

## **Presencia social y su relación con la actividad de estudiantes en línea\***

Zaira Yael Delgado Celis  
Germán Alejandro Miranda Díaz  
José Manuel Meza Cano  
Universidad Nacional Autónoma de México

### **Resumen**

El objetivo de este trabajo fue identificar en una experiencia educativa de estudiantes de Psicología en línea el grado en que se presentan las categorías de la presencia social en foros para la tarea de elaboración de ensayo y la tarea para discusión temática, identificar la actividad en cada foro y el número de estudiantes involucrados para establecer una relación con el compromiso que se presentó en cada tarea, siendo una característica de la presencia social. Se realizó un análisis de contenido de los foros con categorías de la presencia social del modelo de comunidad de indagación y descripción de frecuencias de los registros en plataforma de la actividad y el número de estudiantes que participaron en cada foro. Los resultados mostraron mayor porcentaje de frecuencia de la presencia social en los foros de elaboración del ensayo, la categoría cohesivo fue la cual no se presentó en los foros de discusión temática. La actividad relacionada con la presencia social que se mostró en los foros fueron las publicaciones, presentándose en mayor medida en foros elaboración del ensayo y el número de estudiantes también fue mayor. Esto lleva a mostrar el compromiso que asumen los estudiantes ante determinadas tareas.

---

\* Este reporte fue posible gracias al Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza, proyecto número PE306616.

**Palabras clave:** Presencia social, actividad, compromiso, cohesivo

## **Social presence and its relation with the activity of online learners**

### **Abstract**

*The goal of this study was to identify an educational experience of students of the degree of online Psychology to which categories of social presence in forums for the task of developing test and the task for thematic discussion are presented, identify the activity in each forum and the number of students involved to establish a relationship with the compromise that was presented in each task being a feature of the social presence. A content analysis of the forums with categories of social presence model community of inquiry and description of frequency of records in platform activity and the number of students who participated in each forum was held. The results showed higher percentage frequency of social presence in the forums of preparing the essay; the cohesive category was not presented in the thematic discussion forums. The activities that were presented at the forum marking regarding social presence in publications were more in forums for the preparation of the essay and the number of students involved. This leads to show the commitment assumed by students to certain tasks.*

**Key words:** *Social presence, activity, compromise, cohesive*

### **Introducción**

El desarrollo de la educación mediada por tecnología en las últimas dos décadas ha posibilitado la implementación de modalidades como el *E-Learning* y *B-Learning*. En este sentido, también surge el interés por plantear modelos que permitan organizar y estructurar cómo llevar a cabo la construcción del conocimiento como es el desarrollo de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA) y Comunidades de Indagación (CI).

Han surgido líneas de investigación en relación con el papel del docente en estos entornos, por ejemplo el trabajo de Salmon (2000) donde la construcción del

conocimiento se logra a partir del uso de herramientas, por ejemplo el uso de los foros virtuales como lo plantea Gunawardena (Gunawardena, Lowe y Anderson, 1997) y en especial en la construcción de conocimiento a partir del desarrollo de la presencia social, docente y cognitiva de Garrison, Anderson y Archer (2001). La educación mediada por tecnología en su totalidad ha cobrado relevancia en la educación superior cuando es vista como una comunidad para soportar el aprendizaje colaborativo y un discurso asociado con niveles altos de aprendizaje.

Si bien se tiene claro que el uso o introducción de la tecnología en la educación no garantiza el éxito o el aprendizaje en el estudiante, es preciso mencionar que se requiere de un diseño que potencialice el uso de las herramientas tecnológicas y una planeación que dirija hacia el cumplimiento de un objetivo en este caso dirigido hacia el aprendizaje. En este sentido el uso mediado de herramientas como los foros y los *wikis* en la educación en línea tiene sus ventajas.

Garrison (2011) menciona que se caracterizan por ofrecer una comunicación escrita, lo cual permite fortalecer la experiencia, pues es un proceso del pensamiento crítico. En la educación en línea se considera de interés analizar la actividad que se presenta en los foros, lo cual ha sido abordado en diversos estudios (Morales y Antillaca, 2010; Mora, 2011; Chiecher y Donolo, 2011), donde se concluye que la implementación de esta herramienta posibilita crear entornos de relación para establecer discusiones y plantear dinámicas, posibilita la articulación de ideas y opiniones, reflexión para promover la construcción de conocimiento.

Hablar de los foros implica reconocer su potencialidad para propiciar la comunicación entre los participantes, pues permite enviar y recibir mensajes de manera asincrónica, los cuales son organizados de manera temática y cronológica; asimismo, permite la interacción entre los participantes y el intercambio de ideas para llegar a una resolución. En este sentido, la comunidad de indagación desarrolla un marco comprensivo, la cual tuvo su génesis en los planteamientos de John Dewey; dicho marco ha proporcionado importantes avances metodológicos para el estudio de la educación mediada por tecnología.

Este modelo se conforma de tres elementos que se consideran estrechamente relacionados para una construcción de conocimiento, en los cuales la experiencia educativa se da a partir de la conjunción de presencias y, a su vez, cada una de ellas se conforma de categorías que permiten identificar su desarrollo. Las presencias de este modelo enfatizan en la presencia cognitiva, la presencia docente y la presencia social que finalmente fue retomado y popularizado por Garrison, Anderson y Archer (1991).

