



Apertura

ISSN: 1665-6180

apertura@udgvirtual.udg.mx

Universidad de Guadalajara

México

Aguinaga Vázquez, Patricia de; Ávila González, Claudia; Barragán de Anda, Amelia Berenice

Presencia social, didáctica y cognitiva del docente a distancia

Apertura, vol. 1, núm. 1, octubre, 2009

Universidad de Guadalajara

Guadalajara, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68820815005>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Presencia social, didáctica y cognitiva del docente a distancia

Patricia de Aguinaga Vázquez*

Claudia Ávila González**

Amelia Berenice Barragán de Anda***

* Maestra en Tecnología Educativa. Responsable de tecnologías del aprendizaje del Departamento de Desarrollo Social, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara. Avenida de los Maestros, esquina avenida Alcalde, edificio G, segundo piso, CP 44260, Guadalajara, Jalisco, México. Correo electrónico: asesoraguinaga@yahoo.com.mx

** Doctora en Metodología de la Enseñanza. Jefa del Departamento de Desarrollo Social, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara. Avenida de los Maestros, esquina avenida Alcalde, edificio G, segundo piso, CP 44260, Guadalajara, Jalisco, México. Correo electrónico: asesoravila@yahoo.com.mx

*** Maestra en Trabajo Social. Responsable de difusión del Departamento de Desarrollo Social, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara. Avenida de los Maestros, esquina avenida Alcalde, edificio G, segundo piso, CP 44260, Guadalajara, Jalisco, México. Correo electrónico: asesoranda@yahoo.com.mx

Fecha de recepción del artículo: 24/07/2009

Fecha de aceptación para su publicación: 07/09/2009

Contenido del artículo

Resumen

Este trabajo describe la necesidad de presencias sociales, didácticas y cognitivas del docente en la educación a distancia. Plantea algunos ejemplos prácticos de cómo un facilitador puede llevarlas a cabo desde la etapa del diseño hasta la implementación. Concibe al facilitador en la presencia social como quien propicia las interacciones que fomentan las relaciones de tal manera que humanizan intencionalmente el ambiente de aprendizaje. Esboza, además, la presencia didáctica y cognitiva del docente en actividades que van desde el diseño hasta la evaluación del curso.

Palabras clave:

Presencia social, presencia didáctica, presencia cognitiva, interacciones, diseño instruccional, facilitador.

Social presence and didactics of the distance teacher

Abstract

This paper describes the need for social, cognitive and didactic teacher's presence in a distance education environment. Proposes some practical examples of how a facilitator can bring them out from the design stage through to implementation. Conceived the facilitator in the presence as one that fosters social interactions that intentionally encourage relationships so that humanize the learning environment. Also outlines the didactic and cognitive presence of teachers from design to evaluation of the course.

Keywords:

Social presence, didactic presence, cognitive presence, interactions, facilitator.

Introducción

El docente en educación superior ha tenido que incursionar en nuevos ambientes de aprendizaje a partir de su inclusión en la educación a distancia. Conforme ésta se posiciona, los giros en la formación continua y la autocapacitación del docente se centraron en diferentes modos y medios de aprender.

La riqueza de esta experiencia ha sido la formación en la acción, en la que se aprende haciendo en el campo, en las prácticas docentes a distancia, en los cursos en línea y en cada una de las nuevas herramientas que incorporan los programas a distancia.

Para reflexionar sobre las funciones que desempeña el docente en un ambiente a distancia, cabe recordar la imagen del maestro pionero de Estados Unidos, cuando tenía la responsabilidad de ser el maestro del pueblo, en donde no sólo tenía que vigilar el aprendizaje de los niños de la localidad, sino atender los diversos niveles que ellos presentaban; cuidar el ambiente físico del aula; quizá prender el horno para que estuviera cálido el lugar; vigilar la limpieza, las herramientas y utensilios de trabajo; organizar y propiciar las diversas experiencias de aprendizaje dentro y fuera del aula, según edades, niveles, etcétera. Asimismo, el maestro a menudo asignaba a

los niños más grandes para guiar o apoyar a los más pequeños en saberes ya dominados (Anderson, 2008).

