



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE  
MÉXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE LENGUAS LINGÜÍSTICA  
Y TRADUCCIÓN**

**EL CONCEPTO DE PRESENCIA DOCENTE: UNA  
REVISIÓN DE LA LITERATURA**

**TESINA**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN LINGÜÍSTICA APLICADA**

**PRESENTA:  
IXCHEL VELÁZQUEZ MARTÍNEZ**

**DIRECTOR DE TESINA:  
MTRO. RODRIGO OLMEDO YÚDICO**

**CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MEX., 2025**

**ENALL7**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

ENALLT ESCUELA NACIONAL  
DE LENGUAS, LINGÜÍSTICA  
Y TRADUCCIÓN UNAM

ESCUELA NACIONAL DE LENGUAS,  
LINGÜÍSTICA Y TRADUCCIÓN

PROTESTA UNIVERSITARIA DE INTEGRIDAD Y  
HONESTIDAD ACADÉMICA Y PROFESIONAL

De conformidad con lo dispuesto en los artículos 87, fracción V, del Estatuto General, 68, primer párrafo, del *Reglamento General de Estudios Universitarios* y 26, fracción I, y 35 del *Reglamento General de Exámenes*, me comprometo en todo tiempo a honrar a la institución y a cumplir con los principios establecidos en el *Código de Ética* de la Universidad Nacional Autónoma de México, especialmente con los de integridad y honestidad académica.

De acuerdo con lo anterior, manifiesto que el trabajo escrito titulado EL CONCEPTO DE PRESENCIA DOCENTE: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA que presenté para obtener el título de licenciado(a) en lingüística aplicada, es original, de mi autoría y lo realicé con el rigor metodológico exigido por mi Entidad Académica, citando las fuentes de ideas, textos, imágenes, gráficos u otro tipo de obras empleadas para su desarrollo.

En consecuencia, acepto que la falta de cumplimiento de las disposiciones reglamentarias y normativas de la Universidad, en particular las ya referidas en el *Código de Ética*, llevará a la nulidad de los actos de carácter académico administrativo del proceso de titulación.

Atentamente

Ixchel Velázquez Martínez (314077606)

## Tabla de contenido

<b>Agradecimientos.....</b>	<b>3</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>4</b>
<b>Capítulo 1. Marco teórico.....</b>	<b>9</b>
1.1 Los postulados del socioconstructivismo como teoría del aprendizaje.....	9
1.1.1 Orígenes del socioconstructivismo.....	9
1.1.2 Enfoques neopiagetianos y neovigotskianos.....	11
1.1.3 Implicación en ambientes virtuales.....	12
1.2 El concepto de la presencia docente en el modelo socioconstructivista de la comunidad de indagación.....	13
1.2.1 Presencia social.....	19
1.2.2 Presencia cognitiva.....	20
1.2.3 Presencia didáctica .....	22
1.3 Los ambientes de aprendizaje.....	24
1.3.1 Ambientes no presenciales de aprendizaje.....	27
1.4 Presencia docente en ambientes virtuales.....	32
<b>Capítulo 2. Metodología de la investigación.....</b>	<b>34</b>
2. 1 El método de revisión de la literatura.....	34
2.2.1 Proceso de revisión de fuentes de información.....	35
<b>Capítulo 3. Resultados de la revisión de literatura.....</b>	<b>39</b>
3.1 Síntesis de las referencias bibliográficas.....	39
3.2 Comprendiendo el concepto de presencia docente.....	61
3.3 Percepciones de los profesores y estudiantes sobre la presencia docente .....	62
3.4 Factores que favorecen la presencia docente en ambientes virtuales.....	66
3.5 Impacto en el estudiante (referencias que describen estudios).....	69
<b>Conclusiones.....</b>	<b>71</b>
<b>Apéndice.....</b>	<b>77</b>

## **Agradecimientos**

Este importante camino ha llegado a su culminación. Un camino que representó muchas veces incertidumbre, pero que conforme avanzaba tenía más claridad. Al final todo el recorrido no hubiera sido posible sin el apoyo de las siguientes personas que me acompañaron.

A mi yo del pasado que nunca se rindió.

A Pablo Briseño. Cielo, tengo tanto que agradecer, pero principalmente por haberme siempre alentado y escuchado cuando sentía que ya no podía más.

A mi madre, por crearme siempre capaz de lo que hago.

A mi padre, por el orgullo que este trabajo representa.

A mis hermanos: Itza y Martín, a quienes adoro con mi corazón.

A Almendra, mi pitbull preciosa que formó parte de este camino desde un principio.

A mi gatita Luna, la que con sus ronroneos y miradas tiernas me ayudaba a mantener la paciencia.

A Lana, porque también se unió a esta importante tarea de ayudar a mantener la calma con sus patitas juguetonas y ojos preciosos.

A mi director de tesina, el Maestro Rodrigo Olmedo, gracias por compartir su notable experiencia y por el apoyo para que este trabajo siguiera adelante.

A mis sinodales, por los comentarios y observaciones que nutrieron a este trabajo: Mtro. Víctor Martínez, Mtra. Adelia, Mtra. Jessou y por supuesto a la Dra. Contijoch quien desde que escuchó el título del proyecto mostró interés.

## Introducción

Con el objetivo de obtener el título profesional como licenciada en lingüística aplicada, me propuse elaborar esta tesina<sup>1</sup>, a fin de explorar y analizar los estudios publicados que sirvieran como marco de referencia para el concepto de presencia docente en contextos virtuales. Así, se identificó por primera vez este concepto en el semestre 2022-2 (del 31 de enero al 27 de mayo de 2022), mientras cursaba en modalidad remota de emergencia<sup>2</sup> la asignatura de Asesoría en Línea, impartida durante el octavo semestre del eje de Didáctica de las Lenguas, en el área de Profundización de Docencia de Lenguas en Comunidades Virtuales. Dicha área corresponde al plan de estudios de la Licenciatura en Lingüística Aplicada<sup>3</sup> de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

De ese modo, y de acuerdo con el programa entregado por el profesor a cargo, la asignatura tenía como propósito brindar a los estudiantes conceptos y procedimientos de base en torno a las cualidades que caracterizan al asesor en línea en un contexto no presencial de enseñanza y de aprendizaje de lenguas. En esa ocasión, se entendió el asesor en línea como aquel docente que ha desarrollado una serie de competencias para guiar y facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos en un ambiente no presencial de aprendizaje.

---

<sup>1</sup> La UNAM (2019) define la tesina como una “breve disertación escrita que algunos planes de estudio de la UNAM permiten presentar a los aspirantes a un título profesional o grado” (p. 32). Asimismo, Castro y Sánchez (2015) señalaron que la tesina, en su modalidad de estudio teórico, permite identificar un problema disciplinar a partir del cual se lleva a cabo una revisión crítica de la literatura publicada sobre un tema en concreto. Esta es la postura que se adopta en la elaboración de este trabajo escrito.

<sup>2</sup> La enseñanza remota de emergencia es una modalidad educativa no presencial que se adopta súbitamente como consecuencia de una crisis. Esta se distingue de otras modalidades educativas no presenciales que fueron específicamente diseñadas para impartirse en línea. Al respecto, la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (2022) señaló que se trata de una “modalidad educativa que utilizaron las instituciones educativas para dar continuidad a la educación durante la pandemia de COVID-19; se caracterizó por el uso de internet como medio de comunicación entre docentes y estudiantes” (párr. 1).

<sup>3</sup> La información sobre el plan de estudios de la licenciatura se puede consultar en la siguiente dirección: <https://enallt.unam.mx/linguistica/licenciatura/informacion-general>.

En este marco, entre los primeros conceptos que fueron objeto de estudio de la asignatura estuvieron precisamente las presencias del asesor, las cuales, a grandes rasgos, hacen referencia a las interacciones que un docente en modalidades educativas no presenciales debe ser capaz de promover, con el fin de generar una experiencia de aprendizaje óptima que responda a las necesidades de los alumnos. Se trata de un aspecto importante de la enseñanza en línea que desempeña un papel fundamental en beneficio del aprendizaje a distancia.

En este punto, cabe resaltar mi interés por mi experiencia personal y mi observación sobre los hechos derivados de la pandemia por COVID-19. Ante esto, se debe recordar que el 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró que el brote de un nuevo virus se había convertido en pandemia (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2020). A partir de ese momento, las nuevas condiciones de vida, que incluyeron el aislamiento obligatorio y la paralización de actividades presenciales alrededor del mundo entero, se impusieron en diferentes ámbitos. La educación no fue la excepción: en México, estudiantes y profesores se vieron afectados de diferentes maneras, sobre todo en lo que concierne a la continuidad de las interacciones que solían darle forma y sentido al aprendizaje en el salón de clases.

Más adelante, el 16 de marzo de 2020, la UNAM decidió iniciar con “la suspensión paulatina y ordenada de las clases en nuestros diferentes campus, con vistas a que el próximo fin de semana la suspensión de clases sea total” (Instituto de Matemáticas, 2020, párr. 5). No obstante, antes de esa fecha, las clases en la ENALLT se habían desarrollado mayormente<sup>4</sup> de modo presencial, por lo que no había necesidad de utilizar recursos tecnológicos para que profesores y alumnos se comunicaran e interactuaran para ser partícipes del proceso de enseñanza y aprendizaje. Había un mismo espacio y tiempo, sin restricciones materiales que dificultaran las

---

<sup>4</sup> Pero también ofrece cursos a distancia o en modalidad mixta.

interacciones; sin embargo, después de este hecho histórico, la presencialidad no fue una opción, en tanto que, debido a la emergencia sanitaria, los lugares cerrados podían ser un foco de contagio. En este sentido, los profesores se vieron en la necesidad de integrar recursos tecnológicos de comunicación e interacción para asegurar, en la medida de lo posible, la continuidad del proceso educativo en una modalidad remota de emergencia.

Autores como Canela, A., Arboleda, V., Pessina, M. y Salazar, C. (2022) han argumentado con precisión la importancia de la interacción en el proceso de enseñanza y aprendizaje en modalidades no presenciales. En sus conclusiones, dichos autores sostuvieron que la falta de interacción provocada por el distanciamiento social perjudica el desempeño académico del alumnado. Además, la no presencialidad impone una serie de restricciones que dificultan la relación pedagógica entre profesores y alumnos. Asimismo, otras investigaciones educativas han demostrado que la interacción entre docentes y alumnos es fundamental para que el proceso de enseñanza y aprendizaje logre sus objetivos.

Por otra parte, los estudios de Walsh (2006), por ejemplo, señalan que la interacción en la clase de segundas lenguas es el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, si no existe una presencia docente que se manifieste a través de las interacciones, el proceso en cuestión difícilmente podría ser efectivo. Kibuku y Ochieng (2019) enfatizaron el impacto negativo de la no presencialidad en una experiencia de aprendizaje, al señalar que la separación espacial y temporal entre profesores y alumnos suele obstaculizar la efectividad de la retroalimentación de los docentes, así como disminuir la colaboración y las interacciones sociales debido al aislamiento de los alumnos. Esto se traduce en una baja motivación para el aprendizaje y en una alta tasa de abandono.

Ahora bien, dada la importancia de la presencia docente como estrategia para lidiar con los efectos negativos de la no presencialidad de algunas modalidades educativas, me propuse indagar, seleccionar y analizar estudios publicados que tomaran como marco de referencia este concepto tan relevante hoy día<sup>5</sup>; y, para llevar a cabo esta revisión de la literatura, se formularon las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Existen revisiones de la literatura publicadas que exploren y analicen la presencia docente?
- ¿Qué estudios se han efectuado en torno a este concepto y en qué aspectos se han enfocado?
- ¿Con qué tipo de participantes y en qué contextos se han llevado a cabo los estudios publicados?
- ¿Qué metodologías se han empleado para recolectar los datos de estos estudios?
- ¿A qué conclusiones han llegado los autores de dichos estudios?

La estructura de esta tesina se organiza en 3 capítulos y 1 conclusión. El Capítulo 1 expone el marco teórico para definir el concepto de presencia docente, y su objetivo es situar al lector en el enfoque epistemológico del socioconstructivismo, con el fin de identificar los principios teóricos que dieron forma al concepto objeto de estudio.

Igualmente, se describe el modelo de comunidad de indagación desarrollado por Anderson y Garrison (1998), el cual constituyó una propuesta educativa socioconstructivista que postula la importancia de generar tres tipos de presencia docente para favorecer el aprendizaje significativo en modalidades educativas no presenciales: presencia cognitiva (*cognitive presence*), presencia social (*social presence*) y presencia didáctica (*teaching presence*). La

---

<sup>5</sup> El concepto de presencia docente es la base teórica de un estudio realizado por la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (2021).

descripción de este modelo permite, posteriormente, ofrecer una definición de cada una de estas presencias, para ilustrarlas con ejemplos concretos e identificar con mayor claridad su impacto en las experiencias de aprendizaje en modalidades no presenciales.

Para concluir, en este capítulo se expone el concepto de ambiente de aprendizaje. Esta definición permite contrastar las características de los ambientes presenciales de aprendizaje con los ambientes no presenciales de aprendizaje. Con esta distinción, se destaca que, aunque en ambos tipos de ambientes la interacción docente-alumno y alumnos-alumnos es vital para el proceso de enseñanza y aprendizaje, la problemática de la no presencialidad en los ambientes no presenciales justifica la pertinencia del estudio sobre la presencia docente como concepto fundamental para la formación de asesores en línea.

Por otro lado, el Capítulo 2 describe la metodología utilizada para esta revisión de la literatura. En primer lugar, se describen las particularidades de este método de investigación para, posteriormente, detallar las actividades procedimentales y los instrumentos utilizados al recolectar y analizar los estudios publicados como artículos de investigación.

De la misma manera, el Capítulo 3 se enfoca en comunicar los resultados de esta revisión de la literatura. Para ello, se presenta una breve descripción de los datos recolectados a través de tablas creadas durante la investigación (tablas 1 y 2). Así, la información presentada se organiza bajo cinco ejes de análisis.

Finalmente, en la sección de conclusiones, se busca dar respuesta a las preguntas planteadas y valorar el logro de los objetivos de esta revisión.

## **Capítulo 1. Marco teórico**

### **1.1 Los postulados del socioconstructivismo como teoría del aprendizaje**

En este capítulo daremos un panorama de la teoría del socioconstructivismo, por lo que lo dividiremos en tres apartados: el primero abarca el origen del socioconstructivismo, el segundo los enfoques neopiagetianos y neovigotskianos, y finalmente el tercero las implicaciones de estas teorías en los ambientes virtuales de aprendizaje.

#### **1.1.1 Orígenes del socioconstructivismo**

El concepto de presencia docente se enmarca dentro de la teoría socioconstructivista, la cual enfatiza el papel de la interacción social y la colaboración en la construcción del conocimiento.

De acuerdo con Vigotsky (1978, como se citó en Ruiz, E., Martínez, N. Galindo, R., 2012), los postulados socioconstructivistas consideran que el aprendizaje colaborativo es ineludible, debido a que el ser humano es un ser social que se encuentra en constante interacción con su entorno. Esta interacción le permite apropiarse de nuevos conocimientos.

En consecuencia, el constructivismo amplió las ideas del cognitivismo, al considerar que el aprendizaje es un proceso activo en el que los individuos construyen su comprensión a partir de sus experiencias, al integrarlas con sus conocimientos previos. Ante esto, el autor Piaget (1982) afirmaba que los niños no son "vasos vacíos" que simplemente absorben información, sino que son constructores activos de su conocimiento; y este propuso que los individuos desarrollan esquemas mentales a través de la asimilación (incorporación de nueva información en

esquemas existentes) y la acomodación (modificación de esquemas existentes para acomodar nueva información).

Asimismo, Vygotsky (1978, como se citó en Ruiz et al., 2012) también contribuyó al desarrollo de esta propuesta teórica al destacar que el aprendizaje ocurre en un contexto social y cultural. El autor argumentó que el aprendizaje es influenciado por la interacción con otros, ya sea con individuos más expertos o con compañeros, y que el lenguaje desempeña un papel crucial en la adquisición de conocimiento y en la regulación de los procesos mentales superiores.

En la práctica educativa, el socioconstructivismo se refleja en la creación de ambientes de aprendizaje que fomentan la exploración, la experimentación y la resolución de problemas. Los profesores actúan como facilitadores del aprendizaje y crean situaciones en las que los estudiantes pueden construir su propio conocimiento a través de la interacción con el ambiente y el intercambio de ideas con sus pares.

Ahora bien, el origen de una posición socioconstructivista se produce cuando se admite una diferencia cualitativa entre las dos formas de experiencia mencionadas, en favor de aquella que se refiere específicamente a la interacción social<sup>6</sup>. Así, una de las tesis centrales del socioconstructivismo postula que la interacción con otros constituye la experiencia clave y determinante del desarrollo (y no simplemente un elemento facilitador). (Castellaro y Peralta, 2020, pp. 141-142)

---

<sup>6</sup> Sugiere la idea de una acción mutua, en reciprocidad. Picard, D., & Marc, E. (1992)

### **1.1.2 Enfoques neopiagetianos y neovigotskianos**

Por otra parte, Castellaro y Peralta (2020) también afirmaron que las principales investigaciones actuales sobre socioconstructivismo en desarrollo y educación se centran principalmente en los enfoques neopiagetianos y neovigotskianos.

Al respecto, se tiene que los trabajos neopiagetianos y neovigotskianos que surgieron en los años 70 permitieron identificar puntos de convergencia entre estas tradiciones, lo que facilitó una mayor integración en el ámbito teórico. El principal encuentro entre las obras de Piaget (1982) y Vygotsky (1978, como se citó en Ruiz et al., 2012), logrado por las posiciones neopiagetianas y neovygotskianas, se centró en la revisión crítica de las ideas de Piaget (1982) a través de la incorporación de conceptos de Vygotsky (1978, como se citó en Ruiz et al., 2012).

La Escuela de Psicología Social de Ginebra es la principal representante de este enfoque neopiagetiano, que enfatiza el papel del entorno social en el desarrollo intelectual. Al integrar las ideas de Vygotsky (1978, como se citó en Ruiz et al., 2012), esta escuela plantea que el desarrollo intelectual surge del desequilibrio cognitivo entre la perspectiva del sujeto y las perspectivas aportadas por otros agentes en la interacción social, con lo que se transforma el enfoque sujeto-objeto tradicional en un trinomio sujeto-otro-objeto. Esto resalta la importancia de la interacción social como factor determinante en el desarrollo intelectual.

Ante lo señalado, se puede decir que el socioconstructivismo propone una fusión de las ideas de Piaget (1982) y Vygotsky (1978, como se citó en Ruiz et al., 2012), al afirmar una conexión mutua, constante y esencial entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo social (Castellaro y Peralta, 2020). En este enfoque, la interacción social impulsa la inteligencia, la cual, a su vez, facilita nuevas interacciones sociales que conducen a la construcción de nuevos

conocimientos, con lo que se genera un ciclo continuo. Por lo tanto, la distinción entre el ámbito social y no social es crucial, dado que las experiencias relacionales provenientes del primero constituyen la base para las transformaciones cognitivas esenciales.

### **1.1.3 Implicación en ambientes virtuales**

Es importante remarcar que en un salón de clases convencional presencial, lo ideal es que se puedan encontrar sujetos interactuando cara a cara durante las clases, y con ello se puede observar el intercambio social. De esa forma, los alumnos se sienten más motivados al participar, pues las actividades propuestas por los docentes son más accesibles y diversas, e incluso la retroalimentación resulta ser más directa e inmediata. Sin embargo, el gran reto aparece cuando ya no hay presencialidad y los profesores y alumnos deben adaptarse a una modalidad a distancia.

En este caso, siguiendo con las teorías del socioconstructivismo, el docente debe crear ambientes donde pueda construirse el conocimiento a través de actividades que potencien la discusión hacia el aprendizaje. Estos ambientes también deben facilitar, orientar y mediatizar la adquisición y el desarrollo del conocimiento mediante el intercambio entre los participantes, siempre guiado por el docente (Pablo, 2016). Es a la luz de estas consideraciones teóricas que en 1999 Anderson y Garrison proponen el concepto de comunidad de indagación, sobre todo en el ámbito de la educación a distancia, a partir del cual se desarrolla de forma más puntual el concepto objeto de estudio de esta tesina: la presencia docente.

## **1.2 El concepto de la presencia docente en el modelo socioconstructivista de la comunidad de indagación**

En este apartado abordamos el concepto de la comunidad de indagación, y cómo se relaciona con la presencia docente. Para poder llegar ahí, se requiere definir el concepto de comunidad y los tipos de comunidades que pueden existir. Primero destacaremos las definiciones y después propondremos un cuadro para situar sus alcances una respecto a las otras.

