



Guadalupe Alvarez

Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural (CIAFIC),
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnica (CONICET), Argentina
ticiafic@gmail.com

Sobre la interacción comunicativa en foros didácticos *online* El caso del Máster Interuniversitario en Formación de Profesorado de Calidad para la Docencia Preuniversitaria

Sull'interazione comunicativa in forum didattici online Il caso MIFORCAL

abstract

Fra le particolarità delle reti informatiche che si considerano più influenti nella cognizione, possiamo evidenziare l'alto grado di interattività generato da tale mezzo. Questa interattività si mette in risalto in diversi livelli: dagli obiettivi, la navigazione e le connessioni, fino agli ambienti virtuali nei quali l'utente deve prendere decisioni, rispondere domande o risolvere problemi. In questo senso *chats* e forum online acquisiscono un ruolo fondamentale in contesti di formazione online poiché rendono possibile l'interazione dinamica e flessibile che crea le condizioni per un apprendimento collaborativo. Ciò nonostante, ci sono pochi contributi focalizzati specificamente nell'interazione comunicativa in *chats* e forum in ambienti virtuali di apprendimento. L'obiettivo del presente lavoro è quindi elaborare una caratterizzazione delle interazioni comunicative generate attraverso i forum del *Máster interuniversitario en formación de profesorado de calidad para la docencia preuniversitaria* (MIFORCAL), data l'importanza che l'interazione comunicativa virtuale ha avuto per il presente Master. Per raggiungere questo obiettivo, vi si fa riferimento a nozioni proposte per comprendere e studiare l'interazione comunicativa, e cioè: genere e progetto (Linell, 1998); tipi di conversazioni da una prospettiva "intermentale" (Mercer, 2000).

Parole chiave: Nuove tecnologie, analisi dei Forum online, interventi, atto comunicativo

Entre las peculiaridades de las redes informáticas que se consideran más influyentes en la cognición, se destaca el alto grado de interactividad generado en ese medio. Esta interactividad se pone de manifiesto en diferentes niveles: desde los objetos, la navegación y las conexiones, hasta los entornos virtuales en los cuales el usuario debe tomar decisiones, responder preguntas o resolver problemas. En este sentido, las *chats* y los foros adquieren un rol fundamental en contextos de educación *online*, debido a que posibilitan una interacción dinámica y flexible que crea las condiciones para un aprendizaje colaborativo. Sin embargo, aún hay pocos trabajos centrados específicamente en la interacción comunicativa producida en *chats* y foros en ambientes virtuales de aprendizaje. El objetivo del presente trabajo es entonces elaborar una caracterización de las interacciones comunicativas generadas en los foros del *Máster interuniversitario en formación de profesorado de calidad para la docencia preuniversitaria* (MIFORCAL) dada la importancia que se le ha adjudicado en este máster a la interacción comunicativa virtual. Para lograr este objetivo, se recurre a nociones propuestas para comprender la interacción comunicativa, a saber: género y proyecto comunicativos (Linell, 1998) y tipos de conversaciones desde una perspectiva "intermental" (Mercer, 2000).

Palabras-clave: Nuevas tecnologías, foros didácticos, análisis del discurso, interacción comunicativa

INTRODUCCIÓN

Actualmente las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están incorporadas en todos los ámbitos de la sociedad, incluido el sector educativo. En este sector, la utilización de redes informáticas representa uno de los aspectos con mayor potencial. Esto se debe, en gran medida, a que los procesos formativos realizados mediante una red telemática permiten que los participantes interactúen superando las barreras temporales y espaciales que impone otro tipo de educación (Banzato, 2002). En este sentido, cabe preguntarse acerca de las peculiaridades del medio informático que se consideran más influyentes en la cognición. Entre estas peculiaridades, Gros Salvat (2000) ha destacado que el medio informático integra diferentes notaciones simbólicas y que, a diferencia de la hoja impresa, permite mostrar en pantalla fenómenos de procesos cambiantes. Esto se vincula con otra característica fundamental del medio, el alto grado de interactividad, que se manifiesta en diferentes niveles: desde los objetos, la navegación y las conexiones, hasta los entornos virtuales en los que el usuario debe tomar decisiones, responder preguntas o resolver problemas. En este sentido, las *chats* y los foros – equiparados en ocasiones a la comunicación presencial en el aula – adquieren un rol fundamental en contextos de educación *online*, pues posibilitan una interacción dinámica y flexible, lo que crea las condiciones para un aprendizaje colaborativo (Banzato, 2002). Esto produce cambios en el modo de concebir y construir el conocimiento, que deja de ser transferido a un grupo de alumnos para ser generado a partir de la contribución activa de los participantes y a la guía atenta de los expertos, insertos en ambientes de aprendizaje. Sin embargo, aún hay pocos trabajos centrados específicamente en el análisis de la interacción comunicativa producida en *chats* y foros. Resulta entonces necesario profundizar la reflexión e investigación empírica de la interacción comunicativa en ambientes virtuales de aprendizaje a fin de proveer los instrumentos conceptuales y metodológicos adecuados a investigadores y formadores.

