

***EL ESTABLECIMIENTO DEL GRUPO EN LOS FOROS ELECTRÓNICOS. ANÁLISIS  
COMPARADO DE TRES EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO DE LA UNED.***

Antonio Viedma Rojas

Yolanda Agudo Arroyo

Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

A través del estudio de los espacios cotidianos de comunicación electrónica formados por tres experiencias educativas en el contexto de la UNED, este trabajo muestra una reflexión sobre los factores sociales y tecnológicos que, al actuar sobre los ejes de acción que ha propuesto habitualmente la enseñanza superior a distancia, condicionan la formación de grupos con carácter educativo.

## **INTRODUCCIÓN**

Las justificaciones que con más frecuencia se suelen emplear para apoyar la aplicación y el desarrollo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (a partir de ahora NTIC) en la enseñanza superior a distancia, ofrecen como argumento principal su capacidad para transformar dos lógicas que tradicionalmente han permitido la construcción, legitimación y difusión de este modelo educativo: la lógica individualista e individualizadora que el modelo permite y reproduce en los estudiantes, y la lógica totalizadora que el sistema ha ejercido sobre la acción docente de los profesores.

Su propuesta de utilización masiva se puede sintetizar en la potencial creación del grupo como alternativa de trabajo para el estudiante y la atención personalizada como demanda de acción básica docente del profesorado. Es decir, las dos lógicas sobre las que el modelo presencial ha sido construido tradicionalmente. Sin embargo, hay elementos sociales que, sin alimentar una posición luddista (Noble 2000) –contraria a la implantación de estas tecnologías en la enseñanza a distancia– sí indican, al menos, la necesidad de profundizar en el análisis de estas potenciales transformaciones.

Al poder prescindir de la presencialidad en gran parte de su actividad; el requerimiento espacial, temporal y comunicativo entre estudiantes y profesores en la enseñanza a distancia queda reducido a actos muy concretos (en la UNED, prácticamente a exámenes y algunas consultas) La descarga de esta exigencia permite la organización flexible de las tareas a ambos grupos de actores. El resultado de esta lógica es el elevado grado de demanda de autonomía que tienen estos estudiantes, viéndose la individualización, con más claridad si cabe, en las reducidas valoraciones que muestran al evaluar la comunicación cara a cara o la mínima participación en actividades presenciales (Callejo 2000) Además, la flexibilidad del modelo permite, por otro lado, la integración total de estudiantes que, debido a sus obligaciones laborales o familiares, no disponen de tiempo o se encuentran a gran distancia de los centros de ayuda y optan, en consecuencia, por organizarse individualmente según sus necesidades.

En cuanto a la acción totalizadora del sistema sobre la actividad docente del profesorado, es lógico pensar que las elevadas tasas de estudiantes por profesor que habitualmente se dan en este modelo sólo se puedan asumir si el profesorado permanece en la lógica de producción industrial masiva. Esta lógica, implícita en el sistema hasta el momento, ha permitido llegar a muchos estudiantes con un coste mínimo y, claro está, muy por debajo comparativamente de los costes que necesita para trabajar el modelo presencial. La acción docente se ha construido apoyándose en la calidad de los materiales producidos *ad hoc* por el profesorado y, como en el caso de la presencialidad, la interacción cara a cara o la individualización de la atención es un acto también claramente marginal para el profesorado.

En consecuencia, nos hallamos frente a dos lógicas que hasta el momento han sido los ejes que han dotado de sentido a la acción de la enseñanza superior a distancia y a dos grupos de actores que, hasta el momento también, han actuado alejados de las propuestas de transformación que realizan actualmente las NTIC. Sin embargo, el cambio tecnológico influirá sobre el modelo por lo que pretender obviarlo sería sin duda un tremendo error (Williams 2004) La inclusión de las NTIC servirá sobre todo para incorporar nuevos perfiles de estudiantes a la enseñanza superior a distancia, pero es lógico deducir que las transformaciones pueden ir mucho más allá.

