

# LA COMUNIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, CIENCIA TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN EN LÍNEA: RETOS Y OPORTUNIDADES

## *THE COMMUNITY IN HIGHER EDUCATION, SCIENCE TECHNOLOGY AND INNOVATION ONLINE: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES*

Erich Gonzalo Guamán Condoy <sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Espoch Sede Orellana. Ecuador. ORCID:  
<https://orcid.org/0000-0001-9480-359X> . Correo: [erich.guaman@esepoch.edu.ec](mailto:erich.guaman@esepoch.edu.ec)

Diego Javier Bastidas Logroño<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Espoch Sede Orellana. Ecuador. ORCID:  
<https://orcid.org/0000-0003-3924-7468>. Correo: [diego.bastidas@esepoch.edu.ec](mailto:diego.bastidas@esepoch.edu.ec)

Silvia Licett Ramos Idrovo <sup>3</sup>

<sup>3</sup> Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Espoch Sede Orellana. Ecuador. ORCID:  
<https://orcid.org/000-0003-3401-8412>. Correo: [licett.ramos@esepoch.edu.ec](mailto:licett.ramos@esepoch.edu.ec)

Damián Fabricio Barahona Zambrano<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Instituto Superior Tecnológico Tsáchila. Secretaría de Educación Superior Ciencia Tecnología e  
Innovación Santo Domingo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2298-1754>. Correo:  
[damianbarahona@tsachila.edu.ec](mailto:damianbarahona@tsachila.edu.ec)

\* **Autor para correspondencia:** [diego.bastidas@esepoch.edu.ec](mailto:diego.bastidas@esepoch.edu.ec)

### Resumen

Explorando los retos y oportunidades asociados a los conceptos de comunidad y comunicación en la educación superior en línea, este artículo reconsidera la intención de replicar las estrategias de aprendizaje y enseñanza presencial en entornos de aprendizaje en línea. En lugar de partir de la suposición de que la educación presencial es el prototipo de calidad, los autores valoran el entorno de aprendizaje en línea como un medio único que, por su naturaleza, necesita estrategias únicas de comunicación, creación de comunidades, enseñanza y aprendizaje. Este artículo propone un análisis en profundidad de las posibilidades únicas asociadas a los contextos de aprendizaje en línea como algo que existe por derecho propio. Se exploran los

conceptos de comunidad y comunicación en relación con las comunidades de práctica en línea. Se considera la naturaleza de los contextos de aprendizaje presencial y en línea, especialmente a la luz de la posibilidad de redefinir el "cara a cara" dentro del ámbito en línea, además de los contextos de aprendizaje físico. El documento identifica formas únicas en las que la comunicación en línea (en el contexto del aprendizaje) es diferente de la comunicación cara a cara, y en consecuencia cuatro formas en las que esto puede ser una ventaja para los estudiantes; a saber, hay una medida de igualitarismo social, énfasis en la competencia verbal/escrita, tiempo para la respuesta razonada y agencia social. El artículo proporciona una base para seguir investigando sobre las estrategias que forjan experiencias ricas de aprendizaje en línea y sugiere un estudio empírico como siguiente paso.

**Palabras clave:** comunidad en línea; comunicación mediada por ordenador (CMC); comunidades de práctica (CdP), comunicación no verbal.

### Abstract

*Exploring the challenges and opportunities associated with the concepts of community and communication in online higher education, this paper reconsiders the intention to replicate face-to-face learning and teaching strategies in online learning environments. Rather than beginning with the assumption that face-to-face education is the prototype for quality, the authors appraise the online learning environment as a unique medium which, by its nature, necessitates unique communication, community-building, teaching and learning strategies. This paper proposes an in-depth analysis of the potential unique affordances associated with online learning contexts as existing in their own right. The concepts of community and communication are explored in relation to online Communities of Practice (CoPs). The nature of face-to-face and online learning contexts are considered, especially in the light of the possibility of redefining "face-to-face" within the online realm, in addition to physical learning contexts. The paper identifies unique ways in which online communication (in the context of learning) is different from face-to-face communication, and consequently four ways in which this can be an advantage for students; namely, there is a measure of social egalitarianism, emphasis on verbal/written proficiency, time for reasoned response, and social agency. The paper provides grounding for further research into strategies that forge rich online learning experiences and suggests an empirical study as a next step.*

**Keywords:** online community; Computer Mediated Communication (CMC); Communities of Practice (CoPs); nonverbal communication.

**Fecha de recibido:** 02/12/2022

**Fecha de aceptado:** 28/02/2023

**Fecha de publicado:** 02/03/2023

### Introducción



Esta obra está bajo una licencia *Creative Commons* de tipo (CC-BY-NC-SA).

Grupo Editorial "ALEMA-Pentacencias" E-mail: [alema.pentacencias@gmail.com](mailto:alema.pentacencias@gmail.com)

La llegada de las nuevas tecnologías ha facilitado la posibilidad de una educación que se encuentra fuera del aula sincrónica presencial; una educación asincrónica, que se consume a conveniencia del estudiante. Aunque se puede decir que el aprendizaje en línea está limitado a los estudiantes que tienen acceso a las instalaciones tecnológicas necesarias para este modo de aprendizaje, presenta oportunidades únicas, así como desafíos. La investigación en entornos tradicionales de clases presenciales demuestra las ventajas del aprendizaje activo y colaborativo y de las comunidades de aprendizaje que se forman debido a la participación de los compañeros (Buchenroth-Martin, DiMartino, & Martin, 2017; Rojas-Drummond & Mercer, 2003; Vygotsky, 1933/1978). El contacto cara a cara, físico e interpersonal que impregna el sentido de una comunidad de aprendizaje en un aula tradicional ha sido reportado como escaso en el modo de aprendizaje en línea (Akyol & Garrison, 2008; McInnerney & Roberts, 2004; Swan, Garrison, & Richardson, 2009).

El dilema al que se enfrenta el educador moderno, del que a menudo se espera que enseñe tanto en contextos de aprendizaje en el campus como en línea, es la aplicación en línea de las teorías de aprendizaje que reconocen la importancia de las teorías de aprendizaje constructivistas sociales (Herrington & Standen, 2000; Swan et al., 2009). Sin embargo, muchas instituciones educativas han intentado recrear la dinámica relacional de un aula física en un esfuerzo por crear esa sensación de comunidad en las clases en línea. Estos esfuerzos incluyen foros, chats sincrónicos con tutores y/o compañeros de clase, personalización de las funciones del curso en línea y el uso de medios sociales designados (como blogs, wikis, sitios de Facebook), por nombrar algunos (Cochrane & Withell, 2013; Huertas, Casado, Córcoles, Mor, & Guerrero-Roldán, 2007; Mbat, 2013).