Partiendo de esta necesidad, el objetivo de este trabajo es elaborar una caracterización de las interacciones comunicativas generadas en los foros del Máster interuniversitario en formación de profesorado de calidad para la docencia preuniversitaria (MIFORCAL) dada la importancia que se le ha adjudicado en este máster a la interacción comunicativa virtual. El principal interés en esta propuesta es que pueda transformarse en una herramienta útil para que los profesores y los moderadores/tutores de actividades de formación *online*, así como los estudiantes, reflexionen sobre dichas prácticas con herramientas conceptuales acordes con la naturaleza discursiva de los foros, y a partir de esta reflexión, puedan realizar intervenciones más efectivas y evaluaciones más coherentes.

1. SOBRE EL ANÁLISIS DEL DISCURSO DIDÁCTICO *ONLINE*

Una decisión importante para quien desee acometer el 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 ampliamente Gros Salvat y Silva (2006), existe una amplia variedad de perspectivas y modelos para ese estudio (Bullen, 1997; Garrison & Anderson, 2005; Gunawardena et al, 1997; Henri, 1992; Lafèrrière, 2005; Sánchez-Upegui, 2009; Silva, 2006, entre otros).

En cuanto a los estudios iniciales (e.g. Davis & Brewer, 1997, Henri, 1992), se

han dedicado a analizar la colaboración a partir de los datos cuantitativos de las intervenciones y solo han ofrecido un panorama general sobre las cantidades y los flujos de las interacciones, sin analizar en profundidad el contenido de la interacción ni las consecuencias de las modalidades de interacción en el aprendizaje.

Davis y Brewer (1997), por ejemplo, en sus estudios del discurso electrónico de un corpus de tres conferencias asincrónicas con alumnos universitarios, utilizan una técnica analítica de determinación de diversidad lexical dentro de un texto, llamada TTR (*type-token ratio*). Esta técnica consiste en dividir el número de palabras diferentes (*types*) por el total de palabras (*tokens*), en segmentos del texto. Los segmentos con TTR mayores a la media indicarían mayor diversidad y menor repetición en el discurso individual. Sin embargo, el dispositivo no puede justificar por qué existe mayor diversidad léxica en algunos segmentos ni explicar lo que lleva a los sujetos a producir emisiones de tal tipo.

En la actualidad, en cambio, los estudios han profundizado el estudio del contenido y la modalidad de interacción comunicativa en los foros, y han comenzado a ocuparse de las consecuencias de las modalidades de interacción en el aprendizaje.

Algunos autores han ofrecido clasificaciones para diferenciar el grado o nivel de actividad interactiva que se desarrolla en los foros. En particular, se ha desarrollado una propuesta clasificatoria de los modos o estrategias de participación diferenciales encontradas en una investigación con foros de diferente tipo (Constantino, 2002a, 2007):

- participación aditiva o relativa al tópico del foro;
- participación interactiva o relativa al flujo discursivo;
- participación directiva o tendiente a mantener el flujo discursivo en el tópico;
- participación disruptiva o relativa a tópicos diversos;
- participación anómala o inesperada;
- participación recapitulativa, que sintetiza o reconsidera tópicos y/o contribuciones previas, presentadas en forma articulada;
- participación generativa o creativa, que implica la propuesta de ampliaciones temáticas, perspectivas de análisis diferentes, detección de necesidades u obstáculos conceptuales, estimación de resultados, proyección de alternativas, etc.

Otra aproximación fue desarrollada por Järvelä y otros (2002), quienes parten de una perspectiva socioconstructivista y toman a toda la discusión como unidad compacta de análisis. De este modo, analizan dicha unidad de acuerdo con tres aspectos: el tipo de intervención (teoría, nueva pregunta, experiencia, sugerencia y comentario), los niveles de discusión (alto, progresivo y bajo) y las fases de la discusión. Si bien la aplicación combinada de estos conceptos parece ser la alternativa más productiva para el estudio de los foros, los autores no ofrecen, como indican Gros Salvat y Silva (2006), explicaciones claras sobre los indicadores propuestos.

Muy recientemente, Sánchez-Upegui (2009) ha planteado un marco conceptual y metodológico para el análisis de foros que está centrado en elementos del discurso especializado de carácter educativo, como el análisis lingüístico de la interacción mediatizada por computador, la ciberpragmática, la teoría de la cortesía, la argumentación y el principio cooperativo de la comunicación. A partir de este tipo de análisis, ha concluido que la formación de estudiantes y docentes en

estrategias de argumentación, corrección lingüística e interacción, desde una perspectiva lingüístico-textual y ciberpragmática, es imprescindible para el desarrollo de competencias colaborativas, comunicativas y científicas en la educación superior virtual. Pero, si bien el análisis propuesto por Sánchez-Upegui (2009) ilumina diferentes aspectos de la dinámica discursiva en los foros, su corpus es pequeño, por lo cual resulta necesario considerar un corpus más amplio en el cual aplicar conceptos provenientes del análisis del discurso.

Sin duda, las propuestas desarrolladas hasta el momento 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, creemos que el análisis de la naturaleza discursiva de los foros se puede enriquecer con otros conceptos a partir de los cuales los foros son concebidos como unidades globales en tanto procesos y productos realizados en interacción.

De acuerdo con lo expuesto, este trabajo propone caracterizar la interacción comunicativa predominante en los foros de MIFORCAL teniendo en cuenta, junto con conceptos y taxonomías ya desarrollados en el área, algunas otras nociones propuestas para comprender la interacción comunicativa, a saber: género y proyecto comunicativos (Linell, 1998) y tipos de conversaciones desde una perspectiva "intermental" (Mercer, 2000).