Esta imagen, si no actual, asemeja en algunos aspectos las diversas funciones del docente a distancia. El aula a distancia también tiene que ser cuidada en todo lo que se refiere a un ambiente cálido de aprendizaje, de colaboración, que cubra los espacios de relación o brechas específicas y subsane la ausencia de comunicación cara a cara por una presencia del docente, cercana y facilitadora.

Pareciera una paradoja hablar de presencia en la distancia; sin embargo, en este trabajo se pretende abordar los tipos de funciones que hacen al docente estar cercano en la distancia, y que convierten la educación virtual en una posibilidad tangible y práctica.

Presencia del docente en el curso

Las interacciones

La interacción en la educación a distancia es el elemento por excelencia sin el cual no es posible hablar de un aprendizaje constructivista ni colaborativo. Es, además, aquel que determina el sentido de pertenencia, el aspecto integrador para combatir el aislamiento del estudiante; es lo que posibilita su grado de satisfacción y, por lo tanto, su permanencia y constancia.

De acuerdo con el modelo de Paulsen y Mason, y Anderson (2001), las interacciones en el proceso de aprendizaje están definidas por tres dimensiones básicas que se complementan e interrelacionan entre sí (figura 1):

- a) Presencia social
- b) Presencia didáctica
- c) Presencia cognitiva

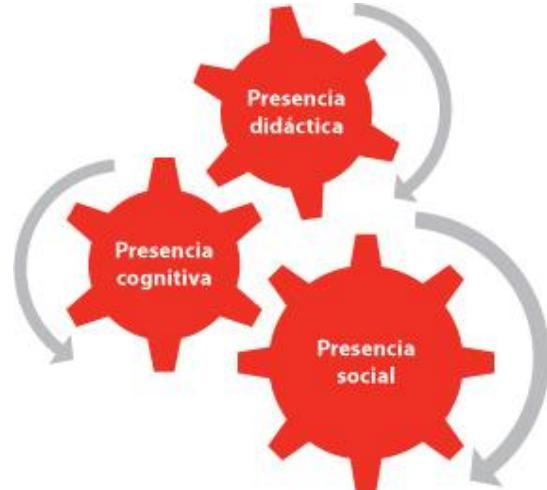


Figura 1. Modelo de Paulsen y Manson

a) Presencia social

Si concebimos la presencia social como el grado en el cual se percibe a una persona como “persona verdadera”, como resultado de las interacciones personales en la comunicación mediada (Gunawardena, 2003), en lo que respecta al curso en línea, éste tiene la capacidad de transmitir algunas comunicaciones en dos vías, que propician la intimidad y cercanía para establecer un clima de confianza entre los participantes, de modo que se sientan parte de la comunidad de aprendizaje (De Aguinaga, 2008). Al interactuar por este medio, el estudiante puede tener la inmediatez necesaria para estar cercano y próximo a sus compañeros y al facilitador. Éste puede “humanizar” el clima a través de sus acercamientos empáticos, al responder rápidamente las comunicaciones no sincrónicas, propiciar las revelaciones de algunas dimensiones “humanas” de la propia personalidad de los estudiantes y, en general, respetar a las personas como tales.

La teoría de la presencia social ha sido usada para valorar las reacciones interpersonales en la comunicación mediada por computadora, en la cual la ausencia de comunicación no verbal podría suponer dificultades en las interacciones; sin embargo, las investigaciones reportan que existe la posibilidad de desarrollar “comunidades en línea” con comportamientos positivos, relaciones cálidas y amistosas. Dos conceptos se asocian a la presencia social: la intimidad y la inmediatez, este último en la comunicación mediada por computadora contribuye a la intimidad (Gunawardena, 2003). Por lo tanto, mientras más inmediata sea la respuesta de los docentes a los estudiantes, más cercanía e inmediatez pueden tener sus relaciones. Asimismo, cuando el docente tarda varios días en responder a sus

estudiantes, se corre el riesgo de enfriar la motivación y posponer o cancelar vínculos afectivos de pertenencia.

