

# UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación



Diseño de un instructivo para desarrollar foros virtuales  
en las iniciativas académicas de la  
Universidad del Valle de Guatemala

Modelo de Trabajo Profesional presentado como  
Trabajo de Graduación por Matilde Beatriz Ivic Pérez de Monterroso  
para optar al grado académico de Maestría en Docencia Superior

Guatemala,

2013



Diseño de un instructivo para desarrollar foros virtuales  
en las iniciativas académicas de la  
Universidad del Valle de Guatemala

# UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación



Diseño de un instructivo para desarrollar foros virtuales  
en las iniciativas académicas de la  
Universidad del Valle de Guatemala

Modelo de Trabajo Profesional presentado como  
Trabajo de Graduación por Matilde Beatriz Ivic Pérez de Monterroso  
para optar al grado académico de Maestría en Docencia Superior

Guatemala,

2013

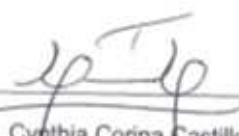
Vo. Bo.:

(f)   
MA. Cynthia Corina Castillo Castillo

Tribunal Examinador:

(f)   
MA. Mónica Sulecio De La Cerda de Álvarez

(f)   
MSc. Ingrid de León Vilaseca

(f)   
MA. Cynthia Corina Castillo Castillo

Fecha de aprobación: Guatemala, 14 de junio de 2013

## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de graduación ha sido posible gracias al apoyo y la colaboración de muchas personas. En primer lugar, quiero agradecer a mi esposo Mauricio y a mis hijos Mauri y Pablo Emilio, por su amor y paciencia durante los dos años que duraron mis estudios de la Maestría en Docencia Superior. Espero tener el tiempo y la salud necesaria para reponerles los días, semanas, meses y años durante los cuales descuidé mi función como esposa y madre, para poder alcanzar esta meta.

En el campo profesional, agradezco profundamente a la Magíster Jacqueline García de León, Directora de Estudios, quien desde el principio apoyó a la primera cohorte de docentes de esta maestría y consiguió los fondos para que la Universidad del Valle de Guatemala nos dotara de una beca de estudios.

Un reconocimiento especial a mi amiga y compañera, Magíster Miriam de Gálvez, por todos los conocimientos y las experiencias que compartió conmigo, ambos fruto de su amplia formación docente. Las largas horas de clase y de tareas fueron intelectualmente muy ricas gracias a sus aportes.

Deseo agradecer a la Magíster Mariela Zelada, ex Directora de las Maestrías de Educación, especialmente por haber autorizado que analizara los foros de discusión de una de sus iniciativas académicas. Muchas gracias también a la Magíster Silvia Yela, quien actualmente ocupa dicha posición. Gracias a todos mis profesores de maestría, especialmente al Magíster Bayardo Mejía, por sus aportes y comentarios a los primeros borradores de mi trabajo de graduación, y a la Doctora Beth Rubin por la excelente formación que nos dio en cuanto a la investigación cualitativa.

En especial, doy las gracias a la Magíster Cynthia Corina Castillo, por haber aceptado asesorarme en este trabajo de graduación, el cual tenía que terminar en muy poco tiempo y bajo mucha presión. Siempre me recibió con una sonrisa en sus labios y con mucho aplomo me apoyó en los problemas que se presentaron. Nunca olvidaré la rapidez con que revisó los avances, así como sus atinados consejos y comentarios. Un especial agradecimiento a las profesionales que integraron el Tribunal Examinador: Magíster Mónica Sulecio De la Cerda y Magíster Ingrid de León Vilaseca. Sus aportes corrigieron vacíos importantes y mejoraron la calidad de este trabajo.

Del Departamento de Arqueología al cual tengo el honor de pertenecer, deseo agradecer a su Director, el Magíster Tomás Barrientos Q., por su apoyo, el tiempo que me concedió para completar mi formación y por las ideas que compartió conmigo. También a mis compañeros y colegas Doctora Marion Popenoe de Hatch, Licenciada Mariana Sánchez de Bonifasi, Magíster Carlos Alvarado G. y Magíster Luisa Escobar, por apoyarme durante estos dos años. En especial, la Doctora Hatch siempre se preocupó por proveerme de literatura de avanzada en temas educativos.

Finalmente, pero no por ello menos importantes, gracias a mis compañeros de cohorte, en especial a los que me ayudaron a validar mi trabajo de graduación: Magda, Isabel, Elvira, Luna, Ani, Shen, Lorena, y Ángel.

## CONTENIDO

Agradecimientos .....	v
Lista de figuras .....	vii
Lista de tablas y sus gráficas .....	vii
Resumen .....	x
I. Introducción .....	1
II. Objetivos de la investigación .....	3
A. Objetivo general .....	3
B. Objetivos específicos .....	3
III. Marco conceptual y teórico .....	4
A. Conceptos operativos .....	4
1. Foro .....	4
2. Pensamiento crítico .....	5
3. Razonamiento .....	7
4. Preguntas para sustenta el pensamiento analítico .....	9
5. Preguntas evaluativas .....	13
6. El pensador crítico .....	14
B. Percepciones de los profesores acerca de los foros virtuales.....	17
C. Bases andragógicas del aprendizaje en ambientes virtuales.....	19
D. Aplicación de la fundamentación metodológica a los foros virtuales....	24
IV. Marco metodológico .....	39
A. Análisis de las percepciones de los catedráticos de la UVG sobre los foros virtuales .....	39
B. Análisis de los Foros virtuales académicos de la UVG .....	42
1. Foros del curso Evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en el Aula Virtual .....	43
2. Foros del curso Etnohistoria 2 del nivel de Licenciatura.....	60
V. Conclusiones .....	79
VI. Recomendaciones .....	84
VII. Instructivo o guía práctica para el diseño de foros virtuales .....	85
VIII. Bibliografía .....	101
IX. Apéndice.....	103

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1, Taxonomía de Bloom.....	19
Figura 2, Taxonomía revisada de Bloom.....	20
Figura 3, Mapa de la taxonomía de Bloom para la Era Digital.....	22
Figura 4, Esquema de la tasa de retención de los aprendizajes.....	24
Figura 5, Modelo de interacción en foros virtuales.....	35
Figura 6, Diseño de la interfaz del curso Evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en el Aula Virtual, Foro 1.....	44
Figura 7, Diseño de la interfaz de los foros virtuales del curso Evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en el Aula Virtual....	46
Figura 8, Diseño de la interfaz del Foro 1 “Los kaqchikeles” del nivel de Licenciatura.....	61
Figura 9, diseño de la instrucción del Foro 2 “Los tz’utujiles” del nivel de Licenciatura.....	65

## LISTA DE TABLAS Y SUS GRÁFICAS RESPECTIVAS

Tabla 1, Lineamientos para el Diseño de la Instrucción.....	27
Tabla 2, Lineamientos para el Diseño de la Interfaz.....	28
Tabla 3, Rúbrica para evaluar la presencia cognitiva.....	32
Tabla 4, Plantilla para codificar la presencia social.....	36
Tabla 5, Distribución de la contratación de docentes de la UVG.....	39
Tabla 6, Análisis de la interfaz de los foros virtuales del nivel	



de Maestría.....	48
Tabla 7, Análisis del diseño de la instrucción de los foros del nivel de Maestría.....	49
Tabla 8, Resultados del análisis de la presencia cognitiva del Foro 1 del nivel de Maestría.....	53
Gráfica 1.....	54
Tabla 9, Resultados obtenidos por los estudiantes en la categoría de Resolución, en el Foro 1 del nivel de Maestría.....	54
Gráfica 2.....	55
Tabla 10, Resultados del análisis de la presencia cognitiva en el foro 7 del nivel de Maestría.....	56
Gráfica 3.....	56
Tabla 11, Resultados obtenidos por los estudiantes en la categoría de Resolución del foro 7 del nivel de Maestría.....	56
Gráfica 4.....	57
Tabla 12, Resultados de la combinación de los componentes del pensamiento crítico en el foro 1 del nivel de Maestría.....	58
Gráfica 5.....	58
Tabla 13, Resultados obtenidos por los estudiantes en la combinación de los cuatro componentes del pensamiento crítico en el Foro 1 del nivel de Maestría.....	59
Tabla 14, resultados en la combinación de los componentes del pensamiento crítico en el Foro 7 del nivel de Maestría.....	59
Gráfica 6.....	60
Tabla 15, Análisis del diseño de la interfaz de los foros del nivel de Licenciatura.....	66
Tabla 16, Análisis del diseño de la instrucción de los foros del nivel de Licenciatura.....	67
Tabla 17, Resultados de la presencia cognitiva en el Foro 1 del nivel de Licenciatura.....	70
Gráfica 7.....	70

Tabla 18, Resultados obtenidos por los estudiantes en la categoría de Resolución en el foro 1 del nivel de Licenciatura.....	71
Gráfica 8.....	71
Tabla 19, Resultados de la presencia cognitiva en el Foro 2 del nivel de Licenciatura.....	72
Gráfica 9.....	72
Tabla 20, Resultados obtenidos por los estudiantes en la categoría de Resolución del Foro 2 del nivel de Licenciatura.....	73
Gráfica 10.....	73
Tabla 21, Resultados por la combinación de los elementos del pensamiento crítico en el foro 1 de licenciatura.....	74
Gráfica 11.....	74
Tabla 22, Resultados obtenidos por los estudiantes en la combinación de los elementos del pensamiento crítico en el Foro 1 del nivel de Licenciatura.....	75
Gráfica 12 y Gráfica 13.....	75
Tabla 23, Resultados por la combinación de los elementos del Pensamiento crítico en el foro 2 del nivel de Licenciatura.....	76
Gráfica 14.....	76
Tabla 24, Resultados obtenidos por los estudiantes en la combinación de los elementos del pensamiento crítico en el Foro 2 del nivel de Licenciatura.....	77
Gráfica 15 .....	77
Gráfica 16 .....	78

## RESUMEN

Este trabajo de graduación consiste en una investigación cualitativa de los foros electrónicos como herramientas que fomentan competencias de la comunicación escrita efectiva, el trabajo colaborativo y especialmente el pensamiento crítico. La primera parte consiste en una investigación bibliográfica de investigaciones relacionadas a los foros electrónicos y los principios andragógicos que subyacen al aprendizaje en los entornos virtuales. Luego se presenta el análisis de las percepciones de los catedráticos sobre estos temas. Se continúa con el análisis de foros electrónicos realizados en dos iniciativas académicas, una del nivel de Maestría de la Facultad de Educación y otra del nivel de Licenciatura en la Facultad de Ciencias Sociales. Se ofrecen conclusiones y recomendaciones basadas tanto en la investigación bibliográfica como en los análisis de dichos foros. Finalmente, se presenta el diseño de un instructivo o guía práctica para comprender los foros electrónicos y diseñar uno en la plataforma Blackboard, la cual fue sometida al proceso de validación por 12 docentes. Luego de la revisión y aprobación por parte del Tribunal Examinador, se espera entregar una copia de esta guía a los docentes de la Universidad del Valle de Guatemala, para facilitar su aprendizaje en esta herramienta electrónica. Asimismo, se incluye un disquete con 15 apéndices, que incluyen los resultados de las percepciones de los catedráticos, los aportes de los estudiantes a cada uno de los foros, las tablas con el procesamiento de los datos, las tablas y gráficas que muestran los resultados, ejemplos para cada una de las categorías de presencia cognitiva y las validaciones de los 12 docentes.

## I. Introducción

Actualmente la humanidad inicia un nuevo milenio, en el que los cambios tecnológicos superan en amplio margen a los cambios sociales. Es indudable que esta transición ha coincidido con una explosión a nivel de la Tecnología de la Información y la Comunicación<sup>1</sup>. En la arena universitaria se enfrentan grandes desafíos para responder a las demandas sociales y para preparar a los estudiantes en los campos de la ciencia y la tecnología, a fin que se desempeñen de forma efectiva en un mundo globalizado.

Muchos investigadores han señalado que en la nueva sociedad de la información los esquemas educativos ya no pueden seguir girando alrededor de contenidos que ya están disponibles en la *web*. Por lo tanto, los países más avanzados en tecnología y que están integrados en grandes esferas políticas como la Unión Europea, realizaron un cambio hacia la educación por el enfoque de competencias, entre las que se incluyen las relacionadas con las TIC. Esta transición es especialmente difícil para los profesores formados bajo el esquema educativo anterior. Entonces la principal pregunta gira en torno a lo siguiente: ¿Cuál es la principal competencia que debemos promover entre nuestros estudiantes universitarios? Andrei N. Fëdorov<sup>2</sup> lo resume en cuatro palabras: **pensamiento de alta calidad**. Si bien de acuerdo al enfoque socio-constructivista se necesita que el ser humano pase por varias etapas cognitivas básicas, que le permiten alcanzar las operaciones mentales de orden superior, la realidad guatemalteca es que en los primeros años del nivel universitario los estudiantes no llegan capacitados para ello. Por tal razón los esfuerzos deben dirigirse a reforzar las fases intermedias como análisis, síntesis y la formulación de inferencias, a fin de prepararlos para las operaciones superiores de interpretación, pensamiento crítico y creatividad.

Ya a fines del siglo XX (1998) UNESCO emitió su *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI* en la que se lee:

---

<sup>1</sup> De aquí en adelante TIC.

<sup>2</sup> Fëdorov, Andrei. 2005. "La universidad, el pensamiento crítico y el foro virtual". En *Innovación Educativa*. 5 (27):5-15. Instituto Politécnico Nacional. México.

*«Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones..., aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales<sup>3</sup>.»*

En países con niveles educativos superiores a los de Guatemala, la docencia universitaria concentra sus procesos de enseñanza- aprendizaje en el desarrollo de pensamiento crítico. Vienen a la memoria las imágenes de las aulas y grandes auditorios de prestigiosas universidades, donde notables académicos dictaban cátedras, dirigían foros o debates presenciales. Empero, con el avance de la tecnología, los espacios para llevar a cabo estas actividades van cambiando. Hoy las aulas virtuales van ganando terreno y las investigaciones empiezan a señalar que los debates y foros virtuales se están convirtiendo en joyas metodológicas de la pedagogía crítica y del conocimiento (Fëdorov, 2005:6). El acceso a la tecnología con fines educativos ya no es visto como el privilegio de los alumnos inscritos en famosas instituciones, sino como un derecho de todo estudiante universitario.

---

<sup>3</sup> [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)

## **II. Objetivos de la investigación**

### **A. Objetivo general**

Diseñar un instructivo para la creación y mediación de foros virtuales académicos para cursos de Licenciatura y Maestría de la UVG.

### **B. Objetivos específicos**

1. Verificar si en las asignaturas “Evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en el Aula Virtual” y “Etnohistoria de Guatemala 2” se utiliza el foro virtual con las bases andragógicas necesarias para promover el pensamiento crítico de los estudiantes.

2. Determinar si el diseño de la instrucción y el diseño de la interfaz de los foros de ambas iniciativas académicas guían al estudiante para expresar el pensamiento crítico.

3. Evaluar si los estudiantes son capaces de expresar pensamiento crítico durante sus intervenciones en los foros virtuales seleccionados para el estudio.

### III. Marco conceptual y teórico

#### A. Conceptos operativos

Con el desarrollo tecnológico han surgido conceptos nuevos y/o el uso de otros antiguos, pero ajustados a los nuevos contextos, con lo cual puede que su significado ya no sea el mismo. Por ello, es útil hacer una revisión de los más pertinentes para este trabajo, buscando su significado original e indagando el que se les confiere hoy día, especialmente en los ambientes virtuales. Este ejercicio llevará a aclarar la manera en que se utilizan en este estudio.

1. **Foro.** Se inicia con el término foro. De acuerdo con el *Diccionario de la Real Academia Española*, originalmente viene del griego φόρος, de la raíz de φέρειν que significa “llevar”, “contribuir”. Entonces, se observa que se relaciona con aportar una idea. Así, resultan términos compuestos como “semáforo” que transmite los mensajes de “alto” o “pase”. Antiguamente el significado de foro se extendía al sitio donde se escuchaban y determinaban las causas (como por ejemplo el Foro Romano). También se refería a una reunión para discutir asuntos de interés ante un auditorio, que a veces participaba en la discusión. Esto significa que el estrado era ocupado por un experto y los demás escuchaban. Ambas extensiones se usan hoy, aunque con matices un tanto distintos.

Tanto a nivel presencial como virtual es común que el foro se confunda con el debate. Como ya se mencionó, mientras que el primero implica un experto exponiendo su materia, el segundo generalmente implica controversia, contienda y lucha, al menos entre dos participantes. A primera vista esto parece un detalle insignificante, pero tiene implicaciones para el comportamiento humano. Vemos por ejemplo que el debate agrega un aliciente a los contendientes, pues va implícita la competencia. A nivel virtual, el término foro más parece referirse al espacio de expresión, porque si se revisan los lineamientos que rigen la participación, como los aportes de los integrantes de los grupos, el foro corresponde a una variedad de comunicaciones, que oscila entre exposiciones basadas en contenidos, posturas expertas, debates, discusiones (tanto medidas como acaloradas) y otros.

Con base en los conceptos anteriores, en este trabajo se diferenciará claramente el foro del debate. El foro se referirá entonces tanto al espacio de expresión como a la actividad misma, durante la cual el estudiante expresará sus opiniones, evaluaciones y su pensamiento crítico, basando sus argumentos en la comprensión y análisis de materiales académicos.

**2. Pensamiento crítico.** Aparece constantemente en logos universitarios, en descripciones de perfil de egreso o como una de las competencias centrales de los futuros profesionales. En la Universidad del Valle de Guatemala<sup>4</sup> el pensamiento crítico aparece como uno de los cinco valores que integran su *Código de Ética*, en donde es definido institucionalmente como:

*«...la capacidad de utilizar nuestros conocimientos, habilidades, actitudes y valores, para plantear soluciones y tomar decisiones basadas en la evidencia y la razón» (Código de Ética, Grupo Educativo Del Valle, s.f.: 5).*

Esta definición contiene dos de los elementos centrales del pensamiento crítico, que son la evidencia y la razón, pero al compararlo con otras definiciones, se observa que le faltan elementos centrales como: la evaluación sistemática de las ideas ajenas y propias, la reflexión, la flexibilidad y sobre todo la comunicación de una idea propia. Así las cosas, podemos utilizar las siguientes definiciones para completar la que se ofrece en esta investigación y usarla como medio para desarrollar esta competencia en los estudiantes, especialmente cuando se señala que el avance de la humanidad depende de la aplicación del pensamiento crítico con una clara conciencia del contexto cultural y socioeconómico.

Arango (2003, citado en Fëdorov: 2005:9) lo definió como:

*«El tipo de pensamiento que se caracteriza por manejar y dominar las ideas a partir de su revisión y evaluación, para repensar lo que se entiende, (que luego) se procesa y se comunica. Es un intento activo y sistemático de comprender y evaluar las ideas y argumentos de los otros y los propios. Es concebido como un pensamiento racional, reflexivo e interesado, que decide qué hacer o creer, que es capaz de reconocer y analizar los argumentos en sus partes constitutivas.»*

---

<sup>4</sup> De aquí en adelante UVG.



Por su parte, Peter Faccione (2002:12) define pensamiento crítico como «... un pensamiento de calidad, casi el opuesto a un pensamiento ilógico o irracional.» En otra de sus publicaciones (2007) describe al pensador crítico como:

*«...una persona habitualmente inquisitiva; bien informada, que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara respecto a los problemas...; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocada en ..., indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados...»*

Con base en lo anterior, en este trabajo se definirá el pensamiento crítico como uno de alta calidad, derivado de la revisión y evaluación racional, reflexiva y flexible de las ideas ajenas y propias, que es comunicado por escrito de manera efectiva. El pensamiento crítico es una competencia que se adquiere con un entrenamiento constante, sistemático y riguroso. En los países más adelantados en temas de educación, se entrena a los estudiantes desde las etapas básicas, durante sus primeros años de escolaridad. Conforme escalan de grado, van alcanzando las operaciones mentales más complejas, que les permiten un alto desempeño a nivel universitario. Es difícil adquirir un pensamiento de calidad, apartándose de las creencias y prejuicios para dirigirse hacia hechos y evidencias que fundamenten las interpretaciones y conclusiones. Para poder comprender cómo se desarrolla el pensamiento crítico, es necesario revisar las estructuras básicas del pensamiento humano y cómo funciona. Dado que el pensamiento crítico es un tema muy extenso, este trabajo de graduación se limitará a presentar de forma sintética el proceso de razonamiento, el planteamiento de preguntas, y los cuestionamientos que llevan al pensamiento analítico y el evaluativo. Estos componentes son los más útiles para el análisis de los foros virtuales. Se usará como base tres publicaciones electrónicas de los doctores Linda Elder y Richard Paul de la *Foundation for Critical Thinking* (2002 y 2003). Estos investigadores sostienen que se han identificado ocho estructuras básicas en todo pensamiento y son las siguientes:

- Genera propósitos
- Plantea preguntas
- Usa información
- Utiliza conceptos

- Hace inferencias
- Formula suposiciones
- Genera implicaciones
- Incorpora un punto de vista

**3. Razonamiento.** Las estructuras ya citadas son las que fundamentan el pensamiento que, por lo común se usa como sinónimo de razonamiento. Sin embargo, este último se refiere a una operación mental más formal, porque destaca la capacidad de la mente de hacer inferencias y conclusiones basadas en razones. De acuerdo con las investigaciones del pensamiento humano, es posible mejorar la calidad del razonamiento cuando se entienden los procesos intelectuales en los que se basan (Elder y Paul, 2003: 5-7). Como ya se mencionó, uno de los cuatro pilares del pensamiento crítico es el uso de la razón. Muchas veces se piensa que se utiliza una postura razonada, pero en realidad para alcanzarla es necesario ejercitarse en una serie de pasos:

- Tiene un propósito.
- Es un intento de solucionar un problema, resolver una pregunta o explicar un fenómeno.
- Se fundamenta en supuestos, que hay que identificar y determinar si son justificables para el punto de vista del que se parte.
- Se plantea desde una perspectiva pero buscar otras, evaluando sus fortalezas y debilidades.
- Se fundamenta en evidencias.
- Se expresa mediante conceptos e ideas, que son las que le dan forma.
- Contiene inferencias o interpretaciones que permiten llegar a conclusiones que dan significado a los datos.
- Tiene implicaciones y consecuencias, por lo que es necesario identificar las positivas y las negativas.

Entonces, se enfatiza que la diferencia entre las estructuras del pensamiento y el razonamiento radica en la búsqueda de justificaciones y evidencias para alcanzar inferencias y conclusiones. Además, el razonamiento incluye la evaluación de las implicaciones y consecuencias de tomar determinada postura. Para evaluar el razonamiento, se sugiere utilizar los siguientes criterios, apoyados por las siguientes preguntas:

**a. Claridad.** Es necesaria para comprender y evaluar la idea. Se quiere determinar si la idea es exacta o relevante al problema. El estudiante debe ser capaz de proponerla de distintas maneras.

¿Me puede dar un ejemplo? ¿Puede explicar o ampliar sobre ese asunto? ¿Puede expresar su punto de otra forma?

**b. Exactitud.** Hay que recordar que el pensamiento crítico se basa en evidencias, y que debe estar libre de errores o distorsiones.

¿Es eso cierto? ¿Cómo se puede verificar? ¿Cómo se puede corroborar que es cierto?

**c. Precisión.** Se refiere a la rigurosidad con que se plantea la idea, para que sea exacto a nivel de detalles. Hay que mencionar que un planteamiento puede ser claro y exacto, pero impreciso.

¿Puede ofrecer más detalles? ¿Puede ser más específico?

**d. Relevancia.** Se refiere a lo relacionado con el tema; apunta a que los pensamientos ofrecidos tengan como fin aclarar o solucionar el problema. Un planteamiento puede ser claro, exacto y preciso, pero irrelevante al asunto o a la pregunta.

¿Qué relación tiene con la pregunta? ¿Cómo afecta el asunto?

**e. Profundidad.** Se refiere al grado de análisis del problema, tejiendo interrelaciones entre sus componentes.

¿En qué medida la respuesta contesta la pregunta en toda su complejidad? ¿Considera todos los aspectos más importantes y significativos?

**f. Amplitud.** Es uno de los elementos claves del pensamiento crítico pues se refiere a tomar en cuenta otras ideas o posturas.

¿Habrá que considerar otra perspectiva? ¿Hay otras formas de examinar la situación?

**e. Lógica.** Apunta a un pensamiento ordenado y con sentido, provisto de ideas que se apoyan y que se contradicen. Se observa que las partes tienen sentido como un todo, sin contradicciones.

¿Es lógico su planteamiento? ¿La idea se desprende de lo que se dijo? ¿Por qué?

**f. Importancia.** Señala un significado que no es trivial para la identificación del problema central de la investigación.

¿Es este el problema más importante que hay que considerar? ¿Cuál de estos datos es el más importante?

**g. Justicia.** Se relaciona con la evaluación de las distintas perspectivas, desde una postura que no es arbitraria.

¿Tengo un interés personal en este asunto? ¿Represento los puntos de vista de otros justamente? (Paul y Elder, 2003:12).