Garrison et al. (1999), investigadores de la Universidad de Alberta, estudiaron el uso de los espacios interactivos en la formación en línea y concluyeron que la creación de comunidades de aprendizaje es crucial para que dicha modalidad tenga mayores oportunidades de éxito. Estos autores consideraron que la comunidad es importante para mantener una postura de investigación crítica personal y de construcción de significado (Silva, 2010, p. 15); por eso, a continuación se define brevemente el concepto de comunidad.

De acuerdo con Proulx y Latzko-Toth (2000), se pueden retomar las raíces etimológicas del término *comunidad* para entender la naturaleza del concepto: “Un primer sentido viene de la palabra *communis* que deriva en *cum* (con, conjuntamente) y *munus* (carga, deuda)” (p. 110).

Desde ese punto de vista, la palabra alude a una relación social caracterizada por obligaciones mutuas. Asimismo, el término *communis* está relacionado con la noción de comunión o con la acción de compartir y de situarse en conjunto, lo cual a su vez se relaciona con el término de comunicación (Siles, 2005).

En el ámbito educativo y formativo es cada vez más frecuente la utilización de la palabra “comunidad” asociada a otras palabras o expresiones, algunas ya de utilización frecuente y, otras, menos conocidas: comunidades de aprendizaje, comunidad virtual de aprendizaje, comunidad de

práctica, comunidades deslocalizadas, comunidades de interés, comunidades online, comunidades de investigación o indagación, comunidades en red, cibercomunidades, comunidades e-learning, etc.

[...] Desde hace varios años, el término *comunidad* se utiliza cada vez más en el marco de la enseñanza superior para designar a un grupo de aprendices (y de profesores) que aprenden juntos gracias a la aplicación de actividades pedagógicas (a distancia o en presencia) que valorizan la colaboración, el intercambio, el compartir, la mutualización de documentos, etc. [...]. (Meirinhos y Osório, 2009, p. 46).

Sin embargo, el concepto de comunidad se ha ido desarrollando como respuesta ante las necesidades de innovación educativa y los desafíos de la sociedad actual en la que la tecnología forma parte de la cotidianidad. En ese mismo sentido, se ha abordado la noción de comunidad virtual.

Rheingold (1996) define de este modo las comunidades virtuales: "Las comunidades virtuales son agregados sociales que surgen de la red cuando una cantidad suficiente de gente lleva a cabo [...] discusiones públicas durante el tiempo suficiente, con suficientes sentimientos humanos como para formar redes de relaciones personales en el espacio cibernético". (Rheingold, 1996, como se citó en Meirinhos y Osório, 2009, p. 47)

Por otro lado, Daele (2004, como se citó en Meirinhos y Osório, 2009) sugirió que "la expresión 'comunidad virtual' ha sido utilizada para caracterizar nuevas formas de interacción, estructuración y organización a través de redes de comunicación" (p. 47). En términos generales, las comunidades virtuales de aprendizaje surgen del auge de las tecnologías y la comunicación

que extienden la interacción y la colaboración en el espacio y el tiempo, más allá de la presencia física.

Otro punto para autores como Meirinhos y Osório (2009), es un análisis de los diferentes tipos de comunidades que parece importante para facilitar el desarrollo de metodologías e instrumentos que soporten, de modo eficaz, las actividades de las comunidades virtuales (p. 48). Así, resulta importante conocer el tipo de comunidad y abarcar las actividades con las características apropiadas para cada comunidad.

Dillenbourg et al. (2003) consideran tres tipos de comunidades: las comunidades de interés, las comunidades de aprendizaje y las comunidades de práctica. Además, reconocen que existe una infinidad de comunidades, diferentes por los objetivos, por los niveles de formalidad y por su longevidad. (Gutiérrez, 2019, p. 102)

Según Henri y Pudelko (2002, como se citó en Gutiérrez, 2019), las comunidades también pueden caracterizarse por su intencionalidad y la cohesión que se establece entre los participantes; es decir, los autores resaltaron que estas comunidades comparten características comunes, pero diferentes en cierto grado.

En el sentido de la comunidad de interés, esta se enfoca en un bajo nivel de intencionalidad, donde los miembros son provenientes de diversas culturas y medios variados, y los objetivos planteados no se centran en una dinámica colaborativa. Los miembros participan en la comunidad para intercambiar información, para obtener respuestas para las preguntas o los problemas personales, o para mejorar su comprensión sobre un tema. En ese sentido, la interacción tiene que ver más con la resolución de problemas personales que grupales (Meirinhos y Osório, 2009).

Por otro lado, las comunidades educativas presentan un mayor grado de cohesión social e intención. Estas comunidades generalmente emergen en ambientes institucionalizados y se componen por estudiantes y docentes de una o varias instituciones que pueden tener una distancia geográfica. Las comunidades de aprendizaje son también consideradas en la misma línea de las investigaciones del *computer-supported collaborative learning* (CSCL)<sup>7</sup> para designar grupos de participantes involucrados en la formación académica a distancia. Estas comunidades dependen de un profesor y su finalidad es la construcción de conocimientos (Meirinhos y Osório, 2009). Por lo tanto, es el asesor el encargado de diseñar y realizar las actividades en función del progreso de los estudiantes y del ambiente institucional, con el objetivo de fomentar un espacio donde se promueva la participación.

Ahora bien, la comunidad de práctica se desarrolla entre personas que ejercen la misma profesión o comparten las mismas condiciones de trabajo (Henri y Pudelko, 2003, como se citó en Gutiérrez, 2019). Wenger et al. (2002); se trata de grupos de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o una pasión por un tema, y que interactúan regularmente para profundizar su conocimiento y habilidades en un campo. La comunicación entre sus miembros se facilita por el hecho de compartir los mismos conocimientos y porque sus interacciones se centran sobre una problemática de ámbito profesional.

Asimismo, en los últimos años, han surgido investigaciones relacionadas con las comunidades virtuales de aprendizaje basadas en prácticas colaborativas. Diversos autores han reconocido el potencial innovador del aprendizaje colaborativo en red, han elaborado modelos de funcionamiento de comunidades virtuales de aprendizaje y han tomado en cuenta la optimización

---

<sup>7</sup> El aprendizaje colaborativo asistido por ordenador (*computer-supported collaborative learning*, CSCL) es el campo que se ocupa de cómo las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden apoyar el aprendizaje en grupos (colocados y distribuidos). También trata de comprender las acciones y actividades mediadas por las TIC. (Ludvigsen y Mørch, 2010, p. 290)

de los procesos del aprendizaje colaborativo. Entre estos está el de las comunidades de indagación de Garrison et al. (1999). Estos autores consideraron relevante generar la interacción en una comunidad, y definieron que una comunidad educativa de investigación es un grupo de individuos que colaborativamente participan en un discurso crítico y una reflexión con el propósito de construir un significado personal y confirmar la comprensión mutua. En la siguiente tabla, ofrecemos una síntesis de los tipos de comunidades en cuestión:

TIPO	DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS	EJEMPLOS
Comunidad de interés	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bajo nivel de intencionalidad y cohesión social.</li> <li>- Miembros diversos (culturas, medios).</li> <li>- Objetivo: Intercambio de información y resolución de problemas personales.</li> </ul>	Foro en línea para resolver dudas específicas.
Comunidad de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayor cohesión social e intención.</li> <li>- Surgen en contextos educativos (presencial o a distancia).</li> <li>- Participantes: Estudiantes y profesores.</li> <li>- Objetivo: Construcción colaborativa de conocimientos.</li> <li>- Dependen de un asesor que diseña actividades de aprendizaje.</li> </ul>	Programas de aprendizaje en línea (CSCL).
Comunidad de práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Miembros comparten profesión o ámbito laboral.</li> <li>- Objetivo: Resolver problemas comunes y profundizar conocimientos/habilidades.</li> <li>- Basada en interacción y experiencias compartidas.</li> </ul>	Grupos de profesionales médicos compartiendo investigaciones.
Comunidad virtual	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nuevas formas de interacción a través de redes digitales.</li> <li>- Extienden la colaboración más allá de límites físicos y temporales.</li> <li>- Incluyen comunidades en línea y e-learning.</li> </ul>	Grupos en Moodle o Blackboard.
Comunidad de indagación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo colaborativo-constructivista (Garrison et al., 1999).</li> <li>- Objetivo: Generar aprendizaje significativo mediante reflexión crítica.</li> <li>- Enfoque en presencia docente (cognitiva, social, didáctica).</li> </ul>	Grupos de investigación con actividades guiadas por un docente.

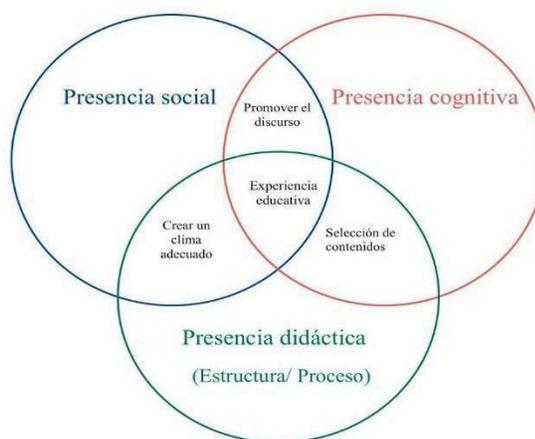
Tabla 1. Tipos de comunidades

Habiendo mencionado las definiciones anteriores, daremos seguimiento al modelo de la comunidad de indagación, el cual representa un proceso de creación de una experiencia de

aprendizaje profunda y significativa (colaborativa-constructivista), cuya eficacia recae en gran medida en la capacidad del asesor para estar presente incluso en la distancia. Con esto puede analizarse la presencia docente, el concepto y objeto de estudio de esta tesina.

Al respecto, cabe recordar que la presencia docente es un concepto clave para el aprendizaje en línea y se refiere a la capacidad del docente para crear un ambiente de enseñanza y aprendizaje en línea efectivo y significativo. Anderson y Garrison (1998) definieron la presencia docente como la habilidad del docente para influir en el desarrollo cognitivo, social y emocional del estudiante a través de la comunicación, la facilitación y la dirección de la actividad de aprendizaje. Para poder definir de mejor manera a la presencia docente, la desglosaremos con lo que Anderson y Garrison (2004) identificaron en tres categorías de presencia docente en el contexto de ambientes virtuales: la cognitiva, la social y la didáctica (Figura 1).

**Figura 1.** *Tipos de presencia docente*



*Nota.* Tomado de *Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education*, por Garrison et al., 1999, p. 88. (Traducción propia)

Es importante señalar que, aunque los tres tipos de presencia docente han sido categorizados de manera diferente, las tres interactúan de forma simultánea. En momentos una puede predominar

dependiendo de la situación de aprendizaje. A continuación describimos a cada una de ellas enfatizando nuevamente que las tres coexisten y son lo que hacen posible la presencia docente.

### **1.2.1 Presencia social**

De acuerdo con la definición de Anderson y Garrison (2004), la (PS) es una de las tres categorías fundamentales de la presencia docente en el marco de los ambientes virtuales. Esta categoría se centra en la interacción social entre el profesor y los estudiantes, así como en la creación de un ambiente de aprendizaje comunitario. La presencia social requiere que el docente participe de manera activa en debates en línea, brinde respaldo emocional y social, y promueva la cooperación entre los alumnos.

Además, la (PS) es esencial para el éxito del aprendizaje en línea, debido a que ayuda a crear un sentido de conexión entre los participantes del curso. Los alumnos experimentan un mayor compromiso y motivación al sentirse parte de una comunidad educativa, y la participación social juega un rol crucial en la formación de dicha comunidad. De acuerdo con Anderson y Garrison (2004), se puede alcanzar la presencia social mediante diversas tácticas, entre las que se incluye la participación activa y constante del docente en los debates en línea. Otra estrategia importante es el establecimiento de un tono positivo y de apoyo en el entorno de aprendizaje en línea; para ello, el profesor debe crear un ambiente seguro y acogedor donde los estudiantes se sientan cómodos expresando sus ideas y opiniones, y eso se puede lograr mediante la creación de pautas claras de comportamiento y comunicación, a fin de alentar la empatía y el respeto entre los participantes.

Por lo tanto, es necesario que los estudiantes y el profesor se sientan parte de esta comunidad y de su rol social dentro de esta, pues, como lo señalaron Berge y Muilenburg (2001),

el rol social en este sentido implica la creación de un ambiente agradable de aprendizaje; esto, mediante la interacción con alumnos y otros miembros, como profesores, administradores y directivos, así como con la realización del seguimiento positivo de todas las actividades de los alumnos.

En suma, se tiene que el profesor puede organizar actividades en grupo, proyectos colaborativos y discusiones en línea que promuevan la interacción y el trabajo en equipo, y esto ayuda a fortalecer los lazos entre los estudiantes y a desarrollar habilidades de colaboración y comunicación. En consecuencia, la PS es una categoría importante de la presencia docente en línea, que se centra en la interacción social y la creación de un ambiente de aprendizaje colaborativo. Allí, el profesor desempeña un papel clave, al participar activamente en las discusiones en línea, y al proporcionar apoyo emocional y social, así como al fomentar la colaboración entre los estudiantes.

### **1.2.2 Presencia cognitiva**

Con respecto a la (PC) en el contexto del aprendizaje en línea, en esta es muy común hablar de procesos cognitivos. Para ello, se evoca el cognitivismo como teoría del aprendizaje, a fin de comprender la naturaleza cognitiva de esta presencia. El cognitivismo reconoce y estudia la importancia y el funcionamiento de las actividades mentales en el proceso de aprendizaje (Velasco Velasco, A., García, E., & Linares, T. (2012); esta teoría recurre a modelos computacionales de procesamiento de información para describir los procesos cognitivos que permiten a los individuos recuperar información de su entorno y, en consecuencia, que les ayudan a aprender: “El análisis cognitivo se ocupa de procesos como la formación de conceptos, la toma

de decisiones, la memorización, el olvido y el recuerdo, o los procesos de inferencia (deducción e inducción), entre otros muchos" (Velasco et al., 2012, p. 144).

En un enfoque cognitivo, el rol del docente consiste en estar pendiente de los procesos cognitivos implicados en la ejecución de actividades de aprendizaje por parte de los estudiantes (Velasco et al., 2012). En este sentido, Stigliano y Gentile (2013, como se citó en Reátegui et al., 2022) señalaron que es necesario “estimular el trabajo en grupos cooperativos, modificar la presentación de las consignas, enseñar a emplear organizadores del aprendizaje y cultivar los vínculos interpersonales en el aula” (p. 94).

Dicho esto, la PC implica el desarrollo de habilidades cognitivas, es decir, el pensamiento crítico, la creatividad y la metacognición, la cual se define como "la conciencia y el conocimiento que una persona tiene sobre sus propios procesos cognitivos y la habilidad para regular y controlar estos procesos" (Flavell, 1987, p. 4). En el modelo de presencia educativa propuesto por Anderson y Garrison (1998), la PC se considera uno de los tres componentes esenciales para un aprendizaje efectivo en entornos virtuales. Además, la PC se centra en el proceso de construcción de conocimiento y en el desarrollo de habilidades intelectuales, y esta se puede lograr a través de una variedad de estrategias y actividades en línea, como foros, trabajos en grupo, actividades de reflexión, análisis de casos, simulaciones y proyectos de investigación.

Estas actividades fomentan la participación activa de los estudiantes y promueven el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Es importante destacar que la presencia cognitiva no se limita a la interacción entre profesores y estudiantes, sino que también involucra la colaboración y la interacción entre los propios estudiantes. De esa manera, el aprendizaje colaborativo en línea puede ser especialmente beneficioso para desarrollar la PC, pues permite a los estudiantes compartir ideas, construir conocimiento en conjunto y realizar actividades de

resolución de problemas de manera colaborativa. Asimismo, la PC está estrechamente relacionada con la retroalimentación y la evaluación; los profesores desempeñan un papel fundamental al proporcionar retroalimentación efectiva y oportuna a los estudiantes, y eso los ayuda a reflexionar sobre su propio aprendizaje y mejorar sus habilidades cognitivas. En otras palabras, la PC se relaciona directamente con la construcción de significado y la comprensión profunda de los conceptos y temas abordados en el ambiente educativo no presencial. Autores como Stigliano y Gentile (2013, como se citó en Reátegui et al., 2022) afirmaron:

El docente tiene la claridad de su objetivo, posee la habilidad o habilidades, totalmente suficientes, para generar respuestas, de acuerdo a los momentos y las circunstancias; tiene iniciativa y creatividad; tiene una metodología variada, acomodada a cada circunstancia y momento; genera empatía e intuición. (p. 95)

En conclusión, se puede sostener que el docente es orientador, facilitador y estimulador de las diversas situaciones de aprendizaje; en otras palabras, este es un sujeto motivador.

### **1.2.3 Presencia didáctica**

Para abordar el siguiente concepto, se debe aludir al término *didáctica*. Desde un origen etimológico, y de acuerdo con Navarra (2001), “la palabra *didáctica* proviene del griego *didaktiké, didaskein, didaskalia, didaktikos, didasko*. Todos estos términos tienen en común su relación con el verbo *enseñar*, instruir, exponer con claridad" (p. 5).

Asimismo, desde su origen, el sustantivo *didáctica* también ha sido un género literario que precisamente pretende enseñar y formar al lector (Navarra, 2001). Por otro lado, Escudero (1980, como se citó en Navarra, 2001) hizo énfasis en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y

afirmó que la didáctica "es la ciencia que tiene como objeto la organización y orientación de situaciones de enseñanza-aprendizaje de carácter instructivo, tendentes a la formación del individuo en estrecha dependencia de su educación integral" (p. 6). Así, se puede señalar la didáctica como la ciencia de la educación que interviene en el proceso de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de alcanzar los objetivos intelectuales por parte del estudiante.

Ahora bien, autores como Aguinaga, P., Ávila, C. y Barragán, A. (2009) mencionaron que la (PD) didáctica se refiere a la capacidad del docente para diseñar un ambiente de aprendizaje estructurado y organizado en el que los estudiantes se sientan conectados y acompañados. Esta presencia implica crear una comunidad de aprendizaje en la que los estudiantes se sientan parte de un grupo y tengan la oportunidad de interactuar entre sí en un ambiente estructurado que tenga como objetivo aprender. Lo anterior se puede lograr a través de actividades colaborativas y de discusión en línea, donde los estudiantes puedan compartir ideas, reflexionar sobre los conceptos y resolver problemas juntos. De igual modo, el docente debe desempeñar un papel clave en el diseño de estas actividades y en el fomento de la participación activa.

Además de crear una comunidad de aprendizaje, la PD también implica establecer una comunicación pedagógica efectiva. Esto se refleja al proporcionar retroalimentación oportuna y constructiva a los estudiantes, así como al estar disponible para responder preguntas y brindar apoyo emocional en caso de que las emociones estén obstaculizando el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. Así las cosas, el docente debe asegurarse de que los estudiantes se sientan escuchados y valorados, y de que tengan las herramientas necesarias para tener éxito en su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, teniendo en cuenta que las presencias pueden coexistir, la PD también se relaciona con el desarrollo de la PC, la cual, como se señaló en el apartado anterior, implica el

fomento de la reflexión crítica, el pensamiento analítico y la resolución de problemas. Por lo tanto, el docente debe guiar a los estudiantes en el proceso de construcción de conocimiento, al proporcionar recursos, al plantear preguntas desafiantes y al facilitar la aplicación de los conceptos aprendidos.

Al respecto, autores como Barberà et al. (2001) coincidieron en que la presencia docente se debe evidenciar en la función del profesor. Por su parte, Onrubia (2016) sugirió que un modelo pedagógico efectivo debería estar “basado en la relación entre tres elementos: la actividad mental constructiva del alumno que aprende, la ayuda sostenida y continuada del que enseña, y el contenido que es objeto de enseñanza y aprendizaje” (p. 5). Por consiguiente, la presencia docente es esencial para el éxito del aprendizaje en línea, y los docentes deben ser capaces de crear un ambiente de aprendizaje efectivo y significativo que fomente el pensamiento crítico, la participación y la colaboración. Además, la presencia docente requiere habilidades y competencias específicas, como la capacidad de guiar el aprendizaje, establecer relaciones positivas y de apoyo, y diseñar e implementar estrategias de enseñanza efectivas.

