

CAPÍTULO 17

PRESENCIA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA VIRTUAL: LA IMPORTANCIA DE LOS FOROS

NURIA SEGOVIA*, ESTER MARTÍN-CARO ÁLAMO*,
DAVID ORELLANA VIÑAMBRES*, ALFREDO GUZMÁN RINCÓN*,
RUBY LORENA CARRILLO BARBOSA*, HELGA DWORACZEK CONDE*,
HARVEY YESID MONTILLA BUITRAGO**, HÉCTOR VICENTE COY BELTRÁN*, Y
LIRA ISIS VALENCIA QUECANO*

**Corporación Universitaria de Asturias; **Universidad Santo Tomás*

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la tecnología y su aplicación al ámbito educativo ha permitido implementar modalidades colaborativas apoyadas por diferentes herramientas que contribuyen a ofrecer una respuesta educativa personalizada (Soffer y Cohen, 2019). Esta modalidad de educación apoyada por la tecnología está introduciendo elementos de la web 2.0 y las redes sociales donde el contenido pierde peso para tomarlo la interacción social y el intercambio (Gros, 2018).

Una de las herramientas más empleadas son los foros virtuales, cuyo objetivo es servir de punto de encuentro entre docentes y discentes para, a través del intercambio e interacción, generar conocimiento y ofrecer un espacio de ayuda y resolución de problemas (Kreijns, Van Acker, Vermeulen, y Van Buuren, 2014). Los foros entendidos así, son herramientas de alto valor para la creación de una comunidad de indagación (Community of Inquiry, en adelante CoI) (Garrison, Anderson, y Archer, 2001; Garrison y Arbaugh, 2007) en la que converjan tres dimensiones: la cognitiva, la docente y la social (Gutiérrez-Santiuste y Gallego-Arrufat, 2017) y donde se corresponsabilice a los estudiantes como parte fundamental en el logro de los objetivos educativos (Margalef, 2014).

Pero asumir la importancia que tienen los foros virtuales en el proceso de aprendizaje, implica atender las dificultades que conlleva su inclusión dentro de las actividades formativas como herramientas de alto valor pedagógico. Es importante ser conscientes de que el uso por sí de estas herramientas no genera la interacción cognitiva, afectiva y social necesaria para facilitar el aprendizaje (Ruiz-Corbella, Diestro, y García-Blanco, 2016); por lo cual, exige realizar un proceso de diseño instruccional claro donde se establezcan las modalidades y

mecanismos de uso, se concrete la manera en cómo tienen que realizarse las interacciones y la moderación (Garth-James y Hollis, 2014; Ruiz-Corbella et al., 2016).

No hay que olvidar que “(...) La presencia social y cognitiva forma parte de la experiencia de aprendizaje de un estudiante en un ambiente colaborativo, conectado y a través de redes” (Hernández, Romero, y Ramírez, 2015, p. 83). En este sentido, las interacciones entre pares y docentes deben analizarse como variables que determinan la adaptación de los alumnos a la institución y donde la calidad de estas puede determinar su éxito o fracaso (Cervero y Núñez, 2018). En ambientes virtuales, la interacción puede condicionar el sentimiento de soledad e incidir en el abandono (Bigatel y Edel-Malizia, 2017) haciéndose imprescindible el refuerzo de la acción tutorial ofreciendo una respuesta rápida y adecuada a las necesidades de los alumnos (Esteban, Bernardo, y Rodríguez-Muñiz, 2016).

En este contexto, la figura del docente en el marco de la CoI se torna fundamental como dinamizador del debate y la acción didáctica, así como eje fundamental para facilitar y orientar la dirección de los procesos cognitivos y sociales que contribuyen a que los estudiantes puedan alcanzar los resultados de aprendizaje propuestos en sus asignaturas (Fernández-Sánchez y Valverde-Berrocso, 2014). Así, la presencia académica fomenta la comprensión y resolución de problemas propuestos; la cognitiva contribuye a ampliar el conocimiento en base a la exploración de la información y la interacción; y finalmente la social posibilita la construcción del conocimiento mediado por un entorno de confianza y trabajo colaborativo (Feliz, 2012).

