

La presencia docente en entornos virtuales de enseñanza

The Teaching Presence in Virtual Teaching Environments

Hoyuky Aguilar Torres¹
Adelaida Flores Hernández²

Resumen

La docencia virtual es una figura educativa poco visibilizada desde los orígenes de la educación virtual; se edificó con representación inconstante, poco cercana emocionalmente al alumno y de importancia menor que los contenidos y materiales educativos. El presente escrito narra una investigación efectuada en un entorno virtual de enseñanza que tuvo como objetivo la identificación y el re-posicionamiento de la figura del docente virtual a través de la presencia docente como clave para la detonación de los aprendizajes en los alumnos. La metodología de investigación se construyó desde el paradigma cualitativo, con un diseño tecno-pedagógico basado en la multimetodología autobiográfica extendida (MAE), concretado, para la obtención de datos de investigación, un curso que se colgó en la red en un entorno virtual de aprendizaje. Los resultados obtenidos versaron en torno a la presencia docente como parte de las habilidades de formación profesional y personal que se proyectan en el desempeño laboral del docente virtual.

Palabras clave: docente virtual; presencia docente; entornos virtuales de aprendizaje; educación virtual

Summary

Virtual teaching is an educational figure with little significance in the origins of virtual education; it has been inconsistently represented, portrayed as emotionally distant

to the student and of less importance than educational content and materials. This writing narrates an investigation carried out in a virtual teaching environment that aimed to identify and re-position the figure of the virtual teacher through the presence of teachers as a key to triggering learning in students. The research methodology responds to the qualitative paradigm, with a techno-pedagogical design based on the extended autobiographical multimethodology (MAE) applied to an online seminar in a virtual learning environment (Moodle). The results obtained were related to the teaching presence as part of the professional and personal training skills that are projected in the work performance of the virtual teacher.

Keywords: Virtual Teacher; Teaching Presence; Virtual Learning Environment; Virtual Education

Fecha de Recepción: 11/10/2021 Primera Evaluación: 26/10/2021 Segunda Evaluación: 27/10/2021 Fecha de Aceptación: 28/10/2021

Introducción

La educación a distancia y posteriormente la educación virtual surgieron para tratar de subsanar fenómenos socioeducativos, políticos, así como económicos; al tratar de proveer educación a mayor parte de población donde circunstancias como la distancia, la condición socioeconómica, la edad, el tiempo, entre otras no fueran obstáculo para acceder a ella. Considerando que la asociación de mano de obra calificada con una mejora en la calidad de vida, marcaron un hito social, y esto, a su vez, con mayor instrucción educativa; la demanda de cobertura escolar incrementó al grado de complicar al Estado en no poder suministrarla. Así, como parte de la propuesta educativa a distancia, la figura del docente; del que imparte, comparte y regula los conocimientos, surgió a la par de ésta.

Formalmente, la figura del que guía y brinda los contenidos en la educación a distancia comenzó a ser reconocida en Francia, por allá de 1894 (Erdos, 1976 en García, 1999).

Esta figura del tutor a distancia evolucionó a la par de la modalidad educativa con el mismo nombre; ofreciendo una guía que solo aportaba en contenidos, en la dosificación y regulación de conocimientos; una figura lejana al alumno, presencial y emocionalmente. Se posicionó de acuerdo a las necesidades de cobertura educativa de la época.

Con el ingreso de las TIC y la evolución de la modalidad educativa a distancia en educación virtual, la propuesta del tutor virtual fue expandiéndose de forma paralela a la misma. Sin embargo, continuó encuadrada bajo la propuesta de guía ocasional, lejana y enfocada en los contenidos, pero altamente funcional, pues de acuerdo a las exigencias político – educativas de democratización de estudios y cobertura educativa, cubría las necesidades.

Cada vez con mayor formalidad; la definición, el concepto y funciones del tutor virtual desde los organismos internacionales, fueron delineándose no para un actor constante. Así, desde 1993 en el *Manual para la educación a distancia y la función tutorial de la UNESCO*, se puede leer que

“la diferencia [con relación a la modalidad presencial en educación] es que en la educación a distancia la función del docente ya no se identifica con la enseñanza sino más bien con funciones de asesoría, consultoría, facilitación o tutoría que es la más común denominación. Es así que, una de las principales características es la dirección del alumno para que éste genere de forma autónoma, su proceso de aprendizaje” (UNESCO, 1993; pág. 51).