Para finalizar, se entiende que la necesidad de conceptualizar los componentes de la presencia docente en el aprendizaje en línea está motivada, sobre todo, por las características de los ambientes de aprendizaje no presenciales. A continuación, se define en qué consiste el concepto de ambiente de aprendizaje, para después exponer las características que describen un ambiente de aprendizaje no presencial.

### **1.3 Los ambientes de aprendizaje**

La mayoría de las veces, cuando se habla de ambiente, se piensa en el aula de clases, en donde la comunicación y la interacción pueden ser llevadas a cabo de una forma en la que basta

la presencia de los alumnos y el docente en el salón de clases. De acuerdo con Duarte (2003, como se citó en Paredes y Sanabria, 2015):

El medioambiente escolar ha de ser diverso, debiendo trascender la idea de que todo aprendizaje se desarrolla entre las cuatro paredes del aula. Deberán ofrecerse escenarios distintos, ya sean contruidos o naturales, dependiendo de las tareas emprendidas y de los objetivos perseguidos. (p. 146)

En ese sentido, al hablar de ambiente, se debe pensar más allá de la relación profesor-estudiante. Hoy día es imperativo pensar en la ciudad, el país, especialmente en los medios de comunicación como el internet, las redes sociales y las plataformas digitales (Paredes y Sanabria, 2015). Por otro lado, Gutiérrez (2010, como se citó en Paredes y Sanabria, 2015) describió el ambiente de la siguiente manera:

La suma total de condiciones e influencias externas que afectan a la vida y desarrollo de un organismo. Entendemos los ambientes como la interacción de factores objetivos (físicos, organizativos, sociales) y de factores subjetivos (perceptuales, cognitivos, culturales), es decir, siempre formamos parte y estamos inmersos en distintos ambientes, los creamos, los generamos y los vivimos. (p. 148)

La palabra *ambiente* se relaciona con la interacción del hombre con el entorno natural. La noción de ambiente, en un contexto educativo, es una característica importante para comprender diferentes conceptos de la educación. Esto, dado que promover un buen clima educativo, social, cultural y familiar, podría ayudar en la creación y el desarrollo de un ambiente propicio para el aprendizaje (Paredes y Sanabria, 2015, p. 149). En esta misma línea, cabe resaltar qué se entiende por aprendizaje. Torpo (2012, como se citó en Paredes y Sanabria, 2015) mencionó:

Para Vygotsky, “el aprendizaje es una forma de apropiación de la herencia cultural disponible, no solo es un proceso individual de asimilación. La interacción social es el origen y el motor del aprendizaje”. El aprendizaje depende de la existencia anterior de estructuras más complejas en las que se integran los nuevos elementos, pero estas estructuras son antes sociales que individuales. Vygotsky cree que el aprendizaje, más que un proceso de asimilación-acomodación, es un proceso de apropiación del saber exterior. (p. 150)

Después de haber abordado a grandes rasgos lo relacionado con el ambiente y el aprendizaje, conviene reflexionar sobre la importancia de los ambientes educativos para que los individuos puedan llevar a cabo la interacción y potenciar sus habilidades de relacionarse con otros. Por tanto, es pertinente abordar el concepto de los ambientes de aprendizaje.

Así, conforme pasa el tiempo y se dan los fenómenos sociales, como ocurrió con la pandemia por COVID-19, el papel de la educación ha sufrido ciertos cambios que dirigen y exigen el uso y el conocimiento de las tecnologías de la información y comunicación. En otras palabras, la educación necesita adaptarse y transformarse para cumplir con nuevas expectativas de una sociedad en constante cambio, y los ambientes de aprendizaje deben proporcionar a los estudiantes elementos que permitan una enseñanza que estimule el desarrollo de habilidades y competencias. En esa misma línea, García Aretio (2014) destacó:

Se ha planteado el concepto de ambiente de aprendizaje como un sistema integrado por un conjunto diverso de elementos relacionados y organizados entre sí que posibilitan generar circunstancias estimulantes para el aprendizaje. Se fundamenta en la planeación, diseño y

disposición de todos los elementos que lo propician y corresponde al contexto en que el estudiante se desenvuelve, y a su proceso de aprendizaje. (p. 71)

Asimismo, Jiménez (2002, como se citó en Paredes y Sanabria, 2015) expresó:

Un ambiente de aprendizaje se entiende como el clima propicio que se crea para atender a los sujetos que aprenden, en el que se consideran tanto los espacios físicos o virtuales como las condiciones que estimulan las actividades de pensamiento de dichos sujetos. (p. 151)

En esa misma línea, cabe recordar que los ambientes de aprendizaje pueden ser cambiantes con adaptaciones en constante desarrollo. Actualmente, la tecnología juega un papel importante en estos cambios, pues ayuda a la transformación, plantea nuevos retos y actualiza el conocimiento. Debido a este gran desafío, resulta pertinente hablar de los ambientes no presenciales de aprendizaje; cómo se caracterizan y cuáles son sus funciones. Es por eso que en el siguiente apartado abordaremos los términos de *ambientes virtuales* y *educación a distancia*, los cuales englobaremos con el término de *ambientes no presenciales de aprendizaje*, pues veremos más adelante que una característica principal se relaciona con la falta de presencialidad.

### **1.3.1 Ambientes no presenciales de aprendizaje**

#### **Educación a distancia**

Tradicionalmente, el término *educación* se ha definido a través de la relación presencial de docentes y estudiantes. En otras palabras, se ha usado el término *educación* para referirse a dos agentes esenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje: profesor y alumno, así como a las tareas principales de ambos, esto es, enseñar y aprender correspondientemente (García, 2020).

En este punto, cabe mencionar otras de las características destacadas de la educación tradicional, como el establecimiento del espacio y el tiempo, el material didáctico físico y el aprendizaje socializado; no obstante, a lo largo del tiempo y con avances tecnológicos, la educación se ha ido diversificando con nuevas alternativas, es decir, se han adoptado nuevas formas de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, a fin de explorar, utilizar y diseñar otros ambientes de aprendizaje que no requieran de la presencialidad física y temporal del profesor y los alumnos.

En este orden de ideas, García (2001a) definió la educación a distancia como una modalidad educativa que no está regida ni por el espacio (no se imparte en un aula concreta), ni por el tiempo (el ritmo de aprendizaje lo estipula cada alumno). En la misma línea, Rowntree (1986, como se citó en García, 2001b) señaló que la educación a distancia es “aquel sistema de enseñanza en el que el estudiante realiza la mayor parte de su aprendizaje por medio de materiales didácticos previamente preparados, con un escaso contacto directo con los profesores” (p. 174).

Asimismo, Holmberg (1977, 1985, como se citó en García, 2001b) afirmó que en la educación a distancia los estudiantes en el aula se benefician de la planificación, la guía y el seguimiento de una organización que cada asesor propone (p. 173).

En términos generales, se puede señalar que los criterios básicos en los que coinciden los autores para caracterizar la educación a distancia recaen en la no presencialidad. La mayoría coincide en que este aspecto de separación espacial y temporal impide ese contacto cara a cara, lo cual es imprescindible en la metodología tradicional presencial; y también coincide en el apoyo con medios tecnológicos, es decir, en el hecho de que los medios de aprendizaje que

tradicionalmente están basados en material impreso, de audio o de video ahora se presentan en sus variantes (correo electrónico, chat por teléfono, videoconferencia e internet).

Por lo tanto, se entiende que la educación a distancia puede ser considerada un ambiente no presencial de aprendizaje y esta no puede prescindir hoy día del uso de las tecnologías de la información y la comunicación para proporcionar oportunidades de aprendizaje.

Según García (2001a), los materiales de aprendizaje y la relación entre docentes y estudiantes se obtienen la mayoría de las veces a través de las redes de comunicación por internet.

“Se pretende que todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluida la evaluación y, probablemente, los procedimientos de inscripción, matrícula, abono de tasas, etc., se realicen a través de la red” (García, 2001, como se citó en Ruiz y Pichs, 2020, pp. 5-6).

Este último autor señaló que los ambientes no presenciales se basan en la idea de superar las limitaciones de tiempo y espacio en la educación tradicional. Esta permite a los estudiantes acceder a contenidos y participar en actividades de aprendizaje a través de plataformas en línea, como sistemas de gestión del aprendizaje, videoconferencias, foros de discusión y recursos multimedia.

De ese modo, uno de los aspectos clave de los ambientes no presenciales es su capacidad para fomentar la interacción y la colaboración entre alumnos y profesores a través de herramientas tecnológicas digitales para realizar actividades educativas sencillas, como Hot potatoes y JClic; para gestionar recursos educativos, como Google Classroom y Schoology; para crear ambientes educativos completos, como Moodle; para realizar evaluaciones y aplicar encuestas, como Google Forms y Mentimeter; para utilizar grupos cerrados exclusivos para el aprendizaje, al gestionar eficientemente la información y la retroalimentación, como Facebook y WhatsApp; para realizar sesiones de aprendizaje en vivo mediante videoconferencias, como

Zoom, Google Meet y Hangouts; para diseñar infografías atractivas respecto a un tema en específico, como Easelly y Piktochart; y para la gestión de documentos en actividades de producción de textos, como Office Word. Todas las anteriores herramientas pueden apoyar los procesos de aprendizaje exitosos con mediación de las TIC, pero la decisión y la selección corresponden a los docentes. Por su parte, “los estudiantes tienen que desarrollar la habilidad para aprovecharlas en la realización creativa y productiva de las actividades de aprendizaje propuestas por aquellos” (Ccoa y Alvites, 2021, p. 328).

### **Ambientes virtuales de aprendizaje**

Una vez dicho lo anterior podemos mencionar que, cuando se habla de ambientes virtuales de aprendizaje, también se habla de elementos comunicativos, debido a que, al no haber presencialidad, los docentes deben enfrentarse al nuevo reto de mantener su comunicación: "El uso de herramientas TIC en el proceso de aprendizaje-enseñanza favorece el desarrollo de una buena comunicación entre el docente y los estudiantes, como también entre estos últimos" (Ccoa y Alvites, 2021, p. 322).

Aquí es pertinente aludir al concepto de presencia docente, pues es allí donde el rol del docente se destaca al desarrollar estrategias para, por un lado, permitir la comunicación y, por el otro, ser consciente de los retos que se deben enfrentar. En ese orden de ideas, cabe hacerse una pregunta: ¿cuál es el rol del asesor y qué competencias deberá desarrollar en un ambiente de aprendizaje no presencial? Para responderla, retomaremos que:

Para que los ambientes no presenciales de aprendizaje sean propicios, el trabajo del docente debe ser organizado y estimulante (Paredes y Sanabria, 2015). Destacar el papel del docente lleva a realizar el trabajo colaborativo entre los estudiantes, por eso este se considera importante para salir del modelo tradicional en el que la dinámica se centra en el profesor que

habla y escribe, y donde los alumnos deben tomar nota y memorizar las respuestas de manera mecánica.

Así, el responsable de guiar el aprendizaje es el docente, y este se diferencia del profesor que trabaja presencialmente; por eso al primero se le ha denominado de diversas maneras: tutor, asesor, facilitador, consejero, acompañante, orientador, etc. (Rivera y Gil, 2000). En este texto, se hace uso del término *asesor* debido a que es el término utilizado durante la asignatura “Asesoría en línea”<sup>8</sup> cursada en octavo semestre de la licenciatura en Lingüística Aplicada. En ese sentido, el papel del asesor es fundamental para alcanzar éxito en las dinámicas y experiencias a distancia, por ejemplo, autores como Harasim et al. (2000, como se citó en Silva, 2010) señalaron:

En la educación y formación tradicional, el profesor dirige la instrucción, hace las preguntas y marca el ritmo de la clase; en cambio, el aprendizaje en grupo en red está centrado en el alumno y requiere un papel diferente del profesor, más cercano al ayudante que al encargado de impartir lecciones el énfasis tiene que estar en el propio proceso intelectual del alumno y en el aprendizaje en colaboración.

El rol del formador se centra fundamentalmente en la dinamización del grupo y en asumir funciones de organización de las actividades, de motivación y creación de un clima agradable de aprendizaje y facilitador educativo, proporcionando experiencias para el auto-aprendizaje y la construcción del conocimiento. (pp. 15-16)

Aunado a ello, García (2001a) mencionó que, a diferencia de la educación presencial, en donde el docente interacciona en un mismo espacio, cara a cara con sus alumnos, prepara sus materiales, diseña sus actividades de aprendizaje y elabora sus pruebas de evaluación, el docente que enseña a distancia no establece contacto directo con el alumno; su interacción está mediada,

---

<sup>8</sup> Materia en la que se utilizó dicho término y que era mencionada en la mayoría de los textos leídos, así como en las discusiones y actividades en clase, ya que facilita nombrar y entender de quién se habla.

no sólo por los canales de comunicación, sino por otros miembros que intervienen en esta modalidad educativa: planificadores, expertos en contenidos, pedagogos, especialistas en producción de materiales didácticos, responsables de guiar el aprendizaje, tutores/consultores y evaluadores. (p. 90)

En términos generales, el asesor en línea debe motivar a los estudiantes para darles importancia a las tareas que él mismo explica y ejemplifica, y debe mostrar regulación y control sobre los participantes, así como enfrentarse a los retos implicados. Por ejemplo, se pueden sugerir estrategias que permitan realizar tareas, actividades e implementar fuentes de información cuando sea necesario, así como la retroalimentación correspondiente.

#### **1.4 Presencia docente en ambientes virtuales**

Una vez mencionado lo anterior, tenemos un panorama del reto que los ambientes virtuales de aprendizaje reflejan; la no presencialidad. Al saber que en los ambientes virtuales de aprendizaje, la falta de interacción cara a cara y comunicación instantánea con el docente y compañeros tiende a ser casi nula, como docentes, es algo que nos queda por enfrentar. Contar con las herramientas y maneras de abordarlo es una tarea que cada asesor debe conocer. Una propuesta es identificar el concepto clave de esta tesina (la presencia docente), la cual nos sirve como una guía para saber lo que el asesor en ambientes virtuales debe llevar a cabo.

Así, podemos retomar lo que los autores como Anderson y Garrison (1998) engloban respecto a la presencia docente: la capacidad del docente para impactar en el crecimiento cognitivo, social y emocional del estudiante mediante la comunicación, el acompañamiento y la orientación de las actividades de aprendizaje.

Lo que nos lleva a brindar una definición de este concepto de manera más explícita. En primer lugar, para fines prácticos de comprensión de cada concepto en esta tesina, la dividimos en tres categorías. Sin embargo, vale la pena rescatar que para poder aludir a la presencia docente se requiere la coexistencia de las tres categorías: presencia social, presencia didáctica y presencia cognitiva.

En el marco de esta tesina, entendemos la presencia docente como el conjunto de estrategias que un docente o asesor moviliza para establecer y mantener una interacción efectiva con los estudiantes, con el objetivo de generar un ambiente de aprendizaje significativo. Este concepto se refiere tanto a aspectos concretos observables como la comunicación verbal y no verbal, como a componentes más abstractos relacionados con la dimensión emocional, la claridad en la presentación del contenido y la capacidad para acompañar a los estudiantes durante su proceso de aprendizaje.

En resumen, podemos definir estas tres categorías de la siguiente manera:

- Presencia cognitiva: conjunto de estrategias que el docente o asesor moviliza para fomentar y favorecer el aprendizaje crítico y reflexivo, para que sean los estudiantes quienes construyan sus aprendizajes de forma activa.

- Presencia didáctica: conjunto de estrategias que el docente o asesor moviliza para diseñar, dirigir y acompañar el proceso de aprendizaje, para que los estudiantes interactúen con contenidos claramente organizados y reciban una retroalimentación oportuna.

- Presencia social: conjunto de estrategias que el docente o asesor moviliza para generar un ambiente de aprendizaje de confianza que facilite la comunicación, para que los estudiantes puedan colaborar y crear un sentido de comunidad.

Éstas pueden relacionarse dependiendo de la situación en la que se requieran, por ejemplo, si en el ambiente de aprendizaje virtual se trata de una clase de lengua extranjera y se lleva a cabo la explicación de un tema gramatical, definitivamente la presencia cognitiva y didáctica serían esenciales, pues es el asesor quien se convierte en experto y se encargaría de utilizar herramientas para poder compartir la información sobre la gramática con los estudiantes, asimismo, tendría que estar dispuesto a resolver cualquier duda respecto al tema. Por otra parte, en este mismo ejemplo, los alumnos tendrían la guía del asesor para poner en práctica los conceptos revisados en clase, quien también abriría el espacio para la interacción entre los alumnos, es decir, la presencia social entra a jugar su papel.

Dentro de estos conceptos, las palabras clave que resaltan son: guía, orientación, facilitador, retroalimentación, herramientas de comunicación, interacción y comunidad. Así que, tomando en cuenta las definiciones mencionadas anteriormente y las palabras clave, podemos señalar que la presencia docente es la figura del asesor frente a un grupo de estudiantes en un ambiente virtual de aprendizaje, quien llevará a cabo la tarea de guiar, facilitar y retroalimentar las situaciones de aprendizaje.

## **Capítulo 2. Metodología de la investigación**

Con el fin de distinguir claramente dónde termina el capítulo 1 y donde inicia el capítulo 2, empezar una nueva página con el capítulo 2.

### **2. 1 El método de revisión de la literatura**

En este trabajo se realizó un estudio cualitativo, documental y descriptivo para analizar qué se ha abordado sobre la presencia docente en la virtualidad; ello, desde el método de revisión

de literatura. Esta última, de acuerdo con Sánchez (2020), consiste en revisar libros, artículos académicos y cualquier otra fuente relevante para un tema en particular, área de investigación o teoría; y, al hacerlo, se desarrollan un análisis y una evaluación crítica de estos estudios en relación con el problema de investigación que se está desarrollando.

Las revisiones de literatura están diseñadas para proporcionar una visión general de las fuentes que se han explorado mientras se investiga un tema en particular, el cual se ajusta a un campo de estudio más amplio.

Este método es utilizado para demostrar el estado actual del conocimiento sobre un campo de estudio en específico, el cual incluye teorías, variables y vocabulario. Así, llevar a cabo una revisión de literatura también permite al investigador conocer más sobre los autores y grupos de investigación que destacan en el mismo campo.

### **2.2.1 Proceso de revisión de fuentes de información**

Para esta investigación, se tomaron en cuenta los aspectos de la presencia docente relacionados con el planteamiento del problema; es decir, las siguientes preguntas: ¿existen revisiones de la literatura publicada que exploren y analicen la presencia docente? ¿Qué estudios se han realizado en torno a este concepto y en qué aspectos se han enfocado? ¿Con qué tipo de participantes y en qué contextos se han llevado a cabo los estudios publicados? ¿Qué metodologías se han utilizado para recolectar los datos de estos estudios? ¿cuáles son las conclusiones a las que han llegado los autores de estos estudios? Estos datos fueron obtenidos directamente de investigaciones seleccionadas y relacionadas con el tema de la presencia docente.

Ahora bien, la ruta metodológica de la investigación comenzó con la fase de indagación bibliográfica en diferentes bases de datos y buscadores *online*. Tales bases de datos utilizadas

fueron Proquest, Bidi UNAM, Scielo, Dialnet y Google Académico, las cuales permitieron capturar la literatura considerada para esta tesina sobre la presencia docente. Para ello, se mantuvieron en la búsqueda términos clave como los de “presencia docente”, “*teaching presence*”, “interacción” y “enseñanza en línea”, a fin de identificar un número de artículos potenciales. Específicamente, se utilizó la combinación de los términos; y, además, se empleó la opción de búsqueda avanzada y se ingresaron las siguientes palabras clave: “presencia”, “docente”, “*teaching presence*”, “a distancia” y “tipos de presencias”.

En el transcurso de la búsqueda, se tomó en cuenta la antigüedad de los artículos, dado que, al llevar a cabo las investigaciones, se descubrieron artículos que databan del año 2008. Sin embargo, los artículos se volvieron más frecuentes entre 2015 y 2022, pues este periodo abarcó una representación inicial de la popularidad de la enseñanza en línea y, a su vez, una elevación masiva de la educación virtual después de la pandemia por COVID-19.

Posteriormente, se tomó en cuenta el planteamiento del problema del estudio, el paradigma del investigador y la metodología de las investigaciones seleccionadas para confirmar la correcta relevancia del estudio.

