

# Comportamiento en línea vs comportamiento presencial en cursos de modalidad mixta usando *Facebook* como base para la interacción en línea

---

Antonio Ponce Rojo<sup>1</sup>

Jorge Hernández Contreras<sup>2</sup>

Leticia Hernández Vega<sup>3</sup>

Jeffrey S. Fernández Rodríguez<sup>4</sup>

Yolanda Magaña López<sup>5</sup>

Edmundo Sánchez Medina<sup>6</sup>

Adriana Castañeda Barajas<sup>7</sup>

---

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias del Comportamiento, Profesor Investigador en el Departamento de Estudios en Educación del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Correspondencia al correo: <antonio.ponce@csh.udg.mx>.

<sup>2</sup> Maestro en Tecnologías para el Aprendizaje, Profesor Investigador del Departamento de Humanidades, Artes y Culturas Extranjeras del Centro Universitario de los Lagos de la Universidad de Guadalajara. Correspondencia al correo: <jorgeh@lagos.udg.mx>.

<sup>3</sup> Maestra en Desarrollo Regional, Profesora Investigadora en el Departamento de Política y Sociedad del Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara. Correspondencia al correo: <lvega@cuci.udg.mx>.

<sup>4</sup> Doctor en Ciencias, Profesor Investigador del Departamento de Sistemas de Información, del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Universidad de Guadalajara. Correspondencia al correo: <jeffry.fernandez@cucea.udg.mx>.

<sup>5</sup> Maestra en Administración, Profesora Investigadora del Departamento de Humanidades, Artes y Culturas Extranjeras del Centro Universitario de los Lagos de la Universidad de Guadalajara. Correspondencia al correo: <yolamag@lagos.udg.mx>.

<sup>6</sup> Maestro en Administración, Profesor Investigador del Departamento de Representación del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño. Correspondencia al correo: <esanchez@cuaad.udg.mx>.

<sup>7</sup> Licenciada en psicología, Profesora del Departamento de Humanidades, Artes y Culturas Extranjeras del Centro Universitario de los Lagos de la Universidad de Guadalajara. Correspondencia al correo: <acastaneda@lagos.udg.mx>.

**Resumen.** En el presente artículo se ofrecen los resultados de un estudio realizado en la segunda universidad pública con mayor matrícula en la República Mexicana. Se analizan los comportamientos en línea y presenciales de alumnos de pregrado en psicología ( $n=123$ ) en cursos formales que usaron, durante el 2011, Facebook como plataforma para la interacción en línea en modalidades mixtas de trabajo. Las apreciaciones de profesores acerca de los roles asumidos por los alumnos participantes, así como las de los propios alumnos acerca de ellos mismos y de sus compañeros, fueron contrastadas con los resultados de un análisis de contenido de las aportaciones en línea, realizado mediante una técnica basada en la propuesta y categorías iniciales de Henri (1992), y el empleo de un conjunto de subcategorías caracterizadas por los autores en trabajos previos relacionados con el que se da cuenta en el presente documento. Fueron encontradas diferencias en los comportamientos en línea y presenciales en los roles asumidos por uno de cada tres alumnos a lo largo de las 18 sesiones presenciales y 18 semanas de trabajo en línea. El documento cierra con un análisis acerca de las posibles explicaciones a los resultados obtenidos y las conclusiones que se pueden derivar de ellos. **Palabras clave:** Redes sociales, educación superior y nuevas tecnologías, Facebook en blended learning, análisis de contenidos en redes sociales.

**Abstract.** This paper discusses the findings of a study performed in the second largest public university in Mexico. Analyzes the online and face-to-face behaviors of undergraduate psychology students ( $n = 123$ ) in courses formally using Facebook as tool for online interaction in blended learning. The teacher's perceptions about the roles assumed by the students and the student's perceptions about themselves and their peers, were compared with the results of the content analysis of online contributions, made using Henri's approach categories (1992), and employing a subset of categories characterized by the authors in previous works. Differences were found in behavior online and the roles assumed by one out of three students over the 18 sessions and 18 weeks of online work. The paper closes with possible explanations for the results obtained and the conclusions that can be derived from them. **Keywords:** Social networks, higher education and new technologies, Facebook in blended learning, content analysis in social networks.

## 1. Introducción

La presión para que las Universidades públicas en el país aumenten su cobertura ha llevado a que se admita cada vez mayor número de alumnos en programas de pregrado sin que haya suficiente soporte en materia de infraestructura y personal docente para poder atenderlos. Esta situación se ve reflejada en grupos más numerosos y mayor carga docente para los profesores. Lo anterior ha llevado a estas instituciones a buscar el apoyo de nuevas modalidades de enseñanza que aprovechen al máximo las potencialidades de las nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en general, y sobre todo, al uso de Internet como medio educativo alternativo. Se ha adquirido ya una extensa experiencia en programas de educación en línea, los cuales se han venido implementando por lo menos desde hace poco más de veinte años, pero para el caso de la educación en modalidades mixtas las experiencias aún son asistemáticas y poco documentadas. Hay muy pocos programas o iniciativas institucionales que marquen la pauta acerca del uso de este tipo de modalidad y más bien se ha descansado en iniciativas propias de profesores que podríamos llamar "pioneros" gracias su interés por aplicar el *expertise* desarrollado en una o varias herramientas del Web 2.0, en su propia práctica docente.

En los últimos años, las modalidades mixtas se han implementado usando dos tipos de medios distintos: a) las plataformas que tradicionalmente son empleadas en educación en línea como *WebCt*, *BlackBoard* o *Moodle* y, b) herramientas en línea y servicios de Internet que no fueron diseñados para ser usados con fines educativos, pero que por sus características específicas pueden ser empleadas en apoyo a alguno de los procesos implicados en la educación formal. En este segundo grupo se encuentran las *redes sociales virtuales* o *redes sociales en línea*, que por su popularidad, amplia disponibilidad para el acceso, extremada

facilidad de uso y el bajo nivel de conocimientos técnicos requeridos para su manejo, han comenzado a llamar la atención de muchos docentes quienes incluso las han usado para reemplazar herramientas como el correo electrónico clásico, en cursos que se mantienen en una modalidad 100% presencial. En México como en gran parte del mundo, *Facebook* es el servicio de red social con mayor nivel de aceptación y popularidad, por lo que no es raro que se haya comenzado a usar como herramienta educativa en las aulas del país.

