



Hachetetepé. Revista científica de educación y comunicación

ISSN: 2172-7910

ISSN: 2172-7929

revista.http@uca.es

Universidad de Cádiz

España

Mosquera-Gende, Ingrid
LOS FOROS COMO ELEMENTO DINAMIZADOR PARA LA
PARTICIPACIÓN ACTIVA EN UNA UNIVERSIDAD ONLINE
Hachetetepé. Revista científica de educación y
comunicación, núm. 28, 2024, Enero-Mayo, pp. 1-21
Universidad de Cádiz
España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=683776291005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia



LOS FOROS COMO ELEMENTO DINAMIZADOR PARA LA PARTICIPACIÓN ACTIVA EN UNA UNIVERSIDAD ONLINE

FORUMS AS A DYNAMIC ELEMENT FOR ACTIVE PARTICIPATION IN AN ONLINE UNIVERSITY

OS FÓRUMS COMO ELEMENTO DINÂMICO PARA A PARTICIPAÇÃO ATIVA EM UMA UNIVERSIDADE ONLINE

Ingrid Mosquera-Gende

Universidad Internacional de La Rioja, España

<https://orcid.org/0000-0001-6229-8883>

ingrid.mosquera@unir.net

Recibido: 04/11/2024 Revisado: 19/02/2024 Aceptado: 21/02/2024 Publicado: 11/03/2024

Resumen: Conseguir la implicación del alumnado en entornos educativos no presenciales no resulta sencillo. Promover su participación activa y la interacción con el resto de compañeros y compañeras puede suponer un antes y un después en su experiencia de aprendizaje. En el presente estudio se pone el acento en las interacciones asíncronas a través de los foros en una universidad online. Se describe una experiencia a través de dos asignaturas de Didáctica del Grado de Maestro en Educación Infantil y del Máster de Profesorado de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Educación de Adultos, impartidas por la misma docente durante el curso académico 22/23 a un total de 147 estudiantes. Mediante una metodología mixta, se combina el análisis cuantitativo y cualitativo de las aportaciones a los foros (518 mensajes en total) con un análisis de sentimientos de las mismas, entendido como análisis de valencia, para captar el tono general de las intervenciones. Igualmente, se presentan los resultados cuantitativos y cualitativos de una encuesta pasada al alumnado. Se concluye que un tono cercano, coloquial e informal, así como una dinamización continua, rápida y activa por parte de la docente pueden hacer de los foros un lugar de encuentro, motivación y aprendizaje para el alumnado.

Palabras claves: Educación online; Entornos virtuales de aprendizaje; Foro; Interacción; Universidad.

Abstract: Getting students involved in non-face-to-face educational environments is not easy. Promoting their active participation and interaction with other classmates can mean a before and after in their learning experience. In the present study, the accent is placed on asynchronous interactions through forums in an online university. An experience is described through two Didactics subjects of the Teacher's Degree in Early Childhood Education and the Master's Degree in Secondary, Baccalaureate, Vocational Training and Adult Education, taught by the same teacher during the academic year 22/23 to a total of 147 students. Through a mixed methods research, the quantitative and qualitative analysis of the contributions to the forums (518 messages in total) is combined with a sentiment analysis, understood as valence analysis, to capture the general tone of the interventions. Likewise, the quantitative and qualitative results of a survey to the students are presented. It is concluded that a close, colloquial and informal tone, as well as a continuous, fast and active dynamization by the teacher can make the forums a place of meeting, motivation and learning for students.

Keywords: Online education; Virtual learning environment; Forum; Interaction; University.

Resumo: Envolver os alunos em ambientes educacionais não presenciais não é fácil. Promover a sua participação ativa e interação com o resto dos colegas pode significar um antes e um depois na sua experiência de aprendizagem. No presente estudo, a ênfase está nas interações assíncronas por meio de fóruns em uma universidade online. É descrita uma experiência através de duas disciplinas de Didática da Licenciatura de Professor em Educação Infantil e do Mestrado em Ensino do Secundário, Bacharelado, Formação Profissional e Educação de Adultos, ministradas pelo mesmo professor durante o ano letivo 22/23 num total de 147 estudantes. Utilizando uma metodologia mista, a análise quantitativa e qualitativa das contribuições para os fóruns (518 mensagens no total) é combinada com uma análise dos seus sentimentos, entendida como análise de valência, para captar o tom geral das intervenções. Da mesma forma, são apresentados os resultados quantitativos e qualitativos de uma pesquisa realizada entre estudantes. Conclui-se que um tom próximo, coloquial e informal, bem como uma dinamização contínua, rápida e ativa por parte do professor podem fazer dos fóruns um local de encontro, motivação e aprendizagem para os alunos.

Palavras-chave: Educação online; Ambientes virtuais de aprendizagem; Fórum; Interação; Universidade.

Cómo citar este artículo: Mosquera-Gende, I. (2024). Los foros como elemento dinamizador para la participación activa en una universidad online. *Hachetetepe. Revista científica en Educación y Comunicación*, (28), 1-21. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2024.i28.1203>

1. INTRODUCCIÓN

En entornos de educación online, uno de los aspectos más complicados está relacionado con la creación de comunidad y con la interacción entre el alumnado y con el profesorado (Arango-Vásquez y Manrique-Losada, 2023; Fernández-Castro et al., 2023; Forero-Arango, 2022; García-Aretio, 2019; Mesa-Rave et al., 2023; Mosquera-Gende, 2022b; Wen, 2022). El perfil de un estudiante que decide formarse en un contexto no presencial suele coincidir con el de una persona que tiene otras obligaciones en su vida, bien sean estas laborales, familiares o de otra índole, por lo que la flexibilidad que suelen presentar este tipo de estudios le supone un incentivo a la hora de embarcarse en un grado, en un postgrado o en un máster (Baig et al., 2023; Forero-Arango, 2022; Mosquera-Gende, 2022b; Valdivia-Vizarreta y Noguera, 2022). Otro aspecto que suele implicar un reto para el estudiante online es lograr gestionar y organizar su tiempo y su trabajo a través de la autorregulación, la autonomía y la metacognición; cuestiones que, en gran medida, también se relacionan con la autopercepción que tengan de sus capacidades, así como de su autoestima (Dembo et al., 2006; Gallego-Noche et al., 2017; Garelo y Rinaudo, 2012; García, 2015; González-Cabanach et al. 2008; Peñalosa y Castañeda, 2021; Perochena-González et al., 2021; Villalonga-Gómez et al., 2023).

Del mismo modo, la persona que se decida a emprender estudios a distancia deberá contar con una competencia digital mínimamente desarrollada para poder responder a las necesidades propias de este tipo de enseñanza. Competencias con las que también deberá contar el docente que decida ejercer en este tipo de espacios digitales (García-Ruiz et al., 2023; Mosquera-Gende, 2021; 2023; Pinto-Santos et al., 2020; Revuelta-Domínguez et al., 2023; Viñoles-Cosentino et al., 2022).

La enseñanza superior online suele contar con espacios síncronos (como pueden ser clases en directo) y asíncronos (como pueden ser los foros), además de contar con plataformas y contenidos propios para el estudio (Bernard et al., 2009; Mosquera-Gende, 2022b; Romero-Alonso et al., 2023). Como se comentaba anteriormente, no resulta fácil

lograr la interacción y la participación activa de los estudiantes en las diferentes propuestas que se puedan llevar a cabo (Hernández-Sellés et al., 2023; Mesa-Rave et al., 2023). En el caso de propuestas síncronas, muchos no podrán formar parte por cuestiones de horarios u otros compromisos y, en el caso de propuestas asíncronas, si se trata de proyectos no obligatorios o no puntuables para el curso, es muy posible que, por cuestiones de tiempo, muchas personas decidan no formar parte; incluso, muchos estudiantes podrán terminar el curso sin conocer esas propuestas, por no haber leído los foros o visto las clases, accediendo únicamente a la parte obligatoria que pueda tener una asignatura, dependiendo del planteamiento y del modelo esgrimidos por un docente, un departamento o una universidad (Fernández-Castro et al., 2023; Velázquez-Gatica y López-Martínez, 2023).

