

Vol. 18, Núm. 3, 2016

Participación en foros virtuales en cursos masivos (UNED)

Participation in Virtual Forums in Massive Courses (UNED)

Marta Ruiz-Corbella (*) mrui@edu.uned.es
Alfonso Diestro Fernández (*) adiestro@edu.uned.es
Miriam García-Blanco (*) mgbianco@edu.uned.es

(*) Universidad Nacional de Educación a Distancia
(Recibido: 9 de septiembre de 2014; Aceptado para su publicación: 20 de octubre de 2015)

Cómo citar: Ruiz-Corbella, M., Diestro, A. y García-Blanco, M. (2016). Participación en foros virtuales en cursos masivos (UNED). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 121-134. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/883>

Resumen

En acciones formativas en línea el foro es la vía de comunicación más consolidada, ya que se adecua a las necesidades, intereses, demandas y características de cada grupo, pero también se debe tener en cuenta el tamaño del grupo que condiciona estrategias, contenido y dinámicas utilizadas. La presente investigación analiza, durante cinco cursos académicos, la pertinencia de las estrategias didácticas utilizadas en los foros de una asignatura de primer Grado con matrícula masiva. Con una metodología descriptiva-explicativa se valora la participación de los estudiantes a partir del número de accesos, permanencia y número de intervenciones y del contenido de estos (relevancia, claridad expositiva, etc.). Los resultados confirman el foro como medio de interacción. Los resultados arrojan que en primeros cursos universitarios con matrícula masiva, la estrategia más adecuada es la que atiende necesidades sociales y afectivas y la inclusión de la participación como actividad voluntaria en la evaluación de la asignatura.

Palabras clave: Participación, entornos virtuales de aprendizaje, foros de discusión, comunicación asíncrona.

Abstract

Forums are the best-established means of communication for online learning activities, as they respond to the needs, interests, demands and characteristics of each group, but the size of the group must be taken into consideration as this determines the strategies, content and dynamics used. This research analyzes the suitability of teaching strategies used over the course of five academic years in the forums of a first-year course with massive enrollment. A descriptive-explicative methodology is used to assess student participation from access rates, the length of time students stay on the forums, the number of student contributions and their content (relevance, clarity, etc.). The results confirm that forums are a means of interaction and reveal that in first-year courses with massive enrollment, the most adequate strategies are those that address social and emotional needs and include participation as a voluntary activity in course assessment.

Keywords: Student participation, virtual classrooms, discussion groups, asynchronous communication.

I. Introducción

La propuesta de cursos en entornos virtuales es una realidad que ya forma parte de innumerables diseños formativos. Basta con leer la investigaciones recientes sobre este tema o las incontables entradas que se producen en las redes sociales para detectar las inmensas posibilidades que la tecnología ha abierto al mundo educativo. Sin duda, no toda innovación formativa, didáctica o tecnológica perdura; ahora bien, sin éstas difícilmente se logrará avanzar y responder a los nuevos desafíos de la educación ante un escenario que ya se ha adentrado en la web 3.0.

El gran problema que se deriva de estas innovaciones reside en que, en numerosas ocasiones, el proceso de enseñanza-aprendizaje queda en un segundo plano cegado por la riqueza y vistosidad de la innovación tecnológica, cuando lo que debe imperar son los criterios pedagógicos en los que se asienta y el logro de resultados formativos. Es decir, se trata de valorar si la herramienta y el recurso que se incorpora al diseño de un proceso de enseñanza-aprendizaje resulta acorde con los objetivos que se pretenden alcanzar, las características de los estudiantes a los que se dirige, las competencias que deben adquirir, etc.

Criterios significativos que se deben analizar y revisar a la hora de decidir los elementos pedagógicos y tecnológicos que configuran cada propuesta formativa en línea. Incorporar un recurso o una herramienta sin esta reflexión previa indica irresponsabilidad o ignorancia por parte de los educadores, cuestión más común de lo que sería deseable al observar la abundante oferta de formación en línea que existe actualmente y la volatilidad de mucha de ésta (Mayadas, Bourne y Bacsich, 2009).

Una condición *sine qua non* en toda propuesta formativa reside en las vías de comunicación en las que se apoyan, ya que si no se establece esa comunicación entre docentes y estudiantes no se puede hablar realmente de educación, independientemente del contexto en el que se enseñe. Al centrarse en un entorno virtual de aprendizaje se puede comprobar cómo se van imponiendo diferentes canales de comunicación –foros, correo electrónico, webconferencia, chats, blogs, etc.–, que proporcionan una comunicación síncrona y asíncrona de enorme riqueza para la enseñanza a distancia. De ambas, la más significativa y definitoria es la interacción asíncrona, que “(...) está generando nuevas formas de interactuar y nuevos procesos de gestión del conocimiento” (Gairín y Muñoz, 2006, p. 127), apoyados en la teoría del aprendizaje como construcción social, el aprendizaje mediado por pares y el aprendizaje colaborativo.

Para que esta interacción genere aprendizaje es necesario que exista un compromiso mutuo entre estudiante y docente, una responsabilidad compartida en el logro del objetivo formativo del curso en el que participan, que conlleva el necesario sentimiento de pertenencia a una comunidad (Fuentes y Muñoz, 2013), virtual en este caso.

Entre las herramientas que facilitan la comunicación asíncrona, este trabajo se centra en los foros, al ser uno de los recursos más utilizados y reconocidos en los entornos de aprendizaje en línea (Hew y Cheung, 2011). Se trata de un espacio comunicativo, más que informativo, de carácter asíncrono, basado en el intercambio de mensajes organizados en secuencias encadenadas (Feliz, 2012), que los estudiantes valoran especialmente al percibir la discusión en línea más democrática que los debates en la clase presencial, así como más interactivas y sociales (Santos, 2011; Buil, Hernández, Sesé y Urquizu, 2012; Chiecher, 2013). Su fortaleza reside en la capacidad de involucrar al estudiante motivando la interacción entre iguales, consiguiendo que se reconozca como actor principal de su proceso formativo, favoreciendo su sentimiento de pertenencia al grupo y reclamando el perfil del profesor como mediador y motivador de ese aprendizaje (Roig y Rosales, 2012; Buil et al., 2012).

