



ANÁLISIS DE LAS INTERVENCIONES DE APERTURA DE FOROS DE FORMACIÓN *ONLINE* DESDE UNA PERSPECTIVA DISCURSIVO MULTIMEDIAL Y DIDÁCTICO DISCURSIVA

ANALYSIS OF OPEN INTERVENTIONS OF ONLINE EDUCATION FORUM FROM A DISCURSIVE MULTIMODAL AND DIDACTIC DISCURSIVE PERSPECTIVES

Guadalupe Alvarez; galvarez@ungs.edu.ar

Lourdes Morán; moran.lourdes1@gmail.com

*Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural,
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CIAFIC-CONICET)*

RESUMEN

No cualquier uso de las tecnologías de la información y la comunicación garantiza la construcción del conocimiento. Se vuelve entonces importante estudiar las modalidades comunicativas en los foros. En relación con ello, y considerando que la emisión iniciadora suele funcionar como guía de las emisiones subsiguientes, se propone elaborar una caracterización de la intervención de apertura de los foros. Para ello, se analizan dichas intervenciones desde una perspectiva discursivo multimedial y didáctico discursiva.

PALABRAS CLAVE: tecnologías de la información y la comunicación, interacción en línea, aprendizaje mediado por la computadora.

ABSTRACT

Not all uses of information and communication technologies (ICT) guarantee the knowledge construction. For that reason, the study of forum communicative modalities becomes important. With regard to this, and considering that the open intervention is usually a guide for the following interventions, the aim of this article is to elaborate a characterization of the forum open interventions. In this sense, these interventions are analyzed from multimodal discursive and didactic discursive perspective.

KEYWORDS: information and communication technologies, online interaction, computer mediated learning.

1. INTRODUCCIÓN

A partir de la década de 1990, el *e-learning* pasa de modelos de aprendizaje basados en la transmisión de conocimiento a modelos basados en la construcción de conocimiento, a partir de los cuales los estudiantes participan activamente en el aprendizaje y los profesores intervienen como facilitadores en la construcción y la apropiación del conocimiento (Banzato, 2002). Este cambio se ha visto favorecido por la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que proporcionan un buen soporte para que interactúen estudiantes y tutores. Sin embargo, no cualquier modalidad de uso asegura dicha construcción. En este sentido, un aspecto fundamental a considerar está dado por las modalidades en que se desarrolla la interacción comunicativa en los foros. En relación con ello, y teniendo en cuenta que la emisión iniciadora suele funcionar como guía o patrón de las emisiones subsiguientes (Pardo, 1994), creemos que se vuelve primordial elaborar una caracterización de la intervención de apertura de los foros, para luego, en una segunda etapa de la investigación, estudiar en qué medida y de qué maneras los diferentes tipos de apertura condicionan la interacción comunicativa posterior.

2. SOBRE EL DISCURSO DIDÁCTICO *ONLINE*

2.1. La naturaleza didáctica de los foros

Los foros de discusión o conferencias asincrónicas son una de las herramientas más utilizadas en la estructura didáctica de la formación *online*. En estudios anteriores (*e.g.* Constantino, 2002a), se han reconocido diversas variantes de uso de los foros:

- Como forma de presentación personal individual en un espacio público común.
- Como “pizarra” o “cartelera”, que permite cumplir con determinadas actividades propuestas por el tutor/profesor.
- Como espacios de trabajo para el aprendizaje, es decir, foros con finalidad didáctica en sí. Este tipo depende de la interacción de los participantes, por lo cual es fundamental considerar el modo en que se desarrolla la interacción comunicativa entre el experto/docente/tutor y los/las alumnos/as. Un aspecto importante, en este sentido, está representado por las intencionalidades pedagógicas.

2.2. La intencionalidad pedagógica en las intervenciones de docentes y tutores

Cuando un docente o tutor planifica las intervenciones que realizará para iniciar las actividades, plantea en primer lugar una clase de intervención que es coherente con una estrategia didáctica que busca desplegar. Esta estrategia didáctica es el reflejo de una intencionalidad didáctica que está en estrecha relación con los propósitos más específicos de la actividad. No podemos decir que existe una estrategia que sea la “correcta” para toda la enseñanza. Los docentes cuentan con una variedad de estrategias, a los fines de poder seleccionar la más adecuada, e incluso ir adecuándola a las diferentes situaciones institucionales, grupos, contenidos, etc.



Los modelos de enseñanza sistematizados por Joyce, Weil y Calhoun (2000) con los aportes de Eggen y Kauchak (2001) y los diseños instruccionales compilados por Reigeluth (1999, 2009) muestran cómo diferentes intencionalidades pedagógicas se corresponden con ciertas estrategias docentes y particulares maneras de intervenir en el desarrollo de las actividades con los alumnos.