La presencia cognitiva refiere al grado en el cual los integrantes de la comunidad construyen los significados que se da a partir del intercambio (Garrison, 2011). Esta presencia busca el desarrollo del pensamiento crítico, a partir de la acción reflexiva que realizan los estudiantes así como el intercambio social de sus conocimientos. Para llevar a cabo este proceso se requiere que el intercambio que realizan se desarrolle en cuatro fases (consideradas las categorías de esta presencia): la fase de evento desencadenante, fase de exploración, fase de integración y fase de resolución.

La segunda presencia dentro de este modelo refiere al docente, quien implica la actividad que contribuye a la orientación del grupo hacia los propósitos de aprendizaje, por tanto refiere a tres categorías: el diseño y organización, la instrucción directa y la facilitación del discurso. La tercera presencia aborda lo social y se define como "la capacidad de los participantes para identificarse con la comunidad, comunicarse en un ambiente de confianza y desarrollar las relaciones interpersonales a través de la proyección de su personalidad" (Garrison, Anderson y Archer, 2001, p. 3), es decir, la habilidad para proyectar su personalidad y establecer relaciones interpersonales.

La finalidad de esta presencia es sostener los objetivos, tanto cognitivos como afectivos, de la comunidad que guían el aprendizaje. Sostiene las relaciones que se establecen en el grupo, sirve como lubricante de las interacciones y cuando se trata de interactuar para compartir ideas y negociarlas facilita el pensamiento crítico y su discusión sin que la comunidad se disgregue. Este aspecto incluye todas las declaraciones que hacen, tanto estudiantes como docentes, con la finalidad de

generar una dinámica grupal donde se promuevan las relaciones sociales y permita que se expresen emociones, deseos, intereses, necesidades y críticas; en este sentido posibilita generar intercambios, relaciones y sentido de grupo.

Cuando se habla de un entorno mediado por tecnología se basa en la comunicación escrita, por lo cual esta presencia tiene un especial sentido al requerimiento de relaciones interpersonales sólidas para mantener un ambiente de aprendizaje de apoyo que propicie seguridad, además posibilita la aceptación sobre todo en el proceso del discurso crítico que cuestiona las ideas. Por tanto, la relevancia de la presencia social radica en tener en cuenta el contexto socioemocional de los estudiantes para lograr los objetivos que se plantean con enfoque educativo, por lo cual la cohesión y el sentido de pertenencia son atributos esenciales en una comunidad de indagación (Garrison, 2011).

Una comunidad manifiesta la integración del individuo, del grupo, la reflexión y la colaboración. En este sentido los componentes sociales y académicos deben ser incluyentes, posibiliten crear un ambiente de aprendizaje de calidad donde se construya conocimiento aunque se considera que la ausencia de la interacción cara-cara limita el uso de expresiones que pueden ser relevantes dentro de la comunicación asíncrona, el uso de otros elementos permite compensar dicha situación como los saludos, emoticones, uso de puntuaciones.

Garrison (2011) menciona que es conveniente aclarar que la presencia social además de fomentar un espacio cortés y agradable también busca promover en los participantes la capacidad de ser escépticos y críticos con respecto de las ideas de los demás, sin poner en riesgo el respeto, las relaciones y la comunicación. Algunas otras posturas, al igual que Garrison y Archer (2000), han considerado relevante el aspecto social en los entornos de educación en línea, tal es el caso de Salmon (2000) en su modelo de cinco fases para tutoría, pues refleja importancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, Garrison, Anderson y Archer (2001) desarrollan una serie de categorías e indicadores de la presencia social en la comunicación interpersonal (afectiva), comunicación abierta (interactiva) y cohesión. La presencia social representa la base para las actividades de la comunidad y de esta manera pueda cumplir con sus objetivos, aunque es preciso mencionar que las tres presencias tienen la misma importancia.

Pero, ¿a qué refieren estas categorías de la presencia social? La comunicación interpersonal (afectiva) posibilita establecer un clima académico para que se dé la comunicación abierta, en este sentido el interés y la perseverancia son esenciales para la experiencia de aprendizaje, donde se crea un sentido de pertenencia al grupo y su establecimiento facilita la participación en el discurso, el respeto y apoyo permiten el desarrollo de este (Garrison, 2011).

Sus indicadores hacen referencia a tres aspectos: 1) expresión afectiva, la cual se lleva a cabo a través del uso de emoticones y puntuaciones para hacer expresión de emociones; 2) uso del humor, donde expresiones gratas hacia el grupo posibilitan el acercamiento entre estudiantes, además de hacer referencia a la expresión de sentimientos; y 3) autorrevelación: donde saber acerca de los demás permite que los miembros se vuelvan más sensibles y confiables, por lo cual dar a conocer sobre nosotros mismos, preferencias, desagradados, habilidades, etcétera, permite reafirmar esta categoría (Anderson, Garrison y Archer, 2001).

En el caso de la comunicación abierta (interactivo) se construye a través de un proceso de reconocimiento de los otros en la comunidad, y se puede visualizar en una comunicación escrita a partir de complementar y responder a las preguntas y aportaciones de los demás, cuestionando el contenido de los mensajes, lo cual además posibilita y fomenta la participación y la interacción reflexiva, lo cual revela la participación en el proceso de reflexión crítica y el discurso.

