

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.374>

Los foros virtuales: análisis y propuestas para su mejora

Virtual Forums: Analysis and Proposal for Its Improvement

Zoila Elena Moreno Anota

Universidad Veracruzana

zmoreno@uv.mx

<https://orcid.org/0000-0001-8882-8774>

Xalapa - México

Rodolfo Viveros Contreras

Universidad Veracruzana

rviveros@uv.mx

<https://orcid.org/0000-0003-1723-3110>

Xalapa - México

Valentín Medina Mendoza

Universidad Veracruzana

vamedina@uv.mx

<https://orcid.org/0000-0003-0515-2401>

Xalapa - México

Artículo recibido: día 16 de enero de 2023. Aceptado para publicación: 9 de febrero de 2023.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

Los foros virtuales se han convertido en una de las principales herramientas didácticas de los cursos en línea. En el presente artículo se presenta un análisis de algunas metodologías para valorar la pertinencia de éstos desde una perspectiva pedagógica; se retoman algunas investigaciones realizadas en la Universidad Veracruzana-México respecto a los principales resultados que se han obtenido para la generación de aprendizaje significativo, así como de metodologías de distintos autores que han aportado ideas para su comprensión. Por ello, se analizan distintos tipos de foros y se revisan sus principales áreas de oportunidad. Se enuncian propuestas de mejora, basadas en los beneficios que aporta la realidad virtual e intentando recuperar la condición humana. Partimos del supuesto que el uso de la tecnología es relevante en la medida en que existe el sustento didáctico que propicia la construcción de conocimiento a partir de los medios y las herramientas. Creemos que se continúa privilegiando la palabra como la principal vía de comunicación y se dejan de lado la imagen, el video, y entornos amigables que facilitan la convivencia en los escenarios virtuales y que pudieran favorecer a estudiantes que tienen diferentes estilos de aprendizaje.

Palabras clave: foros virtuales, realidad virtual, proceso de enseñanza y aprendizaje, interacción, aprendizaje significativo

Abstract

The virtual forums have become one of the main didactic tools of online courses. This article analyzes some methodologies to assess the relevance considering pedagogical aspects; are retaken some researches carried out at University of Veracruz-Mexico related to the main results that have been obtained in the generation of significant learning, as well as methodologies from different authors who have contributed ideas for its understanding. Thus, different types of forums are analyzed and the main areas of opportunity are reviewed. Proposals for improvement are announced, based on the benefits of virtual reality and trying to recover the human condition. We assume that, the use of technology is relevant to the extent that appropriate didactic support that promotes the construction of knowledge from the media and tools. We think that the word is the main media, and there are secondary the image, the video and friendly environments that facilitate coexistence in virtual scenarios that may favor students who have different learning styles.

Keywords: discussions forums, virtual mode, interaction, knowledge configuration, significant learning

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Como citar: Moreno Anot, Z. E., Viveros Contreras, R. V., & Medina Mendoza, V. (2023). Los foros virtuales: análisis y propuestas para su mejora. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 4(1), 1736–1745. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.374>

INTRODUCCIÓN

Los nuevos espacios virtuales proveen a los estudiantes escenarios para la participación, colaboración, interacción, autoaprendizaje, reflexión, debate, discusión, argumentación, entre otros, dirigidos a tratar diferentes temáticas. La diversidad, universalidad e individualidad que se manifiesta en estos espacios transfigura la intersubjetividad de los individuos. Por ello, es de relevancia su estudio dado el impacto que suponen en las distintas formas o estilos de construcción de conocimiento.

El presente estudio retoma los resultados de investigación que se realizaron en las asignaturas: Ética Contemporánea, Principios Básicos del Derecho y de Literacidad digital, de la modalidad virtual en el nivel licenciatura de la Universidad Veracruzana, la cual opera bajo la estrategia de un modelo educativo caracterizado por ser integral y flexible y conformado por cinco áreas de formación: Básica General, Iniciación a la Disciplina, Disciplinar, Terminal y de Elección Libre. Los estudios que se retoman fueron realizados en las áreas de formación Básica General y de Elección libre. De éstas, se estudió el planteamiento de los foros de discusión, la forma en cómo operan y particularmente la interacción y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los estudios a los cuales se hace referencia se orientaron a revisar la representación escrita de los estudiantes en el foro de discusión, a quienes se les consideró como sujetos con historia de vida y momento personal ante la asignatura virtual. También se buscó identificar si existe la colaboración, la negociación y si se construyen aprendizajes significativos. Se identificaron los diferentes tipos de foros de discusión y a partir de ello se emitieron una serie de sugerencias para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje usando esta herramienta didáctica.

TIPOLOGÍA DE FOROS Y METODOLOGÍA

En la actualidad el foro se podría considerar como el espacio donde confluyen dos o más personas, mismas que tienen la posibilidad de interactuar, dialogar, discutir, argumentar, fundamentar conceptos o ideas relacionadas a una o diferentes temáticas, o un objetivo o un suceso o varios. La postura de cada participante dependerá del planteamiento del foro y de su percepción denostada en su aportación. La comunicación bien se daría en forma verbal o escrita, con o sin el apoyo de las tecnologías de la información y comunicación. En este espacio, se requiere además de los participantes, la presencia del facilitador y/o moderador para su conducción, regulación y objetividad.

En una revisión muy general sobre los foros, a grandes rasgos encontramos en ellos las siguientes características:

1) Foro de participación o pizarra electrónica. Considerado desde sus inicios en los años 80 como un espacio de anuncios electrónicos, de intercambios de temática, la interacción que se da es de lectura y nuevo anuncio o participación, no se retroalimenta directamente al anuncio con nueva participación. Existe un moderador con funciones de administración de la tecnología más que de temáticas.

2) Foro de debate y/o discusión. En dicho espacio debería suceder el significado de la palabra discutir, según la Real Academia Española: "Dicho de dos o más personas" y es "Discutir un tema con opiniones diferentes". Es un espacio de interacción que otorga a sus participantes la oportunidad de retroalimentar y diferir de una opinión o más opiniones, dando con ello la posible reconstrucción a cada una de estas participaciones. Se piensa que el participante opina desde su posición contextual. El debate los conlleva a la construcción de significados a través de múltiples retroalimentaciones, cada una de éstas, desde la perspectiva individual y contextual del participante. La cooperación es una cualidad fundamental de este tipo de interacciones. Se debe considerar necesaria la participación de un moderador para la conducción de las discusiones, su mediación y su conclusión o cierre. La participación de éste debe ser activa.

3) Foro de reflexión y/o argumentación. En este espacio, es vital que cada participante, indague e investigue sobre el tema u objetivo o suceso logrando conocimientos nuevos que le permita expresar comentarios o participaciones con ideas consolidadas como signo de una expresión razonada en lo individual y lo social, que bien podría favorecer la reflexión grupal. Lo anterior como producto del trabajo colaborativo que los participantes deben realizar por un objetivo o meta común. La participación del facilitador debe ser activa validando el sustento y argumento de las participaciones.

Las metodologías señaladas se clasifican en modelos de análisis de discurso en la red. Así tenemos, el modelo de Henri (1992) "... propone un sistema de categorización para analizar las transcripciones de las discusiones basado en un enfoque cognitivo del aprendizaje...". Sus categorizaciones de análisis son dimensión: social, interactiva, aplicación de habilidades y las habilidades metacognitivas. La deficiencia del modelo anterior, según Gunawardena y cols (1997), es que no evalúa si realmente ha habido un proceso de construcción colaborativa del conocimiento.

El modelo Bullen (1997) "desarrolló un instrumento focalizado en el pensamiento crítico". Consiste en cuatro categorías que permiten "analizar el desarrollo del pensamiento crítico a través de la interacción en un espacio virtual". Mercer (2001) establece una categorización analizando tres diferentes tipos de conversaciones: "exploratoria, disputativa y acumulativa" (Citado en Gros y Silvia, 2006).

Otro autor Garrison (2005) expuso un modelo de análisis macro que estudia el contexto y la creación de comunidades de aprendizaje para, de esta forma, facilitar la reflexión y el discurso crítico. Muestra la existencia de tres elementos que intervienen en un proceso de aprendizaje virtual: la presencia cognitiva, la presencia social y la presencia docente. Otros, como Bereiter y Scardamalia (Citado en Gros y Silvia, 2006) utilizan en sus intervenciones para el "análisis del discurso progresivo los principios de conocimientos", empleando el software Knowledge Forum.

Laferrière (2001) hace énfasis en los diferentes andamiajes reflejando el proceso de argumentación progresiva y pensamiento; siendo la escritura el elemento fundamental de análisis. Veerman, et al., (2001) "sitúan el aprendizaje colaborativo mediado en el marco del constructivismo". Presentan un proceso de exploración en dos categorías de mensajes: mensajes relacionados con la tarea; y mensajes no relacionados con la tarea, a su vez, cada uno de estos mensajes está dividido en 3 subcategorías: nuevas ideas, explicación y evaluación. Una última propuesta, la de Jävernelä, et al., (2002), se centra en tres categorías de análisis: el tipo de intervención, los niveles y las fases de discusión.

El modelo Gunawardena (1995) formuló la perspectiva de "...la negociación de los significados y la construcción del conocimiento en entornos colaborativos mediados" por las TIC, el cual consta de cinco fases o categorías, divididas a la vez en subcategorías. Fase I Compartir/comparar información, la plantea como la acción de compartir la información con respecto al tema de discusión en el foro, es la opinión u observación personal; y la comparación es de acuerdo al intercambio con uno o más participantes, donde precisa corroborar lo expuesto por los participantes o de manera individual observar la calidad de lo expresado, realizar preguntas y dar respuestas para clarificar detalles, definición, descripción o identificación de un problema. Fase II Exploración de disonancias e inconsistencias entre ideas y conceptos, se refiere a la identificación de desacuerdos a lo expresado por otro participante, se debe realizar preguntas y respuestas para clarificar el origen del desacuerdo o diferencia, el empleo de cita bibliográfica para fundamentar la participación, mostrar propuestas para apoyar argumentos. Fase III Negociación de significados y construcción del conocimiento, se considera a la interacción como negociación de contenidos, significados y nuevos conocimientos. Fase IV Evaluación o modificación de ideas (co-construcción) como la acción cognitiva de poner a prueba: la síntesis frente a los "hechos recibidos", frente a los esquemas cognitivos, frente a la experiencia personal, frente a la colección de datos y frente al testimonio de la literatura. Fase V Nuevos

acuerdos/aplicación de nuevos significados la funcionalidad de los conocimientos nuevos del curso en las propuestas de solución a la problemática planteadas en el foro.

Como lo afirma Viveros (2012), cuando los estudiantes participan en el foro y correlacionan información, asocian y aportan ideas nuevas derivadas de los contenidos marcados en el curso, de su propia historia de vida, de lo comentado por sus compañeros, y del sentido pragmático de los planteamientos en un contexto determinado, esto provoca situaciones de aprendizaje con mayor posibilidad de ser significativo. Lo que puede apreciarse son comentarios, opiniones, elaboración de tareas y abordaje de contenidos como fuentes primordiales para abordar los temas de discusión. En este marco es necesario que los foros planteen relaciones intersubjetivas, que enfatizen la relación entre los sujetos desde una perspectiva más humana. Tal parece que la construcción de conocimiento desde las modalidades virtuales no escapa a la lógica cognitiva, que privilegia los saberes teóricos por encima de los heurísticos y axiológicos. Incluso no existe evidencia de cómo se abordan los aspectos emocionales y motivacionales.

Por su parte, Moreno (2013), cuando analiza el aprendizaje significativo (AS) en los foros de discusión virtuales se propone revisar cada participación o retroalimentación visualizada en grafos que se clasifican en tres categorías: S1 indica conocimientos previos del estudiante. S2, la asociación de conocimientos previos con nuevos; a su vez, se clasifica en S21, que muestra la asociación con contenidos del curso virtual, S22 determina la asociación con participaciones de los compañeros (construye colaborativamente) y S23, la cual señala la asociación con participaciones del facilitador. S3 denota aplicación (funcionalidad) de conocimientos. Dichas clasificaciones fueron derivadas a partir de la propuesta de Gunawardena mencionada anteriormente. Con ello se identificaron posibles construcciones de conocimiento en los foros, detectando que, si bien se reconoce la utilidad de los foros para establecer diálogos participativos sobre los temas en cuestión, la mayoría de estudiantes se quedaban en la fase I y II (I Compartir/comparar información, II Exploración de disonancias e inconsistencias entre ideas y conceptos); y en la subcategoría S21 (asociación de conocimientos previos con nuevos del contenido del curso).

Con base en estas metodologías de análisis se han realizado investigaciones que aportan datos de relevancia en este tema y sirven de base para analizar las propias metodologías con las que se han estado investigando a los foros virtuales

RESULTADOS

De acuerdo a los estudios realizados a los foros de discusión en las asignaturas mencionadas anteriormente y que se imparten en la modalidad virtual en la Universidad Veracruzana, la mayor parte de los hallazgos coinciden en que los estudiantes participan de manera más activa en las etapas iniciales de los foros, comparten comentarios y establecen interacciones con sus compañeros al referir que los contenidos de estas etapas del curso guardan estrecha relación con las problemáticas de su vida cotidiana, por ello tienen mayores recursos para comentar, al manifestar su postura personal, comparar sus vivencias, establecer discrepancias e intentar tener acuerdos sobre la forma de interpretar un hecho o acontecimiento.

A medida que avanza la temporalidad o profundidad del curso, los foros incorporan una mayor cantidad de actividades previas a la opinión como tal. Las actividades van desde la realización de lecturas, revisión de videos, documentales, infografías, entre otras que implican una mayor atención y un mayor nivel de comprensión y de análisis para emitir comentarios mejor argumentados. Adicional a ello, los foros privilegian la opinión racional y coartada hacia lo cognitivo, limitando la parte emocional (por ejemplo, los múltiples señalamientos a opinar específicamente sobre el tema. En las clases presenciales, esta mezcla entre los aspectos formales de la discusión y los que no siendo del todo formales contribuyen a romper con el hielo, a incitar a estrategias lúdicas).

Dado lo anterior, es evidente que la participación disminuye y en los foros subsecuentes se debilitan las intervenciones y se tornan menos argumentativas. Quizá como consecuencia de la seriedad y frialdad de las expresiones; se ha encontrado que la mayoría de los estudiantes refleja en sus escritos saberes axiológicos, mediante los cuales constatan la formalidad, voluntad y responsabilidad. En un número menor, expresan saber teórico del curso, cuya presencia pone de manifiesto la interacción con los contenidos. Un mínimo porcentaje de estudiantes expresa saberes heurísticos, que, en concordancia con el aprendizaje significativo, indica la posibilidad de aplicación de saber en el contexto del alumno (Fase IV y V de la metodología Gunawardena y S3 del AS).

En este marco consideramos que existe una representación precaria de opiniones, muy lejos de lo que los grandes pensadores le han atribuido a las ventajas de la denominada realidad virtual. En estos procesos de significación, el facilitador debería de constituir un elemento relevante en las interacciones para determinar la comunicación y el diálogo reflexivo con el estudiante, es el rol que él debe asumir en el curso virtual. En los estudios antes mencionados se detectó al facilitador concibiéndose en calidad de moderador, debido a que no expresa participaciones que reflejen moderación, interviene sólo como árbitro: Es decir, aquel quien: “marca el inicio y fin, las faltas o amonestaciones del partido”. Quizás esto se debe a la gran cantidad de opiniones que se vierten en los foros y que resulta imposible de leer para el facilitador, sobre todo si consideramos que en cada curso se tienen entre 35 y 40 estudiantes y cada uno emite entre dos y tres opiniones en promedio, esto hace basta la cantidad de ideas y por lo tanto las posibilidades de asimilar la información son menores tanto para estudiantes como para profesores. Los procesos de significación se agotan con la saturación de información.

Por esta razón, los estudiantes manifiestan que aprenden más sobre el contenido del curso, y en menor proporción, del facilitador y de los compañeros.

DISCUSIÓN

Dadas las condiciones anteriores, creemos que es necesario un replanteamiento de la forma en cómo se presentan los foros de discusión a través de la diversificación de los escenarios de aprendizaje, pues con las capacidades técnicas que ofrecen los avances en la tecnología informática la innovación en los cursos en línea no ha sido la esperada y se siguen reproduciendo prácticas del estilo de enseñanza tradicional. En este sentido, es que percibimos una estructura lineal y rutinaria en la forma en cómo están planteados los diálogos en los foros y limitado el uso de formas de expresión que pudiera detonar el aprendizaje en estudiantes que tienen diferencias en sus estilos de aprendizaje.

Una de las características inauguradas por la llamada realidad virtual, es precisamente la capacidad del individuo frente a ésta para ingresar en ella bajo una mezcla de fantasía y realidad. Lo que le otorga mayor interés para los estudiantes al permitirles más que la mera escritura de palabras una verdadera vivencia de aprendizaje en el espacio virtual. Lipovetsky (2009) lo explica al referirse al cine como un espacio en donde el sujeto se mezcla en la cinta, asumiéndolo como un engaño, pero reconociendo a la vez aspectos reales y fantasiosos. El ciberespacio no existe para ser habitado, sino para ser recorrido, es decir, comparece como un espacio transitorio y efímero. Se habla de inmersión y de navegación en el ciberespacio, tomando conceptos procedentes del vocabulario marítimo, pues el ciberespacio es percibido como un fluido. Por el ciberespacio se navega, no se camina. Mediante este verbo se pretende expresar fluidez del entorno, que tiene también algo de espacio onírico, pues permite atravesar ilusoriamente puertas y paredes. Es una escena que esconde un laberinto (Gubern, 1996).

El diseño de las asignaturas podría recuperar estas nuevas condiciones que ofrece la realidad virtual: diversificar los escenarios con los que interactúa el estudiante para la producción de conocimiento y propiciar en él mayores posibilidades de identificación.

El análisis realizado en este estudio denota que los foros virtuales deberán de ser menos restrictivos para las actividades de aprendizaje, pues si la “realidad virtual” ofrece estas posibilidades de generar conocimiento “a distancia” en condiciones sincrónicas y asincrónicas, es también importante que se dé pauta a condiciones de aprendizaje ligados al carácter “lúdico” y de “ensueño” que éstas pudieran ofrecer. Si bien al no estar el estudiante físicamente presente, lo que niega u obstaculiza ciertas relaciones emocionales, el foro sí debería de potencializar al sujeto para sumergirse bajo distintas condiciones de ser, insertarse en él con posibilidades no sólo para la escritura, sino también para internarse en éste a través de simuladores virtuales. En esta época de hipermodernización, el foro debe incorporar escenarios virtuales que recuperen el orden simbólico, contextual y temporal de los estudiantes, es decir que la interacción con la tecnología, la información y el conocimiento (en el ámbito formal e informal), le provean de sentido y significado. Sin olvidar la importancia de la usabilidad tecnológica.

En suma, con el desarrollo del foro es importante considerar algunos elementos esenciales para potencializarlo como espacio de aprendizaje, esto es:

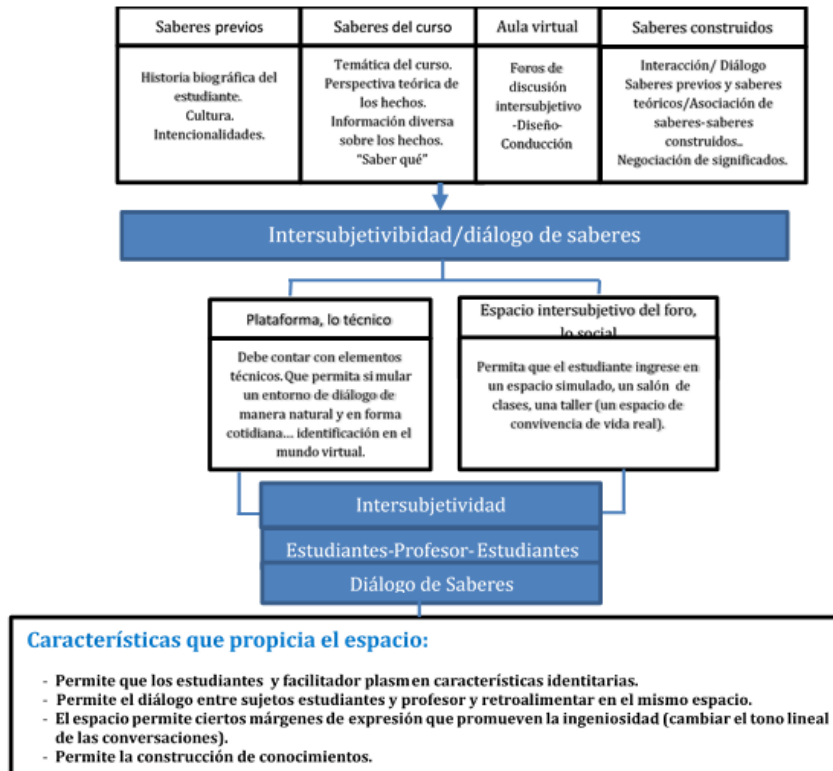
1. Reconocer el contexto cultural del estudiante, partir de los referentes biográficos de éste, pues en esa medida representará un tema de importancia.
2. Diseñar el foro con el andamiaje intersubjetivo para hacerlo cercano a la vida estudiante, integrar contenidos significativos, así como disponer de recursos educativos contextualizados que atraigan el interés y así lograr la suficiente colaboración e interacción que facilite la construcción de conocimiento.
3. Se requiere que la opinión del estudiante se emita con mayor argumentación, ya que muchas de ellas ratifican lo hecho por sus compañeros, o bien, sustentan su opinión sin usar referentes provenientes de los saberes que el curso propone. Las opiniones deberían de estar apoyadas en fundamentos teóricos y bibliografía, ello haría la diferencia entre una opinión trivial y una opinión argumentada.
4. Recuperar el rol de facilitador como mediador de opiniones y que proponga las orientaciones de los temas a lo largo del foro de tal forma que argumente su propia perspectiva de los temas en cuestión.
5. El foro debe escalar a una mayor interpelación con el sujeto, buscar su identificación para enriquecer las formas en que se presenta, dejando con ello de representar una plataforma lineal restrictiva para convertirse en un recurso multidimensional en el que el estudiante navegue con ciertos márgenes de libertad, lo convierta en un recurso en el que la identificación con el otro no sea sólo con palabras, sino con imágenes, sensaciones y pueda resolver problemas en la intersubjetividad virtual.
6. El foro no puede continuar siendo un “pizarrón” donde cada quien plasma sus aportaciones y se quedan ahí, sólo para ser interpretadas por los estudiantes o el facilitador, o para validar el cumplimiento administrativo del lineamiento. Si en cambio, en él se puede ingresar a un espacio simulado de interacción que establezca más condiciones de posibilidad para el análisis y aproximar a una versión de realidad más cercana al intercambio humano.

Como puede verse, es necesario que la funcionalidad del foro virtual se asemeje a la de los videojuegos (en el sentido en que esa realidad “fantaseada” atrapa e interpela al sujeto) puede navegar en él, los diálogos puede establecerlos simulando ser el mismo dentro del escenario virtual, en esa mezcla de realidad y fantasía, puede explotar de mejor manera su creatividad opinando de algún tema si él se ve así mismo ahí y puede mirar a los demás en una representación simbólica mediada por la realidad virtual. Supongamos un foro en el que efectivamente alumnos y maestros están representados simulando una figura humana, con cualidades para hablar y reconocer al otro, en donde se puede desplazar como en la vida real, mover el cuerpo, usar voces distintas, ello haría más interesante la interacción, aquí el maestro cumpliría la labor fundamental de no privilegiar la espectacularidad sobre el carácter intelectual y emotivo de la interacción, pero estaríamos frente a un escenario de aprendizaje distinto con mayores posibilidades de establecer condiciones para el aprendizaje significativo. En este

sentido, proponemos un foro basado en el aprendizaje de conocimiento, pero también que permita explorar el carácter lúdico y emocional. Al menos el foro debería de estar compuesto por los siguientes elementos (Ver Figura 1).

Figura 1

Foto de dialogo intersubjetivo



Pensado como espacio de intersubjetividad virtual donde los participantes se desarrollen entre fantasía y realidad, permitiendo con ello, la posibilidad de participar, comunicar, dialogar, colaborar, aprender y construir nuevos conocimientos significativos a partir de un tema común, en lo personal y social. La intersubjetividad confluye intelecto y/o afecto, este foro se piensa así, que busque disminuir la frialdad de la comunicación virtual y provea un espacio para el diálogo y el afecto.

Este modelo propone el diálogo partiendo de los saberes previos asociados con los nuevos del contenido del curso hacia los saberes construidos con sentido y significado. Desde esta perspectiva, la intersubjetividad propicia condiciones para el desarrollo de las emociones, el pensamiento y el lenguaje orientado a la construcción de conocimiento sin omitir las características biográficas de cada participante.

Por último, resaltar los alcances de esta investigación pues todos los cursos analizados abordan temas afines a las ciencias sociales, habría que revisar la forma en cómo ocurren estos procesos en disciplinas de las ciencias duras, pero creemos que constituye un punto de partida para las actualizaciones de este tipo de herramientas didácticas bajo estas modalidades.

REFERENCIAS

FISCHER, F., BRUHN, J., GRÄSEL, C., Y MANDL, H. (2002). Fomentar la colaboración construcción del conocimiento con herramientas de visualización. *Aprendizaje e instrucción*, 12(2), 213-232.