2. APORTES PARA EL ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA GENERADA EN LOS FOROS DIDÁCTICOS

La interacción comunicativa se considera un fenómeno fundante de la naturaleza social de los individuos (van Dijk, 2000[1997]; Mondada, 2001; Voloshinov, 1992[1929]) y esto se basa en ciertas características particulares de este fenómeno.

En toda interacción verbal (e.g. conversaciones, intercambios telefónicos) participan dos o más personas que intercambian los roles de hablante y oyente (Briz, 2003). Además, como plantea Searle (1992), al empezar una conversación, estas personas están iniciando una actividad conjunta más que dos actividades individuales. Considero que esta observación realizada para las conversaciones puede ser extendida a cualquier tipo de interacción comunicativa, sea presencial u *online*. En relación con esto, es importante mencionar algunos rasgos esenciales que se adjudican a la interacción comunicativa desde el dialogismo (Linell, 1998):

- **secuencialidad:** la intervención de un hablante no puede ser comprendida si se la aísla del resto de las intervenciones del mismo hablante y de otro/s interlocutor/es.
- **construcción compartida:** el lenguaje utilizado en la comunicación tiene un origen social, tanto por su génesis histórica como por ser distribuido, negociado y recreado en la interacción.
- **coconstitución del acto-actividad:** actos, emisiones o secuencias en el discurso están esencialmente situados dentro de una actividad que los interlocutores producen de manera conjunta. Esta actividad suele ser vista como un tipo de género particular.

A partir de estos principios básicos, se definen diversos conceptos, como género y proyecto comunicativos.

El género comunicativo comprende significados verbales (y no verbales) que son rutinizados para resolver una tarea. Los géneros varían en el grado en que están rutinizados e institucionalmente solidificados. Por otra parte, el género suele comprender participantes en sus roles sociales característicos y esquemas de participación.

Un proyecto comunicativo puede ser entendido como un puente entre las secuencias locales y las contribuciones elementales, y las nociones globales y más abstractas como las de géneros comunicativos. Este concepto hace referencia a una secuencia que representa la realización de una tarea comunicativa y evalúa esa secuencia en términos de su significado, logrado en/a través de la acción y la interacción. Los proyectos comunicativos se llevan a cabo para resolver un problema comunicativo, como establecer la interpretación o compartir la comprensión de algo, o lograr hacer algo con el lenguaje. Un problema comunicativo es entonces una tarea que se alcanza o resuelve durante la transacción. En este sentido, un proyecto no es simplemente un plan o anticipación de una actividad, sino que se trata de algo desarrollado en el curso de la acción, algo que es llevado a cabo satisfactoriamente y avanza paso por paso. Un proyecto de este tipo siempre es colectivo (o al menos social), no puede ser realizado y completado solo por una sola persona, siempre involucra a otros, es decir, está orientado a otros.

En este sentido, resulta relevante considerar las maneras en que, según Mercer (2000) usamos el lenguaje para resolver problemas y crear conocimiento, y los tipos de orientación cognitiva que adoptamos hacia los demás al hacerlo. Es decir, interesa ver de qué manera el autor caracteriza las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento desde una perspectiva "intermental". En este sentido, el autor establece una categorización que comprende tres tipos de conversaciones:

- **Conversación acumulativa:** Cada interlocutor complementa los aportes de otros mediante información propia y, a partir de su mutuo apoyo y aceptación, todos los interlocutores construyen la comprensión y el conocimiento compartido. Los hablantes hacen lo posible por acordar con el resto, más que por explorar hechos y soluciones.
- **Conversación disputativa:** Los participantes inician un proceso de discusión a partir de argumentos para confirmar o rebatir los argumentos del resto. Los hablantes defienden sus posturas, a expensas de una solución o aproximación a la verdad.
- **Conversación exploratoria:** 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, y se dan razones y alternativas. Se busca el acuerdo como una base para el progreso conjunto. El conocimiento es explicable públicamente y el razonamiento es visible en la conversación.

3. METODOLOGÍA

En consonancia con el objetivo planteado y el enfoque propuesto para el análisis, la metodología de la investigación será de carácter netamente cualitativo (Constantino, 2002b; Vasilachis de Gialdino, 2007 [2006]) y sigue los lineamientos del dialogismo (Linell, 1998).

El estudio se lleva a cabo en tres fases:

1. Leer en forma analítica y sucesiva todos los foros, desde primeras impresiones, sin un trabajo de encuadre teórico sino más bien de captación de la dinámica global y los significados manifiestos, hasta relecturas con los criterios e instrumentos conceptuales propuestos;
2. Aplicar diferentes nociones a las interacciones comunicativas del corpus: se consideran fundamentalmente los géneros y proyectos comunicativos (Linell, 1998) y, en algunos casos, las clases de intervención (Constantino, 2002a) y de conversación (Mercer, 2000);
3. Determinar y caracterizar las diversas modalidades de interacción comunicativa en los foros de formación *online*.

