantes, en una determinada actividad de enseñanza, son capaces de construir significados a través de la comunicación sustantiva y argumentativa.

- Nivel cognitivo de participación. Permite identificar si el participante, a través de su intervención, ha desarrollado procesos de atención, memoria y evocación que dé cuenta de un pensamiento crítico vertido en la intervención. El pensamiento crítico “es el tipo de pensamiento que se caracteriza por manejar y dominar las ideas a partir de su revisión y evaluación, para repensar lo que se entiende, se procesa y se comunica. Es un intento activo y sistemático de comprender y evaluar las ideas y argumentos de los otros y los propios. Es concebido como un pensamiento racional, reflexivo e interesado, que decide qué hacer o creer, que es capaz de reconocer y analizar los argumentos en sus partes constitutivas” (Arango, 2004: 6).
 - Citas textuales. La intervención incluye citas textuales que pueden o no ser parte del material revisado en el curso. El participante hace referencia a textos o ideas de otros autores brindando la respectiva referencia.
 - Información. Esta intervención se reduce a compartir información, una opinión o punto de vista, en algunos casos, sin evidenciar un sustento sobre la misma.
 - Interpretación. Existe evidencia de un proceso de comprensión y entendimiento de las ideas comunicadas en el texto o debate de la actividad.
 - Aplicación. Esta intervención es una de las más complejas a nivel cognitivo, pues en ella pueden estar incluidos aportes teóricos y reflexiones a la par de ejemplos, anécdotas o experiencias que involucran de manera vivencial la aplicación de conocimientos adquiridos.
 - Reflexión o valoración crítica. Enfatiza de manera crítica lo que un determinado texto, tarea o actividad le ha transmitido al alumno y,

por tanto, permite a éste enjuiciar el interés, relevancia o importancia de las ideas transferidas. Esto debe explicarse razonadamente.

Social. La dimensión social es la que permite a los participantes proyectarse ante los otros como individuos con motivaciones, sentimientos e inquietudes (García y Pineda, 2010: 94). Ostenta un papel fundamental en la interacción en línea, pues a través de esta dimensión, se genera un ambiente social. Asimismo, en la dimensión social se visibilizan los procesos de interacción, de acuerdo a establecido en la introducción de este trabajo, es decir, la relación de intercambio que se establece entre individuos.

- Interactividad. La interactividad en un foro se refiere a la acción de intervenir tomando en cuenta la participación de los otros. Tiene que ver con la continuidad que un participante da a un hilo de discusión o intervención anterior propuesta por otro copartícipe.
 - Enfocador de alteridad. El enfocador de alteridad, marcador de contacto o vocativo, desde el punto de vista de la interacción, es un elemento apelativo-relacional y presupone un recurso comunicativo para establecer y mantener contacto con un alter lo que de acuerdo a Martínez y Jørgensen (2013: 278) representa una marca clara de inserción del destinatario en un texto con funciones comunicativas en un nivel de estructura de interacción en la organización y estructuración del discurso. La siguiente clasificación corresponde a lo propuesto por McCarthy y O’Keeffe (citado por Burgos, sin fecha: 3), quienes también señalan que la importancia de los vocativos reside en la estructura y orden de un discurso.
 - Nombre propio. *Irma, José, Francisco.*
 - Variación de nombre propio. *Irmita. Pepe, Pancho.*
 - Título honorífico. *Doctor, maestro, profesor, compañero.*
 - Título honorífico y nombre. *Maestra Irma, doctor Sánchez.*
 - *Endearment. Querida, estimados.*

- Nivel de interactividad. Se refiere a la acción que en la intervención realiza de acuerdo a la continuidad que un participante da a un hilo de discusión o intervención anterior propuesta por otro copartícipe.
 - Retroalimenta un producto o trabajo. En este nivel, la intervención lleva a cabo una retroalimentación a un producto o trabajo compartido por otro participante.
 - Opina respecto a comentarios de otros participantes. En este nivel, la intervención lleva a cabo una opinión respecto a un comentario o intervención compartida por otro participante.
 - Elabora preguntas o comentarios disparadores de diálogo. Este nivel de interactividad tiene como propósito generar una interacción que bien puede ser a través de la formulación de una pregunta o bien, una invitación directa al diálogo.
 - Responde preguntas. Responde de manera directa a preguntas formuladas por otro participante.
- Fórmulas de cortesía. Se le llama fórmula de cortesía al conjunto de normas que se emplean al interactuar en ambientes virtuales. Su correcta utilización evita que se generen problemas de comunicación (una mala interpretación de los mensajes, por ejemplo) que podrían en riesgo el logro de los objetivos educativos propuestos en la actividad del foro.
 - Formas de tratamiento. De acuerdo a Uber (citado por Burgos, sin fecha: 4) las formas de tratamiento son recursos vocativos que se refieren a las variaciones de uso del “tu”, “usted”, “plural” e “impersonal” para señalar un nivel de cortesía.
 - Tú. *¿Qué opinas tú del texto anterior?*
 - Usted. *¿Qué opina usted del texto anterior?*
 - Plural. *¿Qué opinan ustedes del texto anterior?*
 - Impersonal. *¿Cuál es la opinión respecto al texto anterior?*
 - Saludos o apertura. Palabras, o fórmula para saludar. (*Buen día, buenos días, buenas tardes, buenas noches, hola, les saludo*).

- Agradecimientos. Expresiones que muestran cortesía al agradecer intervenciones o atenciones. (*Agradezco sus comentarios, muchas gracias por sus aportaciones*).
- Despedida o cierre. Palabras, o fórmula para despedir. (*Hasta pronto*).
- Afectividad. Este concepto engloba al estado de ánimo, a las emociones y a las evaluaciones afectivas (Páez y Carbonero, 1993: 134). El estado de ánimo se refiere a las tonalidades afectivas que caracterizan un periodo psicológico. Una emoción se asocia a la evaluación de una situación y causa específica, y se caracteriza por poseer intensidad afectiva, una tendencia de acción y efectos focalizados en la cognición, es decir, tiene un contenido cognitivo claro. Tanto los estados de ánimo como las emociones cumplen con una función informativa: indicar cómo está el individuo y cómo se relaciona con el medio. La evaluación afectiva es el juicio (agradable-desagradable) que se realiza sobre objetos sociales.
 - Expresión de emociones. (*Me alegra saber que..., me entristece hacerles participes de..., utilización de emoticonos*).

Uso del humor. Manifestación del estado afectivo. *Chistes, onomatopeyas de risa.*

CAPÍTULO IV.

PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

"Imaginarse un mundo, es sentirse responsable, moralmente responsable de dicho mundo. Toda doctrina de la causalidad imaginaria es una doctrina de la responsabilidad. Todo ser meditativo tiembla siempre un poco cuando reflexiona en sus fuerzas elementales" Gastón Bachelard.

Visitar un lugar es formar parte –aunque sea de manera temporal– del mismo. El charlar sobre él, presentarlo, ser representante y vocero de su cultura no es tarea fácil. Se necesita conocer, observar, palpar y degustar los sonidos, los colores y las tradiciones que allí residen. De la misma manera, en un trabajo de investigación es menester, y más aún, poner atención sobre las características y el comportamiento del objeto de estudio explorado.

En esta parte del trabajo escrito, se muestra la realidad encontrada en los foros académicos que forman parte de distintos Ambientes Virtuales de Aprendizaje. Es conveniente recordar que, como parte de un primer acercamiento al objeto de estudio, se realizó una lectura que permitiera seleccionar los foros de los cuales se analizarían las intervenciones. De este ejercicio inicial se desprende el punto 4.1, en el cual es posible observar los resultados de una evaluación general del acervo constituido por 14 foros. Por otro lado, el punto 4.2 está dedicado a la presentación de las observaciones derivadas del análisis de la muestra de las 140 intervenciones.



4.1 Evaluación general del acervo

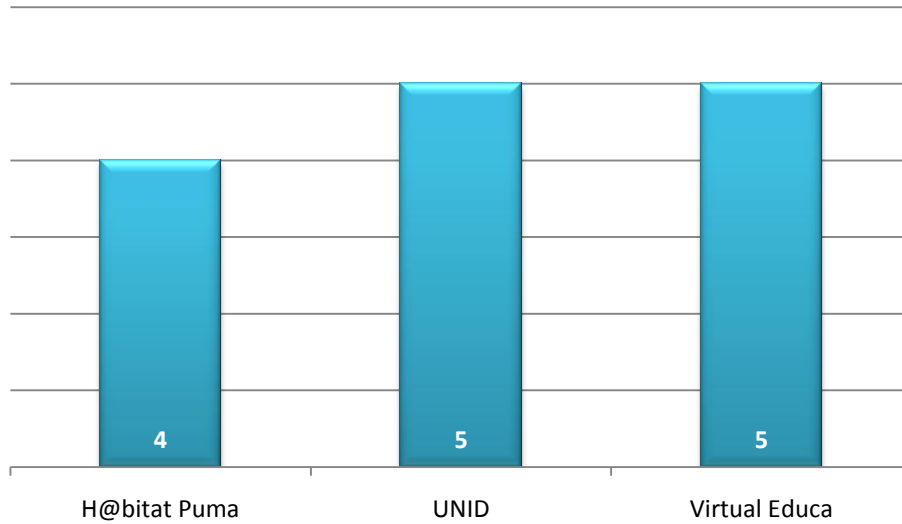
Evaluar, como tal, significa señalar, calcular o estimar el valor de algo. A continuación se presentan y se comentan los resultados obtenidos del análisis realizado a los foros completos como unidad.

Como medida distintiva y para fines prácticos, llamaremos a un segmento de esta evaluación la dimensión cuantitativa, que se encarga de recoger todos aquellos datos numéricos, y, por otro lado, tendremos la dimensión cualitativa, que engloba a los elementos que caracterizan a los foros.

Cabe señalar, que la unidad de análisis que se habla en este punto es la representada por cada uno de los 14 foros implementados en las tres plataformas educativas mencionadas: Hábitat Puma (oferta nacional pública); UNID (oferta nacional privada) y Virtual Educa (oferta internacional). Todas ellas dirigidas a la educación continua de alumnos con nivel superior de estudios y con perfil docente.

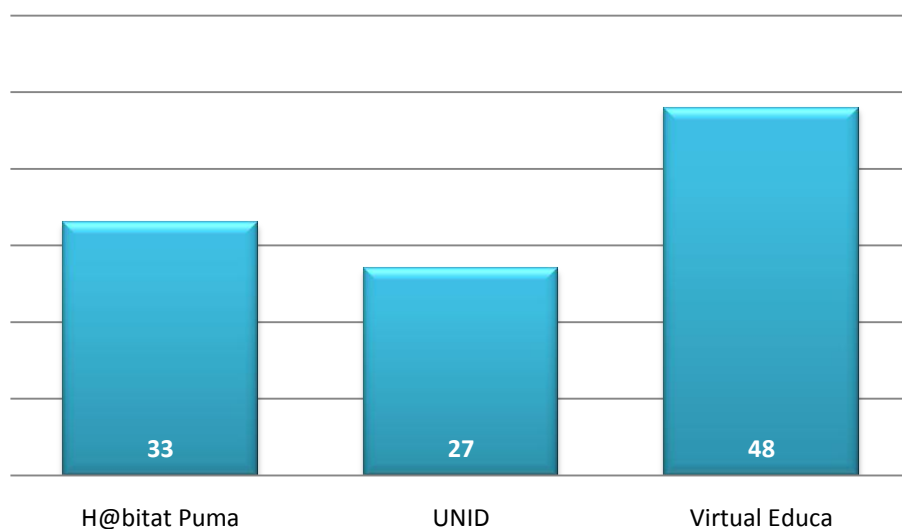
4.1.1 Hallazgos cuantitativos en el acervo

Los foros que se retoman, se llevaron a cabo en un periodo de 9 meses que comprende desde el mes de mayo de 2014 a enero de 2015. Cabe señalar que este periodo de tiempo no representa la duración de cada uno de los foros, sino que su desarrollo se dio en ese curso, pudiendo cada foro durar un mes, dos o tres, por decir un ejemplo. Se analizaron 14 foros hospedados en 3 instituciones distintas, de los cuales, 4 pertenecen a la plataforma de H@bitat Puma, 5 a la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID) y 4 a la iniciativa de Virtual Educa.



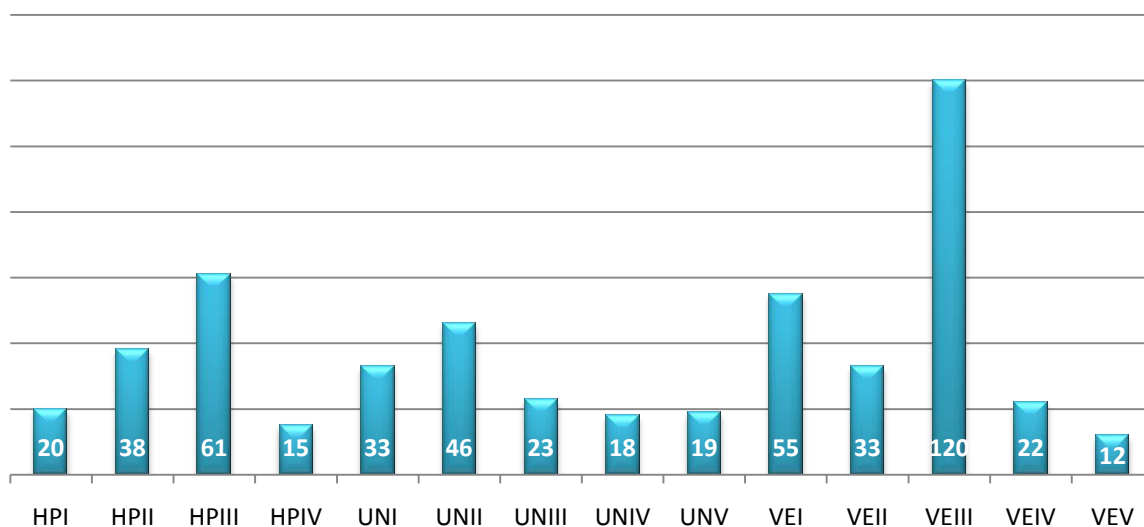
GRÁFICA 1. Número de foros evaluados por institución. FUENTE. Elaboración propia.

