

LA EDUCACIÓN VIRTUAL PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA. LAS INTERACCIONES DE LOS HABITANTES DE UNA PEQUEÑA POBLACION DE ESPAÑA A TRAVES DE UN FORO EN INTERNET.

ARACELLY ROMERO FORERO

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Universidad Virtual
aracellyf@yahoo.es

LA EDUCACIÓN VIRTUAL PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA. LAS INTERACCIONES DE LOS HABITANTES DE UNA PEQUEÑA POBLACION DE ESPAÑA A TRAVES DE UN FORO EN INTERNET.

INTRODUCCION

La *participación ciudadana* como uno de los fundamentos de la *democracia participativa*, es parte de un proceso de educación que evoluciona con el individuo. La educación que se imparte con las nuevas tecnologías representa una opción propicia para la *educación cívica*.

Las acciones que se emprenden a través de las TIC hacen posible el acercamiento de los ciudadanos con sus gobernantes en búsqueda de mejores condiciones en los ámbitos de la vida cotidiana. A partir de estas nuevas iniciativas surge el concepto de la *teledemocracia*, el que incluye diferentes acciones en la vida pública, como la votación electrónica, los servicios que se prestan a las personas a través de las páginas web, la forma directa de respuesta a sus consultas y de manera prioritaria, la *participación ciudadana*.

Desde este nuevo campo del conocimiento se reconoce *el debate* como uno de los pilares fundamentales de la *democracia*. La comunicación, en su práctica social colectiva, da sentido a metáfora del *ágora pública* cuando permite un espacio abierto para la libre expresión, el intercambio dialógico y la resolución de conflictos dentro de una comunidad (Habermans, 1987), pero con la intervención de las TIC este sentido adquiere una nueva configuración, la del *ágora informática*.

El estudio que se presenta en este documento se ha respaldado en esta concepción de la *teledemocracia*, específicamente con la alternativa informática de los *foros electrónicos*, los que

se vienen convirtiendo en el espacio propicio para esta actividad comunicativa. El artículo presenta una experiencia en una población de España donde se realizaron foros electrónicos con el ánimo de dar apertura a los ciudadanos en la expresión de sus parvedades, las que fueron acogidas por los concejales de poblado

LA TELEDemocRACIA

Son dos los hechos históricos que contribuyen a crear un ambiente favorable en torno a la *teledemocracia*. Por una parte, el surgimiento de la democracia como 'una forma ideal de gobierno' y segundo, los desarrollos tecnológicos en torno a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

La democracia en los Estados nacionales se ha venido adoptando desde los periodos de posguerra en Europa a mediados de la mitad del siglo XX (Sousa de Santos y Avritzar, 2004:35). Esta esperanza humana, como alternativa para alcanzar una vida más¹ digna para los menos favorecidos, acabando así con la historia de guerras, injusticias, esclavitud y desigualdades sociales. Pero en este camino aparecen nuevos tropiezos. La adjudicación de esta modalidad de gobernabilidad no ha sido igualitaria en todas las naciones, por ello ha sido necesario repensar la democracia tanto en su estructura como en su forma. Desde la primera perspectiva, se cuestionan alternativas como la *democracia liberal* en condiciones como su carencia de espacios para la *asamblea pública* y la *participación ciudadana* en condiciones equitativas, o por auspiciar poderes de grupos clasistas. Otras modalidades democráticas no contemplan la *participación ciudadana* como un mecanismo de decisión que se valide ante las decisiones administrativas del Estado (Sousa de Santos, 2005).

De manera paralela a las cuestiones de la democracia como forma de gobierno, en diferentes lugares del mundo se registran. En los años noventa, los activistas del *municipio de Seattle* y otras ciudades de los Estados Unidos, estaban construyendo redes *on line* basadas en el municipio con el fin de proporcionar información, estimular el debate ciudadano y reafirmar el control democrático sobre temas medioambientales y de política local. En el ámbito internacional, los nuevos movimientos sociales transnacionales surgidos para defender las causas de la mujer, los derechos humanos, la preservación del medio ambiente y la democracia política están haciendo de Internet una herramienta esencial para diseminar la información, organizarse y movilizarse (Castells, 2001: 437-438).

En Francia, según Martayan (2000), es el de Parthenay, pequeño pueblo que ha sido objeto de experimentación de las TIC. Michel Herve, identificado como el líder de esta actividad, comprometido con la ciudadanía y catalizador de los residentes para decidir el modo como van a implementar las nuevas tecnologías. A los ciudadanos de Parthenay, se les ha proveído de acceso libre a Internet y de oportunidades a bajos costos para la compra de ordenadores. El sistema de Intranet, exclusivo para la participación, ha hecho de Parthenay, el pueblo reconocido como 'el pueblo Net' 'In-Town-Net'. Sus sistemas, aportan información sobre educación, empleo, servicios sociales, etc. Se han observado resultados positivos en la población, pero se concluye que las nuevas tecnologías sólo pueden mejorar, no remplazar las redes de trabajo sociales reales.