### 1.1 *Facebook* en el mundo y en México

En 2004 fue creado *Facebook*, llamado así debido a que su creador pretendía inicialmente suplir con su aplicación, a los libros de fotografías generacionales que se usan en la educación formal norteamericana y que llevan este mismo nombre. En la actualidad, de acuerdo con *Socialbakers.com*, un servicio de elaboración de estudios estadísticos para las redes sociales en línea, *Facebook* es la red social en línea más usada en el mundo, con poco más de 166 millones de usuarios registrados en los Estados Unidos; una penetración de 53 páginas por cada 100 habitantes en general y una cobertura de la población en línea del orden del 69 páginas por cada 100 habitantes con acceso a Internet. El desarrollo de este servicio de redes sociales en línea en los Estados Unidos tuvo un crecimiento cercano a los 11 millones 270 mil usuarios tan sólo en los meses de abril a septiembre del 2012.<sup>8</sup> De igual manera, en México, este mismo servicio de estadísticas acerca del uso de las redes sociales en línea, reporta poco más de 38 millones 447 mil usuarios registrados, con una penetración en la población en general de 34 páginas por cada 100 habitantes y una cobertura en la población en línea de 126 páginas por cada 100 habitantes con acceso a Internet, lo que claramente implica, a diferencia de los Estados Unidos, que los usuarios mexicanos tienen, incluso, más de una cuenta personal de acceso a este servicio. Siguiendo con el desarrollo de este servicio en México, el número de usuarios nuevos registrados entre los meses de abril y septiembre del 2012 fue de poco más de 4 millones 508 mil, lo que habla de niveles incluso mayores de crecimiento a los presentados en los Estados Unidos.<sup>9</sup>

### 1.2 *Facebook* y las modalidades educativas mixtas

De acuerdo con Allen y Seamen del *Sloan Consortium*, la modalidad mixta se caracteriza por una mezcla de las modalidades en línea y cara a cara en donde una porción sustancial del curso se imparte bajo la primera y el resto se integra por sesiones presenciales (Allen y Seamen, 2008: 4). Bajo los criterios de este consorcio, la proporción de contenidos en línea en cursos de modalidad mixta es no menor a 30% y no mayor a 79% (*ibidem*).

El uso de *Facebook* en modalidades educativas mixtas ofrece las siguientes ventajas, de acuerdo con la literatura especializada:

---

<sup>8</sup> <http://www.socialbakers.com/facebook-statistics/united-states/last-6-months>

<sup>9</sup> <http://www.socialbakers.com/facebook-statistics/mexico/last-6-months>

- Es gratuito, de fácil acceso y no requiere conocimientos especiales para su utilización, además de que por su popularidad, es una herramienta ya conocida por los alumnos (Gómez y López, 2010).
- Al ser un espacio en el que se puede dar fácilmente la interacción, se presentan grandes oportunidades para el trabajo colaborativo (Espuny, González, Lleixá y Mercé, 2011; Garrigos, Mazón, Saquete, Puchol y Moreda, 2010; Vázquez, Garrigós, Saquete e Izquierdo, 2011).
- Los alumnos no tienen que salir de *Facebook* para entrar a una plataforma dedicada, como sería el caso de *Moodle*. Sería el equivalente a llevar la escuela a los espacios de recreación: el usuario no tiene que salir de donde habitualmente se encuentra para acceder al trabajo colaborativo de su grupo de clase (Vázquez, *ibid*).
- Parece propiciar mayor compromiso e interacción de los alumnos con sus compañeros reflejado en mayores tiempos de interacción en línea, comparados con otras herramientas (McCarthy, 2010).
- Representa una herramienta ideal para iniciar a los alumnos en modalidades distintas a la presencial (Ponce, Hernández, Hernández y Fernández, 2012).
- Pero también presenta las siguientes desventajas:
  - Los estudiantes no interactúan de la misma manera en *Facebook* con sus amigos y familiares que como lo hacen en situación de clase bajo *blended learning* (Waycott, Bennett, Kennedy, Dalgarno y Gray, 2010).
  - La preocupación por el trabajo en *Facebook* puede opacar el trabajo que se realiza en forma presencial en los cursos (Salaway, Caruso y Nelson, 2007).
  - El profesor tiene que encontrar maneras adecuadas para la administración de las interacciones en el espacio dedicado al curso, debido a que no se trata de una herramienta diseñada con fines educativos. Así, debe establecer mecanismos personales para distinguir entre los espacios personales de recreación y los de interacción a propósito de un curso (Ponce, Hernández, Hernández, Fernández y Magaña, 2012).
- Se corre el riesgo de que prácticas que son frecuentes en el uso de *Facebook* con fines de esparcimiento se repitan en el espacio para uso educativo. Ante ello, el profesor tiene que diseñar estrategias para usarlas a su favor, tratar de erradicarlas o simplemente ignorarlas, como es el caso de la asignación de la etiqueta “me gusta” (*ibidem*).
- Al igual que en el resto de las herramientas en Internet, los cúmulos de información que se pueden obtener son tan grandes, que solo toman ventajas de ellas quienes tengan la habilidad para administrar diversas fuentes de información y cuenten con juicio crítico para analizarlas (Hargittai, 2008).

Sin embargo, aún a pesar de estos problemas, el uso de *Facebook* con fines educativos en modalidades mixtas sigue teniendo auge y las desventajas identificadas parecen ser solamente temporales debido a que recién comienzan a diseñarse aplicaciones específicas para el uso educativo de la herramienta, con lo que se tendría entonces la conjunción de los dos mundos: la profesionalidad y especificidad de las herramientas diseñadas para el uso educativo, y la popularidad y facilidad de acceso que caracterizan a las redes sociales en línea.

### 1.3 Comportamiento presencial vs. comportamiento en línea

Boyd y Ellison (2007) han esbozado el concepto de *identidad* en las redes sociales, que se refiere a la manera en la que los usuarios desarrollan sus propios *perfiles* y conjunto de *amistades* para poder llevar a cabo cuatro grandes procesos de vida en comunidad que son básicos:

- a) *Administración de la impresión* que de nosotros tienen los demás, que es la manera en la que los usuarios se definen a sí mismos en el perfil, a través de la información que presentan al resto de la comunidad en éste.
- b) *Administración de la amistad*, que es la manera en la que los usuarios incluyen o no a sus amistades en línea a partir de la información que estos presentan en sus perfiles. Con administración entonces, Boyd y Ellison, (*ibidem*) se refieren a un proceso que implica dos partes: la primera es una toma de decisiones por parte de un usuario específico acerca de quiénes pueden estar entre la lista de sus amigos, y la segunda, que tiene que ver con la inclusión de dichos amigos en esta lista y la concesión de los derechos y accesos pertinentes para poder participar en actividades conjuntas (Steinfeld, Ellison y Lampe, 2008).
- c) *Rol dentro de la estructura de la red*, que tiene que ver con los roles que juegan los usuarios, identificados a partir de la estructura particular de su red social, y
- d) *Establecimiento de un puente entre lo virtual y lo presencial*, que tiene que ver con la manera en la que las redes sociales se convierten en parte integral de la vida del sujeto (Ellison, Steinfeld y Lampe, 2011).