Teniendo presente lo anterior, a lo largo de la literatura se evidencian distintas líneas de investigación que analizan el valor de la presencia docente en redes asíncronas desde diferentes ópticas, partiendo de las centradas en el análisis de las formas de interacción (Torres-Gordillo y Perera-Rodríguez, 2015), pasando por las que intentan conocer las percepciones de los estudiantes (Nami, Marandi, y Sotoudehnama, 2018) o las centradas en identificar los predictores de la motivación (Cole et al., 2017; Cole, Lennon, y Weber, 2019), entre otras.

A partir de las conclusiones alcanzadas en todas estas investigaciones, el trabajo que se presenta en este capítulo tiene como finalidad valorar la presencia docente y su influencia educativa en una red asíncrona como son los foros, estableciendo un conjunto de indicadores de participación en base al modelo CoI. Se busca identificar patrones de ejercicio de la presencia docente asociados a la participación y tipo de mensajes generados y analizar la valoración que los estudiantes realizan de este tipo de herramientas y de la presencia de su profesor en el foro.

Análisis de contenido como estrategia de investigación en foros virtuales

Una de las ventajas de emplear la herramienta foros en plataformas como Moodle, es que es posible disponer de una gran cantidad de información sobre las interacciones que se realizan constituyéndose como una fuente de análisis muy importante en investigación educativa. No obstante, hay que advertir que no se trata de cuantificar únicamente el número de intervenciones generadas por cada docente o estudiante sino profundizar en cómo se está generando este intercambio y qué tipo de mensajes se están produciendo, es decir, en analizar si a través de este proceso comunicativo se está poniendo en práctica el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción del conocimiento (Kasiyah, Suhartanto, R-Suradijono, Santoso, y Sadita, 2019).

En este sentido, el análisis de contenido se reconoce como una estrategia de investigación válida en cuanto que permite la descripción objetiva, sistemática, replicable y válida del contenido que se genera en estos espacios (Feliz, 2012). A partir de estudios iniciales como los desarrollados por Feliz (2012) o Schalk-Quintanar y Marcelo-García (2010) entre otros, se construye un sistema de categorías de acuerdo al modelo CoI para analizar el discurso producido en los foros, teniendo en cuenta las tres dimensiones claves de la taxonomía:

- Cognitiva referida al estado en el que los estudiantes son capaces de construir significados en base a un proceso de reflexión e intercambio continuo. Es una dimensión que contribuye al crecimiento cognitivo al indagar, investigar, explorar más allá del contenido dado en cada asignatura.
- Didáctica donde se enfatizan aquellas acciones encaminadas al desarrollo de procesos cognitivos y sociales que buscan obtener resultados educativos. Esta dimensión enmarcada dentro de la herramienta foro virtual genera, al igual que la dimensión cognitiva, mensajes con contenido académico.
- Social que abarca el conjunto de interacciones orientadas a la generación de un clima de trabajo adecuado ya que se promueven las relaciones sociales y se expresan emociones. Son mensajes sin contenido académico, pero que promueven el reconocimiento del estudiante y suelen proporcionar una ayuda emocional muy importante.

MÉTODO

Se ha realizado un muestreo por conveniencia seleccionando 6 grupos de estudiantes que cursan la materia troncal Matemáticas Aplicadas, del primer semestre del pregrado en Administración y Dirección de Empresas de una universidad virtual de Colombia. La muestra queda conformada por 305 estudiantes y 3 docentes/tutores de la materia distribuidos según la tabla 1:

Tabla 1. Distribución de grupos de observación

Grupo	Nº de alumnos	Código del docente
G1	51	PA
G2	50	PA
G3	52	PA
G4	51	PB
G5	51	PB
G6	50	PC

Esta materia tiene una duración de un mes y ha sido cursada durante el periodo académico 2018/2019. Durante este mes los alumnos tienen que trabajar tres unidades didácticas y realizar las actividades calificables propuestas para superarla.

La rúbrica de calificación está compuesta por dos etapas; la primera, concierne a la evaluación continua la cual tiene un peso del 60% de la nota final; y la segunda, la evaluación final con un peso del 40%. Dentro de la evaluación continua, los alumnos tienen habilitados tres foros de debate que son calificables y que suponen el 20% del total de la nota. El objetivo de estos foros es que los estudiantes resuelvan las cuestiones prácticas planteadas por los docentes de cada unidad didáctica, generen nuevas cuestiones e inquietudes con las que trabajar contribuyendo a enriquecer el conocimiento, aportando retroalimentación a los compañeros, ampliando el contenido trabajado durante la asignatura e intercambiando recursos o bibliografía.