**4. Preguntas para sustentar el pensamiento analítico.** En la Taxonomía de Bloom Modificada, el análisis aparece como una competencia de medio nivel, pero es clave para alcanzar el pensamiento crítico. Ahora bien, previo a la operación del análisis se encuentra el propósito y la pregunta o preguntas que se tengan en mente y éstas deben alinearse hacia los ocho componentes del razonamiento. Elder y Paul (2002:7-9) sugieren una serie de preguntas que guían

el proceso. Pueden plantearse en primera persona, es decir, desde la perspectiva del estudiante o desde la visión del grupo de trabajo. También las puede proponer el docente que guía el proceso, en la siguiente manera:

**a. Cuestionar los propósitos y las metas.** Todo razonamiento responde a un propósito y hasta que no se entienda que hay detrás, no se le comprende. Entonces hay que preguntarse:

¿Cuál es su meta o tarea principal en esta línea de pensamiento y qué otras puede considerar?

¿Cuál es el propósito de esta reunión, libro, material, etc.?

¿Por qué escribe esto? ¿Quién es su público? ¿Sobre qué los quiere persuadir?

**b. Cuestionar puntos de vista y perspectivas.** Todo razonamiento ocurre desde un punto de vista o un marco de referencia que permite observar su ubicación en un mapa intelectual. Las siguientes preguntas ayudan a conocerlo.

¿Desde qué punto de vista observa el fenómeno?

¿Existe otro punto de vista que debe considerar?

¿Cuál de estos puntos de vista tiene más sentido en esta situación?

**c. Cuestionar suposiciones.** Todo pensamiento recae en las suposiciones, por lo que es necesario comprender lo que se da por hecho. Las preguntas que se enfocan las suposiciones incluyen:

¿Exactamente qué da por hecho aquí? ¿Por qué asume eso?

Por otro lado, ¿No debería asumir que...? ¿Qué suposiciones sustentan su punto de vista? ¿Qué otras puede plantear?

**d. Cuestionar las preguntas.** Todo razonamiento responde a una pregunta y hasta que no se le conozca, no se comprenderá del todo una idea. Para ello se sugieren las siguientes preguntas:

Exactamente no estoy seguro sobre su pregunta, ¿Puede explicarla?

¿Es esta la mejor pregunta para este momento, o existe otra más importante en la que necesita concentrarse? ¿Hay otra manera de plantearla?

**e. Cuestionar conceptos e ideas.** Todo razonamiento conlleva el uso de conceptos que lo definen y que es necesario comprender. Lo siguiente sirve de herramienta:

¿Cuál es la idea central que usas en su razonamiento?

¿Está usando el concepto apropiado o necesita re conceptualizar el problema?

**f. Cuestionar la información, los datos y la experiencia.** Todos los razonamientos presuponen una base de información de trasfondo (hechos, datos, experiencias) que permite comprenderlo. Para ello, son útiles las siguientes preguntas:

¿En qué información basa usted su comentario o sus datos?

¿Qué experiencia le convenció sobre esto? ¿Puede haber distorsión en su experiencia?

¿Cómo sabe que esta información es precisa? ¿Cómo la puede verificar?

¿Ha dejado de considerar alguna información o datos que necesita?

¿Es que su conclusión está basada en hechos concretos o bien se trata de datos inciertos?

**g. Cuestionar inferencias y conclusiones.** Todo razonamiento requiere trazar inferencias, llegar a conclusiones, y crear el significado. Para comprenderlo es necesario entenderlas. Las preguntas que se concentran en las inferencias incluyen:

¿Cómo llegó usted a esa conclusión? ¿Puede explicar su razonamiento?

¿Existe la posibilidad de otra conclusión? ¿Necesita más hechos o es que hay que repensar cómo calificó los hechos?

Al tomar en cuenta los hechos, ¿cuál es la mejor conclusión posible?

**h. Cuestionar implicaciones y consecuencias.** Todo razonamiento va dirigido hacia una dirección, pues no sólo inicia en un lugar (en las suposiciones), sino que también va hacia otro (tiene implicaciones y consecuencias). Por ello, es importante conocerlas, para lo cual se sugieren las siguientes preguntas: ¿Qué implica usted cuando dice...?

Si hace esto, ¿qué podría ocurrir como resultado?

¿Ha considerado las implicaciones de esta política o práctica?

De la misma manera, pensar analíticamente requiere de un proceso mental sistemático y ordenado, que sigue muy de cerca a las mismas estructuras mentales. Al internalizarlo permite investigar cualquier tipo de información o analizar cualquier problema, porque es el denominador común de todos los métodos de análisis o bien permite llegar a la lógica más fundamental de cualquier disciplina o problema. En ello se sostiene que uno no puede pensar analíticamente sin propósito o pensar analíticamente sin tener una pregunta en mente. Sin embargo, el aprendizaje de esta competencia es complejo y para adquirirlo y dominarlo se necesitan cientos de horas de entrenamiento (Paul y Elder, 2003:49).

Lo primero que hay que realizar es un análisis es identificar el problema y descifrar lo que necesita hacer para resolverlo. En el acercamiento al problema es importante saber si se tiene o no control sobre el mismo. También es esencial observarlo desde distintas perspectivas y estar consciente si se asumen ideas preconcebidas. Del acercamiento al problema surge la(s) pregunta(s) clave(s), que deben ser expresadas con claridad y precisión, tomando en consideración los detalles. Esto lleva al propósito de concentrarse en la pregunta y durante esta etapa hay que asegurarse de que no hay una intensión o una agenda escondida detrás. Nótese entonces que en el análisis el propósito va después de la pregunta, a diferencia del razonamiento, donde ocupa el primer lugar para arrancar el proceso. Para resolver la pregunta hay que buscar la información

relevante, identificar los conceptos, hipótesis y teorías que se necesita aplicar y reconocer las limitaciones de tiempo y recursos. Si se resuelve el problema, se razona las conclusiones y se pasa a las implicaciones de las posturas que se toman. Es de mencionar que el problema puede constar de múltiples puntos de vista que están en conflicto, por lo que se necesitará evaluar cuál solución es la mejor. Pero, si el problema es unidimensional, puede que haya solamente una solución "correcta". Finalmente, si no se logra resolverlo, hay que evaluar las ventajas y desventajas de la siguiente decisión, como por ejemplo si se le analiza de nuevo desde otra perspectiva o si es necesario buscar más información (Elder y Paul, 2003:21)

**5. Preguntas evaluativas.** Una parte central del razonamiento y del análisis es la evaluación de la información o de los fenómenos. A esto se refiere el pensamiento evaluativo, el cual se alcanza por medio de las preguntas evaluativas. Los humanos constantemente están evaluando todo lo que los rodea, las personas, las experiencias propias y ajenas, los hechos y otros. Sin embargo, esta evaluación puede estar sesgada mediante percepciones equivocadas, suposiciones o creencias, o bien puede estar sólidamente fundamentada con observaciones guiadas por preguntas de calidad. Todas las preguntas evaluativas caen en dos categorías: las que corresponden a un sistema, que se pueden responder definitivamente, y las de sistemas en conflicto, que necesitan respuestas razonadas, en las que no se pongan en juego preferencias basadas en posturas subjetivas (Elder y Paul, 2002:12)

**Ejemplos de preguntas evaluativas que se pueden contestar definitivamente:**

Dada las clasificaciones de... ¿Cuáles son las mejores... para...?

¿Cuál... tiene la mejor tasa de...?

¿Cómo es la calidad de...?



### **Ejemplos de preguntas evaluativas que piden un juicio razonado entre dos puntos de vista en conflicto:**

¿Qué tipo de... debo...? ¿Cómo debemos... para...?

Lo anterior se refiere a la información recopilada, pero el pensamiento evaluativo también se refiere a evaluar la calidad del razonamiento, utilizando los componentes ya señalados: propósito, puntos de vista, suposiciones, pregunta, conceptos, información, inferencias, conclusiones, e implicaciones. Igualmente, es útil usar la siguiente lista de cotejo para evaluación:

¿Qué está evaluando? ¿Por qué?

Formule preguntas meticulosas e incisivas, que reflejen su propósito.

Especifique la información que necesita recopilar para responder su pregunta.

Decida los criterios o estándares. ¿Son éstos prácticos y razonables? ¿Están alineados a su propósito?

Sea claro en lo que está tratando de indagar. ¿Habrá alguna consecuencia negativa involuntaria de su forma de evaluar?

Revise la evaluación. ¿Es coherente, lógica, realista y práctica? (Paul y Elder, 2003:21)

**6. El pensador crítico.** Todos los procesos ya descritos llevan a adquirir la competencia del pensamiento crítico. Se trata de un esfuerzo individual, que requiere de mucha disciplina y auto regulación. Es de mencionar que se utiliza en todos los campos de las ciencias y disciplinas, la filosofía y el arte. Por medio del uso de la razón, el pensador crítico se ejercita, hasta que la utiliza cotidianamente al pensar, escuchar, hablar, leer y escribir. Las destrezas que identifican a un pensador crítico son las siguientes:

Formula problemas y preguntas vitales.

Se comunica con claridad, precisión y relevancia.

Acumula y evalúa información relevante y usa ideas abstractas para interpretarla.

Busca profundizar con lógica, imparcialidad y mente abierta, que lo aleja del egocentrismo y socio centrismo.

Llega a conclusiones y soluciones a problemas complejos, probándolas con criterios y estándares relevantes.

Reconoce y evalúa las implicaciones y consecuencias de sus prácticas. (Paul y Elder, 2003:4).

Finalmente, es papel del docente ayudar a los estudiantes a alcanzar estos procesos y a la vez verificar la calidad de su razonamiento para resolver un problema. Para ello, se sugiere formular preguntas que exploren su capacidad de pensar críticamente y que evalúen las implicaciones que conlleva. Paulatinamente se les impulsará a interiorizar el proceso para que, como ya se mencionó, se forme un hábito.

También es necesario señalar que, en cuanto a los foros presenciales y virtuales, existen distintas posturas referentes a los niveles cognitivos que estimulan. Algunos académicos señalan que pueden usarse desde los niveles inferiores, como recordar y comprender. Sin embargo, en este trabajo se sostiene que son más útiles para reforzar los niveles medios y superiores, como análisis, síntesis, desarrollo del pensamiento crítico y creatividad.

Los párrafos anteriores resumen de manera breve lo que se entiende por pensamiento crítico, pero para completar el panorama es necesario plantearse la pregunta de ¿por qué es importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre todo para el desarrollo del individuo como miembro de una sociedad? En la docencia, apuntalar el pensamiento crítico requiere que el profesor acepte que ya no es un simple transmisor de la información y que la educación requiere de la participación activa y voluntaria del estudiante. En este contexto, el docente pasa

a ser un mediador entre el sujeto del aprendizaje y el conocimiento. Además, en el desarrollo del pensamiento crítico, el docente debe estar abierto a la crítica por parte de sus estudiantes y más importante aún, a la autocrítica. Del lado del individuo, el desarrollo del pensamiento crítico fomenta todo su potencial y lo impulsa al trabajo participativo, porque no puede centrarse sólo en su opinión sino debe escuchar otras propuestas y a los demás, para decidir su propia postura. Además, lo hace reflexionar sobre las experiencias de aprendizaje que ha tenido y acerca de las metas que quiere lograr. En este aspecto es muy importante que, a través del pensamiento crítico, el individuo genere energía, confianza en sí mismo, y se incline a realizar descubrimientos, en lugar de repetir las ideas de los demás. Por aparte, a través del pensamiento crítico, la persona se sensibiliza sobre los problemas sociales, opta por una postura flexible, tolerante y sienta las bases para su propia independencia (Delgadillo y Obaya, s.f.:2-3). Estos son elementos urgentes en Guatemala, cuya sociedad está anquilosada desde hace mucho tiempo. Se necesita profesionales que generen energía, que realicen descubrimientos y produzcan cambios sociales y económicos para mejorar las condiciones de la mayoría de ciudadanos.

Para concluir este apartado, es importante mencionar que para alcanzar niveles de excelencia, se debe fomentar y propiciar el uso de metodologías educativas que estimulen el desarrollo de las operaciones cognitivas de nivel superior, como el pensamiento crítico y la creatividad. Para ello, dichas metodologías deben propiciar la participación, la capacidad analítica y crítica, y la evaluación. Como ya se mencionó, los docentes pasan de su papel de transmisores a mediadores en la formación de las competencias integradas por conocimientos, destrezas y actitudes. Entre las herramientas disponibles, los foros virtuales de discusión bien utilizados se destacan por su potencial para desarrollar el pensamiento crítico en el estudiante (Fëdorov, 2005: 9).

## B. Percepciones de los profesores acerca de los foros virtuales

Diversos estudios han medido el impacto de los foros virtuales entre los estudiantes, pero muy pocos se han concentrado en medir las percepciones y la situación general de los catedráticos frente a estas nuevas herramientas. Martínez Valcárcel y sus colegas lo resumen bien al señalar que con aulas virtuales, plataformas electrónicas muy desarrolladas y el amplio acceso a internet, han surgido las respectivas “filias” y “fobias”. En estas últimas, señalan, los docentes no son más resistentes que otros profesionales. Lo que sí es una realidad, es que el traslado de esta tecnología al mundo de la educación ha sido lento y difícil (Martínez Valcárcel, 2012: 2).

A manera de ejemplificar las percepciones y la tasa de uso, se usará los resultados de una investigación realizada por una universidad extranjera, con una realidad cultural y económica totalmente distinta a la de la UVG. Estos datos serán comparados con la información obtenida mediante una encuesta electrónica que respondió un grupo de catedráticos de la UVG en septiembre de 2012 y que aparece en el Marco Metodológico.

La primera investigación viene de la Universidad Swinburne de Tecnología, en el campus Sarawak, Malasia. Allí se adoptó la plataforma *Blackboard* en 2003. A partir de su implementación, era mandatorio usarla como medio de comunicación y de entrega de materiales para los alumnos, pero el uso de foros virtuales era opcional. Los investigadores observaron que en otras partes del mundo las discusiones asincrónicas en línea se estaban convirtiendo en una herramienta de aprendizaje popular en la educación superior, ya que mejoraban la interactividad en el aula. Se basaron en las publicaciones de Althaus (2000) y Gilliver *et al.* (1998) donde destacan las ventajas de las discusiones en línea frente a las interacciones cara a cara, pues sus investigaciones señalaron que los estudiantes que participaron activamente en las discusiones en línea alcanzaron un desempeño académico más alto que los que no lo hicieron. En Swinburne concluyeron que conforme el *e-learning* y *b-learning* aumentan en popularidad, la

habilidad efectiva de usar discusiones mediadas en contextos virtuales será cada vez más necesaria. No obstante, se percataron que el uso de la plataforma en su institución era bajo, en especial lo referente a las herramientas interactivas, lo cual atribuyeron a la resistencia del personal ante el cambio y la poca familiaridad con la tecnología (Lim *et al.* 2009:1-2).

Por ello, diseñaron una investigación para indagar las tasas de adopción, las percepciones sobre estas herramientas entre los catedráticos de varias facultades y si el uso de los foros se correlacionaba con las características demográficas y los antecedentes académicos del personal. Con los resultados crearían programas de entrenamiento del personal, para mejorar el uso de las herramientas de aprendizaje en línea (Lim *et al.* 2009:1-2).

Se les pasó un cuestionario electrónico a todos los profesores de tiempo completo y medio tiempo de las distintas disciplinas: Escuelas de Ingeniería, Negocio y Empresa, Computación y Diseño, e Idiomas. Las 53 encuestas respondidas y recibidas representan el 46% de personal de profesores. En todas las escuelas la respuesta fue del 50%, excepto en Ingeniería, con sólo el 25%. En total, el 49% de los profesores afirmaron usar los foros electrónicos para la enseñanza. Los catedráticos más jóvenes los usaron más que los de mayor edad (correlación de Pearson 0.259,  $p < 0.05$  para variable de edad). Casi el 59% de maestros de 40 años y menos usaban los foros, comparados con el 16.7% de catedráticos con 41 años y más. Los más jóvenes invertían un promedio de 5.5 horas a la semana en otros foros en línea. En la muestra, el género, la familiaridad con la tecnología, la experiencia en la docencia y el nivel de educación superior no fueron indicadores significativos sobre la tasa de adopción. Los profesores de medio tiempo y los de la Escuela de Idiomas, tuvieron tasas bajas en el uso de los foros en línea (Correlación de Pearson de 0.271,  $p < 0.05$ ). En ello hay que señalar que la Escuela de Idiomas es la que tenía el mayor número de profesores de medio tiempo (Lim *et al.* 2009:3).

Entre las razones para usar discusiones asincrónicas en línea, los profesores mencionaron lo siguiente: mejorar la comunicación maestro-aprendiz; mejorar la interacción y la participación de estudiantes; inculcar el aprendizaje de pares; fomentar la independencia. Por otro lado, las razones para no usarlos se centraron en: desconocen cómo usarlo; el entrenamiento es inadecuado; tienen una percepción de inutilidad; es innecesario para clases pequeñas; no es un mandato para los requerimientos de su materia; falta de tiempo; sobrecarga de trabajo; mucho tiempo y trabajo para organizar, manejar y asesorar las discusiones en línea y para afrontar asuntos que surgen de este modo de enseñanza. Finalmente, la mayoría coincidió en que no creen que los foros virtuales reemplazarán a las discusiones cara a cara en clases convencionales (Lim *et al.* 2009:4).

### C. Bases andragógicas del aprendizaje en ambientes virtuales

De muchos es conocido que la Taxonomía de Bloom sobre los procesos cognitivos es una de las herramientas claves para los docentes. Bloom la publicó a mediados de la década de 1950, con el objetivo de estructurar y comprender las etapas de pensamiento que llevan al aprendizaje. (Fig. 1)

Fig. 1 Taxonomía de Bloom. Tomado de A. Churches,



Fuente: <http://www.eduteka.org/TaxonomíaBloomDigital.php>

Cincuenta años después Anderson y Krathwohl (2001) le hicieron cambios, denominando a su modelo Taxonomía Revisada de Bloom. **(Fig. 2)** Para cada categoría o etapa de pensamiento que Bloom representó con sustantivos, seleccionaron verbos y estos a su vez fueron asociados con acciones que reflejaran las habilidades de pensamiento, que pudieran ayudar a desarrollar nuevas aplicaciones en el aula. Asimismo, se realizaron cambios en la secuencia, al agregar a la creatividad por encima de la facultad de evaluar. El esquema de la versión revisada es el siguiente:

Figura 2. Taxonomía Revisada de Bloom. Tomado de A. Churches,



Fuente: <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php>

Por ejemplo en las habilidades pensamiento de orden inferior se lista lo siguiente:

- **Recordar – Reconocer:** listar, describir, identificar, recuperar, denominar, localizar.
- **Entender – Interpretar:** resumir, inferir, parafrasear, clasificar, comparar, explicar, ejemplificar.
- **Aplicar – Implementar:** desempeñar, usar, ejecutar.

- **Analizar – Comparar:** organizar, reconstruir, atribuir, delinear, encontrar, estructurar, integrar.

En las habilidades de pensamiento superior se incluyen:

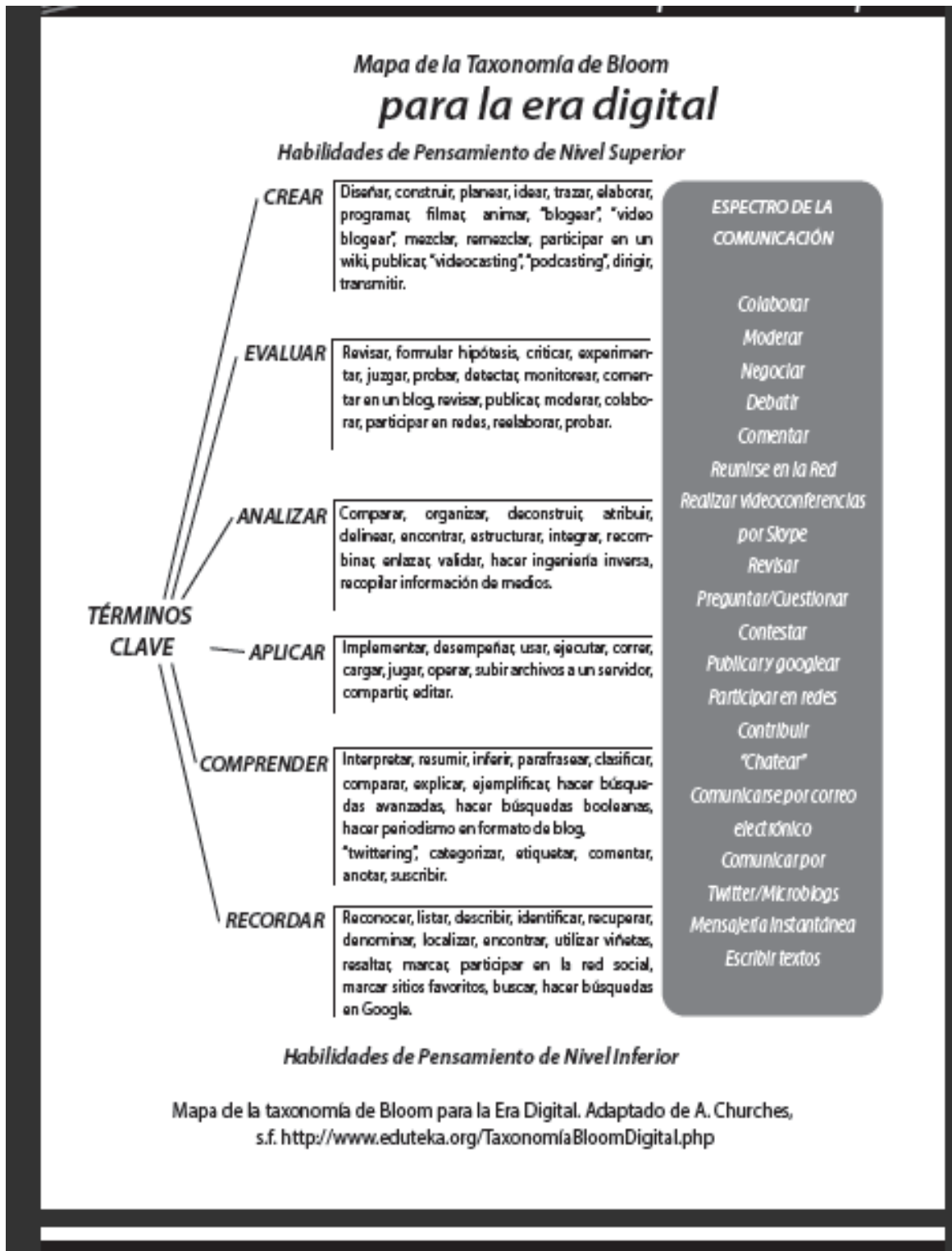
- **Evaluar – Revisar:** formular hipótesis, criticar, experimentar, juzgar, probar, detectar, monitorear.
- **Crear – Diseñar:** construir, planear, producir, idear, trazar, elaborar.

Los verbos anteriores describen muchas de las actividades, acciones, procesos y objetivos que ponemos en marcha diariamente en nuestras aulas. Sin embargo, no atienden los nuevos objetivos, procesos y acciones que son evidentes en la vida de los estudiantes a raíz de la omnipresencia de las TIC. Desde el año 2000 han surgido fuertes cambios y por ello se hace necesaria una Taxonomía de Bloom que se adapte a las formas de vida de la era digital (Churches, s.f. <http://www.eduteka.org/TaxonomíaBloomDigital.php>). (Fig. 3)

Entonces es importante preguntarse, ¿cuáles son los verbos y procesos que deberían integrarse a dicha taxonomía para adaptarla al medio digital? Van desde las destrezas informáticas más básicas como resaltar, participar en una red social, hasta programar, filmar, animar y otros. Los nuevos verbos propuestos aparecen en la siguiente gráfica:



Fig. 3. Mapa de la taxonomía de Bloom para la Era Digital. Adaptado de A. Churches,



Fuente: <http://www.eduteka.org/TaxonomíaBloomDigital.php>

Asimismo, en este nuevo esquema se enfatiza mucho la colaboración, que aunque para muchas personas no es parte integral de su proceso de aprendizaje porque no tienen que colaborar para aprender, con frecuencia sí refuerza su aprendizaje. La colaboración implicada en el trabajo en equipo, es una habilidad del Siglo XXI que cada vez tiene mayor de importancia y que se utiliza en etapas claves del proceso de aprendizaje. Es más, se habla que la colaboración no es una habilidad del Siglo XXI, sino que es esencial en el Siglo XXI. Si se revisa la Taxonomía de Bloom, la colaboración es tácita en varios verbos y además es uno de los mecanismos que pueden usarse para facilitar el aprendizaje y el pensamiento de orden superior. A nivel virtual se dispone de numerosas herramientas que permiten crear conocimiento a través de la colaboración, entre ellas: *wikis*, *blogs* académicos, foros virtuales, redes sociales, programas para crear mapas conceptuales, sistemas y plataformas de administración de aprendizajes y otros. Es de mencionar que muchas de ellas están disponibles de manera gratuita. (Churches, s.f. <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php>).