Adicionalmente, las siguientes preguntas se utilizaron como guía durante la búsqueda para seleccionar los artículos más relevantes. Primero, frente a la pregunta “¿está relacionada la referencia con el tema de estudio, es decir, con la presencia del profesor?”, la búsqueda se centró en los títulos con las palabras clave establecidas. Luego, respecto a la pregunta “¿qué aspectos aborda?”, se verificó que los artículos se abordaran desde el estudio del aprendizaje de los alumnos, la importancia de la presencia, o los temas que se relacionaran con experiencias docentes y de estudiantes.

Continuando con los criterios para seleccionar los artículos, el idioma también se consideró. Al comenzar la búsqueda, un factor intrigante apareció: la mayoría de la información encontrada se tenía en artículos en inglés o en español. Así, dado que había pocos artículos relacionados con el tema de la presencia docente en otros idiomas, se decidió continuar la búsqueda solo con los artículos en inglés y español. Con ello, se encontraron siete textos en inglés de los 16 recolectados.

Además, en la presentación de los datos se incluyó información adicional, como el título del estudio, el año, la descripción de la población del estudio y el método. El propósito de esto fue facilitar el entorno del estudio y su identificación para el lector.

Para terminar, el proceso de análisis consistió en la recolección de datos en dos tablas sinópticas divididas en unidades. En la primera se incluyó el título del artículo, el año, el nombre de la revista y, en dos casos, los autores, los temas abordados y el vínculo del cual se recuperó la información (Tabla 1). Así, se encontraron 15 artículos relacionados con el concepto de la presencia docente, incluido el fundador del tema. Finalmente, los artículos fueron numerados para, eventualmente, realizar una descripción más amplia.

**Tabla 1.** *Ejemplo de llenado*

TABLA 1. ARTÍCULOS SOBRE LA PRESENCIA DOCENTE							
TÍTULO	AÑO	NOMBRE DE LA REVISTA	LIBRO	TESIS	AUTOR (ES)	TEMAS	VÍNCULO/ BASE DE DATOS
1. <i>ARTÍCULO PRINCIPAL: Assessing Teaching Presence in a computer conferencing context</i>	2001				ANDERSON ROURKE, GARRISON AND ARCHER	Una herramienta desarrollada con el propósito de evaluar la presencia docente en cursos en línea	<a href="https://auspace.athabascau.ca/bitstream/handle/2149/725/assessing_teaching_presence.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://auspace.athabascau.ca/bitstream/handle/2149/725/assessing_teaching_presence.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>  - GOOGLE SCHOLAR
2. <i>La presencia docente conquistando la virtualidad</i>	2022	HETS Online Journal			Díaz Rodríguez, Elizabeth	Los indicadores de la presencia docente como los <b>agentes promotores de bienestar, confort y placer para el aprendizaje significativo.</b>	<a href="https://hets.org/ojournal/index.php/hoj/article/view/64/95">https://hets.org/ojournal/index.php/hoj/article/view/64/95</a>
3. <i>Factores que favorecen la presencia docente en entornos virtuales de aprendizaje</i>	2017	Tendencias pedagógicas			Gema de Pablo González	La importancia que tiene la presencia del docente en entornos virtuales de aprendizaje. El rol del docente como <b>agente dinamizador de los</b>	<a href="https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/676818/TP_29_6.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/676818/TP_29_6.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>

Los artículos fueron analizados una segunda vez con la misma técnica de recolección de datos en una segunda tabla sinóptica (Tabla 2), dividida en las siguientes unidades: Título, autores y año en la misma unidad; aspectos abordados en cada uno; planteamiento del problema; paradigma del investigador; diseño del estudio; muestra; estrategias de análisis; resultados y discusión.

Para cada una de las unidades, la tabla se describió brevemente con la información encontrada, y esto permitió conocer de manera clara los aspectos más relevantes de cada artículo: los efectos en el estudiante, la importancia de la presencia docente en los entornos virtuales de aprendizaje, las percepciones de los estudiantes y profesores, la presencia docente para facilitar el aprendizaje en línea y las interacciones entre profesores y estudiantes.

**Tabla 2. Ejemplo de llenado**

TABLA 2. SÍNTESIS DE ARTÍCULOS							
TÍTULO, AUTORES, AÑO	¿QUÉ ASPECTOS TRATA?	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	PARADIGMA DEL INVESTIGADOR Y PERSPECTIVA DEL TEMA (B-learning, culture...)	DISEÑO	MUESTRA: tamaño, características de participantes, método de selección utilizado.	ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS Y TIPOS DE ANÁLISIS REALIZADOS	RESULTADOS Y DISCUSIÓN
1. La presencia docente conquistando la virtualidad, Díaz Rodríguez Elizabeth, 2022	Efectos en el estudiante de acuerdo a la literatura existente.	El dilema de la presencia docente en la virtualidad.  Definir el concepto de Presencia Docente	Interacción en la virtualidad.	Estudio cualitativo, documental, descriptivo.	Nueve investigaciones relacionadas con el tema. Indagación bibliográfica en diferentes bases de datos. Rango de tiempo entre 2018 hasta el presente.	Búsqueda de términos relativamente amplios para identificar un gran número de artículos. Se utilizó la opción de búsqueda avanzada. Recolección de datos en tablas sinópticas divididas con: la definición de PD, la descripción de las características de la PD y el efecto de la PD en el estudiante. Se compararon y contrastaron los hallazgos.	Los términos principales para definir PD, fueron: diseñador, organizador, facilitador, diálogo, interacción, director cognitivo y social, desarrollador de actitudes, aptitudes e intervenciones.

### Capítulo 3. Resultados de la revisión de literatura

Para llevar a cabo el análisis de resultados, cada uno de los artículos encontrados se sintetizó en prosa con el fin de destacar la información importante de cada uno. En otras palabras, se resumieron los temas que aborda, los objetivos de cada autor, las metodologías empleadas, la muestra de los participantes, el proceso de realización del análisis de resultados y las conclusiones a las que se llegaron.

Cabe resaltar que las referencias encontradas están enumeradas del 1-15, debido a que fue el orden en el que los encontramos y que facilitó su lectura.

#### 3.1 Síntesis de las referencias bibliográficas

**Referencia 1. Rodríguez, E. D. (2022). La presencia docente conquistando la virtualidad. *HETS Online Journal*, 13(1), 75-91.**

En esta primera referencia se encontró que el planteamiento del problema abarca el dilema de la presencia docente en los ambientes no presenciales, es decir, la importancia de definir la presencia docente desde una perspectiva social, pues la interacción juega un papel fundamental en las clases.

La autora de dicha investigación realizó un estudio cualitativo, documental, descriptivo para poder destacar los efectos en los estudiantes. Cabe resaltar que el estudio reveló resultados interesantes respecto a los principales términos para definir la presencia docente; estos fueron: diseñador, organizador, facilitador, diálogo, interacción, director cognitivo y social, desarrollador de aptitudes e intervenciones.

Este artículo nos permite observar que el término es amplio y que resulta pertinente continuar con las indagaciones para conocer qué se entiende por presencia docente y, en su caso, saber cuáles son sus efectos en los estudiantes.

**Referencia 2. González de Pablo, G. (2017). Factores que favorecen la presencia docente en entornos virtuales de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 29, 43-58.**

Este artículo se centra en un estudio descriptivo de la importancia de la presencia del profesor en los entornos virtuales de aprendizaje desde la perspectiva de la construcción del aprendizaje.

El estudio pretende crear espacios innovadores en entornos virtuales para que la información se convierta en conocimiento y explorar el impacto de las TIC en el aprendizaje. El planteamiento del problema se enfoca en la identificación de los conceptos clave para el aprendizaje y la comprensión del papel del profesor en este proceso.

El paradigma del investigador y su visión del problema se basan en la idea de que la presencia del profesor es esencial para el éxito del aprendizaje en ambientes virtuales. El diseño

de la investigación incluyó el análisis de 10 cursos online, en los que se evaluaron los resultados obtenidos en la tesis doctoral de la autora.

La muestra se caracterizó por el tamaño y las características de los participantes. En cuanto a las estrategias de análisis, se utilizaron diferentes tipos de análisis y los resultados y discusiones se presentaron a través de figuras y gráficos.

Se comprobó que, a medida que aumenta la presencia docente, aumenta la participación de los alumnos en un curso en línea, pero no el aprendizaje como tal. Se destaca que el concepto de presencia docente es relativamente nuevo en su exploración y aún no hay suficientes evidencias de su gran importancia para el aprendizaje en entornos en línea. En palabras del autor:

“El concepto de Presencia Docente es relativamente nuevo en su estudio, y en su trayectoria aún no existe suficiente evidencia de la gran importancia que tiene en el aprendizaje especialmente en entornos online” (de Pablo González, 2017. p. 54).

Por lo tanto, dicha investigación proporciona una valiosa contribución al campo de los ambientes virtuales y sugiere que se necesita más investigación para explorar este tema en mayor profundidad y comprender mejor su impacto en el aprendizaje.

**Referencia 3. Obando, N., Palechor, A. y Arana, D. (2018). Presencia docente y construcción de conocimiento en una asignatura universitaria en modalidad b-learning. Pedagogía y Saberes, 48, 27-41.**

Este es un estudio de caso que se llevó a cabo en el curso “Pedagogía en Ambientes Virtuales de Aprendizaje”, una asignatura electiva de modalidad semipresencial llevada a cabo en la plataforma Moodle.

El estudio contó con la participación voluntaria de un docente y 19 estudiantes. El objetivo era evaluar la eficacia de la presencia docente y la contribución de cada participante a la construcción del conocimiento en este entorno.

El enfoque interpretativo utilizado en el estudio permitió examinar los registros de la plataforma Moodle, las actividades realizadas en ella y las contribuciones tanto del profesor como de los alumnos. Se realizó un análisis estructural con dos dimensiones: acceso y participación a través de indicadores y conectividad a través del software NodeXL<sup>9</sup>.

También se estudió el contenido a través de tres dimensiones para identificar y analizar la ayuda prestada a los participantes, sus necesidades y el desarrollo de sus actividades.

La primera: Gestión de participación social, es decir, quién puede hacer o decir qué, cómo y cuándo, dirigiéndose a quién. La segunda: Gestión de la tarea académica relacionada con qué y cómo hay que hacerlo, a través de qué procedimientos y qué productos generar. Finalmente, la tercera: Gestión de significados relativos a los contenidos de aprendizaje, es decir, la presentación, negociación y construcción de significados compartidos sobre el contenido de aprendizaje.

Los resultados del estudio mostraron diferentes modalidades y grados de presencia docente desarrollados por los participantes. Una de las modalidades encontradas fue la denominada "gestión de la presencia docente" con un grado global, ya que presentaba un perfil adecuado representado por las tres áreas de gestión estudiadas: tarea académica, participación social y significados. Además, se destacó que la gestión de presencia docente no es ni debe ser

---

<sup>9</sup> NoteXL es un software que permite “comprender la estructura de la red, analizar los contenidos, identificar tendencias, detectar usuarios potencialmente más influyentes y establecer patrones y grupos, en campos de aplicación como educación, salud, entre otros” (Ramírez & Guilleumas García, 2023, p. 1)

función exclusiva del asesor, ya que en un ambiente virtual se enfatiza la interacción y dosificación de la presencia docente bajo el enfoque socioconstructivista.

Los autores resaltan que

La enseñanza y el aprendizaje bajo un enfoque socioconstructivista en un ambiente virtual de aprendizaje favorecen la interacción y la distribución de la presencia docente. Esta se debe promover desde los aspectos cognitivos y afectivos, pues en el caso estudiado se privilegia de manera relevante la dimensión de la gestión de significados, lo que genera pocos espacios para promover las gestiones correspondientes a la parte afectiva y social, factores necesarios para la construcción de conocimiento en la actual sociedad de la información (Obando Correal et al., 2018, p. 14).

En síntesis, el estudio muestra la importancia de la presencia docente en un ambiente virtual de aprendizaje y la necesidad de equilibrar esta presencia entre profesores y alumnos. Además, el estudio aporta información valiosa para mejorar la enseñanza en modalidades semipresenciales y señala la necesidad de profundizar en el análisis y comprensión de la presencia docente en este tipo de ambientes.

**Referencia 4. Grothaus, C. (2022). Collaborative Online Learning across Cultures: The Role of Teaching and Social Presence. *Qualitative Research in Education*, 11(3), 298-326. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.10474>**

El estudio presenta la importancia de la presencia docente en el aprendizaje colaborativo en línea (COL por sus siglas en inglés) y sobre cómo la cultura puede influir en ella. Para ello, se entrevistó a nueve estudiantes alemanes y once tailandeses y se exploraron las similitudes y

diferencias en cuanto al uso de herramientas de comunicación, la relación entre estudiantes e instructores y el papel de los instructores en el COL.

Los resultados mostraron que los estudiantes alemanes necesitaban más orientación del profesor a la hora de organizar proyectos en grupo, mientras que los tailandeses necesitaban más apoyo en las salas individuales.

El análisis se realizó con el programa MAXQDA<sup>10</sup>. Asimismo, este estudio compara las percepciones del aprendizaje colaborativo en línea de estudiantes tailandeses y alemanes a través de la lente del marco de la Comunidad de Indagación y, en particular, de la presencia social y docente. Los resultados revelaron varias diferencias entre las dos muestras.

Por un lado, el uso de la cámara en general apoyó la presencia social, pero también afectó negativamente a los estudiantes tailandeses, que estaban más preocupados por el juicio y las emociones de los compañeros de clase. La presencia docente fue diferente, ya que las redes sociales y las aplicaciones de mensajería se utilizaron con mayor facilidad para la colaboración en las universidades tailandesas.

Mientras que la presencia del profesor en las salas individuales aumentó el comportamiento vocal de los estudiantes tailandeses, los estudiantes alemanes se abrieron a causa de la ausencia del profesor, esto por una posible influencia de las culturas educativas, nacionales y cibernéticas.

**Referencia 5. Gurley, L.E. (2018). Educators' preparation to teach, perceived teaching presence, and perceived teaching presence behaviors in blended and online learning environments. *Online Learning*, 22(2), 197-220. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i2.1255>**

---

<sup>10</sup> MAXQDA es un software profesional para el análisis de datos cualitativos y mixtos.

Este estudio examinó la relación entre la presencia docente percibida por los profesores y su disposición a enseñar en ambientes de aprendizaje virtuales. El estudio utilizó un diseño de investigación de métodos mixtos, convergentes y paralelos.

La muestra de la investigación estaba formada por profesores a tiempo completo, a tiempo parcial y adjuntos que habían impartido uno o más cursos semipresenciales o en línea de grado o posgrado en dos universidades privadas del sudeste de Estados Unidos en los últimos 5 años.

El estudio examinó cuatro variables dependientes: presencia docente general percibida, presencia docente percibida de diseño y organización, presencia docente percibida de facilitación y presencia docente percibida de instrucción directa.

El análisis estadístico de los datos cuantitativos se realizó por separado del análisis cualitativo de contenido temático. Una de las preguntas de investigación examinó las acciones que los maestros consideran que pueden facilitar la presencia de enseñanza en ambientes de aprendizaje en línea. El comportamiento de enseñanza presente de diseño y organización, la facilitación y la enseñanza directa fueron tres preguntas abiertas.

Para comprender mejor el fenómeno de la presencia docente, se investigaron los comportamientos identificados de la presencia docente.

Las respuestas a cada pregunta se revisaron, compararon y contrastaron para identificar similitudes y diferencias. Por ejemplo, en cuanto al diseño y organización del curso, los profesores respondieron que los estudiantes reciben todos los documentos del curso, incluido un currículum detallado que especifica los temas que se abordarán y las fechas en las que deben prepararse para abordarlos.

En cuanto a la pregunta planteada “¿Qué métodos de enseñanza han funcionado bien para involucrar a los estudiantes en los temas del curso, aclarar su comprensión, mantenerlos ocupados y motivarlos a explorar nuevos conceptos?”, las respuestas resaltaron las estrategias que utilizan los profesores, por ejemplo, introducir temas a través de videos o lecturas y a partir de ahí generar foros de discusión, o un proyecto referente al tema correspondiente.

Los resultados de este estudio indican una diferencia estadísticamente significativa entre la percepción de la presencia docente de la facilitación de los educadores que recibieron capacitación en el trabajo en comparación con los que se capacitaron con un curso de certificación.

Cuando se compararon los niveles de preparación, el estudio no reveló una relación estadísticamente significativa entre la preparación de los educadores para enseñar y la presencia general de la enseñanza o entre la presencia docente del diseño y la organización.

Esto podría indicar que las diferencias más significativas en la enseñanza de cara a cara y en las enseñanzas en línea ocurren durante las actividades en el curso, en lugar de durante actividades precursoras de desarrollo y planificación de cursos. Este estudio de la preparación de los educadores para enseñar, la presencia de enseñanza percibida y los comportamientos de presencia de la enseñanza en entornos de aprendizaje combinado y en línea apoya la necesidad de preparación del profesorado específica para facilitar el aprendizaje en los cursos combinados y online.

Los resultados de este estudio indican que los profesores que completaron un curso de certificación en preparación para enseñar cursos mixtos y en línea percibieron una mayor presencia docente de facilitación en comparación con los que sólo recibieron capacitación en el trabajo.

**Referencia 6. Gutiérrez-Santiuste, E., Rodríguez-Sabiote, C., Gallego-Arrufat, M. J. (2015). Cognitive presence through social and teaching presence in communities of inquiry: A correlational–predictive study. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(3), 349–350.**

Este estudio investiga las relaciones entre la presencia cognitiva, social y de enseñanza en la comunicación basada en texto virtual. La investigación utiliza encuestas para evaluar las percepciones de los estudiantes sobre la comunicación simultánea y asincrónica. Los hallazgos sugieren que la presencia social tiene un mayor impacto en la presencia cognitiva que la presencia docente.

El estudio también enfatiza la importancia de analizar las tres presencias juntas y determinar el mejor instrumento para los objetivos de aprendizaje. La información se recopiló a través de tres cuestionarios que registraron la percepción de los estudiantes de la comunicación realizada en chats, foros y correos electrónicos.

Se llevaron a cabo dos sesiones cara a cara para explicar los objetivos del curso, su metodología y los instrumentos de comunicación sincronizada y asincrónica. La comunicación sincrónica consiste en 35 charlas realizadas como laboratorios en el curso de Tecnología de la Información y las Comunicaciones (TIC) para la educación en un ambiente virtual de aprendizaje durante un período de tres semanas. Se pidió a los estudiantes que analizaran una serie de recursos educativos abiertos (vídeos, libros electrónicos, blogs, foros o páginas web) antes de las sesiones de chat, que se utilizaban como un lugar para compartir, discutir y socializar.

El estudio concluye que la presencia social es un predictor clave de la presencia cognitiva, lo que indica la importancia de la interacción social en el logro de los objetivos de aprendizaje.

Asimismo, resalta que las comunidades de investigación han sido analizadas desde diferentes perspectivas, pero el estudio considera las tres presencias utilizando tanto herramientas sincrónicas como asincrónicas, encontrando diferencias en la predicción de la presencia cognitiva como herramienta utilizada.

En los foros, la dimensión cognitiva de la comunicación se explica más plenamente por la presencia social y docente que en los chats y los correos electrónicos.

Las comunidades virtuales de aprendizaje pueden orientar la comunicación hacia el pensamiento crítico de alto nivel y la cooperación entre los miembros, y los factores sociales desempeñan un papel importante en permitir una comunicación orientada a los objetivos de aprendizaje.

**Referencia 7. Baker, M., Richardson, S. & Rubio, F. (2020). Evaluating Teaching Presence in an Online Nursing Course: Proposing a New Taxonomy. *International Journal of E-learning & Distance Education*, 35(2).**

Este artículo se centra en el análisis de la presencia docente en un curso online de posgrado de enfermería. Para ello, los autores revisaron la taxonomía original de la Comunidad de Indagación (CoI) y utilizaron una metodología mixta que combinaba métodos cuantitativos y cualitativos.

Los autores consideran que se ha realizado una investigación limitada sobre si el instrumento propuesto por Anderson et al. (2001) puede capturar adecuadamente las diferencias en la presencia docente entre disciplinas. En este caso, los autores se interesan en analizar la relevancia del esquema de codificación de la CoI para las ciencias de la salud, específicamente para la enfermería.

Señalan que la presencia docente es particularmente importante en los ambientes virtuales y que es paralela a las actividades que realizan en las clases de enfermería, en términos de instrucción. El curso consistía en cinco módulos de instrucción, cada uno con duración de tres semanas. Dentro de cada módulo, una tarea basada en la discusión guió a los estudiantes a través de los conceptos del curso. El instructor y los asistentes graduados leyeron y respondieron a cada post y 10 respuestas de los estudiantes dentro de sus propios foros de grupo. Este era un curso obligatorio en el programa de estudios de los estudiantes.