En otros ámbitos, como las relaciones públicas y las redes humanas, el papel de los medios sociales también ha sido decisivo para mejorar el aprendizaje organizativo (Leak, 2016; Qi & Chau, 2016), regular y potenciar la comunicación (Burlison, 2016) o incluso suponer amenazas para las organizaciones y los gobiernos (Chandramouli, 2011). Andreatos (2012) nos recuerda los beneficios de la naturaleza autodirigida de muchas de estas herramientas de medios sociales para los estudiantes modernos, ya sea individualmente o en equipo, y el valor de que los individuos puedan poner a prueba su comprensión y conocimiento con la comunidad en línea, lo que a menudo no es tan fácil de hacer en contextos presenciales. Del mismo modo, el estudio de Murchú y Sorensen (2004) ha validado aún más la opción en línea para la impartición de un programa de máster, ya que dicho curso permite a los estudiantes "aprovechar la capacidad de trabajar juntos, poner en común los recursos y acelerar el aprendizaje" (p. 1). Se ha informado de que los beneficios de los cursos en línea y de las actividades y herramientas en línea mejoran la calidad del aprendizaje, aumentan el compromiso y fomentan la motivación de los estudiantes (Imlawi y Gregg, 2014; Parkin, Hepplestone, Holden, Irwin y Thorpe, 2012).

Los educadores e investigadores han informado sobre el valor potencial de las comunidades en línea como centros de aprendizaje y su potencial para fomentar centros de aprendizaje que involucren a grupos de alumnos y a individuos por igual (Garrison, 2006; Lowenthal, 2010; McDonald, 2014). Aunque los educadores modernos buscan el valor de crear el sentimiento de comunidad en un entorno de aprendizaje en línea, la medida en que estas estrategias son eficaces para cultivar la "comunidad" en un contexto en línea es una cuestión que debe explorarse más a fondo. A pesar de los muchos estudios que se pueden encontrar para apoyar las afirmaciones de que el aprendizaje efectivo puede ocurrir en contextos de aprendizaje en línea, Means, Bakia y Murphy (2014) nos recuerdan los "estudios contradictorios sobre la eficacia del aprendizaje

en línea" (p. x) y el problema con los estudios de investigación que no describen claramente los aspectos del curso que los investigadores están tratando de investigar y evaluar. A la luz de esto, nuestro artículo intenta plantear una discusión sobre un aspecto específico del aprendizaje que pretende impactar en el sentido de comunidad y, posteriormente, en el sentido de comunidad de aprendizaje en línea. Además, en medio de las numerosas afirmaciones sobre las ventajas y el valor potencial del aprendizaje en línea, algunas publicaciones siguen informando sobre las bajas tasas de finalización de los cursos y las altas tasas de abandono en algunos contextos, especialmente en el caso de los MOOC (Jordan, 2014; Khalil & Ebner, 2014), mientras que otras citan una inversión de dichas tendencias (Shea & Bidjerano, 2014). Nuestra posición es que el primer paso en la construcción de comunidades en línea es reconocer que, con nuestro nivel actual de tecnología, estamos muy lejos de capturar la riqueza y la complejidad de la comunicación cara a cara en el aprendizaje en línea. De hecho, intentarlo es un esfuerzo que nos aleja de la construcción de experiencias eficaces de aprendizaje en línea. Sin embargo, la comunicación en línea ofrece oportunidades únicas que pueden y deben ser utilizadas hacia el objetivo de construir un sentido de comunidad entre los estudiantes en línea. Andreatos (2015), en su debate sobre el uso de los MOOCs para el aprendizaje individual y organizativo, llega a sugerir que los cursos en línea son esenciales (no sólo una alternativa al aprendizaje presencial) para que el profesional contemporáneo se mantenga comprometido con el aprendizaje profesional permanente y continuo.

Si bien nuestro documento analiza las posibilidades de la colaboración en línea y presencial y el sentido de comunidad que promueve, no planteamos que las herramientas y actividades de creación de comunidades en línea deban tratar de replicar totalmente los atributos de la colaboración presencial, sino que dichas herramientas proporcionan una experiencia diferente de las experiencias de aprendizaje colaborativo que ofrecen los escenarios de aprendizaje presencial. Sin embargo, para explorar estas cuestiones, primero debemos abordar lo que entendemos por "comunidad", tras lo cual analizamos cómo se desarrolla el concepto de comunidad en general y en comunidades específicas de aprendizaje utilizando el marco de la CoP. También se exploran los aspectos de la comunicación, incluyendo la dinámica social, la agencia, las señales no verbales y verbales y la respuesta comunicativa en contextos educativos con fines de aprendizaje. Por último, concluimos con un comentario sobre la naturaleza única de la comunicación en línea con fines de aprendizaje y sugerencias para futuras investigaciones.

## Materiales y métodos

### ¿Qué es la Comunidad?

"Comunidad" es una palabra que se utiliza libremente en el contexto educativo. En general, se distingue entre comunidades geográficas y comunidades relacionales (Gusfield, 1975). Las primeras se refieren a grupos de personas que comparten e inevitablemente interactúan en un espacio geográfico, como una ciudad o un barrio, y las segundas se refieren a grupos de personas que se unen en una relación debido a intereses u objetivos comunes (aunque no compartan un espacio geográfico), como una organización académica disciplinaria, un grupo religioso u otro grupo de interés. En la medida en que una comunidad se compone de un grupo de personas con intereses compartidos y/o proximidad, la comunidad tiene un elemento social (grupal) y

psicológico (individual). En uno de sus primeros trabajos, McMillan y Chavis (1986) proponen que la comunidad se compone de un sentido de pertenencia entre los miembros, un sentido de agencia o capacidad para tener voz/influencia, un sentido de satisfacción de sus necesidades y una conexión emocional entre los miembros. Koh y Kim (2003) llevan la noción de comunidad más allá del espacio virtual y proponen que la comunidad virtual tiene tres dimensiones, a saber, "(1) pertenencia: las personas experimentan sentimientos de pertenencia a su comunidad virtual, (2) influencia: las personas influyen en otros miembros de su comunidad, y (3) inmersión: las personas sienten el estado de flujo durante la navegación por la comunidad virtual" (p. 77). Más recientemente, Bowers y Kumar (2017), en su análisis comparativo de las percepciones de los estudiantes sobre la enseñanza y la presencia social en entornos de aprendizaje presencial y en línea, han señalado el potencial de los cursos en línea para desarrollar un sentido de "presencia" más fuerte que los cursos presenciales: "los resultados indican que los estudiantes perciben presencias docentes y sociales más fuertes en la sección en línea en comparación con la sección presencial" (p.1532). Si bien las comunidades presenciales se han comparado con las comunidades en línea en el pasado, estas investigaciones recientes han comenzado a enfatizar la naturaleza única de las comunidades en línea como algo más significativo que el intento de replicar o transferir las experiencias presenciales a los contextos en línea.

Curiosamente, en el ámbito del asesoramiento, Hanley, Ersahin, Sefi y Hebron (2016) descubrieron que los estudiantes que accedían a los servicios de asesoramiento tendían a utilizar los servicios en línea de forma diferente a los servicios presenciales. Mientras que muchos investigadores debaten sobre los beneficios y las limitaciones de los contextos de aprendizaje presencial frente a los contextos en línea, muchos prefieren un enfoque mixto que emplea una combinación de estrategias y recursos de aprendizaje tanto de los contextos presenciales tradicionales como de los contextos en línea (Torrissi-Steele y Drew, 2013; Twelves y Arasaratnam, 2012-2013). Por lo tanto, son las diferentes posibilidades de cada contexto, incluyendo el presencial, el mixto y el online, las que parecen ser más significativas para los educadores recientes que trabajan en cualquiera de estos contextos.