El corpus está conformado por los foros correspondientes a una de las orientaciones del MIFORCAL: Ciencias Sociales y Humanas. Esta orientación cuenta con diferentes materias, cada una de las cuales se desarrolla en un módulo de la plataforma:

- Didáctica de las Ciencias Sociales
- Laboratorio de las Ciencias Sociales
- Fundamentos Histórico Epistemológicos de las Ciencias Sociales.
- Didáctica de las Ciencias Humanas
- Laboratorio de Didáctica de las Ciencias Humanas
- Fundamentos Histórico-Epistemológicos de las Ciencias Humanas
- Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales
- Laboratorio de Investigación en Ciencias Sociales
- Fundamentos de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanas

Como pone en evidencia esta lista, tanto para las Ciencias Humanas como para las Sociales se cuenta con una materia/módulo correspondiente a la Didáctica o a la Investigación y, en relación con ella, una correspondiente al Laboratorio y otra a los Fundamentos. Cada materia/módulo desarrolla, a su vez, diferentes foros que, como se ha anticipado, constituyen el corpus de este trabajo.

Es importante tener en cuenta que en los ejemplos incluidos en el trabajo se han cambiado los nombres y apellidos verdaderos a fin de respetar la identidad de los participantes.

4. CARACTERIZACIÓN DE DIFERENTES TIPOS DE INTERACCIÓN COMUNICATIVA

A partir del análisis de las conversaciones desarrolladas en los foros, se han observado diversas modalidades de interacción comunicativa. Por otra parte, se ha notado que en cada módulo/materia suele predominar un tipo de modalidad, es decir, que la interacción entre el profesor, el tutor y los alumnos en los foros se desarrollan de un modo específico y predominante a lo largo de todo el módulo/materia.

A continuación se caracteriza y ejemplifica cada tipo de modalidad identificada teniendo en cuenta, fundamentalmente, los participantes y sus roles, los géneros y los proyectos comunicativos (Linell, 1998). En algunos casos, también se consideran los tipos de intervenciones (Constantino, 2002a) y conversaciones (Mercer, 2000).

4.1. Interacciones en las que participan el tutor y el grupo completo de alumnos

En este tipo de modalidad, el tutor es el responsable de abrir el foro e introducir el nuevo tema y género, y también de determinar al menos dos o tres de los proyectos comunicativos fundamentales.

En estos casos, la primera intervención funciona como bienvenida y, en ocasiones, como presentación de la tarea a desarrollar y el modo de hacerlo. En otros casos, la tarea se presenta en una intervención aparte, pero inmediatamente posterior a la primera, como en el siguiente ejemplo:

Ejemplo 1

*¿Por qué estudiar y enseñar Sociología?
de Sofía Pérez - lunes, 6 de abril de 2009, 16:22*

¡¡Estimados amigas y amigos!!

¡Soy Sofía! “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 Amalia Alvarez y del Coordinador Didáctico Héctor Domeq, 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 zigzagantes 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 María Gracia 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,

Vânia

*Re: ¿Por qué estudiar y enseñar Sociología?
de Sofía Pérez - lunes, 6 de abril de 2009, 16:25*

¡Amigas y amigos!

En conversación con el Coordinador Didáctico Héctor Domeq, 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, bien como los elementos claves

*que constituye el estudio. El objetivo es unir las aportaciones del material de la Profesora Gracia al los pasos de la tesis.
¡Está bien así! ¡Y que tal vamos a participar!
A seguir con ánimo, Sofía*

En este tipo de modalidad, como se pone en evidencia en las dos intervenciones citadas, la tutora, además de abrir el foro, sugiere un género comunicativo específico: discusión. En el ejemplo citado, el género es propuesto no sólo en la primera intervención, al dar la bienvenida (“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”), sino también en la segunda, al anunciar la tarea que los alumnos deben cumplir (“Primera semana: Lectura del material y discusiones en el foro”).

Por otra parte, en este tipo de modalidad, el tutor tiende a condicionar al menos uno de los proyectos comunicativos. En el foro ya citado, por ejemplo, en el cual se ha establecido un género (la discusión), la tutora propone reflexionar sobre una pregunta a la que los alumnos deben dar respuesta: “Somos llevados a pensar en las cuestiones como ¿Por qué estudiar Sociología?”.

Del análisis de los diferentes foros se desprende que, al instaurarse este tipo de modalidad, los alumnos tienden inicialmente a cumplir el género y el proyecto propuestos por la tutora a partir de intervenciones sumativas, como la siguiente:

Ejemplo 2

Re: ¿Por qué estudiar y enseñar Sociología?

de Maura Ben - martes, 7 de abril de 2009, 22:20

Hola Profesora y compañeros...

Respecto al tema en cuestión opino que ... Estudiar o Aprender Sociología significa distanciarnos de nuestras interpretaciones personales del mundo para mirar a las influencias sociales que conforman nuestras vidas.

La Sociología no niega ni disminuye la realidad de la experiencia individual pero sí a través de ella obtenemos una conciencia mas rica de nuestras propias características individuales y de la de los demás, desarrollando la sensibilidad hacia el universo más amplio de la actividad social que nos envuelve.

La mayoría de nosotros vemos el mundo según las características que tienen que ver con nuestra propia vida. La Sociología demuestra que es necesario utilizar un punto de vista más amplio para saber por qué somos como somos y por qué actuamos de la forma en que lo hacemos.

