

Reconociendo presencia social en curso a distancia de capacitación docente para educación mediada por tecnología

*Alessandra Fracaroli Perez*¹

*Dyjalma Antonio Bassoli*²

*Edson Walmir Cazarini*³

*José Dutra de Oliveira Neto*⁴

RESUMEN

Este artículo busca investigar características de la presencia social en un curso de capacitación docente, en la modalidad a distancia. Cuatro instancias de evaluación fueron realizadas, por investigación online, al final de la primera etapa del curso: actuación personal, contenidos, experiencias de aprendizaje y aprendizaje en red. Con el resultado, se observó que, además de reconocer las características de la presencia social en el proceso establecido, los estudiantes de la capacitación docente evaluaron positivamente la experiencia de presentarse en el proceso partiendo del papel del estudiante. Como referencia para realizar éste análisis, se utilizó la Matriz Estándar de escala de la presencia social, desarrollada por Kim (2011). Se concluye que la presencia social es un factor importante para entender la percepción del alumno sobre su aprendizaje y satisfacción con el Curso, en esta modalidad de enseñanza, siendo un

receptor de nuevas acciones en la planificación de la disciplina o del Curso.

Palabras clave: presencia social, educación a distancia, capacitación docente, foro.

ABSTRACT

This paper aims to investigate the characteristics of social presence in a teacher training course offered in a distance learning mode. Four instances of evaluation were conducted by online surveys at the end of the first stage of the course: personal acting, content, learning experiences and network learning. Results showed that course participants were able to recognize the characteristics of social presence in the learning process and also that teachers positively evaluated the experience of performing as students. As a reference to conduct this analysis, we used the Matrix Standard scale of social presence, developed by Kim (2011). Conclusions were that social

¹ Universidad de Ribeirão Preto. E-mail: aperez@unaerp.br

² Universidad de Ribeirão Preto. E-mail: dbassoli@unaerp.br

³ Universidad de São Paulo. E-mail: cazarini@sc.usp.br

⁴ Universidad de São Paulo. E-mail: dutra@usp.br

presence is an important factor to understand the student's perception about his/her learning and satisfaction within the course, guiding the planning of new actions both for the subject matter and the course, as a whole.

Keywords: social presence, distance education, teacher training, forum

RESUMO

Este artigo visa pesquisar características da presença social em um curso de capacitação docente, na modalidade a distância. Quatro instâncias de avaliação foram realizadas, por pesquisa online, ao final da primeira etapa do curso: atuação pessoal, conteúdos, experiências de aprendizagem e aprendizagem em rede. Com o resultado, observou-se que, além de reconhecer as características da presença social no processo estabelecido, os estudantes da capacitação docente avaliaram positivamente a experiência de se apresentar no processo partindo do papel discente. Como referência para realizar esta análise, foi utilizada a Matriz Padrão de escala da presença social, desenvolvida por Kim (2011). Conclui-se que a presença social é um fator importante para entender a percepção do aluno sobre a sua aprendizagem e satisfação com o Curso, nesta modalidade de ensino, sendo um norteador de novas ações no planejamento da disciplina ou do Curso.

Palavras-chave: presença social, educação a distância, capacitação docente, fórum.

INTRODUCCIÓN

Desde la implantación de la modalidad a distancia, siempre hubo una gran preocupación de los profesores/tutores por la búsqueda de nuevas estrategias de aprendizaje, es decir, buscar darle significado a la forma de enseñar, de modo que el alumno consiguiera adquirir conocimiento a través de las tecnologías de la información y comunicación.

En vez de obtener el conocimiento en una sala de aula, donde todos están, al mismo tiempo, oyendo e interactuando con el profesor, en la Educación a Distancia (EAD) los alumnos buscan el conocimiento teniendo como punto de partida los materiales de instrucción, aulas presenciales, videos, investigaciones y foros de discusión sobre un determinado tema. El alumno de esta modalidad de enseñanza que, en su gran mayoría, viene de una educación tradicional, tiende a sentirse solo, resultando muchas veces en abandono del curso.