Como canal prioritario de comunicación entre los participantes de cada curso, el foro virtual logra una comunicación asíncrona de gran impacto, en el que la interacción bidireccional genera un flujo permanente de comunicación entre los miembros del aula virtual, logrando una comunicación didáctica, motivadora, afectiva y social (Chiecher, 2013; Guzmán-Cedillo, Flores-Macías y Tirado-Segura, 2013).

Supone una de las vías clave en la adquisición de las competencias transversales de toda acción formativa, al posibilitar diferentes destrezas digitales, informacionales, cognitivas, éticas, etc., que avalan ese aprendizaje, ya que “permite a cada participante trabajar a su propio ritmo y tomarse el tiempo necesario para leer, reflexionar, escribir y revisar antes de compartir las cuestiones o la información con los otros” (Chiecher y Donolo, 2013, p. 39). A su vez, es un canal afectivo de primer orden al favorecer la implicación y participación de todos los usuarios y facilitar la integración académica, social e institucional del grupo (Santos, 2011; Chiecher, 2013).

Ahora bien, no podemos obviar la dificultad de logro de interacciones positivas en cada grupo, ya que la falta de madurez, el “holgazaneo social”, la inequidad, la carencia de habilidades sociales, digitales o las propias características del grupo, como es el tamaño, pueden impedir esa participación y, por ende, el logro de los objetivos formativos (Chiecher y Donolo, 2013). La inclusión del foro en el diseño de un curso exige la planificación del uso del mismo, la concreción clara de la interacción que se espera en estos, la orientación y moderación de la participación, etc., con vistas al logro de los objetivos y teniendo en cuenta las características del grupo al que se dirige. No olvidemos que las posibilidades que nos facilita la red no generan por sí mismas esta interacción cognitiva, afectiva y social que facilita el aprendizaje (Skogs, 2013; Santos, 2011).

1.1 La evaluación de la participación de los foros

Nadie cuestiona que la evaluación debe centrarse en el proceso y en los resultados, atender los aprendizajes teniendo en cuenta el contexto en el que se genera y corresponsabilizar al estudiante como parte fundamental de su logro (Correa, Pérez-Jorge y Guzmán, 2011; Margalef, 2014), por lo que si los foros son espacios clave en la construcción del conocimiento, deberán formar parte del proceso de evaluación. Ahora bien, no resulta sencillo efectuar esta e-evaluación, debido a “la dificultad para identificar, clasificar y catalogar las competencias exhibidas por los estudiantes durante la realización de la actividad, en cuyo desarrollo se puede hallar imbricada, pero oculta, información valiosa para la evaluación” (Correa et al., 2011, p. 145). Si este problema se ha detectado en diferentes investigaciones, destacamos un condicionamiento que amplía, aún más, esta dificultad. Nos referimos a la utilización de los foros en el primer curso de una titulación universitaria con matrícula masiva, en la que pretende ser un recurso clave para la expresión, la interacción y la gestión de la información. En estos casos todo se sobredimensiona, pues el volumen de interacciones y el dinamismo es mucho mayor, no sólo por el tamaño del grupo sino también por el efecto que provoca la novedad, la inmadurez en la competencia digital y la carencia de habilidades propias de las comunidades virtuales.

Ante la relevancia de esta herramienta en un entorno en línea, en la que la participación de los estudiantes resulta esencial para el logro de resultados de aprendizaje, se analiza aquí el contenido de la participación en los foros de una asignatura virtual de primer curso con matrícula masiva y la pertinencia de que ésta forme parte en la evaluación de los alumnos. Somos conscientes de que el uso óptimo de los foros genera un mejor aprovechamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que conlleva un mayor rendimiento, pero ¿se puede utilizar este recurso con el mismo planteamiento de participación y evaluación que en otros cursos con menor número de usuarios? En el caso de las matrículas masivas, ¿el foro debe ser diseñado con los mismos objetivos, estrategias y contenidos que en cualquier otra acción formativa en línea?, ¿o se debe dejar de lado la evaluación de la participación de los estudiantes en este contexto?

Responder estos cuestionamientos es importante para poder diseñar de forma real y funcional estas asignaturas de primer año de estudios universitarios, y a la vez capacitar a los estudiantes para afrontar la participación en diferentes canales de comunicación. En consecuencia, el objetivo final de este trabajo pretende valorar la participación en entornos virtuales con matrícula masiva, tomando los foros de contenido como cauce clave para el aprendizaje. Así podremos mejorar y optimizar este tipo de asignaturas, favoreciendo objetivos más certeros, estrategias pertinentes y alcanzables y optimizando los recursos disponibles.

II. Método

La investigación se ha desarrollado con una metodología descriptivo-explicativa, basada en el análisis tanto del contexto de estudio (los entornos virtuales de aprendizaje) como de las formas de participación de los estudiantes en el foro, con la intención de obtener un juicio de valor sólido que permita orientar y adaptar las estrategias docentes hacia formas más óptimas de participación de los estudiantes (y su necesaria evaluación) en estos entornos virtuales. Los resultados y las conclusiones del estudio se fundamentan en el valor de la investigación mantenida durante un lustro y las innovaciones aplicadas en este tiempo, mediante diferentes políticas de publicación aplicadas y el valor otorgado en la evaluación en cada curso. Además, está basada, por una parte, en los datos cuantitativos (estadísticos y descriptivos) obtenidos a partir de los indicadores de uso de los foros (accesos, número de intervenciones, etc.); y por la otra, en datos cualitativos, producto de la revisión y el análisis del contenido de las intervenciones realizadas por los estudiantes en los foros, con base en los aspectos formales definidos, en la pertinencia de la intervención realizada y en la relación con el tema de estudio tratado.

El objeto de estudio son los foros de contenido de cinco cursos académicos (2009-10 al 2013-14), en una asignatura con matrícula masiva: ofertada en el 1er. curso de los Grados en Educación Social y en Pedagogía, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), de España. Materia diseñada e impartida a través de la plataforma educativa aLF y con metodología virtual, ambas propiedad de la UNED.