En la formación *online* las intervenciones docentes pueden analizarse desde diferentes ángulos: los recursos que se utilizan, las herramientas que se activan en la plataforma, las actividades propuestas y el desarrollo de los foros. De todos ellos, el trabajo en los foros es el espacio que nos aporta información más específica sobre las estrategias didácticas concretas que llevan a cabo los docentes. En estos espacios se plantean preguntas, se presentan casos para el análisis, se invita a la reflexión, se expone información nueva, etc. Y todas estas acciones dan cuenta de intencionalidades pedagógicas diferentes.

2.3. Sobre el análisis del discurso en los foros formativos *online*

Una decisión importante para quien se enfrenta al estudio de foros es la elección de la metodología y el modelo para el análisis del discurso presente en ellos. Como han señalado y estudiado Gros Salvat y Silva (2006), existe una amplia variedad de perspectivas y modelos para ese estudio (Sánchez-Upegui, 2009; Garrison & Anderson, 2005; Gunawardena & otros, 1997; Mercer, 2000; Silva, 2006) y esto implica diversidad de unidades de análisis.

En cuanto a los estudios iniciales del análisis del discurso didáctico (*e.g.* Davis & Brewer, 1997), se han dedicado a analizar la colaboración a partir de los datos cuantitativos de las intervenciones, sin analizar en profundidad el contenido de la interacción ni las consecuencias de las modalidades de interacción en el aprendizaje.

Recientemente, en cambio, los estudios (*e.g.* Constantino, 2000a, 2007; Sánchez-Upegui, 2009; Silva, 2006) han profundizado el estudio del contenido y la modalidad de interacción comunicativa en los foros, y han comenzado a ocuparse de sus consecuencias en el aprendizaje.

Sin duda, las propuestas desarrolladas recientemente constituyen una aproximación válida al análisis de la actividad discursiva de los participantes en foros, en cuanto reflejan acciones y actitudes comunicativas y cognitivas que se concretan a través de los textos que ellos producen. No obstante, ninguna de ellas se ha dedicado especialmente a analizar la primera intervención. Esto nos resulta importante dado que suponemos que determina la interacción comunicativa. Siguiendo la hipótesis propuesta Pardo (1994), todo texto tiene una emisión líder, generalmente la iniciadora, que funciona como guía o patrón de las emisiones subsiguientes. Si bien no se recurrirá a las categorías con las cuales la autora caracteriza la emisión líder, sí interesa pensar en la posibilidad de que la primera intervención de un foro condicione el desarrollo de las posteriores intervenciones. De acuerdo con estas observaciones, el objetivo de este trabajo es profundizar el estudio de la primera intervención de los foros, para, en futuras etapas de la investigación, ocuparnos de ver en qué medida dicha intervención condiciona la interacción posterior.



3. APORTES PARA EL ANÁLISIS DEL DISCURSO DE LOS FOROS FORMATIVOS

El estudio de los foros formativos, incluida sus intervenciones de apertura, supone considerar aspectos netamente discursivos y, paralelamente, aspectos didácticos. En este sentido, hemos decidido combinar para este análisis dos perspectivas compatibles y complementarias: la semiótica social orientada al análisis multimedial (Baldry & Thibault, 2006; Lemke, 1997, 2000; Kress, 2004; O' Halloran, 2004; Scollon & LeVine, 2004) y las estrategias didácticas utilizadas por docentes y tutores desde una perspectiva cognitivo-discursiva. (Baquero, 1997; Burbules, 2000; Bruner 1990, 1997; Edwards & Mercer, 1988; Mercer 1997)

La semiótica social, según explica Lemke (1997), es una aproximación al estudio del significado y la acción social.

Desde esta perspectiva, un sistema de recursos semióticos, como el lenguaje, es un sistema de formas posibles de crear significados. Los recursos lingüísticos no abarcan solamente lo lingüístico, sino también imágenes, sonido, espacio, etc. (Baldry & Thibault, 2004; Kress, 2004). En este marco, la estrategia (o táctica) se define así: "cuando realizamos cualquier tipo de acción social significativa, utilizamos recursos estratégicamente [...] dentro de ciertos límites tenemos una amplia libertad para producir una gran variedad de diferencias sutiles en los significados, a través de lo que hacemos y el modo en que lo hacemos" (Lemke, 1997, 208).

Ahora bien, mientras que los sistemas de recursos semióticos nos dicen lo que podemos hacer o decir significativamente en una comunidad, las formaciones semióticas describen lo que recurrentemente llega a ser dicho o hecho.

De este modo, desde la semiótica social, los significados son elaborados entre las personas de una comunidad y cada comunidad tiene sus propias prácticas de realizar estas elaboraciones.

