

Depósito legal: ppi 201502ZU4635

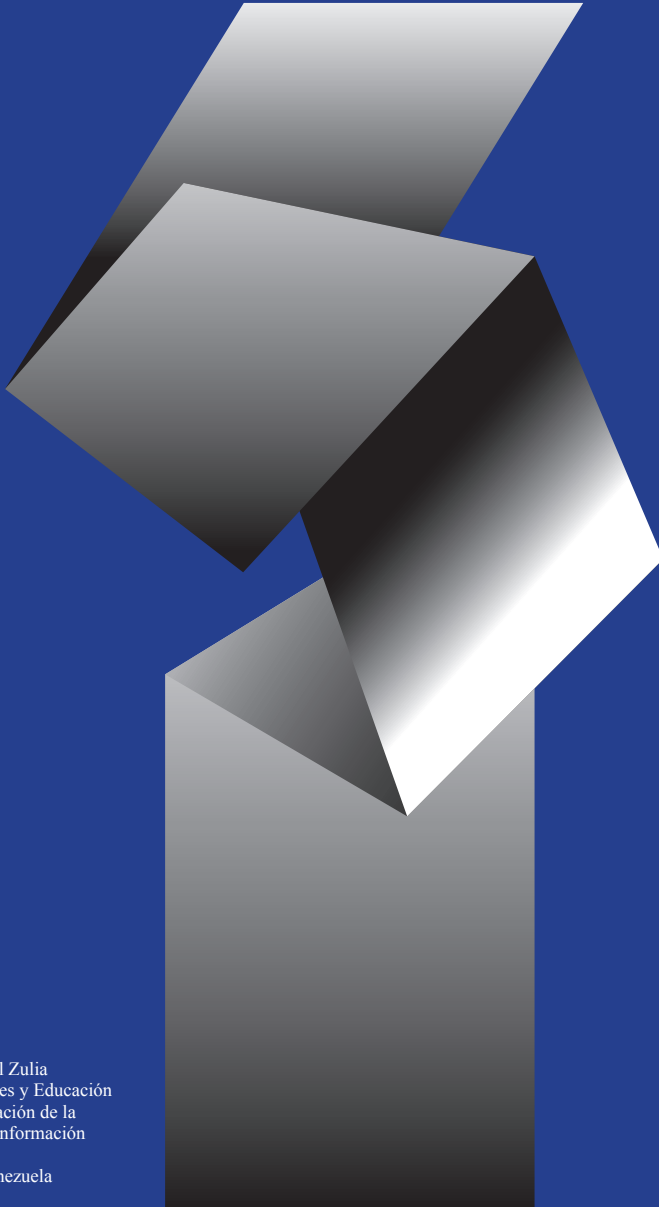
Esta publicación científica en formato digital es continuidad de la revista impresa

Depósito Legal: pp 200402ZU1627 ISSN:1690-7582

Q U Ó R U M

ACADÉMICO

Revista especializada en temas de la Comunicación y la Información



Universidad del Zulia
Facultad de Humanidades y Educación
Centro de Investigación de la
Comunicación y la Información
(CICI)
Maracaibo - Venezuela



Acciones moderadoras en comunicaciones colaborativasasincrónicas. CasoPRESLIED-UCAB

*Marcos Antonio Requena**

Resumen

La investigación que reporta el presente artículo tuvo el objetivo de analizar las acciones de moderación realizadas por los docentes en los foros de contenido desarrollados con buena práctica en una materia del Programa Especial de Licenciatura en Educación –PRESLIED-, de la Universidad Católica Andrés Bello, dados durante el período académico octubre 2011 – febrero 2012. La investigación, sustentada en un enfoque cualitativo, empleó el método del análisis de protocolo para inferir en los tres foros virtuales de la materia los actos del sujeto a partir de sus manifestaciones verbales; asimismo, utilizó la comparación constante dato-dato y dato-teoría para la construcción de categorías. La investigación permitió identificar 36 tipos de acciones moderadoras, clasificadas en cuatro tipos: de inicio y cierre; de establecimiento del clima; de participación en la discusión; de orientación a los participantes y de promoción y solicitudes de acciones o procesos.

Palabras clave: Comunicación asincrónica; foro virtual; moderación de foros; modelo mediacional; enfoque sociocultural.

Recibido: Mayo 2015 • Aceptado: Junio 2015

* Profesor de la Universidad Católica Andrés Bello. Correo electrónico: mrequena@ucab.edu.ve

Shares moderating asynchronous collaborative communications. Case PRESLIED-UCAB

Abstract

The research reported in this article aimed to analyze the actions of moderation made by teachers in the forums content with good practice developed in a matter of Special Degree Programmed in -PRESLIED-Education, Catholic University Andres Bello, was given during the academic period October 2011 - February 2012. The research, based on a qualitative approach, used the protocol analysis method to infer the three virtual forums acts of the subject matter from their verbal statements; also it used the constant comparison data-data and data-theory for building categories. The investigation identified 36 types of moderating actions, classified into four types: startup and shutdown; setting the climate; Participation in the discussion; guidance to the participants and to promote and requests for actions or processes.

Keywords: Asynchronous communication; virtual forum moderation of forums; mediational model; sociocultural approach.

Introducción

En lo que se ha llamado la sociedad del conocimiento, la progresiva incorporación de las TIC en los procesos educacionales ha convergido con la cada vez más dominante concepción del conocimiento como construcción social (Ion & Vespan, 2011; Roco & Bainbridge, 2013). Esta convergencia entre un fenómeno tecnológico con uno epistemológico ha conducido a cambios en los métodos didácticos. Uno de los más relevantes y visibles de estos cambios es el frecuente empleo de actividades colaborativas a distancia, las cuales se desarrollan fundamentalmente a través de interacciones comunicacionales en las que es común el intercambio o indiferenciación de roles (Guadalupe, 2007; Rejas, 2012; Salinas, 2007).

Con base en un enfoque sociocognitivo del hecho educativo, que incluye una concepción de la comunicación como mediación social, se ha

abordado el análisis de las interacciones que se dan lugar en las referidas actividades colaborativas a distancia. Parte importante de los resultados de tales análisis apuntan al papel mediador de las acciones comunicacionales de docentes y discentes en los procesos cognitivos y afectivos de los otros: las acciones de cada participante median de varios modos posibles los procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos de los demás, interviniendo así en la calidad de los aprendizajes resultantes de la interacción (Nandi, Hamilton & Harland, 2012; Ng, Cheung & Hew, 2012; Osorio y Duar, 2011; Strang, 2011).