Nos enseña que lo que consideramos natural, inevitable, bueno o verdadero puede no serlo y que las cosas dadas de nuestra vida estan influidas por fuerzas históricas y sociales.

Desde Concepción Py, un saludo cordial.

Maura.

Luego, a partir de las reflexiones que surgen de la tarea se plantean nuevas preguntas y cuestionamientos, y a partir de ellos la tutora suele plantear nuevos proyectos comunicativos. Por ejemplo:

Ejemplo 3

*Re: ¿Por qué estudiar y enseñar Sociología?
de Sofía Pérez - jueves, 9 de abril de 2009, 03:31*

¡ Amigos Tan Especiales!

Estoy muy atenta leyendo cada participación y opinión. Agradezco por las bienvenidas en este grupo. El debate está relevante sobre el estudio y la enseñanza en el social, con base en la lectura del texto de la Profesora Gracia. Sobre la cuestión de Arturo: ¿Cuál o cuáles son las estrategias metodológicas que debemos utilizar los docentes de ciencias sociales para hacer de las teorías una praxis apropiada de manera que podamos ayudar a nuestros educandos en la comprensión del mundo que lo rodea? Con base en esta reflexión, invito a cada uno/a a exponer su opinión, según una situación, por ejemplo, es invitado a dar clase de ciencias sociales a alumnos del secundario, luego ¿cuáles son las estrategias metodológicas/didácticas/cognitivas que consideras fundamentales en el Plan a desarrollar para el buen éxito de la clase?

Su participación es valiosa, por eso contamos con ella...

Que Jesucristo con su infinito amor te bendigas a cada nuevo día.

Con cariño, Sofía

Es frecuente en esta modalidad que el tutor intervenga con intervenciones recapitulativas para sintetizar y valorar, en general positivamente, las intervenciones que los alumnos realizan a fin de cumplir el género y los proyectos propuestos.

En síntesis, este tipo de modalidad se asocia en general con la inclusión de intervenciones sumativas sobre los temas planteados. El tipo de conversación predominante es la acumulativa, en la cual los participantes complementan los aportes de otros mediante información propia y, a partir de su mutuo apoyo y aceptación, todos los interlocutores construyen la comprensión y el conocimiento compartido (Mercer, 2000).

4.2. Interacciones comunicativas en las que participan el tutor y un grupo pequeño de alumnos, y luego el grupo solo

En estos casos, el tutor divide el grupo en subgrupos y abre un foro por cada uno. Como en la modalidad anterior, el tutor es el responsable de abrir el foro y está a cargo de la primera intervención. En ciertas ocasiones, la primera intervención suele estar destinada a anticipar que en las siguientes intervenciones se dispondrá la consigna de trabajo.

Ejemplo 4

*Grupo 2 - 2da. Semana - Tejes, Parodi, Araujo, Montes
de Marta Lura- domingo, 22 de marzo de 2009, 23:03*

Aquí dispondré en breve la consigna de trabajo para la segunda semana. Saludos.

En la siguiente intervención del tutor, se establece el género y el proyecto comunicativo que los alumnos deben desarrollar, al menos inicialmente, así como el responsable de coordinar este desarrollo.

Ejemplo 5

Re: Grupo 1 - 2da. Semana - Antonelli, Tortone, Guillén, Valdéz de Marta Lura - lunes, 23 de marzo de 2009, 21:44

HOLA y CARIÑOS a TODOS:

LAS CONSIGNAS PARA ESTA PARTE DE LA TAREA SON:

TEMA 2: DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

1. Cada alumno debe presentar una síntesis general

2. Foro de discusión

TEMA 1. ¿CUÁL ES LA MEJOR MANERA DE FORMAR A PROFESORES SEGÚN SCHUMMAN?

TEMA 2: EN SU OPINIÓN PERSONAL ¿CUÁL ES LA MEJOR MANERA DE FORMAR PROFESORES?

Para el segundo tema, y de modo a no dispersar mucho las respuestas y llegar a una buena síntesis, sugiero que se opine: aceptando o rechazando la propuesta, total o parcialmente y, en todos los casos, justificando la respuesta.

Sugiero que el coordinador de esta tarea sea Arturo Guillén, a cuyo cargo estaría la síntesis final del Foro.

Gracias.

MUY BUEN TRABAJO

BESOS

MARTA LURA

Además del género y el proyecto iniciales, en intervenciones posteriores, el tutor suele establecer otras exigencias, como el tiempo de entrega.

En general, apenas el tutor determina las exigencias para el foro, interviene el alumno que ha sido asignado por el tutor para coordinar el desarrollo de la consigna e incita la participación del resto. Los alumnos, en este caso, realizan intervenciones sumativas e interaccionales.

En este tipo de modalidad, en la cual los alumnos deben gestionar y desarrollar solos el género y el proyecto propuestos inicialmente por la tutora, es frecuente que ellos inicien y desarrollen nuevos proyectos comunicativos e incluso nuevos géneros. Entre los proyectos comunicativos iniciados por los alumnos, es frecuente que se incite la reflexión en torno a situaciones de la vida cotidiana e, incluso, personales. En estos casos, aparecen, además de intervenciones sumativas e interaccionales, algunas generativas o creativas, lo que está favorecido por la familiaridad con la vida cotidiana referida.

