



La formación en Red, una experiencia de evaluación de competencias desde el análisis de la interacción didáctica en foros de discusión.

Autores:

José Antonio Jerónimo Montes

(jajm@servidor.unam.mx),

Emilio Aguilar Rodríguez.

Universidad Nacional Autónoma de México. Posgrado en Pedagogía.

Temática: Ciencias cognitivas, modelos y diseño instruccional (estrategias para la enseñanza y el aprendizaje en la era de la información y el conocimiento)

-Formación de tutores para la EAD.

Presentación.

A partir de una experiencia de formación de tutores para el e-learning, se realiza un análisis de la interacción didáctica considerando tres distintos entornos virtuales, una plataforma de teleformación comercial, un espacio para el trabajo colaborativo (BSCW) y una plataforma de código abierto; lo anterior con la intención de evaluar de que forma esos sistemas de gestión de los aprendizajes en Red (LMS) incorporan elementos de diseño virtual para la metodología que se desea incorporar en los procesos de evaluación cualitativa y cuantitativa, específicamente los espacios virtuales para el trabajo colaborativo y las herramientas de comunicación como son los foros virtuales; lo anterior considerando las competencias que debe tener el tutor y el aprendiz al incursionar en propuestas de formación como el e-learning. La experiencia se basa en la propuesta de la gestión del conocimiento en la perspectiva de la construcción de una comunidad de aprendizaje transitando desde el concepto de comunidad de práctica de Wenger, hacia la construcción de una comunidad de aprendizaje; indagando desde el análisis del discurso electrónico los procesos de interacción que se registran en los foros de discusión de las distintas plataformas de teleformación para dar cuenta de aquellos procesos en los cuales se transforma el conocimiento tácito ó implícito en conocimiento explícito y queda plasmado en documentos finales que forman parte de la evaluación de los participantes, para desde ahí construir parámetros basados en los registros almacenados en la memoria digital del entorno virtual.

Lo anterior reconociendo que la interacción juega un papel fundamental en los procesos de aprendizaje en la modalidad a distancia. El acercamiento se hace desde la postura teórica sociocultural que vincula la interacción con la acción social mediada por instrumentos, y a las competencias como el foco de atención para la certificación de los conocimientos adquiridos en un proceso de formación en e-learning tomando en cuenta los productos del trabajo individual y grupal con parámetros cualitativos (análisis de la interacción didáctica) y los documentos producidos durante la formación on line.

Los intercambios soportados por la Internet que se producen entre la gente que no comparte el mismo contexto social y que no proviene del mismo entorno, como aquellos que se presentan en las propuestas de formación a distancia soportadas por la red Internet en el ámbito Iberoamericano, que en muchos casos realizan actividades interactuando con personas de diversas culturas por medio de un código de comunicación que es compartido y negociado el cual en la mayoría de los casos es desconocido durante la conversación; convierten al texto en una representación del lenguaje oral el cual es la forma tradicional del ser humano para entablar relaciones en la vida cotidiana.

Al texto lo convierte en un discurso electrónico (Jonson,1998) que es un término relativamente nuevo acuñado por los especialistas para describir la forma única de comunicación que existe por la vía de las redes digitales como es la Red Internet. el discurso electrónico es único a partir de que es una forma de discurso que existe en un *continuum* entre la interacción dependiente de un contexto de conversación oral y la composición contextualmente abstraída de los textos escritos (Foertsch, 1998).

Por lo anterior toma relevancia el concepto de comunidad, Sobre la noción de comunidad, etimológicamente, el término tiene un enlace directo con la palabra comunicación y a su vez, Merrill y Loewenstein (1979) plantean que este último "proviene del latín *communis* (común) o *communicare* (el establecimiento de una comunidad o comunalidad)" (Foster, 1997 pag. 24). En este respecto, el autor advierte que aún cuando la comunicación es la base de la comunidad, ambos términos no deben confundirse, ya que un individuo puede comunicarse con otro sin que formen parte de una misma comunidad. Wilbur (1997) menciona que el término también deriva de la noción de lo común y por consiguiente, su esencia reside en que se refiere a un grupo de personas que comparten en común objetos como ideas, propiedades, identidades, cualidades, etc. todo dentro de un espacio común. Ante lo que parece ser un nuevo entorno de aprendizaje se considera importante proporcionar a estudiantes un ambiente de aprendizaje que los anime a la construcción conjunta de conocimiento apoyándose en la reflexión crítica y la interacción social con otros estudiantes en una comunidad, que al tener como objetivo común los aprendizajes se le puede denominar comunidad de aprendizaje (McConnell, 2000; Palloff Y Pratt, 1999) facilitado por tecnologías modernas. Usando este marco, la investigación que se comparte concentra su atención en el análisis del discurso electrónico en un enfoque de comunicación, cualitativo y cuantitativo, para entender la presencia social y sus elementos, así como la presencia cognitiva soportadas ambas por el discurso electrónico.

