



## **La presencia social en la educación en línea según el Modelo ‘Comunidad de Indagación’**

**García Ferreyra, Emilse; Strieder, Silvina y Battellino Valenti, Noelia**

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**

La educación a distancia o en línea en el nivel superior viene ganando adeptos e interesados desde comienzos de siglo. En nuestro país y en América Latina, ha tomado especial fuerza en los últimos años debido quizás a una mayor aceptación de los cambios radicales que las tecnologías han operado en la vida de las personas y, en consecuencia, en la forma de educarlas (Nieto y De Majo, 2013: 228). En este contexto, surgen no solo nuevas propuestas de educación virtual, sino también metodologías y modelos tecno-educativos que pretenden ordenar y guiar la práctica de los participantes (docentes-estudiantes). El Modelo de Comunidad de Indagación, propuesto por Garrison, Anderson y Archer (2000), aplicado a la enseñanza en línea, es el que tomamos para desarrollar el proyecto de investigación “La indagación como enfoque pedagógico para el estudio del cambio léxico: experiencia en entornos virtuales de la FL”. En el marco de este proyecto, trabajamos aquí con la presencia social -componente esencial del Modelo COI- en educación superior en línea y realizamos un recorrido por la literatura publicada al respecto en los últimos años. Nuestros hallazgos contribuyen a la aplicación del modelo mencionado en educación superior, ya que brindan datos para describir a los participantes que interactúan de manera autónoma y responsable a fin de trabajar en la construcción colectiva de los conocimientos. En otras palabras, podemos afirmar que el análisis profundo de las interacciones que se dan en el Modelo COI es fundamental para la organización, diseño y dictado de un curso de educación en línea.



## Introducción

Desde hace algunos años se puede observar un alza en la oferta de cursos de educación a distancia en las principales universidades del mundo, en general, y de América Latina, en particular. Hay evidencia que sostiene que el incremento en la virtualización de la educación superior podría ser producto de la creciente aceptación de los cambios radicales que internet, las redes sociales y los servicios multimediales de comunicación e información han tenido en todos los aspectos de nuestro actuar social (Nieto y De Majo, 2013). La incorporación de internet y el abanico de posibilidades que ofrece la Web 2.0 han introducido cambios en las aulas del siglo XXI de manera que se han modificado los patrones de interacción -entre alumnos y de alumnos con docentes- las formas de acceder a los conocimientos y la manera en la que vivimos las experiencias de enseñanza-aprendizaje. Internet y las nuevas herramientas tecnológicas nos permiten generar comunidades de aprendizaje, de cuestionamiento, de indagación y de creación conjunta y colaborativa de conocimiento. En este escenario y con el inminente rediseño estratégico y metodológico de la educación superior, la educación en línea /a distancia parece tener un rol fundamental que cumplir. Los nuevos recursos multimediales e hipermediales disponibles son factores determinantes para las nuevas alfabetizaciones del siglo XXI (Dudeney, Hockly y Pegrum, 2013). La alfabetización tradicional, centrada en el desarrollo de las habilidades de escritura y lectura, ya no es suficiente para las exigencias del mundo académico y laboral de hoy. Es por esto que es necesario un análisis profundo para observar su potencial real en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes y en la adquisición de nuevas estrategias en el proceso educativo. Por todo lo expuesto, proponemos el presente trabajo que surge en el marco de un proyecto de investigación denominado “La indagación como enfoque pedagógico para el estudio del cambio léxico: experiencia en entornos virtuales de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba”. El objetivo de dicho proyecto radica en implementar el modelo de Comunidad de Indagación (COI, por sus siglas en inglés) postulado por Garrison, Anderson y Archer (2000) en el aula virtual de una asignatura de grado de la Facultad de Lenguas de nuestra casa de estudios. Específicamente, en esta ponencia nos concentramos en el estudio del componente social del modelo de



