

Monográfico «Globalización e internacionalización de la educación superior»

ARTÍCULO

El uso de preguntas para facilitar el aprendizaje social en un entorno de web 2.0*

Rebecca Fergusonr.m.ferguson@open.ac.uk
Open UniversityFecha de presentación: julio de 2010
Fecha de aceptación: noviembre de 2010
Fecha de publicación: enero de 2011**Cita recomendada**

FERGUSON, Rebecca (2011). «El uso de preguntas para facilitar el aprendizaje social en un entorno de web 2.0». En: «Globalización e internacionalización de la educación superior» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, n.º 1. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

<<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-ferguson/v8n1-ferguson>>

ISSN 1698-580X

Resumen

En el aprendizaje social en línea participan alumnos distribuidos que interactúan entre sí mediante la web 2.0. En muchos casos, las interacciones en la web 2.0 se limitan al intercambio de información y no promueven el desarrollo de conocimientos. Los estudios sobre mapas conceptuales sugieren que incorporar preguntas en el aprendizaje social podría favorecer una mayor interacción, aunque posiblemente esto dependerá de las condiciones afectivas y del esfuerzo que se invierta al plantear las preguntas y responderlas. Para investigar este supuesto, se han estudiado las interacciones de 1.229 personas inscritas en un sitio web durante un período de 11 semanas. También se han recopilado los datos extraídos de un cuestionario que se pasó a todos los participantes, así como las reacciones obtenidas en el transcurso del proyecto. Estos datos se han analizado temáticamente para investigar

* La Unidad de Estrategia de la Open University del Reino Unido ha subvencionado la primera versión beta de la iniciativa SocialLearn.

cómo pueden usarse las preguntas para facilitar el aprendizaje en un entorno de web 2.0. Los análisis han demostrado que los participantes estaban más interesados en temas, asuntos y cuestiones generales que en las preguntas específicas sobre cada ámbito. Los miembros de la plataforma han planteado de modo distinto las preguntas relacionadas con la comunidad y el uso del sitio web que las preguntas que les permitían conocer más a fondo ciertos contenidos y áreas temáticas. El uso social de preguntas en línea se ha identificado como una interacción de aprendizaje significativa y complementaria en nueve aspectos diferenciados.

Palabras clave

comunicación asistida por ordenador, cuestiones pedagógicas, aprendizaje social, aprendizaje en línea, preguntas

Use of Questions to Facilitate Social Learning in a Web 2.0 Environment

Abstract

Online social learning involves distributed learners interacting through the use of Web 2.0. In many cases, Web 2.0 interactions are limited to information exchange and do not provoke knowledge construction. Studies of concept mapping suggest that engaging with social learning via a question could encourage meaningful interaction, although this would be likely to depend upon affective conditions and the effort involved in asking and responding to these questions. In order to investigate this, the interactions of 1,229 participants on a social learning site were studied over an 11-week period. Data were also collected from a questionnaire distributed to all participants, and from feedback contributed during the project. These were analysed thematically to investigate the ways in which questions can be used to facilitate learning in a Web 2.0 environment. Analysis showed that participants were interested in broad topic areas, themes and issues rather than specific questions about these areas. They did not treat questions related to learning about the community and the website in the same way as questions related to learning about subject areas and content. The social use of questions online was identified as supporting meaningful learning interaction in nine ways.

Keywords

computer-mediated communication, pedagogical issues, social learning, online learning, questions

1. Introducción

Las tecnologías de la web 2.0 extienden las posibilidades de aprendizaje a través de internet, permitiendo no sólo localizar y acceder a una gran cantidad de información procedente de cualquier lugar del mundo, sino también participar de forma activa en las interacciones que se producen con este material y con su entorno. Estas prestaciones contribuyen y expanden las posibilidades del aprendizaje social, una forma de aprendizaje «basado en la premisa de que nuestra comprensión del contenido se construye socialmente mediante conversaciones e interacciones fundamentadas, especialmente con otras personas, sobre determinados problemas y acciones» (Seely Brown, 2008).

