

Cómo entender el concepto de presencialidad en los procesos educativos en el siglo XXI

Understanding the concept of presence in the educational processes in the XXI century

Francisco José García-Peñalvo

Departamento de Informática y Automática / Instituto de Ciencias de la Educación /

Grupo GRIAL

Director Científico / Editor-In-Chief Education in the Knowledge Society Journal

Universidad de Salamanca

fgarcia@usal.es

Abro este segundo número del volumen 16 de *Education in the Knowledge Society* (EKS) con una reflexión sobre cómo se deberían entender el concepto de presencialidad en los procesos educativos. Hasta ahora se había aceptado que una formación podría ser presencial cuando esta se imparte físicamente en un espacio, el alumnado y profesorado interrelacionan directamente y las TIC son un complemento (Duart, Gil, Pujol, & Castaño, 2008); *online* o virtual cuando es un proceso formativo, de naturaleza intencional o no intencional, orientado a la adquisición de una serie de competencias y destrezas en un contexto social, que se desarrolla en un ecosistema tecnológico en el que interactúan diferentes perfiles de usuarios que comparten contenidos, actividades y experiencias y que, en situaciones de aprendizaje formal, debe ser tutelado por actores docentes cuya actividad contribuya a garantizar la calidad de todos los factores involucrados (García-Peñalvo & Seoane-Pardo, 2015); o

I open this second issue of the Education in the Knowledge Society (EKS) journal volume 16 with a reflection about how the concept of presence in education should be understood. Till now it had agreed that an educational activity might be face to face when this is physically taught in a classroom, students and teachers interact directly and ICT are complementary (Duart et al., 2008); online or virtual when it is a learning process, with an intentional or unintentional nature, aimed at acquiring a set of competences, skills and abilities in a social context, which is deployed within a technological ecosystem interacting different profiles of users who share contents, activities and experiences, furthermore, in formal education actions, this learning process should be tutored by teachers profiles whose activity ensures the quality of the involved factors (García-Peñalvo & Seoane-Pardo, 2015); or blended when the learning activity combines both face to face and virtual modalities (Graham,

mixta, semipresencial o *bLearning* cuando la modalidad formativa combina la enseñanza presencial y virtual (Graham, 2006; Seoane-Pardo, 2014). Una definición tan laxa de formación *bLearning* da lugar a múltiples variantes e interpretaciones (Friesen, 2012; Pardede, 2012), como ejemplo Staker y Horn (2012) plantean cuatro modelos de aprendizaje mixto:

1. Modelo rotatorio en el que los estudiantes de una materia rotan en un calendario establecido o por discreción del docente entre diferentes modalidades de aprendizaje de las que al menos una es *online*. Aquí se encuadrarían los modelos de clase invertida.
2. Modelo flexible en el que los contenidos se proveen principalmente de forma virtual, pero hay profesores que supervisan de forma presencial.
3. Modelo *self-blend* es el que describe un escenario en el que los estudiantes se matriculan en uno o más cursos *online* como formación complementaria a sus clases presenciales.
4. Modelo virtual enriquecido es el que combina la formación virtual con sesiones presenciales periódicas.

Con estas tres modalidades de formación se aceptaba tácitamente que la formación virtual y la parte virtual de la formación semipresencial se desarrollaba a distancia, gracias al soporte de las plataformas *eLearning*, con una interacción mayormente asíncrona que no descartaba actuaciones

(2006; Seoane-Pardo, 2014). Such a loose definition of blended learning (bLearning) leads to multiple variants and interpretations (Friesen, 2012; Pardede, 2012), for example Staker y Horn (2012) raise for models of bLearning:

1. Rotation model in which within a given course or subject, students rotate on a fixed schedule or at the teacher's discretion among classroom-based learning modalities. The rotation includes at least one station for online learning. In this category we may classify the flip teaching models.
2. Flex model in which the contents are mainly provided by the Internet, but the teacher-of-record is on-site.
3. Self-blended model describes a scenario in which students choose to take one or more courses entirely online to supplement their traditional courses and the teacher-of-record is the online teacher.
4. Enriched-Virtual model combined online training with periodic face to face sessions.

Taking into account these three modalities of training, it is tacitly accepted that online training and the virtual part of the blended learning actions be developed as distance education thanks to the support of eLearning platforms, with a mainly based asynchronous interaction that does not discard sporadically synchronous sessions that have been previously scheduled.

However, with the evolution and improvement

síncronas de forma esporádica y previamente pautada.

Sin embargo, con la evolución y mejora de los sistemas de videoconferencia y pizarras compartidas, cómo entender la situación en la que un conjunto de estudiantes están siguiendo una clase que se está impartiendo en modalidad presencial, pero lo están haciendo de forma remota y participando sincrónamente gracias a los medios de interacción que estos sistemas aportan y que son propios de una formación virtual.