Aun así, a pesar de los inconvenientes o las dificultades que se puedan encontrar, resulta fundamental que el docente online intente promover la interacción y motivar al alumnado para la participación y la colaboración (Bernard et al., 2009; Cacheiro, 2011; Fernández et al., 2020; Forero-Arango, 2022; García-Aretio, 2019; Guerra-Santana et al., 2019; Hernández -Sellés et al., 2023; Mesa-Rave et al., 2023; Mosquera-Gende, 2022b; 2022c; 2023). Esto podrá lograrlo a través de diferentes iniciativas, así como teniendo en cuenta diferentes aspectos en sus interacciones, tanto síncronas como asíncronas (Amar, 2023; Bernard et al., 2009; López-Navia, 2022; Romero-Alonso et al., 2023).

En referencia a la comunicación asíncrona con el alumnado, los foros siguen siendo hoy en día uno de los medios más comúnmente empleados, aunque puedan tener diferentes versiones, en gran medida gracias a la tecnología (de audio, de vídeo, escritos, entre otros) (Mosquera-Gende, 2022a). La dinamización de estos foros por parte del docente puede marcar la diferencia para que este espacio constituya un lugar de encuentro y de formación de comunidad o que sea un espacio con escaso uso por parte del alumnado. Esta creación de cercanía y de espacio de diálogo podrá contribuir a salvar la distancia social y personal entre los participantes. Para ello, como se decía, el papel del docente, gestionando e interaccionando, podrá resultar fundamental, tanto por la calidad como por la cantidad de sus interacciones y de la retroalimentación proporcionada a su alumnado (Archer et al., 2016; Colombia y Maldonado, 2009; Gallego et al., 2017; Garelo y Rinaudo, 2012; García-Aretio, 2019; García-Jiménez, 2015; Hernández-Selles et al., 2023; Lozano-Martínez y Tamez-Vargas, 2014; Mosquera-Gende, 2022a; Romero-Alonso et al., 2023).

En este artículo, se presenta una experiencia de aula en una universidad online que se ha llevado a cabo durante el curso 22/23 en las asignaturas de Didáctica de la Lengua Inglesa, del Grado en Maestro de Educación Infantil, y Didáctica de la Especialidad (inglés), del Máster de Profesorado de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Educación de Adultos (Mosquera-Gende, 2021a; 2023; Sánchez-Dómenech et al., 2023). La docente es la misma en ambos casos. En estas asignaturas el estilo de docencia es activo y flexible (Mosquera-Gende, 2022b; 2023; Peñalosa y Castañeda, 2021), para fomentar la colaboración y la interacción (Fernández-Castro et al., 2023; Forero-Arango, 2022; Mesa-Rave et al., 2023; Mosquera-Gende, 2022c), dos aspectos fundamentales a tener en consideración junto al necesario desarrollo de la competencia digital del alumnado (García-Ruiz et al., 2023; Mosquera-Gende, 2021; 2023; Pinto-Santos et al., 2020; Revuelta-Domínguez et al., 2023; Viñoles-Cosentino et al., 2022).

En el desarrollo de las asignaturas en una universidad online es preciso prestar especial atención tanto a aspectos síncronos, como asíncronos, que son los que se tendrán

en consideración en este estudio (Amar, 2023; Bernard et al., 2009; López-Navia, 2022; Mosquera-Gende, 2022a; Romero-Alonso et al., 2023). Particularmente, el estudio se centrará en el uso de los foros como elemento clave a la hora de promover y dinamizar el contacto entre los estudiantes y con el profesorado, así como para crear un sentimiento de grupo entre el alumnado (García-Aretio, 2019; García-Ruiz et al., 2023; Hernández-Sellés et al., 2023; Mosquera-Gende, 2022a; Romero-Alonso et al., 2023). En concreto, se considerarán los denominados *foros no puntuables*, para distinguirlos de los llamados *foros puntuables* de las asignaturas, que forman parte de la evaluación continua de la mismas y que no serán objeto de estudio, ya que se desea analizar la participación voluntaria (sin calificación) en los foros. Los *foros no puntuables* de las dos asignaturas son tres: *Foro de pregúntale a la profesora de la asignatura*, *Foro de innovación e investigación* y *Foro para después del examen*. Se pueden ver descritos, explicados y detallados en la tabla 1 del apartado de Metodología y muestra.

Con todo ello, los objetivos que se plantea en este estudio son los siguientes:

- Extraer posibles implicaciones prácticas del análisis de la participación del alumnado y de la docente en los foros no puntuables de las asignaturas.
- Analizar la utilidad de los resúmenes incluidos en el foro después de cada clase como medio para facilitar el seguimiento de la asignatura.
- Valorar la pertinencia de los mensajes sobre los fallos comunes en el examen final enviados al foro después del examen.
- Estudiar el contenido temático de los foros, tanto en referencia a las aportaciones del alumnado como a las de la docente.
- Analizar el tono de las aportaciones en los foros y su contribución al implemento de la interacción y de la comunicación entre docente y alumnado.

2.METODOLOGÍA

Para poder alcanzar estos objetivos, se contará con una metodología mixta. Por un lado, al término de las asignaturas se suministra un breve cuestionario de opinión, referido al uso de los foros, de carácter voluntario y previamente validado por dos expertas del área de la didáctica y la pedagogía. Este cuestionario cuenta con dos preguntas planteadas con escala Likert de seis opciones (Matas, 2018; Nadler et al., 2015). En este mismo cuestionario se incluye una pregunta abierta para que los estudiantes puedan dejar su opinión al respecto de cualquier aspecto que quieran señalar acerca del uso de los foros durante el curso. Este instrumento se suministra y distribuye a través de la herramienta Google Forms. De este modo, se realiza un breve estudio cuantitativo de las respuestas de elección múltiple del cuestionario.

Por otro lado, al mismo tiempo, se realizará un análisis cualitativo de las respuestas abiertas del cuestionario, así como de las aportaciones realizadas por los estudiantes en los foros de las asignaturas. A través del empleo del software MAXQDA, se lleva a cabo una categorización temática de los mensajes, permitiendo la incorporación de elementos emergentes mediante un proceso inductivo-deductivo (Braun y Clarke, 2019; Flick, 2004; Maxwell, 2012; Stake, 2010). Paralelamente, se lleva a cabo un análisis de sentimientos para reconocer el tono general de las aportaciones a los foros, tanto por parte del alumnado como de la profesora (Çelikutğ, 2018; Li y Liu, 2014; Mosquera-Gende et al., 2024). Igualmente, se estudiará el uso de los foros desde un punto de vista cuantitativo (número de mensajes, etc.). Todos los datos se han anonimizado y se cuenta con consentimiento informado para su uso.

La muestra, como ya se adelantaba, hace referencia a dos asignaturas impartidas durante el curso 22/23, Didáctica de la Lengua Inglesa, del Grado en Maestro de Educación Infantil, y Didáctica de la Especialidad (inglés), del Máster de Profesorado de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Educación de Adultos. El total de estudiantes es de 147, distribuidos entre el grado (N=97) y el máster (N=50). Como se indicaba anteriormente, el análisis tendrá en cuenta la participación en tres foros no puntuables que se pueden ver descritos en la tabla 1. Son foros que coinciden en ambas asignaturas:

Tabla 1. Descripción de los foros no puntuables de las asignaturas.