El aprendizaje social aporta los beneficios de la actividad en colaboración, en la que distintos actores llevan a cabo distintas acciones para llegar a un objetivo común (Van Oers, 2001). También aporta los beneficios del aprendizaje en colaboración siempre que los interesados intenten desarrollar y mantener una noción compartida de un problema a fin de trabajar conjuntamente para solucionarlo o realizar una tarea determinada (Littleton, 1999). Al mismo tiempo, existe la posibilidad de que, a causa del aprendizaje social en línea, los individuos acaben hallándose a la deriva en un «océano de información» (Roach, 1988, pág. 136), esforzándose por solucionar problemas mal estructurados con una idea poco clara de «qué conceptos, reglas y principios se precisan para su solución o cómo se organizan y qué solución es la mejor» (Jonassen, 1997, pág. 65).

Generalmente, los estudiantes necesitan un intenso apoyo educativo para solucionar problemas mal estructurados, ya que para ello es preciso emplear una gran capacidad de razonamiento (Jonassen, 1997; Jonassen, 1999). Este nivel de apoyo profesional no está necesariamente al alcance de los alumnos que participan en una plataforma de aprendizaje social, que posiblemente plantean sus estudios de forma más informal o pretenden ampliar su educación formal. Tanto en un caso como en el otro, lo más probable es que puedan acceder a un profesor o tutor sólo de forma muy limitada o nula, ya que los entornos de aprendizaje en colaboración asistidos por ordenador suelen organizarse pensando que los usuarios asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje. En realidad, cuesta llegar a tener una actitud autorregulada respecto al aprendizaje y «es preciso proporcionar ayuda y asesoramiento a los usuarios para facilitar que aprendan por su cuenta» (Puustinen, 2009). Por lo tanto, los diseñadores de sitios web de aprendizaje social se enfrentan a un doble reto: ofrecer distintas formas para abordar estos problemas y permitir a los alumnos «interactuar de forma significativa con los demás miembros de la plataforma para desarrollar conocimientos y una mejor comprensión» (Littleton, 2005, pág. 148).

2. El uso de preguntas facilita el aprendizaje

Resolver problemas mal estructurados implica formular objetivos, relacionarlos con ámbitos de aprendizaje, poner en claro puntos de vista alternativos, generar soluciones, recopilar pruebas y desarrollar argumentos; estos requisitos han impulsado el desarrollo de numerosos modelos de diseño educativo, que agrupan estos elementos de distintos modos (Jonassen, 1997). Una metodología

muy desarrollada es el uso de mapas conceptuales para facilitar el aprendizaje significativo (Okada, 2008). Un procedimiento recomendado es empezar desarrollando una buena pregunta que centre la discusión (Cañas, 2008), que más adelante puede usarse para seleccionar conceptos y determinar la relación que establecen entre sí (Derbentseva, 2006). Estas preguntas centrales afectan a la forma de entender un problema, contribuyen al proceso de racionalización de las fuentes primarias de investigación y orientan las futuras deliberaciones (Buckingham Shum, 1996; Buckingham Shum, 1994).

En el contexto del aprendizaje social, parece que una pregunta es una buena forma de abordar un área de conocimiento o un problema específico. La búsqueda de información y la demanda de ayuda son componentes fundamentales del aprendizaje, lo que incluye solicitar ayuda para encontrar recursos o «pedir a otra persona que nos ayude a lograr nuestro objetivo o a llevar a cabo una tarea determinada» (Rouet, 2009, pág. 1.011). Las preguntas permiten a los miembros de una plataforma de aprendizaje social buscar ayuda para completar y entender el trabajo que están realizando, y, en este sentido, existe la posibilidad de desarrollar sistemas para reforzar y apoyar la interacción entre iguales en este proceso social (Van Rosmalen, 2008; Van Rosmalen, 2006; Van Rosmalen, 2007).