Comunidad de Indagación con la intención de caracterizarlo y describirlo para su posterior implementación y evaluación. Motiva nuestra elección el impacto positivo que dicho modelo tecno-educativo ha demostrado lograr, según numerosos estudios, ya que permite que los estudiantes construyan su propio conocimiento de manera colaborativa, le den sentido y puedan sociabilizarlo. En las siguientes secciones presentamos el marco teórico que sustenta al Modelo Comunidad de Indagación con el correspondiente tratamiento detallado de sus componentes: la presencia cognitiva, la presencia docente y la presencia social. Poniendo nuestro foco de análisis en la presencia social, realizamos luego un recorrido por la literatura publicada al respecto en los últimos años y presentamos aquí los hallazgos encontrados y las conclusiones a las que arribamos.

### **Marco Teórico: Descripción del modelo Comunidad de Indagación**

Optamos en este trabajo por el concepto de educación en línea para referirnos a un camino paralelo que se distingue tanto de la educación presencial como de la educación a distancia. Tarasow (2010) la define como “un nuevo escenario, un entorno de enseñanza, una nueva dimensión que permite la construcción del conocimiento a través de la interacción entre pares” (p.2). Este tipo de instrucción se beneficia de las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías para crear espacios de encuentro, donde no se busque imitar los modos de la educación presencial ni se tome la distancia como un obstáculo a superar. En la educación en línea, como dice el autor mencionado, la colaboración y la interacción entre participantes se torna clave para que la experiencia de enseñanza-aprendizaje sea productiva. Los roles tanto de estudiantes como de docentes se resignifican y permiten ser más activos en el primer caso y guía y facilitador en el segundo. Las actividades reemplazan a los contenidos como elementos centrales de los cursos y la evaluación se vuelve formativa, horizontal y desestructurada. Este tipo de experiencia educativa basada en los postulados teóricos del constructivismo, el aprendizaje colaborativo y la educación en línea da lugar al desarrollo del modelo de Comunidad de Indagación propuesto por los autores Garrison, Anderson y Archer, 2000.



Antes de comenzar a explorar el modelo tecno-educativo de Comunidad de Indagación, es de utilidad definir el concepto de comunidad de aprendizaje y relacionarlo al trabajo en entornos de educación en línea. Hablamos de comunidad de aprendizaje cuando nos referimos al trabajo con un grupo de personas que interactúan y colaboran en un proyecto educativo de aprendizaje cooperativo, abierto, participativo y flexible (Garín, 2006 citado en González Miy, Herrera Díaz y Díaz Camacho, 2015). En estas comunidades de aprendizaje el conocimiento no se considera como dado y acabado ni se transmite de docentes a alumnos sino que, desde una perspectiva constructivista, se construye a partir de la interacción y la colaboración horizontal y dinámica de los actores participantes. En entornos virtuales de aprendizaje, ya sea mediante la modalidad de educación completamente a distancia o semi-presencial, las tecnologías de la información y la comunicación favorecen la creación de espacios que posibilitan esos intercambios horizontales donde, como mencionamos, los roles de los estudiantes se vuelven activos y enfocados a la investigación y los docentes cumplen la función de acompañar y proponer líneas de actuación. Las comunidades de indagación surgen de estas premisas y se desarrollan principalmente en la educación superior.

El modelo de Comunidad de Indagación propuesto por Garrison, Anderson y Archer, 2000 se construye a partir de la interrelación de tres componentes esenciales: la presencia docente, la presencia cognitiva y la presencia social. La presencia docente se visibiliza en la doble tarea de los profesores que, por un lado, se encargan de “la selección, organización y presentación de los contenidos del curso y del diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje y evaluación” (2000, p. 89) y, por el otro lado, actúan como facilitadores de la experiencia educativa (2000, p.90). Aun cuando esta última función muchas veces se comparte con los demás participantes, la presencia docente es fundamental para ordenar a las otras dos presencias. La presencia cognitiva se refiere al “grado en el que los participantes de una Comunidad de Indagación son capaces de construir conocimientos a través de una comunicación sostenida” (2000, p. 89). La presencia social, finalmente, se define como “la capacidad de los participantes de una Comunidad de Indagación de proyectarse social y emocionalmente como personas reales, a través del medio de comunicación utilizado” (2000, p. 89). En este sentido, este último elemento