La *auto-revelación*, es decir, el proceso de presentarse a sí mismo ante el resto de los miembros de una comunidad en línea, como en el caso de las redes sociales, ha sido ampliamente estudiada encontrándose por ejemplo, que hay diversos grados de coincidencia entre la manera en la que los usuarios se definen a sí mismos en la red y la manera en la que son en la vida real (Marwick, 2005). Sin embargo, hay sutiles diferencias o inconsistencias que es necesario remarcar:

- Boyd (2006) encontró que los amigos en línea no necesariamente coinciden con los amigos en la vida real.
- Wallace (2001) encontró que hay formas específicas de interacción en línea que no coinciden con la vida real, como es el caso de quienes dicen ser de un género distinto al real, sin tener que ver ello con algún tinte de homosexualidad, sino como una manera de obtener interacciones distintas a las de la vida real.
- Hargittai (*ibíd.*) habla de que se pueden encontrar mayores niveles de compromiso en tareas comunitarias cuando los usuarios se encuentran en línea que en su vida *fuera de línea*.

#### 1.4 Propósito del estudio realizado

Con la finalidad de abonar al conocimiento de las bondades de las redes sociales como herramienta de interacción en línea en modalidades mixtas, así como al conocimiento de las formas de autorrevelación en redes sociales y su coincidencia o no con la vida real de los estudiantes como sujetos, se realizó un estudio que buscó entre otras cosas,<sup>10</sup> caracterizar las diferencias entre la autopercepción y percepción de los demás, de los roles asumidos en línea y cara a cara, cuando se usa *Facebook* en cursos de pregrado en modalidades mixtas. Entre las preguntas de investigación en este rubro se consideraron las siguientes:

1. ¿Qué tipos de roles se presentan en la fase virtual en cursos mixtos usando *Facebook* como herramienta de interacción en línea? identificados estos a partir del análisis de las interacciones.
2. ¿Qué tipo de roles son asumidos por los alumnos en la fase presencial de estos mismos cursos, medidos a partir de la percepción de los profesores, los propios alumnos y sus compañeros?
3. ¿Cuál es el grado de coincidencia entre los roles de los alumnos percibidos por ellos mismos y la percepción al respecto por parte de sus compañeros y de sus profesores?
4. ¿Cuál es el grado de coincidencia entre los roles virtuales y los roles presenciales?

## 2. Metodología

El presente estudio fue realizado entre el 2011 y el primer semestre del 2012. Durante el segundo semestre del 2011, en tres cursos formales de pregrado en psicología de tres distintas sedes de la segunda universidad pública más grande de México (un grupo por sede), se usó *Facebook* como herramienta para la interacción en línea en cursos de modalidad mixta,

---

<sup>10</sup> Se trata de un estudio que integró varias dimensiones del uso de *Facebook* como herramienta para la interacción en modalidades mixtas. Otras de las dimensiones observadas en el estudio se reportan en (Ponce *et al.*, 2012a y Ponce *et al.*, 2012b)

de la manera siguiente: se sostenía una sesión presencial de tres horas cada semana y se asignaban actividades en la plataforma, mismas que los alumnos debían realizar a lo largo de la semana, previo a la siguiente reunión presencial. Estas actividades asignadas en línea cubrían elementos del programa que eran considerados como elementos de preparación hacia la siguiente sesión presencial. La participación en línea fue considerada como requisito para aprobar el curso y el puntaje final de la calificación concedido fue de 30%. Cada semana los alumnos debían, además de publicar su aportación personal, comentar las aportaciones de sus compañeros (por lo menos en dos ocasiones). El calendario escolar semestral incluyó 18 sesiones presenciales y 18 semanas de trabajo en línea en la plataforma.

## 2.1 Métodos y técnicas

El estudio del que se da cuenta en el presente documento empleó varias técnicas. Inicialmente se usó *análisis de contenido* para estudiar las interacciones en *Facebook*, técnica que se basa fundamentalmente en el "...estudio de las ideas, significados, temas o frases, y no las palabras o estilos con que éstas se expresen..." (Ander-Egg, 2003: 245). A partir del uso de esta técnica se buscó identificar patrones de interacción entre los alumnos participantes. Asimismo, se usaron entrevistas con los alumnos para identificar tanto su propia concepción de sí mismos, como la concepción acerca de los demás, en lo relacionado con los niveles y tipos de participación, tanto en la parte presencial como en la parte virtual. También se usaron entrevistas con los profesores participantes, para identificar la manera en la que concebían a cada uno de sus alumnos, tanto en la parte presencial de los cursos, como en la parte virtual. Finalmente, se realizó un análisis de coincidencias para identificar similitudes entre estas visiones y su coincidencia con la parte del análisis de contenido en el componente virtual del curso.

## 2.2 Sujetos participantes

En el estudio participaron voluntariamente 123 alumnos de pregrado en psicología, con edades de los 19 a los 33 años con un valor modal de 20 años. Todos ellos contaban con experiencia previa en el uso de *facebook* de por lo menos 6 meses. Asimismo, todos contaban con por lo menos 2 experiencias previas de uso de plataformas virtuales para cursos formales bajo la modalidad mixta, habiendo usado en todos los casos la plataforma *Moodle*. En todos los casos se trató de alumnos que se encontraban entre el tercio medio y el tercio final de su programa de estudios, es decir, todos ellos contaban con, por lo menos, un año y medio de convivencia en sus correspondientes grupos.<sup>11</sup> La distribución por género fue la siguiente: 16% fueron participantes del sexo masculino y 84% del sexo femenino. Todos los

---

<sup>11</sup> Aunque en la institución en donde se realizó el estudio la trayectoria en el programa se estructura bajo un esquema con base en créditos académicos y la noción tradicional de grupo o clase se pierde de manera formal, es posible identificar conjuntos de alumnos que han coincidido en cursos durante la mayor parte de su trayectoria, es por ello que en el presente trabajo se conserva la alusión a *grupos* aunque de manera informal.

participantes contaban con acceso a internet en la escuela y 83% contaba con acceso en su hogar. Cabe destacar que 19% de los participantes contaba con acceso a *Facebook* vía teléfono celular. 89% de los estudiantes manifestaron tener equipo de cómputo propio y solo 11% accedía a través de equipos rentados en algún *cyber-café* o de equipos prestados en la propia Universidad.