Por último, Garrison y Archer (2000) abordan la tercera categoría que refiere a la cohesión entendida como la dinámica de la comunidad, que sustenta su compromiso

y propósito, su relevancia en la educación en línea radica donde permite la comprensión y llevar a cabo las actividades de colaboración con éxito, por lo cual el sentido de pertenencia, el discurso y la calidad de los resultados del aprendizaje se optimizan. Algunos de los indicadores que hacen referencia a esta categoría son: llamar a los otros por su nombre, usar pronombres inclusivos, saludar, lo cual indica un equilibrio entre la identidad personal y de grupo; no obstante es preciso resaltar que la prioridad es la identidad de grupo, ya que fortalece y beneficia a la comunidad.

La experiencia educativa que se crea en la educación en línea debe recaer en el desarrollo de dichas presencias, que conllevan a la construcción de conocimiento. Por tanto, el énfasis que se pretende hacer en la experiencia que se reporta a continuación recae en la implementación de dos tareas en el aspecto social de una comunidad, pues no solo aborda los procesos cognitivos también promueve los procesos sociales, la comunicación, compartición, negociación, reflexión e incluso colaboración. Asimismo, la presencia social del modelo de comunidad de indagación permite conocer cómo se presenta el aspecto social para contribuir a la comunidad y establecer una relación entre los estudiantes.

## **Metodología**

### ***Objetivo***

El objetivo de esta experiencia es identificar el grado en que se presenta cada una de las categorías de la presencia social en cada uno de los foros que sustentan la tarea para la construcción de un ensayo, y la tarea para discusión temática. Como objetivo secundario nos interesa identificar el número de estudiantes involucrados en cada tarea, así como el tipo de actividad llevada a cabo dentro de cada foro que permite establecer una relación con el compromiso que se presentó en cada tarea, siendo una característica de la presencia social.

### ***Población***

Se reporta un estudio de caso que aborda una experiencia educativa de estudiantes en un aula virtual de nivel licenciatura. El grupo está conformado por 35 estudiantes

de primer semestre, de la asignatura Introducción a la Filosofía de la Psicología de la carrera de Psicología en modalidad en línea.

### ***Datos***

Los datos fueron recabados del registro de actividad del curso que proporciona *Moodle 2.9*. Los registros contienen información sobre el nombre del participante, contexto de la actividad (en qué recurso se realiza la actividad) y el nombre del evento (qué tipo de actividad realizó el sujeto); asimismo, se retomaron los mensajes emitidos en los foros correspondientes a cada tarea.

### ***Diseño de la experiencia***

El diseño del aula se conformó de un apartado de encuadre donde se presenta la programación del módulo, los foros de presentación y foro general que son de uso grupal. Se presenta una unidad introductoria, cuatro unidades temáticas y el apartado de trabajo final. Cada unidad temática se conformó de las siguientes actividades:

- 1) Lectura del material presentado y elaboración de mapa conceptual. En esta experiencia se reporta en específico las actividades siguientes.
- 2) Un foro de discusión temática que consistió en el planteamiento de las dudas, preguntas, comentarios relevantes por parte de los estudiantes y en la resolución a partir de las aportaciones entre compañeros, la finalidad de este foro fue buscar la participación de todos los estudiantes.
- 3) En cuanto a la actividad de construcción de la glosa estuvo soportada por un foro para la organización de su elaboración y un *wiki* para el desarrollo respecto del tema visto en cada unidad.

Además esta actividad, subdividió al grupo en equipos de trabajo de cinco estudiantes. Los equipos fueron los mismos en todas las unidades. Al final de cada unidad el equipo envió su glosa a la herramienta "Taller" para realizar una co-evaluación; sin embargo, en este reporte no se abordará este proceso.

### ***Procedimiento***

Se llevó a cabo un análisis de contenido de los mensajes que se encontraron en los ocho foros, cuatro correspondientes a la discusión temática y cuatro correspondientes a la construcción de la glosa. Se utilizó la herramienta QDA Miner para realizar dicho análisis. Se trabajó con dos jueces, quienes tuvieron un entrenamiento previo a la categorización de los mensajes de los foros. Analizaron de manera separada algunos de los foros hasta llegar a un mínimo de 75% de acuerdos en la codificación de los mensajes.