A pesar de su importancia, las preguntas no son el mejor punto de partida para todos los tipos de aprendizaje porque cuando son incisivas resultan difíciles de formular (MacLean, 1991). Deakin Crick (2009) sitúa la interrogación en el estadio tres del aprendizaje empírico, después de la elección y la descripción del tema. En el contexto de la demanda de ayuda, Stahl (2009) ha demostrado que hacer preguntas forma parte de un proceso cognitivo complejo que no siempre se desarrolla con eficacia. La demanda de ayuda por parte de los estudiantes va cambiando con el tiempo, ya que las preguntas de los alumnos avanzados suelen ser «más comprensibles desde un punto de vista cognitivo y más socialmente aceptables» que las de sus compañeros más jóvenes (Puustinen, 2009, pág. 1.040).

El uso de preguntas también está influido por factores afectivos. En efecto, pedir ayuda tiene que ver tanto con la motivación como con la confianza (Newman, 1994; Stahl, 2009). Las personas que responden pueden ofrecer una ayuda más útil si tienen información sobre los conocimientos previos, el progreso y los objetivos de la persona que plantea la pregunta (Babin, 2009).

Por consiguiente, no está claro si las preguntas ofrecen una vía para estructurar el aprendizaje social desde el principio o si es necesario que los individuos tengan formación, motivación y confianza para emplearlas con eficacia. Dado que es un tema importante para los diseñadores de sitios web de aprendizaje en línea y para los que desean participar en programas de formación permanente, esta investigación analiza el uso de preguntas para facilitar el aprendizaje en un entorno de web 2.0 y se pregunta si son un punto de partida apropiado para los alumnos que participan en plataformas de aprendizaje social.

3. Recopilación de datos y análisis

A fin de investigar el uso de preguntas en el aprendizaje social, se han estudiado las interacciones de 1.229 participantes en una web de aprendizaje social durante un período de 11 semanas. El sitio web era una primera versión beta de la iniciativa SocialLearn. Actualmente, la Open University del Reino Unido está desarrollando esta iniciativa como una prueba piloto interna, con la intención de emplear

tecnologías de la web 2.0 y redes sociales para perfeccionar, extender y reestructurar las metodologías que hoy se utilizan en el aprendizaje y la enseñanza. Los participantes en la fase de investigación eran adultos pertenecientes al cuerpo docente de la universidad, y a las comunidades de antiguos alumnos y estudiantes, así como a organizaciones interesadas en formar a sus trabajadores sobre temas relacionados con el cambio climático.

Esta versión beta era una página web en la que se introdujeron contenidos, en forma de itinerarios de aprendizaje, notas y preguntas relacionadas con el cambio climático, antes de generalizar su acceso a los usuarios beta. Luego se animó a los usuarios a crear su propio material y sus propios enlaces con webs externas. Cuando los usuarios formulaban, comentaban o daban respuesta a una pregunta, actualizaban su estado o participaban de cualquier modo en la web, su actividad quedaba registrada junto a las acciones de otros usuarios en un sistema de secuencia de eventos disponible en la parte superior derecha de cada página. La intención de esta versión beta era dilucidar si estos elementos promovían la interacción y el aprendizaje y demostraban ser populares, interesantes, útiles y valiosos para los participantes.

Las preguntas fueron un rasgo central de la plataforma beta cerrada: se animó a los usuarios a plantear preguntas, la herramienta de creación de contenidos indujo a los autores a enlazar sus itinerarios de aprendizaje a una o más preguntas, y las preguntas asociadas a un itinerario determinado aparecían en la fase inicial de cada uno (primera página). Además, cada pregunta podía responderse, marcarse como referencia, etiquetarse, discutirse y relacionarse con otras.

Con el consentimiento informado de los participantes en el estudio, se registró toda la actividad del sitio web y se recopilaban datos mediante Google Analytics, páginas de comentarios y sugerencias y un cuestionario. Todas las personas que se inscribían en el sitio web podían registrar sus reacciones en cualquier momento mediante la aplicación UserVoice (<https://uservoice.com/>). Cada página contenía una pestaña de retroalimentación que permitía aportar ideas y sugerencias e informar sobre errores de software. Además, tras la conclusión del test beta, se envió un correo electrónico a los usuarios con un enlace a un cuestionario en línea; respondieron 191 personas. El cuestionario contenía 34 preguntas relacionadas con los usuarios y su experiencia en SocialLearn.