El municipio de Porto. Con el fin de hacer una amplia divulgación de las TIC, celebra un evento anual. El último fue: *Porto 2000, Ciudad Tecnológica*. En su portal se divulgan las actividades *online* y se considera que todo el municipio estaría en conexión, con un espacio para el debate, la

información y el ánimo de posibilitar a la población de la ciudad la participación en sesiones públicas.

En Escocia existe el Centro Internacional para la Teledemocracia, respaldado por la Universidad Napier, y en colaboración con la operadora británica de telecomunicaciones BT. Entre sus objetivos afirma que sus acciones están exentas de aspiraciones partidistas y pone el acento en la articulación de la *polis virtual*: «El centro apoyará el proceso democrático no sólo proporcionando información a los individuos en el momento oportuno, sino aportando el conocimiento necesario para facilitar la interacción de la comunidad con el gobierno».

En la República Checa-Praga, el Centro Internacional de la Teledemocracia pretende desarrollar y aplicar el avance de las TIC, para incrementar y soportar en la democracia los procesos de toma de decisiones. Entre sus objetivos, busca demostrar cómo la tecnología puede contribuir a abrir más la accesibilidad en los gobiernos. Soporte y asistencia al público, a organismos voluntarios y participar en el gobierno a través del uso de la tecnología.

En este entorno es donde la teledemocracia viene abriendo su camino como un punto de apoyo para lograr democracias más *limpias*, en el sentido de ser permeables a las necesidades prioritarias de la voz ciudadana.

El impulso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, vienen permitiendo el acceso a muchos desde sus hogares. Condición que hace más propicia las propuestas *teledemocráticas*, como el voto electrónico, y para el caso, la *participación ciudadana*. Internet se ha convertido en el medio más consultado, y su condición hipertextual hace esta tecnología propicia para la adquisición de conocimientos fuera del ámbito escolar. Existen tantas posibilidades, como variedad de páginas web y portales orientados a la educación gratuitos. En ellas, el adulto puede acceder para ampliar sus conocimientos, buscar información para el desarrollo y mejora de sus habilidades, opciones para compartir con otros, sus intereses como los debates, el correo electrónico, la conferencia informática, tabloneros de anuncios y especialmente los foros.

Términos como la *teledemocracia* o *e-democracia*, se imponen hoy en el argot que se despliega en torno a Internet. Su origen, parte de la reflexión de los estudiosos de la política, quienes reconocen justo ahora, que los partidos políticos y los aspirantes a ejercer *cargos* de responsabilidad en la vida pública, empiezan a descubrir el poder de la Red, y ofrecen sitios *web* como herramienta política. Todas las acciones ciudadanas a través de Internet, en torno a la *participación democrática*, se incluyen en el concepto de *teledemocracia*. Sus preceptos básicos se fundamentan en los elementos idealistas de una *democracia participativa*, clara y diáfana.

Entre ellos el debate es uno de los pilares fundamentales de la *democracia*. Esta acción comunicativa se sustenta en la metáfora del *ágora*, uno de los principios democráticos, se originó en la cultura ateniense, como instancia para la participación pública y como modelo de decisión para los gobiernos; la práctica social colectiva manifiesta en los debates permite la libre expresión y el intercambio dialógico (Becerra, 1998: 183). Habermans (1987), al proponer su teoría de la *esfera pública* como el ámbito fundamental para la asamblea. Esta teoría se recrea por los entusiastas de la sociedad de la información, como una nueva oportunidad para generar actos comunicativos y dialógicos. “*La esfera pública informática*”, otra metáfora que en el ejercicio de la democracia y con el uso de las redes de comunicación, procura la condición de asamblea y debate público. Los investigadores de la Sociedad de la Información y la democracia (Dahlberg, 2001; Gimmler, 2001; Morganti, 2000; Winocur, 2001, entre otros), han apropiado esta expresión; pretenden interpretar

como los ciudadanos se comunican a través de Internet, conforman *grupos* y generan debates, con intenciones de participar en los asuntos públicos.

LA TELEDEMOCRACIA Y LA TELEEDUCACION PARA LA CIUDADANIA

La *educación en el ámbito virtual* se reconoce como una nueva modalidad relevante para la transmisión del conocimiento en la modernidad. Esta condición educativa ha tenido sus orígenes y evolución a partir de los años 50, hoy se reflexiona sobre sus implicaciones culturales y como consecuencia, a plantear nuevos paradigmas de educación que surgieron desde la consolidación de la Tecnología Educativa (TE) en el marco de las ciencias de la educación y, de forma más específica, vinculada a la didáctica. También, se le ha considerado en relación con la educación a distancia, y desde esta mirada pedagógica, las TIC vienen siendo una alternativa potente e interactiva para la transmisión del conocimiento para esta modalidad des-escolarizada.