En cuanto a la perspectiva didáctica, el lenguaje es el medio a través del cual se produce gran parte de la enseñanza y por el cual los alumnos demuestran al docente gran parte de lo que han aprendido. El proceso de aprendizaje se concibe como una construcción personal mediada por los signos y el proceso de enseñanza-aprendizaje, como un proceso comunicativo, una construcción conjunta que implica la negociación de significados (Bruner, 1990, 1997). De aquí proviene la importancia otorgada al discurso didáctico. El lenguaje es utilizado por los profesores para explicitar sus intenciones y objetivos, para provocar y guiar las discusiones, para relacionar el pensamiento con la acción, para consolidar experiencias compartidas, para resolver malentendidos, para clarificar las reglas de participación, etc. Pero esto no debe concebirse como un proceso de transmisión unidireccional, sino como un proceso comunicativo, de intercambio. Los alumnos desempeñan papeles activos solicitando ayuda, obteniendo información, transformando lo que se les da en una nueva información, contradiciendo lo que se les dice, discutiendo, debatiendo, etc., todo ello a través del lenguaje (Baquero, 1997). Por lo tanto, podemos afirmar que la educación es una actividad social y socializadora que se produce gracias a la comunicación, por medio del uso de signos, entre ellos el lenguaje. El discurso de los docentes facilita la construcción de los conocimientos y los alumnos adquieren estos conocimientos junto con las formas de comunicarlos.



Quienes son los responsables de guiar la construcción del conocimiento, generalmente lo hacen utilizando ciertos tipos de estrategias guías, y éstas incluyen ciertas técnicas de lenguaje que los profesores utilizan comúnmente para desarrollar una versión compartida de conocimiento educativo con sus alumnos. (Edwards & Mercer, 1988; Mercer, 1997). Estas técnicas dependen en gran medida del modelo de enseñanza desde el cual los profesores fundamenten sus prácticas, y el contexto real en el que ellas se desarrollen. Si bien, no siempre son exitosas, son la base de la comunicación entre docentes y alumnos.

Al abordar las diversas experiencias, es fundamental analizar variados elementos que se refieren a cuestiones didácticas: qué expresan las palabras que se suceden en los intercambios entre docentes y alumnos, qué se proponen, cuál es el estilo de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo, cuál es la concepción de aprendizaje que se sostiene, cuáles son las interpretaciones que se realizan, qué grado de participación permiten, cuáles son las reglas que guían los intercambios, etc.

Desde esta perspectiva, en este trabajo se analizan las intencionalidades de los docentes, quienes vehiculizan sus estrategias a través del discurso, utilizan el lenguaje para llevar a cabo sus intencionalidades didácticas: guiar la construcción del conocimiento, generar conocimiento compartido, provocar reflexión, generar una respuesta, aportar información nueva, señalar errores en la comprensión, organizar el trabajo.

4. METODOLOGÍA

En consonancia con las cuestiones planteadas y el objetivo propuesto, la metodología es de carácter netamente cualitativo (Constantino, 2002b; Guba & Lincoln, 1998; Vasilachis de Gialdino, 2007) y encuadrable en el marco de la semiótica social aplicada al análisis multimedial y la perspectiva cognitivo-discursiva (Baquero, 1997; Burbules, 2000; Mercer, 1997)

El corpus principal de la investigación proviene del Máster interuniversitario en formación de profesorado de calidad para la docencia preuniversitaria (MIFORCAL)¹. La estructura curricular adoptada para el proyecto corresponde a una concepción epistémica y de organización didáctica que distingue y articula tres niveles de conocimientos diferentes y complementarios: Teoría, Didáctica y Laboratorio (identificados como T, D y L, respectivamente). Por T, se entienden los fundamentos históricos-epistemológicos de la disciplina o área disciplinar propuesta; la D es concebida sintéticamente como la teoría de la praxis o acción docente también contextualizada por la disciplina o área disciplinar propuesta más otros factores propios de la situación de enseñanza; el L es conceptualizado como los conocimientos aplicados a circunstancias determinadas en contextos concretos (diseños, planes o proyecciones, simulaciones, estudios de caso, etc.). Esta tríada (T-D-L) se repite en todas las secciones temáticas del Área Común y de los Ciclos de Formación Orientados con diverso peso específico.

¹ Este master es gestionado por una red institucional latinoamericana y europea a partir de un proyecto ALFA de la UE, con sede administrativa en la Universidad Ca' Foscari di Venecia, y sede operativa en Argentina en el Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural (CIAFIC), dependiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).



Para este trabajo nos centraremos en una de las orientaciones del Máster: Ciencias Sociales y Humanas. Esta orientación cuenta con diferentes materias de T, D y L, y cada una de ellas se desarrolla en uno o varios módulos. En este trabajo analizamos, particularmente, los foros correspondientes a los tres Laboratorios de esta orientación: Laboratorio de las Ciencias Sociales, Laboratorio de Didáctica de las Ciencias Humanas y Laboratorio de Investigación en Ciencias Sociales.