Pareciera entonces que la figura del tutor se enmarcó específicamente en la educación no formal – aquella que sí trabaja con contenidos de forma sistematizada, pero no con objetivos formativos sino informativos, por lo cual, su incidencia

no constante en los entornos virtuales y en la guía del alumno fue considerada suficiente para denotarlo como parte de ese desempeño educativo – laboral. Esto se sumó a los planteamientos de la educación virtual, al reconocer como parte de sus objetivos educativos, a la obtención de aprendizajes autónomos por parte de los participantes. Es decir, que aquellos estudiantes quienes buscando el plus que brindaba la capacitación o actualización de contenidos en línea, tenían que desarrollar habilidades autodidactas a modo de que la interacción con los contenidos, el material, las herramientas y los recursos diseñados para este tipo de cursos fuese suficiente para alcanzar los objetivos académicos, y por ende, se prescindiera de una constante participación, presencia y guía del tutor. Precepto, que aún de forma más reciente, se encuentra en propuesta de autores con amplio recorrido en la educación virtual; Lugo (2003) nos comenta que el rol del tutor se centra en el aprendizaje, por eso no puede ser catalogado como un transmisor de contenidos, sino como animador y vehiculizador del aprendizaje autónomo que se busca desarrollen los alumnos.

Esta concepción del tutor virtual fue efectiva durante un tiempo. Sin embargo, cuando la modalidad virtual en educación comenzó a considerarse como opción para brindar educación formal <<formativa >> en el nivel superior; en un primer plano se vislumbró que el tutor como vehiculizador de contenidos no era suficiente, pues el ejercicio de presencia ocasional y las funciones adjudicadas, tales como mediador de contenidos, animador o motivador (sin estrategias definidas) de aprendizaje, administrador de tiempos y realimentador ocasional de tareas, no eran adecuado para alcanzar los objetivos académicos.

Aunado, la notabilidad que gradualmente se le fue brindando a los materiales educativos, se conjugó para que, durante la breve trayectoria de la educación virtual, la ponderación en cuanto a los componentes de esta se haya sesgado para alguno de los elementos; refiriendo esto a la falta de equilibrio entre los componentes del triángulo didáctico: alumno – profesor - contenido (Serrano y Pons, 2011).

Marco teórico conceptual

Con el transitar, la experiencia, el análisis y la investigación en educación virtual, la percepción acerca del proceso educativo ha cambiado sustancialmente (Sánchez y Alvarenga, 2015). En los últimos años se ha evidenciado que la construcción del conocimiento en la modalidad virtual ha de concretarse a través de formas de interacción distintas, que respondan a las características que brinda el contexto virtual, y que, a su vez, requiere de una configuración característica, específica, de los protagonistas educativos: alumno y profesor. En este sentido, la tendencia es mudar el término de tutor virtual a docente virtual y con ello la re – definición que propone Morales (2014) con relación a la persona que facilita el aprendizaje en los participantes, que trabaja de manera colaborativa en la formación de conocimientos

y experiencias, así como en la promoción de las interacciones grupales; en resumen, que promueva la construcción de conocimiento a través de la colaboración. De esta forma, se pugna por reconocer las funciones que le son asignadas a un docente virtual, tales como apoyar el trabajo del participante, tanto a nivel individual como al interior de la comunidad de aprendizaje; brindando asistencia en los aspectos pedagógico, psicológico, social, administrativo e incluso técnico.

Esta re - concepción del tutor virtual como aquel que colabora en la construcción de los aprendizajes, es una evolución más que un retroceso; en la mirada de reconocer, re – asignar y re – orientar los requerimientos del alumnado, así como la labor que el docente ejecuta para cimentar y/o elevar las posibilidades en la construcción del conocimiento. En este re – conocer al docente y sus funciones en la virtualidad, se volvió innegable observar que son similares a las solicitadas en la modalidad presencial; sin embargo, la diferencia radica en el contexto en donde se desenvuelve la interacción educativa y con ello el diseño didáctico, así como la puesta en marcha de las técnicas y estrategias docentes para aportar en la construcción de los aprendizajes utilizando las herramientas específicas de cada modalidad. Esto decreta, que, aunque funciones similares, se requiere el desarrollo de habilidades diferente, acorde a la modalidad educativa en cuestión; habilidades que no se limitan a aspectos tecno – pedagógicos, en cuanto al uso y manejo de las TIC, de la navegación; sino también al uso de estrategias y técnicas docentes para su desempeño en el grupo. En este caso se hace referencia a habilidades cognitivas, así como rasgos de personalidad acorde a la función docente y al trabajo académico mediado por computadora.

La virtualidad ha dado paso a muchos tipos de contextos, incluso educativos (Silva, et al., 2015). El trabajo educativo en la virtualidad se desarrolla en los denominados entornos virtuales de aprendizaje (EVA), los cuales además de conjugar las características generales de la virtualidad: no presencialidad, atemporalidad y asincronía; se han configurado con sus propias características que responden a necesidades educativas, con herramientas y recursos susceptibles de ser apoyo en la construcción del conocimiento a través del intercambio de información, dialogo, interacción, construcción de productos académicos, entre otros. Así, los EVA, desde la óptica de la tecnología, se definen como aquellos ambientes educativos mediados por tecnologías de la información y la comunicación (De la Herrán y Fortunato, 2017).