Pero las transformaciones no son solo a nivel educativo, se habla también de las implicaciones culturales. Área (2003), Cabero, (2001) y de Pablos (1996) entre otros, consideran que la *educación virtual* tiene las condiciones suficientes para que exista consenso en el estudio entre la cultura, las TIC y la enseñanza en distintos contextos educativos. Desde esta perspectiva, esta modalidad de educación presenta un amplio espectro de posibilidades para la *educación para la ciudadanía*. Una estructura para un programa sistemático para la *educación para la ciudadanía*, cumpliría con estas intenciones de formar ciudadanos para una comunidad conciente de los caminos para la *democracia participativa*

LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Es en un *estado democrático* donde se consolida en la *participación ciudadana*. Sólo ciudadanos con una cultura democrática, conscientes del momento histórico y sus malestares, pero a su vez, animados a impulsar las transformaciones sociales, son los llamados para que con esta modalidad de mediación participativa, se involucren en los asuntos de su comunidad en busca de nuevos acontecimientos. De esta manera, La *participación democrática* es algo que está por construir.

En consenso, investigadores en este campo reconocen que en la *democracia se aprende a ser ciudadano* (Bartolomé y otros, 2001; Bárcena, 1999; Banus y Barcenilla, 2000; Carneiro, 1999; González y Naval, 2000; Iglesias da Cunha, 2000; Marco Coord., y otros, 2002; Perrenoud, 2000; Tocqueville, 1990, entre otros). Cortina (1997: 47) reafirma esta idea, cuando declara que un medio indispensable para la ciudadanía es la educación, porque a ser ciudadano se aprende, como casi todo lo que es importante en la vida. Para Bernal (2000: 68), la característica fundamental del ser humano es la libertad y la democracia que ha de conducir para fomentarla, y la herramienta de este quehacer es la educación.

La expresión "*educar para la ciudadanía*", recoge una amplia inquietud sobre la necesidad de intervenir significativamente en los procesos de socialización que posibiliten y desarrollen la capacidad de percibir, comprender, interpretar y actuar de un individuo en la sociedad. Porque no es suficiente nacer en una sociedad democrática para actuar como seres de pleno derecho en la misma. Ya que, como señala John Dewey: "Una democracia es más que una forma de gobierno; es, en primera medida, un modo de vida en comunidad donde hay una experiencia comunicativa conjunta" (Dewey, 1966: 87). De aquí que el ejercicio de la ciudadanía, se aprende y se aprende con otros (Marco Coord y otros.: 2002: 11).

Naval pone de manifiesto la necesidad de la educación cívica para solucionar problemas sociales, donde la educación de los ciudadanos juega un papel fundamental. “Educar para la democracia y la paz, basada en principios como la justicia y los *derechos humanos*. Se fundamenta las necesidades de solucionar los males que aquejan a las sociedades como la pobreza, el racismo y la xenofobia... (Naval, 2000: 10). La estabilidad de las democracias, inspiradas en el valor y los derechos humanos, responden a los nuevos retos que presenta esta sociedad posmoderna, que no dependen sólo de la buena organización del estado, sino de cada uno de los ciudadanos, es decir de sus actitudes, cualidades de diálogo, respeto, participación y responsabilidad para con su propia sociedad y con toda la humanidad...” (Naval, 2000: 11). Perrenoud (2000: 54), explica la idoneidad ciudadana como “una capacidad de actuar eficazmente en un tipo definido de situaciones, disposición que se apoya en los conocimientos”. Ser ciudadano implica *un saber hacer de alto nivel* que descansa en conocimientos amplios, explícitos y válidos ante las problemáticas nacionales.

Pero en esta educación la conformación de conductas no se logrará exclusivamente a través de la enseñanza, se requiere la confrontación con la realidad (Naval, 2000: 12). El interés por la educación cívica procura promover los conocimientos, actitudes, afectos y hábitos que requiere la ciudadanía, desde la concepción del ser y del hacerse ciudadano. Para su eficacia se requiere de la razón y esta se consigue con la enseñanza teórica de las humanidades. No hay eficacia sin sabiduría; así los ciudadanos deben disponer de una cultura humanística para desarrollar su personalidad y conducir mejor su vida democrática (Bernal, 2000: 44). Banus y Barcenilla (2000: 37) proponen que la cultura debe ser no sólo un mundo recibido pasivamente, sino un mundo participado activamente. El saber sobre la cultura se debe unir a la experiencia cultural y al fomento de la creatividad cultural.

De esta manera, la *participación ciudadana* es parte de un proceso de educación que evoluciona con el individuo. Se fundamenta en la *integración cultural* y propicia nuevos ámbitos ilustrativos basados en la participación, el compromiso, el respeto del pensamiento ajeno y la evocación de sentimientos solidarios (Bartolomé, Folgueiras, Massot y Sabariego, 2001). De lo anterior, se concluye que la participación que se fundamenta en la generación de conciencia crítica y propositiva en los ciudadanos, buscando mejorar sosteniblemente las condiciones de vida en su comunidad próxima (González, 2002).