La presencia social viene a incluir todas aquellas interacciones que fomentan la creación de una dinámica grupal, promuevan las relaciones sociales, expresen emociones, y en las que el grupo de estudiantes se afirme como tal. La comunicación virtual requiere interacción entre los participantes para proyectarse como una comunidad de aprendizaje; esta dimensión incluye agradecimientos, aportaciones lúdicas, bromas, saludos, expresión de emociones, continuar un mensaje, formular preguntas, y referirse al grupo como un “nosotros”, que implicaría su cohesión (García, 2007). Estas herramientas son todavía más importantes para estudiantes jóvenes, nacidos virtuales, porque para ellos ingresar a Internet no sólo representa una conexión, sino que se comunican, expresan y conviven a través de ese medio. Lo que tal vez para el maestro es sólo un medio o herramienta, para el joven es parte de su mundo (Bustamante, 2008).

La dimensión social no sólo debe prever la existencia de foros sociales o foros café como un espacio propio de los estudiantes, donde puedan socializar en diversas cuestiones, sino también ha de buscar que, a lo largo de diversos momentos, el ambiente promueva las relaciones sociales.

Algunos programas cuentan con curso propedéutico para apoyar la presencia social a partir de una inducción presencial de pocos días y un trabajo a distancia de varios meses; en él se abordan contenidos administrativos, académicos y tecnológicos que permiten impulsar a los alumnos al estudio autogestivo a distancia.

La asistencia al curso propedéutico en su inducción presencial hace posible establecer relaciones e identificarse con alguien que comparte intereses y procesos. Estos primeros contactos apoyan la dimensión social en el aprendizaje, al promover los diálogos y participar en espacios comunes, que van desde trabajos en equipo hasta invitaciones a hospedarse en el mismo cuarto para abaratar costos (De Aguinaga, 2007).

El estudiante, a partir del curso propedéutico, desarrolla un sentido de pertenencia a una comunidad de aprendizaje, y se reconoce acompañado en su proceso a distancia, no sólo por asesores, sino por todos los actores involucrados; estudiantes, administrativos, equipo técnico, tutores, etcétera; esto le significa aportes emocionales desde el inicio de ese proceso.

En el mismo sentido, la academia de este curso puede estar formada por todos los docentes que participarán en el programa. No obstante que parecieran muchos

docentes para un grupo, esta inclusión posibilita la asignación de pocos estudiantes a cada asesor y el seguimiento cercano y personal del docente y el aspirante.

Asimismo, para la incorporación de docentes sin experiencia a distancia es un buen ejercicio iniciar en academia y con pocos estudiantes a su cargo, ya que el docente nuevo aprende del hacer del docente con experiencia, de quien recibe acompañamiento y supervisión.

Algunas veces, la figura del docente es considerada indistintamente como tutor o facilitador. Otras veces se tienen dos perfiles: de asesor, quien realiza funciones de docencia y asesoría disciplinar, teórica y metodológica; y de tutor, que se enfoca a orientar al estudiante en cuestiones motivacionales, informativas, emocionales, laborales, de solución de conflictos académicos o administrativos, con miras a superar su rendimiento universitario. Ya sea que estas acciones las realicen dos personas o una sola, ellas contribuyen a la presencia social, para establecer un vínculo directo con el estudiante; al posibilitar el acompañamiento en conflictos personales, se reestablece la comunicación como vínculo entre él y el programa, y para actuar en una forma preventiva con estrategias motivacionales a fin de lograr los objetivos propuestos.

La presencia social ayuda a que el estudiante sea identificado y conocido por la comunidad de aprendizaje, tal como él es, no sólo por sus productos, sino también a través de sus mensajes, su estilo de escribir, sus participaciones e interacciones. Es trabajo del asesor permitir y propiciar relaciones más estrechas entre compañeros y con el docente. Dichas interacciones llevan a establecer cierta empatía entre ambos y, en cierta forma, provocan un interés especial del docente por el proceso del estudiante, lo que da por resultado una orientación personalizada y adaptada a sus necesidades y procesos particulares.

