

Para citar este artículo:

Feliz Murias, T. y Ricoy Lorenzo, M^a.C. (2008). El desafío tecnológico en el proceso de aprendizaje universitario. Los foros formativos, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7 (1), 57-72. [<http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>]

El desafío tecnológico en el proceso de aprendizaje universitario. Los foros formativos

The technological challenge in the university learning process. The educational forums

Tiberio Feliz Murias¹ y María del Carmen Ricoy Lorenzo²

¹Facultad de Educación
Edificio de Humanidades - UNED
Paseo Senda del Rey, 7
28040 - Madrid - España

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

²Facultad de Ciencias de la Educación
Campus Universitario
36310 - Vigo (Pontevedra) · España

Universidad de Vigo

Resumen: Con el Espacio Europeo de Educación Superior, se han creado nuevas expectativas sobre la mejora tecnológica y comunicativa de la formación universitaria. En este sentido con este trabajo hemos indagado sobre la utilización que hacen de los foros virtuales los estudiantes de la enseñanza superior con el objeto de conocer su experiencia, demandas y expectativas. Analizamos el uso y experiencia que tiene el alumnado con la herramienta informática referida sopesando su grado de satisfacción y empleo desde una plataforma formativa. El trabajo realizado es fruto de una investigación amplia sobre el uso de los foros virtuales en la enseñanza universitaria a distancia. En el estudio aquí recogido reunimos aportaciones relevantes de tipo empírico a través del método de encuesta con una participación de 328 alumnos de Universidad (UNED), de una media de 36 años de edad y condiciones formativas, personales y laborales muy ricas en matices. Entre las conclusiones sustanciales destacamos que los foros virtuales motivan al alumnado universitario hacia el aprendizaje y facilitan su formación e información en las materias curriculares. Además, los participantes le conceden importancia al intercambio comunicativo que le producen los foros.

Palabras clave: enseñanza universitaria; tecnologías de la información y comunicación; foros virtuales; innovación; metodología y estrategias de enseñanza-aprendizaje; espacio europeo de educación superior.

Abstract: The European Space of Superior Education has created new expectations about the technological, communicative improvement of the university training. In this sense, we have researched in this work on the use of the virtual forums that the students of the higher education practise in order to knowing their experience, demands, and expectations. We analyse the use and experience they have with the computer and the use of the training

platform. This work is the result of a wide research the use of the virtual forums in the university teaching. We picked up significant, empirical contributions through a survey with the participation of 328 university students, average of a 36 year-old, and different conditions of training, personal situation, and labour. Among the substantial conclusions we emphasize that the virtual forums motivate to the university student body towards the learning and facilitate training and information in the subjects. In addition, the participants grant importance to the communicative exchange that the forums produce.

Keywords: university teaching; information and communication technologies; virtual forums; innovation; methodology and teaching-learning strategies; European Space of Higher Education.

0. Introducción

La Declaración de Bolonia focalizada en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) plantea el desarrollo de modelos formativos centrados en el dominio de competencias que compaginen la preparación general con la profesional. Ello debe de hacerse desde la configuración de currículos autónomos y flexibles (Meek, Goedegebuure, Kivinen y Rinne, 1996; Ricoy y Feliz, 2007). El cambio metodológico se considera uno de los retos primordiales en el marco del EEES por la importancia que adquiere la incorporación de estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje con el objeto de posibilitar la autonomía y el éxito de los estudiantes. Para VanLehn, Siler, Murray, Yamauchi y Baggett (2003), las estrategias metodológicas y las técnicas de tutorización pueden ser distintas según la tipología de conocimientos que se han de trabajar.

Es interesante que nos planteemos, en la educación superior, combinar diferentes estrategias metodológicas tanto por su aporte complementario como por la mejor adecuación de unas u otras en diferentes situaciones. Esto conlleva también la alternancia o intercambio de metodologías on line con las presenciales al uso. De hecho la enseñanza on line provoca tipos y niveles de interacción diferentes a los generados con la presencial. En varias investigaciones sobre métodos de enseñanza y de acción tutorial se constata que el acercamiento del profesor, con su presencialidad, supone implicaciones positivas para el estudiante (Ashwin, 2006; Pino y Ricoy, 2006; Silen, 2006). Coincidimos con Zabalza (2004), en que innovar en la Universidad no es solamente realizar cosas distintas sino que han de hacerse con solidez y significatividad educativa para facilitar la actualización y mejora. Además, en estos momentos, la innovación se plantea como una exigencia institucional y un cambio en el papel del profesorado que deseablemente debería traspasar las formalidades, en sí mismas, para impregnar las prácticas reales. La innovación educativa requiere con urgencia, entre otras, ofrecer oportunidades de aprendizaje autónomo incorporando nuevas metodologías con la integración de soportes tecnológicos avanzados desde la puesta en marcha de una coordinación horizontal y vertical efectiva.

Cambio e innovación no son términos homólogos aunque ambos dan idea de emprender algo distinto, de hacer algo diferente y de cierta disconformidad con lo usual. Entre ambos vocablos existe conexión pero lógicamente el simple cambio por variar no nos lleva a innovar. El proceso de innovación conlleva intencionalidad propia, reflexión, incorporación de ideas y prácticas nuevas que generen una mejora efectiva en la calidad de lo que se está realizando. La integración de las tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje se percibe como un reto imprescindible para la innovación educativa en la Universidad, convirtiéndose estos medios en instrumentos básicos

para facilitar la comunicación, información y aprendizaje del alumnado. Una de las problemáticas importantes con las que se encuentra la innovación en la Universidad es la ausencia de referentes y ejemplos de buenas prácticas (De la Torre et al., 2004). Es necesario y, ciertamente, complejo cuadrar los discursos más abstractos con una práctica educativa de calidad.