promueve el pensamiento crítico de los participantes y la posibilidad de trabajar colaborativamente mediante una interacción fructífera y constante. En síntesis, el modelo Comunidad de Indagación propone estudiar y desarrollar la presencia docente, la presencia cognitiva y la presencia social de manera articulada para lograr una construcción colaborativa de la experiencia educativa mediada por las tecnologías que resulte significativa. Como anticipamos, en este trabajo elegimos realizar una revisión bibliográfica centrada en escritos que tomen el estudio de la presencia social en el marco del modelo Comunidad de Indagación propuesto por Garrison, Anderson y Archer, 2000.

### **Revisión bibliográfica: hallazgos y discusión**

Para esta revisión de bibliografía analizamos artículos de investigación publicados en revistas indexadas, cuyos títulos advierten el estudio específico de la presencia social en el marco del modelo Comunidad de Indagación. Como primera observación, podemos afirmar que la mayoría de los autores referenciados (Garrison, Erson, y Archer, 2003; Costley y Lange 2016; Yang, Quadir, Chen, y Miao, 2016; Gutiérrez-Santiuste y Gallego Arrufat, 2017, entre otros) acuerdan en definir la estrecha relación que existe entre la presencia social, la presencia cognitiva y la presencia docente en el modelo Comunidad de Indagación. Al respecto, Gutiérrez-Santiuste y Gallego Arrufat (2017) postulan una serie de afirmaciones que vale la pena destacar: i) la articulación entre las tres presencias se evidencia en el rol mediador que la presencia social adquiere en relación a las otras dos presencias, ya que la presencia social es condición para alcanzar el pensamiento crítico (presencia cognitiva) y es, a su vez, responsabilidad del docente (Garrison, Cleveland-Innes y Fung, 2010 en Gutiérrez-Santiuste y Gallego Arrufat, 2017); ii) para que la Comunidad de Indagación funcione de manera efectiva, las presencias cognitivas y sociales deben estar estrechamente relacionadas de modo que se mantengan sentimientos de pertenencia, confianza y respeto y que, además, se debe crear un espacio que propicie el intercambio intelectual (Garrison *et al*, 2000 en Gutiérrez-Santiuste y Gallego Arrufat, 2017); iii) la interacción entre los participantes y el aprendizaje colaborativo contribuyen a construir un sentido de comunidad. Siguiendo esta misma línea, Akyol, Garrison, y Ozden (2009), citando a Garrison y



Anderson (2003), consideran a la presencia social como “un importante antecedente para la colaboración y el discurso crítico ya que facilita el logro de metas cognitivas al iniciar y mantener el pensamiento crítico en una comunidad de aprendizaje” (p. 67).

El artículo titulado “Presencia social en un ambiente colaborativo virtual de aprendizaje: análisis de una comunidad orientada a la indagación” de Gutiérrez-Santiuste y Gallego Arrufat (2017) nos brinda, además, otro aporte interesante que consiste en la sistematización de la propuesta de Garrison, Anderson y Archer (2000) sobre la posibilidad de observar y evaluar la presencia social. Las autoras afirman que, en la práctica educativa en línea, la presencia social se pone de manifiesto mediante la interacción y la colaboración que se originan, desarrollan y potencian por la comunicación afectiva, comunicación abierta y cohesión de los miembros que integran la comunidad (p.1170). Estos tres elementos se toman, entonces, como indicadores observables tanto teniendo en cuenta el diseño de materiales como en la práctica de enseñanza-aprendizaje para analizar la presencia social en el marco del modelo Comunidad de Indagación. Veamos lo que los autores dicen en detalle sobre estos tres indicadores:

- La *comunicación afectiva* es definida por Garrison y Anderson (2011) como una manifestación de la participación dentro de una comunidad que muestra deseo de construir conocimiento y descarta distracciones que podrían obstaculizar el aprendizaje colaborativo. Este indicador está relacionado, entonces, con el interés, la constancia y el respeto que facilitan el diálogo. La comunicación afectiva puede medirse a través del uso del humor, la expresión de emociones y la extraversión (Gutiérrez-Santiuste y Gallego Arrufat, 2017).
- El segundo indicador, la *comunicación abierta*, es esencial para la interacción entre los participantes y para favorecer el trabajo en un entorno donde primen la confianza, la aceptación y el autoestima. La comunicación abierta se observa en la presencia de expresiones o acciones que muestren aprecio, reconocimiento y empatía por la participación de los demás miembros de la comunidad. (Garrison y Anderson, 2011).
- La *cohesión*, finalmente, es un indicador estrechamente relacionado tanto a la comunicación abierta como a la comunicación afectiva. Se trata del sentido de



comunidad que se desarrolla entre los participantes. La cohesión o el sentido de pertenencia es considerado fundamental en una comunidad de indagación para el cumplimiento de los objetivos planteados y para asegurar la calidad de los resultados educativos (Gutiérrez-Santiuste y Gallego Arrufat, 2017)

A fin de analizar y categorizar los demás artículos de investigación que conforman el cuerpo de trabajo de esta ponencia, agrupamos los aportes que ofrecen de acuerdo a una división ofrecida por Gutiérrez-Santiuste y Gallego Arrufat (2017):

- *La presencia social vista y utilizada por estudiantes y docentes:* En su estudio “*Improving online social presence through asynchronous video*” (2011), Borup, West y Graham comienzan alertando sobre la sensación de aislamiento que suelen sentir los estudiantes que participan en experiencias de educación en línea. Como respuesta a esto, los autores proponen la implementación del modelo de Comunidad de Indagación y hacen foco en la importancia de la presencia social. Su interés radica en la incorporación de videos como medio de instrucción. En su estudio, se entrevistan alumnos que participan en tres cursos *online* que implementan videos sincrónicos y asincrónicos en conjunto con diferentes estrategias pedagógicas. Una gran mayoría de los alumnos entrevistados indicaron sentir que la implementación de videos ayuda a percibir a los instructores como reales y presentes de una manera similar a la interacción en cursos presenciales. Los hallazgos de los autores indican que la presencia social de los alumnos también se resaltó aunque la presencia social de los docentes vio un impacto algo menor a lo esperado.

- *La relación de la presencia social y el aprendizaje:* En su artículo “*Social Presence and Online Learning: A Current View from a Research Perspective*” (2009), Susan Cobb implementa dos encuestas: por una parte la escala de presencia social y, por otra, la escala de satisfacción social (término que la autora retoma de Gunawardena y Zittle, 1997), para evaluar cursos online. La autora señala que el aprendizaje en línea es una tendencia en Estados Unidos que se viene incrementando notablemente en los últimos tiempos pero menciona que se necesita investigar más profundamente sobre las experiencias de los estudiantes en este tipo de cursos teniendo en cuenta factores específicos relacionados con los resultados del aprendizaje y la satisfacción. De acuerdo con el análisis, la autora sostiene que