Sobre la participación en los foros, se encontró que los alumnos más activos, entendiendo esta actividad como mayor número de intervenciones realizadas, son los participantes de la plataforma Virtual Educa, quienes de la totalidad de sus foros obtuvieron un promedio de 48 participaciones por foro, mientras que los que mostraron menor actividad fueron los representantes de la UNID con 27 intervenciones.



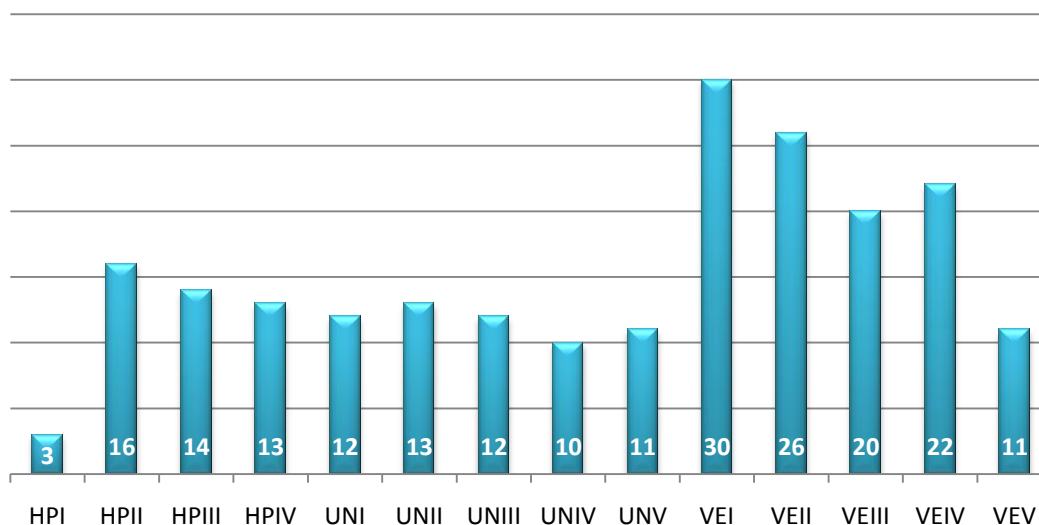
GRAFICA 2. Promedio de participación (intervenciones) por plataforma. FUENTE. Elaboración propia.

Si bien los foros de Virtual Educa albergan el promedio mayor de participaciones, e incluso, el foro con mayor número de intervenciones (120), es también cierto que dentro de los foros de esta oferta educativa, se encuentra el foro menos nutrido (12 intervenciones).



GRAFICA 3. Nivel de participación de acuerdo al número de intervenciones por foro. FUENTE. Elaboración propia.

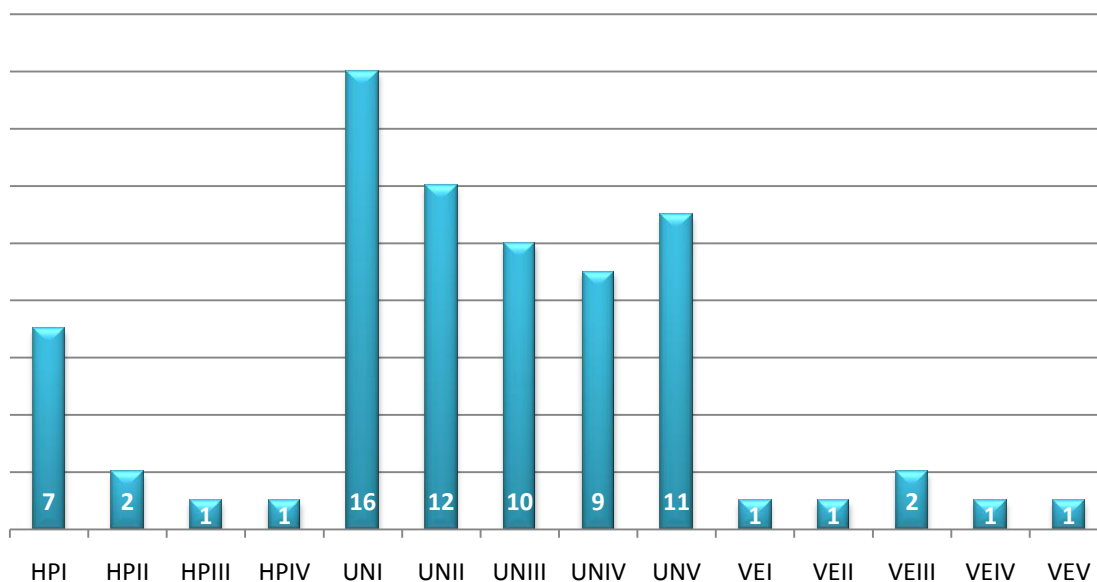
En el tenor de los niveles de participación, también es importante conocer el número de participantes que tiene cada foro. Es en la plataforma de Virtual Educa donde se registra el mayor número de participantes (30), mientras que el menor registro de los mismos se encuentra en un foro perteneciente a H@bitat Puma (3). Conviene señalar que no se está cuantificando el número de inscritos por curso, sino el número de personas que participan en cada foro. Es decir, un foro como el de H@bitat Puma (HPI) sirvió para que sólo tres personas establecieran comunicación en él a pesar de contar con más alumnos inscritos.



GRAFICA 4. Número de participantes por foro. FUENTE. Elaboración propia.

Dentro de un foro, los temas se refieren al número de tópicos que pueden ser propuestos para comenzar la interacción. Cabe señalar que los temas *abiertos* dentro de los foros no representan una salida del espacio virtual, sino la suma de puntos de vista que buscan ser tratados dentro del mismo ambiente. Así, de los 14 foros revisados, 6 de ellos se mantuvieron con un solo tema desde el comienzo hasta el final, mientras que 8 de ellos incluyen más de un tema propuesto. El mayor número de temas puede verse en un foro de la UNID (UNI) con 16 tópicos.

De esta último hallazgo se desprende la siguiente cuestión: ¿estos foros de la UNID cuentan con un diálogo consolidado en cada tema? O bien, ¿cada integrante abre un tema como una estrategia para subir comentarios pero no para establecer diálogo o discusión? Si la respuesta a tal cuestionamiento se diera por la segunda opción, se podría deducir que no se entiende a cabalidad el sentido del foro como medio de comunicación, concebida ésta en el sentido de “poner en común”. Asimismo, esta ausencia de entendimiento, hace que la mirada se oriente hacia la figura de los tutores. ¿Es este dato hallado consecuencia de la presencia o ausencia de los tutores en los foros? Si así fuera, entonces, el papel que juegan los tutores como guías que persuaden al estudiante para que éste interactúe con el espacio de aprendizaje podría no estarse llevando a cabo de la manera correcta.



GRAFICA 5. Número de temas por foro. FUENTE. Elaboración propia.

4.1.2 Hallazgos cualitativos en el acervo

La investigación cualitativa no es contraria ni excluyente de lo cuantificable, sino por el contrario: ambas se complementan y dotan de *color* a los objetos de estudio. Así pues, en las siguientes líneas se expone la realidad cualitativa encontrada a partir de la evaluación general del acervo.

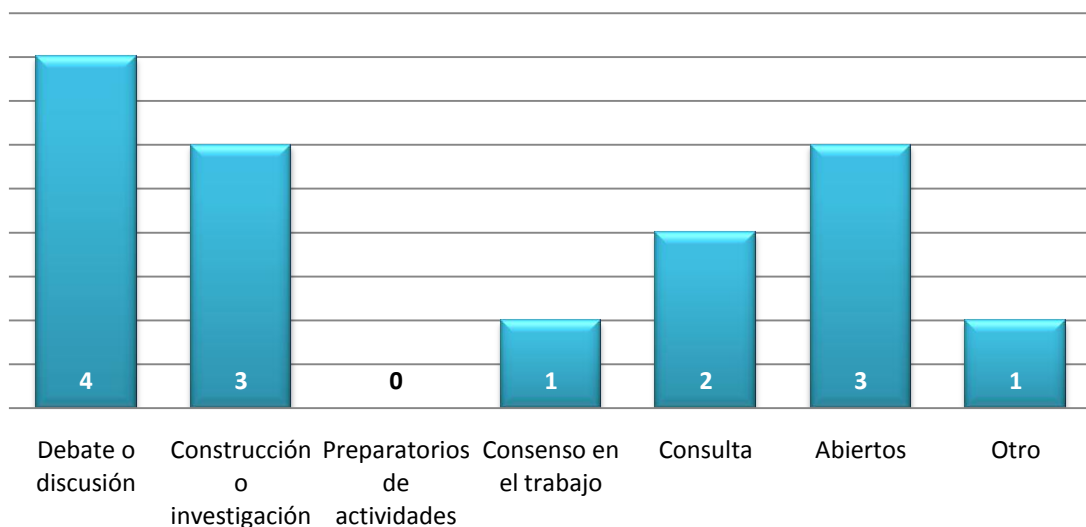
Con anterioridad se ha mencionado que los foros académicos favorecen el trabajo autónomo y grupal de los estudiantes, así como la comunicación, el aprendizaje cooperativo y la cohesión del grupo. Pues bien, el trabajo que se realiza dentro de los foros responde a un formato, y éste tiene que ver con el objetivo que los convoca.

De los 14 foros analizados, se encontró que 4 de ellos cumplen con los estándares que propician un debate o discusión; los foros en los que se construyen ideas y consensos alrededor de un interrogante planteado fueron 3, mismo número que representa a los foros de tipo abierto; de consulta se reportaron 2; uno de consenso en el trabajo y, finalmente, uno de otro tipo. De este último, se rescatan las siguientes observaciones:

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

De acuerdo a la consigna, este foro podría definirse como "preparatorio de actividad". Sin embargo, también posee características propias de un foro "abierto" porque busca "encausar las relaciones sociales"; y de un foro de "construcción o investigación", pues dentro de la misma consigna se le pide a los alumnos compartir sus reflexiones de acuerdo a la previa lectura de un texto que se señala, así como a indicar cuál sería su aportación a la Comunidad de Aprendizaje (Anexos: UNI).

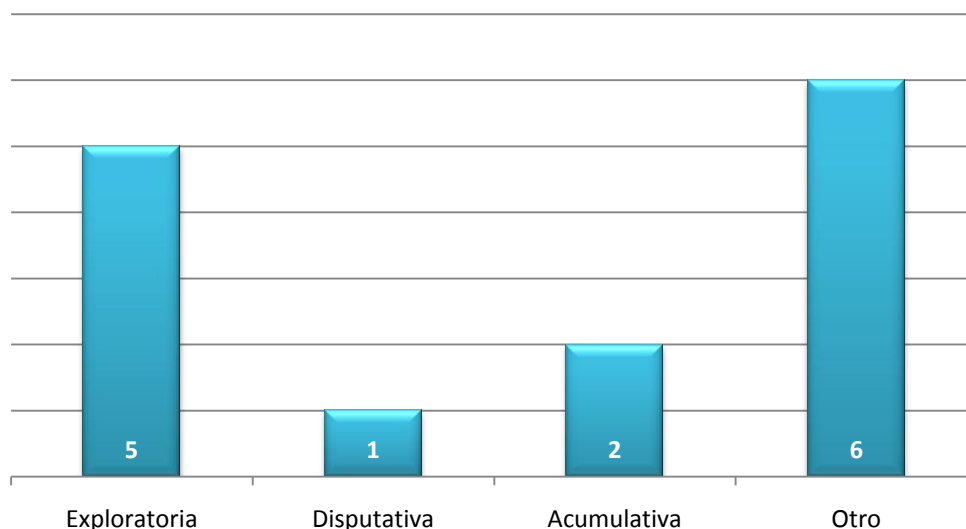
Lo anterior, lleva a pensar que se trata de un foro multiformato, es decir, que a partir de las diversas características que presenta, el foro no cumple una sola función, sino varias. Esto hace suponer que las conversaciones en los foros son dinámicas, pues pasan por diversos momentos y, es decir, se transforman.



GRÁFICA 6. Formato de foro. FUENTE. Elaboración propia.

Los diálogos que se desarrollan en los foros aluden a un tipo de conversación, la cual puede devenir en uno de tres tipos: exploratoria, disputativa o acumulativa. De la lectura que se llevó a cabo, se desprende que en 5 foros se realizan conversaciones exploratorias; la charla disputativa está presente en uno; la conversación acumulativa en 2 y 6 de los foros poseen otro tipo de conversación.

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS



GRÁFICA 7. Tipo de conversación. FUENTE. Elaboración propia.