Con base en este aporte previo de investigaciones sobre las interacciones colaborativas a distancia y en sus sustento sociocognitivo, el autor de esta ponencia (Requena, 2013) realizó un análisis de los foros de discusión de siete de los catorce cursos constitutivos de un programa de formación docente de modalidad mixta con énfasis en las actividades en línea. Este programa, ofertado por la Universidad Católica Andrés Bello, es denominado Programa Especial de Licenciatura en Educación (PRESLED).

El referido análisis tuvo la finalidad de realizar abstracciones sobre la moderación de foros virtuales, en función de contribuir con la construcción de una concepción acerca de lo que constituye un foro virtual adecuadamente moderado. Para el logro de esta finalidad, dos de los objetivos planteados fueron los siguientes:

Identificar las acciones de moderación realizadas por el docente en los foros de discusión

Categorizar tales acciones de acuerdo con el papel cumplido en las interacciones dadas en el foro.

El presente artículo los resultados del análisis de los foros de uno de los siete cursos: Práctica Profesional I, el que resultó ser más rico en términos de interacciones y en la variedad de acciones moderadoras identificadas. Primeramente se presenta el marco teórico que sostiene el análisis; seguidamente se describe el método empleado para llevar éste a cabo; en tercer lugar, se exponen y discuten los resultados y, finalmente, se presentan las conclusiones de la investigación.

Esquema sociocognitivo y enfoque mediacional de la comunicación para la investigación en uso educativo de las TIC. Resultados investigativos previos

La indagación se sustenta en un esquema conceptual tetraédrico con enfoque sociocultural, apropiado para el análisis de actividades educativas

en entornos digitales o mixtos. Dicho esquema es un derivado del triángulo interactivo propuesto y utilizado por César Coll para el análisis de las actividades educativas desde una perspectiva constructivista de orientación sociocultural (Coll, 1996; Coll, 2004; Mauri, Onrubia, Coll & Colomina, 2005). La modificación se ha realizado en función de transferirlo a las experiencias educativas digitales: el autor del presente trabajo aplicó el esquema en una investigación dirigida a derivar un modelo de formación a partir del análisis de un programa de educación superior de modalidad mixta (Requena, 2013)

De manera sintética, parte de lo que sostiene el esquema conceptual tetraédrico es lo siguiente:

En todo hecho educativo en entorno digital interactúan factores del contexto técnico-ambiental del programa, del estudiante, del contenido y del docente.

De la plataforma tecnológica que se emplee en la experiencia educativa digital se valora altamente su capacidad para promover la interactividad y el multiformato de sus recursos (Carrasco & Baldivieso, 2014), pero se entiende que lo más importante no son sus potencialidades sino lo que los usuarios realicen con aquélla (Diputació de València, 2012; Eom, 2014; Morrison, 2013).

Se ha encontrado que es de sustancial importancia que los docentes de experiencias educativas ubicadas en entornos digitales estén comprometidos con tres grupos de acciones: actualizarse frecuentemente en la cada vez más amplia gama de actividades y recursos disponibles para la promoción del aprendizaje en dichos entornos; mantener con frecuencia su presencia y disponibilidad a distancia; asumir activamente su rol de mediador de los aprendizajes (Angel & Cano, 2011; Castellano & Palacios, 2008; Coll, Onrubia y Mauri, 2008; Requena, 2013; Strang, 2011; Valenzuela, 2010).

Con este enfoque sociocognitivo del hecho educativo dado en entornos digitales, es altamente consistente un modelo mediacional de la comunicación, según la cual en ésta convergen una función expresiva –de manifestación del sujeto–, una organizativa –de construcción del sujeto y de la sociedad– y una ejecutiva –acción hacia el medio. (Serrano, 2007)

Estos enfoques sobre el hecho educativo y la comunicación han sido sustentos integrados de investigaciones orientadas al análisis de las interacciones dadas en actividades colaborativas en entornos digitales (como foros y chat). Los hallazgos de tales análisis llevan a concluir que:

La calidad de una actividad colaborativa en línea, en términos de logros cognitivos y sociales, depende de:

El clima que predomine en la misma: es requerida la cortesía como cualidad de los mensajes (Sánchez-Upegui, 2009)

La existencia de un sistema de normas que mantenga la actividad orientada hacia objetivos compartidos, cuyo cuidado debe ser atendido por los moderadores (Gabiadini, Mari & Volpato, 2013)

La realización de acciones moderadoras pertinentes a las tres etapas de la actividad educativa: inicio, desarrollo y cierre (Barroso & Llorente, 2008)

La presencia pertinente y suficiente de tres tipos de dimensiones o funciones comunicativas, que pueden ser asumidas por los distintos miembros de la comunidad de aprendizaje: cognitiva, que aporta a la construcción de conocimiento; afectiva, que aporta a la cohesión social; y mediadora, que informa, organiza, orienta (Garrison & Anderson, 2005; Osorio & Duar, 2011; Torriente, Sentí, Hernández & Ortega, 2011).

La presencia de mensajes con tres tipos de contenidos posibles: acción –orden, sugerencia, pedido, afirmación–, concepto –exposición de significados e ideas– o proceso –análisis, síntesis, comparación (Álvarez & Morán, 2011; Franco, 2008).

La naturaleza argumentativa de las participaciones, lo que implica que cumplan con reglas asociadas con la lógica y la formalidad lingüística (Sánchez-Upegui, 2009).

La moderación de las actividades colaborativas digitales por parte de quien tiene el rol de docente luce requerida para que las mismas alcancen los niveles de logros esperados para los mismos (Huei-Tse, Kuo-En & Yao-Ting, 2008); sin embargo, luce conveniente que en alguna medida docente y estudiantes compartan la moderación (Anderson & Hatakka, 2010; Nandi, Hamilton & Harland, 2012).

En una actividad colaborativa en línea, el docente puede asumir una variedad de roles que influyen sobre la cantidad y calidad de las intervenciones de los estudiantes: interrogar, ampliar información, responder interrogantes, retroalimentar, participar en la discusión (Huei-Tse, Kuo-En & Yao-Ting, 2008; Nandi, Hamilton & Harland, 2012; Sánchez-Upegui, 2009)

Es requerido que los docentes ofrezcan mensajes contributivos con la autorregulación de los estudiantes (Devolder, Van Braak & Tondeur,

2012; Frithjof, 2010); que enfatizan los logros compartidos por encima del desempeño individual (Gabbiadini, Mari & Volpato, 2013) y que se asegure el flujo de la discusión hacia la profundización del tema y hacia nuevos subtópicos del tema general (Alvarez & Morán, 2011)

Método

La investigación, de alcance analítico, se sustenta en un enfoque cualitativo, orientado a la construcción de categorías y relaciones y a la comprensión global de la unidad de análisis. Para la recolección de datos se aplica un método de observación no participante, cuyo objeto está constituido por las publicaciones hechas por cada participante en la sección tablero de discusión de la plataforma tecnológica empleada por el PRESLIED: Blackboard Learn. Para su registro, se utiliza las funciones recopilar y guardar de dicha plataforma, pudiendo almacenarse las secuencias de participación en un disco de computadora en formato PDF.

