



La presencia docente en el modelo “Comunidad de Indagación” aplicado a la educación a distancia

González Ruzo, Dolores; Llovell Curia, Magdalena y Velazquez, Yanina

Fecha de recepción: 30/11/2018

Fecha de aprobación: 11/12/2018

Eje: Implementación de las TIC en la enseñanza de las lenguas, la traducción y la interpretación

Resumen

Los últimos años han sido testigos de la expansión de las nuevas tecnologías y su creciente inclusión en el escenario educativo. En respuesta a las demandas del siglo 21, la educación superior ofrece cada vez más posibilidades para realizar recorridos académicos en entornos virtuales. En el marco del proyecto de investigación “La indagación como enfoque pedagógico para el estudio del cambio léxico: experiencia en entornos virtuales de la FL” realizamos este trabajo que pretende analizar la presencia docente en el modelo de “Comunidad de Indagación” (Col), propuesto por Garrison, Anderson y Archer (2000), aplicado a la enseñanza a distancia. Los autores plantean que una experiencia educativa significativa está inmersa dentro de una Comunidad de Indagación compuesta por docentes y alumnos y en la cual el proceso de aprendizaje se da desde la interacción de tres elementos principales: la presencia cognitiva, la presencia social y la presencia docente. La presencia docente, de quien en gran medida depende el establecimiento de una Comunidad de Indagación, consta de dos funciones: el diseño de la experiencia educativa y la facilitación. Sin embargo, en muchos entornos educativos virtuales, la presencia docente puede estar representada en uno o varios de los otros miembros de la comunidad. El objetivo de este trabajo es realizar una revisión bibliográfica sobre la presencia docente en entornos virtuales en publicaciones de los últimos años. De esta manera, nuestra indagación y familiarización con el modelo (Col) contribuirá a su aplicación en la enseñanza de asignaturas de grado a distancia y así, fomentará la participación activa de los alumnos universitarios en el proceso de aprendizaje dentro del contexto multimodal actual.



Introducción

Los últimos años han sido testigos de la expansión de las nuevas tecnologías y su creciente inclusión en el escenario educativo. En respuesta a las demandas del siglo 21, la educación superior ofrece cada vez más posibilidades para realizar recorridos académicos en entornos virtuales. Uno de los enfoques de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales más implementados de los últimos tiempos es el modelo de “Comunidad de Indagación” (CoI), propuesto por Garrison, Anderson y Archer (2000: 88). Según este enfoque, una experiencia educativa significativa está inmersa dentro de una Comunidad de Indagación compuesta por docentes y alumnos y en la cual el proceso de aprendizaje se da desde la interacción de tres elementos principales: la presencia cognitiva, la presencia social y la presencia docente.

La presencia cognitiva surge a partir de un proceso de indagación que contiene cuatro fases: 1) detonación: se parte de generar un interés que permite llevar a cabo una discusión en relación a un tema presentado en forma de problema; 2) exploración: se parte de las ideas para lograr intercambios y discusiones y se busca una aproximación a una explicación; 3) integración: se incentiva el lograr un aprendizaje significativo a través de reflexiones. Las ideas que surgieron en las etapas anteriores se pueden visualizar; y 4) resolución: consolidación del aprendizaje a partir del conocimiento adquirido en las etapas previas. A través de este proceso, y especialmente en las dos últimas fases, se desarrollan habilidades del pensamiento de orden superior. La presencia cognitiva es “el grado en que los estudiantes construyen y confirman significados mediante la reflexión sostenida y el discurso en una comunidad de indagación” (Garrison *et al.*, 2000: 89).

La presencia social puede definirse como “la habilidad de los participantes de una comunidad de indagación para proyectarse social y emocionalmente como personas reales, a través del medio de comunicación utilizado” de acuerdo con Garrison *et al.* (2000: 89). Este componente funciona como soporte de la presencia cognitiva porque facilita el desarrollo del pensamiento crítico dentro de un entorno virtual. Este elemento, a su vez, marca una diferencia cualitativa entre una comunidad de indagación colaborativa y un simple proceso de búsqueda de información.



