

**LOS FOROS DE DISCUSIÓN EN LÍNEA:
SU POTENCIAL COMO HERRAMIENTA COGNOSCITIVA**

MTRA. PETRA E. GONZÁLEZ RIVERA (CANDIDATA A ED. D.)

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE NUEVO LEÓN, MX / FAC. EDUCACIÓN, UPR-RP-PT3

Los foros de discusión en línea: Su potencial como herramienta cognoscitiva

Resumen

Este trabajo tiene como propósito presentar los hallazgos de un estudio exploratorio efectuado en la Facultad de Educación de la Universidad e Puerto Rico, Recinto de Río Piedras acerca de los foros de discusión que ofrece la plataforma “Blackboard” y su papel en los procesos cognoscitivos de universitario/as. Se utilizó “El Estudio de Caso”. Los participantes fueron seis estudiantes, dos por nivel: bachillerato, maestría y doctorado. Las preguntas guías del estudio fueron: a) ¿Qué tipo de procesos, destrezas, conocimientos y actitudes se desarrollan en un estudiante al utilizar los foros? b) ¿Qué rasgos caracterizan la participación de los miembros del grupo en los foros? Los resultados mostraron el potencial que poseen los foros de discusión en el desarrollo cognitivo de lo/as estudiantes y los roles típicos que asumen lo/as docentes. Se evidenció la importancia de la planificación de variadas actividades que impliquen el uso de los foros en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Online Forums: Their potential as a cognitive tool

Abstract

This work presents the findings of an exploratory study on the role that play Blackboard’s online forums in the cognitive processes of university students. The study was performed at the School of Education of the University of Puerto Rico, Rio Piedras Campus. The research design utilized was a case study. Six students, two from every level (bachelor’s, master’s, and doctoral degrees), formed the group of participants. The study had two guiding questions: a) What kind of processes, skills, knowledge, and attitudes were developed by the students as a result of the use of online forums? and b) What elements characterized the discussion groups member’s participation?

The findings revealed the utility of discussion groups in the cognitive development of students and the typical role assumed by faculty. Additionally, the study provided evidence of the importance of the planning of a myriad of activities that incorporate the usage of online discussion in the teaching learning process.

I. Introducción

A. Descripción del problema

Las plataformas virtuales están brindando la oportunidad de extender más allá de la sala de clase la interacción comunicativa de los elementos de un grupo. Mientras que en un grupo tradicional se torna difícil escuchar y considerar las ideas de todo/as lo/as estudiantes, la asincronía que ofrecen algunos de los recursos de las plataformas virtuales ofrece esta posibilidad. Los foros virtuales pueden constituir una valiosa herramienta para explorar los procesos cognoscitivos que emplean lo/as estudiantes en su aprendizaje cuando deciden participar, aportar sus ideas o plantear cuestiones en una discusión. En este trabajo interesó conocer cómo inciden los foros en línea que ofrece la plataforma Blackboard en el desarrollo cognitivo de estudiantes universitarios.

B. Relevancia

El interés por abordar esta temática surgió a raíz de la observación de varias clases de un grupo de ciencias de la escuela intermedia de la Universidad de Puerto Rico. En dichas sesiones, se apreció que la profesora planteaba a los y las estudiantes principalmente preguntas de tipo convergente, lo cual restaba oportunidad al desarrollo del pensamiento crítico, analítico, en los y las estudiantes. Surgió entonces el interés por indagar cómo podría ser utilizado el recurso de foros de discusión de Blackboard en el ámbito universitario, qué tipo de cuestionamientos plantearían lo/as docentes, cómo se daría la participación de los miembros del grupo, qué rasgos tendrían las interacciones, entre otras inquietudes.

C. Perspectiva teórica

La teoría que sustentó este trabajo fue la Psicología Genética – Histórico – Cultural, conocida también como Interaccionismo Social, de Vygotski. De acuerdo a ésta, el lenguaje en sus diferentes formas constituye un instrumento de mediación de tipo psicológico para acceder al conocimiento y tiene dos funciones complementarias: en el plano social sirve como medio de comunicación y en el plano interno como medio de reflexión (Vygotski, 1977, Riviere, 1994). Las computadoras y las plataformas virtuales constituyen herramientas técnicas de nuestra época, de nuestra cultura. Los recursos para la comunicación que proveen las plataformas virtuales permiten el uso del lenguaje para lograr el desarrollo cognitivo. Estas ideas se alinean con el pensamiento vygotkiano.

D. Preguntas - guía

Las preguntas que guiaron este trabajo fueron las siguientes: A) ¿Qué tipo de procesos, destrezas, conocimientos, se desarrollan en lo/as estudiantes al utilizar los foros de discusión?, B) ¿Qué factores consideran lo/as estudiantes para decidirse a participar en los foros de discusión?, C) ¿Qué rasgos caracterizan la participación de los miembros del grupo en los foros de discusión? (¿a quién/es compete la formulación de cuestiones? ¿a quién/es contestan lo/as estudiantes? ¿en qué grado participa el/la docente? ¿en qué grado participan lo/as alumno/as?)

II. Método

A. Diseño, participantes y contexto

Se utilizó el estudio de caso. Se consideraron estudiantes de los tres niveles (bachillerato, maestría y doctorado) para establecer comparaciones. De cada nivel se seleccionó un curso en el cual se hubiese integrado la plataforma Blackboard en las actividades académicas. Luego, en cada curso se seleccionaron mediante muestreo de casos extremos dos estudiantes, bajo el criterio de cantidad de participación en los foros (mayor y menor grado de participación) que habían evidenciado en el curso.