Las comunidades virtuales, aunque comparten algunas cualidades, son diferentes de las comunidades físicas. En contextos educativos en los que los alumnos y los profesores trabajan juntos para lograr el aprendizaje, o en los que grupos de personas interesadas se unen para investigar un tema, estos grupos de aprendizaje y enseñanza se han denominado Comunidades de Práctica (CdP). McDonald y sus colegas han estudiado el fenómeno de las Comunidades de Práctica (CdP) en contextos educativos, incluyendo las CdP online o digitales (por ejemplo, McDonald, 2014; Reushle & McDonald, 2012). Se han basado en la visión de Wenger y sus colegas (Wenger, 1998a, 1998b; Wenger, McDermott, & Snyder, 2002) de que una CdP está formada por un dominio de conocimiento, una comunidad de individuos que están unidos en una práctica compartida, una comunidad que confirma la identidad de un individuo así como la competencia del grupo.

El trabajo de McDonald y sus colegas ha puesto de relieve el valor de la forma en que las CoP "proporcionan un contexto para las conversaciones profesionales sostenidas en torno a cuestiones de dominio y práctica identificadas" (McDonald & Star, 2006, p. 4). Estos beneficios son fácilmente aplicables a una serie de contextos educativos como la educación de pregrado, la educación de postgrado, el aprendizaje y la formación profesional. Si bien se han identificado algunos de los obstáculos para mantener las CdP virtuales, como las dificultades para compartir conocimientos a través de las tecnologías en línea y su naturaleza transitoria, en comparación con algunas CdP más formadas orgánicamente (Hanisch y Churchman, 2008), otros investigadores han identificado más características positivas de las CdP virtuales. Por ejemplo, Barnett et al.

(2012) descubrieron que la confianza puede construirse en línea entre los participantes de las CdP virtuales y que las CdP virtuales funcionan bien si los participantes trabajan hacia un objetivo específico. Además, Truman (2013) descubrió que algunas comunidades virtuales desarrollaban la capacidad de resolver problemas en línea de forma colaborativa. La interacción de la interacción social y la formación o definición de la personalidad en un contexto en línea también se ha estudiado, en cierta medida, dentro de las comunidades en línea. Por ejemplo, el trabajo de Koole (2010) sobre el lugar del yo en las comunidades en línea dentro de las redes de aprendizaje en línea ha establecido que "un sentido del yo está intrínsecamente conectado con el sentido de pertenencia de uno dentro de una comunidad (-ies)" (p. 241), y Crampton y Ragusa (2015) encontraron que los estudiantes creían que un sentido de pertenencia y conexión en un contexto educativo en línea impactaba en su éxito académico. La pertenencia es uno de los aspectos fundamentales de la pertenencia a un grupo (Furman, 1998; Strayhorn, 2012), incluidos los grupos virtuales de estudiantes dentro de los cursos de aprendizaje a distancia (Crampton y Ragusa, 2015) o los estudiantes que participan en contextos de aprendizaje mixto que incorporan componentes del curso en línea y en el campus (Masika y Jones, 2016). Las comunidades relacionales se forman debido a los intereses compartidos, como señala Gusfield (1975).

En el contexto de la educación basada en la fe, por ejemplo, se puede suponer que las universidades presumiblemente inculcan a los estudiantes valores particulares, y la medida en que uno se siente parte de la comunidad de aprendizaje basada en la fe está posiblemente influenciada por la medida en que uno suscribe estos valores. Sin embargo, hay que tener en cuenta que es posible no suscribir una determinada fe y compartir los valores de la misma. En otras palabras, una institución educativa que funciona con un ethos cristiano, por ejemplo, atraería a los estudiantes que quieren que los elementos de espiritualidad y moralidad sean parte integral del plan de estudios y la cultura académica, aunque no profesen personalmente el cristianismo. Un estudiante de otra confesión (o sin afiliación religiosa) podría tener un sentido de pertenencia a una universidad religiosa si, al menos hasta cierto punto, comparte los valores de esa comunidad.

El apoyo, la camaradería y la conexión caracterizan la pertenencia a un grupo determinado. Proponemos que la conexión intelectual es también un elemento importante en una comunidad de aprendizaje, un aspecto de la comunidad al que Wenger (1998b) se refiere como dominio del conocimiento, también explorado por McDonald y sus colegas en un contexto en línea (McDonald, 2014; McDonald & Star, 2006; Reushle & McDonald, 2012). Por conexión intelectual entendemos la capacidad de intercambiar y expresar ideas sin sentirse subestimado o desafiado más allá de la propia capacidad. El saber que uno es capaz de marcar la diferencia en la comunidad a la que pertenece es un aspecto importante del sentido de afiliación a esa comunidad (McMillan & Chavis, 1986) y se ha comprobado que influye en las tasas de retención en contextos de aprendizaje mixto (Masika y Jones, 2016). Se podría argumentar que la agencia es un aspecto fundamental de la percepción de la libertad y, como tal, un componente esencial de una comunidad de aprendizaje en la que todos los miembros se sienten libres de influir y ser influidos. La capacidad de tener algo que decir en el propio proceso de aprendizaje y saber que las ideas de uno marcan la diferencia en la comunidad de aprendizaje son aspectos importantes para sentir la conexión intelectual. De hecho, la presencia cognitiva, junto con la presencia social y la presencia docente, es descrita por Garrison y Cleveland-Innes (2005) como un componente necesario de una comunidad de investigación, especialmente para garantizar que la comunidad tenga un propósito y el aprendizaje sea significativo. El sentido de pertenencia y el sentido de

agencia en la comunidad indican que hay un elemento de relación con la comunidad, ya sea física o virtual. Y las relaciones humanas se desarrollan a través de la comunicación.