Lo anterior desde el enfoque de la Etnografía virtual; se puede preguntar que es lo que hace moverse hacia la etnografía virtual, para lo cual se necesita acudir al contexto etnográfico y ubicarlo. Una vía es acudir al contexto de datos tal cual lo hacen los usuarios del mismo; esto es, como un espacio virtual en el que algunos autores como Rheingold (1993) en Lionel (1996) describen como espacios de individuos en la Internet denominados comunidades virtuales.

Sobre las competencias.

Es un concepto polémico que considera aspectos referidos a un conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y actitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo. Así mismo, se refiere a la capacidad individual para aprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomo, lo cual se complementa con la capacidad para actuar eficazmente para alcanzar un objetivo. Para el propósito del presente trabajo, en especial respecto de la formación se consideran a las competencias como las funciones que los aprendices en un

curso de e-learning habrán de ser capaces de desarrollar como fruto de la formación que se les ofrece. Tales funciones habrán de desglosarse, a su vez, en actividades y tareas más concretas. Todo ello orientado a gestionar problemas relevantes en el ámbito de una profesión.

Métodos para la evaluación.

Análisis del discurso, análisis de la interacción didáctica, consideración a los sistemas de actividades, particularmente al trabajo en colaboración, análisis de la participación. Se propone una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa), en particular el enfoque interpretativo que permite reconocer las diferencias culturales e individuales de los participantes en la realización de tareas específicas propuestas para el cumplimiento de los objetivos de formación.

Contextualización del curso que se analiza.

En el presente trabajo se pretende realizar un análisis de la interacción didáctica que se ha realizado a partir de las actividades académicas desarrolladas en un curso de formación en red en una propuesta de la Universidad de Salamanca España con participantes de distintos contextos geográficos, particularmente de iberoamérica. Lo anterior reconociendo que la interacción juega un papel fundamental en los procesos de aprendizaje en la modalidad a distancia. El acercamiento se hace desde la postura teórica sociocultural que vincula la interacción con la acción social mediada por instrumentos. Considerando a la interacción como la interconexión de acciones sociales mediadas que se desarrollan en un determinado escenario; aprender y enseñar en contextos virtuales ha de ser considerados como parte de un mismo proceso interactivo en el cual se produce la construcción situada de conocimiento por parte del aprendiz en función ó como resultado, de un proceso dialógico social en el cual las comunidades de práctica negocian socialmente el significado de los contenidos que se tratan. Así mismo, la cognición como cualquier otra actividad humana está fuertemente influida por condiciones del contexto social en el cual se realiza; es así que toma gran importancia la relación con otras personas en el proyecto de formación en Red que se analiza.

En el presente documento se rescatan los elementos de presencia social, presencia cognoscitiva y presencia de tutoría (enseñanza) desde la perspectiva de Anderson, Garrison y Rourke (2001). El primer elemento en el modelo es el desarrollo de la presencia cognoscitiva, que Garrison et al. (2000) define como "el grado a el cual los participantes en cualquier configuración particular de una comunidad de la investigación son capaces de construir el significado a partir de una comunicación sostenida." El segundo elemento es la presencia de enseñanza (tutoría), que incluye el diseño educativo y la conducción de los procesos de aprendizaje como son las secuencias para su logro, proporcionando el docente maestría del tema como experto facilitando un aprendizaje activo.