Todos los comentarios de los estudiantes son evaluados obligatoriamente por los docentes en un rango de puntos entre cero y dos, en base a la calidad de las aportaciones de las dimensiones cognitivas y didácticas. Los docentes deben conectarse a los foros una vez al día para participar con aportaciones que contribuyan a enriquecer el debate, retroalimentar las actividades elaboradas por los alumnos y calificarlas.

En función de estas cuestiones se ha realizado una plantilla de observación que recoge las variables planteadas en la teoría del Col, donde se analiza la presencia cognitiva, social y de aspectos didácticos. Además de estas dimensiones se ha estimado necesario establecer la participativa, que mide, a través de los logs de actividad de la plataforma Moodle, la frecuencia de uso de los foros y que además de esta información, permitirá conocer cuántos mensajes han sido emitidos y cuántos visualizados, cómo es la estructura de las cadenas de mensajes y tiempo de dedicación dentro del foro.

Tabla 2. Unidades de análisis y dimensiones de observación

Unidades de análisis	Dimensión	Categoría	Indicadores	código
Mensajes del foro	Participativa	Total foro	Número de comentarios generados	FREP
	Cognitiva	Exploración	Iniciación de problemas, cuestiones nuevas para explorar.	DCCN
		Asociación	Réplica a comentarios	DCAS
	Social	Afectiva	Mensajes de bienvenida/despedida	DSMS
		Comunicativa	Mensajes de agradecimiento	DSMA
		Cohesión	Promover la participación	DSAPP
	Didáctica	Elaboración discursiva	Resolución a problemas, casos prácticos	DDACT
		Diseño y organización	Aportación de recursos, bibliografía	DDARB
		Evaluación	Comentarios evaluados y retroalimentados	DDEVA

Finalmente, para abordar el objetivo planteado sobre la valoración que los estudiantes realizan de este tipo de herramientas se ha contado con las encuestas de la asignatura donde se mide el grado de conformidad de los estudiantes con la asignatura cursada y que en cuanto al trabajo en los foros recoge valoraciones sobre la calidad de las interacciones, acompañamiento y conocimiento del docente a través de una escala Likert de 5 elementos. Las preguntas centradas en los foros y la presencia docente son:

- P1: ¿En qué medida el foro facilita la interacción con el tutor y demás compañeros y te permite resolver con claridad las inquietudes del proceso de aprendizaje?
- P2: ¿En qué medida el tutor responde de manera oportuna las inquietudes académicas relacionadas con la materia?
- P3: ¿Cuál es tu valoración sobre el conocimiento técnico y claridad en las respuestas por parte del tutor?

Tabla 3. Análisis de validación de observaciones

	% Acuerdo	Pi de Scott	Kappa de Cohen	Alfa de Krippendorff (nominal)
DCCN	86.1%	0.72	0.72	0.724
DCAS	86.1%	0.832	0.832	0.834
DSMS	100%	1.00	1.00	1.00
DSMA	88.9%	0.873	0.873	0.874
DSAPP	94.4%	0.911	0.911	0.912
DDACT	77.8%	0.697	0.698	0.701
DDARB	94.4%	0.906	0.907	0.908
DDEVA	69.4%	0.647	0.648	0.652

Para la recolección de la información de cada uno de los foros se ha contado con dos investigadores quienes han codificado los mensajes de manera independiente previo análisis de las categorías diseñadas. Tras este análisis de manera individualizada se sometieron las observaciones a un proceso de validación para ajustar el efecto del azar en la proporción de concordancia observada.

