

En *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza (Argentina): Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de UnCuyo.

¿Qué relación puede existir entre el diseño de una materia y la apertura de sus foros en contextos de formación online?.

Alvarez, Guadalupe.

Cita:

Alvarez, Guadalupe (2010). *¿Qué relación puede existir entre el diseño de una materia y la apertura de sus foros en contextos de formación online?. En La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística. Mendoza (Argentina): Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de UnCuyo.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/guadalupe.alvarez/110>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p0zR/gw7>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Capítulo 11: 99-107

¿Qué relación puede existir entre el diseño de una materia y la apertura de sus foros en contextos de formación online?

Guadalupe Alvarez

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

¿Qué relación puede existir entre el diseño de una materia y la apertura de sus foros en contextos de formación online?

Guadalupe Alvarez
CIAFIC-CONICET e IDH-UNGS
Buenos Aires Argentina
galvarez@ungs.edu.ar, gggalvarez@gmail.com

Resumen

Actualmente una amplia gama de materias y cursos se imparte por la red. En este sentido, cabe preguntarse acerca de las peculiaridades del medio informático que se consideran más influyentes en la cognición. Entre estas ellas, se 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 del medio: el alto grado de interactividad. De acuerdo con estas observaciones, en contextos didácticos online, resulta ineludible tener en cuenta los diferentes modos en que se integran recursos de diversas materialidades (por ejemplo: diseño en pantalla y escritura). El objetivo de este trabajo es, justamente, presentar los resultados de un estudio en el cual, desde la semiótica social multimedial, se analizaron las materias de un Máster interuniversitario en formación de profesorado de calidad para la docencia preuniversitaria. Este análisis ha puesto en evidencia que la construcción de la intervención de apertura de los foros está estrechamente relacionada con el diseño general de la materia.

Introducción

Actualmente las tecnologías de la información y la comunicación 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. De hecho, en estos momentos una amplia gama de materias y cursos se imparte por la red. 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 del medio, el alto grado de interactividad, que se pone de manifiesto en diferentes niveles: desde la interactividad que posibilitan los objetos, la navegación y las conexiones, hasta la interactividad generada al crear un entorno en el cual el usuario debe tomar decisiones, responder a preguntas o resolver problemas. De acuerdo con estas observaciones, en contextos didácticos online, resulta ineludible tener en cuenta los diferentes modos en que se integran recursos de diversas materialidades (por ejemplo: diseño en pantalla y escritura). El objetivo de este trabajo es, justamente, presentar los resultados de una investigación en la cual, desde la semiótica social multimedial (Baldry y Thibault, 2006; Kress, 2004; Lemke, 1997), se estudiaron las materias de un Máster interuniversitario en formación de profesorado de calidad para la docencia preuniversitaria. Se analizó, fundamentalmente, la intervención de apertura de cada foro y el diseño de la materia a la que pertenecen.

Sobre las tecnologías de la información y la comunicación

Las TIC comprenden elementos y técnicas utilizadas en el tratamiento y la transmisión de las informaciones, principalmente informática, Internet y telecomunicaciones. En lo que se refiere específicamente a las redes informáticas, se componen de hardware (ordenador y módem), software (correo electrónico, conferencias, etc.) y líneas de telecomunicaciones.

Si bien algunos autores (Ong, 1993) han señalado que la computadora es una forma de tecnologizar la palabra al igual que la escritura o la imprenta, otros han establecido importantes diferencias entre la página impresa y la página web (Baldry y Thibault, 2006; Gros Salvat, 2000; Kress, 2004).

Baldry y Thibault (2006), por ejemplo, han caracterizado la página web como una unidad visual y espacial que se presenta en la pantalla de una computadora. Este tipo de página tiene, por un lado, características típicas de una página impresa. En particular, puede ser leída de derecha a izquierda y de arriba abajo, lo que permite un acceso a su significado potencial a partir de la especificación de posibles vías de lectura. Sin embargo, la página web tiene otras peculiaridades que le brinda la pantalla, a saber: la naturaleza hipertextual y el potencial de acción.