### 2.3 Procedimientos

Las interacciones en el espacio dedicado de *Facebook* fueron exportadas a texto sin formato y analizadas con base en una de las tres categorías generales propuestas por Henri (1992: 130-133), la *dimensión interactiva*, cuyos referentes son: interacciones establecidas en línea y sus componentes (aportaciones y tipos de las mismas, por parte de cada uno de los participantes en este proceso de interacción). En esta dimensión, se empleó un conjunto de categorías resultantes de la revisión de una propuesta previa realizada por los propios autores (Ponce, *et al*, 2012a y 2012b) que implica el uso de cuatro roles distintos, asumidos por los alumnos a lo largo de las interacciones en línea realizadas durante los días previos a cada sesión presencial:

- i. Los *iniciadores*. Son aquellos alumnos que inician las interacciones, es decir, realizan la primer aportación en el espacio virtual, a propósito del tema a discutir encargado por el profesor en la sesión presencial. Esta primer aportación se da en los primeros días posteriores a la sesión presencial, o incluso en el mismo día, poco después de la sesión. Los comentarios iniciales llevan por lo general como primer componente las frases: “creo que...” o “a mí me parece que...”.
- ii. Los *apoyadores* que son aquellos alumnos que se manifiestan a favor de los comentarios previos. En este caso, las aportaciones pueden ser de dos sub-tipos: el primero de ellos engloba aquellas manifestaciones que se establecen sin que haya evidencia de un proceso de reflexión aparente o una verdadera toma de postura a partir del análisis de éstos y que inician sus participaciones con frases como “Estoy de acuerdo con lo que mencionas [nombre del alumno al que va dirigido el comentario]...”, “Coincido contigo [nombre]...”, “Concuerdo contigo [nombre]...”, “Eso que mencionas [nombre] es muy interesante...”. El segundo subtipo se compone por aquellas aportaciones en donde el apoyo se fundamenta empleando argumentos válidos basados en un proceso de reflexión o de indagación previo.
- iii. *Los que se manifiestan en contra*. Son alumnos que manifiestan no estar de acuerdo con el contenido de alguna de las aportaciones de sus compañeros. Existen dos sub-tipos en esta categoría: los que no ofrecen argumentos acerca de por qué no están de acuerdo, que son quienes se manifiestan *en contra sin argumentos*, cuyas participaciones son breves y sin suficientes elementos para



soportar su punto de vista o hacen uso de tautologías para tratar de explicar su postura. El segundo sub-tipo es el de los que se manifiestan *en contra con argumentos*. En este caso, la postura de los sujetos frente al comentario con el que están en contra está plenamente justificada y argumentada por ellos mismos, incluso llegando a usar fuentes complementarias de información.

- iv. Los *mediadores*, que son alumnos que ante una situación de discordia, buscan mediar para que la discusión termine. En este caso, los comentarios que emiten los mediadores van hacia la resolución de un conflicto, usando frases como “... a ver, vamos siguiendo con la discusión inicial...”.

El procedimiento seguido se enuncia a continuación:

- a) Con base en la categorización anterior, semana tras semana se analizaron las interacciones, documentando el papel que cada alumno participante había asumido en ellas. Para asegurar un nivel aceptable de confiabilidad interna, se empleó el *Coefficiente kappa (k) de Cohen* (Strijbos y otros, 2006) que se calcula mediante la participación de dos analistas de la información trabajando por separado en cada unidad a revisar, midiendo su grado de coincidencia en el análisis realizado. Los textos de las interacciones semanales fueron procesados usando los paquetes de *software* siguientes: *Atlas Ti*, versión 6.2, T-Lab versión 7.3. y *Gephi* 0.8.1 beta. Usando el análisis de contenido de las interacciones se caracterizó a cada alumno participante conforme a las categorías antes descritas.
- b) Al final de cada sesión presencial semanal se solicitó a los profesores que enlistaran a los tres alumnos que más ilustraran cada una de las categorías de trabajo en orden de correspondencia, sin considerarse mutuamente excluyente la pertenencia a las mismas: el alumno que a su juicio particular haya asumido en esta sesión presencial, en primer lugar, un papel que predominantemente se asociara con la categoría X, luego el que lo haya hecho en segundo lugar y después el que lo haya hecho en tercer lugar.
- c) Posteriormente al cierre del curso se les solicitó a los alumnos participantes que calificaran su propia correspondencia con cada una de estas categorías con valores de 0 a 5, en donde 0 indica nula correspondencia con la categoría y 5 correspondencia total con esa misma categoría.
- d) Asimismo, se les solicitó también que enlistaran en orden de correspondencia a aquellos compañeros de clase que pudiesen ser identificados con cada categoría, sin que la correspondencia a cada categoría fuese excluyente de ser asociado con otra o con otras.

En la fase final del estudio, los resultados obtenidos en los incisos anteriores fueron comparados entre sí.

### 3. Resultados

Los roles identificados en el análisis de las interacciones en línea se presentan en la Tabla 1, en donde se puede observar una proporción de una participación del tipo *inicial* por cada cinco participaciones. Asimismo, las participaciones de apoyo representan tres de cada cinco aportaciones. Por otra parte, las aportaciones del tipo *ocasional en contra* es decir, aquellas en que el participante se manifiesta en contra de lo que se está discutiendo por alguno de los compañeros que previamente han publicado, crece de una por cada quince aportaciones al inicio del curso, a una por cada siete hacia finales del curso.

**Tabla 1.** Tipo de interacciones semanales identificadas

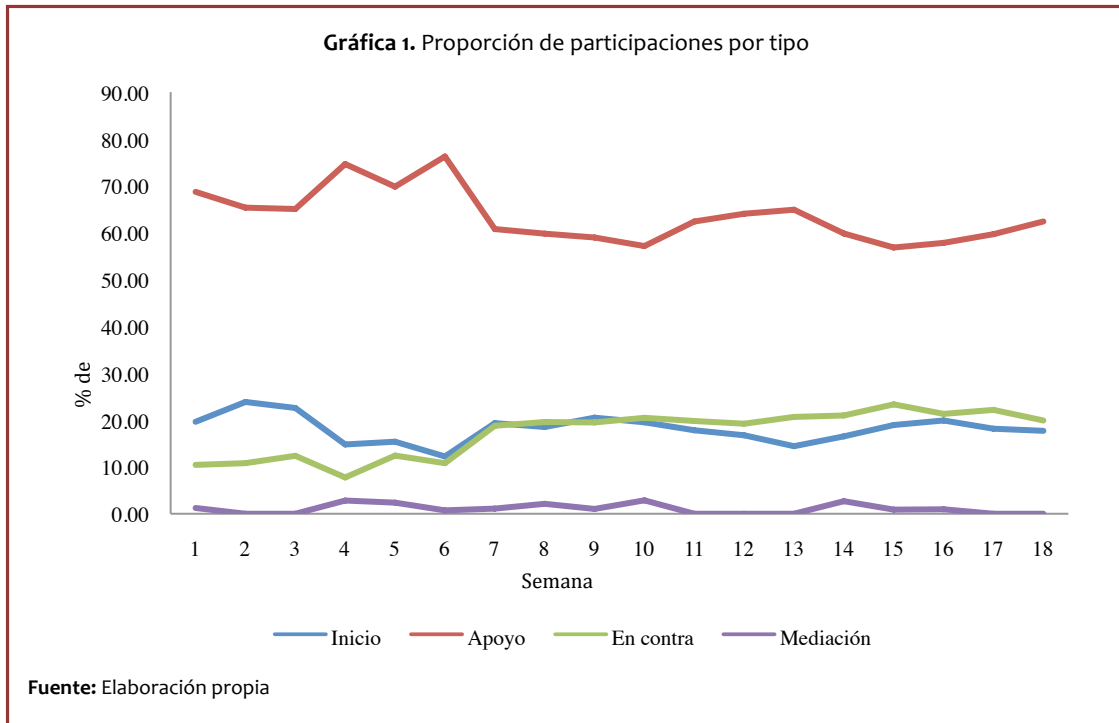
Semana	De inicio	De apoyo*	En contra*	De mediación	Total parcial
1	19.63%	68.71%	10.43%	1.23%	100.00%
2	23.86%	65.34%	10.80%	0.00%	100.00%
3	22.58%	65.05%	12.37%	0.00%	100.00%
4	14.79%	74.65%	7.75%	2.82%	100.00%
5	15.38%	69.82%	12.42%	2.37%	100.00%
6	12.23%	76.26%	10.79%	0.72%	100.00%
7	19.34%	60.77%	18.78%	1.10%	100.00%
8	18.52%	59.79%	19.58%	2.12%	100.00%
9	20.51%	58.97%	19.49%	1.03%	100.00%
10	19.52%	57.14%	20.48%	2.86%	100.00%
11	17.82%	62.38%	19.80%	0.00%	100.00%
12	16.75%	64.04%	19.22%	0.00%	100.00%
13	14.42%	64.90%	20.67%	0.00%	100.00%
14	16.52%	59.82%	20.98%	2.68%	100.00%
15	18.94%	56.83%	23.35%	0.88%	100.00%
16	19.91%	57.82%	21.32%	0.95%	100.00%
17	18.15%	59.68%	22.17%	0.00%	100.00%
18	17.70%	62.39%	19.91%	0.00%	100.00%
Promedio	18.14%	63.57%	17.23%	1.04%	100.00%