De los 6 foros en los que existe un tipo de conversación distinta a las categorías señaladas, se tienen las siguientes observaciones:

CLAVE DEL FORO	OBSERVACIONES
HPII	La discusión en el foro avanza por momentos en una secuencia de "conversación exploratoria". Sin embargo, existen lapsos en los cuales el diálogo se vuelve disputativo con miras a crear una charla acumulativa.
UNI	Se observan dos tipos de conversaciones. Por una parte, "exploratoria" en el sentido en que los alumnos comparten reflexiones a partir de una lectura común; y por otro lado, "acumulativa" partiendo del hecho de que los estudiantes deben hacer un aporte que pueda servir al grupo como conclusión de un tema revisado. Asimismo, la conversación presenta un intercambio de experiencias que no se remiten solamente a lo académico, sino que a lo social, como lo es hablar de la familia, de los pasatiempos, entre otras cosas.
UNIV	Pueden observarse, por momentos, los tres tipos de conversación: exploratoria, disputativa y acumulativa.
UNV	Pueden observarse, por momentos, dos tipos de conversación: exploratoria y acumulativa.

CLAVE DEL FORO	OBSERVACIONES
VEIV	La consigna del foro es que cada participante se presente y, de esta manera, poder conocerse un poco más. La conversación bien podría ser exploratoria, pues existe la aportación de información. Sin embargo, no se están creando acuerdos o intercambiando ideas "duras" sobre un tópico común a los alumnos.
VEV	Del tipo de conversación 'exploratoria', la mayoría solo cubre el punto de 'aportación de información'.

CUADRO 10. Observaciones del tipo de conversación. FUENTE. Elaboración propia.

A partir de estas observaciones, se puede decir, que los rituales de conversación en foros no distan por mucho de los empleados en las charlas cara a cara. Ésto, en el sentido de que no es una sola línea de diálogo la que se sigue, sino por el contrario, se trata de discursos no premeditados, en los que se pasa de un tipo de conversación a otro.

4.2 Análisis de la muestra

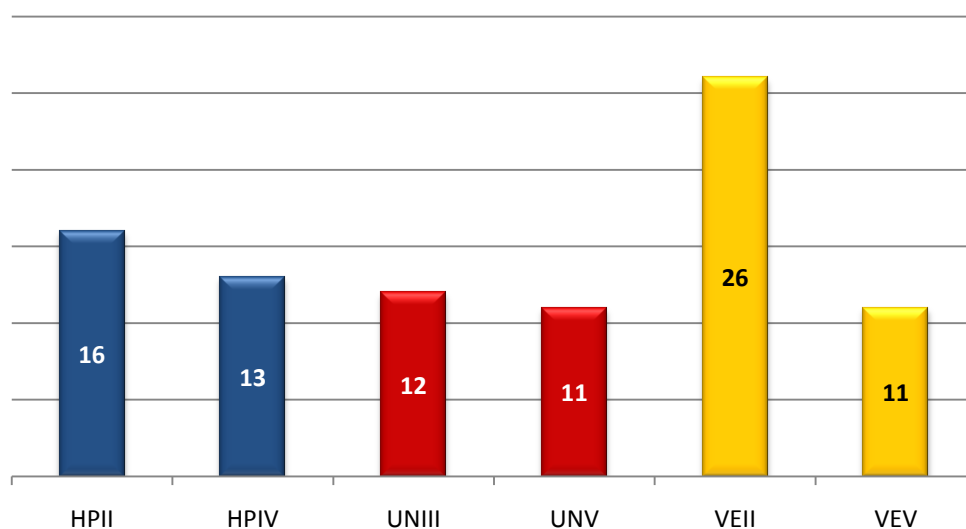
Analizar implica distinguir y separar las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos. Las intervenciones vertidas en los foros son la unidad de análisis que permite realizar un examen de los componentes del discurso y de la manera en que se llevan a cabo las interacciones.

Tal y como se hizo en la evaluación general del acervo, llamaremos a un segmento de este apartado la dimensión cuantitativa, que se encarga de recoger todos aquellos datos numéricos, y, por otro lado, tendremos la dimensión cualitativa, que engloba a los elementos que caracterizan a las intervenciones.

4.2.1 Hallazgos cuantitativos en la muestra

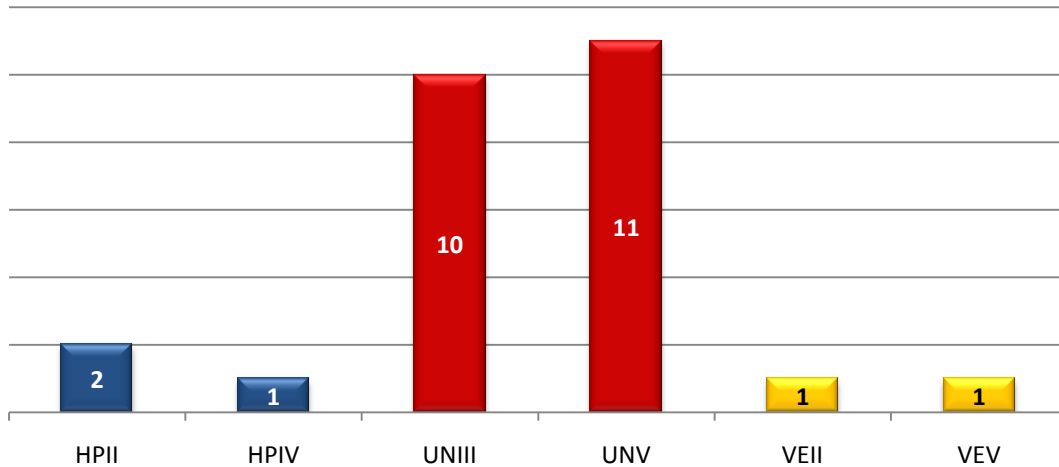
Como consecuencia de la evaluación general del acervo, se seleccionaron 6 foros de los cuales se retomarían las intervenciones para conformar la muestra. De esta manera, la muestra quedó conformada por 140 intervenciones procedentes de los distintos foros. A continuación se presentan unas gráficas en las que es posible observar qué foros fueron los proveedores, la institución de la que provienen, el número de participantes, temas e intervenciones por cada uno.

Sobre los participantes. El total de participantes, alumnos y tutores, en los 6 foros, es de 89 personas. El mayor registro de participantes se dio en el foro VEII, hospedado en la plataforma de Virtual Educa, mientras que el menor número de alumnos se reportó en el UNV, hospedado por la UNID.



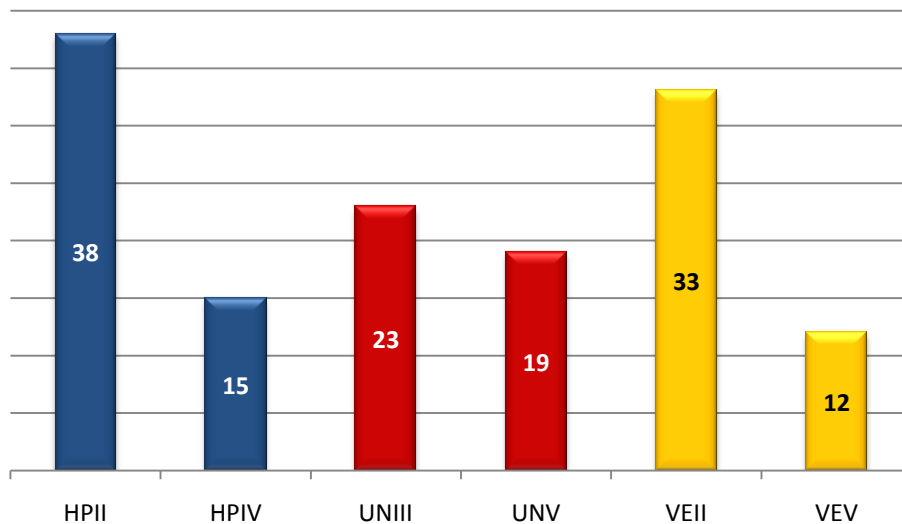
GRÁFICA 8. Número de participantes por foro. FUENTE. Elaboración propia.

Sobre los temas. A pesar de ser la institución que menos participantes registra, los foros de la UNID son aquellos que albergan un mayor número de temas propuestos dentro sus foros. Por el contrario, de los 4 foros restantes, uno presenta 2 temas, mientras que los otros 3 albergan uno.



GRÁFICA 9. Número de temas por foro. FUENTE. Elaboración propia.

Sobre las intervenciones. Los foros más ricos en intervenciones son el HP11, parte del programa educativo de H@bitat Puma; y el VE11, de la iniciativa Virtual Educa con 38 y 33 intervenciones respectivamente. De manera inversa en cuanto a instituciones, el foro VEV es el que reporta la menor cantidad de participación con 12 intervenciones, seguido por el foro HP1V del cual se tienen contabilizadas 15.

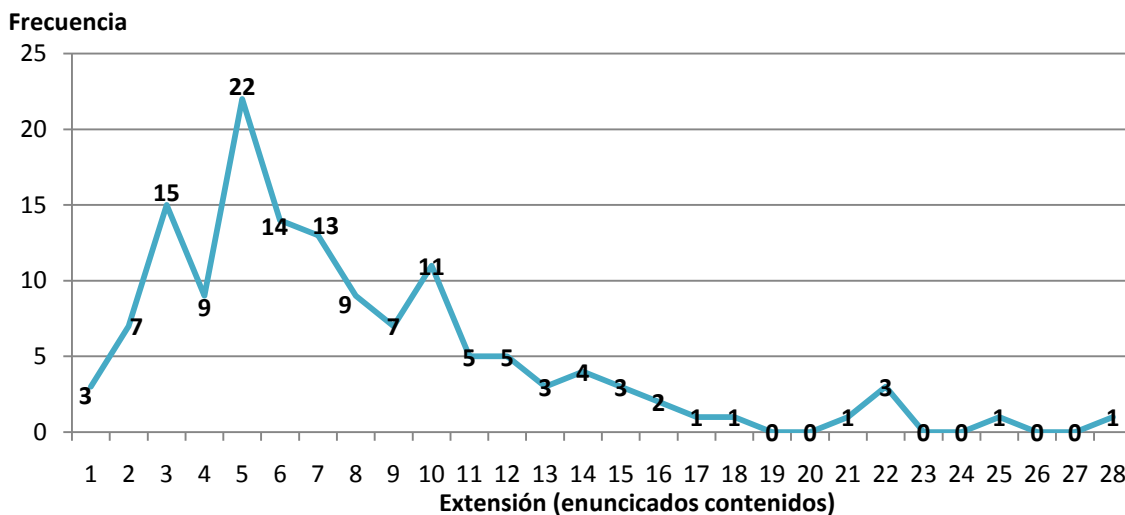


GRÁFICA 10. Número de intervenciones por foro. FUENTE. Elaboración propia.

Finalmente, para cerrar este subtema, se hablará sobre la extensión de las intervenciones, es decir, del número de unidades de idea contendías en una participación.

Como se menciona en el tercer capítulo en la justificación de las dimensiones del análisis, cada unidad de idea es cualquier segmento del discurso, por ejemplo, cada frase u oración contenida en la participación.

Así pues, del análisis se desprende que la extensión de las intervenciones va desde un solo enunciado contenido hasta los 28. En la siguiente gráfica se puede apreciar el número de unidades de idea (frases u oraciones) y la frecuencia con que se observa esa extensión en las intervenciones.



GRÁFICA 11. Extensión de las intervenciones y su frecuencia. FUENTE. Elaboración propia.

A partir de lo mostrado en el gráfico anterior, puede decirse lo siguiente:

-La menor extensión de intervención se ve representada por una oración, mientras que la mayor extensión la conforman 28 enunciados.

-Son 3 intervenciones las que tienen extensión de una idea o frase (HPII005, HPII015, UNIII017).

-La extensión más grande, 28 oraciones, solo la posee una intervención (HPII031).

-La extensión de 5 oraciones es la moda de la muestra, es decir, es la que mayor número de veces se repite. Por tanto, la mayoría de las intervenciones, 22 de ellas, tiene una extensión de 5 segmentos.

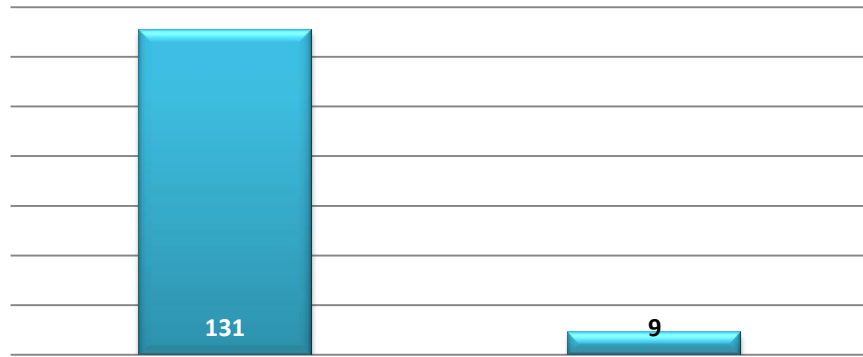
-Se observa que la mayoría de las intervenciones tienen una extensión que va de las 3 a las 10 oraciones. Esto representa que es poco lo que se habla al realizar una intervención. Sin embargo, es necesario tomar en cuenta que la dosificación de ideas podría responder al hecho de dar un ritmo a la lectura, pues una fundamentación exagerada impide la fluidez del diálogo. Así pues, las intervenciones breves, si bien aparentan una exigua fundamentación, permiten que la conversación fluya.

4.2.2 Hallazgos cualitativos en la muestra

Para hablar del perfil cualitativo de las intervenciones se ubicará el análisis en las dimensiones participativa, cognitiva y social de la muestra.