Sin embargo, no debemos ser ingenuos, a nadie se le pueden escapar las resistencias laborales que esta petición de disponibilidad constante produce en el profesorado. Y, en la misma medida, tampoco debemos creer que un aumento de las exigencias participativas obligadas a los estudiantes no conduciría a una elevación de la expulsión del sistema de los

que disponen de menos tiempo sistemático, es decir, de los que organizan su estudio fuera de las lógicas temporalmente previsibles (por ejemplo, los que preparan el grueso de las asignaturas en sus épocas de vacaciones)

En suma, el análisis de las potencialidades de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza a distancia no debe perder nunca de vista la capacidad real de los actores que las van a usar. En este sentido, cualquier investigación que intente ofrecer un punto más de luz sobre la realidad de lo que se está produciendo actualmente con la aplicación de las nuevas tecnologías, no debería dejar de lado la diferencia entre potencialidad tecnológica y capacidad social de los actores –claro está, con capacidad social nos referimos sobre todos a la disponibilidad de tiempo y contexto tecnológico adecuado para usar las nuevas tecnologías, no de capacidad para aprender estas nuevas herramientas–

Teniendo en cuenta que los aspectos mencionado producen un sesgo de entrada en cualquier investigación que tenga por objeto estudiar la actividad llevada a cabo en estos espacios de comunicación electrónica, y que las inferencias por tanto no deben ser trasladadas ni al conjunto de estudiantes ni de profesores, vamos a presentar a continuación los resultados de una investigación sobre lo que podríamos denominar el establecimiento del grupo en los foros en los electrónicos. Para su realización nos hemos basado en el estudio de tres foros electrónicos de los que daremos cuenta de sus características a continuación.

### **Contextos comunicativos, contextos educativos, contextos sociales.**

Considerando que la formación del grupo se da en un espacio electrónico creado *ad hoc* por la institución educativa, que los objetivos docentes son la esencia de la participación de los actores y que los contextos sociales de referencia externa en los que viven pueden ser relevantes para la actividad académica, podemos decir que la definición de nuestro objeto de estudio ha de pasar, necesariamente, por la delimitación de las características de estos tres conjuntos de elementos para que su comunicación pueda ser interpretada.

El contexto comunicativo se refiere a los elementos tecnológicos que posibilitan la comunicación grupal. En este contexto hay elementos comunes que comparten los tres grupos de estudio y que son: el uso de la Comunicación Mediada por Computadora (CMC) (Licklider 1968), la utilización de Internet como medio de comunicación, la posibilidad de incorporar otros medios de comunicación alternativos a los que se producen en el espacio

electrónico como el teléfono, la videoconferencia, la mensajería móvil. O, las alternativas comunicativas electrónicas que ofrecen los propios *sites* como el correo-e, Chat, contenidos digitalizados etc.

Todos estos elementos tecnológicos permiten diferentes tipos de comunicación que pueden condicionar la formación del grupo. No obstante, hay que tener en cuenta que lo que se da en la práctica es la complementariedad de los medios puestos al alcance de los estudiantes. Es decir, allí donde la CMC se encuentra limitada, otros medios la pueden complementar.

En general, estos espacios de comunicación electrónicos (Viedma 2002, a) tienen unas características que comparten: la fusión del espacio público y privado de los participantes, es decir, los actores emiten sus comunicaciones desde un espacio privado hacia un espacio público compartido por todo el grupo. La atemporalidad de la comunicación. La inexistencia de relación física real –aunque existe la posibilidad de la comunicación de imagen en directo este medio no ha sido usado hasta el momento– con lo que la relación cara a cara y con ella muchas de las referencias expresivas de la comunicación verbal se pierden. El texto o el hipertexto como contenido real de la comunicación. Y, la inexistencia de jerarquías *a priori* en la producción–recepción de la comunicación, referidas, claro está, a jerarquías tecnológicas, no sociales.