EL CSCL EN UN ACTO DE E-PARTICIPACIÓN

Las opciones comunicativas a través de las TIC, como en los *foros electrónicos*, son el espacio propicio para reconocer las *interacciones* entre los participantes, bien sea con el propósito de aprendizaje, o con la intención de procurar el debate, la disertación, el consenso, los acuerdos, las argumentaciones y negociaciones en torno a un tema de interés común. En estos espacios en la virtualidad se acontecen las interacciones y se pueden apreciar las características que asumen en este ámbito.

Explorando las definiciones en torno al CSCL (*Computer Supported Collaborative Learning*), se ha definido su naturaleza como la participación de sujetos en grupo de manera activa, dinámica, que argumentan e interaccionan en búsqueda de solucionar problemas y, además, generan propuestas, muchas de ellas creativas e innovadoras.

Dillenbourg (1996), explica la *colaboración*, como una estructura social en la cual dos o más personas interactúan en algunas circunstancias específicas, es la situación en la cual dos o más

personas aprenden o esperan aprender cosas en conjunto. Para Baker, Blaye, Dillenbourg, y Omalley (1996), es un proceso de construcción y mantenimiento de un problema en el plano social; hacen la distinción con la apropiación, cuando hace referencia a los procesos en los cuales una persona colabora en una tarea, y la mayor parte del tiempo interpreta las acciones de sus compañeros como un todo. Desde esta misma perspectiva, Koschmann (et al., 1996) observa el AC como una condición transformativa en lo social, donde el aprendizaje que ocurre se fundamenta en el entendimiento que hacen las personas colaborativamente de su aprendizaje. Igualmente, es necesario colaborar en un proceso de construcción, mantenimiento y una concepción compartida de un problema.

Por otro lado, las *interacciones colaborativas* definen mecanismos propios del aprendizaje. Es imprescindible su revisión, cuando estos mecanismos se dan en sujetos que pretenden entender a sus pares. Este proceso se inicia mediante aspectos claves de la cognición del individuo. Aunque estos mecanismos se han estudiado desde la perspectiva de los aprendices, son propios de las interacciones que se acontecen entre personas que se comunican por estos medios. Entre estos mecanismos de la interacción Dillenbourg (1999) se refiere a ellos como:

- *La situación.* Se distingue por ser más o menos colaborativa, puede ocurrir con personas de estatus similares, como entre jefes y empleados o profesores y alumnos.
- *Las interacciones.* Tienen lugar entre un grupo de miembros, el que puede ser más o menos colaborativo; por ejemplo: una negociación puede ser más abierta, cuando es espontánea, que cuando se produce como consecuencia de las instrucciones. Algunos mecanismos de aprendizaje son *intrínsecamente* colaborativos y pueden procurar el aprendizaje individual.

La negociación y la argumentación son dos tipos de interacciones que explican como se producen las ideas en un grupo, algunas de las cuales pueden ser ideas innovadoras, comúnmente suceden juntas en la comunicación del grupo; de tal manera, que los significados de la negociación, generan un tipo de argumentos que acontecen cuando los grupos se enfrentan a la tarea de dar soluciones. También, el proceso de negociación, se denomina como *'reparador de secuencias'*, porque revisa el objetivo explícito del discurso; así, el diálogo, no se origina dentro de un conjunto de secuencias aisladas, sino que es un proceso que opera en cualquier discusión (Miller, 1987).

El acto de argumentar. Hilpinen (1991) describe la argumentación como actividad colaborativa, cuando involucra a dos o más participantes y uno trata de modificar la visión del otro; es decir, tiene la intencionalidad de cambiar el sistema de creencias del otro. Sillince (1995), define las argumentaciones que mantienen coherencia y encadenamientos, como las sub-conclusiones, y como éstas a su vez, hacen referencia a otras sub-conclusiones. El autor, las ha analizado de manera individual, luego las agrupa en fragmentos, y de esta manera, descubrir su relevancia y coherencia. A partir de este análisis, Sillince (1995: 125) define un argumento, *como un número pequeño de subconclusiones incluidas en un mismo orden o secuencia de las que tienen pequeñas referencias de distancia.*

Las interacciones grupales son dinámicas, y van realizando construcciones cuando los hablantes comparten, concluyen y llegan a acuerdos. Todas estas actividades se incluyen dentro de las argumentaciones como el proceso de solución de problemas (Dillenbourg, 1996). En el proceso argumentativo, los sujetos buscan una conclusión, y cuando se ejecutan, pueden hacer referencia a una nueva focalización. En otros argumentos, como los de ataque, se estructuran a partir del primer argumento que está en primer plano. La última conclusión, puede observarse desde las anteriores premisas en que empieza la cadena en sucesión de la argumentación. La focalización, puede ocurrir cuando los sujetos sienten que el debate está muy sombrío o ajustado. Finalmente,

Sillince afirma, que los procedimientos de la argumentación, para llegar a una conclusión, se configuran usando apoyos como las inferencias.