### **Comunicación (mediada por ordenador)**

La comunicación interpersonal suele caracterizarse como un proceso dinámico de envío y recepción de mensajes dentro de un contexto sociocultural que, junto con las personalidades implicadas, influye en la forma en que se perciben los mensajes. La comunicación tiene componentes verbales y no verbales, y ambos contribuyen a la experiencia de la comunicación. Las señales no verbales desempeñan un papel importante no sólo para complementar los mensajes verbales, sino también para sustituirlos y, en algunos casos, para contradecirlos. Cuando la comunicación verbal contradice el mensaje no verbal que la acompaña, el mensaje no verbal se percibe como el más acertado (Jones y LeBaron, 2002). En las interacciones de aprendizaje en línea, el aspecto de la comunicación que más sufre es el no verbal; el entorno en línea es descrito por Hosler y Arend (2012) como "vacío de las señales tonales, visuales y verbales que se encuentran en el aula tradicional" (p. 148). Los emoticonos son un esfuerzo por replicar alguna versión de las expresiones no verbales. Mientras que los chats de vídeo permiten acceder a las expresiones faciales y al tono de voz, la tecnología aún no puede replicar los sutiles matices comunicados por la proxémica (por ejemplo, estar cerca de otra persona para comunicar solidaridad o intimidación) o la háptica (dar un abrazo a alguien, por ejemplo). En términos de aprendizaje, se ha afirmado que las señales no verbales en la comunicación tienen un impacto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, especialmente cuando surgen conflictos (Okon, 2011). Babad (2007), por ejemplo, descubrió que los gestos de comunicación no verbal, como las percepciones de los estudiantes sobre el entusiasmo del profesor y la inmediatez del mismo. Además, hay pruebas que sugieren que los gestos no verbales de los profesores (cuando se comunican con el alumno en un modo en el que estos gestos son accesibles) desempeñan un papel importante a la hora de influir en el rendimiento de los alumnos en el aprendizaje en línea (Niari, Manousou y Lionarakis, 2016). Sin embargo, a pesar de las afirmaciones de algunos investigadores sobre el valor de la comunicación no verbal para la enseñanza y el aprendizaje (Babad, 2007; Hosler y Arend, 2012; Okon, 2011), y aunque existe una aceptación general de que las señales no verbales ayudan a la comunicación cara a cara en general, York (2015) afirma que "hay datos inconsistentes sobre el efecto de la comunicación no verbal utilizada por los instructores y el impacto en el aprendizaje de los estudiantes dentro del entorno de la educación superior" (p. 1). Sin embargo, su estudio que investigó el papel de la inmediatez no verbal en relación con el aprendizaje de los estudiantes en un contexto de educación superior sí concluyó claramente que "la inmediatez no verbal de los instructores afecta al aprendizaje de los estudiantes", lo que implica que "los programas de desarrollo profesional en la educación superior podrían beneficiarse de proporcionar formación en comunicación no verbal a los instructores" (p. 5). Todavía no se ha investigado a fondo cómo podría aplicarse o considerarse esta conclusión en un contexto de aprendizaje en línea, especialmente si se utilizan las posibilidades de las videoconferencias, en las que los estudiantes y los profesores pueden ver las expresiones faciales y los gestos de los demás, aunque sea por medios digitales. Sin embargo, la comunicación dependiente de la tecnología no suele replicar las posibilidades de comunicación tangibles y ricas que ofrecen las interacciones de aprendizaje cara a cara. Independientemente de los imperativos económicos y pragmáticos para conceder que la comunicación en línea replica adecuadamente la comunicación cara a cara, un evaluador honesto no puede dejar de reconocer que la

comunicación mediada por la tecnología (en su forma actual) no puede replicar la comunicación cara a cara. Esto no quiere decir, sin embargo, que no haya ventajas interpersonales y relacionales en la comunicación mediada por la tecnología. En la comunicación cara a cara, estamos sometidos a todas las expectativas sociales que acompañan a dicha interacción. En otras palabras, cuando vemos a la persona con la que nos comunicamos, no podemos evitar hacer ciertas suposiciones sobre ella (basadas en su aspecto, olor, postura, y tener ciertas expectativas de esa persona basadas en esas suposiciones. Inevitablemente, tus expectativas dictan cómo respondes a esa persona, lo que a su vez influye en cómo esa persona te responde a ti. En cambio, en un foro en línea, a menudo utilizado con fines de aprendizaje, tienes la oportunidad de interactuar a nivel intelectual, al menos hasta cierto punto. Si sabes leer y escribir y eres capaz de articular tus ideas por escrito, tienes la oportunidad de comunicar tus ideas e interactuar con los demás sin el obstáculo de las ideas preconcebidas basadas en la apariencia, el olor o los gestos. La competencia en la comunicación en línea se basa en un conjunto diferente de habilidades en las que algunas personas pueden destacar, a pesar de otras carencias percibidas que pueden debilitar su comunicación cara a cara.

### La singularidad social de la comunicación en línea

La investigación sobre la comunicación mediada por ordenador (CMC) ha identificado ciertos factores que influyen en la competencia en la CMC, como el conocimiento de cómo comunicarse en un contexto mediado por ordenador y la motivación para participar en la CMC (Bunz, 2005), y las predisposiciones a la CMC en términos de aprehensión o aversión al uso de las tecnologías (Kelly, Keaten, Hazel, & Williams, 2010). En la educación en línea y semipresencial, los tipos de interacciones pueden incluir foros en línea asíncronos, chats textuales y de audio/vídeo síncronos, correo electrónico y conversaciones telefónicas, por nombrar algunos. A modo de introducción, el profesor puede tener un saludo pregrabado en vídeo. Los estudiantes pueden tener la oportunidad de compartir breves perfiles, incluyendo una foto. Quizás haya una ronda de mensajes introductorios en el foro para que los miembros de la clase se conozcan entre sí. Este tipo de interacciones se diferencian de la comunicación sincrónica cara a cara en varios aspectos y a menudo se emplean en cursos que se imparten en una modalidad completamente en línea o en una modalidad mixta que incorpora elementos de la educación presencial y en línea. En primer lugar, a diferencia de lo que ocurre en la comunicación cara a cara, cada individuo tiene un cierto grado de control sobre cómo se presenta al resto del grupo. En otras palabras, uno puede seleccionar una fotografía favorecedora, posicionarse de una manera determinada frente a la cámara si se dispone de videochat, y puede prescindir de divulgar otras características físicas como la altura, el olor, los marcadores de riqueza (como un atuendo caro) e incluso la edad, hasta cierto punto. Las expectativas sociales sobre el código de vestimenta e incluso la higiene personal suelen ser discutibles en muchas formas de comunicación en línea. En la medida en que el físico de una persona predispone las respuestas de los demás hacia ella (Arasaratnam, 2011), la comunicación en línea sirve como medio igualador. En segundo lugar, los códigos no verbales desempeñan un papel importante en la comunicación cara a cara. La frecuencia del contacto visual, la postura, la proximidad, el uso de gestos y el tono/volumen de voz son elementos que influyen en la percepción de la persona (Lewis, 2007). En la comunicación asíncrona en línea, como los mensajes del foro, ninguno de estos elementos es relevante. La persona más torpe y recluida socialmente podría ser la más vocal y asertiva a la hora de presentar sus opiniones, si tiene confianza en la articulación escrita. La obsolescencia de las habilidades no verbales presenta oportunidades para la

autoexpresión de algunos individuos que nunca podrían tener esa oportunidad en un aula presencial. Leong (2011) sugiere incluso que los entornos de aprendizaje en línea pueden "mejorar las oportunidades de presencia social y absorción cognitiva" (p. 24), lo que puede mejorar la actitud de los estudiantes hacia su aprendizaje. En tercer lugar, en los foros de aprendizaje en línea asíncronos, las habilidades para tomar turnos de conversación en tiempo real son obsoletas. Uno puede formar cuidadosamente sus pensamientos antes de compartirlos con un grupo, sin la presión de interponerse en una conversación dinámica que avanza rápidamente. Cualquiera que se sienta cohibido por su voz, su acento, sus habilidades lingüísticas o su incapacidad para interrumpir, queda liberado de este tipo de presión social en un foro escrito. Incluso en la comunicación sincrónica en línea (audio, vídeo y/o texto), los participantes tienen más oportunidades de interponer sus pensamientos porque tienen la posibilidad de enviar un mensaje al conferenciante o levantar la mano para que sea visible para todo el grupo. La comunicación asíncrona también permite responder de forma reflexiva a las ideas de los demás a lo largo del tiempo, a diferencia de la comunicación presencial. Por último, en la comunicación en línea hay una medida de independencia y agencia en la socialización que no está presente en la comunicación cara a cara o en los contextos de aprendizaje presencial. En las aulas presenciales, los amigos suelen sentarse juntos o quizás se forman amistades con el tiempo y los estudiantes se agrupan. Un estudiante puede sentirse excluido si no forma parte de ese grupo. Sin embargo, en una clase en línea, los grupos o los amigos no son tan visibles. Los compañeros de clase pueden enviarse correos electrónicos en privado para formar amistades -o decidir no hacerlo- sin la presión social de encajar. La propia naturaleza de la educación en línea, que puede resultar aislante y desconectada para algunos (Hun Lim, Morris y Kupritz, 2007), también puede ser liberadora para otros que no se desenvuelven bien en la socialización cara a cara.