En estos casos, si los géneros y proyectos que surgen a lo largo del foro interfieren con los propuestos inicialmente por el tutor, interviene el tutor, o incluso algún alumno, para retomar las cuestiones planteadas inicialmente.

Ejemplo 6

Re: Grupo 1 - 2da. Semana - Antonelli, Tortone, Guillén, Valdéz de Maura Valdéz - jueves, 26 de marzo de 2009, 05:34

Hola a todos:

Con relación a las cuestiones planteadas al grupo por la profesora, y a los que parece interesante que comencemos a prestar atención, porque tampoco quizás sea simple ni lineal la respuesta, propongo que comencemos por aclarar la primera:

TEMA 1. ¿CUÁL ES LA MEJOR MANERA DE FORMAR A PROFESORES SEGÚN SCHUMMAN?

*Porque considero que no podremos refutar, aceptar o cuestionar, y mucho menos argumentar posturas personales ante su planteamiento si antes no tenemos clara la postura del autor mencionado.
¿Qué les parece compañeros?*

En síntesis, en esta modalidad es frecuente que se desarrollen conversaciones sumativas, cuando los alumnos intervienen en respuesta al género y proyecto propuestos por la tutora; o conversaciones disputativas, cuando los alumnos proponen reflexionar sobre situaciones personales de la vida cotidiana. En el primer caso, predominan las intervenciones sumativas e interaccionales; en el segundo, aparecen también algunas intervenciones generativas o creativas.

4.3. Interacciones comunicativas en las que participan el profesor, el tutor y el grupo completo de alumnos

4.3.1. Cuando el profesor participa solamente al inicio del foro

En este tipo de modalidad el profesor abre el foro y determina el género y el proyecto iniciales. Tras esta intervención, los alumnos suelen responder con intervenciones sumativas construidas con fragmentos del material de trabajo.

El tutor también participa con intervenciones recapitulativas, interaccionales y/o directivas para proponer un nuevo proyecto comunicativo. Este proyecto puede consistir en la síntesis y valoración de las intervenciones realizadas hasta el momento, en la aclaración de algún concepto que considera que no ha sido bien utilizado o referido, o en el pedido de aclaración de alguna intervención. Por ejemplo:

Ejemplo 7

*Re: Reflexiones metodológicas
de Laura Leal - jueves, 18 de septiembre de 2008, 17:00*

Arturo:

Acuerdo con vos en que los métodos cualitativos son dinámicos y abiertos. Pero no logro entender bien a qué te referís con “el investigador no se queda o no se deja influenciar por ninguna sola teoría”, “...no toma una sola línea en la tarea investigativa”.

Cómo lo estas pensando?

Cariños

Laura

A diferencia de la primera modalidad, aquí las intervenciones del tutor pueden dar lugar a conversaciones disputativas, que exigen intervenciones interaccionales por parte de los alumnos.

En síntesis, este tipo de modalidad interaccional se asocia, como el primer caso, con el desarrollo de conversaciones acumulativas, a partir de intervenciones sumativas, pero, a diferencia del primero, también puede dar lugar a intervenciones interaccionales de los alumnos.

5.3.2 Cuando participan el profesor, el tutor y el grupo de alumnos durante todo el foro

En estos casos, el profesor o el tutor abren el foro e indican el género. En cuanto al proyecto comunicativo, si bien lo sugieren, suelen explicitar que su sugerencia puede ser reemplazada a partir de las intervenciones de los alumnos. Por ejemplo:

Ejemplo 8

*Foro de discusión sobre los artículos
de Gabriela Gonzalo - sábado, 20 de septiembre de 2008, 22:10*

Hola a todos

Este foro está abierto para que expongan y compartan su lectura y análisis de los artículos propuestos (Sayago, 2007; van Dijk, 2005).

Sin intenciones de reducir la discusión sino por el contrario para animarla, les proponemos algunas preguntas:

1-¿en qué sentido/s dirían que el artículo de Sayago (2007) se articula con la investigación más amplia que hemos visto en el módulo?

2-¿qué similitudes y diferencias encuentran entre ambos artículos?

Saludos,

Gabriela

En estos casos, el profesor se presenta con el rol del experto, que responde consultas y dudas de los alumnos. Por ejemplo:

Ejemplo 9

*Re: Foro de consultas sobre el Módulo del Laboratorio - Primera parte
de Maura Valdéz - miércoles, 10 de septiembre de 2008, 05:07*

Quizás tenga cierta confusión entre concepción del realidad del objeto y el enfoque de análisis, pues lo de relativismo expuse considerando que el tema de estudio se concibe como una realidad compuesta por sistemas cuya existencia depende de requerimientos funcionales, la producción de la noticia es siempre una reducción de la realidad; su transformación y creación está influenciada por los valores, intereses, costumbres, etc. Igualmente por considerarla una realidad de naturaleza local y específica y las construcciones no serían en un sentido absoluto.

Pero no se: !!!¿estoy segura?!!!.

Estoy reanalizando.