Entre las personas que se habían inscrito en la web beta cerrada había un subgrupo de 19 tutores con una amplia experiencia en aprendizaje y enseñanza en entornos en línea y a distancia. Los tutores se introdujeron en la plataforma SocialLearn para explorar su funcionamiento, reflexionar sobre el mismo y dar su apoyo a otros alumnos. Simultáneamente, se les pidió que expresaran sus pensamientos, sugerencias y reacciones, lo que hicieron a través de un grupo Google establecido a propósito.

Se aplicó el análisis temático a todas estas fuentes de datos para investigar el uso de preguntas en el sitio web. Este análisis se dividió en dos partes. La primera se centraba en el comportamiento de todos los usuarios y en sus reflexiones sobre el proceso mediante el cuestionario y sus reacciones de respuesta. La segunda se orientaba a la reflexión y el análisis continuado de SocialLearn que habían llevado a cabo los tutores de aprendizaje durante un período de tres meses.

4. Resultado

4.1. Uso de preguntas por parte de los usuarios de SocialLearn

Los usuarios de SocialLearn, incluyendo los expertos sobre el tema que introdujeron los contenidos en el sitio web, publicaron 306 preguntas en la web, casi todas relacionadas con el tema del cambio climático de SocialLearn beta. Algunos ejemplos:

¿Qué acciones se están llevando a cabo en el Reino Unido para adaptarse al cambio climático?

¿Cómo me afecta el cambio climático y cómo afecta al lugar donde vivo?

¿Utilizar el iTouch para entrar en SocialLearn es más ecológico que encender el PC?

Cuando un forro polar es demasiado viejo y feo para llevarlo a una tienda de beneficencia, ¿qué hacemos con él? ¿Las botellas de plástico reciclado se pueden reciclar junto a las botellas de plástico?

Se pidió a los usuarios que etiquetaran sus preguntas para que la web pudiera desarrollar conexiones semánticas con mayor facilidad. Etiquetaron todas las preguntas publicadas excepto 21 (la mayoría fueron etiquetadas más de una vez). Por ejemplo, la última pregunta de la lista fue etiquetada bajo el epígrafe «tiendas de beneficencia», «forro polar», «reciclar» y «objetos reciclados». Estas etiquetas enlazaban la pregunta con las notas de otros dos usuarios y la asociaban con otra pregunta de la web: «¿Cómo podemos reducir la cantidad de residuos que se producen en el Reino Unido?».

Los usuarios también podían interactuar con las preguntas dando respuestas, enlazándolas a otros itinerarios o puntuándolas. Cuando se abrió la web, todas las preguntas iniciales se asociaron por lo menos a una respuesta. Los usuarios dieron 99 respuestas, puntuaron otras 15; 141 preguntas fueron asociadas a los itinerarios y se marcaron 39 vías para su uso futuro.

El cuestionario en línea demostró que las preguntas eran un elemento popular entre los encuestados. Noventa y cuatro personas respondieron a la pregunta «¿Qué preguntas sobre el cambio climático le gustaría explorar / conocer?», con un total de 118 sugerencias, que iban de lo específico:

¿Cómo afectará el cambio climático a la gestión del riesgo de inundaciones, a la ecología de las islas británicas y a la geomorfología fluvial / régimen hidrológico de nuestros ríos?

a lo general:

¿Cómo puedo acceder públicamente y de forma fácil a datos claros y fiables sobre el cambio climático y sus repercusiones para así darlos a conocer a otras personas?

Además de centrarse en distintos aspectos, los participantes adoptaron distintas perspectivas. Algunos puntos de vista procedían de personas informadas pero algo escépticas:

Mis investigaciones me llevan a pensar que, aunque cierta proporción del cambio climático está generado por el hombre, una parte importante es consecuencia de los procesos naturales del planeta. No

tengo tiempo para investigar más a fondo y, en cualquier caso, ¿qué demonios se supone que puedo hacer yo, que sólo soy un individuo de un pequeño continente?!