Para el análisis de los resultados se aplica una técnica de análisis de discurso con basamento cognitivo: el análisis de protocolo, propuesto por Ericsson y Simon (1993), el cual permite identificar contenidos subjetivos a partir de la verbalización o escritura. Asimismo, se emplea la comparación constante (Strauss & Corbin, 2002) y la maniobra de la pinza (Bateson, 1972), estrategias para la construcción de categorías mediante la interacción de datos empíricos con datos obtenidos de la literatura.

El análisis se apoya con el programa informático Atlas Ti™, para la construcción de las categorías, el establecimiento de sus relaciones y la elaboración de los gráficos representativos de aquéllas y éstas.

Cada acción y cada categoría de acción, recibe un código, un nombre y una definición. Cada categoría se ejemplifica con un fragmento de publicación representativo, el cual se toma textualmente: sin alteración alguna de sintaxis, ortografía o tipado. Con la finalidad de proteger el anonimato del autor del fragmento o de cualquier persona mencionada en el mismo, en los fragmentos tomados como ejemplos de las acciones se elimina o sustituye los nombres propios por expresiones genéricas.

Resultados. Acciones de moderación en una buena práctica de foros virtuales

A continuación, se desarrolla el análisis de los tres foros realizados en una materia del Programa, en la que el investigador encontró el mayor

intercambio comunicacional y el mayor número de acciones de moderación durante un período académico: octubre 2011 - febrero 2012. Los resultados se presentan integrados, esto es, considerándose como una unidad el conjunto total de publicaciones dadas en los tres foros.

La Figura 1 presenta las categorías centrales de las acciones y procesos realizados en los foros de la materia.

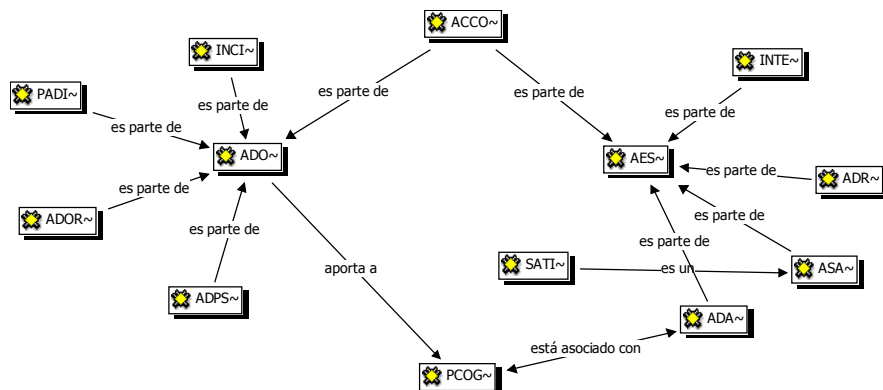


Figura 1. Síntesis de las acciones y procesos de los foros de contenido de la materia con mayor número de interacciones en el PRESIED durante el período octubre 2011 – febrero 2012.

El diagrama presenta de manera sintética las categorías de acciones y procesos identificados en los referidos foros, así como las relaciones entre los mismos. Se identifican las siguientes categorías: a) acciones realizadas por el docente (ADO); b) acciones realizadas por los estudiantes (AES); c) acciones comunes a docente y estudiantes (ACCO); d) procesos cognitivos o metacognitivos realizados por estudiantes (PCOG).

La Figura 2 ilustra la red de acciones y procesos manifiestos, con las relaciones entre los mismos. Sin embargo, como se ha señalado, este artículo centra su atención sólo en las acciones del docente (ADO), las cuales se han categorizado en cuatro grandes familias: a) las de inicio y cierre (INCI) del foro; b) las que contribuyen con el establecimiento de un clima favorable (ECLI); c) las destinadas a participar en la discusión (PADI); d) las dirigidas a dar orientaciones a los participantes durante el desarrollo del foro (ADOR) y e) las destinadas a hacer en los estudiantes promociones o solicitudes de procesos o acciones (ADPS).

La Tabla 1 presenta las 35 acciones identificadas en las participaciones del docente, categorizadas según se señala en el párrafo anterior. A continuación se exponen las acciones del docente, indicándose para cada una la categoría a la que pertenece y el rol que cumple en el intercambio comunicacional. Hay acciones para iniciar la actividad, para desarrollarla y para cerrarla. Esto coincide con lo expuesto por Barroso & Llorente (2008) respecto a una actividad adecuadamente moderada.

Las acciones de inicio y cierre del foro

Establecimiento de los objetivos del foro (OBJ). Explicitación de la finalidad del foro. Por ejemplo: “en esta primera sesión se espera que usted realice las lecturas asignadas y luego participe reflexivamente en...”

Esta es una acción clave, que tiene la finalidad de que prevalezca en la actividad una intención compartida (Gabiadini, Mari & Volpato, 2013); no obstante, al inicio de la actividad el moderador, como señalan Barroso & Llorente (2008), Osorio & Duar (2011) y Sánchez-Upegui (2009), podría realizar otras acciones que favorecen la misma finalidad e incrementan la probabilidad de logro del objetivo: señalar normas, dar pautas metodológicas, presentar una información sintética del tema a discutir, promover la participación y promover un clima favorable.

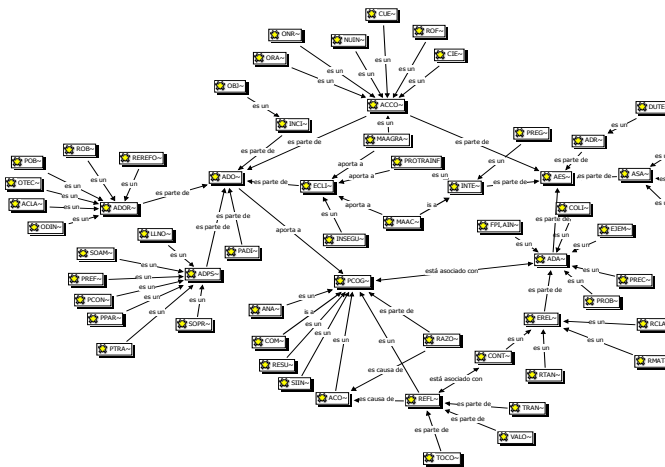


Figura 2. Acciones y procesos identificados en los foros de discusión.