Sumando, para Bustos y Coll (2010) se deben cumplir ciertos criterios en pro de que un entorno virtual pueda ser designado como educativo: la configuración de recursos tecnológicos utilizados; el uso de aplicaciones y herramientas que permiten la combinación de recursos; la mayor o menor amplitud, así como la riqueza de las interacciones que las tecnologías seleccionadas posibilitan; el carácter sincrónico

o asincrónico de las interacciones y las finalidades y objetivos educativos que se persiguen, así como las concepciones implícitas o explícitas.

El contexto educativo en la virtualidad, desde una mirada socioconstructivista, es un contexto netamente generado por una serie de condiciones planeadas, altamente controladas, en el sentido de configurar el espacio en donde se idea que suceda la interacción educativa; ello dota de una ventaja inminente sobre otros contextos en otras modalidades educativas. El control que permite esta planeación otorga mayor margen de acción, posibilidades e incidencia en la construcción del conocimiento, al guiar con mayor precisión a los participantes /alumnos; es decir, el tipo de acciones educativas y académicas que se proponen son encaminadas con propósitos muy claros.

Otra característica del proceso educativo que sucede en la virtualidad refiere a que ésta ha de entenderse como la transacción que se da entre profesor – estudiantes, y entre los estudiantes en una comunidad, que favorece la construcción del conocimiento a través del proceso de reflexión personal y de cooperación; por ello, es que se plantea que las redes asincrónicas de aprendizaje pueden ser caracterizadas como esencialmente dialógicas. Utiliza como medio principal la comunicación de base textual, asociada a la reflexión y el discurso crítico (Engel, 2008).

La enseñanza, desde la propuesta socioconstructivista, es lo central en el proceso educativo una vez que su función es comprender y explicar cómo aprenden los alumnos, para discernir la forma de impulsar, promover y orientar mediante una acción educativa intencional (Coll, 1993). Por tanto, la interacción educativa busca la actividad constructiva del alumno y se relaciona con la enseñanza en su configuración de guía, ayuda y orientación del profesor (Bustos, 2008). Es decir, es un proceso a través del cual se ejerce la influencia educativa (Coll, 2001b), a través de actividad mediadora (Coll, 2001a). La influencia educativa que ejerce el profesor se lleva a cabo a través de mecanismos variados, complejos, no lineales y problemáticos. Se comprende través de sus dos rasgos definitorios: la diversidad en la naturaleza de las ayudas y la ayuda que se ajusta progresivamente al alumno; presentando como objetivo fundamental el traspaso progresivo de la responsabilidad del aprendizaje al alumno (Bustos, 2011).

La ayuda educativa pone énfasis en la relación entre la construcción de significados y atribución de sentido como responsabilidad del alumno e intencionalidad del profesor, lo cual se concreta en la actividad conjunta y en los mecanismos de influencia educativa (Coll, 1999). Entonces, ha de concebirse, como esa mediación que se ejecuta a través de acciones personales, sociales y educativas que despliega el docente para colaborar en la construcción del conocimiento, el cual erige al alumno y al docente; lo que se denomina aprendizaje colaborativo.

La presencia docente se refiere a los procesos de transformación cognitivo y

social a los que se subyuga el profesional educativo, involucrando lo personal y la docencia (Garrison y Anderson, 2005). Dicha presencia se desarrolla a través de los aspectos que la constituyen: el diseño, desarrollo y organización de las actividades, la facilitación del discurso y la enseñanza directa (Bustos, 2011). Para fines de esta investigación se definió a la presencia docente como la actitud, aptitud, ética, profesionalismo, dedicación e incluso la inversión del tiempo que dedica un docente virtual en la construcción del conocimiento de sus alumnos. Así como en el acercamiento emocional y en la comunicación eficiente que entabla con cada uno de ellos, siguiendo el objetivo de ser su guía para la transmisión y dosificación del conocimiento; en la medida que también le delega gradualmente la responsabilidad de su proceso de aprendizaje. Concibiendo al docente virtual, no como esa figura impuesta, edificada e inamovible que suele ser asignada institucionalmente; sino como aquella que es flexible en su ejercicio tecno – pedagógico; con un rol educativo susceptible de moverse y ser movido. Sí conferido a quien coordina, dirige y propone las acciones que buscan la construcción del conocimiento, pero también transferible a algún, algunos o incluso todos los participantes que conforman el grupo. Esto puede suceder, de acuerdo a la dinámica de cada momento o situación pedagógica, y de acuerdo a la(s) ayuda(s) pedagógicas que se necesiten poner en práctica.