B. Colección de datos. Instrumentos, procedimientos

Primero se contabilizaron las participaciones de los y las estudiantes de los cursos seleccionados y posteriormente se escogieron dos de cada uno (Participantes A y B; A = mayor y B = menor cantidad de participación) para entrevistarlos. En el Anexo A se muestra el guión preliminar de la entrevista. Se imprimieron los planteamientos de los foros hechos por los y las docentes y las participaciones de lo/as estudiantes seleccionado/as para analizar dicho material.

C. Análisis de datos

Siguiendo un proceso inductivo se analizó la información recopilada mediante las entrevistas. Para el análisis de las participaciones en los foros se utilizó el modelo propuesto por Gunawardena y sus colegas (1997) con una ligera adaptación (Anexo B). Para los planteamientos de los foros creados por lo/as docentes, se utilizaron las categorías propuestas por expertos de la Universidad de Pennsylvania (2002).

III. Hallazgos

A. Descripción

A continuación se responde a cada una de las preguntas guías de la investigación:

A) ¿Qué tipo de procesos, destrezas, conocimientos, se desarrollan al utilizar los foros de discusión? ➤ En general, hay coincidencia entre lo/as estudiantes de los diversos niveles al señalar que la participación en los foros implica un amplio espectro de procesos: lectura, memorización, comprensión, análisis, reflexión, establecimiento de inferencias, interpretación; aunque enfatizaron el análisis. También coincidieron al señalar que se dan aprendizajes de diversos tipos: declarativo (o conceptual), actitudinal (por ejemplo cómo lograr consensos, respetar las opiniones de otros), procedimental (reconocieron desde el manejo de la computadora y los recursos de la plataforma virtual hasta los procesos cognoscitivos anteriormente señalados). Como puntos de diferencia, la estudiante A de bachillerato señaló que están involucradas las inteligencias múltiples, por las diversas formas en que las personas aprenden. La estudiante B de bachillerato señaló que se dan aprendizajes individuales y grupales, éstos últimos mediante mucho trabajo de tipo colaborativo.

B) ¿Qué factores consideran lo/as estudiantes para decidirse a participar en los foros de discusión? ➤ En general coincidieron al señalar la obligatoriedad de la actividad: fue compulsoria, constituyó un requisito (en bachillerato tuvo asignado un peso de la nota, en los otros niveles desconocían el peso o ponderación que asignaron lo/as profesores).

C) ¿Qué rasgos caracterizan la participación de los miembros del grupo en los foros de discusión? (¿a quién/es compete la formulación de cuestiones? ¿a quién/es contestan lo/as estudiantes? ¿en qué grado participa el/la maestro/a? ¿en qué grado participan lo/as alumno/as? ➤ En bachillerato, las estudiantes tuvieron oportunidad de plantear cuestiones al menos en un foro; en maestría y doctorado se señaló que lo/as docentes formularon los planteamientos. En todos los casos se apreció ésto como algo bueno, natural, positivo, pues se señaló que lo/as docentes guiaban la actividad; aunque la estudiante B de doctorado señaló que sería bueno que lo/as estudiantes también pudieran hacer planteamientos. Con relación a la cuestión: ¿a quiénes diriges tus respuestas?, las estudiantes de bachillerato expresaron que tuvieron interacciones variadas: docente – estudiantes, estudiantes – estudiantes, estudiantes – docente, estudiantes – invitada, invitada – estudiantes. En maestría y doctorado, básicamente se respondió al docente, aunque las personas entrevistadas asumieron que “respondían para el grupo”. En el Anexo C se muestran unas gráficas que representan los tipos de interacciones que se presentaron en cada nivel. Predominaron las interacciones que Bruning, Schraw y Ronning (1999) denominaron tipo “IRE” (Inicia-Responde-Evalúa). Al participar, las estudiantes de bachillerato señalaron que al elaborar su comentario consideraban el grado de formalidad según la persona a quien se estaban dirigiendo. En maestría utilizaron con frecuencia el recurso de los foros para brindarse mutuamente apoyo psicológico o moral, así como para intercambiar información. En doctorado, la estudiante A expresó que, en parte, tomaba en consideración cómo iba reaccionar el docente a su participación y en función de ello elaboraba su respuesta. Las proporciones de participación docente / estudiante por nivel y considerando todos los foros creados en cada curso fueron: bachillerato = 0.04, maestría = .87 y doctorado = .34. El índice más pequeño representó una participación más variada de los miembros del grupo.

Con relación a los planteamientos de lo/as docentes, todos fueron divergentes, con excepción del primer foro de maestría, donde la docente no especificaba la cuestión a discutir. En todos los casos, los planteamientos demandaban respuestas divergentes; había que hacer análisis, inferencias, síntesis. En bachillerato, la profesora recordó al grupo que podían reaccionar a sus compañeros. En doctorado, los planteamientos fueron complejos, dos (de cinco foros que se abrieron en el curso seleccionado) fueron

también muy extensos, uno de ellos expresaba una “negación de una negación”. La estudiante B de doctorado señaló que ella tenía que imprimir los planteamientos, leerlos y releerlos antes de elaborar su respuesta.

Respecto a las respuestas o participaciones dentro de los foros de lo/as estudiantes seleccionado/as, en bachillerato (al igual que en maestría) se evidenciaron muchos comentarios de tipo social, de soporte, de apoyo. Las alumnas de bachillerato realizaron comentarios de síntesis, al igual que la estudiante B de maestría (Anexo E). En doctorado los comentarios fueron principalmente para expresar información y opiniones. En este nivel estuvieron ausentes los comentarios de tipo social.