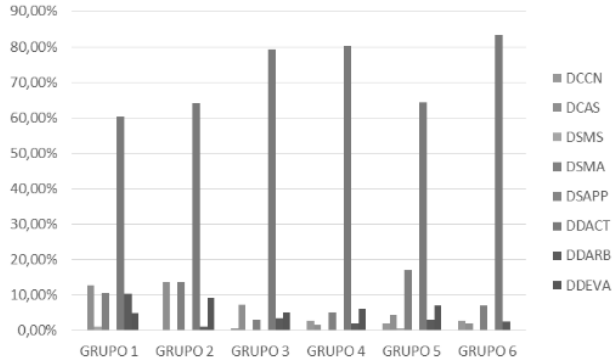
Finalmente, se realizó una observación conjunta para dirimir diferencias obteniendo los valores que se observan en la tabla 4:

Tabla 4. Distribución de mensajes en las categorías de análisis diferenciadas por rol

Unidad de análisis	GRUPO	ROL	FRET	DCCN	DCAS	DSMS	DSMA	DSAPP	DDACT	DDARB	DDEVA
FU1	G1	ESTUDIANTE	142	0	15	5	25	0	72	21	4
FU1	G1	PROFESOR A	48	1	5	3	6	7	0	0	26
FU2	G1	ESTUDIANTE	102	0	18	0	8	0	64	8	4
FU2	G1	PROFESOR A	33	1	1	3	1	1	0	0	26
FU3	G1	ESTUDIANTE	49	0	5	0	3	0	33	4	4
FU3	G1	PROFESOR A	29	1	1	3	2	1	0	0	21
FU1	G2	ESTUDIANTE	146	1	22	0	30	0	85	4	4
FU1	G2	PROFESOR A	57	1	9	2	1	1	0	0	43
FU2	G2	ESTUDIANTE	122	0	15	0	14	0	81	1	11
FU2	G2	PROFESOR A	73	1	7	3	1	2	0	0	59
FU3	G2	ESTUDIANTE	56	0	4	0	5	0	38	0	9
FU3	G2	PROFESOR A	24	1	1	2	2	1	0	0	17
FU1	G3	ESTUDIANTE	94	1	17	0	1	0	71	1	3
FU1	G3	PROFESOR A	47	13	1	1	7	0	0	0	25
FU2	G3	ESTUDIANTE	91	1	4	0	2	0	75	3	6
FU2	G3	PROFESOR A	23	1	0	3	0	2	0	0	17
FU3	G3	ESTUDIANTE	50	0	1	0	3	0	40	3	3
FU3	G3	PROFESOR A	20	1	1	2	0	1	0	0	15
FU1	G4	ESTUDIANTE	53	1	3	0	5	0	39	2	3
FU1	G4	PROFESOR B	5	1	0	2	0	2	0	0	0
FU2	G4	ESTUDIANTE	41	1	1	0	1	0	35	1	2
FU2	G4	PROFESOR B	3	1	0	1	0	1	0	0	0
FU3	G4	ESTUDIANTE	27	1	1	0	1	0	22	0	2
FU3	G4	PROFESOR B	6	1	0	2	1	2	0	0	0
FU1	G5	ESTUDIANTE	79	2	10	0	8	0	46	2	11
FU1	G5	PROFESOR B	5	1	0	1	1	2	0	0	0
FU2	G5	ESTUDIANTE	57	0	3	1	12	0	37	0	4
FU2	G5	PROFESOR B	3	1	0	0	0	2	0	0	0
FU3	G5	ESTUDIANTE	30	1	0	0	6	0	21	2	0
FU3	G5	PROFESOR B	3	1	0	1	0	1	0	0	0
FU1	G6	ESTUDIANTE	56	0	3	0	5	0	46	2	0
FU1	G6	PROFESOR C	26	0	1	1	8	1	0	0	15
FU2	G6	ESTUDIANTE	46	2	2	0	2	0	40	0	0
FU2	G6	PROFESOR C	9	1	0	1	3	1	0	0	3
FU3	G6	ESTUDIANTE	26	1	1	0	2	0	21	1	0
FU3	G6	PROFESOR C	7	1	0	0	3	3	0	0	0

El recuento de las categorías trabajadas en los foros proporciona la figura 1 en cuanto a la participación de los estudiantes:

Figura 1. Dimensiones presentes en la participación de los estudiantes



Se aprecia una primacía de la dimensión didáctica representada por la elaboración discursiva del componente DDACT, es decir, las aportaciones que responden al desarrollo de las actividades propuestas por los docentes y que esperan por parte de los estudiantes un feedback o corrección. La presencia de esta dimensión indica el interés por parte de los alumnos de entregar actividades y ser calificados.