El estudiante, además, establece relaciones con sus compañeros y sus asesores, que pueden persistir hasta después de egresar del programa, con bases formativas similares y con la posibilidad de apoyo mutuo, así como el establecimiento de una red social disciplinar.

b) Presencia didáctica

En estas interacciones, el docente dirige su atención al proceso de aprendizaje en tres momentos: como diseñador, como facilitador de un ambiente social que conduce el aprendizaje, y como experto en contenidos que sabe cómo acercar a los estudiantes a esos saberes (Anderson, 2001).

Diseñador

Esta presencia del docente inicia mucho antes del curso con la responsabilidad de diseñarlo y organizarlo, actividad ideal para llevarse a cabo en pares, en academia o con los administradores, de tal manera que en esta etapa se planea el proceso, la estructura, los tiempos, sus componentes, las interacciones y las evaluaciones.

Dentro de esta categoría, la presencia del profesor incluye construir y crear materiales que apoyen el curso: objetos de aprendizaje, notas de lecturas, minilecturas y lecturas complementarias. La experiencia de cursos previos facilita al docente transparentar y explicar los procesos que sabe se dificultan consecutivamente. A menudo, el docente se da cuenta de que determinadas instrucciones no fueron claras, o que algunas actividades no cumplieron el objetivo esperado. Como diseñador y organizador, tuve la oportunidad de proveer y hacer eficientes las asesorías que, en forma continua, eran solicitadas a nivel personal por varios estudiantes, al diseñar y elaborar alguna herramienta que dará respuesta a esa necesidad manifiesta.

La presencia del docente también es requerida en la explicación de la operatividad del curso, en la que, de forma clara, se determinan las premisas y los mecanismos del proceso del curso. Algunas veces, a pesar de estar plasmados en las generalidades, pasan inadvertidos por los estudiantes o continúan con dinámicas de cursos previos, por lo que el docente tendrá que reorientar el sentido de métodos, parámetros, normas, así como criterios e indicadores de evaluación, de tal manera que el estudiante tenga certezas de lo que puede lograr en el curso, lo que puede esperar del asesor, y lo que se espera de él.

Al diseñar el curso, el docente debe pensarlo en términos de colaboración, lo cual implica humanizar los ambientes de aprendizaje. Con base en la premisa de que el aprendizaje ocurre en un contexto cultural-social y que el conocimiento es socialmente construido (Bruner, 1996; Wertsch, 1998), el diseño instruccional puede incluir lo siguiente:

- Dinámicas grupales de presentación en un foro específico. Esto acelera los procesos de conocimiento mutuo y considera la dimensión afectiva de todos los participantes.
- Mensajes del facilitador con una base de respeto a la persona, a su proceso individual y a los procesos grupales, para que prevalezca un clima de trabajo en la confianza mutua y seguridad de su aceptación en el colectivo.

- Tareas mutuas que permitan el proceso de cohesión de los participantes ante fines y necesidades comunes.
- Estos trabajos en equipo suponen la colaboración; se les solicita a los estudiantes que asuman un papel en la ejecución de la tarea y registren por lo menos tres roles concretos en el equipo: el moderador, quien facilita el trabajo del grupo, da dirección, revisa las instrucciones y está pendiente de los límites del tiempo; el sintetizador, quien recapitula las respuestas de todos y elabora un resumen escrito de la tarea; y el animador, quien asegura que todos los miembros participen.
- La asignación de integrantes en equipo puede ser aleatoria, voluntaria o con un fin específico según los objetivos que se persigan.
- Los trabajos grupales, sean tareas o foros, son actividades de apoyo en un ambiente de aprendizaje que supone reciprocidad entre los participantes y se establece como una actitud permanente entre los miembros del grupo, cuya finalidad puede llegar a ser el aprendizaje de todos.

Facilitador y experto en contenidos

Una de las participaciones más evidentes del asesor en línea es su presencia en los foros de debate o de discurso, como algunos autores prefieren llamarlos. Al respecto, se han hecho varias investigaciones de cómo es identificado el rol del docente como facilitador; destacan las siguientes intervenciones:

- Planea el objetivo del foro y la pregunta generadora o el incentivador de participaciones.
- Monitorea el proceso de comunicaciones y su efectividad en el tiempo asignado.
- Identifica las áreas de coincidencias y desacuerdos.
- Muestra los consensos.
- Anima y refuerza las contribuciones de los estudiantes.
- Establece un clima favorable para el aprendizaje.
- Promueve niveles de análisis más profundos de construcción conjunta más allá de compartir y comparar información.
- Provee la focalización constante del debate.
- Hace síntesis parciales o finales.
- Confirma y retroalimenta.