FOROS NO PUNTUABLES	DESCRIPCIÓN
Foro de pregúntale a la profesora de la asignatura	Espacio para preguntar las dudas de la asignatura a la docente. Este espacio es dividido por la profesora en varios temas en los que el alumnado puede escribir, sin crear temas nuevos, para facilitar la localización de diferentes áreas. Entre estos temas, se encuentra uno, de carácter unidireccional (solo la docente escribe en ese apartado), dedicado a los resúmenes después de cada clase síncrona. Otros temas de este foro, ya de carácter bidireccional, hacen referencia a preguntas sobre las actividades de evaluación continua, preguntas sobre el examen, preguntas sobre el contenido y un apartado para otras preguntas.
Foro de innovación e investigación	Espacio en el que la docente propone diferentes retos de carácter voluntario para trabajar de manera colaborativa mediante el uso de herramientas digitales (Cacheiro, 2011; Guerra-Santana et al., 2019; Mosquera-Gende, 2022c; 2023). También es un espacio en el que se ofrece más información, enlaces y recursos relacionados con el aprendizaje continuo del alumnado (Mosquera-Gende, 2022b).
Foro para después del examen final	Espacio que se abre una vez finalizado el periodo de exámenes y en el que la docente vuelca, en forma de mensajes, los fallos comunes que ha encontrado en el examen final, indicando incluso la puntuación que puede restarse por cometer esos fallos concretos. Este espacio está abierto a las preguntas y a las aportaciones del alumnado (Archer et al., 2016; Colombia y Maldonado, 2009; Lozano y Tamez, 2014; Mosquera-Gende, 2022a). Es un espacio que alumnado y profesorado también emplean para dejar comentarios finales sobre la asignatura.

Fuente: elaboración propia.

3.RESULTADOS

Se incluyen los resultados organizados considerando los objetivos iniciales propuestos.

3.1. Parte cuantitativa de la participación en los foros

En referencia a la participación en los foros no puntuables, del total de estudiantes matriculados (N=147), el número de discentes que ha participado en los foros es de 59 (un 41,1 % del total), con una distribución de 34 estudiantes participantes en los foros del grado (un 35,1 % del total del alumnado del grado) y 25 estudiantes participantes en el

foro del máster (un 50 % de los matriculados en el máster), tal y como se puede ver en la tabla 2.

Tabla 2. Participación de los estudiantes en los foros.

	N Grado	% Grado	N Máster	% Máster	N Total	% Total
ESTUDIANTES PARTICIPANTES EN LOS FOROS	34	35,1 %	25	50 %	59	41,1 %

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 3, se entra a valorar cómo ha sido esa participación, desde el punto de vista cuantitativo, tanto por parte de la profesora de las asignaturas como por parte del alumnado. En el grado, los estudiantes enviaron un total de 138 mensajes, por 190 de la docente, mientras que en el máster, el alumnado envió un total de 71 mensajes, por 129 de la docente. En total, 209 mensajes de los estudiantes y 319 de la docente de las asignaturas. Una proporción de 1,4 mensajes de la docente por cada mensaje de los estudiantes en el grado y de 1,8 en el máster. Una proporción de 1,5 mensajes de la profesora por cada mensaje del alumnado en el total de las dos asignaturas.

Tabla 3. Número de mensajes en los foros.

	N Grado	N Máster	N Total
MENSAJES DOCENTE FOROS	190	129	319
MENSAJES ESTUDIANTES FOROS	138	71	209

Fuente: elaboración propia.

Únicamente teniendo en cuenta la tercera tabla, se podría pensar que el alumnado del grado ha sido más activo en los foros, sin embargo, si se compara la cifra de mensaje totales teniendo en cuenta el número de estudiantes en cada una de las asignaturas —Tabla 2—, se puede observar que el 50 % de los estudiantes del máster participó en los foros, mientras que ese porcentaje se reduce al 35,1 % en el caso del grado. Del mismo modo, a partir de la tabla 3 se puede deducir que la interacción por parte de la docente también ha sido más alta en el máster que en el grado, teniendo en cuenta las diferentes proporciones indicadas.

En la tabla 4, se incluye la media del número de mensajes por cada estudiante, tanto para el grado ($X=4,2$) como para el máster ($X=2,8$). Esto supone que, aunque, en proporción, participaron menos estudiantes en el grado que en el máster, los que lo hicieron fueron más activos, llegando a publicarse un máximo de 15 mensajes de una misma alumna, mientras que en el máster esta cifra fue de 7 mensajes de una misma persona. Aunque la diferencia disminuye si se toma en consideración la mediana, esta sigue siendo más alta en el grado ($Me=3$) que en el máster ($Me=2$). Igualmente, la moda indica que en el grado abundaron los estudiantes que publicaron hasta 4 mensajes, mientras que en el máster la cifra más repetida es la de un único mensaje ($Mo=1$).

Tabla 4. Otras medidas comparativas de la participación en los foros.

	GRADO	MÁSTER
MEDIA	4,2	2,8
MODA	1 Y 4	1
MEDIANA	3	2
MÍNIMO	1	1
MÁXIMO	15	7
DESVIACIÓN TÍPICA	3,5	2
VARIANZA	12,3	4

Fuente: elaboración propia.

Si se hace una revisión del número de participantes y de mensajes en cada uno de los tres foros no puntuables, los resultados son los recogidos en la tabla 5. El foro que presenta más actividad y más interacción es el *Foro de pregúntale a la profesora de la asignatura*, a todos los niveles y en las dos asignaturas: tanto en referencia al número de participantes como al número de mensajes, sean estos del alumnado o de la propia docente.

Estos resultados tienen sentido, puesto que ese es el foro no puntuable principal de las respectivas asignaturas, pudiéndose considerar los otros dos foros como secundarios, bien por su duración, muy limitada en el tiempo en el caso del *Foro para después del examen*, o bien por su contenido, como sucede con el *Foro de innovación e investigación*. En este último se incluyen, básicamente, los enunciados de las propuestas voluntarias presentadas en forma de retos y que se llevan a cabo en otras plataformas a través de herramientas digitales externas. Es en esas plataformas en las que tiene lugar la actividad y la posible interacción generada, desviándose, por tanto, del propio foro (Mosquera-Gende, 2022b; 2022c; 2023). Añadido a todo lo anterior, cabe destacar que, en el presente estudio, tanto el *Foro para después del examen* como el cuestionario suministrado al alumnado coincidió en el mes de julio, una vez pasado el examen y en época estival, cuestión que puede incidir en la participación en ambas iniciativas.

Tabla 5. Análisis de la participación en los diferentes foros.

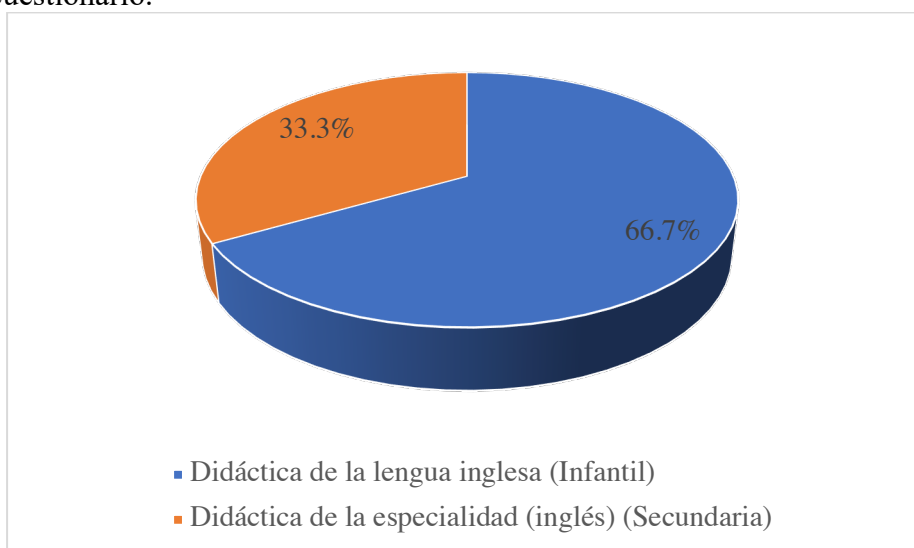
	FORO PREGÚNTALE A LA PROFESORA	FORO INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN	FORO PARA DESPUÉS DEL EXAMEN
N ALUMNADO PARTICIPANTE GRADO	32	13	14
N MENSAJES ALUMNADO GRADO	94	23	25
N MENSAJES PROFESORA GRADO	123	44	23
N ALUMNADO PARTICIPANTE MÁSTER	23	6	3
N MENSAJES ALUMNADO MÁSTER	55	11	3
N MENSAJES PROFESORA MÁSTER	85	33	11

Fuente: elaboración propia.

