



Organizan:

Con la colaboración de:

[136 Profesionales](#) y [43 Instituciones](#)
[Portada](#) | [Línea editorial](#) | [Grupos de trabajo](#) | [Comunicaciones](#) | [Plenarias](#) | [Actividades](#) | [Foros](#)

[Inicia sesión para participar](#) | [Inscríbete](#)

## Grupo de trabajo A-1: Blearning y nuevas dinámicas online/offline ¿Cómo se comunican, y con qué propósito lo hacen, los alumnos universitarios en procesos de formación semipresenciales? Análisis del discurso y presentación de un sistema categorial de análisis.

### Palabras clave

[blearning](#)  
[comunicación mediada por ordenador](#)  
[educación](#)  
[educación a distancia](#)  
[formación](#)  
[internet](#)  
[pedagogía](#)  
[universidad](#)

### Ponente/s

### Traduce

 Del  al 
[Traduce](#)

### Participa y síguenos

[Accede al debate](#)

### Resumen

La comunicación que presentamos surge con el propósito de analizar, reconocer y clasificar cómo se comunican los alumnos universitarios participantes en un proceso de formación semipresencial, y además, profundizar en el propósito de dicha comunicación, para poder establecer las diferentes acciones que manifiestan a través de la herramienta "foro de discusión" disponible en la plataforma de formación. El método seguido para el análisis de la comunicación mediada a través del ordenador estuvo basado en la generación de un sistema de categorías construido basándonos tanto en varios modelos existentes sobre dicha temática, así como en el propio texto analizado, lo que nos permitió establecer nuestro propio sistema de categorías para dar respuesta a los diferentes interrogantes planteados en el estudio.

### Comparte

### Seguidores

(Ninguno)

### Contenido de la comunicación

#### 1. Introducción y objetivos del estudio

El análisis de la interacción didáctica, bien sea en contextos presenciales como en contextos mediáticos de comunicación, en lo que ha venido a denominarse como "Comunicación mediada por ordenador" (CMO), se ha convertido en un elemento de análisis para reflexionar sobre la calidad de los procesos formativos y de los papeles que juegan los profesores y los alumnos en el mismo. El estudio que presentamos posee la finalidad fundamental de reconocer y clasificar los diferentes tipos de acciones que los alumnos universitarios manifiestan en la utilización de una herramienta asincrónica de comunicación como es el foro, insertado en un entorno de formación virtual, bajo una modalidad de aprendizaje semipresencial o b-learning. B-Learning que como apuntábamos en otros trabajos

(LLORENTE, 2009; LLORENTE y CABERO, 2009): es tanto simple como complejo a la vez. Simple, porque se constituye básicamente como la combinación y/o integración de las experiencias del aprendizaje presencial con la experiencias del aprendizaje online; pero al mismo tiempo, resulta complejo, si tenemos en cuenta que proporciona variadas posibilidades de implementación a través de un diseño virtual y presencial, la multitud de contextos en los que puede ser aplicados.

Desde nuestro punto de vista insertado en los procesos de formación semipresenciales, el análisis del discurso y de la interacción entre el profesor y los estudiantes, y entre los estudiantes en si mismos, empieza a concebirse en los últimos años como un área de conocimiento que está tomando cada vez más relevancia en investigaciones y por investigadores desde ámbitos muy diversos, dentro de los cuales uno de ellos es el aprendizaje en contextos de formación online (JUWAH, 2006), para determinar la eficacia del proceso, identificar problemáticas e indaga sobre el procedimiento que siguen los estudiantes para conformar y construir el conocimiento.

Diversas han sido las definiciones que sobre el discurso han establecido distintos autores, así VAN DIJK (2000, 23) lo concibe como: *"un suceso de comunicación, es una caracterización que incorpora algunos aspectos funcionales. En otras palabras, las personas utilizan el lenguaje para comunicar ideas o creencias y lo hacen como sucesos sociales más complejos"*.