Los estudiantes fueron asignados aleatoriamente a pequeños grupos permanentes de seis a siete miembros, y el instructor y los asistentes de posgrado fueron asignados cada uno al azar a un pequeño grupo durante la duración del semestre.

Los comentarios de instructores y asistentes se extrajeron de todas las discusiones y se analizaron utilizando la taxonomía del COI a través de COREQ<sup>11</sup> checklist.

El estudio reveló que algunos componentes del marco del COI eran apropiados en el contexto del curso llevado a cabo, aunque con algunas modificaciones, mientras que otros necesitaban ser suprimidos o reformulados. Por ejemplo, el análisis de datos ayudó a descartar la necesidad de que los profesores se enfoquen en temas como la etiqueta en línea, la navegación por el sistema de gestión del aprendizaje y la resolución de problemas técnicos. Los profesores describieron que compartir conocimientos en los foros, mostrando cómo manejar situaciones o indicando dónde buscar información, es más efectivo que enfocarse en explicar cómo funciona una computadora o dispositivo electrónico.

---

<sup>11</sup> COREQ (Consolidated criteria for Reporting Qualitative research). Es una lista de elementos que deben incluirse en los informes de la investigación cualitativa.

**Referencia 8. Parrish, C.W., Guffey, S.K., Williams, D.S. et al. (2021) Fostering Cognitive Presence, Social Presence and Teaching Presence with Integrated Online—Team-Based Learning. *TechTrends* 65, 473–484. <https://doi.org/10.1007/s11528-021-00598-5>**

El modelo de aprendizaje en equipo integrado en línea (IO-TBL) se desarrolló para mejorar el aprendizaje en equipo en ambientes educativos en línea y fue objeto de un estudio cualitativo que pretendía recopilar datos sobre las percepciones de los estudiantes sobre el modelo IO-TBL.

El estudio se llevó a cabo como parte de un programa de acreditación de enseñanza secundaria en el que participaron un total de 28 estudiantes a lo largo de dos semestres. Los datos se recogieron mediante entrevistas semiestructuradas y se analizaron utilizando el análisis temático para identificar patrones y temas comunes.

Los estudiantes identificaron siete áreas en las que el modelo IO-TBL funcionaba bien. Estas fueron: Interacción en equipo en donde los estudiantes valoraron la oportunidad de trabajar en equipo, lo cual promovió un mayor sentido de responsabilidad y aprendizaje colaborativo. Reuniones sincrónicas, las cuales permitieron a los estudiantes conocerse mejor y sentir una mayor conexión con sus compañeros y el curso.

Estructura del curso: La estructura clara y organizada del curso fue muy apreciada, incluyendo las evaluaciones de RAT y las oportunidades de observación. Asimismo, las actividades de aplicación, tanto sincrónicas como asincrónicas, apoyaron el aprendizaje y permitieron una participación activa. Después del diseño del curso: La selección de materiales relevantes y el diseño general del curso fueron aspectos destacados positivamente por los estudiantes. El soporte tecnológico: Aunque no se mencionaron problemas tecnológicos

específicos, se valoró la provisión de software sincrónico de calidad y la orientación tecnológica inicial.

Finalmente, las evaluaciones entre pares, la cual fue vista como un aspecto importante del modelo IO-TBL. Por otra parte, también se identificaron nueve áreas en las que los estudiantes sugirieron mejoras; incluidas las herramientas en línea, la logística de la observación, la evaluación por pares, la carga de trabajo, la composición del equipo y el compromiso de tiempo.

En general, el estudio se diseñó para mejorar la comprensión de cómo el modelo IO-TBL puede promover la presencia cognitiva, social y didáctica en el aprendizaje basado en equipos en entornos educativos en línea.

**Referencia 9. Bangert, A. (2008). The influence of social presence and teaching presence on the quality of online critical inquiry. *Journal of Computing in Higher Education*, 20, 34-61.**

El estudio examina cómo la presencia social y didáctica afecta la calidad de la investigación crítica de los estudiantes en línea.

El propósito del estudio era evaluar empíricamente los efectos de estas dos presencias utilizando el modelo de investigación práctica de Garrison, Anderson y Archer. Para llevar a cabo el experimento, los estudiantes inscritos en un curso online de estadística educativa fueron asignados aleatoriamente a uno de tres grupos: Control, Presencia Social o Presencia Social combinada con Presencia Didáctica.

Enseguida, se evaluó la calidad de la investigación crítica en línea realizada por los estudiantes de cada grupo utilizando el modelo mencionado anteriormente. Los resultados del estudio indican que la combinación de presencia social y presencia didáctica puede mejorar significativamente la calidad de la investigación crítica en línea realizada por los estudiantes.

Esto significa que el entorno de aprendizaje colaborativo logrado a través de la presencia social y didáctica puede tener un impacto positivo en el aprendizaje crítico en línea.

En síntesis, el estudio destaca la importancia de promover la presencia social y didáctica en el aprendizaje en línea para mejorar la calidad de la investigación crítica realizada por los estudiantes.

**Referencia 10. Demaeght De Montalay, S., Gallego Arrufat, M. J., & Muñoz Leiva, F. (2017). *Presencia virtual docente durante los periodos de prácticas en la formación de directivos hoteleros. [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.***  
<http://hdl.handle.net/10481/47536>

En esta investigación se llevó a cabo la revisión de literatura sobre formación hotelera, prácticas, comunicación virtual y entornos de formación; también se llevó a cabo un análisis de currículos de escuelas de gestión hotelera a través de grupos de trabajo con estudiantes del último año del grado. Asimismo, se realizaron entrevistas a profesores y cuestionarios a estudiantes, profesores y profesionales del sector hotelero.

El investigador adopta un enfoque mixto, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas. Las preguntas de investigación fueron las siguientes: ¿Cómo la presencia virtual docente durante los periodos de prácticas influye en la formación de directivos hoteleros?, ¿Qué percepciones tienen los estudiantes sobre la presencia virtual docente durante sus prácticas?, ¿Qué percepciones tienen los profesores sobre la eficacia de su presencia virtual durante las prácticas de los estudiantes? ¿De qué manera la presencia virtual docente puede contribuir a mejorar la adecuación entre el currículo académico y las necesidades del sector hotelero? ¿Cómo

varían las percepciones sobre la presencia virtual docente entre diferentes instituciones y programas de formación hotelera?

Entre los resultados se encontró que los estudiantes perciben un incremento en sus conocimientos, habilidades y actitudes gracias a la presencia virtual docente. Asimismo, los autores, a través de cuestionarios y entrevistas, confirmaron que la presencia virtual docente mejora la retroalimentación y la adecuación de los contenidos académicos a las necesidades del sector hotelero.

Se identificaron diferencias en las percepciones entre estudiantes de grado, máster y otros programas, por ejemplo: los estudiantes de grado valoraron de manera leve el incremento de conocimientos gracias a la presencia virtual docente, mientras que los estudiantes de máster valoraron de manera menos importante el impacto de la presencia virtual docente en las habilidades, capacidades y actitudes del alumnado.

En esa misma línea, los profesionales del sector hotelero también valoran positivamente la contribución de la presencia virtual docente en la formación de directivos hoteleros. La confirmación de que los tres grupos de actores (estudiantes, profesores y profesionales) coinciden en que la presencia virtual docente mejora el nivel de formación se obtuvo mediante el análisis de datos cuantitativos y cualitativos.

Los datos cuantitativos se recopilaron mediante cuestionarios que evaluaban las percepciones sobre el impacto de la presencia virtual docente en varios aspectos de la formación, y los datos cualitativos se recogieron mediante entrevistas a profesores y grupos de trabajo con estudiantes.

**Referencia 11. Aguilar Trujillo, D. (2015). *Ser docente virtual: Tiempo y presencia en entornos de enseñanza-aprendizaje del Campus Andaluz Virtual. Un estudio de caso [Tesis doctoral]*. Universidad de Málaga. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA). <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/11454>**

Esta referencia se trata de una tesis doctoral, en la cual el objetivo es explorar las dinámicas de la docencia virtual en el contexto del Campus Andaluz Virtual (CAV), un proyecto educativo que implementa ambientes virtuales de enseñanza-aprendizaje.

El estudio se centra en cuatro tipos de relaciones que se describen a continuación: Relaciones de coparticipación, en las que los estudiantes y profesores interactúan y colaboran activamente. Relaciones de Comunicación Social, en las cuales la comunicación no solo es síncrona (en tiempo real) sino también asincrónica, permitiendo a los participantes interactuar y colaborar sin las restricciones de tiempo y espacio. Intercambio Activo de Significados, que se refiere a que, a través de diferentes herramientas y plataformas de comunicación, los estudiantes y profesores pueden compartir ideas, discutir conceptos y colaborar en proyectos, y finalmente la Interacción Didáctica y Social, la cual implica una interacción didáctica y social profunda, donde los participantes no sólo aprenden del contenido, sino también de las experiencias y perspectivas de otros.

Otro aspecto en el que el estudio está centrado es en la comunicación y los procesos pedagógicos que ocurren en ambientes virtuales, con un enfoque particular en la percepción y experiencia tanto del profesorado como del alumnado.

Para llevar a cabo el estudio, se adoptó un enfoque cualitativo, empleando un estudio de caso y utilizando métodos de observación y análisis basados en la etnografía virtual. Se recogen datos a través de entrevistas, encuestas y registros de actividades en el ambiente virtual.

El autor llega a la conclusión en la que destaca que los entornos virtuales requieren un enfoque pedagógico diferente al tradicional, donde la comunicación asincrónica, la colaboración en línea y una presencia docente bien gestionada son cruciales para el éxito educativo. La tesis de Diego Aguilar Trujillo se basa en varios puntos clave extraídos del análisis de datos y las observaciones realizadas.

A continuación se describen algunos aspectos fundamentales del proceso: El estudio utilizó la etnografía virtual<sup>12</sup> como método principal, lo que permitió una observación profunda de las interacciones y actividades en el ambiente virtual del Campus Andaluz Virtual. También se realizaron entrevistas y encuestas con los docentes y estudiantes para entender sus experiencias y percepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en línea.

Se encontró que los ambientes virtuales y la comunicación didáctica deben diseñarse con un enfoque en el trabajo colaborativo y las actividades virtuales compartidas, que son fundamentales para la construcción del conocimiento. Asimismo, la investigación mostró que la presencia del docente en línea y la gestión del tiempo están vinculadas a principios pedagógicos específicos.

El éxito en ambientes virtuales depende de una presencia docente activa y bien gestionada, que facilite la interacción y la construcción del conocimiento de manera efectiva.

Dentro de las conclusiones se destaca que los ambientes virtuales demandan un enfoque pedagógico distinto al tradicional. La comunicación asincrónica y la colaboración en línea son elementos esenciales que deben ser integrados en la metodología de enseñanza.

---

<sup>12</sup> La etnografía virtual es un enfoque de investigación para explorar las interacciones sociales que tienen lugar en entornos virtuales. (Ortega, 2024)

En esa misma línea, la tesis de Diego Aguilar Trujillo señala que para que los docentes puedan adaptarse y tener éxito en ambientes virtuales, es crucial que reciban formación adecuada y apoyo continuo. Esto asegura que puedan gestionar su presencia y tiempo de manera efectiva, facilitando un aprendizaje colaborativo y dinámico.

**Referencia 12. Cárdenas Quintero, A. (2022). Presencia docente en ambientes virtuales. Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Ciencias Sociales, Psicología, Bucaramanga. <http://dx.doi.org/10.16925/gcgp.59>**

El artículo analiza la importancia de la presencia del docente en los ambientes virtuales para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en línea.

El autor menciona que los profesores deben tener una presencia en línea eficaz que incluya la presencia cognitiva, social y didáctica y se centre en la comunicación, la participación de los estudiantes, las actividades, los recursos de aprendizaje y el papel del entorno tecnológico para alcanzar los objetivos de aprendizaje del curso.

El artículo no se basa en ningún estudio empírico, sino en la experiencia y en los conocimientos del autor sobre el tema.

El autor destaca el reto de mantener el aprendizaje a través de la educación virtual y cómo los profesores pueden adaptarse a esta forma de enseñanza para mejorar el proceso educativo.

Más que presentar conclusiones y debates, el artículo se centra en ofrecer recomendaciones y estrategias para que los profesores mejoren su presencia en entornos virtuales y, a su vez, la experiencia de aprendizaje de los alumnos.

En síntesis, el artículo destaca la importancia de la presencia del profesor en entornos virtuales y cómo puede repercutir en la calidad del aprendizaje en línea.

**Referencia 13. Torres, H. A., & Hernández, A. F. (2022). La presencia docente en entornos virtuales de enseñanza. *Revista de Educación*, (25.1), 441-456.**

El estudio se centra en analizar la función del docente virtual a través de la presencia docente en un curso virtual denominado "Bases para el ejercicio educativo en la virtualidad"

Propone un proceso de reflexión del profesorado sobre su práctica en la virtualidad y pone de manifiesto la falta de visibilidad y consideración de esta figura en la educación.

Para llevar a cabo este estudio, se utilizó un enfoque cualitativo y un diseño tecno-pedagógico basado en la multimetodología autobiográfica extendida, la cual es un enfoque metodológico utilizado en el estudio para recopilar y analizar datos.

La muestra incluyó tanto a profesores como a alumnos participantes. La metodología de investigación utilizada fue un modelo fenomenológico-hermenéutico con perspectiva educativa.

Los datos se recopilaron a través del curso de intervención educativa. Los objetivos del curso fueron tanto académicos (desarrollo de habilidades básicas para la educación virtual) como de investigación (obtención de datos relevantes para el estudio).

Se organizó el curso en cuatro grupos, cada uno con un docente y 10 participantes. Se utilizaron diversas herramientas virtuales, como foros académicos, espacios para adjuntar archivos y chat para la interacción de los participantes.

Los resultados obtenidos en el estudio se refieren a las competencias docentes como parte de la formación profesional y personal proyectada en el desempeño laboral del profesor virtual. Se concluye que es necesario prestar más atención y visibilidad al papel del profesor virtual en la educación, y se destacan algunas estrategias y recomendaciones para mejorar la presencia docente en entornos virtuales de enseñanza.

Por ejemplo, conciencia de la presencia docente, es decir, reconocer la presencia docente como un factor fundamental en la construcción del conocimiento.

Esto implica que los docentes deben ser conscientes del control en su ejercicio docente, incluyendo el diseño, planificación y dosificación de estrategias pedagógicas, así como el acompañamiento afectivo-emocional que deben brindar a los alumnos.

Asimismo, resalta la importancia de la difusión del concepto de presencia docente para que, especialmente en la educación virtual, los docentes comprendan mejor su impacto psicológico, pedagógico y emocional en los estudiantes.

**Referencia 14. Li, F. (2022). “Are you there?”: Teaching presence and interaction in large online literature classes. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7(1), 45.**

El objetivo del artículo es explorar cómo un profesor puede promover la interacción en clases en línea de literatura mejorando la presencia docente. Basado en el marco de la Comunidad de Indagación (CoI) de Garrison et al., el estudio utiliza métodos cuantitativos y cualitativos para investigar cómo las estrategias del profesor pueden aumentar la presencia docente, social y cognitiva, y a su vez facilitar la interacción en línea de los estudiantes, resultando en un alto nivel de satisfacción y mejores resultados de aprendizaje.

Los datos del estudio se recolectaron mediante el uso de un cuestionario adaptado de Garrison et al. (2010). Este cuestionario, adaptado específicamente para la enseñanza de literatura en línea, incluye 38 ítems, de los cuales 36 son preguntas en una escala Likert de 5 puntos, una es una pregunta de opción múltiple sobre la parte que más disfrutaban del curso, y la última es una pregunta abierta que invita a los estudiantes a dar su opinión sobre el curso.

Además, el cuestionario incluye seis preguntas relacionadas con los resultados de aprendizaje de los estudiantes y una para medir su satisfacción con el curso.

Los hallazgos del artículo indican que las estrategias del profesor para la interacción en línea con el uso de comunicación sincrónica basada en texto son beneficiosas para promover la presencia social y cognitiva.

A continuación se enlistan las estrategias utilizadas:

1. Interacción Estudiante-Contenido: Antes de abordar cualquier texto literario, los estudiantes deben formular preguntas sobre el texto a través de una plataforma de chat. 2. Interacción Estudiante-Estudiante y Estudiante-Profesor: Los estudiantes pueden elegir responder a las preguntas de sus compañeros o a las preguntas del profesor.

Durante este proceso, el profesor proporciona retroalimentación a las respuestas de los estudiantes en tiempo real.

Finalmente, Enfoque en Preguntas Críticas: El profesor se enfoca en algunas preguntas importantes que no han sido resueltas y guía a los estudiantes hacia el pensamiento crítico proporcionando información adecuada.

Estas estrategias, de acuerdo con los autores, permiten una participación conveniente y simultánea de todos los estudiantes, facilitando tanto la presencia social como la cognitiva.

**Referencia 15. Centro de Docencia de Educación Media Superior (CUAIEED). (2021). Interacciones en la educación a distancia: Un análisis desde la UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México.**

El objetivo planteado en el fascículo de la UNAM es estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurrieron durante la educación remota y digital impuesta por la pandemia.

Se utilizaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales para obtener información sobre las interacciones durante la educación a distancia. El fascículo menciona que la presencia docente es uno de los tres elementos clave para proyectar la presencia en la educación a distancia, junto con la presencia social y la presencia cognitiva. Esta presencia docente se considera esencial para crear un entorno de confianza y comunicación entre los miembros del curso, facilitando así un ambiente propicio para el intercambio educativo.

Además, se resalta que la presencia docente debe ser equilibrada.

Aunque es crucial para el apoyo y la orientación de los estudiantes, también debe evitar ser tan dominante que limite la participación activa de los estudiantes. La presencia docente efectiva debe facilitar la transición de una presencia social a una cognitiva, promoviendo el aprendizaje profundo a través del pensamiento crítico y la interacción significativa con los contenidos y compañeros.

La recolección de la información se llevó a cabo a través de una encuesta aplicada a profesores y estudiantes de la UNAM. La encuesta recopiló datos sobre las dificultades encontradas durante la contingencia, las estrategias de clase utilizadas y las formas de interacción y recursos digitales empleados.

A partir de la revisión de los artículos anteriores, logré definir cinco temas y perspectivas que detallaré a continuación. De inicio, daré a conocer sobre lo que encontré acerca de las investigaciones relacionadas con comprender el concepto de presencia docente (*Comprendiendo el término presencia docente*), enseguida un hallazgo sobre percepciones de profesores y alumnos sobre la presencia docente (*Percepciones de los profesores y estudiantes sobre la presencia docente*), después sobre los factores que favorecen a la presencia docente (*Factores que*

*favorecen la presencia docente en ambientes virtuales*), y finalmente, hallazgos sobre artículos que llevaron a cabo estudios y se encontraron impactos en los estudiantes (*Impacto en el estudiante*).

### **3.2 Comprendiendo el concepto de presencia docente**

Durante la búsqueda de bibliografía basada en palabras clave como “Presencia docente”, “ambientes virtuales”, y las preguntas de investigación planteadas por los autores, se encontraron artículos en los que se describen las características y, en algunos, la importancia de la presencia docente en los entornos virtuales.

Es el caso de la referencia 1, en el que describe a la presencia docente como la capacidad del docente de establecer una conexión significativa con los estudiantes a través de la tecnología y de crear un ambiente de aprendizaje colaborativo y participativo.

Es un elemento responsable de garantizar el proceso de selección de contenidos, propiciando un clima adecuado para las interacciones. Así mismo, otro de los hallazgos en el artículo es el ejemplo de los indicadores que nos permiten identificar la presencia docente; estos son aquellos que promueven el bienestar, el confort y el placer para el aprendizaje significativo de los estudiantes.

La paciencia, la comprensión y la habilidad de involucrar al estudiante son los indicadores más mencionados. Estos indicadores son los agentes promotores de la presencia docente en la virtualidad.

En la referencia 12, por otra parte, encontramos que la presencia docente se refiere a la capacidad del docente de estar presente y ser efectivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya sea en un ambiente presencial o virtual. En el contexto de este artículo, la presencia docente se

refiere a la capacidad del docente de estar presente y ser efectivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de medios tecnológicos, como plataformas virtuales, videoconferencias, correos electrónicos, entre otros.

