

CAPÍTULO CUATRO

**El entorno de aprendizaje
para el desarrollo de
la argumentación y el
pensamiento crítico**

John Jairo Cardozo Cardona
Beatriz Helena Amador Lesmes





Introducción

El presente capítulo se centrará en las características de un proceso de formación en un entorno virtual de aprendizaje y, para ello, el caso por abordar es la formación en el área de la Filosofía, para la cual existen algunas metodologías que se han privilegiado hasta el momento, siendo el seminario una de ellas, pues permite generar espacios de discusión y construcción de pensamiento mediante el ejercicio dialógico. Pero, ¿cuáles son las herramientas que se utilizan en un ambiente virtual de aprendizaje para el desarrollo de la argumentación y el pensamiento crítico? ¿Cuáles son los elementos que se han de tener en cuenta en un proceso de formación en estos ambientes? Estas son las preguntas que orientarán el desarrollo del presente capítulo, cuyo propósito es provocar mejores prácticas pedagógicas en cursos virtuales. Por tanto, se plantearán algunas características de los procesos de formación en Filosofía desde la propuesta de los Entornos de Aprendizaje Constructivista (EAC), para lo cual se formula un esquema en el que se incluyen elementos de carácter pedagógico, didáctico y de contenido, que pueden ser tenidos en cuenta en el diseño de entornos para el desarrollo de la argumentación y el pensamiento crítico.

Abordar un proceso de enseñanza en un escenario virtual implica muchos retos; en este caso, se mencionarán cuatro de ellos. El primero, es comprender cada metodología desde sus características propias, ya que muchos docentes que

se enfrentan a esta modalidad han sido formados con metodología presencial y, por ello, existe una tendencia a pensar la educación virtual desde los criterios de la educación presencial.

En un ambiente de aprendizaje mediado se habla del uso de recursos digitales; el docente, entonces, debe aprender a dominar las herramientas tecnológicas y aprender a aprender porque este escenario tiene una tendencia permanente al cambio y a la actualización. Por tanto, el segundo reto es aprender a manejar las mediaciones pedagógicas y tecnológicas.

Un ambiente virtual está caracterizado por el uso de signos, de representaciones a través de las cuales se transfiere información y conocimiento; en consecuencia, el docente debe aprender a manejar recursos para la comunicación escrita y para transferir a las herramientas tecnológicas el conocimiento que, en un escenario presencial, sería transmitido en un aula de clase. En esta, el docente habla y algunos aspectos como su voz, uso del tablero y la expresión corporal hacen de su intervención un todo de comprensión para sus estudiantes. En un escenario virtual, la columna vertebral del aprendizaje es la comunicación de base textual (Garrison & Anderson, 2005) y, por ello, aprender a comunicarse pedagógicamente es el tercer reto del docente.

En la actualidad, internet es una de las fuentes de acceso a la información a través de motores de búsqueda, libros

electrónicos, bases de datos, entre otros recursos, lo que hace de la web un espacio propicio para informarse; pero estos datos y recursos se quedarían solo allí si no se piensa pedagógicamente una forma de acceder a un proceso de formación en el que se busque el desarrollo personal y a su vez el acceso a contenidos y a información de todo tipo. Es así, como el uso pedagógico de internet es el cuarto reto que se quiere mencionar en este capítulo.

Este proyecto surge en el momento en el que los Licenciados en Filosofía de la Unad deben enfrentarse a un ambiente virtual de aprendizaje y encuentran que en este escenario las dinámicas varían; no obstante, sigue siendo prioritario que tanto el docente como el estudiante lean y profundicen sobre los textos y, por ende, se aprovecha medianamente el foro como espacio para generar discusiones, lo que es fundamental para la comprensión y profundización de lo leído. En las instituciones de educación presencial enseñar Filosofía se enfoca en cuatro momentos: que el docente lea y explique, que el estudiante lea lo que ha leído y explicado el docente, que produzca textos sobre lo que ha leído y que asista a las discusiones de la clase, con lo cual comprenderá mejor lo leído. Este modelo centrado en el docente, se contrapone a la propuesta de Rancière, quien expone las características del maestro explicador; hace alusión a que este se define desde la palabra *maître*, la cual se entiende en francés como maestro, pero a la vez como amo, el señor respecto al siervo. Así, el maestro explicador limita en el estudiante sus posibilidades de pensar libre y críticamente (2003) y este deberá tomarlo como modelo que ha de seguir.

En la actualidad, la educación no es el único escenario en el cual el estudiante puede acceder a la información y al conocimiento, pues las posibilidades de acceso a la información cada vez son mayores. Se puede acceder al conocimiento construido a través de múltiples formas; las bibliotecas proporcionan cada vez más y mejor acceso a la información y no solo se accede a este a través de las bibliotecas en donde se conservan libros sino que también se puede acceder a bibliotecas digitales, bases de datos, revistas electrónicas. Así, la función de la educación ya no es solamente la difusión del conocimiento construido, la conservación, la explicación

y transmisión de este, sino que debe apostarle a la formación de habilidades para la indagación, el manejo de la información y la indagación constante.

Hoy por hoy, la educación deberá superar sus posibilidades de estar centrada en la trasmisión de contenidos, y proponer el desarrollo de habilidades para el manejo crítico de información. García Moriyón lo plantea del siguiente modo: “los contenidos propiamente dichos no hacen más que crecer de forma ininterrumpida. Como comentan algunos, es posible hoy día detectar unos 20.000 campos de conocimiento diferenciados, y en todos ellos se posee ya gran cantidad de información” (2006: 103). Siendo así, la educación no se puede pensar en el sentido restringido de la trasmisión de contenidos, sino en el desarrollo de habilidades que permitan la formación.

Para resolver la pregunta sobre la enseñanza de la Filosofía se estudiaron dos documentos: Enseñanza de la filosofía: una escuela de la libertad (UNESCO, 2011) y Orientaciones sobre la enseñanza de la filosofía en la educación media (Ministerio de Educación Nacional, 2010). En estos documentos se contempla el estado actual de la Filosofía en la educación media y se retoman los elementos que se desarrollarán a continuación.

La esencia de la enseñanza de la Filosofía es la búsqueda de un pensamiento crítico, pero en muchas regiones este propósito está siendo amenazado; así se reconoce la vulnerabilidad de la Filosofía a las presiones externas: “La filosofía, por ser una teoría general de las formas de la cultura, es particularmente vulnerable, hoy en día, a las presiones exteriores” (2011: 98).

Dentro de los aspectos que generan mayor presión se encuentran:

- Los condicionamientos religiosos.
- Los aspectos políticos e ideológicos.
- Las demandas de la empresa y el mercado.

Estos condicionamientos limitan la posibilidad de pensar libremente. En una línea semejante, García Moriyón expone que la enseñanza de la Filosofía padece actualmente de tres reduccionismos: quedarse en el conocimiento de autores

en lugar de hacer filosofía social; quedarse en el estudio de un tipo de filosofía, como la filosofía del lenguaje, o la fenomenología y quedarse solo con la pregunta por el cómo, en lugar del por qué y para qué, subordinación de la filosofía sobre la ciencia, cuya consecuencia es reducirla al ámbito de las humanidades (2006: 109).

A su vez, la producción de conocimiento en filosofía se encuentra fuertemente relacionada con la enseñanza secundaria. Allí se generan nuevas formas de conocimiento, metodologías y orientaciones, como se menciona en el documento de la Unesco: La filosofía: una escuela de la libertad:

La enseñanza secundaria, sí mantiene un contacto constante y permanente con los lugares de producción del saber filosófico ahí donde se elaboran principalmente los métodos, donde emergen y se discuten las nuevas orientaciones en materia de investigación filosófica-, puede aportar a los alumnos una cultura filosófica viva, en formación, aunque también problemática, más que un corpus cerrado de conocimientos adquiridos (2011: 100).

La relación entre educación secundaria y educación superior debe conservarse, ya que la primera permite que la producción de conocimiento en Filosofía se encuentre en permanente dinamismo y, la segunda, es el escenario propicio para la circulación de las investigaciones. En la actualidad, se encuentra otro elemento que dinamiza la producción de conocimiento en Filosofía y este es la incorporación de las TIC en la educación filosófica en particular, un campo por explorar en el que se indaga sobre las tensiones existentes entre la tecnología y la concepción humanista, así como también sobre las posibilidades pedagógicas, didácticas y epistemológicas que pueden existir en la apropiación de las TIC en la educación.

El cuestionamiento sobre la enseñanza de la Filosofía se encuentra en las

tensiones entre qué enseñar, para qué, por qué y cómo, en un mundo en el que es prioritario un pensamiento estratégico y funcional, en el que prevalecen los resultados más que los procesos, y en donde es apremiante generar alternativas innovadoras, lo que le resta importancia a la reflexión, a la crítica que es crítica en sí misma, a la crítica que no conlleva propuestas, mientras el mundo busca que se generen patentes, objetos de valor en un sistema de producción centrado en la información y el conocimiento.

Lo que se debe reconocer para pensar la enseñanza de la Filosofía es cómo, hoy por hoy, los medios se convierten en fines; esto es, la generación de productos que son objetos de valor comercial, centrados en lo cognitivo, se convierten en el fin de la educación en muchas ocasiones, mientras que realmente son medios para responder al sistema, para sobrevivir. En este punto, resulta pertinente traer a colación una cita de García Moriyón, en la que afirma:

Podemos recordar la sabia advertencia que se hace en el campo de la ética, cuando se recuerda que el problema más bien consiste en que hay medios que nunca conducen al fin propuesto y que los medios deben guardar siempre una estrecha coherencia con los fines buscados (2006: 101).

De la enseñanza de la Filosofía en entornos virtuales

Ya se han mencionado aspectos relacionados con la enseñanza de la Filosofía; esto es una denominación clara en el momento de hablar de formar maestros para enseñar en el área, pero al enfrentarse a esta formación en un escenario virtual de aprendizaje, esta concepción cambia. Este concepto se encuentra demasiado instrumentalizado en el contexto actual del país y se entiende por enseñar, algo muy semejante a transmitir; por eso, se considera que el

modo ideal de enseñar Filosofía es la transmisión de lo que el docente ha leído, de lo que ha comprendido, y es común ver que este debe hacer un ejercicio de oratoria para exponer al estudiante, como ya se mencionó, todo aquello que ha leído, ha comprendido o ha escrito.

Si se vuelve la mirada a la etimología de la palabra enseñar se encuentra que está distante de transmitir, pues proviene del latín *insignare*, que significa señalar hacia. Si se entiende la enseñanza de la Filosofía como señalar, se muestra un sentido de orientación; el docente que enseña no asume que pone una impronta en sus estudiantes sino que guía, orienta y encamina. Así, la enseñanza de la Filosofía deja de ser una cuestión de docentes que exponen y estudiantes que escuchan para ser una posibilidad de orientación y, en el sentido gadameriano de la formación, que no está preocupada por los objetivos sino por los procesos en los que es necesaria la tradición cultural en la que está inmerso el estudiante.

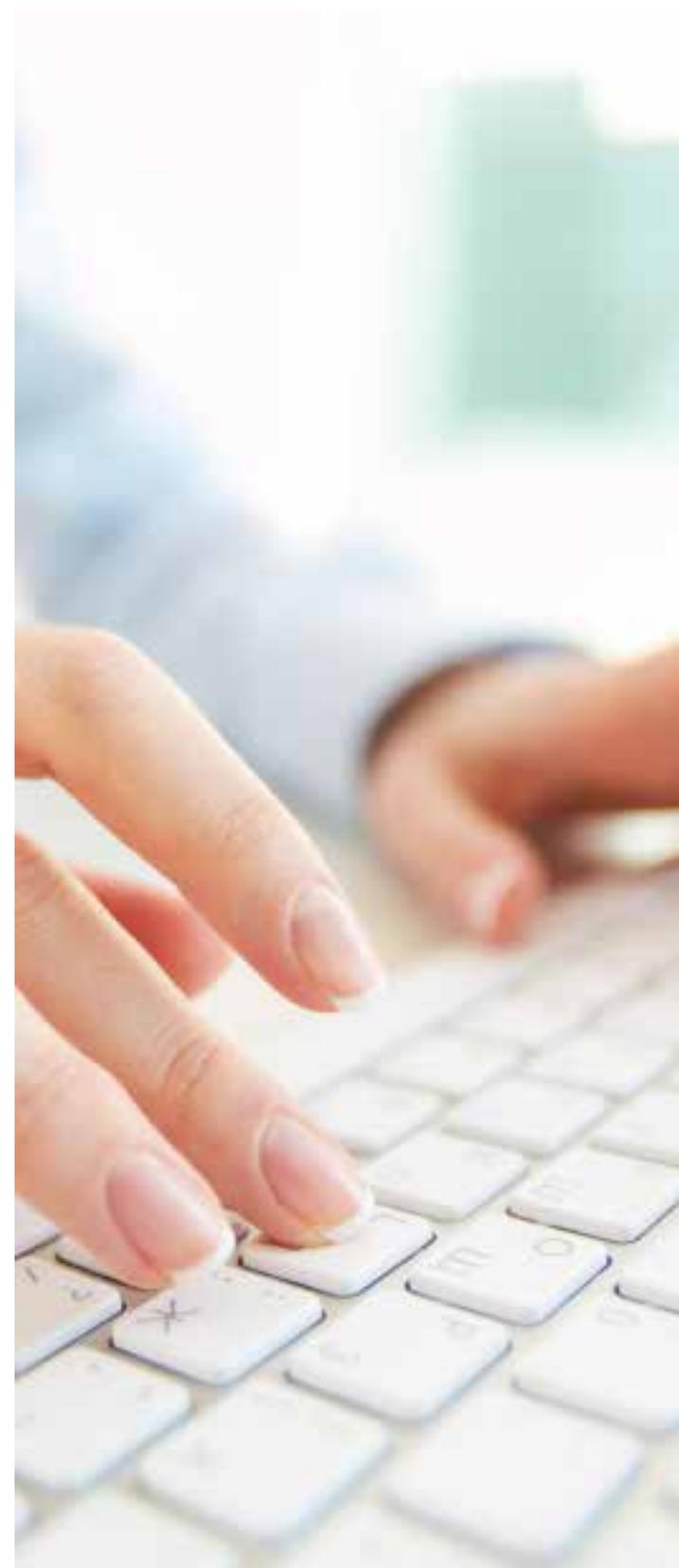
Hasta acá, se han mencionado algunos aspectos fundamentales de la enseñanza de la Filosofía y cuáles de esos aspectos se deben cambiar en el momento de acceder a otra metodología distinta a la presencial. Para tal fin, en el proyecto de investigación Argumentación y desarrollo del pensamiento crítico en entornos digitales de aprendizaje se plantearon algunos elementos de base para el diseño de estrategias didácticas en esta área con el fin de generar procesos de aprendizaje significativo. Por ello, a continuación se darán a conocer las características de esta estrategia, así como la descripción de las características de sus componentes.

En la fase de diseño de la estrategia didáctica, la cual era uno de los resultados del proyecto, se retoma la definición propuesta por Weinstein y Mayer (1986) quienes afirman que las estrategias de aprendizaje se consideran como acciones y pensamientos que tienen lugar durante el proceso de aprendizaje, lo cual tiene influencia en el grado de motivación de los estudiantes y se refleja en momentos como la adquisición, la retención y la transferencia, a través de los cuales se puede confirmar que realmente se logró el aprendizaje. De este modo, el concepto de estrategia puede entenderse como las técnicas que se utilizan para la

adquisición de una meta determinada. A este respecto, el concepto tiene rasgos totalmente funcionales; de allí, que se utilice en el ejército o en los organismos policiales para establecer planes de acción para el logro de un objetivo.

En el ámbito educativo también se habla de estrategia en términos didácticos y se puede comprender como la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje con miras a la obtención de una meta de formación. En este caso, es importante saber que la estrategia didáctica se podría comprender como el diseño de un plan de actividades de manera organizada y formal.

En general, las estrategias didácticas las crean los docentes, quienes realizan la





planeación en términos de los propósitos de formación establecidos. En un ambiente virtual de aprendizaje, basado en la autonomía y la autorregulación, se plantea, en cambio, un diseño instruccional en el que los contenidos formalizados, las metodologías cerradas, los enfoques predeterminados dan paso a nuevas posibilidades de interacción entre los cuatro factores implicados en todo proceso educativo, a saber, tutor, aprendiente, contenido y contexto, en un ejercicio multidireccional que articula e integra las diferentes metodologías del conocimiento, permitiendo, igualmente, identificar las estrategias de aprendizaje propias del estudiante.

Así, una estrategia de aprendizaje está compuesta por un conjunto de recursos que genera en el estudiante un grado de motivación hacia el propio proceso de aprendizaje; a su vez, una estrategia de aprendizaje puede ser el recurso que el estudiante emplea para aprender mejor. De este modo, el grupo determinó asumir el diseño de una experiencia de formación flexible, que permitiera identificar el punto de partida del proceso de aprendizaje, dejando abierto el término del proceso que estaría sujeto a la autonomía, la creatividad y la autorregulación de la propuesta didáctica planteada.

En este sentido, se hizo necesario plantear la articulación de los dos momentos, tanto el de la enseñanza como el del aprendizaje, para diseñar, no ya una estrategia

didáctica sino un entorno de experiencia e-learning (Garrison & Anderson, 2005), en el cual confluyeran por igual las intenciones de formación del docente como las estrategias de aprendizaje del estudiante, pues el docente puede establecer estrategias de aprendizaje pero es posible que no sean las que un estudiante requiera para su formación, dado que el docente que busque una interacción abierta en un entorno virtual de aprendizaje, puede diseñar experiencias de formación en las que sea el estudiante quien determine sus propias estrategias de aprendizaje y construya conocimiento colaborativamente.

A este respecto, se realizó una modificación desde el punto de partida inicial; se encontró que plantear el diseño de una estrategia didáctica implicaba en cierta medida una fundamentación de carácter conductista. Dado el interés de generar una experiencia de aprendizaje basada en los intereses y posibilidades de los estudiantes, se recurrió al Modelo de Entornos de Aprendizaje Constructivista (EAC) de David Jonassen (2000). Este modelo parte de una visión constructivista del aprendizaje, desde el cual se considera que el conocimiento se elabora de manera individual y social a partir del modo en que se interpreten las experiencias en el mundo. El centro de este entorno de aprendizaje es la pregunta, el problema o un proyecto, lo cual constituye el eje motivador del aprendizaje. El proceso de aprendizaje de un EAC se caracteriza por:

- El estudiante tendrá como objetivo la resolución de este problema o pregunta.
- Los recursos o fuentes de información contribuyen a la resolución del problema.
- Se proporcionan herramientas conceptuales que ayudarán a resolver el problema.
- Los escenarios de colaboración e interacción permiten a los estudiantes resolver el problema.
- El contexto social del estudiante ayudará a poner en práctica el modelo EAC Jonassen (2000).

La adopción del modelo de diseño de un EAC, permite que los estudiantes puedan utilizar como elementos motivadores de la discusión una película en la que se desarrolla una problemática actual, el software educativo, herramientas para el manejo de la comunicación de base textual (Garrison & Anderson, 2005) y documentos teóricos, lo cual se puede desarrollar en escenarios para la conversación y la interacción como es el foro de trabajo colaborativo.

La construcción de una comunidad de indagación en un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) posibilita reconocer en cada estudiante una experiencia vital, una forma específica de interpretar los textos y los contextos, un sentido propio para asumir problemáticas y resolver interrogantes que plantean las diferentes dimensiones de la vida social, cultural y política, lo cual constituye el insumo primario y fundamental para desarrollar habilidades críticas, analíticas, reflexivas y propositivas mediante un ejercicio argumentativo consistente y concreto en discusiones de tipo dialógico, planteadas de modo sincrónico o asincrónico, mediante el uso intensivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), los software educativos y los AVA.

La comunidad de indagación que se propuso en el capítulo anterior, tiene su sustento en la pedagogía constructivista; por esta razón, fue determinante retomar los aportes del modelo de EAC de Jonassen, ya que contribuyó con elementos fundamentales en el diseño del presente modelo, en una lógica que

va más allá del modelo conductista de aprendizaje, que reduce el ámbito del conocimiento al contexto de la ecuación estímulo - respuesta, marginando toda posibilidad de emergencia de nuevas formas de conocer.

Este contexto vital de la experiencia se traslada al AVA, incorporándose al ejercicio del pensamiento crítico y la argumentación, posibilitando una apropiación amplia y profunda de las problemáticas en discusión y el desarrollo de una línea argumental, que se expresa mediante el uso de una forma particular (sujeto, color, forma, movimiento, etc.) dentro del ejercicio argumentativo.

El diseño del entorno creado se muestra en la figura 1; en esta se empleó una pregunta problematizadora como elemento motivador relacionado con los contenidos del curso; igualmente, se emplearon varios escenarios para la discusión como el software Dígalo y los foros de trabajo colaborativo, y se dieron a conocer las características de la argumentación y el pensamiento crítico como elementos primordiales para la comunicación. Además, se proporcionaron fuentes de información que podían ser consultadas por los estudiantes con el propósito de dar soportes a sus aportes, y se ampliaron las posibilidades de dar aportes sustentados en otros referentes bibliográficos, en el contexto y la experiencia del estudiante.

En la figura 1 se confirma lo que se mencionaba al comienzo de este capítulo: la importancia de articular el contenido con el procedimiento que debe seguir el estudiante para el aprendizaje. Esto quiere decir, que el estudiante podrá tener claridad sobre los contenidos pero para que exista un verdadero proceso de aprendizaje se hace necesario que conozca el procedimiento y que se dispongan escenarios y elementos que faciliten el ejercicio dialógico.

Hasta el momento, se mencionaron las características de la estrategia. A continuación, se verán las características de uno de los elementos para la comunicación en los que se desarrolla el proceso de interacción en un curso enfocado hacia el desarrollo de la argumentación y el pensamiento crítico, para este caso, para los cursos de Filosofía, pero que pueden servir de referente para programas en los que se busca fomentar la producción de conocimiento mediante la discusión y el debate argumentado.

Elemento para la discusión: el foro de trabajo colaborativo

En la figura 1 se confirma lo que se mencionaba al comienzo de este capítulo:

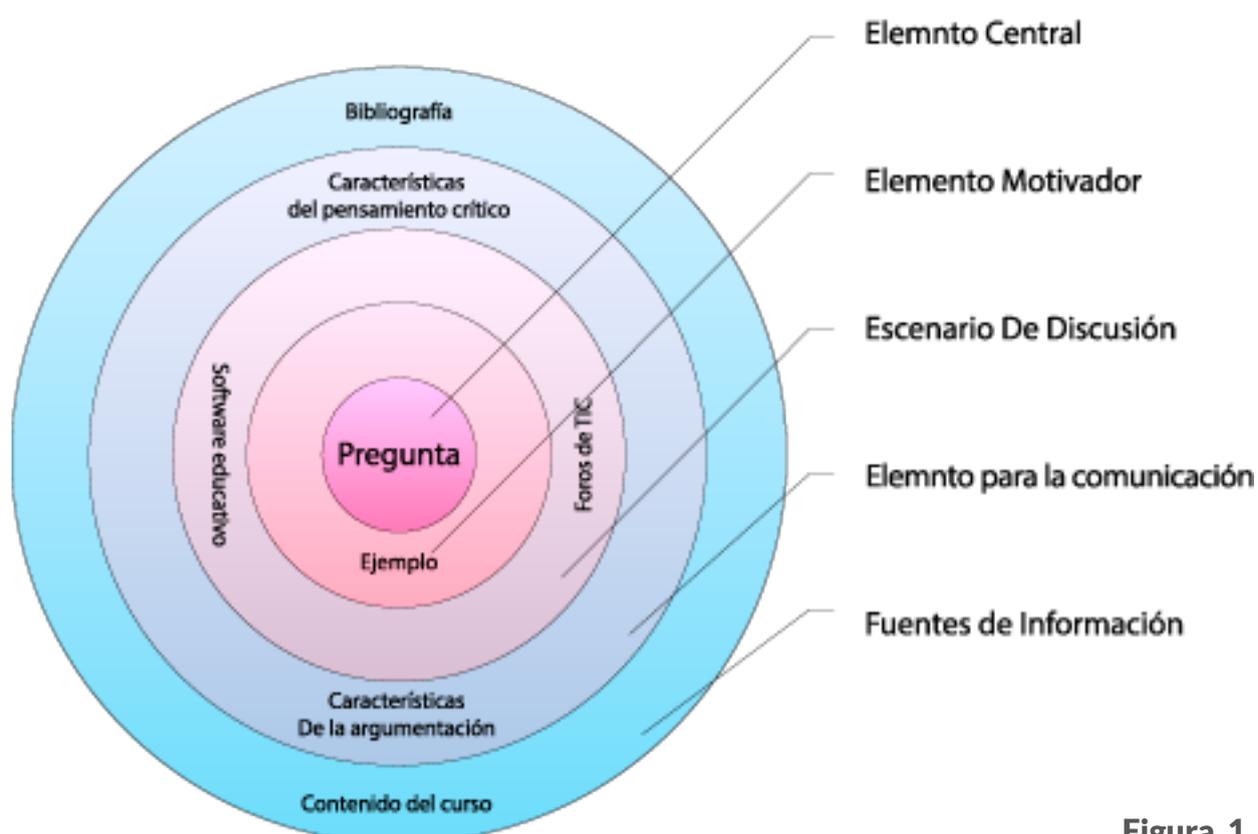


Figura 1.

la importancia de articular el contenido con el procedimiento que debe seguir el estudiante para el aprendizaje. Esto quiere decir, que el estudiante podrá tener claridad sobre los contenidos pero para que exista un verdadero proceso de aprendizaje se hace necesario que conozca el procedimiento y que se dispongan escenarios y elementos que faciliten el ejercicio dialógico.

Hasta el momento, se mencionaron las características de la estrategia. A continuación, se verán las características de uno de los elementos para la comunicación en los que se desarrolla el proceso de interacción en un curso enfocado hacia el desarrollo de la argumentación y el pensamiento crítico, para este caso, para los cursos de Filosofía, pero que pueden servir de referente para programas en los que se busca fomentar la producción de conocimiento mediante la discusión y el debate argumentado.

Dentro del esquema se cuenta con el foro de trabajo colaborativo como escenario de discusión, al igual que con el software educativo. Si bien es cierto, que el foro no es un escenario nuevo para la comunicación, solo se hará referencia en este apartado a lo que representa en la actualidad, con particularidad, su génesis y uso en los entornos virtuales, con el fin de conocer su impacto y relevancia en el proceso de desarrollo de la argumentación y el pensamiento crítico. El foro debe entenderse como un escenario de comunicación mediado por TIC, en el que, a manera de escenario asincrónico, se propicia el debate de ideas y discusiones temáticas en las cuales se pueden presentar disensos y consensos.

Comúnmente, al ser una herramienta de arquitectura asincrónica, la dinámica de comunicación dentro de un foro se hace mediante la publicación de un mensaje, quedando así visible para que otros usuarios lo puedan ver de manera asincrónica, lo cual posibilita tener comunicación de base textual (Garrison y Anderson, 2005) en tiempos y lugares diferentes sin tener la necesidad de compartir un lugar o un tiempo simultáneos y posibilitando presentarse como alternativa de comunicación a herramientas como las video o teleconferencias y los chat, que aunque no requieren de un mismo espacio para la interacción, sí

demandan de un tiempo simultáneo para comunicarse.

Como el encuentro en un foro no se hace de manera fortuita, es decir, no se desarrolla sin un interés específico, es necesario señalar que el foro virtual concita la atención sobre un tema específico con el objetivo de madurar las ideas y poder trabajar sobre bases conjuntas alrededor de un punto común. Por tanto, como señala Arango (2004), en el ámbito educativo, el ejercicio asincrónico propio de los foros virtuales permite a los estudiantes articular sus ideas y opiniones desde distintas fuentes de discusión, promoviendo el aprendizaje a través de varias formas de interacción distribuidas en espacios y tiempos diferentes; en la propuesta de la comunidad de indagación, la pregunta es motivadora de la discusión.

Como los foros se convierten en dispositivos intencionados para la interacción, se constituyen en escenarios favorables para el intercambio de trabajos de diverso orden, entre los que se cuentan “los trabajos intelectuales y académicos entre pares, que facilitan la colaboración y el aprendizaje, potenciando los procesos para llegar al conocimiento” (Arango, 2004). Igualmente, permiten, además de compartir mensajes, intercambiar documentos adjuntos como textos, gráficas, música, etc.

De la misma manera, por la riqueza con que están planteados, los foros se pueden convertir en espacios previos para plenarios o debates y en general ejercicios en los que se necesita hacer un trabajo de reflexión que sí podría demandar de un espacio en el que se haga necesaria la simultaneidad de los participantes, cuando así lo requieran.

Podría pensarse también que los foros se desarrollan como herramientas de autogestión del conocimiento, bien sea cuando hablamos de personas en particular o de un grupo determinado, pues exige, por parte de quien participa, un ingreso frecuente al espacio para leer los mensajes y documentos que los demás han dejado para reflexionar sobre ellos. Por esta razón, se consideran una herramienta vital dentro de los procesos de aprendizajes mediados por tecnologías digitales, por cuanto promueven mayor dedicación de los participantes; de ahí, que

el foro implique un reto intelectual tanto para el tutor como para los estudiantes y exige, por parte del primero, una mayor dinámica a la hora de interactuar con sus estudiantes y, por parte de los segundos, reconocer que el proceso de aprendizaje se hace a partir de la comunicación e interacción con otros que son pares en su proceso educativo.

Aunque los foros son espacios con un valor incalculable para la interacción, la cual está relacionada con la calidad y frecuencia de la participación, es necesario señalar que estos escenarios no se podrían potenciar sin esto último: la participación; solo que esta debe darse de forma razonable y reflexiva. Es decir, no basta con ingresar al foro; la importancia vital de la herramienta está en lo que se comunique allí y su relación y articulación temática sobre el tema planteado.

Así, por supuesto, una de las virtudes más importantes del foro no está en lo que podríamos definir de facto, sino lo que con él se puede hacer en potencia; esto es, lo que puede construirse, y sus posibilidades son infinitas, de ahí, que muchos autores lo consideren un dispositivo favorable para la generación del pensamiento crítico en claves inter y transdisciplinarias.

Según Ornelas (2007), existen varias alternativas por medio de las cuales se pueden emplear los foros virtuales de acuerdo con su objetivo:

• **Como complemento.** Para dar continuidad a las actividades de las clases presenciales. En este caso, el profesor inicia una actividad en el aula y, posteriormente, solicita a los estudiantes que ingresen al Foro Virtual para continuar con el tema, propiciando el intercambio de ideas, contrastando opiniones y generando conclusiones.

• **Como apoyo.** El foro puede muy bien ayudar a que el alumno cumpla con las experiencias de aprendizaje extra-clase. Si este es el caso, el maestro indica la tarea a los estudiantes y, adicionalmente, abre un foro de discusión virtual

en el que los alumnos puedan reportar las experiencias y resultados de las actividades académicas que hayan realizado de manera independiente.

• **Como suplemento.** En algunas ocasiones, excepcionalmente el foro puede usarse para sustituir algunas de las actividades realizadas con el docente. Cuando por alguna causa extraordinaria el profesor no puede trabajar directamente con los estudiantes, mantener un foro de discusión abierto puede “resolver el problema”; si los alumnos ya se encuentran familiarizados con el uso de esta herramienta, incluso uno de los estudiantes puede asumir el papel de moderador de la discusión, en las ocasiones en que el profesor esté ausente.

Por otro lado, y en parte en concordancia con lo anterior, es necesario pensar en dos aspectos sin los cuales los foros no serían más que espacios de interacción y estos son: ¿qué se evalúa y cómo se evalúa la participación y discusión en un foro?

Para el primer aspecto, aparecen entre los criterios más sobresalientes para la evaluación del trabajo de los estudiantes, los siguientes:

■ **Fundamentación del trabajo.** La participación de los estudiantes debe estar enfocada en alcanzar un aprendizaje, más allá del mero hecho por obtener una calificación o cumplir con un trabajo. De acuerdo con esto, la fundamentación del trabajo debe estar articulada con:

» La preparación de los estudiantes para redactar los mensajes para la participación dentro de las discusiones de los foros; está relacionada con el desarrollo de diversas tareas o como iniciativa del propio estudiante.

» El uso adecuado y respetuoso de los referentes conceptuales y teóricos, sobre los cuales se

respaldarán las ideas, mensajes y participaciones del estudiante.

- Argumentos lógicos y claramente planteados.
- Respeto por la participación de los demás dentro de las intervenciones, incluso cuando estas sean contrarias.
- Participación continua de los estudiantes. Esto se encuentra relacionado con la necesidad de que sean conscientes de la importancia que tiene la participación individual en el foro y la dinámica con la que se van transformando las discusiones, posturas, inclinaciones teóricas y posturas personales sobre un tema.
- Empleo de un lenguaje apropiado para la participación en el foro y su construcción lógica y ordenada, al mismo tiempo que exista cohesión y coherencia.

El foro como escenario para el desarrollo de pensamiento crítico

De acuerdo con Muñoz (2001) citada por (Arango, 2004), el pensamiento crítico es definido 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, 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.

Para esto se requiere no solo pensar que el proceso educativo debe estar centrado en el estudiante, sino que además se necesita de una clara conciencia respecto de lo que significan tanto los contenidos como las metodologías para su enseñanza y aprendizaje, dentro de contextos que requieren de la identificación de nuevos escenarios para la colaboración; o sea, las “Estrategias de Pensamiento Crítico” propician la construcción colaborativa de conocimientos, a través del procesamiento de la información de manera detallada (Cfr., Arango, 2004).

En consonancia con lo anterior, pueden identificarse básicamente dos estrategias para desarrollar el pensamiento crítico

en los foros virtuales: afinar el foco y profundizar el diálogo.

Para la primera estrategia, es importante explicar de forma pormenorizada a los estudiantes sobre el propósito, los objetivos y las expectativas de la actividad por desarrollar; de la misma manera, se debe aclarar desde el principio cuáles son las reglas de participación y las condiciones técnicas y, por último, señalar los criterios de evaluación del foro.

Una de las mayores preocupaciones a la hora de pensar en un foro, como escenario de participación en ambientes digitales, es garantizar una verdadera participación para conseguir un aprendizaje real.

Para que esta no sea una preocupación más, sino un potencial aliado en el proceso, es muy importante velar, en primera instancia, por que los roles del tutor o profesor y el de los estudiantes se encuentren bien definidos para las intervenciones. Por otro lado, además de tener como tarea propia la organización cuidadosa del foro, tratando de responder preguntas como: cuándo, qué y para qué, el objetivo del docente dentro del desarrollo de las discusiones debe centrarse en la moderación o delegar a otra persona para que desarrolle dicha función. En pocas palabras, un moderador está concentrado en regular la participación de quienes intervienen en el foro y en mantener las discusiones dentro de la línea temática para la que se generó el mismo.

El rol del docente en un escenario virtual de aprendizaje varía del escenario presencial en la medida en que ya no es él quien explica, función principal del maestro explicador, que se mencionaba anteriormente, sino que el docente pasa a ser orientador, motivador y, por ello, su mejor aliada es la pregunta, a través de la cual motiva y orienta a sus estudiantes al aprendizaje a través de la indagación. Su función será la de motivar un ejercicio dialógico en el que se promueva el desarrollo de la competencia argumentativa y el pensamiento crítico.

En un ambiente virtual de aprendizaje, el docente que orienta hace uso de medios como el software educativo, las plataformas LSM (Learning System Management), los foros de trabajo colaborativo y las herramientas web 2.0.

Estas solo se convierten en mediaciones pedagógicas en el momento en que reciben un uso pedagógico, y es el docente quien otorga este estatus a las herramientas. En esta propuesta, el docente motiva al estudiante a utilizar las herramientas virtuales, en función de un propósito de aprendizaje y este se canaliza por medio de guías didácticas y rúbricas de evaluación, cuyo objetivo es orientar el proceso de aprendizaje del estudiante.

De este modo, las características principales de la tutoría son:

- Orientar al estudiante en el manejo técnico de las herramientas del curso y en el uso adecuado de las ontologías, según los propósitos de la argumentación.
- Motivar las discusiones de los estudiantes, mediante la formulación de preguntas.
- Incentivar el diálogo, el debate y la discusión académica, la búsqueda de argumentos sólidos y el espíritu de indagación e investigación.
- Propender por que el estudiante exponga su punto de vista personal.
- Fomentar en la discusión la conformación de una comunidad de indagación, como se mencionó en el capítulo anterior.

Sibien, no siempre se puede enfocar el diálogo como se quisiera, sí es importante tener en cuenta que este proceso es muy importante y su validez radica en la posibilidad de darle a los participantes la opción de concentrarse en la pregunta que originó el foro; así pues, lo que propicia el enfoque es la idea de lograr salir de lo ordinario de una discusión para lograr fomentar el desarrollo de conocimientos significativos encaminados hacia los objetivos.

Para todo esto es imprescindible que el moderador decante muchas de las ideas y solo promueva aquellas que están en orientación hacia los objetivos y que no guarden incoherencias o contradicciones. Comúnmente, no resulta a primera vista muy claro cuáles son las orientaciones e hilos de las conversaciones dentro del foro y, por lo mismo, es bastante difícil identificar cuáles están en el orden de la temática y cuáles no, por lo que se

requiere hacer varias lecturas y a partir de ellas identificar hacia dónde va el interés y los pensamientos de los participantes.

¹⁸ Tomado de Arango 2004: 8

Para lo segundo, estrategias para profundizar el diálogo, uno de los trabajos más importantes es el que debe desarrollar el moderador, pues de él dependen en gran parte el interés de los participantes en el foro, la identificación de tensiones y la búsqueda de diversos ángulos para abordar los problemas planteados en el escenario.

La autorregulación en este proceso resulta muy importante, pues en realidad, aunque la dinámica en gran parte es promovida por el moderador, este hace, en muchas ocasiones, de observador y de canalizador de diálogos cortos centrados en los objetivos propuestos en el foro.

Collison (2002) citado por Arango (2004: 14) señala que una de las estrategias más importantes para profundizar el diálogo se encuentra en las denominadas preguntas de "Espectro Total" en las que se propone a los estudiantes hacer un examen de las creencias y pensamientos, tanto en los ámbitos individual como colectivo, y le permite al moderador, en este sentido, proponer preguntas con base en las mismas apuestas de los estudiantes.

Algunas de estas preguntas son, de acuerdo con Campos (2007: 68), las siguientes:

- **¿Cuáles?:** se entabla la relación de esta pregunta con los propósitos, las metas, los resultados, las implicaciones, los argumentos, las soluciones, etc.
- **¿Qué?:** posiciones políticas, contexto, punto de vista, ideologías, interpretaciones, consecuencias derivadas, etc.
- **¿Cómo?:** la manera como se abordan los problemas, las situaciones, las miradas, etc.

Tabla 2.

*Síntesis de las herramientas para afinar*¹⁸.

Síntesis de las herramientas para afinar

- Centrarse en líneas que aportan a la discusión.
- Indicar conceptos potenciales abordados en el diálogo.
- Identificar áreas conceptuales que precisen atención.
- Evaluar el contenido social y argumentativo de la discusión.
- Ordenar las ideas según relevancia, asignando un valor a cada mensaje.
- Citar comentarios claves de los participantes, subrayando conceptos esenciales.
- Reconocer el interés, motivación y líneas generales de pensamiento
- Encontrar posibles significados y sugerir la dirección del diálogo.
- Entrelazar e integrar ideas aparentemente irrelevantes.
- Subrayar tensiones o explorar desequilibrios.
- Rescatar puntos coherentes o contradictorios.
- Indicar conceptos potenciales abordados en el diálogo.
- Utilizar narraciones para indicar líneas de pensamiento.

- **¿De qué?:** cuestiona sobre la manera como se llega a los resultados.

Lo que se busca específicamente es que las preguntas por plantear carezcan de cualquier juicio de valor y que por lo demás se conviertan en bases para que el moderador pueda hacer reflexionar a los estudiantes y, de esta manera, oriente el diálogo hacia posturas más prácticas.

Tabla 3.

*Síntesis de las herramientas para profundizar*¹⁹.

Síntesis de las herramientas para profundizar

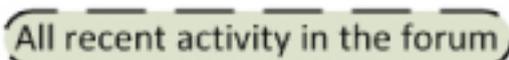
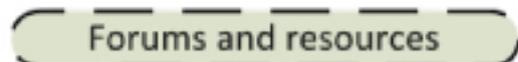
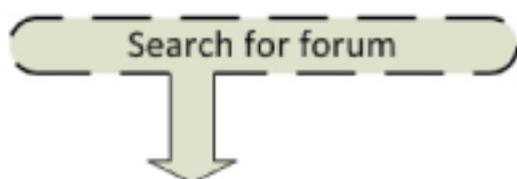
- Explorar tensiones o bloqueos mentales.
- Identificar suposiciones.
- Abordar asuntos desde diferentes ángulos.
- Propiciar la resignación de conceptos.
- Conducir al examen de hipótesis, pensamientos y creencias.
- Utilizar metáforas o yuxtaposiciones para hacer conexiones.
- Conducir a capas profundas de significado.
- Validar perspectivas múltiples.
- Preguntas de espectro total.

¹⁹ Tomado de Arango 2004: 10

El foro virtual en Moodle

Dentro de la arquitectura Moodle, el foro se convierte en una de las actividades con mayor importancia, dado que es en este espacio en el que se generan la mayoría de debates y discusiones de los temas del curso (<http://docs.moodle.org/19/es/Foros>). Por lo mismo y por su estructura de comunicación asincrónica, como ya se vio antes, el foro de Moodle permite retomar discusiones en tiempos diferentes, siempre y cuando la actividad aún se encuentre habilitada.

Useful Moodle Forum Blocks



Full report of recent activity...

Course updates:

Updated Forum:
[Forum for Newhire](#)

Deleted File

Added Folder:
[Useful Files](#)

Moodle presenta la posibilidad de que los foros se estructuren de diversas formas y, por supuesto, como en la mayoría de los foros virtuales, cada uno de los mensajes puede ser evaluado por los participantes, además de que se pueden adjuntar datos e imágenes para ser enviados como parte de los mismos. Así mismo, si se desea, cada uno de los participantes puede recibir copia de los mensajes y el profesor puede también forzar la suscripción de los estudiantes, si así lo estima pertinente.

Los foros de Moodle presentan dos categorías:

- Foro general (se encuentra en la sección 0 del curso).
- Foro de aprendizaje (son foros de alguna sección específica del curso).

Los foros se muestran con las siguientes cabeceras:

- Foro (Nombre del foro).
- Descripción
- Temas (número de asuntos o hilos de debate abiertos).
- Mensajes no leídos.
- Rastrear (si es sí, marca los mensajes no leídos).
- Suscrito (indica si se recibirán o no los mensajes en el correo electrónico).
- RSS (Really Simple Syndication) un formato de lenguaje de marcas extensible para compartir contenido actualizado en la red.

Guías para los foros de enseñanza y aprendizaje

Al diseñarse un foro como actividad dentro de un ambiente e-learning es importante tener en cuenta el tiempo que se requiere para la participación dentro del mismo, ya que significa que las personas que trabajarán en él requieren de un espacio significativo para el desarrollo de la tarea que se proponga.

Si el objetivo con que ha sido pensado el foro es el de propiciar la discusión, este debe tener en cuenta lo siguiente:

- Los participantes sienten que existe una razón para participar en el foro y que efectivamente a través del trabajo allí desarrollado se podrá alcanzar un objetivo: aprendizaje, experiencia, una calificación, etc. En este sentido, vale la pena señalar que se requiere para esto pensar cuidadosamente alrededor de la diferencia entre calidad y cantidad de las discusiones dentro de los foros.
- Es interesante poder afianzar el sentido de comunidad dentro del foro, que puede ser promovido por el mismo profesor o por los estudiantes en particular.

Guías para los foros de enseñanza y aprendizaje

Moodle ha definido 4 tipos de foro, dependiendo de su objetivo:

Un foro estándar para uso general

Si la idea es la de generar grandes discusiones, entonces este tipo de foro puede ser el más adecuado, ya que permite monitorear y guiar foros que los mismos estudiantes pueden orientar; sin embargo, dada la configuración del mismo y puesto que este fácilmente puede salirse del control del tema, es necesario contar con un tiempo prudente para lograr hilar todas las discusiones. No obstante, este tipo de opción debe pensarse cuando ya existe una experiencia previa para su preparación y moderación.

Un debate sencillo

Si lo que se quiere es una discusión más focalizada, entonces, este tipo de foro es el más indicado, ya que permite una discusión más corta y limitada, por cuanto se focaliza en un solo tema o área particular.

Cada persona inicia un debate

Si se busca mediar entre un debate largo y uno corto, este foro posibilita a los estudiantes tener más libertad que en un solo foro de debate, pero no tan laxo como uno de debate estándar, en el que cada quien puede crear temas.

Foro de preguntas y respuestas

En este tipo de foro se privilegia una pregunta que requiere ser contestada por parte de los estudiantes con diversas posibilidades. Vale aclarar, que los participantes solo pueden ver las respuestas de los demás compañeros una vez hayan hecho su aporte; es decir, contestado a la pregunta, por lo que esta estructura permite igualdad de oportunidades para todos, para la respuesta inicial.

Conceptos por tener en cuenta en los foros

Participación y apoyo

El foro de Moodle, al ser una de las herramientas más poderosas en los entornos de aprendizaje, requiere para su potenciación de dos cosas: participación y apoyo, las cuales están relacionadas con la capacidad para orientar las discusiones y la misma manera como estas se desarrollan tratando de convertirse en verdaderos escenarios para fomentar el aprendizaje colectivo y generar comunidades de aprendizaje orientadas a la construcción de conocimiento.

De hecho, uno de los valores más significativos en este sentido, es el poder promover en los estudiantes un compromiso con su aprendizaje, para que estos se conviertan en gestores de su propio proceso de adquisición y modelamiento del conocimiento.

Compromiso y participación

Algunas de las preguntas que pueden orientar el ejercicio de planeación y desarrollo de los foros son las siguientes:

- ¿Desea tener implicación en el foro o quiere que los estudiantes se apropien del espacio?
- ¿Quiere que el foro añada valor al ambiente cara a cara o que tenga vida propia fuera del aula?
- ¿Está preparado para hacer contribuciones apropiadas al debate en los siguientes sentidos?
 - » Promover discusión si los estudiantes no participan.

» Ayudar a formar ideas si los estudiantes empiezan a desviarse del tema.

» Renunciar explícitamente, pero de manera gradual, al control sobre las intervenciones.

» Motivar y apoyar a los participantes a compartir el control de las discusiones; por ejemplo, pedir a uno de los estudiantes que resuma las discusiones y aportes de sus compañeros y dé cuenta sobre lo que se ha hecho.

Los foros de discusión en la UNAD

Los foros se consideran dentro de las aulas virtuales como los escenarios privilegiados para las participaciones en grupo y las discusiones para el desarrollo de los trabajos colaborativos. En la estructura de los cursos virtuales se cuenta básicamente con tres actividades tipo foro: noticias, foro general y foro de trabajo colaborativo. Todos los cursos cuentan con un foro de noticias y un foro general, pero los foros de trabajo colaborativo pueden variar dependiendo del curso y el número de créditos. A continuación se exponen algunas de las particularidades de estos y la manera como se planean y construyen en función de las aulas virtuales.

Noticias y foro general

Estos dos tipos de foro están diseñados con el objetivo de divulgar y recibir información con los estudiantes, siendo actividades que se diseñan como acciones tipo foro de Moodle, y serán dos elementos informativos básicos para el tutor dentro de su aula.

Noticias del aula: en este foro se escriben las novedades y los anuncios del aula los cuales podrán ser editados por el tutor. Se podrán colocar los anuncios especiales del aula a los estudiantes de cada tutor. Aunque este no es editor del curso, sí podrá colocar los temas que son noticias en cada aula (Salazar et. al. 2008).

Los fundamentos de las noticias del aula son los siguientes:

- El tutor podrá colocar tantos temas como noticias requiera.
- Los estudiantes no pueden colocar temas, solo podrán ver las noticias publicadas por el tutor.
- El sistema será como una cartelera del tutor.

Configuración de las noticias (novedades) del aula: la configuración del foro de noticias (o novedades) ya está lista por defecto en campus, por tanto, no es necesario editarla.

Foro general del curso: en este, a diferencia del foro de noticias del aula, los tutores tienen la posibilidad de publicar temas que pueden ser respondidos por los estudiantes y viceversa. El foro general es entonces el espacio de discusión de tutores y estudiantes dentro de su aula.

Configuración de foro general del aula:

Para el Director, la configuración del foro general es la siguiente:

- Nombre del foro: Foro general del curso
- Tipo de foro: foro para uso general
- Introducción: foro general del curso

En los demás campos se pueden dejar los que están por defecto.

La Unad concibe dentro de la planeación del trabajo colaborativo, una serie de estrategias con las que se busca el logro de diversas competencias en el estudiante y en el grupo.

Foros de trabajo colaborativo

De acuerdo con Salazar et. al. (2008), los grupos de trabajo colaborativo son generados desde la apertura del aula y se mantienen hasta el final del período académico, disposición que permite al estudiante conocer desde el principio su tutor de aula, el grupo colaborativo al que pertenece y los integrantes.

En concordancia con la propuesta core – diseño instruccional del campus virtual-, cada unidad didáctica debe contar con al menos una actividad de este tipo, es decir: un trabajo colaborativo por unidad.



Dentro de las pautas para el diseño de los trabajos colaborativos debe tenerse en cuenta la apertura de foros en el core, los cuales cuentan con dos elementos esenciales: los lineamientos de la elaboración del trabajo y la guía de actividades en un archivo en formato pdf en el que se especifican detalles precisos sobre la actividad.

Para el primer elemento, Los lineamientos de la elaboración del trabajo, los diseñadores lo incluyen dentro de la Introducción de cada foro de trabajo colaborativo en la que se especifican las siguientes instrucciones básicas del trabajo:

- **Temáticas que se revisarán:** vinculando las unidades y capítulos específicos que abordará el trabajo.
- **Aspectos generales del trabajo:** resumen ejecutivo de las actividades por desarrollar.
- **Estrategia de aprendizaje:** indica qué estrategia de aprendizaje se recomienda para el manejo del foro del trabajo colaborativo.
- **Peso evaluativo:** puntaje máximo que entrega el trabajo.
- **Cronograma de las actividades:** fechas conforme a la agenda del curso.

- **Producto(s) esperado(s):** tipo(s) de documento(s) que se espera recibir al finalizar la actividad. Se debe recordar que el producto final de cada trabajo es de libre creación por parte del equipo de diseño y permite personalizar las actividades del curso core de acuerdo con el tipo de curso²⁰ que se esté implementando.

- **Guía de actividades:** link para descarga del archivo de guía de actividades y rúbrica (Salazar et. al., 2008: 41).

Por otro lado, se propone que dentro de los productos de la actividad sean contemplados algunos como: ensayos, informes, mapas conceptuales, resúmenes, anteproyectos, proyectos, dependiendo del tipo de curso.

En relación con la guía de actividades, debe diseñarse un documento que se hipervincula en la introducción del foro. Los criterios para la planeación de la guía son los siguientes:

- Título del trabajo: (Trabajo Colaborativo N°).
- Nombre del curso.
- Grupo de curso.
- Temáticas revisadas.

- Guía de actividades: especificación de las actividades que deben desarrollar los estudiantes de manera individual y grupal (debe incluir la estrategia de aprendizaje por utilizar).

- Especificaciones del documento final del trabajo: relación de los productos esperados.

- Rúbrica de evaluación: en la que se detalla la evaluación individual y grupal del trabajo.

²⁰ La tipología de curso puede ser teórico, teórico-práctico o práctico.

Con respecto al último criterio, la rúbrica de evaluación del trabajo colaborativo es un instrumento en el que se determinan los ítems evaluados y el valor específico de cada uno de estos.

Sus propósitos son:

- Homogenizar los criterios de evaluación nacionales.
- Estructurar el trabajo del grupo colaborativo dándole una guía sobre los componentes mínimos que serán evaluados.

- Diferenciar el trabajo individual del grupal dentro de los foros y asignar el peso de la evaluación de cada caso.
- Evaluar la forma y el fondo de cada uno de los trabajos (Salazar et. al., 2008: 43).

Recomendaciones generales para el uso de los foros

Aunque la funcionalidad de los foros de discusión es enorme en términos de comunicación y puesta en común del trabajo por desarrollar “algunos estudiantes carecen de experiencia sobre cómo usarlos y, por consiguiente, no les sacan el provecho debido. Un uso inapropiado de los foros puede no sólo hacer ineficiente una discusión grupal; puede, incluso, complicarla y volverla caótica” (Salazar et. al., 2008); por esto, se hace necesaria una aprehensión consciente de la herramienta comunicativa para hacerlo realidad, para llevarlo a cabo que, en el caso de la Unad, se establece a través del foro como herramienta de comunicación asincrónica.

Los foros permiten poner mensajes en diferentes niveles. Mientras que el primer nivel corresponde al comienzo de una cadena de mensajes, el segundo nivel tiene que ver con la respuesta del mensaje colocado en el primer nivel; el tercer nivel se relaciona con la respuesta del mensaje puesto en el segundo nivel y así sucesivamente. Cuando un grupo de estudiantes discute un tema, generan distintas cadenas de mensajes a distintos niveles. Por otro lado, se entiende que la mala interpretación y uso inadecuado de estos niveles por parte de los estudiantes -en ocasiones primero y segundo- imposibilita una verdadera interacción, lo que provoca el aislamiento de los participantes, una postura independiente en los aportes, sin ningún tipo de recepción por parte de quienes también hacen parte del proceso de comunicación en el foro (Cfr. Salazar et. al. 2008).

Esto lleva a pensar que la pregunta en términos comunicativos, formulada en virtud del buen uso del foro, sería: ¿cómo, entonces, puede optimizarse el uso de los foros de discusión en procesos de aprendizaje colaborativo? Algunas

recomendaciones planteadas en la Unad son las siguientes:

Sobre la estructura de los mensajes:

- Seguir una estructura estándar de construcción de mensajes, consistente en: nombre del destinatario, saludo, idea que se quiere comunicar, despedida y nombre del autor del mensaje.
- Procurar escribir una sola idea por mensaje. Si se requiere plantear dos o más ideas, es preferible escribirlas en mensajes distintos.
- Procurar escribir mensajes cuya idea que se quiere comunicar sea de un máximo de tres párrafos (esto no limita el que puedan agregarse al mensaje documentos de mayor extensión como, por ejemplo, los borradores de un ensayo que se ha de entregar).

Sobre los contenidos de los mensajes:

- Identificar claramente el propósito del mensaje que se quiere enviar, el cual puede consistir en proponer una agenda de trabajo para el equipo, definir un concepto, clarificar una idea, aportar al equipo lo que se ha leído, señalar similitudes y diferencias, contra-argumentar, resumir, etc.
- Generar mensajes cuyos contenidos sean pertinentes y relevantes para el logro de las metas del equipo.
- Escribir en una forma clara y coherente los mensajes, considerando que los destinatarios pueden no tener el mismo contexto que quien los escribe tiene acerca de la idea principal que se quiere comunicar.
- Sustentar las aportaciones no con base en creencias personales, sino con argumentos lógicos, evidencia empírica y referencias bibliográficas. El compartir la propia experiencia en el trabajo enriquece mucho la experiencia de aprendizaje, pero hacerlo de manera exclusiva hace que se caiga en posturas basadas en simples opiniones.
- Citar adecuadamente los autores consultados y proveer las referencias bibliográficas correspondientes.

- Tratar de incorporar en los mensajes las aportaciones de los compañeros. Las cadenas de mensajes se van construyendo cuando se apoyan o rebaten las ideas de otros. El auténtico aprendizaje colaborativo se genera con diálogos y no con monólogos eruditos.
- Verificar que ortografía y sintaxis sean siempre correctas.

Estas son algunas recomendaciones para el uso pedagógico de herramientas en entornos virtuales de aprendizaje, cuyo propósito sea la formación mediante la discusión, la argumentación y la crítica; así se conformaría una comunidad de indagación en la que se dispongan entornos para tejer distintos escenarios de discusión desde los cuales surjan distintas opciones de aprendizaje y conocimiento.



Referencias Bibliográficas

- Accorinti, S., (2011). Centro de Investigaciones en el Programa Internacional Filosofía para Niños (C.I.FI.N). Recuperado el 17-09-2011 de <http://www.izar.net/fpn-argentina/>
- Arango, M. (2004). Foros virtuales como estrategia de Aprendizaje. Recuperado 22-01-15 de <http://tic.sepdf.gob.mx/micrositio/micrositio2/archivos/ForosVirtuales.pdf>
- Campos, A. (2007). Pensamiento crítico: técnicas para su desarrollo. Bogotá: Editorial Magisterio
- Díaz, A. (2002). La argumentación escrita. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia / Santillana.
- Fedorov, A., (2006). Foro virtual como una estrategia metodológica para el desarrollo del pensamiento crítico en la universidad. En: Sistemas, cibernética e informática: 4 (2): 54-59. Recuperado 04-09-11 de [http://www.iiiisci.org/journal/CV\\$/risici/pdfs/X606CS.pdf](http://www.iiiisci.org/journal/CV$/risici/pdfs/X606CS.pdf)
- Gadamer, H. (1988). Verdad y Método. Salamanca: Ediciones Sígueme
- García, F. (2006). Pregunto, dialogo, aprendo, cómo hacer filosofía en el aula. Madrid: Ediciones de la Torre
- Garrison, D.R. & Anderson, T. (2005). El e -learning en el siglo XXI. Barcelona: Octaedro
- Jonassen, D. (2000). El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje. En Ch. Reigeluth (Ed.), Diseño de la instrucción. Teoría y modelos (pp. 225 - 250) Madrid: Aula XXI Santillana.
- MEN. (2010). Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media. Recuperado el 20 de octubre de 2011 de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Pedagogicas_Filosofia_en_Educacion_Media.pdf
- Muñoz, A. Congreso Internacional sobre Ética en los contenidos de los medios de comunicación e internet. ¿Cómo fomentar el pensamiento crítico en los jóvenes en los medios de comunicación? Granada octubre de 2001 [http://www.ugr.es/~sevimeco/biblioteca/etica/Pensamiento%20cr%EDtico%20\(Etica\)](http://www.ugr.es/~sevimeco/biblioteca/etica/Pensamiento%20cr%EDtico%20(Etica)) En: Arango., M. (2004). Foros virtuales como estrategia de Aprendizaje. Recuperado 22-01-15 de <http://tic.sepdf.gob.mx/micrositio/micrositio2/archivos/ForosVirtuales.pdf>
- Ornelas., D. (2007). El uso del Foro de Discusión Virtual en la enseñanza. Revista Iberoamericana de Educación. 44: 4-10. Recuperado 01-09-11 de <http://www.rieoei.org/expe/1900Ornelas.pdf>
- Salazar et. al. (2008). Curso de Diseño y administración de aulas virtuales en el campus virtual de la UNAD. Universidad Nacional, Abierta y a Distancia. Vicerrectoría de Medios y Mediaciones Pedagógicas.
- Santibañez, C. (s.f.) La argumentación: variantes y ejemplos. Recuperado el 10 de octubre de 2011 de: http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co/pdf/la_argumentacion.pdf
- Unesco. (2011). Filosofía: una escuela de la libertad. Recuperado el 20 de octubre de 2011 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001926/192689S.pdf>
- Weinstein, C.E. (1986). The Teaching of Learning Strategies. En: M.C. Wittrock (Ed.), Handbook of Research of Teaching. New York: Mc Millan