Según Habermas (1991), argumentar es un medio para conseguir un entendimiento lingüístico, que es el fundamento de una comunidad intersubjetiva donde se logra el consenso, que se apoya en un saber proporcional compartido, en un acuerdo normativo y de confianza mutua en la sinceridad subjetiva de cada cual. Para este autor, los sujetos capaces de producir lenguaje y acción, deben estar en condiciones no sólo de comprender, interpretar, analizar, sino también, de argumentar según sus necesidades comunicativas y de acción.

Este reconocimiento de las argumentaciones fue el soporte para la observación y los registros de esta modalidad de interacciones, las que se presentan en este estudio.

LOS FOROS Y EL APRENDIZAJE DE LA CIUDADANÍA

Desde la existencia de Internet, se hace más presente una necesidad de agruparse y de formar parte activa en las maneras en que la red se integra en el seno social, cultural, económico y político. La necesidad de unir esfuerzos para reflexionar y desarrollar un pensamiento (Zafra, 2000:7).

Los *foros*, permiten una comunicación entre muchos y son los espacios propicios para la relación entre personas. En esa correspondencia, se satisfacen los anhelos de ser escuchado y reconocido; también, se acrecientan las interpretaciones y significados de ese tópico que se comparte. Estos foros son un contexto para la construcción compartida. En el proceso discursivo de la discusión según Barberà. y cols. (2001: 211), el debate implica “un compromiso de los participantes en la colaboración al servicio de la construcción de significados compartidos entre todos los miembros del grupo, no como un diálogo que, aunque interesante, no tenga ninguna influencia en la construcción de conocimiento” (Becerra, 1998: 183). La capacidad de los *foros* se sustenta en un ambiente virtual que soporta un debate diferido entre personas que se encuentran en diferentes lugares.

Las intervenciones se incorporan a la página del *foro* en forma estructurada y ordenada, es decir, los mensajes se localizan jerárquicamente siguiendo la línea de la discusión. Así, los participantes saben quién responde a quién. Además, cada aportación lleva el nombre de quién la hizo, la fecha y el tema de que trata (García Aretio, 2001). Zafra (2000:3), entiende los foros de debate *on line*, como microsistemas y *websites* dedicados al pensamiento y crítica en la red, donde la comunicación comienza a articularse de manera efectiva y participativa. Cualquier participante en un sistema de red de comunicación informática, es consumidor y productor de información, y está potencialmente vinculado con cualquier otro.

Su finalidad es llevar a cabo una discusión centrada en un tema o asunto, propuesto por un moderador o por los propios participantes. Ante todo se considera que las personas aprenden porque pueden analizar, realizar críticas, hacer proposiciones, desplegar argumentos, acerca de los contenidos que pretenden aprender. En general, estas situaciones conducen a lo que se denomina, una construcción colectiva del conocimiento, pues el aporte colectivo de respuestas e ideas ayuda a que cada uno pueda reflexionar, corregir y enriquecer sus propias aportaciones (Bartolomé, 2000).

INVESTIGACIÓN

En una pequeña población de España en los años de 2003 a 2004 se realizaron actividades de *participación teledemocrática* con el ánimo de llevar la educación ciudadana a los habitantes de este poblado.

Con esta intención, se realizaron *foros virtuales* acerca de sus opiniones sobre las inversiones prioritarias en el pueblo y que contribuyeran con los planes del Consejo Municipal y a su vez evidenciaran las inversiones prioritarias. Los mensajes del *foro* se registraron en una base de datos a partir de la cual se realizaron análisis, interpretaciones y construcción de sentido de estas interacciones argumentativas entre los ciudadanos.

METODOLOGÍA

La orientación de la investigación fue una metodología cualitativa. Se definieron categorías previas y se confrontaron con el *análisis del discurso* que emergió desde los mensajes que se registraron en el *foro*.

- DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE RESULTADOS

La Dimensión de las Interacciones en la red. Se reconoció esta faceta de la investigación con base en las proposiciones teóricas de Dillenbourg, Baker, Blaye y Omalley (1996). Esta dimensión fue definida de la siguiente manera:

Las Interacciones se acontecen en el diálogo; se desarrollan en etapas, en donde se producen condiciones colaborativas entre los participantes. Los procesos implícitos se enmarcan dentro de las argumentaciones, negociaciones y procesos de internalización

A partir de esta definición, se propusieron las categorías a esta dimensión. A su vez las subcategorías se agruparon de la siguiente manera:

Categoría: *Situaciones de la Interacción:* Dillenbourg (1999: 7-15), analiza las características de un grupo de personas en una situación colaborativa. Los compañeros están todos más o menos al mismo nivel, pueden ejecutar labores similares y compartir los mismos objetivos. Este tipo de simetría puede ser objetiva o subjetiva, el autor las define de la siguiente manera:

- *Objetivos comunes:* los participantes establecen objetivos; por lo general son negociados e independientes de la acción y se pueden conseguir, y compartir, durante el proceso (Dillenbourg, 1999).
- *División de la labor:* en grupos de alta colaboración, se puede presentar la división de las tareas de manera espontánea. Se sucede a partir de las necesidades y responsabilidades que asume el grupo.

b) **CATEGORIA:**

Actividades dialógicas: los argumentos y la conversación: Desde diferentes ángulos, lo que se considera del diálogo, las argumentaciones y la conversación, se dirigen en la misma dirección al análisis de su estructura. Las subcategorías fueron las siguientes:

b.1) *Etapas de la actividad dialógica textual:* En el diálogo, según Clark y Shaefer (1989), que utilizan la palabra conversación en su texto, sin diferenciar de diálogo, los interlocutores generan unidades llamadas *contribuciones* y en ellas se distingue dos fases, una de *presentación* y otra de *aceptación*.

Dimensión de las Interacciones

Categorías	Subcategoría	
Situaciones de la Interacción ²	Simetría	- <i>De la acción:</i> iguales para todos - <i>Del conocimiento:</i> similares conocimientos en todos los participantes. - <i>Del estatus:</i> similar posición respecto de su comunidad
	Objetivos	- <i>Objetivos Comunes:</i> establecidos por el grupo de participantes <i>División de la labor:</i> división espontánea de tareas
Actividades dialógicas: los argumentos y la conversación	- Etapas en el diálogo - Acciones individuales y de grupo - Encadenamientos de significados, premisas conformadas por subconclusiones	- De presentación: Reconocimiento del otro; Atención continuada.
		De proceso: aceptación- recursión
		- <i>Contribuciones:</i> se dan por turno, episodios o periodos en el diálogo. - <i>Nuevas contribuciones:</i> con signos de retroalimentación. - <i>Demostraciones:</i> expresando juicios
		De Conclusión: <i>Propuestas finales:</i> expresas a manera de conclusión
La Negociación	Argumentos de la negociación	- Debate acerca de un problema. - Análisis de la situación de diálogo o del problema (meta- comunicación). - Incluye ajustes, refinamiento y construcciones de sentido.

RESULTADO:

En la primera o de *presentación*, los participantes mostraron un entendimiento mutuo en mayor o menor grado. En estas se reconoce todas las expresiones que implican el reconocimiento del otro.

Los estudios de Colleen y otros (1993), se refieren a las *características de la conversación*. Entre ellas, se detienen en el '*razonamiento en la conversación*', que describen, como una forma de conocimiento distribuido a través de los participantes, quienes interaccionan para tomar decisiones, hacer juicios y llegar a la solución de problemas. Citando a Mead (1934), consideran que existe una estructura en el discurso, que depende de la situación. Incluye el estatus social de los participantes, así.

- a. Las personas tienden a mantener la posición expuesta por ellos y responden sensiblemente a otros participantes en una conversación cuando organizan sus argumentos.
- b. El grupo se encamina a la solución de problemas, cuando identifica y atribuye premisas implícitas en el razonamiento.
- c. Los participantes oyen cuidadosamente a sus compañeros y construyen sus argumentos en relación con la forma en que los demás los expresan. Concretamente, parecen construir argumentos complejos y atacar estructuras.
- d. Parece que las personas reconocen estas estructuras y atacan sus componentes de manera individual o también tomando el argumento como un todo y desarrollando anticipaciones ante éste; hacen frases que significan concesiones y ataques.
- e. Se presentan frases sin significación ni papel en la estructura de conocimiento; pocas veces las afirmaciones están fuera del soporte de razonamiento.
- f. Los participantes pueden llegar a profundizar la corriente de argumentos o incluir intervenciones irrelevantes dentro de argumentos coherentes; pueden llegar a atacar posiciones que ninguno se ha propuesto defender.
- g. En cuanto al aspecto cooperativo de la conversación, ésta se basa en una condición de posiciones individuales; hecho que deja interrogantes para futuras investigaciones.

c) **ESTRUCTURA DE LOS ARGUMENTOS:** Desde las argumentaciones, Sillince (1995), reconoce que éstas mantienen una coherencia y encadenamientos a los que llama subconclusiones y éstos a su vez, hacen referencia a otras subconclusiones. El autor las ha analizado de manera individual para luego agrupadas en fragmentos, descubrir su relevancia y coherencia. Define un argumento, como un número pequeño de subconclusiones incluidas en un mismo orden o secuencia las que tienen pequeñas referencias de distancia. En el proceso argumentativo los sujetos buscan una conclusión y durante su ejecución pueden hacer referencia a una nueva focalización. La última conclusión, se observa desde las anteriores premisas, que empiezan la cadena y están en sucesión dentro de la argumentación. Existe también el ataque y la focalización, que puede ocurrir cuando los sujetos sienten que el debate está muy sombrío o ajustado.