Con todo, el reto tecnológico ha de generar repercusiones inmediatas en las metodologías de enseñanza. Las tecnologías de la información y comunicación son herramientas con un gran potencial educativo y como tales responden a diferentes funciones (Ricoy, 2006). En la actualidad las viejas metodologías coexisten con el uso de los nuevos medios tecnológicos y por el momento no existen alternativas, suficientemente sólidas, para remplazar el empleo de las antiguas por otras más innovadoras acordes con la dinámica que requiere el uso de estos soportes. Para Jamieson, Fisher, Gilding, Taylor y Trevitt (2000), los novedosos recursos digitales están llamados a forjar entramados innovadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad los docentes utilizan diversidad de recursos tecnológicos, pero continúan trabajando, mayoritariamente, con los que le suponen un menor grado de complejidad y de los que tienen mejor dominio técnico y pedagógico. Jackson (2000) indica que, por el momento, el desarrollo de competencias técnicas por parte del profesorado para el manejo de los medios tecnológicos avanzados es deficitario y que esta tónica viene siendo la habitual en diferentes contextos. Es, además, un hecho el temor que presentan algunas personas mayores y grupos de profesorado en particular para tratar con la tecnología.

Algunas de las funciones que se le atribuyen a los recursos didácticos en general (ilustrar, introducir o concretar un tema, motivar, innovar, informar, transmisión de información, configuración del conocimiento o promover la discusión) son extensibles a las nuevas herramientas tecnológicas. Más allá de las referidas los nuevos medios tecnológicos están llamados a jugar un papel relevante en el proceso de comunicación, recogida y análisis de información, etc. De ahí la importancia de integrar en los planes de estudios de las diferentes titulaciones la alfabetización digital (Dutt-Doner, Allen y Corcoran, 2006). Banister y Vannatta (2006) sostienen que urge el reciclaje y desarrollo de nuevas competencias tecnológicas en el profesorado para integrar con contundencia las tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. Los foros formativos virtuales

Los foros formativos de carácter virtual generan un tipo de posibilidades didácticas, comunicativas, de organización, motivación, etc. muy pertinentes para atender a las demandas de los estudiantes y a su desarrollo holístico. Este medio de comunicación es un recurso cada vez más habitual en la educación a distancia y en la presencial, bien como espacio central para el desarrollo de los cursos y carreras, bien como complemento a otros recursos que enriquece y apoya. Muchas veces, las instituciones educativas ofrecen estas herramientas formativas virtuales en entornos delimitados y caracterizados que denominamos plataformas. El escenario del foro electrónico es internet. El alumnado accede a estos ciberespacios identificándose en un espacio definido con aspecto unificado en pantalla.

Dos son los componentes que distinguimos de forma específica cuando hablamos de plataforma formativa: la virtualidad, extralimitando el programa al uso individual y local del ordenador; pero también la comunicación. No llamaríamos plataformas formativas a espacios que fuesen sólo expositivos ni siquiera a espacios de actividad autónoma sin posibilidad comunicativa. Por ello,

entendemos que las plataformas formativas se pueden definir como espacios de formación en línea con cinco funciones centrales: informativa, repositoria, organizativa, activa y comunicativa. Estas funciones se reflejan en la posibilidad de disponer de contenidos y recursos de organizar y realizar actividades de enseñanza y aprendizaje, y de comunicarse con el grupo, los docentes y la institución. En este marco, se entiende el foro como un espacio comunicativo de acceso solicitado basado en el intercambio de mensajes escritos (u de otra naturaleza) que se organizan en secuencias encadenadas (Feliz, 2007). Se omite en esta definición el calificativo de asíncrono entendiendo que también se puede hacer de los foros un uso síncrono. Para Arango (2003), el ejercicio asíncrono propio de los foros virtuales posibilita a los estudiantes articular ideas y discusiones desde distintos puntos de vista, promoviendo el aprendizaje a partir de diferentes formas de interacción comunicativa en tiempo diferenciado.

Esta concepción sobre los foros y otras que hemos revisado (Feliz y Ricoy 2003a) ponen de manifiesto que es:

1. Un espacio comunicativo. Ésta es la parte esencial aunque no conlleva necesariamente el debate, como se percibe en algunas ocasiones al hablar habitualmente de foros de debate. Permite darle entidad formativa y ubicarlo principalmente como herramienta de comunicación.
2. De acceso solicitado. Normalmente la utilización de los foros requiere el alta en los mismos y su autenticación.
3. Basado en el intercambio de mensajes escritos (o de otra naturaleza). Aunque, en la actualidad, los mensajes son escritos e identifican (o suelen identificar) el remitente, el asunto y el momento de envío, se puede estimar la opción de adjuntar documentos digitales de cualquier naturaleza: sonido, imagen, vídeo, etc. a la vez que es muy fácil que los mensajes puedan llegar a ser de otro tipo, por ejemplo, grabando directamente documentos sonoros.
4. Organizado en secuencias encadenadas. Este rasgo permite identificar secuencias del desarrollo del diálogo. Su encadenamiento no impide una visualización estrictamente secuencial en la que se entremezclan diversas cadenas de mensajes ni la consideración individual de cada una de las aportaciones realizadas en el foro. Las cadenas se observan visualmente pero el asunto o título de los mensajes pueden cambiar dentro de la misma cadena.

2. Objetivos, metodología y participantes

Este trabajo es fruto de una investigación amplia en la que también ha profundizado recientemente (Feliz, 2007). Los objetivos del estudio en lo tocante a lo aquí abordado se centran en:

- Concretar las razones que tiene el alumnado para acceder a los foros virtuales.
- Analizar la valoración que hacen los estudiantes del intercambio que se produce en los foros.
- Conocer la naturaleza de lo que obtiene el alumnado universitario de los foros virtuales y la influencia en su aprendizaje.

Siendo conscientes de la complejidad que supone una investigación amplia y profunda, como la desarrollada, la acometimos desde una aproximación metodológica cuantitativo-cualitativa, haciendo uso de un planteamiento ecléctico

que posibilitó el conocimiento de la realidad educativa estudiada (Pérez Gómez y Gimeno, 1994). Partimos de que la realidad está conformada por elementos cualitativos y cuantitativos, por ello resultaba más adecuado un abordaje bimetódico en la investigación educativa planteada (Feliz y Ricoy, 2003b; Johnson y Turner, 2003).