Dentro de esta misma dimensión didáctica, se aprecia cómo los mensajes relativos a la categoría DDEVA, es decir, aquellos donde los mismos estudiantes adoptan el papel del docente y emiten un feedback a los compañeros, se encuentran representadas en todos los grupos menos en el G6. El análisis de las cadenas de mensajes permite advertir cómo esta categoría DDEVA fomenta la interacción entre pares y contribuye a potenciar la construcción del conocimiento compartido dentro del grupo, rompiendo además la línea de comunicación unidireccional docente-discente. Finalmente, dentro de la dimensión didáctica es interesante encontrar mensajes relacionados con la categoría DDARB referidas a la aportación que voluntariamente realizan los estudiantes sobre nuevos datos, fuentes o recursos con los que enriquecer el conocimiento y que están presentes en todos los grupos destacando su presencia en el grupo G1 con una presencia del 10,27%.

En la dimensión cognitiva es posible destacar la presencia de la categoría DCAS donde se da réplica a comentarios de compañeros que además añaden contenido, nuevos datos y fomentan el debate e interacción entre pares, con un porcentaje de mensajes sobre el 10% en el grupo G1, G2 y G3 y una proporción menor en el resto de grupos. Mientras que la categoría DCCN que abre nuevas

líneas de debate, está representada en baja proporción en los grupos G3, G4, G5 y G6 y ausente en el resto de grupos.

En la dimensión social destaca la categoría DSMA en todos los grupos, respondiendo a mensajes de agradecimiento donde se percibe la cohesión y sentimiento de pertenencia al grupo. Como ejemplo de este tipo de mensajes es posible extraer los siguientes:

E1: “Buenas tardes. Le agradezco el buen ejemplo que nos ha compartido para darnos cuentas que las matemáticas desde siglos anteriores ya era de gran importancia (...)”.

E2: “Cordial Saludo compañero, al ver la solución de su caso práctico, evidencio que concordamos con las respuestas, no ha sido fácil para mi desarrollar este tipo de actividades puesto que se me dificulta la matemática pero el proceso está muy bien explicado y me fue de utilidad concluir de donde salieron los resultados de cada operación”.

Por otro lado, en el análisis de la presencia de los docentes se advierten los diferentes estilos de dinamización destacando la activa participación del docente PA responsable de los foros G1, G2 y G3. El docente PA tiene un registro de actividad muy superior al del resto tanto en mensajes creados, como en vistos y tiempo de conexión a la plataforma durante el mes de tutorización de la asignatura.

Tabla 5. Porcentaje de participación de alumnos por cada foro

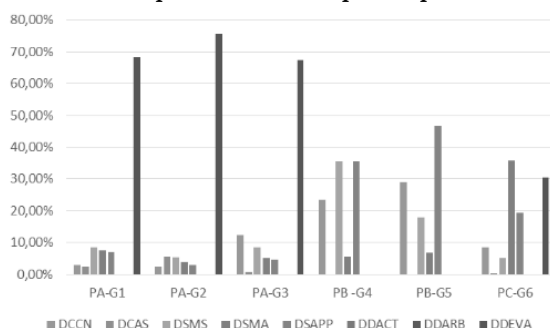
GRUPO S	Nº de alumnos activos foro 1	Nº de alumnos activos foro 2	Nº de alumnos activos foro 3	Nº de comentari os creados	Nº comentari os visualizad os
G1	38	36	28	293	2828
G2	43	43	35	324	4158
G3	40	38	34	235	2989
G4	22	22	20	121	1801
G5	23	20	19	166	1562
G6	24	21	19	128	2351

Tabla 6. Porcentaje de participación de docente por cada foro

Profesor por grupo	Mensajes creados	Mensajes vistos	Tiempo conexión
PA-G1	110	293	15:03:11
PA-G2	154	324	16:17:41
PA-G3	90	235	14:54:31
PB-G4	14	121	6:53:13
PB-G5	11	166	6:08:01
PC-G6	42	128	7:28:13

El recuento de las categorías trabajadas en los foros por parte del profesor se representa en la Figura 2 donde se advierte que las contribuciones se sitúan mayoritariamente en la categoría DDEVA, respondiendo al hecho de retroalimentar las actividades realizadas por los estudiantes. La presencia de esta dimensión está representada en los foros de los grupos G1, G2, y G3 seguido en menor medida por el foro G6 y permite identificar el estilo de dinamización que los docentes realizan en los foros, donde además de calificar cada uno de los comentarios de los estudiantes se aportan comentarios constructivos de cada una de las tareas realizadas. Este aspecto de retroalimentación, que acompaña al trabajo realizado por los estudiantes, está ausente en los foros de los grupos G4 y G5 dinamizados por el docente B, donde la mayor parte de las intervenciones se centran en la dimensión social emitiendo mensajes sin contenido académico donde se promueve la participación y se fomenta la cohesión del grupo (dimensión DSAPP y DSMS) y mensajes asociados a la dimensión cognitiva (DCCN) donde se abren nuevas líneas de debate.