Fuente: Elaboración propia. \*Con y sin argumentos

En la Gráfica 1 se muestra la evolución en cuanto a la proporción de las participaciones publicadas por los participantes, clasificadas con base en la serie inicial de categorías propuesta en este estudio. Se puede ver cómo el tipo de participación más frecuente es aquella que queda dentro de la categoría de *apoyo*. El segundo lugar en los tipos de participación con base en su frecuencia lo ocupan las participaciones *de inicio* y *en contra* que se sostienen en niveles muy similares, alrededor de 20%. Las participaciones de mediación se sostienen en niveles muy bajos que no llegaron a 3%, incluso siendo nulas durante siete semanas. Es de llamar la atención también cómo suben las manifestaciones en contra a

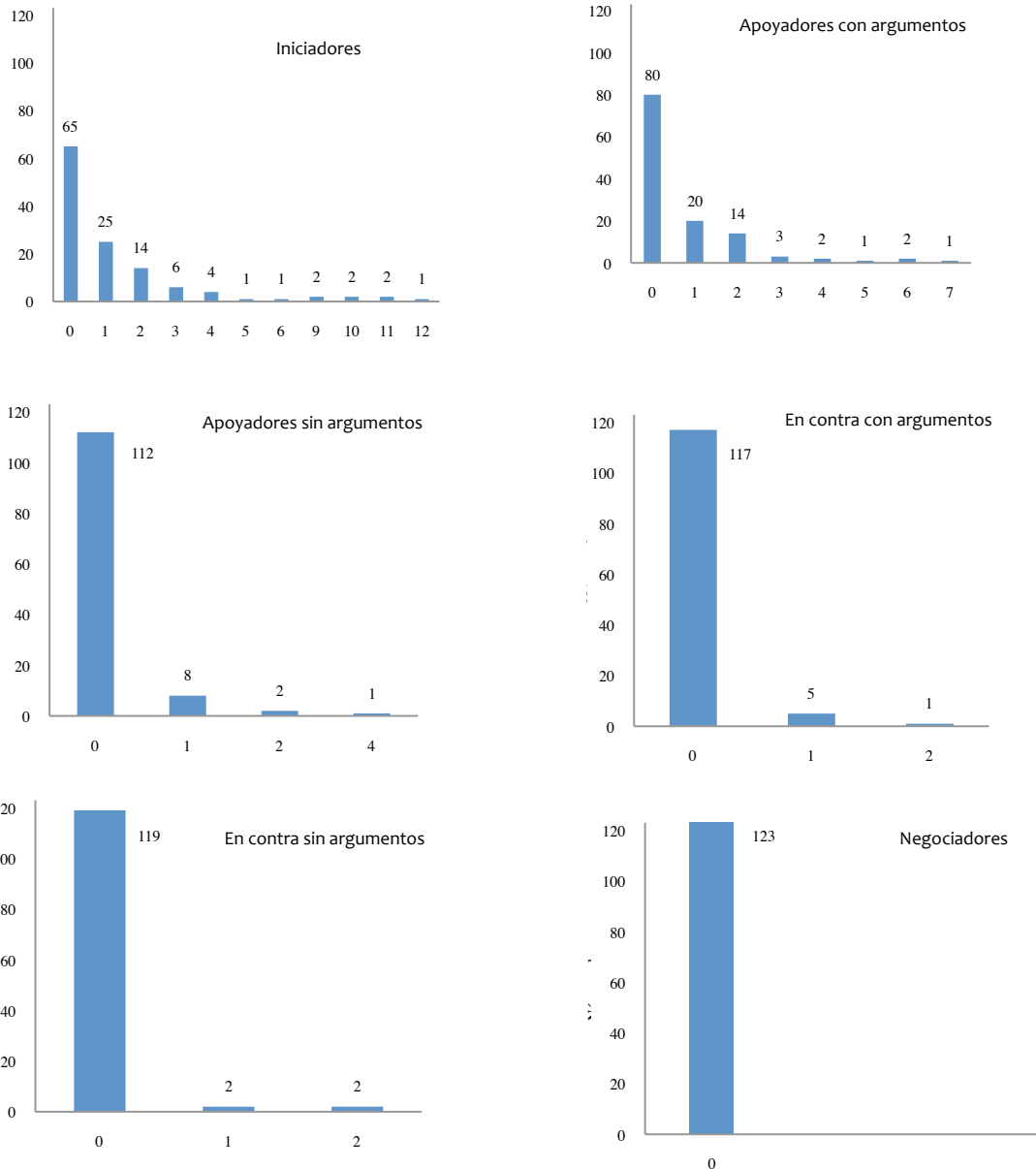
partir de la semana 7, justo cuando también comienza un descenso de las manifestaciones a favor o de apoyo.

El valor calculado para el coeficiente  $k$  en este estudio fue del 92%, lo que habla de un alto nivel de coincidencia en las codificaciones hechas por los participantes en la investigación.



En cuanto a la percepción de los docentes acerca del rol asumido por sus alumnos en cada sesión presencial, se realizaron cálculos considerando la opinión de los docentes acerca de los tres alumnos cuyo comportamiento, exclusivamente en esa sesión, pudiera asociarse predominantemente con alguno de los roles establecidos. Así, cada alumno podría haber sido ubicado, como máximo, un total de 18 veces a lo largo del curso en cada categoría, debido a que esta asociación no era mutuamente excluyente. 81 de los 123 alumnos fue mencionado al menos una vez en alguna categoría, lo que representa 65.85%, lo que da muestra del nivel de variación en los roles asumidos, ya que si solo hubiesen sido identificados los mismos alumnos a lo largo de todo el curso, se estaría hablando únicamente de 43%. En la gráfica número 2 se presentan las frecuencias de los casos identificados en los roles asumidos por los alumnos durante las semanas de trabajo, considerando que la frecuencia máxima en cada caso es de 18.