La presencia docente es de quien en gran medida depende el establecimiento de una Comunidad de Indagación, puede estar representada en uno o varios de los otros miembros de la comunidad y consta de tres funciones (razón por la que los autores eligen “teaching presence” y no “teacher presence” como denominación (Anderson, Rourke, Garrison y Archer, 2001:5-6). La primera función es el diseño de la experiencia educativa, que incluye la selección, organización y presentación del contenido del curso así como el diseño y desarrollo de las actividades de aprendizaje y evaluación. La segunda función es la facilitación del discurso que puede ser compartida por el docente y por otros miembros de la comunidad. Finalmente, la tercera función es la de la enseñanza directa, responsabilidad pura del docente.



Elementos del modelo Col (Garrison *et al.*, 2000:88)

Tal como lo indica el esquema propuesto por los autores, los componentes del modelo se encuentran interrelacionados entre sí ya que la mayor presencia de alguno de ellos tiene incidencia en la apropiación de los contenidos en la experiencia educativa.

El objetivo de este trabajo es realizar una revisión bibliográfica sobre estudios de los últimos años que investiguen la implementación del modelo Col, en particular la evolución de la presencia docente. Consideramos que realizar un estudio meticuloso sobre el estado del arte es una etapa fundamental del proceso de investigación ya



que funciona como los cimientos necesarios para poder realizar un aporte útil y significativo (Boote y Beile, 2005:1).

La presente comunicación se encuentra enmarcada dentro del proyecto de investigación “La indagación como enfoque pedagógico para el estudio del cambio léxico: experiencia en entornos virtuales de la FL” de la Universidad Nacional de Córdoba que tiene por objetivo aplicar / indagar el modelo tecno-educativo *Comunidad de Indagación* en la enseñanza de la evolución del léxico en la asignatura Historia de la Lengua de la Facultad de Lenguas (UNC) en la modalidad a distancia.

Nuestra indagación y familiarización con el modelo (Col) contribuirá a su aplicación en la enseñanza de asignaturas de grado a distancia y así, fomentará la participación activa de los alumnos universitarios en el proceso de aprendizaje dentro del contexto multimodal actual.

Hemos organizado la presente comunicación en tres secciones. La primera corresponde a la introducción en donde se explicita el objetivo del trabajo. En la segunda sección, se presenta la metodología y, en último lugar, se mencionan los resultados y las conclusiones.

Metodología

Para realizar el presente trabajo se seleccionaron diez artículos publicados en inglés y español que investigan el desarrollo e implementación del modelo de Comunidad de Indagación (Col) propuesto por Garrison *et al.* (2000). En primer lugar, se establecieron los criterios para realizar una búsqueda en bases de datos y buscadores y se seleccionaron artículos tanto en inglés y español que cumplieran con los siguientes criterios:

1. Artículos que exploraran los componentes del Col propuestos por la teoría de Garrison *et al.* (2000) en investigaciones del nivel superior en entornos virtuales.
2. Artículos que arrojaran hallazgos relacionados principalmente con la presencia docente.
3. Artículos con fecha de publicación posterior al año 2000.



Luego, se realizó un análisis con cuadros sinópticos sobre las investigaciones, las metodologías, los instrumentos empleados y resultados obtenidos en relación a las tres presencias que forman parte del modelo Col. Posteriormente, se compararon y contrastaron los hallazgos encontrados con respecto a la presencia docente y las implicancias en el aprendizaje adquirido por los estudiantes.

Descripción de las investigaciones

Tal como explicamos en el apartado anterior, se analizaron un total de diez artículos que realizan investigaciones en relación con la presencia docente en el modelo Col. En los siguientes cuadros se encuentra la información analizada en los artículos, a modo de resumen.