A lo largo de los últimos años, diferentes autores han estudiado el potencial de la CMO como medio para la enseñanza y el aprendizaje (BORK, 2001; MUIRHEAD y JUWAH, 2004; WOLFE, 2001), llegando a la conclusión que su utilización se convierte en un instrumento que mejora la efectividad del eLearning, y que su integración en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior es uno de los focos primarios de las investigaciones educativas en años recientes (ERLICH y otros, 2005, 478). Dicho potencial en el blended learning consideramos que viene condicionado por las herramientas de comunicación que le son adheridas (JOLLIFE, RITTER y STEVENS, 2001, 42), tales como las asincrónicas -correo electrónico, listas de distribución y foros de discusión-, y las sincrónicas -chats, audio en tiempo real, aplicaciones compartidas o videoconferencias-. Es así como estas herramientas de comunicación poseen un rol importante pues ayudan a los participantes a ampliar la interacción de los procesos de formación e-learning entre los estudiantes y el profesor, y entre los propios estudiantes. Ya se apunta en diferentes trabajos (BARBERÁ y BADIA, 2004; GARRISON y ANDERSON, 2005; CABERO, 2004b; PERERA, 2007) que las interacciones son la clave de la calidad de los aprendizajes en línea y evitar el abandono y el aislamiento del estudiante.

Para el estudio de estas interacciones se suele utilizar la técnica del análisis de contenido, para cuya aplicación las etapas que suelen seguirse por diferentes investigadores en sus estudios (CABERO y LOSCERTALES, 1998), y que son las que nosotros hemos seguido en el nuestro, son: a) Preamálisis, b) Formación del Sistema de Categorías, c) Codificación, y d) Análisis e interpretación. Indicar que para la conformación del sistema de categorías partimos de las propuestas conceptuales elaboradas por diferentes autores para el análisis del discurso empleado, como son: Cataldi (2005), SILVA y GROS (2007), ESTEBARANZ (2007), GARRISON, ANDERSON y ARCHER (2000), y PEREA (2004; 2008) sobre el análisis del discurso online, realizamos la elaboración un sistema categorial que nos sirvió como base fundamental para la clasificación, registro y análisis de los datos obtenidos a lo largo del proceso de formación.

En nuestro estudio, decidimos emplear un muestreo intencional u opinático, cuya característica fundamental es que el muestreo está determinado por la selección de los sujetos particulares que son expertos en un tema o relevantes como fuentes importantes de información según criterios establecidos previamente.

En nuestro caso concreto, el criterio específico que tuvimos en cuenta a la hora de seleccionar nuestra muestra de investigación era que fuesen alumnos universitarios de Magisterio que cursen la asignatura de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación en la Universidad de Sevilla. También, en cierta medida, este tipo de muestreo denominado intencional se vio reflejado en nuestra selección, pues necesariamente tuvimos que realizar nuestro estudio con grupos de alumnos en los cuales los profesores nos permitiesen la participación en sus aulas. Procedimiento de utilización de la muestra que es usual en el ámbito de la investigación en Tecnología Educativa (CABERO, 1987; CATALDI, 2005; FANDÓS, 2003; NIETO, 2003). La muestra que conforma nuestro objeto de estudio está compuesta por: Estudiantes de 3º de Magisterio de la Universidad de Sevilla, que cursan la asignatura de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, de las especialidades: Primaria, Infantil, Musical, Especial y Física.

## 2. Proceso para la recogida de datos

A continuación vamos a realizar algunos comentarios al proceso seguido en la recogida de

información y aplicación del análisis de contenido. Para ello seguiremos las fases de aplicación anteriormente indicadas.

#### **a. Preanálisis**

En esta primera fase, fue necesario adoptar diferentes decisiones respecto a: objetivos concretos que se querían perseguir, la identificación y selección de los textos a analizar, la selección de la muestra a la cual se le efectuará el análisis, la revisión de la literatura y de investigaciones similares que hayan realizado sobre la temática de estudio seleccionada, etc.

#### **b. Formación del Sistema de Categorías**

Una de nuestras primeras, y más importantes tareas, consistió en la adopción de un modelo de referencia, en este caso, cuatro modelos (CATALDI, 2005; SILVA y GROS, 2007; ESTEBARANZ, 2007; GARRISON, ANDERSON, y ARCHER, 2000; PERERA, 2004 y 2008), todos ellos factibles para ser empleados como posibles sistemas de codificación. Sobre la base de dichos marcos de referencia, construimos nuestro Sistema de Categorías inicial, aplicable en nuestro estudio, y que quedaba formado por diferentes dimensiones, categorías, definiciones y códigos. Tras la lectura de los mensajes tanto del "Foro General" como del "Foro Temático", se procedió a una primera codificación de los mensajes de forma individual para efectuar posteriormente las adaptaciones, modificaciones, incorporaciones y eliminaciones correspondientes, para así quedar las dimensiones, categorías, subcategorías y códigos consensuados dando lugar al Sistema Categorical definitivo.

Señalar que el sistema quedó configurado por cuatro grandes dimensiones (cognitiva, social, didáctica y tecnológica), tres categorías y sesenta y dos subcategorías.