La asignatura se imparte en el 2o. semestre del curso, con una carga de 6 créditos ECTS y una media aproximada de 3,800 estudiantes matriculados por curso. Es atendida por un equipo docente de 4 profesores, 1 Tutor de Apoyo en Red (TAR) y un cuerpo de profesores tutores en los 63 Centros Asociados de la institución, distribuidos en todo el territorio nacional. Un elemento relevante a tener en cuenta reside en la diferencia significativa entre el número de estudiantes matriculados por curso y los que acceden a la plataforma aLF (ver tabla I). Aunque no es objeto de este estudio, lo destacamos por dos motivos importantes; el primero, señalar el porcentaje de estudiantes que no utilizan la plataforma, y el segundo, la dificultad que supone para un equipo docente la planificación de estrategias adecuadas, que permitan atender ratios tan dispares como las que se producen en el curso 09-10 y 12-13. Las explicaciones a este hecho, como el aumento o reducción de la matrícula, o el acceso a la plataforma, residen en causas sociales, políticas y económicas exógenas, ajenas a la planificación docente e imposibles de prever por el profesorado al inicio de cada curso.

Tabla I. Estudiantes matriculados en los últimos 5 cursos y porcentaje que accede a la plataforma aLF

Curso académico	(% con relación al curso anterior)		Acceso a aLF (% sobre matrícula)	
2009-2010	3,098		1,760	57.00%
2010-2011	4,468	+44.00%	2,780	62.20%
2011-2012	4,990	+11.00%	3,312	66.37%
2012-2013	2,989	-40.10%	2,224	74.40%
2013-2014	3,350	+10.80%	2,072	62.10%
(x) Media	3,779		2,429	

El primer aspecto a tomar en cuenta en nuestro estudio es el perfil del estudiante matriculado en el primer año de estudios universitarios en la UNED: un alumno con un intervalo de edad de 30 a 45 años, que retoma los estudios por interés personal o para mejorar sus opciones laborales, por lo que los compagina con ocupaciones familiares, profesionales, etc., razón esencial para elegir esta universidad. Llama la atención las importantes carencias que reflejan la realidad de la brecha digital aún existente en estos estudiantes: escasa alfabetización digital, poco dominio informacional y bajo nivel de logro en las competencias de lectoescritura académica; para muchos es su primer contacto con los estudios universitarios en contextos mediados. Cabe señalar que la mayoría de los estudiantes de la UNED no han recibido formación en alfabetización digital, lo que justifica que no sepan trabajar interactuar en entornos virtuales académicos (Ruiz-Corbella, García-Blanco y Diestro, 2012). Tarea pendiente si se busca que los estudiantes adquieran esta competencia, que les capacita para utilizar los diferentes recursos

tecnológicos con el fin de obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, para comunicarse y participar en redes de colaboración (Cabero y Llorente, 2008).

Los grupos analizados en cada curso responden a características homogéneas, tales como bajo dominio de la competencia digital e informacional, escasa experiencia en entornos virtuales de aprendizaje, etc. En consecuencia, la comunidad virtual de aprendizaje que forman en cada curso los miembros de esta asignatura representan unidades de comparación idóneas, ya que ofrecen una homogeneidad para el análisis en el contexto y en las características de los grupos de estudio.

2.1 Criterio de comparación e indicadores

Una vez determinado que las unidades de comparación presenten un carácter ciertamente homogéneo y que el contexto de estudio también lo sea (aula virtual de una asignatura de 1er. curso, cuya materia de estudio es la misma), se somete a la yuxtaposición de los datos en función del criterio de comparación determinado, en este caso la participación de los estudiantes en los foros virtuales de la asignatura y sus diferentes estrategias previstas, elaboradas *ad hoc*, como aspecto diferenciador. En cada curso, y de manera pretendida, se ha señalado de manera reiterada la importancia de la participación en los foros en el proceso de enseñanza-aprendizaje, diferenciando en cada año la estrategia de motivación (obligatoria o voluntaria) y de evaluación (aumentando o disminuyendo el peso en la nota final), mediante las diversas alternativas que permite la plataforma aLF. La intención reside en comparar los resultados obtenidos en función de la estrategia empleada y obtener el juicio de valor pertinente (ver tabla II) :

Tabla II. Estrategias de motivación y participación de los foros virtuales de contenido

Curso académico	Tipo participación	Política publicación	Incidencia en calificación final
2009-2010	Voluntaria	Abierta	Sin incidencia
2010-2011	Voluntaria	Abierta	Hasta 1 punto en la calificación final
2011-2012	Obligatoria	Moderada, supervisada y validada por el equipo docente	Hasta 1 punto en la calificación final
2012-2013	Voluntaria	Abierta	Hasta 0.5 puntos calificación final
2013-2014	Voluntaria	Abierta	Sin incidencia

La recogida de datos cuantitativos se realizó midiendo el uso y la actividad en los foros, cuestión nuclear de la participación de los estudiantes. Este tipo de plataformas virtuales ofrece datos concretos del rastro que el estudiante deja a partir de sus accesos al aula y la interacción en este espacio virtual (número de accesos, de minutos y de mensajes enviados), accesibles desde las estadísticas generales y de usuario. Así pues, obtenemos de manera periódica datos estadísticos de carácter cuantitativo en cada curso, relacionados con estos indicadores de la interactividad desarrollada por cada estudiante. Son datos básicos y fiables, que permiten un seguimiento fácil y la comparación mediante los promedios. Ahora bien, la plataforma aLF no dispone de un sistema de estadísticas enriquecido, lo que supone un notable obstáculo, por lo que la recogida de algunos de estos datos se ha realizado de manera manual y han sido tratados de manera externa a la plataforma.

En consecuencia, en función del objetivo que persigue esta investigación, y de que algunos aspectos externos no pueden ser controlados por el equipo docente, nos centramos en un análisis estadístico básico que permitió la comparación, relativos a medias, porcentajes y números totales. Ahora bien, estamos ante datos suficientemente representativos que no persiguen un tratamiento más profundo de los mismos, sino orientar el juicio de valor que nos acerque a la estrategia más adecuada, en función de las tendencias y promedios seguidos en cada curso. Los indicadores cuantitativos permitieron la elaboración de una ficha de seguimiento y análisis, con los aspectos descritos, que se aplicaría a cada una de las unidades de comparación en cada grupo-clase (ver tabla III), resultando una media por estudiante, en estos 5 cursos, de 237.56 accesos y 53.32 minutos. Resultados, por otro lado, insuficientes para valorar positivamente la participación en este medio en una asignatura que se imparte en 125 horas.

