

Diseño de una Comunidad de indagación en cursos en línea

Holly S. Fiock

Designing a Community of Inquiry in online courses

Resumen

Este artículo describe un enfoque práctico para implementar estrategias instruccionales con la finalidad de construir una Comunidad de indagación (Col) en un entorno de enseñanza en línea. La construcción de una comunidad en línea tiene efectos positivos en la calidad del aprendizaje de los estudiantes de esta modalidad, aumenta su compromiso y apego y fomenta su motivación. Col es un marco teórico que se enfoca en facilitar experiencias de aprendizaje significativas a través de tres presencias: cognitiva, social y docente. Este artículo presentará este marco a través de una revisión documental de los resultados centrados en las estrategias instruccionales de Col. Utilizando los siete principios de buenas prácticas de Sorensen y Baylen (2009), el autor estructurará las actividades instruccionales de Col en categorías de presencia para uso profesional.

Palabras clave: Comunidad de indagación, aprendizaje en línea, estrategias instruccionales, sentido de comunidad, aprendizaje colaborativo, educación a distancia

Abstract

This article describes a practical approach for implementing instructional strategies in order to build a Community of Inquiry (Col) into an online course. Online community building has positive effects on the quality of student learning, increases student engagement, and encourages motivation of students in online courses. The Col is a theoretical framework focusing on facilitating meaningful learning experiences through three presences: cognitive presence, social presence, and teaching presence. This article will introduce the Col framework by way of literature review focusing on Col instructional strategies. Using Sorensen and Baylen's (2009) seven principles of good practice, the author will structure Col instructional activities into presence categories for practitioner use.

Keywords: Community of inquiry, online learning, instructional strategies, sense of community, collaborative learning, distance education.

Introducción

Uno de los marcos más utilizados para construir comunidades en línea es el marco teórico de la Comunidad de Indagación (Col) desarrollado por Garrison, Anderson y Archer (2000). Aplicando el marco de Col como lente, el propósito de este artículo es proporcionar una colección de estrategias instruccionales de Col basadas en la presencia cognitiva, la presencia social y la presencia docente (Garrison, Anderson y Archer, 2000), dirigidas a los profesionales de la modalidad en línea (instructores, desarrolladores de cursos en línea, diseñadores instruccionales) para usar en sus cursos. Esta colección de estrategias instruccionales de Col se construye utilizando los siete principios de buenas prácticas de Sorensen y Baylen (2009). En (2007), Garrison y Arbaugh indicaron la necesidad de contar con directrices y estrategias prácticas para facilitar la presencia, desde una perspectiva *pedagógica del mundo real*, como un área de investigación futura de Col. Este artículo espera llenar este vacío.

Comunidad y marco teórico de Col

Historia de Col

Basado en el concepto de *indagación práctica* de John Dewey (1938), Garrison et al. introdujeron por primera vez la Comunidad de indagación (*marco Col*) en 2000 (según se cita en Swan & Ice, 2010). Con la indagación y la comunidad en el centro de su filosofía, Dewey pensaba que el desarrollo individual depende de la comunidad (Swan, Garrison & Richardson, 2009). “Comunidad” es una palabra usada frecuentemente en la investigación educativa; se usa a menudo para referirse a las conexiones cognitivas o emocionales establecidas entre estudiantes separados físicamente. McMillan y Chavis (1986) han definido un concepto amplio de comunidad como “un sentimiento que los miembros tienen de pertenencia, un sentimiento de que los miembros se importan unos a otros y al grupo, y una fe compartida de que las necesidades de los miembros serán satisfechas a través de su compromiso de estar juntos” (p. 9). Wang, Laffey y Poole (2001) afirman que la comunidad puede resultar del conocimiento compartido entre los estudiantes en línea, y esta comunidad en línea es especialmente importante como dijo Rovai (2000), “los fuertes sentimientos de comunidad aumentan el flujo de información, la disponibilidad de apoyo, compromiso con las metas del grupo, cooperación entre los miembros y satisfacción con los esfuerzos del grupo” (p. 286).

Col en entornos de aprendizaje en línea

La literatura sostiene específicamente que dentro de los entornos en línea, la interacción entre los aprendices es de gran importancia para su éxito (Akyol y Garrison, 2008; Arbaugh, 2008; Richardson, Maeda, Lv y Caskurlu, 2017). El marco Col —que destaca tres elementos centrales: presencia cognitiva, presencia social y presencia docente— se utiliza para crear una experiencia educativa significativa (Garrison et al., 2000). Estas presencias son interdependientes, como se muestra en la Figura 1. El marco de Col asume que el aprendizaje en línea efectivo, particularmente el aprendizaje de orden superior depende del desarrollo de una comunidad (Swan *et al.*, 2009). Desde su publicación en 2000, los investigadores han sugerido adiciones al marco original en términos de presencias, dimensiones e influencias (Kozan & Caskurlu, 2018; Peacock & Cowan, 2016). Este artículo se centrará en las tres presencias originales definidas por Garrison et al. (2000). Para conocer las adiciones al marco Col, consulte Kozan y Caskurlu (2018) y

Peacock y Cowan (2016). Las tres presencias del marco Col, como se expone en este artículo, son multidimensionales, pero para comprender cómo funcionan colectivamente debemos examinarlas de forma individual.



Figura 1. Marco de la Comunidad de indagación. Tomado de "Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education", D.R. Garrison, T. Anderson y W. Archer, 2000, *The Internet and Higher Education*, 2, p. 88. Copyright 2000 de Elsevier Science Inc. Reimpreso con permiso.

Presencia cognitiva

La presencia cognitiva, la capacidad de construir y confirmar significado a través de la reflexión sostenida (Anderson, Rourke, Garrison y Archer, 2001), se demuestra en el *Modelo de indagación práctica (PIM)*, por sus siglas en inglés) creado por Garrison et al. (2000) y mostrado en la Figura 2. El PIM incluye cuatro fases: (1) *un evento desencadenante*, donde se identifica un problema para su indagación; (2) *la exploración*, donde un individuo indaga sobre el tema; (3) *la integración*, en la que los aprendices dan significado a los conceptos a partir de las ideas formadas en la fase de exploración; y (4) *la resolución*, que es la fase en la que los estudiantes pueden aplicar las nuevas habilidades y conocimientos aprendidos en las fases anteriores en aplicaciones del mundo real (Garrison et al, 2000). La reflexión es un aspecto clave del marco Col y ayuda a los discípulos a incrementar su presencia cognitiva, como afirma Redmond (2014), "reflexionar sobre el contenido y los resultados del aprendizaje en relación con la adquisición de conocimientos, permite a los alumnos identificar su mejoría en saberes y habilidades del área temática" (p. 50).