En los entornos virtuales de aprendizaje, con sus características propias; se requiere de una presencia docente distinta a la que se efectúa en la presencialidad. Las TIC en el escenario educativo impusieron nuevos retos a la docencia, pero, sobre todo, una nueva cultura del aprendizaje (Mauri y Onrubia, 2008). En consecuencia, las dimensiones que se consideran para la docencia en la virtualidad son: el docente como asesor – consultor (aspectos administrativos, técnicos y pedagógicos) (Bustos, 2008); como orientador (orientado al fomento de una enseñanza individualizada que potenció las posibilidades tanto personales como académicas del alumno) (Mauri y Onrubia, 2008) y como moderador – facilitador (trabajo centrado en poner énfasis en la detonación y promoción de la interacción, participación y colaboración educativa) (Salmon, 2002).

Diversos autores han caracterizado a la presencia docente como uno de los tres elementos clave en la estructura de la educación en línea (Garrison, Anderson y Archer, 2000, 2001; Garrison y Anderson, 2005; Garrison, 2007; Garrison y Arbaugh, 2007; en Bustos, 2011). Ostentando como principal propósito el orientar las actuaciones de los participantes hacia la construcción de significados y su comprensión (Bustos, 2011).

Entonces repensar el rol y la función del tutor como docente en la virtualidad es clave, pues no es solo el que brinda información; sino el que ejerce la mediación

y se vuelve, junto con el alumno, en constructor del conocimiento para la cimentación de los aprendizajes.

Empero, aunque el socioconstructivismo es la propuesta que mejor ayuda a comprender a los procesos educativos dentro del contexto, esta teoría no puede trasladarse fielmente, debe adaptarse, ya que los entornos virtuales permiten más apertura informativa que un salón de clases presencial, y porque en los entornos virtuales no existe un solo mediador ni constructor del conocimiento; en estos espacios confluyen, en diferentes niveles, varios actores que pueden intercambiar de manera sucesiva roles de mediador y mediado durante el proceso de aprendizaje. La mediación no pierde vigencia en los entornos virtuales como proceso intencionado para inculcar habilidades y valores; sino que ahora hay más protagonistas, además de que las herramientas permiten más intercambio de información y, por lo tanto, más influencia entre alumnos y entre éstos y el docente.

El presente escrito relata una parte de la investigación efectuada para la obtención del grado de doctorado en investigación e innovación educativa; el objetivo es 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*.

Metodología

El objetivo de la investigación versó en reconocer a la presencia docente en un proceso de educación virtual. La investigación se efectuó en un entorno virtual de enseñanza. La muestra se eligió por conveniencia, sin restricción por género o edad, con nivel educativo profesional como mínimo y con experiencia virtual en educación; con asignación aleatoria para ejecutar el rol de docente o de alumno /participante.

La investigación fue propuesta desde el paradigma cualitativo, en un modelo fenomenológico – hermenéutico; con perspectiva educativa. Enfoque de investigación posicionado en la psicología educativa. Con alcances de tipo descriptivo – interpretativo; para ser efectuada en población académica. El diseño de investigación fue tecno pedagógico.

El instrumento metodológico fue un curso de intervención educativa; cimentado en una secuencia didáctica apoyándose en diseño instruccional, bajo el fundamento narrativo de la multimetodología autobiográfica extendida (MAE) (Esteban-Guitart, 2012). Se planteó en 4 módulos con tres actividades por módulo; cada módulo responde a una de las categorías y cada actividad en relación con cada subcategoría e indicador de la categoría que se delimitó para este estudio. El curso se incorporó a la web, en un espacio virtual definido para procesos educativos y que cumple con los requisitos para ser considerado un entorno virtual de aprendizaje nominado MOODLE.

El procedimiento que se siguió para la obtención de datos fue través de un curso

de intervención que tuvo dos objetivos: 1. Académico, centrado en el desarrollo de habilidades básicas para un ejercicio educativo efectivo en la virtualidad; 2. De investigación, relacionado a la obtención de datos para la investigación que da cuenta este escrito. La organización del curso tuvo lugar a través de 4 grupos, cada grupo con un docente y 10 participantes. La estructura del curso se efectuó en cuatro módulos con tres actividades por modulo, cada módulo se centró en la obtención de producto académico – escrito de reflexión, revisión y organización de información o producción intelectual – a solicitud del docente. Los recursos y herramientas de los que se valió el curso fueron los propios de la virtualidad, así como algunos de los que proveía el entorno virtual de aprendizaje: foro académico, espacio para adjuntar archivos - se denominó espacio de tareas – y chat para la interacción informal. Los materiales fueron lecturas elegidas para detonar la reflexión y para brindar información acerca del ejercicio educativo en la virtualidad. La dinámica del curso se propuso a través de directrices altamente definidas sobre las acciones a realizar por parte de los participantes, incluido el docente como participante; directrices para el docente acerca de lo que tuvo que diseñar como propuesta para los participantes correspondientes de su grupo y una directriz relativamente libre para el docente sobre el diseño de una propuesta académica.