Artículo 1	Participantes/Contexto	Procedimiento
<p>A study of teaching presence and student sense of learning community in fully online and web-enhanced college courses.</p> <p>(Peter Shea, Chun Sau Li, Alexandra Pickett, 2006)</p>	<p>1. Cursos completamente online</p> <p>2. Cursos “híbridos” (presencial + componentes online)</p> <p>1067 alumnos inscriptos en cursos online de 32 facultades de la State University of New York Learning Network.</p>	<p>Aspectos que se midieron:</p> <ul style="list-style-type: none"> diseño curricular y organizativo facilitación de un discurso productivo docencia directa. <p>Instrumento: Cuestionario</p> <p>La presencia docente se midió a través de la “escala de presencia docente” (TPS) que se entregó a una muestra de 1067 alumnos inscriptos en cursos online de 32 facultades de la State University of New York Learning Network.</p>
<p>Resultados: El diseño fue percibido como didáctico eficaz y hubo mayor nivel de comunidad educativa.</p>		



Artículo 2	Participantes/Contexto	Procedimiento
<p>The Development of a Community of Inquiry over Time in an Online Course: Understanding the Progression and Integration of Social, Cognitive and Teaching Presence</p> <p>(Zehara Akyol, D. Randy Garrison, 2007)</p>	<p>Curso online y mixto conformado por 16 estudiantes en educación superior.</p>	<p>Enfoque: metodología que combina formatos sincrónicos (profesores y estudiantes se conectan y se dicta la clase) y asincrónicos (el estudiante accede a las actividades de la clase en distintos horarios y, por lo general, tienen un plazo de entrega de trabajos pautada. Ejemplo: horas virtuales).</p> <p>Método variado (eclectic): datos cuantitativos y cualitativos más estrategias diferentes, métodos, etc.</p> <p>En la presencia docente se midió:</p> <ul style="list-style-type: none"> • diseño y organización • facilitación del discurso • instrucción directa.
<p>Resultados: Los dos elementos, presencia docente y social, muestran una relación significativa con el aprendizaje percibido por los estudiantes.</p>		

Artículo 3	Participantes/Contexto	Procedimiento
<p>Developing Learning Community in Online Asynchronous College Courses: The Role of Teaching Presence</p> <p>(Shea Peter, Sau Li Chu, Swan Karen, Pickett Alexandra, 2005)</p>	<p>Se realizó un estudio con 2.036 estudiantes en 32 institutos superiores en una comunidad de aprendizaje virtual.</p> <p>Participaron 470 instructores y se dictaron 581 cursos.</p>	<p>Se emplearon un cuestionario del CoI con 42 afirmaciones y la escala Rovai con 21 afirmaciones.</p> <p>Se midieron variables como la edad, género, el puesto de trabajo y la aislación social (distancia del campus), entre otras.</p> <p>Procedimiento: la encuesta se realizó al azar durante las dos últimas semanas antes de finalizar el curso.</p> <p>Se midió:</p> <ul style="list-style-type: none"> • presencia docente (siguiendo el modelo de Garrison) • comunidad de aprendizaje
<p>Resultados: El estudio revela que una presencia fuerte y activa por parte del docente está asociada con el sentido de conectividad y aprendizaje del estudiante. Además, los hallazgos no desestiman la importancia de un buen diseño de enseñanza y organización.</p>		



Artículo 4	Participantes/Contexto	Procedimiento
<p>Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework.</p> <p>(D. Randy Garrison, M. Cleveland-Innes and Tak Fung, 2010)</p>	<p>Fueron obtenidas 287 respuestas de estudiantes de 4 instituciones de los Estados Unidos y Canadá.</p>	<p>Se seleccionaron 14 cursos de distintas disciplinas y 2 programas (a social science Master's Degree in Interdisciplinary Study (MAIS) y Master's Degree in Education with a concentration in Distance Education) para la investigación. Los programas ofrecieron una plataforma de aprendizaje con comunicación asincrónica. Todos los cursos tenían una combinación de material impreso y electrónico y conferencias online.</p> <p>Se empleó como instrumento un cuestionario del CoI con 34 preguntas que proveen información sobre las tres presencias del modelo.</p>
<p>Resultados: La evidencia afirma que el rol de la presencia docente en el aprendizaje online está creciendo.</p>		