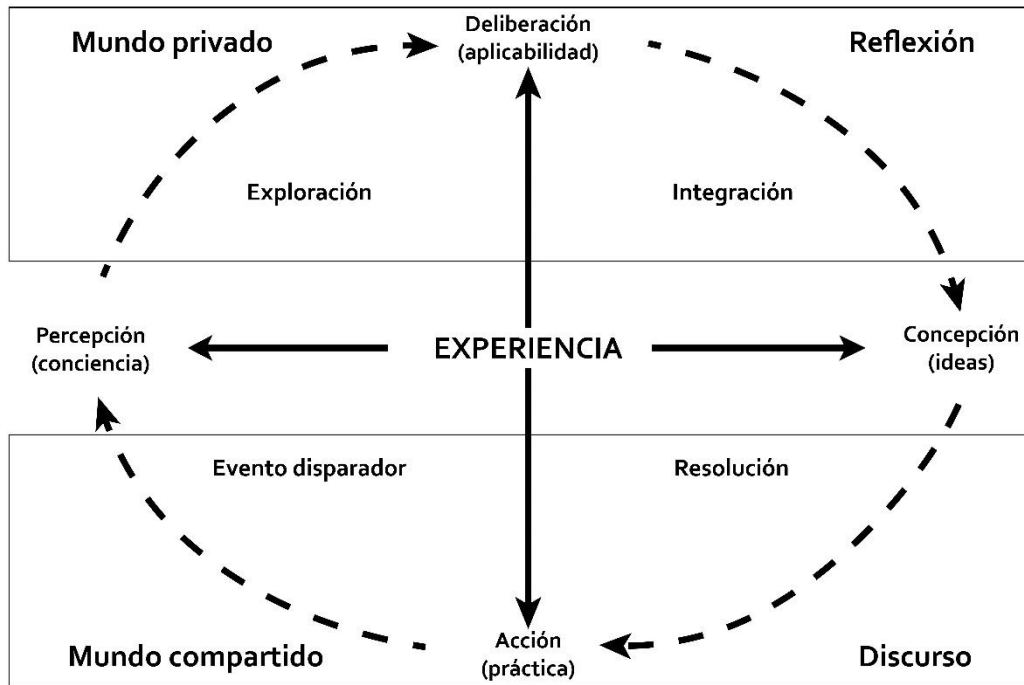


Figura 2. Modelo de indagación práctica. Tomado de "Online Community of Inquiry Review: Social, Cognitive, and Teaching Presence Issues" D. R. Garrison, 2007, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11, p. 63. Copyright 2007 de ERIC. Reimpreso con permiso.

Presencia social

Según Lowenthal y Lowenthal (2010), "la presencia social es una teoría que explica la capacidad de las personas para presentarse como 'personas reales' a través de un medio de comunicación. La mayoría de los estudios sobre presencia social se enfocan en cómo los estudiantes se presentan a sí mismos o son percibidos como personas 'reales' en línea" (p. 1). Garrison et al. (2000) determinaron tres categorías de indicadores de presencia social. Estas categorías son: (1) *expresión emocional (afectiva)*, en la que los estudiantes comparten expresiones y valores personales; (2) *comunicación abierta*, en que los alumnos desarrollan aspectos de conciencia y reconocimiento mutuos; y (3) *cohesión del grupo*, donde los alumnos construyen y mantienen un sentido de compromiso grupal (Garrison et al., 2000). Un estudio realizado por Richardson y Swan (2003) encontró que la presencia social afecta positivamente la satisfacción del curso en estudiantes e instructores. Durante el estudio se identificó una relación entre presencia social y aprendizaje percibido; los estudiantes que advirtieron una alta presencia social aprendieron más que aquellos que percibieron una baja presencia social (Richardson y Swan, 2003).

Presencia docente

Garrison y sus colegas describen la presencia docente como el diseño, facilitación y dirección de procesos cognitivos y sociales que apoyan el aprendizaje (Garrison y Arbaugh, 2007; Garrison et al, 2000). La presencia docente tiene tres componentes: (1) *diseño instruccional y organización* (p.ej. proponer el plan de estudios, diseñar estrategias de enseñanza, etc.); (2) *discurso facilitador* (p.ej. establecer el clima del curso, reconocer o reforzar las contribuciones de los estudiantes, etc.); e (3) *instrucción directa* (p.ej. resumir la discusión, presentar contenido/preguntas, etc.; Anderson et al, 2001).

Actividades instruccionales de Col en la práctica

Si bien las presencias son importantes, no sirven de nada a los instructores o diseñadores instruccionales sin orientación sobre cómo promoverlas en entornos en línea. Para efectos de este artículo, una *estrategia instruccional* se refiere a un método o actividad usada para ayudar a los estudiantes a alcanzar un objetivo de aprendizaje (Wolfe, 2010). Las estrategias instruccionales para cada presencia se discutirán en la siguiente sección de esta revisión.

Presencia cognitiva y diseño de cursos

Las estrategias de presencia cognitiva instruccional contemplan que los estudiantes puedan seleccionar por sí mismos temas sobre los que sienten curiosidad (del tema del curso), que se faciliten discusiones de análisis crítico (discusiones de juego de roles) creando reglas que promuevan un entorno abierto para diferentes perspectivas y que se aliente a los estudiantes a compartir recursos relacionados con el curso (Richardson, Ice y Swan, 2009).

Se puede mejorar la presencia cognitiva en los cursos en línea centrándose en las cuatro fases del PIM (evento desencadenante, exploración, integración y resolución; Garrison et al., 2000). Sin embargo, ¿cómo son estas actividades educativas? Los elementos de eventos desencadenantes deben proporcionar a los alumnos actividades relacionadas con el proceso de indagación; las actividades de exploración deben centrarse en permitir que los estudiantes intercambien ideas, descubran y discutan abiertamente problemas en un entorno que apoye dicho aprendizaje; y las actividades instruccionales desarrolladas en torno a la reflexión y la integración de ideas caen en la etapa de integración (Richardson et al., 2010). Según Garrison, Cleveland-Innes y Fung (2010) avanzando a través de los cuatro dominios de PIM, los estudiantes se encuentran “en un entorno de reflexión y discurso; análisis y síntesis” (p. 32) y, por lo tanto, la reflexión y la práctica de permanecer comprometidos durante todo el proceso permiten avanzar hacia la fase de resolución.

Presencia social y diseño de cursos

En un estudio realizado por Tu y McIsaac (2002), se presentó un vínculo entre el desarrollo de la presencia social en línea y el diseño de cursos mediante el fomento de la confianza, el apoyo técnico "de la mano" y la promoción de relaciones informales. Los autores argumentaron que la dimensión de la presencia social debe tomarse en consideración durante el desarrollo del curso. Los elementos del diseño del curso que se utilizan para apoyar las expresiones de presencia social (afectivas emocionales), la comunicación abierta

y la cohesión del grupo incluyen perfiles personales y fotos, mensajes de bienvenida, perfiles de los estudiantes, limitación del tamaño de la clase, actividades de aprendizaje estructuradas y actividades en las que los estudiantes pueden incorporar sentimientos y emociones personales. experiencias (Richardson et al., 2017).

Al diseñar específicamente para expresiones emocionales (afectivas), las actividades deben fomentar el contenido inicial e introductorio que ayude a desarrollar la confianza y las interacciones entre los compañeros (Richardson et al., 2010). Crear reglas del curso (p. ej. netiquette), alentar o exigir la participación en discusiones y permitir oportunidades para conexiones estudiante-estudiante y estudiante-instructor (p. ej. revistas, blogs y debates) permitirá abrir líneas de comunicación. (Richardson et al., 2010; Stephens y Roberts, 2017). Para la cohesión del grupo, las actividades deberían incluir tareas de resolución de problemas, proyectos colaborativos y discusiones en grupos pequeños que permitan la integración de la construcción de comunidad (Richardson et al., 2010).