Este artículo tiene por objetivo presentar dos factores importantes que contribuyen con esa nueva realidad de enseñar y aprender: la capacitación docente y la presencia social, ambos con ramificaciones diferentes, buscando capacitar al profesor y, el otro, entender como el alumno se siente perteneciendo al curso. Sin embargo, los dos tienen un impacto común en el resultado final: el de contribuir para que el alumno de la modalidad a distancia tenga la mejor formación y que esos factores contribuyan efectivamente en su proceso de enseñanza/aprendizaje.

Una investigación fue realizada con los alumnos de un curso de capacitación docente,

específicamente evaluando uno de los foros del curso, aplicándose un cuestionario con el objetivo de evaluar cuatro dimensiones y, a partir de éstas, identificar aspectos que trataban de la presencia social, teniendo como referencia una matriz desarrollada con foco en la educación superior a distancia.

1. LA PRESENCIA SOCIAL EN LA EAD

En 1976, surge el concepto de “presencia social”, elaborado por Short, Williams & Christie, que definieron el grado de importancia entre dos comunicadores, usando un determinado medio de comunicación. Ellos propusieron que los medios de comunicación difieren en su grado de presencia social y que esas diferencias tienen un papel importante en la forma como las personas interactúan. Conceptuaron “presencia social”, principalmente, como una calidad que puede determinar la manera como las personas interactúa y se comunican.

Sin embargo, con el pasar de los años y con la necesidad de nuevos estudios, la idea de presencia social fue evolucionando, gracias a autores como Gunawardena & Zittle (1997) y Byam (1995), que observaron que la presencia social en la interacción *online* sufría variaciones y que más dependía de cada uno de los participantes en el ambiente online que del propio medio.

A lo largo del tiempo, el tema “presencia social” fue ganando espacio de investigación en el área de la educación superior mediada por tecnología. La Comunidad de Investigación (COI) es un modelo teórico elaborado por Garrison, Anderson & Archer (2000) para la educación mediada por tecnología y

que, posteriormente, fue desarrollado por Garrison & Anderson (2003). Esta propuesta es considerada la más completa e integrada en lo que respecta al papel del profesor en el ambiente virtual de aprendizaje (AVA), dado que la Comunidad de Investigación trae un abordaje que toma en consideración la perspectiva constructivista tanto del aprendizaje, cuanto del conocimiento. Esta comunidad abarca los conceptos de presencia social, presencia cognitiva y presencia de enseñanza. Algunos investigadores se han enfocado, especialmente, en la presencia social, buscando superar las limitaciones en los ambientes *online*, teniendo resultado directo en la interacción de los participantes.

De acuerdo con Gunawardena (1995), la manera como el sujeto percibe su propia presencia o de sus colegas tiene un peso mayor que el medio de comunicación en sí. Para la autora, la comunidad mediada por tecnología no tiene nivel inferior de pistas sociales, siendo, al contrario, un medio estimulante, interesante e interactivo que puede, a través de sus tutores, responsables por la mediación en los AVA, promover junto a los alumnos el sentido de pertenencia a la comunidad y también estimular y promover el aprendizaje colaborativo entre ellos.

Shih y Swan (2009) realizaron un estudio sobre la percepción de presencia social en discusiones asíncronas hechas en los AVA y concluyeron que ella puede y debe ser fomentada tomando en consideración una planificación cuidadosa en las discusiones, la concientización de los alumnos y de los tutores de cómo su discurso puede aumentar o disminuir su presencia y su forma de involucrarse en el grupo en el que están insertados.

Estos autores también señalan que los foros promueven mucha interacción y auxilian a los alumnos en la adaptación al proceso de enseñanza/aprendizaje en la modalidad a distancia.

Otros autores también investigaron sobre el real significado y la importancia del foro en el AVA. Moran (2002, 2003, 2006), Almeida (2003), Belloni (2001), Pallof y Pratt (2004) ya afirmaron su importancia en el contexto de la EAD y los análisis de las interacciones ocurridas en foros de discusión fueron informadas principalmente en el concepto sociointeraccionista de Vigotsky (2000), Brousseau (1996) y Chevallard (2001).

Para medir la presencia social, y poder dirigir nuevas acciones, muchos instrumentos fueron desarrollados, sin embargo, poco enfocados en la enseñanza superior y en la modalidad EAD.

Este trabajo tendrá como herramienta de investigación la matriz desarrollada por Kim (2011). El autor desarrolló y validó un instrumento confiable, en el que buscó superar los límites de los otros instrumentos desarrollados para medir la presencia social, enfocando en la enseñanza superior, en la modalidad de enseñanza a distancia. El autor confirmó la multidimensionalidad de la presencia social y se apoyó en cuatro factores para la construcción de esta matriz: unión afectiva, sentido de comunidad, comunidad abierta y atención y apoyo mutuo.

A la luz de esto, este trabajo irá a medir la presencia social de alumnos de un curso de capacitación docente en una institución de Educación Superior, en la modalidad a distancia, por entender que la presencia social

es un factor importante para comprender la percepción del alumno sobre su aprendizaje y su satisfacción, de modo general.

2. LA INSTITUCIÓN Y SU PROCESO DE CAPACITACIÓN DOCENTE EN EAD

La institución estudiada realiza semestralmente un proceso de capacitación docente para la modalidad EAD. Frente a las grandes transformaciones en el proceso educativo contemporáneo, la capacitación docente para EAD pasó a ser uno de los instrumentos del programa institucional permanente de capacitación docente para ampliar las discusiones sobre estas transformaciones y, especialmente, de las transformaciones en el escenario de la educación mediada por tecnologías. En los primeros procesos implantados, los docentes eran recibidos para desempeñar estudios para desarrollar su función docente en esta modalidad. Al final del proceso, permanecía la percepción de un trabajo aun inconcluso y, en la práctica, el docente aun encontraba dificultades para realizar sus incursiones en sus disciplinas cuando incorporaba procesos virtuales. De la misma forma, la ausencia de éxitos también era atribuida al alumnado, que no respondía de manera como el docente esperaba.

Frente a este escenario, el equipo de coordinación del proyecto de capacitación docente tuvo interés por insertar al docente, inicialmente, por el papel de estudiante, evolucionando, en un segundo momento, hacia el habitual papel de docente. Como había un esfuerzo siempre muy significativo para que los docentes pudieran comprender de modo expresivo como el proceso de una disciplina en EAD debe ser planificado y conducido, la

intención sería por considerar que, habiendo vivido una etapa del curso en el papel de estudiante, y desempeñando este papel de forma orientada y siendo evaluado por eso, el docente pudiera comprender más completamente como realizar una planificación más adecuada a las expectativas de los aprendices y tener más éxito en la conducción del proceso educativo a implantar.

El curso evaluado fue presentado para inscripciones voluntarias, recibiendo 42 inscripciones. En esta oportunidad, se recibieron docentes de los varios cursos de la institución, de sus tres grandes áreas del saber (exactas, humanas y salud).

En el área de exactas, cuatro cursos estuvieron representados, con un total de 10 inscritos: Biotecnología (7), Ingeniería Química (1), Sistemas de Información (1) y Producción de azúcar-alcohol (1). En el área de humanas, ocho cursos estuvieron representados, con un total de 17 inscritos: Administración (9), Derecho (1), Gestión Ambiental (1), Periodismo (1), Letras (2), Pedagogía (1), Relaciones Internacionales (1) y Servicio Social (1). Y en el área de la salud, cinco cursos fueron representados, con un total de 15 inscritos: Educación Física (4), Enfermería (4), Fisioterapia (1), Nutrición (4) y Psicología (2). Es importante resaltar que algunos de los docentes inscritos eran coordinadores de curso (Administración, Biotecnología, Educación Física, Enfermería, Nutrición, Relaciones Internacionales y Producción de azúcar-alcohol).

Del total de profesores del grupo, solo 10 tenían alguna experiencia con disciplinas en la modalidad EAD: Administración (3),

Psicología (1), Enfermería (2), Sistemas de Información (1), Derecho (1), Pedagogía (1) y Relaciones Internacionales (1).

Para cumplir con el objetivo de “fomentar e incentivar la participación de los profesores de la institución en actividades de formación, capacitación, perfeccionamiento y re-significación de la EAD, por medio de prácticas reflexivas, buscando mejorar la calidad del proceso educativo no presencial”, el formato del curso previa carga horaria de 40 horas y duración de 8 semanas, con miras al desarrollo del contenido y de las propuestas de aprendizaje a distancia, y para la realización de la evaluación final presencial. Los encuentros presenciales fueron cumplidos en 12 horas y las actividades no presenciales previstas para ser cumplidas en 28 horas *online*.

Se debía discutir que el docente pudiera percibir algunas preocupaciones que muchas veces pasan desapercibidas en la enseñanza tradicional, y que, en esta modalidad de enseñanza, se tornan de suma importancia para el aprendizaje. El alumno tuvo a disposición una planificación detallada de todo el proceso (guía del curso), de forma de proporcionarle condiciones de entender todo el ambiente que involucra el proceso educativo mediado por tecnologías, recibiendo una propuesta pedagógica desarrollada especialmente para auxiliar en el buen desempeño de los estudios. Como ya dijimos, en este curso, en un primer momento, el profesor asumió el papel de estudiante, comprendiendo los esfuerzos necesarios para acompañar una disciplina en esta modalidad. En un segundo momento, hubo la inserción de los estudiantes del curso desarrollando el papel de docente, seleccionando contenidos y produciendo experiencias

de aprendizaje, configurándolas en el AVA. La intención fue que la experiencia pudiera ser la puerta de entrada para iniciativas que los preparara para producir futuramente sus disciplinas, parcial o integralmente, mediadas por tecnología, atendiendo a las expectativas docentes y de los estudiantes. En el final del curso, se esperaba que los docentes fueran capaces de utilizar las herramientas y los conceptos básicos que involucran el aprendizaje mediado por tecnologías, sirviendo como base para futuras ofertas de disciplinas en la modalidad EAD.

Los contenidos abordados fueron consideraciones generales sobre EAD, el proceso de aprendizaje en EAD utilizando tecnologías, el estudiante de EAD (características y desarrollo del perfil de aprendiz) y la utilización y configuración del AVA.

El criterio de evaluación propuesto comprendía dos notas de evaluación relacionadas con el proceso de aprendizaje: una nota referente a la evaluación continua, realizada en el AVA, y otra referente a la evaluación final presencial. Tanto la evaluación continua como la evaluación presencial se les dio valor entre 0 y 20 puntos, cada una. El promedio final en la disciplina fue la suma de las dos evaluaciones (evaluación continua y evaluación presencial) divididas por cuatro, y la aprobación mediante nota superior o igual a siete.

Como criterio de evaluación, se utilizó una herramienta denominada Rubrica, que corresponde a una herramienta de puntuación que enumera los criterios para construcción de un trabajo académico y cómo será evaluado. Además de ayudar a los estudiantes de la capacitación docente a descubrir como

su proyecto será evaluado, especifica el nivel de desempeño esperado con miras a los varios niveles de calidad, con los cuales los estudiantes reconocen si lograran alcanzar los objetivos esperados en sus propios trabajos antes de entregarlos.

3. CARACTERIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El criterio para buscar reconocer presencia social en el curso de capacitación docente estudiado fue direccionado, específicamente, para la actividad desarrollada en el foro, en la primera etapa del curso, cuando los profesores asumieron la función en el papel de estudiantes.

Además de presentar esta importante herramienta de construcción colaborativa a los profesores inscritos en el curso, también era la intención valerse de propuesta que pudiera dar lugar a la discusión sobre la educación superior contemporánea, su actual pluralidad de abordajes y sus desafíos, en especial para el escenario de las instituciones privadas.

De ésta forma, la propuesta que resultó efectiva en el foro fue suficientemente provocativa para permitir que los docentes pudieran posicionarse libremente sobre los asuntos tratados. De modo específico, la propuesta previa hacer reflexión sobre la acción docente a través de los tiempos, partiendo del momento de la graduación de dicho docente, su actuación en el momento contemporáneo y en un futuro breve. Se previa discutir los principales obstáculos relacionados al trabajo del docente, buscando señalar los problemas y sugerir eventuales contribuciones para resolverlos y, en este escenario, considerar el

cambio del perfil del alumno que ingresa a la educación superior (actualmente la generación Y y en breve la generación Z) y los impactos generados por la inserción de las tecnologías en este contexto educativo. Se buscó discutir también el habitual discurso de que siempre el estudiante es aquel que no muestra una mejor dedicación y es sobre quien recae la principal responsabilidad de las fallas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También debemos buscar una nueva forma docente de trabajar en la era de la información o del conocimiento, o si la forma está consolidada y aprobada y cabe al estudiante el deber de adaptarse al proceso ya bien establecido.

Para acompañar este trabajo, se estableció una línea de evaluación criterio-referenciada. Esta condición fue intencional para dar subsidios a los objetivos propuestos para ésta experiencia de aprendizaje, así como para reconocer al final las condiciones que pudieran evidenciar las características esperadas de presencia social. Para tanto, las orientaciones para evaluación de ésta actividad consideraron si el estudiante argumentó y posicionó de forma coherente y con ideas claras sobre sus percepciones del asunto abordado; si el estudiante inició la discusión en el foro en la semana de su lanzamiento e interactuó con tres o más de los participantes; y si el estudiante contribuyó con otras referencias que ayudaron a contextualizar el asunto.

La puntuación de la nota consideró el atendimento adecuado o no a los tres requisitos, variando de 5, cuando los 3 requisitos eran adecuadamente atendidos, hasta cero, cuando ningún ítem fue adecuadamente atendido. El intervalo para discusión en este foro fue de 15 días, comprendiendo el espacio

entre el primero y el segundo encuentros presenciales del curso.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

La participación en el foro fue muy representativa. Fue necesaria la interferencia de los tutores para la finalización de los trabajos en ésta actividad, dado que los docentes deberían partir para otras actividades dentro del curso. Cuando se cerró el foro para discontinuar las discusiones, los tutores del curso, a pedido de los alumnos, generaron un archivo en .PDF de los debates realizados, lo que resultó en 85 páginas, con 303 comentarios (259 de los alumnos, o 85,5%, y 44 de los tutores, o 14,5%).

Una vez realizada la tabulación del número de días en que el alumno se comunicó en el foro y la cantidad de comentarios realizados, fue posible percibir que 9 de éstos se limitaron a participar del foro en solo un día, enviando de 2 a 7 mensajes (promedio de 3,5 comentarios); 14 participaron en dos días distintos variando de 3 a 9 comentarios individuales (promedio de 5,3), otros 9 participaron durante 3 días distintos en el período, (promedio 6,8) y 10 interactuaron en 4 días o más (promedio 4,7). El mayor número de comentarios fue realizado por un alumno quien envió 16 en 8 días distintos, y el menor número de comentarios fue de 2 enviados en un único día, hecho ocurrido con 4 participantes.

Tomando en cuenta la línea de evaluación propuesta, las notas variaron de cero a 5 puntos, donde la nota cero fue atribuida al único alumno (2,4%) que no compareció a la discusión propuesta en el foro. La mayor parte de los estudiantes (29 personas, o 69%) de los

42 matriculados en el curso obtuvieron nota 5. Otros 7 estudiantes (16,7%) recibieron nota 4, y 5 estudiantes (11,9%) tuvieron atribución de nota 2.

Al final de la primera etapa del curso, fue realizada una evaluación online, usándose criterios específicos, divididos en cuatro instancias (Actuación Personal, Contenidos Elaborados, Experiencias de Aprendizaje y Aprendizaje en Red). Para cada una de las instancias fueron presentados preguntas afirmativas, en un total de 36, que deberían ser respondidas anotando una única alternativa, distribuidas en una escala Likert (0 – en desacuerdo totalmente, 1 – en desacuerdo, 2 – ni estoy de acuerdo y ni estoy en desacuerdo, 3 – de acuerdo, y 4 – de acuerdo totalmente).

Específicamente para reconocer características relacionadas con la presencia social en EAD en el curso, se identificaron 20 preguntas dentro de cada uno de los variados contextos, en cada una de las cuatro instancias presentadas anteriormente. En este estudio presentaremos solo aquellas instancias que fueron descritas buscando discernir estrictamente esta condición, en el reconocimiento de las impresiones de los alumnos sobre el curso y la propuesta de evaluar si fueron establecidas las conexiones de presencia social esperadas.

De los 42 inscritos, 41 (97,6%) realizaron esta primera etapa del curso (foro) y 31 (76,1%) respondieron al formulario propuesto al final de esta actividad. De este universo de 31 encuestados es que se pasa a estudiar los resultados obtenidos.

La primera etapa del cuestionario investigó la actuación personal. Particularmente sobre el cuestionario propuesto al final de la

primera etapa del curso, fue posible percibir impresiones de los alumnos sobre el curso y las conexiones de presencia social que se pretendía alcanzar. Al preguntarse si el grado de motivación personal durante el curso se mantuvo constante, 27 encuestados (87,1%) señalaron estar de acuerdo. La mayoría de los encuestados (67,7%) también consideró que fue oportuna la exploración más allá de las referencias esenciales indicadas, y también que las referencias indicadas los incentivaron a buscar nuevas referencias para compartir con el grupo (74,2%). A pesar de que todos los participantes habían realizado algún tipo de participación en el foro propuesto, hubo diversidad con respecto a la percepción de su contribución con conocimientos, ideas y experiencias para este trabajo desarrollado en grupo. Solo dos participantes (6,5%) señalaron no estar de acuerdo con el hecho de haber contribuido y tres (9,7%) se mostraron indiferentes.

Aun existiendo una tendencia para su propuesta de interacción, también hubo quien no se sintió satisfecho con sus resultados en las discusiones efectuadas. Del total de encuestados, 25,8% (8) se presentaron neutros y uno de ellos (3,2%) se mostró en desacuerdo de haberla explorado. Se considera pertinente incluir a este individuo en el grupo de personas que se habían limitado a participar solo un día en el foro.

También fue cuestionado si las opiniones de los colegas y del tutor contribuyeron en el proceso de aprendizaje en red. La mayoría de los encuestados (71%) consideró que sí, 19,4% se presentaron neutros y 9,7% (3) no estuvieron de acuerdo con la afirmación.

Como gran parte del grupo no aun no había tenido contacto con procesos mediados por tecnología, se investigó si las discusiones y debates realizados en el AVA fueron importantes para asumir una posición frente a los temas; 61,3% (19) de los encuestados señalaron positivamente y 80,6% del grupo (25) dijeron estar motivados para aplicar en su trabajo los conocimientos obtenidos en este curso, y 9,7% (3) no desean incorporar estos conocimientos en sus actividades docentes.

La segunda parte del cuestionario fue sobre los contenidos abordados en el curso. En este estudio, haremos mención a solo un aspecto de este rol que puede evidenciar señales de presencia social. Cuando se preguntó si los conceptos presentados fueron suficientes para la realización de las actividades propuestas colaborativamente, 93,5% (29) señalaron positivamente. Apoyando este aspecto, en la última parte del cuestionario (aprendizaje en red) se cuestionó si la metodología de trabajo colaborativo en red utilizada por el profesor contribuyó para la comprensión de los conceptos discutidos: 26 (83,9%) señalaron que sí, mientras que 4 personas (12,9%) se posicionaron de forma neutra y solo una persona (3,2%) señaló no estar de acuerdo.

La cantidad más significativa de preguntas que señalaban para las evidencias de presencia social fueron las dos últimas etapas del cuestionario, que tenían como intención conocer sobre las experiencias de aprendizaje en el AVA y sobre el aprendizaje en red. Las experiencias de aprendizaje propuestas buscaban la interacción y la discusión profunda del tema. Fue posible percibir que 80,6% del grupo (25) estuvo de acuerdo con que esta actividad había provocado e incentivado la

reflexión sobre los temas tratados, y el mismo porcentaje señaló que estas propuestas incentivaron la colaboración en red.

Por tratarse de un curso predominantemente virtual, había la intención de reconocer si las diferentes formas de interacción del AVA serían suficientes para que la necesidad de más encuentros presenciales (tres en total) no fuera sentida. En este sentido, 71% de los encuestados (22) mencionaron que no hubo necesidad de más encuentros, 6 (19,4%) se mostraron indiferentes y solo 9,7% del grupo (3) consideraron que el número de encuentros fue insuficiente.

Al considerar la necesaria presencia e intermediación docente online, fue preguntado sobre las orientaciones dadas por el profesor para la realización de las actividades y trabajos con respecto a la adecuación y suficiencia: 90,3% (28) se mostraron satisfechos y 9,7% (3) indiferentes. También fue investigado si el retorno ofrecido por el tutor en las actividades fue adecuado, suficiente y si contribuyó para la comprensión de los contenidos estudiados; 77,4% (24) de los encuestados señalaron positivamente y solo 7 personas (22,6%) se presentaron neutras en este aspecto. El mismo coeficiente fue alcanzado cuando se preguntó si los alumnos consiguieron establecer vínculo con los tutores.

Cuando se consultó sobre la disposición del tutor para aclarar dudas, 87,1% (27) señalaron positivamente. Del total de encuestados, 26 personas (83,9%) consideraron que, a pesar de la distancia física, pudieron percibir la presencia de personas acompañando su trabajo y dispuestas a ayudar cuando fuera necesario. Solo un individuo (3,2%) estuvo en desacuerdo y otros 4 (12,9%) se mostraron indiferentes

a este comportamiento del tutor. Investigando si el profesor mantuvo relacionamiento amigable con el grupo, tratando constantemente de estimular la participación del grupo y de cada uno, 93,5% (29) manifestaron positivamente y solo 6,5% (2) estuvieron en desacuerdo con esta posible evidencia.

Por último, se busco reconocer entre los alumnos si la participación del profesor en los debates y discusiones en el ambiente virtual fue esencial para que estas interacciones tuvieran un buen resultado. Ningún alumno estuvo en desacuerdo con esta afirmación, habiendo 4 personas (12,9%) con posición neutra y la mayoría (27 personas o 87,1%) señalándolo como un factor determinante.

El estudio de las respuestas de este cuestionario buscó basarse en la propuesta de la matriz de escala patrón para presencia social propuesta por Kim (2011). En esta propuesta, cuatro dimensiones son presentadas como necesarias para esta identificación: atención y apoyo mutuo; conexión afectiva; sentido de comunidad; y comunicación abierta.

Fue posible reconocer, frente al comportamiento observado y las preguntas respondidas individualmente en el cuestionario al final de la última etapa, que las dimensiones de esta matriz podrían ser percibidas en las respuestas del formulario y en el comportamiento del alumnado en el AVA. La atención y apoyo mutuo, el primero de los cuatro puntos señalados por Kim (2011), puede ser percibido durante el curso, pues quedó evidenciado que el grupo respetaba las opiniones de los otros en la toma de decisiones y sentía que los otros participantes respetaron las opiniones ajenas en la toma de decisiones. En el desarrollo de

las discusiones, también se evidenció que la participación de los miembros afectaba las actividades desarrolladas. Hubo concentración en la discusión y las actividades en grupo ayudaron a aprender de forma eficiente.

La conexión afectiva, el segundo punto especificado por Kim (2011), también se mostró presente en el curso. Fue posible observar que los participantes eran capaces de aproximarse a los otros participantes del grupo. En la presentación de cada participante (perfil del AVA y en el foro de presentación), muchos compartieron, inclusive, historias personales. En las discusiones del foro evaluado, los colegas fueron llamados por sus nombres, y se percibió claramente la posibilidad de aprender más sobre los otros participantes en la clase. En algunos momentos de la discusión, se percibió, inclusive, la influencia en los comentarios individuales por el humor de los otros participantes.

Uno de los puntos más evidentes fue el cuarto elemento de la matriz de Kim (2011), el sentido de comunidad. Inclusive no estando físicamente juntos en una sala de aula tradicional, la sensación de pertenencia del grupo fue evidenciada, desarrollándose el sentido de comunidad con el grupo de alumnos y con los tutores. Esto también pudo ser observado en los encuentros presenciales del curso.

Y, finalmente, vale destacar la evidente oportunidad de la comunicación abierta, que compone el último elemento de la matriz. Los participantes pudieron claramente reconocer el punto de vista ajeno, en la mayoría de las oportunidades con opiniones individuales claras. Hubo participación en el intercambio de ideas con los otros grupos y esfuerzo para

que los demás comprendieran los comentarios emitidos.

CONSIDERACIONES FINALES

Es incuestionable la importancia de la capacitación docente para ingreso del profesor en la modalidad EAD. Es en ese momento que es posible ofrecer nuevas oportunidades para conocer diferentes experiencias de aprendizaje al futuro profesor/tutor de una disciplina semipresencial. En esta oportunidad, en el curso de capacitación docente en que fue propuesta la investigación relatada en este estudio, el profesor pudo experimentar, en condiciones reales, el papel del alumno, y tener la experiencia de conocer sus dificultades y también sus oportunidades con la nueva modalidad de enseñanza, lo que fue evidenciado en las respuestas recogidas en el cuestionario aplicado en la primera fase de este curso.

Por medio de este cuestionario aplicado, también fue posible explorar como la presencia social, tema que viene ganando cada día más espacio en las investigaciones en la modalidad a distancia, pudo contribuir con los aspectos relacionados en cómo el alumno puede “sentirse” perteneciente al curso y éste ser un elemento crucial para subsidiar el alcance de los objetivos intencionados, a priori, al planificarse el curso. La investigación permitió medir la presencia social con discusiones basadas en la matriz desarrollada por Kim (2011), lo que posibilitó corroborar con respecto a la presencia social es importante para entender la percepción del alumno, no solo en sentirse perteneciente al curso, sino también sobre su aprendizaje concreto y en la satisfacción con el curso. Esta experiencia en

considerar la presencia social como elemento fundamental fortalecerá los requisitos necesarios para considerar el aprendizaje colaborativo en los AVA, en las futuras iniciativas de estos docentes.

Los resultados señalados en esta investigación también direccionaron nuevas propuestas dentro de la capacitación docente institucional, potencializando aun más los desafíos para el profesor/tutor, dado que menciona la crucial necesidad en no limitarse solo a un tradicional plan de enseñanza burocrático y lleno de contenido, destacando la importancia de considerar en sus acciones docentes, sea en la planificación o en la conducción del curso/disciplina, mecanismos que aumenten la percepción de presencia social, dado que es un aspecto que se muestra relevante y que resulta en indicadores importantes como factores críticos de éxito para acciones de enseñanza/aprendizaje en cursos o disciplinas que sean ofertadas en la modalidad semipresencial.

REFERENCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, dez. 2003.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. **The Internet and Higher Education**, v. 2, p. 1-19, 2000.
- GUNAWARDENA, C. N. Social Presence Theory and Implications for Interactive and Collaborative Learning in Computer Conferences. **International Journal of Educational Telecommunications**, Charlottesville, v. 1, n. 2/3, p. 147-166, 1995.
- GUNAWARDENA, C. N.; ZITTLE, F. J. Social Presence as a Predictor of Satisfaction within a Computer-Mediated Conferencing Environment. **The American Journal of Distance Education**, v. 11(3), p. 8-26, 1997.
- KIM, J. Developing an Instrument to Measure Social Presence in Distance Higher Education. **British Journal of Educational Technology**, Londres, v. 42, n. 5, p. 763-777, 2011.
- [Moran, 2002] MORAN, J. M. **O que é um bom curso a distância?** Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/bom_curso.htm>. Acesso em: 8 jul. 2012.
- [MORAN, 2003] MORAN, J. M. **O que é Educação a Distância**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 8 jul. 2012.
- [MORAN, 2006] MORAN, J. M. Propostas de mudanças nos cursos presenciais com a educação on-line. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 11., 2004, Salvador. **Anais...** Salvador: Abed, 2004. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/propostas.pdf>. Acesso em: 5 set. 2014.
- PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ROURKE, L.; ANDERSON, T.; GARRISON, D. R.; ARCHER, W. Assessing Social Presence in Asynchronous, Text-Based Computer Conferencing. **Journal of Distance Education**, v. 14, n. 2, p. 50-71, 1999.
- SHIH, L.; SWAN, K. Fostering social presence in asynchronous online class discussions. In: CONFERENCE ON COMPUTER SUPPORT FOR COLLABORATIVE LEARNING, 6., 2005, Taipei. **Annals...** Taipei: International Society of the Learning Sciences, 2005. p. 602-606.
- SHORT, J.; WILLIAMS, E.; CHRISTIE, B. **The Social Psychology of Telecommunications**. London: John Wiley & Sons, 1976.
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2000.