- Diagnóstica distorsiones de conceptos.
- Da alternativas de fuentes complementarias.
- Asigna roles de estudiantes para sintetizar, coordinar y complementar.
- Guarda transcripciones para retroacciones.
- Modela habilidades de pensamiento crítico.
- Dirige la discusión con base en lecturas previas.
- Para propiciar el aprendizaje colaborativo, el docente planea los foros de exhibición. El desarrollo de foros de exhibición y coevaluación es el espacio en donde los estudiantes muestran sus productos y analizan y evalúan el trabajo de sus compañeros. Esta actividad les permite aprender con y de los otros; reconocer diferentes procesos de apropiación y construcción en una misma tarea; y comparar diversas estructuras conceptuales.

Otras actividades del docente en la presencia didáctica es guiar en cuestiones tecnológicas ante las dificultades de algunos estudiantes en el uso efectivo del medio; suplir los errores de instrucción o tecnológicos; así como apoyar a los estudiantes a ubicarse en el diseño macro- del curso y del programa. Ello supone una dirección personal cuando es requerida.

En esta dimensión se espera, además, que el docente incorpore nuevas herramientas tecnológicas para dinamizar el proceso de aprendizaje, como son los objetos de aprendizaje, los wikis, los diarios de campo, blogs, chats, y los que irán surgiendo.

Al término del curso, el docente, en academia, revisa los cuestionarios de evaluación, en los que los estudiantes retroalimentan los procesos, sugieren modificaciones y valoran el desempeño propio, del docente y de la estructura del curso. Estas evaluaciones permitirán la toma de decisiones con una visión de calidad.

c) Presencia cognitiva

Esta dimensión se define como la medida en la que los alumnos son capaces de construir y confirmar significados a través de un discurso sostenido en una comunidad de indagación crítica. Se refiere al pensamiento de alto nivel, al pensamiento crítico, a la aprehensión, creatividad, resolución de problemas e intuición (García, 2007). La presencia del docente incluye la incorporación de técnicas de resolución de dilemas y problemas en todas sus fases.

Este tipo de presencia ha sido fortalecida en el trabajo colegiado, en el que se rompe con esquemas de temor a lo nuevo, al error y a la evidencia del error, y a ser observado. Trabajar en academias ha propiciado dar lo mejor de sí mismo, subsanar omisiones, trabajar en equipo, y conformar la comunidad de aprendizaje no sólo con un asesor y un grupo de estudiantes, sino con una academia y un grupo de estudiantes. La academia podrá determinar el tipo de estrategias de aprendizaje que favorezcan construcciones significativas.

Riesgos

El papel del docente frente a los retos de la educación a distancia puede presentar algunos riesgos, a veces por la inercia de viejos paradigmas, otras por el exceso de estudiantes y el cumplimiento de otras funciones universitarias. Sin embargo, tener presente estas dificultades nos hace menos vulnerables a ellas, baste mencionar las siguientes:

- Buscar el camino más fácil, que requiera menos esfuerzo por lo saturado del trabajo académico.
- No probar nuevas herramientas por no ser conocidas.
- Trabajar solo.
- Minimizar la interactividad y colaboración.
- No hacer caso a las retroalimentaciones.

Retos

- Rescatar la cultura de evaluación continua, lo cual implica incorporar instrumentos que evalúen el desempeño docente, el curso con sus dimensiones y, por supuesto, la autoevaluación del estudiante. Sin embargo, la verdadera cultura de evaluación rompe con esquemas de temor a la crítica, de resistencias a ser mal evaluado o de que queden descubiertas las debilidades del docente. Sólo al abrirse a la cultura evaluativa, podrán iniciarse procesos de calidad.
- Reflexiones colegiadas han surgido a partir de las participaciones de los estudiantes en las evaluaciones de los cursos y del asesor. Los elementos rescatables son la participación de academias en registrar y recuperar la experiencia para irla transformando.