Además de estas características, el acceso al espacio de comunicación es el elemento tecnológico que en nuestro estudio produce más diferencias. En nuestro caso, se dan tres de los tipos de acceso posibles: el caso A, el acceso es totalmente libre, tanto en lo que a emisión como a la visión-recepción de los mensajes se refiere –el *site* se encuentra “colgado” sin ninguna restricción– El caso B, que necesita de la petición-aceptación de participación y de claves para entrar en un espacio limitado sólo para los estudiantes de esa asignatura y, está administrado por los profesores. En el caso C, que también se trata de espacios protegidos y cerrados a estudiantes y profesores, se diferencia del anterior en que la administración del *site* la llevan técnicos informáticos.

En síntesis, las posibilidades de comunicación que ofrece la tecnología son muy similares en los tres espacios. Sin embargo, y aun cuando esos elementos de control del acceso podían producir diferencias en la formación del grupo, en la práctica, no son las causas determinantes que la modifican.

El contexto educativo se refiere a las características externas e internas de las materias, materiales y objetivos académicos a desarrollar en el espacio. En resumen, nos estamos refiriendo a las tareas educativas que pretende cubrir el espacio electrónico creado. En nuestro estudio, el espacio del caso A es un ejemplo de un *site* desarrollado para llevar a cabo un trabajo de investigación conjunto entre profesores y estudiantes (Viedma 2002, b, c) Los objetivos académicos del foro analizado están claramente definidos en los materiales que se entregan previamente al inicio del curso. La síntesis del objetivo básico vendría definida por: enseñar a investigar, investigando. El contexto académico es el propio de una asignatura de la licenciatura de Ciencias Políticas y Sociología.

El caso B es un *site* de una asignatura de la Diplomatura de Turismo y se encuentra en una plataforma que proporciona distintos elementos de comunicación y publicación. El foro estudiado tiene como fin facilitar un espacio de comunicación entre estudiantes, profesores y tutores de la asignatura. Resolución de dudas, consultas, etc. son los objetivos para los que se ofrece.

El caso C es un *site* que tiene como objetivo la realización de un curso completo de postgrado. En él se van exponiendo de forma secuenciada materiales, y a él se van acercando los distintos profesores participantes. Es decir, no existen para los estudiantes más referencias de estudio que las que se les dan en el *site*. Y, a diferencia de los otros dos, existe la obligación del cumplimiento temporal de tareas y participación.

El contexto social se refiere a las características sociales de los participantes en estos foros. Tanto en el caso A como el B, los estudiantes que participan son de la UNED. En principio, podríamos decir que sus características sociales son similares. No obstante, debemos tener en cuenta que las disciplinas elegidas y el nivel académico que se consigue al terminar sus estudios nos pueden proporcionar estudiantes con orientaciones académicas y expectativas muy diferentes. Es decir, es lógico que existan diferencias entre un estudiante de Políticas y Sociología que ha de realizar cinco años de carrera y que tiene un futuro laboral complejo, y uno de Turismo que ha de cursar tres años de estudios y su Diplomatura se acaba de instaurar en España.

En el caso C, los estudiantes son administradores de los ministerios de educación de múltiples países de Latinoamérica, es decir, para ellos, éste es un curso de especialización que les va a servir para complementar sus carreras profesionales. Sus contextos sociales y

culturales difieren bastante. En la práctica, el foro del caso C es un espacio multicultural que, como hemos observado, permite la creación de redes sociales entre los participantes.

Común a todos es la similar posición social que ocupan los profesores que imparten las materias. Una cuestión más, los conocimientos tecnológicos del profesorado y los estudiantes también pueden estar influenciados por el contexto social en el que hayan vivido o las variables sociodemográficas que definan finalmente a los actores.

En síntesis, a la hora de analizar la forma en que se crean los grupos de trabajo electrónicos debemos considerar todas estas variables, porque en ellas se hallan muchas de las respuestas a los problemas de falta de comunicación y organización que en muchos espacios académicos electrónicos se dan habitualmente.

### **El establecimiento del grupo**

Al describir previamente los tres contextos que definen a los participantes y al espacio en que se comunican, ya hemos ofrecido una primera visión de los factores que condicionan el establecimiento del grupo en el espacio electrónico. Indirectamente, hemos abordado los factores tecnológicos –aunque dada las limitaciones de esta comunicación no podremos analizar algunos aspectos básicos como la usabilidad de los espacios– Los factores que se deben a la actividad docente realizada, y los que están condicionados por las características sociales e individuales de los actores que participan en nuestro estudio.