Artículo 5	Participantes/Contexto	Procedimiento
<p>Assessing Teaching Presence in a Computer Conferencing Context.</p> <p>(Terry Anderson, Liam Rourke, D. Randy Garrison, Walter Archer, 2001)</p>	<p>Presenta una nueva técnica desarrollada para evaluar o medir la presencia docente en cursos en línea basados en el uso de conferencias por computadora.</p> <p>Técnica: análisis de contenido. (para análisis cuantitativo)</p>	<p>Se reúne la evidencia empírica que respalda la existencia de la presencia docente y sus tres categorías.</p> <p>Analizan las transcripciones de las conferencias por computadora de los cursos universitarios de grado.</p> <p>Unidad de análisis: Mensaje</p>
<p>Resultados: Se puede aplicar este sistema para diagnosticar dificultades en el momento de la enseñanza; para ayudar a los docentes a reducir la cantidad de trabajo al mejorar la calidad y reducir la cantidad de mensajes; y a mejorar la densidad semántica y la funcionalidad de sus posteos.</p>		



Artículo 6	Participantes/Contexto	Método
<p>Community of inquiry as a theoretical framework to foster “epistemic engagement” and “cognitive presence” in online education.</p> <p>(Peter Shea and Temi Bidjerano, 2008)</p>	<p>Se examinan distintas concepciones teóricas de educación mediada por tecnología.</p> <p>Se evalúan 2159 estudiantes.</p> <p>El estudio pretende validar un instrumento diseñado para medir la presencia docente, social y cognitiva.</p>	<p>Investiga los roles de los marcos teóricos que describen, explican y mejoran los procesos de aprendizaje en línea.</p> <p>También, investiga nuevas concepciones teóricas respecto de la educación mediada por tecnología y los modelos de contenido tecnológico pedagógico (TPKC).</p>
<p>Resultados: TPKC pone énfasis en la enseñanza directa sin darle demasiada relevancia al rol del alumno en la construcción del conocimiento. Respecto del modelo COI, articula de gran manera el enfoque epistemológico y confirma que las presencias docentes y sociales representan los procesos necesarios para crear el compromiso epistemológico y la presencia cognitiva para los estudiantes en línea. Es crucial ayudar a los estudiantes a ganar confort y confianza en el formato de discusión en línea para promover la presencia cognitiva.</p>		

Artículo 7	Participantes/ Contexto	Procedimiento
<p>La presencia docente en una comunidad de aprendizaje colaborativa virtual.</p> <p>(Elba Gutiérrez-Santiuste, Teresa Pessoa, M. Jesús Gallego-Arrufat, 2017)</p>	<p>Análisis de la presencia docente en una comunidad de aprendizaje virtual utilizando el marco teórico COI.</p> <p>Muestra: 98 alumnos (entre 19 y 38 años) y 2 profesoras.</p>	<p>Se analizan las comunicaciones en un entorno b-learning en Educación Superior. Se utiliza una metodología mixta para observar las categorías y subcategorías propuestas en el modelo teórico.</p> <p>Herramientas: comunicaciones virtuales (foros y chats) y dos cuestionarios sobre la percepción del alumnado en relación con la presencia docente.</p>
<p>Resultados: Predominio de la presencia docente en los foros en relación con la Enseñanza Directa mientras que en los chats existe una distribución más homogénea entre la Facilitación del Discurso y el Diseño/Organización.</p> <p>El chat: herramienta que recoge más diversidad de comunicaciones docentes.</p> <p>La activa participación del alumnado en diversos indicadores confirma que la comunidad de aprendizaje es dinámica y que el alumnado es participe y está integrado. Las tareas docentes son compartidas con el profesorado. El profesorado mantiene más carga comunicativa.</p> <p>Percepción del alumnado: alta en relación con la presencia docente.</p>		