Siguiendo la misma línea de pensamiento, en los cuatro pilares de la Educación que forma parte de uno de los documentos emitidos por UNESCO para todo el mundo, se observa la participación de la colaboración:

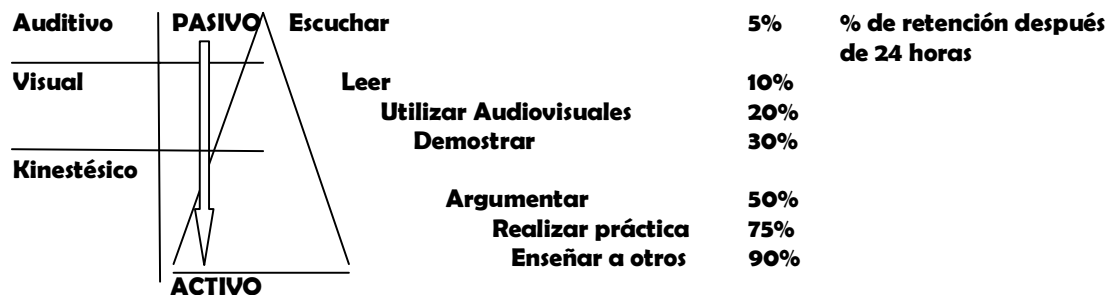
- Aprender a conocer
- Aprender a hacer
- Aprender a vivir juntos, a vivir con los demás
- Aprender a ser

La creación de conocimiento a partir de la colaboración en los espacios virtuales de aprendizaje<sup>5</sup> apoyados por el uso de materiales visuales y auditivos, aumenta la tasa de retención. **(Fig. 4)**

---

<sup>5</sup> De aquí en adelante EVA.

Fig. 4 Esquema de la tasa de retención de los aprendizajes. Tomado de A. Churches,



Fuente: <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php>

Para concluir este apartado, puede verse que el desarrollo de competencias a través de herramientas virtuales y especialmente en los foros virtuales, que son la base de este trabajo, cuenta con una base andragógica y metodológica, que continúa actualizándose. Entonces, la tarea que corresponde es investigar cómo se realiza y para ello en este trabajo se usará dos propuestas de universidades extranjeras y el diseño de cuatro foros realizados en la UVG.

#### D. Aplicación de la Fundamentación Metodológica a los Foros Virtuales Académicos

En esta sección se explicará los lineamientos que es necesarios tomar en cuenta para diseñar los foros virtuales. Como siguiente paso se presentará una propuesta que permite evaluar los niveles de presencia cognitiva de los estudiantes durante su participación en los foros virtuales. Posteriormente, se presentará otra propuesta que permite al catedrático manejar los factores psicológicos que ocurren durante las interacciones virtuales. Tres de estas propuestas y modelos serán las bases para evaluar los cuatro foros virtuales de la UVG.

La primera parte del contenido se dedicará a comentarios sobre el diseño de la instrucción de actividades virtuales y de la interfaz, basado en el trabajo de Miguel Ángel Herrera Batista de la Universidad Metropolitana Autónoma de México. Este ensayo fue publicado por la *Revista Iberoamericana de Educación*.

Luego se pasará a revisar el abordaje metodológico de los foros, con base en el trabajo de Heather Kanuka, Liam Rourke y Elaine Laflamme, que pertenecen respectivamente a la Universidad de Athabasca en Canadá, al Instituto Nacional de Educación de Singapur y a la Universidad MacGill de Canadá. Este trabajo fue publicado por el *British Journal of Educational Technology*.

Herrera inicia su trabajo afirmando que las funciones básicas de las Nuevas Tecnologías<sup>6</sup> en el aprendizaje son: proveer estímulos sensoriales y la mediación cognitiva. De los primeros depende captar la atención de los estudiantes y motivar su participación. En cuanto a la mediación cognitiva, las NT juegan un papel en la interacción de las estructuras mentales de los alumnos, aunque claro está no será en todo porque en esta mediación también juegan su parte las intervenciones del profesor, el grupo y el mensaje de los autores de los materiales de estudio. Por ello, es tan importante el diseño de las herramientas con las que se promoverá el aprendizaje. En los ambientes virtuales existen dos elementos conceptuales que van de la mano: el diseño de la instrucción y el diseño de la interfaz. Esta última es definida como el recurso material o inmaterial que media entre dos entidades que interactúan: el usuario y el escenario sobre el que se desarrolla. La interfaz actúa directamente en el ámbito sensorial, dando forma y dirección al aprendizaje (Herrera Batista, s.f. 1).

El diseño de la instrucción se refiere a los temas pedagógicos como el planteamiento educativo, el concepto del aprendizaje, los objetivos, el diseño de actividades, estrategias didácticas, evaluación y retroalimentación. En cuanto al diseño de interfaz, esto se refiere a la expresión visual y formal del ambiente virtual, incluyendo las directrices de navegación. Estas últimas pueden ser determinantes para la operación adecuada del modelo de instrucción. Tanto en el diseño de la instrucción, como de la interfaz, incorporamos tres de los cuatro componentes claves del aprendizaje y que son: la interacción, el grupo de herramientas y las regulaciones del aprendizaje. El cuarto consiste en el ambiente

---

<sup>6</sup> De aquí en adelante NT.

de aprendizaje, el cual no sólo se refiere a contexto físico y recursos materiales, sino que también involucra aspectos psicológicos (Herrera Batista, s.f.: 3-4). Como se verá más adelante, en ambientes virtuales este tema es particularmente complicado, especialmente en cuanto a la evaluación.

Actualmente los docentes de la UVG, tienen a su servicio la plataforma *Blackboard*, con la cual ya cuentan con parte de la interfaz diseñada. No obstante, en sus manos está organizar la barra de herramientas de manera completa y clara para facilitar la navegación de los estudiantes. Asimismo es necesario que el diseño de instrucción aparezca en una manera atractiva, pero sobre todo didáctica. Según Herrera Batista, la propuesta didáctica en un ambiente virtual no puede prescindir de lo siguiente:

- Programa del curso
- Calendario de actividades y formas de evaluación
- Vías de comunicación para envío, recepción y retroalimentación de actividades, como correo electrónico, enlaces, chat.
- Espacios para el intercambio de ideas y opiniones (foros, grupos de discusión, enlaces).
- Centro de recursos
- Recursos adicionales y links de interés.

A continuación se presenta la propuesta de Herrera Batista para el diseño de la instrucción. Es importante notar que se compone de las habilidades cognitivas que se pretende activar y de sugerencias para actividades didácticas que estimulan el desarrollo de dichas habilidades.

Tabla 1. Lineamientos para el diseño de la instrucción. Batista Herrera, s.f.

Lineamientos para el diseño de la instrucción	Actividades sugeridas
Activación de los procesos de asimilación y acomodación (propiciar el desequilibrio cognitivo).	Confrontar el conocimiento previo. Técnica de debate, fuentes informativas con enfoques opuestos.
Procesamiento de la información por parte del alumno.	Buscar, analizar, sintetizar, comparar la información. Elaborar una opinión personal sustentada.
Plantear retos superables para los estudiantes.	Desarrollar actividades acordes al conocimiento previo y a las condiciones de tiempo, recursos y posibilidades.
Interacción dinámica (de alto nivel cognitivo).	Plantear actividades que comprometan opiniones personales y sustentadas. Ofrecer realimentación oportuna.
Promoción del desarrollo de habilidades para pensar y aprender.	Diseñar actividades de observación, relación, comparación, razonamiento deductivo-inductivo.
Estimulación del auto-aprendizaje.	Proporcionar conocimiento sobre el procesamiento humano de la información, técnicas didácticas.

Esta propuesta es muy completa pero no parece seguir el orden en que se desarrollan las habilidades cognitivas. Por ejemplo, ¿no sería más apropiado colocar la estimulación del auto-aprendizaje en la segunda posición? Asimismo, ¿no sería más adecuado que la interacción dinámica de alto nivel cognitivo apareciera en la última casilla, apoyada por el resto de actividades? Finalmente ¿No sería mejor que la actividad de producir una opinión sustentada apareciera como actividad de la interacción dinámica? En resumen, en esta investigación se

considera que esta propuesta puede presentarse de una manera más ordenada y con una lógica distinta.

Ahora revisemos la propuesta de Herrera Batista sobre el diseño de la interfaz:

**Tabla 2. Lineamientos para el diseño de la interfaz. Herrera Batista, s.f.**

<b>Lineamientos para el diseño de la interfaz</b>	<b>Elementos requeridos</b>
Promoción del acceso al entorno social.	Vías de interacción: correo electrónico, foros de discusión, video-enlaces, etc.
Provisión de acceso al entorno natural.	Imágenes, animaciones, simuladores, realidad virtual.
Provisión de acceso al entorno documental.	Bases de información, hipertexto, documentos para lectura, etc.
Administración de recursos atencionales.	Énfasis en los aspectos relevantes Dosificación de la información Inhibición de ruidos o interferencias del entorno Eliminación de información innecesaria.
Administración de los recursos motivacionales.	Variación de estímulos. Uso intencionado de animaciones. Evitar elementos innecesarios o decorativos. Manejo discreto y planificado de los elementos visuales. Cuidado de no convertir los elementos motivacionales en distractores.

Respecto de esta propuesta, puede observarse que igualmente es muy completa y clara. Únicamente es importante mencionar que se refiere al “entorno natural”

como el ambiente donde se moverá el participante, que en este caso es uno de naturaleza virtual.

Pero, ¿cómo evaluar los aportes y participaciones en un foro u otras actividades que conlleven discusiones a nivel virtual? Una manera de hacerlo se encuentra en la propuesta contenida en la investigación realizada por Kanuka, Rourke y Laflamme (2007:260-271).

Por medio del estudio de casos, examinaron la influencia de cinco actividades de comunicación grupal en línea en la calidad de las contribuciones de 19 estudiantes universitarios del 4º año de pregrado, en un curso optativo del BA en Educación. Las cinco actividades fueron: grupo nominal para la resolución de problemas, debate, experto invitado, *webquest* y deliberación reflexiva. Esta investigación es incluida en el presente estudio, pues como se verá más adelante el debate que diseñaron tiene muchas características en común con el foro.

En la investigación de Kanuka y sus colegas, la calidad de la discusión fue analizada mediante el modelo de “presencia cognitiva”, que fue desarrollado Garrison, Anderson y Archer (2001) para investigar el papel del discurso crítico en contextos de educación superior y a distancia. La presencia cognitiva es definida como «*el alcance del aprendizaje para poder construir y confirmar significado a través de una reflexión prolongada y el discurso en una comunidad crítica de investigación.*» (Citado en Kanuka et al. 2007:264). Usaron técnicas de análisis cuantitativo para asignar los aportes de 19 estudiantes de pregrado a una de las cuatro categorías de presencia cognitiva (véase más adelante). De los resultados, destaca que en las cinco actividades, la proporción y el número de contribuciones categorizadas como las fases de presencia cognitiva superior fueron bajas (20.2%). Sin embargo, los puntajes más altos se obtuvieron en el *webquest* y en los debates y por ello se centraron en estudiar las causas. Encontraron cuatro cualidades que dieron ventaja a *webquest* y a los debates sobre el resto:



1. Las actividades estaban bien estructuradas
2. Proveyeron información clara sobre el papel y las responsabilidades de los estudiantes.
3. Provocaron que los estudiantes confrontaran de manera explícita las opiniones de los otros.

Con base en lo anterior identificaron la importancia de los métodos de instrucción, definidos como las actividades pedagógicas planificadas deliberadamente y orientadas hacia alcanzar las metas. Dichos métodos ya llevan intrínseco ganancias de aprendizaje, por medio de la guía que se da a los alumnos sobre las operaciones mentales que hay que seguir para alcanzar los niveles deseados. No obstante, los resultados de dicho aprendizaje dependerán del papel que juegue el profesor en el diseño de las actividades, la selección de las más apropiadas y la respuesta de los alumnos. Los estudios realizados por Williams (2002, citado en Kanuka *et al.* 2007:261) sugirieron que los estudiantes que usan estrategias de aprendizaje activas y diversas son más proclives a alcanzar niveles altos de comprensión, comparados con los que no los usan.

Así, Kanuka y sus colegas señalan que los métodos de instrucción son especialmente necesarios cuando los estudiantes no pueden o no diseñarán las estrategias por sí mismos, como sería el caso de los cursos virtuales. Es más, agregan que son los métodos de instrucción planificados los que hacen la diferencia entre la navegación en la *web* y la educación formal a distancia. Por consiguiente, se han desarrollado métodos de instrucción para movilizar a los aprendices desde los niveles de aprendizaje bajos (como memorización de hechos y rutas de aprendizaje) hasta los más altos (comprender fenómenos complejos y abstractos a través del pensamiento crítico y creativo). De esta manera, Tenenbaum *et al.* (2001, citado en Kanuka *et al.* 2007:262) sugieren que para ayudar a alcanzar niveles de pensamiento superior hay que desarrollar actividades que involucren argumentos, discusiones, debates, solución de problemas, estudios sobre ejemplos reales y pertinentes.

Ahora bien, como ya se mencionó, para el estudio de la presencia cognitiva se basaron en el modelo desarrollado por Garrison, Anderson y Archer (2001) diseñado para conceptualizar el papel de la comunicación mediada en contextos de educación superior y a distancia. Por medio del mismo evaluaron la calidad de las contribuciones en línea de los estudiantes. Dicho modelo propone que hay cuatro fases de presencia cognitiva por las cuales transitan los estudiantes, pero no como individuos sino en grupo y son: (1) están conscientes del problema; (2) exploran sus aspectos más sobresalientes; (3) integran las interpretaciones de unos y otros y (4) resuelven el problema o dilema inicial (Kanuka *et al.* 2007:264).

Resumiendo brevemente la metodología, siguieron el diseño de estudio de caso diseñado por Creswell (1998), pero modificaron la estructura al usar un análisis cuantitativo del contenido. El curso que fue objeto de estudio se impartía a distancia y asincrónico con la *WebCT* y no había contacto cara a cara entre los estudiantes e instructor. Además de la rúbrica para evaluar los procesos y puntos sobresalientes de la discusión en línea, se usó una técnica de investigación complementaria para la descripción sistemática, objetiva y cuantitativa del contenido manifestado en una comunicación, que involucró: (1) segmentación de las transcripciones de la conferencia en unidades significativas; (2) clasificar estas unidades en una de las cuatro fases de presencia cognitiva y (3) sumar la frecuencia de unidades en cada fase. Usaron el mensaje como unidad de análisis, y crearon códigos para clasificarlos siguiendo el modelo ya descrito. El esquema fue sometido a pruebas piloto en muestras representativas del *WebCT* antes de la recolección de datos y del análisis (Kanuka *et al.* 2007:264, 265).

La rúbrica en donde puede apreciarse las etapas de presencia cognitiva y la descripción de la evidencia que permite evaluar el proceso es la siguiente:

**Tabla 3. Rúbrica para evaluar la presencia cognitiva**

Fases de presencia cognitiva	Descripción y evidencia del proceso entre los aprendices
Fase 1: evento generador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las actividades del estudiante empiezan con el evento generador, seguido por la definición del problema (Fase 2).</li> <li>• Hay evidencia de pensamiento dirigido hacia un propósito, enfocado en el problema.</li> <li>• Hay evidencia de que están definiendo y redefiniendo el problema presentado.</li> <li>• Se presenta espíritu crítico y autonomía intelectual, por los cuales exploran los temas y están abiertos a explicaciones alternativas.</li> </ul>
Fase 2: exploración	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay evidencia de que están buscando explicaciones al problema y explorando ideas relevantes.</li> <li>• Además de la actitud crítica y la expansión del pensamiento buscan</li> <li>•</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• soluciones desde distintas perspectivas. Esto es importante en el desarrollo de pensamiento crítico y la resolución de problemas, pues van organizando sus ideas y los hechos ya les hacen sentido.</li> </ul>
Fase 3: integración	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay evidencia de la conceptualización del problema presentado.</li> <li>• El pensamiento es reflexivo y privado, pero la reflexión se comparte socialmente. Allí se observa que al individuo le hizo sentido la información durante la fase exploratoria.</li> </ul>
Fase 4: resolución	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se comprueba la idea o la hipótesis. La comprobación empieza con un proceso inicial de compartir la idea o la hipótesis con los pares, quienes a su vez dan aportes.</li> <li>• Están listos para actuar basados en su comprensión. Si hay confirmación de la solución del problema para la resolución, se dará la comprensión efectiva.</li> <li>• Una resolución no satisfactoria generará una nueva búsqueda y el proceso empezará de nuevo.</li> </ul>

**Kanuka et al. 2007: 264.**

Kanuka y sus colegas analizaron 1014 mensajes en las discusiones en línea que los 19 estudiantes aportaron a lo largo de 13 semanas. El 56.41% de los mensajes contenían signos de los procesos asociados al menos con una de las cuatro fases de presencia cognitiva. La mayor frecuencia (52%) se clasificó en la segunda fase de presencia cognitiva (exploración) y sólo unos pocos mensajes, (9.8%) llegaron a la fase de resolución (Kanuka *et al.* 2007:266).

Al observar estos resultados parecería desalentador realizar tanto trabajo en el diseño y seguimiento de las actividades para lograr sólo un 10% de resolución, que corresponde a la penúltima etapa del pensamiento superior, que es la evaluación. Sin embargo, en muchos estudios se observa que los que llegan a este nivel son los menos y en casos contados. Por tanto, no contraviene a la realidad del pensamiento humano. La creatividad, que se refiere a la elaboración de una propuesta propia, no aparece en este modelo, pero se sabe que es todavía más escasa. De cualquier manera, lo importante es que a través de la docencia, se impulse el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, es decir un pensamiento de nivel superior.

Conviene ahora a indagar algunos aspectos sobre las implicaciones del factor psicológico en el desarrollo de las discusiones en línea. Para ello se usará la investigación de Hughes, Ventura y Dando (2007:17-29) de la University of West England (Facultad de Salud y Cuidados Sociales). Este estudio aparece en la publicación *Innovations in Education and Teaching International*, de *Routledge Press*. Estos autores argumentan que es necesario evaluar el estado emocional de los estudiantes que participan en cursos en línea, ya que los sentimientos de miedo, enojo, frustración, aislamiento y otros reducen el potencial del aprendizaje. Por tanto, el facilitador necesita manejar estas emociones en las primeras etapas de desarrollo de la actividad. Para ello se requiere de un método para evaluar el estado emocional y en esto consiste la propuesta de estos investigadores.

Se ha señalado que los retos de los facilitadores o tutores en línea son mayores que los que se enfrentan en los cursos presenciales, porque existe el

riesgo de perder la expresión de sentimientos y emociones que son importantes durante el aprendizaje, como por ejemplo la empatía y la motivación. La distancia geográfica y la asincronía pueden resultar en una experiencia de aislamiento para los estudiantes. Estos factores, junto con el hecho de que se necesita la participación activa de los alumnos, con la cual manifiestan su existencia en el contexto virtual, pueden provocar que los estudiantes se pierdan y que no se sientan cómodos. McFadzean y McKenzie (2001, citados en Hughes *et al.* 2007:18) encontraron que los que experimentan estas sensaciones se unen a través de la rabia y la expresan a través de comentarios negativos (a menudo escritos con mayúsculas), o simplemente abandonan el ambiente.

Para afrontar estas situaciones, el diseño del curso necesita incorporar aspectos como desarrollo de equipo, dinamismo, confianza. A la vez, el manejo del proceso requiere de retroalimentación a tiempo, conforme avanza el desempeño del grupo. Los facilitadores deben mantener una comunicación clara y respetuosa pero informal y a veces hasta con humor, de manera que demuestren empatía. Según este enfoque, la expresión de las emociones es parte del proceso de la existencia en línea y de la socialización. Esto no es muy diferente de lo que sucede en el aula, cuando en clases presenciales tanto el profesor como los alumnos expresan sentimientos y emociones. Es importante observar que estos elementos denotan que el aspecto social en el aprendizaje, ya sea presencial o virtual es un tema central (Hughes *et al.* 2007:19).

Para realizar su investigación, Hughes y sus colegas se basaron en los modelos de Rourke *et al.* (1999) y el de Garrison *et al.* (2000). **(Fig. 5)** Utilizaron el concepto de “Comunidad de Búsqueda” en donde la presencia social es parte de la experiencia educativa, junto con la presencia cognitiva y la presencia del profesor. En el desarrollo de este modelo incluyeron una forma de análisis de contenido para evaluar la presencia social y decidieron usar las pausas naturales para delimitar los mensajes, ya que muchas veces los estudiantes no usaban los signos convencionales de ortografía. Las categorías se basan en la naturaleza de la contribución: afectiva, interactiva, cohesiva.

El resultado es un índice de factores de presencia social en el cual, por ejemplo, la categoría afectiva incluye un indicador de expresión emocional.

Figura 5 Modelo de interacción en foros virtuales



Basado en Rourke *et al.* 1999:52 citado en Hughes *et al.* 2007:20.

Resumiendo brevemente el método, se obtuvo la aprobación ética, se presentó el estudio a una cohorte de 460 estudiantes de pregrado del tercer año, quienes trabajaron un módulo profesional divididos en grupos de 7 a 10 miembros. Tuvieron una reunión presencial al iniciar el módulo, se les solicitó completar un formulario con el acuerdo ética y se les aseguró que el material no sería observado sino hasta terminar el módulo y la evaluación. Solo el 75% de los estudiantes estuvieron de acuerdo, lo que dejó 34 grupos para trabajar. Las colaboraciones de los que no estuvieron de acuerdo fueron destruidas. Se usaron métodos estadísticos para determinar el tamaño de la muestra necesaria y el grado de confiabilidad, estableciendo que los primeros 40 mensajes (aproximadamente 2000 palabras) de un grupo, produciría una muestra lo suficientemente grande para incluir y usar todos los indicadores. Luego se escogió una sucesión de grupos al azar, hasta obtener un grado de confiabilidad aceptable del 70%. Para el resto de grupos, se escogieron tres al azar para codificar todas las participaciones. Esto dio un total de 19 estudiantes (14 femeninas y cinco masculinos). Los textos incluían los de los facilitadores. (Hughes *et al.* 2007:20). A continuación se presenta la plantilla usada para codificar los mensajes:

**Tabla 4. Rourke et al. (1999) plantilla para codificar la presencia social,**

<b>Categoría</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Definición</b>	<b>Ejemplo</b>
Afectiva	Expresión de emociones	Expresiones convencionales de emoción, o expresiones no convencionales de emoción, incluye puntuación repetitiva, uso conspicuo de mayúsculas, emoticones.	“No soporto cuando....!!!! “Hay alguien allí!”
	Uso de humor	Burla, adulación, ironía, sarcasmo, subestimación.	“Fulano está sacando raja...”
	Apertura personal	Presenta detalles de su vida fuera de la clase o expresa vulnerabilidad.	“Esto es lo que hacemos donde yo trabajo” “Simplemente no entiendo esta pregunta”.
Interactivo	Continuar el reto	Usar la opción de respuesta del software, en lugar de empezar un nuevo reto.	Dependiente del software e.g. “Response”, “Branch from”.
	Citar los mensajes de otros	Usar las herramientas del software para citar el mensaje de otros o cortar y pegar selecciones de los mensajes de otros.	Dependiente del software e.g. “Marta menciona que...”

Tomado y traducido de: Hughes et al. 2007:21.

Continuación tabla 4

**Tabla 4. Rourke et al. (1999) plantilla para codificar la presencia social**

Categoría	Indicadores	Definición	Ejemplo
	Referirse explícitamente al mensaje de otros	Referencias directas a los contenidos etiquetados por otros.	"En tu mensaje tu hablaste de la distinción de Moore entre..."
	Hacer preguntas	Los estudiantes hacen preguntas a otros o al moderador.	"Alguien ha tenido experiencia con el WEBCT?"
	Felicitar, expresar aprecio, expresar acuerdo	Felicitar a otros por los contenidos de sus mensajes  Expresar acuerdo con otros sobre el contenido de otros más.	"De verdad me gustó tu interpretación de la lectura"  "Estaba pensando la misma cosa. Realmente diste en el clavo..."
Cohesivo	Vocativos	Referirse a los participantes por su nombre.	"Pienso que Juan planteó un buen punto"
	Se refiere al grupo usando pronombres inclusivos	Se refiere al grupo usando "nosotros" o "nuestro grupo".	"Nuestro libro de texto se refiere a..." "Creo que perdimos la pista de..."
	Saludos	Comunicación que sirve a una función social, felicitación, cierres.	"Hola a todos" "Esto es todo..."

Tomado y traducido de: Hughes et al. 2007:21.



