

Apertura / Vol. 1, núm. 1, octubre de 2009

Universidad de Guadalajara

[apertura@udgvirtual.udg.mx](mailto:apertura@udgvirtual.udg.mx)

ISSN (versión impresa): 1665-6180

ISSN (versión electrónica): en trámite

Número de reserva (versión electrónica): 04-2009-080712102200-203

México

**Sección: experiencias**

## **Aproximación a un modelo metodológico para el análisis de las interacciones discursivas en línea**

Ana Mercedes Colmenares\*  
Nellys Castillo\*\*

\* Doctora en Ciencias de la Educación. Jefa de la Unidad de Currículo del Instituto Pedagógico de Barquisimeto, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico “Luis Beltrán Prieto Figueroa”. Calle 64 con avenida Los Horcones, ciudad de Barquisimeto, estado Lara, Venezuela. Correo electrónico: [anamercedesc@gmail.com](mailto:anamercedesc@gmail.com)

\*\* Magister. Coordinadora de la Unidad de Evaluación del Rendimiento Estudiantil del Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico “Luis Beltrán Prieto Figueroa”. Calle 64 con avenida Los Horcones, ciudad de Barquisimeto, estado Lara, Venezuela. Correo electrónico: [cnellysm@gmail.com](mailto:cnellysm@gmail.com)

Fecha de recepción del artículo: 30/06/2009

Fecha de aceptación para su publicación: 28/09/2009

---

### **Contenido del artículo**

[Resumen](#)

[Abstract](#)

[Introducción](#)

[Referentes teóricos](#)

[Contexto práxico-metodológico](#)

[Propósito de la experiencia](#)

[Caracterización de las etapas](#)

[Aproximaciones reflexivas](#)

[Referencias bibliográficas](#)

---

### **RESUMEN**

El presente artículo resume la experiencia pedagógica e investigativa desarrollada en el curso de evaluación del subprograma de maestría en Educación Técnica, administrado en la modalidad semipresencial,

durante el lapso académico III-2008. El grupo estuvo formado por 22 docentes participantes y la facilitadora, integrantes todos de la mencionada especialidad. Entre las estrategias de interacción se planificaron encuentros dialógicos (de carácter presencial) y dos foros en línea (asincrónicos), acompañados de la elaboración de infografías, proyectos de investigación y e-moderación (correo electrónico), entre otras. El propósito era generar la aproximación a un modelo metodológico que permitiera el análisis de las discusiones asincrónicas en los foros de aprendizaje programados en línea, dentro del desarrollo de la temática del curso. El modelo de análisis de las interacciones constituye una integración de categorías e indicadores provenientes de los modelos de Mercer (2001), Järvelä (2002) y Garrison y Anderson (2005). La experiencia se desarrolló en cinco fases: 1) selección de las participaciones discursivas relevantes de acuerdo con la temática; 2) construcción y adaptación de categorías; 3) selección de los fragmentos discursivos que se corresponden con las categorías identificadas, representadas en unidades de análisis; 4) examen crítico de las unidades de análisis; y 5) aproximaciones reflexivas.

Los hallazgos muestran que las participaciones más relevantes estuvieron centradas en la dimensión “Presencia cognitiva” y en la categoría “Pensamiento reflexivo”. Se concluye que los foros virtuales son excelentes herramientas que pueden ser utilizadas por el profesor-tutor de cursos en línea para favorecer aprendizajes significativos y colaborativos; analizar las contribuciones y aportes; promover la auto- y covaloración de los aprendizajes alcanzados; formular nuevas interrogantes y comentarios; y, por ende, contribuir al desarrollo del pensamiento crítico reflexivo en sus estudiantes.

**Palabras clave:**

Modelo metodológico de análisis, foros virtuales, interacciones discursivas.