El hipertexto permite que no haya estructuras a priori que causen o guíen las actividades de realización de significados desde el principio al fin. Por el contrario, hay un interjuego entre los textos, los géneros, las modalidades semióticas y las tecnologías, y las percepciones y las acciones de los usuarios. La interacción entre todos estos factores proporciona soluciones estables en el momento. De

este modo, la página web desplaza el control hacia el usuario de la computadora. El énfasis está puesto más en la variabilidad, la flexibilidad, las múltiples actividades, la fluidez de los recursos semióticos y los efectos emergentes locales sensibles al contexto, que se producen, por ejemplo, al mover el mouse o clicar un objeto en una página.

Es decir, la página web constituye una interfaz dinámica e interactiva entre el usuario y las posibilidades de la página como un todo. En este sentido, la pantalla es: 1) un receptor de información de fuentes remotas; 2) un medio para enviar información a objetivos remotos; 3) un campo de posibilidades en la pantalla (imagen, objetos, etc.).

En síntesis, la página web es híbrida: comparte características de una página estática y, al mismo tiempo, tiene un potencial dinámico para la acción en la medida en que los usuarios pueden actuar sobre la página y obtener respuestas de sus acciones.

Es por estas peculiaridades que Kress (2004) ha llegado a proponer que, mientras que el libro y su página han sido el sitio de la escritura, y la lógica de la escritura ha modelado el orden de la página del libro; la pantalla es el sitio de la imagen y la lógica de la imagen está modelando el orden y la disposición de la pantalla.

De acuerdo con las observaciones anteriores, frente a cursos de capacitación impartidos por redes informáticas, resulta ineludible tener en cuenta los diferentes modos en que se integran recursos de diversas materialidades (por ejemplo: diseño en pantalla y escritura). Esto supone considerar, entre otras cuestiones fundamentales, el diseño de los cursos de formación online (McAnally Salas y Pérez Frago, 2000) y las propiedades discursivas de la interacción comunicativa (Sánchez-Upegui, 2009; Mercer, 2000; Silva, 2006).

Sobre la estructura de los cursos

McAnally Salas y Pérez Frago (2000) han indicado los componentes fundamentales de un curso online y lo han puesto a prueba a nivel de licenciatura y maestría. Así, proponen un curso dividido en diferentes secciones, cada una de las cuales se asocia con contenidos y actividades específicas.

Por un lado, la portada, que da acceso a las secciones principales y mantiene al tanto a los estudiantes sobre el progreso del curso. Por otro lado, las secciones principales:

- Información general: el objetivo es ofrecer al estudiante acceso a toda la información referente a las características del curso.
- En Contacto: sección de comunicación en la cual gira el desarrollo del curso, por lo que se integran módulos para la comunicación entre los participantes (correos electrónicos de los participantes, dos organizadores de discusión asincrónica para los foros de discusión y charlas de café, y un programa de charla en tiempo real o sincrónico).
- Unidades: sección que proporciona acceso al temario, los contenidos y las tareas de cada unidad del curso.
- Tareas: en esta sección se describen las tareas por unidad.
- Exhibición: se publican todos los productos de los estudiantes, organizados por unidades.
- Apoyo: incluye el acceso a tutoriales sobre el uso de algún programa a utilizar durante el curso. En esta sección también se encuentran links a sitios de interés relacionados con el curso.

Además de estos componentes de la estructura, el análisis de cursos online exige considerar los aspectos discursivos que caracterizan las interacciones comunicativas sincrónicas y asincrónicas.

Sobre el análisis del discurso en los foros formativos online

Los foros de discusión o conferencias asincrónicas son una de las herramientas más utilizadas en la estructura didáctica de la formación online (Constantino, 2002a). Como han señalado y estudiado Gros Salvat y Silva (2006), existe una amplia variedad de perspectivas y modelos para su estudio (Sánchez-Upegui, 2009; Garrison y Anderson, 2005; Gunawardena y 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 (Davis y Brewer, 1997), 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.

Recientemente, los estudios (Constantino, 2002a; Sánchez-Upegui, 2009) 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.