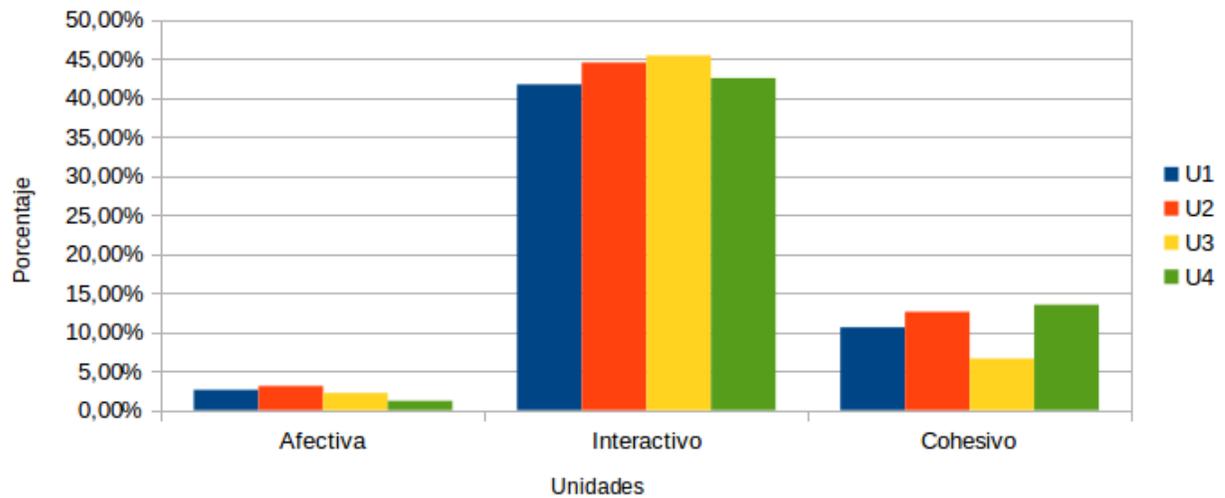
Una vez que cada uno por separado realizó sus codificaciones se reunieron en una sesión para discutir los acuerdos y desacuerdos respecto de sus codificaciones, y justificaron por qué codificaron de esa manera. De este entrenamiento se obtuvo una lista de ejemplos y se negociaron los significados. La confiabilidad de los codificadores fue proporcionado por el programa QDA Miner. Para evaluar el acuerdo entre codificadores se utilizó el criterio de presencia del código, el cual se refiere al acuerdo de los codificadores en la presencia de un código específico en los foros sin considerar el número de veces que apareció ni de su ubicación así como la frecuencia del código.

Se definió la estadística utilizada, la cual fue el ajuste de marginal libre, es decir, la medida simple que se utiliza para variables de nivel nominal donde se obtiene la proporción de codificaciones concordantes del número total de codificaciones realizadas. Esta medida asume que todas las categorías en una escala dada tienen la misma probabilidad para ser observadas. Para el cálculo de los estudiantes que participaron en cada uno de los foros de las tareas, y para el cálculo del tipo de actividad que realizaron, se llevó a cabo un análisis de frecuencia.

### ***Resultados***

Los resultados obtenidos del análisis de contenido se numeran en la gráfica 1, donde se muestra el porcentaje de frecuencia en la cual aparecieron las categorías de la presencia social en los foros para la elaboración de ensayo:

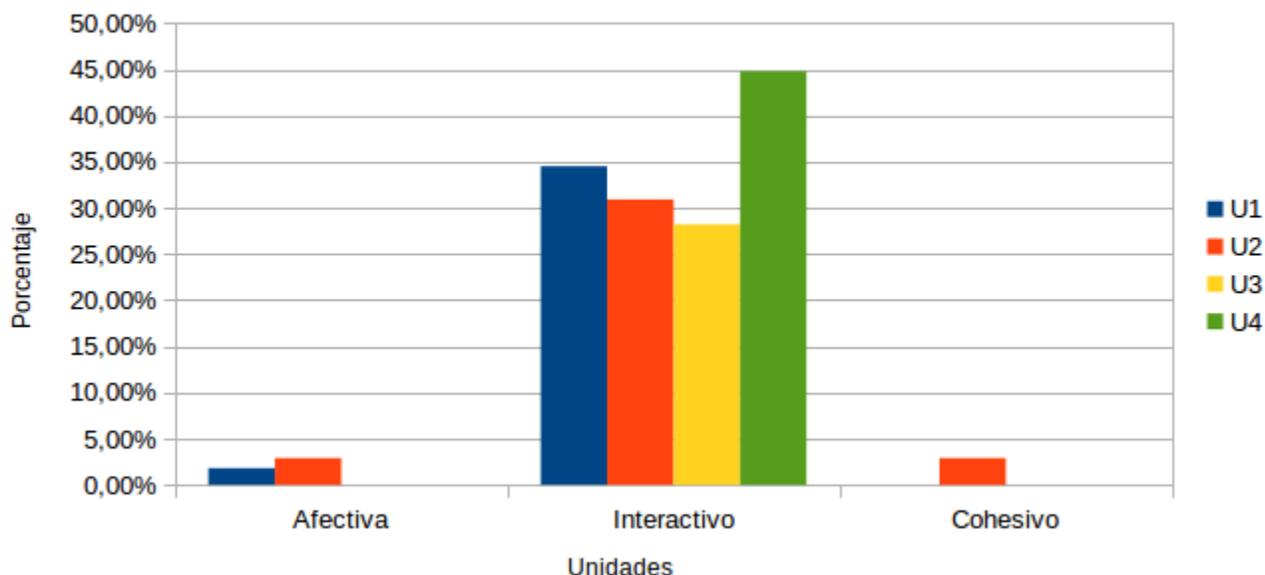
Gráfica N° 1 Porcentaje de categorías de presencia social en foros elaboración de ensayo



El aspecto afectivo se presentó con mayor porcentaje en la unidad 2 con 3.1%, sin embargo el foro de la unidad 4 presentó el menor porcentaje de frecuencia con 1.2%. En el caso del aspecto interactivo se observa un porcentaje de frecuencia similar en los cuatro foros, en la unidad 3 se presentó el porcentaje de frecuencia de 45.4% y en la unidad 1 con 41.7%.