En la tabla que presentamos a continuación se ofrece el mismo y las definiciones que atribuimos a las dimensiones y categorías.

Dimensiones y Categorías definitivas para el análisis de los mensajes de los foros.



Cuadro nº 1. Dimensiones y Categorías definitivas para el análisis de los mensajes de los foros.

### c. Codificación

Lo más significativo en esta fases de la codificación es seleccionar los criterios que se adoptarán para la selección de las unidades de análisis, los cuales pueden ser bastante diversos, y van desde procedimientos puramente físicos –por ejemplo, la edad o sexo-, hasta los procedimientos temáticos, como seleccionar textos que se refieran clara y específicamente a nuestro objetivo de estudio. Nosotros, y tras varias comprobaciones de la codificación para trabajar con las unidades de significado que fueron seleccionadas (es decir, los mensajes de los foros de discusión), utilizamos el programa informático ATLAS.ti 5.0 que,

como otros de su misma naturaleza busca la concurrencia de códigos, y nos ofrece la posibilidad de señalar el comienzo y el fin del registro dentro del texto para su posterior reducción y manejo de los datos; además, nos indica el carácter inicial y final, la página donde se encuentra y el documento al que pertenece.

#### d. Análisis e Interpretación

Teniendo en cuenta nuestro objeto de estudio, y considerando que la producción de las conversaciones en los foros es un proceso continuo que se origina en diferentes momentos del desarrollo de la acción formativa, tuvimos en cuenta la variable temporal para la delimitación en la recogida de la muestra de datos a estudiar, estipulando para cada una de las asignaturas los períodos que comprendían desde la apertura del tema 3 (tema inicial), hasta una semana posterior a la realización del examen final.

### 3. Algunos resultados obtenidos

A continuación pasamos a presentar los resultados obtenidos a partir de los mensajes enviados a los foros de discusión, tanto por alumnos como por profesores, diferenciados en función de los que fueron emitidos al denominado "Foro General de discusión" de cada uno de los grupos participantes, y por otro lado, los que correspondían a los "Foro Temático de discusión". Es necesario apuntar que, debido a la amplitud del estudio, nos resulta imposible ofrecer la totalidad de los resultados encontrados en el mismo, por ello realizaremos una síntesis de los que consideramos más significativos, y remitimos al lector a la obra original donde podrá encontrar la totalidad de los mismos (LLORENTE, 2008). Unos de los primeros resultados relevantes para nuestro estudio, fue el referente a que el número de intervenciones realizadas en el "Foro General" duplicaba el número de intervenciones realizadas, lo cual nos sugiere la importancia que le concedían a cada uno de los foros.



Figura nº 1. Frecuencias de las dimensiones del sistema de categorías.

La observación de la figura anterior nos lleva a señalar dos aspectos fundamentales:

Que salvo en la dimensión social, en el resto, todas las dimensiones mantuvieron una proporción similar de aparición en ambos foros. Lo cual pudiera ser lógico por la especificidad de las funciones que cumplía el foro general.

En ambos foros, la cadena que se podría formar, por el volumen de intervenciones, es la misma en ambos foros: 1) Social, 2) Cognitiva, 3) Didáctica, y 4) Tecnológica.

Sobre la primera dimensión, **COGNITIVA**, obtuvimos 596 comentarios al respecto. Con ella se definía el grado por el que los miembros de una comunidad crítica de investigación eran capaces de construir significados –pensamiento crítico- a través de la comunicación que mantienen entre sí. Desde la dimensión cognitiva, una de las categorías que configuraban nuestro sistema de análisis era la referida a la **Integración y/o Construcción**. Los mensajes codificados bajo esta categoría, fueron todos aquellos que el investigador consideró que hacían referencia a información, acuerdos o coincidencias sobre ideas o mensajes previos que ayudaban al grupo a considerar una idea o a resolver un problema planteado. Advértase que, del total de categorías que componen la primera de las dimensiones que analizamos (Cognitiva), esta categoría era la que presentaba los mayores índices de frecuencia y porcentaje de aparición de mensajes codificados bajo dicha modalidad, más concretamente, un 58.72% y una frecuencia de 350, por lo que podíamos concluir que una de las acciones para las que es empleado el foro de discusión, en su modalidad general, fue para la construcción del conocimiento por parte de los alumnos.