Tabla 1. Acciones de moderación docente halladas en los foros

De inicio y cierre (INCI)	
1. Establecimiento de objetivos del foro	2. Cierre
De establecimiento del clima (ECLI)	
1. Saludo	2. Infusión de seguridad
3. Manifestación de agradecimiento	4. Presentación de información personal
De participación en la discusión (PADI)	
1. Opinión razonada	2. Cuestionamiento
3. Opinión no razonada	4. Relación con clase presencial
5. Manifestación de desacuerdo	6. Relación con otra materia
7. Nueva interrogante	8. Resumen
Acciones de orientación a los participantes (ADOR)	
1. Aclaratoria	2. Recordatorio de los objetivos
3. Aporte de ideas complementarias	4. Reiteración preguntas iniciales del foro
5. Focalización	6. Relación foro – una asignación
7. Orientación técnica	8. Retroalimentación reforzadora
9. Orientación sobre la dinámica del foro	10. Relación con otras fuentes
11. Precisión de los objetivos	12. Sugerencia sobre terminología
Promociones y solicitudes de acciones o procesos (ADPS)	
1. Llamado a normas	2. Promoción de contextualización
3. Promoción de lectura	4. Promoción de participación
5. Promoción de proceso cognitivo	6. Promoción de reflexión
7. Promoción de transferencia	8. Solicitud de ampliación
9. Solicitud de precisión	

Cierre (CIE) del foro. Es una de las siete acciones comunes (ACCO), es decir, de las realizadas tanto por profesor como por estudiantes (ver Figura 2) Se realiza mediante alguna de las siguientes acciones concretas:

a) Exposición sintética sobre las ideas expuestas en el foro (cierre de contenido); por ejemplo: “Como bien han acotado, modelar con el ejemplo, reconocer la creación del otro, respetar los derechos de autor, respetarnos a nosotros mismos y a los demás, enseñar a nuestros estudiantes a evitarlo, son entre muchas otras, las acciones que deben guiarnos para actuar con competencia en esta empresa de la cual formamos parte: la carrera educativa”.

b) Presentación de posibles aplicaciones de las ideas manejadas en el foro (cierre de transferencia). Por ejemplo: “Los invito, en consecuencia a actuar con ética y a procurarla en la conciencia de sus educandos. Para hacer sus referencias bibliográficas utilicen las normas APA en todo momento”.

c) Comentarios sobre los modos mediante los cuales el foro se desarrolló (cierre metodológico). Por ejemplo: “Lo han hecho muy bien a pesar de los temores iniciales. Se percibió un gran sentido de camaradería y respeto por las opiniones de los otros y esto es muy positivo, lo cual no significa que no podamos disentir y argumentar de manera diferente.

Estos subtipos de cierres coinciden con lo expuesto hace una década por Garrison & Anderson (2005) respecto de este momento de la actividad, en tanto hacen síntesis integradora de la misma y contribuyen con la preparación de los estudiantes para nuevas experiencias.

Establecimiento del clima

Las acciones que se identifican como contribuyentes con el *establecimiento del clima* (ECLI) son:

Saludo (SALU). Ofrecimiento de palabras que permiten un contacto inicial cortés. Para ello, se utiliza frases como “Fulano, recibe mis cordiales saludos.”

Infusión de seguridad (INSEGU). Palabras orientadas a generar en el participante un sentimiento de seguridad relacionado con algún aspecto de la actividad. . Por ejemplo: “Te invito a explorarla con seguridad, sin miedo.”

Manifestación de agradecimiento (MAAGRA). Presentación de palabras de agradecimiento a un participante por alguna acción realizada durante el desarrollo del foro. Por ejemplo: “Muchas gracias, Clever, estoy segura de que si...” Esta es otra acción común a estudiantes y profesor.

Presentación de información personal (INPER). Ofrecimiento de información sobre alguna condición personal que ha afectado o está afectando, de alguna manera, el desarrollo de la actividad. Por ejemplo: “Como sabrán me encuentro de reposo por una intervención quirúrgica para corregirme una desviación en el tabique nasal y ha sido lenta mi recuperación”.

Estas acciones satisfacen la necesidad, señalada en la literatura (Osorio & Duar, 2011; Sánchez-Upegui, 2009; Torriente, Sentí, Hernández

& Ortega, 2011), del establecimiento de un piso socio-emocional adecuado para la conformación de una comunidad de aprendizaje y para dar soporte al plano cognitivo de la actividad. Las mismas, contributivas con la cohesión social, manifiestan (como señalan Garrison & Anderson, 2005; Osorio & Duar, 2011 y Torriente, Sentí, Hernández & Ortega, 2011) la dimensión o función afectiva de la comunicación, una de las tres dimensiones necesarias para el logro de los objetivos de una comunidad de aprendizaje.

Participación en la discusión

Las acciones de participación en la discusión (PADI), que realiza el docente son las ocho siguientes:

Opinión razonada (ORA). Ofrecimiento del propio punto de vista respecto del tema, mediante aseveraciones sobre la realidad discutida o prescripciones respecto a lo que debe hacerse, ofreciendo razonamientos u argumentos. Es otra acción común a docente y estudiantes. Ejemplo:

Por supuesto que sí pueden participar tus estudiantes de 4to. Año si la problemática les atañe [tesis] Suponte que el problema lo perciben todos tus compañeros docentes que laboran con ese grupo y que tú tienes la posibilidad de investigar ese problema para solucionar la situación que los afecta. Ellos podrían suministrarte información valiosa para ayudar a determinar las causas y las posibles soluciones [argumento].

Opinión no razonada (ONR). Ofrecimiento del propio punto de vista respecto del tema, mediante aseveraciones sobre la realidad discutida o prescripciones respecto a lo que debe hacerse, pero sin ofrecer (de manera explícita) razonamientos u argumentos. Es la cuarta acción común a docente y estudiantes. Un ejemplo se tiene en la publicación en la que se presenta la siguiente aseveración sin justificación: “Considero que antes de tener una conducta punitiva ante el plagio, lo recomendable sería enseñar a nuestros estudiantes a evitarlo, luego...”