La presencia docente en línea se puede dividir en tres componentes: presencia cognitiva, presencia social y presencia didáctica. Podemos observar que ambos autores resaltan la importancia de la presencia docente en cuanto a la facilitación de acceso a herramientas y contenidos que permitan a los alumnos desarrollar sus habilidades y las oportunidades de interacción brindadas por parte del docente.

Finalmente, uno de los hallazgos que vale la pena mencionar es que la mediación del aprendizaje desde las aulas virtuales se ha fortalecido y se sigue fortaleciendo, reconociendo las ventajas de la virtualidad en la educación de los estudiantes universitarios. Asimismo, en estos artículos mencionados, encontramos que se ha hablado sobre el reto de sostener el aprendizaje a través de la educación virtual, la responsabilidad, el compromiso y la motivación de los estudiantes.

Podemos entonces concluir que la presencia docente en línea es esencial para motivar, alentar y brindar acompañamiento al estudiante hacia el logro de los mejores resultados académicos, y se aborda la definición, la naturaleza, los componentes y los recursos por cada presencialidad docente (cognitiva, social, didáctica).

### **3.3 Percepciones de los profesores y estudiantes sobre la presencia docente**

Durante la investigación realizada, se encontraron artículos que abordan las percepciones de los profesores y estudiantes sobre la presencia docente.

Tal fue el caso de la referencia número 13, en el que los docentes reconocen la presencia docente como un proceso reflexivo que los concientiza sobre la labor y las funciones que asumen como docentes virtuales, y los dirige a la identificación y reconocimiento de aquellos intereses, motivos y/o circunstancias que los llevaron a este ejercicio profesional y que los mantienen en él.

Además, la presencia docente es vista como un eje fundamental en la educación virtual que da conciencia a los docentes acerca del control en su ejercicio docente, control relacionado con el diseño, planeación y dosificación de estrategias pedagógicas, docentes y didácticas, así como del acompañamiento afectivo-emocional que deben dar al alumno.

Por otro lado, algo que vale la pena resaltar es que, a pesar del reconocimiento que tienen los docentes y estudiantes ampliamente sobre los espacios virtuales donde se desarrollan actividades, no son conscientes de las características de éstos, lo cual provoca que no los incorporen a su desempeño educativo.

Asimismo, la función de modulación de conocimientos e interacciones es la más reconocida tanto por los participantes como por los docentes entre las expectativas de un docente virtual. Es decir, se mantiene la visión tradicional del docente como tutor virtual, el profesional líder, a cargo del grupo, que tiene la responsabilidad de manejar y dosificar el conocimiento, así como de promover, identificar y fomentar las interacciones del grupo.

Continuando en la misma línea, encontramos que en el estudio de la referencia 14, la presencia docente vuelve a ser percibida como algo fundamental para promover la interacción, así como retroalimentar y evaluar al estudiante. En este caso en particular, encontramos que fue el único artículo que hace un estudio en el contexto de la pandemia por COVID 19, y que en él se mencionan los aspectos más importantes con base en los cuales se construye la percepción de la eficacia del trabajo educativo en un ambiente virtual.

En primer lugar, reconocer que los estudiantes de esta modalidad a distancia dependen de las prácticas docentes. Por otro lado, el profesorado requiere experiencia y conocimientos en prácticas instruccionales relevantes para esta modalidad, así como conocimiento de técnicas para la gestión del trabajo virtual y aproximaciones para comprometer y vincular de manera efectiva al estudiantado.

Sin embargo, aunque en la UNAM, donde se realizó el estudio, existe un alto nivel de incorporación de tecnologías que han permitido continuar con el currículo, existen reservas, especialmente de docentes, acerca de los retos que han implicado mudar hacia una modalidad remota de emergencia.

Una vez analizado cada una de las referencias, notamos que en el número 6, los autores analizan las percepciones de los estudiantes sobre la comunicación virtual sincrónica y asincrónica en texto (chats, foros y correos electrónicos). El objetivo del estudio es analizar las relaciones entre los elementos que conforman la CoI (Comunidad de Indagación): presencia cognitiva, social y didáctica.

El estudio encuentra significativas correlaciones entre los tres elementos y sugiere que la presencia social es un predictor clave de la presencia cognitiva; por lo tanto, encontramos que los resultados indican que, para los estudiantes, el ambiente y las interacciones tienen más peso que la acción docente, lo que debe ser un aspecto considerado en el diseño de ambientes de aprendizaje en línea.

Vale la pena mencionar que, desde la perspectiva de los estudiantes, se puede observar que el proceso de aprendizaje hace énfasis en la interacción; sin embargo, podemos considerar que la presencia del docente seguirá siendo importante. Los profesores deben desempeñar un

papel activo en la facilitación del aprendizaje, guiando la discusión hacia niveles más altos de aprendizaje y organizando los espacios de interacción para los estudiantes.

Siguiendo el análisis de las percepciones de los estudiantes, según el artículo 8, los estudiantes comentaron con mayor frecuencia sobre los siguientes aspectos relacionados con la presencia docente.

En primer lugar, la percepción del instructor: Los estudiantes expresaron sus opiniones sobre el instructor del curso. Aunque no se proporciona información específica sobre los comentarios, se menciona que el instructor fue identificado como un aspecto del curso que funcionó bien, lo cual nos da pauta a confirmar que la presencia docente desarrolla un papel importante.

En segundo lugar, la preparación para el aprendizaje: En el contexto de las evaluaciones RAT (Readiness Assurance Test), los estudiantes apreciaron la alineación entre las lecturas y las preguntas de la evaluación. Mencionaron que los objetivos de aprendizaje de la evaluación les guiaron en su lectura, lo cual consideraron más útil que simplemente leer y extraer puntos clave por sí mismos.

Estos hallazgos indican que los estudiantes tuvieron percepciones positivas sobre la presencia docente en términos de la calidad del instructor y la preparación para el aprendizaje a través de las evaluaciones RAT.

Sin embargo, no se proporcionan detalles específicos sobre los comentarios de los estudiantes sobre la presencia docente, pero podemos acercarnos a la idea de que los estudiantes están de alguna manera conscientes del apoyo que los profesores desarrollan durante su experiencia virtual.

### **3.4 Factores que favorecen la presencia docente en ambientes virtuales**

Continuando con el análisis de cada referencia seleccionado, se encontraron un total de 3 artículos que abordan la importancia que tiene la presencia docente en entornos virtuales de aprendizaje y los factores que la favorecen.

Para empezar, uno de los artículos que muestra los resultados de estos factores es el número 2. En él podemos encontrar que los principales factores que favorecen la presencia docente en entornos virtuales de aprendizaje incluyen la utilización de herramientas tecnológicas adecuadas y eficaces para la comunicación y el intercambio de información entre el docente y los estudiantes, así como el planteamiento metodológico que se haga en el diseño del curso o programa de aprendizaje.

También, la creación de ambientes donde pueda construirse el conocimiento a través de actividades que potencien la discusión hacia el aprendizaje suma como factor, siguiendo con la facilitación, orientación y mediación de la adquisición y desarrollo del conocimiento mediante el intercambio de conocimiento por parte de los participantes, siempre guiado por el asesor.

Aunado a ello, considero que, para llevar a cabo la creación de diferentes actividades, recursos, objetivos pedagógicos, foros y la utilización de herramientas colaborativas, se debe tener en cuenta un acompañamiento con los profesores para dar a conocer las herramientas más accesibles y alentarlos a explorarlas.

En esa misma línea, en la referencia número 5 se abarca la preparación del docente en línea como un factor importante y nos muestra que la forma en que los docentes están preparados para enseñar influye en la calidad de la instrucción, incluyendo el logro de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y la satisfacción de los estudiantes.

Este punto es importante ya que, asimismo, se encontró que el aumento de los ambientes de aprendizaje en línea en la enseñanza superior supone una carga cada vez mayor para los docentes a la hora de diseñar y organizar cursos, facilitar el aprendizaje y proporcionar instrucción directa a estudiantes separados por el tiempo y el lugar.

De hecho, en este mismo artículo, encontramos que los docentes percibían la presencia docente como una combinación de tres factores: diseño y organización del curso, facilitación del aprendizaje y presencia directa del instructor.

Por lo tanto, es preciso señalar que la presencia docente percibida por los docentes indica que la presencia docente está completamente correlacionada con los factores ya mencionados.

Finalmente, en la referencia número 7, el cual se centró en un curso de enfermería en línea, tuvo hallazgos que tienen implicaciones importantes para la enseñanza en línea en disciplinas distintas como la enfermería.

Las características de la presencia docente que surgieron en el estudio ilustran los tres factores de los profesores en línea efectivos: desafiantes, afirmadores e influyentes. Estos factores disciplinares pueden variar según la disciplina en la que se imparta el curso, ya que los instructores pueden adaptar sus prácticas de enseñanza y su enfoque pedagógico según las características y requisitos específicos de cada disciplina.

Es decir que, en un ambiente de aprendizaje en línea en un curso de aprendizaje de lenguas extranjeras, por ejemplo, podrían variar los factores, siempre adecuándose a las necesidades y retos, por lo cual sería interesante realizar un estudio para saber cuáles podrían ser esos factores principales en dicho contexto.

También se encontró que en el artículo 14, la presencia docente mejora la calidad de la interacción en línea al facilitar la participación de los estudiantes y alentar la discusión.

Podemos comprobar con este artículo que cuando los profesores tienen una fuerte presencia docente, pueden establecer un ambiente de aprendizaje colaborativo y fomentar la participación activa de los estudiantes en la discusión y el intercambio de ideas.

Esto a su vez puede mejorar la calidad de la interacción en línea, ya que los estudiantes se sienten más cómodos compartiendo sus pensamientos y perspectivas, lo que puede llevar a una discusión más profunda y significativa.

Además, la presencia docente puede ayudar a los estudiantes a sentirse más conectados con el profesor y con sus compañeros de clase, lo que puede mejorar su motivación y compromiso con el curso.

Como conclusión, entre los factores encontrados para mejorar la presencia docente, se encuentran: facilitar la interacción en línea entre estudiantes y profesores, estudiantes y estudiantes, y estudiantes y contenido, utilizar tecnología de la información y la comunicación (TIC<sup>13</sup>) de manera innovadora, como la revisión electrónica por pares y la retroalimentación extensiva, planificar cuidadosamente el curso y la facilitación del discurso efectivo y la instrucción directa, con énfasis en la presencia personal del profesor y finalmente, utilizar presentaciones de audio para mejorar la presencia docente y fomentar la participación de los estudiantes.

---

<sup>13</sup> Las Tecnologías de la Información y la Comunicación se entiende como el conjunto de recursos, herramientas, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios que permitan la compilación, procesamiento, almacenamiento y transmisión de información.

### **3.5 Impacto en el estudiante (referencias que describen estudios)**

Del total de los artículos analizados, se encontraron cuatro en los que los autores abordaron estudios para buscar el impacto de la presencia docente en el aprendizaje de los estudiantes. La mayoría de los estudios fueron realizados a través de entrevistas y cuestionarios, por lo que se reflejan resultados cualitativos en su mayoría.

Por un lado, en el artículo número 3, el impacto de la presencia docente en el aprendizaje de los estudiantes se relaciona con la influencia educativa ejercida por el profesor. Esto implica que el apoyo a los estudiantes debe variar en tipo, cantidad e intensidad, de acuerdo con los avances y retrocesos que experimenten los alumnos.

Esto contribuye a la construcción de significados más ricos, complejos y válidos sobre los contenidos de enseñanza y aprendizaje. Siguiendo la misma línea, en el artículo número 4, según los hallazgos del estudio, la presencia docente desempeña un papel importante en el aprendizaje de los estudiantes.

Se observaron diferencias significativas en la presencia docente entre los estudiantes alemanes y tailandeses.

Por ejemplo, en el caso de los estudiantes tailandeses, se encontró que la presencia del profesor en las salas individuales aumentaba la interacción de los estudiantes, lo que indica que la presencia del profesor tenía un impacto positivo en su participación y expresión de ideas.

Por otro lado, los estudiantes alemanes se abrieron más cuando el profesor estaba ausente, lo que sugiere que su presencia podría haber tenido un efecto inhibitorio en su participación, es decir, que la presencia social en ambientes virtuales entre culturas tiene un impacto significativo en la forma en que los estudiantes se relacionan, colaboran y aprenden.

Por lo tanto, podríamos considerar que, además, es importante tener en cuenta las diferencias culturales y las preocupaciones individuales de los estudiantes para crear un entorno de aprendizaje colaborativo en línea efectivo y satisfactorio.

Continuando en la línea del impacto de la presencia docente en el aprendizaje en el estudiante, encontramos que en el artículo número 9 la presencia docente tuvo un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes en línea.

Los estudiantes que recibieron interacciones frecuentes y consistentes por parte del docente y que aclararon conceptos erróneos, plantearon preguntas reflexivas y promovieron una comprensión más profunda a través de perspectivas diferentes, mostraron un mayor nivel de comprensión de los conceptos estadísticos y sus aplicaciones.

Además, la instrucción directa a través de correo electrónico cuando era necesario para aclarar conceptos también contribuyó al aprendizaje de los estudiantes. En los resultados de este mismo estudio de treinta y tres estudiantes de posgrado, los cuales fueron inscritos en un curso de estadística educativa, revelaron que los alumnos que recibieron apoyo instructivo directo, además del discurso facilitado por el instructor, interactuaron con los niveles más altos de presencia cognitiva.

Este resultado sugiere que es importante que los asesores en línea faciliten un discurso que involucre directamente a los estudiantes, planteando preguntas reflexivas que requieran respuestas adicionales en profundidad, enfatizando las diferentes perspectivas de los estudiantes.

Con esta información recabada, podemos observar que la presencia docente activa y el apoyo constante son elementos clave para promover un aprendizaje más profundo y significativo.

Aunado a ello, se puede concluir que las presencias juegan un rol muy importante al momento de coexistir, pues podemos observar que, para mayor eficacia de presencia docente, se

llevan a cabo combinaciones de presencia social, cognitiva y didáctica respectivamente. Finalmente, con los ejemplos mencionados nos lleva a considerar que la presencia del asesor está íntimamente relacionada con el contexto sociocultural.

## **Conclusiones**

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, ¿podemos afirmar que existen revisiones de literatura que exploren y analicen la presencia docente? En efecto, existen referencias que abordan la PD, para este proyecto analizamos únicamente quince, cuyo rango de fechas va de 2008 a 2022, considerando el gran auge que se tuvo a causa de la pandemia por COVID-19. Sin embargo, únicamente una referencia aborda una revisión de literatura, el resto utilizan el concepto en los marcos teóricos correspondientes.

Retomando la siguiente pregunta: ¿Qué estudios se han efectuado en torno a este concepto y en qué aspectos se han enfocado? Encontramos que la mayoría de los estudios son de tipo cualitativo; asimismo, encontramos estudios cualitativos, documentales, descriptivos.

En cuanto a la pregunta: ¿Con qué tipo de participantes y en qué contextos se han llevado a cabo los estudios publicados? Hallamos que los participantes pertenecían a escuelas de estudios superiores y que los contextos se llevaron a cabo en ambientes virtuales de aprendizaje, por ejemplo, cursos de enfermería, hotelería, literatura, entre otros, todos ellos a distancia.

Asimismo, para responder a la pregunta: ¿Qué metodologías se han empleado para recolectar los datos de estos estudios? Logramos encontrar que algunos estudios se realizaron con encuestas y cuestionarios. Para poder responder a la pregunta: ¿A qué conclusiones han llegado los autores de dichos estudios? Hallamos datos interesantes que se compartirán a continuación:

Hemos encontrado estudios en los que la presencia docente ha sido abordada desde artículos con definiciones del concepto, percepciones de los estudiantes y de los docentes, factores que favorecen la presencia docente en los ambientes virtuales de aprendizaje y el impacto de la presencia docente en el aprendizaje.

Los estudios revisados sugieren que la presencia docente se compone de varios elementos interrelacionados: presencia cognitiva, social y didáctica.

Después de haber realizado esta revisión de literatura, podemos afirmar que la presencia cognitiva se refiere a la capacidad del docente para estimular el pensamiento crítico y guiar la comprensión de conceptos. La presencia social, por su parte, se centra en establecer relaciones auténticas y de apoyo entre el docente y los estudiantes, fomentando un sentido de comunidad en el ambiente virtual.

Por último, la presencia didáctica implica la habilidad del docente para diseñar y facilitar actividades de aprendizaje significativas y relevantes.

En cuanto a la presencia docente en ambientes virtuales, se ha definido como la capacidad del docente para establecer conexiones significativas con los estudiantes y crear un ambiente de aprendizaje colaborativo y participativo. Esta definición abarca varios aspectos, incluida la capacidad del docente para facilitar el acceso a herramientas y contenidos que permitan a los alumnos desarrollar sus habilidades y alcanzar sus objetivos de aprendizaje.

En otro apartado de los resultados, las percepciones de los estudiantes sobre la presencia docente revelan la importancia de la interacción y el papel activo del docente en facilitar el aprendizaje.

Estos perciben la presencia social como un factor crucial que influye en la presencia cognitiva, lo que subraya la necesidad de considerar las características disciplinarias al diseñar

entornos de aprendizaje en línea. Además, se reconoce que el apoyo constante y adaptado a las necesidades individuales de los estudiantes promueve un aprendizaje más profundo y significativo.

En esa misma línea, las perspectivas de los profesores sobre la presencia docente señalan que los profesores ven la presencia docente como un proceso reflexivo que guía el diseño y la facilitación del aprendizaje en entornos virtuales.

Asimismo, reconocen la importancia de la preparación adecuada para enseñar en línea e identifican factores como el diseño del curso, la facilitación del aprendizaje y la presencia directa del instructor como componentes clave de la presencia docente. El cual considero un punto crucial y enriquecedor de esta investigación. Podemos afirmar que no nada más existen artículos que abordan el concepto, sino que también existen datos que señalan a la familiarización del concepto como clave para que docentes en ambientes virtuales de aprendizaje muestren un mejor desempeño al percibir la presencia docente como una combinación de diferentes factores que facilitan el diseño y la organización del curso, la oportunidad del aprendizaje y la interacción directa con los estudiantes.

Por otro lado, en el apartado de factores que favorecen la presencia docente en ambientes virtuales, se ha mencionado que estos incluyen el uso de herramientas tecnológicas eficaces para la comunicación y el intercambio de información entre el docente y los estudiantes, el cual consideraría un punto esencial a destacar, pues si bien en un aula convencional presencial la comunicación suele desarrollarse con facilidad, en los ambientes virtuales se vuelve un reto debido a la falta de presencialidad.

Finalmente, resulta importante señalar que de las quince referencias encontradas, únicamente cuatro se enfocan en llevar a cabo estudios para analizar el impacto de la presencia

docente en el aprendizaje de los estudiantes, pues podemos observar que aún es un camino muy amplio por recorrer y explorar más información y datos sobre el impacto de la presencia docente. En el caso de los estudios realizados, fueron enfocados en estudiantes de licenciatura o posgrados, es decir, en contextos diferentes como enfermería, turismo e incluso estadística. Por lo que considero que resultaría muy interesante proponer estudios que se lleven a cabo en contextos de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, pues de acuerdo con los resultados de estos cuatro estudios, se observa que la presencia docente tiene un impacto positivo en el aprendizaje al proporcionar apoyo adaptado a las necesidades individuales de los estudiantes.

Por otro lado, muchas veces, uno de los retos en un aula de clases suele ser la participación de los alumnos; con esta investigación podemos observar que la presencia docente promueve una participación más activa y fomenta un aprendizaje más profundo y significativo.

Asimismo, la interacción constante y la clarificación de conceptos erróneos por parte del docente han funcionado para mejorar el nivel educativo de los estudiantes.

Como conclusión, la enseñanza en ambientes no presenciales, es un proceso complejo que requiere replantear el rol del asesor, las interacciones de los estudiantes con el asesor y maneras de aprender significativas, por lo que la presencia docente es un concepto que permite reconocer algunas características formativas y funciones relevantes que debe cubrir un asesor.

Asimismo, la presencia docente en ambientes virtuales ha emergido como un aspecto fundamental en la educación contemporánea, especialmente con el crecimiento exponencial de la educación en línea y la enseñanza a distancia.

A lo largo de la revisión de literatura, se proporcionaron ideas sobre el concepto de presencia docente, así como algunos contextos en los que se ha abordado dicho concepto.