Artículo 8	Participantes/Contextos	Procedimiento
<p>Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación.</p> <p>(B. García-Cabrero, E. L. Serrano, S. Ponce Ceballos, E. J. Cisneros-Cohernour, G. Cordero Arroyo, Y. Espinosa Díaz, M. H. Vigil, 2018)</p>	<p>Presenta un Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Enseñanza en Línea (MECDL), que considera tipos de presencia docente (de enseñanza, cognitiva, social, emocional y de aprendizaje), ciclos conversacionales y secuencia instruccional.</p> <p>Proyecto de investigación en red con la participación de tres universidades mexicanas</p>	<p>Se realizó una búsqueda de modelos e instrumentos de evaluación docente en línea del año 2000 al 2017, en las bases de datos Elsevier y ProQuest.</p> <p>Se trabajó con la colaboración de diversos grupos de especialistas.</p>
<p>Resultados: El MECDL ordena el proceso en que se instrumenta el CoI y la interacción dialógica propuesta por Laurillard (2001), de una manera más natural, apegada a la experiencia de diseño y conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje en línea. Asimismo, especifica claramente los indicadores a considerar para evaluar la competencia docente en línea, a partir de la cual se pueden desarrollar diversos instrumentos válidos y confiables.</p>		

Artículo 9	Participantes/ Contexto	Procedimiento
<p>Comunidades de práctica: un modelo de intervención desde el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales.</p> <p>(María Rosa Fernández Sánchez y Jesús Valverde Berrocoso, 2014)</p>	<p>La muestra está conformada por 20 mujeres adultas y residentes en España, heterogéneas en edad, nivel formativo y actividad laboral.</p>	<p>Se utilizó el enfoque dialógico de investigación en CSCL (aprendizaje colaborativo por medio de computadoras), que está basado en la idea de que el aprendizaje es una actividad socialmente organizada.</p> <p>Utiliza como apoyo el método del estudio de caso, trasladado a la virtualidad y toma el ciberespacio como campo de estudio.</p> <p>La investigación tiene 3 partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -En la primera parte se realiza un estudio destinado a contextualizar y posteriormente diseñar, implementar y evaluar una práctica de e-learning basada en CSCL. -El segundo estudio se basa en un análisis de contenido de los foros de la acción formativa destinado a comprobar las dimensiones del modelo «comunidad de indagación». -El tercer estudio se basa en la evaluación de la experiencia.
<p>Resultados: Se puede destacar que en los foros virtuales se detecta una mayor participación de las estudiantes que de los tutores y tutoras invirtiendo la tendencia que suele encontrarse en la enseñanza presencial en la que el profesorado interviene y participa más que el alumnado, centrándose más en el proceso de enseñanza que en el de aprendizaje. Incluso se manifiesta que la presencia docente no sólo es exclusiva del docente, sino que las estudiantes han adoptado esta función en reiteradas oportunidades.</p>		



Artículo 10	Participantes/Contexto	Procedimiento
<p>Online instructional effort measured through the lens of teaching presence in the Community of Inquiry Framework: a re-examination of measures and approach.</p> <p>(Peter Shea, Jason Vickers and Susana Hayes, 2010)</p>	<p>Curso de nivel superior en en gestión empresarial completamente online.</p> <p>El curso tuvo 5 módulos de instrucción.</p> <p>Otoño de 2007. Universidad estatal especializada en educación a distancia y en educación de adultos para alumnos no tradicionales. Estados Unidos.</p>	<p>Foros de discusión, discusiones en grupos pequeños y de todo el grupo, anuncios del curso, carpetas privadas para comunicación directa entre el docente y el estudiante, área pública para realizar preguntas, email, programa y material de orientación de docentes, tareas, instrucciones.</p> <p>La fiabilidad entre evaluadores fue computada mediante el coeficiente Kappa de Cohen y el coeficiente de fiabilidad de Holsti.</p>
<p>Resultados: Los enfoques de investigación convencionales, basados en el análisis cuantitativo de contenido no tienen en cuenta la mayoría de las tareas de la presencia docente y de este modo, no representan de manera fidedigna el esfuerzo productivo de instrucción en línea. Al mismo tiempo, este estudio confirma una cuarta dimensión: seguimiento.</p>		

Como se puede observar, los contextos en los que se desarrollan los estudios son cursos de nivel superior con modalidad completamente *online* excepto en dos de ellos (artículos 1 y 2) en los que la modalidad de los cursos es presencial y virtual. El número de estudiantes que forman parte de las investigaciones varía de gran manera en cada trabajo. En tres de los artículos se evalúa a más de mil alumnos de diversos cursos (artículos 1, 3 y 6); en cinco artículos los participantes varían entre 10 y 300, algunos trabajan con un sólo curso y otros con más de un curso (artículos 2, 4, 7, 9 y 10); y en dos artículos se realiza un análisis y descripción de métodos y no se trabaja con alumnos (artículos 5 y 8). En la mayoría de los cursos, se emplean formatos sincrónicos (docente y alumnos conectados en simultáneo para participar de las actividades estipuladas para un horario específico) y asincrónicos (los alumnos completan las actividades utilizando el tiempo que sea necesario y varía según el estudiante sin estar el docente conectado).