En el caso del aspecto cohesivo en la unidad 4 se presenta el mayor porcentaje de frecuencia con 13.5%, pero en la unidad 3 solo se presentó un porcentaje de frecuencia de 6.6%. En este sentido se puede observar que la categoría con mayor porcentaje, y que además se presentó de manera similar en todos los foros, fue el aspecto interactivo, lo cual permite inferir el intercambio que se dio entre los estudiantes. En la gráfica 2 se presenta el porcentaje de frecuencia de las categorías correspondientes a la presencia social respecto de los foros de discusión:

Gráfica N° 2 Porcentaje de categorías de presencia social en foros de discusión

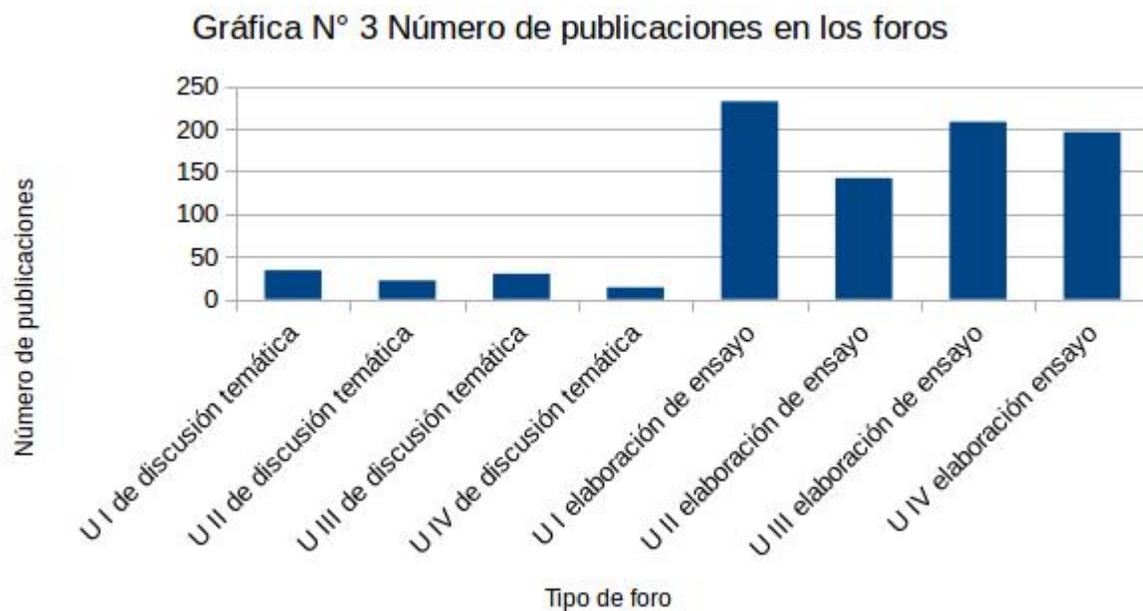


Se puede observar a diferencia de los foros de elaboración de ensayo, el aspecto afectivo solo se presentó en los foros de discusión de la unidad 1 y 2, siendo en este último donde se presenta el mayor porcentaje con 2.9% y en la unidad 1 con solo 1.9% de frecuencia. En el caso del aspecto interactivo se presentó en la unidad 4 un porcentaje de frecuencia de 44.8%, no obstante en la unidad 3 solo tuvo un porcentaje de frecuencia de 28.2%. Para el aspecto cohesivo solo se presentó en la unidad 2 un porcentaje de frecuencia de 2.9%, haciendo evidente su ausencia en todos los demás foros de discusión.

Ambos tipos de actividades presentaron un mayor porcentaje de frecuencia del aspecto interactivo, lo cual posibilitó el intercambio y la intención que hubo para interactuar entre los estudiantes. Sin embargo, llama la atención que en los foros de discusión el aspecto cohesivo solo se presentó en uno de los foros. Es importante enfatizar que el aspecto cohesivo permite establecer y mantener el compromiso que la comunidad crea para cumplir con el objetivo, así como mantener el sentido de pertenencia, el discurso y la calidad del aprendizaje.