Cuestionamiento (CUE). Quinta acción de común a docente y estudiante. Se trata de la manifestación de duda de una definición, un principio o aseveración de otro. Puede hacerse en forma de preguntas, que invitan a que el destinatario se las haga a sí mismo, o en forma de disenso explícito y directo. Ejemplo de esta acción es:

En situaciones favorables sí, pero ¿Y si no las tienes?, ¿Si la realidad contextual no te brinda la tecnología como una herramienta?, ¿Qué haces? ¿Te cruzas de brazos y lamentas la situación? ¿Cómo llevas adelante el proceso constructivo del conocimiento? ¿Te limitas a dar clases teóricas y allá ellos?

Manifestación de desacuerdo (MADES). Presentación de desacuerdo explícito con alguna una idea expuesta por un participante. Ejemplo: “Sin embargo no comparto contigo la opinión de que no es posible enseñar filosofía en un aula. Creo que...”

Nueva interrogante (NUIN). Quinta acción común docente-estudiantes. Está referida a la generación de nuevas preguntas durante la discusión, mediante las cuales se busca una mayor elaboración del contenido asociado con el foro. Un ejemplo, es: “¿Será suficiente adaptarse, Fulana, o hay que intentar modificar lo que esté mal en ese entorno, adecuar nuestra práctica a las exigencias del estudiante de hoy aunque lo único que tengamos sea tiza y borrador, entre muchas otras acciones?”

Relación con clase presencial (RCLA). Presentación de alguna relación entre el tema del foro y lo tratado en alguna clase presencial de la materia. Por ejemplo: “Cuando el equipo 2 nos presentó el sábado la dinámica con la metáfora de la telaraña, nos invitó a pensar que...”

Relación con otra materia (RMAT). Presentación de alguna relación entre el tema del foro y el contenido de otra materia del Programa. Por ejemplo: “En Tal Materia, adquirimos competencias para gestionar adecuadamente temas como el número...”

Resumen (RESU). Presentación de una síntesis de lo comprendido con la lectura de uno o más de los materiales leídos a propósito del foro, o de una parte de dichos materiales. Ejemplo: “El sello personal característico de toda investigación debe estar acompañado del respaldo necesario que no ponga en duda la calidad de las fuentes consultadas para el desarrollo de la misma.”

Estas diversas acciones de parte del docente, dirigidas a participar en la discusión abierta en los foros, ponen de manifiesto tres aspectos señalados en la literatura:

- a) La relevancia de la dimensión cognitiva de la comunicación para la construcción de conocimiento por parte de una comunidad de aprendizaje (Garrison & Anderson, 2005; Osorio & Duar, 2011; Torriente, Sentí, Hernández & Ortega, 2011).

b) La importancia que tiene en una actividad colaborativa en línea la presencia de mensajes cuyos contenidos son fundamentalmente conceptos (como los incorporados en las opiniones y los desacuerdos) o procesos (como los manifiestos en la opinión, el razonamiento, la duda, la interrogación, el establecimiento de relaciones y resumen) (Álvarez & Morán, 2011; Franco, 2008).

c) Lo determinante que resulta que el docente se asegure de que la discusión fluya hacia la profundización del tema y el tratamiento de nuevos sub-tópicos (Alvarez & Morán, 2011). En este sentido van participaciones como la opinión razonada, el cuestionamiento y la apertura de nueva interrogante.

d) No obstante, la participación del docente en la discusión también manifiesta una limitación en lo que respecta a la requerida naturaleza argumentativa de las participaciones (Sánchez-Upegui, 2009). El docente, en la manifestación de algunos desacuerdos y opiniones, no ofrece argumentos que los sustenten, desmejorando la calidad de la actividad colaborativa.

Orientación a los participantes

A medida que los foros se van desarrollando, el docente realiza diversas acciones de orientación a los participantes (ADOR). Hace o da:

Aclaratoria (ACLA). Explicación sobre el tema del foro, sobre algún contenido asociado o sobre algún aspecto administrativo o técnico del foro. Ejemplo: “No, no hay otro criterio para definirlos. Tal como lo señalas, Las fuentes primarias son...”

Aporte de ideas complementarias (AIC). Ofrecimiento de ideas adicionales y afines a las expuestas por el participante al que se dirige la publicación. Por ejemplo:

Se puede aprovechar el entorno geográfico inmediato para explicar la metodología de la geografía para utilizarla como estrategia didáctica. Hacer mapas alrededor de la Escuela, construir mapas e interpretarlos, suministrar a los alumnos dibujos extraídos de la web para que extrapolen la experiencia a regiones más lejanas.

Focalización (FOCA). Orientación a los participantes sobre el área o aspecto en la que debe ser focalizada la atención durante la actividad. Ejemplo de esta acción es: “Recuerda que los aportes de la didáctica de la

filosofía para este semestre deben estar enfocados a las estrategias aplicables a los diferentes niveles de educación formal.”

Orientación técnica (OTEC). Respuesta a las dudas que manifiestan los participantes sobre algún aspecto técnico de la plataforma, relacionada o no con el envío de las publicaciones en el foro.

Orientación sobre la dinámica del foro (ODIN). Explicación sobre los modos de actuar que se espera de los estudiantes durante la realización del foro. Ejemplo: “Quiero recordarte que las participaciones en el foro se colocan directamente y no como archivo adjunto.”

Precisión de los objetivos (POB). Explicación del objetivo del foro, previamente establecido, con la finalidad de contribuir con su comprensión; en ocasiones, como respuesta a publicaciones en las que se muestra no haberse comprendido aquél. Por ejemplo:

Lo que se les solicita es reflexionar acerca de si lo que hacemos como docentes está en sintonía con la formación de unos individuos acordes con el entorno cultural, económico, jurídico, político y epistemológico de la sociedad a la que pertenecen; si la práctica pedagógica que conducen contribuye a...

Recordatorios de los objetivos (ROB). Señalamiento reiterativo del objetivo del foro, motivado por participaciones no dirigidas a su logro. Por ejemplo:

Nos encasillamos en el asunto de la tecnología y estamos dejando de lado cuestionamientos mucho más trascendentes para lograr el aprendizaje nuestro y de nuestros alumnos. ¿Qué tenemos que hacer para ser mejores docentes y adaptar nuestras enseñanzas al entorno socio-cultural-político-económico que nos rodea?