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, pocas han sido realizadas conforme a los criterios de la semiótica social multimedial (Baldry y

Thibault, 2006; Kress, 2004; Lemke, 1997), que puede develar otros aspectos importantes del discurso en los foros formativos, como su relación con recursos de otras materialidades.

La semiótica social multimedial: perspectiva de análisis en contextos de educación online

Del siglo XX al XXI, se ha desarrollado un campo, llamado “multimedialidad”, en el cual se supone que la semiosis social se lleva a cabo a partir de múltiples medios. Dentro de este campo, se ha recurrido con frecuencia a la teoría sistémico funcional (Halliday, 1982[1978], 1994[1985]) como base para los análisis, lo que ha dado lugar a la semiótica social multimedial (O'Halloran, 2009). En este marco, las tres metafunciones de Halliday (1994 [1985]) resultan fundamentales. Se supone, entonces, que cada acto de producir significado:

-construye un “estado de la cuestión”; es decir, presenta relaciones entre los participantes semióticos y los procesos como si estuvieran siendo observados objetivamente desde el exterior. Desde el punto de vista visual, esto es la función figurativa o representacional que nos muestra una escena y las relaciones entre sus elementos.

-indica cuán verdadero o cierto el productor desea que quien interpreta considere el “estado de la cuestión”, o indica una evaluación acerca de si ese “estado de la cuestión” es bueno o malo, necesario u obligatorio. Desde el punto de vista visual, cada imagen adopta una orientación que posiciona a quien mira en relación con la escena (intimidad, distancia, etc.) y establece algún tipo de orientación evaluativa del productor/interpretante hacia la escena en sí.

-construye un sistema de relaciones organizacionales definidas como un “todo” o partes de un “todo”. Desde el punto de vista visual, se despliegan recursos de la composición para organizar el texto visualmente en elementos y zonas, y se vinculan zonas con aspectos tales como color y textura (Lemke, 1998).

Desde esta perspectiva, los recursos semióticos, que abarcan no sólo lo lingüístico sino también imágenes, símbolos, música, sonido, espacio, etc., son elementos usados para producir significado. Un sistema de recursos semiótico, por otra parte, comprende un sistema de posibles significados y formas típicamente empleadas para producir significado en un determinado contexto (Baldry y Thibault, 2006:18).

Partiendo también de la definición de texto de Halliday, se caracteriza el texto multimedial como un texto que integra muchos recursos, no solo aquellos propios de la oralidad y la escritura.

En relación con los conceptos anteriores, se ha llamado principio de integración de recursos a la combinación de recursos que intervienen para crear significados, y justamente lo que se pretende mostrar es de qué formas recursos semióticos diferentes colaboran para producir discursos complejos y coherentes.

Desde esta perspectiva, se propone analizar y caracterizar las diferentes modalidades de iniciar los foros formativos online y su relación con el diseño y la estructura generales de la materia a la que pertenece. Para ello, se consideran, además de los recursos lingüísticos, recursos expresados con otras materialidades (imágenes). De este modo, se estudia la primera intervención de cada foro como una combinación estratégica de recursos, suponiendo que las particularidades de cada combinación están relacionadas con otros aspectos del diseño y la estructura de la materia.

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]), encuadrable en el marco de la semiótica social multimedial.

El corpus principal de la investigación está conformado por foros desarrollados en el Máster interuniversitario en formación de profesorado de calidad para la docencia preuniversitaria (MIFORCAL). Este master estuvo inscripto en el programa ALFA de cooperación entre instituciones de Educación Superior de la Unión Europea y América Latina. Fue gestionado entonces 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 los cuarenta y dos (42) foros de la orientación de Ciencias Sociales y Humanas de MIFORCAL. Esta orientación cuenta con diferentes materias:

- 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 contó con una materia correspondiente a la Didáctica o a la Investigación y, en relación con ella, una correspondiente al Laboratorio y otra a los Fundamentos.