3.2. Parte cuantitativa del cuestionario

Por otro lado, en relación al cuestionario voluntario planteado, del total del alumnado (N=147), han respondido 39 estudiantes, un 26,5 % del total, siendo 26 del grado (66,7 %) y 13 del máster (33,3 %) —Figura 1—. Esto implica la participación de un 26,8 % del alumnado del grado y un 26 % del alumnado del máster.

Figura 1. Distribución por asignaturas del alumnado que ha contestado al cuestionario.



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la pregunta planteada acerca de la utilidad de los resúmenes en el foro después de las clases en directo, un 71,8 % de las personas que contestaron considera que estos resúmenes les han resultado “muy útiles” (N=28), un 23,1 % los considera “bastante útiles” (N=9) y únicamente un 5,1 % indicó que “sé de qué me hablas pero no solía leerlos”, lo que equivale a 2 personas del total de 39 —Figura 2—.

Figura 2. Utilidad de los resúmenes en el foro.



Fuente: elaboración propia.

Si se analizan los resultados en relación a cada asignatura, en la tabla 6 se puede ver la distribución, destacando un 76,9 % de los estudiantes del máster que participaron y que consideraron los resúmenes como “muy útiles”. En ambos casos, el alumnado que consideró los resúmenes de manera positiva (“muy útiles” o “bastante útiles”) llega casi al 95 % del total.

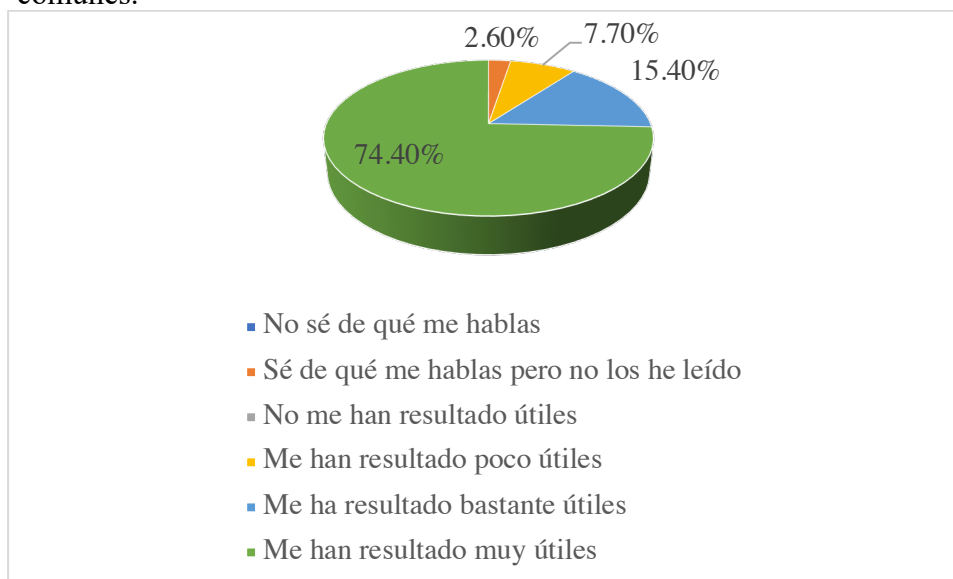
Tabla 6. Datos de los resúmenes por asignatura

	GRADO	MÁSTER	TOTAL
N MUY ÚTILES	18	10	28
% MUY ÚTILES	69,2 %	76,9 %	71,8 %
N BASTANTE ÚTILES	7	2	9
% BASTANTE ÚTILES	26,9 %	15,4 %	23,1 %
N NO SOLÍA LEERLOS	1	1	1
% NO SOLÍA LEERLOS	3,9 %	7,7 %	7,7 %
TOTAL PARTICIPANTES	26	13	39

Fuente: elaboración propia.

Considerando los mensajes de la docente en el foro referidos a los fallos comunes del examen final de las asignaturas, las cifras indican que un 74,4 % de los estudiantes que ha contestado considera que les han resultado “muy útiles” (N=29), un 15,4 % los ha encontrado “bastante útiles” (N=6), un 7,7 % los califica como “poco útiles” (N=3), mientras que una única persona (2,6 %) ha indicado que “sé de qué me hablas pero no los he leído” —Figura 3—.

Figura 3. Utilidad de los mensajes posteriores al examen final sobre los fallos comunes.



Fuente: elaboración propia.

Como en el caso anterior, si se analizan los resultados en relación a cada asignatura, en la tabla 7 se puede ver la distribución, destacando la paridad en los porcentajes, salvo por los dos extremos, superando el porcentaje de alumnado del máster (76,9 %) a los del grado (73,1 %) en el número de estudiantes que considera los mensajes finales “muy útiles”. En contraste, únicamente un discente del grado reconoce que “sé de qué me hablas pero no los he leído” (3,8 %), respuesta que no obtiene representación en el máster.

Tabla 7. Datos de los resúmenes por asignatura.

	GRADO	MÁSTER	TOTAL
N MUY ÚTILES	19	10	29
% MUY ÚTILES	73,1 %	76,9 %	74,4 %
N BASTANTE ÚTILES	4	2	6
% BASTANTE ÚTILES	15,4 %	15,4 %	15,4 %
N POCO ÚTILES	2	1	3
% POCO ÚTILES	7,7 %	7,7 %	7,7 %
N NO SOLÍA LEERLOS	1	0	1
% NO SOLÍA LEERLOS	3,8 %	0 %	2,6 %
TOTAL PARTICIPANTES	26	13	39

Fuente: elaboración propia.

3.3. Parte cualitativa del cuestionario

Como se comentaba anteriormente, el breve cuestionario, anónimo y voluntario, suministrado al alumnado al término de la asignatura, incluía una pregunta abierta al final del mismo por si deseaban, de manera optativa, dejar alguna impresión o comentario acerca del uso de los foros durante el curso. De las 39 personas que respondieron al cuestionario, 22 dejaron aportaciones en este apartado. Estas aportaciones se pueden

clasificar en cinco categorías básicas, siendo las cuatro primeras positivas y la última negativa —Tabla 8—. Así, destacan las referencias a la organización de los foros, a la utilidad de los resúmenes después de las clases síncronas, a la rapidez en la respuesta por parte de la profesora y a la sensación de cercanía que todo esto supone para los estudiantes. Sin embargo, para algunos de ellos, la organización resulta excesiva y el foro sobre los fallos en el examen les ha supuesto una fuente de estrés.

Cabe señalar que en la tabla 8 se han recogido las respuestas del alumnado tal y como las escribieron en el cuestionario. Esto puede aportar algunas pistas del tono empleado por los estudiantes hacia la profesora (empleo de emoticonos, abreviaturas, palabras coloquiales, etc.). Posteriormente se volverá sobre ello al hablar de análisis de sentimiento.

Tabla 8. Categorización de las respuestas a la pregunta abierta del cuestionario.