**Gráfica 2.** Nivel de coincidencias entre el análisis de contenidos y la percepción del profesor en cada categoría



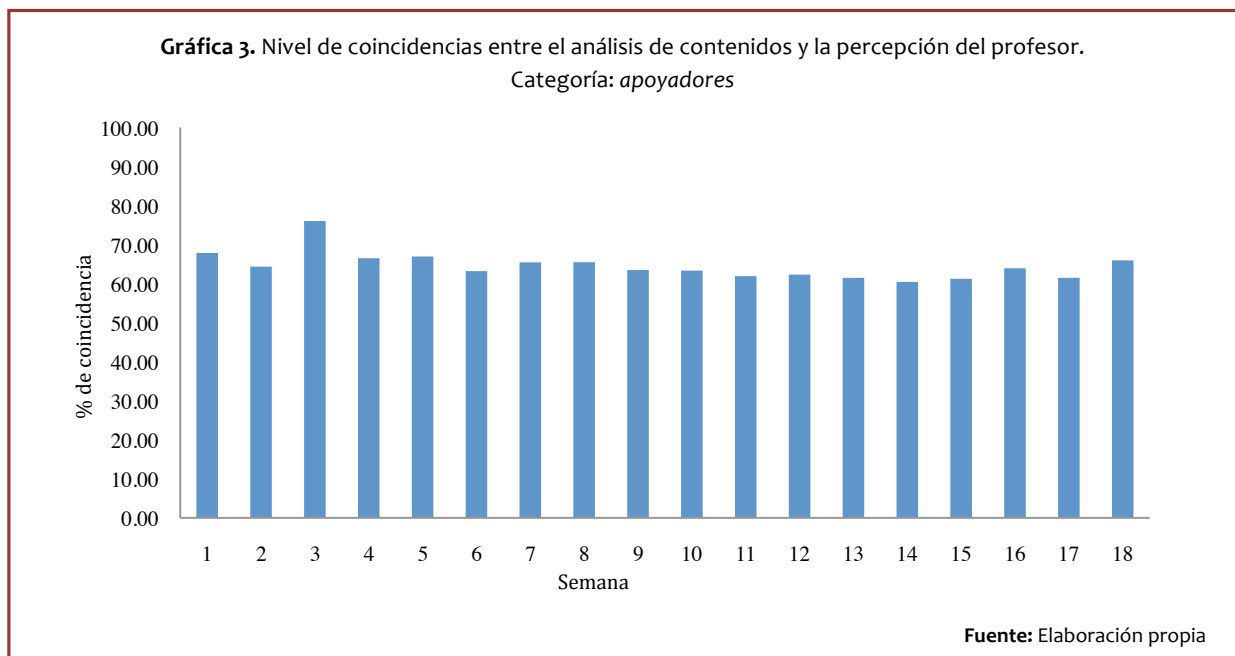
**Fuente:** Elaboración propia. Eje vertical: Número de casos. Eje horizontal: Frecuencia de mención.

En la gráfica 2 se puede observar un nivel de variación mayor en el rol de iniciador, en donde se tuvo a 50 alumnos que fueron identificados por sus profesores en ese rol entre 1 y 5 ocasiones; mientras que solamente 8 alumnos fueron asociados con este rol entre 6 y 12

ocasiones. Para los roles de “en contra con argumentos”, “en contra sin argumentos” y “mediadores”, las menciones son muy bajas e incluso nulas, en el caso del último rol.

Comparando las percepciones de los profesores con los resultados del análisis del contenido de las interacciones registradas en *Facebook* se encontró lo siguiente para el caso del rol de *iniciador* (Ver gráfica 2.): el nivel de coincidencia es de cerca de 70%, es decir, dos de cada tres alumnos identificados en el análisis de contenido como *iniciadores* en línea, también fueron identificados por su profesor como *iniciadores* en el componente presencial del curso.

De igual manera, en la gráfica 3 se presenta el nivel de coincidencia alcanzado para la categoría de *apoyadores*, en donde se puede apreciar que los valores son ligeramente más bajos, pero aún así la proporción de coincidencia se sostiene en dos de cada tres.



Los valores de frecuencia encontrados para los roles de “*conflictivo*”, “*en contra*” y “*mediador*” son tan pequeños que los niveles de coincidencia en términos relativos no permiten identificar patrones claros como los presentados para las dos categorías anteriores.

En relación con la apreciación personal de los alumnos participantes en cuanto a su propia correspondencia con los roles establecidos, se encontró lo siguiente:

- Sólo 52% de los alumnos identificados como *iniciadores* en el análisis de contenido de las interacciones en línea, se ubicó a sí mismo como *iniciador*.

- Sólo 42% de los alumnos identificados como *apoyadores* en el análisis de contenido de las interacciones en línea, se ubicó a sí mismo como *apoyador*.
- Sólo 27% de los alumnos identificados en el análisis de las interacciones en línea como *en contra* se identificó a sí mismo en esta categoría.
- Finalmente, a propósito de la percepción de los alumnos acerca del papel asumido por sus propios compañeros en las interacciones, tanto en la parte presencial como en el componente en línea, se obtuvieron los siguientes resultados:
- Sólo 36.7% de los alumnos identificó como *iniciadores* en línea a los alumnos que resultaron con mayor nivel de participaciones de este tipo en el análisis de contenido realizado.
- 71.42% de los alumnos identificó como *iniciadores* presenciales a los alumnos identificados por los profesores con esta categoría después de cada sesión de trabajo cara a cara.
- 26.5% de los alumnos identificó como *apoyadores* en línea a los alumnos que presentaron con mayor frecuencia este tipo de aportaciones, de acuerdo con el análisis de contenido de las interacciones en línea.
- 86.42% de los alumnos coincidió con la apreciación de los profesores acerca de los alumnos *apoyadores* en el componente presencial del curso.
- Sólo 3% de los alumnos coincidió con el análisis de contenido realizado a las interacciones en línea a propósito de los alumnos *en contra*.
- 67% de los alumnos identificó a aquellos que se manifestaron *en contra*, en coincidencia con la apreciación de los profesores.