B. Discusión

Brunning, Schraw y Ronning (1999), señalaron que los investigadores han considerado que “la calidad del discurso usado en el salón de clase es un elemento muy crítico en la enseñanza efectiva” (p. 225). En línea con lo anterior, el análisis de las interacciones en este trabajo fue una tarea difícil. Gunawardena, Lowe y Anderson (1997) apuntaron que la cuestión relativa a cómo evaluar la calidad de las interacciones es algo que las investigaciones no han respondido satisfactoriamente. Existen algunos modelos para evaluar la calidad de las interacciones entre los cuales se pueden encontrar: el de Hiltz; el de Levin, Kim y Riel; el de Henry; todos ellos citados por Gunawardena, Lowe y Anderson (1997). Estos últimos, mediante investigación bajo la tradición de la “Teoría Emergente” crearon un modelo de análisis que comprende cinco fases. Dicho modelo se utilizó en este trabajo con ligeras adaptaciones, como anteriormente se había señalado (Anexo B) pues se añadió en la primera fase una categoría para el registro de interacciones de tipo social.

El patrón que predominó en el análisis de las participaciones fue el que Brunning, Schraw y Ronning (1999) denominaron IRE (Inicia, Responde, Evalúa), donde el centro parece ser el/la docente, pues es quien comienza el foro planteando la cuestión a discutir, los estudiantes responden y luego se da una réplica tipo evaluativo por parte del docente. Este patrón se observa muy claramente en el nivel de doctorado (Anexo C). Brunning y sus colegas citan a Chinn, Waggoner y otros, quienes han señalado lo extraordinariamente difícil que es para los y las docentes moverse de ese patrón.

La alta cantidad de comentarios de tipo social, de apoyo psicológico, que se evidenciaron en los mensajes de todos lo/as participantes, excepto los de doctorado, es considerado por Gunawardena, Lowe y Anderson (1997) como algo importante ya que permiten establecer una presencia social, un “rapport”, además de promover el crecimiento de la comunidad de aprendizaje.

En el análisis de los planteamientos de los foros se encontró que la profesora de bachillerato estimuló al grupo de estudiantes a reaccionar entre ellos mismos y estableció con claridad el peso que tendría en la evaluación la participación en los foros, lo cual no sucedió en los otros niveles. Brunning, Schraw y Ronning (1999) señalaron que “quizás la estrategia más elemental de crear productivas discusiones de grupo es ayudar a los estudiantes a construir las normas de participación del grupo” (p. 228). Aunque lo anterior se sugirió para discusiones en clases presenciales, quizá esto puede aplicarse a cursos virtuales. Estos autores también aportaron sugerencias para conducir en una mejor forma las discusiones con actividades previas, durante y posterior a las mismas (p. 232).

Los datos encontrados evidencian que los foros de discusión permiten poner en juego un amplio espectro de procesos cognoscitivos y aprendizajes. Esto fue también señalado por el equipo de “Servicios de Educación Tecnológica” de la Universidad de Pennsylvania (2002).

En virtud de haber encontrado en el nivel de bachillerato un alto nivel de discusión y trabajo en pequeños grupos, así como mensajes con rasgos muy particulares donde las estudiantes sintetizaban la discusión sostenida en sus grupos, puede decirse que al menos en este nivel se dio una construcción social y colaborativa del conocimiento mediante la negociación social o una experiencia de aprendizaje constructivista. Los supuestos del aprendizaje cooperativo y que se evidenciaron en la participación de las estudiantes de bachillerato en los foros son señalados por Joyce, Weil y Calhoun (2000, p. 33). Es posible que haya abonado a lo anterior la forma en que la profesora de este curso diseñó el foro, el cual tuvo como elemento particular el diseño de foros de discusión por pequeños grupos antes de que los y las estudiantes pasaran a contribuir a un foro general.

IV. Conclusiones

A. Resumen

Este estudio abordó la temática de los foros de discusión y su papel en los procesos cognoscitivos de estudiantes universitarios mediante el estudio de caso. Para ello, se consideró un curso de cada nivel (bachillerato, maestría y doctorado) donde se hubiese incorporado el uso de Blackboard en el trabajo académico. Dos estudiantes fueron escogidos en cada uno de los cursos, considerando como criterio el número de participaciones que habían evidenciado en los foros. Entre los hallazgos principales, se encontró: A) Que los foros constituyen un recurso donde se ponen en juego diversos procesos y aprendizajes. A través de los foros pueden generarse aprendizajes de tipo social, cooperativo, esto es, puede existir una construcción social del conocimiento. B) El patrón predominante en los foros es uno de tipo IRE (inicia, responde, evalúa), donde el centro lo constituye el docente y el planteamiento que lanzó en el foro, los estudiantes responden al docente y éste les replica o retroalimenta.

B. Consecuencias

Los hallazgos de esta investigación traen diversas implicaciones, entre otras, pueden señalarse: A) El reto de aprender a detalle técnicas de análisis del discurso, pues por el carácter exploratorio de este trabajo se confrontaron limitaciones para entrar en ese terreno y analizar más profundamente las participaciones y los planteamientos de los foros. B) La posibilidad de compartir los hallazgos tanto con lo/as participantes de este estudio como con la comunidad académica. Las interacciones de tipo IRE que se evidenciaron invitan a reflexionar en torno a los estilos de enseñanza aprendizaje que se utilizan en la sala de clase tradicional y las posibilidades que brindan los recursos virtuales para repensar el quehacer docente en general, y el discurso que se genera en el aula, en particular. C) La importancia de seguir probando metodologías de análisis de contenido para poder responder a preguntas cruciales como la calidad de aprendizaje y la construcción del conocimiento en cursos virtuales o en cursos híbridos (presenciales con apoyos virtuales). Dilucidar las diferencias que existen entre propiciar la discusión “con” los alumnos y “entre” los alumnos, así como indagar acerca de la interdependencia que existe entre la construcción del conocimiento social o grupal y el individual pueden ser otros retos para los investigadores interesados en el objeto de estudio aquí abordado.