En los tres grupos estudiados, se encontró que el índice para medir la densidad de presencia social fue mayoritariamente cohesiva (19.02 - 27.28 - 16.05), seguida por la interactiva (13.09 - 19.09 - 9.09) y finalmente la afectiva (7.00 - 8.66 - 3.84). Los resultados obtenidos de las codificaciones no fueron útiles por sí mismos, pero indicaron que hubo diferencias entre los grupos. No obstante, la validación de este modelo y el método da los primeros pasos para el análisis de los aportes de los estudiantes y para mejorar la facilitación en línea. Esta plantilla dirige la atención al facilitador para evaluar el progreso de la socialización en grupo y le facilita controlar los aportes dirigidos hacia la argumentación académica. Le permite estar consciente de las tendencias y con ello puede actuar e intervenir a tiempo (Hughes, *et al.* 2007:26)

En la UVG apenas se inicia con el desarrollo de actividades de discusión en línea. Se realizan los primeros intentos por diseñar lo mejor posible los foros o debates de discusión. Difícilmente se podría llegar a un análisis como el anterior. Sin embargo, el hecho de conocer la existencia de este trabajo promueve estar conscientes en cuanto a la intervención de los factores emocionales y da algunas pautas para ponerle atención. En el siguiente apartado, se procederá a analizar las experiencias de foros virtuales, tanto los que corresponden a la Maestría en Docencia Superior, como los del curso Ethnohistoria 2 (Guatemala) que pertenece al nivel de Licenciatura.

#### IV. Marco metodológico

##### A. Análisis de las percepciones de los catedráticos de la UVG sobre los foros virtuales

Se iniciará el marco metodológico con el análisis de las percepciones de los catedráticos de la UVG sobre los foros virtuales. Como base se usó la encuesta de la Universidad Swinburne de Tecnología, que fue diseñada con el mismo propósito y sólo se le agregó preguntas adicionales adaptadas a los cursos de la UVG.<sup>7</sup> Actualmente se cuenta con 100 profesores de tiempo fijo, distribuidos en la siguiente manera:

Tabla 5: Distribución de la contratación de docentes de la UVG<sup>8</sup>.

Tiempo de contratación	Número de profesores
Tiempo completo	50
$\frac{3}{4}$ de tiempo	14
$\frac{1}{2}$ tiempo	36

La encuesta fue respondida por 43 profesores que participaron en el taller sobre foros virtuales y pensamiento crítico, organizado por la Dirección de Estudios durante la semana de capacitación docente correspondiente a septiembre de 2012. El taller estuvo a cargo de la Licda. Matilde Ivic de Monterroso. No obstante, hay que mencionar que seis de ellos son profesores contratados únicamente por sus horas de clase. Por tanto, la muestra representa el 37% del universo de docentes de tiempo fijo. Se usó el programa de *clickers* para recoger los datos, y la actividad estuvo a cargo del Lic. Ángel Ramírez. La mayor dificultad radicó en controlar la participación de los docentes. Por ello, en el documento que resume todos los resultados, puede notarse que la recopilación de datos de algunas preguntas se repitió hasta tres veces, tratando de asegurar la participación de todos los presentes. No obstante, se notará que en algunas

---

<sup>7</sup> La encuesta aparece incluida en el Anexo 1.

<sup>8</sup> Nota: en los datos proveídos por Dirección de Estudios no aparecen profesores de  $\frac{1}{4}$  de tiempo, mientras que en los datos recopilados por la encuesta aparece uno.

preguntas dos o tres personas se negaron a responder. Para facilitar la consulta de los datos, este documento aparece en el Apéndice 1, cuyo archivo aparece bajo el nombre *ResultsbyDemographic* que es el nombre que le coloca automáticamente el programa. Entre la información más relevante para este estudio se incluye la siguiente:

A pesar que todas las unidades académicas de la UVG estaban representadas, la mayoría de catedráticos (el 51%) correspondió a la Facultad de Ciencias y Humanidades. De todos los participantes el 97.5% afirmó haber recibido la capacitación para el uso de *Blackboard*. Es de notar que dos docentes no respondieron a la pregunta. Asimismo, el 85% de los encuestados usa *Blackboard* en sus cursos, frente a un 6% que no lo usan. Otra vez, dos profesores se negaron a responder. En respuesta a la pregunta de cuál es la herramienta que más utilizan de *Blackboard*, el 50% de los catedráticos respondió que usan la plataforma para subir materiales de estudio y sólo el 2% usa el foro virtual como su principal herramienta. Llama la atención que ninguno manifestó usar a *Blackboard* para realizar exámenes virtuales. A la pregunta directa si usan los foros virtuales en sus cursos, el 85% señaló que no, frente a un 15% que sí lo hace. Este dato se diferencia notablemente con el resultado del uso de otros tipos de foros virtuales, como *Facebook*, *Twitter* y otros, ya que el 73% sí los utilizan.

En cuanto a las razones de por qué usan los foros virtuales, el 16% señaló que lo hacía para mejorar la interacción y participación de los estudiantes. El 9% indicó que lo usaba para mejorar la comunicación maestro-aprendiz. El 67% escogió la opción de “No lo utilizo”, la cual aunque es más baja que el 85% obtenido para la pregunta directa si usaba los foros virtuales, sigue siendo mayoritaria. Por otro lado, al preguntarles que marcaran la razón que consideran como el mayor obstáculo para el uso de los foros virtuales, las mayores tendencias se concentraron en que el 29% señaló que desconocían su uso, el 26% indicó que se necesitaba de mucho trabajo para organizarlo y manejarlo y el 14% que era poco práctico para clases numerosas.

Al respecto, hay que señalar que los catedráticos tienen razón al opinar que la creación y moderación de un foro requiere de mucho tiempo. Diseñar las preguntas, la instrucción y la interfaz puede llegar a tomar alrededor de cuatro horas de trabajo. El tiempo dedicado a mediar el foro dependerá de la cantidad de preguntas, estudiantes e intervenciones del catedrático, pero esta es la labor más importante del profesor al usar esta herramienta de enseñanza. Por ello, se recomienda que mientras un catedrático medie un foro, suspenda las clases presenciales y se dedique a estimular la participación y promover las operaciones mentales de análisis, síntesis y pensamiento crítico. Es de mencionar, que en 2012 la capacitación recibida por los catedráticos para aprender a usar la plataforma *Blackboard* no incluyó el aprendizaje en herramientas interactivas, como los foros virtuales. Esto se llevó a cabo hasta marzo de 2013.

Finalmente, el 95% no cree que los foros virtuales reemplazarán a las discusiones cara a cara en el ámbito académico. También fue interesante observar que al pedirles que marcaran el curso que creían más apropiado para usar foros virtuales, las mayores tendencias fueron para Composición y Expresión Oral, Introducción a las Ciencias Sociales y Filosofía. En otras palabras, existe la percepción que esta herramienta está dirigida a cursos de Ciencias Sociales y Humanidades. El curso Modelos Matemáticos 1 recibió sólo un 2%, lo que indica que los profesores no creen que los foros virtuales puedan ser de utilidad a este tipo de cursos. En ello hay que destacar que dichos foros están siendo utilizados en otros países para la resolución de problemas matemáticos, físicos y químicos, en lo cual involucran discusiones.

A pesar que, por el momento, mediante la técnica de *clickers* no fue posible ligar directamente los datos demográficos con las respuestas obtenidas, puede notarse que a grandes rasgos las tendencias son parecidas y se puede obtener algunas conclusiones provisionales:

1. Los profesores de ambas universidades usan la plataforma *Blackboard* como medio de mensajería de materiales para estudio.
2. El uso de las herramientas interactivas como el foro electrónico es bajo.
3. Desconocen cómo usar de manera correcta el foro electrónico.
4. Lo conceptualizan como una herramienta que requiere de mucho tiempo para prepararlo.
5. Hay una percepción que el foro virtual no es apropiado para el uso de cursos relacionados a la matemática y a la ingeniería. Hay que recordar que en la Universidad de Swinburne la respuesta de la Escuela de Ingeniería fue la más baja.

En resumen, si las universidades reconocen la utilidad de herramientas como el foro virtual, deberán implementar capacitaciones apropiadas y la oportunidad de diseñarlos y ponerlos en práctica, previamente a su uso efectivo en los cursos.

#### **B. Análisis de los Foros Virtuales Académicos de la UVG**

Con base en las propuestas de Herrera Batista (s.f.), Kanuka *et al.* 2007 y Hugues *et al.* 2007 para analizar la presencia cognitiva, se procederá a analizar cuatro foros virtuales desarrollados en la UVG. Asimismo, el pensamiento crítico expresado en los mismos será evaluado a través de las cuatro columnas principales que sostienen a dicha forma de pensamiento: la razón, la reflexión, la flexibilidad y la comunicación de una idea propia. Los dos primeros foros corresponden al curso Evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en el Aula Virtual de la Maestría en Docencia Superior impartido en el segundo semestre de 2012. Los dos siguientes pertenecen al curso Etnohistoria 2, que se sirve a las Licenciaturas de Arqueología, Antropología e Historia y que también se impartió en el segundo semestre de dicho año. El análisis se iniciará con los foros de la Maestría ya que su aprendizaje, junto con la investigación bibliográfica para desarrollar una monografía requerida en dicha maestría, sirvieron de base para las

mejoras en el diseño y manejo de los foros virtuales del curso Etnohistoria 2, los cuales se realizaron poco después.

A la vez es importante mencionar que se analizará el diseño de la interfaz y de la instrucción en los siete primeros foros realizados en el curso de Maestría entre el 15 de julio y el 5 de octubre de 2012, dado que como se verá más adelante se repite el mismo patrón. No obstante, se seleccionó sólo el primero y el último foro para evaluar las interacciones virtuales y los aportes académicos de los estudiantes y de la catedrática. El criterio se basó en que el primer foro debía ofrecer a los estudiantes las bases andragógicas, los fundamentos teóricos, las competencias y/o objetivos a cumplir, las actividades a realizar y todos aquellos detalles que servirían de base al desarrollo del pensamiento crítico. En la misma línea, la selección del séptimo foro se fundamentó en que la experiencia de seis foros anteriores pudo servir a la catedrática para evaluar el éxito de estas actividades y realizar, en caso necesario, cambios en el diseño de la interfaz y/o de la instrucción. Por otro lado, en el curso Etnohistoria 2 se llevó a cabo un foro presencial y dos virtuales. A pesar que no es el tema central de la monografía, se incluirán los resultados observados en el foro presencial, pues proveyeron aportes interesantes para el diseño de los foros virtuales. Además, es de mencionar que el primero quedó a medias, por fallas en la plataforma *Blackboard* y tuvo que concluir por medio del correo electrónico. El segundo, se desarrolló sin complicaciones técnicas y con una participación exitosa por parte de los estudiantes. Por tanto, ya que del curso Etnohistoria 2 se cuenta sólo con dos casos de foros virtuales, se decidió incluir en el análisis a ambos, a fin de equiparar la cantidad de casos estudiados en ambos cursos.

**1. Foros del curso *Evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en el Aula Virtual*.** Se iniciará con la evaluación de la propuesta didáctica que aparece en la interfaz y para ello se usará la imagen copiada directamente de la ventana del curso abierta en *Blackboard*. (Fig. 6).

Fig. 6 Diseño de la interfaz del curso Evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en el Aula Virtual, Foro 1.

The screenshot shows the Blackboard Learn interface in a Mozilla Firefox browser. The page title is 'Blackboard Learn - Mozilla Firefox'. The browser address bar shows the URL: https://uvg.blackboard.com/webapps/portal/frameset.jsp?tab\_tab\_group\_id=\_2\_1&url=%2Fwebapps%2F... The page header includes the Universidad del Valle de Guatemala logo and navigation links: 'Mi institución', 'Cursos', 'Comunidad', and 'Servicios'. The main content area displays a forum post titled 'Foro: Foro 1 la formación del profesorado como docente en espacios virtuales'. Below the title, there is a description: 'En esta página puede organizar secuencias del foro y aplicar configuraciones a varias secuencias o a todas ellas. Las secuencias se muestran en formato de tabla. Para ordenar las secuencias, haga clic en el título de la columna o en los signos de intercalación que aparecen en la parte superior de cada columna. Más ayuda'. Below this, there are buttons for 'Crear secuencia', 'Buscar', and 'Mostrar'. A table of forum posts is visible, with columns for 'Fecha', 'Secuencia', 'Autor', 'Estado', 'Publicaciones no leídas', and 'Total de publicaciones'. The table contains one row of data.

Fecha	Secuencia	Autor	Estado	Publicaciones no leídas	Total de publicaciones
17/07/12 18:19	Formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje	CLAUDIA CAROLINA SIGUENZA AGUILERA	Publicada	2	5

A la izquierda del observador aparece la columna que presenta los contenidos didácticos más importantes para el curso. Siguiendo la propuesta de Herrera Batista (s.f.), puede observarse que aquí no aparece el programa del curso, el calendario de actividades, los espacios para el intercambio de ideas, las formas de evaluación ni el centro de recursos. Estos elementos sí existen en el diseño del curso de evaluación virtual, pero están dentro de las categorías de Contenido y Discusiones, lo cual dificulta desde el inicio la navegación de los estudiantes. Asimismo, se observa que en dicha columna todo aparece bajo los grandes bloques, la mayoría correspondientes a la plantilla general de *Blackboard* y no están subdivididos por las unidades que conforman el curso. Esto puede

lograrse mediante cabeceras, subcabeceras y las barras divisoras que provee la misma plataforma. A juzgar por experiencias propias, comentarios de catedráticos y estudiantes de otros cursos, al parecer al taller de capacitación docente de *Blackboard* le faltó un mejor aprendizaje sobre la importancia del diseño de didáctico que aparece en la interfaz de entrada a los cursos. Los estudiantes se quejan que cada catedrático lo organizó de manera empírica, algunos de manera muy básica y otros con mucho detalle. Esto les ha dificultado buscar en los bloques elementos importantes como el programa, información pertinente a sus unidades, lecturas, actividades, tareas y hasta exámenes. En los cursos de la Maestría en Docencia Superior, se observan las mismas deficiencias en el diseño didáctico de la interfaz de entrada en dos de los cursos del segundo semestre de 2012. El tercero no puede tomarse en consideración, ya que carece de elementos montados en la ventana asignada.

Ahora, para evaluar el diseño de la interfaz de los foros es necesario observar las siguientes imágenes, que juntas integran la **Figura 7** y que también servirán para evaluar el diseño de la instrucción. Hay que recordar que con las NT se facilita proveer estímulos sensoriales y realizar la mediación cognitiva, que permiten captar la atención de los estudiantes y motivar su participación.



**Fig. 7 Diseño de la interfaz de los foros virtuales del curso Evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en el Aula Virtual.**

Eliminar

Foro	Descripción	Total de publicaciones	Publicaciones no leídas	Participantes totales
<input type="checkbox"/> <b>Foro 1 la formación del profesorado como docente en espacios virtuales</b>	Los aportes personales a este foro será el mapa conceptual de cada uno. REcuerden que la fecha límite para incluir el mapa conceptual al foro es el 13 de julio.  <i>El foro ya no está disponible. Disponible hasta: jueves 19 de julio de 2012 00H00' CST.</i>	155	60	17
<input type="checkbox"/> <b>Did you know? change happen</b>	1. De las palabras que se destacan en el video, seleccione una de ellas y mencione cómo se relaciona con la educación y los entornos virtuales de aprendizaje -EVA- 2. Realice un comentario personal acerca del video.  <i>El foro ya no está disponible. Disponible hasta: miércoles 1 de agosto de 2012 23H59' CST.</i>	155	98	17
<input type="checkbox"/> <b>Rol de las NT en la mediación cognitiva</b>	En este foro discutiremos en torno a:  <b>¿cuál es el rol de las Nuevas Tecnologías (NT) en la mediación cognitiva entre las estructuras mentales de los sujetos que participan en procesos de aprendizaje por medio de EVA?.</b>  Algunas ideas que pueden adentrarnos en la discusión son: ¿qué es la mediación cognitiva?, ¿cuál es la función de la mediación cognitiva?, ¿hay distinción entre la mediación cognitiva en modalidad presencial y modalidad no presencial?, si la hay, ¿qué o cuáles consideraciones debieran tenerse presentes en los EVA?  ¡¡Que tengamos una productiva interacción!!!	99	60	16

Continuación Figura 7  
**Fig. 7 Diseño de la interfaz de los foros virtuales del curso Evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en el Aula Virtual.**

<input type="checkbox"/> <b>Fuentes análogas vs Fuentes digitales</b> <i>El foro ya no está disponible.            Disponible hasta: jueves 16 de agosto de 2012 23H59' CST.</i>	<p>En este foro la discusión se centra en la comparación entre las Figuras 2.1 (Fuentes análogas que activan la desequilibración-equilibración) y la Figura 2.2 (Fuentes digitales que activan el proceso cognoscitivo de desequilibración-equilibración), presentadas en el documento.</p>	57	39	16
<p><b>Al comparar ambas figuras pareciera que el "diálogo interno" desapareciera en la Figura 2.2. ¿Realmente "desaparece" dicho diálogo interno?, ¿esto no contradice la "mediación cognitiva"?</b></p>				
<input type="checkbox"/> <b>Análisis del modelo instruccional presentado</b> <i>El foro ya no está disponible.            Disponible hasta: jueves 16 de agosto de 2012 23H59' CST.</i>	<p>En este foro se realizará un análisis del modelo instruccional presentado en el documento de lectura, enfatizando en las estrategias presentados dentro del modelo. Discuta las estrategias propuestas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Propiciar el desequilibrio cognitivo.</li> <li>2. Propiciar la interacción de alto nivel cognitivo.</li> <li>3. Promover el desarrollo de habilidades de pensamiento.</li> <li>4. Administrar los recursos atencionales.</li> <li>5. Administrar los recursos motivacionales.</li> </ol>	40	40	12
<input type="checkbox"/> <b>evaluación en entornos virtuales</b>  <i>El foro ya no está disponible.            Disponible hasta: sábado 15 de septiembre de 2012 23H59' CST.</i>	<p>En este foro discutiremos sobre la integración de tecnologías en educación y evaluación, principalmente en EVA. Las siguientes preguntas orientarán la discusión, coloque su respuesta como aporte al foro y comente a 2 compañeros más.</p> <p><b>¿Qué significa y cuáles son las implicaciones de incorporar las tecnologías al ejercicio de la docencia desde la primacía de lo educativo? y acerca de los <u>elementos de problematización*</u> de la integración de tecnología en educación y evaluación en EVA</b></p> <p><b>*Considere los "elementos de problematización" desde la perspectiva de Paulo Freire. Para una pequeña referencia puede revisar <a href="http://168.96.200.17/ar/libros/freire/riveros.pdf">http://168.96.200.17/ar/libros/freire/riveros.pdf</a></b></p>	113	52	15
<input type="checkbox"/> <b>propuesta para evaluar aprendizajes virtuales</b> <i>El foro ya no está disponible.            Disponible hasta: viernes 5 de octubre de 2012 23H59' CST.</i>	<p>En este foro discutiremos respecto de las ideas del texto leído que más llamaron su atención, ya sea porque cuestionan su propia práctica, porque invitan a la innovación, porque no están de acuerdo con lo expresado, etc.</p> <p>Además de colocar su aporte, comenten el de 2 compañeros/as más, procuren que no sean los aportes que habitualmente comentan</p>	78	49	15

La siguiente tabla permite evaluar de manera más objetiva el diseño de la interfaz de estos foros:

**Tabla 6: análisis de la interfaz de los foros virtuales del nivel de Maestría.**

<b>Criterio</b>	<b>Características</b>
Uso de colores en las instrucciones	Cinco foros aparecen en forma monocroma y dos en forma dicroma.
Tipo de letra	El mismo para los siete foros.
Mensajes motivacionales	Uno, en el tercer foro.
Imágenes	Ninguna
Efectos visuales	Ninguno.

Puede notarse que los recursos visuales usados en el diseño de la interfaz de estos foros virtuales se limitan a lo mínimo. Llama la atención que en los dos primeros foros toda la información se presentó sólo en color negro. El tipo de letra es poco llamativa, no se usan recursos visuales y excepto en un caso, se carece de mensajes motivacionales que inviten al estudiante a participar. A lo largo de los siete foros la catedrática usó el mismo formato, agregando sólo un color adicional. No fue sino hasta el tercer foro que incluyó una frase de motivación, pero este avance en el diseño fue momentáneo, porque no volvió a motivar en las instrucciones de los siguientes foros. No obstante sí lo hizo al interior de los mismos. Básicamente, el diseño de la interfaz de estos foros carece de los siguientes elementos de la propuesta de Herrera Batista: provisión de acceso al entorno natural (que en este caso es el ambiente virtual); administración de recursos atencionales; administración de los recursos motivacionales.

En cuanto al diseño de la instrucción, estos foros se basan en la lectura de un ensayo relacionado al tema de discusión o en la observación de un video. Con base en estos materiales, por lo general la catedrática seleccionaba una o dos preguntas y/o la actividad a realizar. Por ejemplo, en el primer foro el objetivo era realizar un mapa conceptual con los contenidos relacionados a la formación de un docente para el ambiente virtual, siguiendo la propuesta del autor del artículo correspondiente. Por tanto las secuencias en el foro correspondían como mínimo a la cantidad de estudiantes inscritos en el curso, alrededor de 14. Las instrucciones señalaban que cada estudiante debía como mínimo ingresar a evaluar los mapas conceptuales de dos de sus compañeros y emitir sus opiniones. Como se verá más adelante, esto permitió un total de 155 participaciones, una cantidad de secuencias y participaciones difícil de controlar. Un problema detectado es que parte de la información sobre el desarrollo del foro aparecía bajo el número de Bloque y éste a su vez bajo Contenidos. La otra parte se encontraba directamente en el foro, bajo el apartado de Discusiones. Nuevamente, la navegación requería de al menos cuatro accesos, en lugar de aparecer directamente en la barra de contenidos a la izquierda de la pantalla de los estudiantes.

A fin de evaluar de manera más objetiva el diseño general de la instrucción de los siete foros, adaptado de la propuesta de Herrera Batista, la siguiente tabla puede ser ilustrativa:

**Tabla 7: Análisis del diseño de la instrucción de los foros del nivel de Maestría. Adaptado de Herrera Batista, s.f.**

<b>Lineamientos para el diseño de la instrucción</b>	<b>Actividades sugeridas</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Evidencias</b>
Activación de los procesos de asimilación y acomodación	Confrontar el conocimiento previo.	X		El mapa conceptual requerido implicaba el aprendizaje previo de una lectura y de un video, así como la acomodación de conceptos y procesos.

## Continuación tabla 7

Tabla 7: Análisis del diseño de la instrucción de los foros del nivel de Maestría. Adaptado de Herrera Batista, s.f.

Lineamientos para el diseño de la instrucción	Actividades sugeridas	Sí	No	Evidencias
(propiciar el desequilibrio cognitivo)				<p><b>Ejemplo de las instrucciones de la catedrática:</b></p> <p><i>“Los aportes personales de cada uno será el mapa conceptual de cada uno. Recuerden que la fecha límite para incluir el mapa conceptual es el 13 de julio”.</i></p> <p><i>“De las palabras que se destacan en el video, seleccione una de ellas y mencione cómo se relaciona con la educación y los entornos virtuales de aprendizaje –EVA”.</i></p> <p><b>Ejemplo de la intervención de un estudiante:</b></p> <p><i>“Estimada..., le envió mi primera tarea, la misma consiste en un mapa conceptual y un organizador gráfico. Decidí también optar por esta modalidad porque para el foro me parece que es más clara esta organización”.</i></p>
	Uso de fuentes informativas con enfoques opuestos.		X	La lectura y el video no presentaban posturas distintas.
Procesamiento de la información por el alumno.	Buscar, analizar, sintetizar, comparar la información.		X	No se requirió a los estudiantes la búsqueda de información adicional para comparar posturas.
	Elaborar una opinión personal sustentada.	X		<p>Se solicitó un comentario personal sustentado en los materiales asignados y en las observaciones de los mapas conceptuales de los compañeros.</p> <p>Ejemplo de las instrucciones de la catedrática:</p> <p><i>“Realice un comentario personal acerca del video”.</i></p> <p>Ejemplo de la intervención de un estudiante:</p> <p><i>“Viendo el mapa conceptual, me percaté del rol protagónico que debe tener el e-moderador, ya que es el encargado de llevar al éxito un método de enseñanza no tradicional, aunque me preocupa</i></p>

Tabla 7: Análisis del diseño de la instrucción de los foros del nivel de Maestría. Adaptado de Herrera Batista, s.f.