[volver a contenido](#)

**An approach towards a methodological model for the Analysis of the discursive online interactions**

**Abstract**

*This report summarizes the research and teaching experience developed in the course Evaluation, Subprogramme Master of Technical Education, administered under the mode of semi presence, during the academic period 2008-III. The group was comprised of 22 participating teachers and facilitator, all of that specialty. Among the strategies planned meetings dialogical interaction (whether in person) and two online forums (asynchronous), accompanied by the development of computer graphics, research projects and e-moderation (email), among others. Its purpose was to generate a methodological approach allowing the analysis of asynchronous discussion forums in online learning programmed within the development of the theme of the course. This model of analysis of interactions is an integration of categories and indicators from the model (2001), Järvelä (2002) and Garrison and Anderson (2005). Selection of relevant discursive units according to the theme; Construction and / or adjusting categories, selection of discursive fragments that correspond to the identified categories, represented in units of analysis; Critical Analysis units of analysis; Reflective Approaches. The findings reveal that the most important holdings were centered on the size and*

*Cognitive Presence in category Reflective Thinking. We conclude that the virtual forums are excellent tools that can be used by the teacher-tutors of online courses, to foster meaningful learning and collaboration, to analyze the contributions and inputs, and promote self and co-valuation of learning achieved, raise new questions, comments, thus contributing to the development of reflective thinking in their students.*

**Keywords:**

*Methodological model of analysis, virtual, discursive interactions.*

[volver a contenido](#)

## INTRODUCCIÓN

La comunicación humana constituye un tema de interés universal y permanente, dado que representa uno de los elementos que diferencian al hombre de los demás seres vivos. Desde tiempos remotos, el ser humano se ha ocupado de indagar, descubrir y perfeccionar distintas maneras de establecer vínculos con sus congéneres a través de los diferentes medios que ha inventado para tal fin.

Actualmente, los medios de comunicación e información se han diversificado en cuanto a características y funciones, y han llegado a representar avances significativos para favorecer no sólo la comunicación cotidiana, sino también los procesos de aprendizaje en personas de distintos niveles, edades, profesiones y culturas.

Uno de los instrumentos culturales de comunicación más efectivos en este siglo lo constituyen las tecnologías de información y comunicación (TIC), que representan herramientas para establecer comunicación efectiva en diferentes momentos y a distancias impensables. Las TIC tienen numerosas bondades: contribuyen en gran medida al desarrollo de la educación y, por ende, a la construcción social del conocimiento; permiten salvar distancias geográficas; facilitan el acceso a las instituciones educativas de distintas latitudes; contribuyen a la superación de las barreras de espacio y tiempo; favorecen una mayor comunicación e interacción entre sus actores y la construcción distribuida de crecientes fuentes de información. Lo anterior representa nuevas formas de relación al comunicarnos en sociedad y en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En estos escenarios, el uso de las TIC como herramientas mediadoras del aprendizaje permite convertir el aprendizaje en una experiencia colectiva y participativa en la que todos pueden realizar importantes aportes al proceso y aprender de los demás. Ello trae como consecuencia que el estudiante tenga más oportunidades de participar activamente, al consultar, opinar, proponer o contradecir en su propio tiempo y sin la presión que se genera por la competitividad que muchas veces implica el ambiente físico del aula.

La participación activa en procesos de aprendizaje mediados por las TIC se puede propiciar con diferentes actividades: conversaciones en chats; encuentros dialógicos en foros; construcciones e intercambios; blogs; y trabajo de colaboración en *wikis* y debates, cada uno de ellos con sus bondades y limitaciones, de ahí que se hace imperioso analizar y reflexionar sobre el propósito que persigue el profesor-tutor en cada tema a desarrollar, y seleccionar de manera adecuada el tipo de actividad que se ajuste más a los intereses y necesidades del grupo.

En relación con estas actividades, los foros en línea representan una excelente alternativa para propiciar la comunicación entre los miembros de un curso virtual, ya que generan espacios abiertos para el diálogo, discusiones, debates y polémicas que permiten, a la vez, construcciones

colectivas. Según Martínez *et al.*, el foro virtual constituye “un espacio virtual para la comunicación asincrónica que permite enviar y recibir mensajes textuales con una organización temática o cronológica” (2006, p. 115). Estos autores refieren también las bondades de este tipo de actividad y reconocen entre ellas las siguientes: permite reforzar la comunicación personal y ayuda a desarrollar el sentido de una comunidad de aprendizaje; favorece las relaciones e intercambios de carácter social; y promueve el aprendizaje colaborativo e impulsa un mayor grado de interactividad entre los participantes.

Este tipo de actividad abunda en los cursos administrados de manera *on-line*, al ser utilizados para generar procesos de evaluación de temas o contenidos. Al respecto, Colmenares afirma: “El foro representa una actividad o procedimiento muy utilizado para llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes en los entornos virtuales, éste constituye una herramienta valiosa y permite desarrollar un aspecto o tema específico, los estudiantes y el facilitador irán nutriendo y generando el debate con el apoyo de los planteamientos e intervenciones que van emergiendo” (2008, p. 289).