En algunos casos se utilizaron como parte del estudio variables como el género, la edad, trabajo (*part-time* o *full time*), la distancia del campus, la duración del curso, etc. (Shea, Sau Li y Picket, 2006:179). En el texto de Fernández (2014) se trabajó con un grupo heterogéneo de mujeres donde para integrar las fases de la investigación se complementó el Col con la integración de la dimensión didáctica, sociocultural y tecnológica desde un enfoque dialógico de investigación teniendo



como eje la idea de que el “aprendizaje es una actividad organizada socialmente” (María Rosa Fernández Sánchez y Jesús Valverde Berrocoso, 2014: 99).

En cuanto a los instrumentos y escalas que se emplearon, el más frecuente en uso fue el cuestionario perteneciente al modelo Col que permitió recolectar datos sobre las tres presencias del modelo de indagación. Los cuestionarios abordan temáticas que se relacionan con la percepción del alumnado con respecto a la presencia docente, el aprendizaje y el sentido de comunidad. Las preguntas del cuestionario Col (Shea *et al.*, 2005; Akyol *et al.*, 2007; Garrison *et al.*, 2010) tienen como objetivo recolectar información sobre la claridad en la comunicación del docente (siempre desde la perspectiva del alumno) en relación a temas como objetivos del curso, fechas de entrega de trabajos, instrucciones, su rol como facilitador, entre otras. Además, se realizan preguntas sobre la presencia docente y social. En cada trabajo se pueden encontrar variaciones en el diseño y/o aplicación del cuestionario. En Shea *et al.* (2006:186-189) la escala varía de la siguiente manera: *Strongly agree-Agree-Neutral-Disagree-Strongly disagree* y los estudiantes tienen la opción de no contestar. En Gutiérrez Santiuste *et al.* (2017:1202) los cuestionarios se utilizan como complemento en la última parte del estudio: un cuestionario de evaluación de la acción formativa aplicado a los estudiantes y un cuestionario de análisis didáctico del modelo y estrategias de enseñanza utilizadas, dirigida a expertas y expertos externos. En Garrison *et al.* (2010:3) se encuentra un cuestionario online (Col Survey Instrument en Arbaugh *et al.*, 2008) sobre las tres presencias ordenadas de manera aleatoria que tiene una escala del 1 al 5 para obtener las respuestas. En otros trabajos, se emplearon escalas tales como Rovai (Shea *et al.*, 2005:64), que se utilizó como un instrumento para identificar y luego elegir la opción más adecuada en relación a cómo se siente el alumno durante o una vez finalizado el curso en la comunidad de aprendizaje. Todas las opciones de la sección deben ser consideradas para seleccionar la respuesta que consideran más apropiada según su experiencia en la comunidad.

Varios artículos acuerdan en que la labor docente en entornos virtuales demanda un gran esfuerzo ya que se trata de un rol multifacético (Anderson *et al.*, 2001:2; Shea *et al.*, 2010:127).



Anderson *et al.* (2001:6) proponen un sistema de códigos que puede resultar interesante para continuar explorando así como también indicadores para medir las tres funciones de la presencia docente. En lo que respecta al diseño y organización del contenido, los autores proponen considerar indicadores tales como presentar los temas que se trabajarán en la clase o la semana, la metodología y las actividades propuestas, los tiempos establecidos para su presentación y la formalidad en la redacción y envío de las tareas asignadas.