#### 4. Discusión

Tras el análisis del contenido de las interacciones en línea se encontró que la frecuencia registrada para los tipos *inicial* y *de apoyo* es mayor que la registrada para los otros tipos. En trabajos previos realizados por este equipo de investigación se habían encontrado ya resultados similares (Ponce *et al.*, 2012a y 2012b). Para poder evaluar en su justa dimensión estas frecuencias, es necesario considerar que las participaciones en línea no fueron espontáneas, sino que son requeridas como elementos para la evaluación final en el curso. Sin embargo, el contenido de las participaciones sí es un elemento que depende del alumno; los datos recabados sugieren que en las primeras semanas del curso los alumnos suelen limitarse a participar con la finalidad de cumplir con los requisitos que se han establecido para aprobar el curso: una aportación original y dos participaciones a propósito de las aportaciones de los otros. El contenido de estas aportaciones es obligadamente para una de ellas, de *inicio*, aunque podría estar combinada con otros tipos; mientras que las otras dos pueden ser *de apoyo*, *en contra* o *de mediación*.

Para el caso de las participaciones de *apoyo* es muy difícil identificar si se trata de participaciones que solo pretenden cumplir con el requisito establecido, o si verdaderamente el alumno está manifestándose libre, reflexionada y fundamentadamente a favor de las ideas expresadas por otros. Por lo general, se ha asumido que es el propio contenido el que determina cuándo se trata de un caso y cuando no; las manifestaciones que sólo se limitan a hacer explícito el acuerdo son identificadas como aquellas orientadas a solamente cumplir con el requisito. Las aportaciones de este subtipo son las menos comprometedoras y suelen presentarse en las primeras etapas del curso, en donde parece haber un nivel de compromiso con las discusiones mucho menor. Lo anterior se sugiere con base en el hecho de que el número de aportaciones *en contra con argumentos* suele crecer a la par de las manifestaciones de *apoyo con argumentos* y con el número total de aportaciones, lo que se ha considerado como un indicador de un nivel mayor de compromiso con el componente en línea del curso. En trabajos previos, al punto en el que se da el rompimiento del *cumplir con el requisito* hacia el establecimiento de interrelaciones que evidencian verdaderas discusiones de grupo, se les ha llamado *momento de enganche* (Ponce *et al.*, *ibid.*)

Son muy pocas las aportaciones en las que se está manifiesta y fundamentadamente en una posición *en contra* de lo que los compañeros han aportado. Con base en la experiencia en trabajos previos de este equipo de investigación, se han identificado estas participaciones en contra en grupos que tienen una experiencia mayor de convivencia con sus compañeros, es decir, en grupos con varios ciclos escolares de convivencia previa. En el presente trabajo se encontró, en las etapas iniciales del curso, un nivel de manifestaciones en contra cercano a 10% del total de las aportaciones, hecho que coincide, como se mencionó ya, con frecuencias superiores a cero en casos en donde hay convivencia previa como grupo. Cabe destacar que estos niveles iniciales en las aportaciones *en contra* se duplicaron hacia el final de los cursos, pudiéndose identificar claramente el momento de “salto” en las semanas del tercio medio del curso, que coincide con un decremento en la frecuencia de las aportaciones de *apoyo*. Este momento se ha identificado en trabajos previos del equipo de investigación, como aquel en el que se da un “enganche”, que se podría definir como el paso de el aportar por el sólo compromiso de cumplir con los requisitos de aprobación del curso, a aportar porque la dinámica alcanzada en las interacciones así lo demanda, es decir, cuando parece darse un verdadero compromiso con la interacción en línea. A diferencia de trabajos previos, en donde se encontró que este “enganche” se da hacia el tercio final de los cursos, en el presente trabajo se dio en el tercio medio. Habría que explorar la relación entre el nivel de convivencia previo y el momento de “enganche” en los componentes en línea de cursos mixtos usando *Facebook* para identificar el papel de esta variable en este “salto” del compromiso a que se hace referencia.

Analizando, por otra parte, las apreciaciones de los alumnos en relación con el rol asumido por sus compañeros, destaca la poca coincidencia en línea en relación con los niveles apreciados para las sesiones presenciales. Lo anterior podría sugerir una pobre lectura de las

aportaciones de los otros en ambientes en línea, o por lo menos una falta de cuidado en la lectura de los autores de las aportaciones. Sin embargo, haría falta explorar el papel de esta variable en estudios posteriores para poder soportar esta afirmación.

Aunque resulta importante conocer el nivel de coincidencia alcanzado entre el análisis de las interacciones en línea y las percepciones de alumnos en relación con sus compañeros, de alumnos en relación con ellos mismos y de los profesores acerca de los roles de participación de los alumnos, es interesante también analizar el nivel de no coincidencia resultante como contraparte, ya que ello sugiere comportamientos diferentes entre situaciones en línea y presenciales. En general, se podría decir que la proporción de coincidencia general es dos de cada tres, lo que implica en contraparte, que uno de cada tres alumnos participantes no adopta roles en línea que sí adopta en las sesiones presenciales o viceversa. Lo anterior es consistente con lo que reportan Wallace (2001) o Hargittai (2008) en otros ámbitos.

Cabe resaltar también que los ejercicios introspectivos como el realizado en parte del presente estudio, se ven afectados también por la resistencia de los sujetos a identificarse a sí mismos como miembros de categorías “no ideales”. En este caso, ninguno de los alumnos se identificó a sí mismo como predominantemente *en contra*, por lo que no fue posible conocer el grado de coincidencia entre la propia percepción y los resultados del análisis de las interacciones en línea. Para el caso de las categorías *iniciador* y *apoyador* pudo haber existido también cierto nivel de ponderación personal que pudo haber afectado los resultados; desde la fase de diseño del estudio, esta variable no fue considerada, por lo que los resultados de la auto-asignación a las categorías deben ser considerados también a la luz de esta limitación.

## 5. Conclusiones

El presente estudio no fue diseñado con la finalidad de ofrecer resultados que pudiesen ser generalizados o extrapolados a otros ámbitos, sin embargo, ofrece a juicio de los autores, elementos que pueden aportar al conocimiento de los diferentes repertorios de comportamiento que los alumnos asumen en cursos que articulan dos tipos distintos de modalidades educativas, tal y como se había propuesto desde el inicio. Además, ofrece elementos para considerar que no se trata de un comportamiento uniforme a lo largo de todo el curso, hecho que por lo general el docente asume como dado, sino que se trata en realidad de una evolución que resulta de la conjugación de diversos elementos que confluyen durante el desarrollo del curso y que en el caso de las modalidades mixtas, se ve complejizado por la introducción de un elemento más: el trabajo en línea. Por otra parte, el cambio en el nivel de compromiso con el que los alumnos participan en el curso o el “enganche” de que se ha hablado en este documento, es un elemento que pocas veces es considerado por el docente y más bien es asumido como una constante, independientemente del valor que se le conceda.



Asimismo, los resultados obtenidos permiten conocer más a fondo el comportamiento grupal en este tipo de modalidad y dar cuenta con mayor detalle acerca del nivel de distancia que estos cursos realmente tienen frente a los cursos impartidos bajo modalidades tradicionales. Estos aspectos son de especial importancia sobre todo al considerar tópicos como la evaluación del alumno, que necesariamente tiene que considerar estos cambios en los roles que se asumen. No hacerlo podría llevar a resultados que atiendan a una parcial apreciación de su desempeño.