Resultados

La aplicación del curso virtual como instrumento metodológico de la investigación se realizó con 19 participantes; 9 de género masculino y 10 de género femenino. El análisis de los datos obtenidos se realizó utilizando el software Atlas ti de acuerdo con las categorías propuestas: docente virtual, presencia docente, entornos virtuales de enseñanza y zona de desarrollo próximo; obteniendo los resultados que a continuación se mencionan.

En el ejercicio educativo virtual, los entornos virtuales de aprendizaje son los aparentemente más reconocidos, pero desde el aspecto del uso de las TIC; específicamente en lo relacionado con lo tangible, es decir, con el uso y aplicación del hardware, en menor medida con el uso del software, aunque no necesariamente lo que implica elementos, aplicaciones y/o herramientas educativas. Así mismo, este uso y manejo del hardware es lo que se espera y exige como la principal habilidad del docente en la modalidad virtual.

A través del ejercicio educativo en la virtualidad se busca, de manera consciente o inconsciente, el establecimiento de lazos afectivo – emocionales como base para las relaciones interpersonales que sustenten la creación de motivos e intereses grupales en la conformación de grupos académicos, lo cual favorece el desarrollo de corresponsabilidad en cuanto a la construcción de conocimiento. Es decir, los lazos afectivos como sustento para el aprendizaje colaborativo en la actividad conjunta,

donde el docente virtual se encarna como motivador y participante.

Pese a que docentes y participantes reconocen ampliamente que los espacios virtuales donde se desarrolla el ejercicio educativo son denominados entornos virtuales de aprendizaje (EVA), no reconocen, no son conscientes de las características de éstos, lo cual provoca que no los incorporen a su desempeño educativo en pro de un adecuado manejo. Incluso éstos les representan obstáculos a superar.

De las expectativas que se tienen del docente virtual, la función de la modulación de conocimientos e interacciones es la de mayor reconocimiento tanto por parte de los participantes, como de los mismos docentes. Es decir, se continúa en la visión tradicional del docente como tutor virtual, el profesional líder, a cargo del grupo, que tiene la responsabilidad en cuanto al manejo y la dosificación de los conocimientos, así como el encargado de proponer, detonar y promover las interacciones en el grupo. Un ejercicio de enseñanza centralizado en el docente y con un enfoque parcializada sobre las funciones que debe ejecutar.

Se reconocen, como parte fundamental del ejercicio en la docencia virtual, el manejo del conocimiento científico, teórico – práctico y/o metodológico, en cuanto cúmulo para poder ofrecer a los participantes.

En la continuidad de la vertiente tradicional, al docente virtual se le solicita la labor de motivar a los alumnos en la búsqueda del conocimiento.

La presencia docente como ejercicio laboral del docente en el entorno virtual, no es reconocido en tanto su correlación con la detonación de la zona de desarrollo próximo, es decir, la influencia educativa que la presencia docente ejerce en la construcción del conocimiento de los participantes. Sin embargo, la presencia docente si es evidenciada por los docentes en tanto aquel proceso reflexivo, que en un primer momento lo concientiza sobre la labor y las funciones que asume como docente virtual; también lo dirige a la identificación y reconocimiento de aquellos intereses, motivos y/o circunstancias que lo llevaron a este ejercicio profesional y que lo mantienen en él. Así mismo, este proceso reflexivo le permite al docente virtual el ejercicio cognitivo – afectivo para valorar lo que le resulta favorable o no dentro la labor educativa. Y por último, el mismo proceso reflexivo guía al docente a darse cuenta de las habilidades, actitudes y aptitudes obtenidas y/o desarrolladas a lo largo de su formación profesional y que le son efectivas en el ejercicio de la docencia virtual.

La zona de desarrollo próximo, propuesta en esta investigación como un parámetro cualitativo que denota el avance en la construcción del conocimiento, en la complejización del pensamiento del alumno con relación a las ayudas que brinda el docente; no fue un ejercicio educativo reconocido, ni como tecnicismo, ni como ejercicio cognitivo dentro del proceso educativo; esto, tanto por docentes, como por participantes. Es decir, aunque en el proceso de enseñanza – aprendizaje es deseable y en la mayoría de las ocasiones se perciben los avances académicos de

los participantes, los docentes no evidenciaron aquellas acciones que han efectuado, de forma consciente, para llegar a estos resultados y/o aquellas acciones que deban ejecutar para incidir en la mejora de los aprendizajes. Y en el caso de los participantes, así mismo, no se evidenció conocimiento referente a las acciones educativas que el docente ha realizado o no con relación a la construcción de sus aprendizajes.

La zona de desarrollo próximo fue evidenciada, como tradicionalmente se le reconoce, con relación al tiempo que avanza desde que inicia el curso, el proceso, hasta cuando se ven resultados en los aprendizajes de los participantes; sin embargo, esto es una valoración muy simple en cuanto a la temporalidad ya que no se correlaciona con las ayudas que brinda el docente. Ni estas ayudas son consideradas en tanto la calidad, la cantidad y el nivel en que son brindadas (graduación). Aunado, aunque hubo docentes que pudieron referir que hubo avances académicos, no tuvo una forma clara de realizar esa comparación inicial versus final sobre los progresos en la construcción del conocimiento.