Lineamientos para el diseño de la instrucción	Actividades sugeridas	Sí	No	Evidencias
				<i>muchísimo, porque son muchas las exigencias y responsabilidades que recaen sobre esta persona. El mapa conceptual menciona muchas tareas y características, pero ¿Será que supera la Herrera temporal? ¿Herrera temporal de quién? Porque un entorno virtual requiere muchas veces hasta mayor tiempo dedicado, y además debido a la misma asincronía puede darse una interacción lenta...”</i>
Plantear retos superables para los estudiantes.	Desarrollar actividades acordes al conocimiento previo, condiciones de tiempo y recursos.	X		Las preguntas y el mapa conceptual requerido estaban directamente relacionados con los materiales estudiados, con tiempo razonable asignado.
Interacción dinámica (de alto nivel cognitivo).	Plantear actividades que comprometan opiniones personales y sustentadas  Ofrecer realimentación oportuna.		X	No se proveyó materiales adicionales para sustentar las opiniones. La mayoría de comentarios eran de felicitación o de opiniones lógicas pero sin sustento académico. Escaso pensamiento crítico. <b>Ejemplo de la intervención de un estudiante:</b> <i>“Lo más demandante es que apenas empezamos a capacitarnos en el uso de alguna Tic y ya debemos usarla con nuestros estudiantes. El proceso de aprendizaje debe ser muy rápido para poder usarla en el aula virtual con los alumnos”.</i>
Promoción del desarrollo de habilidades para pensar y aprender	Diseñar actividades de observación, relación, comparación, razonamiento deductivo-inductivo		X	La actividad se limitó a comentar los mapas conceptuales de los compañeros y opiniones sobre el video. <b>Ejemplo de la intervención de un estudiante:</b> <i>“Hola...: Podrías decirme cómo subir mi mapa. ¿No se cómo? Comentando tu mapa me gusta que compares el modelo tradicional con el virtual así se</i>

## Continuación tabla 7

Tabla 7: Análisis del diseño de la instrucción de los foros del nivel de Maestría. Adaptado de Herrera Batista, s.f.

Lineamientos para el diseño de la instrucción	Actividades sugeridas	Sí	No	Evidencias
				<i>contextualiza y se contrasta haciendo más evidentes los puntos en común y aquellos que se han ido incorporando y que tenemos que ponerles mayor atención”.</i>
Estimulación del auto-aprendizaje	Proveer conocimiento sobre el procesamiento humano de los datos, técnicas didácticas.		X	La actividad del foro no incluyó el aprendizaje sobre la andragogía de los foros virtuales. Tampoco un aprendizaje previo en discusiones virtuales.

En el diseño de la instrucción de estos foros, la confrontación del conocimiento previo se limita a la lectura del ensayo alrededor del cual giraba el tema de estudio, o bien de la observación atenta del video. Esta fue la principal dificultad para el desarrollo de las operaciones mentales superiores. En el procesamiento de la información por parte del alumno, no se pedía una búsqueda, ni una comparación con materiales adicionales a la lectura. Por consiguiente, una buena parte de las participaciones de los estudiantes en los foros se limitaba a la síntesis de las ideas de los autores leídos, uno cada vez. Por ello en este renglón se marca la opción de “No”. Además, como veremos más adelante, cada estudiante abría su propia secuencia, respondiendo a cada pregunta planteada por la catedrática, lo que abrió un abanico de participaciones, que a la vez limitaba la interacción entre los participantes. Las opiniones únicamente se sustentaban en la lectura realizada o bien en experiencias de vida de los estudiantes los cuales, dado que corresponden a disciplinas ajenas a la Pedagogía, era difícil aportar en cuanto a estos temas.

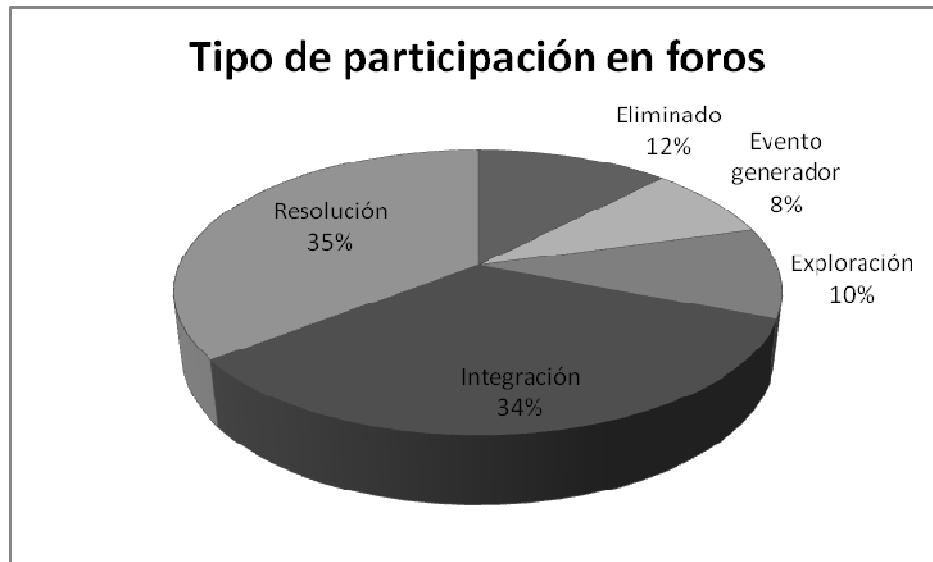
Ahora conviene evaluar la presencia cognitiva de la participación de los estudiantes en Foro 1 de la Maestría, que aparece bajo el título “La formación del profesorado como docente (sic.) en espacios virtuales”. Para facilidad del lector en el Apéndice 2 se adjunta la recopilación de las participaciones de los estudiantes en el Foro 1. En el Apéndice 3 se adjuntan los archivos en *Excel* con la tabulación de los datos, el cálculo de los porcentajes y las gráficas con los resultados de la presencia cognitiva del Foro 1. En este foro las participaciones fueron numeradas de manera ascendente, siguiendo el orden cronológico en que aparecieron en el foro y luego se clasificaron en las fases de presencia cognitiva de acuerdo a la propuesta de Kanuka *et al.* 2007. Las participaciones en donde los estudiantes sólo adjuntaron la tarea fueron colocadas bajo la fase de “evento generador”. Asimismo, las participaciones que denotaban problemas con el sistema, que se repetían o que sólo emitían felicitaciones a los compañeros fueron eliminadas. En el Foro 1 del nivel de Maestría, en cuanto a la presencia cognitiva se obtuvo los siguientes resultados:

**Tabla 8: Resultados del análisis de la presencia cognitiva del foro 1 del nivel de Maestría.**

<b>Categoría</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Eliminado	19	12%
Evento generador	13	8%
Exploración	16	10%
Integración	52	34%
Resolución	55	35%
<b>Total</b>	<b>155</b>	<b>100%</b>



Gráfica 1.



**Tabla 9: Resultados obtenidos por los estudiantes en la categoría Resolución, en el Foro 1 del nivel de Maestría.**

Intervención	Categoría	F	% Resolución	% Total en la categoría de resolución
Catedrático	Resolución	18	33%	12%
Estudiante	Resolución	37	67%	24%
<b>Total</b>		55	100%	35%

Gráfica 2.



Es importante recordar que la presencia cognitiva es definida por Kanuka y sus colegas como el alcance del estudiante para construir y confirmar significado a través de la reflexión y el discurso en una comunidad de investigación. Por tanto, de lo anterior lo que más interesa es la etapa de resolución, ya que es la que identifica la capacidad del estudiante para resolver el problema. Si bien en la primera tabla la resolución aparece con un 35% hay que notar que este porcentaje incluye una participación muy activa por parte de la catedrática, por lo que fue necesario dividirla de la correspondiente a los estudiantes. En realidad, la resolución por parte de los estudiantes únicamente alcanzó el 24% que al compararlo con la etapa de integración del 34% está 10% más baja. Es de mencionar que este foro consistía en resumir en un esquema una propuesta acerca de la formación docente en el espacio virtual y luego opinar acerca de los trabajos de los compañeros. Siguiendo el diseño de la instrucción, los estudiantes únicamente tenían como base una lectura para participar en el foro. No obstante, en el semestre anterior ya habían participado en otros foros virtuales, que incluyeron lecturas sobre temas de *e-learning*. Llama la atención que en el estudio de Kanuka *et al.* las contribuciones categorizadas como presencia cognitiva superior igualmente representaron un porcentaje bajo, alcanzando sólo el 20.2% y según los estudios que cita, generalmente la etapa de resolución alcanza sólo el 10%, con lo cual el 24% obtenido en este foro no sería un resultado tan mediocre.

Ahora es importante y muy ilustrativo para el estudio de la progresión de las etapas de presencia cognitiva, comparar estos resultados con los obtenidos en el Foro 7 del curso del nivel de Maestría. (Véase Apéndice 5).

**Tabla 10: Resultados del análisis de la presencia cognitiva en el foro 7 del nivel de Maestría.**

Categoría	F	%
Eliminado	3	4%
Evento generador	0	0%
Exploración	1	1%
Integración	27	35%
Resolución	47	60%
<b>Total</b>	<b>78</b>	<b>100%</b>

**Gráfica 3.**



**Tabla 11: Resultados obtenidos por los estudiantes en la categoría de Resolución del foro 7 del nivel de Maestría.**

Intervención	Categoría	F	% Resolución	% Total en la categoría de resolución
Catedrático	Resolución	0	0%	0%
Estudiante	Resolución	47	100%	60%
<b>Total</b>		<b>47</b>	<b>100%</b>	<b>60%</b>

Gráfica 4.



En la participación del Foro 7, los estudiantes de Maestría ya tenían seis experiencias previas y habían realizado varias lecturas relacionadas. Asimismo, la tabulación de los resultados de este foro se facilitó porque no hubo participación de la catedrática, con lo cual todos los resultados de resolución corresponden a los alumnos. Puede observarse un 60% de resolución, lo que significa un aumento considerable del 36%. El resultado es bastante más alto que los estudios citados por Kanuka *et al.* por lo cual es probable que los criterios que se aplicó para clasificar a las participaciones como resolución fueron menos estrictos. No obstante, en los aportes de los participantes se observó una diferencia marcada en cuanto a expresar sus posturas, juicios, opiniones e ideas de cómo mejorar la formación y el desempeño docente para funcionar en los espacios virtuales. Fue obvio que el grupo en general ya se sentía cómodo con los contenidos y estaba capacitado para resolver los problemas y expresar sus opiniones de manera abierta.

Por otro lado, la tabulación e interpretación de los resultados de los cuatro componentes que llevan al pensamiento crítico fue difícil, especialmente en el Foro 1 de la Maestría. De acuerdo al concepto operativo, el pensamiento crítico está formado por: razón, reflexión, flexibilidad y comunicación de una idea propia.

Para que la flexibilidad fuera expresada por el estudiante, se necesitaba que la catedrática cuestionara su postura, le ofreciera alternativas u otras lecturas. Esto sucedió muy poco. Por ello, se tomó como criterio de flexibilidad que el estudiante apoyara la postura de un compañero o de uno de los autores citados por el trabajo y que no se encerrara únicamente en sus argumentos. Entonces, de las tablas del Apéndice 6 que calculan los porcentajes de cada uno de los cuatro componentes, la que más interesa es la que en este trabajo aparece como Tabla 13, que presenta los datos obtenidos por los estudiantes mediante la combinación de tres o mejor aún los cuatro componentes del pensamiento crítico.

**Tabla 12: Resultados de la combinación de los componentes del pensamiento crítico en el foro 1 del nivel de Maestría.**

<b>Categoría</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Razón	14	9%
Razón y reflexión	50	32%
Razón, reflexión y comunicación	57	37%
Razón, reflexión, flexibilidad, comunicación	2	1%
Eliminada	32	21%
<b>Total</b>	<b>155</b>	<b>100%</b>

**Gráfica 5.**



**Tabla 13: Resultados obtenidos por los estudiantes en la combinación de los cuatro componentes del pensamiento crítico en el foro 1 del nivel de Maestría.**

Participación	Razón, reflexión y comunicación			Razón, reflexión, flexibilidad y comunicación		
	F.	%	%T	F.	%	%T
Estudiantes	39	68%	25%	2	100%	1%
Catedrática	18	32%	12%	0	0%	0%
<b>Total</b>	<b>57</b>	<b>100%</b>	<b>37%</b>	<b>2</b>	<b>100%</b>	<b>1%</b>

En la tabla anterior puede notarse que en las participaciones de los estudiantes el porcentaje que corresponde a la combinación de los cuatro elementos del pensamiento crítico es mínimo, alcanzando sólo el 1.3%. Como ya se explicó esto sucedió porque no se presentaron las condiciones en las que el estudiante pudiera manifestar la flexibilidad en sus argumentos. A la vez, puede observarse que el porcentaje que corresponde a la combinación de los otros tres elementos es del 25%, lo cual coincide cercanamente con el porcentaje logrado para la etapa de pensamiento de resolución.

En el Foro 7 del nivel de Maestría, los resultados que reflejan el desarrollo del pensamiento crítico por parte de los alumnos mejoraron notablemente. En ello hay que recordar que las participaciones corresponden en un 100% a los estudiantes, pues la catedrática no participó en el mismo. (Véase Apéndice 7)

**Tabla 14: Resultados en la combinación de los componentes del pensamiento crítico en el foro 7 del nivel de Maestría.**

<b>Categoría</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Razón y reflexión	23	29%
Razón, reflexión y flexibilidad	6	8%
Razón, reflexión y comunicación	9	12%
Razón, reflexión, flexibilidad, comunicación	37	47%
Eliminada	3	4%
<b>Total</b>	<b>78</b>	<b>100%</b>

Gráfica 6.



En la anterior Tabla 14 de resultados por selección se puede observar que los estudiantes obtuvieron un 47% en la combinación de los cuatro elementos claves del pensamiento crítico, lo cual representa un aumento del 46% en relación al resultado del primer foro. Este es un resultado muy alto, a pesar que durante el foro no se contó con el seguimiento, la reflexión ni la motivación por parte de la catedrática. En este caso pareciera entonces que la preparación de las lecturas anteriores sobre temas virtuales, junto con las experiencias previas de los estudiantes en los foros virtuales habría permitido una mejora significativa en su desempeño.

Ahora se pasará al análisis de los resultados obtenidos en los foros del nivel de Licenciatura, a fin de observar si los resultados muestran tendencias similares.

**2. Foros del curso Etnohistoria 2 del nivel de Licenciatura.** Siguiendo la metodología usada en este estudio, se iniciará con el análisis del diseño de la instrucción y de la interfaz mediante varias imágenes obtenidas directamente de Blackboard y que todas juntas integran a la Figura 8.

Fig. 8. Diseño de la interfaz del Foro 1 “Los kaqchikeles” del nivel de Licenciatura.

Blackboard Learn - Mozilla Firefox

Universidad del Valle de Guatemala

blackboard.com https://uvg.blackboard.com/webapps/portal/frameset.jsp?tab\_group\_id=\_2\_1&url=%2Fwebapps%2Fblack

Portal Académico Universidad del Valle d... Dictionary and Thesau... Diccionario de la lengu... Gmail: correo electróni...

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Excelencia que trasciende

MI INSTITUCIÓN CURSOS Comunidad Servicios

MATILDE BEATRIZ IVIC PÉREZ Cerrar sesión

Unidad 2

kaqchikeles

Foro presencial

Foro virtual

Enlaces

tareas

Glosario

Iniciativa académica

Recursos

Discusiones

Información

Herramientas avanzadas

Herramientas

Ayuda

ADMINISTRACIÓN DE CURSOS

Panel de control

Archivos

Herramientas del curso

Evaluación

Centro de calificaciones

Usuarios y grupos

Personalización

Paquetes y utilidades

Universidad del Valle de Guatemala  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Arqueología  
Curso: Etnohistoria 2 (Guatemala)  
Catedrática: Licda. Matilde Ivic de Monterroso

*¡Preparación para nuestro foro virtual sobre la etnohistoria de los kaqchikeles! (semanas del 13 de agosto al 7 de septiembre)*

*Estimados Estudiantes:*

Estamos a punto de iniciar una nueva experiencia educativa tanto para ustedes como para mí. Yo he tenido la oportunidad de participar en foros virtuales en calidad de estudiantes, pero **¡es la primera vez que diseño uno como catedrática!** Estoy muy entusiasmada por poner en práctica lo que he aprendido y a la vez experimentar sus avances, pues **¡estoy segura que ya tienen las bases desde donde pueden partir!**

*¿Qué plataforma usaremos?*

Inicio

Bandeja de entrada ...

Monografía español

Blackboard Learn - M...

pantallas foro virtual ...

ES 12:08 p.m.



## Continuación figura 8

Fig. 8. Diseño de la interfaz del Foro 1 “Los kaqchikeles” del nivel de Licenciatura.

Ayuda

*¿Qué procesos pondremos en marcha?*

*Modelo de interacción en foros virtuales, basado en Rourke et al. 1999:52 citado en Hughes et al. 2007:20, Fig. 1.*

*¿En qué consistirá nuestro trabajo?*  
La preparación para nuestro foro consta de varias fases:

Fases	Actividad estudiantes	Actividad catedrática	Semana	Recuerde...
Primera	Lectura reflexiva del artículo de B. Borg  Elaboración y comparación de Cmaps (organización sociopolítica kaqchikele)	Presentación de una síntesis  Explicación de los foros presenciales	9 a 16 de agosto	¡Leer con atención y resumir por escrito los datos más importantes!
Segunda	Lectura reflexiva del Memorial de Solóá Foro presencial	Preparación y moderación del foro presencial  Explicación del foro virtual	16 a 23 de agosto	¡Revisar su Cmap y su resumen!
Tercera	Presentación oral de los documentos kaqchikeles	Asignación de las lecturas  Moderación de las presentaciones  Síntesis integradora	23 a 30 de agosto	Preparar el resumen para sus compañeros  Practicar y calcular su presentación para 20 minutos

## Continuación figura 8

Fig. 8. Diseño de la interfaz del Foro 1 “Los kaqchikeles” del nivel de Licenciatura.

Cuarta	<b>Participar en el foro virtual</b>	<b>Preparación del foro</b>  <b>Subirlo a Blackboard</b>  <b>Motivar, mediar, guiar, corregir y dar el cierre.</b>	<b>30 de agosto</b>  <b>Foro abierto del 5 al 7 de septiem-bre.</b>	<b>Revisar las instrucciones del foro</b>  <b>Revisar reglas de e-etiqueta.</b>  <b>Iniciar desde el primer día.</b>
--------	--------------------------------------	--	---	--

### *Instrucciones para el Foro virtual*

*Para este momento ustedes están capacitados para:*

- <sup>Expom.</sup> *Integrar los datos de la etnohistoria k'iche' a la kaqchikel*
- <sup>Expom.</sup> *Manejar los contenidos principales de los kaqchikeles (territorio, organización sociopolítica, desarrollo histórico)*
- <sup>Expom.</sup> *Identificar los contenidos más importantes de los documentos etnohistóricos kaqchikeles.*

*Con estas herramientas participen en las siguientes secciones de nuestro foro, aportando sus opiniones fundamentadas en el trabajo realizado en cuanto a los siguientes temas:*

**A. Los grupos k'iche's y kaqchikeles compartían características en común.**

*¿Cómo describen los kaqchikeles sus orígenes y cómo se relaciona esto con los k'iche's?*  
*Compare el territorio dominado por los Nima' K'iche's con el de los kaqchikeles occidentales. ¿Qué nos señalan respecto del potencial de estos grupos para convertirse en los más poderosos del Altiplano de Guatemala?*

**B. Los kaqchikeles occidentales y los kaqchikeles orientales eran entidades políticas separadas.**

*¿Cómo era su organización sociopolítica?*  
*¿Cuál fue el detonante para su expansión?*  
*¿Cómo fue su relación?*  
*¿Algo más de interés...?*

**C. El Memorial de Sololá y el Popol Vuj tienen puntos en común.**

*¿Qué contenidos en común tienen ambos libros? y ¿En qué se diferencian?*  
*¿Quiénes escribieron el Memorial de Sololá y por qué?*  
*¿Es que el Memorial aporta datos sobre otros grupos etnolingüísticos? ¿Por qué cree usted que lo hicieron?*  
*¿Algo que le haya llamado la atención...?*

**D. ¿Y qué hay de los otros documentos kaqchikeles?**

*¿Cuál me interesó más y por qué?*  
*¿Qué dato me intrigó o me sorprendió más?*  
*¿Cuál me interesó menos y por qué?*

**E. A manera de conclusión...**

*¿Qué puedo concluir de la etnohistoria kaqchikel?*  
*¿Qué significado tienen los documentos kaqchikeles para un estudiante universitario guatemalteco?*

Inicio | Bandeja de entrada ... | Monografía español | Blackboard Learn - M... | pantallas foro virtual ... | ES | 12:11 p.m.

## Continuación figura 8

Fig. 8. Diseño de la interfaz del Foro 1 “Los kaqchikeles” del nivel de Licenciatura.

The image shows a screenshot of a Blackboard forum page. The page has a light blue background with a grid pattern on the left side. The main content area is white with a yellow vertical bar on the left. The title 'Forma de evaluación' is in red. Below it, there are two paragraphs of text in red and blue. The first paragraph describes the evaluation criteria, and the second paragraph provides instructions on how to participate. Below the text is a section titled '¡Les deseo lo mejor en su primer foro virtual!' in red. Underneath that is a 'Bibliografía' section with three references. At the bottom of the page, there is a Windows taskbar with several open applications and the system clock showing 12:12 p.m.

*Forma de evaluación*

*Su participación será evaluada con base en sus aportes y comentarios a los temas y preguntas ya presentadas. En Blackboard se subirá una rúbrica que explicará la manera de calificar los comentarios. Contamos con cinco bloques. El primero que ingrese deberá abrir la secuencia y los demás lo seguirán. Es necesario que cada estudiante ingrese a todos los temas y participe. Si siente que un compañero ha resuelto lo más importante, comente acerca de un tema relacionado que le interese, exprese o plantee una pregunta. No se vale simplemente escribir "De acuerdo o en desacuerdo con lo planteado por..." Se trata de argumentar sobre los temas.*

*Recuerde, se trata de dar sus opiniones con libertad pero a la vez sustentadas con datos. En un foro virtual lo importante es la reflexión individual y la interacción con los otros miembros del grupo. Puede apoyar una opinión, corregirla, ampliarla o plantear una duda. El resultado es: la construcción colaborativa del conocimiento.*

*¡Les deseo lo mejor en su primer foro virtual!*

**Bibliografía**

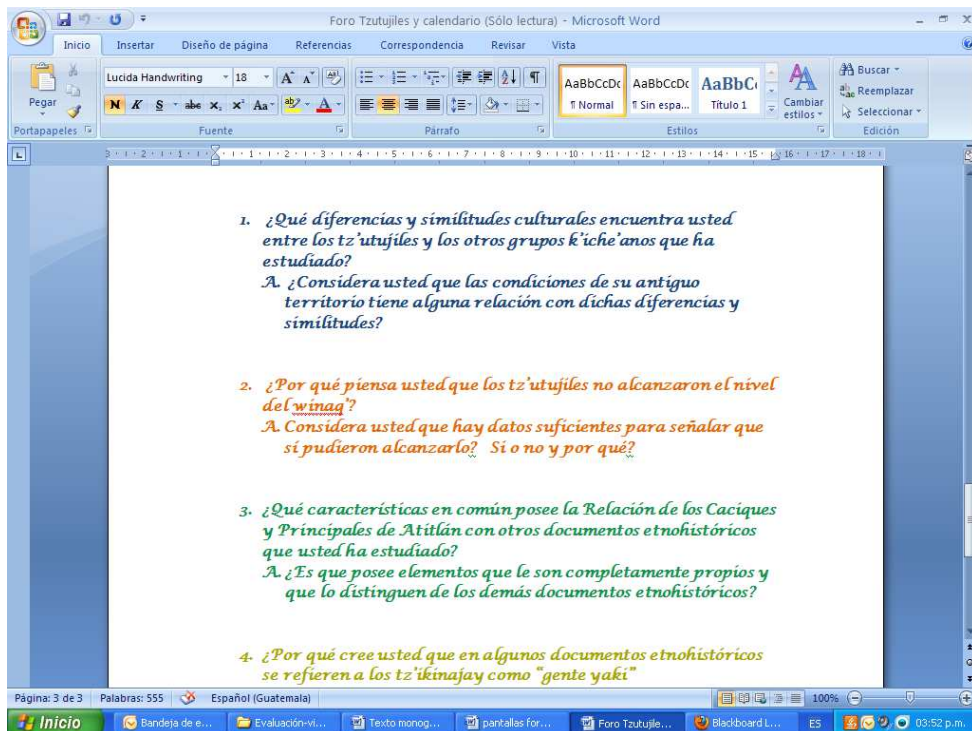
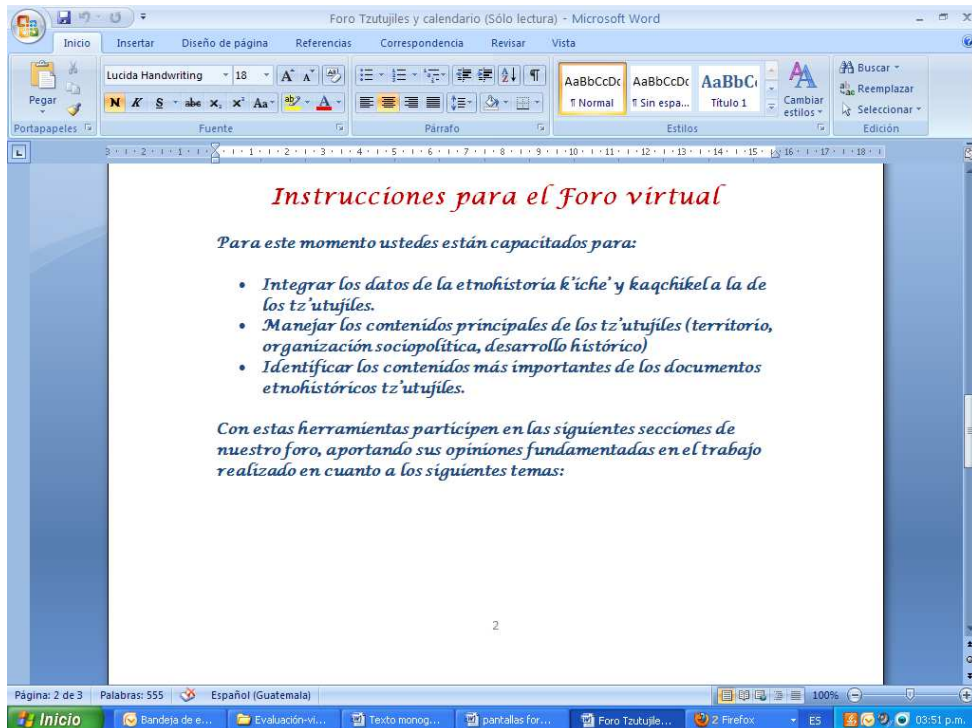
Herrera Batista, M.A.  
s.f. Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).