CATEGORÍA	EJEMPLOS
Organización por temas: facilidad para encontrar la información	“Me encanta que estén tan bien organizados los foros, es muy fácil encontrar la información” (Sujeto 15). “Darte las gracias, por plantear un funcionamiento del foro tan organizado, y centrado, ya que solemos crear multitud de temas” (Sujeto 35).
Utilidad de los resúmenes para seguir la asignatura	“Muy resumidos, con foco en lo importante. Me han resultado muy útiles” (Sujeto 32). “En particular he agradecido los resúmenes después de cada clase, por si alguna no podía verla en directo, o para consultarlo si quería ver de nuevo una clase en particular pero no estaba segura de en qué fecha había sido” (Sujeto 34).
Rapidez en la respuesta por parte de la docente	“Positiva: siempre tienes donde acudir para guiarte sobre lo dado en clase” (Sujeto 39). Me ha encantado que estuviera tan organizado. La categorización ayuda muchísimo. La superrapidez en las respuestas también es brutal” (Sujeto 8). “Me ha resultado muy positiva, ya q, teníamos a Ingrid en el momento q nos surgían las dudas, respondiendo, como siempre, súper rápido” (Sujeto 26).
Sensación de cercanía	“Estaba siempre bien informada cuando no podía asistir a las clases. Además el modo en el que se usaba el foro da una sensación de cercanía pues siempre había una respuesta prácticamente inmediata a cualquier duda.” (Sujeto 13). “Creo que la implicación de Ingrid con todos nosotros como grupo nos ha hecho sentir a todos parte de algo teniendo en cuenta que estamos cada uno en nuestras casas y no nos vemos” (Sujeto 16).
Excesiva compartimentación y agobio inicial al ver los fallos del examen	“A mi ha resultado excesivos foros. Me agobiaba. Es tema de mi personalidad también. Pero me resultaba duro de seguir todos” (Sujeto 4). “Me ha parecido una vía de comunicación muy útil con la profesora y la respuesta siempre ha sido muy rápida. Aunque los fallos comunes me han asustado un poco, han sido útiles. :)” (Sujeto 20).

Fuente: elaboración propia

3.4. Parte cualitativa de las aportaciones a los foros

En referencia al análisis cualitativo de las aportaciones a los foros, se han considerado 209 mensajes del alumnado y 319 mensajes de la docente; como ya se había comentado, se trata de una proporción media de 1,5 mensajes de la docente por cada mensaje de los estudiantes. En la tabla 9 se pueden ver ejemplos del tipo de comentarios. Entre los del alumnado, destacan las preguntas, bien sobre el contenido, las actividades, el examen u otras cuestiones de la asignatura; igualmente, se pueden encontrar agradecimientos a la docente y mensajes de ánimo al resto de compañeros y compañeras, sobre todo para superar los retos colaborativos planteados en el *Foro de innovación e investigación*. Entre los agradecimientos hacia la docente, cabe destacar que algunos hacen referencia a la rapidez de corrección, otros a su implicación general, a su manera de ser, a su sentido del humor y también al aprendizaje adquirido, no únicamente en las clases, sino también a través de los retos voluntarios (ejemplo E-26 en la tabla 9).

Entre los mensajes de la profesora, sobresalen las contestaciones a preguntas del alumnado, las aportaciones en forma de resúmenes o información y los comentarios de agradecimiento y de ánimo a los estudiantes.

Tabla 9. Categorías temáticas principales en los foros no puntuables.

CATEGORÍA ALUMNADO	EJEMPLOS
Preguntas	“Buenas tardes Ingrid, He leído las preguntas del foro para ver si alguien te había preguntado ya mi duda; no recuerdo haber escuchado nada al respecto tampoco, perdona por adelantado si ya lo has mencionado. Para la actividad 2, que la extensión máxima es de dos páginas, ¿debemos usar la plantilla de word en la que se nos explica la actividad, con la tabla donde se pone nombre, apellidos y fecha? Es que en algunas actividades de otras asignaturas nos la piden, en otras no... Saludos y gracias.” (Intervención A-99). “Hola Ingrid! Tal y como acabamos de comentar en clase, te dejo por aquí mi duda para saber si esta parte, que no hemos visto en clase hoy, es importante. Se trata de la tabla sobre la Dimensión del conocimiento (justo debajo de la dimensión del proceso cognitivo - LOTS & HOTS que hemos estado comentando y practicando) donde se diferencia el conocimiento factual, conceptual, procedural y metacognitivo. Muchas gracias y un saludo!” (Intervención D142).
Agradecimientos a la docente	“Hola Ingrid y compañeras, acabo de hacerme mi avatar y me ha encantado la foto de clase, es una pasada!! El mapa conceptual es alucinante, aprovecharé estos días sin clases para visitarlo con calma y con el traductor en la mano!!. Gracias por cumplir eso de que el aprendizaje debe tener motivación y por ofrecernos tantas estrategias y herramientas. Feliz semana de vacaciones a todos y todas” (Intervención E26).

“Gracias Ingrid por tu dedicación y entrega; no solo hemos adquirido conocimientos de la asignatura sino los valores de una gran profesional. Enhorabuena por tu trabajo!! Feliz verano a todas :)” (Intervención F32).
 “Aiiii!!! Qué pena tener que despedirnos 😭😭😭
 Ha sido un verdadero placer tenerte de profe. Además de aprender, las risas que nos hemos echado no tienen precio.
 Gracias por tu implicación. Gracias por tu sentido del humor. Gracias por la rapidez en las correcciones. Gracias por el feedforward. Gracias por motivarnos. Gracias por transmitirnos tanta tranquilidad y poder así disfrutar la asignatura y afrontar el examen con calma. ¡GRACIAS!
 Y por otro lado.... Cuestionario hecho (ayer, a lo loco, antes de que salieran las notas 🙄). Dice mucho de ti y de tu voluntad de mejorar.
 Y finalmente.... Vaya susto con el mensaje de los errores del examen y lo que descontaba... Pensábamos que nos saldría a deber jajajajaja
 Un abrazo y ¡Hasta pronto! 🤗” (Intervención F37).

Ánimo a los
compañeros y
compañeras

“Buenas Ingrid y compañer@s!
 Muchísimas gracias por esas recompensas, me encantan y nos vienen genial para repasar todo el temario.
 Vamos a por el último reto!!!!👊” (Intervención E54).

CATEGORÍA PROFESORADO	EJEMPLOS
Respuestas a las preguntas	“Buenas, (nombre de la alumna), no, eso sería una situación de aprendizaje o similar, pero los materiales auténticos son materiales en inglés que no están hechos con finalidad didáctica y que nosotros se la damos. Espero explicarme. Abrazo, Ingrid” (Intervención D194).
Resúmenes e información	“Resumen de la clase del 13/03: - hemos recordado la importancia de ver la primera clase en la que se explica cómo vamos a organizar el curso. - hemos recordado también que el Reto 1 sigue abierto aunque ya se ha conseguido. - hemos visto la primera parte del Tema 2 empleando la herramienta interactiva Mentimeter. Podéis ver la presentación online de nuevo desde este enlace. También queda subido el PDF a documentación. - si queréis saber más de Mentimeter, os dejo un videotutorial (es un poco antiguo) y un artículo con todos los trucos. Recordad cubrir la asistencia de hoy o la del otro día si os habíais olvidado. RECORDAD que esa asistencia SOLO se puede cubrir si se ven las clases en directo. Un abrazo, Ingrid” (Intervención A11, incluye hipervínculos que aquí no se han añadido).
Agradecimientos y ánimos	“jajaja, muchas gracias, (nombre de la alumna), lo tienes corregido. Un abrazo” (Intervención D34). “jajajaja, muchísimas gracias, (nombre de la alumna), te agradezco muchísimo tus palabras. Estoy segura de que mi examen ya lo tenéis más que preparado, de verdad.