En esta investigación incluimos diversos tipos de análisis que nos posibilitaron establecer relaciones que se complementan entre sí oportunamente (Cohen y Manhion, 1990). Con todo, el instrumento utilizado para la recogida de datos masiva ha sido un cuestionario, elaborado ad hoc, con el fin de recabar la información específica para el estudio. La metodología de encuesta nos posibilitó reunir un gran volumen de datos en el estudio extensivo.

Los ítems del cuestionario elaborado cuentan con diferente tipología de preguntas: cerradas, semicerradas y abiertas a las que los participantes respondieron de forma anónima y voluntaria. Este diseño del cuestionario posibilitó integrar datos cuantitativos y cualitativos a partir de la información obtenida con las preguntas cerradas y abiertas. Lo cierto es que resultó difícil que el alumnado contestara a las cuestiones libres (Walker, 1989), con todo podemos aportar ejemplos textuales que nos ofrecen distintos participantes.

La muestra está comprendida por 328 estudiantes de la UNED, de ellos 246 (75%) son mujeres y 82 (25%) varones. En cuanto a la edad del alumnado participante se sitúa entre los 19 y los 58 años, dando lugar a una media elevada en el ámbito universitario (36,1 años) y una moda de 38; pero con lógica en este contexto universitario. Entre los estudiantes que han colaborado en el estudio se aprecia una prevalencia de los que ejercen en profesiones relacionadas con la educación y la cultura, alrededor de una tercera parte (33%). Una cuarta parte (25%) desenvuelven ocupaciones relacionadas con la administración. Los demás grupos se sitúan en torno a la décima parte cada uno: sin actividad remunerada (11%), actividad comercial (10%), salud y trabajo social (8%). Sobre la formación que habían adquirido con anterioridad los participantes, destacan que tienen una titulación de Formación Profesional (38%); una proporción menor cuenta con una Diplomatura o Licenciatura (entre el 7% y 8% respectivamente).

La muestra participante recoge un abanico de estudiantes desde el inicio de la implantación de la carrera de Educación Social en la UNED (curso académico 2001-2002). El grupo de mayor incidencia es el que comenzó sus estudios en el curso 2003-2004 (43,29%) seguido de los que lo han hecho en el 2004-2005 (31,40%). Más de las tres cuartas partes (76,52%) del alumnado muestrado ha aprobado al menos 5 asignaturas de la carrera que cursa. Hemos hecho un muestreo a estudiantes de las diferentes comunidades autónomas, siendo más numerosa la participación de los grupos de poblaciones pequeñas de menos de 10.000 habitantes (19,56%) o de más de 100.000 habitantes (44,48%).

3. Resultados

Seguidamente ofrecemos diferentes resultados sobre la utilización que hacen los estudiantes universitarios de los foros educativos analizando: las razones que tienen para acceder, la valoración que hacen del intercambio que se produce, la naturaleza de lo que obtienen y la influencia en su aprendizaje.

3.1. Principales razones para acceder a los foros

Las principales razones que tiene el alumnado para acceder a los foros son el estar informado sobre la asignatura (84,92%), el aclarar dudas o realizar consultas

(83,38%), el conseguir apuntes, resúmenes y otros materiales (75,69%). Esto refleja en conjunto las preocupaciones formativas de los estudiantes. Como se aprecia (gráfico 1) otras opciones son mucho más reducidas: relacionarse con el resto de compañeros (17,85%), intercambiar opiniones sobre la asignatura (10,77%), obtener sugerencias para aprobar la materia con mayor facilidad (10,77%), manifestar las concordancias o desacuerdos (4,00%) y expresar opiniones sobre temas controvertidos (3,69%).

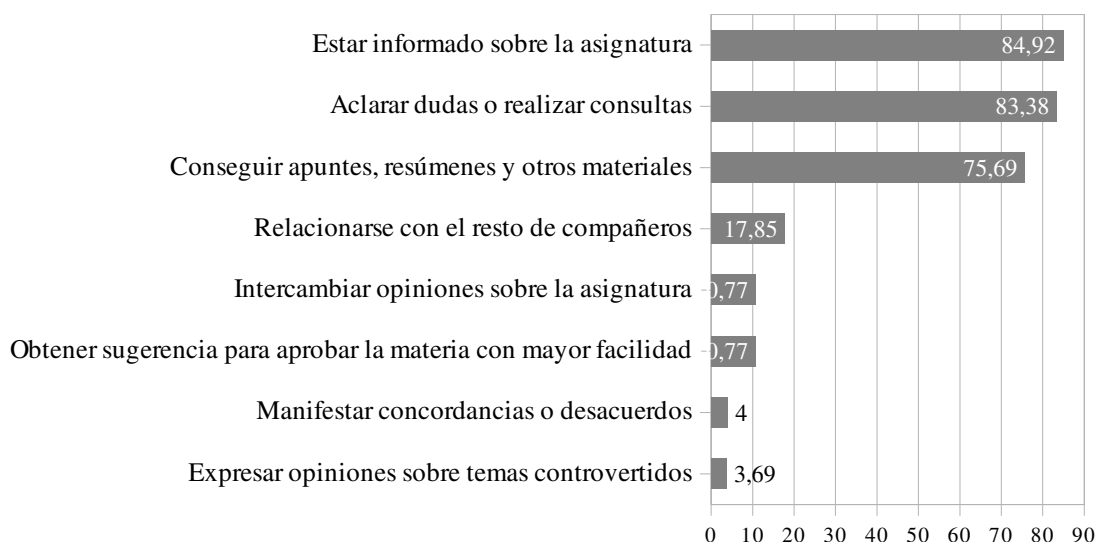


Gráfico 1 Principales razones para acceder a los foros de Webct.

Se observa una frecuencia muy acentuada de los encuestados que eligieron 3 opciones (85,71%) frente al 11,04% y el 3,25 que realizaron una y dos elecciones respectivamente (Tabla 1). Si agrupamos las opciones ofrecidas entre las orientadas a la formación o a la comunicación, observamos el predominio de las primeras presentes en la práctica totalidad de los encuestados (99,35%). Sólo un 0,65% entra para aspectos de tipo estrictamente comunicativo.