Esta investigación se lleva a cabo por fases, durante las cuales se aplican diferentes métodos y técnicas para el relevamiento y el análisis de los datos:

- Recolección y sistematización del corpus;
- Observación y lectura analíticas y sucesivas de los Laboratorios;
- Análisis de las intervenciones de apertura considerando los conceptos señalados;
- Caracterización de las intervenciones de apertura.

5. ANÁLISIS

A partir del análisis de los foros, se ha observado que existen diversas modalidades de construir la primera intervención. En este apartado se presentan diferentes ejes identificados para su caracterización.

5.1. Ejes de comparación de las intervenciones de apertura

5.1.1. Responsable de la intervención

En el corpus analizado, los alumnos nunca inician los foros. Por otra parte, dado que los profesores en general no intervienen en los foros, en pocos casos el profesor es quien realiza la primera intervención. Salvo estos casos mínimos, el tutor siempre se hace responsable de la primera intervención.

5.1.2. Extensión

Las primeras intervenciones de los foros varían significativamente en términos de su extensión. En la mayoría de los foros, estas intervenciones son muy extensas: comprenden tres o cuatro párrafos de diez líneas aproximadamente cada uno. Incluso, en algunas oportunidades, el tutor emplea más de una intervención extensa para dar inicio al foro. En menos casos, la primera intervención consiste de tres o cuatro líneas.

Cabe destacar que, en las situaciones en que los profesores han intervenido en los foros de alguna materia, han optado por intervenciones breves. Por otra parte, cuando ha tenido lugar este tipo de participación, los tutores también han realizado intervenciones breves en otros foros de la misma materia.

La extensión diferencial observada en el inicio de los foros está directamente relacionada con las acciones que se realizan con la primera intervención.



5.1.3. Acciones semióticas

En relación con las acciones realizadas con la primera intervención, se pueden detectar dos tipos de intervenciones iniciales. Por un lado, las intervenciones de múltiples acciones. Por otro, las intervenciones de acción puntual.

En cuanto a las primeras, las intervenciones iniciales de múltiples acciones, siempre son realizadas por tutores, al menos en los foros del corpus. Estas intervenciones pueden comprender todas o algunas de las siguientes acciones:

- Presentación del tutor: se refiere a los antecedentes académicos, especialmente a la experiencia en TIC.
- Descripción de la materia y/o de los temas relativos al módulo que se está desarrollando: el tutor se refiere a la temática general de la materia y al modo en que esta está organizada. También suele elaborar un fragmento explicativo en el cual presenta los temas particulares de un módulo específico.
- Presentación de la actividad relativa a un módulo de la materia: el tutor suele presentar, en general por medio de una enumeración, las consignas que han sido elaboradas para trabajar con el material del módulo.
- Presentación de la actividad relativa al foro que se presenta: en algunos casos, la actividad del foro aparece mezclada con las actividades más generales del módulo, por lo cual no queda claro qué tarea exactamente debe realizarse en el foro o qué debe discutirse. En otros casos, el tutor explicita lo que los estudiantes deben realizar en el foro diferenciándolo con exactitud de la actividad general del módulo.

Un ejemplo de intervención inicial de múltiples acciones es el siguiente:

Ejemplo 1

¡Soy Vanesa! “brasileira, minha língua mãe é o português”, pero amo el español, y si a veces me faltan sinónimos para algunas palabras y la gramática me haga una "gambeta", confío en que trabajando juntos nos entenderemos perfectamente. Me he diplomado en **Tecnologías y métodos de formación en red: Tutor on-line**, por la Universidad de Salamanca, España en colaboración con la Università Ca' Foscari di Venezia, y estoy cursando el doctorado en la Pontificia Universidad Católica Argentina – UCA.

Es con gran alegría que estoy recorriendo este camino, con la compañía de cada uno de ustedes y de la Coordinadora Profesora Yolanda Aguilar y del Coordinador Didáctico Omar Pen, siempre muy entusiasmados. Que podamos juntos seguir con constancia nuestra amistad virtual – real, juntando fuerzas, y avanzando en la interacción reflexiva y aprendizaje compartido.

¡Vamos todos juntos!! ya está lanzada nuestra próxima aventura, por los zigzagueantes senderos del espacio virtual, para animarnos e invitarnos a la lectura y discusión del texto Didáctica de las Ciencias sociales: por una práctica participativa de la Profesora Andrea Tei con sus conocimientos y experiencias. Somos llevados a pensar en las cuestiones como ¿Por qué



estudiar Sociología?; Enseñar sociología: una propuesta educativa y una Sociología más participativa?