Reiteración de preguntas iniciales del foro (RPRI). Presentación, de forma literal o casi literal de una o más preguntas del foro, previamente expuestas al inicio de la actividad. Ejemplo: “Te reitero la pregunta: ¿Se puede utilizar las actividades de evaluación como una oportunidad para el logro de competencias y aprendizajes significativos? ¿Pueden ser las actividades de evaluación una oportunidad para reflexionar sobre el proceso de enseñanza aprendizaje?”

Relación foro – una asignación (RCOA). Establecimiento de relaciones entre el foro y algún trabajo o actividad asignada en la materia.

Por ejemplo: “La idea es que a partir de esta lectura podamos precisar el impacto de las actividades lúdica y proyectarla en el trabajo a entregar sobre el diseño de un juego o “juguete” tomando en cuenta...”

Retroalimentación reforzadora (REREF). Manifestación de expresiones de reconocimiento, dirigida a uno o más participantes y motivada por intervenciones particulares de éstos. Por ejemplo: “Excelente comentario, Fulano, lo que nos dice que el aprendizaje no es sólo cuestión de instrumentos, pues va más allá de eso...”

Relación con otras fuentes (ROF). Establecimiento de relaciones entre el tema tratado y lo expuesto por fuentes distintas a las provistas como referentes para el foro. Es la séptima acción común a docente y estudiantes. Ejemplo: “Luego se extendió a la educación y otras ciencias sociales. Te dejo como referencia para la consulta el siguiente material:...”

Sugerencia sobre terminología (SUTER). Recomendación de emplear una terminología distinta a la empleada por el participante para referir un concepto determinado. Ejemplo: “solamente modificaría tu propuesta en la de Educación Ambiental por Ambiente.”

Estos tipos de participaciones, en los que el docente da orientación a los estudiantes, son, junto con los de promociones y solicitudes, los que manifiestan con mayor propiedad la dimensión mediadora de la comunicación, gracias a la cual un miembro de la comunidad de aprendizaje informa, organiza u orienta a otros (Garrison & Anderson, 2005; Osorio & Duar, 2011; Torriente, Sentí, Hernández & Ortega, 2011). Asimismo, hacen –junto con las acciones de promoción y solicitud– que la acción sobre otros sea el contenido del mensaje (Álvarez & Morán, 2011; Franco, 2008) y que el estudiante reciba apoyo para la regulación del proceso de aprendizaje (Devolder, Van Braak & Tondeur, 2012; Frithjof, 2010).

Los objetos de la orientación muestran ser tanto la cognición (con la aclaratoria, la focalización, la precisión y reiteración de los objetivos y la reiteración de las preguntas iniciales), como la acción (con la orientación técnica, la orientación sobre la dinámica del foro, la retroalimentación reforzadora, la relación con otras fuentes y la sugerencia sobre terminología), aunque también puede dirigirse a la dimensión afectiva (como lo hace la retroalimentación reforzadora). De este modo, el docente abarca el abanico de las dimensiones comunicativas (Garrison & Anderson, 2005; Osorio & Duar, 2011; Torriente, Sentí, Hernández & Ortega, 2011).

En el caso particular de acciones como la focalización, la precisión o reiteración de objetivos y la reiteración de preguntas iniciales, el docente

cumple con enfatizar la importancia de los logros compartidos por encima de los individuales (Gabbadini, Mari & Volpato, 2013).

Promociones y solicitudes

A lo largo de los foros el docente les hace a los estudiantes promociones y solicitudes de acciones o procesos (ADPS). Las acciones mediante las cuales el docente lo hace son las siguientes:

Llamado a las normas (LLNO). Exhortación al cumplimiento de normas establecidas previamente. Ejemplo: “todos los integrantes del PRESIED estamos muy preocupados ante el constante plagio que se está evidenciando entre los estudiantes. El tuyo es uno de esos casos que nos preocupa, pues tu participación está tomada textualmente de...”

Esta acción del docente satisface simultáneamente dos requerimientos de las actividades colaborativas: a) el cuidado de un sistema de normas que mantenga a la comunidad orientada hacia objetivos compartidos (Gabbadini, Mari & Volpato, 2013); b) la provisión de andamiaje para la autorregulación del estudiante (Frithjof, 2010).

Promoción de contextualización (PCON). Estimulación del establecimiento de relaciones entre los contenidos abstractos vinculados con el tema del foro, y situaciones conocidas por los estudiantes o experiencias tenidas por los mismos. Ejemplo: “Puede hacer uso de ejemplos que haya observado en su vida académica y en su experiencia profesional.”

Promoción de la lectura (PLEC). Sugerencia de que sea leído el material recomendado como base para desarrollo del foro. “En la lectura asignada en el libro de texto, observarán varias propuesta de como evaluar formal e informalmente. En ambos casos...”

Promoción de participación (PPAR). Estimulación de la participación, dada en los casos en los que el tiempo para la realización del foro ha avanzado con la intervención de un bajo número de participantes. “¿Qué opinan los demás compañeros al respecto?”

Promoción de proceso cognitivo (PPCOG). Propuesta, mediante preguntas u otros recursos, de realización de algún proceso cognitivo que no ha mostrado realizar el participante. Por ejemplo, un caso en el que se promueve la inferencia: “ante la aseveración de Fulano ‘aspectos que esconden los procesos de clasificación, discriminación, eliminación, marginación’. Entonces esto nos pudiera llevar como docentes a preguntarnos: ¿cuál es el sentido de la evaluación? Por razones de diferenciación conceptual, se

aparta de esta categoría la *promoción de reflexión* (PREF), pues la reflexión es un proceso metacognitivo.

Promoción de reflexión (PREF). Palabras de estimulación o invitación al proceso de la reflexión en los participantes del foro, bien dirigiéndose a todo el grupo, bien a participantes individualmente. El llamado a la reflexión puede o responder a una intervención previa del o los participantes. El docente hace puntualizaciones y da a considerar – mediante interrogantes o sugerencias– alternativas de pensamiento o de acción. “¿Ustedes consideran que el problema está en los materiales que utiliza el docente?, ¿Tiza, borrador, o computador? o ¿El problema es aún más complejo?”

Promoción de transferencia (PTRA). Publicación dirigida a provocar en los estudiantes la aplicación de contenidos tratados en el foro, en el contexto real de su acción personal o profesional. “Ya que estamos en el proceso de conseguir herramientas de cómo llegar a nuestros alumnos, ¡¡¡hagámoslo!!! para comenzar a luchar contra...”

Solicitud de ampliación (SOAM). Petición a un participante, para que amplíe una información suministrada o un comentario realizado. Ejemplo: “me gustaría que compartieras conmigo y con todos tus compañeros el nombre de esa película que suena tan interesante, quizás verla podría ayudarnos a...”