Presencia docente y diseño de cursos

El papel del instructor es crear una historia narrativa o un camino a través del diseño del curso y del contenido del curso usando el marco Col como base para un diseño de curso efectivo (p.ej. "Esta semana discutiremos", "Voy a dividirlos en grupos", "Creo que Stephanie lo dijo mejor"; Anderson et al., 2001). Si bien muchos estudios de investigación se centran en el papel de la presencia docente en foros de discusión en línea, no debemos excluir cómo se puede establecer la presencia de un instructor en otros aspectos del curso (p. ej. anuncios del curso, resúmenes semanales, retroalimentación a un estudiante o grupo de estudiantes, diseño de tareas y actividades del curso).

Los componentes de diseño instruccional y organización son aquellos elementos desarrollados antes del inicio del curso. Al crear mini conferencias (audio/video), incorporar conocimientos personales en el material del curso e informar con claridad cómo la estructura del curso ayuda a los alumnos, un instructor puede planificar la instauración de la presencia docente (Richardson et al., 2010). Facilitar el discurso (enseñanza activa) requiere que los instructores revisen los comentarios de los estudiantes, hagan avanzar las discusiones y verifiquen la comprensión precisa de los estudiantes (Richardson et al., 2010). Por último, las actividades instruccionales directas incluyen proporcionar retroalimentación detallada al alumno (Richardson et al, 2010).

Diseñar para la comunidad de indagación

La sección anterior discutió diferentes métodos para implementar estrategias instruccionales de Col en el diseño de cursos. Las estrategias actuales de Col se resumen en la Tabla 1 para los profesionales que desean crear una comunidad en línea efectiva y significativa. Si bien la discusión en línea puede ser invaluable para construir una comunidad en línea, puede ser ineficaz si está mal diseñado. Lo mismo puede decirse de todas las estrategias incluidas en la Tabla 1. La tabla presentada en este documento es necesaria en el campo porque el marco Col no proporciona pautas instruccionales específicas para su implementación como modelo descriptivo. Para facilitar su uso, el autor decidió alinear las estrategias instruccionales de Col con las pautas en línea de Sorensen y Baylen (2009).

Formato de Sorensen y Baylen

Sorensen y Baylen (2009) adaptaron de Chickering y Gamson (1987) el ampliamente citado "Siete principios de buenas prácticas para la educación de pregrado", aplicando las normas para mejorar las experiencias de los estudiantes en línea. Newlin y Wang (2002) realizaron un estudio implementando los siete principios de la instrucción en línea de Chickering y Gamson (1987). El estudio mostró que la colaboración comunitaria era esencial para la implementación efectiva de los principios. Ehrmann (2002), que ha colaborado con Sorensen y Baylen, señaló que los siete principios de Chickering y Gamson (1987) "parecen igualmente importantes para todo tipo de estudiantes (y profesores) en todo tipo de situaciones" (párr. 1). Sin embargo, en 2009, Sorensen y Baylen decidieron que los siete principios originales de Chickering y Gamson (1987) no eran suficientes para satisfacer las necesidades de los profesores que eran nuevos en la enseñanza en entornos en línea. Por lo tanto, con la ayuda de profesores de todo el país, los siete principios se adaptaron teniendo en cuenta la teoría del aprendizaje de adultos. Los principios finales de Sorensen y Baylen (2009), que son paralelos a los principios de Chickering y Gamson, incluyen:

1. *Contacto estudiante-profesor*, principio que se centra en la interacción entre el aprendiz y el instructor en un entorno en línea;
2. *Cooperación entre estudiantes*, principio de una enseñanza eficaz centrada en la cooperación entre estudiantes;
3. *Aprendizaje activo*, un principio que enfatiza la importancia de que los estudiantes participen en actividades de aprendizaje significativas y reflexionen sobre el proceso;
4. *Retroalimentación rápida*, un principio que se centra en la importancia de brindar orientación y retroalimentación para garantizar que los estudiantes estén en el camino correcto en términos de cumplir con los objetivos de aprendizaje del curso;
5. *Tiempo dedicado a la tarea*, un principio que se concentra en brindar asistencia y orientación a los estudiantes para administrar su tiempo en un entorno en línea;
6. *Comunicación de altas expectativas*, un principio basado en la teoría de que cuando los instructores comunican a sus estudiantes sobre altas expectativas para el curso, los estudiantes intentarán cumplir con estas expectativas; y
7. *Respeto a las diversas formas de aprendizaje*, un principio que garantiza que los instructores estén desarrollando e implementando una amplia variedad de estrategias instruccionales para satisfacer a la heterogénea población estudiantil (p. 71).

Resumen de actividades educativas para Col

Teniendo en cuenta estos principios, el autor de este documento combinó los marcos (siete principios y marco Col) para crear un documento de trabajo de estrategias instruccionales de Col para profesionales e instructores en línea (Tabla 1). La literatura elegida para este estudio cumple con los siguientes criterios: debe ser un estudio empírico publicado en una revista revisada por pares; las estrategias instruccionales deben confirmar un impacto o crecimiento positivo en el aprendizaje de los estudiantes o en su percepción de la comunidad en línea; tiene menos de 20 años de antigüedad y no incluye una tecnología específica en la prueba (p.ej. PowToon, Skype, MySpace). Los artículos con resultados o estrategias instruccionales duplicadas se omitieron y se excluyeron de la tabla.

Siete principios de buenas prácticas para el entorno en línea	Presencias del marco Col	Actividades instruccionales
Contacto alumno-profesor	Presencia social	<ul style="list-style-type: none"> ● Construya una sección de su curso “Conoce a tus compañeros de clase” en la que usted y los estudiantes se presenten entre sí (Richardson, Ice & Swan, 2009). ● Desarrolle actividades iniciales del curso (tipo “rompehielo”) para fomentar el desarrollo rápido de la confianza (Peacock & Cowan, 2016; Richardson et al., 2009). ● Modele y fomente el uso de conductas de inmediatez verbal en las interacciones con los estudiantes (Richardson et al., 2009). ● Anime a los estudiantes a compartir experiencias y creencias en discusiones en línea (Richardson et al., 2009). ● Fomente y apoye la interacción indirecta (Richardson et al., 2009). ● Use videos cortos de usted mismo para presentar el curso y temas particulares (Richardson et al., 2009; Seckman, 2018). ● Considere incluir comunicaciones en tiempo real utilizando aplicaciones como chat, pizarras colaborativas, video interactivo, texto o mensajería virtual (Lowenthal & Dunlap, 2018; Richardson et al., 2009; Seckman, 2018). ● Considere la posibilidad de incorporar aplicaciones Web 2.0 en las actividades del curso, especialmente software social como blogs, wikis, etc. (Richardson et al., 2009; Stephens & Roberts, 2017). ● Promueva el trabajo en equipo pero cambiando roles entre los estudiantes (Richardson et al., 2009). ● Presente explícitamente a los estudiantes la importancia de la interacción entre pares (Stewart, 2017). ● Cuando sea posible, establezca tamaños de cursos con una proporción menor de estudiantes por instructor (Rovai, 2000). ● Considere la posibilidad de realizar tutorías individuales y orientaciones de cursos en línea (Lowenthal & Dunlap, 2018; Rovai, 2000).