### **Frecuencia de actividad en foros**

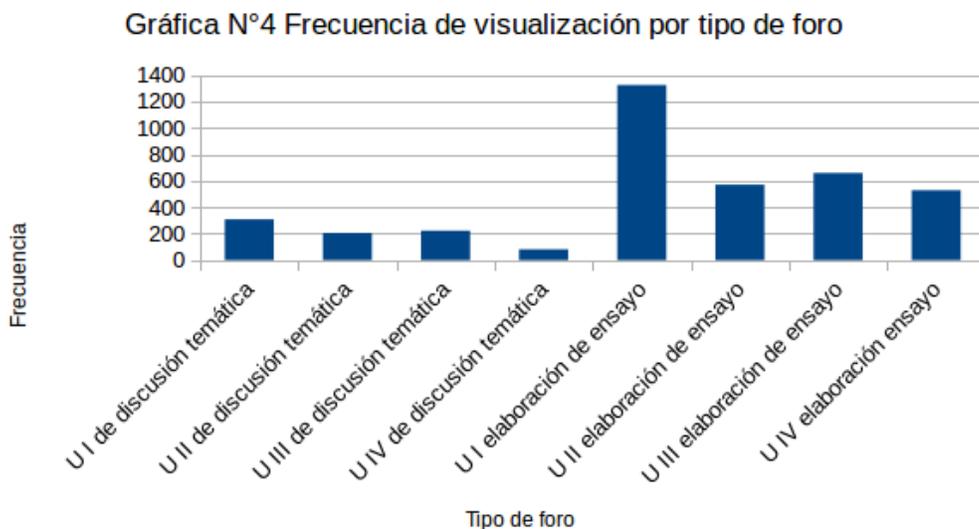
Una vez identificado el grado en que se presentan las categorías de la presencia social es pertinente identificar cuáles son las actividades que desarrollaron los estudiantes en dichos foros en relación con su participación en las tareas. A partir de los registros en plataforma los dos tipos de actividad que se identificaron en los foros corresponden a las publicaciones emitidas en cada foro, y el número de visualizaciones que hicieron a los mensajes en cada uno de ellos. En la gráfica 3 se muestra la frecuencia de las publicaciones. Como se puede observar el mayor número de publicaciones se presenta en los foros de elaboración del ensayo:



Se puede observar que la mayor frecuencia se encontró en el Foro U I elaboración de ensayo, con un total de 232 publicaciones, seguido de Foro U III y foro U IV elaboración de ensayo con 208 y 196 respectivamente. No obstante, los foros de discusión temática tuvieron una menor frecuencia de publicaciones, siendo el Foro U I de discusión temática con 34 y el Foro U IV de discusión temática con solo 14. En este análisis se observa claramente que la actividad en los foros de elaboración de ensayo hay una mayor frecuencia de publicaciones que en los foros de discusión.

En la gráfica 4 se muestra la segunda actividad que refiere a la frecuencia de visualizaciones de los mensajes en los diferentes foros. En el foro U I la elaboración

de ensayo se presentó la mayor frecuencia de visualizaciones de mensajes con 1,324 seguido por el foro U III elaboración de ensayo con 659 seguido del foro U II y U IV elaboración de ensayo con 570 y 528 visualizaciones de mensajes. En cuanto a los foros de discusión temática presentan una menor frecuencia, donde el foro U I presentó 308 visualizaciones, en tanto que el foro III y II tuvieron 222 y 208 visualizaciones el foro U IV solo tuvo 88 visualizaciones de los mensajes:

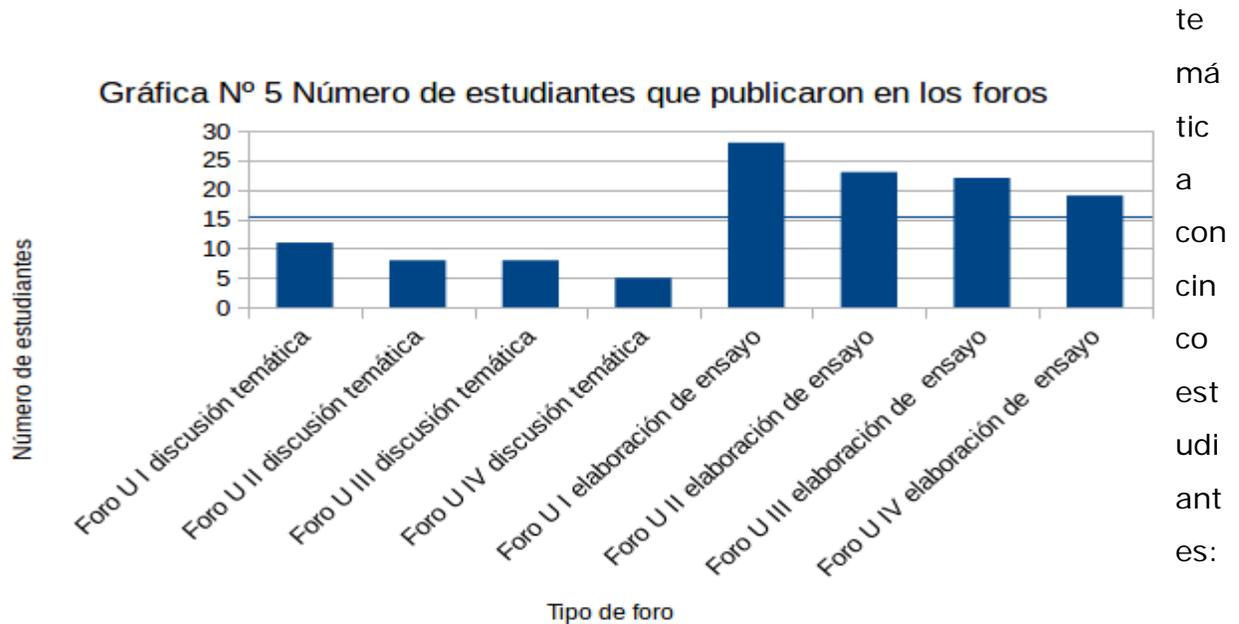


En ambas gráficas se presenta mayor frecuencia de actividad (publicación y visualización) en los foros de elaboración de ensayo; sin embargo, la actividad con mayor frecuencia en los dos tipos de foro se presenta en la visualización, lo cual permite identificar que los foros fueron revisados en más de una ocasión y la actividad de los estudiantes estuvo orientada a solo ver los mensajes.