Tabla III. Número de accesos a los foros de contenido y tiempo de permanencia (en minutos)

Curso académico	No. y % estudiantes que han accedido a aLF	No. de accesos y promedio por usuario	No. de minutos y promedio
2009-2010*	1,760 (57%)	-	-
2010-2011	2,780 (62.20%)	1,001,031 x=347.6 usuario	216,429 x=75.1 usuario
2011-2012	3,312 (66.37%)	950,332 x=278.6 usuario	274,955 x=80.6 usuario
2012-2013	2,224 (74.4%)	420,526 x=189.08 usuario	96,019 x=43.17 usuario
2013-2014	2,072 (62.1%)	279,606 x=134.95 usuario	29,904 x=14.43 usuario
(x) Media	2,429	237.56	53.32

(*) No se disponen de datos acumulados de este curso, primer año de implantación y uso de la plataforma aLF.

Si observamos el porcentaje de estudiantes que acceden a los foros, al menos en una ocasión, se constata que éste se mantiene por encima de la media durante los 5 cursos, destacando el año en el que el tipo de participación fue voluntaria y con una incidencia positiva en la calificación final. Ahora bien, hay un salto negativo de más de 10 puntos en los 2 últimos cursos que deberemos atender y analizar, que coincide con la creación de foros paralelos en redes sociales (por ejemplo, Facebook) sin intervención del equipo docente; hecho que se extiende entre los estudiantes de primeros cursos. Esto ha generado una paulatina disminución por parte de cada usuario en el número de accesos y permanencia en los foros. En estos 2 últimos cursos los alumnos acuden al foro a resolver cuestiones puntuales, no a buscar la interacción didáctica y pedagógica que pretendemos.

En cuanto a la recogida de datos para el análisis cualitativo, las diferentes políticas de publicación de mensajes en los foros (abierta o moderada) permitieron establecer las categorías para la valoración de la calidad y pertinencia de los mismos, como se ilustra en la tabla IV.

Tabla IV. Categorías e indicadores para el análisis cualitativo de los foros de contenido. Fuente: Ezeiza y Palacios, 2009; Diestro, Ruiz-Corbella, García-Blanco, Tasende y García Aretio, 2012; Chiecher, 2013)

Categorías	Indicadores	Definición
Contenido	Capacidad de síntesis, análisis y crítica. Relevancia de la aportación. intervención coherente y significativa.	Se centra en la temática de la asignatura y del debate, aportación significativa, no redundante, argumentación coherente.
Expresión académica	Claridad expositiva y pertinencia. Respeto a las normas formales y ortográficas.	Expresión gramatical y ortográfica correcta, bien argumentado, utiliza la terminología propia de la asignatura y de un nivel universitario.
Ética	Respeto a las netiquetas y política ética de la UNED.	Respeta las netiquetas, las opiniones de los compañeros y del equipo docente.
Afectivas	Expresión de emociones. Uso del humor.	Expresiones de emoción, utilización de mayúsculas, emoticones, ironía, sarcasmo, contenido situaciones personales.
Interactivas	Continuidad de la discusión. Cita de otros mensajes. Referencia explícita a otros mensajes. Preguntas. Expresión de apreciación. Expresión de acuerdo.	Responde a mensajes, referencia a otros mensajes, responde a compañeros, valora el contenido de otros mensajes.
Cohesivas	Vocativos. Referencia al uso. Uso de pronombres inclusivos. Saludos.	Nombra a sus compañeros por el nombre, expresiones inclusivas (nosotros, nuestro), saluda, felicita en situaciones especiales.

Estos indicadores aportaron información importante en cuanto a la capacidad de participar en un debate, de análisis crítico, de aportación de contenidos, ideas, etc., relevantes y argumentadas, de lectoescritura académica, la interacción con sus iguales, la expresión de emociones –incluso el uso de emoticonos–, etc. En suma, mostrar la capacidad de colaboración en la construcción del conocimiento y de implicación de un número alto de usuarios que avale un procesamiento grupal (Chiecher, 2013).

2.2 Fuentes y obtención de los datos

El diseño de la investigación y el análisis de los datos obtenidos se han realizado teniendo en cuenta el total de la comunidad virtual de la asignatura, compuesta por los estudiantes matriculados, que se corresponden con los que disponen de un perfil asignado a esta aula virtual alojada en aLF. Esto nos permite acceder a las estadísticas cuantitativas de su interactividad como miembro de la comunidad. La información de carácter cualitativo responde a la que proporcionan los estudiantes en las conversaciones en los foros de contenido. Para triangular estos datos se ha acudido a las respuestas de los alumnos recogidas en el Cuestionario de Satisfacción de esta asignatura, que anualmente realiza la UNED.¹ En suma, datos que proceden de varias fuentes:

- Las estadísticas que aporta la propia plataforma aLF, que en lo referente a los foros facilita número de accesos, tiempo de permanencia, número de participantes en cada foro, número de hilos abiertos y de mensajes enviados.
- Análisis del contenido de los mensajes enviados por los estudiantes, categorizándose en función de su contenido, expresión académica, ética, afectiva, interactiva, cohesiva (Ezeiza y Palacios, 2009; Diestro et al., 2012; Chiecher, 2013).
- Los resultados del Cuestionario de Satisfacción de la asignatura, implementado institucionalmente a lo largo de estos cinco cursos. Se recogen únicamente las respuestas a la pregunta relacionada con los foros y su percepción de utilidad.

No expondremos aquí la organización de los foros de la asignatura, pero cabe destacar que los que nos interesan en este estudio son los foros de contenido, que se corresponden con la organización del Programa de esta asignatura, sin que por ello se deje de lado lo que sucede en otros espacios de comunicación disponibles en el aula. Entendemos que estos foros son los que presentan una mayor influencia en su proceso formativo y refuerzan su aprendizaje de manera significativa.