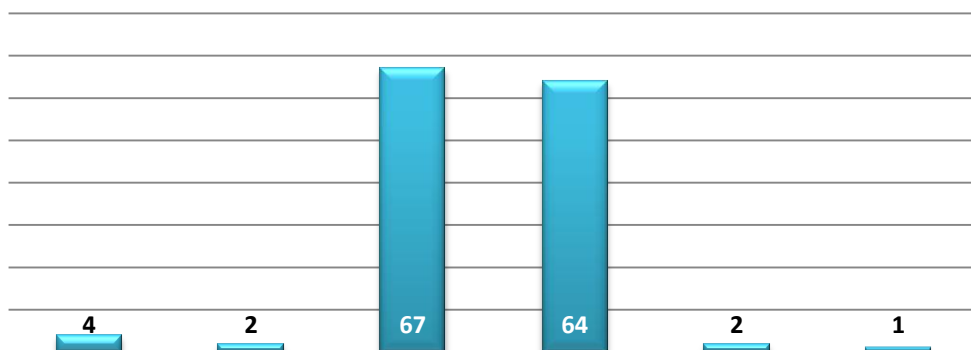
Dimensión participativa.

De las 140 intervenciones realizadas, 131 pertenecen a alumnos, mientras que los tutores solo interactuaron 9 veces. Suponiendo que la participación "ideal" del tutor en un foro fuera de tres intervenciones (una de apertura, una de mediación y una de cierre), el dato hallado muestra que el seguimiento que los tutores dan a los foros es escaso. Además, cabe señalar que de 6 foros analizados sólo en 4 se contabilizan participaciones de tutores, por tanto, dentro de la muestra existen dos foros donde la presencia del tutor es nula. Lo anterior, podría en parte explicar porqué en algunos foros se abren muchos temas que no prosperan a manera de diálogo, sino que funcionan como una ventana que ofrece información individual sin fomentar la interacción entre los alumnos participantes.



GRÁFICA 12. Rol de los participantes. FUENTE. Elaboración propia.

Al estar conformada la muestra por foros académicos, con consignas y objetivos bien dirigidos, se esperaba encontrar una gran participación que encajara con el perfil dialógico. Sin embargo, y a pesar de que en efecto la participación dialógica lidera en la muestra con 67 intervenciones de este tipo, la participación formal le sigue muy de cerca con 64 intervenciones. Esto podría interpretarse como una idea general de que, así como se busca dialogar en estos espacios, de la misma manera se trata de participar solo para cumplir un requisito académico. La acotación para la única participación del tipo *otro*, involucra el hecho de que ésta cumple con requisitos tanto de una formal como de una dialógica.

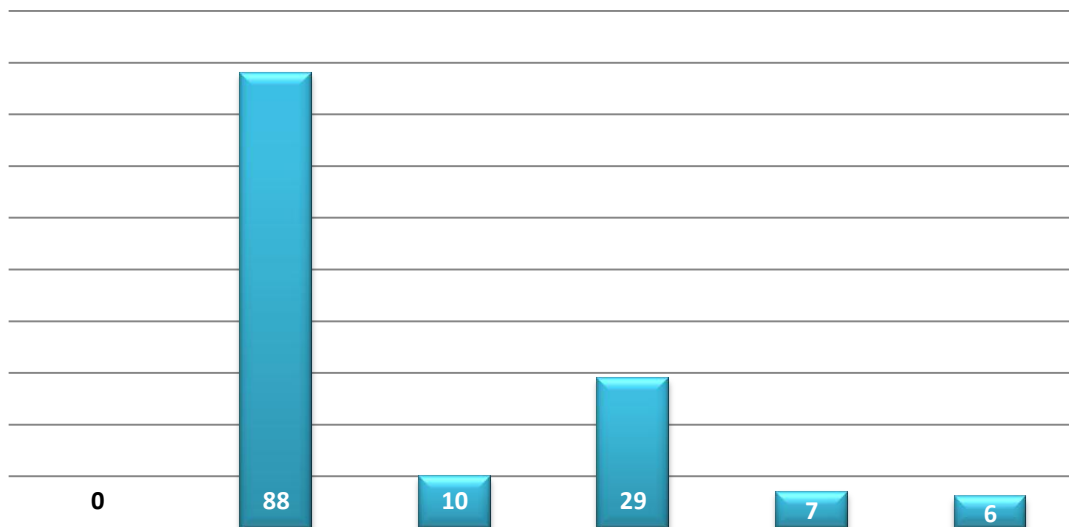


GRÁFICA 13. Tipo de participación. FUENTE. Elaboración propia.

Asimismo, si son seis foros y sólo se contabilizan cuatro consignas, ¿qué pasa con la participación de los tutores en los otros dos foros? Se observa que los tutores no median el diálogo ni ofrecen conclusiones al trabajo que se realiza en los foros, y esto, si se llevara a cabo, podría ayudar al mejoramiento de la comunicación en estos espacios virtuales.

Dimensión cognitiva.

La dimensión cognitiva se asocia al grado en que los participantes, en una determinada actividad de enseñanza, son capaces de construir significados a través de la comunicación sustantiva y argumentativa. Del análisis realizado, 88 intervenciones comparten información sin fomentar algún tipo de interacción. 29 hablan sobre algún tipo de aplicación, lo cual es significativamente positivo, pues este nivel de cognición involucra la aplicación de conocimientos adquiridos. A esta característica le sigue en cifras la *interpretación* con 10; *reflexión* con 7 y *otro* con 6.



GRÁFICA 14. Nivel cognitivo de participación. FUENTE. Elaboración propia.

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Al no haberse encontrado participaciones que hagan uso de citas textuales, se podría hablar de dos situaciones. La primera, que los alumnos participantes no están utilizando un fundamento teórico al realizar sus aportaciones a los foros; y segunda, que los materiales que se revisan no se están retomando porque no se les considera significativos a la hora de argumentar.

A pesar de que la reflexión o valoración crítica era una cualidad que se esperaba encontrar de manera recurrente, esto no ocurrió así. Las intervenciones referidas a otro nivel cognitivo tienen que ver desde instrucciones (consigna) hasta la aparición de distintos niveles de cognición (HPII031), pasando por intervenciones en donde se anexan documentos de texto que sacan al usuario del espacio o bien, que no presentan orden en sus argumentos (HPII013).

En el siguiente cuadro se presentan algunas intervenciones que ejemplifican los hallazgos de acuerdo al nivel cognitivo de participación.

CLAVE DE LA INTERVENCIÓN	NIVEL COGNITIVO DE PARTICIPACIÓN	INTERVENCIÓN
HPII011	Información	La retroalimentación con los pares que ya han implementado herramientas tecnológicas en el desarrollo de sus cursos es invaluable. Lo menciono ya que además de compartir la profesión que tenemos compartimos el área de trabajo y el conocer tus experiencias ha sido de gran ayuda para incorporarlas en la didáctica de mis clases.
VEII017	Interpretación	(...) hago eco de lo señalado por Mariana. Nadie puede negar la enorme potencialidad de las plataformas, pero no debemos olvidar que las generamos nosotros. Es por ello que la labor constante de acompañamiento resulta esencial. Finalmente, estamos en interacción con el otro que, lo menos que puede percibir, es un descuido de nuestra parte y la sensación de que se le deje a la deriva. A mí también me parece que la cuestión de contenido es fundamental: deben ser dinámicos, atractivos, diseñados de tal suerte que sean amigables (...) y que no generen confusiones. (...) se trata de ensayar, equivocarnos... y repetir el proceso.

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

CLAVE DE LA INTERVENCIÓN	NIVEL COGNITIVO DE PARTICIPACIÓN	INTERVENCIÓN
VEV004	Aplicación	<p>En mi caso analizo la posibilidad de resolver una problemática que se ha estado presentando en la currícula estudiantil de las carreras que imparte la Universidad del Norte, México; que es la falta de continuidad en los estudios, por muchos motivos que enmarco principalmente, por la falta de cursos presenciales ya que se encuentra limitado a que se tengan como mínimo 14 estudiantes para ponerlo a disposición de los jóvenes estudiantes. La propuesta es abrir un sistema semipresencial para la Universidad y su comunidad Universitaria enmarcada en el contexto legal de las autoridades educativas del Estado de Nuevo León; además de que contamos con una plataforma educativa gratuita para poder anidar los cursos. El reto principalmente es técnico-pedagógico desde el punto de vista de ambientes virtuales, para diseñar un curso prototipo que sirva de referencia a las distintas áreas académicas encargadas de brindar el servicio académico. Este diseño incluye el uso de herramientas web 2.0 que en conjunto con las que posee la plataforma puedan ayudar a dar el servicio que se necesita. Incluirá diseño instruccional, sustento pedagógico, organización del contenido, evaluaciones integradoras, tutoría, actividades de aprendizaje, tanto en línea como fuera de línea y exámenes presenciales.</p>
VEII015	Reflexión o valoración crítica	<p>Al igual que la mayoría de ustedes pienso que las aulas virtuales deben tener un diseño que permita identificar con mucha claridad la manera en que está organizado el espacio: los accesos, los trayectos, los itinerarios. Que se pueda diferenciar perfectamente cuáles son materiales de información y lectura, y cuáles son actividades que tenemos que realizar. Eso en cuanto al contenido.</p> <p>Sin embargo, otro aspecto que me parece tan relevante como el contenido, o quizás más, es el que se refiere a los canales de comunicación (...). En algún texto escrito por Mario Kaplún hace más de una década, hacía una crítica hacia el sistema de educación a distancia sobre la base de que estaba generando alumnos aislados que aprendían en la soledad, como mónadas. Y pugnaba por la socialización que Vigotsky califica como esencial en todo proceso educativo. Creo que ahora las aulas virtuales han cambiado mucho desde aquella época que describía Kaplún y es justamente por la facilidad de abrir y de fomentar el uso de estos espacios de comunicación.</p> <p>Y finalmente, más allá de los recursos técnicos, el factor cultural y actitudinal (invisible y transversal) de tutores y estudiantes se aprecia indispensable para la consecución de objetivos. Formar grupos, mantener diálogos y ser conscientes de la labor de acompañamiento mutuo a la que estamos obligados son actitudes que deben incentivarse en todo momento.</p>

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

CLAVE DE LA INTERVENCIÓN	NIVEL COGNITIVO DE PARTICIPACIÓN	INTERVENCIÓN
HPII013	<p>Otro</p> <p>Observaciones: Esta participación bien podría clasificarse como una "interpretación" o incluyente de "citas textuales". Sin embargo, a pesar de quiere realizar una interpretación, en la estructura no es posible ver una deducción clara.</p>	<p>Ahora veo la ventaja de usar redes sociales personales como el caso de Facebook, medio que me permite tener comunicación directa con mis alumnos, y saber cuántos ven en tiempo real, las notificaciones que envío. Para el semestre 2015-1 promoveré con el tema Entrevista, la utilización de la red social profesional LinkedIn, los alumnos ya no sólo elaborarán su CV para entregar una tarea, también tendrán la oportunidad de darse a conocer como candidatos a nivel global.</p>
HPII031	<p>Otro</p> <p>Observaciones: "Información", "citas textuales" y "aplicación".</p>	<p>(...) la carrera de Comunicación, una de las que cuenta con mayor demanda, pienso que debemos al menos fomentar la innovación y el emprendimiento. Debido a las condiciones de vida impuestas por la desigualdad económica y social es urgente crear nuevas oportunidades de laborales y beneficios económicos que se traduzcan en una mejor calidad de vida.</p> <p>En América Latina, Chile ocupa el lugar 34 entre 144 economías evaluadas por el Índice de Tecnologías de la Información (NRI por sus siglas en inglés) en Global Information Technology Report 2013[1]. Este informe indica que "a pesar de los esfuerzos realizados en la última década por mejorar la infraestructura de las TIC en las economías en desarrollo, hay una nueva brecha digital que persiste en la forma en que los países aprovechan las TIC para lograr competitividad y bienestar". En otras palabras, se afirma que las políticas nacionales no han generado beneficios en términos de competitividad, desarrollo y empleo.</p> <p>En este sentido, las herramientas de la web 2.0 me han brindado la oportunidad de plantearme algunos objetivos y retos en mi práctica docente y junto con mis grupos nos hemos propuesto al menos: reflexionar (...), comprender (...), mantener una comunicación respetuosa y tolerante, difundir e intercambiar proyectos comunitarios, de las organizaciones de la sociedad civil, así como académicos y culturales (...).</p> <p>[1] Martín, José. "Global Information Technology Report 2013: la brecha digital que aún existe en LatAmWord". México. [Consultado el 5 de junio de 2014]. Disponible en: http://pulsosocial.com/2013/04/11/global-information-technology-report-2013-la-brecha-digital-que-aun-existe-en-latam/ and Bilbao-Osorio, Beñat; Dutta, Soumitra; Lanvin, Bruno (Editors). Global Information Technology Report 2013. 12ª ed. World Economic Forum, Geneve. [Consultado el 19 de diciembre de 2013]. Disponible en: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GITR_Report_2013.pdf</p>

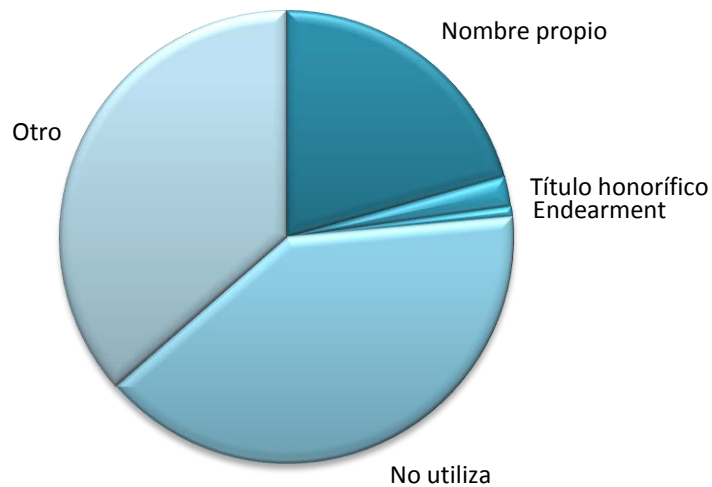
CUADRO 11. Ejemplos de intervenciones de acuerdo a su nivel cognitivo de participación.