Figura 2. Dimensiones presentes en la participación de los docentes



En los foros G1, G2 y G3 con una mayor presencia docente, se recoge una mayor participación entre pares en las dimensiones cognitiva y didáctica. Estas participaciones dentro de la estructura del foro responden al desarrollo de cadenas de mensajes más largas que rompen la dualidad de comunicación docente-discente.

Además del análisis de contenido de los foros, las encuestas realizadas al final de la asignatura permiten verificar cómo los grupos G1, G2 y G3 valoran la interacción, presencia y conocimiento del docente de una manera más positiva que el resto de grupos, pudiendo encontrar que en estos grupos el porcentaje de respuestas que los sitúan entre Muy Bueno y Excelente son más de un 86% mientras que en el resto de los grupos está por debajo del 56%.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los datos empíricos recogidos indican cómo la presencia didáctica es la que mayor porcentaje de mensajes obtuvo tanto en la parte de los estudiantes en cuanto a la resolución de los problemas planteados, como en las interacciones generadas por los docentes ofreciendo una retroalimentación sobre estos trabajos. Sin embargo, es necesario puntualizar que en esta dimensión se aprecia una tendencia a la reproducción de información y el desarrollo de una comunicación lineal entre docente-discente que responde a un modelo de pregunta-respuesta y no a un debate constructivo.

Se advierte una mayor implicación y calidad de las aportaciones en aquellos foros donde la presencia docente es más constante destacando cómo en los grupos G1, G2 y G3 la presencia de la dimensión cognitiva contribuye a generar intercambios más constructivos entre todos los participantes, enriqueciendo las cadenas de mensajes y generando altos niveles de desarrollo cognitivo.

Los datos obtenidos contradicen conclusiones alcanzadas en estudios previos que apuntan a que un mayor nivel de presencia docente se asocia con un menor nivel de participación de los estudiantes (Zhao y Sullivan, 2015), corroborando que no solo es mayor la participación de los estudiantes sino también el grado de satisfacción con los docentes y el trabajo realizado.

Pese a lo anterior, se advierte la necesidad de replantear el diseño de modelos de dinamización dentro de los foros que aboquen al desarrollo de debates constructivos y enriquecedores para que estos espacios no queden limitados a un área de entrega de actividades.

También se aprecia la necesidad de formar tanto a docentes como a alumnos a nivel instrumental en el uso de estas herramientas para contribuir a desarrollar un debate más ordenado, respetando la dinámica de los hilos de conversación, empleando herramientas como los permalink para mencionar aportaciones de otros compañeros y facilitando la lectura y seguimiento de las conversaciones.

Estudios futuros deberían contemplar un ámbito de análisis mayor con asignaturas de diferente tipología dentro del programa estudiado para evitar la posible incidencia del área de conocimiento, incluyendo un análisis evolutivo de los grupos dentro de diferentes materias.

Además de este análisis de contenido, es importante tener presente que en modalidad virtual elementos como las características propias del grupo o su tamaño, la experiencia que los estudiantes y docentes tienen en entornos virtuales o las carencias de habilidades sociales o digitales pueden contribuir a limitar o determinar la participación en espacios como los foros virtuales afectando al logro de los objetivos educativos (Chiecher y Donolo, 2013) y por tanto sería

importante incluir estas variables para profundizar en el conocimiento de este tipo de herramientas y el impacto que genera la presencia del docente en ellas.