Categoría	Porcentaje
Formativo	99,35%
Comunicativo	27,60%
Sólo formativo	72,40%
Sólo comunicativo	0,65%
Formativo y comunicativo	26,95%

Tabla 1. Principales razones para acceder a los foros.

La pregunta anterior iba acompañada de una opción abierta que solicitaba otras razones que le impulsasen a entrar en los foros virtuales. Hemos codificado las 100 respuestas, originando 115 segmentos que clasificamos en tres subcategorías de motivos según se relacionen con: los sentimientos y afectos, los contenidos de las asignaturas y los procedimientos y desarrollo de las mismas. Incluso una respuesta admite que todos los motivos son razones válidas para

participar en los foros. Ello nos permite obtener diferentes subcategorías que recogemos e ilustramos a continuación:

a) *Aspectos afectivos*. Hemos agrupado bajo esta nomenclatura las motivaciones relacionadas con el estado de ánimo, los sentimientos, las actitudes y el afecto. Hemos considerado 4 subcategorías:

- Motivación. Un grupo de argumentos se relacionan con los aspectos motivacionales. Se trata de razones que manifiestan la fuerza del foro como instrumento motivador y, consecuentemente, atrayente para el estudiante. Se manifiesta pues como un instrumento de lucha contra el abandono. Seguidamente ofrecemos ejemplos ilustrativos de tres de los participantes: *“Te da un empujón para seguir, saber que tienes compañeros/as en tu misma situación y que continúan adelante, me ha ayudado mucho moralmente.”* *“En particular, el curso pasado me ha servido para animarme a continuar cuando tenía momentos difíciles, normalmente falta de tiempo, por razones de trabajo.”* *“Si no puedo asistir a las tutorías, mantener contacto con otros alumnos me anima a seguir estudiando.”*
- Identidad de grupo. Uno de los aspectos diferenciadores de la Educación a Distancia es la dificultad para generar la identidad de grupo, ni siquiera es fácil saber de qué curso son los compañeros. Los foros parecen permitir la creación de un sentimiento de pertenencia al grupo y, complementariamente, ayudan a vencer el agrio sentimiento de soledad del estudiante a distancia. Presentamos otros ejemplos convincentes: *“Mantener contacto con compañeros de estudios ya que puedo acudir a las tutorías muy de tarde en tarde. De esta forma me siento más acompañada en la tarea de estudiar en soledad y no me desconecto de los acontecimientos de cada asignatura.”* *“De alguna manera te hace compañía, ya que la UNED es formación a distancia, te hace ver que mantienes relación con otros alumnos y que existe gente con tus problemas.”* *“Me sirve para darme cuenta que hay mucha gente que realiza el mismo esfuerzo que yo, es decir estudiar en casa sin asistir diariamente a clase, al principio esto me parecía muy difícil, pero al entrar en los foro y ver que había mucha gente que hacía lo mismo que yo, me da ánimos para seguir adelante, y la verdad es que he terminado el curso muy contenta de mis resultados.”*
- Facilitador. Con esta denominación, recogemos las aportaciones que manifiestan que los foros facilitan la vida del estudiante, la hacen más llevadera y se desarrolla más cómodamente. En algunos casos, sustituye la imposibilidad de acudir al centro asociado. Esta función sustitutoria o complementaria es también facilitadora del desarrollo del proceso. Como ejemplos aportamos los siguientes: *“La enseñanza a distancia es muy dura cuando únicamente tienes un libro para aprender una asignatura. La comunicación es importantísima para asimilar conocimientos más fácilmente.”* *“Muchas personas no pueden acudir al centro asociado y esta vía de intercambio es básica para el buen aprendizaje.”* *“Estoy más al día en la asignatura, y también como va el resto de los alumnos y eso me anima.”*
- Sentimiento de atención. La distancia del estudiante respecto del docente es también tema comentado en el papel de los foros. En cierto modo, los foros acortan las distancias y permiten una relación tan próxima como los docentes – tutores y profesores – deseen. Muestras de esto son las siguientes: *“También me ha resultado muy útil para ponerme al día cuando por la dinámica de mi vida he dejado alguna asignatura un poco atrás, o para intercambiar dudas, consejos.”* *“Mantenerme en contacto con los tutores y sobre todo con los*

profesores de la asignatura en la sede central, que son en definitiva los que determinan los contenidos formativos y definen el tipo de conocimientos que deben tener las personas que aspiran a obtener la diplomatura.” “Valoro sobre todo el estar informada sobre aspectos relacionados con cada asignatura, tanto de pautas que algunos equipos docentes van dando o seguimiento y respuestas, tanto de éstos, como de los tutores.”

- Comunicación. El acto de compartir y comunicarse, además de terapéutico, ayuda a mantener el equilibrio y racionalizar los problemas propios. Se cumple el dicho popular de *“Mal de muchos, consuelo de tontos”*, lo que manifiesta la necesidad de conocer la situación de otros seres humanos en la misma circunstancia para establecer las coordenadas apropiadas de los problemas de uno y, de ese modo, atenuar los sentimientos de desesperación: *“Intercambiar opiniones sobre la asignatura, obtener sugerencias para aprobar con mayor facilidad y relacionarme con el resto de alumnos.” “También expresar mis opiniones cuando no estoy de acuerdo con algo y aclarar mis dudas.” “Baremar el estado de ánimo: agradecimientos y desacuerdos sobre temas y profesorado.”*

b) Aspectos relativos a los contenidos de las asignaturas. Un segundo bloque de aportaciones se puede enmarcar en una categoría general relacionada con los contenidos de las asignaturas. Clarificar dudas sobre los contenidos aparece como una motivación para participar en los foros. Hemos establecido las siguientes subcategorías:

- Conceptuales. Los contenidos teóricos o conceptuales requieren a veces aclaraciones, que pueden obtenerse a través de la participación en las tutorías del centro asociado o de la comunicación con el equipo docente de la Sede Central. Los foros también cumplen esta finalidad: *“Sólo con leer todas las opiniones, conversaciones y trato de compañeros con nuestro tutor, nos aclaramos de muchas dudas.” “Saber como poder resolver algunos temas de las asignaturas.” “Ver las aclaraciones que en algunas asignaturas ponen los tutores.” “Aclarar dudas o realizar consultas.”*
- Concordancias y divergencias sobre la materia. A veces, más que dudas, se manifiestan discrepancias sobre la interpretación de los contenidos. Los foros posibilitan un espacio de clarificación conceptual o, en otras ocasiones, de conocimiento sobre la diversidad de puntos de vista: *“Intercambiar opiniones sobre la asignatura y sus contenidos.” “Obtener opiniones distintas sobre la asignatura.” “Observar el nivel de coincidencia, con mis compañeros, sobre aspectos de los temarios o estructuras de las materias.” “Por lo general las dudas planteadas me sirven para reflexionar y buscar soluciones a preguntas que sola no me había ni cuestionado.”*
- Materiales. El intercambio de materiales, tanto elaborados por los propios estudiantes como creados por otros profesores, de carácter científico o institucional, es una actividad controvertida y delicada que se advierte en los foros. A veces constituyen para algunos estudiantes el material central, sino único, de estudio. Éstas son las aportaciones: *“Intercambiar materiales, conocer otras experiencias.” “Conseguir apuntes y demás material.” “Intercambio de información y apuntes.”*
- Novedades y alteraciones de los contenidos. Los cambios o novedades en el contenido, en su interpretación, en la resolución de erratas o en los límites de lo evaluable, son alteraciones habituales en la educación presencial y de difícil solución en la Educación a Distancia. Los foros permiten resolver, esta casi imposible, tarea por medios tradicionales: *“Sobre todo clarificar cosas que en el*

libro salen de una manera, en avisos de otra y ya no digamos la guía o las adendas dichosas, los CDs son interesantes pero no es factible ya que son lentos y necesitarías el tiempo de clases presenciales para poder verlos todos, ya es difícil trabajando a veces ir a la tutoría semanal.” “Al estudiar a distancia se supone que trabajas a veces no puedes acceder a las tutorías, es bueno estar en contacto con los compañeros para saber lo que entra de la asignatura, si cambian los contenidos,...”

c) *Aspectos procedimentales.* Los procedimientos y el propio desarrollo de las asignaturas requieren de apoyo al proceso. Esta función de sostén, soporte y amparo al proceso es otra de las posibilidades que nos brindan los foros en Educación a Distancia y difícil de cubrir en los diseños tradicionales. Seguidamente contemplamos diferentes subcategorías.

- Evaluación. Evidentemente, la evaluación positiva es habitualmente el fin de la actividad estudiantil. Es normal que se manifieste el interés por encontrar en los foros ayudas y facilidades para ello. “Poder prepararme mejor los exámenes leyendo las opiniones de tutores y alumnos.” “Conseguir pruebas de evaluación, especialmente de tipo test.” “Obtener información de otros alumnos que han aprobado la asignatura.”
- Desarrollo de la asignatura. El desarrollo de las asignaturas supone de los estudiantes el objeto, en sí mismo, del interés de su actividad en los foros. Son muchos los comentarios que forman parte de esta dimensión aunque se expresen en términos diversos. Recogemos en esta subcategoría tan sólo las aseveraciones que lo expresan de un modo explícito: “Estar informada de todo lo relacionado con las asignaturas.” “Normalmente las guías son poco claras y la ayuda de otras personas es básica.” “Aun leyendo la guía de la asignatura, a veces, siguen las dudas y se busca en los foros la confirmación de que se han entendido bien las orientaciones de la asignatura, los contenidos del temario.”
- Trabajos. Las tareas prácticas de las asignaturas – trabajos, informes, memorias, etc. – son de nuevo objeto del interés en los foros. Es cierto que resulta difícil describirlas (con razón se dice que “Una imagen vale más que mil palabras”), ejemplificarlas y mucho más proporcionar retroalimentación al propio proceso. No habiéndose generalizado ni cuajado otros medios de apoyo como la videoconferencia, los foros también encuentran aquí su espacio: “Compartir el trabajo de las asignaturas con otros compañeros.” “Obtener información en tiempo real sobre trabajos que hay que realizar, ya que en ocasiones los tutores de los centros asociados no reciben dicha información hasta después de pasado un tiempo.” “Contactar con compañeros/as de mi centro asociado que si pueden ir a tutorías para aclarar cuestiones sobre todo de los trabajos obligatorios.”
- Modo de estudio. Aunque no lo contemplen los equipos docentes, los foros acaban siendo una metodología de estudio. Algunos estudiantes manifiestan que su vida ha cambiado con la posibilidad de esta herramienta. Así podemos encontrarnos con estos comentarios: “Entro todos los días, pues han pasado a formar parte de mi vida.” “Es más fácil aprobar contrastando lo estudiado con cientos de personas.” “Contando con la experiencia de otros estudiantes, es la mejor manera de abordar el estudio de la asignatura.”

d) *Motivos para no utilizarlos.* Aunque preguntábamos sobre los motivos para el uso de los foros, también se comentan algunas razones por las que no se han utilizado éstos: “Por problemas personales el año pasado tuve que abandonar parte de los estudios y espero que este año pueda intervenir normalmente. Desconozco cual será mi comportamiento.” “Son una gran ayuda en este sistema

de enseñanza. No participo directamente porque no puedo con estos aparatos, me sacan de quicio. ¡Ya quisiera yo dominarlos!” “Debería intervenir más porque creo que es necesario y enriquecedor mantener un constante contacto y más en la educación a distancia, si no lo hago es por falta de tiempo.”

3.2. Balance de los intercambios que se producen en los foros

Sobre la valoración que hacen los participantes de los intercambios que se producen en los foros, la mayoría admite que recibe mucho más de lo que dan (72%). Si a ellos sumamos los que perciben que recogen algo más de lo que ofrecen (16%), obtenemos un 88% de encuestados que creen que obtienen más a cambio.

Este balance expresa una clara percepción de beneficio por la participación en los foros a los que cabría sumar asimismo el 11% que entiende que se da un intercambio equitativo, lo que también es positivo. Los que perciben poco beneficio no llegan al 1% ó 2% (reciben algo menos de lo que dan o mucho menos).