El material de cada materia estuvo a cargo de un profesor que, solo en algunos casos, participó junto con el tutor en los foros. Por otra parte, los foros de cada materia estuvieron a cargo siempre de un mismo tutor. Por último, es importante tener en cuenta que, antes de participar de las materias señaladas, los alumnos, los tutores y los profesores hicieron su presentación en un módulo de bienvenida general al Máster. Este foro no será objeto de trabajo aquí.

El procedimiento de análisis comprende cuatro pasos fundamentales:

1. Analizar el modo en que están estructuradas las materias, estableciendo los diferentes tipos de estructura;
2. Leer en forma analítica y sucesiva todos los foros, desde primeras impresiones, sin un trabajo de encuadre teórico, hasta relecturas con los criterios e instrumentos conceptuales propuestos;
3. Analizar los foros, enfocando las primeras intervenciones, a partir de la semiótica social mutimedial y los conceptos desarrollados desde esta perspectiva. Esto llevará a considerar otros elementos incluidos en el desarrollo de las materias a las que corresponde cada foro;
 - 3.1. Determinar las diversas modalidades de iniciar los foros formativos;
4. Determinar y caracterizar la relación entre las estructuras de las materias y las diversas modalidades de iniciar foros de formación online.

Análisis

Caracterización de la estructura de cada materia

La página de esta Orientación comprende tres columnas, dos pequeñas a los costados y una más ancha en el centro. En la segunda, se encuentra el denominado “diagrama de temas”, que comprende un recuadro inicial de presentación de la orientación y luego un recuadro por cada materia.

El análisis de cada materia de muestra dos tipos de estructura, de acuerdo con la cantidad y la clase de recursos que incluyen.

Por un lado, se encuentran las materias con un recuadro general, sin divisiones internas. En estos casos, el recuadro general de la materia presenta los siguientes elementos: a) etiqueta para el título de la materia y datos sobre la misma (docente, tutor, fecha de inicio del módulo y duración); y b) materiales (fundamentalmente en .pdf y en algunos casos como recurso del sistema); y c) foros.

Por otro lado, se encuentran las materias con divisiones internas en el recuadro que le corresponde. En este sentido, el recuadro general de cada materia presenta los siguientes elementos: a) etiqueta para el título de la materia y programa; y b) un módulo por cada semana, esto genera subdivisiones del recuadro general. Así, en cada módulo semanal se presenta: una etiqueta que describe el objetivo de la semana, las fechas relevantes, las actividades y los foros; materiales para la semana; foros de la semana (en muchos casos, más de uno); y actividades de aplicación.

Análisis de la primera intervención de los foros de cada materia

El análisis de los foros ha mostrado que, así como existen dos modalidades diferentes de estructurar cada materia, se presentan diversas modalidades de construir la primera intervención. En particular, 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. Con menos frecuencia, la primera intervención consiste de tres o cuatro líneas. Esta variación en la extensión está directamente relacionada con las acciones que se realizan con la primera intervención.

En relación con estas acciones, 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: el tutor se refiere a sus antecedentes académicos, destacando particularmente su experiencia relativa a las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Descripción de la materia y/o 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. En este sentido, suele no quedar muy claro qué tarea exactamente debe realizarse en el foro, qué debe discutirse o reflexionarse en dicho contexto formativo. En otros casos, el tutor explicita lo que los estudiantes deben realizar en el foro diferenciándolo con exactitud de la actividad general del módulo. En estos casos, la tarea suele consistir en una discusión.

Un ejemplo de este tipo de intervención es el siguiente:

(1)

Bienvenida y primeras indicaciones!

de Daniel Gómez - jueves, 30 de octubre de 2008, 19:37

1_Los_origenes_griegos_de las_CH.doc

Queridas amigas, queridos amigos:

Bien, debo confesarles que las anteriores palabras en las que aparentemente me dirigía a Uds. fueron dichas -bajo mi autorización y enfático pedido- por el amigo Omar, solicito el hombre cuando se nos enciman las cosas. Así que ahora sí que yo soy yo.