Seguro que es fructífero...

Buen trabajo y cariños,

Vanesa

En este caso, la tutora, además de presentarse y mencionar sus relaciones con otros responsables del Máster, alude al material del módulo y anticipa la actividad para el foro. Esta actividad, que no queda clara en esta intervención, será retomada y delimitada en futuras intervenciones de la tutora.

En los casos de intervenciones iniciales de acción puntual, que son breves, la acción consiste en especificar la tarea que los alumnos deben desarrollar en el foro. En general esta tarea apunta a la discusión de un tópico a partir de diferentes aspectos que, en lugar de presentarse como ejes excluyentes y cerrados, se proponen como alternativas de reflexión. Por ejemplo:

Ejemplo 2

Hola.

Este foro está abierto para que expongan y compartan su análisis de la metodología empleada en el proceso de investigación estudiado en el Laboratorio. Deben tomar como insumos la segunda parte del Módulo y la bibliografía de Fundamentos y de Metodología.

Traten de intervenir antes del día sábado 20.

Nos estamos leyendo!

Gastón

En este caso, Gastón Rodríguez, el profesor de la materia, realiza una intervención breve, explicitando de manera muy puntual la tarea.

El reconocimiento de estas dos modalidades de intervención inicial genera varios interrogantes. ¿Qué sucede en los casos en que el profesor o el tutor decide realizar una sola acción en la primera intervención? ¿Qué ocurre con el resto de las acciones? Una respuesta, al menos tentativa, a estos interrogantes se encuentra en el uso de diferentes recursos semióticos.

5.1.4. Recursos semióticos (lingüísticos, visuales, de diseño)

Respecto a los interrogantes recién planteados, se ha observado que los foros con intervenciones iniciales de acción puntual están insertos en módulos que, además de subir los materiales (*e.g.* artículos científicos de autores relacionados con el tema), emplean otros recursos didácticos: imagen representativa del módulo; etiquetas, en las cuales sintetizan el tema general y la duración del módulo; y actividades, en las cuales incluyen las consignas a realizar con el material.

Como ejemplo de etiqueta de módulo en el que se introduce un foro de acción puntual, se puede observar lo siguiente:

Ejemplo 3

Durante la segunda semana (del 11 al 18 de septiembre), nuestro trabajo consistirá en analizar diferentes opciones teóricas y metodológicas en el proceso de una investigación concreta. Las actividades para el logro de este objetivo se realizarán en el siguiente orden:

1º) Elaboración de la tarea de aplicación 2 (para la cual deberán adoptar el rol de un investigador que toma decisiones metodológicas).

2º) Una vez entregada la tarea de aplicación, lectura y análisis de la segunda parte del módulo. Para acompañar esta tarea se abrirá un foro de debate.

En este ejemplo, la etiqueta indica no solamente la duración del módulo, sino su objetivo general y sus actividades básicas. Se explicita, además, la característica fundamental esperada para el foro: »foro de debate«. Por otra parte, en el mismo módulo del ejemplo 4, se adjunta un recurso didáctico de actividad, al que se denomina justamente »Actividad de aplicación«.

A diferencia de los foros con intervenciones de acción puntual, aquellos con intervenciones iniciales de múltiples acciones, no suelen tener imágenes y etiquetas para la presentación del módulo ni tampoco incluir el recurso didáctico de la actividad. En muchas materias, ni siquiera se plantea la división en módulos.

5.1.5. Intención pedagógica del tutor/docente

En relación con la intencionalidad didáctica de la primera intervención de los docentes/tutores se identificaron diferentes tendencias.

En primer lugar, se observaron algunas intervenciones tendientes a organizar las actividades y la cursada de los módulos. Desde esta perspectiva, los tutores buscan clarificar y pautar los tiempos y actividades de los módulos. Estas funciones podrían ser encuadradas en las actividades de administración y organización de la cursada, pero tienen también una intencionalidad didáctica destinada a organizar y anticipar las actividades de los alumnos. En la formación *online* estas cuestiones resultan centrales para permitir a los alumnos una autogestión de sus procesos y tiempos de aprendizaje.

Ejemplo 4

¡Amigas y amigos!

En conversación con el Coordinador Didáctico Omar Perez hemos decidido en cursar este módulo en 2 semanas, por dos razones, primero por el contenido que no es demasiado profundo ni complicado, segundo pensando en lo que tienen por adelante, como prepararse bien para el examen final, así como la tesis.

Actividades a desarrollar:

Primera semana: Lectura del material y discusiones en el foro.

Segunda semana: construcción de un mapa conceptual, presentando un esquema investigativo de su trabajo de tesis, como los elementos claves que constituyen el estudio. El objetivo es unir las aportaciones del material de la Profesora a los pasos de la tesis.