El análisis de los datos se ha llevado a cabo con los estudiantes que han accedido o participado en los foros de la asignatura, por lo que no es necesario trabajar con una muestra de esta población. Sólo se han tenido en cuenta a los usuarios definidos como activos (ver figura 1), es decir, todos aquellos que envían, al menos, un mensaje a estos foros de contenido.

¹ El Cuestionario de Satisfacción y sus resultados son elaborados por la Oficina de Tratamiento de la Información-UNED.

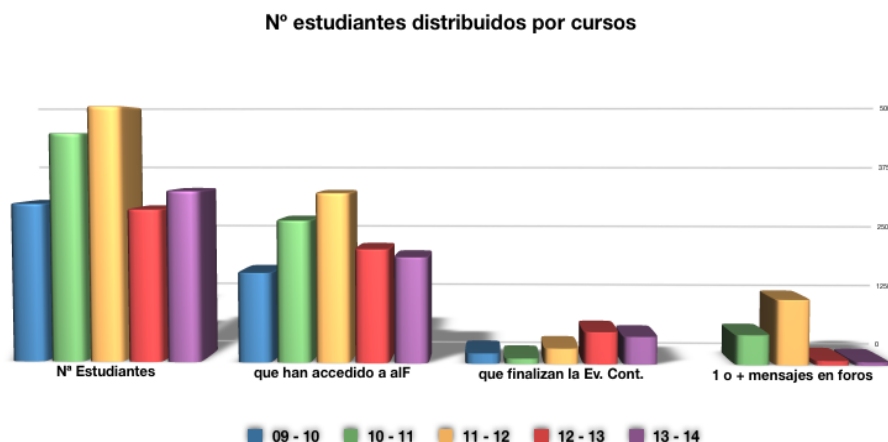


Figura 1. Estudiantes matriculados y su nivel de participación en los foros de contenido

Como ya hemos indicado, no hemos tomado en cuenta a aquellos estudiantes que no han accedido al curso virtual, cuyo promedio se eleva a 35.71% de la matrícula durante los cinco cursos. Este grupo de estudiantes “inactivos” justifica esta decisión aludiendo a la falta de tiempo, en la mayoría de los casos, aunque también a un bajo nivel de competencias digitales, no disponer de ordenador o de conexión a Internet debido al coste económico o a la falta de experiencia en la planificación de su estudio, máxime en entornos digitales (Diestro, Ruiz-Corbella, García-Blanco, Tasende y García, 2014). Tampoco debemos obviar al grupo de participantes “silenciosos”, que centran su seguimiento activo de los foros en la lectura de gran parte de las intervenciones, pero que no envían mensajes ni interactúan con sus compañeros en este entorno. La dificultad en contabilizar esta participación –exclusivamente con datos cuantitativos–, nos lleva a no incluirlos en este estudio, ya que la única información que tenemos de estos grupos es el número de accesos y minutos de permanencia. Sin embargo, este colectivo reclama la valoración de “su actividad” en el aula, cuestión que habría que estudiar para proponer criterios objetivos, contrastables y evaluables en su caso.

III. Resultados

Los datos recogidos a lo largo de estos cinco años aportan información sumamente valiosa para conocer el comportamiento, nivel y contenido de la participación de los estudiantes en los foros virtuales y académicos de cursos masivos. Analizarla ayudará a mejorar el diseño de esta asignatura, a la vez que aporta información relevante para otras acciones formativas similares. Iniciamos este punto recogiendo la valoración que otorgan los estudiantes a la participación, recogida en uno de los ítems del Cuestionario de Satisfacción de la universidad.

Tabla V. Medias obtenidas en el ítem 03-14 del Cuestionario de Satisfacción de la UNED

Ítem	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
La participación en el curso virtual influye positivamente en el rendimiento académico de la asignatura.	77.13	77.07	68.23	87.47	56.25

Estas puntuaciones avalan la pertinencia de la inclusión de la participación en el diseño del curso y su alta influencia de un mejor rendimiento en la asignatura. Aunque son medias que no están avaladas por un número significativo de respuestas (entre 5-10% del total de los matriculados, accedan o no a la plataforma) sí muestran una tendencia favorable en la valoración de este criterio. Es sintomático el dato del último curso (2013-2014), que deberemos contrastar con los resultados del próximo, para valorar si persiste esta tendencia. Este dato coincide con la evolución detectada de la participación de los estudiantes en grupos privados en Facebook. La incidencia de esta red social en la Educación Superior y

en los entornos virtuales de aprendizaje está siendo foco de atención de numerosas investigaciones (Túñez y Sixto, 2012; González et al., 2015), pues su utilización e impacto en la docencia y sus desafíos son todavía una incógnita, como destacan Kent y Leaver (2014), quienes plantean incluso la posibilidad de educar en esta red social.

3.1 Resultados de la participación en el foro de contenido

Otro dato para analizar es en el número de mensajes que se generan en cada una de las estrategias propuestas de participación, que aumenta significativamente (como resulta lógico) en la medida que dicho indicador incide en la calificación final (ver tabla III), pero al analizar el contenido de los mismos, la calidad de los mensajes en el curso en el que se exigió este requisito fue sumamente baja. Para los estudiantes no supuso una llamada a la reflexión como parte de la participación, sino al logro del número establecido de mensajes, independientemente del valor de los mismos.

Sin duda, favorecer la participación voluntaria y abierta beneficia la calidad de los mensajes, la implicación de los estudiantes y la consolidación como comunidad. Ahora bien, en los cursos en los que no forma parte de la evaluación, la participación en los foros baja drásticamente, lo que nos lleva a valorar su inclusión, siempre voluntaria, en la evaluación. Comprobamos que los alumnos que participan de forma regular obtienen un impacto significativo en su calificación final, lo que lleva a confirmar esta idea (Diestro et al., 2012; 2014).

El comportamiento de este grupo refleja también que los estudiantes de primer curso planifican su estudio en torno a los requerimientos de la evaluación y no atendiendo a criterios de aprendizaje. Ahora bien, estos datos contrastan con los resultados obtenidos en el análisis cualitativo, en el que se destaca una colaboración continua entre ellos para aprobar esta asignatura, lo que aporta un alto valor afectivo que prima sobre el didáctico. No hay duda de que la fuerza emocional resulta clave en un primer curso de Grado para crear el sentimiento de comunidad en estos contextos mediados (Feliz, 2012; Chechier, 2013).