FUENTE. Elaboración propia.

Dimensión social.

Lo social permite a los participantes proyectarse como individuos ante los otros. Es pues, un detonante del ambiente social que permite hacer visibles los procesos de interacción.

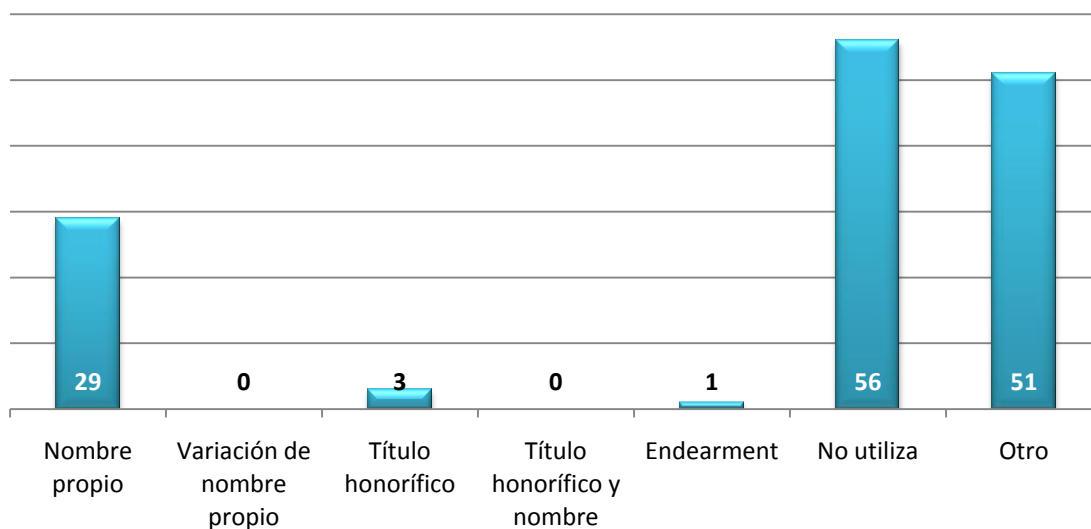
El **enfocador de alteridad** supone que quien escribe, dirige su participación a alguien o algunos en específico; es pues, una marca clara de inserción del destinatario. Sin embargo, y contrario a las expectativas respecto a este punto, 56 de las 140 intervenciones no utilizan un marcador de contacto. Esta cifra representa poco menos de la mitad de la muestra.



GRÁFICA 15. EnfoCADOR de alteridad. (No incluye “variación de nombre propio” ni “título honorífico y nombre”, valores que representan cero). FUENTE. Elaboración propia.

Al *no utiliza* le sigue el empleo de *otro* con 51 intervenciones; el nombre propio se utiliza 29 veces, mientras que el *título honorífico* 3; la *variación de nombre propio y título honorífico y nombre* no fueron utilizados. Es decir, que casi la mitad de las participaciones no especifica al destinatario del mensaje. Esto hace suponer que el orador no se concibe dentro de un proceso comunicativo direccionado.

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS



GRÁFICA 16. Enfocador de alteridad. FUENTE. Elaboración propia.

Sobre las 51 intervenciones que utilizan otro enfocador de alteridad, se rescatan las siguientes observaciones que ejemplifican un parámetro de discurso que tiende a repetirse.

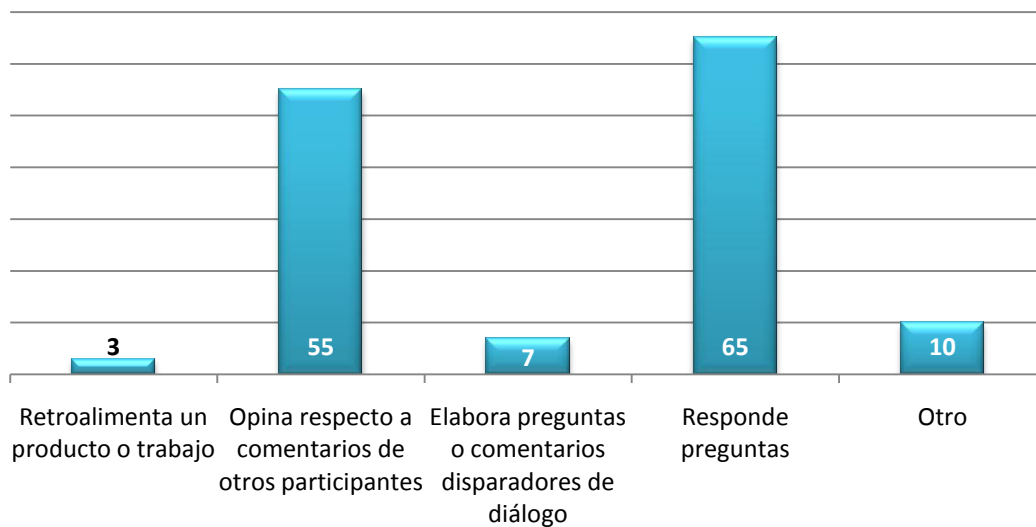
CLAVE DE LA INTERVENCIÓN	OBSERVACIONES
HP11001	Marcador de relación: "tod@s".
HP11010	Al comenzar su intervención, no utiliza un marcador de alteridad. Sin embargo, a la mitad de su discurso, el alumno hace uso de un enfocador de alteridad <i>nombre propio</i> para dirigirse directamente a una de sus compañeras.
HP11022	Marcador de relación: "ustedes".
VE11012	Diferentes destinatarios: Endearment: "estimado... y estimados". Título honorífico: "maestro". Marcador de relación: "compañeros".
VE11020	Marcador de relación: "compañeros".

CUADRO 12. Observaciones del enfocador de alteridad. FUENTE. Elaboración propia.

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En cuanto a **nivel de interactividad** entendida ésta como la acción que en la intervención se realiza de acuerdo a mantener una continuidad, se observa lo siguiente. La mayoría de las intervenciones responde a preguntas, sin embargo, aquí debe señalarse que de las 65 respuestas a preguntas, 61 responden de manera concreta a la consigna, mientras que las otras 4 sí contestan a cuestionamientos realizados por otro participante. Este dato revela que se privilegia la comunicación vertical, es decir, la interacción alumno-profesor, pues se cumple con un requisito impuesto por un orden jerárquico mayor sin atender a los estímulos provocados por un compañero que se encuentra en el mismo rango.

En cifras, al “responde a preguntas” le sigue la opinión respecto a comentarios de otros participantes, la cual se da 55 veces; *otro* 10 veces; la elaboración de preguntas o comentarios disparadores de diálogo 7 y, finalmente, la retroalimentación a un producto o trabajo 3 veces.



GRÁFICA 17. Nivel de interactividad. FUENTE. Elaboración propia.

Las 10 intervenciones que responden al marcador de *otro* se encuentran en una situación en la que realizan varias acciones dentro de la misma intervención.

CLAVE DE LA INTERVENCIÓN	OBSERVACIONES
HPII021 HPIV010 UNIII002 UNIII005 UNIII018	Responde preguntas: responde a la consigna. Opina respecto a comentarios de otros participantes.
HPII022 UNV007 UNV008	Responde preguntas: responde a la consigna. Pregunta o formula comentario disparador diálogo.
VEII026	Hace una mediación.
UNIII017	No responde a la consigna de una manera estricta, sino que su respuesta/aportación la lleva a otro espacio que no es el foro (adjunta un archivo de texto).

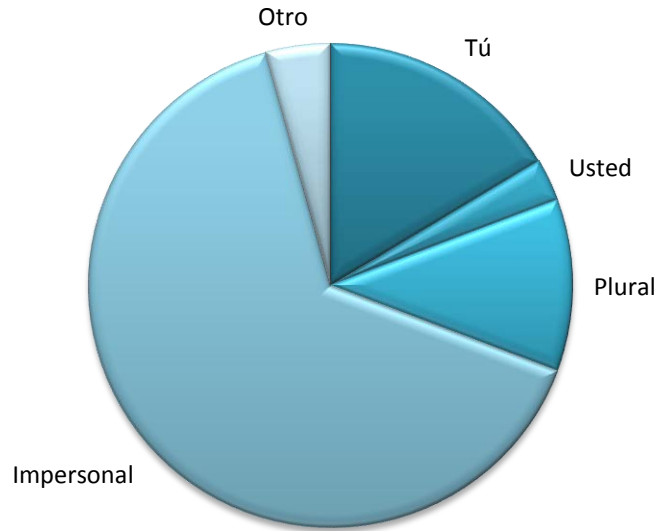
CUADRO 13. Observaciones de nivel de interactividad. FUENTE. Elaboración propia.

Las **fórmulas de cortesía** son parte importante para una prospera convivencia dentro de los espacios académicos. Las formas de tratamiento y saludo son elementos frecuentes de la vida cotidiana. En un foro virtual, por ejemplo, no se ve a la persona física, lo que podría dificultar llevar a cabo esta parte de la etiqueta. Es aquí donde se halla el interés por explorar esta categoría.

Las **formas de tratamiento** tienen que ver con el recurso vocativo, explícito o implícito, con que los participantes se refieren al o a los otros con las variaciones del tu, usted, plural, o impersonal.

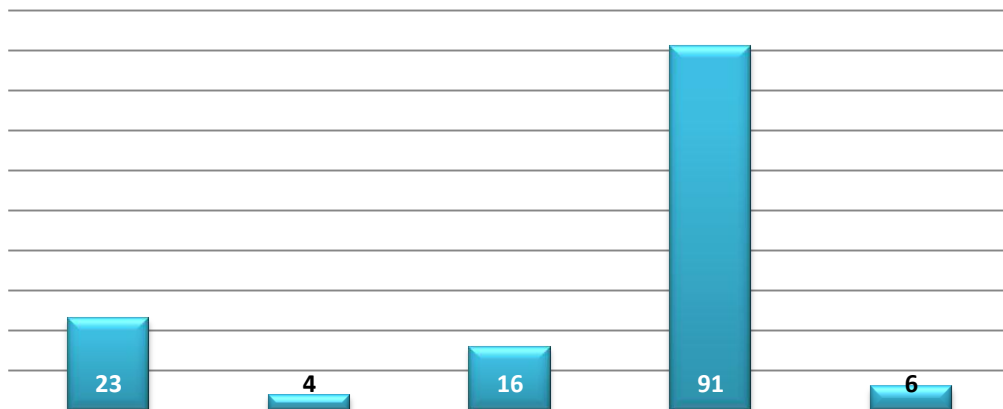
Del total de intervenciones revisadas, más de la mitad de los participantes se comunica de manera impersonal, es decir, que en el tenor en que redactan sus intervenciones, no se aplican o dirigen a nadie en particular.

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS



GRÁFICA 18. Formas de tratamiento. Más de la mitad de los participantes se comunica de manera impersonal. FUENTE. Elaboración propia.

A pesar de este rasgo de impersonalidad, la camaradería puede verse reflejada en que, después del uso del vocativo *impersonal*, el “tuteo”, es decir, hablarle de *tú* al otro representa casi un cuarto de la muestra con 23 intervenciones de este tipo; el marcador *plural* fue utilizado 16 veces; *otro* 6 y *usted* 4.



GRÁFICA 19. Formas de tratamiento. FUENTE. Elaboración propia.

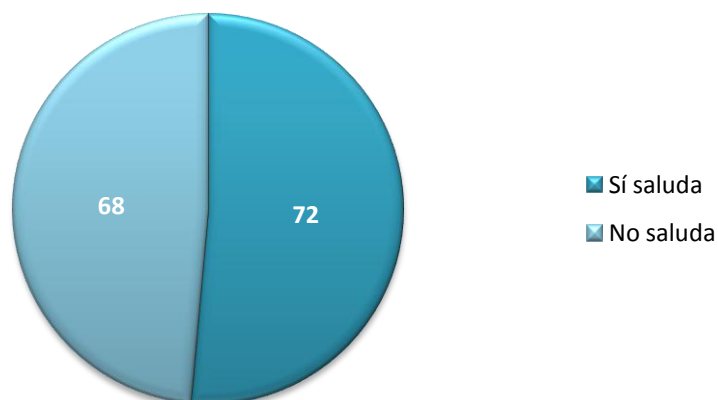
Sobre las intervenciones que optaron por otra manera de formas de tratamiento se tienen las siguientes observaciones:

CLAVE DE LA INTERVENCIÓN	OBSERVACIONES
HPII010 HPII011	Al comenzar su intervención, utiliza una forma de tratamiento "impersonal". Sin embargo, a la mitad de su discurso, el alumno hace uso de un enfocador de alteridad "nombre propio" para dirigirse directamente a uno de sus compañeros, para lo cual hace uso de la forma de tratamiento "tú".
VEII006 HPIV003 UNV005 UNV018	Al comenzar su intervención, utiliza una forma de tratamiento "impersonal". Sin embargo, a la mitad de su discurso, el alumno hace uso de un enfocador de alteridad "nombre propio" para dirigirse directamente a uno de sus compañeros, para lo cual hace uso de la forma de tratamiento "plural".

CUADRO 14. Observaciones de las formas de tratamiento. FUENTE. Elaboración propia.

Continuando con la línea de la cortesía, saludar, agradecer y despedirse son elementos que gratamente se encontraron presentes en el discurso de las interacciones.