En resumen, la comunicación en línea se diferencia de la comunicación cara a cara en al menos cuatro aspectos: es, hasta cierto punto, un medio igualador (socialmente igualitario), se basa en gran medida en la comunicación escrita más que en la no verbal (competencia verbal/escrita), no requiere habilidades refinadas para tomar turnos de conversación (tiempo para la respuesta razonada) y alivia la presión social de encajar (agencia social). Estas distinciones también son relevantes en los contextos de aprendizaje en línea, especialmente en aquellos en los que las interacciones y las comunicaciones en línea son las actividades centrales del aprendizaje. Una vez identificados algunos aspectos únicos de la comunicación en línea, también es necesario identificar algunas de las habilidades únicas requeridas en la comunicación en línea. Aparte de la necesidad de dominar el uso de la tecnología pertinente, la comunicación en línea suele favorecer a quienes se expresan por escrito. Además, la frecuencia de la comunicación también se asocia con la simpatía y el sentido general de comunidad (Dawson, 2006). Por lo tanto, los que se conectan habitualmente a las tecnologías en línea tienen una ventaja sobre los que se "conectan" sólo a determinadas horas programadas. El comunicador escrito también tiene que dedicarse al arte de expresar las emociones que normalmente se manifiestan a través de señales no verbales en la comunicación cara a cara. Sherblom, Withers y Leonard (2013) identifican cuatro influencias en la probabilidad de que los estudiantes participen en debates en línea. Estas influencias reiteran la singularidad previamente observada de la comunicación en línea. En primer lugar, los estudiantes necesitan saber cómo participar en la CMC, en particular desarrollar la familiaridad con las peculiaridades de este medio. En segundo lugar, los estudiantes necesitan habilidades en estrategias de CMC. Al igual que la comunicación cara a cara requiere ciertas habilidades, lo mismo ocurre con el CMC. En tercer lugar, los estudiantes necesitan superar la aprensión al CMC. Los autores señalan que esto no tiene

necesariamente que ver con el miedo a la tecnología, sino con la comunicación en un contexto no familiar (por ejemplo, participar en una discusión en el "aula" es diferente de enviar un mensaje de texto a un amigo) utilizando un medio diferente. En cuarto lugar, los estudiantes se ven influidos por la motivación (o la falta de ella) para participar en debates en línea. Los autores observan que si los profesores conocen estas cuatro influencias, pueden poner en práctica estrategias deliberadas para animar a los estudiantes a participar en una comunicación e interacción significativas en línea. Por lo tanto, la optimización de las experiencias de los estudiantes en el aprendizaje en línea debe aprovechar la singularidad que presenta este modo de comunicación. En la siguiente sección presentamos algunas conclusiones de investigaciones anteriores sobre el cultivo de comunidades en línea, y exploramos cómo estas conclusiones pueden optimizarse en la práctica, en relación con las cuatro formas distintas en que la comunicación en línea es diferente de la comunicación cara a cara.

### **Dinámica social en el aprendizaje en línea**

Las investigaciones previas sobre el aprendizaje en línea han identificado varias conclusiones que son relevantes para el presente debate. Sin embargo, muchos de estos estudios anteriores se basan en la premisa de replicar los tipos de comunidades de aprendizaje en las aulas presenciales, para permitir a los estudiantes y al profesorado en línea participar en los beneficios de dichas comunidades. Partiendo de nuestra premisa de que la riqueza de las comunidades presenciales no puede reproducirse en línea, pero que el aprendizaje en línea ofrece oportunidades únicas ausentes en el aprendizaje presencial, revisamos ahora las conclusiones de los estudios anteriores con el objetivo de delinearlas a la luz de nuestra premisa. La discusión se estructura en torno a las cuatro formas en que la comunicación en línea es diferente de la comunicación cara a cara.

### **Socialmente igualitario**

Observamos que la comunicación en línea facilita una medida del igualitarismo debido a la falta de acceso inmediato a los marcadores físicos y otros socioeconómicos que inevitablemente influyen en la percepción social en la comunicación cara a cara. Uno de los instrumentos conocidos en la investigación de la comunidad en línea es la Escala de Comunidad en el Aula (CCS) de Rovai (2002), que consta de dos subescalas, a saber, "conectividad" y "aprendizaje". La conectividad se refiere a los sentimientos de pertenencia, los valores compartidos y la conexión emocional e intelectual. La dimensión de aprendizaje identifica el aspecto único de un aula como comunidad formada por el objetivo común del aprendizaje, incluyendo la incorporación de las interacciones tanto del personal docente como de los estudiantes. La conexión o el sentido de pertenencia es una parte demostrablemente significativa de tener un sentido de comunidad. Sin embargo, en las interacciones cara a cara, a menudo hay una fase inicial de presentaciones y de conocerse, durante la cual los que son percibidos como atractivos y/o socialmente competentes tienen una ventaja sobre los demás.

### **Competencia verbal/escrita**

Hemos observado que los códigos no verbales desempeñan un papel muy limitado en la comunicación en línea. De ello se desprende que los estudiantes se basan casi por completo en su competencia escrita y verbal ocasional para comunicarse. Esto podría ser liberador para los estudiantes o el personal docente, cuyo dominio de la escritura supera con creces el dominio relacional y no verbal. Aunque muchos profesores han utilizado con éxito los chats de vídeo en directo y otras formas de comunicación similares para reproducir la

comunicación cara a cara lo más fielmente posible (Ball y Leppington, 2013), proponemos que la ausencia de códigos no verbales no tiene por qué considerarse una desventaja en el aprendizaje en línea. Se trata de una oportunidad para que los profesores proporcionen directrices claras e instructivas para el decoro "escrito" en la comunicación en el foro, por ejemplo, y faciliten la participación activa de aquellos estudiantes que pueden haberse sentido incómodos en una clase presencial. Dawson (2006) señala que el aumento de las oportunidades de interacción de los estudiantes en línea incrementa el sentido de comunidad entre ellos. Aunque estas interacciones pueden incluir chats de vídeo en directo, el profesor sigue teniendo más oportunidades de moderar los debates e involucrar a los estudiantes de una forma que no siempre es posible en las aulas presenciales, donde los estudiantes tímidos se autoexcluyen de un debate activo y pueden sentirse más avergonzados si se les llama la atención. La inmediatez de estar "en público" disminuye en línea, por lo que podría decirse que es menos desafiante para los estudiantes tímidos.