Asimismo, se aportan elementos que apuntan a la necesidad de un diseño más cuidadoso de las actividades en el componente en línea de los cursos bajo esta modalidad y a partir de ello, la concepción de nuevas formas de articulación con el componente presencial, que permitan sacar provecho de estas variaciones en los comportamientos observados.

Justo en este momento se están viviendo los inicios del uso educativo de las redes sociales en línea y día con día, este tipo de servicios virtuales se está convirtiendo en el elemento integrador de la nueva generación de herramientas en Internet, con mayores niveles de popularidad, accesibilidad y alcance, de ahí la importancia que reviste conocer todas sus dimensiones, fenómenos y procesos asociados.

#### Referencias

- Allen, I. y J. Seaman (2008). *Staying the Course. Online Education in the United States, 2008*. The Sloan Consortium. Sloan-C. Needham, MA. Documento disponible en: [http://sloanconsortium.org/sites/default/files/staying\\_the\\_course-2.pdf](http://sloanconsortium.org/sites/default/files/staying_the_course-2.pdf) Fecha de acceso 14 de septiembre del 2012.
- Ander-Egg, E. (2003). *Técnicas para recogida de datos e información*. Buenos Aires: Lúmen.
- Boyd, D. (2006). "Friends, Friendsters, and MySpace Top 8: Writing community into being on social network sites". En: *First Monday*, 11 (12). Documento disponible en: [http://www.firstmonday.org/issues/issue11\\_12/boyd/](http://www.firstmonday.org/issues/issue11_12/boyd/) Fecha de acceso 14 de septiembre del 2012.
- Boyd, D. y N. Ellison (2007). "Social networks: Definition, history, and scholarship". En: *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1). Documento disponible en: <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html> Fecha de acceso 14 de septiembre del 2012.
- Ellison, N., C. Steinfield y C. Lampe (2011). "Connection Strategies: Social Capital Implications of Facebook-enabled Communication Practices". En: *New Media & Society* XX(X).
- Espuny, C., J. González, M. Lleixà y M. Gisbert (2011). "Actitudes y expectativas del uso educativo de las redes sociales en los alumnos universitarios. El impacto de las redes sociales en la enseñanza y el aprendizaje". En: *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 8(1), pp. 171-185. Documento disponible en: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-espuny-gonzalez-lleixa-gisbert/v8n1-espuny-gonzalez-lleixa-gisbert> Fecha de acceso 14 de septiembre del 2012.
- Garrigós, I., J. Mazón, E. Saquete, M. Puchol y P. Moreda (2010). "La influencia de las redes sociales en el aprendizaje colaborativo". En: *Actas de la XVI Jornadas de la Enseñanza Universitaria de la*

- Informática 2010*. Documento disponible en: [http://jenui2010.usc.es/actas\\_divididas/a67.pdf](http://jenui2010.usc.es/actas_divididas/a67.pdf)  
Fecha de acceso 14 de septiembre del 2012.
- Gómez, M. y N. López (2010). "Uso de *Facebook* para actividades académicas colaborativas en educación media y universitaria". En: *Jornadas Virtuales de Educación a Distancia: Las redes sociales y la gestión del conocimiento*. Universidad del Salvador. 2010. Documento disponible en: [http://www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/USO\\_DE\\_FACEBOOK.pdf](http://www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/USO_DE_FACEBOOK.pdf) Fecha de acceso 14 de septiembre del 2012.
- Hargittai E (2007) Whose space? Differences among users and non-users of social network sites. *Journal of Computer-mediated Communication* 13.
- Harrison, R. y M. Thomas (2009). "Identity in Online Communities: Social Networking Sites and Language Learning. SNSs and Language Learning". En: *International Journal of Emerging Technologies and Society* 7(2).
- Henri, F. (1992). "Computer conferencing and content analysis". En: Kaye, A. R. (ed.). *Collaborative Learning Through Computer Conferencing: The Najaden Papers*. Nueva York: Springer, pp. 115–136.
- Marwick, A. (2005). "I'm a lot more interesting than a Friendster profile: Identity presentation, authenticity, and power in social networking services". En: *Internet REsearch 6.0 Proceedings*. Disponible en: [http://papers.ssrn.com/sol3/Delivery.cfm/SSRN\\_ID1884356\\_code835439.pdf?abstractid=1884356&mirid=1](http://papers.ssrn.com/sol3/Delivery.cfm/SSRN_ID1884356_code835439.pdf?abstractid=1884356&mirid=1). Fecha de acceso 14 de septiembre del 2012.
- McCarthy, J. (2010). "Blended learning environments: Using social networking sites to enhance the first year experience". En: *Australasian Journal of Educational Technology* 2010, 26(6), pp. 729–740.
- Ponce, A., L. Hernández, J. Hernández y J. Fernández (2012). "Análisis de contenido de las interacciones en línea en cursos de pregrado usando *Facebook* bajo una modalidad *Blended learning*". En: *Sinéctica* 39 Julio-Diciembre. Documento disponible en línea en la siguiente dirección electrónica: <http://www.sinectica.iteso.mx> Fecha de acceso 14 de septiembre del 2012.
- Ponce, A., L. Hernández, J. Hernández y J. Fernández y Y. Magaña (2012). "Analysis of the patterns of online interaction roles in psychology undergraduate courses using *Facebook* as a blended learning tool". En: *Proceedings of EDULEARN Barcelona 2012*. Barcelona: IATED.
- Salaway, G., J. Carusio y M. Nelson (2007). *The ECAR study of undergraduate students and information technology, 2007*. Boulder, Colorado: EDUCAUSE Center for Applied Research. Documento disponible en: <http://www.educause.edu/ECAR/TheECARStudyofUndergraduateStu/161967>. Fecha de acceso 14 de septiembre del 2012.
- Steinfeld, C., N. Ellison y C. Lampe (2008). "Social capital, self-esteem, and use of online social network sites: A longitudinal analysis". En: *Journal of Applied Developmental Psychology* 29 (2008)
- Strijbos, J., R. Martens J. Prins y W. Jochems (2006). "Content Analysis: What are they talking about?" En: *Computers & Education* 46(1), enero, pp. 29-48.
- Vázquez, S., I. Garrigós J. Mazón, E. Saquete y R. Izquierdo (2011). "Usos de redes sociales para mejorar el rendimiento de los alumnos con diferentes niveles de aprendizaje". Documento disponible en: <http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/12136/1/p57.pdf>. Fecha de acceso 14 de septiembre del 2012.

Wallace, P. (2001). *Psicología del Internet*. Barcelona: Paidós.

Waycott, J., S. Bennett, G. Kennedy, B. Dalgarno y K. Gray (2010). "Digital divides? Student and staff perceptions of information and communication technologies". En: *Computers & Education*, 54, pp. 1202-1211.

**Artículo recibido:** 8 de noviembre de 2012

**Dictaminado:** 11 de diciembre de 2012

**Corrección:** 22 de enero de 2013

**Aceptado:** 28 de enero de 2013