Y otras claramente cínicas:

Actualmente existe una industria multimillonaria que gira alrededor del hecho incontestable del cambio climático. Hay gente que trabaja partiendo de la presunción de que el cambio climático existe, lo que me llena de escepticismo.

De las 118 sugerencias, sólo 18 eran preguntas tradicionales, con un signo de interrogación al final. No parece lógico que esta carencia se deba simplemente a faltas de puntuación. Algunos comentarios, como los tres primeros, incorporaban una serie de ideas, pensamientos y consultas en una frase o secuencia de frases en las que se combinaban y entrelazaban varias preguntas. La mayoría de los participantes, como el último ejemplo citado, optaron por resaltar ámbitos de interés. Entre otros ejemplos, destacan los siguientes: «emisiones de carbono, identificación de la era geológica», «grupos de acción local», «estrategias de supervivencia en los países pobres y ricos» y «distintos conjuntos de datos y metodologías». Uno de los tutores señaló:

Quizá [...] hace tanto tiempo que vivimos entre motores de búsqueda e internet que hemos perdido la costumbre de formular preguntas útiles. Introducir unas cuantas palabras prometedoras en un motor de búsqueda no es lo mismo que elaborar una pregunta precisa y seria.

Aunque los usuarios plantearon un número considerable de preguntas en el marco de SocialLearn beta, también se distanciaron a menudo de la web para plantear sus dudas. A parte de las 118 preguntas propuestas en el cuestionario, formularon 49 preguntas en las páginas de retroalimentación de UserVoice y no en la web de SocialLearn. La gran mayoría de preguntas de la web SocialLearn estaba relacionada con el cambio climático (sólo seis personas pidieron ayuda para utilizar la web), y no hubo ninguna pregunta reflexiva sobre la propia web o sobre el ensayo beta en el que participaban los usuarios. En cambio, casi todas las preguntas planteadas en UserVoice y en el grupo de tutores de Google tenían algo que ver con la web y con el ensayo beta. Cuando estos temas surgían en la web, los usuarios las agregaban a la secuencia de eventos en forma de actualización de estado, asegurándose de que fueran visibles para todos los participantes a la vez. Aunque los tutores formaban un pequeño grupo de usuarios expertos, también optaron por preguntar 79 preguntas en su grupo de Google y no en un grupo público o privado de SocialLearn.

4.2. Uso de preguntas y observaciones respecto a su utilización realizadas por los tutores de aprendizaje de SocialLearn

Puesto que se trataba de una web beta, con muchas áreas en proceso de cambio y desarrollo, los tutores tuvieron algunas dudas sobre el uso de SocialLearn. Al plantearlas, utilizaron, como otros usuarios, la secuencia de eventos que aparecía en la parte derecha de cada página:

Hoy [nombre del tutor] ha cambiado su estado

he creado un grupo llamado Grupo aunque no sé para qué sirven los grupos

Hoy [nombre del tutor] ha cambiado su estado

pero no he encontrado la forma de invitar a [nombre de un usuario de la web] a utilizar la web

En otras ocasiones, plantearon sus dudas o consultas al grupo de Google. Por ejemplo, estas dos preguntas recibieron rápidamente una respuesta:

¿Alguien me puede explicar cómo actualizar mi estado? ¡No lo encuentro por ninguna parte!

Cuando quiero enviar un mensaje a un tutor, ¿tengo que completar un mensaje en el cuadro de texto que hay encima o primero clicar el botón y esperar a que aparezca un nuevo cuadro de texto? Lo siento, no me aclaro.

Las demandas de ayuda no siempre se expresaron explícitamente en forma de preguntas, pero muchas veces estaban implícitas en el texto del mensaje:

No logro entender quién aparece (o no) en la secuencia de eventos y por qué, pero lo estoy estudiando para averiguarlo.

Me desconcierta tener que averiguar desde el principio cómo responder a [un usuario determinado del sitio]. He pensado en enviarle un mensaje, pero ya lo hice antes con otra persona y luego no fui capaz de encontrar ningún rastro del mensaje que había enviado. Debe estar por algún sitio, pero no sé dónde.