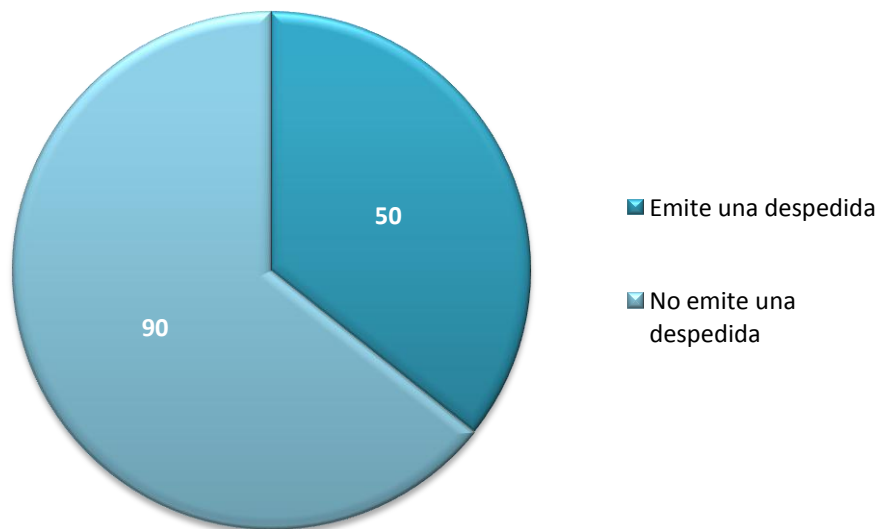
Saludos o apertura. Este resultado se muestra muy parejo. Poco más de la mitad de los participantes comienza sus intervenciones con un saludo, mientras que el resto no lo hace.



GRÁFICA 20. Saludos o apertura. FUENTE. Elaboración propia.

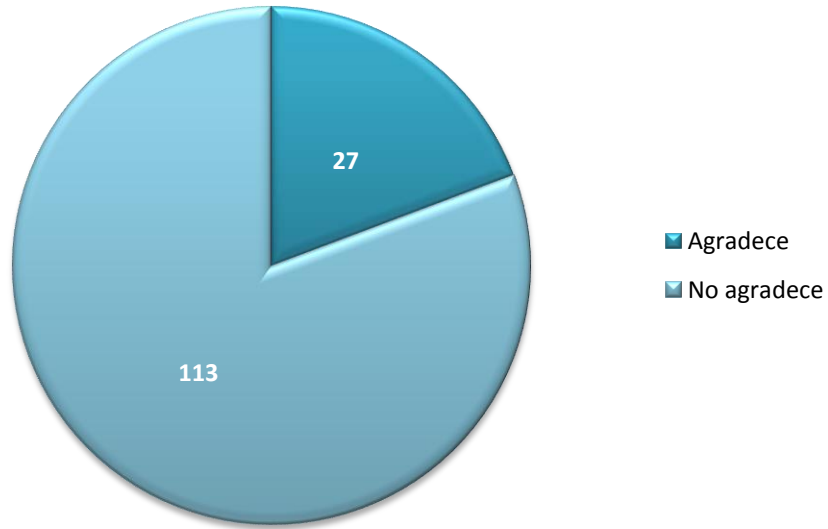
Es interesante observar que dentro de este punto, es posible observar aspectos del trabajo asíncrono, pues algunos de los saludos no se limitan a un “hola” (HP11001), sino que varían entre “buenos días” (VE11006), “buenas tardes” (VEV004), “buenas noches” (HP11007), “muy buen día” (UN11010) sin importar la hora en que se escribe y será visto por los demás compañeros.

Despedida o cierre. Contrario a lo que ocurre en la apertura, más de la mitad de las intervenciones no incluyen en su discurso una frase de cierre o despedida.



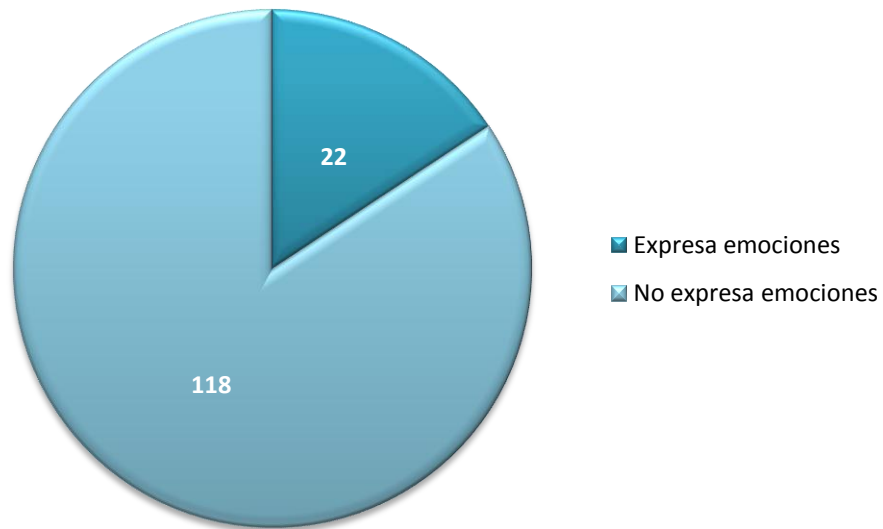
GRÁFICA 21. Despedida o cierre. FUENTE. Elaboración propia.

Agradecimientos. Poco más de las tres cuartas partes de las intervenciones no emite un agradecimiento en su discurso. Sin embargo, cabe señalar que de las 27 intervenciones que sí lo hacen, 16 muestran gratitud utilizando un enfocador de alteridad, es decir, se dirigen a alguien en específico, mientras que el resto, 11 intervenciones, agradecen al final de su intervención a manera de remate.



GRÁFICA 22. Agradecimientos. FUENTE. Elaboración propia.

La **afectividad** engloba los estados de ánimo, emociones y demás aspectos afectivos. Las emociones, a manera de conducta, establecen la posición de alguien con respecto a su entorno. De las 140 intervenciones analizadas, 118 no ofrecen aspectos discursivos que expresen emociones, mientras que 22 de ellas sí lo hacen.



GRÁFICA 23. Expresión de emociones. FUENTE. Elaboración propia.

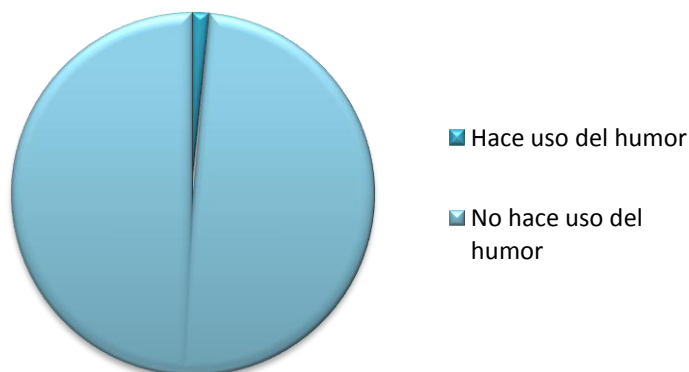
Algunos aspectos a observar en la expresión de emociones son los siguientes:

CLAVE DE LA INTERVENCIÓN	OBSERVACIONES
HP11001	Uso de emoticonos: Û
HP11022	"Quiero comunicarme con ustedes con el corazón en la mano, de manera informal, con la <<pura verdad>>..."
UN11007	"Es un gusto saludarlos...". Uso de emoticonos: ;)
UN11014	"Es un gusto seguir participando en este curso con ustedes..."
HP11005	"...me dio gusto".
UNV002	Uso de imágenes: dibujo de un ave acompañado de la leyenda "gusto en saludarte".

CUADRO 15. Observaciones de expresión de emociones. FUENTE. Elaboración propia.

Finalmente, y para cerrar este apartado: el **uso del humor**. Usar el humor implica presentar, comentar o enjuiciar la realidad de una manera en que resalte el lado cómico, gracioso o ridículo de las cosas.

Al tratarse de intervenciones procedentes de foros académicos, no se esperaba encontrar gran número de intervenciones que incorporaran este punto en su discurso. Y así fue, pues de las 140 participaciones analizadas, solo dos registran estas características, lo cual no es desalentador, sino un reflejo de que en los espacios virtuales también hay lugar para este tipo de acciones *humanizadoras*.



GRÁFICA 24. Uso del humor. FUENTE. Elaboración propia.

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Las dos intervenciones en las cuales se hace uso del uso del humor llevan consigo las siguientes observaciones:

CLAVE DE LA INTERVENCIÓN	OBSERVACIONES
VEII028	<p>El alumno comparte una imagen que genera reacciones de "gracia". <i>En referencia a lo dicho, les comparto una gotita de humor para "robarles" una sonrisa... que tengan un lindo día!</i></p>  <p>EVOLUCIÓN DE LA ESCRITURA</p> <p>4000 AC — Pinturas rupestres</p> <p>Escritura cuneiforme</p> <p>2000 AC — Jeroglíficos</p> <p>0 — Alfabeto latino</p> <p>2000 DC — Emojis</p>
VEII030	Expresa que le causa gracia y se ríe: "jajajaja" (sic).

CUADRO 16. Observaciones de uso del humor. FUENTE. Elaboración propia.

CONCLUSIONES

“Las reflexiones finales de todo trabajo de investigación siempre representan retos de síntesis, de evaluación, de auto-crítica, de visión prospectiva y de creatividad para consolidar un esfuerzo surgido por la voluntad de responder a una pregunta que, las más de las veces, ya ha sido contestada de otras maneras. El mérito, no obstante, existe... en el camino, en la interpretación de los enfoques teóricos, en las rutas exploradas, en las decisiones metodológicas, en los hallazgos finos de cada investigación que la vuelven única y valiosa”. Mariana Gutiérrez.



CONCLUSIONES

Llegar a esta etapa de la labor investigativa no quiere decir que ésta ya se ha terminado, sino por el contrario, recién comienza la verdadera carrera por comprender a qué lugar –o a qué no lugar– se ha llegado. El sentarse de frente, en los ya no románticos tiempos del papel con la pluma en mano, sino de cara a la pantalla de una computadora con el propósito de reflexionar, de contrastar, de aventurarse a proponer valoraciones de acuerdo a lo observado en el andar de este trabajo de investigación, sitúa al investigador en la cumbre misma de su labor. Sin embargo, este paso siempre ha de darse con sumo cuidado, sin prisas, alerta y atento a las voces experimentadas que son guía en este sendero.

El objetivo con que se concibió este trabajo de investigación constituyó la identificación y descripción de los procesos discursivos y de interacción que se generan en foros académicos virtuales. Sumergirse en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), gestionados por instituciones como la UNAM, la UNID y la iniciativa internacional de Virtual Educa implicó en primera instancia entender a cabalidad de qué se habla cuando las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) aparecen en escena y, asimismo, aclarar el papel que éstas juegan en los procesos de la educación a distancia.

Como se revisó en el primer capítulo, las TIC han permitido que la oferta de educación a distancia, ya sea *e-learning* o *b-learning*, se expanda, significando esto una mayor oferta de matrícula por parte de las instituciones educativas. Hay quienes llaman a esto la *mercantilización de la educación*, y con ello tratan de desvirtuar la concepción de la misma. Por otro lado, existen quienes afirman que las TIC ayudan a acabar con una brecha limitante, pues hoy en día, la infraestructura de diversas universidades es incapaz de cubrir la demanda de espacios dentro de sus aulas. A través de los años y a partir de diversas investigaciones hechas en torno a la educación a distancia, los AVA han evidenciado sus fortalezas y debilidades; así como sus ventajas y sus áreas de oportunidad.

CONCLUSIONES

A finales del siglo XX, Kaplún (1998: 159) sostenía que la educación a distancia en los tiempos pioneros de la Internet solo formaría individuos aislados; personas situadas y sitiadas frente a una computadora, medio por el cual se les proveería de los materiales a través de los cuales los estudiantes deberían obtener un aprendizaje. La crítica de Kaplún apuntaba a que este modelo educativo representaba la digitalización o versión moderna de lo que Paulo Freire denominaba como educación bancaria, es decir, que los estudiantes antes cautivos y limitados por aquellos conocimientos que el profesor decidiera depositar en ellos, estarían igualmente restringidos por los materiales y contenidos que se les proporcionara en un curso circunscrito al modelo *e-learning*. Lo que es más, decía que se estarían formando individuos cada vez más aislados y alejados de un ambiente social, por lo cual, se estaría contradiciendo lo propuesto por Vygotsky, quien en sus investigaciones sostiene que el aprendizaje es siempre un producto social en el que todos los individuos aprenden de los otros y con los otros.

Sin embargo, el trabajo realizado en esta investigación, da cuenta de que los AVA proveen a los individuos de ciertos espacios en los cuales se puede socializar, y no sólo de manera formal para cumplir con un objetivo académico, sino de un modo humano. Esto último quiere decir, que en los foros no solo se encontró una participación formal por parte de tutores y alumnos, sino que es visible un tipo de interacción *más relajado*, con conversaciones coloquiales, con el uso de expresiones y formas de escribir que se utilizan en las interacciones cotidianas.

La evolución que los programas de educación a distancia han presentado en cuanto a materiales y espacios pueden observarse hoy en día en lo que los AVA han consolidado con años de trabajo y perfeccionamiento, lo que bien puede contradecir lo escrito por Kaplún hace poco más de quince años. Ejemplo de ello son los foros revisados, espacios en los que se albergaron y encontraron distintos tipos de conversación, lo que habla de las posibilidades de interacción existentes en estos lugares. Es decir, en los foros académicos no se construyen de manera única discursos lineales y formales, sino que se trata de la creación de diálogos

CONCLUSIONES

con *momentos conversacionales* a los que se llega debido a la intencionalidad con que los alumnos y tutores van participando. Así pues, a pesar del "asilamiento físico", los foros dan cuenta de que en la educación a distancia existe interacción entre los alumnos inscritos a un programa de *e-learning*.