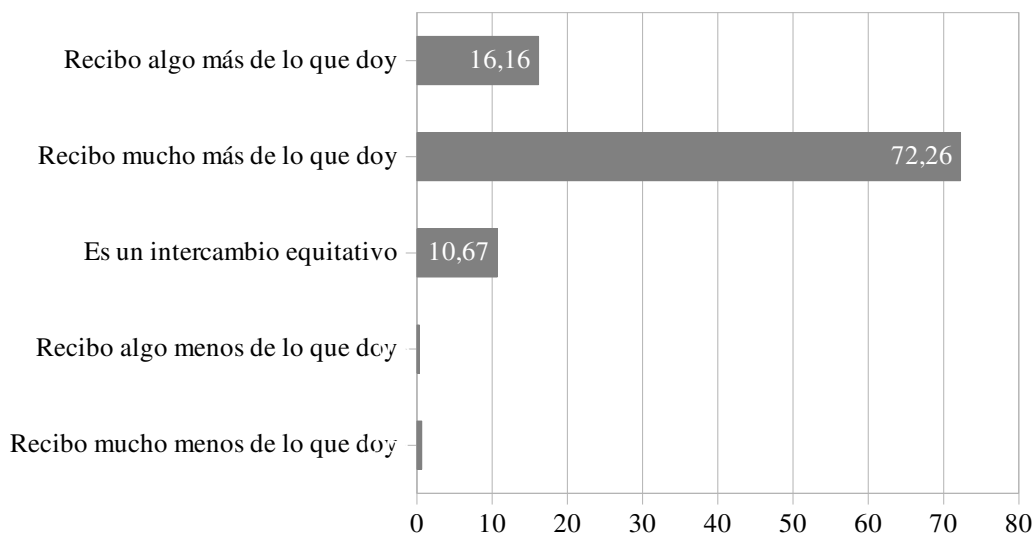


Gráfico 2 Balance del intercambio de los foros.

3.3. Naturaleza de lo que se obtiene de los foros

Intentando profundizar sobre la percepción que tienen los estudiantes acerca de lo que se produce en los foros, preguntamos sobre la naturaleza de lo que adquieren de los foros.

En el gráfico 3, se aprecia la preponderancia de dos dimensiones: lo formativo (97,56%) y lo informativo (84,76%). Le siguen las dimensiones metodológicas (29,88%), sociorrelacional (23,78%), emocional (21,34%) y ética (0,91%). Se manifiesta, de este modo, un acentuado predominio de actividad vinculada a la formación antes que a aspectos personales.

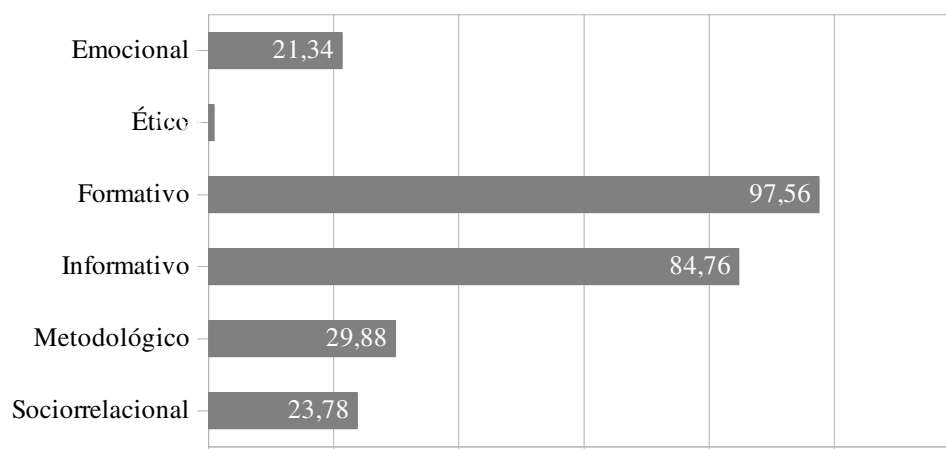


Gráfico 3 Naturaleza de lo obtenido en los foros por los estudiantes.

Muy pocos encuestados perciben los foros desde un solo prisma (5,65%), mientras la mayor parte tiende a verlo desde dos aspectos (32,56%) y, sobre todo, desde tres (61,79). Agrupando las categorías (tabla 2) en torno a elementos socioafectivos (emocional, ético y sociorrelacional) y curriculares (formativo, informativo y metodológico), se confirma la hegemonía sobre estos últimos que se plasman en la totalidad de las respuestas e incluso constituye la única dimensión elegida en el 62,13% de los casos.

Categoría	Porcentaje
Socioafectivo	37,87%
Curricular	100,00%
Sólo socioafectivo	0,00%
Sólo curricular	62,13%
Ambos	37,87%

Tabla 2. Naturaleza de lo que se obtiene de los foros.

A continuación, se preguntaba sobre otros aspectos que se obtienen del foro. Las 45 aportaciones se clasifican en 2 grandes categorías – socioafectiva y comunicativa, y curricular y formativa – que han generado 47 segmentos codificados.

a) *Socioafectivo y comunicativo.* Los aspectos socioafectivos expresan la lucha contra la soledad, la motivación y la ayuda a través de la comunicación. El encuentro con otras personas que tienen las mismas dificultades y problemas además de las ayudas que se reciben proporciona un ecosistema que ampara a lo participantes: “Si estoy desanimada y con ganas de tirar la toalla, entro en los foros siempre hay alguien que te anima y te levanta el ánimo.” “Resultan imprescindibles en la enseñanza a distancia. Motivan en el estudio. Te dan noción de proximidad. Te hacen sentir parte del grupo de estudiantes.” “Cuando he tenido

bajones me ha animado a continuar y también encontrando apuntes que me han ayudado y dudas que han solucionado a otras personas y que al tener las mismas las he solucionado sobre la marcha.”