En este punto, como ya hemos comentado, cobra sentido la fuerza de lo que denominamos 'foros paralelos', o los grupos creados por ellos mismos en otras redes sociales, en los que se facilita (sin la supervisión del docente) el apoyo para el estudio de la asignatura y, especialmente, el apoyo afectivo y social, que para ellos resulta más relevante que los espacios diseñados y dirigidos por el equipo docente. Esta afirmación es avalada por la existencia en Facebook de un grupo cerrado, creado en 2012-2013, con 1,264 miembros.² Si analizamos los cursos en los que se reduce esta participación, coincide con la organización de esta iniciativa en esta red social. Lo que nos lleva a afirmar la importancia de la interacción afectiva y social y a analizar y valorar estas redes como nuevos espacios para la interacción educativa (Erjavec, 2013; Chechier, 2013; González et al., 2015).

Retomando el comportamiento de estos estudiantes, nos encontramos ante alumnos que no están preparados para debatir en determinados temas, reflexionar sobre un concepto específico, exponer de forma argumentada una idea, etc., pero que necesitan sentirse integrados y formar parte de su grupo. Facebook, como propuesta colaborativa, es una iniciativa muy sugerente, aunque faltan datos para valorarla como se merece. Ahora bien, dado los mensajes y comportamientos que se derivan de esta red, no se enfocan a un aprendizaje colaborativo sino a un apoyo mutuo, lo que refleja indicadores afectivos y cohesivos propios de una red social capaz de responder de inmediato a sus necesidades. Además, les resulta más fácil acceder al grupo privado y encontrar la información que necesitan en un momento determinado, que al campus y la plataforma virtual, cuyo entorno les resulta más ajeno que sus propias redes sociales en su primer año universitario.

La tabla VI evidencia que la participación de los estudiantes va decayendo, a pesar de la valoración que ellos mismos expresan (ver tabla V). Un aspecto relevante se detecta en cómo al inicio del curso la

² Al ser un grupo cerrado desconocemos el número de estudiantes que se han sumado a esta red y su actividad: altas y bajas, el contenido de la interacción, etc. Todas las asignaturas de este primer curso cuenta con un grupo paralelo en esta red social. El dato procede de varios comentarios anónimos e informaciones expresados por los estudiantes en las encuestas de calidad docente y de las asignaturas.

participación en los foros de contenido es alta, y va perdiéndose, poco a poco, a lo largo del semestre. Los estudiantes aducen la falta de tiempo ante las exigencias del proceso de estudio. Las propuestas de temas y contenido que propone el equipo docente en estos foros son similares en cada curso académico, lo que no explica una reducción tan drástica en la participación.

La escasa participación al final del semestre puede deberse a la proximidad temporal a la celebración de las pruebas presenciales (el examen final). Esto se avala con la coincidencia en esas semanas de un mayor número de intervenciones en el foro para consultas sobre el contenido y formato del examen. Ahora bien, esto no quita que se deba valorar también la adecuación de la actuación de los docentes, como dinamizadores de esta participación y su capacidad y rapidez de respuesta para atender las necesidades e intereses del grupo.

Tabla VI. Evolución del número de participantes en el foro de cada bloque de contenido

Foros de Contenido	No. de participantes activos			
	2010-2011	2011-2012	2012-1013	2013-2014
Bloque I	204	322	44	44
Bloque II	117	270	17	11
Bloque III	77	325	17	9
Bloque IV	46	142	5	1
Bloque V	68	209	6	3
Media (x) por bloques	x=116	x=253.6	x=18	X=13.6

Si atendemos todos los foros del aula virtual, los que se mantienen en cuanto a número de intervenciones son los destinados a las consultas generales y la interacción entre estudiantes (ver figura 2), lo que nos confirma el valor de las expresiones afectivas y cohesivas de este tipo de comunicación en este primer curso.

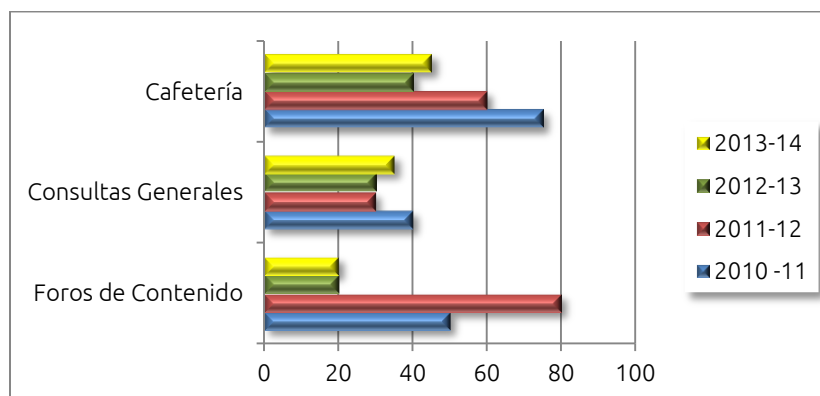


Figura 2. Participación de estudiantes con al menos un mensaje en el foro de contenido

Esto indica ya la necesidad de replantear el uso de los foros como elemento de aprendizaje de esta asignatura; es decir, que estén orientados a sus necesidades académicas y su actuación en estos contextos mediados, más que a propuestas que exijan la reflexión, la documentación y la elaboración de mensajes con mayor rigor académico. Foros en los que deben primar mensajes afectivos (expresión de sentimientos, saludos, situaciones personales, etc.) dirigidos a integrarse, y cohesivos (propios del grupo, solicitud de ayuda, cooperación, etc.). No podemos olvidar que estamos ante estudiantes que inician sus estudios universitarios, y para la mayoría es la primera vez que se enfrentan a procesos de aprendizaje y formación virtual. Este dato coincide con el estudio de Feliz (2012), en el que los contenidos relativos a la dinámica del curso predominan sobre los de la asignatura. Es por ello que durante el primer curso de los estudios universitarios en entornos virtuales se debe fortalecer el logro de los objetivos afectivos,

interactivos y cohesivos, junto con el dominio de las competencias digitales (Chechier, 2013; Diestro et al., 2012; 2014).