		<ul style="list-style-type: none"> • Tenga una discusión al inicio del curso que ayude a construir sentido de comunidad (Rovai, 2000). • Brinde oportunidades para estudiantes y profesores dentro del sistema de gestión del aprendizaje (Lowenthal & Parscal, 2008). • Incorpore audio y video dentro del contenido del curso (Lowenthal & Parscal, 2008; Seckman, 2018). • Comparta historias personales, experiencias profesionales y use emoticonos (Lowenthal & Parscal, 2008). • Diríjase a los estudiantes por su nombre (Lowenthal & Parscal, 2008). • Establezca muchas conexiones humanas al principio del curso para asegurarse de que todos los estudiantes se sientan cómodos comunicándose con usted y entre ellos (Dunlap & Lowenthal, 2018)
	Presencia cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> • Use apoyos de contenido y proceso para respaldar los comportamientos del discurso (Richardson et al., 2009). • Reflexione sobre las interacciones alumno-maestro (Redmond, 2014).
	Presencia docente	<ul style="list-style-type: none"> • Brinde oportunidades frecuentes para interacciones públicas y privadas con los estudiantes (Richardson et al., 2009). • Diseñe actividades diversas y graduadas para completar cada semana (Richardson et al., 2009). • Presente explícitamente a los estudiantes la importancia de la interacción entre pares (Stewart, 2017). • Prepárese para la devolución oportuna de las tareas y brinde una pronta respuesta a los estudiantes por correo electrónico, chat o discusión grupal (Watson, Bishop y Ferdinand-James, 2017). • Sea activo en los foros de discusión; sin embargo, tenga en cuenta que publicar las ideas del instructor demasiado pronto puede detener la discusión entre los estudiantes (Watson et al., 2017). • Cuando sea posible, establezca tamaños de cursos con una proporción menor de estudiantes por instructor (Rovai, 2000). • Limite el tamaño de la clase (Lowenthal & Parscal, 2008).

		<ul style="list-style-type: none"> ● Responda rápidamente el correo electrónico (Lowenthal & Parscal, 2008). ● Muestre su carácter; la personalidad es algo bueno (Dunlap & Lowenthal, 2018). ● Tenga sentido del humor y compártalo cuando sea apropiado (Dunlap & Lowenthal, 2018).
<p>Cooperación entre estudiantes</p>	<p>Presencia social</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Desarrolle actividades al inicio del curso (tipo “rompehielo”) para fomentar el desarrollo rápido de la confianza (Peacock y Cowan, 2016; Richardson et al., 2009; Stephens y Roberts, 2017). ● Modele y fomente el uso de conductas de inmediatez verbal en las interacciones con los estudiantes (Richardson et al., 2009). ● Anime a los estudiantes a compartir experiencias y creencias en discusiones en línea, estas muestran múltiples perspectivas (Richardson et al., 2009; Stephens & Roberts, 2017). ● Haga de la participación en el debate una parte importante de las calificaciones del curso (Richardson et al., 2009). ● Exija a los participantes de la discusión que respondan a las publicaciones de sus compañeros de clase o que respondan a todas las respuestas a sus propias publicaciones (Richardson et al., 2009). ● Haga que los estudiantes actúen como expertos (p. ej. que dirijan una discusión; Richardson et al., 2009). ● Fomente y apoye la interacción indirecta (Richardson et al., 2009). ● Use mecanismos de seguimiento para recompensar la lectura y la respuesta a los mensajes (Richardson et al., 2009). ● Diseñe actividades de construcción comunitaria; permita que los estudiantes cambien el nombre de los grupos genéricos para personalizarlos (Richardson et al., 2009; Stephens & Roberts, 2017). ● Diseñe actividades colaborativas: tareas de resolución de problemas, proyectos, discusiones en grupos pequeños (Richardson et al., 2009). ● Considere incluir comunicaciones en tiempo real usando aplicaciones como chat, pizarras colaborativas, video interactivo, mensajes de texto o virtuales (Lowenthal & Dunlap, 2018; Richardson et al., 2009; Seckman, 2018).

	<ul style="list-style-type: none"> ● Considere incorporar aplicaciones Web 2.0 en las actividades del curso, especialmente software social como blogs, wikis, etc. (Peacock & Cowan, 2016; Richardson et al., 2009; Stephens & Roberts, 2017). ● Promueva el trabajo en equipo pero cambiando roles entre los estudiantes (Richardson et al, 2009). ● Explique explícitamente a los estudiantes la importancia de la interacción entre pares para que valoren las perspectivas de los compañeros de clase (Stewart, 2017). ● Construya áreas donde los estudiantes puedan comunicarse entre sí (correo electrónico de la clase, pestaña de discusión del estudiante, café social virtual, etc.; Peacock & Cowan, 2016; Stewart, 2017). ● Use la discusión en grupo, las sesiones de lluvia de ideas en grupo y los diarios/blogs para fomentar la observación reflexiva (Dunlap, Verma & Johnson, 2016). ● Establezca un clima social apropiado para la comunicación intragrupal y entre grupos que contribuya a cultivar experiencias de aprendizaje (Stephens & Roberts, 2017; Szeto, 2015).
<p>Presencia cognitiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Fomente la experimentación, el pensamiento divergente y las perspectivas múltiples en la discusión en línea a través de preguntas abiertas y provocativas (Richardson et al., 2009). ● Modele, apoye y fomente diversos puntos de vista en la discusión en línea (Richardson et al., 2009; Stephens & Roberts, 2017). ● Use apoyos de contenido y proceso para respaldar los comportamientos del discurso (Richardson et al., 2009). ● Use la revisión por pares de las publicaciones de discusión para dar forma a las respuestas (Richardson et al., 2009; Stephens & Roberts, 2017). ● Permita áreas (discusiones, blogs, wikis, café virtual y diarios) donde los estudiantes puedan escuchar las ideas de otros estudiantes (sus propias ideas; Peacock & Cowan, 2016; Stewart, 2017). ● Mencione las opiniones y los comentarios de los estudiantes en las conversaciones grupales (haciendo coincidir a los estudiantes con ideas similares; Stewart, 2017). ● Use discusiones grupales, sesiones de lluvia de ideas grupales y diarios/blogs para fomentar la observación reflexiva (Dunlap et al., 2016).

		<ul style="list-style-type: none"> ● Construya un esquema de evaluación formativa para el aprendizaje apoyado por pares. La intención es que mejore tanto el aprendizaje de los estudiantes como las experiencias de enseñanza del instructor (Szeto, 2015). ● Brinde oportunidades para el aprendizaje de orden superior y el aprendizaje experimental para involucrar a los estudiantes (Dunlap & Lowenthal, 2018). ● Reflexione sobre el trabajo en grupo o las experiencias de aprendizaje con el apoyo de compañeros (Redmond, 2014).
	<p>Presencia docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Evite estar demasiado "presente" en las discusiones en línea, más bien facilite la interacción de los estudiantes (Richardson et al., 2009). ● Aplique principios de aprendizaje colaborativo para apoyar la discusión en equipos y la realización de proyectos colaborativos (Richardson et al., 2009). ● Sea activo en los foros de discusión; sin embargo, tenga en cuenta que publicar las ideas del instructor demasiado pronto puede detener la discusión entre los estudiantes (Watson et al., 2017). ● Establezca un clima social apropiado para la comunicación intragrupal y entre grupos que contribuya a cultivar experiencias de aprendizaje (Stephens & Roberts, 2017; Szeto, 2015). ● Estructure actividades de aprendizaje colaborativo (Lowenthal & Parscal, 2008). ● Use estrategias de trabajo en grupo (Lowenthal & Parscal, 2008). ● Contribuya en los foros de discusión durante la semana (Lowenthal & Parscal, 2008). ● Use proyectos de colaboración en grupo para que los estudiantes trabajen en temas de su propia elección que cumplan los objetivos de aprendizaje del curso (Dunlap & Lowenthal, 2018).
<p>Aprendizaje activo</p>	<p>Presencia social</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Haga de la participación en el debate una parte importante de las calificaciones del curso (Richardson et al., 2009). ● Exija a los participantes de la discusión que respondan a las publicaciones de sus compañeros de clase o que respondan a todas las respuestas a sus propias publicaciones (Richardson et al., 2009). ● Haga que los estudiantes sean responsables de mantener los hilos de una discusión (Richardson et al., 2009). ● Haga que los estudiantes resuman los hilos de las discusiones (Richardson et al, 2009).