En la segunda de las dimensiones del Sistema de Categorías, más concretamente, la que correspondía a la denominada **SOCIAL**, obtuvimos 1.885 intervenciones. La primera cuestión que nos gustaría señalar es que, del total de subcategorías, fueron dos las que destacaron con mayores porcentajes de aparición. Nos referimos, más concretamente, a *Narración de aspectos de la vida cotidiana* y *Uso del humor*, con valores mucho más significativos y elevados respecto a las demás.

*"Muchas gracias por tu ayuda Profesor 2, por fin he conseguido instalar el java, y ya esta todo listo para poder participar en el chat. Al final se va a cumplir el milagro de llegar a entenderme con el chino, jeje. gracias y saludos!!! ;)" (Todo General.txt - 1:221 [Muchas gracias por tu ayuda Pr...] (2168:2171)(Super)Codes: [CCS] [SH] [SIR]*

Reflejamos, a continuación, el análisis realizado en la tercera de las grandes dimensiones que componían nuestro Sistema de Categorías, y que correspondía a la denominada **DIDÁCTICA**. Teniendo en cuenta que, uno de los elementos que formaban parte del total de la evaluación de la acción formativa, consistía en la realización de las tareas propuestas en cada uno de los temas presentados, no fue de extrañar que en la dimensión Didáctica que estamos presentando, la categoría Tareas fue la que ha obtenido un mayor porcentaje de aparición en las intervenciones codificadas. Así pues, con una frecuencia de aparición de 253, y un porcentaje del 59,66, la categoría **Tareas**, se constituía en nuestro Sistema de Categorías como una de las más significativas, entendiéndose por ella aquellas intervenciones referidas a las actividades planteadas a lo largo de la acción formativa.

*"Hola Diego, te respondo: Hay que procurar utilizar un lenguaje más formal, ya que deformamos mucho el castellano si utilizamos el argot tipo messenger o chat. Dos, efectivamente había un error en la entrega de las actividades, ya las he corregido y las he puesto el 26 de febrero, disculpad el error. Saludos a todos". Todo General.txt - 1:4 [Hola Diego, te respondo: Hay q...] (31:37)(Super) Codes: [DDN] [DTC] [SCC] [SIR]*

#### 4. Algunas conclusiones

Lo primero que nos gustaría señalar es que, con el análisis de contenido realizado de las intervenciones recogidas en los foros de discusión, tanto por parte de profesores como de alumnos, se construyó un Sistema de Categorías que, con orígenes en otros estudios de investigación ya apuntados al inicio de la presente comunicación, fue analizado y readaptado a las necesidades particulares de nuestro contexto, y que por lo tanto, puede servir como referencia para futuras investigaciones con objetos de estudio similares a la realizada por nosotros.

Por otro lado, la primera de las conclusiones que podemos expresar con la realización del presente estudio es que, de las cuatro dimensiones que configuran el Sistema de Categorías establecido, tanto alumnos como profesores de manera global -es decir, sin diferenciar entre foros generales y foros temáticos-, manifestaban acciones que estaban vinculadas más con aspectos sociales y cognitivos, y menos con las de índole didáctica y tecnológica. En este sentido, los sujetos participantes en la acción formativa utilizaron el foro de discusión fundamentalmente como herramienta que facilita la capacidad de "proyectarse a sí mismo social y emocionalmente, como personas "reales" mediante los medios de comunicación en uso"; y por otro lado, que también es empleado para la construcción de significado (pensamiento crítico) desde la dimensión cognitiva. Los profesores responsables facilitaron bibliografía y webs adicionales a los alumnos, siempre estando éstos en estrecha relación con los contenidos de la parte experimental. No fue habitual aportaciones bajo esta acción realizadas por parte de los alumnos. No nos sorprendió que, del total de las dimensiones que conformaban nuestro Sistema de Categorías, fuese la destinada a los aspectos Sociales donde se pudieron recoger la mayor parte de las intervenciones realizadas por los alumnos de nuestro estudio de investigación, que tal como se había definido, se centraba en todas aquellas acciones que mostraban la capacidad y la habilidad de los sujetos participantes en la acción formativa bajo modalidad B-Learning, para proyectar sus rasgos personales dentro de dicha comunidad, de modo que se muestran unos a otros como "personas reales". Otra de las conclusiones de nuestro estudio, fue el comprobar como los alumnos incorporaban frecuentemente en sus intervenciones una carga afectiva en la forma de expresar sus ideas, siendo la acción específica que corresponde a la narración de aspectos de la vida cotidiana, la que se presentó en nuestro estudio unos niveles más altos de aparición. Señalar dos aspectos importantes: en primer lugar, casi la totalidad de mensajes recogidos bajo dicha acción fueron efectuados por parte de los estudiantes, en ninguna o casi ninguna ocasión se realizaron desde la perspectiva del profesor; por otro lado, la temática de la intervención no tenía porque poseer ninguna relación con la asignatura, sin más bien, en la mayoría de las ocasiones, estaban enfocadas temas personales pero de gran importancia para los propios estudiantes.