El tercer elemento es la presencia social, definida como la capacidad de los principiantes de proyectarse social y emocionalmente en una comunidad de indagación. La función de este elemento es apoyar los objetivos cognoscitivos y afectivos del aprendizaje. La presencia social apoya el logro de los objetivos cognoscitivos a partir de la capacidad de cuestionar, de sostener, y de apoyar el pensamiento crítico de los participantes en una comunidad de aprendices. Se apoya el cumplimiento de objetivos afectivos haciendo que en las interacciones del grupo que rescatan y dan continuidad a los aportes de los integrantes se hagan de manera frecuente y recompensando así de una manera intrínseca la pertenencia de la comunidad conduciendo las actividades hacia el aumento en la integración académica, social, e institucional y dando por resultado la terminación creciente de la persistencia en el curso ¶.

Metodología de Análisis.

Procedimiento.

La actividad se ha relajado a partir de la observación participante en un curso de especialista en tutoría on line que se imparte en la modalidad en línea y que es certificada por una institución educativa española. Los registros son tomados de un foro de discusión programado como parte de las actividades académicas en un entorno virtual diseñado para el trabajo colaborativo denominado BSCW. Para el acercamiento se ha elegido como unidad de análisis el párrafo por considerarse un elemento consistente para obtener elementos que desde la perspectiva del análisis del discurso aporten elementos respecto de aquello que se construye académicamente a través de la interacción didáctica mediada por el discurso electrónico, que es el medio de comunicación que se soporta a partir de la Comunicación Mediada por Computador (CMC).

De acuerdo con Constantino (2004), podemos diferenciar en los foros el grado o nivel de actividad interactiva que en ellos se desarrolla, más allá del número de participantes y las actitudes individuales que van de una gran exposición al ocultamiento de la propia presencia (lurckers). Es así que, con base en el autor se realiza un análisis desde su propuesta clasificatoria de los modos o estrategias de participación diferenciales encontrados, que son:

- a) Participación aditiva o relativa al tópico del foro: contiene una opinión, comentario, información sobre el tópico propuesto. No implica “diálogo” con las otras contribuciones.
- b) participación interactiva o relativa al flujo discursivo: relativa al flujo discursivo, la contribución tiene un carácter de respuesta a una contribución anterior o se apoya explícitamente en otra para descargar lo propio.
- c) participación directiva o tendiente a mantener el flujo discursivo en el tópico: tendiente a fijar o reconducir el flujo discursivo al tópico o a otro tópico o actividad. Se realiza desde una posición de autoridad o poder relativa al foro, al tópico o a los participantes. También implica animación, evaluación, etc.
- d) participación disruptiva o relativa a tópicos diversos: relativa a tópicos diversos de los actuales en proceso en el foro, implica un aparente cambio de foco con o sin intencionalidad reconocida y con efecto generalmente perturbador cuando no es ignorado.
- e) participación anómala o inesperada: a diferencia de la anterior, este tipo de contribución puede ser adecuada al tópico, pero por otras razones se encuentra fuera de contexto.

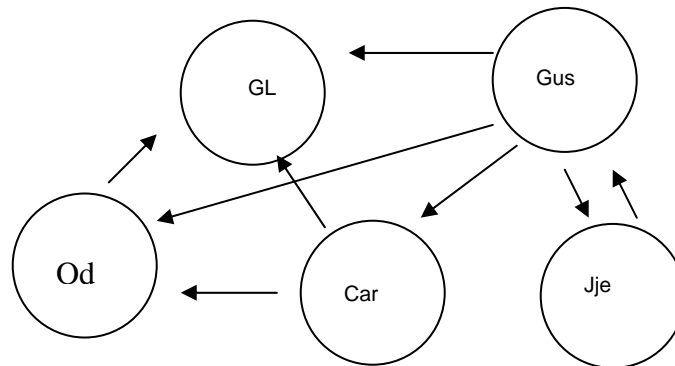
Así mismo, se desea dar cuenta de los siguientes aspectos:

- a) La negociación de significado y co-construcción del conocimiento ante una tarea en particular.
- b) Observar como la tarea propuesta nos muestra la construcción social del conocimiento.

A continuación se presenta un análisis de un fragmento de los foros de discusión

Caso 1.