Hughes, M. et al.  
2007 Assessing Social presence in online Discussions Groups: a Replication Study. University of West of England. *Innovation in Education and Teaching International*. 44 (1), 17-29. Routledge.

Kanuka, H. et al.  
2007 The Influence of Instructional Methods on the Quality of online Discussion. *British Journal of Educational Technology*. 38 (2), 260-271.

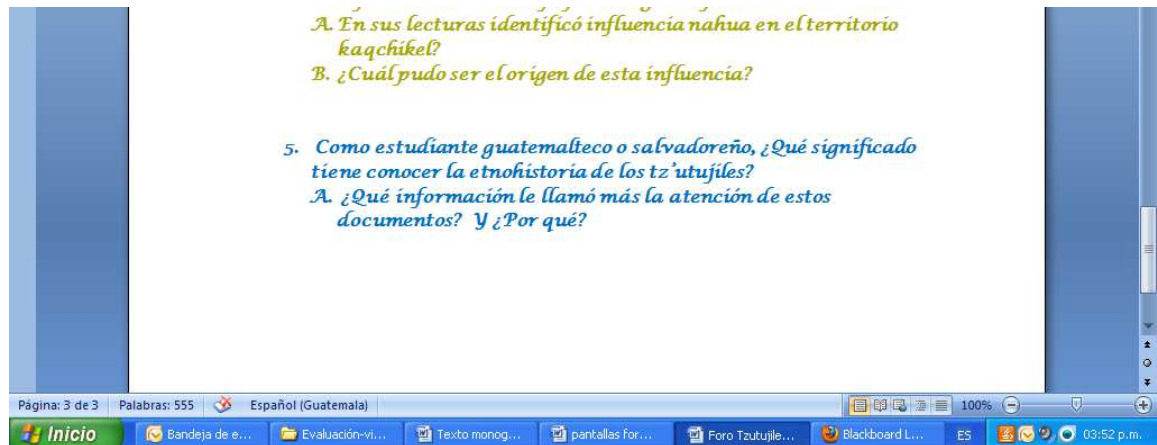
En el Foro 2 “Los tz’utujiles” ya no se colocó toda la información sobre las bases andragógicas del foro, pues continuaron disponibles en *Blackboard*. Se usó el mismo formato en el diseño de la instrucción en cuanto a las fases de preparación, y los mismos criterios de evaluación, por lo que para evitar la reiteración no se incluyeron todas las figuras correspondientes. Sin embargo, se realizaron algunos cambios en cuanto al número y la calidad de las preguntas que dirigirían el foro, a fin de abrir cinco secuencias más dirigidas a que los estudiantes pudieran emitir sus juicios, opiniones y pensamiento crítico. El diseño de la instrucción y las preguntas fueron las siguientes:

Fig. 9: diseño de la instrucción del Foro 2 “Los tz’utujiles” del nivel de Licenciatura.



## Continuación figura 9

Fig. 9: diseño de la instrucción del Foro 2 “Los tz’utujiles” del nivel de Licenciatura.



Para analizar el diseño de la instrucción y de la interfaz se utilizará las mismas tablas de los foros del curso de Maestría. Si bien no es esencial que el diseño de los foros cumpla con todos estos criterios, los especialistas sugieren usar colores y efectos que capten la atención del estudiante.

Tabla 15: Análisis del diseño de la interfaz de los foros del nivel de Licenciatura.

<b>Criterio</b>	<b>Características</b>
Uso de colores en las instrucciones	Los dos foros aparecen en forma policroma.
Tipo de letra	Tres tipos de letras y diferentes tamaños.
Mensajes motivacionales	Tres en el tercer foro y ninguno en el diseño de la instrucción del segundo.
Imágenes	Una en el primero. Ninguna en el segundo.
Efectos visuales	Ninguno.

Con referencia al diseño general de la instrucción de los dos foros, basado en la propuesta de Herrera Batista, la siguiente tabla es ilustrativa:

Tabla 16: análisis del diseño de la instrucción de los foros del nivel de Licenciatura. Adaptado de Herrera Batista, s.f.

Lineamientos para el diseño de la instrucción	Actividades sugeridas	Sí	No	Evidencias
Activación de los procesos de asimilación y acomodación (propiciar el desequilibrio cognitivo).	Confrontar el conocimiento previo.	X		<p>En las tareas requeridas por la instrucción, los estudiantes debían confrontar lo que sabían de la etnohistoria <i>k'iche'</i> con los conocimientos recientemente adquiridos de los <i>kaqchikeles</i>.</p> <p><b>Ejemplo de las instrucciones de la catedrática:</b></p> <p><i>“Para este momento ustedes están capacitados para: Integrar los datos de la etnohistoria <i>k'iche'</i> a la <i>kaqchikel</i>. Manejar los contenidos principales de los <i>kaqchikeles</i> (territorio, organización sociopolítica, desarrollo histórico). Identificar los contenidos más importantes de los documentos etnohistóricos <i>kaqchikeles</i>”.</i></p>
	Uso de fuentes informativas con enfoques opuestos.	X		<p>A los estudiantes de les proveyó de publicaciones hechas por distintos autores, con perspectivas distintas. También se les pidió comparar fuentes <i>k'iche'</i>s y <i>kaqchikeles</i>.</p> <p><b>Ejemplo de las instrucciones de la catedrática:</b></p> <p><i>“El Memorial de Sololá y el Popol Vuj tienen puntos en común. ¿Qué contenidos en común tienen ambos libros? y ¿En qué se diferencian? ¿Quiénes escribieron el Memorial de Sololá y por qué? ¿Es que el Memorial aporta datos sobre otros grupos etnolingüísticos? ¿Por qué cree usted que lo hicieron? ¿Algo que le haya llamado la atención...?”</i></p> <p><b>Ejemplo de la intervención de un estudiante:</b></p> <p><i>“Comparten información sobre la creación de los hombres de maíz, las migraciones, la campaña de expansión de <i>K'iqab'</i> y las rebeliones contra éste último y entre <i>k'iche'</i>s y <i>caqchiqueles</i>. Se diferencian en la narración de cómo cada pueblo fue guiado hasta encontrar los territorios donde debían asentarse. En el Memorial de Sololá se identifica al pueblo <i>caqchiquel</i> como guerreros y hermanos menores de <i>K'iche'</i>s. Sus autores según pude identificar, fueron: Francisco Hernández, Francisco Díaz y Pedro Pakal; lo escribieron para relacionar a descendientes de los <i>Xajiles</i> con los grupos que migraron de Tulán”.</i></p>

## Continuación tabla 16

Tabla 16: análisis del diseño de la instrucción de los foros del nivel de Licenciatura. Adaptado de Herrera Batista, s.f.

Lineamientos para el diseño de la instrucción	Actividades sugeridas	Sí	No	Evidencias
Procesamiento de la información por parte del alumno.	Buscar, analizar, sintetizar, comparar la información.	X		<p><b>Ejemplo de las instrucciones de la catedrática:</b>  “Compare el territorio dominado por los Nima’ K’iche’s con el de los kaqchikeles occidentales. ¿Qué nos señalan respecto del potencial de estos grupos para convertirse en los más poderosos del Altiplano de Guatemala?”</p> <p><b>Ejemplo de la intervención de un estudiante:</b>  “Antes de 1450 ambos grupos, los Kaqchikeles del oriente y los del occidente, pertenecían a la gran confederación K’iché. Borg indica que entre 1450 y 1524 ambos grupos era una identidad política independiente. El Memorial narra una revuelta contra el rey quiché, Quicab en 1470, motivada por algunos Caqchikeles. Quicab inspiró a sus confederados Caqchikeles a abandonar la capital quiché de Utatlán, y a establecer un centro independiente en Iximché y esta fue la rama occidental. El grupo oriental se denominó Chajoma y se asentó en lo que es en sur por Joyabaj, San Martín Jilotepeque, los pueblos de Sacatepequez y San Pedro Ayampuc. La relación entre estos dos grupos aún no es muy clara, pero Borg indica que en tiempos prehispánicos los Chajoma luchaban constantemente para permanecer independientes los de Iximché.../... Toda esta descripción es importante para concluir que ambos grupos en algún punto fueron subalternos y también mantuvieron el poder sobre el otro.../...”</p>
	Elaborar una opinión personal sustentada.	X		<p><b>Ejemplo de las instrucciones de la catedrática:</b>  “¿Y qué hay de los otros documentos kaqchikeles?  ¿Cuál me interesó más y por qué?  ¿Qué dato me intrigó o me sorprendió más?  ¿Cuál me interesó menos y por qué?”</p> <p><b>Ejemplo de la intervención de un estudiante:</b>  “La característica que tienen en común con otros documentos que conocí es que sucede en el contexto de la Colonia. Como en el caso del Título de Xilotepeque, el cual se cree que fue descubierto alrededor de 1567. Fuera de eso, considero que el documento es particular por el argumento, que a diferencia de otros documentos etnohistóricos, no hace una exaltación de su grupo o de sus creencias</p>

## Continuación tabla 16

Tabla 16: análisis del diseño de la instrucción de los foros del nivel de Licenciatura. Adaptado de Herrera Batista, s.f.

Lineamientos para el diseño de la instrucción	Actividades sugeridas	Sí	No	Evidencias
				Es como lo indica el texto en su último párrafo, una petición hacia la Corona”.
Plantear retos superables para los estudiantes.	Desarrollar actividades acordes al conocimiento previo y a las condiciones de tiempo, recursos y posibilidades.	X		La actividad contó con el respaldo del aprendizaje en los conocimientos previos y se le asignó un tiempo razonable. (Véase Fig. 8).
Interacción dinámica (de alto nivel cognitivo).	Plantear actividades que comprometan opiniones personales y sustentadas Ofrecer retroalimentación oportuna.	X		<b>Ejemplo de las instrucciones de la catedrática:</b> A manera de conclusión.... ¿Qué puedo concluir de la etnohistoria kaqchikel?”  “...Por lo tanto, todos los documentos etnohistóricos Kaqchikeles y Kiche's que hemos leído en clase hasta hoy no deben ser considerados per se cómo documentos de personas brutalmente explotadas o verdaderos subalternos”.
Promoción del desarrollo de habilidades para pensar y aprender	Diseñar actividades de observación, relación, comparación, razonamiento deductivo-inductivo.	X		A los estudiantes se les requirió observar, leer, comparar los documentos, analizarlos y sacara sus propias inferencias y conclusiones. (Véase la Fig. 8).
Estimulación del auto-aprendizaje	Proporcionar conocimiento sobre el procesamiento humano de la información, técnicas didácticas.	X		A los estudiantes se les presentó los procesos del aprendizaje humano y también el modelo de la interacción virtual de Rourke et al. 1999.

En el diseño de la instrucción y de la interfaz de los dos foros de Licenciatura puede notarse que el acceso a los mismos estaba ubicado en la columna a la derecha del observador que *Blackboard* permite abrir a los profesores. Tanto en la instrucción como en la interfaz el propósito fue hacer que mis



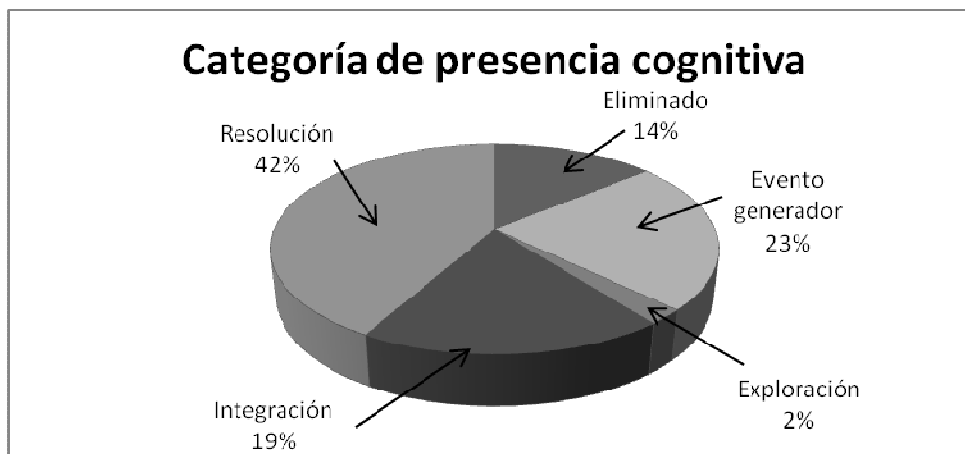
estudiantes tuvieran una experiencia enriquecedora, pero a la vez atractiva visualmente. Esto se logró gracias a la revisión de materiales publicados sobre la andragogía y el manejo de los foros virtuales.

En cuanto a los resultados de la presencia cognitiva en el Foro 1 “Los kaqchikeles” se obtuvo las siguientes cifras: (Véase el Apéndice 9).

**Tabla 17: Resultados de la presencia cognitiva en el Foro 1 del nivel de Licenciatura**

<b>Categoría</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Eliminado	6	14%
Evento generador	10	23%
Exploración	1	2%
Integración	8	19%
Resolución	18	42%
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100%</b>

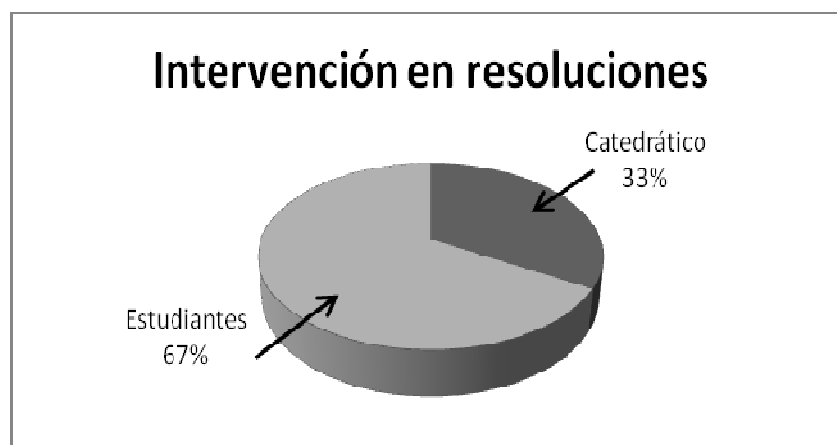
**Gráfica 7.**



**Tabla 18: Resultados obtenidos por los estudiantes en la categoría de Resolución del foro 1 del nivel de Licenciatura.**

Intervención	Categoría	F	% Resolución	% Total en la categoría de resolución
Catedrático	Resolución	6	33%	14%
Estudiantes	Resolución	12	67%	28%
<b>Total</b>		18	100%	42%

**Gráfica 8.**



En el Foro 1 del curso de Ethnohistoria realizado a través de la plataforma *Blackboard*, los estudiantes alcanzaron el 28% en la etapa de resolución mientras que la de integración se encuentra en el 18.6%. Vale la pena comentar el contexto de este foro. Se trataba de la primera experiencia de los estudiantes con los foros virtuales. Sin embargo tenían dos puntos a su favor. Contaron con una unidad previa que los preparó en los temas de Ethnohistoria y participaron en un foro presencial en el cual tuvieron la experiencia de evaluar, comentar y emitir juicios propios. Es importante mencionar que en el foro presencial, 3 de 12 participaciones alcanzaron el nivel de resolución y a la vez de expresión de ideas propias, lo que representa un 25%. Este porcentaje coincide cercanamente con

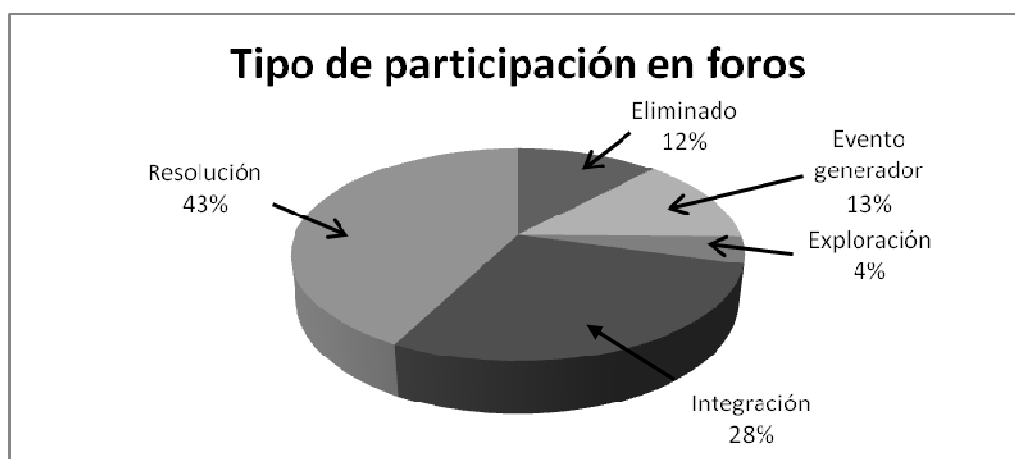
los resultados reportados en los estudios ya citados. Asimismo, el diseño de la instrucción y de la interfaz los preparó y guio a través de la experiencia. Quizás esto explique la diferencia del 4% a su favor en comparación con el curso de Maestría. Hay que observar que el evento generador sale bastante alto, porque incluye las preguntas ingresadas al foro para abrir las secuencias y otras preguntas generadoras que la catedrática fue incluyendo en el desarrollo del foro.

Siguiendo este análisis, nuevamente para observar el progreso en la presencia cognitiva, es interesante comparar los resultados con el Foro 2 “Los Tz’utujiles” del nivel de la Licenciatura. (Véase el Apéndice 11).

**Tabla 19: Resultados de la presencia cognitiva en el foro 2 del nivel de Licenciatura.**

<b>Categoría</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Eliminado	12	12%
Evento generador	13	13%
Exploración	4	4%
Integración	28	28%
Resolución	42	42%
<b>Total</b>	<b>99</b>	<b>100%</b>

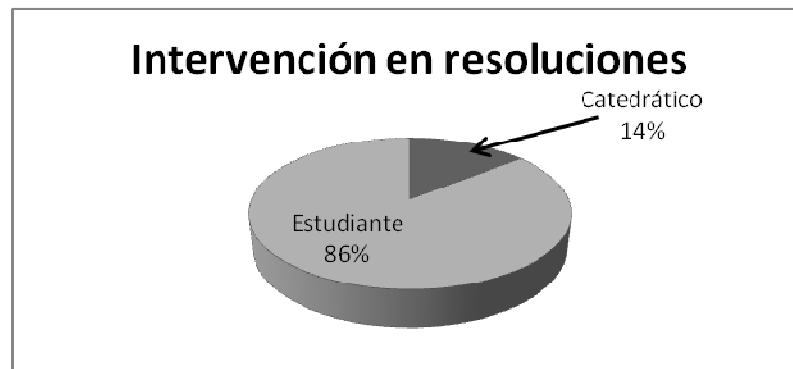
**Gráfica 9.**



**Tabla 20: resultados obtenidos por los estudiantes en la categoría de Resolución del Foro 2 del nivel de Licenciatura.**

Intervención	Categoría	F	% Resolución	% Total en la categoría de resolución
Catedrático	Resolución	6	14%	6%
Estudiantes	Resolución	36	86%	36%
<b>Total</b>		42	100%	42%

**Gráfica 10.**



Por medio de estos resultados puede notarse que en el Foro 2 del nivel de Licenciatura obtuvieron un 36% en la fase de resolución, lo que representa un aumento del 8% con relación al Foro 1 del nivel de Licenciatura, en el cual se obtuvo un 28%. Al compararlo con los resultados del Foro 7 del nivel de Maestría, se observa que está un 24% por debajo. Este resultado desfavorable podría explicarse desde varios puntos de vista. El primero es que se trataba de la séptima experiencia de los estudiantes de Maestría en foros virtuales de este curso y al menos contaban con 10 experiencias previas con los foros virtuales en general, mientras que con los estudiantes de Licenciatura se trataba de la segunda. Un segundo factor que se considera más importante y que ya fue mencionado, es la relevancia y pertinencia que tenían los contenidos y el foro en

sí para los estudiantes de la Maestría, los cuales opinaron, argumentaron y proveyeron ideas propias sobre la mejora de la práctica docente a nivel virtual, a la cual están siendo expuestos. Una última que pudo haber afectado a los estudiantes de Licenciatura es la falta de mensajes motivadores en la instrucción por parte de la catedrática, a pesar que sí jugaron un papel importante en los comentarios y la moderación del foro mismo. Para facilidad del lector, en el Apéndice 12 se presenta una muestra de las intervenciones de los estudiantes clasificadas en los distintos niveles de presencia cognitiva. Dicha muestra representa entre el 16% y el 25% de cada uno de los cuatro foros analizados, dos del nivel de Maestría y dos del nivel de Licenciatura.

Ahora es útil observar los resultados relacionados con la expresión del pensamiento crítico en ambos foros. En el Foro 1 Los kaqchikeles se obtuvieron los siguientes resultados: (Véase Apéndice 13)

**Tabla 21: Resultados por la combinación de los elementos del pensamiento crítico en el foro 1 de licenciatura.**

<b>Categoría</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Razón y reflexión	9	21%
Razón, reflexión y comunicación	9	21%
Razón, reflexión, flexibilidad, comunicación	9	21%
Eliminado	16	37%
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100%</b>

**Gráfica 11.**



**Tabla 22: Resultados obtenidos por los estudiantes en la combinación de los elementos del pensamiento crítico en el foro 1 del nivel de Licenciatura.**

Participación	Razón, reflexión y comunicación			Razón, reflexión, flexibilidad y comunicación		
	F.	%	%T	F.	%	%T
Estudiantes	6	67%	14%	7	78%	16%
Catedrática	3	33%	7%	2	22%	5%
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100%</b>	<b>21%</b>	<b>9</b>	<b>100%</b>	<b>21%</b>

**Gráfica 12.**



**Gráfica 13.**



En los resultados puede observarse que los estudiantes de Licenciatura obtuvieron un 14% en la combinación de tres de los cuatro componentes del pensamiento crítico (razón, reflexión y comunicación de una idea propia). A la vez obtuvieron un 16% con el agregado del cuarto elemento clave para dicha forma de

pensamiento, la flexibilidad. Estas cifras se encuentran un 11% por debajo de los resultados del primer foro de Maestría en cuanto a la combinación de tres de los elementos, pero 15% por encima del 1.2% obtenido en dicho nivel académico en la combinación de los cuatro elementos que integran al pensamiento crítico.

En el Foro 2 “Los tz’utujiles” se obtuvo los siguientes resultados: (Véase Apéndice 14)

**Tabla 23: Resultados por la combinación de los elementos del pensamiento crítico en el foro 2 del nivel de Licenciatura.**

<b>Categoría</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Razón y reflexión	29	29%
Razón, reflexión y comunicación	16	16%
Razón, reflexión, flexibilidad	2	2%
Razón, reflexión, flexibilidad, comunicación	26	26%
Eliminado	26	26%
<b>Total</b>	<b>99</b>	<b>100%</b>

**Gráfica 14.**



**Tabla 24: Resultados obtenidos por los estudiantes en la combinación de los elementos del pensamiento crítico en el foro 2 del nivel de Licenciatura.**

Participación	Razón, reflexión y comunicación			Razón, reflexión, flexibilidad, comunicación		
	F.	%	%T	F.	%	%T
Estudiantes	13	81%	13%	23	88%	23%
Catedrática	3	19%	3%	3	12%	3%
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>	<b>16%</b>	<b>26</b>	<b>100%</b>	<b>26%</b>

**Gráfica 15.**





Gráfica 16.



Finalmente, el último análisis porcentual del Foro 2 del nivel de Licenciatura arroja un 13% para la combinación de tres de los cuatro componentes del pensamiento crítico que realizaron los estudiantes de Licenciatura, manteniéndose muy cerca del 14% obtenido en el Foro 1 “Los kaqchikeles”. Pero en la combinación de los cuatro componentes, se elevó a un 23% que se compara favorablemente con el 16% obtenido en el mismo Foro 1. Este último resultado del aumento del pensamiento crítico al 23% por parte de los alumnos de Licenciatura continúa por debajo del 47% obtenido por los estudiantes de Maestría y como explicación se ofrecen las mismas razones ya expuestas. A continuación se procederá a presentar las conclusiones que parten de este análisis y por último algunas recomendaciones.