Solicitud de precisión (SOPR). Petición de precisión a un participante, luego de que el mismo publicada una intervención que –desde la óptica del docente– no precisa los planteamientos.

¿Lo que nos dices, Fulano, es que tú consideras que quien puede determinar el problema es el docente y que él es el único que puede “investigar y trabajar *sobre* los diferentes corresponsables de la situación”? ¿Es eso lo que afirmas?

En estas acciones de promoción y solicitud se puede identificar la correspondencia con planteamientos presentes en la literatura acerca de la importancia de proveer regulación externa a la actuación de los participantes, en tanto éstos muestren la necesidad de recibirla. (Devolder, Van Braak & Tondeur, 2012; Frithjof, 2010). Hacia este fin se orientan acciones como el llamado a normas, la promoción de lectura, proceso cognitivo y reflexión, y la solicitud de precisión, acciones del docente hechas en casos en los que el mismo juzgó su necesidad por parte de estudiantes.

Por otra parte, varias acciones de promoción y solicitud, junto con algunas acciones de orientación, muestran estar orientadas a asegurar que

la discusión, como señala Álvarez & Morán (2011) que es importante hacer, fluya hacia la profundización del tema y el tratamiento de nuevos sub-tópicos: la focalización, el establecimiento de la relación del foro con una asignación o con otras fuentes, las cuales son acciones de orientación; y la promoción de un proceso cognitivo y de reflexión, que son acciones de promoción.

Conclusiones

Sintetizando, puede decirse que los hallazgos sobre la moderación de los foros analizados coinciden con la literatura vigente sobre el tema en seis aspectos importantes:

1. A lo largo de una comunicación con fines colaborativos, el docente puede asumir una variedad de roles. Aquí se identifican 35 acciones de moderación de parte del docente, categorizadas en cinco clases:

- a) Dos que le dan inicio y cierre al foro.
- b) Cuatro dirigidas a establecer un clima adecuado para la actividad.
- c) Ocho para participar en la discusión.
- d) Doce para darle orientación a los participantes.
- e) Nueve para promover y solicitar acciones y procesos a los participantes.

2. Las acciones de moderación de una actividad colaborativa en línea siguen las tres etapas de toda intervención didáctica: inicio, desarrollo y cierre. En el inicio, la acción del docente se limitó al establecimiento del objetivo; como señala la literatura, es conveniente la realización de acciones adicionales. Durante la etapa de desarrollo, el docente mantiene el clima adecuado, participa en la discusión, ofrece orientación y promueve o solicita acciones y procesos.

3. En una comunidad de aprendizaje pueden converger tres dimensiones de la comunicación: cognitiva, afectiva y mediadora, todas contributivas con el logro de los objetivos de la comunidad.

4. Los mensajes constitutivos de una comunicación colaborativa pueden manifestar tres tipos de contenidos: conceptos, procesos y acciones. Tales contenidos manifiestan las dimensiones señaladas de la comunicación.

5. Aunque el rol de mediador le corresponde fundamentalmente al docente, éste puede compartir su rol con los estudiantes durante la colaboración. Aquí se identifican siete tipos de acciones comunicacionales comunes a aquél y a éstos: opinión razonada, opinión no razonada, nueva interrogante, cuestionamiento, relación con otras fuentes, manifestación de agradecimiento y cierre.
6. La moderación busca asegurar tres elementos interactuantes en la actividad colaborativa: un clima favorable (o piso socioemocional), la regulación (propia y externa) de la actuación y de los procesos de aprendizaje y un procesamiento del tema a profundidad.

Referencias

- Álvarez, Guadalupe, & Morán, Lourdes (2011). Articulación de las intervenciones en foros formativos online: análisis textual-discursivo y pedagógico-discursivo de la interacción comunicativa en ambientes virtuales de aprendizaje. (Spanish). *Revista Q*, 5(10), 1-23. Recuperado de EBSCOhost
- Anderson, Annika, & Hatakka, Mathias (2010). Increasing Interactivity in Distance Educations: Case Studies Bangladesh and Sri Lanka. *Information Technology For Development*, 16(1), 16-33. doi:10.1080/02681100903533719
- Angel, Isabel, & Cano, Lina (2011). Experiencia de un trabajo colaborativo con estudiantes y docentes de diferentes países mediado por las tecnologías de la información y la comunicación. Proyecto colaborativo interuniversitario, capítulo Colombia. *Revista Q*, 6(11), 1-20. Recuperado de EBSCOhost
- Barroso, Julio & Llorente, María. (2008). La utilización de las herramientas de la comunicación sincrónica y asincrónica para la teleformación. En J., Cabero, & P. Romero (Eds.), *E-actividades: un referente básico para la formación en internet* (pp. 215-231). Bogotá: Magisterio.
- Bateson, Gregory. (1972). *Steps to an ecology of mind* [Pasos para una ecología de la mente]. Chicago: University of Chicago Press. Recuperado de <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=HewJbnQmnlgC&oi=fnd&pg=PR23&dq=Step+to+an+ecology+of+mind&ots=uJwpU6R-wJu&sig=MCAVX5YQWJz6yEEV4B58IZ54CYE#v=onepage&q=Step%20to%20an%20ecology%20of%20mind&f=false>

- Carrasco, Selín & Baldivieso, Silvia. (2014). Los recursos de aprendizaje en la educación a distancia. Nuevos escenarios, experiencias y tendencias. La experiencia de las EPD de la ULP en San Luis, la Provincia Digital de Argentina. En Ramírez, F. & C. Rama (Edit.) *Los recursos de aprendizaje en la educación a distancia. Nuevos escenarios, experiencias y tendencias*. Lima: Universidad Alas Peruanas - Virtual Educa. pp. 19-34 Recuperado de http://www.virtualeduca.org/doc_umentos/observatorio/2014/los-recursos-de-aprendizaje.pdf
- Castallo, Carlos & Palazio, Gorka (2008). Edublogs para el autoaprendizaje continuo en la web semántica. En J., Cabero & P. Romero (Edts.). *E-actividades. Un referente básico para la formación en internet* (pp. 95-112). Bogotá: Magisterio.
- Coll, César. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*. 69, 153-178. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/viewFile/61321/88955>
- Coll, César. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. *Sinéctica*, 25, 1-24. Recuperado de <http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=busqueda&lang=es&autor=Col>
- Coll, César., Onrubia, Javier y Mauri Teresa (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*. 346, 33-70. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_02.pdf
- Devolder, Anneline, van Braak, Johan & Tondeur, Jo (2012). Supporting self-regulated learning in computer-based learning environments: systematic review of effects of scaffolding in the domain of science education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28, 557-573. doi:10.1111/j.1365-2729.2011.00476.x
- Diputació de València (2012). *Buenas prácticas para la dinamización de entornos virtuales*. Valencia: Autor. Recuperado de: <http://formacion.dival.es/elblog/wp-content/uploads/2012/06/dinamizacion.pdf>
- Eom, Sean. (2014). Understanding e-Learners' Satisfaction with Learning Management Systems. *Bulletin of the IEEE Technical Committee on Learning Technology*. 16(2,3) pp. 10-13. Recuperado de <http://www.ieeetclt.org/issues/october2014/Eom.pdf>