	<ul style="list-style-type: none"> ● Haga que los estudiantes actúen como expertos (p.ej. que dirijan una discusión; Richardson et al., 2009). ● Exija a los estudiantes que incorporen materiales de las discusiones en sus asignaciones (Richardson et al., 2009). ● Use mecanismos de seguimiento para recompensar la lectura y la respuesta a los mensajes (Richardson et al., 2009). ● Lleve un diario o interactúe de otra manera con sus estudiantes de manera individual y personal (Richardson et al., 2009). ● Considere incorporar aplicaciones Web 2.0 en las actividades del curso, especialmente software social como blogs, wikis, etc. (Peacock & Cowan, 2016; Richardson et al., 2009; Stephens & Roberts, 2017). ● Incorpore audio y video dentro del contenido del curso (Lowenthal & Parscal, 2008; Seckman, 2018). ● Permita que los estudiantes publiquen respuestas en video y usen aplicaciones que les permitan grabar su pantalla (Dunlap & Lowenthal, 2018; Seckman, 2018).
<p>Presencia cognitiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Identifique las grandes ideas que desea que los estudiantes se lleven de su curso y desarrolle las principales actividades en torno a su evaluación (Richardson et al., 2009). ● Identifique conocimientos, habilidades y actitudes importantes que los estudiantes deben aprender y desarrolle actividades adicionales en torno a su evaluación (Richardson et al., 2009). ● Proporcione múltiples representaciones del conocimiento que desea que los estudiantes aprendan y diseñe múltiples actividades para practicar las habilidades deseadas (Richardson et al., 2009). ● Fomente la experimentación, el pensamiento divergente y múltiples perspectivas en la discusión en línea a través de preguntas abiertas y provocativas (Richardson et al., 2009; Stephens & Roberts, 2017). ● Solicite resúmenes de discusión que identifiquen los pasos en el proceso de creación de conocimiento (Richardson et al., 2009). ● Use la revisión por pares de las publicaciones de discusión para dar forma a las respuestas (Richardson et al., 2009; Stephens & Roberts, 2017).

- Use actividades de discusión y escritura en línea para apoyar el aprendizaje conceptual y el pensamiento divergente (Richardson et al., 2009).
- Use autoevaluaciones, tareas de práctica, simulaciones y otras actividades interactivas para apoyar el desarrollo de habilidades y el pensamiento convergente (Richardson et al., 2009).
- Desarrolle rúbricas de calificación para discusiones y actividades del curso que recompensen los comportamientos cognitivos deseados (Richardson et al., 2009).
- Desarrolle módulos de aprendizaje general con oportunidades para el aprendizaje activo, la evaluación y la retroalimentación que puedan ser compartidos entre varios cursos o que los estudiantes puedan consultar para su recuperación o enriquecimiento (Richardson et al., 2009).
- Desarrolle debates sobre las ideas de los estudiantes (sus propias ideas; Stewart, 2017).
- Construya áreas (discusiones, blogs, wikis, café virtual y diarios) donde los estudiantes puedan escuchar las ideas de otros estudiantes (sus propias ideas; Peacock & Cowan, 2016; Stewart, 2017).
- Involucre a los estudiantes con videos, estudios de casos, laboratorios, historias, simulaciones y juegos (Dunlap et al., 2016).
- Proporcione conferencias de video/audio, haga que los estudiantes completen lecturas, escriban ensayos defendiendo una postura y creen modelos (Dunlap et al., 2016; Seckman, 2018).
- Brinde a los estudiantes oportunidades en las que puedan completar proyectos y simulaciones, participar en el aprendizaje mediante el servicio y el trabajo de campo (Dunlap et al., 2016).
- Desarrolle grupos de discusión, debates, proyectos y grupos de aprendizaje colaborativo dirigidos por estudiantes o maestros (Rovai, 2000).
- Modele el pensamiento de orden superior haciendo preguntas frecuentes que investiguen el conocimiento de los estudiantes (Rovai, 2000).
- Desarrolle preguntas abiertas de discusión para promover el pensamiento crítico (Lowenthal & Parscal, 2008).
- Incorpore actividades reflexivas (Lowenthal & Parscal, 2008).

		<ul style="list-style-type: none"> ● Permita que los estudiantes creen y publiquen materiales, busquen y publiquen recursos (Dunlap & Lowenthal, 2018).
	Presencia docente	<ul style="list-style-type: none"> ● Presente explícitamente a los estudiantes la naturaleza única y el potencial de aprendizaje de la discusión en línea (Richardson et al., 2009). ● Evite estar demasiado "presente" en las discusiones en línea, más bien facilite la interacción de los estudiantes (Richardson et al., 2009). ● Aplique principios de aprendizaje colaborativo para apoyar la discusión en grupos pequeños y proyectos colaborativos (Richardson et al., 2009). ● Indique claramente los objetivos del curso y las expectativas de egreso (Richardson et al., 2009). ● Proporcione un cronograma detallado del curso que incluya las fechas límite para todas las asignaciones (Richardson et al., 2009). ● Proporcione pautas de calificación claras, incluidas rúbricas para tareas complejas (Richardson et al., 2009). ● Explique claramente a los estudiantes que la participación en el curso no es solo un requisito, sino un componente de su calificación (Rovai, 2000). ● Use estrategias de evaluación continuas y auténticas (Lowenthal & Parscal, 2008). ● Construya oportunidades para que los estudiantes resuelvan sus problemas (Dunlap & Lowenthal, 2018).
Retroalimentación inmediata	Presencia social	<ul style="list-style-type: none"> ● Use audio/video para enviar comentarios sobre las tareas (Lowenthal & Dunlap, 2018; Richardson et al., 2009). ● Considere incorporar aplicaciones Web 2.0 en las actividades del curso, especialmente software social como blogs, wikis, etc. (Peacock & Cowan, 2016; Richardson et al., 2009; Stephens & Roberts, 2017). ● Realice comentarios personalizados; correos electrónicos uno a uno, mensajes individuales, etc. (Lowenthal & Dunlap, 2018). ● Use videos explicativos o instructivos sobre comentarios específicos (Lowenthal & Dunlap, 2018). ● Use llamadas telefónicas en caso necesario (Lowenthal & Dunlap, 2018).