la presencia social ha sido identificada como clave para el nivel de participación de los estudiantes y el éxito de la colaboración en línea; en otras palabras, cuanto mayor es la presencia social, más satisfactoria son las contribuciones realizadas por los alumnos y más alto el nivel de compromiso que tenían. Por otra parte, Cobb señala que la Comunicación Mediada por Computadora (CMC por su traducción del inglés *Computer Mediated Communication*) podría conducir a una presencia social relativamente baja, donde los estudiantes puedan sentirse aislados y hasta desconectados. Gunawardena (1995) redefinió la presencia social como "el grado en que una persona es percibida como una "persona real en la comunicación mediada por tecnologías" (p. 151) y afirmó que la presencia social puede ser estimulada y "cultivada" entre los participantes. En este trabajo, la autora menciona dos estudios de casos de las percepciones que los estudiantes tenían sobre la comunicación mediada por computadora en conferencias informáticas en las cuales los estudiantes analizaron temáticas e investigaciones sobre la educación a distancia. Para medir los resultados se utilizó como instrumento un cuestionario que desarrolló un investigador para evaluar conferencias. En el primero, la muestra de estudio estuvo formada por 70 estudiantes graduados de cuatro universidades de los Estados Unidos que participaron en la conferencia. El segundo estudio fue una comparación de dos grupos de estudiantes que participaron en la conferencia del año siguiente. Los resultados de ambos estudios arrojaron índices altamente positivos en relación con los estudiantes y la comunicación mediada por computadora, lo que trajo como implicancia una participación activa, interactiva y estimulante, en tanto el papel del moderador fue crucial para crear un sentido de comunidad virtual y de esa manera potenciar la presencia social. Gunawardena y Zittle (1997) establecen la diferencia entre la presencia social y la interacción lo que indica que la interactividad es una cualidad potencial de comunicación que puede o no realizar el individuo. Por último, como hallazgos significativos en el trabajo presentado por Cobb se puede señalar que las estadísticas resultantes muestran que los estudiantes de cursos online se sienten cómodos en el entorno virtual y están satisfechos con los resultados obtenidos en dichos cursos. Los resultados también demuestran la validez de estas escalas para estudios de esta clase.





- *La relación entre la presencia social y el desarrollo del pensamiento crítico:* En su artículo “*The Relationship between Social Presence and Critical Thinking: Results from Learner Discourse in an Asynchronous Learning Environment*”, Costley y Lange (2016) exponen que entender la relación entre la presencia social y el pensamiento crítico es importante para comprender las formas de interacción y el discurso de los estudiantes en línea. Los autores señalan que Dewey (1933) define el pensamiento crítico como una forma de pensamiento reflexivo activo y continuo sobre una creencia o forma de conocimiento. El modelo de pensamiento reflexivo de Dewey (1933) explica que el principal beneficio del pensamiento crítico es que ayuda a los alumnos a desarrollar y profundizar la imagen de sus experiencias, evaluar la calidad del conocimiento actual y desarrollar conocimientos propios al combinar aquellos adquiridos previamente con nuevos conceptos e ideas (Anderson y Garrison, 1995). Por estas razones, el autor sostiene que dicho pensamiento es un factor clave en cada etapa de aprendizaje. El objetivo de este estudio fue investigar la presencia social y el pensamiento crítico mediante un análisis del discurso de las publicaciones en foros de discusión por parte de estudiantes y docentes en una universidad nacional de Corea. Dicho artículo también expone que en el contexto de la comunicación mediada por computadora (CMC), el alumno normalmente se convierte en un participante activo en la adquisición y construcción del conocimiento a través de un proceso colaborativo que se produce en una comunidad en línea. Los datos que arrojan los resultados de esta investigación demuestran que existe una correlación negativa entre el pensamiento crítico y la presencia social y los autores explican que un incremento de la presencia social puede llevar a una disminución del pensamiento crítico y vice versa. La causa probable que exponen los autores es que los estudiantes tienden a no cambiar su discurso una vez que se ha establecido una determinada línea de pensamiento ya que realizar un comentario disruptivo podría considerarse como anti-social en un contexto determinado. Por otra parte, dentro de una comunidad de aprendizaje Garrison et al. (2000) afirman que cuando el nivel de la presencia social es alto, la probabilidad de que los alumnos participen se incrementa y en consecuencia el pensamiento crítico aumenta. Por todo esto, nos alertan los autores que debemos prestar especial consideración a los objetivos que



se persiguen a la hora de diseñar espacios de diálogo o interacción tales como foros, lugares propicios para el intercambio de opiniones y conocimiento.