C. Recomendaciones

Se recomienda seguir explorando las posibilidades que ofrecen los recursos comunicativos de las plataformas virtuales. El replanteo de cursos relativos a diseño instruccional dirigidos a docentes o futuros docentes es urgente, pues la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la educación demanda de los y las docentes la creación de actividades donde éstas sean utilizadas de manera óptima. Los recursos para la comunicación que ofrecen las plataformas virtuales permiten apreciar con amplitud la importancia de la teoría de Vygotski con relación al papel que juega el lenguaje como una herramienta psicológica poderosa, de gran alcance para el desarrollo de los procesos mentales, así como la construcción social del conocimiento. Hay mucho por investigar en esta línea.

V. Referencias

- Berge, Z. L. (1992). *The role of the moderator in a scholarly discussion group (SDG)*. Recuperado en Marzo 18, 2002, desde <http://www.emoderators.com/moderators/zlbmod.html>
- Educational Development Associates. (2001). *123 of the most important things that I have learned about teaching and learning at a distance*. Recuperado en Marzo 18, 2002, desde http://www.zianet.com/edacysr/things_I_learned.htm
- Gunawardena, Ch. N. y Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social, construction of knowledge in computer conferencing. *Journal Educational Computing Research*, 17(4), 397-431.
- Hird, A. (2000). *Effective use of on-line discussions*. Recuperado en Marzo 18, 2002, desde <http://www.site.canterbury.ac.nz?webct/articles/discussions1.pdf>
- Joyce, B; Weil, M. y Calhoun, E. (2000). *Models of teaching*. Needham Heigts, MA: Allyn and Bacon.
- Murray, T. R. (1985). Information-Processing Theory. In *Comparing theories of child development*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Pennsylvania State University. (1999). *Asking questions online discussions*. Recuperado en Marzo 18, 2002, desde <http://www.personal.psu.edu/users/x/x/xxg4/askqns/default.htm>
- Pennsylvania State University. (2000). *Examples of students activities. World Campus Faculty Resources*. Recuperado en Marzo 18, 2002, desde <http://courses.worldcampus.psu.edu/public/faculty/studentactivities.html>
- Pennsylvania State University. (2000). *Crafting questions for on-line discussions. Education Technology Services*. Recuperado en Marzo 18, 2002, desde http://cac.psu.edu/training/outlines/online_questions/types.html
- Pennsylvania State University. (2000). *Creative use of on-line discussion areas. Education Technology Services*. Recuperado en Marzo 18, 2002, desde <http://cac.psu.edu/training/outlines/discuss/>
- Rivière, A. (1994). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor.
- UNCG. (1998). *Discussion forums*. Recuperado en Marzo 18, 2002, desde <http://www.uncg.edu/cex/common/discuss.htm>
- Vygotski, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

ANEXOS

Anexo A. Guión preliminar de entrevista a estudiantes

1. ¿Qué es lo que te movía a participar en un foro?
2. ¿Cómo decidías si participabas o no?
3. ¿A quiénes dirigías tu respuesta o participación en el foro?
4. ¿Y por qué solo en esa forma?
5. ¿Quién planteaba las situaciones o preguntas para el foro?
6. ¿Cómo consideras eso (bueno / malo, por qué)?
7. ¿Qué piensas de los planteamientos que hizo tu maestro/a para cada uno de los foros?
8. ¿Qué tipos de procesos cognoscitivos consideras que se vieron implicados cuando participabas en un foro?
9. ¿Qué tipo de aprendizajes se vieron implicados cuando participabas en un foro? ¿O cuáles fueron tus aprendizajes o habilidades?
10. ¿Qué tipo de consideraciones hacías cuando elaborabas tu participación o tu respuesta?
11. ¿Contaban la participación en los foros para tu evaluación?
12. ¿Cómo consideras eso (bueno / malo, por qué)?
13. ¿Qué tipo de problemas enfrentaste cuando decidiste participar en los foros?
14. ¿Qué tipo de ventajas le ves al foro virtual?
15. ¿Y desventajas?
16. ¿Cuál crees que debe ser el rol del maestro en un foro?
17. ¿Cómo consideras que puede optimizarse el foro como recurso de enseñanza – aprendizaje?
18. ¿Algo más que desees agregar con relación a los foros?

Anexo B. Modelo de análisis de interacción para examinar la construcción social de conocimiento en conferencias mediadas por computadoras

Fuente:

Gunawardena, Ch. N. y Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social, construction of knowledge in computer conferencing. *Journal Educational Computing Research*, 17(4), 397-431.