Como parte del curso “Evaluación en educación técnica”, en el subprograma de maestría en Educación Técnica, se desarrollaron varios foros en línea para debatir diversos contenidos temáticos. Culminadas estas actividades educativas, surgió nuestro interés en analizar, categorizar y reflexionar sobre las interacciones generadas en estos espacios de aprendizaje colectivo.

[volver a contenido](#)

## REFERENTES TEÓRICOS

Los foros representan una estrategia de mediación pedagógica, referida al conjunto de acciones o intervenciones, recursos y materiales didácticos como conjunto articulado de componentes que intervienen en el hecho educativo y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fainholc, 1999). Al respecto, Arango define los foros como “un escenario de comunicación por Internet, donde se propicia el debate, la concertación y el consenso de ideas” (2003, p. 2); agrega que estos espacios permiten mantener comunicación constante con personas que se encuentran a distancias considerables sin necesidad de coincidir en los horarios en la red.

Los foros pueden tener distintas intencionalidades y ello permite clasificarlos:

- a. Los *foros técnicos* sirven para plantear y resolver en grupo dudas relacionadas con el hardware y el software en que se encuentra inmerso el ambiente.
- b. Los *foros sociales*, por su parte, están destinados al reconocimiento y al esparcimiento, a compartir y crear vínculos y sentido de comunidad; en ellos prevalecen el diálogo informal, la comunicación afectiva y la motivación al logro de los objetivos comunes planteados para el curso; allí se inicia el establecimiento de metas comunes de aprendizaje. La comunicación en estos espacios resulta ser un medio para cumplir las intenciones, los deseos y las necesidades del grupo y el discurso, el medio para articular ese estado de comunicación con las acciones, a través del proceso de articulación de sus significantes (Arango, 2003; Wittgenstein, 1976; Ramírez, 2008).
- c. Los *foros académicos* o *de aprendizaje* se proponen discutir

los contenidos planteados en una actividad, un curso o programa de formación; en ellos se orienta hacia la indagación y la reflexión sobre algún tema planteado. Para Arango, estos foros propician mecanismos de participación a través de discusiones que, si bien se valen de los argumentos y reflexiones expuestas por los participantes, deben conducir hacia un diálogo pragmático en el que la intención última no es persuadir al interlocutor, sino más bien indagar y utilizar el diálogo para el intercambio de pensamientos, ideas y enfoques variados sobre el tema que se esté discutiendo (2003, p. 6). En ellos prevalecen los diálogos argumentativos y pragmáticos; esto facilita y orienta la discusión y construcción del conocimiento, en este caso en el ámbito de la evaluación dentro de la educación técnica.

En la experiencia pedagógica investigativa se emplearon foros sociales y técnicos como apoyo a las relaciones entre los participantes, y los foros académicos o de aprendizaje fueron organizados por el interés del grupo en desarrollar los contenidos programáticos específicos. Estos espacios de diálogo incrementan la identificación, interés y afecto de los participantes, y constituyen un escenario de mediación pedagógica para generar procesos de interlocución intra- e intergrupales para dar significatividad a los materiales intercambiados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Acebal, 2006).

Estos foros propician mecanismos de participación, entendida ésta como la presencia y aportación virtual del profesor y alumno, a través de las discusiones orientadas por el mediador. La participación referida al proceso realizado en los espacios virtuales es definida por Núñez, Gálvez y Vayreda como “el proceso por el cual las intervenciones se relacionan y producen sentido que sobrepasa la simple sucesión de mensajes. Es el efecto total que se genera al ponerse en relación los mensajes, los textos, el contexto, la audiencia y la larga lista de elementos que forman este compuesto” (2003, p. 2).