3.2 La percepción de los estudiantes

¿Qué opinan los estudiantes de esta metodología? Recogemos esta percepción a partir de las observaciones que se incluyen en el Cuestionario anónimo de calidad de la docencia de la universidad. A partir de estos comentarios, extrajimos que coinciden en que “según está diseñada la asignatura, creo que el curso virtual está muy bien, ya que te hace partícipe de un estudio colaborativo y te muestra la información necesaria” (2012/2013). Ahora bien, los estudiantes no saben organizar su estudio apoyándose en las posibilidades que oferta el aula virtual, por lo que siguen planificando un estudio “tradicional”, es decir, exclusivamente a través del texto base, “El tiempo que se necesita emplear en las actividades y en el foro lo considero elevado y quita tiempo de estudio del libro básico” (2011/2012).

Lo anterior nos lleva a pensar que los estudiantes no perciben las opciones reales de aprendizaje colaborativo relacionado con los foros e insisten en una mejor organización de los mismos: “Yo particularmente pierdo mucho tiempo y prefiero dedicarlo a estudiar. Además al principio quieres participar y poco a poco tienes que ir empleando el tiempo en estudiar la materia, que desde mi punto de vista es más importante” (2011/2012).

La planificación del tiempo de estudio es una inquietud constante. Debemos promover el acceso a los cursos de estudio autorregulado que promueve la UNED, además de revisar la organización de los hilos de mensajes, de tal forma que identifiquen bien el contenido de estos.³ Eliminar mensajes favoreciendo un acceso claro al contenido de cada foro. Además de ser conscientes de que no todos los compañeros tienen facilidad de acceso al aula virtual. Ahora, sí valoran positivamente el foro al percibir que “tanto los compañeros como el equipo docente me ayudan y aclaran mucho las dudas” (2010/2011), aunque las protestas surgen de aquellos que no pueden seguir el cronograma de la asignatura previsto por el profesorado, o de los que reclaman la respuesta inmediata del equipo docente (2013/2014).

Los estudiantes son conscientes de la necesidad de participar aportando mensajes interesantes, aludiendo a que la intervención del equipo docente debe ser más restrictiva en este sentido. “Más participación por parte de todos en los foros, pero con sentido” (2012/2013); esta afirmación nos lleva a pensar que los mejores estudiantes acaban alejándose del foro, ante esta “pérdida de tiempo” y desinterés por el contenido vertido en los mensajes de los compañeros, lo que va en detrimento de las posibilidades de aprendizaje para ellos mismos y para el grupo. Piden “más educación y eliminación de ruido en los foros que hace perder un tiempo precioso” (2012/2013), lo que les lleva a ver cierta irresponsabilidad en su uso, al priorizar los mensajes sociales sobre los de contenido. Ahora, esta misma actitud es la que indica el alto valor afectivo de este recurso.

Como en toda propuesta, también encontramos voces que solicitan que se disminuya “la exigencia de participación en los foros” (2011/2012), aunque reclamen su presencia: “Ya que nos ayuda bastante a personas que estamos en una situación complicada y se nos hace casi imposible participar en las tutorías presenciales” (2011/2012). Esto nos lleva a reafirmar la relevancia de este medio de comunicación, replanteando la estrategia didáctica y su contenido en cursos masivos de primero de una titulación universitaria. En estas primeras etapas deben dirigirse más a la formación en el uso de estos medios, junto con la motivación e integración como parte de un grupo, que a la utilización específica como medio de reflexión para el aprendizaje del contenido de una asignatura.

IV. Conclusiones

Sin duda la participación en los foros en escenarios formativos virtuales está condicionada por las propias características de cada grupo, especialmente en cuanto a las necesidades de aprendizaje e intereses del

³ Una exigencia desde el primer momento es que etiqueten correctamente cada mensaje de acuerdo a su contenido, de forma que pueda identificarse rápidamente.

mismo. En asignaturas en 1er. año, la configuración como grupo, es decir, el sentido de pertenencia al mismo, es muy relevante al identificarse esa presencia social "(...) como una pieza clave y determinante de la calidad del aprendizaje online y del grado de satisfacción de los estudiantes que aprenden en entornos mediados" (Chiecher, 2013, p. 89). En consecuencia, el contenido de los foros debe dirigirse a crear un sentimiento de comunidad universitaria (interacción social y afectiva), a formar en los usos y contenidos de la comunicación académica, a la vez que favorecer la alfabetización digital e informacional (Chiecher, 2013, Chiecher y Donolo, 2013; Roig y Rosales, 2012; Feliz, 2012; Cabero y Llorente, 2008).

Los debates de contenido y la reflexión sobre los temas no deben ser objetivo prioritario de este tipo de cursos. Deben estar presentes e iniciar a los estudiantes en su exposición, comunicación y argumentación (Guzmán-Cedillo, Flores-Macías, Tirado-Segura, 2013), pero quizás no deban formar parte obligatoria de la evaluación del curso.

Del mismo modo, la evaluación de la participación en contextos virtuales masivos no puede ser tomada como parte obligatoria de la calificación final (Feliz, 2012; Chiecher, 2013), aunque consideramos posible su inclusión como un indicador optativo en dicha evaluación, especificando los criterios para tener en cuenta la participación en los foros, de manera cuantitativa (número de intervenciones), y cualitativa (construcción del conocimiento, capacidad de retroalimentación, relevancia, pertinencia, escritura académica, ética, etc.). Así pues, el objetivo de este primer curso sería el de iniciar este modo de interacción en el aula virtual, con la intención de aprender a exponer y defender ideas, a buscar información y valorarla, a utilizar eficazmente los recursos de la plataforma, etc., a la vez que se facilita el logro del objetivo social y afectivo que genera la cohesión del grupo y la integración de cada estudiante en él (Ezeiza y Palacios, 2009). Sin olvidar que tampoco se le debe restar esta opción a aquellos estudiantes con un mayor nivel reflexivo y de conocimientos. Intervenciones que resultan de enorme valor para la formación de sus compañeros, en la perspectiva de cómo participar en estos entornos virtuales e iniciarse en un entorno universitario.