b) *Curricular y formativo.* Las intervenciones recogen aspectos curriculares y formativos, es decir, que manifiestan el valor de los foros como contribución a la formación. Sólo una intervención advierte de que no hay información relevante para la mejora formativa, asegurando que los foros recogen la información de la guía de la carrera. Las demás aportaciones van en sentido contrario aunque muy diversificadas. Se recogen elementos metodológicos, informativos, materiales y orientadores, que parecen contribuir al enriquecimiento y mejora de la formación: *“En el centro al que yo asisto no hay muy buena información acerca de cambios en las asignaturas, siempre recorro a los foros que me mantienen bien informada e incluso tengo que informar yo a mi tutor de dichos cambios.” “No me siento sola, tengo dependencia del foro y aunque silenciosamente cierta complicidad con los compañeros, que sin ellos saberlo me ayudaron en muchos interrogantes y a superar las asignaturas, creo firmemente que sola me hubiera costado mucho más tiempo y esfuerzo.” “En numerables ocasiones es divertido leer las cuestiones que se plantean algunos alumnos. En general proporcionan mucha información sobre la guía, contenidos, asociación de temas en los libros, etc., muchas explicaciones que son extremadamente útiles. En realidad, responden a muchas cuestiones que me planteo, sólo que las plantean otros.”*

3.4. Influencia de los foros en el aprendizaje de los estudiantes

Como influencia de los foros en el aprendizaje de los estudiantes se presenta una cuestión de interés sobre el aprendizaje de los estudiantes. Esta percepción es muy importante como factor motivador del aprendizaje y estimulador de la permanencia del alumno. Este influjo es patente en la frecuencia de elección de las subcategorías: aprendo más motivado (63,29%) y aprendo más fácilmente (43,35%). La cantidad, la rapidez y la calidad son los otros factores destacados del aprendizaje con el 23,73%, 20,89% y 19,62% respectivamente. Sólo un 12,97% cree que no le influye en el aprendizaje (Gráfico 4).

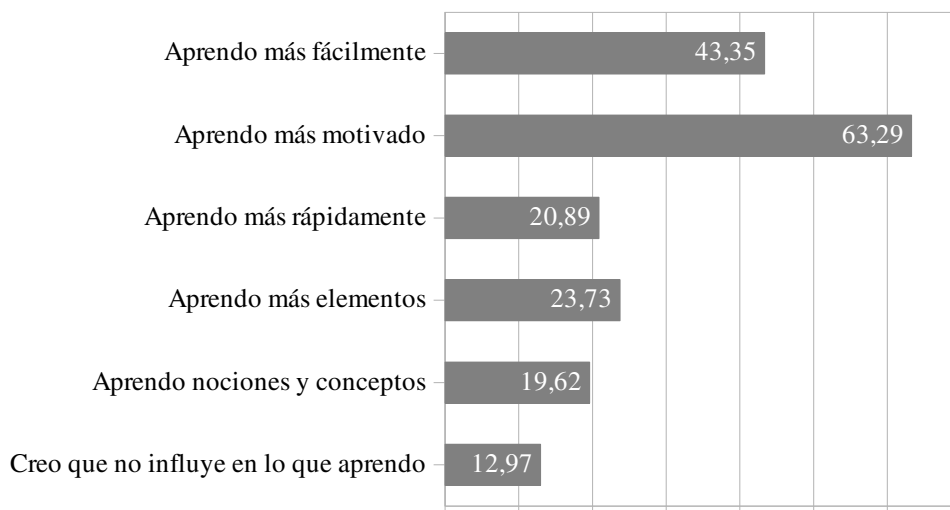


Gráfico 4. Influencia de los foros en el aprendizaje de los estudiantes.

De las combinaciones elegidas, la mayor parte de los participantes ha optado por una sola (43,13%) y únicamente el 29,39% y el 27,48% ha elegido dos o tres factores respectivamente. Es una situación infrecuente en las respuestas obtenidas al cuestionario, como se ha visto y puede interpretarse como una cierta unicidad en la percepción que se tiene de la influencia de los foros sobre el aprendizaje.

Categoría	Porcentaje
Emocional	77,96%
Cantidad	41,53%
Calidad	19,81%
No influye	13,10%
Influye	88,50%

Tabla 3. Peso de los foros en el aprendizaje.

Agrupando estas opciones, vemos que la mayoría opina que los foros influyen de algún modo en su aprendizaje (88,50%). Clasificando las categorías de influencia según afecten en mayor medida a aspectos emocionales (facilidad y motivación), de cantidad (rapidez y más elementos) o de calidad. Observamos que la mayoría manifiesta percepciones más emocionales (77,96%) mientras el 41,53% interpreta que aprende más y más rápido y sólo el 19,81% cree que lo que aprende es de mejor calidad.

4. Conclusión y discusión

Entre las razones que tienen los estudiantes universitarios para acceder a los foros virtuales prevalecen las relacionadas con la aclaración de dudas, obtención de materiales complementarios y la reunión de información actualizada sobre la asignatura, así como las de conectar con el resto de compañeros intercambiando opiniones sobre los contenidos curriculares, obtener sugerencias valiosas para superarlos con facilidad, plasmar acuerdos o desacuerdos sobre lo expresado por otros compañeros.

En cuanto a la naturaleza de lo que obtiene el alumnado universitario de este nuevo dispositivo tecnológico y de su influencia en el aprendizaje resaltar su carácter formativo e informativo. Con todo, contrariamente a lo que cabría esperar, los elementos presentes en este tipo de foros son esencialmente curriculares. Los participantes manifiestan que con el uso de los foros aprenden más y de forma rápida, motivada y con mayor facilidad; al tiempo que lo aprendido se percibe como de mejor calidad. Así mismo, reconocen que esta herramienta facilita su formación, atribuyéndole este componente como principal.

En el desarrollo del proceso de aprendizaje los estudiantes reconocen que los foros formativos de tipo virtual le influyen positivamente en aspectos relacionados con la orientación y organización de dicho proceso. Evidencian, además, que este instrumento favorece y potencia el contacto, relación y convivencia con otros compañeros, así como otros aspectos vinculados con las asignaturas curriculares (calificaciones, tutorías, entrega de trabajos, etc.). Schellens y Valecke (2006), en una investigación que realizaron comprueban que el alumnado universitario sigue a través de estos foros educativos las tareas de tipo

formativo que le propone el profesorado, encaminando la mayor parte de la comunicación hacia las mismas.