- *La presencia social como elemento predictivo de la presencia cognitiva:* En su artículo “*Cognitive presence through social and teaching presence in communities of inquiry: a correlational-predictive study*” (2015) Elba Gutiérrez-Santiuste, Clemente Rodríguez-Sabiote y María-Jesús Gallego-Arrufat se refieren a la relación que se establece entre las tres presencias del modelo Comunidad de Indagación (cognitiva, docente y social). Su objetivo fue analizar la percepción de los estudiantes de la comunicación sincrónica y asincrónica (chats, foros y e-mails) a fin de establecer cuál presencia (social o docente) posee mayor incidencia sobre la presencia cognitiva y puede, por lo tanto, ayudar a predecir la efectividad de los procesos cognitivos. Las autoras argumentan que el objetivo de los procesos cognitivos yace en “promover el análisis, construcción, confirmación de significados y entendimiento en una comunidad de aprendizaje mediante la reflexión y el discurso” (2015: 31). Para realizar este estudio, las autoras aplicaron tres cuestionarios seguidos de un estudio correlacional-predictivo. Los resultados muestran que el éxito de los elementos de la presencia cognitiva se pueden predecir en mayor medida por intermedio de la presencia social que de la presencia docente. Esto nos lleva a pensar en la necesidad de analizar las tres presencias de manera conjunta para vislumbrar su impacto en el aprendizaje de los estudiantes; ya que el desarrollo de un ambiente de aprendizaje amistoso permite una comunicación más abierta y relajada y establece cohesión en el grupo, lo cual favorece los procesos de aprendizaje. Las autoras también señalan que, de las herramientas analizadas, un ambiente propicio y afectivo emerge con mayor fuerza en los foros que en los chats o e-mails.

- *La relación entre la presencia social y la comunicación de elementos sociales:* En el artículo “Presencia social en un ambiente colaborativo virtual de aprendizaje: análisis de una comunidad orientada a la indagación” (2017), Gutiérrez-Santiuste y Gallego Arrufat analizan la presencia social en las comunicaciones virtuales en educación superior y la percepción del alumnado al respecto. Las autoras concuerdan con lo señalado por Chiecher y Donolo (2013) en que “las intervenciones sociales [realizadas en un foro] reflejarían la manifestación de



mecanismos ligados al establecimiento de condiciones para una interacción estimulante a través de expresiones de refuerzo, ánimo o apoyo entre los miembros” (p.49). Estas condiciones son consideradas esenciales para la evolución del modelo Comunidad de Indagación ya que posibilitan el intercambio intelectual entre los participantes (Gutiérrez-Santiuste, Rodríguez-Sabiote y Gallego-Arrufat, 2015). Para analizar las interacciones entre participantes y la medida en que la presencia social influye en la formación de comunidades de aprendizaje efectivas, las autoras consideran necesario delinear las conductas socio-comunicativas que contribuyen en este respecto en entornos virtuales. La dificultad de la tarea yace en la indeterminación del concepto de presencia social que, según Gutiérrez-Santiuste y Gallego Arrufat (2017) es “el grado en que una persona es percibida por los demás miembros, el nivel en que se aprecia y se proyecta a sí misma dentro de la comunidad virtual y las relaciones sociales que se establecen a través de estas percepciones” (p.1172). Las autoras, por lo tanto, realizan un análisis mixto a través de cuestionarios y del contenido de las comunicaciones del alumnado en chats, foros y correos electrónicos empleando las categorías del modelo Comunidad de Indagación delineados por Garrison y Anderson (2011): comunicación abierta, comunicación afectiva y cohesión de grupo. Para el análisis de las interacciones se creó un sistema de categorías e indicadores para cada categoría; y para definir las percepciones de los participantes se implementaron varios cuestionarios. El diseño de esta investigación brinda la posibilidad de profundizar en el conocimiento de las relaciones sociales a través de las comunicaciones virtuales y la opinión del alumnado sobre dichas interacciones. Los resultados implican que la cohesión del grupo es la categoría más comunicada entre los miembros de una comunidad de indagación. En un porcentaje inferior se encuentran la comunicación abierta y las muestras de afectividad. El alumnado percibe prácticamente de la misma forma las comunicaciones afectivas y cohesivas del grupo; la comunicación abierta es percibida en menor medida. Las autoras concluyen que la presencia social es esencial para crear un ambiente de trabajo fructífero donde se desarrolle un trabajo colaborativo; por lo tanto, los aspectos sociales no deben dejarse de lado al momento de diseñar las actividades en un curso virtual.