En el caso No. 1 que se presenta, siguiendo la cadena de interacción con base en el asunto, se puede realizar el siguiente diagrama de flujo de participación:



En la cadena de Mensajes que se ha presentado podemos rescatar varios elementos:

- en el "Asunto" del mensaje la temática que da sentido al dialogo virtual (discurso electrónico) y que lo ubica dentro de un contexto específico (el texto en contexto) que en este caso es la problemática "**Sobre el conocimiento explícito y tácito**"
- La incorporación que hace el sistema de cómputo de la palabra "Re" nos indica que ese mensaje electrónico es producto de una Respuesta a por lo menos una interacción previa: "**RE: Sobre el conocimiento explicito y tácito**"

Apoyándonos en el asunto y la cadena de interacción se puede notar que la temática abordada a partir de un documento de trabajo propuesto en el programa de formación, ha convocado al menos a tres integrantes quienes de manera explícita atienden al llamado de GL para profundizar en su propuesta.

Se considera importante resaltar que en dicha cadena de interacción aparecen solamente los aprendices del curso y no se da presencia del tutor, quienes construyen un dialogo virtual centrado en la temática afín orientándose y debatiendo tomando como pretexto el contenido del material proporcionado, así como los aportes que desde la experiencia concreta personal y del foro de discusión se rescata por los participantes.

Un hallazgo obtenido de este ejercicio de organización son los patrones de interacción que a diferencia de la educación presencial, no se orientan ó están centrados en el profesor (tutor); en los entornos estudiados la interacción si bien puede ser iniciada por el docente, en momentos posteriores la comunicación se mueve más hacia los estudiantes que participan en el proceso de formación.

Tomando como base la propuesta de análisis de la interacción de los foros de discusión on line de Constantino (2004) tenemos:

La participación de GI como una participación directiva, retomamos un fragmento:

“El conocimiento explícito puede ser estructurado, almacenado y distribuido. El conocimiento tácito . que forma parte de las experiencias de aprendizaje personales de cada uno de nosotros ¿creen que sería posible de estructurar, almacenar y distribuir?”

En dicho mensaje, se realiza un aporte que si bien no está relacionado con una participación previa, inicia un nuevo tópico en torno a la temática general abriendo un espacio invitando a construir una cadena de interacción, reconduce el flujo discursivo a otro, como es el que analizamos..

Respecto de la presencia cognitiva, GL hace una reflexión sobre los materiales y retoma dicho contenido para promover el debate a partir de un cuestionamiento particular. Considerando la presencia social, en dicha participación se apoya el logro de los objetivos cognoscitivos cuestionando y sosteniendo el pensamiento crítico, promoviendo el debate en torno a la temática que orienta el documento de trabajo. En el siguiente mensaje, donde Car da respuesta a GL se puede dar cuenta de un mensaje del tipo Participación Interactiva como se muestra a continuación:

Creo que según las características del conocimiento tácito: experiencial y simultáneo, no puede organizarse mediante las tres acciones anteriores, porque sólo a través de la conversión a conocimiento explícito es posible su organización.

Aunque me queda la duda de si al producirse la interiorización, de conocimiento explícito a conocimiento tácito, como este viene organizado y estructurado, entonces podemos almacenarlo de manera jerarquizada. Si esto es posible entonces mi idea inicial es errónea.

Respecto de la Presencia de Tutoría, en la cadena general de mensajes-interacción del foro, el tutor “Gus” ha decidido abrir un nuevo tópico denominado “Respuesta breve sobre “tácito” e “implícito”, donde rescata elementos del espacio abierto por GI del cual se ha dado cuenta líneas arriba. En ese aporte donde el tutor orienta y resalta algunos elementos del material propuesto, se aprecia que solamente uno de los participantes (Jje) genera una línea de interacción como se puede observar, donde el grupo considera que el tópico ha sido abordado de manera suficiente.

Respuesta breve sobre "tácito" e "implícito"

José Antonio, ¡excelentes aportes!

No habría gran diferencia entre ambos términos, salvo que cuando hablamos de "teorías implícitas" son referidas al individuo y con un alcance más amplio, en contextos diversos; el conocimiento tácito es más contextual y socialmente dependiente.

Por ejemplo, en este curso ToL, vuestra comunidad ha recorrido un breve pero intenso camino y tienen ya una "historia" para mí desconocida en cuanto me inserto ahora y no estoy desde el principio (no es tan así, porque un tutor debe pedir, si están disponibles, "coordenadas" contextuales antes de actuar). Pero más allá de lo que me han referido y lo que ustedes me cuenten, hay elementos tácitos que desconozco totalmente; eventos, actitudes y conocimientos que los diferencian (no olviden que hay un grupo B).