Ahora bien, es cierto que en los foros explorados se encontraron diálogos contruidos, con sentido y, aparentemente sin él en algunos momentos, pero, ¿qué sucede con el trazado inicial de estos foros? ¿Se cumple con la consigna del aprendizaje a través de la socialización, de aprender del otro y con el otro a través del diálogo en estos espacios? Se observa que muchas de las participaciones realizadas tienen como objetivo establecer un diálogo, sin embargo, casi a la par se encuentra la participación formal, en la cual el alumno sólo busca emitir un comentario para cumplir con un requisito de evaluación y, por tanto, sugiere una revisión a la mecánica con que operan los foros y sus participantes.

¿Están los tutores realmente preparados para ser guías de un grupo virtual? ¿Saben los alumnos como aprovechar o explotar al máximo los recursos que les brinda su matrícula en un AVA? Los hallazgos de este trabajo de investigación arrojan que quizá no existe todavía una comprensión absoluta del funcionamiento y potencial con que cuentan los sistemas de gestión de aprendizaje, específicamente en los espacios que se brindan para los foros.

Al comenzar el trabajo en un foro, a los alumnos les es dada la instrucción (consigna) a partir de la cual se irá construyendo el diálogo. Para esto, es necesario contar con una buena guía para la conducción de estos espacios. Si se recuerda, se hallaron pocas intervenciones de parte de los tutores. Esta acción podría o no indicar responsabilidad de los profesores en el hecho de que muchas veces no se lleve a cabo un diálogo activo, sino que sólo se comparta información individualizada sin intención de debatir, de confrontar o de nutrir de ideas los discursos. El papel del tutor en los foros debe ser desempeñado con algo más que el compromiso de "evaluar" a los alumnos. El tutor debe ser un guía; si bien el papel de los profesores en estos espacios cambia con respecto al desempeñado en las aulas físicas, no debe dejar de ser una figura de autoridad -no autoritaria-

CONCLUSIONES

que sepa conducir a los alumnos al diálogo con sus pares, que tenga la capacidad de saber cuándo y cómo debe intervenir para bien y éxito de la actividad que se realiza.

Sin embargo, la responsabilidad no puede recaer exclusivamente en los tutores. La calidad de las intervenciones de los alumnos es también un indicador importante de lo que sucede con los discursos que se producen, o bien, de la interactividad con los materiales y espacios que provee el AVA. En el proceso de comunicación de un AVA, la interacción es el elemento principal y los actores son quienes se encuentran trabajando de manera directa con los materiales y espacios gestionados por los AVA. ¿Cómo y qué dicen los alumnos en una intervención que construyen con cinco oraciones (ideas)? Las intervenciones son breves, sí, pero sería de gran interés realizar un estudio que se ocupe de dar una lectura mucho más profunda a los discursos contenidos en esos cinco enunciados.

Los foros, por ser espacios que permiten la comunicación asíncrona, deberían contar con mensajes breves que puedan ser leídos a cabalidad por los participantes. Por ejemplo, si 10 alumnos realizaran intervenciones y éstas tuvieran una extensión considerable, ¿el estudiante que recién se incorpora al foro, cómo y en cuánto tiempo sería capaz de leer y procesar todas esas ideas? Esto es sólo una explicación tentativa del porqué podría la mayoría de las intervenciones ser tan breve. ¿O es acaso que los estudiantes no buscan establecer contacto con sus pares? Con esto se vuelve al punto en el cual se sugiere hacer una revisión a los mecanismos y reglas con que se implementan estos sistemas educativos. Es preocupante el pensar que quienes se encuentran inscritos a un curso de educación a distancia estén cumpliendo solamente con un requisito mínimo para obtener notas aprobatorias, lo que dejaría de lado todos esos espacios y oportunidades de interactuar dentro de los AVA.

Así pues, la presencia de las TIC como meros instrumentos de comunicación e intercambio no puede garantizar ni determinar una metodología ni un aprendizaje concreto, se requiere de un proceso de construcción y de

CONCLUSIONES

socialización donde los medios contribuyen, pero no son determinantes en el logro de los aprendizajes.

Gaëtan Tremblay (citado por Herrera, 2010) considera que los estudios sobre comunicación que se establecen en un contexto de progreso científico y técnico se ocupan, a menudo y de manera casi exclusiva, al estudio de los *media* dejando de lado los procesos de comunicación humana también meritorios de observar. He aquí la razón por la cual parecía preciso abordar esta investigación desde un sentido más amplio y tomar como punto de partida la concepción primera de la comunicación: poner en común. Esto implicaba, además de estudiar los fenómenos producidos a partir del desarrollo y uso de los medios de comunicación, observar el quehacer comunicativo como esencia del hombre y, por tanto, como parte de su cultura.

Esta última reflexión nos lleva a pensar en la presencia de lo humano en la virtualidad. A partir de este análisis, se puede decir que existe la oportunidad de conocer a las personas a través de su discurso escrito. Desde la manera en que comienzan sus participaciones: ¿ofrece un saludo?, ¿le llama al otro por su nombre?, ¿cuáles son sus intereses? o ¿qué espera de los demás a partir de su intervención? Fue posible observar que dentro de los foros académicos virtuales se pueden expresar emociones. Si bien no se encontró este tipo de expresiones de manera recurrente, el hecho de que exista una, representa la posibilidad de interactuar de manera coloquial, humana y personal a través del diálogo en estos espacios.

Asimismo, la educación a distancia, a través de los AVA, permite abolir fronteras temporales y espaciales. Un ejemplo representativo es la iniciativa internacional de Virtual Educa, cuya plataforma reunió a alumnos provenientes de diversos países de Latinoamérica y España. Los foros de H@bitat Puma conjugaron a profesores de diferentes áreas y carreras de una misma institución en torno a un tema común del cual todos pudieron compartir públicamente su opinión y experiencia desde su propia perspectiva profesional. En el caso de la UNID, docentes que se desempeñan como tutores de esa misma institución

CONCLUSIONES

podieron llevar a cabo un intercambio de materiales, opiniones y trabajos en torno a una problemática planteada a partir de su matriculación a un curso.

Es a partir de este ejercicio que se reconoce a la comunicación como un elemento del aprendizaje, como un acto de interacción donde la intersubjetividad media el entendimiento y en donde se revalorizan las relaciones y los roles de los participantes en y para el proceso de aprendizaje grupal. Este trabajo es testimonio de que la comunicación en los foros educativos no sólo hace presentes a los alumnos, sino a las personas que son cada uno de estos alumnos.

Si bien el análisis realizado no permite determinar si existe o no un aprendizaje a partir del discurso de cada una de las intervenciones, sí deja ver a la comunicación como algo posible en los AVA, como algo imprescindible en estos espacios, como un detonante del pensamiento humano. Sin embargo, el camino es aún largo. Las TIC se perfeccionan y evolucionan día con día, así debe ser la labor del educador, del investigador: un andar de renovación, de escucha, de habla, de aprendizaje constante.



REFERENCIAS



REFERENCIAS

Arango M. (2004) Foros virtuales como estrategia de aprendizaje. Universidad de los Andes. Laboratorio de Investigación y desarrollo sobre Informática en educación. Recuperado el 12 de agosto de 2014, de <http://tic.sepdf.gob.mx/micrositio/micrositio2/archivos/ForosVirtuales.pdf>

Burgos M. (sin fecha) ¿Y usted por qué le dice negrito? Funciones de los vocativos de cariño en conversaciones de pareja. Recuperado el 22 de enero de 2015, de http://www.manuelburgos.com/Manuel_Burgos/INTERESTS_files/Y%20usted%20por%20que%20e%20dice%20negrito_.pdf

Cabero, J. (1996) El ciberespacio: el no lugar como lugar educativo, en SALINAS, J. y otros (coords): Edutec 95. Redes de comunicación, redes de aprendizaje, Palma de Mallorca, Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Islas Baleares. Consultado el 15 de agosto de 2014, en <http://edutec.rediris.es/documentos/1996/CIBER.htm>

Castells M. (2005) La era de la información: economía, sociedad y cultura. Volumen 1: La sociedad red. México: Siglo XXI editores.

Delauro M. (2014) Los foros de intercambio y debate. Instituto de Formación Docente Virtual Educa.

Díaz F. (1993) Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral. Revista Tecnología y Comunicación Educativas. No. 21. Pp. 19-39. Recuperado el 11 de diciembre de 2014, de http://tyce.ilce.edu.mx/tyce/21/TecyComEduNo21_A02.pdf

Galindo A. (1991) Transmisión verbal y comunicación: bases para una evaluación positiva de los errores del aprendizaje. Universitat Autònoma de Barcelona. Educar. Vol. 18. Pp. 123-132.

Galindo J. (1998) Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. México. Pearson.

García B. y Pineda V. (2010) La construcción de conocimiento en foros virtuales de discusión entre pares. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol.15. No 44, enero-marzo, 2010. Pp. 85-111. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado el 10 de octubre de 2014, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14012513006>

González F. y Váttimo S. (2012) Procesos de inteligencia colectiva y colaborativa en el marco de tecnologías web 2.0: conceptos, problemas y aplicaciones. Argentina. Anuario de investigaciones. Vol.19, No.2. Julio-diciembre 2012. Recuperado el 12 de diciembre de 2014, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862012000200035&script=sci_arttext

Gutiérrez I. (2006) Texto vs. hipertexto en la construcción del conocimiento. México. UNAM. Tesis de maestría en Comunicación.

Hernández R. (1991) Metodología de la investigación. México. McGraw Hill.

Herrera M. (2010) La comunicación como objeto de estudio: entre las relaciones humanas y los medios. CIENCIA ergo sum, Vol. 1 7-2, julio-octubre 2010. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México. Pp. 197-204.

Immacolata M. (2003) Investigación en comunicación. Formulación de un modelo metodológico. México. Esfinge.

Kaplún M. (1998) Procesos educativos y canales de comunicación. Comunicar, núm. 11, octubre, 1998. España. Grupo Comunicar. Recuperado el 10 de septiembre de 2014, de <http://www.redalyc.org/pdf/158/15801125.pdf>

Kaplún M. (2005) Del educando oyente al educando hablante. Perspectivas de la Comunicación Educativa en tiempos de eclipse. Revista Diálogos de la Comunicación. Núm. 3. Recuperado el 20

REFERENCIAS

de noviembre de 2014, de <http://www.dialogosfelafacs.net/wp-content/uploads/2012/01/37-revista-dialogos-del-educando-oyente-al-educando-hablante.pdf>

Ledesma R. (sin fecha) El proceso de Comunicación en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje. Los puntos sobre las íes: interacción e interactividad. Recuperado el 12 de agosto de 2014, de http://www.somece.org.mx/virtual2003/ponencias/comunidades/comunicacion_ava/comunicacion_ava.pdf

Lévy P. (2007) *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. México. Anthropos-UAM.

Martínez E. (2008) *e-learning: un análisis desde el punto de vista del alumno*. España. Universidad Politécnica de Cartagena. Recuperado el 13 de diciembre de 2014, de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/141705.pdf>

Martínez J. y Jørgensen A. (2013) Análise de alguns marcadores de controlo de contacto na linguagem da juventude de Madrid e de Buenos Aires. Brasil. *Calidoscópio*. Vol. 11, No. 3. PP. 276-288. Recuperado el 22 de enero de 2014, de <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.113.06/3765>

Medina N. (2010) La comunicación educativa y su aplicación en línea. *Apertura. Revista de innovación educativa*. Vol.2. Núm. 2, octubre 2010. Pp. 28-35. Universidad de Guadalajara. Recuperado el 15 de noviembre de 2014, de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/139/156>

Méndez E. (2008) *Duun Jiukyë iat'te Tooshtyë'k Madi Péch Yoytyëp. Migración rural-urbana: mujeres mixtes en la Ciudad de México*. México. UNAM, FES Acatlán. Tesis de licenciatura en Comunicación.

Miranda G. (2004) De los Ambientes Virtuales de Aprendizaje a las Comunidades de Aprendizaje en línea. *Revista Digital Universitaria*. Volumen 5, No. 10. Noviembre de 2004. Recuperado el 25 de marzo de 2014, de http://www.revista.unam.mx/vol.5/num10/art62/nov_art62.pdf

Páez D. y Carbonero A. (1993) *Afectividad, cognición y conducta social*. *Revista Psicothema*. Vol. 5. Suplemento. Pp. 133-150. Universidad del País Vasco.

Pérez L. (sin fecha) El foro virtual como espacio educativo: propuestas didácticas para su uso. Universidad de Salamanca. Recuperado el 14 de enero de 2015, de <http://fineans.usac.edu.gt/elgg/meoma/files/1120/3659/forosEducacion.pdf>

Reyes N. (2009) El diálogo en los entornos virtuales de aprendizaje. Encuentro Internacional URBE 2009. Recuperado el 12 de diciembre de 2014, de http://dranancyreyes.com/?page_id=61

Rodríguez N. (2008) *La Comunicación en la educación, la pedagogía y la didáctica*. Cuadernos de Psicopedagogía 5. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Septiembre de 2008. Pp. 61-70.