A quienes no me conocen, mi nombre es Daniel Gómez, y tengo a cargo el Departamento de Filosofía de esta Universidad, entre otras muchas cosas -más trabajo que plata-. Resido en Asunción, Paraguay aunque soy argentino y curso actualmente mi doctorado en Filo. A las amigas y los amigos con los que ya hemos trabajado, nuevamente un gusto verlas y verlos y siempre es bueno trabajar con aquellos con los que nos conocemos las mañas. Y por supuesto, claras están, las virtudes también.

Bien, haremos un recorrido -sinónimo aquí de reflexión- en torno a una de las formas que tenemos de conocernos: las Ciencias Humanas.

Sabrán Uds. que como tales, estas disciplinas no son tan antiguas: hemos comenzado a hablar de Ciencias Humanas -sociales, del espíritu, etc.- hace muy poco tiempo: bastante menos de dos siglos -poco, comparado con los ya dos milenios y medio de reflexión crítica-. Y hay que decir que en nuestro continente, dichas ciencias no se consolidan hasta la década del '50 del siglo XX, ya que anteriormente hemos recurrido a otras formas de explicarnos -más vinculadas al ensayo sobre nuestro carácter social-.

Realmente ingresaremos a una discusión que ya ocupa a varias generaciones de antecesores, y que aún no termina. En lo particular, me parece apasionante. Y les hablo de una pasión literal: discuto muy enfáticamente esta cuestión.

¿Por dónde comenzar? Grecia antigua parece buen inicio de este camino. Krinein es un verbo griego y significa literalmente "cortar". Pero bien literalmente: la operación de "krinein" tenía por objeto el pan, la leña, la carne o una tela -cuando no, la cabeza de algún persa-. Alguien de entre esa gente convirtió "krinein" en una feliz metáfora. Así, quien se dedicaba a "krinein" también comenzaba a separar lo verdadero de lo falso, lo justo de lo injusto, al culpable del inocente, el conocimiento del sentido común, lo que es de "lo que se dice que es". Krinein -o krinos, si prefieren- llega a nosotros algo cambiado fonéticamente con los milenios, pero con bastante de su sentido fundacional: "crítica".

Si bien, los griegos no concebían una noción de "humanidad" siquiera parecida a la nuestra -o a la de la cultura occidental contemporánea- la milenaria confianza griega en la razón como potente recurso para esa separación de lo real de lo aparente, está en la base de lo que hoy llamamos "crítica". Y, digamos lo obvio, "crítica" es el punto de partida de la actitud científica -no sin problemas, claro está-. Recurrir a ciencias para explicarnos individual y socialmente, es también una manera de "krinein". Y no cualquier manera.

Sección acertijos -que no lo son tanto-: noten que tanto en Parménides como en Aristóteles existe una misma preocupación. ¿La encuentran? Podríamos ocuparnos brevemente de ello en este foro.

Tal como Omar les dijera invocando mi nombre, la propuesta es leer este primer trabajo dedicado a los fundadores de esta acción tan curiosa: "criticar". El día sábado encontrarán las consignas el trabajo a partir del texto.

Nos vemos. Bienvenidas. Bienvenidos.

Daniel

En este caso, el tutor diseña una intervención extensa cuyos dos primeros párrafos están dedicados a la autopresentación académica. A continuación, a partir del tercer párrafo, introduce el tema general de la materia, "las ciencias humanas y su epistemología", y el subtema con el cual se dará inicio a la materia y al módulo, "reflexiones sobre el tópico en la Grecia antigua". En relación con este subtema, que el tutor explica brevemente, se indica una tarea específica para el foro. Finalmente, el tutor explicita que subirá las consignas para el trabajo con el material del módulo. Es decir, en este caso, se diferencia con claridad la actividad del módulo y la tarea a cumplir en el foro. En otros casos, esta diferenciación no es tan clara. Por ejemplo:

(2)

La Filosofía en el aula - Tema 3

de Raquel García - lunes, 1 de diciembre de 2008, 22:15

Estimados amig@s:

En breve encontrarán el tercer módulo: "El modelo de Filosofía en el aula" que completa los materiales de lectura para Didáctica. En ellos se presenta el programa de Filosofía para niños y se detallan los componentes y características del mismo. Si bien dicho programa presenta semejanzas con el modelo anterior tiene características específicas que es preciso individualizar y evaluar qué función cumplen desde el aspecto didáctico.