En ambos casos, estos comentarios provocaron un debate e impulsaron la investigación, aunque los tutores no dieron ninguna respuesta directa.

En su discusión en línea, los tutores tenían claro que era preciso introducir rápidamente las mejoras previstas en las prestaciones comunicativas de la web beta, en parte para que las preguntas pudieran utilizarse para facilitar la interacción:

Por su misma naturaleza, el aprendizaje «SOCIAL» debe facilitar la interacción. Me gustaría poder decir «¿Has visto aquel itinerario sobre...? Era fantástico» o quizá aún más importante: «No he encontrado nada sobre... ¿me estoy perdiendo algo?»

En mi opinión necesitamos orientar la participación social de forma que los usuarios puedan entrar en contacto unos con otros y decir: «Soy nuevo aquí, ¿qué he de hacer», «Acabo de completar este itinerario y ha estado muy bien... ¿algún comentario?» «Me gustaría saber más sobre X, ¿dónde me dirijo?».

En conjunto, en su discusión, los tutores identificaron nueve maneras en que podían utilizarse potencialmente las preguntas para promover la interacción en SocialLearn:

1. Hacer preguntas para anunciar la presencia de un usuario.
2. Pedir a otras personas que respondan a una pregunta.
3. Pedir a otras personas que sigan una recomendación.
4. Plantear preguntas como parte de un intercambio de ideas con un colega.

5. Hacer preguntas para iniciar el debate.
6. Responder a las preguntas de otras personas.
7. Utilizar las preguntas para ponerse en contacto con los expertos.
8. Asociar preguntas a los tutores.
9. Hacer preguntas para localizar a los usuarios más experimentados de la plataforma.

5. Discusión

Las cifras sobre el uso del sitio web demuestran que los usuarios consideraron que las preguntas eran un medio útil y valioso. Sin embargo, los datos extraídos del cuestionario indican que las preguntas no son el punto de partida más idóneo para el aprendizaje social, ya que los usuarios estuvieron seis veces más interesados en encontrar información general sobre un tema, cuestión, controversia o conjunto de datos que no en la posibilidad de plantear una pregunta específica. La mayoría de las preguntas formuladas en el sitio web eran las que habían incorporado los expertos en la materia al inicio del ensayo beta. Estos expertos formularon preguntas de un modo parecido a cómo lo harían en un mapa conceptual: para proporcionar distintas formas de entender un problema, para apoyar la organización de materiales relevantes en un determinado itinerario y para sugerir cómo podría ampliarse un estudio sobre el tema. La mayor parte de los usuarios orientaban su aprendizaje de modo empírico, seleccionando e investigando un tema concreto, pero aún no estaban preparados para plantear preguntas específicas sobre el mismo.

El uso de SocialLearn y de los sitios web relacionados UserVoice y grupo de Google ha mostrado una clara división según el tipo de preguntas. Esta clasificación no segmenta la demanda de ayuda y la búsqueda de información, que se produce en ambos sitios, sino los distintos tipos de aprendizaje. Las preguntas relacionadas con el aprendizaje sobre el cambio climático se plantearon en SocialLearn, mientras que las preguntas relacionadas con el uso del sitio se formularon de forma «extraoficial» en la secuencia de eventos o en otro sitio web.

Este aspecto fue especialmente destacable en el caso de los tutores, cuyo principal cometido era conocer el uso del sitio web. Crearon un grupo de Google con fines administrativos antes de lanzar el sitio web SocialLearn beta, pero en cualquier momento hubieran podido transferir su discusión a un grupo privado dentro de SocialLearn. Sin embargo mantuvieron esta división: debatir los contenidos de cambio climático en el entorno de SocialLearn y referirse al aprendizaje social en su grupo de Google. Optaron por hablar sobre su aprendizaje y pedir ayuda, si era preciso, en un entorno estable, donde podían estar seguros de la participación de todos los miembros de la plataforma y tenían la posibilidad de ver las aportaciones de todos los usuarios y de responder a las preguntas al cabo de unas horas.