Como os dije, es un fin de semana lleno de exámenes, puede ser que con calor, los nervios...lo haréis lo mejor posible, pero las circunstancias son las que son. Por eso yo siempre intentaré tener en cuenta todo y valorar el global lo máximo que pueda (hasta el infinito y más allá, jeje).
Tranquilidad máxima.
Abrazo enorme,
Ingrid” (Intervención D214).

Fuente: elaboración propia.

Se debe señalar, como en el caso de la tabla 8, que en la tabla 9 también se incluyen los ejemplos de manera directa de los foros, con la misma redacción, incluyendo cualquier fallo que puedan presentar en su forma original.

3.5. Análisis de sentimientos

Las tablas 8 y 9 sirven para poder proporcionar ejemplos del tono general de los intercambios comunicativos entre la docente y el alumnado. Algunas de las características más destacadas son las siguientes:

- Risas detectadas por ambas partes (Tabla 9 Intervenciones F37, D34 y D214).
- Uso de emoticonos (Tabla 8 Sujeto 20; Tabla 9 Intervenciones F37 y E-54).
- Lenguaje coloquial con abreviaturas (Tabla 8 Sujeto 26).
- Empleo de una única exclamación a final de frase (Tabla 9 D142, E26, F32, F37y E54).
- Lenguaje exagerado (Tabla 8 Sujeto 8 y Sujeto 26).
- Uso de mayúsculas para intensificar (Tabla 9 F37 y A11).
- Menciones de los nombres del alumnado y la de la profesora, para dirigirse unos a otros de manera cercana (Tabla 9).
- Términos de cercanía en saludos y despedidas, como “abrazo” (Tabla 9 F37, D194, A11, D34 y D214).

Teniendo en cuenta la Tabla 8 e investigaciones anteriores (Çeliktuğ, 2018; Li y Liu, 2014), se puede decir que en los foros y en la asignatura en general se hace uso de un tono cercano, relajado, informal y de confianza mutua. El alumnado pregunta y comenta sin miedo y sin reparos, en un ambiente seguro y agradable. Destaca, además, el agradecimiento constante por ambas partes y el buen humor y las bromas.

Considerando la participación desde el punto de vista del análisis de polaridad o valencia, se puede decir que el tono de las interacciones es altamente positivo (Mosquera-Gende et al., 2024). Un lenguaje coloquial e informal, por ambos lados, tanto por parte de la docente como por parte del alumnado, que recuerda mucho al lenguaje actual que se puede encontrar en redes y en comunicaciones digitales (Gómez-Camacho et al., 2023).

4.DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Partiendo de los resultados y de los objetivos planteados al inicio del artículo, en relación al primer objetivo propuesto, extraer posibles implicaciones prácticas del análisis de la participación del alumnado y de la docente en los foros no puntuables de las asignaturas, se puede decir que la participación global es alta, con más de un cuarenta por ciento del total estudiantes implicados. No se han encontrado diferencias significativas entre el grado y el máster, aunque, sin duda, la implicación ha sido mayor

en el caso de este último, con un 50 % del alumnado interactuando, frente a un 35,1 % en el grado. Sin embargo, también se debe subrayar que el alumnado del grado mostraba más motivación a la hora de participar, con un mayor número de aportaciones (llegando a un valor máximo de 15 mensajes por estudiante, superando los cuatro mensajes de media por participante).

Si se pasa a analizar los datos concretos, resulta significativo el número de mensajes escritos por la docente de las asignaturas, un total de 319 (190 en el grado y 129 en el máster), suponiendo 1,5 mensajes de la profesora por cada mensaje de un estudiante. Y no solo destaca el número de mensajes que la docente envía, sino también cuándo y cómo los envía. Como se podrá ver más adelante, estos mensajes destacan por su rapidez, por su contenido y por su tono, contribuyendo, de este modo, a la interacción del alumnado (Çelikutğ, 2018; Fernández-Castro et al., 2023; Forero-Arango, 2022; Li y Liu, 2014; Mosquera-Gende, 2022b; Wen, 2022).

En referencia al segundo objetivo de la presente investigación, analizar la utilidad de los resúmenes incluidos en el foro después de cada clase como medio para facilitar el seguimiento de la asignatura, considerando las respuestas de los estudiantes en el cuestionario, se puede observar que un 94,9 % de los mismos valoran estos resúmenes de manera positiva, como también ha quedado recogido en las respuestas a la pregunta abierta del formulario (Tabla 8). Esto supone que un mensaje en el foro después de la clase síncrona puede implicar una diferencia muy significativa para el alumnado, facilitando el seguimiento de la asignatura y suponiendo un punto de referencia al que acudir durante el curso (Dembo et al., 2006; Garello y Rinaudo, 2012; González-Cabanach et al. 2008; Perochena-González et al., 2021; Villalonga-Gómez et al., 2023).

Tomando en consideración el tercer objetivo del trabajo, valorar la pertinencia de los mensajes sobre los fallos comunes en el examen final enviados al foro después del examen, aunque los resultados del cuestionario también son muy positivos, con un 89,8 % de estudiantes que los encuentran muy útiles o bastante útiles, cierto es que algunas personas los han encontrado contraproducentes y les han supuesto una fuente de estrés, como también quedó reflejado en la tabla 8, recogiendo las respuestas a la pregunta abierta planteada. Sería preciso intentar que el *Foro para después del examen* no suponga una fuente de estrés. Una posible propuesta a este respecto sería optar por dejar los mensajes una vez se hayan publicado las notas finales; aunque cabría preguntarse qué parte del alumnado seguiría interesado en revisar en detalle esos errores al conocer ya su nota.

En este punto, a pesar de que los datos fueron similares en el grado y en el máster, se debe señalar que en el grado fueron más positivos que en el máster en relación a los resúmenes (96,1 % escogieron las opciones de “muy útiles” o “bastante útiles”) y en el máster fueron más positivos que en el grado al respecto de los mensajes sobre los fallos después del examen (92,3 % escogieron las opciones de “muy útiles” o “bastante útiles”).

En concordancia con lo anterior, haciendo referencia a la tabla 8, los estudiantes consideran los foros de manera muy positiva, destacando la rapidez de la docente a la hora de contestar las dudas, valorando su implicación y cercanía, poniendo en valor la relevancia de los resúmenes y la organización general de los foros, que facilita su lectura y la localización de información concreta (Bernard et al., 2009; Gallego-Noche et al., 2017; García, 2015; Mosquera-Gende, 2022b; Peñalosa y Castañeda, 2021).

Continuando con los objetivos, en cuanto al cuarto, estudiar el contenido temático de los foros, tanto en referencia a las aportaciones del alumnado como a las de la docente,

por un lado, en referencia a las aportaciones de los estudiantes, destacan, como cabría esperar, las preguntas y dudas, que constituyen el grueso de sus comentarios. Igualmente, se encuentran agradecimientos a la docente y mensajes de ánimos a los compañeros y compañeras. Por su parte, la profesora dedica la mayor parte de sus comentarios a responder al alumnado, a proporcionar información y a realizar los resúmenes, aunque, al igual que sus estudiantes, también deja un espacio para los agradecimientos y los ánimos, tal y como se recoge en la tabla 9.

El último de los objetivos del presente trabajo, analizar el tono de las aportaciones en los foros y su contribución al implemento de la interacción y de la comunicación entre docente y alumnado, presenta, quizás, una de las claves que hace posible que la participación sea alta, que la interacción sea fluida y que el sentimiento general sea el adecuado para que el ambiente sea propicio para el intercambio comunicativo y el aprendizaje activo (Arango-Vásquez y Manrique-Losada, 2023; Hernández-Sellés et al., 2023; Mosquera-Gende, 2023; Romero-Alonso et al., 2023). El tono de los comentarios, por ambas partes, tanto por parte del profesorado como por parte del alumnado, es cercano, informal, distendido, relajado, constructivo, proactivo y motivador. Se hace uso de un lenguaje coloquial, empleando emoticonos, abreviaturas y otras estrategias propias de contextos digitales (Çeliktug, 2018; Li y Liu, 2014; Mosquera-Gende et al., 2024). El buen humor también juega un papel fundamental en estos intercambios.