Por tanto, para poder comprender los tipos de grupos creados nos faltaría por analizar las prácticas de interacción comunicativa que se han producido en los tres casos. A través de ellas, conoceremos la situación social electrónica producida, la definición de los roles, las verdaderas posiciones asumidas por los diferentes actores y la definición conjunta que finalmente hacen del espacio social creado. En síntesis, a través de este examen final podremos conocer ese “como si” metafórico que resulta de la interpretación por parte de los actores de un espacio electrónico cotidiano, que de ninguna manera es virtual, y que se convierte en un espacio social más para los participantes.

Siguiendo, pero adaptando al espacio electrónico, algunos de los presupuestos teóricos de las propuestas de la sociología dramaturgica y su teoría de la acción social, hemos considerado que los planteamientos de Goffman (Goffman, 1966, 1971, 1981), en lo que a la presentación y comportamiento de las personas en espacios públicos se refiere, nos podrían

ayudar en el análisis de nuestros casos. El impacto del escenario, la interacción entre los diferentes actores, las posiciones de rol interpretadas a través del grado de formalidad, la desatención cortés y otros muchos conceptos nos han permitido interpretar el establecimiento y la formación del grupo.

El escenario electrónico en el que se ha desarrollado la acción estaba formado por tres espacios en los que se ofrecían diferentes alternativas de comunicación. Los foros, como es conocido por todos, se pueden observar en forma de “hilos” continuos en donde los participantes presentan, “como si” de una conversación se tratara, sus mensajes públicamente. Como tales espacios electrónicos son visibles a través de los navegadores y, a veces, como en el caso C, también se puede optar por recibirlos por el programa de correo electrónico, lo que de alguna manera privatiza o transforma el mensaje.

Las dos cuestiones más importantes surgidas sobre el escenario han sido: la constatación de la utilización compartida de espacios públicos y privados por los actores y la consideración conjunta y sin fracturas expositivas del espacio formal e informal del foro. Respecto a la primera división del espacio, se observa cómo algunos de los participantes le pide a otros el establecimiento de comunicación privada, bien a través del correo electrónico, o bien a través de otros medios no electrónicos de comunicación. La interacción y la grupalidad toma por tanto un sentido diferente, quedando establecidas tareas y colaboraciones más allá de lo que se observa públicamente. Esta postura también se ha visto reflejada en un intento de control del espacio, en concreto, para evitar la difusión de las comunicaciones grupalmente más conflictivas.

Sirvan como ejemplos, el apaciguamiento que se produce en un conflicto entre estudiantes en el foro del caso B, y otro caso en el que una petición muy individualizada de atención al profesorado acaba también de una forma un tanto “áspera”. En el segundo caso, y ante las exigencias expresas, el profesor ofrece un canal alternativo (privado) de comunicación al estudiante que éste finalmente rechaza. En la práctica, lo que sucedía es que el foro estaba siendo utilizado por este estudiante para criticar el alto nivel de complejidad del texto. Su intención era evidenciar ante el grupo la debilidad de las respuestas del profesorado, pero ante el ofrecimiento de un canal privado de comunicación el estudiante no desea, o no se atreve, a establecerla. La privacidad por tanto aparece en este caso como una estrategia de defensa de la norma del espacio social y el estudiante la rechaza al no sentirse protegido por el grupo.