¡Está bien así! ¡Y que tal vamos a participar!

En esta participación la tutora pauta los tiempos y las actividades a realizar. Las propuestas de realización para la primera y la segunda semana permiten a los alumnos poder planificar sus trabajos y disponer del tiempo necesario para la propia producción. A su vez se anticipa también la intención y el objetivo de la realización de la actividad en función de su utilización para otra actividad de mayor envergadura: la tesis. En general estas intervenciones se presentan en los primeros foros de los laboratorios. En los siguientes foros la intervención de apertura persigue intenciones didácticas destinadas ya al trabajo con el contenido.

Como recién señalamos, se observaron otras intervenciones didácticas destinadas al tratamiento del contenido. Las intervenciones que aparecen con mayor frecuencia son las destinadas a provocar la reflexión de los alumnos sobre diferentes cuestiones y temas abordados. Estas intervenciones generalmente aparecen iniciando un segundo foro dentro del mismo módulo. Si la intervención de apertura del primer módulo estuvo dirigida a organizar las actividades y pautar los tiempos de cursada o a la presentación personal del tutor, la apertura del segundo foro busca introducir a los alumnos directamente en los contenidos concretos.

Ejemplo 5

Hola a todos:

Ya estamos bien encaminados hacia la meta, ahora les propongo reflexionar y comentar en el foro un texto extractado del **módulo 1: Ejercicios para Filosofar**, del Prof. Gomez, pag- 6, el cual guió el desarrollo de las estrategias y los instrumentos propuestos para desarrollar la **reflexión crítica** en nuestros alumnos. En este caso en particular se aplica al desarrollo de la filosofía pero en la disciplina en que nos encontremos podemos preguntarnos cuál es ese hilo necesario para desandar el laberinto y encontrar la comprensión, y sobre ello me parece interesante que compartamos nuestra reflexión:

“...se aprenderá la filosofía haciéndola y su instrumento, desde un punto de vista didáctico, ante la falta de la viva voz del filósofo, podría ser el documento escrito con el cual los estudiantes deberían regularse. Puesto que la prerrogativa de la filosofía, según la máxima socrática, es “confutar y dejarse confutar”, podremos confrontarnos con el texto, presentando preguntas y buscando respuestas. No obstante el texto filosófico puede transformarse en el ‘laberinto del mito de Teseo’, en el cual nos podemos perder, si no se posee el hilo de Arianna. También si aquel hilo parece ser privilegio exclusivo del filósofo, investigarlo es actividad legítima de cada uno para lograr la salida de aquel laberinto; es el docente de filosofía el guía capaz de ayudar al joven a recorrer las calles escondidas, enseñándole a no dejarse tomar prisionero. El laberinto, por lo tanto, con tal ayuda, lejos de quedar prisionero, puede transformarse en ‘residencia’ del sujeto que



así puede analizar el significado o significados, frecuentemente ocultos. Presentado el documento textual como el instrumento sobre el cual trabajar, ¿cuáles podrían ser las ejercitaciones que no reduzcan la enseñanza a un “saber” sino que lo abran al “hacer filosofía”?

¿Qué tipo de lecturas podemos hacer de él?

Cariños

En esta intervención la tutora anima a la reflexión sobre un tema específico del módulo: la reflexión crítica. Si bien es una metodología propia del filosofar, además de presenta este tema insta a los alumnos a reflexionar sobre el contenido específico. La reflexión se convierte así en contenido y estrategia del docente. Este estilo de intervención de apertura se ha observado en los foros siguientes al del inicio del módulo y por lo general marca una tendencia en los segundos y terceros foros de trabajo.

Por último, se identificaron otras intervenciones de apertura que son tendientes a motivar la participación por parte de los alumnos. Participación que pueden estar orientadas por diferentes intencionalidades docentes. Las que se presentaron con mayor frecuencia fueron aquellas orientadas a recabar conocimiento previo de los alumnos.

Ejemplo 6

Hola a todos!

En este foro inicial, les proponemos que nos cuenten qué expectativas tienen acerca del Laboratorio, qué creen que deberíamos ver y qué quisieran ver, qué les sería útil aprender, qué suponen que este curso les puede proporcionar...