Este método puede resultar útil para los mismos docentes ya que, como proponen los autores, puede ser utilizado para evaluar su propia presencia en comparación a otros docentes. Puede utilizarse para diagnosticar dificultades en la enseñanza, mejorar la calidad y funcionalidad de los intercambios.

Resulta interesante destacar que en Shea *et al.* (2010:129-130), los autores sostienen que las investigaciones con respecto a la presencia docente poseen limitaciones. En primer lugar, las tres dimensiones de la presencia docente no funcionan como tres constructos separados. Incorporan la enseñanza directa a la dimensión de facilitación de discurso basándose en el hecho de que los estudiantes no lograron distinguir la instrucción directa como un aspecto separado de la facilitación del discurso. Además, los autores sugieren que se realicen investigaciones más allá de las discusiones en foros y que se estudie la interacción docente-estudiantes en procesos comunicativos importantes como emails, carpetas privadas, anuncios del docente, y áreas en donde los estudiantes planteen preguntas relacionadas con el curso.

Otro aspecto interesante de la investigación de estos autores es el hallazgo de una posible cuarta dimensión: evaluación (assessment).

Hallazgos de la implementación del modelo Col

Los resultados que arroja nuestro estudio indican a modo general, que se sigue corroborando lo que en 2007, Garrison y Arbaugh postulan acerca de la evolución de las tres presencias luego de la primera década desde su implementación. El mayor hallazgo en relación con la presencia docente se relaciona con la importancia de la misma ya que actúa como un factor decisivo en la satisfacción del estudiante, la



percepción del aprendizaje y el sentido de comunidad (Garrison y Arbaugh, 2007: 163).

En Garrison *et al.* (2010:2) los hallazgos confirman que la presencia docente en el modelo Col tiene una influencia directa en la percepción de las otras presencias: cognitiva y social. Al mismo tiempo, se evidencia la interrelación existente entre las tres presencias ya que a partir de la intervención docente, el estudiante puede llegar a la integración y construcción del conocimiento.

Las respuestas a los cuestionarios (instrumento principal utilizado en las investigaciones) evidencian que a mayor presencia docente, mayor percepción del aprendizaje y adquisición de conocimientos por parte del alumnado, independientemente del lugar donde se haya realizado el estudio y la modalidad empleada. A su vez, resulta interesante destacar que las categorías de facilitación del discurso y enseñanza directa son reconocidas y valoradas por el estudiante en el logro de las tareas de los cursos. Mientras que el diseño y la organización del curso, diseño de la experiencia educativa, no es percibida por el alumno del mismo modo que las otras funciones de la presencia docente.

Como podemos observar en la descripción realizada en el apartado anterior, el cuestionario Col es un instrumento efectivo para medir la presencia docente en entornos virtuales. Las adaptaciones realizadas por algunos autores, así como las que pudiéramos realizar al momento de nuestra investigación en la Cátedra de Historia de la Lengua de nuestra facultad, resultan enriquecedoras para continuar desarrollando y perfeccionando el modelo y sus instrumentos. En el contexto de una nueva investigación, podrían realizarse algunas modificaciones al cuestionario para que, por ejemplo, los estudiantes tengan la posibilidad de dar respuestas distintas de las opciones presentadas o proponer sugerencias en relación a la intervención docente, estrategias de enseñanza, enfoque, actividades, instrucciones, entre otras. Además, dicho cuestionario puede ser complementado con otro instrumento con el fin de entrecruzar datos y obtener resultados más sólidos.

Conclusión



Luego de la revisión de las investigaciones relacionadas con la implementación del modelo Col propuesto por Garrison *et al.* (2000), podemos concluir que todas demuestran que se trata de un modelo efectivo y aplicable en distintos contextos, campos, y disciplinas. En relación con la presencia docente en particular, existe un consenso cada vez mayor entre los investigadores sobre la manera en que la presencia docente influye de forma directa en el sentido de comunidad de los estudiantes. A partir de lo estudiado, se plantean algunas líneas de investigación interesantes para explorar como las sugeridas por Shea *et al.* (2010:134) sobre la existencia de una nueva dimensión en la presencia docente. Además, teniendo en cuenta que las tres presencias han sido estudiadas de manera individual por distintos grupos de nuestro equipo de investigación, en una segunda etapa de nuestra revisión resulta clave estudiar la interrelación de los elementos en el modelo como un todo.