## Conclusiones

La presencia social, podemos resumir, es el grado en que una persona es percibida por los demás miembros, el nivel en que se aprecia y se proyecta a sí misma dentro de la comunidad virtual y las relaciones sociales que se establecen a través de estas percepciones. Los autores relevados coinciden en definir la presencia social como un factor mediador entre la presencia docente y la cognitiva: una condición para la presencia cognitiva y una responsabilidad de la presencia docente (Garrison et al., 2000; Caspi and Blau, 2008; Garrison et al., 2010). Los hallazgos de algunos de estos estudios (Gutiérrez-Santiuste, Rodríguez-Sabiote y Gallego-Arrufat, 2015; Gutiérrez-Santiuste y Gallego-Arrufat, 2017; Costley y Lange, 2016) parecen indicar que la presencia social es relevante como predictora de procesos de aprendizaje exitosos, dada su estrecha relación con la presencia cognitiva en determinados entornos virtuales, como ser los foros, donde se forman con mayor facilidad ambientes amistosos y relajados que contribuyen a la cohesión de grupo y al trabajo colaborativo. En la mayoría de los estudios cuanto mayor era la presencia social, más satisfactoria eran las contribuciones realizadas por los alumnos y más alto el nivel de compromiso que tenían. La presencia social, entonces, puede ser funcional para hacer a la presencia cognitiva más efectiva, ya que provee a los alumnos con un ambiente propicio para la negociación de significados, construcción colaborativa del conocimiento y el pensamiento crítico (Caspi and Blau, 2008, Garrison et al., 2010).

Las estadísticas resultantes de estos estudios muestran, además, que los estudiantes de cursos online se sienten cómodos en el entorno virtual y están satisfechos con los resultados obtenidos en dichos cursos (Susan Cobb, 2009; Costley y Lange, 2016). Los resultados también demuestran la validez de las escalas desarrolladas a partir de los lineamientos de Garrison, Anderson y Archer (2000) para estudios de esta clase.

Consideramos que nuestros hallazgos contribuyen a la sustanciación del proyecto de investigación del que formamos parte ya que suma datos para la aplicación del modelo de Comunidad de Indagación mencionado en el contexto de educación superior. Los análisis llevados a cabo brindan valiosa información tanto para definir y delimitar el concepto de presencia social, como para diseñar o seleccionar



instrumentos que puedan evaluar el desarrollo de la presencia social en una experiencia educativa en línea. De esta manera, podemos pensar en diversas formas para su efectivo desarrollo. También podemos afirmar que centrarse en la presencia social permite no sólo describir las interacciones y la colaboración que llevan a cabo los participantes, sino también observar su incidencia en el desarrollo de las demás presencias. Es por esto que estudiar las interacciones que se dan en el Modelo Comunidad de Indagación es instrumental para la organización, diseño y dictado de un curso de educación en línea. Todas las intervenciones teóricas que hemos realizado nos permiten, a su vez, tomar lineamientos, aprovechar herramientas y proponer metodologías de trabajo para la futura puesta en práctica de cursos de educación en línea.