- Ericsson, Karl. & Simon, Heber. (1993). *Protocol Analysis*. Cambridge: The MIT Press.
- Franco, Margarita. (2008). La participación en foros electrónicos. (Spanish). *Científica*, 8(9), 40-54. Recuperado de EBSCOhost
- Frithjof, Benz. (2010). *Improving the Quality of E-Learning by Enhancing Self-Regulated Learning. A Synthesis of Research on Self-Regulated Learning and an Implementation of a Scaffolding Concept*. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt: Tesis doctoral no publicada. Recuperado de http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2194/1/Dissertation_Benz.pdf
- Gabbiadini, Alessandro; Mari, Silvia & Volpato, Chiara (2013). Virtual Users Support Forum: Do Community Members Really Want to Help You? *Cyberpsychology, Behavior & Social Networking*, 16(4), 285-292. doi:10.1089/cyber.2012.0412
- Garrison, D. & Anderson, Terry. (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro. [Versión digital] Disponible en: <http://www.octaedro.com/downloadf.asp?m=10057.pdf>.
- Guadalupe, José (2007). Hacia un aprendizaje flexible sin fronteras y limitaciones tradicionales. En Armando Lozano & José Burgos (Edts.). *Tecnología Educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona* (pp. 21-52). México: Limusa.
- Huei-Tse, Hou; Kuo-En, Chang & Yao-Ting, Sung. (2008). Analysis of Problem-Solving-Based Online Asynchronous Discussion Pattern. *Journal Of Educational Technology & Society*, 11(1), 17-28. Recuperado de EBSCOhost
- Ion, Alina-Mihaela & Vespan, Dragos (2011). Collaborative Learning and Knowledge Transfer in Consciousness Society. *Informatica Economica*, 15(3), 115-127. Recuperado de la red EBSCOhost
- Mauri, Teresa; Onrubia, Javier; Coll, César & Colomina, Rosa (2005). La calidad de los contenidos educativos reutilizables: diseño, usabilidad y prácticas de uso. *Revista de Educación a Distancia*. Recuperado de http://www.um.es/ead/red/M2/mauri_onrubia.pdf
- Morrison, Debbie. (2013). Is Blended Learning the Best of Both Worlds? *Online learning insights*. Recuperado de <http://onlinelearninginsights.wordpress.com/2013/01/17/is-blended-learning-the-best-of-both-worlds/?blogsub=confirming#subscribe-blog>

- Nandi, Dip; Hamilton, Margaret & Harland, James (2012). Evaluating the quality of interaction in asynchronous discussion forums in fully online courses. *Distance Education*, 33(1), 5-30. doi:10.1080/01587919.2012.667957
- Ng, Connie; Cheung, Wing, & Hew, Khe (2012). Interaction in asynchronous discussion forums: peer facilitation techniques. *Journal Of Computer Assisted Learning*, 28(3), 280-294. Recuperado de la red EBSCOhost
- Osorio, Luz & Duar, Josep (2011). Análisis de la interacción en ambientes híbridos de aprendizaje. *Comunicar*, 18(37), 65-72. Recuperado de la red EBSCOhost
- Rejas, Liliana (2012). Desafíos para el profesorado en la sociedad del conocimiento. *INGENIARE - Revista Chilena De Ingeniería*, 20(1), 136-144. Recuperado de la red EBSCOhost
- Requena, Marcos (2013). *Formación del docente investigador. Una aplicación de la teoría fundamentada*. Saarbrücken: Publicia. Recuperado de: <https://www.editorial-publicia.com/catalog/index>
- Roco, Mihail, & Bainbridge, William. (2013). The new world of discovery, invention, and innovation: convergence of knowledge, technology, and society. *Journal Of Nanoparticle Research*, 15(9), 1-17. doi:10.1007/s11051-013-1946-1
- Salinas, Perla (2007). Modelo educativo y recursos tecnológicos. En Armando Lozano & José Burgos (Eds.). *Tecnología Educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona* (pp. 277-317). México: Limusa.
- Sánchez-Upegui, Alexander (2009). Nuevos modos de interacción educativa: análisis lingüístico de un foro virtual. (Spanish). *Educación Y Educadores*, 12(2), 29-46. Disponible en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/issue/view/116>
- Serrano, Manuel (2007). Prólogo para La Mediación Social en la era de la globalización. *Mediaciones Sociales. Revista de las Ciencias Sociales y la Comunicación*, (1), 1-24. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/mediars/MediacioneS1/Indice/MartinSerrano/martinserrano.html>
- Strang, Kenneth (2011). Asynchronous Knowledge Sharing and Conversation Interaction Impact on Grade in an Online Business Course. *Journal Of Education For Business*, 86(4), 223-233. doi:10.1080/08832323.2010.510153

-
- Strauss, Anselm. & Corbin, Juliet. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Contus.
- Torriente, Lázaro; Sentí, Vivian; Hernández, Walfredo., & Rodríguez, Rolando (2011). Instrumento y herramienta informática para guiar, controlar y evaluar las interacciones de los estudiantes en foros virtuales. (Spanish). *Revista Cubana De Educación Medica Superior*, 25(2), 59-70.
- Valenzuela, Jaime. (2010). Competencias para la modalidad e-learning: importancia de la capacitación para el cambio educativo. En Armando Lozano & José Burgos (Eds.). *Tecnología educativa y redes de aprendizaje de colaboración. Retos y realidades de innovación en el ambiente educativo* (pp. 105-129). México: Trillas.



UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

QUÓRUM ACADÉMICO

AÑO 13, N° 1

*Esta revista fue editada en formato digital y publicada en junio de 2016, por el **Fondo Editorial Serbiluz, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela***

www.luz.edu.ve
www.serbi.luz.edu.ve
produccioncientifica.luz.edu.ve