En esta intervención la tutora busca indagar sobre los intereses de los alumnos, sus expectativas y sus preferencias. Esta intervención de apertura del foro claramente difiere de los anteriores ya que la intencionalidad no se sostiene en cuestiones de organización de tiempos y actividades, pero tampoco puede considerarse como una intervención tendiente al tratamiento del contenido específico. Esta intervención se dirige a obtener información diferente del alumno. Busca generar su participación ya no desde la reflexión sobre el contenido, sino desde sus propios intereses. La estrategia didáctica es otra y la intencionalidad se encuentra centrada en el propio alumno.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

6.1. Desde el punto de vista discursivo multimedial

A partir del análisis discursivo multimedial, se ha notado que a lo largo de cada materia suele predominar un tipo de modalidad para iniciar los foros. Es decir, que la primera intervención de todos los foros de una materia suele tener siempre un mismo responsable y, además, presentar extensión, acciones y recursos semióticos similares. Incluso, en las situaciones en las que el profesor de la materia introduce uno de los foros, el tutor que debe iniciar otros

foros lo hace respetando el estilo empleado por el profesor.

De acuerdo con los ejes señalados, se pueden identificar al menos dos tipos de intervenciones de apertura de foros:

- Intervenciones iniciales de acción puntual: están insertas en materias de Laboratorio subdivididas en módulos que, además de subir los materiales (*e.g.* artículos científicos de autores relacionados con el tema), emplean otros recursos semióticos, como etiquetas o actividades. En estos casos, las intervenciones son breves y la acción consiste en especificar la tarea que los alumnos deben desarrollar en el foro. En general esta tarea apunta a la discusión de un tópico a partir de diferentes aspectos que se proponen como alternativas de reflexión.
- Intervenciones iniciales de múltiples acciones: están insertas en materias que no suelen tener subdivisiones en módulos por semanas, ni imágenes o etiquetas para la presentación de cada módulo, ni tampoco el recurso didáctico de la actividad. En estos casos, las intervenciones son extensas y las acciones realizadas tienen fines muy variables: desde presentar al tutor hasta indicar la actividad del módulo y del foro.

De acuerdo con la tipología propuesta, las diferentes intervenciones iniciales no solo expresan diferentes significados, sino que, además, se relacionan con medios de expresar significados de naturaleza diferencial. En otras palabras, a partir de las intervenciones iniciales de múltiples acciones, el estudiante conoce las características del módulo y la actividad correspondiente porque el tutor se las cuenta verbalmente en un espacio llamado foro. En este foro, además, se debe realizar una tarea. En cambio, con las intervenciones iniciales de una sola acción, que están insertas en módulos que abarcan imágenes, etiquetas y el recurso didáctico de la actividad, el estudiante, además de leer en qué consiste el módulo y la actividad, puede no sólo visualizar sino también contar con la existencia de un espacio «virtual», pero real, para cada una de estas acciones. Esto permite al estudiante diseñar el recorrido más conveniente a través de estos recursos didácticos. Por otra parte, el foro también se transforma en un espacio cuya función es el cumplimiento de una tarea con límites bien precisos.

En este sentido, las intervenciones de apertura podrían de manifiesto dos lógicas subyacentes en el diseño de la materia y del foro. Por un lado, una lógica dominada por la escritura y la página impresa, que es la que subyace a los foros con intervenciones iniciales de acciones múltiples. Por otro lado, la lógica de la pantalla, que es la que subyace a las intervenciones iniciales de acción puntual. En estos casos, habría un predominio de la lógica de la pantalla en la pantalla. En síntesis, las diferentes intervenciones iniciales se asociarían con modos distintos de organizar el curso como un “todo”: en algunos casos, los cursos serían concebidos como unidades predominantes informáticas; en otros, como unidades predominantemente impresas, aun cuando se impartan a través de redes informáticas.

6.2. Desde el punto de vista discursivo didáctico

Desde el punto de vista didáctico, a diferencia del punto de vista discursivo multimedial, podemos señalar que no se mantiene la misma clase de intervención a lo largo de toda una materia. En términos didácticos, la primera intervención de todos los foros de una materia puede tener diferentes intencionalidades. En relación a lo observado, podemos sostener distintos objetos de



intervención:

- Sobre cuestiones relativas al tiempo y a la actividad: las intervenciones destinadas a la organización de las actividades y al planteo de tiempos y propuestas didácticas.
- Sobre el contenido y el tratamiento de los temas: por lo general estas intervenciones focalizaron en la reflexión de los alumnos.
- Sobre la participación del alumno desde sus intereses.

Las estrategias de los docentes difieren entre sí y, si bien se conserva que todos los foros analizados corresponden a los espacios de Laboratorios, las intervenciones realizadas apelan a diferentes aspectos, ya señalados. Por supuesto, no se puede dejar de señalar que existen otras cuestiones centrales que influyen en estas decisiones: los estilos docentes, las temáticas abordadas (a pesar de estar en la misma Orientación), la participación de los alumnos, la experiencia de los docentes, etc.