 **ARGUMENTACIONES:** encadenamientos de significados, de premisas generales conformadas por subconclusiones o premisas menores. Identificación de etapas: introducción, desarrollo argumentativo y conclusión

Argumentar es un juego del lenguaje y del pensamiento; es decir, una práctica lingüística sometida a reglas, que se produce en un contexto comunicativo; mediante él se pretende dar razones ante los demás o ante nosotros. Esas razones, son justificaciones a un hecho que pretende tener validez intersubjetiva o susceptible de crítica para llegar a acuerdos comunicativos.

RESULTADO

Los mensajes se fueron agrupando y estructurando por tópicos, que los participantes los identificaban en la casilla que dice "asunto", en el *foro*. Fueron 17 tópicos temas los que inscribieron los participantes.

Espontáneamente, se fueron conformando los grupos, en la medida que los participantes, según sus intereses y motivaciones, respondían a un encabezamiento o proponían un nuevo tema. Luego, al interior de cada uno de éstos tópicos, las personas empezaron a hacer sugerencias, o responder a sugerencias que se visualizan en los mensajes del grupo. Las interacciones se detectaron, en esta relación de propuestas y contrapropuestas, en cada uno de los tópicos mencionados.

Los resultados se confrontaron a los encontrados por Colleen y otros (1993), quienes estudiaron las condiciones y mecanismos en la conversación natural, entre ellos. Con base en los presupuestos de estos investigadores, se analizó la participación por cada uno de los tópicos, no se detectaron conclusiones generales puesto que las interacciones mostraron diferencias en cada uno de los tópicos. Discusiones referentes al asunto del agua, el tránsito, al estado de las calles, sobre los animales, entre otros.

Se concluyó que la participación en el *foro* y las intenciones de los participantes, como expresiones de la construcción de su realidad e interpretaciones acerca de su ámbito; una comunidad, que en lo virtual, se aunó para propiciar opciones para las transformaciones de su entorno. Éstas se convierten en condiciones apropiadas, como modelo, para otros espacios de la *educación ciudadana* en contextos no escolarizados.

Se recomendó profundizar desde la perspectiva *cognoscitiva* o del *comportamiento de grupos*, los planteamientos que han surgido desde el análisis de los resultados, cuando se presentó el momento de reconocer que:

- Los participantes en el *foro*, iniciaron sus exposiciones de una manera espontánea, pero éstas fueron adquiriendo una *estructura propia*, en cuanto los tópicos que ellos propusieron.
- No en todos los tópicos se presentaron de similar manera las interacciones: en unos, los participantes se limitaban a exponer; en otros temas, se respondían activamente unos a otros; se presentaron, en otros contenidos, comportamientos de apoyo, análisis o rechazo.
- De esta manera, la cuestión se plantea, desde el dar una respuesta al porqué una estructura generada espontáneamente, produce en sus elementos constitutivos comportamientos tan disímiles, en este ámbito de vecinos y fuera de la educación escolarizada.

 BIBLIOGRAFIA

- Área M., Manuel (2003). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Pirámide: Madrid.
- Banus, Enrique y Barcenilla M^a. Camino (2000) *Cultura y educación para la ciudadanía* En: Naval, Concepción y Laspalas, Javier (Eds). (2000). *Educación Cívica. Una Aproximación interdisciplinar*. Eunsa. Ediciones Universidad de Navarra: Pamplona.
- Barber, Benjamin (1984) *Strong Democracy*. University of California Press. En: Cortina, Adela (1997) *Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial: Madrid
- Barcena, Fernando (1977). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Paidós: Barcelona
- Bárcena, Fernando; Gil, Fernando y Jover, Gonzalo (1999). *La Escuela de la Ciudadanía. Educación, ética y política*. Descleé de Brouwer: Bilbao.
- Bartolomé, A., y Sancho, J.M. (1994). "Sobre el estado de la cuestión de la investigación en Tecnología Educativa". En: De Pablos, J. (Coord.): *La Tecnología Educativa en España*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla: Sevilla.
- Bartolomé, A.R. (2001). *Nuevas tecnologías en el aula. Guía de supervivencia*. Barcelona: ICE U.B / Graó.
- Bartolomé, M (2001) *la construcción de una ciudadanía crítica. ¿Tarea educativa?* Educar para la política. Universidad de Comillas. Madrid.
- Bartolomé, M; Cabrera, F; Espin, J.V.; Del Campo, J.; Marin, M.A.; Rodríguez, M; Sandín, M.P., y Sabariego, M (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Secretaría General de Educación y Formación Profesional (CIDE).
- Bartolomé, M; Folgueiras, P; Massot, I y Sabariego, M (2001) *¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una pedagogía de la inclusión*. ICE Universidad de Barcelona: Barcelona.
- Bernal, Aurora (2000) *Apuntes sobre la educación cívica: El humanismo de Tocqueville*. En: Naval, Concepción y Laspalas, Javier (Eds). (2000). *Educación Cívica. Una Aproximación interdisciplinar*. Eunsa. Ediciones Universidad de Navarra: Pamplona.
- Cabero, J. (Ed.) (1999): *Tecnología Educativa*. Madrid: Síntesis.
- Castells, Manuel (2001) *La Era de la Información. Fin de Milenio. Vol. 3* Ed.: Alianza Editorial S.A. Madrid.
- Clark, H.H & Shaefer, E.F. (1989). Contributing to Discourse. En: *Cognitive Science*, 13, 259-294.
- Colleen M. Z; Haley, S.; Holowchak, R.; Resink, Lb. y Salomon, M (1993) *Rasoning and the conversation*. En: *Cognition and Instruction* 1993, 11 (3 & 4), 347 – 364.
- Dahlberg,-Lincoln (2001) *Democracy via Cyberspace: Mapping the Rhetoric's and Practices of Three Prominent Camps* En: [New-Media-and-Society](#); 3, 2, June, 157-177. United-States