Cabe destacar que al realizar esta revisión de la literatura no se han encontrado indicios suficientes de aplicación del modelo Col en educación superior en el contexto de nuestro país, lo que implica una motivación más para aplicarlo en la educación virtual en nuestra universidad.

Referencias bibliográficas

- Akyol, Z. y Garrison, D. R. (2008). The Development of a Community of Inquiry over Time in an Online Course: Understanding the Progression and Integration of Social, Cognitive and Teaching Presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12 (3-4), 3 - 22. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/146a/ee688ab67f15ce67b0503348b88a76d80843.pdf>
- (2009). Role of instructional technology in the transformation of higher education. *Journal of Computing in Higher Education*. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s12528-009-9014-7>
- (2010). Understanding cognitive presence in an online and blended community of inquiry: Assessing outcomes and processes for deep approaches to learning. *British Journal of Education Technology*, 2011, 12 (2), 233 - 250.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison D. R. y Archer, W. (2001). Assessing Teaching Presence in a Computer Conferencing Context. *JALN*, 5 (2), 1 - 17.



- Boote, D. y Beile, P. (2005). Scholars Before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation. *Educational Researcher*, 34 (6), 3 - 15.
- Fernández Sánchez, M. R. y Valverde Berrocoso, J. (2014). Comunidades de práctica: un modelo de intervención desde el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Revista científica de educomunicación. Comunicar* N° 42, XXI, 97 - 105.
- García-Cabrero, B., Serrano, E. L., Ponce Ceballos, S., Cisneros-Cohernour, E. J., Cordero Arroyo, G., Espinosa Díaz, Y. y Vigil, M. H. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21 (1), 343 - 365.
- Garrison, R. D., y Anderson, T. & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2 (2-3), 87-105.
- Garrison, D., Erson, T. y Archer, W. (2003). A Theory of Critical Inquiry in Online Distance Education. En M. Moore (Ed.) y W. Anderson (Ed.), *Handout of Distance Education* (pp. 113-127) Londres, Inglaterra: Lawrence Erlbaum Associates.
- Garrison, R. D., y Anderson, T. & Archer, W. (2009). The first decade of the community of inquiry framework: a retrospective. *The Internet and Higher Education*, 13 (2010), 5-9.
- Garrison, R. D., Cleveland - Innes, M. y Fung, T. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: student perceptions of the Community of Inquiry Framework. *Internet and Higher Education*, 13 (1 - 2), 31 - 36.
- Gutiérrez-Santiuste, E., Pessoa, T. y Gallego-Arrufat, M. J. (2017). La presencia docente en una comunidad de aprendizaje colaborativa virtual. Artículo de conferencia recuperado de https://www.researchgate.net/publication/261322925_La_presencia_docente_en_una_comunidad_de_aprendizaje_colaborativa_virtual Hallazgos en un estudio de caso
- Shea, P., Sau Li, C., Swan, K. y Pickett, A. (2005). Developing Learning Community in Online Asynchronous College Courses: The Role of Teaching Presence. Recuperado de <https://cpb-us-e1.wpmucdn.com/blogs.cornell.edu/dist/f/3782/files/2016/04/Developing-Teaching-Presence-Shea-Li-Swan-ysp7n1.pdf>
- Shea, P., Sau Li, C. y Pickett, A. (2006). A study of teaching presence and student sense of learning community in fully online and web-enhanced college courses. *Internet and Higher Education*, 9 (2006), 175 - 190.
- Shea, P. y Bidjerano, T. (2008). Community of inquiry as a theoretical framework to foster “epistemic engagement” and “cognitive presence” in online education. *Computers and Education*, 52 (2009), 543 - 553.
- Shea, P., Vickers J. y Hayes Suzanne (2010). Online Instructional Effort Measures through the Lens of Teaching Presence in the Community of Inquiry Framework: a Re-Examination of Measures and Approach. *The International*



Review of Research in Open and Distributed Learning, 11 (3). Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ913864.pdf>