Dicho lo anterior y en relación con lo expuesto en párrafos precedentes, la presencia docente se evidencia o no en base a las ayudas educativas que se brindan en pro de la construcción del conocimiento; ayudas educativas que, como se ha explicitado, tienen como característica principal, ser intencionadas, conscientes y claramente planificadas. Entonces, si no es posible reflexionar, identificar y/o manipular dichas ayudas educativas, refiere que no han sido planificadas y no pueden ser ni verificadas, ni corregidas; por tanto, no puede hablarse de una presencia docente evidente.

Discusión y conclusiones

Fue de llamar la atención que la categoría que dio eje a este proyecto de investigación, aunque haya sido nombrada, sea la de menor evocación entre los participantes del estudio puesto que da para la continuidad del análisis en diversas vertientes. ¿Es un tema que no se considera prioritario en la docencia virtual o en el ejercicio educativo en la virtualidad en general? ¿Un tema descuidado siendo tan significativo? ¿El desconocimiento de los docentes sobre la importancia de valorar la gradual construcción del conocimiento? ¿Un tema que se da por hecho en la interacción educativa? ¿La falta de procesos metodológicos para la valoración de este?

Como parte de la investigación se propuso a los docentes un proceso reflexivo acerca de los motivos e intereses que los guiaron a la docencia y en particular al ejercicio en la virtualidad. Resultó sumamente interesante la respuesta obtenida pues en un primer momento accedieron de forma satisfactoria, lo cual dio cuenta de su vocación docente; sin embargo, conforme el proceso reflexivo se fue presentando más dirigido hacia el ejercicio en la virtualidad, las respuestas se tornaron inseguras,

con tendencia azarosa o circunstancial; lo cual da cuenta de la no elección de carrera en la docencia virtual, de la falta de seriedad con la que se toma a la modalidad educativa, de la falta de perfil profesional pues no se cuenta con las habilidades idóneas para un desempeño exitoso en éste contexto y con esto, la falta de identidad del docente virtual. A modo de un resumen parcial en cuanto a la discusión, la presente investigación pretendía dar cuenta de la falta de un perfil profesional del docente virtual, lo cual se encuentra en relación con la definición de las funciones laborales. Sin embargo, esta carencia se encuentra íntimamente relacionada con la falta de identidad del docente virtual. Presentando lógica esta correlación ya que la relativa reciente aparición del tutor virtual y su tropezado ejercicio, en función del progreso de la modalidad educativa en cuestión; ha detenido u obstaculizado la evolución misma del aún mal conceptualizado, tutor virtual. Esto está en un plano evidente, en tanto que existe caracterización para las funciones que ha de desempeñar, pero no así para las características personales y profesionales con las que debe contar el docente que ha de desempeñarse en la virtualidad; no hay plan, programa o guía que dé cuenta de la formación profesional que requiere un docente que ha desempeñarse en la virtualidad, e incluso, en diversas ocasiones, tanto por niveles administrativos, docentes o alumnos mismos, no se concibe al contexto virtual como diferente del presencial.

El proyecto de investigación que se ha descrito en párrafos anteriores ha evidenciado las siguientes conclusiones:

- La modalidad virtual en educación continua siendo concebida desde una mirada limitada en tanto que se le asume como sinónimo de educación con apoyo en TIC. Lo físico, lo material, el hardware como lo esencial para su implementación.
- Continua vigente la percepción acerca de que el ingreso del software y el hardware al ámbito educativo constituyen por sí mismos a la modalidad educativa en la virtualidad; que garantizan el acceso a la información, la construcción de conocimiento y la consolidación de aprendizajes. Lo tecnológico por encima de lo pedagógico
- Las características de la virtualidad, aquellas que también configuran a los entornos virtuales de aprendizaje, son considerados obstáculos a superar en el trabajo virtual.
- Los co – protagonistas educativos, tales como la comunidad y el contexto escolar, es decir, lo extraacadémico (la institución, lo administrativo), no desaparece en la virtualidad; pero quedan fuera de foco, pues, aunque significativo, deja de estar en primer plano. Esta modalidad educativa se centra en la interacción entre el docente y el/los participantes.
- En el ejercicio educativo en la virtualidad se habla de interacciones, pero no se tiene claro qué tipo de interacciones son las efectivas para garantizar los

aprendizajes en los participantes.