**Profesor:** *“Estimado alumno: después de revisar con detenimiento todas las preguntas compruebo que todas las respuestas se pueden hallar tras una lectura sosegada .....No obstante, si después de haberlo hecho sigue teniendo esas dudas le sugiero que se ponga en contacto con nosotros a través del teléfono de la asignatura...”*

**Estudiante:** *“Las dudas las tengo después de cuatro lecturas. Y no me resulta más cómodo el teléfono porque en el horario de consulta estoy trabajando ¿Puede utilizar este canal para ayudarme? Gracias.”*

**Profesor:** *“Estimado alumno: si después de cuatro lecturas no ha comprendido las preguntas que me hace, éste no es el canal adecuado. Si lo desea le envío mi teléfono móvil o mi correo personal para ayudarle”.*

Respecto a la existencia de un escenario formal e informal conjunto en el espacio se puede apreciar en el grado de informalidad con que los estudiantes hablan entre ellos y el de formalidad con que responden o se dirigen al profesorado. Se ha comprobado cómo en ningún caso mensajes dirigidos al equipo docente han utilizado “emoticonos”, han tuteado o se han dejado de utilizar las formas de cortesía expresadas con el saludo o la despedida formalizada. Es decir, los actores han construido un espacio en el que las normas sociales han respetado las diferentes posiciones de estatus referentes del contexto educativo externo. Incluso en el caso A, cuyo espacio es libre y anónimo –este espacio lleva funcionando tres curso y nunca se ha producido ninguna ruptura de normas en este sentido– esta conducta no se ha roto nunca. Por tanto, los foros se encuentran lejos de ser caóticos o asociales, en su interior se han reproducido constantemente las formulas de escenarios sociales académicos perfectamente reconocibles y normalizados.

Pero ¿Cómo se construye la norma social? ¿Cómo se reconoce el grupo? ¿Cómo encuentran los actores la forma adecuada de comportarse? Bien, las respuestas a estas preguntas se encuentran más en el contexto externo de los actores y en la percepción del espacio que tengan al iniciar la comunicación, que en los controles que permitan las tecnologías a los administradores de los espacios.

Los tres casos elegidos han construido grupos diferentes, con tipos de comunicación diferente y normas de comportamiento adecuadas a su contexto. Los objetivos del espacio, las características y las tareas eran significativamente diferentes, y esto ha provocado también claras diferencias en su establecimiento y formación.

En el caso A y C, las normas del foro quedan establecidas con el mensaje inicial de los equipos docentes. Las presentaciones formales de las personas que los integran, de los objetivos del espacio, de los límites de la comunicación etc. sirven para definir inicialmente el marco de referencia comunicativo. Los participantes, e incluso los mirones, encuentran un acuerdo de comunicación establecido que se percibe, sobre todo, en el grado de formalización de los mensajes.

En el caso B, el foro lo abren los estudiantes. El equipo docente interviene después de algún tiempo y, aunque se presenta formalmente, no consigue en ningún momento pertenecer a ese espacio. Visualmente, podríamos describirlo como una reunión en la que los estudiantes se distribuyen sus tareas (sobre todo la realización de resúmenes o información relevante para aprobar) y ocasionalmente llaman por teléfono al profesor para consultarle alguna duda. A pesar de la disponibilidad de los profesores, todas las indicaciones son tomadas como si de agentes extraños al grupo se trataran. Es más, después de alguna respuesta, se vuelve al grupo y se comenta, o se critica, como si el profesor no pudiera leerla. El ritual en la comunicación estudiante-profesor es en este caso más significativo y las relaciones asimétricas quedan más evidenciadas que en los otros foros. La ruptura formal-informal tiene que ver con los destinatarios de la comunicación. Es decir, informal cuando es entre estudiantes (simétricas) y formal cuando recorren posiciones asimétricas (estudiante-profesor y viceversa).

En general, se ha observado que las relaciones asimétricas se han mantenido en todos los foros. La creencia en la posesión del “conocimiento verdadero” sigue siendo un lastre que condiciona negativamente la actividad crítica en la enseñanza y, claro está, en estos espacios la reproducción de esta norma también se ha constatado.