Un estudio interesante, sobre educación a distancia, aportado por Marcelo (2006) detecta que a través de los foros virtuales es mucho mayor la participación del alumnado que la del profesorado, a diferencia de lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje presencial. Con todo, Palloff y Pratt (2001; 2003) pusieron de relieve que, sin exceder el protagonismo, es necesario que los docentes participen en los foros con el objeto de motivar al alumnado y producir un aprendizaje más profundo, del mismo modo que sucede en la clase presencial; advirtiendo que la excesiva intervención de los educadores disminuye la participación de los estudiantes entre sí.

Sobre la valoración que le conceden los participantes al intercambio que se produce en los foros, en general, admiten recibir a través de los mismos mucho más de lo que originan. Para Gros Salvat y Adrián (2004), los foros electrónicos de formación suponen un espacio para la promoción de comportamientos colaborativos entre los estudiantes, reconociendo cada uno las aportaciones de los demás. En este proceso de comunicación interactiva se genera conocimiento propio como consecuencia del diálogo social que se produce. La formación requiere necesariamente para su construcción establecer estrategias de comunicación adecuadamente organizadas. No en vano, De la Torre (2001) sostiene que la comunicación es una metateoría de la educación.

5. Referencias bibliográficas

- Arango, M.L. (2003). Foros virtuales como estrategia de aprendizaje. Obtenido 15 Septiembre 2007. Web site: <http://www.rlcu.org.ar/revista/numeros/02-02-Abril-2004/documentos/Arango.pdf>
- Ashwin, P. (2006). Variation in Academics' Accounts of Tutorials. *Studies in Higher Education*, 31(6), 651-665.
- Banister, S. y Vannatta, R. (2006). Beginning with a Baseline: Insuring Productive Technology Integration in Teacher Education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14 (1), 209-235.
- Cohen, L y Manhion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Muralla.
- De la Torre, S. (2001). La comunicación didáctica: modelos y pautas para la acción. En F. Sepúlveda y N. Rajadell (Coords.). *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 101-151). Madrid: UNED.
- De la Torre, S., Oliver, C., Violant, V., Tejada, J., Rajadell, N. y Girona, M. (2004). El cine como estrategia didáctica innovadora. Metodología de estudio de casos y perfil de estrategias docentes. *Contextos Educativos*, 6-7, 65-86.
- Dutt-Doner, K., Allen, S.M. y Corcoran, D. (2006). Transforming Student Learning by Preparing the Next Generation of Teachers for Type II Technology Integration. *Computers in the Schools*, 22 (3-4), 63-75.
- Feliz, T. (2007). La interacción didáctica en la formación universitaria: los foros virtuales. *Tesis Doctoral*. Madrid: UNED (inérita).

- Feliz, T. y Ricoy, M.C. (2003a). Análisis de los foros virtuales como recurso de formación universitaria. *Revista Galego/Portuguesa de Psicopedagogía e Educación*, 10 (8), 1200-1213.
- Feliz, T. y Ricoy, M.C. (2003b). El descubrimiento de la dimensión cualitativa de la investigación a través de un foro educativo. En A. Medina y S. Castillo (Coords.). *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales* (pp. 131-165). Madrid: Universitas.
- Gros Salvat, B. y Adrián, M. (2004). Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior. Obtenido 15 Octubre 2007. Web site: http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_gros_adrian.htm
- Jackson, L. (2000). Applying virtual technology: a joint project between the University of Queensland and Townsville State High School. *Australian Science Teachers Journal*, 46 (2), 19-23.
- Jamieson, P., Fisher, K., Gilding, T. Taylor, P.G. y Trevitt, A.C.F. (2000). Place and space in the design of new learning environments. *Higher Education Research and Development*, 18 (2), 221-236.
- Johnson, R. B. y Turner, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 297-319). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Marcelo, C. (2006). Pregunta cuando quieras. La interacción didáctica en los nuevos ambientes virtuales de aprendizaje. Obtenido 1 Octubre 2007. Web site: http://www.elearningeuropa.info/directory/index.php?page=doc&doc_id=7875&doclng=7
- Meek, L., Goedegebuure, L., Kivinen, O. y Rinne, R. (Eds.) (1996). *The Mockers and Mocked: comparative perspectives on diversity, differentiation and convergence in higher education*. Oxford: Pergamon.
- Palloff, R. y Pratt, K. (2001). *Lessons from the cyberspace classroom: The realities of online teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Palloff, R. M. y Pratt, K. (2003). *The Virtual Student: A Profile and Guide to Working With Online Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pérez Gómez, A.I. y Gimeno, J. (1994). *Evaluación de un proceso de innovación educativa*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Pino, M. y Ricoy, M.C. (2006). La tutoría como recurso en la enseñanza universitaria: estudio de necesidades y contribuciones actuales. *Bordón*, 58 (3), 345-358.
- Ricoy, M.C. (2006). Las tecnologías de la información y comunicación en la educación: potencialidades y condicionantes que presentan. *Anuario Ininco*, 18 (2), 125-147.

- Ricoy, M.C. y Feliz, T. (2007). The competencies design as a qualitative process of generalization. Designing the competencies of the educators in the technological resources. En L. Günrtler, K. Mechthild y L.H. Günter (Eds.). *Generalization in qualitative psychology* (pp. 145-160). Tübingen (Alemania): Verlag Ingeborg Huber.
- Schellens, T. y Valcke, M. (2006). [Fostering knowledge construction in university students through asynchronous discussion groups.](#) *Computers & Education*, 46, 349-370.
- Silen, Ch. (2006). The Tutor's Approach in Base Groups (PBL). *Higher Education*, 51(3), 373-385.
- VanLehn, K., Siler, S., Murray, Ch., Yamauchi, T. y Baggett, W.B. (2003). Why Do Only Some Events Cause Learning during Human Tutoring? *Cognition and Instruction*, 21(3), 209-249
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- Zabalza, M.A. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, 6-7, 113-136.