- La configuración del docente virtual como uno de los protagonistas en el hecho educativo es revestido de importancia por su trabajo en la construcción del conocimiento de los participantes, pero también por las características en sí de la virtualidad. Para el docente virtual, mediar la construcción del conocimiento, favorecer la consolidación de aprendizajes, incidir/co-participar en la formación académica, así como en la vida de otro ser humano; son funciones que se esperan de él. Sin embargo, los contextos en tanto sus características son diferentes en la virtualidad, lo cual exige que las interacciones, sean distintas; por ello, se le ha exigido el desarrollo de nuevas habilidades: **técnicas, didácticas diferentes, nuevas o adaptadas; el diseño de tareas adecuadas a los contextos y con esto; métodos, procedimientos e incluso actitudes y aptitudes innovadoras.**
- El rol del docente virtual ha estado altamente influenciado por la perspectiva de los objetivos de la modalidad y que no siempre están en concordancia con lo pedagógico. El docente virtual surgió para atender la necesidad de un guía, pero no un educador, en este sentido se le solicitó un relativo acercamiento con el educando, sobre todo para el ahorro de recursos y la eficiencia del tiempo. Aunado, el **énfasis** de esta modalidad educativa en la responsabilidad y autonomía de los aprendizajes por parte del alumno arraigó la configuración del tutor virtual en aquel profesional de presencia no indispensable, de guía ocasional o discontinua e incluso, de poco o nulo acercamiento personal y emocional con los participantes.
- El tutor virtual hace referencia a un guía ocasional, un acompañante fluctuante y de poca dedicación y/o vocación para la formación de otro ser humano. El docente hace alusión al acompañamiento continuo, preciso, interesado y comprometido con constituir al otro. En educación el requerimiento es el de un docente y en modalidad virtual en educación se requiere de un docente virtual.
- Es necesario replantear el concepto de tutor virtual versus docente virtual, en relación con las funciones que desempeña y de acuerdo con el contexto dentro del proceso educativo.
- Es imprescindible la creación de un perfil profesional para el docente virtual, pues la definición de éste debe llegar desde la conformación de su identidad profesional.
- La identidad del docente virtual va de la mano con la creación del perfil profesional del docente virtual; ya que, no solo refiere a la toma de decisiones sobre en qué contexto o modalidad educativa ejercer la docencia; sino que, alude a todo un proceso reflexivo que guie en la concientización de las características del contexto en el cual se laborará, así como de las herramientas, recursos y materiales de los cuales se puede disponer para la planificación de la labor. Esto fructificará

en el interés, adquisición y desarrollo de habilidades propias para dicho ejercicio educativo. Es decir, de acuerdo con las exigencias de la modalidad educativa virtual, es imperante la promoción de un profesional a modo.

- La presencia docente como vector en la construcción de conocimiento es confundido por el término, o se desconoce; pues se asocia a la presencialidad, es decir, presencia docente es pensada como ese hecho físico, un acompañamiento permanente o periódico, pero bajo condiciones asociadas con lo cíclico. Encuadrar a la presencia docente como eje fundamental en la educación virtual brindará la conciencia a los docentes acerca del control en su ejercicio docente, control relacionado en el diseño, planeación y dosificación de estrategias pedagógicas, docentes y didácticas; así como del acompañamiento afectivo – emocional que deben brindar al alumno. Esto, reeditarán en una construcción del conocimiento más acompañada, más colaborativa, orgánica e incluso armónica, posiblemente con mayor eficacia y eficiencia.
- Presencia docente es un término conocido y manejado por los socioconstructivistas en educación; sin embargo, requiere de mayor difusión para lograr mayor comprensión de las funciones del docente en general y del docente virtual en particular. Esto favorecerá la comprensión sobre la incidencia psicológica, pedagógica y emocional que brinda el rol docente en la virtualidad.
- La zona de desarrollo próximo (ZDP) es una propuesta teórica muy mencionada en el campo educativo, pero altamente desconocida en su aplicación práctica. Se ha intentado aplicar en el aula, pero no existe una metodología de trabajo. La investigación y propuesta de una metodología de trabajo para detonar la ZDP, guiaría de forma certera a los docentes e incluso a los alumnos, acerca de las actitudes, conductas, estrategias didácticas y acciones pedagógicas efectivas, y no efectivas, en la construcción del conocimiento y en la consolidación de los aprendizajes.
- Trabajar sobre la zona de desarrollo próximo sin una metodología que guíe ha sido difícil. Es complicado comprender qué es y cómo detonar la zona de desarrollo próximo a nivel presencial; pero, intentar aplicarlo a nivel virtual resulta un tema todavía más complejo debido a las características propias de la virtualidad; por ello se necesita mayor conocimiento y precisión sobre sus componentes.
- La investigación de las características del docente virtual en correlación con las características de los entornos virtuales de aprendizaje guiará en la comprensión de aquellas acciones a desempeñar por parte del docente virtual para detonar la zona de desarrollo próximo en los participantes.

Notas

¹ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México. Estudiante de doctorado en el programa de doctorado en investigación e innovación educativa de la facultad de Filosofía y Letras.