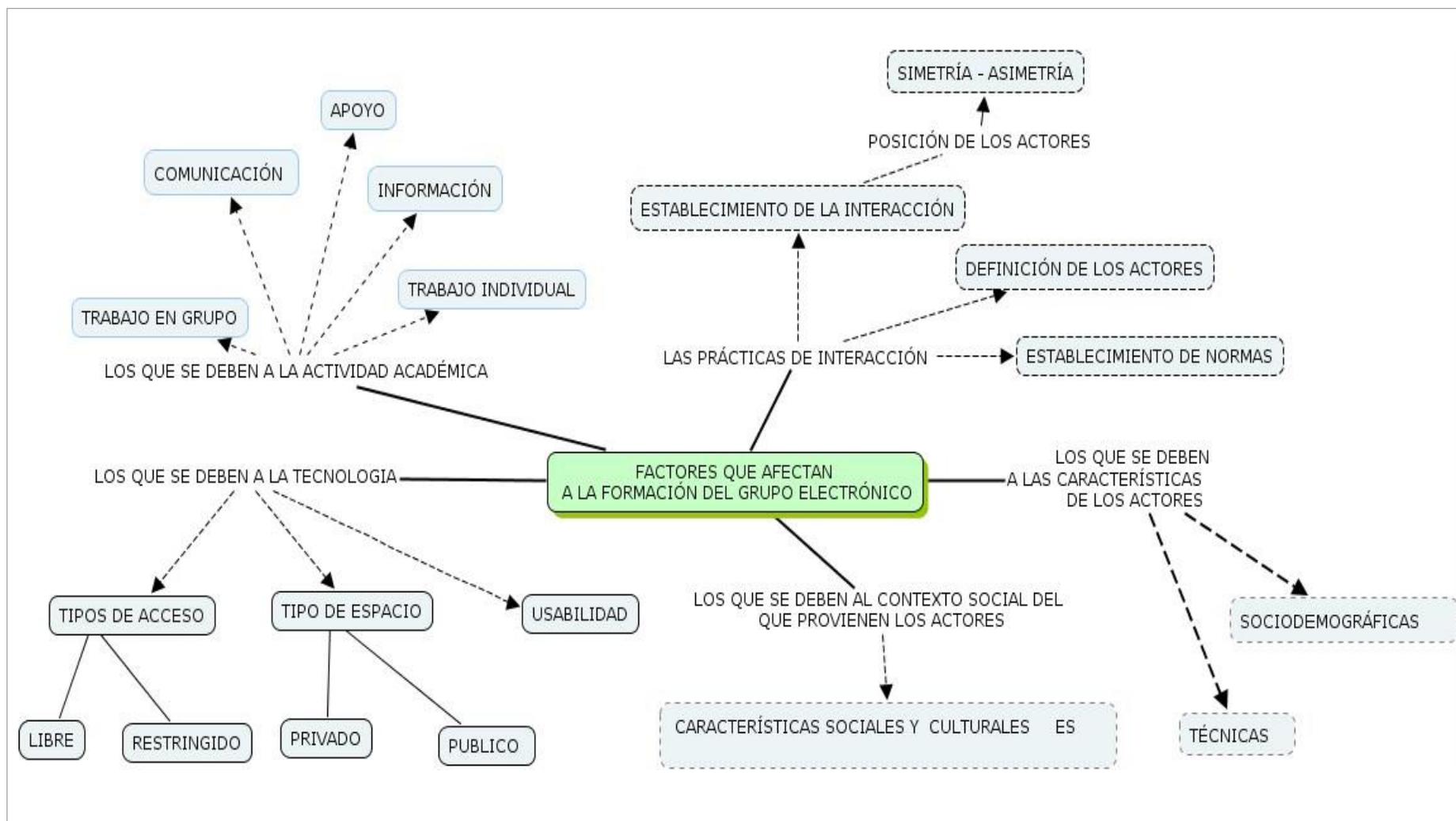
Por lo que se refiere a la formación del grupo, las cuestiones que aparecen con mayor asiduidad son los elementos identitarios que los estudiantes comparten fuera del mismo. En el caso A, el ser “alumno tipo” de la UNED ha servido para configurar la experiencia grupal. Sus presentaciones, sistemáticamente exponían: su nombre, edad, localidad en la que vivían, el poco tiempo del que disponían al tener que trabajar, por supuesto, el trabajo que realizaban y, lo difícil que era superar los contenidos de las asignaturas en la UNED. Esto es algo que los que conocen la UNED pueden identificar como elementos comúnmente compartidos por esta comunidad educativa. Es decir, el estereotipo del grupo coincidía con el estudiantado luchador que es comúnmente aceptado.