En parte, su elección del sitio web tiene que ver con la urgencia. Cuando los tutores planteaban una pregunta sobre el cambio climático, no tenían ninguna prisa en recibir una respuesta. Sin embargo, cuando formulaban una pregunta sobre cómo utilizar el sitio web, necesitaban una respuesta rápida y accesible dentro del grupo de Google.

La discusión de los tutores reveló que la necesidad de formular preguntas estaba relacionada con un tercer tipo de aprendizaje. Los usuarios encontraron la manera de plantear preguntas sobre

el cambio climático y sobre el uso del sitio web. Se hicieron muy pocas preguntas sociales, que les hubieran permitido entablar relaciones con los demás usuarios del sitio web. Es un dato significativo, porque todos los usuarios tenían que hacer frente a un coste de transacción si respondían a las preguntas de los demás. La falta de conexión social limitó la motivación para hacerse cargo del coste de transacción y, en realidad, se produjeron muy pocos diálogos de aprendizaje extendidos en el sitio web beta. Los nueve tipos de preguntas interactivas identificados por los tutores de aprendizaje indican lo importante que son estas preguntas para establecer contacto con los demás, generar diálogos de aprendizaje y establecer la importancia y la credibilidad del resto de los miembros. En un sitio web en que las relaciones se establecen en línea de forma asincrónica, las preguntas que apoyan los conocimientos sobre la comunidad y sus miembros desempeñan un papel importante para facilitar otro tipo de aprendizaje.

6. Conclusión

Al crear un espacio o plataforma de aprendizaje social, los diseñadores deben ser conscientes de que las preguntas no son el punto de partida más idóneo. Las personas que acceden a una web de aprendizaje social para solucionar un problema mal estructurado no tienen necesariamente la motivación suficiente o un conocimiento previo para enmarcar las preguntas relevantes. Al igual que los estudiantes que basan su aprendizaje en el método empírico, necesitan oportunidades para seleccionar y analizar un tema antes de empezar a plantear las preguntas apropiadas. Es en esta fase en la que pueden empezar a usar preguntas para centrar el tema y para estructurar su futuro aprendizaje.

Cuando alguien accede a una web de aprendizaje social, lo más probable es que carezca de los conocimientos necesarios sobre el contenido. También es posible que no sepa cómo funciona la web y desconozca quienes son los miembros que integran la comunidad de aprendizaje social. Ha de tener la oportunidad de plantear preguntas que le permitan comprender el contenido, la web y la comunidad que la utiliza. También ha de tener la certeza de que recibirá respuestas puntuales y apropiadas a las preguntas que formule en estos ámbitos. Si no sabe cómo se utiliza el sitio web y cómo puede interactuar adecuadamente con otros miembros de la plataforma, no podrá participar en el aprendizaje social. Cuanto más amplios sean sus conocimientos sobre el sitio web y su comunidad, mayor será su confianza y su motivación para relacionarse intencionadamente con los demás miembros de la plataforma.

Agradecimientos

La Unidad de Estrategia de la Open University ha subvencionado esta primera versión beta de la iniciativa SocialLearn.