Para cualquier docente este escenario así descrito no diferiría de una clase presencial normal, ampliada por el poder de inclusión y de ruptura de barreras, geográficas en este caso, que aportan las tecnologías. Sin embargo, los sistemas rígidos de verificación de las propuestas de títulos universitarios de las agencias de calidad en España imponen el calificativo de virtual a estas situaciones cuando a todas luces se está ante una situación mixta de presencialidad y presencialidad diferida pero siempre síncrona.

En términos técnicos, este tipo de situaciones en las que la sincronía de las actividades es el factor común es lo que se denomina *eLearning* directo o *dLearning*. No es formación presencial ni formación virtual, aunque combina elementos de ambas, sin ser una mezcla de ellas como el *bLearning*. Lo que caracteriza al *dLearning*

of the videoconference systems and shared blackboards, how we can understand the situation in which several students are assisting to a lecture that is being developed in a face to face mode, but they are really in a remote place participating synchronously throughout the interactive media that are supported by these kinds of systems and that they are typical of a virtual training.

For any teacher, this scenario would not differ from a usual face to face lecture, amplified by the power of inclusion and breaking down barriers, geographical here, which technologies provide. However, the extremely rigid verification systems for the high educational degrees proposals of the quality agencies in Spain impose the virtual qualifier with these situations when clearly this constitutes a mixed situation of presence and deferred presentiality but always synchronous.

In technical terms, when the synchrony of the activities is the common factor is what is called direct eLearning or dLearning. This is not face to face training or virtual training, although it combines elements of both, without being a mixture of them thereof as bLearning. The main characteristic of dLearning is the presence, understanding it both physically and virtually. In other words, the dLearning is always synchronous, like face to face teaching (Seoane-Pardo, 2014).

dLearning may be understood in two ways,

es la presencia, entendida, eso sí, tanto física como virtualmente. En otras palabras, el *dLearning* es siempre sincrónico, al igual que la enseñanza presencial (Seoane-Pardo, 2014).

El *dLearning* se puede entender de dos formas, bien como la aplicación de dinámicas, tecnologías y estrategias propias de la formación en línea en un contexto de presencia física (Seoane-Pardo & García-Peñalvo, 2006), o como la utilización de dinámicas propias de la enseñanza presencial en contextos de formación virtual de carácter sincrónico.

Las diferencias entre el *dLearning* y las otras modalidades no residen en el factor tecnológico, sino en la manera en que se organizan las dinámicas de trabajo del grupo. A la vez que añaden el factor de presencia sincrónica, con la inmediatez y la flexibilidad que permiten que un grupo de personas puedan trabajar sin compartir un espacio físico, se potencia dicha presencia con una amplia variedad de herramientas que propician formas de aprendizaje francamente interesantes (Seoane-Pardo, 2014).

Este segundo número del volumen 16 se compone de una sección especial sobre Gamificación que ha sido coordinada por el Dr. Francesc Josep Sánchez i Peris (2015) y que consta de cuatro artículos (Angelini & García-Carbonell, 2015; Eguia-Gómez,

either as the application of dynamics, technologies and strategies of the online training in a physical face to face context (Seoane-Pardo & García-Peñalvo, 2006), or as the use of the typical face to face education dynamics in virtual education contexts with synchronous factor.

Differences between dLearning and other modalities are not in the technological scope, but in the way that working group dynamics are organised. At the same time dLearning adds the synchronous presence, with the immediacy and flexibility that allow a group of people can work without sharing a physical space, also it enhances the presence with a wide variety of tools that make possible interesting learning models and approaches (Seoane-Pardo, 2014).

This second issue of volume 16 includes a special section about Gamification that has been coordinated by Dr. Francesc Josep Sánchez i Peris (2015) and it is composed by four papers (Angelini & García-Carbonell, 2015; Eguia-Gómez et al., 2015; Legeren Lago & Doval Ruiz, 2015; Martín del Pozo, 2015).

Besides other three regular papers complete the issue. The first one analyses the competences development in online education throughout the teachers' proposed activities in the subject syllabus. The results present that there are differences between the perception of the teacher and the perception

Contreras, & Solano, 2015; Legeren Lago & Doval Ruiz, 2015; Martín del Pozo, 2015).

Además se incluyen tres artículos regulares. En el primero de ellos se analiza el desarrollo de competencias en la formación *online* a través de las actividades propuestas por el profesor en la guía docente. Los resultados evidencian que existen diferencias entre la percepción del profesor y la del estudiante sobre las actividades que sirven para desarrollar cada una de las competencias definidas (Mora-Valentín & Ortiz de Urbina Criado, 2015).