### **Tiempo de respuesta razonada**

Una de las dinámicas de las interacciones en directo es la capacidad de los participantes de "meterse" en una conversación y expresar sus opiniones. Algunos lo hacen mejor que otros. La participación activa en un debate de grupo cara a cara requiere confianza, asertividad y un dominio razonable del idioma. Incluso en las conversaciones diádicas, el ritmo de la comunicación es tal que cuando se hace una pregunta, se espera que uno responda en un tiempo muy breve (normalmente menos de un minuto) para que la conversación siga fluyendo. Esta dinámica no siempre se presta a respuestas razonadas o precedidas de una larga reflexión. Además, los debates en grupo en clase suelen estar dominados por unos pocos estudiantes que se hacen oír (a menos que el profesor los modere adecuadamente) y excluyen a los demás. Los estudiantes con acento o con conocimientos lingüísticos limitados, por ejemplo, pueden ser tímidos a la hora de expresar sus opiniones en un grupo. Hay datos que sugieren que, incluso entre los estudiantes que dominan el inglés, algunos estudiantes internacionales se sienten incómodos al participar en un debate de grupo debido a las normas culturales de conversación o cortesía (Arasaratnam, 2002). Los foros asíncronos en línea permiten a los estudiantes presentar respuestas razonadas sin las presiones sociales que prevalecen en la comunicación cara a cara. Además, la comunicación escrita elimina los acentos y permite a los participantes expresar sus ideas sin verse coartados por las diferencias en el habla. Los estudiantes no tienen que sentir que están interrumpiendo a alguien, cuando expresan una opinión. El tiempo disponible para las respuestas razonadas en los foros en línea tiene el potencial de fomentar debates en profundidad informados por períodos de reflexión individual que no siempre son posibles dentro de las limitaciones de tiempo de una sesión presencial.

Los profesores también tienen la capacidad de dar respuestas razonadas a las preguntas, a diferencia de tener que "pensar en sus pies" en una clase presencial. Además, los profesores pueden ser deliberados a la hora de proporcionar retroalimentación para la mayoría, si no todos, los comentarios en un foro de discusión si así lo desean, a diferencia de lo que ocurre en una discusión presencial. Limon y Boster (2003) demuestran que la retroalimentación positiva del rendimiento aumenta la percepción de cohesión y pertenencia de los miembros del grupo. Llevando esto al nivel del aula, esto podría ser en forma de retroalimentación del profesor a los grupos de estudiantes en relación con sus tareas de grupo asignadas o la participación colectiva en el foro. Aunque, al igual que en los contextos de aprendizaje presencial, los profesores que dominan la comunicación

en línea pueden reducir la cantidad de interacción o, al menos, la disposición o motivación de los estudiantes para interactuar (Salmon, 2013).

## Resultados y discusión

Ya hemos observado que las interacciones en línea ofrecen la oportunidad de que los alumnos elijan a sus amigos (y tengan la opción de ser elegidos como amigos) sin las presiones de infiltrarse en grupos de amigos preexistentes que suelen estar presentes en los entornos presenciales. Los estudiantes pueden elegir a determinados compañeros con los que quieren seguir comunicándose por correo electrónico basándose en ideas compartidas, sin la duda de contenerse sólo porque siempre están rodeados de los estudiantes populares, por ejemplo. Las investigaciones muestran que los estudiantes que estudian a distancia perciben que su sentido de conexión con sus compañeros de clase repercute en la calidad de su aprendizaje, especialmente en lo que respecta a la formación de una identidad social (Crampton y Ragusa, 2015). La comunicación en línea ofrece cierta libertad en cuanto al tipo de personas con las que un estudiante puede conectarse. Schrader (2015) lo explica así: ...con la tecnología, el aula es más amplia y la participación más igualitaria. La implicación moral de la participación entre iguales es más probable que se consiga a través de las redes sociales mediadas por el ordenador y la tecnología. Cada persona tiene el mismo acceso (si posee la tecnología) a la participación. La tecnología potencia comunidades activas y diversas de estudiantes que pueden ser juzgados más por el contenido de sus contribuciones que por el color de su piel, su estatus socioeconómico u otra característica (p. 29). Sin embargo, con esta libertad, los estudiantes necesitan orientación para establecer relaciones en línea. Walther y Bunz (2005) identifican seis reglas para facilitar la confianza, el agrado y el rendimiento en los grupos virtuales. En primer lugar, sugieren que los miembros del grupo deben empezar a comunicarse entre sí de inmediato, poco después de unirse al grupo concreto. En segundo lugar, los miembros deben comunicarse con frecuencia entre sí. En tercer lugar, en un proyecto de grupo en el que haya que realizar tareas, los autores proponen que los miembros realicen varias tareas a la vez (en lugar de organizar primero lo que hay que hacer, asignar las tareas y ejecutarlas después). En cuarto lugar, los miembros del grupo deben reconocer explícitamente que han leído los mensajes de otros miembros en un foro u otro medio de comunicación en línea.

A diferencia de los entornos presenciales, en los que el reconocimiento de los mensajes puede hacerse de forma no verbal y contextual, el entorno en línea requiere una comunicación más intencionada en los foros escritos para garantizar que la falta de respuesta textual a un mensaje en línea no se interprete como una falta de reconocimiento de la comunicación. En quinto lugar, y relacionado con el punto anterior, los miembros del grupo deben especificar cómo responden al mensaje de otra persona. Los autores observan que, a diferencia de lo que ocurre en un entorno cara a cara, donde el silencio puede interpretarse en el contexto de las señales no verbales, en un entorno en línea la falta de respuesta puede ser difícil de interpretar. Por último, los autores sugieren que los grupos en línea deberían establecer plazos para las tareas relevantes y cumplirlos fielmente, como forma de crear confianza entre los miembros del grupo. Si, por ejemplo, la tarea consiste en completar un proyecto de grupo como parte de una evaluación, acordar plazos para que cada miembro realice

tareas menores que conduzcan a la finalización del proyecto (y cumplirlos) serviría para crear confianza y ayudar a los miembros del grupo a confiar los unos en los otros.

## Conclusiones

McLuhan (2005) observó una vez que el medio es el mensaje. La comunicación está indudablemente influenciada por el medio a través del cual se produce. El aprendizaje en línea es una experiencia única, sin duda moldeada por el medio a través del cual se comparten la enseñanza y las interacciones. Para entender la "comunidad" en un entorno de aprendizaje en línea, hay que hacer caso a las palabras de McLuhan y comprender la naturaleza de este medio diferente a través del cual se produce la comunicación. No es práctico ni lógico reproducir en un entorno de aprendizaje en línea las estrategias para fomentar la comunidad en las aulas presenciales. El medio único requiere estrategias únicas. Identificar las formas específicas en que la singularidad de la comunicación en línea proporciona ciertas ventajas, es un paso hacia la identificación de las estrategias que podrían utilizarse para cultivar la comunidad en línea "aulas".

Puede haber oportunidades para redefinir el término "cara a cara" para abarcar los contextos de aprendizaje en línea (con la ayuda de instalaciones de videoconferencia en las que los profesores y los estudiantes pueden verse) y para que este término no se aplique únicamente a los contextos de aprendizaje físicos. Los entornos de los cursos en línea no ofrecen simplemente la oportunidad de transferir, convertir o replicar las actividades de aprendizaje presencial en un contexto en línea, como han documentado muchos investigadores (Ball y Leppington, 2013; Davis, 2001; Ko y Rossen, 2004). Por el contrario, sostenemos que el contexto de aprendizaje en línea es único y no necesariamente el "primo pobre" del aprendizaje en el campus que requiere continuamente defensa y justificación. De hecho, en algunos casos puede ser una alternativa viable, una mejora o un reemplazo del aprendizaje presencial.