		<ul style="list-style-type: none"> ● Use la revisión por pares para la construcción de relaciones (Lowenthal & Dunlap, 2018).
	<p>Presencia cognitiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Use la revisión por pares de las publicaciones de discusión para dar forma a las respuestas (Richardson et al., 2009; Stephens & Roberts, 2017). ● Desarrolle rúbricas de calificación para discusiones y actividades del curso que recompensen los comportamientos cognitivos deseados (Richardson et al, 2009). ● Brinde oportunidades frecuentes para realizar pruebas y comentarios (Richardson et al, 2009). ● Automatice las pruebas y la retroalimentación cuando sea posible (Richardson et al, 2009). ● Desarrolle módulos de aprendizaje general, con oportunidades para el aprendizaje activo, la evaluación y la retroalimentación, que puedan ser compartidos entre los cursos y/o que los estudiantes puedan consultar para su recuperación o enriquecimiento (Richardson et al., 2009). ● Use evaluaciones de pares en forma de comentarios (Rovai, 2000; Stephens y Roberts, 2017). ● Construya un esquema de evaluación formativa para el aprendizaje apoyado por pares que mejore tanto el aprendizaje de los estudiantes como las experiencias de enseñanza del instructor (Stephens & Roberts, 2017; Szeto, 2015). ● Brinde comentarios relevantes individuales y grupales de manera oportuna. La retroalimentación es esencial, sea específico en sus comentarios (Dunlap & Lowenthal, 2018).
	<p>Presencia docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Brinde oportunidades frecuentes para interacciones públicas y privadas con los estudiantes (Richardson et al., 2009). ● Proporcione a los estudiantes comentarios oportunos y de apoyo, comentarios personalizados y correos electrónicos individuales (Lowenthal & Dunlap, 2018; Richardson et al., 2009). ● Diseñe actividades diversas y graduadas para completar cada semana (Richardson et al., 2009). ● Prepárese para la devolución oportuna de las tareas y una pronta respuesta a los estudiantes por correo electrónico, chat o discusión (Watson et al., 2017).

		<ul style="list-style-type: none"> ● Proporcione comentarios constructivos y oportunos a los estudiantes (Watson et al., 2017). ● Proporcione retroalimentación, incluso si la retroalimentación consiste en un simple reconocimiento de que se recibió el trabajo (Rovai, 2000). ● Brinde retroalimentación inmediata; publique preguntas oportunas; comparta objetos de aprendizaje terminados entre grupos de estudiantes (Szeto, 2015). ● Use estrategias de evaluación continuas y auténticas (Lowenthal & Parscal, 2008). ● Envíe informes de progreso sobre participación y calidad de las publicaciones (Lowenthal & Parscal, 2008). ● Califique con frecuencia; cada semana o con más frecuencia (Dunlap & Lowenthal, 2018). ● Asegúrese de que la retroalimentación sea clara, explícita e incluya oportunidades para hacer preguntas que provean mayor claridad a los estudiantes (Dunlap & Lowenthal, 2018).
<p>Tiempo dedicado a la tarea</p>	<p>Presencia social</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Presente explícitamente a los estudiantes la naturaleza única y el potencial de aprendizaje de la discusión en línea (Richardson et al., 2009). ● Considere incorporar aplicaciones Web 2.0 en las actividades del curso, especialmente software social como blogs, wikis, etc. (Peacock & Cowan, 2016; Richardson et al., 2009; Stephens & Roberts, 2017). ● En lugar de un anuncio basado en texto, use un video (Dunlap & Lowenthal, 2018; Seckman, 2018). ● Proporcione orientación en línea para el curso, y muestre con un video un recorrido por el curso/plataforma (Lowenthal & Dunlap, 2018).
	<p>Presencia cognitiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Identifique conocimientos, habilidades y actitudes importantes que los estudiantes deban aprender y desarrolle actividades adicionales en torno a su evaluación (Richardson et al., 2009). ● Use autoevaluaciones, tareas de práctica, simulaciones y otras actividades interactivas para apoyar el desarrollo de habilidades y el pensamiento convergente (Richardson et al., 2009).

		<ul style="list-style-type: none"> ● Evite el audio y el video superfluos, no agregue texto redundante en pantalla (Richardson et al., 2009). ● Comience las presentaciones con descripciones de los componentes y la organización (Richardson et al., 2009). ● Permita que los alumnos controlen el ritmo de las presentaciones (Richardson et al., 2009).
	<p>Presencia docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Diseñe y revise cursos que den mayor claridad y coherencia (Richardson et al., 2009). ● Asegúrese de que los temas están bien organizados y que la organización es clara para los estudiantes y de fácil navegación (Lowenthal & Dunlap, 2018; Richardson et al., 2009). ● Proporcione fechas de vencimiento sugeridas para las publicaciones iniciales, que promuevan la participación a mitad de semana en lugar de las publicaciones solo los fines de semana (Lowenthal & Parscal, 2008). ● Responda rápidamente el correo electrónico (Lowenthal & Parscal, 2008). ● Envíe informes de progreso sobre participación y calidad de las publicaciones (Lowenthal & Parscal, 2008). ● Tenga herramientas/rúbricas de evaluación efectivas para que los estudiantes sepan cómo se les está evaluando (Dunlap & Lowenthal, 2018). ● Planifique todos los requisitos del curso con anticipación para que usted y sus estudiantes puedan planificar la carga de trabajo desde el comienzo del curso (Dunlap & Lowenthal, 2018). ● Asegúrese de que sus alumnos no puedan perderse; asegúrese de que conozcan lo que espera de ellos, lo que deben hacer, cuándo debe hacerse y cuál es la finalidad del curso (Dunlap & Lowenthal, 2018). ● Estructure los recursos de aprendizaje en línea para que los materiales estén a un clic de distancia (Dunlap & Lowenthal, 2018). ● Aborde los principios del diseño universal para el aprendizaje (UDL) en todos los materiales creados (Dunlap & Lowenthal, 2018).
	<p>Presencia social</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Presente explícitamente a los estudiantes la naturaleza única y el potencial del aprendizaje mediante la discusión en línea (Richardson et al., 2009).

<p>Comunicación de altas expectativas</p>		<ul style="list-style-type: none"> ● Explique explícitamente a los estudiantes la importancia de la interacción entre pares para que puedan ver las perspectivas de los compañeros de clase como valiosas (Stewart, 2017). ● Cree áreas donde los estudiantes puedan comunicarse entre ellos (correo electrónico de la clase, pestaña de discusión del estudiante, etc.; Stewart, 2017). ● Publique el documento de presentaciones y expectativas antes de que los estudiantes tengan acceso al curso (Lowenthal & Parscal, 2008).
	<p>Presencia cognitiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Identifique las grandes ideas que desea que los estudiantes se lleven de su curso y desarrolle las principales actividades en torno a su evaluación (Richardson et al., 2009). ● Modele, apoye y fomente diversos puntos de vista en la discusión en línea (Richardson et al., 2009). ● Use apoyos de contenido y proceso para respaldar los comportamientos del discurso (Richardson et al., 2009). ● Desarrolle módulos de aprendizaje general con oportunidades para el aprendizaje activo, la evaluación y la retroalimentación, que puedan ser compartidos entre cursos o que los estudiantes puedan consultar para su recuperación o enriquecimiento (Richardson et al., 2009). ● Construya áreas (discusiones, blogs, wikis, café virtual y diarios) donde los estudiantes puedan escuchar las ideas de otros estudiantes (sus propias ideas; Peacock & Cowan, 2016; Stewart, 2017). ● Modelar y proporcionar una guía estructurada; ofrecer ejemplos de artículos y proyectos para muestras (Watson et al., 2017). ● Modele el pensamiento de orden superior haciendo preguntas frecuentes que investiguen el conocimiento de los estudiantes (Rovai, 2000).
	<p>Presencia docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Presente explícitamente a los estudiantes la naturaleza única y el potencial de aprendizaje de la discusión en línea (Richardson et al., 2009). ● Proporcione a los estudiantes instrucciones explícitas y redundantes para todas las actividades del curso (Richardson et al., 2009). ● Establezca metas claras y use la redundancia (Richardson et al., 2009). ● Proporcione pautas de calificación claras, incluidas rúbricas para tareas complejas (Richardson et al., 2009).