### ***Número de estudiantes que participaron en los foros***

Para esbozar una posible relación entre la presencia social del modelo de comunidad de Indagación y la actividad de los estudiantes, se tomó en consideración la actividad de publicaciones en los foros puesto que remite a una actividad que repercute en el desarrollo y conducción hacia el cumplimiento del objetivo de la comunidad, a partir de ello se calculó el número de estudiantes que participaron emitiendo publicaciones, así como el promedio de las publicaciones emitidas por ellos.

En la gráfica 5 se encuentra el número de estudiantes que se participaron dentro de los foros. Un mayor número de estudiantes estuvo presente en el Foro I elaboración de ensayo con 28, seguido del Foro U II elaboración de ensayo con 23 estudiantes. Sin embargo, el menor número de estudiantes se encontró en el Foro U IV discusión



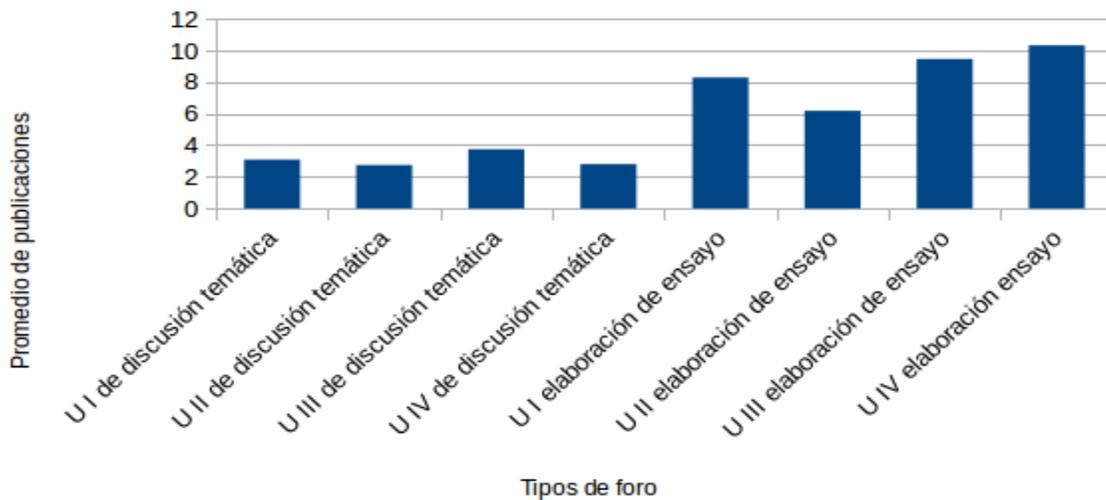
Esta gráfica permite observar que una media de 15 estudiantes se mantuvieron dentro de la actividad de elaboración del ensayo, en tanto que en la discusión temática fue disminuyendo en mayor medida la presencia de los estudiantes. Estos resultados permiten observar cómo cada tarea mantuvo un número de estudiantes inmersos y posiblemente comprometidos para cumplir con el objetivo, aunque en los foros de elaboración del ensayo se presentó un mayor número de estudiantes que publicaron también fue decreciendo, esto posibilita abordar las características de las tareas para mantener a los estudiantes inmersos en cada una.

***Promedio de las publicaciones realizadas por estudiantes***

En la gráfica 6 se presenta el promedio de las publicaciones emitidas por cada estudiante que participó en cada foro. Se encontró el menor promedio en el foro U

II discusión temática con 2.75 publicaciones, seguido del foro U IV discusión temática con 2.8 y foro U I discusión temática con tres, dentro de este tipo de foro se presentó en el foro U III discusión temática con un promedio de 3.75 publicaciones:

**Gráfica Nº 6 Promedio de las publicaciones emitidas por estudiante en cada foro**



En el caso de los foros de elaboración del ensayo se presentó un mayor promedio de publicaciones en el foro U II elaboración de ensayo con 6.1, seguido del foro U I elaboración de ensayo con 8.28 publicaciones; sin embargo, en el foro U III elaboración de ensayo y foro U IV elaboración de ensayo se presentó un incremento de promedio de 9.4 y 10.3 en publicaciones respectivamente, donde el número de estudiantes que publicaron disminuyó como se puede observar en la gráfica 5.

En estos foros se presentan dos tareas con características diferentes. Aunque la finalidad es generar interacción y diálogo entre los estudiantes, no lo reflejan igual. Los foros de discusión tuvieron un menor número de publicaciones y estudiantes participando, los foros de elaboración de ensayo tienen mayor frecuencia de publicaciones y estudiantes inmersos, esto permite identificar por qué hubo mayor porcentaje de frecuencia de la presencia social y cómo la categoría cohesivo posibilitó el intercambio.

## **Conclusiones**

Como se mencionó en el marco conceptual, los foros son una herramienta electrónica que es utilizada por la educación en línea para construir conocimiento, promover el aprendizaje y sus características posibilitan el intercambio y la interacción entre la comunidad. Asimismo, es importante que la tarea o experiencia sea significativa, donde los estudiantes se vean atraídos. En este sentido la comunidad de indagación permite analizar cómo se da la actividad de los estudiantes.