En dichos foros, de acuerdo con Collison *et al.* (2000), se hacen presentes tres tipos de diálogos:

- a. *Sociales*, caracterizados por la informalidad y la necesidad de compartir asuntos gratificantes.
- b. *Argumentativos*, que emergen desde las lógicas individuales y en ellos prevalece la defensa de puntos de vista personales que no necesariamente contradicen a otros aportes; en los foros académicos fortalecen el desarrollo de competencias argumentativas, interpretativas y propositivas, herramientas básicas para la discusión y el debate, la argumentación, construcción e interpretación del lenguaje y, en consecuencia, el aprendizaje desde una perspectiva subjetiva, intersubjetiva, dialéctica o interaccionista. En términos de Tagua de Pepa:
- c. ...desde las competencias básicas, estos espacios argumentativos contribuyen a la construcción de lenguajes que exploran, en su intento, formas de comunicación coherentes con el diálogo planteado. De la capacidad argumentativa coherente dependerá la fuerza que el mensaje tome en la mente de los otros, asegurando o no el logro de lo propuesto. Si se desea que esos puntos de vista se asuman como válidos, es necesario entrar en un proceso de concertación. La flexibilidad y la búsqueda de resultados más profundos facilitan el paso de entrada al campo del diálogo pragmático (2006: 63).
- d. *Pragmáticos*, en los cuales se pone en juego el conocimiento

de todos para construir desde distintas miradas y significados de un mismo hecho. Este tipo de diálogo es considerado como el discurso razonado cuyo proceso sirve a fines que están más allá del diálogo mismo. Su meta no es persuadir, sino más bien indagar y utilizar el diálogo para informar a los participantes, de manera tanto individual como colectiva, para que puedan intercambiar pensamientos, ideas y enfoques variados sobre cualquier tema. En él se consolida el conocimiento al ser identificados, discutidos y debatidos los conceptos y contenidos, y sobre la base de éstos revalorados y argumentados los nuevos (Collison, 2000; Arango, 2004; Tagua de Pepa, 2006).

Esta reflexión permite el tránsito del diálogo argumentativo al pragmático, como evidencia del aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico. Con base en lo anterior, se asumieron para esta investigación las interacciones generadas en los discursos argumentativos y pragmáticos, como herramientas de evaluación del aprendizaje desarrollado por los participantes en estos escenarios, evidenciados en sus discusiones y aportes en el contexto social y cognitivo. Para estudiarlas, se procedió a la indagación de la bibliografía relacionada con la temática del análisis de las interacciones discursivas en línea. Se revisaron diversos autores, quienes proponen diferentes modelos y metodologías para examinar los discursos escritos generados en estos espacios virtuales.

[volver a contenido](#)

## CONTEXTO PRÁXICO-METODOLÓGICO

A partir de la revisión de diferentes experiencias y modelos de análisis de las interacciones que ocurren en los foros virtuales u otras prácticas en esta modalidad de aprendizaje (asincrónicas o sincrónicas), es importante considerar algunos aspectos. Los más importantes están representados por la falta de modelos en esta tarea, la ausencia de consenso entre los existentes, especialmente los orientados por un enfoque cualitativo, y sobre todo la diversidad de categorías establecidas para este tipo de estudio. Aunado a ello, se encuentra la complejidad de las propias interacciones, no sólo desde la interacción misma, sino también por los significados que éstas generan, además de las diferentes alternativas de unidades de análisis.

En este caso en particular fueron considerados los aportes del modelo desarrollado por Mercer (2001) como referente para ubicar el contexto de la interacción a partir del tipo de conversación; las categorías propuestas por Garrison y Anderson (2005), en atención a los elementos fundamentales que deben estar presentes en el proceso de aprendizaje en la virtualidad; y por último las categorías, según el tipo de intervención del modelo de Järvelä, citado por Gross y Silva (2002), durante el proceso de análisis debieron, en algunos casos, ser adaptadas al propósito de los foros y construidas otras por la emergencia de diálogos donde las categorías existentes no facilitaban su estudio. El modelo desarrollado por Garrison, Anderson y Archer (2000) incluye tres dimensiones: presencia social, cognitiva y docente (tabla 3).

Garrison (2005) define la *presencia social* como la “habilidad de los participantes en una comunidad de indagación para proyectarse a sí mismos, social y afectivamente, como gente real (es decir, su completa personalidad), a través del medio de comunicación que está siendo usado”. La dimensión social incluye todas las declaraciones que hacen los

estudiantes y los tutores con el propósito de generar una dinámica grupal, promover relaciones sociales y permitir que se expresen emociones, deseos, intereses, necesidades y críticas; por tanto, generar intercambios, relaciones y sentido de grupo.