Ejemplo 10

*Re: Foro de consultas sobre el Módulo del Laboratorio - Primera parte
de Martín Burgos - miércoles, 10 de septiembre de 2008, 21:35*

Maura, es totalmente correcta la descripción de la realidad desde un enfoque sistémico. Ahora bien, cuando se habla de relativismo en la concepción de la realidad, se suele aludir al hecho de que la representación de la realidad del investigador es negociada con la representación de la realidad de los sujetos investigados. Desde una postura relativista, el investigador no pretende imponer su concepción de la realidad como la única válida ni como la más válida: asume que es tan válida como la del resto de las personas. Los informes de investigación elaborados desde esta perspectiva son bas-

tante dialógicos, porque presentan diferentes voces y opiniones. Se apunta a lograr una validez por consenso, esto es, se formula un saber que se considera válido en un contexto determinado al ser construido y avalado por los diferentes participantes de la investigación (investigador e investigados). El investigador no va al campo a imponer su verdad sino a buscar otras personas como él, con el fin de lograr un intercambio simétrico y fluido que le permita lograr una representación de la realidad más holística, más sofisticada y menos etnocéntrica.

Puedes fijarte si en mi trabajo reconoces estos rasgos.

Saludos.

Martín

Ejemplo 11

Re: Foro de consultas sobre el Módulo del Laboratorio - Primera parte de Maura Valdéz - jueves, 11 de septiembre de 2008, 05:02

La postura relativista, en este sentido se ve superada en el enfoque de este estudio, pues el investigador, el productor de la noticia, el usuario probable al formar parte del mismo entorno están en una interacción dialógica que construye sentido en función al objeto de estudio. El investigador no lleva a imponer una interpretación sobre el tema sino busca el sentido que tiene el tema en el contexto. El análisis es discursivo.

En este ejemplo se puede observar que una alumna, Maura Valdéz, presenta sus dudas en torno a un tema (ejemplo 9) e inmediatamente después participa el profesor, Martín Burgos, para aclarar algunas cuestiones relativas a dicho tema (ejemplo 10). Finalmente, tras esta intervención del profesor, la alumna vuelve a reflexionar (ejemplo 11). Es decir, esta secuencia de intervenciones alumno-tutor-alumno muestra que, en la medida en que el profesor responde con un análisis profundo a las cuestiones planteadas por los alumnos, ellos también pueden profundizar los temas que se abordan, por lo que logran intervenciones con mayor grado de interactividad e, incluso, creatividad.

En cuanto al tutor, además de intervenir para recapitular lo dicho o indicar cuestiones administrativas o prácticas de las tareas, adopta en algunos casos el rol de alumno inquieto y cuestionador. Así, sobre la base de las consideraciones del profesor, propone preguntas y abre nuevas cuestiones que contribuyen con la interactividad en el grupo. Por ejemplo:

Ejemplo 12

Sociedad y medios

de Gabriela Gonzalo - miércoles, 10 de septiembre de 2008, 12:18

Retomo lo que ha planteado Martín: "Queda para reflexionar el hecho de que nuestra sociedad se ha complejizado y se ha desarrollado gracias a los medios. El mundo actual no podría existir si no fuera por ellos".

En relación con esta propuesta, me parece interesante retomar uno de los selectores que los medios tienen en cuenta para la producción de noticias: la correspondencia con la realidad de referencia. La realidad de referencia es un mundo posible cuya observación permite la construcción de sentido que otorga verosimilitud a ciertas cosas y se las niega a otras. Lo interesante de este concepto es que el límite entre lo verosímil y lo inverosímil puede ser establecido por criterios políticos, económicos, religiosos o científicos en un proceso no exento de tensiones y contradicciones.

En este marco, entiendo la complejidad producida por los medios a la que alude Martín.

¿Qué opina el resto acerca de lo que ha dicho Martín?

En esta modalidad se generan conversaciones acumulativas, disputativas y también exploratorias, en relación no solamente con situaciones de la vida cotidiana sino también con los temas teóricos propuestos para la reflexión. En este sentido, surgen, entre otro tipo de intervenciones, las generativas o creativas. Creemos que la presencia y participación constante tanto del profesor como del tutor contribuyen con esa dinámica, dado que el rol de experto del profesor hace que la discusión no se reduzca a situaciones cotidianas o personales y, por otra parte, que estas se relacionen con los temas teóricos planteados, mientras que el rol de alumno cuestionador que adopta el tutor incita la discusión.

CONCLUSIONES

En este trabajo, hemos analizado los foros de MIFORCAL sobre la base de conceptos provenientes del análisis del discurso -particularmente, género y proyecto comunicativos- y, a partir de este análisis, hemos elaborado una caracterización, al menos provisoria, de las diversas modalidades de interacción comunicativa generadas en los foros de formación *online*.

En relación con dichas modalidades, hemos observado que, si los profesores y tutores son quienes proponen el género y los proyectos comunicativos, los alumnos suelen participar con intervenciones sumativas, lo que genera conversaciones acumulativas. En cambio, si se explicita la posibilidad de que los alumnos gestionen y/o desarrollen proyectos comunicativos surgen con más frecuencia conversaciones disputativas e incluso exploratorias. En relación con este último caso, cabe destacar que, si los alumnos están trabajando solos, sin la presencia de profesores y tutores, las conversaciones se centran en situaciones de la vida cotidiana e, incluso, personales, y no llegan a relacionarse de manera adecuada con los tópicos teóricos planteados. Por ello, en estos casos, es frecuente que intervenga la tutora, e incluso un alumno, para encauzar la discusión. Por el contrario, en los foros en que participan activamente tanto el profesor como el tutor, sobre todo si ellos adoptan roles particulares y diferenciales (e.g. rol de experto y rol de alumno cuestionador, respectivamente), la discusión se mantiene en relación con los temas teóricos planteados (aunque no por ello desvinculada de la vida cotidiana) y se da lugar a conversaciones exploratorias.