Fase 1: Compartiendo / comparando información. Esta etapa uno incluye las siguientes operaciones:

- A. Una declaración de observación u opinión. [FI-A]
- B. Una declaración de acuerdo desde uno o más participantes. [FI-B]
- C. Corroboración de ejemplos provistos por uno o más participantes. [FI-C]
- D. Preguntar y responder cuestiones para clarificar detalles de declaraciones. [FI-D]
- E. Definición, descripción o identificación de un problema. [FI-E]
- 0* Declaración relacionada con la dimensión social (p ej apoyo mutuo). [FI-0]¹

FASE II. EL DESCUBRIMIENTO Y EXPLORACIÓN DE DISONANCIAS O INCONSISTENCIAS ENTRE IDEAS, CONCEPTOS O ESTABLECIMIENTOS (es la operación de lo que Festinger llama “disonancia cognitiva”, definida como una inconsistencia entre una nueva observación, el marco de conocimiento y las destrezas del pensamiento del aprendiz)

- A. Identificación y establecimiento de áreas de desacuerdo. [FII-A]
- B. Preguntar y responder cuestiones para clarificar la fuente y grado del desacuerdo. [FII-B]
- C. Restablecimiento de la posición de los participantes, y posiblemente adelantar argumentos o consideraciones en apoyo por referencias dadas por la experiencia de los participantes, la literatura, los datos recolectados de manera formal o la propuesta de metáforas relevantes o analogías para ilustrar un punto de vista.
[FII-C]

FASE III. NEGOCIACIÓN O CO-CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS DE CONOCIMIENTO

- A. Negociación o clarificación de significado de términos. [FIII-A]
- B. Negociación del peso relativo a ser asignado e los tipos de argumentos. [FIII-B]
- C. Identificación de áreas de acuerdo traslape entre conceptos conflictivos. [FIII-C]
- D. Propuesta y negociación de nuevas declaraciones expresando compromiso, co-construcción. [FIII-D]
- E. Propuesta de integrar o acomodar metáforas o analogías. [FIII-E]

FASE IV: PRUEBA Y MODIFICACIÓN DE SÍNTESIS PROPUESTAS O CO-CONSTRUCCIÓN

- A. Prueba de la síntesis propuesta contra el “hecho recibido”, tal como fue compartido por los participantes y su cultura. [FIV-A]
- B. Prueba contra esquemas cognitivos existentes. [FIV-B]
- C. Prueba contra la experiencia personal. [FIV-C]
- D. Prueba contra los datos recolectados de manera formal. [FIV-D]
- E. Prueba contra un testimonio contradictorio en la literatura. [FIV-E]

¹ La categoría FI-0 se agregó en el modelo de Gunawardena para denotar las interacciones de tipo social, de apoyo psicológico.

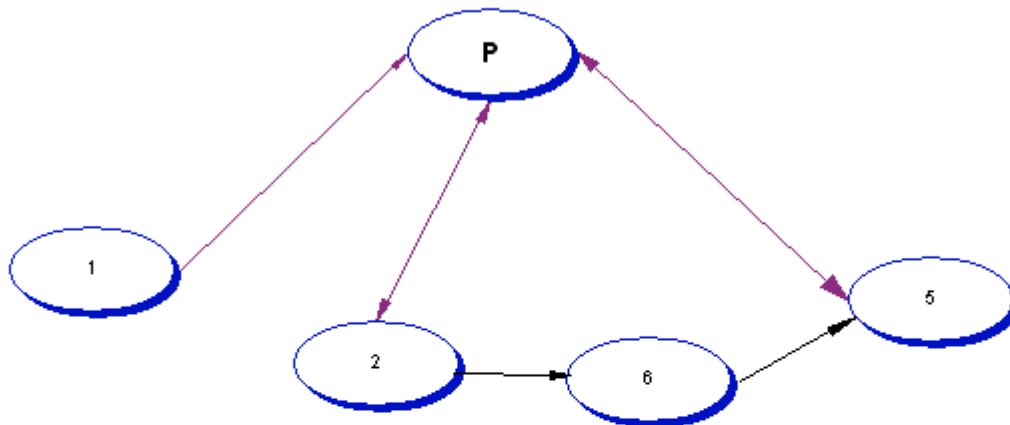
**FASE V: DECLARACION/ES DE ACUERDO / APLICACIONES DE SIGNIFICADO
NUEVAMENTE CONSTRUIDO**

A. Resumen de acuerdo(s). [FV-A]

B. Aplicación de nuevo conocimiento. [FV-B]

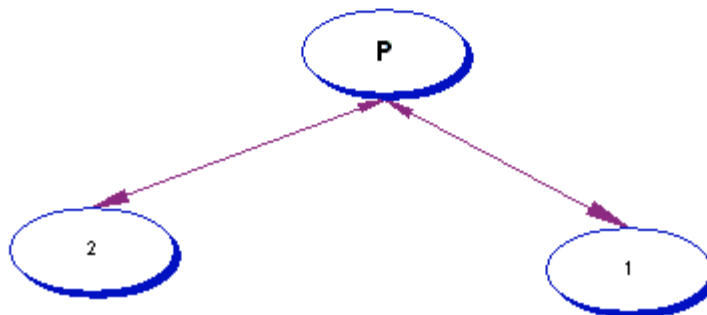
C. Declaraciones metacognitivas hechas por los participantes para ilustrar su comprensión de que su conocimiento o formas de pensar (esquema cognitivo) ha cambiado como resultado de la interacción. [FV-C]