#### Bibliografía/Referencias

CATALDI, Z. (2005). *El aporte de la tecnología informática al aprendizaje basado en problemas usando modelos de trabajo interactivos*. Tesis doctoral para la obtención del título de Doctora en Pedagogía, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, Universidad de Sevilla, Sevilla.

BARDIN, L. (1986). *Análisis del discurso*. Madrid: Ediciones Akal.

BARTOLOMÉ, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos, en *Pixelbit, Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20. Disponible en:

<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2301.htm>

CABERO, J. (1987). *Tecnología Educativa: Diseño y evaluación del medio video en el contexto de las enseñanzas medias. Roles de utilización didáctica*. Sevilla, Facultad de Filosofía y CC. de la Educación de la Universidad de Sevilla. Tesis doctoral no publicada.

CABERO, J. y HERNÁNDEZ, M.J. (Dir.) (1995). *Utilizando el video para aprender*. Sevilla: Secretariado de Recursos Audiovisuales de la Universidad de Sevilla.

CABERO, J. y LOSCERTALES, F. (1998). *¿Cómo nos ven los demás? La imagen del profesor y la enseñanza en los medios de comunicación social*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

CABERO, J. y LLORENTE, M.C. (2005): Las plataformas virtuales en el ámbito de la teleformación, *Revista electrónica Alternativas de educación y comunicación*, <http://www.e-alternativas.edu.ar/>

CABERO, J. y LLORENTE, M.C. (2008). Del eLearning al Blended Learning: nuevas acciones educativas, en *Quaderns Digitals*, 51. Disponible en: [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaU.visualiza&numeroRevista\\_id=773](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaU.visualiza&numeroRevista_id=773)

ESTEBARANZ, A. (1991). *Curriculum y valores: estudio etnográfico de la escuela en Sevilla*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.

FANDÓS, M. (2003). *Formación basada en las Tecnologías de la Información y Comunicación: Análisis didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Tesis doctoral para la obtención del título de Doctor en Pedagogía, Departamento de Pedagogía, Universidad Rovira i Virgili, Barcelona.

GARRISON, D.R., ANDERSON, T. y ARCHER, W. (2000). Critical inquiry in a textbased environment: Computer conferencing in higher education, en *The Internet and Higher Education*, 2, 2-3, 87-105.

LLORENTE, M. C. (2008). *Blended Learning para el aprendizaje en nuevas tecnologías: un estudio de caso*. Tesis doctoral para la obtención del título de Doctora en Pedagogía, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Sevilla, Sevilla.

LLORENTE, M.C. (2009). *Formación semipresencial basada en la Red (Blended Learning)*. Sevilla: Editorial MAD.

LLORENTE, M.C. y CABERO, J. (2009). *La formación semipresencial a través de redes telemáticas (Blended Learning)*. Ed. Da Vinci, Barcelona.

MILES, M. y HUBERMAN, A. (1994). *Qualitative Data Analysis: an expanded sourcebook*. Newbery Park Ca: Sage.

NIETO, E.J. (2003). *Diseño y organización técnica de un contexto instruccional en el entorno de las NTIC aplicado a la docencia de estructuras*. Sevilla, Escuela de Arquitectura. Tesis doctoral inédita.

PERERA, V. H. (2004). *El análisis de la comunicación asincrónica en la formación a través de internet: La construcción del conocimiento en el movimiento del discurso y estrategias de participación para la reflexión en el foro*. Trabajo de Investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Sevilla.

PERERA, V. H. (2008). *Estudio de la interacción didáctica en e-Learning*, Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Tesis doctoral no publicada.

SILVA, A. y GROS, L. (2005). Lo cualitativo y lo cuantitativo: dos de los protagonistas actuales de las disputas en ciencias sociales, en NUBE, S. y SANCHEZ, M. (Comp.). *Metodología Cualitativa en Educación: Investigación-Acción*, *Candidus*, 6, 117-124.



© Todos los derechos reservados

Con la colaboración de:



Esta obra está bajo licencia de Creative Commons

Web: Meddia

[congreso2009@cibersociedad.net](mailto:congreso2009@cibersociedad.net)