La *presencia cognitiva* hace referencia a la construcción de significados que realizan los participantes de un foro, a través de la comunicación entre ellos. En esta dimensión los participantes desarrollan un pensamiento crítico, que les permite avanzar en su aprendizaje al construir significados, como producto de la acción reflexiva e intercambio social de su conocimiento. Este aprendizaje se caracteriza por ser el resultado de un proceso activo en el que las múltiples conexiones e informaciones son organizadas desde una pedagogía interactiva para estimular y potenciar la expresión libre, la confrontación colectiva y el respeto a la diversidad.

La *presencia docente* se manifiesta en todas las acciones que contribuyen a orientar al grupo de manera explícita hacia los propósitos o intencionalidades de aprendizaje. En ella están incluidos el diseño instruccional, la facilitación del curso, las instrucciones u orientaciones directas del mediador, así como algunas categorías del modelo de Mercer (2001), el cual se resume en la tabla 1.

Järvelä, citado por Gross y Silva (2006), presenta otra manera de analizar las interacciones en foros virtuales (tabla 2).

[volver a contenido](#)

## **PROPÓSITO DE LA EXPERIENCIA**

El objetivo de la experiencia era generar la aproximación a un modelo metodológico que facilitara el análisis de las discusiones asincrónicas en los foros de aprendizaje programados en línea, dentro del desarrollo de la temática del curso, producto de la carencia de herramientas de carácter pedagógico, y permitiera la valoración e interpretación de los aprendizajes logrados a partir de la implementación de diseños curriculares e instruccionales en la modalidad semipresencial en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

**Tabla 1.** Modelo de Mercer (2001). Contexto

Tipo de conversación	Indicadores
Exploratoria	Intercambio de ideas Aportar información Acuerdos
Disputativa	Debate Acuerdos Desacuerdos
Acumulativa	Construcción conjunta Añadir ideas

**Tabla 2.** Modelo de Järvelä citado por Gross y Silva (2006), de acuerdo con el tipo de intervención

Elementos	Categorías
Tipos de contribución	Teoría Nuevas preguntas Experiencias Sugerencias Comentarios

**Tabla 3.** Modelo de Garrison y Anderson (2005). Elementos que intervienen en un proceso de aprendizaje virtual

Elementos	Categorías
Presencia cognitiva	Hecho desencadenante Exploración Integración Resolución
Presencia social	Dimensión afectiva Comunicación abierta Cohesión de grupo
Presencia docente	Diseño y organización Promoción y animación de la elaboración discursiva Orientación explícita

Las etapas de esta experiencia se encuentran representadas en el esquema de la figura 1.



**Figura 1.** Etapas de la experiencia

[volver a contenido](#)

## CARACTERIZACIÓN DE LAS ETAPAS

Para elegir las sesiones, se establecieron como criterios cuantitativos el porcentaje de concentración de las participaciones, la presencia activa de los estudiantes y el número de intercambios generados. Aquéllas se concentraron (en la mayoría de los foros) al tercer día de que se abrieron.

En la primera etapa, dirigida a determinar la relevancia de las participaciones discursivas, éstas fueron seleccionadas conforme a los diálogos generados y a los criterios de profundidad en los aportes; la pertinencia con el contexto temático y de reflexión establecido en la programación del curso; y las necesidades del grupo de referenciar fuentes, entre otras, que facilitarían el análisis del discurso argumentativo.

Otros criterios estuvieron dirigidos a evaluar el nivel de aprendizaje mostrado en el intercambio, la construcción del conocimiento, el aporte de nuevas ideas, la redirección de las discusiones hacia dimensiones aún no tratadas, las explicaciones y ampliaciones en el discurso, y la confrontación de ideas (reflejados en los diálogos pragmáticos).

La segunda etapa, orientada a la selección, adaptación y construcción de las categorías de análisis, se llevó a cabo a partir de un proceso de revisión documental con los criterios establecidos por cada uno de los autores cuyos modelos han sido citados y la triangulación de esta información con las categorías emergentes en los discursos de los estudiantes y las docentes.

Las demás categorías surgieron durante el análisis de las interacciones; para el análisis total, éstas fueron identificadas a través

de un código de colores, lo que permitió a las docentes darse cuenta de que no todas podían ser adoptadas o adaptadas a partir de los modelos seleccionados, y que el enfoque planteado por el autor del modelo constituía un elemento importante para su selección, además de que las relaciones intersubjetivas planteadas por los actores de estos discursos, muchas veces se presentaban estereotipadas, como producto de factores de orden social y formación académica, lo que dificultaba la aplicación de modelos y categorías preestablecidas. Entre las categorías emergentes se encuentran las siguientes: pensamiento crítico–reflexivo, inferencias, justificación, calidad de las respuestas, profundidad discursiva, valoración crítica, metacognición y relación de ideas.