Gus 2004-10-14 14:53

RE: Respuesta breve sobre "tácito" e "implícito"

Saludos estimado Gustavo y amigos.

Te agradezco los comentarios, me han aclarado bastante, se me hacía difícil ver lo contrario, me agrada saber que puedo rescatar la propia historia para avanzar en nuevos aprendizajes.

Ahora, como lo he comentado y veo que se tiene previsto. Me interesa mucho develar aquellos elementos que participan como agentes en lo implícito (como agentes secretos) en las comunidades naturales y en aquellas artificiales (creadas con intervención ó por la mano del hombre como en las empresas).

Algo similar a un acto terapéutico para a través del análisis del discurso electrónico "tomar" aquellos aspectos que me permitan intervenir como tutor en las propuestas educativas on line, para de ahí, como lo promueve la estrategia de investigación cualitativa desde el análisis del discurso; darle voz a aquellos que no la han tenido (los actores como son los aprendices) para generar propuestas de Formación en Red que retomen la propia experiencia acumulada y concentrada como conocimiento cultural de la

comunidad de práctica, y transitar hacia un conocimiento explícito que permita hacer "tangible" la producción intelectual y de esa forma avanzar en aquello que nos preocupa y nos ocupa en este curso, generar propuestas de formación en red que reconozcan las voces de los participantes.

Aprovecho para comentar que me agrada saber que la perspectiva del análisis del discurso electrónico que retoma en este bloque de contenidos. Me gustaría saber desde donde se hará esa aproximación. Modelos teóricos y experiencias en investigación educativa, particularmente lo referido a las comunidades de práctica.

Bien, un cordial saludo y un fuerte abrazo.

Jje 2004-10-14 23:41

Como se puede notar, el análisis de la interactividad, además de implicar una definición de actuación de los participantes como acción dirigida y orientada a los otros, supone contemplar de manera integrada los aspectos discursivos: lo que dicen los participantes y cómo lo dicen; y no discursivos: lo que hacen los participantes y cómo lo hacen- de la actividad conjunta.

En la cadena de interacción del Caso 1 que se ha presentado, tomando en cuenta el concepto de comunidad, podemos observar que ésta tiene una historia, que es también una comunidad "de recuerdos", definida en parte por su pasado y la memoria del pasado.

Toma sentido lo aportado por McMillan y Chavis (1986) que definen a la comunidad como "una sensación de pertenencia en los miembros, una sensación en que los miembros importen a uno otro y al grupo, y una fe compartida en que las necesidades de los miembros sean resueltas con su comisión de hacerlo juntos" Así mismo, lo aportado por Westheimer y Kahne (1993) quienes definen el sentido de comunidad como el resultado de la interacción y deliberación de la gente reunida por intereses similares y metas comunes, o como un ambiente en el cual los participantes obran recíprocamente de una manera cohesiva, reflejándose continuamente sobre el trabajo del grupo con un amplio respeto a lo construido y

aportado por los miembros individuales reconociendo las diferencias del grupo (Graves, 1992). Estas definiciones sugieren los elementos más esenciales de comunidad: interdependencia mutua entre miembros, sentido de pertenecer, de interconexión, confianza, interactividad, expectativas comunes, valores compartidos y historias de las metas, y de la interrelación entre los miembros.

A modo de conclusión.

El presente documento tiene como finalidad mostrar la complejidad de la interacción didáctica en línea que se construye a partir del trabajo colaborativo en un entorno virtual que reúne a participantes de distintas latitudes y contextos socioculturales, todos unidos por un mismo lenguaje e intereses compartidos como es en este caso la formación para la tutoría en red.

En las comunicaciones se da cuenta de los procesos de negociación de significados que si bien no son compartidos en un inicio y que constituyen elementos de poder simbólico como es la información particular de la profesión ó del área en la cual se enmarca la propuesta de formación, durante la interacción en red se gestan un conjunto de elementos que pueden ser caracterizados como un ritual educativo, los cuales al ser vertidos durante una actividad educativa hacen posible la negociación de significados y la apropiación de ellos por los distintos integrantes que están interesados en formar parte de dicha comunidad, lo cual contribuye a la constitución de un sentido de comunidad; de una comunidad del discurso donde es el lenguaje escrito la herramienta de mediación que contribuye a la construcción de una comunidad de aprendizaje.