		<ul style="list-style-type: none"> ● Incluya las opiniones y los comentarios de los estudiantes en las conversaciones (haciendo coincidir a los estudiantes con ideas similares; Stewart, 2017). ● Informe su disponibilidad de horario para que los estudiantes estén al tanto del tiempo de respuesta del instructor (Watson et al., 2017). ● Sea concreto y explícito con instrucciones para todas las actividades, asignaciones y proyectos (Dunlap & Lowenthal, 2018). ● Haga todo explícito: diga más de lo que cree que necesita decir (Dunlap & Lowenthal, 2018).
<p>Respeto a las diversas formas de aprendizaje</p>	<p>Presencia social</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Establezca reglas de Netiquette para su curso (Richardson et al., 2009; Stephens & Roberts, 2017). ● Anime a los estudiantes a compartir experiencias y creencias en discusiones en línea; permiten múltiples perspectivas (Richardson et al., 2009; Stephens & Roberts, 2017). ● Haga que los estudiantes actúen como expertos (p.ej. que dirijan una discusión; Richardson et al., 2009). ● Considere incorporar aplicaciones Web 2.0 en las actividades del curso, especialmente software social como blogs, wikis, etc. (Peacock & Cowan, 2016; Richardson et al., 2009; Stephens & Roberts, 2017). ● Use discusiones grupales, sesiones de lluvia de ideas grupales y diarios / blogs para fomentar la observación reflexiva (Dunlap et al., 2016).
	<p>Presencia cognitiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Proporcione múltiples representaciones del conocimiento que desea que los estudiantes aprendan y múltiples actividades para practicar las habilidades deseadas (Richardson et al., 2009; Stephens & Roberts, 2017). ● Fomente la experimentación, el pensamiento divergente y las múltiples perspectivas en la discusión en línea a través de preguntas abiertas y provocadoras y resultados auténticos (Richardson et al., 2009; Stephens & Roberts, 2017). ● Modele, apoye y fomente diversos puntos de vista en la discusión en línea (Richardson et al., 2009; Stephens & Roberts, 2017). ● Use autoevaluaciones, tareas de práctica, simulaciones y otras actividades interactivas para apoyar el desarrollo de habilidades y el pensamiento convergente (Richardson et al., 2009).

	<ul style="list-style-type: none"> ● Desarrolle módulos de aprendizaje general con oportunidades para el aprendizaje activo, la evaluación y la retroalimentación que puedan ser compartidos entre los cursos o que los estudiantes puedan consultar para su recuperación o enriquecimiento (Richardson et al., 2009). ● Presente palabras en forma hablada, use palabras e imágenes simultáneamente para explicar conceptos (Richardson et al., 2009). ● Use discusiones grupales, sesiones de lluvia de ideas grupales y diarios/blogs para fomentar la observación reflexiva (Dunlap et al., 2016). ● Involucre a los estudiantes con videos, estudios de casos, laboratorios, historias, simulaciones y juegos (Dunlap et al., 2016). ● Proporcione conferencias de video/audio, haga que los estudiantes completen lecturas, escriban ensayos defendiendo una postura y creen modelos (Dunlap et al., 2016; Seckman, 2018). ● Desarrolle grupos de discusión, debates, proyectos y grupos de aprendizaje colaborativo dirigidos por estudiantes o maestros (Rovai, 2000). ● Considere el trabajo colaborativo en el que los estudiantes pueden compartir puntos de vista alternativos entre ellos (Rovai, 2000).
<p>Presencia docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Brinde oportunidades frecuentes para interacciones públicas y privadas con los estudiantes (Richardson et al., 2009). ● Diseñe cursos que el alumno pueda elegir y controlar de forma flexible (Richardson et al., 2009). ● Diseñe experiencias de aprendizaje que aborden todas las preferencias/estilos de aprendizaje; construya productos auténticos (Dunlap & Lowenthal, 2018; Stephens & Roberts, 2017). ● Considere las diferencias culturales (Dunlap & Lowenthal, 2018).

Conclusión

Resumen

A partir del énfasis de Dewey en el constructivismo colaborativo, Garrison et al. (2000) desarrollaron el marco Col para construir una comunidad en entornos en línea. Este marco es el proceso de crear una experiencia de aprendizaje significativa a través del desarrollo de tres presencias interdependientes: social, cognitiva y docente (Garrison et al., 2000). Actualmente el marco Col se está convirtiendo en un activo concreto para crear entornos en línea y, por lo tanto, abordar los problemas que están experimentando los cursos y programas en línea (p.ej. la desconexión entre los estudiantes y sus instructores, y los estudiantes y sus compañeros; Moskal, Dziuban y Hartman, 2013; Slagter van Tyron & Bishop, 2009). Las presencias cognitiva, social y docente trabajan juntas en un método superpuesto e interdependiente para ayudar a los estudiantes a obtener niveles profundos de comunidad para apoyar su aprendizaje individual (Szeto, 2015).

Al revisar la literatura y los estudios sobre el marco Col, notamos un vacío sobre cómo implementar estrategias instruccionales alineadas con Col para los profesionales. Este documento presentó una descripción general de la comunidad en línea y, al orientar los principios de Col a los principios de Sorensen y Baylen (2009), se presentó una colección de actividades instruccionales para guiar a los profesionales en línea en la creación de actividades efectivas, atractivas y significativas en el diseño del curso y el proceso de facilitación.

Implicaciones

Esta revisión es importante para el campo del diseño instruccional y la educación en línea, ya que identifica estrategias basadas en evidencia y las conceptualiza en un documento de diseño funcional. Este artículo tiene implicaciones para el campo en términos de 1) informar a los instructores en línea y los desarrolladores de cursos sobre la importancia de crear una comunidad en entornos en línea; 2) proporcionar una introducción y revisión general del marco Col; y 3) ofrecer un documento de diseño para guiar a los profesionales sobre las actividades instruccionales que mejor se alinean con el marco Col, así como con los siete principios para las mejores prácticas en el entorno en línea.

Limitaciones e investigación futura

Para el resumen de las actividades instruccionales (Tabla 1), el autor proporcionó la colección de estrategias instruccionales, elegidas según los criterios de búsqueda enumerados anteriormente, más adecuadas para la comunidad en desarrollo. La lista de estrategias no es exhaustiva; el autor omitió intencionalmente actividades instruccionales duplicadas y excluyó actividades específicas de herramientas web ya que estas cambian constantemente (p.ej. PowToon, Skype, MySpace). Una limitación de esta revisión es que se centra específicamente en el marco de trabajo de Col original y no en la literatura que aborda aspectos adicionales (presencias, influencias), por lo que potencialmente pasa por alto algunas estrategias potenciales (p.ej. Col facilitado por el tutor). Además, los estudiantes pueden tener necesidades individualizadas en términos de diferentes presencias; por lo que ellos podrían responder a las

estrategias instruccionales de manera diferente (Lowenthal & Dunlap, 2018). Sin embargo, no deja de reconocerse que se deben realizar más investigaciones sobre la eficacia de estas estrategias considerando que están alineadas con el marco Col y los siete principios del trabajo de Sorensen y Baylen (2009).