Sánchez-Upegui A. (2009) *Nuevos modos de interacción educativa: análisis lingüístico de un foro virtual*. Colombia. Universidad de La Sabana. Educación y educadores, Vol. 12, Núm. 2. Pp. 29-46. Recuperado el 12 de agosto de 2014, de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83412219003.pdf>

Serrato A. et al. (2010) *Proceso de comunicación en ambientes alternativos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. México. IPN-CITEDI. Recuperado el 08 de abril de 2014, de <http://wikidigitalipn.wikispaces.com/file/view/comunicacion.pdf>

Silva J. y Gros B. (2007) Una propuesta para el análisis de interacciones en un espacio virtual de aprendizaje para la formación continua de los docentes. *Revista Electrónica Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 8. No. 1. Mayo 2007. Pp. 81-105.

REFERENCIAS

Recuperado el 09 de septiembre de 2014, de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_01/n8_01_silva_gros.pdf

Torres L. (2006) La educación a distancia en México: ¿quién y cómo la hace? México. Revista apertura. Año 6. Núm. 4. Nueva época. Agosto 2006. Pp. 74-89.

Torres R. (2005) Educación en la Sociedad de la Información. Glosario "Palabras en Juego: Enfoques multiculturales sobre las sociedades de la información". Francia: C&F Editions. Recuperado el 25 de marzo de 2014, de http://www.oei.es/reformaseducativas/educacion_sociedad_informacion_torres.pdf

UAM (sin fecha) Los ambientes virtuales de aprendizaje. Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado el 25 de marzo de 2014, de http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/int/practica_entornos_actv_AVA.pdf

UNESCO (2005) Hacia las sociedades del conocimiento. Recuperado el 25 de marzo de 2014, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

FUENTES DE CONSULTA



FUENTES DE CONSULTA

- Almada M. (2000) Sociedad multicultural de información y educación. Papel de los flujos Electrónicos de información y su Organización. Revista Iberoamericana de Educación. No. 24. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Recuperado el 16 de abril de 2014, de <http://www.redalyc.org/pdf/800/80002406.pdf>
- Area M. y Adell J. (2009) *e-learning*: enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. de Pablos, Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Málaga. Aljibe. Pp. 391-424.
- Ávila P. y Bosco M. (2001) Ambientes Virtuales de Aprendizaje. Una nueva experiencia. Trabajo presentado en el *20th International Council for Open and Distance Education*. Düsseldorf, Alemania. Recuperado el 25 de marzo de 2014, de http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/c37ambientes.pdf
- Béjar R. et al. (sin año) Representaciones de foros virtuales: diseño de una herramienta para analizar las interacciones entre usuarios en el campus virtual de la Universidad de Lleida. España. Universitat de Lleida. Recuperado el 12 de agosto de 2014, de http://www.ice.udl.cat/aside/observatori/documents/cidui_06.pdf
- Belloch C. (sin fecha) Las Tecnologías de la Información y Comunicación (T.I.C.). España. Universidad de Valencia. Recuperado el 24 de marzo de 2014, de <http://www.uv.es/~bellochc/pdf/pwtic1.pdf>
- Cabero J. (1998) Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. En Lorenzo M. et al. Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales. (pp. 197-206). Granada. Grupo Editorial Universitario. Recuperado el 13 de abril de 2014, de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/75.pdf>
- Cabero J. (2006) Bases pedagógicas del e-learning. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Vol. 3. N° 1. Recuperado el 05 de junio de 2014, de <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>
- Cabero J. y Llorente C. (2007) La interacción en el aprendizaje en red: uso de herramientas, elementos de análisis y posibilidades educativas. España. Universidad de Sevilla. AIESAD. RIED. V.10:2. Pp. 97-123. Recuperado el 12 de agosto de 2014, de <http://ried.utpl.edu.ec/images/pdfs/volumendiez/la-interaccion.pdf>
- Carranza A. (2014) Sitio de Apoyo Educativo. Beneficios y ventajas en el modelo presencial. 2ª sesión del Seminario Ambientes Virtuales de Aprendizaje. PAPIIT IN403014 "Entorno virtual como facilitador de la enseñanza de la ortografía y la redacción para estudiantes universitarios". México. FES Acatlán, UNAM.
- Delgado J. y Gutiérrez J. (1995) Métodos y técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid. Síntesis.
- Estudillo J. (2001) Surgimiento de la sociedad de la información. Nueva Época, Vol. 4, no. 2, pp. 77-86. México. Biblioteca Universitaria. Recuperado el 25 de marzo de 2014, de http://www.dgbiblio.unam.mx/servicios/dgb/publicdgb/bole/fulltext/vollV22001/pgs_77-86.pdf
- Fernández N. (2012) Psicopedagogía en la educación a distancia: investigación y práctica. Memorias del Simposio. México. Facultad de Psicología. UNAM. Recuperado el 10 de noviembre de 2014, de <http://www.psicol.unam.mx/Principal/Memorias%20del%20simposio.pdf>
- Gairín J. y Muñoz M. (2006) Análisis de la interacción en comunidades virtuales. España. Universitat Autònoma de Barcelona. Educar vol. 37. Pp. 125-150. Recuperado el 25 de agosto de 2014, de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn37p125.pdf>

FUENTES DE CONSULTA

Galindo A. (1991) Transmisión verbal y comunicación: bases para una evaluación positiva de los errores del aprendizaje. Universitat Autònoma de Barcelona. *Educar*. Vol. 18. Pp. 123-132.

García Barrio Álvaro (2010) Crítica, fundamentos y Corpus disciplinar para una Teoría dialógica de la Comunicación. Re-pensamiento de la disciplina para una acción humanista. Universidad Francisco de Vittoria. Tesis doctoral. Recuperado el 13 de noviembre de 2014, de <http://ddfv.ufv.es/bitstream/handle/10641/906/ABELLAN%20Alvaro%20-%20Tesis%20doctoral%20-%20Teoria%20dialogica%20de%20la%20comunicacion.pdf?sequence=1>

García M. et al. (2007) Vínculo de Comunicación Alumno-Maestro en el aula. Razón y Palabra. Primera Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación. Número 54. Diciembre 2006-Enero 2007. Consultado el 15 de agosto de 2014, en <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n54/vinculos.html>

Garduño Vera Roberto (2008) Las Tecnologías y la educación superior a distancia en México. Revista Digital Universitaria. Volumen 9, No. 9. 2008. Recuperado el 25 de marzo de 2014, de <http://www.revista.unam.mx/vol.9/num9/art64/art64.pdf>

Garibay T., Concari S. y Quintero B. (2013) Desarrollo del aprendizaje colaborativo empleando tareas mediadas por foros virtuales. España. Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento. No. 13. Vol. II. Julio-diciembre de 2013. Recuperado el 10 de octubre 2014, de <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero132/Articulos/Formato/179.pdf>

Garrison R. (2000) Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. Canadá. University. *The Internet and Higher Education* 2(2-3): 87-105. Recuperado el 12 de Agosto de 2014, de <http://www.anitacrawley.net/Articles/GarrisonAndersonArcher2000.pdf>

Gómez F. y Coto E. (sin fecha) Modelos para el análisis de la interacción: un esquema básico para la construcción de categorías. Universidad de Oviedo. Recuperado el 09 de septiembre de 2014, de <http://www.psicothema.com/pdf/673.pdf>

González Rey Fernando (2008) subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. Revista *Diversitas-Perspectivas en psicología*. Vol. 4. No 2. PP. 225-243. Recuperado el 14 de enero de 2015, de http://www.usta.edu.co/otraspaginas/diversitas/doc_pdf/diversitas_8/vol.4no.2/articulo_1.pdf

González J. (2007) Blended learning, un modelo pertinente para la educación superior en la sociedad del conocimiento. Brasil. *Virtual educa*. Recuperado el 9 de septiembre de 2014, de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:19332&dsID=n07gonzamari07.pdf>

Ibáñez R. (2011) La comprensión del discurso escrito: Una propuesta teórico-metodológica para su evaluación. Chile. Universidad Católica de Valparaíso. *Revista Signos*. Pp. 20-43.

Lozano J. y et. Al. (1982) Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual. Madrid. Ediciones Cátedra.

Luna P. (2013) Los foros virtuales educativos: una propuesta innovadora que propicia la evaluación desde una perspectiva social-cognitiva. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, año 5, No. 10, marzo-agosto de 2013. Consultado el 15 de enero de 2015, en <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/?articulo=los-foros-virtuales-educativos-una-propuesta-innovadora-que-propicia-la-evaluacion-desde-una-perspectiva-social-cognitiva>

Luviano G. y Alonso A. (1997) Comunicación y educación. México. SEP-UPN-ILCE.

FUENTES DE CONSULTA

- Martínez J. y Jørgensen A. (2013) Análise de alguns marcadores de controlo de contacto na linguagem da juventude de Madrid e de Buenos Aires. Brasil. *Calidoscópio*. Vol. 11, No. 3. Pp. 276-288. Recuperado el 22 de enero de 2014, de <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.113.06/3765>
- McCarty M. & O’Keeffe A. (2003) What’s in a name?: Vocatives in casual conversation and radio-phone-in calls. Reissued in *Language and Computers*. Vol. 46. No 1. Pp. 153-185. Recuperado el 22 de enero de 2014, de <http://dspace.mic.ul.ie/bitstream/10395/1693/2/McCarthy%2c%20M.%20and%20O%27Keeffe%2c%20A.%20%282003%29%20What%27s%20in%20a%20name%20-%20vocatives%20in%20casual%20conversations%20and%20radio%20phone%20in%20calls%20%28Book%20Chapter%29.pdf>
- Mendoza P. y Galvis A. (1999) Ambientes Virtuales de Aprendizaje: una metodología para su creación. Recuperado el 25 de marzo de 2014, de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-106223_archivo.pdf
- Morín E. (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Francia. Recuperado el 19 de octubre de 2012, de http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria_edu/2021082/und1/anexos/sietesaberes.pdf
- Myre A. (sin fecha) Uso de expresiones vocativas de saludo y despedida en el lenguaje juvenil de Madrid y Osolo. Universidad de Bergen. Recuperado el 22 de enero de 2015, de <http://www.colam.org/Usos%20de%20expresiones%20vocativas.pdf>
- Navales M. et al. (sin año) Las tecnologías de la información y la comunicación y su impacto en la educación. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado el 23 de septiembre de 2014, de <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/somece/43.pdf>
- Paredes J. (2014) TIC, lectura y escuela. Razón y Palabra. Primera Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación. Número 85. Diciembre 2013 - marzo 2014. Recuperado el 15 de abril de 2014, de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N85/V85/20_Paredes_V85.pdf
- Pérez M. (2008) Discusiones teóricas y metodológicas sobre el estudio del discurso desde el campo de la comunicación. Nueva época. Núm. 10. Julio-diciembre, 2008. Pp. 225-247. Universidad Autónoma de Chiapas. Recuperado el 27 de noviembre de 2014, de http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/comsoc/pdf/cys10_08/cys_10_8.pdf
- Perkins (sin fecha) Comunicación e interacción en los grupos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Argentina. Universidad del Salvador. Recuperado el 12 de agosto de 2014, de <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/publicued/pbc07/padula.htm>
- Prieto D. y Gutiérrez F. (1991) Las medicaciones pedagógicas. Apuntes para una educación a distancia alternativa. San José de Costa Rica.
- Riveros V. y Mendoza M. (2005) Bases teóricas para el uso de las TIC en Educación. Encuentro Educativo. Vol. 12, septiembre-diciembre 2005. Pp. 315-336. Recuperado el 22 de abril de 2014, de http://tic-apure2008.webcindario.com/TIC_VE3.pdf
- Romero L. y Gracida J. (2006) Nuevas posibilidades de aprendizaje en ambientes virtuales. México. División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Recuperado el 25 de marzo de 2014, de http://www.publicaciones.ujat.mx/publicaciones/perfiles/ene_abril2006/Pag.11a20.pdf
- Rovai A. & Jordan H. (2004) Blended Learning and Sense of Community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *International Review of Research in Open and*

FUENTES DE CONSULTA

Distance Learning. Vol. 5, No 2. Recuperado el 12 de agosto de 2014, de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ853864.pdf>

Schalk A. (2010) El impacto de las TIC en la educación. Relatoría de la Conferencia Internacional de Brasilia, 26-29 de abril de 2010. UNESCO. Recuperado el 08 de abril de 2014, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001905/190555s.pdf>

Semenov A. (2005) Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. UNESCO, Recuperado el 02 de marzo de 2014, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139028s.pdf>

Shiina M. (2005) Positioning and functioning of vocatives: casework in historical pragmatics. In: C. CALDAS; M. TOOLAN (eds.), *The writer's craft. The culture's technology*. New York, Rodopi. Pp. 17-48.

Silva A. (2008) La globalización cultural y las tecnologías de información comunicación en la cibernética. *Razón y Palabra*. Primera Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación. Número 64. Septiembre-octubre 2008. Consultado el 15 de abril de 2014, en <http://www.razonypalabra.org.mx/N/n64/varia/asilva.html>

Sotomayor M. (sin fecha) Dialogando en los foros de discusión: pautas para el diseño y la evaluación. Recuperado el 15 de enero de 2015, de http://info.upc.edu.pe/hemeroteca/Publicaciones/Art4_MS.pdf

Torres H. (2014) Ambientes Virtuales de Aprendizaje. 1a sesión del Seminario Ambientes Virtuales de Aprendizaje. PAPIIT IN403014 "Entorno virtual como facilitador de la enseñanza de la ortografía y la redacción para estudiantes universitarios". México. FES Acatlán, UNAM

Torres Maritza (sin fecha) Una crítica a la educación virtual. Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Recuperado el 13 de diciembre de 2014, de http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2438/1/03_18.pdf

Vidal (2006) Investigación de las TIC en la educación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, Vol.5, No. 2. Pp. 539-552. Recuperado el 25 de marzo de 2014, de http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_5_2.htm

Weston A. (2006) *Las claves de la argumentación*. España. Ariel.