- De Pablos, J. (1992): "La investigación psicológica sobre los medios de enseñanza: una propuesta alternativa". *Curriculum*, 4, 9-24.
- De Pablos, J. (1996): *Tecnología y Educación*. Cedecs: Barcelona.
- Dillenbourg, P. (1999). Introduction: What Do You Mean By "Collaborative Learning"? En: Dillenbourg, P. (Ed.). *Collaborative learning. Cognitive and Computational Approaches*. Amsterdam: Pergamon. pp. 1-19.
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. y O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. En: Spada, E. y Reiman, P. (Eds.). *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science*. Oxford: Elsevier. pp. 189-211.
- García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- González T., M^a. Carmen y Naval, Concepción (2000). *Una aproximación a la educación para la ciudadanía en Europa en la última década* Naval, Concepción (2000). *Educación Cívica. Una Aproximación interdisciplinar. Introducción*. En: Naval, Concepción y Laspalas, Javier (Eds). (2000). *Educación Cívica. Una Aproximación interdisciplinar*. Eunsa. Ediciones Universidad de Navarra. Laspalas, Javier (Eds). (2000). *Educación Cívica. Una Aproximación interdisciplinar*. Eunsa. Ediciones Universidad de Navarra. Pamplona. España
- Habermas, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa. Tomo I: racionalidad de la acción y racionalización social; tomo II: Crítica de la razón funcionalista*. Taurus: Madrid.
- Hilpinen, Risto (1991). Occasions for argumentation. [Communication-and-Cognition](#). Belgium: Communication and Cognition 1991; Vol. 24(1): 55-58.
- Marco S., Berta (Coord.); Aguilar G.,Tusta; Callejo d.V, M^a Luz; Gómez C., Inés M^a; Juarros G.,Olga; Molina M., Encarnación y Velasco R, Carmen (2002) *Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Narcea, S. A. de Ediciones: Madrid
- Martayan,-Stephane (2000) *Citoyennete active et usages des reseaux electroniques: l'expérience de Parthenay, comme "laboratoire urbain"* En: [Sociétés](#); 2000, 2(68), 101-104. France.
- Mead, G.H.(1974). *Mind, self and society* Chicago. University of Chicago Press.
- Naval, Concepción (2000). *Educación Cívica. Una Aproximación interdisciplinar. Introducción*. En: Naval, Concepción y Laspalas, Javier (Eds). (2000). *Educación Cívica. Una Aproximación interdisciplinar*. Eunsa. Ediciones Universidad de Navarra: Pamplona.
- Perrenoud, P (2000, 3^a ed.) *Construire des compétences dès l'école*. Ed.ESF Paris. En: Marco S., Berta (Coord.); Aguilar G., Tusta; Callejo d.V, M^a Luz; Gómez C., Inés M^a; Juarros G., Olga; Molina M., Encarnación y Velasco R, Carmen (2002) *Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Narcea, S. A.: Madrid.
- Santos de Sousa, Boaventura ((2005) *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Trotta: Madrid.
- Santos de Sousa, Boaventura ((2004) *Democratizar la democracia. Los cambios de la democracia participativa*. Fondo de Cultura Económica: México.
- Sillince,-John-A-A (2002) A model of the strength and appropriateness of argumentation in organizational contexts. United Kingdom: Blackwell Publishing: [Journal-of-Management-Studies](#). 2002 Jul; Vol. 39(5): 585-618.

Zafra, Remedios (2000). *Participación efectiva en Internet: el foro de debate como dispositivo facilitador y propulsor del pensamiento crítico en la Red*. Universidad de Barcelona, II Jornadas Multimedia Educativo: Barcelona