Referencias

- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conference context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2). Recuperado de <http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v5n2/pdf/>
- Akyol, Z. & Garrison, R. D. (2008). The development of a community of inquiry over time in an online course: Understanding the progression and integration of social, cognitive and teaching presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12(3), 3-22. doi: 10.24059/olj.v12i3.66
- Arbaugh, J. B. (2008). Does the community of inquiry framework predict outcomes in online MBA courses? *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(2), 1-21. doi: 10.19173/irrodl.v9i2.490
- Dunlap, J. C. & Lowenthal, P. R. (2018). Online educators' recommendations for teaching online: Crowdsourcing in action. *Open Praxis*, 10(1), 79-89. Recuperado de <https://openpraxis.org/index.php/OpenPraxis/article/view/721/421>
- Dunlap, J. C., Verma, G., & Johnson, H. L. (2016). Presence + experience: A framework for the purposeful design of presence in online courses. *TechTrends*, 60, 145-151. doi: 10.1007/s11528-016-0029-4
- Ehrmann, S. (2002). New ideas, and additional reading [PDF file]. Recuperado de <https://bit.ly/32HQacD>
- Garrison, D. R. (2007). Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 61-72. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842688.pdf>
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. doi: 10.1016/S1096-7516(00)00016-6
- Garrison, D. R., & Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and Higher Education*, 10(3), 157-172. doi: 10.1016/j.iheduc.2007.04.001
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. S. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive, and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *Internet and Higher Education*, 13(1-2), 31-36. doi: 10.1016/j.iheduc.2009.10.002
- Kozan, K., & Caskurlu, S. (2018). On the Nth presence for the community of inquiry framework. *Computers & Education*, 122, 104-118. doi: 10.1016/j.compedu.2018.03.010
- Lowenthal, P., & Dunlap, J. (2018). Investigating students' perceptions of instructional strategies to establish social presence. *Distance Education*, 39(3), 281-298. doi: 10.1080/01587919.2018.1476844

- Lowenthal, D. A., & Lowenthal, P. R. (2010, April). A mixed methods examination of instructor social presence in accelerated online courses. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Denver, CO. doi: 10.4018/978-1-4666-9582-5.ch006
- Lowenthal, P. R., & Parscal, T. (2008). Teaching presence online facilitates meaningful learning. *The Learning Curve*, 3(4), 1-2. Recuperado de <https://bit.ly/3gJO54U>
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23. doi: 10.1002/1520-6629(198601)14:1%3C6::AID-JCOP2290140103%3E3.0.CO;2-I
- Moskal, P., Dziuban, C., & Hartman, J. (2013). Blended learning: A dangerous idea? *The Internet and Higher Education*, 18, 15-23. doi: 10.1016/j.iheduc.2012.12.001
- Newlin, M. H., & Wang, A. Y. (2002). Integrating technology and pedagogy: Web instruction and seven principles of undergraduate education. *Teaching of Psychology*, 29(4), 325-330. doi: 10.1207/S15328023TOP2904_15
- Peacock, S., & Cowan, J. (2016). From presences to linked influences within communities of inquiry. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 17(5), 267-283. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1117447>
- Redmond, P. (2014). Reflection as an indicator of cognitive presence. *E-Learning and Digital Media*, 11(1), 46-58. doi: 10.2304/elea.2014.11.1.46
- Richardson, J.C., Arbaugh, J.C. Cleveland-Innes, M., Ice, P., Swan, K. and Garrison, D.R. (2010). Using the community of inquiry framework to inform effective instructional design. Paper presented at the 2010 AECT Research Symposium: Bloomington, IN, 2010. doi: 10.1007/978-1-4614-1785-9_7
- Richardson, J. C., Ice, P., & Swan, K. (2009). *Tips and techniques for integrating social, teaching, & cognitive presence into your courses*. Poster session presented at the Conference on Distance Teaching & Learning, Madison, WI.
- Richardson, J. C., Maeda, Y., Lv, J., & Caskurlu, S. (2017). Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 71, 402-417. doi: 10.1016/j.chb.2017.02.001
- Richardson, J. C., & Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1), 68-88. doi: 10.1016/j.chb.2017.02.001
- Rovai, A. P. (2000). Building and sustaining community in asynchronous learning networks. *Internet and Higher Education*, 3, 285-297. doi: 10.1016/S1096-7516(01)00037-9
- Seckman, C. (2018). Impact of interactive video communication versus text-based feedback on teaching, social, and cognitive presence in online learning communities. *Nurse Educator*, 43(1), 18-22. doi: 10.1097/NNE.0000000000000448
- Slagter van Tryon, P. J., & Bishop, M. J. (2009). Theoretical foundations for enhancing social connectedness in online learning environments. *Distance Education*, 30(3), 291-315. doi: 10.1080/01587910903236312

- Sorensen, C. K., & Baylen, D. M. (2009). Learning online: Adapting the seven principles of good practice to a Web-based instructional environment. In A. Orellana, T. L. Hudgins, & M. Samonson (Eds.), *The perfect online course: Best practices for designing and teaching* (pp. 69-86). Charlotte, NY: Information Age Publishing.
- Stephens, G. E., & Roberts, K. L. (2017). Facilitating collaboration in online groups. *Journal of Educators Online*, 14(1), 1-16. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1133614>
- Stewart, M. K. (2017). Communities of inquiry: A heuristic for designing and assessing interactive learning activities in technology-mediated FYC. *Computers and Composition*, 45, 67-84. doi: 10.1016/j.compcom.2017.06.004
- Swan, K., Garrison, D. R., & Richardson, J. (2009). A constructivist approach to online learning: The community of inquiry framework. *Information Technology and Constructivism in Higher Education: Progressive Learning Frameworks*, 43-57. doi: 10.4018/978-1-60566-654-9.ch004.
- Swan, K., & Ice, P. (2010). The Community of Inquiry Framework ten years later: Introduction to the special issue. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 1-4. doi: 10.1016/j.iheduc.2009.11.003
- Szeto, E. (2015). Community of inquiry as an instructional approach: What effects of teaching, social, and cognitive presences are there in blended synchronous learning and teaching? *Computers and Education*, 81, 191-201. doi: 10.1016/j.compedu.2014.10.015
- Tu, C. H., & Mclsaac, M. (2002). The relationship of social presence and interaction in online classes. *American Journal of Distance Education*, 16(3), 131-150. doi: 10.1207/S15389286AJDE1603_2
- Wang, M., Laffey, J., & Poole, M. J. (2001). The construction of shared knowledge: In an Internet-based shared environment for expeditions (iExpeditions): A study of external factors implying knowledge construction. *International Journal of Educational Technology*, 2(2). Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/92911/>
- Watson, F. F., Bishop, M. C., & Ferdinand-James, D. (2017). Instructional strategies to help online students learn: Feedback from online students. *TechTrends*, 61, 420-427. doi: 10.1007/s11528-017-0216-y
- Wolfe, P. (2010). *Brain matters: Translating research into classroom practice* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD Publications.

Traducción: Pilar Valencia, con base en una primera versión de Google Translator.

Este artículo ha sido reproducido de la revista *The International Review of Research in Open and Distributed Learning (IRRODL)*, 21(2), con la licencia Creative Commons Attribution International 4.0.

Autor: Holly S. Fiock