### Referencias bibliográficas

- Akyol, Z., Garrison, D. R., y Ozden, M. Y. (2009). Online and blended communities of inquiry: Exploring the developmental and perceptual differences. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(6), 65–83.
- Anderson, T.D. & Garrison, (1995). “Critical thinking in distance education: Developing critical communities in an audio teleconference context”, *D.R. High Educ* 29: 183. <https://doi.org/10.1007/BF01383838>
- Borup, Jered; West, Richard E. y Graham, Charles R. (2012). “Improving online social presence through asynchronous video”, *Internet and Higher Education*, vol. 15, núm. 3, pp. 195-203. doi: 10.1016/j.iheduc.2011.11.001
- Caspi, A., & Blau, I. (2008). Social presence in online discussion groups: Testing three conceptions and their relations to perceived learning. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 11(3), 323-346.
- Chiecher, Analía C. y Donolo, Danilo S. (2013). “De diálogos e intercambios virtuales. La dimensión social y cognitiva de las interacciones entre alumnos”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 10, núm. 2, pp. 37-53. doi: 10.7238/rusc.v10i2.1534
- Cobb, Susan C. (2009). “Social presence and online learning: A current view from a research perspective”, *Journal of Interactive Online Learning*, vol. 8, núm. 3, pp. 241-254. Disponible en: <http://www.ncolr.org/issues/jiol/v8/n3>
- Costley, J., & Lange, C. (2016). The Relationship between Social Presence and Critical Thinking: Results from Learner Discourse in an Asynchronous Learning Environment. *Journal of Information Technology Education: Research*, 15, 089-108. doi:10.28945/3418
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- Dudeney, G., Hockly, N., & Pegrum, M. (2013). *Digital Literacies: Research and Resources in Language Teaching*. New York, US: Taylor & Francis.



- 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), pp. 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, Randy; Anderson, Terry y Archer, Walter (2010). "The first decade of the Community Of Inquiry framework: A retrospective", *Internet and Higher Education*, vol. 13, núms. 1-2, pp. 5-9. doi: 10.1016/j.iheduc.2009.10.003.
- Garrison, Randy y Anderson Terry (2011). *E-learning in the 21st century: A framework of research and practice*, 2a ed., Londres: Routledge Falmer.
- Gonzalez Miy, D., Herrera Díaz, L., y Díaz Camacho, J. E. (2015). El modelo de Comunidad de Indagación. En, I. Esquivel Gámez (Coord.) *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI* (pp. 73-83). México: DSAE-UV.
- Gunawardena, Charlotte N (1995). "Social Presence Theory and Implications for Interaction and Collaborative Learning in Computer Conferences", *International Journal of Educational Telecommunications*, vol. 1, num. 2, pp. 147-166.
- Gunawardena, Charlotte N. y Frank J. Zittle (1997). "Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment", *American Journal of Distance Education*, vol. 11, num. 3, pp 8 -26.
- Gutiérrez-Santiuste, Elba; Rodríguez-Sabiote, Clemente y Gallego-Arrufat, María Jesús (2015). "Cognitive presence through social and teaching presence in communities of inquiry: A correlational-predictive study", *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 31, núm. 3, pp. 349-362. Disponible en: <http://ajet.org.au/index.php/AJET/issue/view/112>.
- Gutiérrez-Santiuste, Elba, y Gallego-Arrufat, María Jesús. (2017). Presencia social en un ambiente colaborativo virtual de aprendizaje: análisis de una comunidad orientada a la indagación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(75), 1169-1186. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662017000401169&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000401169&lng=es&tlng=es).
- Nieto, H., y De Majo, O. (2013). Implementación y tendencias de la modalidad a distancia en América Latina. *Signos Universitarios*, 32 (49), 217-246.
- Tarasow, Fabio (2010) "¿De la educación a distancia a la educación en línea? ¿Continuidad o comienzo?" en *Diseño de Intervenciones Educativas en Línea*, Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías. PENT, Flacso Argentina. Módulo: Diseño de intervenciones educativas en línea. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/educacion-distancia-educacion-lineacontinuidad-comienzo>
- Yang, J. C., Quadir, B., Chen, N., y Miao, Q. (2016). Effects of online presence on learning performance in a blog-based online course. *The Internet and Higher Education*, 30, 11-20. doi:10.1016/j.iheduc.2016.04.002