Con todo esto, quedarían muchas preguntas en el aire y numerosos aspectos por investigar y en los que profundizar.

En referencia a la participación docente: ¿el elevado número de mensajes de la docente contribuye a la adecuada dinamización de los foros o puede suponer una fuente de estrés? ¿Cómo encontrar el punto medio entre ambos? ¿Es eso posible o simplemente no se podrá responder a las necesidades de todo el alumnado?

En referencia al tipo de estudios: ¿a qué puede deberse el mayor porcentaje de participación del alumnado del máster con respecto a los del grado? Se podría pensar que los estudiantes del grado pueden estar más saturados al encontrarse realizando unos estudios con más carga cognitiva y una duración mayor, por lo que pueden estar más cansados y estresados que los del máster. También se puede pensar si el momento del año influye en que produzca una mayor o una menor participación en los foros no puntuables de una asignatura y cabría preguntarse qué se podría hacer para mejorar este aspecto. ¿Debería rebajarse la carga a lo largo del curso académico?

Por otro lado, es obvio que no se están teniendo en cuenta todas las variables y que quedan muchas vías abiertas a una ulterior investigación: ¿Cuáles son todas las variables externas e internas que influyen en la participación del alumnado en los foros voluntarios? ¿La época del año? ¿La carga de trabajo? ¿La personalidad del docente? ¿La implicación del docente? ¿Cómo se puede llegar a lograr ese tono positivo y cercano en los foros? Quizás la respuesta no esté en los foros y la participación en estos sea consecuencia de un todo, tal y como comenta el propio alumnado en sus respuestas a la pregunta abierta del cuestionario. A continuación, se incluyen tres ejemplos en los que, siendo preguntados específicamente por su experiencia con los foros, los estudiantes realizan apreciaciones de otro tipo que pueden ofrecer pistas al respecto de los aspectos que consideran más significativos:

- “Me resultó muy fácil seguir la asignatura y las clases dinámicas y constructivas” (Sujeto 9) - relevancia de las clases, destacadas por ser dinámicas y constructivas.

Sería necesario realizar un análisis multimodal de esas clases síncronas para poder estudiar la importancia de esta variable (Querol-Julián, 2021).

- “Creo que la implicación de Ingrid con todos nosotros como grupo nos ha hecho sentir a todos parte de algo teniendo en cuenta que estamos cada uno en nuestras casas y no nos vemos” (Sujeto 16) - la implicación de la docente les ha hecho sentir parte del grupo. Cabría preguntarse cómo han sentido esa implicación.
- “Muy bien estructurados con un apartado para cada tema. Gracias por tus clases y tus consejos para seguir!” (Sujeto 21) - de nuevo, se menciona la importancia de las clases y se hace referencia concreta a los consejos de la docente.

En estudios anteriores, ya se había podido comprobar cómo un ambiente cercano, la creación de sentimiento de grupo, el uso de herramientas digitales colaborativas o la propuesta de retos voluntarios podían mejorar el rendimiento de los estudiantes y su aprendizaje activo (Mosquera-Gende, 2021; 2022b; 2022c; 2023; Romero-Alonso et al., 2023). Se puede concluir que la interacción síncrona influye en la cantidad y calidad de interacción asíncrona posterior por parte de los estudiantes, es decir, cómo un docente imparte sus clases tendrá implicaciones directas en que el alumnado tenga más predisposición o menos, a participar posteriormente de manera asíncrona en las propuestas que se realicen (García-Aretio, 2019; Hernández-Selles et al., 2023; Romero-Alonso et al., 2023). El tono, el modo de expresarse o el humor con la que el alumnado se comunica en los foros hace ver que se preocupan más del contenido que de la forma, con confianza, de manera informal y distendida. Sería interesante poder realizar una comparación de la participación en los foros de los mismos estudiantes con diferentes docentes, comparando sus modelos metodológicos, su interacción síncrona durante las clases y su participación y dinamización de los foros. Igualmente, resultaría relevante ampliar la muestra y complementar los cuestionarios con análisis más detallados, como los que se podrían obtener a través del desarrollo de grupos de discusión.

En este caso, se espera haber presentado indicios de cómo una dinamización adecuada de los foros por parte del docente de una asignatura puede contribuir a que existe una mayor participación del alumnado, mejorando, por tanto, su experiencia en una universidad online y propiciando un ambiente ideal para fomentar la motivación y la implicación de los estudiantes con su propio aprendizaje.

FINANCIACIÓN: Esta investigación se realiza como parte del PIDA (Proyecto de Innovación Docente Aplicada) titulado: “Evaluación formativa en la universidad para contribuir a la autorregulación y a la autonomía del alumnado”, concedido por la Universidad Internacional de La Rioja, según la Resolución del Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado, de 5 de junio 2023.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amar, V. (2023). Hablar por hablar. Conversaciones alrededor del diálogo universitario en clase. *Aula Abierta*, 52(2), 167-174.
<https://doi.org/10.17811/rifie.52.2.2023.167-174>
- Arango-Vásquez, S.I., y Manrique-Losada, B. (2023). Interacciones comunicativas y colaboración mediada por entornos virtuales de aprendizaje universitarios. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(76).
<https://revistas.um.es/red/article/view/544981>

- Archer, A.B., Crispim, A.C., y Cruz, R.M. (2016). Evaluación y retroalimentación del rendimiento de estudiantes en la educación a distancia. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(3), 473-485. <https://doi.org/10.12804/apl34.3.2016.03>
- Baig, M., González-Ceballos, I., y Esteban-Guitart, M. (2023). Universidades 360. La vinculación de tiempos, espacios y agentes sociales, educativos y comunitarios. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(74). <https://doi.org/10.6018/red.540591>
- Bernard, R.M., Abrami, P.C., Borokhovski, E., Wade, C.A., Tamim, R.M., Surkes, M.A., y Bethel, E.C. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research* 79(3). 243-89.
- Braun, V., y Clarke, V. (2019). To saturate or not to saturate? Questioning data saturation as a useful concept for thematic analysis and sample-size rationales. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 13(2), 1-16. <https://doi.org/10.1080/2159676x.2019.1704846>
- Cacheiro, M.L. (2011). Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. *Revista Pixel-Bit*, 39, 69-81.
- Çelikutuş, M.F. (2018). Twitter sentiment analysis, 3-way classification: positive, negative or neutral?. En *2018 IEEE International Conference on Big Data (Big Data)* (pp. 2098-2103). IEEE. <https://doi.org/10.1109/BigData.2018.8621970>
- Colombia, R., y Maldonado, C. (2009). Sobre la retroalimentación o el feedback en la educación superior on line. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 26, 1-18. <https://acortar.link/NHpYlw>
- Dembo, M.H., Junge, L.G y Lynch, R. (2006). Becoming a self-regulated learner: implications for web based education. *Annual Conference of the American Educational Research Association*.
- Fernández, A.C., Valderrey, V.M., Lázaro, I.G., Gil-Mediavilla, M., y Gallardo-López, J.A. (2020). El trabajo colaborativo online como herramienta didáctica en Espacios de Enseñanza Superior (EEES). Percepciones de los estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Primaria. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 82-94. <https://doi.org/10.1344/RIDU2020.12.9>
- Fernández-Castro, A.M., Sánchez-Cabrero, R., y Husein-Eiadat, Y. (2023). Rendimiento académico, valoración del docente e interacción alumno-profesor en la docencia online frente a presencial. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 17(2), e1583-e1583. <https://doi.org/10.19083/ridu.2023.1583>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Forero-Arango, X. (2022). El papel de la interacción en la educación superior: hacia modelos pedagógicos más flexibles. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 79, 134-148. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2363>
- Gallego-Noche, B., Quesada-Serra, V., Gómez-Ruiz, M.A., y Cubero-Ibáñez, J. (2017). La evaluación y retroalimentación electrónica entre iguales para la autorregulación y el aprendizaje estratégico en la universidad: la percepción del alumnado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 127. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.5991>
- García-Aretio, L. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 245-270. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22433>