La presencia docente, cognitiva y social posibilitan que la comunidad llegue a su objetivo. En este reporte se aborda la presencia social y cómo se presenta en dos tipos que plantean objetivos para la construcción de conocimiento de manera diferente. Sin embargo, buscan promover el intercambio, la reflexión, negociación y acuerdos, así como involucrar a los miembros de la comunidad en el cumplimiento de la tarea.

Los resultados respecto de la presencia social evidenciaron que la categoría interactiva se presentó con mayor porcentaje de frecuencia en ambos tipos de foros, aunque presentó mayor estabilidad en los foros de elaboración del ensayo. La categoría cohesivo destacó principal interés en la investigación, pues en los foros de elaboración del ensayo se encontró solo en un foro de elaboración del ensayo y solo participaron ocho estudiantes, lo cual no posibilitó mantener en los siguientes foros de discusión la cohesión.

La categoría afectivo no figuró en ambos tipos de foro, posiblemente porque estos enfatizaron en el desarrollo de un objetivo de aprendizaje y los estudiantes no tuvieron oportunidad de mostrarse. Al identificar el tipo de actividad que se registró en plataforma se encontraron dos que pueden relacionarse con el compromiso de los estudiantes hacia las tareas. Aunque la actividad de visualización presentó mayor porcentaje de frecuencia, la actividad de publicación es la que posibilitó la comunicación y el intercambio, y tuvo mayor peso en el compromiso asumido como lo demuestra el número de estudiantes que participaron en cada foro.

Ambas tareas, al tener una naturaleza diferente, promueven la presencia social, también se relacionan con las instrucciones planteadas para llevar a cabo cada una de ellas, pues en la elaboración del ensayo se enmarca cómo llevarlas a cabo, en tanto que las instrucciones de la discusión temática no hicieron tanto en cómo desarrollarla. Asimismo, otra variable que pudo haber influenciado fue el peso en la calificación que tuvo cada tarea, debido a que la elaboración del ensayo en la programación tuvo mayor valor que la discusión temática.

Aunque no se retoma la presencia docente en este reporte, es importante identificar cómo repercutió en el desarrollo de ambas tareas; pues si los estudiantes no tienen las competencias suficientes para llevar a cabo argumentaciones en una discusión, esta no puede desarrollarse, así como la capacidad de generar cohesión en sus aportaciones, muy difícilmente se mantendrán interesados en la discusión para llegar a construir ideas en conjunto.

La categoría cohesivo de la presencia social, como lo refieren Garrison, Anderson y Archer (2001), refleja el compromiso de la comunidad hacia el cumplimiento del objetivo. Esto permitió observar cómo se presentó en los foros de elaboración del ensayo, no obstante en los foros de discusión temática se observó ausencia y se relaciona con el número de estudiantes que participaron en ellos, pues disminuyó así como el promedio de publicaciones que emitieron. Las posibles líneas que se derivan de este trabajo refieren a la presencia docente y su función en cada tipo de foro, y cómo puede ayudar a mantener el compromiso de los estudiantes e incrementar el interés por mantener la interacción.

En el caso de la presencia cognitiva hace énfasis en los foros de discusión temática, y se cuestiona cuál sería el nivel de construcción de conocimiento que desarrollan en cada uno de ellos. Finalmente, se requiere del diseño de experiencias para promover la aparición de estas tres presencias y las actividades a desarrollar por parte de los estudiantes para posibilitar la generación del compromiso y cumplir con los objetivos propuestos.

## Referencias bibliográficas

- Chiecher, A. y Donolo, D. (2011). Interacciones entre alumnos en aulas virtuales. Incidencia de distintos diseños instructivos. *PixelBit. Revista de medios y educación*, (39), pp. 127-140. Recuperado de <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p39/10.pdf>
- Garrison D. (2011). *E-learning in the 21st century. A framework for research and practice*. Canada: Routledge.
- Garrison, D. Anderson, T. y Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*. 2, pp. 87-105. DOI: 10.1016/S1096-7516(00)00016-6
- 
- \_\_\_\_\_ (2001). Critical Thinking and Computer Conferencing: A Model and Tool to Assess Cognitive Presence. *The American journal of distance education* (1) 15. Recuperado de [http://www.atl.ualberta.ca/cmcc/CogPresPaper\\_June30.pdf](http://www.atl.ualberta.ca/cmcc/CogPresPaper_June30.pdf)
- Garrison, D. and Archer, W. (2000). *A transactional perspective on teaching-learning: A framework for adult and higher education*. New York: Elsevier.science.
- Gunawardena, C., Lowe, C. y Anderson T (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17 (4), pp. 397-431.
- Mora, V. (2011). Foros virtuales: aspectos a considerar. *Revista calidad en la Educación Superior*. (2) 21, 16. Recuperado de <http://web.uned.ac.cr/revistas/index.php/caes/article/view/35/16>
- Morales, L. y Antillanca, H. (2010). Propuesta para la evaluación del impacto de los foros de discusión sobre los resultados de la colaboración en actividades de aprendizaje. Guía de

colaboración. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, (11), pp. 11-16. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/6184/01220103010334.pdf?sequence=1>

Salmon, G. (2000). *E-moderating. The key to teaching and learning online*. USA: Routledge.