Finalmente, este análisis permitió una primera consideración de estas intervenciones de apertura. Será interesante, luego de este trabajo, observar y analizar si estas primeras intervenciones se mantienen durante el desarrollo de los foros o si se producen cambios y, en este caso, en qué direcciones se orientan. Así, en la próxima etapa de la investigación nos ocuparemos de estudiar en qué medida la intervención de apertura incide en la interacción posterior, desde un punto de vista que comprenda aspectos discursivos multimediales así como discursivos didácticos.

7. BIBLIOGRAFÍA

- BANZATO, M. (2002). Il tutoring in rete. En Banzato, M. *Apprendere in rete. Modelli e strumenti per l'e-learning* (pp. 263-328). Torino (Italia): UTET.
- BALDRY, A. & THIBAUT, P.J. (2006). *Multimodal Transcription and Text Analysis*. Londres: Equinox.
- BAQUERO, R. (1997) *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- BURBULES, N. (2000). *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BRUNER, J. (1990). *Actos de significado* Madrid: Alianza-Psicología.
- BRUNER, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CONSTANTINO, G. D. (2002a). Presenza vitale contro presenza virtuale: studio contrastivo dei modi strategico-discorsivi della interazione didattica. En: Banzato, M. (Ed.) *Apprendere in rete*. Torino: UTET.
- CONSTANTINO, G.D. (comp.) (2002b). *Investigación Cualitativa & Análisis del Discurso en Educación*. Catamarca: Universitaria.



- CONSTANTINO, G. D. (2007). Modalidades comunicativo-discursivas de participación en comunidades virtuales de aprendizaje: una propuesta para la evaluación formativa. *Revista Aled*, 7-15.
- DAVIS, B. H. & BREWER, J. P. (1997) *Electronic Discourse. Linguistic Individuals in Virtual Space*. Nueva York: SUNY.
- EDWARDS, D. & MERCER, N. (1988) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- EGGEN, P. D. & KAUCHAK, D. P (2001). *Estrategias docentes*. México: Fondo de cultura económica.
- GARRISON, D.R & ANDERSON, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI: Investigación y Práctica*. Barcelona: Octaedro.
- GROS SALVAT, B. & SILVA, J. (2006). El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado. *RED: Revista de Educación a Distancia*, Nº. 16, 1-16.
- GUBA. E.G. & LINCOLN, Y.S. (1998). Competing Paradigms in Qualitative research. En: Denzin, N.K. & Y.S. Lincoln: *The Landscape of Qualitative Research* (pp.195-220). Thousand Oak, CA:Sage.
- GUNAWARDENA, C. & otros. (1997). Analysis of a global online debate and the development o fan interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17, 397-431.
- JOYCE. B., WEIL, M. & CALHOUN, E. (2002) *Modelos de enseñanza*. Gedisa: Barcelona.
- KRESS, G. (2004). Reading Images: Multimodality, Representation and New Media. Consultado el 10 de noviembre de 2009 en <http://www.knowledgerepresentation.org/BuildingTheFuture/Kress2/Kress2.html>
- LEMKE, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- LEMKE, J. (2000). *Multimedia Genres for Science Education and Scientific Literacy*. Consultado el 8 de marzo de 2010 en: <http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/webs/nasa/Davis-NASA.htm>
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- MERCER, N. (2000). *WORDS & MINDS. How we use language to think together*. Londres: Routledge.
- O' Halloran, K. (2004). *Multimodal Discourse Analysis*. Nueva York: Continuum.
- PARDO, M. L. (1994). *La gestación del texto: la emisión líder*. Tesis doctoral, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- REIGELUTH, C. M. (1999). *Diseño de la Instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Tomo II Santillana, Aula XXI. Argentina.

REIGELUTH, C. M. (2009). *Instructional-Design Theories and Models*. Volumen 3 Nueva York: Routledge.

SÁNCHEZ-UPEGUI, A. (2009). Nuevos modos de interacción educativa: análisis lingüístico de un foro virtual. *Educación y Educadores*, Vol 12, No 2, 29-46.

SCOLLON, R.; LEVINE P. (2004). Multimodal Discourse Analysis as the Confluence of Discourse. En: Levine Philip, Scollon, R. (eds) *Discourse & technology*. Washington: Georgetown University Press.

SILVA, J. (2006). Formación docente en un espacio virtual de aprendizaje: una experiencia concreta en el contexto chileno. *Revista Electrónica Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, Número 7(1). Consultado el 22 de octubre de 2009 en http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07/n7_art_silva.htm

VASILACHIS DE GIALDINO, I. (coord.) (2007) *Estrategias de una investigación cualitativa*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.

Para citar este artículo:

ALVAREZ, G.; MORÁN, L.(2010) «Análisis de las intervenciones de apertura de foros de formación *online* desde una perspectiva discursivo multimedial y didáctico discursiva» [artículo en línea]. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 33 / Septiembre 2010. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

<http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec33/>

ISSN 1135-9250.