Aunque en este artículo se han explorado brevemente algunas de estas estrategias, se necesita un estudio empírico en el que se mida el sentido de comunidad de los estudiantes en un curso en línea antes y después de la aplicación de las estrategias de intervención. Un modelo de preprueba y posprueba para medir el sentido de comunidad de los estudiantes en un entorno en línea antes y después de la implementación de una o dos estrategias específicas de cultivo de la comunidad nos proporcionaría información valiosa para implementar iniciativas que proporcionen a los estudiantes en línea una rica experiencia de comunidad, estrategias que no necesariamente implican la réplica de métodos presenciales. Los resultados de estos estudios pueden aportar pruebas para apoyar o refutar las formas en que las comunidades de aprendizaje en línea ofrecen beneficios diferentes o similares a los de las comunidades de aprendizaje presenciales. Esperamos que este documento sirva de estímulo para dichos estudios.

## Agradecimientos

A Dios y Mariel Allot, mi prometida.  
Diego

Me gustaría expresar mi gratitud y reconocimiento a todos aquellos que me apoyaron para completar esta investigación, especialmente a la Mgtr. Miriam Jiménez, cuya ayuda, y seguimiento, definitivamente me ayudaron a lograr este duro objetivo final. Finalmente, quiero agradecer a mi prometida Lorena Armero, por todo su apoyo desinteresado en aquellas noches de árduo trabajo.

Erich

## Referencias

- Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2008). El desarrollo de una comunidad de investigación a lo largo del tiempo en un curso en línea: Comprender la progresión e integración de la presencia social, cognitiva y docente. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12(3-4), 3-22.
- Andreatos, A. S. (2012). Educando a los ingenieros y profesionales de la informática del siglo XXI Habilidades de comunicación en los nuevos medios para ingenieros y profesionales de la informática: Demandas transnacionales y transculturales: Trans-National and Trans- Cultural Demands (pp. 132-159). Hershey, PA: IGI Global.
- Andreatos, A. S. (2015). El uso de los MOOCs en la formación continua de personas y organizaciones. En e. b. D. A. Mesquita & P. Peres (Eds.), *Furthering Higher Education Possibilities through Massive Open Online Courses*. Politécnica de Oporto. Portugal (pp. 49-79). Hershey, PA: IGI Global.
- Arasaratnam, L. A. (2002). Competing cultural voices: An ethnographic study of international students in American graduate education. Ponencia presentada en la Convención Anual de la Eastern Communication Association, Nueva York, NY.
- Arasaratnam, L. A. (2011). Comunicación y cognición social Percepción y comunicación en espacios interculturales (pp. 1-24). Lanham, MD: University Press of America.
- Babad, E. (2007). El comportamiento no verbal de los profesores y sus efectos en los estudiantes La beca de enseñanza y aprendizaje en la educación superior: Una perspectiva basada en la evidencia (pp. 201-261): Springer.
- Ball, T. C., y Leppington, R. (2013). Grupos de aprendizaje de construcción de la comunidad en un curso en línea: Un estudio de movimientos funcionales. *The Northwest Journal of Communication*, 41(1), 109-132. Barnett, S., Jones, S. C., Caton, T., Iverson, D. C.,
- Bennett, S., & Robinson, L. (2012). Implementación de una comunidad virtual de práctica para la formación de médicos de familia: Un estudio de caso de métodos mixtos. *Journal of Medical Internet Research*, 16(3), e(83). doi: 10.2196/jmir.3083
- Bowers, J., y Kumar, P. (2017). Percepciones de los estudiantes sobre la enseñanza y la presencia social: Un análisis comparativo de los entornos de aprendizaje presencial y en línea Blended Learning: Conceptos, metodologías, herramientas y aplicaciones (pp. 1532-1550): IGI Global.

- Buchenroth-Martin, C., DiMartino, T., & Martin, A. P. (2017). Medición de las interacciones de los estudiantes mediante redes: Perspectivas de la comunidad de aprendizaje de un gran curso de aprendizaje activo. *Journal of College Science Teaching*, 46(3), 90.
- Bunz, U. (2005). El uso de scantron frente a un sistema de respuesta del público para la investigación de encuestas: ¿Importa la metodología a la hora de medir la competencia comunicativa mediada por ordenador? *Computers in Human Behavior*, 21(2), 343-359.
- Burleson, J. E. (2016). Interacción organización-parte interesada a través de los medios sociales: Una investigación a tres niveles, categorización y agenda de investigación. (Doctor en Filosofía), Universidad de Clemson. Recuperado de [http://tigerprints.clemson.edu/all\\_dissertations/1666/](http://tigerprints.clemson.edu/all_dissertations/1666/)
- Chandramouli, R. (2011, 1-2 de junio de 2011). Amenazas emergentes de los medios sociales: Perspectivas tecnológicas y políticas. Documento presentado en la Segunda Cumbre Mundial sobre Ciberseguridad: Mobilizing for International Action, Londres.
- Cochrane, T., y Withell, A. (2013). ¿Sueñan los estudiantes del siglo XXI con ovejas eléctricas? Un marco de medios sociales móviles para las pedagogías creativas. En H. Carter, M. Gosper, & J. Hedberg (Eds.), *Electric Dreams. Proceedings ascilite 2013 Sydney* (pp. 151-161). Macquarie University: Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (ASCILITE).
- Crampton, A., & Ragusa, A. T. (2015). Explorando el papel de la tecnología en el fomento del sentido de pertenencia en los estudiantes que estudian a distancia. Sydney: Office for Learning and Teaching, Department of Education and Training.
- Davis, A. (2001). Universidad de Athabasca: Conversión de la educación a distancia tradicional a los cursos, programas y servicios en línea. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(2), 1-16.
- Dawson, S. (2006). Un estudio de la relación entre la interacción comunicativa de los estudiantes y el sentido de comunidad. *The Internet and Higher Education*, 9(3), 153-162. doi:10.1016/j.iheduc.2006.06.007
- Dolan, V. (2011). El aislamiento del profesorado adjunto en línea y su impacto en su rendimiento. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(2), 62-77.
- Furman, G. C. (1998). Postmodernismo y comunidad en las escuelas: Unraveling the paradox. *Educational Administration Quarterly*, 34(3), 298-328. doi:10.1177/0013161X98034003003
- Garrison, D. R. (2006). Principios de colaboración en línea. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(1), 25-34.
- Garrison, D. R., y Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitar la presencia cognitiva en el aprendizaje en línea: La interacción no es suficiente. *The American Journal of Distance Education*, 19(3), 133-148.
- Gusfield, J. R. (1975). *La comunidad: Una respuesta crítica*. Nueva York: Harper Colophon.
- Hanisch, J., y Churchman, D. (2008). *Comunidades virtuales de práctica: A study of communication, community and organisational learning*. Australia and New Zealand Communication Association/University of Adelaide.