Bibliografía

- BABIN, L.-M.; TRICOT, A.; MARINÉ, C. (2009). «Seeking and providing assistance while learning to use information systems». *Computers & Education*. Vol. 53, n.º 4, págs. 1029-1039.
- BUCKINGHAM SHUM, S. (1996). «Analyzing the usability of a design rationale notation». En: T. P. MORAN; J. M. CARROLL (eds.). *Design Rationale: Concepts, Techniques and Use*. Routledge. Págs. 185-216.
- BUCKINGHAM SHUM, S.; HAMMOND, N. (1994). «Argumentation-based design rationale: what use at what cost?». *International Journal of Human-Computer Studies*. Vol. 40, n.º 4, págs. 603-652.
- CAÑAS, A. J.; NOVAK, J. D. (2008). «Understanding Collaborative». En: A. OKADA; S. BUCKINGHAM SHUM; T. SHERBORNE (eds.). *Knowledge Cartography: Software Tools and Mapping Techniques*. Londres: Springer-Verlag. Págs. 25-46.
- DEAKIN CRICK, R. (2009). «Inquiry-based learning: reconciling the personal with the public in a democratic and archaeological pedagogy». *Curriculum Journal*. Vol. 20, n.º 1, págs. 73-92.
- DERBENTSEVA, N.; SAFAYENI, F.; CAÑAS, A. J. (2006). *Strategies for encouraging functional behaviours in concept maps*. Artículo presentado en el II Congreso Internacional sobre Mapas Conceptuales, San José, Costa Rica.
- JONASSEN, D. H. (1997). «Instructional design models for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes». *Educational Technology Research and Development*. Vol. 45, n.º 1, págs. 65-94.
- JONASSEN, D. H.; ROHRER-MURPHY, L. (1999). «Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments». *Educational Technology Research and Development*. Vol. 47, n.º 1, págs. 61-79.
- LITTLETON, K.; HÄKKINEN, P. (1999). «Learning together: understanding the processes of computer-based collaborative learning». En: P. DILLENBOURG (ed.). *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Pergamon. Págs. 20-30.
- LITTLETON, K.; WHITELOCK, D. (2005). «The negotiation and co-construction of meaning and understanding within a postgraduate online learning community». *Learning, Media and Technology*. Vol. 30, n.º 2, págs. 147-164.
- MACLEAN, A.; YOUNG, R. M.; BELLOTTI, V. M. E.; MORAN, T. P. (1991). «Questions, options and criteria: elements of design space analysis». *Human-Computer Interaction*. Vol. 6, n.º 3 y 4, págs. 201-250.
- NEWMAN, R. S. (1994). «Adaptive help seeking: a strategy of self-regulated learning». En: D. H. SCHUNK; B. J. ZIMMERMAN (eds.). *Self-regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*. Routledge. Págs. 283-304.
- OKADA, A.; BUCKINGHAM SHUM, S.; SHERBORNE, T. (2008). *Knowledge Cartography: Software Tools and Mapping Techniques*. Londres: Springer.
- PUUSTINEN, M.; VOLCKAERT-LEGRIER, O.; COQUIN, D.; BERNICTO, J. (2009). «An analysis of students' spontaneous computer-mediated help seeking: A step toward the design of ecologically valid supporting tools». *Computers & Education*. Vol. 53, n.º 4, págs. 1040-1047.
- ROACH, S. S. (1988). «Technology and the services sector: America's hidden competitive challenge». En: B. R. GUILLE; J. B. QUINN (eds.). *Technology in Services: Policies for Growth, Trade and Employment*. Washington DC: National Academies Press. Págs. 118-139.

- ROUET, J.-F.; PUUSTINEN, M. (2009). «Introduction to "Learning with ICT: new perspectives on help seeking and information searching"». *Computers & Education*. Vol. 53, n.º 4, págs. 1011-1013.
- SEELY BROWN, J.; ADLER, R. P. (2008). «Minds on fire: open education, the long tail and Learning 2.0». *Educause Review*. Vol. 43, n.º 1.
- STAHL, E.; BROMME, R. (2009). «Not everybody needs help to seek help: surprising effects of meta-cognitive instructions to foster help-seeking in an online-learning environment». *Computers & Education*. Vol. 53, n.º 4, págs. 1020-1028.
- VAN OERS, B.; HÄNNIKÄINEN, M. (2001). «Some thoughts about togetherness: an introduction». *International Journal of Early Years Education*. Vol. 9, n.º 2, págs. 101-108.

Sobre la autora

Rebecca Ferguson
r.m.ferguson@open.ac.uk
Open University

Rebecca Ferguson es investigadora de la Open University del Reino Unido, donde se dedica principalmente a estudiar y desarrollar el uso del aprendizaje social. Su principal interés es analizar cómo se produce el aprendizaje en línea entre varias personas mediante distintas herramientas y conocimientos básicos. Ha investigado, entre otros ámbitos, cómo se desarrolla el aprendizaje en los congresos en línea, en mundos virtuales, y a través de blogs y otros medios sociales.

<<http://kmi.open.ac.uk/people/member/rebecca-ferguson>>

The Open University
Walton Hall
Milton Keynes
MK7 6AA
Reino Unido



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.