**REPRESENTACIÓN DEL FORO DE DISCUSIÓN #1
MAESTRÍA**

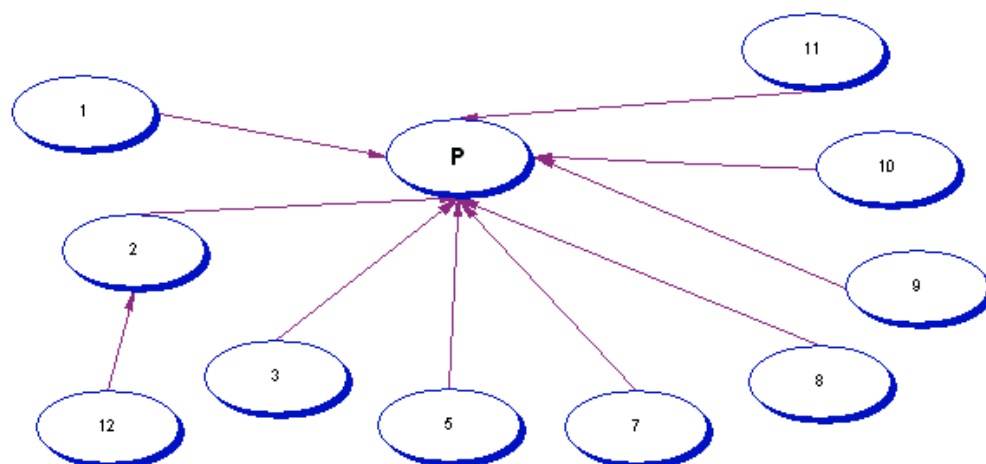


**REPRESENTACIÓN DE UN "HILO" EN EL FORO #2
MAESTRÍA**

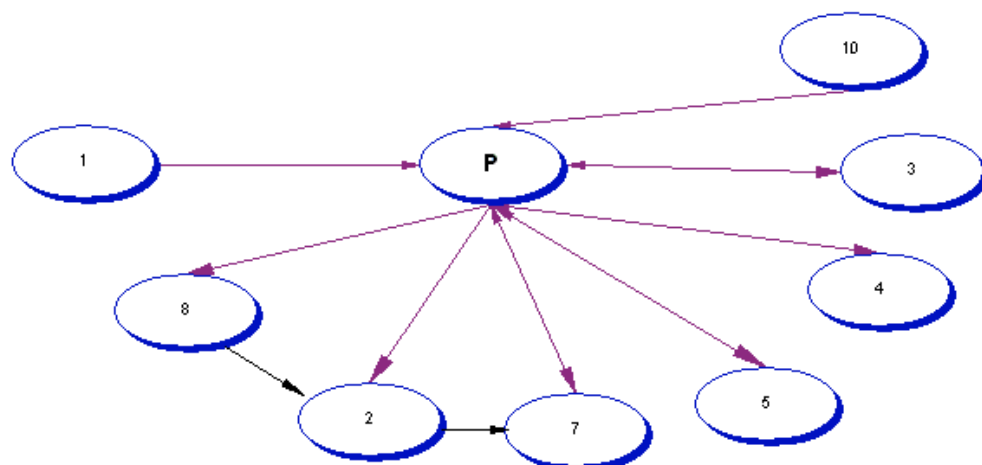
**"P" MOSTRÓ MUCHOS COMENTARIOS AUTOREFLEXIVOS
(SE REPLICABA SOLA)**



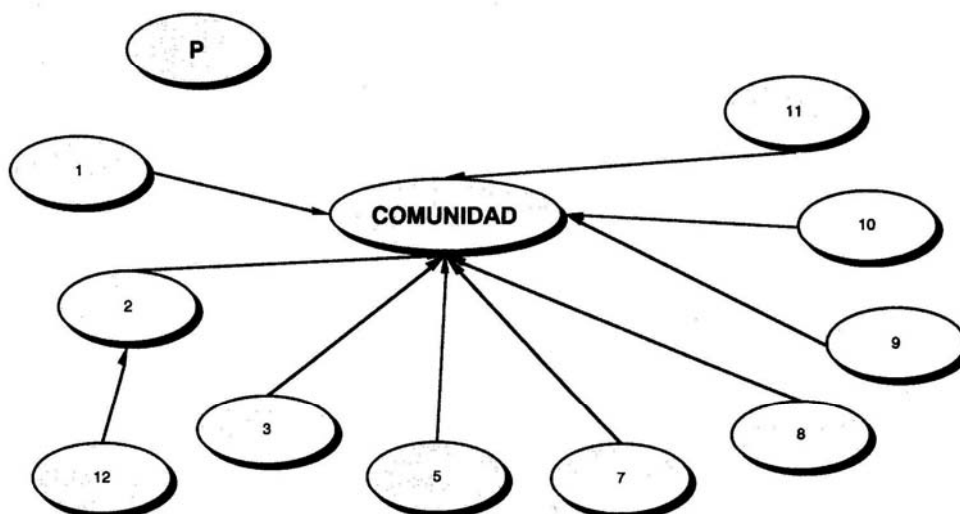
**REPRESENTACIÓN DEL FORO #1 DE DISCUSIÓN
DOCTORADO**



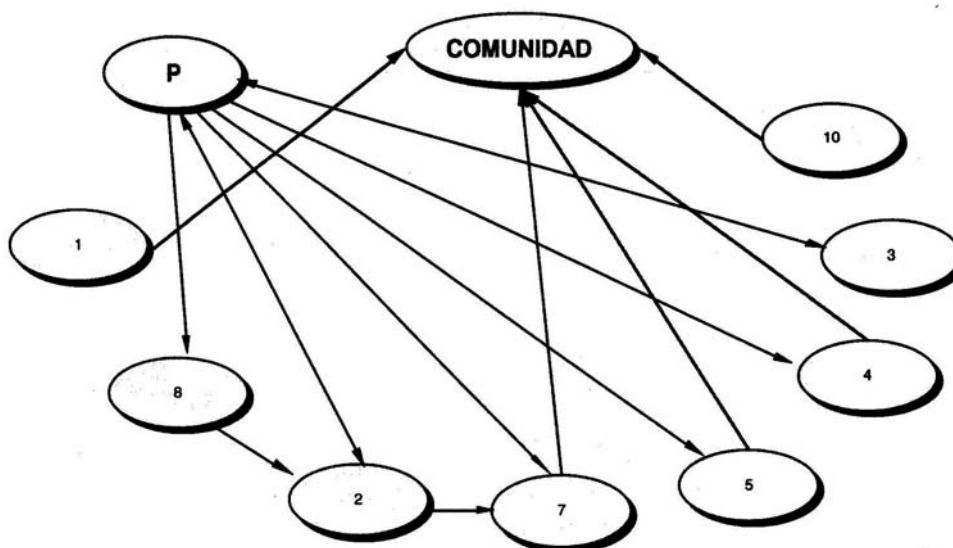
**REPRESENTACIÓN DEL FORO DE DISCUSIÓN #3
DOCTORADO**



MODELO ALTERNATIVO DE REPRESENTACIÓN DE INTERACCIONES EN UN FORO DE DISCUSIÓN
NIVEL: DOCTORADO FORO DE DISCUSIÓN #1
RELACIÓN DE INTERACCIONES PROFESOR /ESTUDIANTES: 0.09
"SE RESPONDE A LA COMUNIDAD, AL GRUPO"



MODELO ALTERNATIVO DE REPRESENTACIÓN DE INTERACCIONES EN UN FORO DE DISCUSIÓN
NIVEL: DOCTORADO FORO DE DISCUSIÓN #3
RELACIÓN DE INTERACCIONES PROFESOR /ESTUDIANTES: 1.00
"SE RESPONDE A LA COMUNIDAD, AL GRUPO"



Anexo D. Transcripción de algunos comentarios que implican síntesis o metacognición

Nivel: Bachillerato

Estudiante A

Que hay

Entendemos que a los estudiantes se les presentó un problema bien definido y claro, lo que fue efectivo para que en la solución del mismo no surgieran malos entendidos que dificultaran la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Adicional a esto, se planteó una situación pertinente con datos y nombres familiares para los niños, que además de facilitar el que los niños se motivaran, lograron que el proceso de aprendizaje fuera más real y efectivo. Ellos se sintieron parte de una situación real en la cual pudieron tener la solución en sus manos luego de realizar el experimento y pasar por el proceso educativo. Opinamos que la forma en la cual se desarrolló el proceso capacitó a los estudiantes más porque aprendieron a medir masa y volumen de una manera diferente y entretenida, lo que redundó en un desenlace efectivo del proceso.

Que no hay

Como grupo entendemos que al realizarse las actividades basándose en un currículo ABP surgen muchas respuestas al problema, lo que pudo afectar la efectividad del proceso educativo. Creemos que es importante que los estudiantes reciban una contestación final para que sus conflictos cognitivos sean resueltos del todo. Es decir, como el grupo uno pudo encontrar que el puente aguanta 1.5 ml, hay que brindarles una respuesta final para que ellos evalúen su proceso investigativo y lleguen todos los grupos a la misma conclusión.

Preguntas

¿Tener tantas posibles respuestas podría afectar la efectividad del aprendizaje del estudiante?

¿Qué hacer con todas las contestaciones que surgirán? ¿están todas correctas?

¿Opina usted que de haber diferencia en el soporte del puente a escala y el real, se afectaría la efectividad del proceso educativo?

Estudiante B

El aprendizaje que ocurre al trabajar el problema es integrado al conocimiento, destrezas y actitudes previas del estudiante. El maestro toma una posición de facilitador, cuestionador, diseñador, guía y evaluador del proceso general. En el proceso de evaluar el maestro evalúa la efectividad del problema, la ejecución del estudiante y su ejecución.

El proceso a seguir es: presentación del problema, clarificación del problema, generación de posibles soluciones al problema, identificar lo que ya saben y lo que desean saber, escoger un procedimiento para solucionar el problema, implantar actividades dirigidas, aplicar los nuevos conceptos y por último presentar los resultados para aportar a la construcción del conocimiento adquirido gracias a este proceso.

Nivel: Maestría**Estudiante B:**

Que mucho aprendí del escrito reflexivo de Carlos. Por lo que voy a enumerar lo que aprendí del mismo:

1. Selección de un tema que apasione y reconocer los procesos de transformación que ha de pasar el título del proyecto.
2. La elección de un “equipo de ensueño”, comité de proyecto idóneo y comprometido con el proyecto a desarrollar.
3. Los procesos de conversación entre estudiantes y miembros del comité para recibir la retroalimentación del mismo.

Por otro lado, me llamó la atención su ilusión de que más personas presenciaran su defensa. Esto me llama la atención porque en la defensa de Betzilia noté la ausencia de la comunidad académica a la misma.

También, me identifico con su escrito al traer a colación las dificultades que muchos tenemos cuando junto con nuestras responsabilidades familiares combinamos el trabajo completo y el estudio.

Excelente reflexión de un proceso de creación.

**LOS FOROS DE DISCUSIÓN EN LÍNEA:
SU POTENCIAL COMO HERRAMIENTA COGNOSCITIVA**

GRUPO DE TRABAJO 1 (COMUNIDADES)

Mtra. Petra E. González Rivera (Candidata a Ed. D.)

Secretaría de Educación de Nuevo León, México / Fac. de Educación, UPR-RP-PT3

Madrid #983 Apto.31 Urb. Santa Rita. San Juan, PR. 00925

petragzz@yahoo.com.mx / privera@att.net.mx

Tel. (001) 787-764-0000-X-4429 (trabajo) / (001) 787-504-1207 (celular)

CURRÍCULUM VITAE ABREVIADO

LUGAR DE TRABAJO: Esc. Normal Miguel F. Martínez. Centenaria y Benemérita. Monterrey, N. L. México. (Licencia por estudios doctorales desde agosto de 2001 a la fecha). Tel. (5281) 8343-29-70

PUESTO: Catedrática de Tiempo Completo.