## V. Conclusiones

A pesar que algunos académicos sostienen que los foros presenciales y virtuales son útiles para promover el desarrollo de las etapas inferiores de pensamiento, el propósito de esta investigación es determinar si los foros virtuales son herramientas que mejoran el pensamiento crítico de los estudiantes. Para ello se realizó una investigación de carácter descriptivo, con enfoque cualitativo. La primera parte está formada por una revisión bibliográfica de publicaciones que incluyen modelos y propuestas para realizar este tipo de análisis a nivel universitario, y que también presentan resultados que permiten establecer comparaciones. A la vez, dado que en el desarrollo de los foros académicos es imprescindible la interacción entre catedráticos y estudiantes, se estudió y analizó las percepciones de los profesores acerca de este tipo de herramientas virtuales, lo cual se realizó tanto a nivel bibliográfico como a través de una encuesta de catedráticos de la UVG a través de la metodología de los *clickers*. La investigación se completó con el análisis de cuatro foros realizados en la UVG, dos del nivel de Maestría y dos del nivel de Licenciatura. A pesar que investigaciones mucho más completas realizadas en el extranjero señalan que es demasiado pronto para contar con una muestra representativa que permita conocer el impacto de las herramientas virtuales tales como los foros, es posible constatar y dar seguimiento a las tendencias que han resultado.

En el estudio de Kanuka *et.al.* (2007), los estudiantes alcanzaron el 10% de la fase de resolución. Aunque el resultado fue bajo, encontraron que los mejores resultados estaban ligados a actividades virtuales que tuvieran un buen diseño de la instrucción. Los resultados de la etapa de resolución de los estudiantes de Maestría de la UVG fueron del 24% en el Foro 1 y del 60% en el Foro 7. En el nivel de la Licenciatura, los resultados del Foro 1 “Los kaqchikeles” fueron del 28% y en el Foro 2 “Los tz’utujiles” se elevaron al 36%. Parece entonces que la participación en los foros virtuales promueve que los estudiantes alcancen el nivel de resolución. No obstante esto va de la mano con un buen diseño de la

instrucción y de la interfaz por parte del catedrático y, sobre todo, de una buena preparación de los estudiantes, la cual les abre la puerta para participar y alcanzar niveles cognitivos superiores. Es de mencionar que aunque la bibliografía revisada señala la importancia de una interfaz atractiva, los resultados del análisis de los foros de la Maestría y la Licenciatura, no muestran diferencias notables derivadas de este elemento.

En cuanto a la investigación de los componentes del pensamiento crítico, este es un estudio pionero al tratar de medirlos. Como ya se explicó, en esta metodología se tuvo problemas, por la dificultad de medir la flexibilidad, que dependía de la participación activa de las catedráticas, para proponer a los estudiantes otras alternativas que podían tomar en cuenta previamente a decidir su propia postura. Dado que esto no sucedió en los foros de Maestría, los resultados se vieron afectados. No obstante, el aumento desde el 1.29% del Foro 1 de la Maestría al 47% obtenido Foro 2 es bastante prometedor. A pesar de no contar con un diseño de instrucción y de la interfaz adecuado y que tampoco tuvieron una mediación en el Foro 7, el hecho que los estudiantes ya tenían elementos de juicio y al menos 7 experiencias en foros virtuales, les permitió expresar el pensamiento crítico. En el caso de los estudiantes de la Licenciatura, en el primer foro virtual obtuvieron un 16%, es decir alcanzaron 15% más que los estudiantes de la Maestría. Como se mencionó, es posible que la preparación previa en la unidad de contenido anterior que servía de base a las trabajadas en los dos foros, así como su participación en el foro presencial pudiera haber ayudado en estos resultados. No obstante, la cifra del pensamiento crítico en el Foro 2 del nivel de Licenciatura, que alcanzó el 23% estuvo bastante por debajo del 48% del Foro 7 de la Maestría. Esta diferencia puede adjudicarse a la relevancia y pertinencia que tenía el contenido para los estudiantes de la Maestría, así como la participación previa en al menos 10 foros virtuales, comparados con la segunda experiencia de los estudiantes de la Licenciatura. Entonces, estos resultados apuntan a que el éxito no sólo se deriva de la herramienta en sí, sino también de un buen diseño de la instrucción, una mediación

adecuada y de la preparación de los estudiantes para participar de manera efectiva en espacios virtuales de interacción, como son los foros virtuales.

Es importante mencionar que los resultados del análisis de la etapa de resolución y del pensamiento crítico son altos, en comparación con los reportados en otros estudios, los cuales se centran en la etapa de resolución. En ello, será necesario crear categorías más precisas que permitan medir tanto la resolución como los componentes del pensamiento crítico de una manera más objetiva. Se tiene la impresión que los criterios utilizados fueron un tanto laxos y que otro investigador podría re-evaluar las respuestas de los foros y obtener cifras más bajas. Es aquí en donde probablemente el hecho de que la investigadora participó en los foros de los niveles de Maestría y Licenciatura como estudiante y como catedrática, pudo producir un sesgo en los resultados. Sin embargo, esta investigación es un primer intento para realizar en Guatemala estudios del impacto de los foros virtuales en el desarrollo en los estudiantes de las etapas cognitivas de nivel superior y de la emisión del pensamiento crítico con un mejor diseño y criterios de medición mejor ajustados. Por tanto, esta investigación puede servir de base para experiencias futuras en la investigación educativa de los foros virtuales.

Dado que la medición de las percepciones de los catedráticos acerca de los foros virtuales también formó parte de esta investigación, es pertinente aprovechar los hallazgos. Llama la atención los paralelos encontrados entre la universidad de Malasia y la UVG, en cuanto a la transición hacia la plataforma *Blackboard* y el uso de los foros virtuales. Es claro que entre el cuerpo docente hay resistencia a su uso, derivado del hecho que los profesores fueron educados bajo otros esquemas y aunque usan las TIC no se sienten con el nivel adecuado para usar en su quehacer docente este tipo de herramientas. En ambas universidades los docentes señalaron causas como: el desconocimiento del uso de estas herramientas; la falta de una capacitación apropiada; la sobrecarga de trabajo; o la poca aplicabilidad de los foros respectivas disciplinas.

En vista que los foros virtuales se perfilan como poderosas herramientas docentes para fomentar en los estudiantes las competencias de análisis, síntesis y expresión de las formas de pensamiento de los niveles superiores, está en manos de las instituciones diseñar y llevar a cabo una transición apropiada para su cuerpo docente. De ello dependerá que se utilicen en la manera apropiada. También, merece mencionarse la importancia de contar con un funcionamiento de la plataforma virtual, ya que si falla, se interrumpe el desarrollo de esta estrategia de enseñanza-aprendizaje y dificulta evaluar el desempeño de los estudiantes.

Finalmente, en respuesta a la solicitud del Tribunal Examinador de alinear las conclusiones al objetivo general y a los objetivos específicos propuestos para esta investigación, se ofrece la siguiente síntesis:

A. Se alcanzó el objetivo general de diseñar un instructivo o guía práctica para la creación y mediación de foros virtuales académicos para cursos de Licenciatura y Maestría de la UVG. El mismo aparece al final de este trabajo y como se explicará en el apartado respectivo, fue validado por 12 docentes de la UVG, quienes lo revisaron y dieron su aprobación. Asimismo, fue revisado por el Tribunal Examinador durante el examen de graduación y se incorporaron los cambios y sugerencias.

B. Respecto de los tres objetivos específicos se concluye que:

1. Se verificó que las asignaturas “Evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en el Aula Virtual” y “Etnohistoria de Guatemala 2” utilizan el foro virtual con las bases andragógicas necesarias para promover el pensamiento crítico de los estudiantes.

2. Siguiendo las sugerencias de los especialistas citados, se determinó que en la asignatura “Evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en el Aula Virtual” se necesita mejorar el diseño de la instrucción y de la interfaz para los foros virtuales académicos. En el caso de “Etnohistoria 2” sí se incluyeron, pues como ya se señaló, la docente a cargo investigó sobre estos temas para llevar a cabo este trabajo de graduación, y puso en práctica los lineamientos del diseño y manejo de los foros virtuales en los dos que desarrolló durante su curso.

3. En cuanto a la evaluación de si los estudiantes eran capaces de expresar el pensamiento crítico, se observó que en el foro 1 de la asignatura “Evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en el Aula Virtual” correspondiente al nivel de Maestría, los estudiantes tuvieron dificultades en expresarlo. Esta situación mejoró considerablemente en el Foro 7. Dado que el diseño de la interfaz y de la instrucción no tuvo cambios significativos entre ambos foros, es posible que la mejora en los resultados se derivó de la experiencia que los estudiantes tuvieron a lo largo de seis foros anteriores y de un mejor manejo de la información, que les permitió evaluar posturas, evidencias y expresar ideas propias. Con relación a la Licenciatura, en ambos foros se obtuvo resultados bastante satisfactorios relacionados con la expresión del pensamiento crítico. Se cree que esto se relacionó con la experiencia de un foro presencial previo a la experiencia de los foros virtuales, de un eficiente diseño de la interfaz y de la instrucción, y del manejo apropiado de los contenidos por parte de los estudiantes.

## VI. Recomendaciones

Las recomendaciones de esta investigación más que todo van dirigidas a las universidades y a los docentes que tienen bajo su responsabilidad poner en práctica los foros virtuales. A las universidades, se recomienda el diseño de capacitaciones adecuadas a los docentes, pero no sólo la instrucción, sino que los docentes cuenten con la disponibilidad del tiempo para poner en práctica los foros, previo a usarlos en sus cursos. Asimismo es muy importante que los profesores cuenten con la asesoría técnica apropiada y que la plataforma virtual educativa funcione adecuadamente, pues si esto no sucede, el desarrollo de los foros virtuales se ve fuertemente afectado. También es importante que las instituciones hagan ver a los profesores que los foros virtuales no son solamente útiles a los cursos de disciplinas de Ciencias Sociales y Humanidades, sino que se aplican a todas las disciplinas y ciencias impartidas en las universidades.

A los docentes de cursos virtuales se les recomienda formarse en los principios andragógicos que subyacen a los foros virtuales como herramientas educativas. En la *web* están disponibles los contenidos, las experiencias en otras universidades y análisis de los resultados. Lo anterior puede ayudarlos en el diseño de la interfaz y de la instrucción y, especialmente en la mediación con el grupo de estudiantes participantes, hasta dar el cierre apropiado a la actividad. De lo contrario, los foros virtuales quedan únicamente como una imagen de una actividad virtual, pero no como una experiencia educativa verdadera.

## VII. Instructivo o guía práctica para el diseño de foros virtuales

Con base en la información recopilada durante la revisión bibliográfica que sirve de base para el Marco conceptual y teórico de este trabajo de graduación, se diseñó una guía práctica para facilitar a los docentes la creación de los foros virtuales en la plataforma Blackboard. La misma fue sometida a un proceso de validación en el que se convocó a los 14 docentes de la primera cohorte de la Maestría en Docencia Superior, tres miembros del Departamento de Arqueología, dos miembros de la Dirección de Estudios y dos profesores de la Facultad de Ciencias y Humanidades, lo que dio un total de 21 catedráticos. Sin embargo, sólo se obtuvo la participación de 13 de ellos y fue necesario eliminar el aporte de una docente, porque durante el proceso descubrió que su curso no aparecía en la plataforma *Blackboard*. Por ello, no pudo seguir los pasos para abrir el foro electrónico. Por tanto, en esta validación, se toman las respuestas de 12 profesores.

A todos los docentes convocados se les entregó el archivo electrónico de la *Guía Práctica para el Diseño de un Foro Virtual* y también el formulario para la validación, el cual consistía en 11 preguntas. Es importante señalar que originalmente la guía contenía los seis pasos para abrir un foro y los nueve pasos para diseñar la calificación electrónica, colocar la rúbrica y alinear el foro a las competencias. Sin embargo, como se verá más adelante, esta última parte fue eliminada en respuesta a varias sugerencias de los participantes en la validación de la guía y luego de reflexionar acerca de que se puede prescindir de este componente pues no altera el buen funcionamiento de un foro electrónico, media vez se cuenta con un diseño apropiado de la instrucción, de la mediación adecuada por parte del docente y de la participación activa de los estudiantes.

El cuestionario fue el siguiente:



---

**Formulario para la Validación de la Guía Práctica para el Diseño de un Foro Virtual**  
**Matilde Ivic de Monterroso**

**Instrucciones:** sírvase llenar los datos correspondientes y responder a las siguientes preguntas.

**Nombre:**

**Unidad académica:**

1. ¿Cree usted que el contenido de esta guía práctica aclara la importancia del foro virtual para la educación superior?

Sí

No

2. ¿En su opinión, esta guía práctica provee al catedrático las bases para diseñar un foro virtual?

Sí

No

3. ¿Piensa usted que este documento orienta el papel del catedrático como mediador del aprendizaje por medio del foro virtual?

Sí

No

4. ¿Cree usted que esta guía práctica ofrece lineamientos importantes para diseñar la evaluación de un foro virtual?

Sí

No

5. ¿Considera que los contenidos de esta guía práctica son claros?

Sí                      No

6. ¿Piensa usted que las instrucciones son claras?

Sí                      No

7. ¿Cree usted que la información es presentada en un formato fácil de seguir?

Sí                      No

8. ¿Al seguir los pasos 1 a 6 explicados en esta guía, pudo abrir exitosamente un foro electrónico?

Sí                      No

9. ¿Pudo crear las especificaciones para calificar electrónicamente una secuencia del foro, siguiendo los pasos 1 a 9?

Sí                      No

10. ¿Considera que esta guía práctica presenta un formato visualmente atractivo?

Sí                      No

11. ¿Tiene algún comentario o sugerencia para mejorar esta guía práctica?

### **¡Muchas gracias por su colaboración!**

---

En este cuestionario se obtuvo los siguientes resultados. En la Pregunta 1, once docentes consideran que el contenido de la guía práctica aclara la importancia del foro virtual para la educación superior, frente a una profesora que piensa que no lo hace. En sus comentarios adicionales, esta docente señaló que

sugería resaltar las competencias que se desarrollan y que en algunos casos se mezclaban un poco las estructuras de los contenidos. No obstante, es de señalar que en la guía se destaca la función del foro virtual como un medio para impulsar competencias como la comunicación efectiva de las ideas, el trabajo colaborativo y, especialmente, el pensamiento crítico. Dado que se trató de una sola persona con esta sugerencia, no se incorporó el cambio en la guía.

En la pregunta 2, al preguntarles a los profesores si esta guía práctica provee al catedrático las bases para diseñar un foro virtual, los 12 respondieron de manera afirmativa.

En la pregunta 3 acerca de si este documento orienta el papel del catedrático como mediador del aprendizaje por medio del foro virtual, se obtuvo 12 respuestas positivas.

En la pregunta 4 sobre si esta guía ofrece lineamientos importantes para diseñar la evaluación de un foro virtual 11 docentes optaron por la opción del “Sí” y una optó por el “No”. Nuevamente sus comentarios ayudaron a entender su elección, pues si bien señala que en general las instrucciones son claras y los *screenshots* de *Blackboard* ayudan a entender, se le dificulta comprender las explicaciones que anteceden la guía. Considera que la primera parte, donde se presenta la explicación de qué es un foro, es compleja para alguien que no tiene muy claros los conceptos. Distingue que en la segunda parte que define como la guía propiamente, sí ayudará a la creación de los mismos.

En la pregunta 5 sobre si los contenidos son claros, los 12 participantes respondieron de manera afirmativa.

En la pregunta 6 que indaga acerca de la claridad de las instrucciones, se obtuvo 12 respuestas afirmativas.

En la pregunta 7 respecto a si la información es presentada en un formato fácil de seguir, nuevamente los 12 catedráticos seleccionaron la opción del “Sí”.

En pregunta 8 que apuntaba a dilucidar si los pasos 1 a 6 explicados en esta guía permitían abrir exitosamente un foro electrónico, se obtuvo 11 respuestas positivas frente a una docente que señaló en el formulario que no

siguió los pasos. Es de mencionar que estos pasos fueron proveídos por la Magíster Cynthia Castillo, quien los elaboró para los catedráticos de la Universidad del Valle de Guatemala, como parte de los servicios electrónicos que provee la Dirección de Estudios.

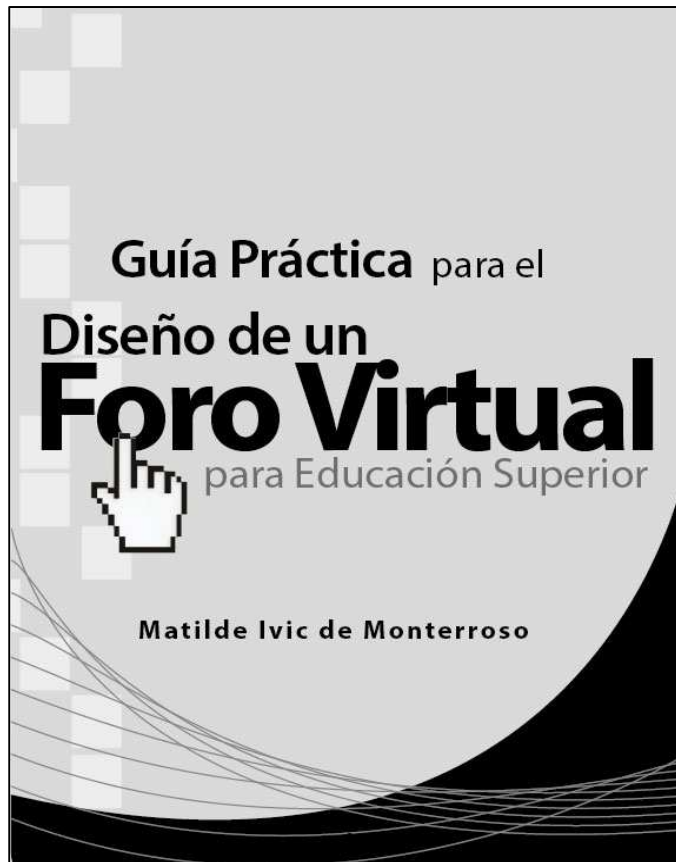
En la pregunta 9 acerca de si les fue posible crear las especificaciones para calificar electrónicamente una secuencia del foro, siguiendo los pasos 1 a 9, los resultados fueron 10 respuestas positivas y dos que señalaron que no lo hicieron. Acerca de estos resultados es importante señalar que los pasos 1 a 9 sugeridos son los que requiere la plataforma Blackboard y fueron consultados con la Magíster Cynthia Castillo. Esta parte de la guía fue la que más problemas ofreció. Varios comentarios señalaron que eran demasiado largos y complicados. Dado que esta opinión se repitió en cuatro de los cuestionarios y que dos docentes más señalaron que no lo hicieron por lo cargado de la tarea, se decidió retirar esta parte de la guía, ya que se refiere a los pasos que deben seguirse para calificar electrónicamente un foro. Como ya se mencionó, esta estrategia de docencia, funciona bien sin la calificación electrónica, siempre y cuando el docente medie y evalúe las participaciones de los estudiantes. Por tanto se consideró que retirar este componente no iba en detrimento de la guía práctica. En la pregunta 10 sobre la presentación del formato, diez docentes lo consideraron visualmente atractivo frente a dos que no. Dado que la mayor parte optaron por la opción del “Sí”, se dejó el formato como fue propuesto.

Finalmente, en el apartado correspondiente a comentarios adicionales, se obtuvo respuestas variadas. Una docente pedía más opciones de evaluación, aparte de las instrucciones para realizarlo de manera electrónica. Otra pedía aclarar brevemente la diferencia entre utilizar “calificar secuencias” y “calificar foro de discusión”. Al respecto, en la guía se señala que al calificar secuencias se puede controlar mejor la participación de los estudiantes y se dan las condiciones para la búsqueda del pensamiento crítico y no que cada estudiante abra su propia secuencia, respondiendo a la misma pregunta, lo cual sucede en la calificación del

foro completo. Otra sugerencia se refirió a colocar enlaces electrónicos de ayuda para ampliar la información. Un catedrático sugirió cambiar el contraste en las instrucciones sobre los pasos para abrir un foro en Blackboard, ya que dificulta la lectura.

Por otro lado, como ya se mencionó, un comentario que se repitió fue lo cargado de las instrucciones. No obstante, esto responde a los requisitos impuestos por la propia plataforma *Blackboard*. De hecho, uno de los comentarios se refería a que la guía estaba orientada únicamente a abrir foros en dicha plataforma, lo cual en efecto es el caso pues la intención es ayudar a los docentes de la UVG a utilizarlos. Finalmente, se reitera que en respuesta a los comentarios de lo cargado de la parte relacionada a la evaluación y calificación electrónica, se decidió retirar los pasos relacionados y lo referente a la alineación del foro a las competencias. Para conveniencia de los lectores, en el disquete adjunto, se reúnen los cuestionarios con las respuestas de los docentes que participaron y aparecen con el mismo número de Apéndice 14, porque constituyen la evidencia de lo que se acaba de discutir.

A continuación se presentan los *screenshots* de la guía práctica para ayudar a los docentes a conocer y comprender las funciones de los foros virtuales como herramientas docentes, y a la vez se les provee de los pasos a seguir para abrirlos en la plataforma *Blackboard*. La información de la primera parte de esta guía se derivó de la investigación de este trabajo de graduación, y la segunda replica los pasos señalados por la Dirección de Estudios de la UVG. El formato final de la guía se obtuvo luego de la validación a la que fue sometida por 12 docentes de la UVG. En el Apéndice 15 se resume el proceso de validación y en el disquete adjunto aparecen los formularios con las respuestas de cada uno de los catedráticos que participaron.



## ÍNDICE

	Página
· Introducción	2
· ¿Cuáles son las tendencias actuales en la educación universitaria?	3
· ¿Qué es el pensamiento crítico?	4
· ¿Qué tipo de herramientas educativas estimulan el pensamiento crítico?	4
· ¿Cuál es la definición de Foro Virtual?	4
· Mapa de la Taxonomía de Bloom para la era digital	6
· ¿En qué consiste la fundamentación metodológica para diseñar un foro virtual?	8
· ¿Cuáles son los componentes más importantes en el diseño de un foro virtual?	10
· ¿Qué es el diseño de la instrucción?	11
· ¿Cómo se evalúan las participaciones de los estudiantes en los foros virtuales?	13
· ¿Cuáles son los factores psicológicos que los catedráticos deben tomar en cuenta durante un foro virtual?	15
· Pasos para abrir un foro virtual en Blackboard	16
· Bibliografía	20

Estimado Docente Universitario,

Bienvenido a esta guía práctica, que tiene como propósito explicarle las bases educativas de los foros virtuales y los pasos a seguir para crearlos en la plataforma Blackboard.

Le ofrece algunos consejos útiles para:

- Diseñarlos
- Moderarlos
- Evaluarlos

Al final de la guía aparecen impresas las pantallas de Blackboard, en donde se señalan claramente los pasos a seguir para diseñarlos y evaluarlos.

Los contenidos giran en torno a las preguntas más comunes que nos hacemos los catedráticos sobre temas relacionados con los foros virtuales.

Entonces...

**¿Está listo para iniciar  
su inmersión en esta novedosa  
estrategia de enseñanza-aprendizaje?**

2



**¿Cuáles son las tendencias actuales  
en la educación universitaria?**

El desafío de la nueva sociedad de la información es preparar a los estudiantes en los campos de la ciencia y la tecnología, a fin que se desempeñen *exitosamente en un mundo globalizado*.

En el cambio hacia el enfoque por competencias se incluyen las relacionadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Para su aplicación, es necesario desarrollar en nuestros estudiantes el **pensamiento de nivel superior**. Para ello, sus esfuerzos deben dirigirse a reforzar los procesos mentales de:



Propuesta del orden de los procesos cognitivos de nivel superior adaptado de B. Bloom (1956) y R. Marzano (2001)

3



### ¿Qué es el pensamiento crítico?

Se refiere a la capacidad mental de evaluar sistemática y racionalmente las evidencias y las ideas, tanto ajenas como propias, mediante el uso de la reflexión y la flexibilidad, hasta lograr comunicar a los demás una idea propia.

A la vez, el pensamiento crítico impulsa al estudiante a participar, porque no puede centrarse sólo en su opinión. Debe escuchar otras propuestas, a fin de decidir su propia postura. En el siguiente link puede encontrar más información en castellano sobre los procesos que llevan a adquirir esta competencia:

<http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>



### ¿Qué tipo de herramientas educativas estimulan el pensamiento crítico?

Son las que propician la participación de los estudiantes y promueven su capacidad analítica, crítica y creativa. Los docentes pasan de ser transmisores de contenidos a mediadores del proceso de aprendizaje. Entre ellas, los foros virtuales de discusión usados apropiadamente, se destacan por su potencial para desarrollar las operaciones mentales de nivel superior, como el análisis, la síntesis y la evaluación. Para más información sobre las competencias de análisis y evaluación se recomienda el siguiente link:

<http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Pensamientoanal%C3%ADtico.pdf>



### ¿Cuál es la definición de Foro Virtual?

El término foro viene del griego φόρος, de la raíz de φέρειν que significa "llevar", "contribuir". Entonces, se observa que su definición se relaciona con llevar o presentar una idea. En el uso que se le da en el ámbito virtual, más parece referirse al espacio de expresión, porque responde a una variedad de comunicaciones como: exposiciones basadas en contenidos, posturas expertas, debates, discusiones y otros.

Es importante diferenciar al foro del debate, ya que este último, por lo general, lleva implícito que los participantes compitan con sus aportes, hasta que uno de ellos o un grupo gane el primer lugar.

4

Los foros presenciales y virtuales pueden usarse para promover las etapas de pensamiento inferiores, como recordar y comprender. Sin embargo, se les recomienda más para las etapas superiores, como analizar, emitir juicio crítico y evaluar

Por tanto, en esta guía el foro se refiere tanto al espacio de expresión como a la actividad misma, durante la cual el estudiante expresa sus opiniones, evaluaciones y su pensamiento crítico, basando sus argumentos en la comprensión y el análisis de materiales académicos.

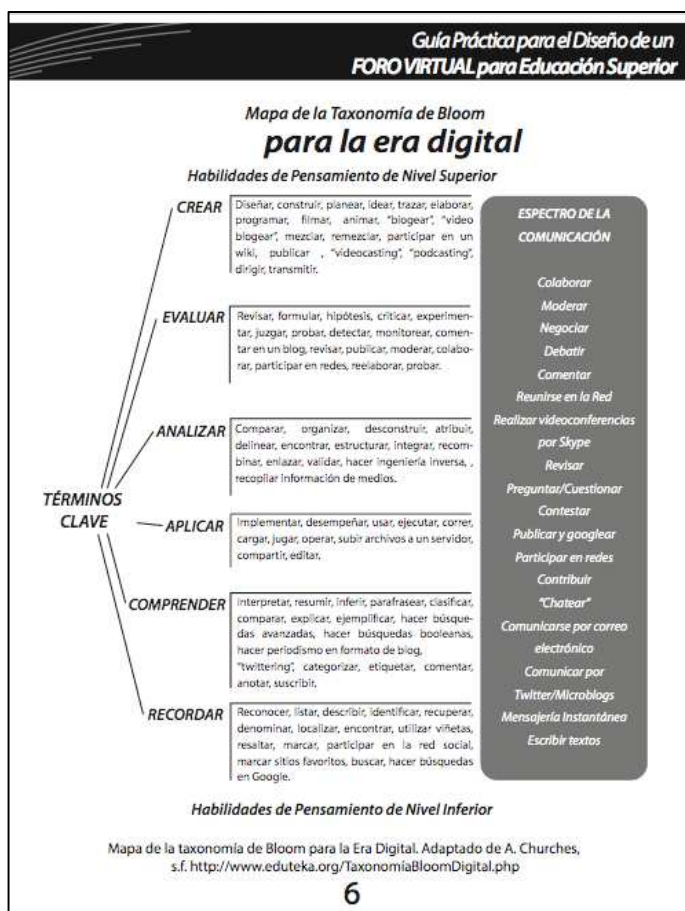
A la vez hay que enfatizar que el foro:

***No es una herramienta simplemente para responder preguntas, sino para que un estudiante que ya maneja los contenidos del tema y que ha desarrollado las destrezas básicas de la comunicación efectiva pueda expresar sus opiniones, juicios o ideas propias.***

La comprensión de las etapas mentales para alcanzar un verdadero aprendizaje se basa en modelos, como el propuesto por Benjamin Bloom en la década de 1950. La Taxonomía de Bloom ha dado lugar al menos a dos propuestas derivadas. Aquí interesa la de Andrew Churches, quien ha propuesto una adaptación para la era digital.

5





A los verbos recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear, obtenidos de los conceptos iniciales propuestos por Bloom y que identifican a las operaciones mentales inferiores y superiores, Churches agregó otros, relacionados con las aplicaciones virtuales. Aquí nos interesan algunos como:

**enlazar validar diseñar  
comentar idear recopilar  
moderar construir**

Los últimos corresponden a las habilidades de pensamiento superior, que son requeridas en el medio virtual. Este nuevo esquema enfatiza mucho la colaboración.

La colaboración se ve implicada en el trabajo en equipo, que es una habilidad cada vez más importante en el proceso de aprendizaje. Se dice que la colaboración no es una habilidad más del siglo XXI, sino que es esencial para una persona del siglo XXI. Existen muchas herramientas que permiten crear conocimiento a través de la colaboración, como: wikis, blogs académicos, foros virtuales, mapas conceptuales, plataformas virtuales y otros.

**Es importante reconocer que muchas de estas herramientas  
están disponibles en la red de manera gratuita.**



### ¿En qué consiste la fundamentación metodológica para diseñar un foro virtual?

Se recomienda que el catedrático realice un foro virtual cuando sus estudiantes ya manejan los contenidos necesarios y están capacitados para emitir sus opiniones. Se sugiere realizar ANTES un foro presencial, de manera que el docente pueda guiar a los estudiantes sobre el tipo de reflexión que se les solicita, la longitud de la misma, las etiquetas de comunicación y todo el proceso relacionado con un foro.

El docente debe contar con el tiempo suficiente para diseñar el foro y luego para moderarlo. Se calcula que el diseño de un foro virtual puede tomar alrededor de cuatro o cinco horas. El tiempo dedicado a mediar el foro dependerá del número de preguntas, la cantidad de estudiantes y las intervenciones del catedrático, pero ésta es su labor más importante al usar esta herramienta de enseñanza.

Por ello, se recomienda que mientras un catedrático media un foro, suspenda las clases presenciales y se dedique a estimular la participación y promover las operaciones mentales de análisis, síntesis y pensamiento crítico.

#### Los siguientes pasos le ayudarán a diseñar de manera efectiva un foro virtual de discusión

- A** • Defina cuál es el propósito del foro que propone a sus estudiantes y establezca cómo se relaciona con las competencias y objetivos de su curso.
- B** • Tenga claro la manera en que los foros de discusión promueven el pensamiento crítico.
- C** • Dependiendo de la cantidad de alumnos de su curso, decida el número de grupos que formará. Se sugiere que cada uno esté formado por cinco a siete estudiantes, para dar espacio a las participaciones y al intercambio de ideas. Esto le facilitará seguir y evaluar los aportes de sus estudiantes.
- D** • Defina el número de secuencias que abrirá y la cantidad de preguntas para cada una. Se sugiere no usar demasiadas, sino un número razonable, adaptado al tiempo asignado para el foro y a la carga académica de sus estudiantes.
- E** • Señale claramente las reglas de participación, especialmente lo relacionado al cronograma, la etiqueta de comunicación y la longitud de las participaciones. Se sugiere que cada intervención no debe tener más de siete líneas.

8

**F** • Redacte una rúbrica y compártala con sus estudiantes. Enfaticé la calidad de intervenciones que requerirá de ellos, incluya las reglas y asigne una nota que esté acorde al esfuerzo de su participación. Recuerde que se trata de un esfuerzo de alto nivel de pensamiento.

**G** • Concéntrese en los conceptos más controversiales, más difíciles y los más importantes. Use el foro para ayudarse a observar cuáles han entendido y cómo los han entendido.

**H** • Utilice preguntas de buena calidad, que impulsen a relacionar conceptos e ideas, y que a la vez generen otras preguntas. El siguiente link le ofrece en idioma castellano consejos importantes para formular preguntas esenciales: <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-AskingQuestions.pdf>

**I** • Las preguntas deben funcionar a manera de ensayo. Los estudiantes deben sostener sus argumentos con datos.

**J** • Las preguntas deben movilizar a los estudiantes desde las etapas inferiores del pensamiento hacia las superiores (conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, evaluación y pensamiento crítico).

**K** • Use distintos tipos de preguntas (por ejemplo: para aclarar conceptos, explorar distintas perspectivas, comprobar hipótesis, determinar implicaciones y consecuencias).

**L** • Si su curso es en línea, la primera discusión debe utilizarse para hacer una presentación de todos los participantes en el grupo, incluyendo al moderador.

**M** • Recuerde que usted actuará como moderador y mediador de la discusión, por lo que debe participar en las discusiones para apoyar a sus estudiantes, estimularlos, plantearles nuevos retos, retomar el hilo de la discusión y dar el cierre.

Para obtener más detalles sobre cómo diseñar un foro de discusión diríjase a la siguiente dirección: [http://www.gvtc.org/Portals/34/A\\_Plan\\_for\\_Effective\\_Discussion\\_Boards\\_031612.pdf](http://www.gvtc.org/Portals/34/A_Plan_for_Effective_Discussion_Boards_031612.pdf)

Puede que el foro virtual sea más apropiado para el final de una unidad o del mismo curso, mediante actividades que permitan la aplicación propiamente de las competencias adquiridas, utilizando herramientas como:

**Estudios de caso; resolución de problemas complejos; evaluaciones de propuestas o proyectos, hipótesis o teorías; cierres de unidades o de los propios cursos.**

9



¿Cuáles son los componentes más importantes en el diseño de un foro virtual?

- El diseño de la interfaz
- El diseño de la instrucción

• La mediación de los aprendizajes

• La evaluación

El diseño de la interfaz y de la instrucción que se sugieren en esta guía se basan en el trabajo de Miguel Ángel Barrera Batista de la Universidad Metropolitana Autónoma de México.

#### ¿Qué es la interfaz y cómo se diseña?

Se le define como el recurso material o inmaterial que media entre el usuario y el escenario sobre el que se desarrolla la actividad. La interfaz actúa directamente en el ámbito sensorial, dirigiendo el aprendizaje.

*Es muy importante que los catedráticos se den cuenta que de los estímulos sensoriales depende captar la atención de los estudiantes y motivar su participación.*

En la mediación de los aprendizajes, estas tecnologías juegan un papel central, interactuando con las estructuras mentales de los alumnos. Por supuesto, también intervienen el profesor, el grupo y los mensajes que aparecen en los materiales de estudio. A pesar que Blackboard provee una plantilla básica para la interfaz, en su diseño se recomienda asegurarse de incluir lo siguiente:

10

Lineamientos para el diseño de la Interfaz	Elementos requeridos
Facilitar la interacción social	Vías de interacción: correo electrónico, mensajería de Blackboard
Preparar el acceso al entorno virtual	Imágenes, animaciones, escenario virtual
Facilitar el acceso a la información	Directrices de navegación claras y ordenadas, hipertexto, documentos para lectura y otros.
Administrar los recursos para atraer la atención	Énfasis en los aspectos relevantes, dosificación de la información, dosificación de "ruidos" o interferencias del entorno, eliminación de información innecesaria
Administrar los recursos para fomentar la motivación	Variación de estímulos Uso intencionado de animaciones Evitar elementos innecesarios o decorativos Manejo discreto y planificado de los elementos visuales Cuidado de no convertir los elementos motivacionales en distractores



¿Qué es el diseño de la Instrucción?

Se refiere a los componentes propiamente educativos como:

- Los aprendizajes
- El diseño de las actividades
- Las estrategias didácticas
- La evaluación y la realimentación

11

Estos componentes son los que diferencian la educación formal a través de medios virtuales de la simple navegación en la web en búsqueda de contenidos.

En el diseño de la instrucción y de la interfaz se incorpora: la interacción, el grupo de herramientas, las regulaciones del aprendizaje y el ambiente del aprendizaje virtual.

**Es importante que el docente esté consciente de que el ambiente del aprendizaje virtual no sólo se refiere a contexto físico y los recursos materiales, sino que también involucra aspectos psicológicos reflejados en la participación de los estudiantes.**

Lineamientos para el diseño de la instrucción	Actividades sugeridas
Activar los esfuerzos para recordar información	Confrontar el conocimiento previo
Plantear retos superables para los estudiantes	Desarrollar actividades acordes al conocimiento previo y a las condiciones de tiempo, recursos y posibilidades.
Promover el procesamiento de la información por parte del alumno	Diseñar actividades o preguntas que impulsen a buscar, comparar, analizar, y sintetizar la información.
Promover la interacción dinámica de alto nivel cognitivo	Plantear actividades que comprometan opiniones personales y sustentadas. Mediar la interacción del grupo. Ofrecer retroalimentación oportuna. Impulsar hacia creaciones propias.
Estimular el auto-aprendizaje	Proporcionar conocimiento sobre el procesamiento humano de la información y en que etapa se encuentra el estudiante.

Adaptado de Barreda Batisa, s.f.



**¿Cómo se evalúan las participaciones de los estudiantes en los foros virtuales?**

La plataforma Blackboard permite dar seguimiento al porcentaje de ingresos de un estudiante en un foro. Pero no se trata de la cantidad de participaciones, sino de evaluar la calidad de las mismas. Una manera de hacerlo es utilizando el modelo de "presencia cognitiva", que fue desarrollado Garrison, *et. al.* (2001) para investigar el papel del discurso crítico en contextos de educación superior y a distancia.

**La presencia cognitiva es definida como el alcance del aprendiz para poder construir y confirmar significado a través de una reflexión prolongada y el discurso en una comunidad crítica de investigación.**

A la vez, dicho modelo sirvió de base para otro diseñado por Kanuka *et. al.* (2007). En éste se propone que hay cuatro fases de presencia cognitiva por las cuales transitan los estudiantes, pero no como individuos sino en grupo y son:



Por tanto, al revisar las participaciones de los estudiantes, se puede determinar si el estudiante se encuentra en la fase explorativa, integrativa o resolutive. Lógicamente, se asignará los mayores puntajes a las últimas dos fases. Finalmente, el estudiante puede llegar a presentar una idea propia, que es el objetivo más ambicioso del foro virtual. Estos investigadores utilizaron la siguiente rúbrica para evaluar las etapas de presencia cognitiva y el proceso general de la interacción:

FASES DE PRESENCIA COGNITIVA	DESCRIPCIÓN Y EVIDENCIA DEL PROCESO ENTRE LOS APRENDICES
<b>FASE 1: evento generador</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las actividades del estudiante empiezan con el evento generador, seguido por la definición del problema (Fase 2).</li> <li>- Hay evidencia de pensamiento dirigido hacia un propósito enfocado en el problema.</li> <li>- Hay evidencia de que están definiendo y redefiniendo el problema presentado.</li> <li>- Se presenta espíritu crítico y autonomía intelectual, exploran los temas y están abiertos a explicaciones alternativas.</li> </ul>
<b>FASE 1: exploración</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay evidencia de que están buscando explicaciones al problema y explorando ideas relevantes.</li> <li>- Además de la actitud crítica y la expansión del pensamiento, buscan soluciones desde distintas perspectivas. Esto es importante en el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas, pues van organizando su ideas y los hechos ya les hacen sentido.</li> </ul>
<b>Fase 3: integración</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay evidencia de la conceptualización del problema presentado.</li> <li>- El pensamiento es reflexivo y privado, pero la reflexión se comparte socialmente. Allí se observa que al individuo le hizo sentido la información durante la fase exploratoria.</li> </ul>
<b>Fase 4: resolución</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se comprueba la idea o la hipótesis. La comprobación empieza con un proceso inicial de compartir la idea o la hipótesis con los pares, quienes a su vez dan aportes.</li> <li>- Están listos para actuar basados en su comprensión. Si hay confirmación de la solución del problema para la resolución, se dará la comprensión efectiva.</li> <li>- Una resolución no satisfactoria generará una nueva búsqueda y el proceso empezará de nuevo.</li> </ul>

Rúbrica para evaluar la presencia cognitiva, tomado de Kanuka et. al. 2007: 264.

Para más información sobre la comunicación, la construcción colaborativa del conocimiento y el valor de la tecnología para desarrollar altos niveles de pensamiento, ingrese al siguiente link: <http://www.eduteca.org/Tema17.php>

**Guía Práctica para el Diseño de un FORO VIRTUAL para Educación Superior**



**¿Cuáles son los factores psicológicos que los catedráticos deben tomar en cuenta durante un foro virtual?**

En este aspecto es necesario ser realistas de que la mayor parte de docentes no tienen formación en psicología. A pesar que hay rúbricas en donde se le da seguimiento a este componente, en esta guía se considera que basta con que los catedráticos estén conscientes que el estado emocional de los estudiantes afecta las actividades en línea, especialmente porque no pueden ver cara a cara sus expresiones y comportamientos.

Diversos estudios muestran que los sentimientos de miedo, enojo, frustración, aislamiento y otros, reducen el potencial del aprendizaje virtual. La distancia geográfica y la asincronía pueden dar como resultado que los estudiantes experimenten una sensación de aislamiento. El catedrático requerirá de los estudiantes una participación activa, con la que comprobará que participan en la experiencia virtual. Estos factores, junto a la presión por participar, pueden provocar que los estudiantes se pierdan, no se sienta cómodos o simplemente abandonen el foro.

Por tanto, los docentes necesitan manejar estas emociones en las primeras etapas del desarrollo de la actividad, moderando y motivando con dinamismo y confianza. Se requiere que los catedráticos provean realimentación oportuna, que mantengan una comunicación clara, respetuosa pero informal, y a veces que usen un poco de humor, de tal manera que demuestren su empatía con el estudiante y con el grupo.

Es importante que el docente preste atención al uso exagerado de signos de exclamación, de mayúsculas, de puntos suspensivos o de expresiones sarcásticas. Estos signos muestran alteraciones en la emoción. El hecho de salirse a menudo y enfáticamente de la etiqueta de comunicación, puede señalar irritabilidad o enojo por parte de los estudiantes.

## ¿Cuáles son los pasos para abrir un foro virtual en Blackboard?

Para publicar un foro de discusión en su curso, siga estos seis pasos:

16

### Guía Práctica para el Diseño de un FORO VIRTUAL para Educación Superior

1

Ingrese a la ventana de su curso y pinche el enlace "Discusiones", que aparece en el menú al lado izquierdo de su pantalla.



2

Ya dentro del espacio de Discusiones, pinche la opción "Crear Foro".



3

A continuación le aparecerá una pantalla en la que encontrará tres grupos de campos donde se le solicita la información y la configuración del foro. En el primer grupo de campos debe colocar el título o nombre del foro y debajo la descripción o las instrucciones para el mismo.



17

**4.** En el segundo grupo de campos a la par de Instrucción Disponible, debe pinchar la opción "SI". Si lo desea, puede configurarle fechas de inicio y finalización.

**2. Disponibilidad de foro**

Disponible  SI ←

Introducir restricciones de fecha y hora

Mostrar desde

Restricciones las fechas en formato dd/mm/aaaa. En forma se puede introducir en cualquier momento.

Mostrar hasta

Restricciones las fechas en formato dd/mm/aaaa. En forma se puede introducir en cualquier momento.

**5** El tercer grupo de campos tiene diversas opciones para el manejo de los foros. Las opciones que ya vienen marcadas le permitirán la creación de un foro estándar, en el que los estudiantes podrán responder al foro y a las respuestas de sus compañeros, así como adjuntar archivos. En la configuración estándar no se permite que los estudiantes borren las entradas. Si desea configuraciones especiales que se ajusten a sus necesidades, puede marcarlas o cambiar las que aparecen en el formato estándar.

**3. Configuración del foro**

Permitir publicaciones anónimas

Permitir a los autores eliminar sus mensajes publicados

Todas las publicaciones

Solamente publicaciones sin respuestas

Permitir a los autores editar sus mensajes publicados

Permitir etiquetado de mensajes publicados

Permitir a los usuarios responder con cita

Permitir archivos como documentos adjuntos

Permitir secuencias nuevas

Suscribir

No permitir suscripciones

Permitir a los miembros suscribirse a las secuencias

Permitir a los miembros suscribirse al foro

Incluir texto del mensaje en el correo electrónico

Incluir enlace al mensaje publicado

18

**Guía Práctica para el Diseño de un FORO VIRTUAL para Educación Superior**

**6.** Finalmente, pinche la opción de "Enviar" que aparece al final de la pantalla del lado derecho.

4. Enviar

Haga clic en Enviar para enviarlo. Haga clic en Cancelar para salir.

→ Enviar

**¡Felicitaciones!**

Usted ha publicado exitosamente un foro de discusión. Para ingresar sólo debe pinchar sobre el nombre del mismo en el listado que aparece en el área de discusión.

19

## Bibliografía

- Churches, A. (2009) Taxonomía de Bloom para la era digital. Recuperado de <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php>
- Elder, L y R. Paul (2003). *Un bolsillo para estudiantes y facultad sobre los fundamentos del Pensamiento analítico*. Traducido con autorización de la Fundación para el Pensamiento Crítico. <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Pensamientoana%C3%ADtico.pdf>
- Elder, L y R. Paul (2002). *Un bolsillo sobre el arte de formular preguntas esenciales. Basado en conceptos de pensamiento crítico y principios socráticos*. Traducción con autorización de la Fundación para el Pensamiento Crítico. Fundación para el Pensamiento Crítico. <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-AskingQuestions.pdf>
- Faccione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Recuperado de <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>
- Fedorov, A. (s.f.). Siglo XXI, la universidad, el pensamiento crítico y el foro virtual. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).
- Garrison, D.R., Anderson, T., Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *The Journal of Distance Education*. 19 (1), pp. 1-19.
- Herrera Batista, M.A. (s.f.) Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).
- Jonassen, David. (s.f.) Computadores como herramientas de la mente. Eduteka. <http://www.eduteka.org/Tema12.php>
- Kanuka, H., Rourke, L., Laflamme, E. (2007). The Influence of Instructional Methods on the Quality of online Discussion. *British Journal of Educational Technology*, 38 (2) pp. 260-271.
- Paul, R. (1993). Critical thinking: how to prepare students for a rapidly changing world. [http://www.gvtc.org/Portals/34/A\\_Plan\\_for\\_Effective\\_Discussion\\_Boards\\_031612.pdf](http://www.gvtc.org/Portals/34/A_Plan_for_Effective_Discussion_Boards_031612.pdf)

## VIII. Bibliografía

- Churches, A. (2009) *Taxonomía de Bloom para la era digital*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php>
- Delgadillo, G., Obaya, A. (s.f.) *El profesor ante algunos elementos del proceso enseñanza-aprendizaje*. Recuperado de [www.fdfactory.com](http://www.fdfactory.com)
- Elder, L. y R. Paul (2003). *Un bolsilibro para estudiantes y facultad sobre los fundamentos del pensamiento analítico*. Traducido con autorización de la Fundación para el Pensamiento Crítico. <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Pensamientoanal%C3%ADtico.pdf>
- Elder, L. y R. Paul (2002). *Un bolsilibro sobre el arte de formular preguntas esenciales*. Basado en conceptos de pensamiento crítico y principios socráticos. Traducción con autorización de la Fundación para el Pensamiento Crítico. Fundación para el Pensamiento Crítico <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-AskingQuestions.pdf>
- Faccione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>
- Fëdorov, A. (2005). "La universidad, el pensamiento crítico y el foro virtual". *Innovación Educativa*. 5 (27):5-15. Instituto Politécnico Nacional. México.
- Garrison, D.R., et al. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *The Journal of Distance Education*. 19 (1), pp. 1-19.
- Grupo Educativo Del Valle. (s.f.) *Código de Ética*. Universidad del Valle de Guatemala. Guatemala.
- Herrera Batista, M.A. (s.f.) Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).
- Hughes, M. et al. (2007). Assessing Social presence in online Discussions Groups: a Replication Study. University of West of England. *Innovation in Education and Teaching International*. 44 (1), 17-29. Routledge.
- Jonassen, David. (s.f.) Computadores como herramientas de la mente. Eduteka. <http://www.eduteka.org/Tema12.php>
- Kanuka, H. et al. (2007). The Influence of Instructional Methods on the Quality of online Discussion. *British Journal of Educational Technology*. 38 (2), 260-271.



Lim, R., *et al.* (2009). Teacher usage and perceptions of online discussion forums in higher education. *Proceedings of the 2<sup>nd</sup> International Conference of Teaching and Learning*. Malaysia. University College.

Martínez Valcárcel, N., *et al.* (2012). Evaluación del aprendizaje en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje: notas para una reflexión. *Revista Iberoamericana de Educación*. 56(2) pp. 1681-5653.

Paul, R. (1993). *Critical thinking: how to prepare students for a rapidly changing world*.  
[http://www.gvtc.org/Portals/34/A\\_Plan\\_for\\_Effective\\_Discussion\\_Boards\\_031612.pdf](http://www.gvtc.org/Portals/34/A_Plan_for_Effective_Discussion_Boards_031612.pdf)

Paul, R. y L. Elder (2003). *La miniguía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas. Fundación para el Pensamiento Crítico*.  
<http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

UNESCO

Documento recuperado de:

[http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)

## **VIII. Apéndices**

Los archivos correspondientes a los Apéndices 1 al 15 están adjuntos en el disquete que acompaña a este Trabajo de Graduación.