- Hanley, T., Ersahin, Z., Sefi, A., & Hebron, J. (2016). Comparación del asesoramiento estudiantil en línea y presencial: ¿Qué objetivos terapéuticos se identifican y cuáles son las implicaciones para los proveedores de educación? *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 1-18.
- Herrington, J., y Standen, P. (2000). Pasar de un entorno de aprendizaje multimedia instructivista a uno constructivista. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 9(3),195-205.
- Hosler, K. A., & Arend, B. D. (2012). Estrategias y principios para desarrollar la presencia cognitiva en los debates en línea. En Z. Akyol & D. R. Garrison (Eds.), *Educational communities of inquiry: Marco teórico, investigación y práctica* (pp. 148- 167). Hershey, Pennsylvania: IGI Global.
- Huertas, M. A., Casado, C., Córcoles, C., Mor, E., & Guerrero-Roldán, A.-E. (2007). Redes sociales para el aprendizaje: wikis, blogs y tagging en educación. Documento presentado en las Actas de EDEN 2007: International Conference, Nápoles, Italia.
- Hun Lim, D., Morris, M. L., & Kupritz, V. W. (2007). Online vs. blended learning: Differences in instructional outcomes and learner satisfaction *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(2), 27-42.
- Imlawi, J., y Gregg, D. (2014). Compromiso en las redes sociales en línea: El impacto de la auto-revelación y el humor. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 30(2), 106-125. doi: 10.1080/10447318.2013.839901
- Jones, S. E., y LeBaron, C. D. (2002). Investigación sobre la relación entre la comunicación verbal y no verbal: Integraciones emergentes. *Journal of Communication*, 52(3), 499-521. doi: 10.1111/j.1460-2466.2002.tb02559.x
- Jordan, K. (2014). Tendencias iniciales en la inscripción y finalización de los cursos abiertos masivos en línea. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(1).
- Kelly, L., Keaten, J. A., Hazel, M., & Williams, J. A. (2010). Efectos de la reticencia, el afecto por los canales de comunicación y la competencia autopercebida en el uso de la mensajería instantánea. *Communication Research Reports*, 27(2), 131- 142.
- Khalil, H., & Ebner, M. (2014). MOOCs completion rates and possible methods to improve retention-a literature review *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 201* (Vol. 2014, pp. 1236-1244). Chesapeake, VA: AACE.
- Ko, S., & Rossen, S. (2004). *Conversión de cursos Enseñanza en línea: A practical guide* (pp. 36-65). Boston: Houghton Mifflin.
- Koh, J., & Kim, Y. (2003). Sense of virtual community: Conceptual framework and empirical validation. *International Journal of Electronic Commerce*, 8(2), 75-93.
- Koole, M. (2010). La red de la identidad: Selfhood and belonging in online learning networks. En L. Dirckinck-Holmfeld, V. Hodgson, C. Jones, M. de Laat, D. McConnell, & T. Ryberg (Eds.), *Proceedings of the Seventh International Conference on Networked Learning 2010* (pp. 241-248). Aalborg, Dinamarca.
- Kraus, W. (2006). La negociación narrativa de la identidad y la pertenencia. *Narrative inquiry*, 16(1), 103-111. doi: <http://dx.doi.org/10.1075/ni.16.1.14kra>

- Leak, T. (2016). Likes, Posts, and Tweets Oh My: Los medios sociales y la práctica de la excelencia en las relaciones públicas dentro de las organizaciones deportivas profesionales. (Doctor en Filosofía), Universidad Estatal de Georgia. Extraído de [http://scholarworks.gsu.edu/communication\\_diss/71/](http://scholarworks.gsu.edu/communication_diss/71/)
- Leong, P. (2011). Papel de la presencia social y la absorción cognitiva en los entornos de aprendizaje en línea. *Distance Education*, 32(1), 5-28.
- Lewis, F. R. (2007). Enfoque en la investigación de la comunicación no verbal. New York: Nova Publishers.
- Limon, M. S., & Boster, F. J. (2003). The effects of performance feedback on group members' perceptions of prestige, task competencies, group belonging, and loafing. *Communication Research Reports*, 20(1), 13-23. doi: 0.1080/08824090309388795
- Lowenthal, P. R. (2010). La evolución e influencia de la teoría de la presencia social en el aprendizaje en línea. En T. T. Kidd (Ed.), *Online education and adult learning: Nuevas fronteras para las prácticas de enseñanza*. (pp. 124-139).
- Hershey: Pennsylvania. Masika, R., y Jones, J. (2016). La construcción de la pertenencia y el compromiso de los estudiantes: ideas sobre las experiencias de los estudiantes de educación superior de participar y aprender juntos. *Teaching in Higher Education*, 21(2), 138-150.
- Mbati, L. (2013). Aplicaciones de medios sociales en línea para el constructivismo y el aprendizaje observacional. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(5). <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1579/2709>
- McDonald, J. (2014). Comunidad, dominio, práctica: Grito facilitador para revitalizar el aprendizaje y la enseñanza a través de las comunidades de práctica. Informe final de la beca de enseñanza ALTC 2014. Sydney: Oficina del Gobierno Australiano para el Aprendizaje y la Enseñanza.
- McDonald, J., y Star, C. (2006). Designing the future of learning through a community of practice of teachers of first year courses at an Australian university. Ponencia presentada en la Primera Conferencia Internacional de LAMS: Designing the Future of Learning, Sydney.
- McInnerney, J. M., y Roberts, T. S. (2004). El aprendizaje en línea: La interacción social y la creación de un sentido de comunidad. *Tecnología Educativa y Sociedad*, 7(3), 73-81.
- McLuhan, M. (2005). *Entender los medios de comunicación: Las extensiones del hombre*. Nueva York, NY Mentor.
- McMillan, D. W., y Chavis, D. M. (1986). Sentido de comunidad: Una definición y una teoría. *Journal of community psychology*, 14(1), 6-23.
- Means, B., Bakia, M., & Murphy, R. (2014). *Aprender en línea: Lo que la investigación nos dice sobre si, cuándo y cómo*. Nueva York y Londres: Routledge.
- Murchú, D. Ó., & Sorensen, E. K. (2004). Comunidades de práctica de maestros en línea: Collaborative learning in an intercultural perspective. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 7(1), 1-9.
- Niari, M., Manousou, E., & Lionarakis, A. (2016). El efecto pigmalión en el aprendizaje a distancia: Un estudio de caso en la Hellenic Open University. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 19(1), 36-52.
- Okon, J. (2011). Papel de la comunicación no verbal en la educación. *Revista Mediterránea de Ciencias Sociales*, 2(5), 35-40.

- Parkin, H. J., Hepplestone, S., Holden, G., Irwin, B., & Thorpe, L. (2012). A role for technology in enhancing students' compromiso con la retroalimentación. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(8), 963-973.
- Qi, C., & Chau, P. Y. (2016, 27 de junio de 2016). Un estudio empírico del efecto del uso de los medios sociales de la empresa en el aprendizaje organizacional. Documento presentado en la Conferencia de Asia del Pacífico sobre Sistemas de Información (PACIS).
- Reushle, S., & McDonald, J. (2012, 25-28 nov 2012). Comunidades digitales: ¿Contexto para dirigir el aprendizaje hacia el futuro? Ponencia presentada en la ASCILITE 2012: 29ª Conferencia Anual de la Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education: Future Challenges, Sustainable Futures, Wellington, Nueva Zelanda.
- Rojas-Drummond, S., y Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *Revista Internacional de Investigación Educativa*, 39(1), 99-111.
- Rovai, A. P. (2002). Desarrollo de un instrumento para medir la comunidad del aula. *Internet and Higher Education*, 5(3), 197-211.
- Salmon, G. (2013). *E-actividades: La clave del aprendizaje activo en línea* (2ª ed.). