

**DOCUMENTOS DE TRABAJO
DEL INDES**

**Interacción de participantes en
un curso latinoamericano de
capacitación en línea sobre
liderazgo**

**Manuel E. Contreras
Mary Dolan**



**Departamento de Integración y Programas Regionales
Instituto Interamericano para el Desarrollo Social**



**BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO
Enero 2007. Serie de Documentos de Trabajo I-67**

**Cataloging-in-Publication data provided by the
Inter-American Development Bank
Felipe Herrera Library**

Contreras C., Manuel E.

Interacción de participantes en un curso latinoamericano de capacitación en línea sobre liderazgo / Manuel E. Contreras, Mary Dolan.

p. cm. (INDES Working paper series ; I-67)
Includes bibliographical references.

1. Leadership—Computer-assisted instruction. 2. Web-based instructions. 3. Leadership—Study and teaching. I. Dolan, Mary. II. Inter-American Institute for Social Development. III. Series.

HM1261 .C76 2006

303.34 C76—dc22

©2007

El presente trabajo es uno de los estudios de investigación auspiciados por el Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES), tanto sobre los principales aspectos económicos y sociales que afectan a América Latina y el Caribe, como en relación a metodologías de enseñanzas sobre tales temáticas. La serie de Documentos de Trabajo tiene por objeto dar a conocer los resultados y las conclusiones de los estudios realizados por el INDES y promover el intercambio plural de ideas y opiniones sobre temas relacionados con la gerencia social y los procesos de capacitación ligados a la misma.

Las opiniones expresadas en este documento pertenecen a los autores y no necesariamente reflejan la posición oficial del Banco Interamericano de Desarrollo.

La autorización para utilizar el contenido de este documento, así como para obtener copia impresa, puede solicitarse a:

Instituto Interamericano para el Desarrollo Social
1350 New York Avenue, N.W.
Washington, D.C. 20577
Stop B200
Correo Electrónico: indes@iadb.org
Fax: 202-623-2008
Web Site: www.indes.org

DOCUMENTOS DE TRABAJO INDES

Interacción de participantes en un curso latinoamericano de capacitación en línea sobre liderazgo*

Manuel E. Contreras¹

Mary Dolan²

**Serie de Documentos de Trabajo I-67
Washington, D.C.
2007**

* Texto escrito originalmente en inglés. Traducido por Blanca Nora Gómez Marín.

¹ Coordinador Académico y Docente del Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES) del Banco Interamericano de Desarrollo. Desde 1999 enseña Políticas Públicas, Aprendizaje y Cambio Organizacional y Liderazgo. En el 2004 desarrolló el primer curso a distancia del Instituto y es uno de los propulsores del desarrollo de educación a distancia. Doctorado en historia económica por la Universidad de Columbia en Nueva York y Maestría en Estudios de Área (América Latina) del London School of Economics.

² Ha trabajado como Asistente de Investigación y Docencia del INDES. Cuenta con una Maestría en Literatura de Español y Portugués y Estudios Culturales de la Universidad de Georgetown.

CONTENIDO

Resumen	iii
Introducción	1
Antecedentes	3
<i>Interacción</i>	3
<i>Frecuencia de mensajes: Análisis cuantitativo de la interacción participante-participante</i>	4
<i>Pensamiento crítico: Análisis cualitativo de la interacción participante-participante</i>	5
<i>Interacción participante-contenido, interfaz y tutor</i>	6
Características del curso	6
<i>Contexto, estructura y contenido</i>	6
<i>Actividades de aprendizaje</i>	7
<i>Demografía de los participantes</i>	9
Metodología	12
<i>Frecuencia de mensajes: análisis cuantitativo de la interacción participante-participante</i>	12
<i>Pensamiento crítico: análisis cualitativo de la interacción participante-participante</i>	13
<i>Interacción participante-contenido, interfaz y tutor</i>	15
Resultados	16
<i>Frecuencia de mensajes: análisis cuantitativo de la interacción participante-participante</i>	16
<i>Aprendizaje y logro</i>	18
<i>Pensamiento crítico: análisis cualitativo de la interacción participante-participante</i>	19
<i>Interacción participante-contenido, interfaz y tutor</i>	21
Discusión	25
<i>Frecuencia de mensajes: análisis cuantitativo de la interacción participante-participante</i>	25
<i>Pensamiento crítico: análisis cualitativo de la interacción participante-participante</i>	27
<i>Interacción participante-contenido, interfaz y tutor</i>	33
Conclusiones	34
Apéndices	37
1. Ejemplos de actividades de aprendizaje	37
2. Resultados de la encuesta de evaluación	38
Bibliografía	40

Resumen Ejecutivo

Este trabajo se basa en recientes investigaciones y analiza las interacciones de los participantes en un curso de formación en línea sobre liderazgo, con una duración de 12 semanas con participantes de 14 países latinoamericanos. El documento sistematiza la experiencia del Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES) y constituye un caso de estudio de una experiencia en un curso de capacitación en línea—es decir, no universitario ni académico. La investigación se concentra específicamente en los efectos e influencias de diferentes tipos de interacción, tomando particularmente en cuenta las complejidades e interrelaciones de la participación, el pensamiento crítico, el desempeño académico y su relación con el sexo del participante. El informe cuantifica los mensajes participante-participante en las diferentes discusiones en línea, relaciona los mensajes con los tipos de actividades así como con los resultados de aprendizaje y mide los niveles de pensamiento crítico en los mensajes. El análisis se lleva a cabo por sexo, para resaltar las similitudes y diferencias entre participantes hombres y mujeres.. Al final se analizan brevemente otras formas de interacción (participante-contenido, interfaz y tutor), utilizando informes y encuestas de los participantes. Los resultados sugieren influencias favorables de la interacción para un curso en línea, ilustradas por correlaciones positivas tanto entre la calificación de los trabajos escritos y el número de mensajes en los foros de actividades como el número total de mensajes en todos los Foros. Otros resultados sugieren ciertas preferencias por foros de discusión particulares dependiendo del sexo del participante, pero debido al tamaño pequeño de la muestra no fue posible sacar conclusiones definitivas.

Introducción³

La cantidad y calidad de la interacción del participante es clave para el éxito de los cursos en línea (Beuchot y Bullen, 2005; Bullen, 1998; Dennen, 2005; Harasim, 2000; Jiang y Ting, 2000; LaPointe y Gunawardena 2004; Ng y Murphy, 2005; Sims, 2003; Swan, 2001; Swan y Shea, 2005; Swan y Shih, 2005). La interacción del participante ha sido extensamente estudiada desde una variedad de perspectivas. Aún así, todas las investigaciones se basan exclusivamente en cursos universitarios donde predominan participantes de un solo país. Más aún, la mayoría de la investigación proviene de países de habla inglesa (en mayor número de Estados Unidos, Reino Unido, Canadá y Australia).

Este trabajo describe un estudio sobre las interacciones entre los participantes en un curso de capacitación en línea sobre liderazgo, con una duración de 12 semanas con participantes de 14 países latinoamericanos. Informa sobre las características de un curso en línea utilizados por el Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES). Constituye un caso de estudio para una experiencia en un curso de capacitación en línea regional, no universitario. El informe se concentra específicamente en los efectos e influencias de diferentes tipos de interacción, tomando particularmente en cuenta las complejidades e interrelaciones de la participación, el pensamiento crítico, el logro académico y su relación con el sexo del participante. De esta forma, el trabajo contribuye a ampliar el pequeño cuerpo de literatura que informa acerca de las experiencias en países no anglosajones y más específicamente, desde una perspectiva latinoamericana.

Las implicaciones de esta investigación sirven a un doble propósito, uno para el INDES y el otro para una audiencia más general, interesada en la educación en línea, especialmente en su aplicación al contexto latinoamericano. Para el INDES los resultados y conclusiones apuntan a mejorar y desarrollar aún más el diseño, ejecución y evaluación de un curso en línea exitoso. Al ofrecer al cuerpo actual de investigación un grupo de estudio único, se intenta ampliar el espectro de investigación y resaltar las diferencias y similitudes inherentes al curso con respecto a la literatura existente. Con la expansión ¹ la educación en línea hacia audiencias internacionales y multiculturales, se plantea que tales observaciones y consideraciones serán útiles para esquematizar, implementar y mejorar cursos en línea dirigidos a poblaciones y culturas diversas. Dado que este trabajo se concentra en las comunidades de América Latina, se tiene un especial interés en las diferencias culturales entre la población de destino y los países de habla inglesa, que pudieran o no impactar la naturaleza de la interacción, y en cómo se debería diseñar y facilitar un curso en línea. Teniendo en cuenta en este enfoque la importancia de las características socioculturales y la interacción participante-participante en el ámbito no convencional que brinda el aprendizaje en línea, también se ha considerado fundamental en esta investigación abordar el rol de los participantes según su sexo.

³ Agradecemos la ayuda de Jorge Ugaz en la generación de todos los resultados y análisis estadísticos, y los útiles y constructivos comentarios de Karen M. Mokate y del revisor externo de borradores previos. María Ruiz Gutiérrez colaboró en la revisión del texto en español y aportó nuevos elementos. Asimismo, reconocemos los comentarios de Juan Cristóbal Bonnefoy y las sugerencias de Carmen Gambín a la versión en español. Todos los errores y omisiones siguen siendo nuestra propia responsabilidad.

A fin de determinar los efectos de la interacción en un curso en línea, se han delineados tres amplias áreas para las características de la interacción a ser investigada. Primero, se centró principalmente en la interacción participante-participante, en contraposición con otros tipos de interacción, en parte porque es la participación registrada en los Foros en línea y también como un resultado del énfasis del INDES en la naturaleza participativa de la gerencia social y su enfoque social constructivista del aprendizaje. Como un punto de partida, se consideró el número y la frecuencia de los mensajes de los participantes en diferentes tipos de Foros, para analizar cualquier tendencia general, con relación al sitio y al momento en el que ocurrieron los mensajes. Luego se determinó cualquier correlación entre el aprendizaje, evaluado a través de pre- y postest, y el logro académico del estudiante en el curso, con la frecuencia de los mensajes.

Segundo, para abordar la calidad de los mensajes, en contraste con el análisis cuantitativo, se analizó cada mensaje en tres diferentes Foros de actividades para determinar niveles de pensamiento crítico. Nos aventuramos a formular conclusiones con relación a las variaciones y tendencias en los niveles altos/bajos de pensamiento crítico según los tipos y las características de las actividades, incluyendo las instrucciones y requerimientos para cada una de ellas.

La tercera área de investigación brinda un análisis de las características de la interacción en un curso en línea más allá de la existente entre los participantes, ofreciendo una visión más completa del rol de la interacción en este curso en particular.

Las preguntas de investigación consideradas están organizadas alrededor de tres áreas clave analizadas en este informe e incluyen:

1. Interacción cuantitativa participante-participante / frecuencia de mensajes:
 - ¿Existen tendencias de los participantes a incorporar mensajes a lo largo del curso, teniendo en cuenta el tipo de foro?
 - En este análisis cuantitativo de los mensajes, ¿surgen algunas diferencias según el sexo del participante?
 - ¿Existe alguna correlación entre la frecuencia de los mensajes y los resultados del aprendizaje?
2. Interacción cualitativa participante-participante / pensamiento crítico:
 - ¿Existe una evolución hacia niveles más altos de pensamiento crítico a lo largo del curso? ¿Que relación tiene con la interacción?
 - ¿Aparece alguna tendencia en los diferentes niveles de pensamiento crítico?
 - ¿Cómo pueden haber contribuido los tipos de actividades y sus instrucciones en las variaciones en los niveles de pensamiento crítico?
 - ¿Se reflejan algunas diferencias significativas de género en los niveles de pensamiento crítico?
3. Interacciones participante-contenido, con la interfaz y con el tutor:
 - ¿Hasta qué punto los participantes valoraron estos tipos de interacción como importantes para su experiencia educativa general?

- ¿Existió suficiente interacción entre: los participantes y el contenido, entre los participantes y la interfaz, y entre los participantes y los tutores?
- ¿Contribuyó esto de alguna forma con la interacción general del curso?
- ¿Existe alguna diferencia de comportamiento y estilo interactivo asociado con el sexo de los participantes?

Antecedentes

Interacción

Con la introducción y expansión del aprendizaje en línea, los académicos han comenzado a dedicar más tiempo a la investigación y estudio de las complejidades de desarrollar un curso en línea exitoso. La virtualidad ofrece un amplio ámbito con un mosaico de temas y énfasis de investigación. Como demuestran Bernard y otros (2004), y Wallace (2003) en sus amplias revisiones de la literatura acerca de la educación a distancia, las perspectivas de estos estudios abarcan un amplio rango de temas e influencias relacionados con el aprendizaje en línea. De particular interés para estos académicos es la relación entre las características específicas de un curso interactivo en línea (por ejemplo aspectos sociales y conformación de comunidad) con los resultados reales del aprendizaje.

La falta de interacción física y proximidad, características tradicionales de la educación en aulas presenciales, así como el valor ampliamente aceptado de la participación en la estructuración del conocimiento y el aprendizaje, han producido un número significativo de estudios en educación a distancia enfocados a medir y definir la cantidad, calidad y tipos de interacción que caracterizan el aprendizaje en línea. Los académicos inicialmente definieron tres tipos de interacción en concordancia con la tipología de Moore (1989), esto es: participante-participante, participante-profesor y participante-contenido. Más adelante, Hillman, Willis y Gunawardena (1994) añadieron la interacción participante-interfaz, es decir, “la interacción entre el aprendiz y el medio tecnológico con el objeto de interactuar con el contenido, el tutor y otros participantes.” (Chen, 2001, p. 461).⁴

En términos generales, los cuatro tipos de interacción en la educación en línea son aceptados y han sido incorporados en abundantes estudios que analizan la participación del estudiante. Sin importar el tipo de interacción, la mayoría de los investigadores están de acuerdo en que la propia interacción es considerada uno de los elementos centrales de apoyo al estudiante como lo sostiene Thorpe (1999). ¿Qué quiere decir interacción? Wagner (1994, 1997) realiza una interesante distinción cuando aduce que la interactividad se enfoca “en los atributos del *sistema de tecnología empleado* en la educación a distancia” (énfasis nuestro), mientras que la interacción tiene que ver con “comportamientos en los cuales los individuos y los grupos influyen directamente unos a otros”. Ahora, como se indicó previamente, las interacciones se pueden dar entre el participante y el tutor, entre participantes y entre los participantes y el contenido.

⁴ Anderson (2003) propone seis tipos de interacción en línea, incorporando las tres originales de Moore y añadiendo tres más, a saber: tutor-a-contenido, tutor-a-tutor y contenido-a-contenido. Considerando nuestro interés específico en la interacción y participación del estudiante, no se analizaron estos tipos adicionales de interacciones.

Dentro de este debate general acerca de la interacción, la dimensión de género también ha jugado un rol en varios estudios de cursos en línea debido al ámbito no convencional de interacción que brinda la educación a distancia. Dado que los roles de género impuestos por la socialización tienden a silenciar a las mujeres o, al menos, a desalentar su participación activa en ámbitos tradicionales de aprendizaje, los Foros en línea ofrecen un espacio muy diferente para la comunicación. En lugar de competir por tiempo “al aire” dadas las restricciones propias de un aula tradicional, las discusiones asíncronas no restringen el número de mensajes en un tiempo determinado. A pesar de esta distinción conspicua entre diálogo en línea y presencial, los efectos en el aprendizaje y la participación según el sexo, siguen aún ofreciendo amplio territorio no investigado. Entre la literatura producida con relación al tema, Anderson y Haddad (2005) aducen que las mujeres perciben que el aprendizaje es más positivo en cursos en línea que en los presenciales, y la diferencia surge debido al mayor acceso a tener “voz.” Sin embargo, Gunn (2003) argumenta que las discusiones virtuales “no pierden ninguna de las complejidades o desequilibrios de género que existen dentro de la sociedad” (p. 14). Debido a la concentración del estudio en la interacción, particularmente participante-participante, es esencial considerar el elemento sociocultural del género en esta investigación.

Frecuencia de mensajes: análisis cuantitativo de la interacción participante-participante

Una de las maneras más comunes de analizar la interacción participante-participante es a través del análisis cuantitativo de los mensajes en línea. La investigación cuantitativa ha estado concentrada predominantemente en las influencias y efectos de la participación. Aunque los resultados no son uniformes, todos proveen mayor entendimiento sobre las variables que es necesario considerar al estudiar la interacción en línea. Basados en datos cuantitativos y teorías educativas, los hallazgos de Harasim (2000) demuestran que las interacciones por parte de los participantes reflejan altos niveles de aprendizaje y análisis más significativos. Por el contrario, los resultados de Jiang y Ting (2000) muestran que no existe una correlación significativa entre el número de respuestas del estudiante y el aprendizaje percibido por el mismo. Claramente, deben existir otros factores que justifiquen estas disparidades. Tal vez debido a tales inconsistencias y discrepancias, los investigadores han comenzado a explorar otras posibles variables que influyen la interacción y su relación con la construcción del conocimiento. El argumento de Sutton (2001) sobre los participantes “silenciosos” (*vicarious*), aquellos que se benefician observando y procesando las acciones de otros, sin que ellos realmente participen en productos o acciones observables, puede ofrecer un ejemplo de por qué los resultados de las investigaciones no son comparables unos con otros. A la luz de estos argumentos, la preocupación principal al enfocar la investigación en la frecuencia de los mensajes no es para rebatir ni para apoyar estos hallazgos, sino más bien para investigar las tendencias generales y la correlación entre el número de mensajes y los resultados del aprendizaje en el contexto de estos estudios.

Pensamiento crítico: análisis cualitativo de la interacción participante-participante

Muchos autores han abordado la necesidad de explorar los aspectos cualitativos de los mensajes de los participantes. Específicamente, Goldman y otros (2005) citan la “quisitive research”, como una estrategia de investigación que fusiona los enfoques cuantitativos con los cualitativos para poder abarcar una visión más global de la interacción. Uno de esos estudios concluye que una mayor cantidad de participación se correlaciona directamente con una participación de mayor calidad (Dennen, 2005). Otros académicos que citaron bajos niveles de pensamiento crítico aducen que dichos resultados no necesariamente reflejan bajos niveles de aprendizaje. Ng y Murphy (2005) apoyan el “teorema de equivalencia” de Anderson, que establece que aunque existen al menos tres tipos de interacción (con otros participantes, el profesor y el contenido), un alto nivel de sólo uno de estos puede ser suficiente para que se dé un aprendizaje satisfactorio. Estos estudios demuestran una tendencia general a lo largo de la investigación, sobre la importancia del pensamiento crítico como un área de análisis en la investigación de la interacción en un curso en línea.

El tema del pensamiento crítico tiene mayor significación para este estudio porque es congruente con la perspectiva del INDES sobre la gerencia social⁵ como una práctica más allá de los “procesos técnicos de diagnóstico, planeación, programación y diseño” y que incluye “los “proceso relacionales y políticas de diálogo, movilización de apoyo, deliberación, generación de consensos y toma de decisiones (Mokate y Saavedra, 2006, p. 6). Esto debido a que:

“El pensamiento crítico requiere una apertura hacia el ‘otro’; la habilidad y receptividad para explorar todos los lados de una pregunta compleja, y al hacerlo, la auto-confianza de escoger entre las posibilidades sin ignorar o denigrar de las posiciones que ha rechazado”.

Más aún,

“desarrollar pensamiento crítico requiere la continua aplicación de sus habilidades cognoscitivas a problemas y temas nuevos y a veces difíciles”.
(Tilghman, 2005)

La combinación de investigaciones previas, la filosofía del INDES sobre la gerencia social y el enfoque constructivista social de sus cursos, impulsaron a examinar niveles de pensamiento crítico, haciendo que el pensamiento crítico fuera central en la investigación cualitativa sobre la interacción participante-participante. A un nivel muy básico, el pensamiento crítico se refiere al proceso mental de evaluar información. Implica reflexionar sobre el significado y valor de las propuestas e ideas, así como analizar la

⁵ Definida como “un campo de acción (o práctica) y de conocimientos estratégicamente enfocada en la promoción del desarrollo social. Su tarea consiste en garantizar la creación de valor público por medio de la gestión, contribuyendo a reducción de la pobreza y la desigualdad, así como al fortalecimiento de los estados democráticos y de la ciudadanía”. (Mokate y Saavedra, 2006, p. iii).

evidencia de soporte a fin de establecer conclusiones acerca de un tema o material específico. Según McLoughlin y Luca (2000, p. 2) el pensamiento crítico es:

“... la capacidad de ir más allá de la información provista, para adoptar una posición crítica, para evaluar, para tener un entendimiento metacognitivo y habilidades de resolución de problemas. Tener la capacidad de ser un pensador autónomo y hacer juicios razonados...”.

Investigaciones provenientes de la psicología cognoscitiva han fomentado que muchos tutores promuevan habilidades de pensamiento crítico, en contraste con formas tradicionales de aprendizaje basado en la memorización. Esta evolución está también apoyada por el desplazamiento de prácticas educativas centradas en el profesor a aquellas centradas en el estudiante, aunque se argumenta que este estilo no ha sido completamente desarrollado en muchos países latinoamericanos (Fedorov, 2000).

Interacción participante-contenido, interfaz y tutor

Para brindar una visión más global de la interacción en el curso, este estudio se aventura a proveer alguna información de otros tipos de interacción tales como la interacción de los participantes con la interfaz, con el tutor y con el contenido. De acuerdo con la filosofía del INDES y el enfoque social constructivista del curso, el estudio se centra primordialmente en los intercambios participante-participante, y se reconocen otros tipos de interacción que influyen en los resultados del aprendizaje. Por esa razón se usan encuestas con el propósito de medir el valor de estas herramientas en la experiencia educativa y en línea en general.

Características del curso

Contexto, estructura y contenido

El curso fue diseñado específicamente para individuos que trabajan en organizaciones latinoamericanas y del Caribe tanto gubernamentales como no-gubernamentales y fue ofrecido por el Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES) del Banco Interamericano de Desarrollo. El Instituto ofrece programas de entrenamiento, con el interés de fortalecer la capacidad gerencial de programas sociales y de gerentes de proyectos, para mejorar los servicios sociales en estas regiones. La diversidad de nacionalidades y el propósito del curso, de capacitación y no dentro del esquema más académico de enseñanza universitaria, diferencia a este estudio de la ya larga lista de investigaciones acerca de la interacción en educación a distancia principalmente dedicada a analizar cursos universitarios con participantes de pre y pos grado predominantemente de un sólo país. Como curso de capacitación no universitario, no se ofrecieron títulos ni afiliación con instituciones de educación superior. Otro factor definitorio del grupo objetivo es que todos los participantes eran profesionales que trabajaban tiempo completo.

El curso de 12 semanas, adaptado de una versión ofrecida por primera vez en octubre de 2004, se llevó a cabo entre julio y septiembre de 2005 y consistió en una introducción de

una semana, cuatro módulos temáticos y una semana de actividades de cierre. El contenido del curso de Liderazgo fue desarrollado sobre la base del marco analítico de liderazgo de Heifetz (1994), organizado en cuatro módulos:

1. Autoridad (2 semanas)
2. Problemas Técnicos y Adaptativos (1 semana)
3. Liderazgo con Autoridad (2 semanas)
4. Liderazgo sin Autoridad Formal (5 semanas)

Los tutores prepararon materiales de resumen para el contenido y ofrecieron lecturas adicionales (tanto obligatorias como sugeridas) para cada módulo. El curso tuvo un total de 35 participantes, distribuidos en dos secciones. Cada sección tenía asignada un profesor-tutor. Se esperaba que los participantes dedicasen al menos 10 horas semanales y la participación no sólo era obligatoria, sino que también era evaluada constituyendo el 40% de la calificación final.

El curso Liderazgo sin Autoridad Formal apuntaba a ofrecer una nueva visión del ejercicio del liderazgo, diferenciándolo de la autoridad y brindando un marco analítico y estrategias a aplicar para ejercerlo sin autoridad formal.

Los objetivos de aprendizaje que se definieron, fueron:

1. Diferenciar entre autoridad formal e informal, problemas técnicos versus adaptativos; y seleccionar ejemplos de cada uno de ellos.
2. Analizar las implicaciones de los conceptos anotados en el punto 1 para el ejercicio del liderazgo con y sin autoridad formal.
3. Utilizar un marco analítico para identificar oportunidades de ejercer liderazgo sin autoridad; y emplear una estrategia para el ejercicio del liderazgo sin autoridad aplicado a sus realidades laborales.
4. Evaluar sus intervenciones y las de sus colegas en los foros de discusión y sopesar hasta qué punto son intervenciones de liderazgo.
5. Desarrollar aprendizajes autónomos en ambientes virtuales, asumiendo la responsabilidad de su aprendizaje y contribuyendo al de sus colegas.

Actividades de aprendizaje

El curso constó de 25 actividades, tres de ellas escritas, equivalentes al 60% de la calificación final. El 40% restante estuvo determinado por la participación en Foros y discusiones de grupo en línea y fue evaluado por los propios participantes utilizando una rúbrica predeterminada. Todos los Foros y discusiones en línea fueron diseñados para una

comunicación asíncrona y cualquier conversación en línea sincrónica (chat) que pudiese haber ocurrido fue ocasional.

En el cuadro 1 se presenta un desglose analítico de 23 de las 25⁶ actividades en una serie de categorías de actividad de enseñanza-aprendizaje. También brinda un ejemplo de cómo el curso abordó estas categorías y una evaluación de cuántas actividades correspondían a cada categoría. Para ejemplos, véase el apéndice 1: ejemplos de actividades de aprendizaje.

Como muestra el cuadro 1, la categoría de investigación auténtica demuestra ser la que engloba la mayoría de las actividades, seguida de aprendizaje conceptual y resolución de problemas. Considerando el enfoque del curso en estrategia aplicada, no es sorprendente que la mayor parte de las actividades demostraran características de investigación auténtica.

⁶ Las primeras dos actividades no se incluyeron aquí debido a sus características de orientación social y técnica.

CUADRO 1.
ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Actividades enseñanza/aprendizaje	Ejemplo de cómo el curso aborda cada tipo de actividad	Actividades del curso dentro de cada categoría
<i>Aprendizaje conceptual</i> Ideas, teorías, principios de sistemas de información, cuerpos de conocimiento.	Lectura de textos asignados. Diálogos en conferencia. Textos nuevos como resultado de las discusiones del curso.	A5, A6, A9, A10, A11, A12, A15, A16 8 Actividades
<i>Resolución de problemas</i> Poderes deductivos, razonamiento por inferencia, evaluación de supuestos, toma de decisiones.	Determinando relaciones entre conceptos. Decidiendo entre interpretaciones conflictivas. Proponiendo acciones concretas.	A3, A4, A11, A16, A25 5 Actividades
<i>Análisis de objetos y documentos</i> Contextualización e interpretación utilizando textos, documentos, imágenes, objetos.	Conceptos de graficación.	A7, A8 2 Actividades
<i>Recolección y síntesis de datos</i> Habilidades de investigación, metodología, evaluación, informes y cuantificación.	Lectura de fuentes en conflicto, síntesis y definición del significado de términos. Propuesta de nuevas definiciones.	A13, A14, A18, A20, A22, A23 6 Actividades
<i>Casos de estudio</i> Evaluación de sistemas observando y analizando situaciones o procesos simulados.	Representación de roles y propuesta de acciones.	A17, A21 2 Actividades
<i>Presentaciones por los profesores</i> Demostraciones, visiones generales, encuadres, resaltamiento de información clave o aspectos notables.	Síntesis después de cada discusión temática importante. Guía y orientación a lo largo del curso. Retroalimentación de trabajos escritos.	No corresponde
<i>Aprendizaje cooperativo</i> Compartiendo conocimiento, toma de decisiones colectivas, formación de comunidades de aprendizaje.	Ofrecer definiciones de términos y discusiones. Actividades de grupo que incluyen análisis de casos, análisis de textos y escritura de textos cortos de forma cooperativa.	A5, A17, A19, A21 4 Actividades
<i>Investigación auténtica</i> El estudiante como profesional, conectando la teoría con la práctica, asumiendo responsabilidad por el conocimiento.	Aplicando concepto a situaciones concretas de vida. Análisis de situaciones de la vida real.	A3, A6, A7, A8, A9, A12, A13, A14, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24 15 Actividades

Fuente: Primera columna adaptada del sitio en Internet de Recursos Virtuales UMUC-Verizon, Módulo: Estrategias de Enseñanza/Aprendizaje. <http://www.umuc.edu/virtualteaching/module1/systems.html>

Demografía de los participantes

A fin de conocer a los participantes—elemento que se estima de vital importancia para el diseño e implementación de Aprendizaje a Distancia en Línea (ADL) (Rowntree, 2005)—, se hizo un esfuerzo explícito para recolectar información general y específica acerca de los antecedentes, experiencias y percepciones del curso por parte de los participantes. Encuestas y datos extraídos de las aplicaciones realizadas al curso sirvieron como base para las estadísticas generadas sobre la demografía de los participantes, resumida en el cuadro 2. Se realizaron dos encuestas, una al comienzo y otra al final. Estas brindaron información acerca de la experiencia con computadores, capacitación en-línea y de las percepciones de los participantes sobre el curso y el

aprendizaje, respectivamente. Las características generales de cada participante se obtuvieron de las aplicaciones en línea que realizaron.

Con relación a las características básicas de los participantes, el grupo es diverso desde el punto de vista de edad y nacionalidad. La edad de los participantes oscilaba entre los 24 y los 62 años, con un promedio de 41,2 años. El curso tenía un total de 35 participantes, de los cuales 33 lograron un desempeño mayor al 60% y, por tanto, aprobaron el curso. Estos, que fueron utilizados para los propósitos del estudio, residían en 14 países latinoamericanos, aunque dos de ellos mantenían su ciudadanía española y belga. Sin embargo, desde el punto de vista de los antecedentes educativos de los participantes aparecía un cierto nivel de uniformidad, con más de la mitad concentrada en ciencias sociales. Esto puede explicarse en gran medida en un prerrequisito del curso que establecía que el candidato debía ejercer alguna responsabilidad en la planificación, diseño, implementación y/o evaluación de iniciativas que promovieran el desarrollo social en ámbitos nacionales, provinciales (regionales, estatales, departamentales), locales o municipales. A pesar de esta aparente consistencia, se presentaron variaciones significativas, con algunos participantes que tenían formaciones educativas tan diversas como medicina y arquitectura. En función de sexo, el curso tuvo una participación casi igual, con 19 hombres (54%) y 16 mujeres (46%).

La encuesta inicial para este curso reveló que 68,6% de los participantes calificaba su experiencia con computadores como de nivel intermedio; sólo un 17,1% se consideraba a sí mismo experto y un 8,6% como principiante. Con relación a la educación en línea, el 57,1% de los participantes tenía alguna experiencia con la educación a distancia, aunque un desglose por sexo demostró que la mayoría de las mujeres participantes (68,8%) ya estaban familiarizadas con este ambiente, mientras que un mayor número de participantes hombres se clasificaron a sí mismos como más experimentados con computadores.

En cuanto a la conexión a Internet, los números muestran que la mayoría accedía al aula virtual del INDES desde su casa (42,9%) u oficina (22,9%). Es importante anotar que ninguna mujer indicó que se conectaba tanto desde su casa como de la oficina, mientras que el 36,8% de los hombres sí lo hizo. Estos números sugieren una cierta disparidad entre el trabajo del hombre y la mujer, indicando una mayor flexibilidad para los hombres en la determinación de cuándo y dónde trabajan. El hecho de que las mujeres pasen más tiempo trabajando en el curso desde su casa, también denota el mayor sacrificio en tiempo libre realizado por ellas para participar en el curso. Esto se corrobora con el hecho de que el 62,5% de las participantes hicieron sus actividades del curso durante el fin de semana en comparación con el 47,4% de los hombres que también trabajaron durante los fines de semana. De nuevo en este caso, la distribución de los porcentajes de hombres muestra horarios más permisivos que aquellos de las mujeres, ya que estas “típicamente tienen más responsabilidades de familia/trabajo y exigencias de tiempo que la mayoría de los hombres adultos” (Kramarae, 2001, p. 6).

CUADRO 2.
DEMOGRAFÍA DE LOS PARTICIPANTES

Características	Descripción	Sexo				Total (35)	
		Hombres (19)		Mujeres (16)			
		Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Edad	Menor a 30	1	5,3%	2	12,5%	3	8,6%
	30-40	6	31,6%	6	37,5%	12	34,3%
	40-50	11	57,9%	6	37,5%	17	48,6%
	Mayor de 50	1	5,3%	2	12,5%	3	8,6%
	Promedio	41,9 años		41,2 años		41,6 años	
Nacionalidad	Argentina	2	10,5%	1	6,3%	3	8,6%
	Bélgica	1	5,3%	0	0,0%	1	2,9%
	Bolivia	2	10,5%	3	18,8%	5	14,3%
	Brasil	1	5,3%	0	0,0%	1	2,9%
	Chile	3	15,8%	0	0,0%	3	8,6%
	Colombia	1	5,3%	0	0,0%	1	2,9%
	Costa Rica	0	0,0%	1	6,3%	1	2,9%
	Ecuador	0	0,0%	2	12,5%	2	5,7%
	El Salvador	1	5,3%	0	0,0%	1	2,9%
	España	0	0,0%	1	6,3%	1	2,9%
	Guatemala	0	0,0%	2	12,5%	2	5,7%
	Honduras	1	5,3%	0	0,0%	1	2,9%
	Paraguay	1	5,3%	1	6,3%	2	5,7%
	Perú	4	21,1%	3	18,8%	7	20,0%
	República Dominicana	0	0,0%	2	12,5%	2	5,7%
	Venezuela	2	10,5%	0	0,0%	2	5,7%
Formación	Artes & Humanidades	0	0,0%	3	18,8%	3	8,6%
	Ciencias Sociales	10	52,6%	9	56,3%	19	54,3%
	Educación	1	5,3%	1	6,3%	2	5,7%
	Ingeniería	4	21,1%	1	6,3%	5	14,3%
	Negocios	1	5,3%	1	6,3%	2	5,7%
	Otro	3	15,8%	1	6,3%	4	11,4%
Nivel de experiencia con computadores	Experto	3	15,8%	3	18,8%	6	17,1%
	Intermedio	14	73,7%	10	62,5%	24	68,6%
	Principiante	1	5,3%	2	12,5%	3	8,6%
	Sin respuesta	1	5,3%	1	6,3%	2	5,7%

CUADRO 2. DEMOGRAFÍA DE LOS ESTUDIANTES (cont.)

Características	Descripción	Sexo				Total (35)	
		Hombres (19)		Mujeres (16)			
		Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Experiencia con educación en línea	Ninguna	8	42,1%	3	18,8%	11	31,4%
	Si	9	47,4%	11	68,8%	20	57,1%
	Sin respuesta	2	10,5%	2	12,5%	4	11,4%
Lugar de conexión	Casa	7	36,8%	8	50,0%	15	42,9%
	Oficina	3	15,8%	5	31,3%	8	22,9%
	Casa & oficina	7	36,8%	0	0,0%	7	20,0%
	Café Internet	1	5,3%	1	6,3%	2	5,7%
	Otro	0	0,0%	1	6,3%	1	2,9%
	Sin respuesta	1	5,3%	1	6,3%	2	5,7%
Típicamente, ¿cuándo trabaja en el curso?	Durante la semana	8	42,1%	5	31,3%	13	37,1%
	Los fines de semana	9	47,4%	10	62,5%	19	54,3%
	Sin respuesta	2	10,5%	1	6,3%	3	8,6%

Metodología

Para el propósito de este estudio, se implementaron una variedad de enfoques basados en la conceptualización de la interacción, los cuales fueron comparados con la finalidad de determinar los niveles de interacción. A fin de examinar un amplio rango de factores influyentes sobre la interacción, se tomó la decisión de examinar los mensajes de los participantes cuantitativa y cualitativamente, y medir el impacto del tutor, el contenido y la interfaz.

Frecuencia de mensajes: análisis cuantitativo de la interacción participante-participante

Este estudio comienza con una visión general de los resultados de la frecuencia de mensajes de los participantes y luego analiza más específicamente dónde (en que Foro) fueron enviados los mensajes y por quién (según el sexo). Se identificaron cuatro tipos de Foros: el Foro café o ámbito social; Foros de discusión de actividades relacionadas con el contenido del curso; Foros de aprendizaje, en donde se les pedía a los participantes que reflexionaran acerca de su experiencia de aprendizaje; y Foros de trabajos grupales en donde no había intervención del tutor y los participantes trabajaban en pequeños grupos. Se incorporaron 32 participantes de 35, para la tendencia general en la frecuencia de mensajes (se eliminaron 2 por no completar el curso, debido a que su presencia no fue ni consistente ni constante, y a uno por ser atípico en vista del gran número de mensajes enviados al Foro Café). Luego estos datos se relacionaron con los resultados de aprendizaje de los participantes utilizando la correlación de Pearson, definida como aprendizaje y logro. En estos resultados se incluyó al participante con valores de participación atípicos en el Foro Café.

Para determinar el aprendizaje del estudiante, se utilizó la diferencia de calificación entre los exámenes de elección múltiple al inicio y al final del curso. Cada examen consistió en 20 preguntas de selección múltiple; la única diferencia entre ambos exámenes fue la redacción de las preguntas, pues se cubrió el mismo contenido y material temático. Cada pregunta refleja el conocimiento y aplicación en la proporción correcta de lo enseñado en el curso. Se usaron estos exámenes para medir el aprendizaje porque fueron diseñados con este objetivo específico y en concordancia con las recomendaciones del Conjunto de Instrumentos de Evaluación Nivel 2 del Grupo de Evaluación del Instituto del Banco Mundial. El Conjunto de Instrumentos apunta a asistir en el desarrollo, administración y análisis de exámenes que pretenden medir el aprendizaje del estudiante (<http://siteresources.worldbank.org/WBI/Resources/L2-Toolkit-Overview.pdf>). El coeficiente de confiabilidad de consistencia interna (alfa de Cronbach) del examen previo fue de 0,58 y 0,78 para el examen al final. Por otra parte, se utilizaron las calificaciones finales de los participantes para determinar su desempeño y logro en el curso.

Como se verá a continuación, los resultados de la frecuencia de mensajes son de alguna manera comparables con aquellos que surgen en la investigación cualitativa, en la cual se analizaron tres Foros de actividades según sus niveles de pensamiento crítico así como el tipo de actividad y en cuanto a las contribuciones según el sexo de los participantes. La comparación busca concluir si hay alguna correlación entre la participación y el pensamiento crítico.

Pensamiento crítico: análisis cualitativo de la interacción participante-participante

En todos los análisis de discusión la participación se midió por medio de los mensajes, es decir, cada mensaje o respuesta enviada por un participante a un Foro. Como apuntan Cooke y Ralston (2003), determinar la unidad de análisis para la investigación de una discusión en línea es tal vez el elemento más difícil de tratar (p. 317). Su estudio analiza diversos modelos para determinar la participación en Foros de discusiones en línea. Al examinar varios métodos, la investigación resalta las fortalezas y debilidades de las diferentes formas de definir la unidad de análisis. Por una parte, analizar la participación según cada mensaje enviado, prueba ser muy subjetiva, en el sentido de que un mensaje puede contener una o más de las categorías cualitativas para los cuales está siendo medido. Por otra, dividir un mensaje según corresponde con cada elemento cualitativo, puede ser igual de subjetivo en función de dónde y cuántas veces el investigador o evaluador decide dividir el mensaje. A pesar de esta dificultad, cada mensaje fue codificado según la información general y de conjunto que transmitía porque se les pidió expresamente a los participantes que enviaran mensajes breves y concisos. La suposición fue que un solo mensaje, al ser corto, tenía menos probabilidad de contener componentes múltiples.

Definir rangos de pensamiento crítico es una tarea complicada que muchos estudiosos han intentado abordar. Como apuntan Ng y Murphy (2005, p. 92):

“En la literatura hay disponible un número de modelos para evaluar la calidad del aprendizaje en los foros mediados por computadora. El foco de estos marcos varía, dependiendo de los propósitos de la evaluación y el interés de los investigadores”.

Meyer (2004) analizó cuatro diferentes marcos de trabajo para medir los niveles de pensamiento crítico: dos fueron modelos sobre el desarrollo (modelo del juicio reflexivo de King y Kitchener, y el modelo del desarrollo intelectual y comportamiento ético de Perry) y dos encapsulaban niveles de pensamiento (el modelo de cuatro fases del pensamiento crítico de Garrison, y la taxonomía de aprendizaje de Bloom). Meyer concluye que el modelo de Garrison evaluaba la interacción más en el nivel de análisis y es más explícito acerca de su implementación práctica. La estructura de Garrison también poseía un estilo más directo que la de los otros marcos de trabajo analizados. A la luz de estas conclusiones acerca del modelo de Garrison y del número de sus aplicaciones previas (Contreras, 2005; Meyer, 2003), este marco parecía el más apropiado para determinar los niveles de pensamiento crítico que surgieron en el curso de Liderazgo. En el cuadro 3 se muestra una síntesis del modelo de Garrison.

**CUADRO 3.
FASES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO**

Categoría	Indicadores	Procesos socio-cognitivos
1. Desencadenante	Reconocimiento del problema Sensación de desconcierto	Presentación de información de fondo que culmina en una pregunta Planteamiento de preguntas Mensajes que llevan la discusión en nuevas direcciones
2. Exploración	Divergencia dentro de la comunidad en línea Divergencia dentro de un mismo mensaje Intercambio de información Sugerencia a considerar Lluvia de ideas Saltos a conclusiones	Contradicción no confirmada con ideas previas Muchas ideas/temas diferentes presentados en un mensaje Anécdotas/descripciones/hechos personales (no usados como evidencia) El autor explícitamente caracteriza el mensaje como exploración, por ejemplo, “¿Suena esto correcto?” Añade a puntos establecidos pero no necesariamente defiende/justifica/desarrolla Brinda opiniones sin fundamento
3. Integración	Convergencia dentro de los miembros del grupo Convergencia dentro de un mismo mensaje Conectando ideas, síntesis Creando soluciones	Referencia a mensajes previos seguida de un acuerdo establecido, por ejemplo, “Estoy de acuerdo porque...” Construyendo sobre, añadiendo a ideas de otros Hipótesis justificadas, desarrolladas, defensivas, sin embargo, aún tentativas Integrando información de diferentes fuentes: libros de texto, artículos, experiencia personal Caracterización explícita del mensaje como una solución
4. Solución	Aplicación vicaria al mundo real Probando las soluciones Defendiendo las soluciones	(No se ofrecieron ejemplos)

Fuente: Garrison y otros (2001, pp. 15-16) tomado de Meyer (2004).

La coautora de este trabajo codificó los mensajes de tres Foros de actividades según el criterio establecido en el modelo de Garrison. Las tres actividades fueron escogidas debido a la relación con el contenido académico del curso así como por su distribución a lo largo del tiempo: al principio, en la mitad y al final. Adicionalmente, los tres Foros evaluados fueron seleccionados porque contenían mayor número de mensajes que los otros Foros desarrollados en el mismo período, permitiendo resultados que fueran más robustos. La coautora había codificado mensajes con el autor en un trabajo anterior (Contreras, 2005) y hubo un gran nivel de consistencia. Se discutieron aquellos mensajes donde se presentaron discrepancias y se fue estableciendo así un criterio claro. Con esta experiencia, sólo se necesitó un evaluador. Sin embargo, estamos conscientes que el modelo, así como el método de implementación tienen limitaciones. Como se mencionó previamente, cada mensaje puede contener varias características del pensamiento crítico, lo que requiere que el evaluador determine la esencia global del mensaje, un proceso que no es completamente objetivo. También se reconoce que la codificación de los mensajes por varios investigadores pudiera haber aumentado la confiabilidad interna de los resultados.

Interacción participante-contenido, interfaz y tutor

Conscientes de que la interacción y la participación no pueden limitarse a simples definiciones y/o al número de intercambios participante-participante (Moore, 1989; Hillman, Willis y Gunawardena, 1994), se investigó, además, la influencia e impacto de otras características de interacción del curso tales como con el tutor, el contenido y la interfaz. Se recolectaron estos resultados de dos encuestas auto-reportadas. Para medir la efectividad de las herramientas implementadas a lo largo del curso se emplearon dos encuestas diferentes, una de ellas al final, en la que se invitaba a los participantes a revisar el valor de distintos elementos del curso, tanto con una escala como con comentarios libres, que principalmente se centraron en su contenido.

Con el interés de obtener una retroalimentación más específica de la experiencia del estudiante en el curso de liderazgo, no sólo para los propósitos de este estudio sino también para mejorar el curso en general, se envió a todos los participantes la matriz de evaluación de Roblyer y Wiencke (2003) para evaluar interacción en cursos a distancia, aproximadamente un mes después de completar el curso. Los componentes básicos evaluados por la rúbrica cubrían los diferentes tipos de interacción considerados relevantes para cursos en línea, como lo determinaron una variedad de estudios previos.

Como demuestra la revisión de la literatura, promover interacción implica ante todo, temas de construcción de comunidad, diseños instruccionales, recursos tecnológicos y el compromiso tanto del participante como del tutor. Varios estudios verifican la necesidad así como la iniciativa del estudiante de crear una atmósfera social en el aula virtual que “facilite la interacción participante-participante” (Roblyer y Wiencke, 2003), recomendando entonces amplios espacios y oportunidades para promoverlas.

Desde el punto de vista de diseño instruccional, los autores también citan una variedad de investigaciones que abordan cómo diferentes tipos de actividades, así como el diseño del curso y la instrucción en el mismo, afectan la forma y el volumen de la interacción. Varios investigadores enfatizan que la interfaz y los recursos tecnológicos utilizados también influyen en los niveles de interacción de los participantes. Roblyer y Wiencke (2003) sugieren incrementar el uso de formas de comunicación direccional a través de los espacios virtuales de aprendizaje. La matriz de evaluación también toma en cuenta la evidencia del compromiso del participante como una propiedad mensurable de interacción, así como el del tutor. Niveles de alto compromiso del tutor se rigen por las nociones de la importancia de “una retroalimentación consistente, oportuna y útil a los participantes” (Roblyer y Wiencke, 2003, p. 89). Cada uno de estos componentes fue clasificado en una escala del 1 al 5 indicando niveles de cualidades interactivas desde el más bajo al más alto. Estas propiedades son paralelas a las preocupaciones de esta investigación y abordan adecuadamente los temas de investigación imperantes acerca de la interacción en línea.

Dado que los resultados de esta sección son derivados de información provista por los propios participantes, pueden no representar adecuadamente los efectos de los diferentes tipos de interacción. Las conclusiones pueden reflejar características culturales, emocionales e individuales relacionadas con el aprendizaje, en lugar de demostrar efectos imparciales de aprendizaje. Sin embargo, puede verse que la reflexión y la percepción del estudiante acerca del aprendizaje son factores significativos que influyen en la participación. Las encuestas auto-reportadas no sólo permiten medir la efectividad de otras interacciones en el curso, sino que también ofrecen claves acerca de los paradigmas socio-emocionales y culturales de los participantes.

Esta rúbrica se les envió a los participantes un mes después de la culminación del curso; sólo se recibieron 16 respuestas de un total de 33. Merece la pena mencionar que es posible que el transcurso del tiempo afecte a la respuesta del participante, ya que la experiencia del curso puede no estar tan fresca en su mente. Más aún, el formato de respuesta voluntaria y su bajo número de respuestas pueden distorsionar los resultados de forma impredecible.

Resultados

Frecuencia de mensajes: Análisis cuantitativo de la interacción participante-participante

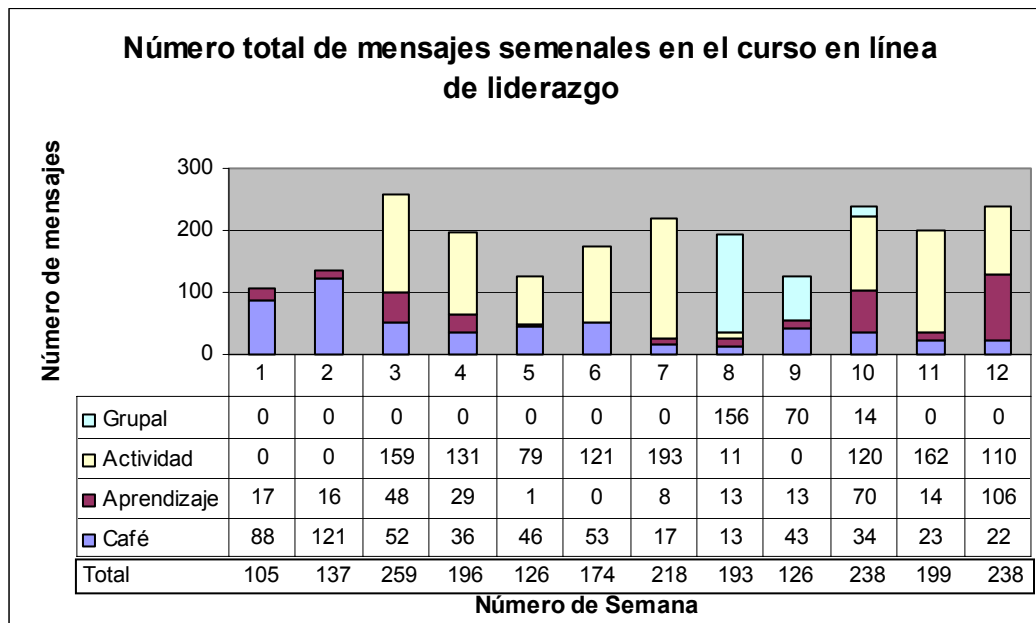
Como se mencionó previamente, como punto de partida de esta investigación se hizo un análisis cuantitativo de todos los mensajes en los foros de discusión a lo largo del curso y se separaron los mensajes en los cuatro tipos de Foros: en el Foro Café (el ámbito social), los Foros de actividades, el Foro de aprendizaje (un Foro particular de discusión dedicado a las reflexiones del participante acerca de sus procesos de aprendizaje y la utilidad de las actividades en su día a día) y el Foro de trabajo en grupo. Los resultados que se muestran en el gráfico 1 indican que hubo 2.209 mensajes a lo largo del curso, enviados por 32 de

los participantes.⁷ La mayoría de los mensajes, 49,2%, aparecieron en Foros de actividades y 24,8% en el Foro Café, 15,2% en el Foro de aprendizaje y 10,9% con Foros de actividades de grupo.

Luego se dividieron los datos en semanas para determinar cualquier tendencia de evolución o relación entre el número de mensajes y el tiempo. El gráfico 1 muestra la fluctuación de mensajes a lo largo del curso.

Los resultados indican que en las primeras dos semanas, se mantuvo el énfasis en mensajes en el Foro Café. Esto se hizo para promover las primeras dos etapas del modelo de cuatro etapas de moderación en línea (*E-moderating*) de Salmon (2004): acceso y motivación y socialización en línea. Las actividades de aprendizaje sólo comenzaron en la semana tres para iniciar la tercera etapa del modelo (intercambio de información) y continuar hacia la cuarta (construcción del conocimiento) y última etapa de desarrollo en las siguientes nueve semanas, como lo pretendía el diseño del curso.

GRÁFICO 1.
NÚMERO TOTAL DE MENSAJES SEMANALES EN EL CURSO EN LÍNEA DE LIDERAZGO



⁷ Con el interés de recolectar información general en términos cuantitativos acerca de la fluctuación, evolución e influencia del sexo en el número de mensajes, se eliminó de los resultados en la frecuencia de mensajes uno de los participantes que probó ser un valor atípico extremo. Este participante representó más del 11% de la participación global (casi cuatro veces el número promedio de mensajes por participante de 3%), predominantemente debido a sus contribuciones en el Foro Café. También se excluyeron de este análisis otros dos participantes del grupo original de 35 por no superar el curso y no participar en los últimos foros.

Para determinar las implicaciones sociales del género en la educación a distancia, se analizó la información recolectada por sexo. Como Anderson y Haddad (2005) nos preguntamos qué diferencia ofrecía un medio virtual asíncrono al brindar un ámbito social no convencional, en el que las mujeres y hombres pudieran o no sentir los efectos del comportamiento condicionado socialmente. Intuitivamente se asume que el no tener que competir por tiempo “al aire” (acceso a voz) generaría una comunidad femenina más vocal. Aunque en total los datos de frecuencia de mensajes sugieren que los hombres participaron más, al analizar los promedios por participante, los mensajes de mujeres superaron en número los mensajes de hombres. Los resultados, resumidos en el cuadro 4, sugieren una mayor participación femenina en el ámbito del Foro Café y en los Foros de trabajo en grupo y, en menor medida en el Foro de aprendizaje.

CUADRO 4.
NÚMERO PROMEDIO DE MENSAJES POR PERSONA

	Número promedio de mensajes por persona por tipo de Foro				
	Café	Aprendizaje	Actividad	Grupo	Total
Mujeres (15)	18,2	11,5	33,6	9,3	72,6
Hombres (17)	16,2	9,6	34,2	5,9	65,9
Total (32)	17,1	10,5	33,9	7,5	69,0

Aprendizaje y logro

Después de acumular los resultados de frecuencia de mensajes para el número total en el curso, se usó la correlación de Pearson para evaluar la relación entre los niveles de interacción con aprendizaje (medido por el pretest y postest) y el logro del estudiante (medido por su nota final en el curso).⁸

Comparar los resultados de frecuencia de mensajes en cada tipo de Foro de discusión (aprendizaje, actividad y grupo, así como la suma total de todas estas) con resultados de exámenes pre y post, así como la calificación final, demostró algunas correlaciones. Sin embargo, no se encontraron correlaciones significativas en función de aprendizaje del estudiante (calificación de exámenes pre y post) e interacciones de cualquier tipo.

⁸ El participante previamente excluido fue reinsertado en los hallazgos, en este caso debido al interés en la relación entre la frecuencia y el número de mensajes con el aprendizaje y el logro. Adicionalmente, los mensajes del participante en Foros de actividades no fueron tan notables en comparación con otros participantes.

Hubo una correlación entre la calificación final por los trabajos escritos, que comprendía el 60% de la nota y el número de mensajes en los Foros de actividades ($r = .361, p < .05$). De manera similar, la calificación final por trabajos escritos y el número de mensajes en todos los Foros se correlacionaron positivamente ($r = .350, p < .05$). Sin embargo, no hubo correlaciones significativas entre la calificación final y la participación de grupo, ni entre la nota final y los mensajes en el Foro de aprendizaje.

Pensamiento crítico: análisis cualitativo de la interacción participante-participante

Como se mencionó anteriormente, la participación en los Foros de discusión fue equivalente al 40% de la calificación final. Los Foros en los que se evaluó la participación no eran conocidos por los participantes anticipadamente sino hasta el momento mismo de la evaluación para así promover intervenciones consistentes en todas las actividades de discusión asignadas y no sólo en los foros evaluativos. Las actividades seleccionadas para el pensamiento crítico fueron las actividades 6, 11 y 16 debido a su relación con el contenido del curso, así como su distribución a lo largo del mismo. Aunque cada actividad se centró en los fundamentos teóricos del curso, las tareas requeridas para completarlas no fueron uniformes.

Los resultados de la distribución de niveles de pensamiento crítico resumidos en el cuadro 5 muestran el número y tipo de mensajes enviados por participante en la discusión de cada actividad. Como se ilustra en el cuadro, el número total de mensajes por actividad aumentó a lo largo del tiempo, de 117 a 175 y finalmente a 194. Esto tal vez demuestra una evolución en la actitud de los participantes a lo largo del curso, lo que podría ser explicado por nociones de desarrollo socio-emocional y conformación de comunidad como parte integrante de la experiencia académica y de la construcción del pensamiento crítico, una conclusión extraída por Beuchot y Bullen (2005), pero no apoyada por el desglose de la frecuencia de mensajes de intervenciones que se muestran en el gráfico 1. Tampoco parece haber ningún patrón de evolución o progresión a lo largo del tiempo (de actividad a actividad) en función de avance en los niveles de pensamiento crítico. Similar a otros estudios (Contreras, 2005; Meyer, 2004), la mayoría de los mensajes revelan características de *exploración e integración* (más del 90% en la actividad 6, 60% en la actividad 11 y prácticamente el 80% en la actividad 16). Durante los tres Foros, predominaron las intervenciones de tipo *exploración* (73,5% en la actividad 6, 39,4% en la actividad 11 y 48,5% en la actividad 16), lo que de alguna manera coincide con los hallazgos de Ng y Murphy (2005) acerca de la falta de pensamiento crítico profundo en las discusiones en línea analizadas. Altos niveles de pensamiento crítico, aún en cursos presenciales, tienden a ser escasos o al menos representan un porcentaje menor que la mayoría de los comentarios planteados porque cognitivamente son más exigentes y requieren tiempo para una reflexión más profunda.

CUADRO 5.
NIVELES DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL CURSO LIDERAZGO SIN
AUTORIDAD FORMAL

Categoría	Actividad 6		Actividad 11		Actividad 16		Total	
	Número de Mensajes	%	Número de Mensajes	%	Número de Mensajes	%	Número de Mensajes	%
Desencadenante	5	4,3%	36	20,6%	59	30,4%	100	20,6%
Exploración	86	73,5%	69	39,4%	94	48,5%	249	51,2%
Integración	20	17,1%	35	20,0%	30	15,5%	85	17,5%
Solución	2	1,7%	10	5,7%	5	2,6%	17	3,5%
Otra	4	3,4%	25	14,3%	6	3,1%	35	7,2%
Total	117	100,0%	175	100,0%	194	100,0%	486	100,0%

Al separar los mensajes codificados por sexo surgen algunas diferencias en la participación de los hombres vs. las de las mujeres, emergiendo algunas tendencias interesantes que ameritan más investigaciones. Como puede verse en el cuadro 6, los hombres parecen dominar el nivel cognitivo de *solución*, al participar con más del 75% de los mensajes; sin embargo, el bajo número de mensajes en la categoría *solución*, sólo 17 en total, tal vez no sea suficiente para llegar a conclusiones definitivas con relación a las diferencias en la participación hombre/mujer en esta área. Esta tendencia también aparece en la categoría *desencadenante*, donde los mensajes registrados de hombres son más de dos tercios de los mensajes de este tipo. Por otra parte, los mensajes de mujeres predominaron en la categoría *integración* asociada con la búsqueda de convergencia y la creación de soluciones. Curiosamente, estas tres actividades muestran a los hombres participando más activamente en las discusiones; sin embargo, en los promedios globales del cuadro 4 puede verse un mayor número de mensajes de mujeres en todas las discusiones con excepción de aquellas del Foro de actividades. El análisis Chi-cuadrado sugiere que hay una diferencia en la participación de los hombres y las mujeres en las actividades; sin embargo, a pesar de la alta significación, los resultados aún no pueden tomarse como definitivos debido al tamaño de la muestra y al bajo número de intervenciones.

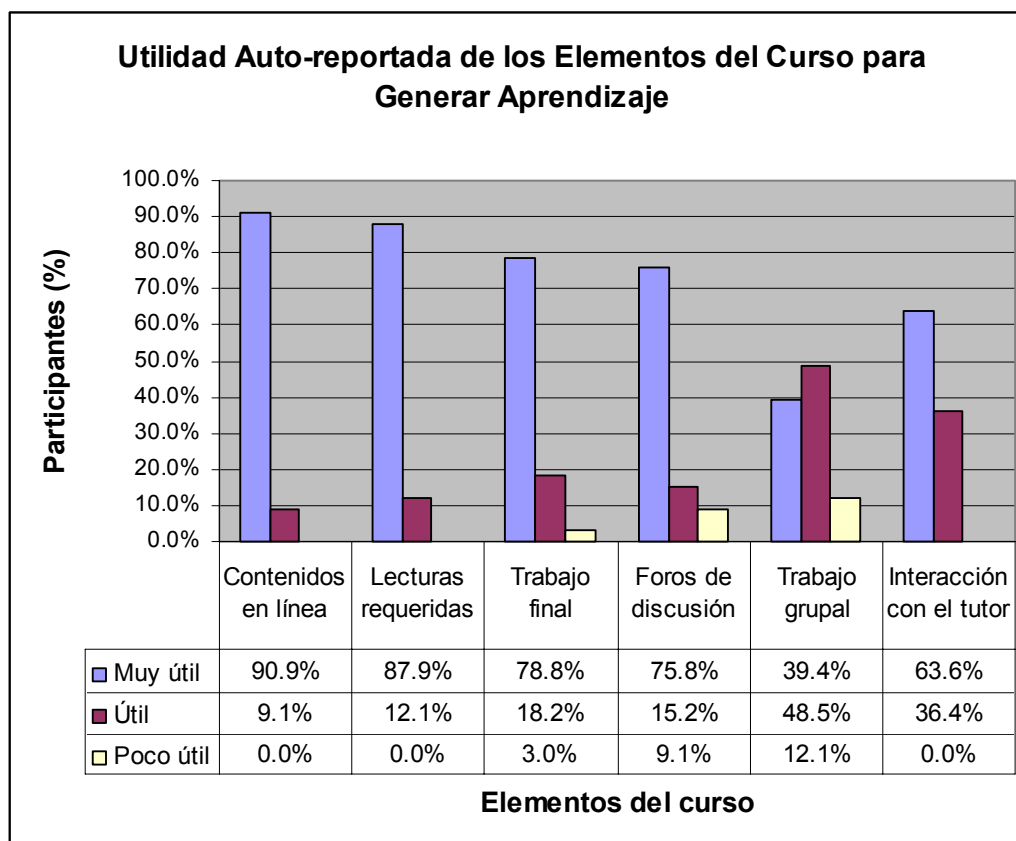
CUADRO 6.
NIVELES DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN TODAS LAS ACTIVIDADES SEGÚN EL SEXO

Categoría	Total (actividades 6, 11, y 16)						
	Número de Mensajes		Distribución de Mensajes (%)		Número Total de Mensajes	Total de contribuciones (%)	
	Mujeres (n=16)	Hombres (n=19)	Mujeres	Hombres		Mujeres	Hombres
Desencadenante	33	67	15,9%	24,0%	100	33,0%	67,0%
Exploración	114	135	55,1%	48,4%	249	45,8%	54,2%
Integración	44	41	21,3%	14,7%	85	51,8%	48,2%
Solución	4	13	1,9%	4,7%	17	23,5%	76,5%
Otra	12	23	5,8%	8,2%	35	34,3%	65,7%
Total	207	279	100,0%	100,0%	486	42,6%	57,4%

Interacción participante-contenido, interfaz y tutor

Aunque este estudio se concentra primordialmente en la participación en cuanto a mensajes participante-participante, se deben considerar otras formas de interacción, particularmente a la luz de las investigaciones conducidas por Moore (1989), Ng y Murphy (2005) y Hillman, Willis y Gunawardena (1994). Específicamente, estos académicos discuten la importancia de la interacción de los participantes con otros elementos del ambiente educativo: participante-contenido, participante-tutor, y participante-interfaz. Según estos estudios, así como de las implicaciones de otros (Sutton, 2001), se deben considerar los cuatro tipos de interacción, aunque un alto nivel de sólo una de ellas puede ser suficiente para que se dé un aprendizaje satisfactorio.

GRÁFICO 2.
UTILIDAD AUTO-REPORTADA DE LOS ELEMENTOS DEL CURSO PARA
GENERAR APRENDIZAJE



El gráfico 2 ilustra los resultados de la encuesta final, recolectados entre 33 de los participantes e indica la utilidad percibida por ellos, en varios de los componentes del curso. En general, los participantes reportaron ganancias significativas de aprendizaje del contenido del curso (identificado aquí como contenidos en línea, lecturas requeridas y proyecto final), con casi el 80% o más indicando que fue ‘muy útil’. La satisfacción con el contenido en línea habla bien de los materiales desarrollados y la síntesis que ofrecían; sin embargo, esto debe contextualizarse. El marco teórico sobre el cual se basó el curso fue desarrollado en Estados Unidos y aunque el libro de Heifetz ha sido traducido al español, no se encuentra disponible en la mayoría de los países de los cuales provenían los participantes, una razón para ello es que en Latinoamérica hay un acceso considerablemente menor a libros y publicaciones en comparación con los países desarrollados. Otra razón puede ser que por tratarse de un curso de capacitación destinado a profesionales, el acceso a fuentes alternas de “contenido” es considerablemente menor que para aquellos cursos académicos en las universidades.

Desde el punto de vista de la interacción persona-persona, las calificaciones no fueron muy altas. Los Foros de discusión mantuvieron un alto nivel de satisfacción, el 97% los calificó como “muy útiles” o “útiles.” En términos relativos, el trabajo de grupo no probó ser una herramienta de aprendizaje muy popular, recibió las calificaciones más bajas de todas las interacciones medidas en la encuesta: 12,1% lo reportó como “no muy útil,” casi 50% como “útil,” y sólo 39,4% lo encontró “muy útil.” Un dato interesante fue que la interacción con el tutor no fue calificada como una de las más útiles, aunque estudios previos habían sugerido que era uno de los elementos más importantes según la percepción de los participantes (Bullen, 1998; Swan, 2001); aún así, recibió una calificación más alta que el trabajo en grupo donde no había intervenciones del tutor. Sin embargo, esto no debería sorprender si se considera el enfoque social constructivista implementado en el curso.

Un mes después de finalizado el curso, se solicitó más información de los participantes utilizando una rúbrica (matriz de evaluación) diseñada por Roblyer y Wiencke (2003) donde se solicitó específicamente a los participantes que calificaran diversos elementos del curso. Se seleccionó esta rúbrica no sólo porque consideraba cinco elementos diferentes de interacción (diseños de consolidación social y entendimiento mutuo, diseño instruccional, interactividad de los recursos tecnológicos, evidencia del compromiso del estudiante y evidencia del compromiso del tutor), sino también por sus aplicaciones previas y calificaciones de consistencia. Dado que la rúbrica se envió a los participantes un mes después de la conclusión del curso, no todos respondieron. De los 33 participantes que se graduaron, sólo se recibieron 16 respuestas, cuyos resultados se resumen en el cuadro 7.

CUADRO 7.
CLASIFICACIONES DE LOS PARTICIPANTES EN LA INTERACCIÓN DEL CURSO

Calificaciones de los Elementos	Elementos de la Rúbrica									
	Elemento #1 Diseños de consolidación social y entendimiento mutuo para la interacción		Elemento #2 Diseños instruccionales para la interacción		Elemento #3 Interactividad de los recursos tecnológicos		Elemento #4 Evidencia del compromiso del estudiante		Elemento #5 Evidencia del compromiso del tutor	
1 = Baja	0	0%	0	0%	1	6%	0	0%	1	6%
2 = Mínima	0	0%	0	0%	4	25%	1	6%	1	6%
3 = Moderada	1	6%	1	6%	6	38%	3	19%	1	6%
4= Por encima del promedio	6	38%	8	50%	3	19%	6	38%	6	38%
5= Alta	9	56%	7	44%	2	13%	6	38%	7	44%
Promedio Ponderado	4.5		4.4		3.1		4.1		4.1	
Nivel interactivo	alto/por encima del promedio		alto/por encima del promedio		Mínimo/moderado		por encima del promedio		por encima del promedio	

Calificación promedio para el nivel global de interactividad del curso: 20 (alta)

Como puede verse en el cuadro 7, los diseños de consolidación social/entendimiento mutuo para el curso tuvieron una puntuación mayor que el diseño instruccional, seguidos por el compromiso del tutor y el compromiso del estudiante. Los recursos tecnológicos recibieron la menor calificación. De forma global, el curso mantuvo un alto nivel de interactividad según la rúbrica y las respuestas de los participantes. Sin embargo, debido al bajo número de respuestas recibidas, no se puede llegar a conclusiones definitivas con relación a estos elementos de interacción en el curso.

Otro tipo de interacción evidente en el curso es participante-tutor; no sólo porque los participantes reportaron satisfacción acerca de este elemento, sino que también se pudieron generar algunos resultados cuantitativos. Al examinar las dos secciones del curso, se determinó que el número de intervenciones por cada tutor fue bastante similar y permitió la combinación continuada de las dos secciones del curso; en lugar de presentar los datos de forma separada. Los números muestran que las intervenciones del tutor, tanto globalmente como en promedio, fueron significativamente mayores que las intervenciones de los participantes en los ámbitos del Foro Café y Foro Aprendizaje y con promedios similares en los Foros de actividades. El cuadro 8 resume el número promedio de mensajes enviados por los tutores en cada uno de los tipos de Foro y los compara con los de los participantes.

CUADRO 8.
PARTICIPACIÓN DEL TUTOR
COMPARADO CON LA DE LOS PARTICIPANTES

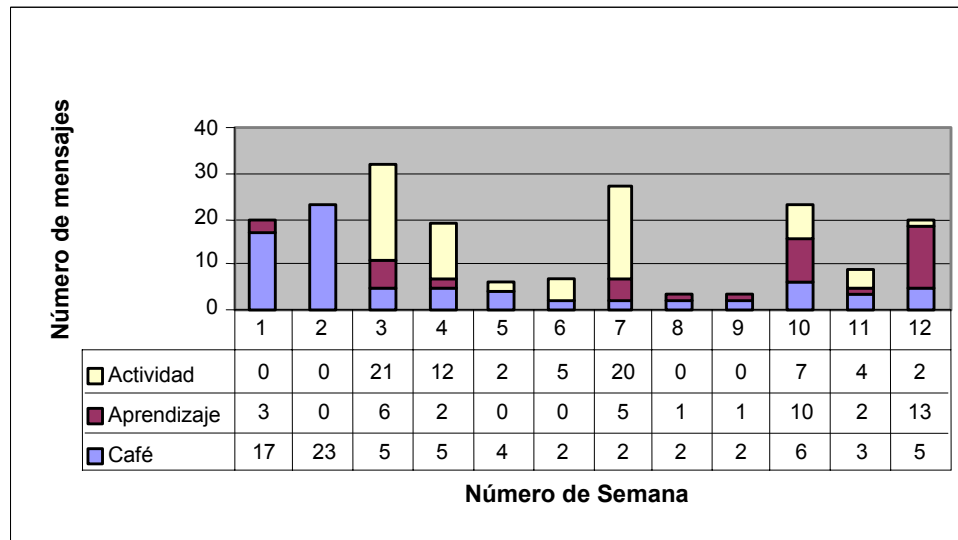
Número promedio de mensajes por persona	Foro				
	Café	Aprendizaje	Actividades	Grupo	Total
Tutor	38	21,5	36,5	0	96
Participante	17,1	10,5	33,9	7,6	69

Los números revelan una participación más activa por parte del tutor en el Foro Café con un promedio global de 38 mensajes comparado con el promedio de 17,1 de los participantes. De nuevo en el Foro de aprendizaje dominó el tutor, doblando el promedio de mensajes de los participantes de 10,5 a 21,5. Sin embargo, el promedio de mensajes en los Foros de actividades del tutor fue sólo un poco mayor que aquel del estudiante promedio: 36 mensajes comparados con 33,9 de los participantes. La intervención moderada por cuenta del tutor en las discusiones de actividad reflejó el foco social constructivista del curso. También debe tomarse en cuenta que dos semanas del curso estuvieron dedicadas a trabajo de grupo en el cual los tutores no intervinieron y donde los participantes registraron un promedio de 7,6 mensajes.

El gráfico 3, que muestra la distribución de mensajes de los tutores a través de las 12 semanas, revela semejanzas interesantes con los resultados de los participantes en el gráfico 2. La comparación de los dos gráficos revela las tendencias aparentes en la

distribución de participación, lo que se puede atribuir a la noción de que los participantes imitaron los mensajes en línea de sus tutores.

GRÁFICO 3.
PARTICIPACIÓN DEL TUTOR



Discusión

Frecuencia de mensajes: análisis cuantitativo de la interacción participante-participante

La alta contribución del Foro Café durante las dos primeras semanas fue promovida por el diseño del curso y puede apoyar las ideas acerca de la importancia de crear relaciones socio-emocionales en cursos a distancia propuestas por Swan (2003) y Salmon (2004). A diferencia de otros cursos estudiados (Contreras, 2005), este curso no demostró un aumento evolutivo de participación. Más bien, los datos muestran más de una fluctuación de participación que se puede atribuir a influencias externas y a las tareas particulares de las diferentes actividades para cada semana, entre otros factores.

La evidencia sobre la abundancia de mensajes de mujeres comparados con los de hombres (cuadro 4) sugiere características de socialización de las mujeres que, no pertenecen al ámbito público. Más bien, la teoría propone que la atención y acción públicas son espacios de socialización masculina, relegando a las mujeres a espacios más privados, como el hogar. Los grupos pequeños brindan espacios más reducidos e íntimos para la participación, distintos de las discusiones plenarias que pueden estar más asociadas con la arena pública. Por tanto, es en la discusión grupal donde los mensajes de mujeres son mucho mayores que los de los hombres. Del mismo modo pareciera que los hombres aún dominan en el ámbito de los Foros de actividades, un resultado interesante considerando la relación histórica entre los hombres y la creación/dominación de cuerpos de conocimiento. Sin embargo, estas observaciones permanecen sin confirmación y los datos recolectados apoyan ideas como aquellas propuestas por Gunn (2003) quien sugiere que “la interacción social y educativa que tiene lugar a través de medios electrónicos no

pierde ninguna de las complejidades socio-culturales o desequilibrio de los sexos que existen en los ambientes de aprendizaje más tradicionales” mientras a la vez advierte que “también pareciera que este desequilibrio puede ser principalmente determinado culturalmente de tal manera que la generalización puede ser una propuesta irreal” (p. 15). Sin embargo, el tamaño pequeño de la muestra no permite llegar a conclusiones en el tema.

El estudio revela que el número de mensajes participante-participante en general y en Foros de actividad se correlaciona con la calificación final de los trabajos escritos. Esto sirve de apoyo a la noción de que una mayor participación se relaciona de alguna forma con un mayor logro del estudiante. La falta de correlación entre interacción y aprendizaje, medido a través de los resultados de los exámenes pre y post, surge tal vez del bajo coeficiente de confiabilidad interna, y sugiere que estas pueden no haber sido medidas adecuadas del aprendizaje del estudiante. Una posibilidad incluye la validez de los exámenes pre y post utilizados para medir el aprendizaje del estudiante. El coeficiente de confiabilidad de consistencia interna (alfa de Cronbach) del examen previo fue de 0,58 y de 0,78 para el examen posterior. Mejoras en estos valores así como la realización de nuevos ensayos servirán para incrementar la validez de los exámenes pre y post como formas adecuadas de medir el aprendizaje del estudiante.

Otro factor a ser considerado puede estar relacionado con la diferencia cultural en los estilos de aprendizaje. Según Hofstede (1980), Latinoamérica ocupa una alta posición en el índice de poder, lo que sugiere una aceptación y expectativa de estructuras jerárquicas de autoridad, que algunos estudiosos han relacionado con la interacción profesor-participante (citada en Yildiz y Bichelmeyer, 2003). Esta actitud, orientada hacia la educación puede oponerse al enfoque constructivista social del curso y tener efectos adversos en la relación entre aprendizaje y participación. Adicionalmente, como apunta Bates (1999):

“En otras culturas no 'occidentales' [específicamente aquellas que no pertenecen a los EUA, Gran Bretaña, Canadá y Australia en donde predominantemente se ofrecen cursos en línea], hay un gran respeto que los estudiantes muestran al profesor, y culturalmente no se conoce que se rete al profesor o aún expresar una opinión de un tema [...] en nuestros cursos pareciera haber diferencias importantes entre grupos étnicos con relación a su disposición para participar en foros en línea” (p. 6).

Los grupos étnicos a los que se refería eran predominantemente de Canadá y México, aunque había participantes de otras partes del mundo. La posible yuxtaposición de esta práctica pedagógica ‘anglófona’ y los participantes latinoamericanos, pudiera asemejar los hallazgos de Bates con relación a las influencias culturales en el aprendizaje en línea y constituir una razón por la cual hubo correlaciones relativamente bajas entre la participación y los resultados de aprendizaje. Del mismo modo, Latinoamérica es una región con una fuerte tradición oral en lugar de escrita, lo que significa que las evaluaciones finales son orales y típicamente el logro del estudiante se mide por participaciones de este tipo o exámenes cortos en lugar de trabajos escritos. Tal atributo

académico contrasta fuertemente con la tradición educativa escrita anglosajona, una característica que se reproduce en los discursos en línea de cualquier curso a distancia. Estas particularidades culturales pueden servir para explicar la disparidad entre la participación y los resultados del aprendizaje. También puede aducirse que, como señala Lake (1999), “las discusiones en línea motivaban a los introvertidos y a participantes de culturas no anglófonas – que son más reflexivos y tienden a no responder tan rápidamente en discusiones presenciales – a expresar sus opiniones, ya que la discusión en línea les daba más tiempo para considerar la visión de otros y escribir sus propias respuestas” (Citado en Fung, 2004 p. 137).

La correlación entre número de mensajes de en los Foros de actividades y número total de mensajes con el logro del estudiante (calificación final) sugiere alguna relación entre alta interacción y mayor logro.

Pensamiento Crítico: análisis cualitativo de la interacción participante-participante

La primera fase del pensamiento crítico a la cual se refiere el modelo de Garrison es *desencadenante*. Este tipo de mensajes está marcado por preguntas y desconcierto general respecto a la información básica. Por ejemplo, cuando uno de los participantes preguntó: “¿El foco de Heifetz está condicionado por su contexto o es independiente de éste?” (Actividad 11), la pregunta no sólo hacía referencia al material cubierto para la actividad, sino que también pedía clarificación de los temas.

El siguiente nivel consistió en intentos por recolectar, compartir y, por lo general, darle sentido a las ideas y temas presentados y es llamado *exploración*, como se demuestra en este caso:

“Estoy de acuerdo con lo que mencionas de la persuasión. Persuadir es generar en los demás la idea de que nuestra interpretación en un momento determinado, es más poderosa que otras y que abren nuevas posibilidades. Es una mezcla entre persuasión y seducción.. Te parece..?? (Actividad 16)

Este mensaje ilustra la reacción e interés del participante en el mensaje de otro, *explorando* los efectos e importancia de la persuasión, sin embargo, no adelanta ni apoya la opinión ofrecida, faltándole así cualquier contribución significativa al desarrollo de los temas y a cómo se relacionan unos con otros, así como a su aplicación en el mundo real.

El elemento de *integración* comparte características con el de *exploración*, sin embargo, elabora aún más las inquietudes sobre el asunto, lo que genera una visión más global del tema. Uno de tales ejemplos incorpora las distintas facetas de una respuesta integrada:

Sugieres que la cultura actual busca salvadores y me recuerda a un jugador de fútbol argentino, cuya fama ha superado las fronteras del país. Frecuentemente se observan reportajes en los que se le consulta sobre política, religión, economía, etc. El individuo se destacó por su habilidad

para jugar al fútbol sin embargo la presión de los medios lo convierten en un "opinólogo" y hasta exigen sepa de todo lo que se hable. Ortega y Gasset mencionaba que el riesgo de un individuo en el dominio de una materia era recibir la presión de tener que ser experto en todas las materias. Creo que eso ocurre también con las autoridades, nos olvidamos que son seres humanos, con sus virtudes y defectos. Siempre es más fácil actuar de juez en una situación, que asumiendo las responsabilidades que nos corresponden. ¿Que opinan? (Actividad 11).

El autor de este mensaje claramente enlaza diferentes fuentes y experiencias; sin embargo, la conclusión se mantiene tentativa y no tiene una conexión clara con los ejemplos mostrados.

Construir sobre comentarios de *integración* en los cuales el autor hace conexiones directas con la teoría o conclusión con situaciones de la vida real, con la finalidad de evaluar y apoyar su validez, proporciona otro nivel de pensamiento crítico definido como *solución*. La respuesta al mensaje anterior ilustra un ejemplo de esto:

“Totalmente de acuerdo Javier, es por eso que muchas veces los líderes no se dan en abundancia, son escasos. Y lamentablemente para quienes gustan actuar solo de jueces los incentivos están dados para perpetuar su situación, mantener su estatus y no asumir más responsabilidades que señalar los errores de los demás. Doy un ejemplo del escenario político de mi país: el partido gobernante lleva cuatro períodos presidenciales consecutivos, y se sigue fortaleciendo. Sin embargo, el principal partido de oposición adolece de ser controlado por la voluntad de sus figuras históricas quienes no permiten cambios en su partido y hasta boicotean sus propios procesos de elección para seguir controlando el partido, poner candidatos perdedores y garantizarse de seguir siendo oposición y así jueces de lo que hace el gobierno. Esa renuencia de muchos políticos a asumir responsabilidad por el desarrollo limita el desarrollo de los pueblos”. (Actividad 11).

Este tipo de análisis y validación de la conclusión previa demuestra la reflexión del participante sobre el comentario original y la generación de apoyo del participante a lo dicho, a fin de justificarlo.

Según Hammond (2005) no es suficiente con tomar nota cuantitativamente de los niveles de pensamiento crítico. Se debe considerar la tarea o tipo de actividad que se requiere de los participantes. El examinar las tareas solicitadas para cada actividad ofrece una evidencia preliminar de las diferencias en los niveles de pensamiento crítico, como lo sugiere el estudio de Contreras (2005).

La actividad 6, asignada durante la tercera semana del curso, ofrece el primer Foro basado en los materiales o módulos del curso. Debido a la naturaleza de la actividad, que solicita a los participantes ofrecer ejemplos reales que se relacionen con el material

teórico cubierto, brinda un ejemplo tanto de Aprendizaje Conceptual como de Investigación Auténtica según lo definido en el Cuadro 1. Una de tales intervenciones en la discusión demostró la naturaleza dual de la actividad, en el sentido que no sólo brindó un ejemplo tangible de uno de los términos teóricos cubiertos, sino que también ofreció un razonamiento acerca de la importancia del ejemplo seleccionado:

“He usado este ejemplo, porque en Chile, tradicionalmente, los políticos están asociados a cierta formalidad que los hace actuar de manera similar [...] con el fin de lograr autoridad informal [...] y hasta cierto punto demostrar que no son gentes "común y corriente", pero una forma de actuar diferente a provocado un nivel de reconocimiento que tiene a buena parte de la clase política desconcertada”.

Considerar la esencia de la actividad puede ayudar a explicar los altos niveles de mensajes de *exploración*: 74,1% del total de mensajes. El simple hecho de solicitar a los participantes que ofrecieran ejemplos, no generó necesariamente un debate, lo que se estima necesario para incrementar el pensamiento crítico (Bullen, 1998). No se solicitó explícitamente una interacción, ni se le pidió a los participantes que defendieran sus posiciones. Más aún, debería tomarse en cuenta el hecho de que la discusión tuvo lugar durante la tercera semana del curso; esto puede haber tenido un efecto en el tipo de respuestas de los participantes. Los participantes pueden haber estado indecisos en desafiar los puntos de vista de los otros ya que aún estaban construyendo una comunidad; según Swan y Shih (2005) los participantes perciben los aspectos sociales de las discusiones en línea como más benéficos que los propiamente interactivos.

Por el contrario, las actividades 11 y 16 demostraron principalmente características de Aprendizaje Conceptual y Resolución de Problemas. Las actividades se asociaron con estas categorías porque estuvieron basadas en contenidos del curso y se les pidió a los participantes clarificar significados. Durante el Foro los participantes trabajaron unos con otros para aclarar conceptos, significados e interpretaciones, como lo demuestra el siguiente extracto:

Participante 1: *“La estrategia de la provocación a través de hacer observaciones, formular preguntas, interpretar y llevar a cabo acciones es una forma de atraer la atención.. además de los riesgos de planteados, pregunto si no es un riesgo adicional creer que la interpretación que se hace esté sesgada por sus propias convicciones y sea considerada como la verdad de quien está ejerciendo el liderazgo sin autoridad forma”.*

Participante 2: *“Interesante tu interrogante, pues parece imposible el evitar que la provocación no este sesgada por las propias convicciones de quien las emite. Sin embargo creo que es fundamental entender que el atraer la atención a través de preguntas y acciones, genera un “debate”, que lleva necesariamente a cuestionar por parte del grupo las interrogantes planteadas, luego de este análisis público, y si mis “provocaciones” efectivamente son consideradas como importantes por*

el grupo, la atención inicial pasará a niveles de concreción más profundos”. (Énfasis en el original).

El intercambio de estos dos participantes en la actividad 16 ejemplifica la negociación de significado e interpretación con los temas conceptuales abordados en la lectura asignada, haciéndolas características de Resolución de Problemas y Aprendizaje Conceptual, respectivamente. A pesar de que las dos actividades caen dentro de las mismas categorías de asignación, las instrucciones para ambas diferían, y tal vez explican la variación en los niveles de pensamiento crítico en cada una. La actividad 11 pedía una crítica de los participantes al contenido teórico del módulo de esa semana. La simple estructura de la actividad reflejó la solicitud de un tipo particular de interacción para el debate, caracterizada por intervenciones de *integración* y posteriormente de *solución*, como lo ilustra el porcentaje más alto de estos mensajes en la actividad 11, de 20% y 5,7%, respectivamente.

Otros elementos a considerar en este debate incluyen el uso de un participante como moderador, en lugar del tutor. De forma intuitiva, se sospecha que los participantes se enfocan en los mensajes del tutor en búsqueda de clarificación o interpretación del material, tal como sugieren los estudios de Dennen (2005), Swan (2001), y Swan y Shih (2005) que caracterizan la interacción participante-tutor como más beneficiosa para los resultados del aprendizaje que la interacción participante-participante. Sin embargo, con un participante como moderador de la discusión, la responsabilidad de síntesis, explicación y análisis residió únicamente en los participantes, contribuyendo posiblemente a los niveles cada vez mayores de pensamiento crítico por parte de ellos.

Aunque la actividad 16 tiene características similares a las de la actividad 11, a saber su categorización, como puede verse en el cuadro 1, las instrucciones para la tarea muestran las variaciones entre ambas. La actividad 16 requirió que los participantes publicaran dos preguntas relacionadas con el contenido cubierto y contestaran al menos una. Pareciera que este tipo de interacción estructurada puede haber limitado el número de mensajes de *integración*. La mayoría de estos fueron *desencadenantes* (30,4%) y de *exploración* (48,5%). El patrón del diálogo muestra a los participantes completando los pasos necesarios para la actividad sin involucrarse seriamente en ningún debate real. El requerir la participación de esta forma no estimuló el pensamiento crítico, lo que se asemeja a los hallazgos de Bullen (1998) que concluyeron que la participación obligatoria, de alguna manera, influye de forma adversa el pensamiento crítico, ya que los participantes participan sin tener ninguna contribución significativa.

Habiendo analizado las tres actividades de forma separada, pareciera que hay alguna congruencia entre los tipos de actividades, su clasificación y los niveles de pensamiento crítico producidos. Como han apuntado McLoughlin y Luca (2000, p. 8), para que los discursos en línea desarrollen cognición de un orden más alto, “se debe diseñar el ambiente de aprendizaje [...] de tal forma que las tareas sean atractivas y cognitivamente exigentes, los participantes tengan roles activos y los tutores provean estructuras que favorezcan el pensamiento crítico”.

Aparece un cierto paralelismo cuando se comparan los totales con el desglose por sexo, específicamente las contribuciones femeninas, en las que la fluctuación del pensamiento crítico presente corresponde con el cambio en los tipos de actividad. Como se muestra en el Cuadro 9 en la actividad 16 (que requería la publicación de 2 preguntas y una respuesta); no sólo las mujeres contribuyeron con casi la mitad de los mensajes *desencadenantes*; el número total de ellos también aumentó a 59 comparado con 5 en la actividad 6 y 36 en la actividad 11. La diferencia en esta categoría, particularmente al comparar las actividades 11 y 16 que ilustran los mismos tipos de tarea, demuestra que los requerimientos de una actividad pueden influir de manera importante la producción cognitiva en la interacción. El desarrollo y fluctuación de los mensajes de las mujeres apoyan aún más el argumento de que los tipos y requisitos de las tareas afectan los resultados del pensamiento crítico.

Otro factor a ser considerado al examinar los bajos niveles de pensamiento crítico en las actividades, tiene que ver con las influencias culturales y las actitudes hacia los procesos educativos. Como se mencionó con anterioridad, los participantes latinoamericanos están más acostumbrados a un ambiente centrado en el profesor y por ello encontraron el enfoque constructivista social extraño, viéndolo como una forma de enseñanza predominantemente ‘anglófona’. Bates amplía esto, indicando:

“...hay una tendencia en los cursos ‘occidentales’ de EUA, Gran Bretaña, Canadá y Australia, de fomentar las habilidades de pensamiento crítico, debate y discusión, en donde las visiones de los estudiantes son consideradas importantes, y en donde las visiones de los profesores pueden ser retadas legítimamente e inclusive se fomenta el desacuerdo del estudiante” (p. 6).

Este tipo de interacción, aunque se promueve en el curso de Liderazgo, puede haber sido culturalmente extraña para participantes latinoamericanos. Aunque muchos programas educativos en Latinoamérica promueven que la enseñanza se concentre en el desarrollo del pensamiento crítico, Fedorov (2005) reportando desde Costa Rica, señala que todavía existe una brecha significativa entre la teoría y la práctica, sugiriendo que este estilo de enseñanza sigue siendo poco familiar en la mayoría de los escenarios académicos. Esta noción también está apoyada por el relato personal de Conceição (2002) acerca de la educación en línea dentro del modelo de enseñanza de los Estados Unidos:

Habiendo nacido y siendo criado en un área conservadora de Latinoamérica, mantuve suposiciones acerca de la enseñanza que estuvieron caracterizadas por un enfoque centrado en el profesor con el diseño de la instrucción controlado por el tutor y el rendimiento del estudiante influenciado por la aprobación de la figura de autoridad [...] el diseño e implementación del aprendizaje en línea se enfocaba en un enfoque centrado en el estudiante, lo que evitaba el reforzamiento de la posición de poder del tutor y afirmaba y utilizaba las experiencias culturales y conocimientos de todos los miembros de la clase (p. 43).

CUADRO 9.
NIVELES DE PENSAMIENTO CRÍTICO POR SEXO EN LAS ACTIVIDADES 6, 11, 16

Categoría	Actividad 6					Actividad 11					Actividad 16				
	Número de Mensajes		Distribución de Mensajes		Número total de mensajes	Número de Mensajes		Distribución de Mensajes		Número total de mensajes	Número de Mensajes		Distribución de Mensajes		Número total de mensajes
	Mujeres (n=16)	Hombres (n=19)	Mujeres	Hombres		Mujeres (n=15)	Hombres	Mujeres	Hombres		Mujeres (n=15)	Hombres (n=18)	Mujeres	Hombres	
Desencadenante	1	4	1,7%	6%	5	6	30	10,2%	25,9%	36	26	33	28,9%	31,7%	59
Exploración	44	42	75,9%	71,2%	86	30	39	50,8%	33,6%	69	40	54	44,4%	51,9%	94
Integración	11	9	19,0%	15,3%	20	17	18	28,8%	15,5%	35	16	14	17,8%	13,5%	30
Solución	0	2	0,0%	3,4%	2	2	8	3%	6,9%	10	2	3	2,2%	2,9%	5
Otros	2	2	3,4%	3%	4	4	21	6,8%	18,1%	25	6	0	6,7%	0,0%	6
Total	58	59	100,0%	100,0%	117	59	116	100,0%	100,0%	175	90	104	100,0%	100,0%	194

Aunque esto representa una experiencia individual, sirve para apoyar las suposiciones culturales propuestas hasta ahora con relación a la participación del estudiante y al desarrollo del pensamiento crítico.

Interacción participante-contenido, interfaz y tutor

La equivalencia aparente en la clasificación entre Foros e interacción participante-tutor para generar aprendizaje (Figura 2) puede indicar una cierta predisposición hacia la pedagogía de enseñanza más tradicional y centrada en el docente. Si se considera el estudio de Yildiz y Bichelmeyer (2003) que aborda diferencias culturales que prueban ser muy influyentes en la participación del estudiante, puede aducirse que estos resultados reflejan a Latinoamérica como una “cultura de alto poder y distancia” en el índice de Hofstede. Tal clasificación sugiere que en un ambiente académico, los tutores son vistos como autoridades y el participante simplemente absorbe sus conocimientos (Yildiz y Bichelmeyer, 2003 p. 177). El hecho de que en la encuesta final los participantes calificaran la interacción con tutor por encima del trabajo de grupo también pareciera apoyar estas conjeturas culturales. Bullen (1998) aborda un tema similar; sin embargo, en lugar de ver el antecedente cultural como algo que influye sobre la participación del estudiante, se enfoca en la necesidad de considerar el impacto de la experiencia de los participantes y la exposición a métodos dialógicos de enseñanza.

En el mismo esquema sociológico, desglosar los resultados de esta encuesta según el sexo, demuestra un cierto paralelismo entre la participación del estudiante y el aprendizaje percibido. Las mujeres participaron significativamente más en los mensajes, tanto en los Foros de trabajo en grupo, como en el Foro de aprendizaje (cuadro 4) en comparación con los de los hombres. Tal vez en las encuestas se refleja un paralelismo con este comportamiento, en donde el 50% de las mujeres reportaron el trabajo en grupo como ‘muy útil’ en contraste con sólo el 26,3% de los hombres reportándolo como tal. Similarmente, los resultados de la encuesta muestran que el 56,3% de las mujeres encontró el Foro de aprendizaje como ‘muy útil’ comparado con el 42,1% reportado por los hombres (Véase el apéndice 2: resultados de la encuesta de evaluación). Estos resultados se asemejan a la propuesta de Swan (2001) de que los valores más altos de aprendizaje percibido por el estudiante corresponden directamente con niveles cuantitativos más altos de interacción. Sin embargo, debido a los bajos números de este estudio no se pueden sacar conclusiones definitivas, lo que justifica investigaciones adicionales.

En este sentido, las conclusiones de un evaluador externo con relación al diseño de cursos del INDES son igualmente interesantes (Uribe, 2006). El informe muestra la alta dependencia por parte del INDES en los contenidos del curso, para generar y diseñar otras actividades. Las observaciones sugieren varios cambios en el diseño de la interfaz, así como algunas alteraciones necesarias en los focos académicos a fin de mejorar el enfoque dialógico que es el objetivo de la pedagogía social constructivista del INDES.

Conclusiones

Este trabajo ha contribuido al cuerpo de investigación acerca de la interacción en cursos en línea, específicamente, ofreciendo resultados de investigación sobre un curso único con diversos participantes de América Latina, una región que no recibe la suficiente atención en la literatura existente. También se han ofrecido algunas discusiones preliminares con relación a consideraciones culturales, específicamente latinoamericanas para futuros desarrollos, así como se han planteado algunos asuntos relacionados con el género. Más aún, este estudio ofrece el análisis de un curso de capacitación en línea de liderazgo distinguiéndolo de la investigación actual que se enfoca predominantemente en cursos estrictamente académicos en ámbitos universitarios. Como suele ocurrir en casi todos los estudios, no se pueden recoger conclusiones definitivas y universales. Sin embargo, este estudio sí pretende contribuir con el continuo avance de la investigación en línea.

Desde una perspectiva cuantitativa, registrar la frecuencia de mensajes a lo largo del curso no demostró ninguna tendencia significativa de dónde o con cuánta frecuencia los participantes publicaban mensajes, lo que puede reflejar temas relacionados con el diseño del curso. De forma predominante, los resultados sugieren los efectos positivos de la interacción para un curso en línea, mostrando correlaciones entre la calificación del trabajo escrito y el número de mensajes en los Foros de actividades ($r = .361, p < .05$) y la calificación escrita y el número total de mensajes en todos los Foros ($r = .35, p < .05$). Estos resultados sí apoyan la noción de que una mayor participación está correlacionada con un mayor logro; sin embargo, dado el bajo número de participantes, esto justifica investigaciones adicionales acerca de la consistencia de estos resultados y su posible conexión causal. Se requiere de un experimento para proponer causalidad. Aunque las correlaciones entre interacción, y aprendizaje y el logro del estudiante pudieron haber sido mayores, lo que sí demuestran los resultados es la influencia de otras actividades o tipos de actividad que pudiesen aumentar o disminuir el número de mensajes.

En cuanto a determinar las diferencias de sexo en la participación, los resultados sugieren ciertas preferencias de los sexos por determinados Foros de discusión, pero debido al tamaño pequeño de la muestra, no se pudo llegar a conclusiones definitivas. Sin embargo, los resultados sugieren que las mujeres prefieren el trabajo en grupo, mientras los hombres tienden a dominar los Foros de actividades, demostrando tal vez el condicionamiento socio-cultural de las sociedades patriarcales. La preferencia femenina por el trabajo en grupo y el Foro de aprendizaje asimismo puede estar conectada con su alta frecuencia de participación en estas dos áreas. Ambas observaciones justifican más investigaciones.

Al aventurarnos a evaluar las dimensiones cualitativas de la interacción participante-participante a través del pensamiento crítico, no sólo se ha intentado explicar los altos y bajos niveles de pensamiento crítico, sino que también se ha demostrado una necesidad de desarrollar mejores métodos para medirla. No se encontraron tendencias evolutivas en la fluctuación de los niveles de pensamiento crítico. Sin embargo, se revela cómo los tipos de actividad e instrucción pueden generar pensamiento crítico, algo que debe ser

considerado en el diseño e implementación de un curso en línea, como sostiene Sims (2003, p. 89): “La interacción efectiva no es sólo multidimensional [. . .] sino también dependiente de las formas en la que se implementan las actividades de aprendizaje y las estrategias de enseñanza”. Igualmente interesantes son los datos que ilustran que los hombres y las mujeres participan de forma diferente en los Foros de actividades. Aunque no se pudieron determinar más especificaciones debido a la falta de suficientes datos, estos hallazgos pueden servir para iniciar otras investigaciones tomando en cuenta que, hasta el momento, ningún otro estudio publicado ha evaluado las implicaciones de sexo en el pensamiento crítico.

Finalmente, en relación con las interacciones participante-contenido, interfaz y tutor, las encuestas demostraron que el curso mantuvo un alto nivel de interacción; sin embargo, los resultados sólo comienzan a tratar superficialmente cómo el contenido, tutor e interfaz ayudaron a determinar los resultados del aprendizaje. Mientras todos calificaron satisfactoriamente en las encuestas, el auto-reporte presenta su propia desventaja metodológica en el sentido de que no es enteramente objetivo. Más aún, la segunda encuesta, habiendo recibido sólo respuestas de la mitad de los participantes en el curso, no brindó un tamaño de muestra adecuado para derivar ninguna conclusión. No obstante, los informes sí sugieren la importancia de estos tipos de interacción para la experiencia global de aprendizaje.

La implicación para la política del INDES es que el diseño de las actividades de aprendizaje es clave para incrementar las interacciones y el nivel de pensamiento crítico en ellas. Las actividades que requieren que los participantes formulen preguntas unos a otros son particularmente potentes para alentar mayores niveles de pensamiento crítico, aunque los resultados sugieren que la rigidez de la instrucción también puede dificultar debates prolongados. De manera similar, el rol del tutor es importante para fomentar esto, el no estar demasiado ansioso por ofrecer respuestas y clarificaciones, es clave para otorgar más tiempo y generar procesos de aprendizaje más profundos. Esto es de especial significación en una cultura educativa más cómoda con el hecho de que el tutor siga siendo “el sabio en el estrado”. Por tanto, es importante el modelado por tutores senior del INDES cuando están entrenando nuevos tutores, así como lograr que todos los tutores conozcan a cabalidad sobre la pedagogía para adultos y del aprendizaje a distancia durante su entrenamiento para transformarse en tutores en línea. Esto es especialmente debido a que:

“... el aprendizaje en línea tiene una ambientación diferente a la del aula convencional, los educadores en línea necesitan usar algunas técnicas y percepciones especiales que lleven al éxito. Más aún, los adultos tienen necesidades y requerimientos especiales como aprendices comparados con niños y adolescentes, por ello, los educadores en línea deberían saber cómo los adultos pueden aprender mejor debido a sus características especiales” (Huang, 2002).

Este informe documenta los mensajes en el Foro Café y su función al brindar presencia social a lo largo de todo el curso. De hecho, ilustra la afirmación de Salmon (2004, pp.

32-33) de que “el aprendizaje involucra mucho más que un simple cambio cognitivo o la experiencia de usar un computador. El aprendizaje en línea ofrece la 'potencialidad' de la socialización virtual y creación de redes”. Esto es atípico en los estudios consultados, que sólo se concentran en analizar los Foros académicos o relacionados con actividades. Es importante destacar el importante papel del Foro Café en este curso, con más de 17 mensajes publicados semanalmente por persona en este Foro.

Se resalta que más de la mitad de los participantes tenía experiencia previa en el aprendizaje a distancia y menos del 10% accedió al curso desde un café Internet. Así, los resultados demuestran que en el ámbito de profesionales la brecha digital en Latinoamérica no constituye una barrera de entrada para la educación a distancia. A medida que Internet penetra cada vez más la región y más personas tienen acceso a este tipo de educación, debe monitorearse y hacerse ajustes a los cambios en la manera en que los futuros participantes se aproximan a los mensajes y a la interacción entre ellos mismos con el tutor como un facilitador.

Este trabajo tiene las limitaciones usuales de los estudios basados en las metodologías que se usaron aquí, a saber: desconocimiento de comunicaciones externas a los Foros como correos electrónicos, formas de contabilizar participantes vicarios (aquellos que participan pasivamente en lugar de activamente), problemas de consistencia en la codificación, dificultad en asignar todo un mensaje a una sola categoría, limitaciones de los exámenes pre y post, así como la calificación final para medir el aprendizaje y el logro. Las encuestas auto-reportadas y la rúbrica de Roblyer y Wiencke también carecen de suficientes números para llegar a conclusiones definitivas con relación a las influencias de sus cualidades interactivas. Una desventaja más es el uso de literatura pertinente a experiencias anglosajonas (95% de las fuentes referenciadas están en inglés) para analizar la realidad latinoamericana. Esto ilustra aún más las deficiencias estructurales globales de este tipo de investigación, particularmente la falta de literatura en español acerca de análisis de la interacción. Por otra parte, esta limitación también ofrece una oportunidad a este documento en español. El trabajo tiene el potencial de introducir investigaciones actuales y académicas escritas en inglés a un amplio rango de lectores en Latinoamérica quienes, de otra forma, tal vez no hubiesen tenido acceso a los debates actuales ni a la literatura que los rodea.

APÉNDICE 1.

EJEMPLOS DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Tipo de actividades de enseñanza/aprendizaje	Ejemplo del curso
<i>Aprendizaje Conceptual</i> Ideas, teorías, principios de sistemas de información, cuerpos de conocimiento.	Actividad 6: Una vez leído el Módulo 1, debatido en parejas, sintetizadas y aclaradas las dudas expuestas por el/la tutor(a), esta actividad consiste en proveer ejemplos que ilustren los conceptos de: a) autoridad formal b) autoridad informal c) la función social de la autoridad Piense en ejemplos de su realidad contextual y explíquelos brevemente (en no más de 50 palabras cada una).
<i>Resolución de Problemas</i> Poderes deductivos, razonamiento por inferencia, suposiciones de prueba, toma de decisiones.	Actividad 11: Comente sus opiniones, observaciones y/o cuestionamientos (máximo 200 palabras) en el “Foro Actividad 11: LcAF” , sobre la propuesta de Heifetz de Liderazgo con Autoridad Formal y las estrategias para llevarlo a cabo. El tutor designará a uno/a de los participantes como moderador(a) del Foro para la motivación y conducción del debate.
<i>Análisis de objetos y documentos</i> Contextualización e interpretación utilizando textos, documentos, imágenes, objetos.	Actividad 7: Diríjase a la sección “Anuncios” del Aula y vea la “Matriz sobre Función Social de Autoridad”. Construya una matriz similar en Word y llénela de acuerdo al contexto individual de la organización en la cual usted labora. Envíela, mediante archivo Word adjunto, al profesor tutor a través de su correo personal.
<i>Recolección y síntesis de datos</i> Habilidades de investigación, metodología, evaluación, informes y cuantificación.	Actividad 14: Estamos a la mitad del curso y hemos analizado los temas de autoridad, problemas técnicos y adaptativos y liderazgo con autoridad formal. Revise los módulos correspondientes y en particular las intervenciones en el Foro Actividad 12: Ejemplos . A la luz de lo anterior, <u>aplique los conceptos desarrollados a su experiencia personal</u> . Para ello, provea un breve contexto. A continuación ofrecemos algunas preguntas <i>indicativas</i> : 1. En el contexto descrito ¿qué autoridad tiene? 2. La situación que enfrenta, ¿es un problema técnico y/o adaptativo? 3. ¿Cuál es el desafío adaptativo? ¿Quién debe realizar el trabajo? 4. ¿Qué estrategias utilizará para movilizar a las personas o grupo en cuestión? 5. ¿Qué implica esto para usted? ¿Qué cambios deberá hacer?
<i>Casos de estudio</i> Evaluación de sistemas observando y analizando situaciones o procesos simulados.	Actividad 17: <u>Discusión grupal</u> . La discusión grupal es la base del aprendizaje colaborativo (<u>ver el trabajo de María P. Ruiz-Gutiérrez sobre el tema en el apartado de Recursos</u>). Como tal, es la actividad final de nuestro curso y en la cual, como en los Foros, cada uno aprenderá del compañero/a. Lea el caso de “Martin Luther King” de Contreras y Dolan teniendo en mente las preguntas de reflexión al final del documento. Analicelo limitándose a la información contenida en el mismo. El caso puede encontrarlo en la sección “Recursos” , apartado Lecturas Requeridas). Discuta las preguntas con sus compañeros de grupo asignados por el/la tutor(a), utilizando el foro habilitado para su grupo. Habrá un/a coordinador(a) para cada grupo y él/ella deberá entregar una síntesis que refleje las preguntas planteadas en no más 500 palabras.
<i>Presentaciones por los profesores</i> Demostraciones, visiones generales, encuadres, resaltamiento de información clave o aspectos notables.	No aplica
<i>Aprendizaje cooperativo</i> Compartiendo conocimiento, toma de decisiones colectivas, formación de comunidades de aprendizaje.	Actividad 17: <u>Discusión grupal</u> . La discusión grupal es la base del aprendizaje colaborativo (<u>ver el trabajo de María P. Ruiz-Gutiérrez sobre el tema en el apartado de Recursos</u>). Como tal, es la actividad final de nuestro curso y en la cual, como en los Foros, cada uno aprenderá del compañero/a. Lea el caso de “Martin Luther King” de Contreras y Dolan teniendo en mente las preguntas de reflexión al final del documento. Analicelo limitándose a la información contenida en el mismo. El caso puede encontrarlo en la sección “Recursos” , apartado Lecturas Requeridas). Discuta las preguntas con sus compañeros de grupo asignados por el/la tutor(a), utilizando el foro habilitado para su grupo. Habrá un/a coordinador(a) para cada grupo y él/ella deberá entregar una síntesis que refleje las preguntas planteadas en no más 500 palabras.
<i>Investigación Auténtica</i> El estudiante como profesional, conectando la teoría con la práctica, asumir responsabilidad por el conocimiento.	Ver las actividades 6, 7 ó 14 arriba.

APÉNDICE 2.
RESULTADOS DE LA ENCUESTA DE EVALUACIÓN

Características	Descripción	Sexo				Total (35)	
		Hombre (19)		Mujer (16)			
		Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Clasificación para el logro de los objetivos del curso	Muy bueno	11	57,9%	11	68,8%	22	62,9%
	Bueno	7	36,8%	4	25,0%	11	31,4%
	Promedio	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Pobre	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Muy pobre	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Sin respuesta	1	5,3%	1	6,3%	2	5,7%
Clasificación de los Foros para generar aprendizaje	Muy útil	14	73,7%	11	68,8%	25	71,4%
	Útil	2	10,5%	3	18,8%	5	14,3%
	No muy útil	2	10,5%	1	6,3%	3	8,6%
	Sin respuesta	1	5,3%	1	6,3%	2	5,7%
Clasificación del trabajo en grupo para generar aprendizaje	Muy útil	5	26,3%	8	50,0%	13	37,1%
	Útil	11	57,9%	5	31,3%	16	45,7%
	No muy útil	2	10,5%	2	12,5%	4	11,4%
	Sin respuesta	1	5,3%	1	6,3%	2	5,7%
Clasificación de la interacción con el tutor para generar aprendizaje	Muy útil	11	57,9%	10	62,5%	21	60,0%
	Útil	7	36,8%	5	31,3%	12	34,3%
	No muy útil	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Sin respuesta	1	5,3%	1	6,3%	2	5,7%
Clasificación de los materiales de contenidos para generar aprendizaje	Muy útil	16	84,2%	14	87,5%	30	85,7%
	Útil	2	10,5%	1	6,3%	3	8,6%
	No muy útil	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Sin respuesta	1	5,3%	1	6,3%	2	5,7%
Clasificación de los materiales de lectura requeridos y sugeridos para generar aprendizaje	Muy útil	16	84,2%	13	81,3%	29	82,9%
	Útil	2	10,5%	2	12,5%	4	11,4%
	No muy útil	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Sin respuesta	1	5,3%	1	6,3%	2	5,7%
Clasificación del proyecto final para generar aprendizaje	Muy útil	14	73,7%	12	75,0%	26	74,3%
	Útil	3	15,8%	3	18,8%	6	17,1%
	No muy útil	1	5,3%	0	0,0%	1	2,9%
	Sin respuesta	1	5,3%	1	6,3%	2	5,7%

APÉNDICE 2:
RESULTADOS DE LA ENCUESTA DE EVALUACIÓN (cont.)

Características	Descripción	Sexo				Total (35)	
		Hombre (19)		Mujer (16)			
		Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Clasificación del Foro de Aprendizaje 5=Muy útil 1=No muy útil	5	8	42., %	9	56,3%	17	48,6%
	4	6	31,6%	5	31,3%	11	31,4%
	3	2	10,5%	1	6,3%	3	8,6%
	2	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	1	2	10,5%	0	0,0%	2	5,7%
	Sin respuesta	1	5,3%	1	6,3%	2	5,7%
Calidad general del curso	Muy bueno	13	68,4%	7	43,8%	20	57,1%
	Bueno	4	21,1%	8	50,0%	12	34,3%
	Promedio	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Baja	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Muy baja	1	5,3%	0	0,0%	1	2,9%
	Sin respuesta	1	5,3%	1	6,3%	2	5,7%
Nivel de aprendizaje en el curso	Muy bueno	13	68,4%	8	50,0%	21	60,0%
	Bueno	5	26,3%	7	43,8%	12	34,3%
	Promedio	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Baja	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Muy baja	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Sin respuesta	1	5,3%	1	6,3%	2	5,7%
Calidad de la experiencia del curso	Muy bueno	16	84,2%	13	81,3%	29	82,9%
	Bueno	1	5,3%	2	12,5%	3	8,6%
	Promedio	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Pobre	1	5,3%	0	0,0%	1	2,9%
	Muy pobre	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Sin respuesta	1	5,3%	1	6,3%	2	5,7%

Bibliografía

- Anderson, D. M. y C. Haddad. 2005. "Gender, Voice and Learning in Online Course Environments". *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 9(1): 3-14.
- Anderson, T. 2003. "Modes of Interaction in Distance Education: Recent Developments and Research Questions". En: Moore and Anderson (Eds.) *Handbook of Distance Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum. 129-144.
- Bates, T. 1999. "Cultural and Ethical Issues in International Distance Education". *Engaging Partnerships Collaboration and Partnership in Distance Education*. UBC/CREAD conference, September 21-23. Vancouver, Canada. Disponible en: <http://www.tonybates.ca/papers/cread.html> Visitado: 6/2/2006.
- Bernard, R. M., P. Abrami, L. Yiping et al. 2004. "A Methodological Morass? How we can Improve Quantitative Research in Distance Education". *Distance Education*. 25(2): 175-198.
- Beuchot, A. y M. Bullen. 2005. "Interaction and Interpersonality in Online Discussion Forums". *Distance Education*. 26(1): 67-87.
- Bullen, M. 1998. "Participation and Critical Thinking on Online University Distance Education". *Journal of Distance Education*. 13(2): 1-32.
- Chen, Y. 2001. "Dimensions of Transactional Distance in the World Wide Web Learning Environment: A Factor Analysis". *British Journal of Educational Technology*. 32(4): 459-470.
- Conceição, S. 2002. "The Sociological Implications of Learning and Teaching in Cyberspace". *New Directions for Adult and Continuing Education*. 96: 37-45.
- Contreras, M. 2005. "Participant Interaction, Attainment and Perceived Accomplishment of Learning Objectives: The case of the Development Effectiveness Course for Training Online Tutors". Mimeo.
- Cook, D. y J. Ralston. 2003. "Sharpening the Focus: Methodological Issues in Analyzing Online Conferences". *Technology, Pedagogy and Education*. 12(3): 361-376.
- Cunningham-Atkins, H., N. Powell, D. Moore and others. 2004. "The Role of Cognitive Style in Educational Computer Conferencing". *British Journal of Educational Technology*. 35(1): 69-80.
- Dennen, V. P. 2005. "From Message Posting to Learning Dialogues: Factors affecting learner participation in asynchronous discussion". *Distance Education*. 26(1): 127-148.

- Fedorov, A. N. 2005. "Siglo XX: La Universidad, el pensamiento crítico y el Foro virtual". *Innovación Educativa*. 5(27): 5-15.
- Garrison, D.R., T. Anderson, and W. Archer. 2001. "Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education." *The American Journal of Distance Education* 15(1): 7-23.
- Goldman, R., M. Crosby, K. Swan et al. 2005. "Qualitative and Quisitive Research Methods for Describing Online Learning". En: Hiltz and Goldman (Eds.) *Learning Together Online: Research on Asynchronous Learning Networks*. Mahwah: Lawrence Erlbaum. 103-120.
- Gunn, C. 2003. "Dominant or Different? Gender Issues in Computer Supported Learning". *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 7(1):14-30.
- Hammond, M. 2005. "A Review of Recent Papers on Online Discussion in Teaching and Learning in Higher Education". *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 9(3): 9-23.
- Harasim, L. 2000. "Shift Happens: Online Education as a New Paradigm in Learning". *Internet and Higher Education*. 3: 41-61.
- Heifetz, R. A. 1994. *Leadership without Easy Answers*. Boston: Harvard UP.
- Herson, K., M. Sosabowski, A. Lloyd et al. 2000. "Implementation Strategies for Educational Intranet Courses". *British Journal of Educational Technology*. 31(1): 47-55.
- Hillman, D. C., D. J. Willis, y C. N. Gunawardena. 1994. "Learner-Interface Interaction in Distance Education: An Extension of Contemporary Models and Strategies for Practitioners". *American Journal of Distance Education*. 8(2), 30-42.
- Hofstede, G. 1980. *Culture's consequences: International Differences in Work-related Values*. London: Sage.
- Huang, H. M. 2002. "Toward Constructivism for Adult Learners in Online Learning Environments." *British Journal of Educational Technology*. 33 (1): 27-37.
- Jeong, A. 2005. "A Guide to Analyzing Message-Response Sequences and Group Interaction Patterns in Computer-mediated Communication". *Distance Education*. 26(3): 367-383.
- Jiang, M. y E. Ting. 2000. "A Study of Factors Influencing Students' Perceived Learning in a Web-Based Course Environment". *International Journal of Educational Telecommunications*. 6(4): 317-338.

- Kramarae, C. 2001. "The Third Shift: Women Learning Online". Washington D.C.: AAUW Educational Foundation.
- La Pointe, D. K. y C. N. Gunawardena. 2004. "Developing, Testing and Refining of a Model to Understand the Relationship Between Peer Interaction and Learning Outcomes in Computer Mediated Conferencing". *Distance Education*. 25(1): 83-106.
- Lake, D. 1999. "Reducing Isolation for Distance Students: An on-line initiative." *Open Learning*. 14(3): 14-23.
- Maor, D. 2003. "Teacher's and Students' Perspectives on Online Learning in a Social Constructivist Learning Environment". *Technology, Pedagogy and Education*. 12(2): 201-218.
- McLoughlin, C. y J. Luca. 2000. "Cognitive Engagement and Higher Order Thinking through Computer Conferencing: We Know Why but do we Know How?" In Herrmann, A. and M.M. Kulski (Eds.) *Flexible Futures in Tertiary Teaching*. Proceedings in the 9th Annual Teaching Learning Forum, 2-4 February. Perth, Curtin University of Technology. Disponible en: <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2000/mcloughlin.html> Visitado: 5/31/2005.
- Meyer, K. A. 2004. "Evaluating Online Discussions: Four Different Frames of Analysis". *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 8(2): 101-114.
- , 2003. "Face-to-Face Versus Threaded Discussions: The Role of Time and Higher-Order Thinking". *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 7(3): 55-65.
- Mokate, K., y J. J. Saavedra. 2006. Gerencia Social: Un Enfoque Integral para la Gestión de Políticas y Programas. Documento de Trabajo I-56. Washington, D.C: Banco Interamericano de Desarrollo, Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES). Disponible en: <http://indes.iadb.org/verpub.asp?docNum=18716> Visitado: 9/29/2006.
- Moore, M. 1989. "Three Types of Interaction". *The American Journal of Distance Education*. 3(2); 1-6.
- Ng, K. C. y D. Murphy. 2005. "Evaluating Interactivity and Learning in Computer Conferencing Using Content Analysis Techniques". *Distance Education*. 26(1): 89-109.
- Roblyer, M.D. y W.R. Wiencke. 2003. "Design and Use of a Rubric to Assess and Encourage Interactive Qualities in Distance Courses". *The American Journal of Distance Education*. 17(2): 77-98.
- Rowntree, D. 2005, 2nd edition. "H804 Overview Essays, Block 1". Milton Keynes, The Open University.

- Salmon, G. 2004, 2nd edition. *E-moderating: The key to Teaching and Learning Online*. London and New York: Routledge-Falmer.
- Sims, R. 2003. "Promises of Interactivity: Aligning Learner Perceptions and Expectations with Strategies for Flexible and Online Learning". *Distance Education*. 24(1): 87-103.
- Sutton, L. A. 2001. "The Principle of Vicarious Interaction in Computer-Mediated Communications". *International Journal of Educational Communications*. 7(3): 223-242.
- Swan, K. 2001. "Virtual Interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceive learning in asynchronous online courses." *Distance Education*. 22(2): 306-331.
- , 2003. "Developing social presence in online course discussions." En S. Naidu (Ed.) *Learning & Teaching with Technology: Principles and practices*. London: Kogan. 149-164.
- Swan, K. y Shea. 2005. "The Development of Virtual Learning Communities". En Hiltz y Goldman (Eds.) *Learning Together Online: Research on Asynchronous Learning Networks*. Mahwah: Lawrence Erlbaum. 239-260.
- Swan, K. y L. F. Shih. 2005. "On the Nature and Development of Social Presence in Online Course Discussions". *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 9(3): 113-134.
- Tilghman, S. M. 2005. "Opening Exercises: Becoming a Princetonian". *Princeton Alumni Weekly*, October 5, 2005.
Disponible en: <http://www.princeton.edu/president/pages/20051005/index.xml>.
Visitado: 14/5/2006.
- Thorpe, M. 2002. "Rethinking Learner Support: The Challenge of Collaborative Online Learning". *Open Learning* 17, 2: 105-119.
- Uribe, M. 2006. "Implementación de la oferta de educación a distancia a través del aula virtual del INDES". Informe Final. (Mimeo). 21 de abril.
- Wagner, E. D. 1994. "In Support of a Functional Definition of Interaction". *The American Journal of Distance Education*. 8(2): 6-29.
- , 1997. "Interactivity: From Agents to Outcomes". *New Directions for Teaching and Learning* 71: 19-26.

- Wallace, R. M. 2003. "Online Learning in Higher Education: a Review of Research on Interactions among Teachers and Students". *Education, Communication & Information*. 3(2): 242-280.
- Wang, A., M. Newlin y T. L. Tucker. 2001. "A Discourse Analysis of Online Classroom Chats: Predictors of Cyber-Student Performance". *Teaching of Psychology*. 28(3): 222-226.
- Yildiz, S. y B. A. Bichelmeyer. 2003. "Exploring Electronic Forum Participation and Interaction by EFL Speakers in Two Web-Based Graduate Level Courses". *Distance Education*. 24(2):175-193