En la cuarta etapa se procedió a analizar la participación e interacción de cada estudiante, y a organizar la información en una matriz construida para la integración de las categorías. Para complementar esta fase, se hizo necesaria la construcción de un guión de análisis como instrumento para la evaluación y valoración, el cual permitió la combinación de datos cualitativos y cuantitativos, cuyos criterios e indicadores fueron tomados de los modelos considerados (los mismos de la matriz en la que se organiza la información). Posteriormente, se muestran estos aspectos y los diálogos seleccionados en calidad de ejemplos para la aplicación de las categorías de análisis y los criterios de evaluación.

La quinta etapa, denominada aproximaciones reflexivas, recoge algunos planteamientos generados como producto de la reflexión conjunta de las docentes y estudiantes, que pretenden reunir los principales argumentos para el cierre de esta experiencia pedagógica, que no tiene pretensiones de convertirse en un modelo para el análisis del discurso; su propósito fundamental se centró en utilizar una estrategia evaluativa en este curso.

[volver a contenido](#)

## APROXIMACIONES REFLEXIVAS

- Los foros virtuales representan una extraordinaria estrategia para favorecer el aprendizaje colaborativo en estudiantes de niveles medio y superior, en tanto que estimulan su participación activa. Por supuesto, tomando en consideración las competencias tutoriales del mediador de estas actividades.
- Se plantean como una alternativa para evaluar los procesos de aprendizaje en los entornos virtuales, los cuales cada día toman mayor auge en las instituciones educativas en el ámbito mundial.
- La presencia constante de los foros como espacio para el debate y la reflexión conjunta, implica un planteamiento desde instancias que promuevan y desencadenen procesos discursivos y de análisis metacognitivos con sentido.
- La bibliografía ofrece diferentes modelos, metodologías y técnicas que proponen diversos autores para proceder a analizar las interacciones discursivas que se generan en estos foros virtuales. Los modelos presentan categorías e indicadores que facilitan dicho análisis.
- El acercamiento cualitativo a los procesos de interacción permitió identificar las diversas formas de socialización y participación que se entretajan en el desarrollo de un foro académico.
- Entre las categorías predominantes en el análisis de las interacciones discursivas se puede evidenciar el pensamiento crítico reflexivo, los procesos metacognitivos y la comunicación

abierta.

- En relación con las dimensiones que plantea Garrison (2005), se observa la prevalencia de la dimensión cognitiva.

**Matriz del análisis de la participación e interacción**

Tipo de elemento/ conversación	Categoría	Indicadores	Unidad de análisis
Presencia social (docente)	Dimensión afectiva	Expresar emociones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Buenas tardes. Ante todo reciban un cordial saludo.</li> <li>- Buenas tardes, profesora Nellys. Por un momento se cayó la conexión de Internet, pero ya solventé la situación. Amílcar.</li> <li>-¡Hola!, ya no van a estar solos en esto... Tratando de ubicarme dentro de algún paradigma para poder responder a esta integración de las perspectivas, pues me surgen muchas dudas... Magda</li> <li>- Buenas noches, apreciados colegas, después de los mil un intentos por entrar al salón virtual, por fin lo logré. María.</li> </ul>
Presencia docente Integración	Orientación explícita	Orientación de procesos cognitivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ... ¿Cómo lograr articular desde las perspectivas cuantitativa y cualitativa la evaluación en la práctica educativa del día a día?</li> </ul>
	Promover y animar la elaboración discursiva	Estimulación a la participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nota podemos trabajar los materiales dispuestos para este encuentro.</li> <li>-Les sigo leyendo, Nellys.</li> <li>- Es por demás motivadora la pregunta que nos realiza César. Me parece importante que podamos discutir acerca de ello y reforzar esas ideas y posturas, tal como lo deja ver Amílcar en su intervención, hasta este domingo tenemos oportunidad.</li> </ul>
		Formulación de preguntas	<ul style="list-style-type: none"> <li>-¿Cómo sería esto en la práctica? ¿Cómo nos daríamos cuenta de esto en una propuesta didáctica?</li> <li>-¿Qué piensan respecto al planteamiento de César sustentado en la propuesta de Bericat?</li> <li>-¿Cómo lograremos apropiarnos de estas prácticas evaluativas complejas si no revisamos nuestros propios enfoques?</li> </ul>