Por lo que la consigna de trabajo para esta semana consiste en:

1. Interiorizarse en los elementos claves de la programación didáctica de filosofía para niños, definición de los mismos, indagación acerca de su novedad en los distintos aspectos: diálogo, comunidad de indagación, rol y formación del docente, estructuración de los materiales.
2. Analizar los distintos momentos y función que cumple cada parte de la sesión filosófica: la lectura, las preguntas, la discusión filosófica y la evaluación.
3. presentar dudas, comentar experiencia previa, indagar acerca de los materiales concretos aplicados en el programa.
4. Completaremos la actividad de esta semana elaborando una valoración crítica individual que compare ambos modelos didácticos en su aplicación a la didáctica de las ciencias humanas. El mismo no debe tener una extensión máxima de 4 páginas y puede incluir cuadros o esquemas.

Los dejo con la lectura y atenta a sus intervenciones.

Hasta pronto, Raquel.

En este caso, el tutor presenta las consignas que constituyen la actividad del módulo, sin especificar si todas o solo algunas de estas tareas son objeto de reflexión en el foro.

En los casos de intervenciones iniciales de acción puntual, que son intervenciones 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:

(3)

Reflexiones metodológicas

de Gastón Rodríguez - martes, 9 de septiembre de 2008, 04:27

La presentación paulatina de metodologías cualitativas será motivo de reflexión y confrontación en este foro. El planteo se resume en hallar las respuestas a las siguientes cuestiones:

¿Qué caracteriza a los métodos cualitativos?

¿Qué criterios metodológicos debe tener un investigador al diseñar y aplicar estrategias cualitativas?

¿Cuándo y cómo un fenómeno social debería ser estudiado con metodologías cualitativas?

En este caso, Gastón Rodríguez, el profesor de la materia, realiza una intervención breve, explicitando de manera muy puntual la tarea. En este sentido, la primera intervención refiere al tema del módulo. La segunda, introduce la tarea que se debe realizar en el módulo a partir de un listado de diferentes preguntas para la discusión. Estas preguntas comprenden diferentes aspectos del tema más general del módulo.

Por último, a partir del análisis, se ha notado que a lo largo de cada materia suele predominar uno de los dos tipos de modalidad para iniciar todos los foros.

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 sucede con el resto de las acciones? Una respuesta, al menos tentativa, a estos interrogantes se encuentra en la relación entre el modo de construir la primera intervención y el diseño y la estructura global de toda la materia (es decir, la combinación de diferentes recursos didácticos).

Relación entre la estructura de cada materia y las características de la primera intervención de los foros

Respecto a los interrogantes recién planteados, se ha observado que los foros con intervenciones iniciales de acción puntual están insertos en materias subdivididas en módulos que, además de subir los materiales (por ejemplo, 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:

(4)

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«:

(5)

Para realizar esta tarea deben imaginar que son los investigadores responsables de la investigación presentada en la primera parte del módulo (es decir, la investigación realizada por Darío Soria).

Les pedimos entonces que, como si fueran los investigadores, escriban un texto breve (aproximadamente 500 palabras) que describa la manera en que desarrollarían la investigación: cómo plantearían la relación sujeto-objeto o sujeto-sujeto, qué técnicas de recolección de datos emplearían, etc.

IMPORTANTE:

- Por favor, al subir la tarea, nombren el archivo de la siguiente manera: Apellido actividad 2. Por ejemplo, Mora Actividad 2.

- Por favor, suban esta tarea, a más tardar, martes 16 a la mañana. Así podemos continuar con el desarrollo de esta unidad.

A diferencia de los foros con intervenciones de acción puntual, aquellos con intervenciones iniciales de múltiples acciones, 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 este sentido, la relación entre el diseño y 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, que es la que subyace a las materias sin subdivisiones, con pocos recursos y con foros de intervenciones iniciales de múltiples acciones. Por otro lado, la lógica de la pantalla, que es la que subyace a las materias con subdivisiones en módulos semanales y con intervenciones iniciales de acción puntual.