ESTUDIOS REALIZADOS

- * Universidad de Puerto Rico. Recinto de Río Piedras. Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación. Doctorado en Educación. Esp. en Currículo y Enseñanza – Educación Científica. San Juan, Puerto Rico (En progreso, 70% de avance). (01-__)
- * Universidad de Puerto Rico. Recinto de Río Piedras. Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación. Maestría en Educación. Especialidad en Investigación Educativa y Evaluación. San Juan, Puerto Rico. Becaria por promedio. (93-96)
- * Universidad Regiomontana. Diplomado en Desarrollo Personal y Profesional del Magisterio. Monterrey, N. L.; México. (91-92)
- * Normal Superior Moisés Sáenz Garza. Escuela de Graduados. Maestría en Educación Media. Especialidad en Física y Química. Becaria por promedio. Monterrey, Nuevo León; México. (85-88)

EXPERIENCIAS PROFESIONALES

*Selección

- * Ponente en el 7º. Congreso Puertorriqueño de Investigación en la Educación con la ponencia “Violencia en la televisión y su impacto en la conducta agresiva de los niños: Metanálisis”. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, Facultad de Educación (5 al 7 de marzo del 2003). (03)
- * Instructora en el Taller “Inducción a Blackboard”. Centro de Capacitación. Coordinación de Tecnología Educativa. Secretaría de Educación de Nuevo León. Monterrey, Nuevo León; México. (verano del 2002. 40 horas). (02)
- * Responsable del Taller Regional de Actualización para profesores de Escuelas Normales conductores del curso "Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II". SEP. Sede Ensenada, Baja California; México (23 al 27 de agosto, 40 horas). (99)

- * Conferenciante en el Curso - Taller "Valuación en la Sala de Clase: Técnicas e Instrumentos". Normal Miguel F. Martínez. Monterrey, Nuevo León; México (8 al 12 de febrero, 15 hs.). (99)
- * Conferenciante con el tema "La Investigación en la Sala de Clase" en el 23º. Aniversario del Centro Regional de Educación Normal "Profra. Amina Madera Lauterio". Cedral, San Luis Potosí; México. (98)
- * Maestra de Medio Tiempo en la Escuela de Educación de la Universidad Regiomontana. Monterrey, Nuevo León; México. (97 al 01)
- * Ponente en las "Jornadas de Educación Básica", organizado por la Universidad Regiomontana, con el trabajo titulado: "La Enseñanza de las Ciencias Naturales". Monterrey, N. L. México (10 y 11 de marzo). (97)

PARTICIPACIÓN COMO ASISTENTE EN CURSOS, SEMINARIOS Y CONGRESOS

***Selección**

- * Congreso: 8a. Conferencia Anual del College Board "Cultura, Ética y Tecnología: Conceptos Fundamentales para la Educación del Siglo XXI. San Juan, Puerto Rico (10 y 11 de octubre). (03)
- * Congreso: Tercer Encuentro Internacional (14º. Nacional) de Educación y Pensamiento. Pedagogías Constructivistas en torno a: la inteligencia, el desarrollo moral y la enseñanza de segundas lenguas. Proyecto para el Desarrollo de Destrezas del Pensamiento. Universidad de Puerto Rico San Juan, Puerto Rico (6 al 8 de marzo). (02)
- * Curso a distancia: Evaluación, Análisis y Reflexión. Instituto Municipal de Educación Superior de Formación Docente CAPACYT. Municipalidad de Tres de Febrero, Argentina. (18 de junio al 20 de julio, 40 hs.). (01)

PUBLICACIONES Y PROYECTOS

***Selección**

- * Coautora del documento "Diseño y estrategias para el uso efectivo de los foros de discusión". Manual de apoyo para docentes. Proyecto de Transformación de la Facultad de Educación (PT3). Facultad de Educación. UPR-RP (02)
- * Autora del documento "Monitoreo del Trabajo Docente de Normalistas en Servicio Social". Normal Miguel F. Martínez. Monterrey, Nuevo León; México. (00)
- * Autora del documento "Valuación en la Sala de Clase: Técnicas e Instrumentos". Material de apoyo para el Curso- Taller del mismo título desarrollado del 8 al 12 de Febrero en la Escuela Normal Miguel F. Martínez. Monterrey, Nuevo León; México. (99)
- * Autora y coordinadora del estudio "Autoevaluación Institucional" efectuado en la Normal "Miguel F. Martínez", Monterrey, Nuevo León; México. (98)
- * Autora del artículo "Cuadros comparativos de algunos métodos de investigación". Revista Psicopedagogía de la Esc. Normal Superior Moisés Sáenz Garza. Monterrey, Nuevo León; México (No. 1, 1ª. Época Julio – Dic. de 1997). (97)
- * Autora del artículo "El Método Correlacional". Revista "En(In)formación". Órgano de difusión cultural, académica y científica de la Esc. Normal Miguel F. Martínez. Monterrey, Nuevo León; México. (Año 5 No. 7 Febrero de 1997). (97)
- * Autora del artículo "Metanálisis sobre Violencia en la Televisión", publicado en la Revista "TECNE", Centro de Tecnología Educativa de la Facultad de Educación. UPR RP. San Juan, Puerto Rico. (Vol. 2 No. 1 agosto-dic. de 1995). (95)