Tejedo et al. (2015) tienen como objetivo en su artículo determinar si existe una relación entre la metodología y el sistema de evaluación utilizado y los resultados obtenidos por los estudiantes de la asignatura de Contabilidad Financiera, diferenciando años académicos en los que se aplican diferentes metodologías en el marco de la filosofía ECTS.

El último de los artículos pone en valor diferentes aplicaciones disponibles para tabletas digitales que funcionan como juegos e introducen al estudiante en el modelado y la impresión tridimensional digital (Saorín Pérez, Meier, Torre Cantero, Melián Díaz, & Rivero Trujillo, 2015).

of the students about the activities to fulfil each defined competence (Mora-Valentín & Ortiz de Urbina Criado, 2015).

Tejedo et al. (2015) have the goal of determining if a relationship exists between the methodology and the assessment system and the achieved learning outcomes by the students of the Financial Accounting subject, differentiating the academic years in which different methodologies were applied under the ECTS framework.

The last paper puts in value several available apps for digital tablets that work like games and induce students to the three-dimensional modelling and digital printing (Saorín Pérez et al., 2015).

Referencias

- Aguaded, I., & Romero-Rodríguez, L. M. (2015). Mediamorfosis y desinformación en la infoesfera: Alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 44-57. <http://dx.doi.org/10.14201/eks20151614457>
- Boehm, B. W. (1988). A spiral model of software development and enhancement. *Computer*, 21(5), 61-72. <http://dx.doi.org/10.1109/2.59>
- Angelini, M. L., & García-Carbonell, A. (2015). Percepciones sobre la integración de modelos pedagógicos en la formación del profesorado: La simulación y juego y el *flipped classroom*. *Education in the Knowledge Society*, 16(2), 16-30.
- Duart, J. M., Gil, M., Pujol, M., & Castaño, J. (2008). *La universidad en la sociedad red. Usos de Internet en educación superior*. Barcelona, España: Ariel.
- Eguia-Gómez, J. L., Contreras, R., & Solano, L. (2015). Juegos serios en aulas catalanas desde el punto de vista de profesores de primaria: Un estudio exploratorio. *Education in the Knowledge Society*, 16(2), 31-48.
- Friesen, N. (2012). Report: Defining Blended Learning. from http://learningspaces.org/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf
- García-Peñalvo, F. J., & Seoane-Pardo, A. M. (2015). Una revisión actualizada del concepto de eLearning. Décimo Aniversario. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 119-144. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/eks2015161119144>
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3-21). San Francisco, USA: JosseyBass/Pfeiffer.
- Legeren Lago, B., & Doval Ruiz, M. I. (2015). We are European Citizens. Jugar para aprender a ser europeos. *Education in the Knowledge Society*, 16(2), 49-68.
- Martín del Pozo, M. (2015). Videojuegos y aprendizaje colaborativo. Experiencias en torno a la etapa de Educación Primaria. *Education in the Knowledge Society*, 16(2), 69-89.
- Mora-Valentín, E. M., & Ortiz de Urbina Criado, M. (2015). ¿Cómo fomentar el desarrollo de competencias en la formación *on-line*? Una experiencia en la asignatura

- de dirección estratégica. *Education in the Knowledge Society*, 16(2),90-108.
- Pardede, P. (2012). Blended Learning for ELT. *Journal of English Teaching*, 2(3), 165-178.
- Sánchez i Peris, F. J. (2015). Gamificación. *Education in the Knowledge Society*, 16(2), 13-15.
- Saorín Pérez, J. L., Meier, C., Torre Cantero, J., Melián Díaz, M., & Rivero Trujillo, D. (2015). Juegos en tabletas digitales como introducción al modelado y la impresión 3D. *Education in the Knowledge Society*, 16(2),129-140.
- Seoane-Pardo, A. M. (2014). *Formalización de un modelo de formación online basado en el factor humano y la presencia docente mediante un lenguaje de patrón*. (PhD Dissertation), Universidad de Salamanca, Salamanca, Spain. Retrieved from <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/123342>
- Seoane-Pardo, A. M., & García-Peñalvo, F. J. (2006). Tools and Methodologies Applied to eLearning. In M. Manzano, B. Pérez, & A. Gil (Eds.), *Proceedings of the Second International Congress on Tools for Teaching Logic, SICTTL* (Salamanca, Spain, 26-30 September 2006) (pp. 193-197).
- Staker, H., & Horn, M. B. (2012). Classifying K-12 blended learning. Mountain View, CA: Innosight Institute, Inc.
- Tejedo Romero, F., Pontones Rosa, C., Ramírez Corcoles, Y., & Tejada Ponce, Á. (2015). Efectos de los métodos de enseñanza innovadores en el rendimiento académico de los estudiantes: un estudio empírico sobre la contabilidad financiera. *Education in the Knowledge Society*, 16(2), 109-128.