² Benemérita Universidad autónoma de Puebla. México. Docente investigador, tiempo completo de la Facultad de Filosofía y Letras en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Coordinadora del doctorado en investigación e innovación educativa de la Facultad de Filosofía y Letras en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

³ El presente trabajo de investigación es producto de una tesis para obtener el grado académico de Doctor en el programa de Doctorado en investigación e innovación educativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Referencias

Bustos A. (2011). Presencia docente distribuida, influencia educativa y construcción del conocimiento en entornos de enseñanza y aprendizaje basados en la comunicación asincrónica escrita. Tesis doctoral presentada al departamento de psicología evolutiva y la Educación de la Facultad de Psicología UB. España.

Bustos A. & Coll C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. RMIE, enero-marzo 2010, Vol. 15, Núm. 44, PP. 163-184.

Coll C. (1993) Constructivismo e intervención educativa: ¿Cómo enseñar lo que se ha de construir? En J. Beltrán, V. Bernejo, M.D. Prieto & D. Vence (Comps). Intervención psicopedagógica (pp. 230 – 247). Madrid: Piramide.

Coll C. (1999). La concepción Constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En C. Coll (Coord.). Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria (pp. 16 – 45). Barcelona: ICE Horsori.

Coll C. (2001a). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps). Desarrollo Psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la Educación (pp. 157 – 188). Madrid: Alianza.

Coll C. (2001b). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps). Desarrollo Psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la Educación (pp. 387 – 413). Madrid: Alianza.

De la Herrán, A. y Fortunato, I. (2017). La clave de la educación no está en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Maringá, vol. 39, núm. 3, p.p. 311-317, July-Sept., 2017. ISSN printed: 2178-5198], ISSN on-line: 2178-5201 Doi: 10.4025/actascieduc.v39i3.33008

Engel A. (2008). Construcción del conocimiento en entornos virtuales de Enseñanza – Aprendizaje. Tesis doctoral presentada al departamento de Psicología Educativa y de la Educación de la Universidad de Barcelona. Programa de doctorado interdepartamental. Cultura, educación y sistemas semióticos. Facultad de Psicología. Barcelona: España.

Esteban-Guitart M. (2012). La Multi-metodología Autobiográfica Extendida (MAE). Una

estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada* 2012, Vol. 17 n° 2, pp. 51-64.

Garrison D. & Anderson T. (2005). *El e – learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.

Lezcano, L. (2016). “La evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales desde la perspectiva del estudiante”. *Memorias de la Décima Quinta Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática*. Argentina: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Lezcano, L. y Vilanova, G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. *Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes*. Creative Commons ICT-UNPA-157-2017 ISSN: 1852-4516.

Mauri T. & Onrubia J. (2008). El profesor en entornos virtuales: perfil, condiciones y competencias. en C. Coll & C. Monereo (Eds.). *Psicología de la Educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 132 – 152). Madrid: Morata.

Morales S. (2014). Perfeccionamiento docente virtual. Una experiencia con tutores/as. *Perfiles Educativos*. Vol. XXXVI, núm. 143, 2014. IISUE-UNAM

Onrubia J. (1993). Interactividad e influencia educativa en la enseñanza/ aprendizaje de un procesador de textos: una aproximación teórica y empírica. *Anuario de Psicología* No. 58, 83 – 103. Facultad de Psicología: Universidad de Barcelona.

Onrubia J. (1999). *Enseñar, crear zonas de desarrollo e intervenir en ellas. En el constructivismo en el aula*. Editorial Grao. Barcelona: España.

Penalva, C., Alaminos, A., Francés, F., y Santracreu, O. (2015). *La investigación cualitativa. Técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti*. Ecuador: Pydlos.

Salmon G. (2002). *E – moderating. The key to teaching and learning online*. London: Kogan Page.

Sánchez, L. y Alvarenga, S. (2015). La virtualidad en los procesos educativos: reflexiones teóricas sobre su implementación. *Tecnología en Marcha*. vol. 28, núm. 1, Enero-Marzo, pp. 121-129.

Serrano J. y Pons R. (2011). El constructivismo hoy. *Revista electrónica de investigación educativa* Vol. 13, No. 1, 2011.

Silva, J., Fernández, E. y Astudillo, A. (2015). Un modelo para el diseño de entornos virtuales de aprendizaje centrados en las E-actividades. *Nuevas Ideas en Informática Educativa* TISE 2015, p. 650 – 655.

Torres de Clunie, G. (Coord) (2014). *Memoria de las V Jornadas Internacionales de Campus Virtuales*. Universidad Tecnológica de Panamá. Red Universitaria de Campus Virtuales. ISBN: 978-84-617-2445-1

UNESCO (1993). *La educación a distancia y la función tutorial*. Oficina Subregional de Educación de la Unesco para Centroamérica y Panamá (Unesco – San José). San José Costa Rica.

Vigotski, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.