Lo anterior puede ser constatado en el siguiente fragmento del Caso B:

“La verdad es que el artículo se las trae y hay que leerlo varias veces para entender algunos conceptos.

Yo no veo clara la diferencia entre C. Tácito y C. Explíto pues llevado a la práctica, para realizar cualquier actividad o trabajo se necesitan unos conocimientos adquiridos y pensar como lo vamos a realizar con lo que se entrecuzarían ambos tipos de conocimiento.”

Es en este sentido que toma relevancia la necesidad de formar académicos en esta nueva vertiente educativa que es el análisis del discurso virtual, que contribuya a la construcción de una presencia de tutoría basada en el discurso electrónico, aportando elementos a la vez para los procesos de planificación y evaluación en Red reconociendo que estamos ante un nuevo paradigma educativo.

El análisis de la interacción didáctica desde la perspectiva del análisis del discurso electrónico permite dar cuenta de las competencias que los aprendices en un curso de e-learning han sido capaces de desarrollar como fruto de la formación que se les ofrece, en particular en aquello que ha quedado registrado en los espacios de discusión (foros virtuales) donde queda registrada la historia de la formación, así como la apropiación de los contenidos académicos que los participantes analizan y discuten negociando los significados para el logro de los objetivos de formación a través del e-learnig. En especial si consideramos que el discurso electrónico da cuenta no solo de los procesos cognitivos de alto nivel que se desarrollan al leer y escribir; es importante rescatar que al interactuar los participantes se apropian de los artefactos culturales y los comparten en la realización de actividades individuales y en colaboración rescatando aquellos elementos que forman parte de la cultura local y que se comparten en la realización de actividades específicas sugeridos en el programa de formación incorporando aspectos de la actividad cotidiana de su mundo “real”.



Bibliografía:

Rourke I, Anderson T, Garrison A., Archer W. (2001) Assessing Social Presence In Asynchronous Text-based Computer Conferencing Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance (2001)

Constantino G. (2004) Documento de trabajo en el curso Tutor On line, Univesidad de Salamanca.

Cicognani (1997) Design speech acts. "how to do things with words" in virtual communities.

[url] <http://www.arch.usyd.edu.au/~anna/papers/caadf97.html>

Consultado en Marzo de 2003.

Herring (1996) Computer-Mediated Discourse Analysis. The electronic Journal of Communication. 6(3)

Kelle, U. (1997) 'Theory Building in Qualitative Research and Computer Programs for the Management of Textual Data' Sociological Research Online, vol. 2, no. 2, [url] <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/2/2/1.html>>

Consultado en Mayo de 2003.

Brown R., (2001) The Process of Community-Building in Distance Learning. JALN 5(2) Septiembre.

Jackson G. (1998) Electronic Discourse: Toward a Dialogic Framework for Scholarly Collaboration.

[url] <http://www.intertwining.org/collaboratory/papers/Nix-Jackson/edisc.html>

Consultado en febrero de 2003.

Hine C. (2000) Virtual Ethnography. Sage, Londres.

Nystrand M. (1982) What Writers Know: The Language, Process, and Structure of Written Discourse. (New York: Academic, 1982), p. 17.

Steven R. Thomsen, Joseph D. Straubhaar, Drew M. Bolyard. Ethnomethodology and the study of online communities: exploring the cyber streets Information Research, 4(1) Julio.

Cerulo, K. A. (1997) Reframing Social Concepts for a Brave New (Virtual) World. Sociological Inquiry, 67 (1), 48-58.

Henri, F. (1992). Computer conferencing and content analysis. In Kaye, A., ed. Collaborative learning through computer conferencing: The Najaden papers (pp. 117-136). Berlin: Springer-Verlag.

Van Dijk T. (2001) El discurso como interacción Social. Gedisa. España.

Westheimer, J. & Kahne, J. (2003). Reconnecting Education to Democracy: Democratic Dialogues. *Phi Delta Kappan*. 84(1). September. Introduction to special issue on Democracy and Education.