Por el contrario, y aunque el tipo de estudiante podría haber sido el mismo, el grupo B, se ha formado a través de la necesidad. Es decir, su grado de informalidad le ha llevado a un pragmatismo tal, que ha llegado a obviar las presentaciones formales, para centrar en la realización de resúmenes su actividad grupal. A diferencia del primero, las relaciones comunitarias no han aparecido. Lógicamente, no ha habido intervenciones solicitando explicaciones ni ayudas para comprender los contenidos de la asignatura y, cuando lo han hecho, han sido más una muestra de protesta o rebeldía. Tan sólo la actividad final de un trabajo, ha logrado que aparecieran otro tipo de aportaciones. No obstante, este tipo de foro podría, de alguna manera, tener una influencia académicamente anómica. Es decir, no sabemos hasta qué punto este espacio cumple con los objetivos de la enseñanza a distancia.

Por último, el caso C se ha formado básicamente a través de la pertenencia a un grupo profesional. Sus presentaciones absolutamente formalizadas parecen la exposición de curriculum de trabajo. El detalle con que se exponen se corresponde con las pretensiones de los objetivos del curso. El trato formal va más allá de las relaciones con los profesores para instalarse también en las relaciones entre estudiantes. En síntesis, parece que más que un grupo de estudiantes, lo que se ha formado es un grupo de trabajo de ejecutivos de alto nivel. Los marcos de interpretación vienen dados en este caso por el estatus profesional.

En síntesis, aun cuando las tecnologías ofrecen espacios y herramientas de comunicación muy similares, la prácticas sociales de los actores transforman y adecúan según sus interpretaciones y necesidades este campo de acción social. Desde la enseñanza a distancia se debe plantear el reto de incorporar las NTIC sin que por ello se modifique gran parte de su esencia, es decir, la capacidad de ofrecer enseñanza superior de calidad a aquella parte de la población que no pudo integrarla cuando se suponía era el momento vital adecuado.

**Gráfico nº1. Factores que afectan a la formación del grupo electrónico**



## BIBLIOGRAFÍA

Callejo, J. "La demanda de Autonomía Tecnológica en la educación a distancia: una aproximación en el contexto de la UNED". Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, Madrid: UNED. Vol. 3. nº 1, junio, pp 27-50.

Dreyfus, H. L. *Acerca de Internet*. UOC. Barcelona. 2003.

Goffman, E. *Relations in Publics. Microstudies of the Public Order*. Penguin Press. London 1971.

Goffman, E. *Behavior in Public Places*. Macmillan Publishing. New York. 1966

Goffman, E. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu. Buenos Aires . 1981

Licklider, J. "Man-Computer Symbiosis", Volumen HFE-1IRE. Transactions on Human Factors in Electronics. (1968) pp 4-11.

Licklider, J. "The computer as a Communication Device", Science and Technology. Abril 1960. Ambos artículos publicados en la Red en: The Matrix: J.C.R. Licklider: <http://memex.org/licklider.html> revisado y activo en mayo de 2004.

Noble, F. *Una visión diferente del progreso. En defensa del luddismo*. AliKornio. Barcelona. 2002.

Viedma, A. (a) "Aproximaciones para una definición de los espacios de comunicación electrónica" . Revista: "Anclas" en la comunicación y la cultura. Febrero de 2002. Universidad Nacional de la Plata (Argentina). Facultad de Periodismo y Comunicación Social.

Viedma, A. (b) "Experiencias de creación de una comunidad educativa virtual". Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. Madrid. UNED. Vol 1. Junio 2002

Viedma, A. (c) "La enseñanza a distancia de las técnicas de investigación social a través de Internet". Revista Empiria. nº 5. año 2002.

Williams, R. *Cultura y cambio tecnológico: el MIT*. Alianza, Madrid. 2004.