- En el ámbito de la presencia social habrá que cuidar, como dice Barbera (2001), que la comunicación dialógica garantice la construcción del conocimiento, no sólo del intercambio de información, sino la cooperación y colaboración.
- Fortalecer el sistema de tutorías, de tal manera que la relación del estudiante con su tutor sea sistemática, abierta, con mayores niveles de intimidad e inmediatez; que este acercamiento aminore la desmotivación y deserción educativa.
- Identificar el impacto del programa en los contextos laborales a través de sistematizar las evaluaciones integrales de la institución, programa, estudiante, egresado y contratadores.
- Posicionar los programas a distancia en el ámbito institucional para fortalecer y aumentar la planta académica a fin de mejorar la tutoría y asesoría.
- Un programa académico a distancia debe estar siempre en evolución, en la búsqueda de la mejora continua, en lograr la eficiencia y buscar la calidad educativa. Existen muchos retos todavía para mantenerse con los estándares óptimos y para ser una opción educativa altamente reconocida y posicionada en beneficio de la sociedad.

Referencias bibliográficas

Anderson, Terry, Rourke, Liam, Garrison, Rando, y Walter Archer (2001) “Assesing Teaching presence in a computer conferecing context”, *Journal of Asynchronous Learning Networks. Sloan Consortium*, vol. 4, núm. 2: http://www.sloan-c.org/publications/JALN/v5n2/v5n2_anderson.asp Fecha de consulta: 10 de agosto de 2008.

Barbera, Elena (2001), “La mediación tecnológica en la educación a distancia: los entornos virtuales a debate”, en *La incógnita de la educación a distancia*, España: Horsori-Universitat de Barcelona, pp. 69-101.

Bustamante Rojas, Hilda (2008), “Los enredos de la afectividad con Internet”, *Boletín SUAyEd*, tomo 3, UNAM.

De Aguinaga Vázquez, Patricia y Barragán de Anda, B. (2008), “El aislamiento y la deserción en la educación a distancia”, Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación a Distancia:

http://216.75.15.11/~joomlas/eduqa2008/images/ponencias/eje_tematico_4/4_31_

[El_aislamiento_y_la_desercion_Barragan_de_Anda_Aguinaga_Vazquez_.pdf](#)
Fecha de consulta: enero de 2009.

_____ (2007), “La presencia social como elemento minimizador de la deserción en la educación a distancia”, Virtual Educa Brasil: <http://e-socio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:19307&ds> Fecha de consulta: enero de 2009.

Gándara, Manuel (1997), “Multimedios y nuevas tecnologías”, en Turrent, A. (coord.), *Uso de nuevas tecnologías y su aplicación en la educación a distancia, módulos IV, V y VI*, México: ULSA, pp. 105-128:
http://cecte.ilce.edu.mx/docs/sistemas/multimedios_1.rtf Fecha de consulta: enero de 2007.

Gunawardena, Charlotte (2003), “Social Presence and the Sociocultural Context of Online Education”: http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Charlotte_Lani.doc Fecha de consulta: febrero de 2007.

Gunawardena, Charlotte, Espíndola, Ernesto y León, Arturo, “La deserción escolar en América Latina; un tema prioritario para la agenda regional. Educación y conocimiento: una nueva mirada”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 30, OEI: <http://www.rieoei.org/rie30a02.htm#10a#10a> Fecha de consulta: febrero de 2007.

Marcelo, C. y Perera, V. (2007), “Comunicación y aprendizaje electrónico: la interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje”, *Revista de Educación*, núm. 343, mayo-agosto, pp. 381-429:
http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_17.pdf Fecha de consulta: 1 de septiembre de 2007.

Padilla Partida, Siria (2006), “Gestión de ambientes de aprendizaje constructivistas apoyados en la zona de desarrollo próximo”:
http://udgvirtual.udg.mx/apertura/num5/pdfs/ambientes_aprendizaje_constructivista.pdf Fecha de consulta: febrero de 2007.

Padula, Perkins (2004), “Jorge Eduardo. Tutor y estudiante en educación a distancia. ¿Interacción motivadora o comunicación en crisis?”:
www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca Fecha de consulta: febrero de 2007.