GARRISON, D. Y ANDERSON, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI: Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.

GROS, B. Y SILVIA, J. (2006, Julio). El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado. RED. *Revista de Educación a Distancia*, 16. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/16>

GROS, B. Y SILVIA, J. BARBERÁ, E. (2006, julio). Metodologías para el análisis de espacios virtuales colaborativos. RED. *Revista de educación a Distancia*, número 16. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/16>

GUBERN, R. (1996). *Del bisonte a la realidad virtual, la escena y el laberinto*. Barcelona: Anagrama.

GUNAWARDENA, CH., LOWE, C. 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 of Educational Computing Research*, 17(4), 395-429.

HENRI, F. (1992). Computer Conferencing and Content Analysis. En A. Kaye (Ed). *Collaborative learning through computer conferencing*. London: Springer, 117-136. In education within and beyond Canada. In A. Brown & N. Davis (Eds.), *World Yearbook*

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. Y BAPTISTA, L. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta. ed.). México: Mc. Graw Hill.

HERNÁNDEZ G. (1997). *Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas)*. Coordinador: Frida Díaz Barriga Arceo. México: Editado por ILCE- OEA.

JÄRVENELÄ, S., HAKKINEN, P. (2002). Web-based cases in teaching and learning: the quality of discussion and a stage of perspective talking in asynchronous communication. *Interactive Learning Environments*, 10, 1-22.

KARSENTI, T., LAROSE, F., NÚÑEZ, M. (2002). La apertura universitaria a los espacios de formación virtual: Un reto a la autonomía estudiantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 4(1). Recuperado <http://redie.uabc.mx/contenido/vol4no1/contenido-karsenti.pdf>

LAFERRIÈRE, T. (2001). In-service education through face-to-face and on-line interaction in learning communities. *Proceedings of the 25th annual conference of the Association of Teacher Educators in Europe (ATEE)*, Bruxelles

LIPOVETSKY, G. Y SERROY J. (2009). *La pantalla global: cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Barcelona: Ed. Anagrama

MORENO ANOTA, ZOILA., VIVEROS CONTRERAS, R., Y VELASCO TORO, J. M. Posibilidades de Aprendizaje Significativo en los Foros de Discusión Virtuales. En F. SANTILLÁN CAMPOS (coord.), *Procesos e innovaciones en la educación a nivel superior en Latinoamérica*. (pp. 183-197). Guadalajara: Editorial Centro de estudios e investigaciones para el desarrollo docente. Cenid AC. Recuperado de: <https://dialnet>.

unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5433107

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2011). *Ortografía de la lengua española*. México: Editorial Planeta Mexicana. (pp. 1-10).

PIÑA, O. J., Y CUEVAS C. Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*. XXVI/105-106. México: UNAM.

PISCITELLI, A. (2002). *Ciberculturas 2.0: en la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires : Editorial Paidós.

SÁNCHEZ, A. A. (2009). Nuevos modos de interacción educativa: análisis lingüístico de un foro virtual. *Educación y Educadores*, 12(2), 29-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412219003>

UNIVERSIDAD VERACRUZANA. (1999). *Modelo Educativo Integral y Flexible. Lineamientos para el nivel licenciatura. Propuesta. (2da. ed.)*. Recuperado de http://www.uv.mx/afbg/files/2014/05/Nuevo_Modelo_Educativo_Lin.pdf

UNIVERSIDAD VERACRUZANA. (2006). *Programa de estudio. Experiencia Educativa Virtual Ética Contemporánea*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

UNIVERSIDAD VERACRUZANA. (2009). *Programa de estudio. Experiencia Educativa Virtual Principios Básicos de Derecho*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

UNIVERSIDAD VERACRUZANA. (2017). *Programa de estudio. Experiencia Educativa Virtual Literacidad Digital*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

VEERMAN, A., ANDRIESEN, J. & KANSELAAR, G. (2001). *Collaborative learning through computer-mediated communication in academic education*. AAVV: Euro CSCL 2001. Maastricht: University of Maastricht.

VIVEROS CONTRERAS, R., & VELASCO TORO, J. M. (2015). Procesos de aprendizaje en modalidades virtuales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67(1), 101-120. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/266>

WITTGENSTEIN, L. (1999). *Investigaciones Filosóficas*. México: Altaya.