Por último, como docentes debemos atender, y valorar, la incidencia de las redes sociales en la formación de los estudiantes. La organización de grupos específicos paralelos a las asignaturas no se debe obviar y debemos aprender para mejorar el diseño de nuestros cursos, ya sea introduciendo en los foros la atención a las respuestas, necesidades e intereses que los estudiantes buscan en estas redes, o bien contando, de forma paralela, con otros espacios de interacción con ellos (Kent y Leaver, 2014), o incluso valorando la posibilidad de integrar apps de redes sociales en nuestros entornos virtuales, como reclamo de una docencia tendiente al 2.0.

En definitiva, no sólo se deben dar los contenidos de una asignatura y enseñar a buscar la información necesaria para transformarla en conocimiento, sino también –y tal vez este sea el objetivo prioritario para las asignaturas de primer curso–, se debe enseñar a interactuar en entornos mediados, a construir el sentido de identidad y pertenencia con ese grupo, elementos claves en estos cursos masivos (Feliz, 2012), ya que "(...) la presencia social y cognitiva forma parte de la experiencia de aprendizaje de un estudiante en un ambiente colaborativo, conectado y a través de redes" (Hernández, Romero y Ramírez, 2015, p. 83); todo esto sin olvidar la coordinación entre las asignaturas de cada curso de Grado, con el objetivo de no sobrecargar el trabajo del estudiante y ofrecer recursos tecnológicos de calidad, materiales y humanos, que permitan responder a matrículas tan numerosas.

Referencias

Buil, I., Hernández, B., Sesé, F. J. y Urquizu, P. (2012). Los foros de discusión y sus beneficios en la docencia virtual: recomendaciones para un uso eficiente. *Innovar*, 22(43), 131-143.

Cabero, J. y Llorente, M. C. (2008). La alfabetización digital de los alumnos. Competencias Digitales para el siglo XXI. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 42(2), 7-28.

Chiecher, A. C. (2013). Interacciones entre alumnos en entornos mediados por TIC. Un análisis de la dimensión social de los intercambios. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 16(1), 85-107.

- Chiecher, A. C. y Donolo, D. S. (2013). De diálogos e intercambios virtuales. La dimensión social y cognitiva de las interacciones entre alumnos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(2), 37-53.
- Correa, A. D., Pérez-Jorge, D. y Guzmán, R. (2011). El uso de herramientas de interacción dialógica asincrónicas en evaluación de competencias: estudio de caso en el contexto universitario. *Curriculum*, 25, 141-171.
- Diestro, A., Ruiz-Corbella, M., García-Blanco, M., Tasende, B. y García, L. (2012). La participación en el foro de los estudiantes de primer curso: dinamización y evaluación en un entorno virtual, en *Jornadas Internacionales de Innovación Docente Universitaria en entornos de aprendizaje enriquecidos* (pp. 55-58). Madrid: UNED-CSEV.
- Diestro, A., Ruiz-Corbella, M., García-Blanco, M., Tasende, B. y García, L. (2014). La participación de los estudiantes de 1er. curso en los foros en perspectiva comparada: nuevas estrategias para la dinamización en entornos virtuales, en *VI Jornadas de redes de investigación en innovación docente* (pp. 87-88). Madrid: UNED.
- Erjavec, K. (2013). Aprendizaje informal a través de Facebook entre alumnos eslovenos. *Comunicar*, 41, 117-126.
- Ezeiza, A. y Palacios, S. (2009). Evaluación de la competencia comunicativa y social en foros virtuales. *RELIEVE*, 15(2), 1-15. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_2.htm
- Feliz, T. (2012). Análisis de contenido de la comunicación asíncrona en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 358, 282-309. doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-358-079
- Fuentes, M. y Muñoz, J. L. (2013). Crear y gestionar conocimiento en red: agentes y procesos implicados. *@TIC. Revista d'innovació educativa*, 11, 40-49. doi:10.7203/artic.11.3053
- Gairin, J. y Muñoz, M. J. (2006). Las competencias del gestor del conocimiento en entornos virtuales formativos: un modelo para su construcción participativa. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 31-53.
- González, M. R., Gascó, J. L., Claver, E., Llopis, J., Marco, B., Molina, H., Sabater, V. et al. (2015). Un estudio de la literatura de Facebook en el ámbito académico. En M. T. Tortosa, J. D. Álvarez y N. Pellín (Coords.), *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio* (pp. 115-129). Universidad de Alicante. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/48708>
- Guzmán-Cedillo, Y. I., Flores-Macías, R. C. y Tirado-Segura, F. (2013). Desarrollo de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea: una propuesta constructivista. *Anales de Psicología*, 29(3), 907-916. doi :10.6018/analesps.29.3.175681
- Hernández, E. E., Romero, S. I. y Ramírez, M. S. (2015). Evaluación de competencias digitales didácticas en cursos masivos abiertos: Contribución al movimiento latinoamericano. *Comunicar*, 44, 81-90. doi:10.3916/C44-2015-09
- Hew, K. F. y Cheung, W.S. (2011). Higher-level knowledge construction in asynchronous online discussions: an analysis of group size, duration of online discussion, and student facilitation techniques. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 39(3), 303-319.
- Kent, M. y Leaver, T. (2014). *An education in Facebook?* Londres: Taylor & Francis.
- Margalef, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario. Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17(2), 35-55. doi:10.5944/educxx1.17.2.11478

Mayadas, A. F., Bourne, J. y Bacsich, P. (2009). Online education today. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(2), 49-56.

Roig, R. y Rosales, S. E. (2012). Assessing participation in online discussion forums: a proposal for multidimensional analysis. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 40, 137-149 Recuperado de <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p40/11.pdf>

Ruiz-Corbella, M., García-Blanco, M. y Diestro, A. (2012). Competencia digital: la brecha entre lo que hay y lo que debería haber. En L. García (Ed.), *Sociedad del Conocimiento y Educación* (pp. 285-292). Madrid: UNED.

Santos, M. C. G. (2011). Presencia social en foros de discusión en línea. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 39, 17-28.

Skogs, J. (2013). Subject line preferences and other factors contributing to coherence and interaction in student discussion Forums. *Computers & Education*, 60(1), 172-183.