Podemos afirmar entonces que la presencia docente ha sido abordada en la literatura desde artículos con definiciones del concepto, percepciones de los estudiantes, percepciones de los docentes y estudiantes, factores que favorecen la presencia docente en los ambientes virtuales de aprendizaje y el impacto en el aprendizaje. Estos perciben la presencia social como un factor crucial que influye en la presencia cognitiva, lo que subraya la necesidad de considerar las características disciplinarias al diseñar ambientes de aprendizaje no presenciales. Además, se reconoce que el apoyo constante y adaptado a las necesidades individuales de los estudiantes promueve un aprendizaje más profundo y significativo.

En esa misma línea, las perspectivas de los profesores sobre la presencia docente señalan que los profesores ven la presencia docente como un proceso reflexivo que guía el diseño y la facilitación del aprendizaje en ambientes virtuales. Reconocen la importancia de la preparación adecuada para enseñar en línea e identifican factores como el diseño del curso, la facilitación del aprendizaje y la presencia directa del instructor como componentes clave de la presencia docente. Además, perciben la presencia docente como una combinación de diferentes factores que incluyen el diseño y la organización del curso, la facilitación del aprendizaje y la interacción directa con los estudiantes. Por otro lado, en el apartado de factores que favorecen la presencia docente en entornos virtuales, se ha mencionado que estos incluyen el uso de herramientas tecnológicas eficaces para la comunicación y el intercambio de información entre el docente y los estudiantes.

También se destaca la importancia del planteamiento metodológico en el diseño del curso o programa de aprendizaje, así como la creación de entornos que fomenten la construcción del conocimiento a través de actividades colaborativas. Es aquí interesante señalar que la alta

motivación y satisfacción de los participantes con el espacio de aprendizaje y la labor del docente también contribuyen a fortalecer la presencia docente.

Finalmente, los estudios realizados para analizar el impacto de la presencia docente en el aprendizaje de los estudiantes revelan resultados significativos. Se observa que la presencia docente tiene un impacto positivo en el aprendizaje al proporcionar apoyo adaptado a las necesidades individuales de los estudiantes. Además, promueve una participación más activa y fomenta un aprendizaje más profundo y significativo.

Para el cierre de este trabajo, queda por señalar que se espera sea considerado como una aportación en el ámbito educativo a distancia, que funcione como una herramienta de información para aquellas investigaciones y estudios que eventualmente emerjan y también como un apoyo para conocer qué se ha dicho de la presencia docente, y aprovecharlo como un puente que guíe al interés y el panorama de los ambientes virtuales de aprendizaje.

## Apéndice

TABLA 1. ARTÍCULOS SOBRE LA PRESENCIA DOCENTE							
TÍTULO	AÑO	NOMBRE DE LA REVISTA	LIBRO	TESIS	AUTOR (ES)	TEMAS	VÍNCULO/ BASE DE DATOS
1. <i>ARTÍCULO PRINCIPAL: Assessing Teaching Presence in a computer conferencing context</i>	2001				ANDERSON, R. K. E., GARRISON, A. R. C. H. E. R.	Una herramienta desarrollada con el propósito de evaluar la presencia docente en cursos en línea	<a href="https://auspace.athabascau.ca/bitstream/handle/2149/725/assessing_teaching_presence.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://auspace.athabascau.ca/bitstream/handle/2149/725/assessing_teaching_presence.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>  - GOOGLE SCHOLAR
2. <i>La presencia docente conquistando la virtualidad</i>	2022	HETS Online Journal			Díaz Rodríguez, Elizabeth	Los indicadores de la presencia docente como los <b>agentes promotores de bienestar, confort y placer para el aprendizaje significativo.</b>	<a href="https://hets.org/ojournal/index.php/hoj/article/view/64/95">https://hets.org/ojournal/index.php/hoj/article/view/64/95</a>
3. <i>Factores que favorecen la presencia docente en</i>	2017	Tendencias pedagógicas			Gema de Pablo González	La importancia que tiene la presencia del docente en entornos virtuales de aprendizaje. El rol del	<a href="https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/676818/TP_29_6.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/676818/TP_29_6.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>

<i>entornos virtuales de aprendizaje</i>					lez	docente como <b>agente dinamizador de los entornos dinámicos.</b>	
4. <i>Presencia docente y construcción de conocimiento en una asignatura universitaria modalidad b-learning</i>	2018	Pedagogía y saberes No. 48			Nadia Lucía Obando Correal  Andrés Oswaldo Palechor Ocampo  Diana Marcela Arana Hernández	El papel que desempeñan <b>las interacciones efectivas</b> en los procesos de aprendizaje y la construcción colaborativa del conocimiento.	<a href="http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n48/0121-2494-pys-48-00027.pdf">http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n48/0121-2494-pys-48-00027.pdf</a>
5. <i>Collaborative Online Learning across Cultures: the Role of</i>	2022	Qualitative Research in Education			Christin Grothaus	Diferencias en las percepciones de estudiantes de diferentes culturas y los <b>factores que influyen en</b>	<a href="https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/qre/article/view/10474/3848">https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/qre/article/view/10474/3848</a>

<i>Teaching and Social Presence</i>						<b>la presencia social.</b>	
6. <i>Educators' Preparation to Teach, Perceived Teaching Presence, and Perceived Teaching Presence Behaviors in Blended and Online Learning Environments</i>	2018	Online Learning Journal			Lisa E. Gurley	La <b>preparación de los docentes</b> para enseñar en entornos virtuales.	<a href="https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1181399.pdf">https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1181399.pdf</a>
7. <i>Cognitive presence through social and teaching presence in communities of inquiry: A correlational-predictive study</i>	2015	Australasian Journal of Educational Technology			Elba Gutiérrez-Santiuste Clemente Rodríguez-Sabio, María-Jesús Galleg	Analizar los tres tipos de presencia de forma conjunta, valorando el <b>impacto de cada uno en el aprendizaje de los alumnos.</b>	<a href="https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/1666/1285">https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/1666/1285</a>

					o-Arr ufat		
8. <i>Evaluating Teaching Presence in an Online Nursing Course: Proposing a New Taxonomy</i>	2020	International Journal of E-Learning & Distance Education			Baker, Micah, MS, RN, NPD-BC; Richardson, Stephanie, Rubio Fernando	El papel más participativo del docente en las discusiones en línea y si los factores disciplinarios pueden influir en las prácticas docentes. <b>La interacción entre estudiantes e instructores se considera ampliamente como uno de los elementos esenciales</b> de una enseñanza en línea exitosa	<a href="https://www.proquest.com/docview/2572619279/fulltextPDF/B2E6E18776524313PQ/1?accountid=14598">https://www.proquest.com/docview/2572619279/fulltextPDF/B2E6E18776524313PQ/1?accountid=14598</a>
9. <i>Fostering Cognitive Presence, Social Presence and Teaching Presence with Integrated Online—Team-Based Learning,</i>	2021	Association for educational communications & technology			Christopher W. Parrish & Sarah K. Guffey & David S. Williams &	El modelo Integrated Online-Team-Based Learning (IO-TBL) es desarrollado y detalla las percepciones de los estudiantes sobre IO-TBL. Aunque una gran cantidad de estudiantes toman cursos en línea, existen muchos desafíos con preocupaciones específicas sobre <b>interacciones limitadas con compañeros de clase e instructores, menor</b>	<a href="https://www.proquest.com/docview/2549838179/61E6C409AFF437CPQ/3?accountid=14598">https://www.proquest.com/docview/2549838179/61E6C409AFF437CPQ/3?accountid=14598</a>

					Julie M. Estis & Drew L	<b>sentido de pertenencia</b> (Peterson et al. 2018), <b>incapacidad para medir las señales sociales a través de comunicación basada en texto</b> (Vu y Fadde 2013), retraso en la retroalimentación del instructor (Lowenthal et al. 2017) y dificultad en el uso de la tecnología (Martin et al. 2012).	
<i>10. The influence of social presence and teaching presence on the quality of online critical inquiry.</i>	2008	Journal of Computing in Higher Education			Arthur Bange rt	Los estudiantes inscritos en una versión en línea de un curso de estadística educativa de nivel de posgrado fueron asignados aleatoriamente a un grupo de discusión experimental de control, presencia social o presencia social combinada con presencia docente. Los resultados mostraron que el grupo de presencia social combinado con presencia docente registró significativamente más respuestas en los niveles más altos de presencia cognitiva que los	<a href="https://www.proquest.com/docview/200320355/fulltextPDF/961E6C409AF437CPQ/12?accountid=14598">https://www.proquest.com/docview/200320355/fulltextPDF/961E6C409AF437CPQ/12?accountid=14598</a>

						grupos de discusión de control o presencia social.	
<i>11. Presencia Virtual Docente durante los periodos de prácticas en la formación de directivos hoteleros</i>	2017	Programa Oficial de doctorado en ciencias de la educación. Universidad de Granada		Tesis doctoral	Stéphane Demaeght de Montalay	El objetivo principal de esta tesis doctoral es demostrar cómo la presencia virtual docente (PVD) durante el periodo de prácticas en empresas hoteleras puede mejorar el nivel de formación del estudiante.	<a href="https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/47536/26727754.pdf?sequence=6&amp;isAllowed=y">https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/47536/26727754.pdf?sequence=6&amp;isAllowed=y</a>
<i>12. Ser docente virtual: Tiempo y presencia en entornos de enseñanza-aprendizaje del Campus Andaluz Virtual. Un estudio de caso</i>	2015	Universidad de Málaga Programa de doctorado: Políticas educativas		Tesis doctoral	Diego Aguilar Trujillo	Cuáles son las claves y el <b>significado</b> de la presencia y tiempo virtual docente.	<a href="https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/12380">https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/12380</a>
<i>13. Presencia docente en ambientes virtuales.</i>	2022	Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia			Cárdenas Quintero, Alba Patricia	La presencia significativa que despierte curiosidad, motivación e interés en el estudiante para profundizar en las temáticas tratadas hacia la construcción de su conocimiento.	<a href="https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/df349984-32f6-40a2-bf47-336f31ded702/content">https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/df349984-32f6-40a2-bf47-336f31ded702/content</a>

<p>14. <i>La presencia docente en entornos virtuales de enseñanza</i></p>	<p>2022</p>	<p>Revista de Educación</p>			<p>Hoyu ky Aguilar Torres  Adelaida Flores Hernández</p>	<p>La presencia docente como clave para la detonación de los aprendizajes en los alumnos.</p>	<p><a href="https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/articulo/view/5867/6045">https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/articulo/view/5867/6045</a></p>
<p>15. <i>“Are you there?”: Teaching presence and interaction in large online literature classes</i></p>	<p>2022</p>	<p>Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education</p>			<p>Fang Li</p>	<p>Las estrategias del docente conducen a altos niveles de presencia docente, social y cognitiva y, a su vez, facilitan la interacción en línea de los estudiantes, lo que resulta en su fuerte sentido de satisfacción.</p>	<p><a href="https://sfleducation.springeropen.com/articles/10.1186/s40862-022-00180-3">https://sfleducation.springeropen.com/articles/10.1186/s40862-022-00180-3</a></p>
<p>16. <i>Las interacciones didácticas en la UNAM durante la pandemia. Opiniones, percepciones y perspectivas del profesorado y</i></p>	<p>2022</p>	<p>Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED)</p>			<p>María de las Mercedes de Agüero Servín, Mario Albert</p>	<p>Interacciones didácticas</p>	<p><a href="https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/fasciculo-interacciones-CUAIEED-UNAM-V6.pdf">https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/fasciculo-interacciones-CUAIEED-UNAM-V6.pdf</a></p>

<i>el estudiantado.</i>					o Benav ides Lara, Maura Pomp a Mansi lla, Migue l Ángel Herná ndez Alvar ado, Víctor Jesús Rendó n Cazal es y Melch or Sánch ez Mendi ola		
-------------------------	--	--	--	--	---	--	--

TABLA 2. SÍNTESIS DE ARTÍCULOS

TÍTULO, AUTORES, AÑO	¿QUÉ ASPECTOS TRATA?	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	PARADIGMA DEL INVESTIGADOR Y PERSPECTIVA DEL TEMA (B-learning, culture...)	DISEÑO	MUESTRA: tamaño, características de participantes, método de selección utilizado.	ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS Y TIPOS DE ANÁLISIS REALIZADOS	RESULTADOS Y DISCUSIÓN
1. La presencia docente conquistando la virtualidad, Díaz Rodríguez Elizabeth, 2022	Efectos en el estudiante de acuerdo a la literatura existente.	El dilema de la presencia docente en la virtualidad.  Definir el concepto de Presencia Docente	Interacción en la virtualidad.	Estudio cualitativo, documental, descriptivo.	Nueve investigaciones relacionadas con el tema. Indagación bibliográfica en diferentes bases de datos. Rango de tiempo entre 2018 hasta el presente.	Búsqueda de términos relativamente amplios para identificar un gran número de artículos. Se utilizó la opción de búsqueda avanzada. Recolección de datos en tablas sinópticas divididas con: la definición de PD, la descripción de las características de la PD y el efecto de la PD en el estudiante.	Los términos principales para definir PD, fueron: diseñador, organizador, facilitador, diálogo, interacción, director cognitivo y social, desarrollador de actitudes, aptitudes e intervenciones.

						Se compararon y contrastaron los hallazgos.	
2. Factores que favorecen la presencia docente en entornos virtuales, González Gema de Pablo, 2017	<p><b>Importancia de la presencia docente en entornos virtuales de aprendizaje desde la perspectiva de construcción de aprendizajes.</b></p> <p>Crear espacios innovadores en entornos virtuales para que la información se convierta en conocimiento.</p>	El impacto de las TIC en el aprendizaje. ¿Cuáles son los conceptos clave para que se produzca aprendizaje? ¿Cuál es el papel del docente en este proceso?	E-learning	Estudio descriptivo.	Análisis de 10 cursos online de los resultados obtenidos en la Tesis doctoral de la autora.	Análisis a través de ilustraciones y gráficas	Se comprobó que a mayor Presencia Docente, aumenta la participación de los alumnos en un curso online, sin embargo no necesariamente de aprendizaje. El concepto de Presencia Docente es relativamente nuevo en su estudio, aún no existe suficiente evidencia de la gran importancia que tiene en el aprendizaje en entornos online.
3. Presencia docente y construcción de conocimiento en una	<b>Efectividad de la PD y el aporte de cada participante a la construcción del conocimiento.</b>		Asignatura universitaria con modalidad b-learning	Estudio de caso.	El escenario es Pedagogía en Ambientes Virtuales. Modalidad semipresencial en la plataforma	Estudio de caso con enfoque interpretativo. Registros en la plataforma Moodle, actividades	Se identificaron varias modalidades y grados de presencia docente desarrollados por parte de los participantes del

<p>asignatura universitaria modalidad b-learning, Nadia Lucía Obando Correal, Andrés Oswaldo Pelechoc Ocampo, Diana Marcela Arana Hernández, 2017</p>					<p>Moodle. 19 estudiantes y una docente. Los participantes accedieron voluntariamente.</p>	<p>realizadas en ella y al conjunto de contribuciones del profesor y los estudiantes. Se llevó a cabo un análisis estructural con dos dimensiones; la primera de acceso y participación a través de indicadores que muestra lo que hacen los participantes, la segunda fue conectividad a través del software NodeXL y uno del contenido: mediante tres dimensiones para identificar y analizar la ayuda que se da a los participantes, así como las necesidades que</p>	<p>caso estudiado. Una modalidad encontrada se denomina <i>Gestión de la presencia docente</i> con un grado total ya que cuenta con un perfil idóneo representado por las tres gestiones estudiadas: tarea académica, participación social y significados. Así mismo se muestra que no es ni debe ser papel exclusivo del profesor. Pues bajo el enfoque socioconstructivista en un ambiente virtual se destaca la interacción y la dosificación de la presencia docente.</p>
---	--	--	--	--	--	--	---

						experimentan y su evolución de actividades.	
4. Collaborative Online Learning across Cultures: the Role of Teaching and Social Presence, Christin Grothaus, 2022	La presencia docente necesita ser considerada en un ambiente de aprendizaje colaborativo.	El papel de la cultura a través del Marco de la Comunidad de Indagación (CoI) y los elementos de la presencia social. ¿Cuál es el rol de los profesores al apoyar al COL y cómo los estudiantes alemanes y tailandeses lo perciben?	Aprendizaje colaborativo en línea (COL) y cultura	Estudio mixto.	Nueve estudiantes alemanes y once estudiantes tailandeses. Recolección de datos: a través de entrevistas semiestructuradas con duración de 45-60 min en línea. Las preguntas se enfocaron en la relación estudiante-profesor, estudiante-tecnología y entre estudiantes. Fueron cuestionados sobre las características de la presencia social y docente en relación a la	Este estudio aplicó un diseño de investigación de análisis temático. MAXQDA software para análisis de datos. Se exploraron posibles diferencias y similitudes en aprendizaje colaborativo entre los alemanes y tailandeses considerando las interacciones entre estudiantes, el rol de los profesores y la posible influencia cultural.	El uso de diversas herramientas de comunicación (redes sociales, foros de discusión, videoconferencias, chats) difería y se percibía de manera diferente entre los grupos. Los estudiantes alemanes requerían más orientación del profesor para conectarse mejor con sus compañeros de clase y utilizar herramientas al organizar proyectos grupales fuera de las videoconferencias, lo que muestra la importancia de la presencia docente en la presencia social y cognitiva. Por otro lado, los estudiantes

					comunicación, apoyo, y uso de herramientas, así como sus experiencias y percepciones sobre el uso de herramientas de colaboración, métodos de instrucción y los retos enfrentados.		tailandeses requerían más la presencia docente para la presencia cognitiva en los breakout rooms.
5. Educators' Preparation to Teach, Perceived Teaching Presence, and Perceived Teaching Presence Behaviors in Blended	<p>La relación entre la presencia docente percibida de los profesores y la preparación para enseñar</p> <p>Conductas específicas de presencia docente.</p>	La preparación de los educadores para enseñar, la presencia docente percibida y los comportamientos de presencia docente percibidos en entornos de aprendizaje combinados y en línea.	Aprendizaje combinado (blended) y a distancia.	Estudio mixto	La población de muestra para este estudio de investigación fue una muestra de conveniencia de educadores de tiempo completo, tiempo parcial y adjuntos que han enseñado uno o más cursos combinados o en línea de nivel de pregrado o posgrado en los	Congruente con el diseño de investigación paralelo convergente de métodos mixtos, el análisis estadístico de los datos cuantitativos se realizó por separado del análisis de contenido temático cualitativo.	El estudio de investigación incluyó cuatro variables dependientes: presencia docente percibida en general, presencia docente percibida de diseño y organización, presencia docente percibida de facilitación y presencia docente percibida de instrucción directa. Este estudio reveló

<p>and Online Learning Environ ments, Lisa E. Gurley</p>					<p>últimos 5 años en dos universidades privadas en el sureste de los Estados Unidos.</p>		<p>una relación estadísticamente significativa entre la presencia docente percibida de la facilitación y la finalización de un curso de certificación en instrucción en línea en comparación con aquellos que reciben solo capacitación en el trabajo, lo que indica que la forma en que los educadores están preparados para enseñar influye en sus percepciones de qué tan bien lo hacen. facilitar el aprendizaje.</p> <p>Los hallazgos respaldan la afirmación de que los educadores que completan programas de capacitación</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

							formales, como cursos de certificación, tienen más confianza en sus habilidades para <b>facilitar el aprendizaje</b> de los estudiantes en cursos combinados y en línea.
6. <i>Cognitive presence through social and teaching presence in communities of inquiry: A correlational-predictive study.</i> Elba Gutiérrez	La percepción de los estudiantes de lo virtual sincrónico y asincrónico en la comunicación basada en texto (chats, foros y correos electrónicos) .	Este estudio se centra en las relaciones que se establecen entre los elementos que componen la comunidad de indagación (CoI): presencia cognitiva, social y docente.	CoI (Community of inquiry)	Estudio descriptivo	La muestra estuvo conformada por 65 estudiantes universitarios. La distribución por sexo fue de 10,8% hombres a 89,2% mujeres. El grupo estaba compuesto por estudiantes de entre 19 y 38 años. Diferentes cuestionarios construidos para obtener	Se realizó una encuesta, seguida de un estudio correlacional-predictivo. La información se recolectó a través de tres cuestionarios que registraron la percepción de los estudiantes sobre la comunicación realizada en chats, foros y correos electrónicos.	Al igual que este estudio, el estudio de Garrison et al. (2010) predice que la presencia docente y cognitiva están asociadas a la presencia social, indicando que la correlación entre presencia social y cognitiva es muy alta. Los hallazgos del análisis de regresión lineal múltiple muestran que las relaciones pueden establecerse en el modelo en el