Conclusiones

Teniendo en cuenta que las TIC favorecen la construcción colaborativa del conocimiento, pero que no cualquier uso de estas tecnologías asegura dicha construcción, en este trabajo se ha propuesto focalizar algunos aspectos importantes del empleo de las TIC: el diseño y la estructura de los cursos y la dinámica discursiva de los foros. En este sentido, en este trabajo se estudiaron ambos aspectos desde los principios y conceptos de la semiótica social multimedial (Kress, 2004; Lemke, 1997; O'Halloran, 2004, 2009).

De este modo, se pudo observar que la modalidad de construcción de la primera intervención de los foros está estrechamente relacionada con el diseño y la estructura general de la materia. Incluso, las diversas variantes de esta relación podrían de manifiesto dos lógicas subyacentes. Por un lado, la correspondiente a intervenciones iniciales de acción puntual y subdivisiones en el recuadro general de la materia, dominada por la pantalla y su lógica. Por otro lado, la correspondiente a las intervenciones iniciales de múltiples acciones y sin subdivisiones en el recuadro general, dominada por la página impresa y su lógica.

En las futuras etapas de esta investigación, intentaremos mostrar, primero, en qué medida las características del diseño y la estructura de la materia así como de la primera intervención condicionan el desarrollo posterior de la interacción comunicativa del foro y, finalmente, si algunas de las dos lógicas observadas es más favorable para el desarrollo del aprendizaje colaborativo.

Referencias

- Baldry, A. y Thibault, P.J. (2006). *Multimodal Transcription and Text Analysis*. Londres: Equinox.
- Constantino, Gustavo Daniel (2002a). "Presenza vitale contro presenza virtuale: studio contrastivo dei modi strategico-discorsivi della interazione didattica". En M. Banzato (Ed.), *Apprendere in rete*. Torino: UTET.
- Constantino, Gustavo Daniel (comp.) (2002b). *Investigación Cualitativa & Análisis del Discurso en Educación*. Catamarca: Universitaria.
- Garrison, Randy y Anderson, Terry. (2005). *El e-learning en el siglo XXI: Investigación y Práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Gros Salvat, Begoña (2000). *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Editorial Gedisa
- Gros Salvat, Begoña y Silva, Juan (2006). "El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado". *RED: Revista de Educación a Distancia* (16): 1-16.
- Gunawardena, Charlotte y otros (1997). "Analysis of a global online debate and the development of fan interaction análisis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing". *Journal of Educational Computing Research* (17): 397-431.
- Halliday, Michael (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, Michael (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.
- Kress, Gunter. (2004). "Reading Images: Multimodality, Representation and New Media". Consultado el 10 de mayo de 2010 en <http://www.knowledgerepresentation.org/BuildingTheFuture/Kress2/Kress2.html>

- Lemke, Jay (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- McAnally, Lewis y Pérez Frago, Carmen (2000). "Diseño y evaluación de un curso en línea para estudiantes de licenciatura." . *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 2 (1). Consultado el 10 de mayo de 2010 en: <http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-mcanally.html>
- Mercer, Neil (2000). *Words & Minds. How we use language to think together*. Londres: Routledge.
- O'Halloran, Kay (2004). *Multimodal Discourse Analysis*. Nueva York: Continuum.
- O'Halloran, Kay (2009). "Multimodal Analysis and Digital Technology". En A. Baldry and Montagna (eds.) *Interdisciplinary Perspectives on Multimodality: Theory and Practice*. Proceedings of the Third International Conference on Multimodality. Campobasso: Palladino.
- Ong, Walter (1993). *Oralidad y escritura*. Tecnologías de la palabra. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez-Upegui, Alexánder Arbey (2009). "Nuevos modos de interacción educativa: análisis lingüístico de un foro virtual". *Educación y Educadores* 12 (2): 29-46.
- Silva, Juan. (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* 7(1). Consultado el 9 de mayo de 2010 en http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07/n7_art_silva.htm
- Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.) (2007). *Estrategias de una investigación cualitativa*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.