Tipo de elemento/ conversación	Categoría	Indicadores	Unidad de análisis
Presencia docente Integración	Integración Orientación explícita	Integración de intervenciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es cierto que desde la práctica podemos fácilmente acercarnos a esta integración, pero para que sea asumida realmente, debemos aclarar cuál es la postura paradigmática a establecer; tal como lo expresa Wilmary, esto nos dará claridad para poder asumir de acuerdo con la necesidad la metodología adecuada en armonía con la declaración epistémica en ella planteada</li> </ul>
		Centrar el debate	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Observo con agrado el tono y el nivel de profundidad con el cual realizan la mayoría de sus aportes. Sin embargo, también evidencio algunas confusiones en torno a términos como paradigmas, enfoques metodológicos y concepciones, utilizados de manera indistinta, lo que evidencia poca claridad al momento de asumir una postura epistemológica y, en consecuencia de ello, una metodología de evaluación.</li> <li>- Estaremos simultáneamente revisando algunos aportes que permitirán aclarar estos aspectos y seguir trabajando en la integración de las perspectivas de la evaluación.</li> <li>-Buenas tardes a tod@s, son ciertos los planteamientos de Amílcar y Rosangel, es a partir del paradigma sociocrítico que se realiza una verdadera práctica evaluativa, contextualizada, humana, justa y en armonía con nuestra práctica pedagógica, lo que asegura el éxito de nuestros estudiantes; más allá de la reflexión, es la acción transformadora a la cual nos some-</li> </ul>

[volver a contenido](#)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acebal, A. (2006), *El factor humano en la educación a distancia*, Argentina: Alción.
- Arango, M. (2003), “Foros virtuales como estrategia de aprendizaje”, *Debates Latinoamericanos*, núm. 2: <http://www.ricu.org.ar/revista/número/02-02-Abril/documentos/Arango.pdf> Fecha de consulta: 27 de julio de 2008.
- Collison, G. et al. (2000), *Aprendizajes en ambientes virtuales*, Concord, MA: The Concord Consortium (mimeografiado).
- Colmenares, Ana (2008), “Evaluación formadora: una perspectiva de investigación-acción para la formación del profesorado de entornos virtuales de aprendizaje”, tesis doctoral, UPEL-IPB.
- Garrison, D. y Anderson, T. (2005), *El e-learning en el siglo XXI*. Investigación y práctica, Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Garrison, D., Anderson, T. y Archer, W. (2000), *Critical Thinking and Computer Conferencing: A Model and Tool to Assess Cognitive Presence*: [http://www.atl.ualberta.ca/cmc/CogPresPaper\\_June30.pdf](http://www.atl.ualberta.ca/cmc/CogPresPaper_June30.pdf) Fecha de consulta: 27 de Julio de 2008.
- Gros, B. y Silva, J. (2006), “El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado”, *RED. Revista de Educación a Distancia*, núm. 16: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=54701602> Fecha de consulta: 27 de julio de 2008.
- Martínez, E. et al. (2006), “Diseño y evaluación de un programa de competencias docentes para profesores de la Universidad Metropolitana”, dictado en modalidad semipresencial y virtual durante 2006. Tesis doctoral.
- Mercer, Neil (2001), *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*, Barcelona: Paidós.
- Núñez, F., Gálvez, A. y Vayreda, A. “La participación en un foro electrónico: motivos, auditores y posicionamientos”: <http://www.uoc.edu/dt/20181/index.html>.
- Ramírez, L. (2008), *Comunicación y discurso*, Bogotá: Magisterio.
- Tagua de Pepa, M. (2006), “La utilización de foros virtuales en la universidad como metodología de aprendizaje colaborativo”, *Cognición*, núm. 8: <http://www.cognicion.net/.../download.asp?file.../marcelataguaforosvirtuales> Fecha de consulta: 27 de agosto de 2009.
- Wittgenstein, L. (1976), *Los cuadernos azul y marrón*, Madrid: Tecnos.

[volver a contenido](#)

 [REGRESAR A PÁGINA PRINCIPAL](#)