En síntesis, el análisis de los foros de MIFORCAL ha permitido corroborar que no se establece un tipo único de interacción sino una amplia variedad de interacciones, que varían según la cantidad de participantes y sus roles, los géneros y los proyectos comunicativo, los tipos de participación y conversación. En este sentido, consideramos que el proyecto MIFORCAL y la importancia que se le ha adjudicado en él a la interacción comunicativa en entornos virtuales nos ha permitido establecer una caracterización que, si bien aún es provisoria y debe ser verificada en un corpus más amplio, representa un primer paso para el estudio de un fenómeno fundamental del aprendizaje *online*. Suponemos, por otra parte, que en la medida en que este estudio sea profundizado, se podrán proponer estrategias didácticas para optimizar el desempeño de los tutores y los estudiantes en foros y *chats* de formación. Esto incidiría decisivamente en la facilitación

de los procesos de co-construcción del conocimiento en ambientes virtuales de aprendizaje, así como en la optimización de las comunidades de práctica.

Referencias bibliográficas

- BANZATO, M. *Il tutoring in rete*, en Banzato, M. (ed.) *Apprendere in rete. Modelli e strumenti per l'e-learning*, UTET, Torino 2002, pp. 263-328.
- BRIZ, A. *Las unidades de la conversación*, en: *Actas del VII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata 2003.
- BULLEN, M. *A case study of participation and critical thinking in university-level course deliverable by computer conferencing*, University of British Columbia, Vancouver 1977.
- CONSTANTINO, G.D. *Presenza vitale contro presenza virtuale: studio contrastivo dei modi strategico-discorsivi della interazione didattica*, en M. Banzato (Ed.), *Apprendere in rete*, UTET, Torino, 2002a.
- CONSTANTINO, G.D. (comp.) *Investigación Cualitativa & Análisis del Discurso en Educación*, Universitaria, Catamarca 2002b.
- CONSTANTINO, G.D. *Modalidades comunicativo-discursivas de participación en comunidades virtuales de aprendizaje: una propuesta para la evaluación formativa*, "Revista Aled", 2007, pp. 7-15.
- DAVIS B. H. & BREWER, J.P. *Electronic Discourse. Linguistic Individuals in Virtual Space*, SUNY, Nueva York 1997.
- GARRISON, D.R & ANDERSON, T. *El e-learning en el siglo XXI: Investigación y Práctica*, Octaedro, Barcelona 2005.
- GUNAWARDENA, C.N et al. *Analysis of a global online debate and the development of fan interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing*, "Journal of Educational Computing Research", 17, 1997, pp. 397-431.
- GROS SALVAT, B. *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Editorial Gedisa, Barcelona 2000.
- GROS SALVAT, B. & SILVA, J. *El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado*, "RED: Revista de Educación a Distancia", N°. 16, 2006, pp. 1-16.
- HENRI, F. *Computer conferencing and content analysis*, en Kaye, A. (Ed.) *Collaborative learning through computer conferencing*, Springer, London 1992, pp. 117-136.
- JÄRVELA, S et al. *Web-based cases in teaching and learning: the quality of discussion and a stage of perspective talking in asynchronous communication*, "Interactive Learning Environments", 10, 2002, pp. 1-22.
- LAFERRIÈRE, T. *In-service education through face-to-face and on-line interaction in learning communities. Proceedings of the 25th annual conference of the Association of Teacher Educators in Europe (ATEE)*, Bruxelles, 2001.
- LINELL, P. *Approaching dialogue*. Benjamins, Amsterdam 1998.
- MARKOVÁ, IVANA & LINELL, P. *Coding elementary contributions to dialogue: Individual acts versus dialogical interactions*, "Journal for the Theory of Social Behaviour", 26, 1996, pp. 353-373.
- MERCER, N. *Words & Minds. How we use language to think together*, Routledge, Londres 2000.
- MONDADA, L. *Por una lingüística interaccional*. "Discurso y Sociedad" vol 3 n°3, 2001, pp. 61-89.
- SÁNCHEZ-UEGUI, A.A. *Nuevos modos de interacción educativa: análisis lingüístico de un foro virtual*, "Educación y Educadores", Vol 12, No 2, 2009, pp. 29-46.
- SEARLE, J. *Conversation reconsidered*, en Parret, H. Y J. Verschueren (eds.), *(On) Searle on conversation*, Johns Benjamins Publishing Company, Amsterdam 1992, pp. 137-148
- SILVA, J. *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), 2006 Disponible en http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07/n7_art_silva.htm [consultado el 22 de octubre de 2009]
- VAN DIJK, T. A. *El discurso como interacción en la sociedad*, en Van Dijk, T.A., *El discurso como interacción social*, Gedisa, Barcelona 2000, pp.19-66.

VASILACHIS DE GIALDINO, I. (coord.) *Estrategias de una investigación cualitativa*. Editorial Gedisa, Buenos Aires, 2007.
VOLOSHINOV, V.V. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Alianza, Madrid, 1992 (1929).