REFERENCIAS

- Bigatel, P.M., y Edel-Malizia, S. (2017). Using the “Indicators of Engaged Learning Online” Framework to Evaluate Online Course Quality. *TechTrends*, 62(1), 58–70. doi: 10.1007/s11528-017-0239-4
- Cervero, A., y Núñez, J. C. (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*, 30(4), 408–414. doi: 10.7334/psicothema2018.155
- Chiecher, A.C. y Donolo, D.S. (2013). Virtual dialogues and exchanges. The social and cognitive dimensions of interactions among students. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 10(2), 37. doi: 10.7238/rusc.v10i2.1534.
- Cole, A.W., Anderson, C., Bunton, T., Cherney, M.R., Cronin, V., Draeger, J.R., y Allen, M. (2017). Student Predisposition to Instructor Feedback and Perceptions of Teaching Presence Predict Motivation Toward Online Courses. *Online Learning*, 21(4). doi: 10.24059/olj.v21i4.966.
- Cole, A.W., Lennon, L., y Weber, N.L. (2019). Student perceptions of online active learning practices and online learning climate predict online course engagement. *Interactive Learning Environments*, 1–15. doi: 10.1080/10494820.2019.1619593
- Esteban, M., Bernardo, A.B., y Rodríguez-Muñiz, L.J. (2016). Permanencia en la universidad: la importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta*, 44(1), 1–6. doi: 10.1016/j.aula.2015.04.001
- Feliz, T. (2012). Análisis de contenido de la comunicación asíncrona en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 358, 282–309. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-079
- Fernández-Sánchez, M.R. y Valverde-Berrocoso, J. (2014). A Community of Practice: An Intervention Model based on Computer Supported Collaborative Learning. *Comunicar*, 21(42), 97–105. doi: 10.3916/c42-2014-09
- Garrison, D.R., y Arbaugh, J. (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., Anderson, T., y Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7–23. doi: 10.1080/08923640109527071
- Garth-James, K., y Hollis, B. (2014). Connecting Global Learners Using eLearning and the Community of Inquiry Model. *American Journal of Educational Research*, 2(8), 663–668. doi: 10.12691/education-2-8-15.
- Gros, B. (2018). La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 69. doi: 10.5944/ried.21.2.20577.
- Gutiérrez-Santiuste, E., y Gallego-Arrufat, M.J. (2017). Presencia social en un ambiente colaborativo virtual de aprendizaje: análisis de una comunidad orientada a la indagación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1169–1186.

Hernández, E.E., Romero, S.I., y Ramírez, M.S. (2015). Evaluación de competencias digitales didácticas en cursos masivos abiertos: Contribución al movimiento latinoamericano. *Comunicar*, 44, 81-90. Doi: 10.3916/C44-2015-09.

Kasiyah, J., Suhartanto, H., R-Suradijono, S.H., Santoso, H.B., y Sadita, L. (2019). The Community of Inquiry Model Training Using the Cognitive Apprenticeship Approach to Improve Students' Learning Strategy in the Asynchronous Discussion Forum. *Journal of Educators Online*, 16(1), 1-17.

Kreijns, K., Van Acker, F., Vermeulen, M., y Van Buuren, H. (2014). Community of Inquiry: Social Presence Revisited. *E-Learning and Digital Media*, 11(1), 5-18. doi: 10.2304/elea.2014.11.1.5.

Margalef, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario. Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17(2), 35-55. doi:10.5944/educxx1.17.2.11478

Nami, F., Marandi, S.S., y Sotoudehnama, E. (2018). Interaction in a discussion list: An exploration of cognitive, social, and teaching presence in teachers' online collaborations. *ReCALL*, 30(3), 375-398. doi: 10.1017/s0958344017000349

Ruiz-Corbella, M., Diestro, A., y García-Blanco, M. (2016). Participación en foros virtuales en cursos masivos (UNED). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 121-134.

Schalk-Quintanar, A.E., y Marcelo-García, C. (2010). Discourse Analysis in the Quality of Expected Learning. *Comunicar*, 18(35), 131-139. Doi: 10.3916/c35-2010-03-06

Soffer, T., y Cohen, A. (2019). Students' engagement characteristics predict success and completion of online courses. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(3), 378-389. doi: 10.1111/jcal.12340.

Torres-Gordillo, J., y Perera-Rodríguez, V. (2015). Social and Didactic Factors into Learning Process in Online Forums. *Estudios sobre Educación*, 29, 143-163. doi: 10.15581/004.29.143-163.

Zhao, H., y Sullivan, K.P. (2015). Teaching presence in computer conferencing learning environments: Effects on interaction, cognition and learning uptake. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 538-551. doi: 10.1111/bjet.12383.