<p>-Santiuste Clemente Rodríguez-Sabiote, María-Jesús Gallego-Arrufat, 2015.</p>					<p>información sobre la percepción de los estudiantes sobre los elementos del modelo CoI relacionados con cada una de las herramientas de comunicación.</p>		<p>que los elementos cognitivos son fuertemente predichos, en mayor medida por la presencia social que por la presencia docente.</p>
<p>7. <i>Evaluating Teaching Presence in an Online Nursing Course: Proposing a New Taxonomy.</i></p>	<p>Los autores han revisado la taxonomía original de la Comunidad de Investigación (CoI) para comprender mejor la presencia docente en este curso.</p>	<p>El análisis de la presencia docente en un curso en línea de educación superior en ciencias de enfermería.</p>	<p>Curso en línea de enfermería</p>	<p>Enfoque cualitativo y mixto.</p>	<p>El estudio se centró en un curso en línea de enseñanza superior en ciencias de enfermería a nivel de posgrado.</p>	<p>En general, los autores utilizaron una metodología mixta que combinó métodos cuantitativos y cualitativos para analizar cómo la filosofía de enseñanza que impregnó el curso determinó el papel de la presencia docente en el curso.</p>	<p>En resumen, este estudio trata sobre cómo la filosofía de enseñanza y los factores disciplinarios influyen en la presencia docente y las prácticas docentes en un curso en línea.</p>
<p>8. <i>Fostering</i></p>	<p>Descripción y</p>	<p>Cómo mejorar el</p>	<p>Integrated</p>	<p>Estudio</p>	<p>Entrevistas</p>	<p>Los datos</p>	<p>Los estudiantes</p>

<p><i>Cognitive Presence, Social Presence and Teaching Presence with Integrated Online—Team-Based Learning,</i></p>	<p>evaluación del modelo Integrated Online - Team-Based Learning (IO-TBL) para mejorar el aprendizaje en equipo en entornos de educación en línea.</p>	<p>aprendizaje en equipo en entornos de educación en línea.</p>	<p>Online Team-Based Learning (IO-TBL)</p>	<p>cualitativo</p>	<p>semiestructuradas para recopilar datos sobre las percepciones de los estudiantes sobre el modelo IO-TBL. El estudio se llevó a cabo en un curso con un total de 28 estudiantes de posgrado que buscaban la certificación inicial como maestros de educación secundaria en dos semestres</p>	<p>recopilados a través de las entrevistas fueron analizados utilizando análisis temáticos para identificar patrones y temas comunes relacionados con las percepciones de los estudiantes sobre IO-TBL.</p>	<p>identificaron siete áreas en las que el modelo IO-TBL funcionó bien: observaciones, contenido del curso, reuniones sincrónicas en línea, aprendizaje, trabajo en equipo e instructor. También se identificaron nueve áreas en las que los estudiantes sugirieron mejoras: herramientas en línea, observaciones, logística de observación, evaluación entre pares, carga de trabajo, composición del equipo y compromiso de tiempo.</p>
<p>9. <i>The influence</i></p>	<p>La influencia de la presencia</p>	<p>El estudio explora el uso del modelo</p>	<p>Se centra en la investigación</p>	<p>Investigación</p>	<p>Estudiantes inscritos en un</p>	<p>Se evaluó la calidad de la</p>	<p>Los hallazgos sugieren que la</p>

<p><i>of social presence and teaching presence on the quality of online critical inquiry.</i> A rthur Bangert, 2008</p>	<p><b>social y la presencia docente en la calidad de la investigación crítica en línea</b></p>	<p>de investigación práctica de Garrison, Anderson y Archer para evaluar el impacto de la presencia social y docente en la investigación crítica en línea de los estudiantes.</p>	<p>empírica y en la evaluación de la influencia de la presencia social y docente en la calidad de la investigación crítica en línea.</p>	<p>experiment al.</p>	<p>curso de estadística educativa de nivel de posgrado en línea fueron asignados al azar a uno de tres grupos: control, presencia social o presencia social combinada con presencia docente.</p>	<p>investigación crítica en línea realizada por los estudiantes en cada grupo utilizando el modelo de investigación práctica de Garrison, Anderson y Archer.</p>	<p>combinación de la presencia social y docente puede mejorar significativamente la calidad de la investigación crítica en línea realizada por los estudiantes. La combinación de la presencia social y docente puede ayudar a fomentar un ambiente de aprendizaje colaborativo y a mejorar la calidad del aprendizaje crítico en línea.</p>
<p><i>10. Presencia Virtual Docente durante los periodos de prácticas en la formación de</i></p>	<p><b>La presencia virtual docente (PVD) durante el periodo de prácticas en empresas hoteleras puede mejorar el nivel de formación del estudiante.</b></p>	<p>Cómo la presencia virtual docente durante las prácticas puede mejorar los parámetros: formación de estudiantes, retroalimentación hacia el profesorado y</p>	<p>La reflexión como herramienta para el aprendizaje en la formación del profesorado</p>	<p>Estudio mixto.</p>	<p>El estudio incluyó a estudiantes de educación trabajando en periodos de prácticas con niños que sufren de trastornos emocionales y de</p>	<p>La última fase de la investigación fue de tipo cuantitativo para evaluar el interés de la presencia virtual docente durante las prácticas.</p>	<p>La presencia virtual docente durante las prácticas mejora la adecuación entre mundo académico y profesional. La Presencia Virtual Docente durante las prácticas en hoteles puede mejorar tanto la formación de los</p>

<i>directivos hoteleros</i>		mejor adecuación entre sector profesional y educativo.			comportamiento, así como a profesores implicados en la formación del profesorado. (página 33) Además, se elaboró un cuestionario específico para estudiantes y otro para profesores.		estudiantes como el nivel de calidad del profesorado gracias a la retroalimentación y contribuye a mejorar la adecuación entre sector profesional y educativo.
<i>11. Ser docente virtual: Tiempo y presencia en entornos de enseñanza-aprendizaje del Campus Andaluz Virtual. Un estudio</i>	Se analiza la opinión de los tres agentes intervinientes en las prácticas (Profesorado, Alumnado y Empresas contratantes).	El objetivo principal de esta tesis doctoral es demostrar cómo la presencia virtual docente (PVD) durante el periodo de prácticas en empresas hoteleras puede mejorar el nivel de formación del estudiante.	El interés de la presencia docente para la industria hotelera mediante una mejora de la adecuación entre mundo académico y profesional.	Revisión de literatura, análisis del contenido de los currículos de las principales escuelas de gestión de hoteles en cuanto al contenido pero también a los ritmos	Currículos de las principales escuelas de gestión de hoteles.  Tres grupos de trabajo con estudiantes del último año del grado.	Técnicas cualitativas como entrevistas, grupos de trabajo, estudio de caso y etnografía. La última fase de la investigación fue de tipo cuantitativo para evaluar el interés de la presencia virtual docente durante las prácticas. Entrevistas	La presencia virtual docente mejora el nivel de formación conseguido durante las prácticas. La presencia virtual docente durante las prácticas es enriquecedora para el profesorado gracias a su aportación basada en casos reales. La presencia virtual docente durante las prácticas mejora la

<i>de caso</i>				educativos.		grabadas con cada uno de los profesores	adecuación entre mundo académico y profesional.
<i>12. Presencia docente en ambientes virtuales</i>	La presencia docente en ambientes virtuales, incluyendo la presencia cognitiva, social y didáctica del docente para facilitar el aprendizaje en línea. El reto de sostener el aprendizaje a través de la educación virtual.	Necesidad de que los docentes tengan una presencia efectiva en ambientes virtuales para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.	Se destaca la importancia de la comunicación, la participación de los estudiantes, las actividades planteadas, los recursos de aprendizaje y la función del entorno tecnológico para lograr los objetivos propuestos de aprendizaje del curso.	No se menciona un estudio específico o una metodología.	El artículo se basa en la experiencia y conocimiento del autor sobre el tema.		El artículo no presenta una sección específica de resultados y discusión. En su lugar, se enfoca en la presencia docente en ambientes virtuales y ofrece recomendaciones y estrategias para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en línea. El autor destaca el reto que representa sostener el aprendizaje a través de la educación virtual y cómo los docentes pueden adaptarse a esta forma de enseñanza para mejorar el proceso educativo.

<p>13. <i>La presencia docente en entornos virtuales de enseñanza.</i></p>	<p>La importancia de la figura del docente virtual en la educación, específicamente en su presencia como clave para detonar el aprendizaje de los alumnos. Se propone un proceso reflexivo para los docentes acerca de su ejercicio en la virtualidad.</p>	<p>Falta de visibilidad y consideración de la figura del docente virtual en la educación. Se busca identificar y re-posicionar al docente virtual como una figura clave en el aprendizaje de los alumnos a través de su presencia en el entorno virtual de enseñanza</p>		<p>Enfoque cualitativo, con un diseño tecnopedagógico basado en la multimetodología autobiográfica extendida (MAE)</p>	<p>La muestra incluyó tanto a docentes como a alumnos/participantes, y se realizó una asignación aleatoria para ejecutar el rol de docente o de alumno/participante.</p>	<p>No se especifican las estrategias utilizadas. La metodología de investigación utilizada fue un modelo fenomenológico-hermenéutico con perspectiva educativa</p>	<p>Los resultados obtenidos en el estudio están relacionados con las competencias de la docencia como parte de la formación profesional y personal que se proyectan en el desempeño laboral del docente virtual.</p>
<p>14. <i>“Are you there?”: Teaching presence and interaction in large online literature classes</i></p>	<p>La interacción entre estudiantes y profesores en el aprendizaje de idiomas extranjeros, específicamente en la comunicación basada en</p>	<p>Investigar cómo los profesores de literatura pueden superar el obstáculo de la pantalla y mejorar su presencia docente para promover la presencia social y cognitiva en una clase en línea</p>		<p>Estudio exploratorio.</p>	<p>Se centra en la metodología utilizada para recopilar datos y materiales, así como en la aprobación ética y el consentimiento para participar en el estudio.</p>	<p>Los datos recopilados a través del cuestionario se analizaron utilizando SPSS 26 para producir resultados en forma de frecuencia y porcentaje de</p>	<p>Las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores tienen una fuerte relación con la presencia cognitiva y social de los estudiantes, lo que a su vez facilita la interacción en línea y aumenta su</p>

	texto. La comunicación basada en texto es conveniente para todos los participantes porque les permite participar al mismo tiempo.	grande para estudiantes adultos a tiempo parcial				respuestas para cada pregunta tipo Likert. Además, los autores también utilizaron análisis de regresión para examinar la relación entre las estrategias de enseñanza, la presencia social y cognitiva, la interacción en línea y los resultados del aprendizaje	satisfacción.
15. Las interacciones didácticas en la UNAM durante la pandemia. Opiniones, percepción	Las interacciones que se dieron entre profesores y estudiantes durante la educación a distancia en la Universidad Nacional Autónoma de México	El informe recopila opiniones, percepciones y perspectivas del profesorado y el estudiantado sobre este tema. El objetivo del informe es analizar cómo se desarrolló la educación a distancia en la UNAM durante	Interacciones como el salvoconducto a partir del cual se construye el aprendizaje como un proceso participativo que se ajusta a un modelo sociocultural del aprendizaje.	Investigación cualitativa.	Se recopilaron opiniones, percepciones y perspectivas del profesorado y el estudiantado de diferentes áreas de conocimiento de la Universidad Nacional Autónoma de México	Para analizar las dificultades y estrategias se realizó un comparativo de las respuestas de profesores y profesoras entre áreas de conocimiento, y se procedió de la misma forma en el caso de	Entre las dificultades se encuentran el acceso a recursos tecnológicos, la falta de interacción presencial, el aumento de carga de trabajo, entre otros. Entre las estrategias se encuentran el uso de plataformas digitales, el trabajo

<p><i>nes y perspectivas del profesorado y el estudiantado.</i></p>	<p>(UNAM) durante la pandemia.</p>	<p>este periodo y cómo afectó a los estudiantes y profesores.</p>			<p>(UNAM). Se realizaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales con estudiantes y profesores para recopilar información sobre las interacciones que se dieron durante la educación a distancia en la UNAM durante la pandemia.</p>	<p>estudiantes. Se realizó un análisis de contenido para identificar patrones y tendencias en las interacciones que se dieron durante la educación a distancia en la UNAM durante la pandemia.</p>	<p>colaborativo, el uso de materiales multimedia, entre otros. Se identificaron diferentes formas de interacción que se dieron durante la educación a distancia, como el uso del chat o foros para preguntas y respuestas, las videoconferencias para clases en vivo, entre otros. Se discute sobre cómo estas nuevas formas de interacción pueden tener implicaciones en el aprendizaje y cómo pueden ser aprovechadas para mejorar los procesos educativos en el futuro.</p>
---	------------------------------------	---	--	--	--	--	--

## Referencias

- Aguinaga, P., Ávila, C., & Barragán, A. (2009). Presencia social, didáctica y cognitiva del docente a distancia. *Apertura*, *1*(1), 1-13.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68820815005>
- Anderson, T., & Garrison, D. (1998). Learning in a networked world: new roles and responsibilities. En C. Gibson, *Distance learners in higher education: institutional responses for quality outcomes* (págs. 97-112). Atwood Publishing.
- Anderson, T., & Garrison, D. (2004). The role of cognitively demanding tasks on the development of online learning communities. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, *8*(3), 1-26.  
[https://www.aupress.ca/app/uploads/120146\\_99Z\\_Anderson\\_2008-Theory\\_and\\_Practice\\_of\\_Online\\_Learning.pdf](https://www.aupress.ca/app/uploads/120146_99Z_Anderson_2008-Theory_and_Practice_of_Online_Learning.pdf)
- Barberà, E., Badia, A., & Mominó, J. (2001). *La incógnita de la educación a distancia*. ICE UB-Horsori.
- Berge, Z., & Muilenburg, L. (2001). Obstacle faced at various stages of capability regarding distance education in institutions of higher education: survey results. *TechTrends*, *45*(4), 40-45. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02784824>
- Canela, A., Arboleda, V., Pessina, M., & Salazar, C. (2022). Efectos y perspectivas de la educación en pandemia y sobre la interacción social en las relaciones de enseñanza y aprendizaje. Caso de la Universidad UTE. *Tsafiqui. Revista Científica en Ciencias Sociales*, *12*(18), 64-75. <https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v12i18.1037>

- Cárdenas Quintero, A. (2022). Presencia docente en ambientes virtuales. Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Ciencias Sociales, Psicología, Bucaramanga.
- Castellaro, M., & Peralta, N. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: interacción, construcción y contexto. *Perfiles Educativos*, 42(168), 140-156. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59439>
- Castro, M., & Sánchez, M. (2015). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 483-506. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000200008&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000200008&script=sci_abstract)
- Ccoa, F., & Alvites, C. (2021). Herramientas digitales para entornos educativos virtuales. *Lex: Revista de la Facultad de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Alas Peruanas*, 19(27), 315-330. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8023397>
- Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia. (2021). *Glosario de innovación educativa*. UNAM.
- Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia. (2022). *Educación remota de emergencia*. UNAM: [https://recrea.cuaieed.unam.mx/glosario/Educaci%C3%B3n\\_remota\\_de\\_emergencia](https://recrea.cuaieed.unam.mx/glosario/Educaci%C3%B3n_remota_de_emergencia)
- Flavell, J. (1987). Especulaciones sobre el desarrollo de la metacognición. En F. Weinert, & R. Kluwe, *Metacognición, motivación y comprensión* (págs. 21-29). Erlbaum.
- García, G. (2014). Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29, 63-72. [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/29/029\\_Garcia.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/29/029_Garcia.pdf)
- García, L. (2001a). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Ariel.

- García, L. (2001b). Educación a distancia; ayer y hoy. En F. Blázquez, *Sociedad de la información y educación* (págs. 160-193). Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- García, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331462375001>
- Garrison, D., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751600000166>
- Gutiérrez, C. (2019). *La comunidad de práctica virtual como entorno digital de aprendizaje en la Escuela de Obstetricia y Puericultura de la Universidad de Valparaíso, Chile [Tesis doctoral]*. Universitat de Barcelona.
- Instituto de Matemáticas. (2020). *Suspensión paulatina de clases desde el martes 17 de marzo, con vistas a que el próximo fin de semana la suspensión de clases sea total*. UNAM: <https://www.matem.unam.mx/acerca-de/noticias/suspension-paulatina-y-ordenada-de-clases-a-partir-del-martes-17-de-marzo-con-vistas-a-que-el-proximo-fin-de-semana-la-suspension-de-clases-sea-total>
- Kibuku, R., & Ochieng, D. (2019). Contributions and shortcomings of classical learning theories as applied to e-learning: a literature review. *2019 IST-Africa Week Conference (IST-Africa)*. Nairobi, Kenya. <https://doi.org/10.23919/ISTAFRICA.2019.8764886>
- Ludvigsen, S., & Mørch, A. (2010). Computer-supported collaborative learning: basic concepts, multiple perspectives, and emerging trends. *The International Encyclopedia of Education*, 5, 290-296. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00493-0>

- Meirinhos, M., & Osório, A. (2009). Las comunidades virtuales de aprendizaje: el papel central de la colaboración. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*(35), 45-60.  
<https://www.redalyc.org/pdf/368/36812381004.pdf>
- Navarra, J. (2001). *Didáctica: concepto, objeto y finalidades*. UNED.
- Onrubia, J. (2016). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 50(3), 1-14. <https://www.um.es/ead/red/50/onrubia.pdf>
- Organización Panamericana de la Salud [OPS]. (2020). *La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia*. OPS:  
<https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>
- Pablo, G. (2016). *La importancia de la presencia docente en entornos virtuales de aprendizaje [Tesis doctoral]*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Paredes, J., & Sanabria, W. (2015). Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos. Una reflexión ineludible. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(25), 144-158.  
<http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i1.39>
- Picard, D., & Marc, E. (1992). La interacción social. Cultura, instituciones y.
- Piaget, J. (1982). *Estudios sobre lógica y psicología*. Alianza.
- Proulx, S., & Latzko-Toth, G. (2000). La virtualité comme catégorie pour penser le social: l'usage de la notion de communauté virtuelle. *Sociologie et Sociétés*, 32(2), 99-122.  
<https://www.erudit.org/fr/revues/socsoc/2000-v32-n2-socsoc72/001598ar.pdf>
- Ramírez, H. G., & Guilleumas García, R. M. (2023, Junio 01). Análisis de Redes Sociales con NodeXL. Guía Básica. Social Media Research Foundation.  
<https://www.smrfoundation.org/wp-content/uploads/2023/06/Hernan-Gil-Ramirez-y-Rosa>

[-Maria-Guilleumas-Garcia-2023-Analisis-de-Redes-Sociales-con-NodeXL.-Guia-Basica.pdf](#)

- Reátegui, G., Yahuana, R., Soplin, J., Vizcarra, A., & Barba-Briceño, L. (2022). Conductismo, cognitivismo, constructivismo: sus aportes y las características del docente y estudiante. *PAIDAGOGO. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(2), 90-102. <https://educas.com.pe/index.php/paidagogo/article/view/136/406>
- Rivera, G., & Gil, M. (2000). Educación a distancia: de la teoría a la práctica. *Perfiles Educativos*, 22(88), 89-92. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982000000200007](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982000000200007)
- Ruiz, E., Martínez, N., & Galindo, R. (2012). Aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales y sus bases socioconstructivistas como vía para el aprendizaje significativo. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 4(2), 32-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5547146>
- Ruiz, L., & Pichs, B. (2020). La educación virtual: avanzada tendencia en el desarrollo de la educación a distancia. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 13(3), 1-10. <http://publicaciones.uci.cu/>
- Sánchez, A. (2020). *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Siles, I. (2005). Internet, virtualidad y comunidad. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 2(108), 55-69. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15310805.pdf>
- Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM]. (2019). *Glosario de términos estadísticos*. UNAM: <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2019/disco/xls/Glosario-2019.pdf>

- Velasco, A., García, E., & Linares, T. (2012). Estilo docente en profesores universitarios venezolanos, según los enfoques conductista, cognitivista y constructivista. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 14(1), 141-167.  
<https://www.redalyc.org/pdf/802/80224034008.pdf>
- Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. Routledge.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). Seven principles for cultivating communities of practice. *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*, 4, 1-19.  
[https://www.researchgate.net/publication/265678077\\_Seven\\_Principles\\_for\\_Cultivating\\_Communities\\_of\\_Practice](https://www.researchgate.net/publication/265678077_Seven_Principles_for_Cultivating_Communities_of_Practice)