- García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2). <https://doi.org/http://hdl.handle.net/10550/49873>
- García-Ruiz, M.R., Buenestado-Fernández, M., y Ramírez-Montoya, M.S. (2023). Evaluación de la Competencia Digital Docente: instrumentos, resultados y propuestas. Revisión sistemática de la literatura. *Educación XXI*, 26(1), 273-301. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33520>
- Garello, M.V. y Rinaudo, M.C. (2012). Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento: Investigación de diseño con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 131-147. <https://acortar.link/J1Jww2>
- Gómez-Camacho, A., de-Pablos-Pons, J., Colás-Bravo, P. y Conde-Jiménez, J. (2023). Youth digital writing on WhatsApp and the teaching of spelling. [Escritura digital juvenil en WhatsApp y enseñanza de la ortografía]. *Comunicar*, 77, 59-69. <https://doi.org/10.3916/C77-2023-05>
- González-Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., García, M., y Mosquera, I. (2008). An intervention programme for the improvement of self-perceptions and self-beliefs. En A. Valle, J. C Núñez, R. González-Cabanach, J.A. González-Pienda y S. Rodríguez (Eds.), *Handbook of instructional resources & their applications in the classroom* (pp. 251-266). Nova Science Publishers Inc.
- Guerra-Santana, M., Rodríguez-Pulido, J. y Artiles-Rodríguez, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 269-281. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5>
- Hernández-Sellés, N., Muñoz-Carril, P.C., y González-Sanmamed, M. (2023). Roles del docente universitario en procesos de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 39-58. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34031>
- Li, G., y Liu, F. (2014). Sentiment analysis based on clustering: a framework in improving accuracy and recognizing neutral opinions. *Applied Intelligence*, 40(3), 441-452. <https://doi.org/10.1007/s10489-013-0463-3>
- López-Navia, S. (2022). Retórica docente y enseñanza online en la educación universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 80(282), 331-346. <https://doi.org/10.22550/rep80-2-2022-02>
- Lozano-Martínez, F.G. y Tamez-Vargas, L.A. (2014). Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2). <https://doi.org/10.5944/ried.17.2.12684>
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *REDIE. Revista Electrónica de Calidad Educativa*, 20(1), 38-47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design. An interactive approach*. Sage Textbooks. Serie: Applied Social Research Methods, 41. Sage.
- Mesa-Rave, N., Gómez-Marín, A. y Arango-Vásquez, S. I. (2023). Escenarios colaborativos de enseñanza-aprendizaje mediados por tecnología para propiciar interacciones comunicativas en la educación superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(2), 259-282. <https://doi.org/10.5944/ried.26.2.36241>

- Mosquera-Gende, I. (2021). El desarrollo de la competencia digital de futuros docentes en una universidad en línea. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 73(4), 121-143. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.89823>
- Mosquera-Gende, I. (2022a). Comunicación asíncrona mediante foros audiovisuales para la formación del profesorado en entornos educativos online. En S. Mariscal Vega, G. Jimenez López y M.G Gallego Jiménez (Coords.), *Enseñar desde la TIC* (pp. 297-309). Thomson Reuters Aranzadi.
- Mosquera-Gende, I. (2022b). Flexibilizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en una universidad online. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 79, 199-213. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2351>
- Mosquera-Gende, I. (2022c). Herramientas digitales colaborativas para la formación de futuros docentes en una universidad online. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 20(1), 35-50. <https://doi.org/10.4995/redu.2022.16806>
- Mosquera-Gende, I. (2023). Digital tools and active learning in an online university: Improving the academic performance of future teachers. *JOTSE. Journal of Technology and Science Education*, 13(3), 632-645. <https://doi.org/10.3926/jotse.2084>
- Mosquera-Gende, I., Marcelo-Martínez, P., Postigo-Fuentes, A.Y., y Fernández-Navas, M. (2024) (en prensa). The hashtag #CharlasEducativas as a teacher affinity space on Twitter. [El hashtag #CharlasEducativas como espacio de afinidad docente en Twitter]. *Comunicar*, 78. <https://doi.org/10.58262/C78-2024-18>
- Nadler, J.T., Weston, R. Voyles, E.C. (2015). Stuck in the middle: The use and interpretation of mid-points in items on questionnaires. *The Journal of General Psychology*, 142(2), 71-89, <https://doi.org/10.1080/00221309.2014.994590>
- Peñalosa-Castro, E., y Castañeda-Figueiras, S. (2021). Generación de conocimiento en la educación en línea: un modelo para el fomento de aprendizaje activo y autorregulado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 249-281. <https://bit.ly/3hIhdgG>
- Perochena-González, P., Cárdenas-Lizarazo, J.A., Mosquera-Gende, I. y Guerrero-Barona, E. (2021). Autoeficacia del profesorado de matemáticas colombiano en relación con su autopercepción laboral y con otras variables. *Universitas Psychologica*, 19, 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy19.apmc>
- Pinto-Santos, A.R., Pérez, A. y Darder, A. (2020). Autopercepción de la competencia digital docente en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. *Revista Espacios*, 41(18), 29-45. <https://acortar.link/bdfhJO>
- Querol-Julián, M. (2021). The multimodal genre of synchronous videoconferencing lectures: An eclectic framework to analyse interaction. En K. Ling, I.N. Mwinlaaru y D. Tay (Eds.), *Aspects of Specialized Genres: Research and Applications* (pp. 198-215). Routledge.
- Revuelta-Domínguez, F.I., Suárez-Guerrero, C., Rivero-Panaqué, C., y Cartagena-Beteta, M.A. (2023). Adaptación del cuestionario de valoración de competencias digitales en educación superior. *Aula Abierta*, 52(2), 117-125. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.2.2023.117-125>
- Romero-Alonso, R., Valenzuela-Gárate, J. y Anzola-Vera, J. J. (2023). El rol facilitador del docente en la formación online asíncrona y los resultados académicos: Un estudio exploratorio. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 83-100. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.33982>

- Sánchez-Doménech, I., Cabeza-Rodríguez, M.A. y Caraballo-Román, R. (2023). Nuevos perfiles de estudiantes de másteres en línea: aprendizaje autodirigido y motivación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 21(1), 83-98. <https://doi.org/10.4995/redu.2023.16894>
- Stake, R. F. (2010). *Investigación de estudios de casos*. Morata.
- Valdivia-Vizarreta, P., y Noguera, I. (2022). La docencia en pandemia, estrategias y adaptaciones en la educación superior: Una aproximación a las pedagogías flexibles. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 79, 114-133. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2373>
- Velázquez-Gatica, B. y López-Martínez, R.E. (2023). Estudio preliminar del aprendizaje en la ubicuidad en docentes de pregrado de Psicología. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 21(1), 35-51. <https://doi.org/10.4995/redu.2023.17707>
- Villalonga-Gómez, C., Mora-Cantalops, M., y Delgado-Reverón, L. (2023). Aplicación de andamiajes metacognitivos basados en diarios de aprendizaje en enseñanzas virtuales. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(2), 219-236. <https://doi.org/10.5944/ried.26.2.36252>
- Viñoles-Cosentino, V., Sánchez-Caballe, A., y Esteve-Mon, F.M. (2022). Desarrollo de la competencia digital docente en contextos universitarios. Una revisión sistemática. *REICE. Revista Iberoamerica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2), 11-27. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.001>
- Wen, L. (2022). Influence of emotional interaction on learners' knowledge construction in online collaboration mode. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 17(2), 76-92. <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i02.28539>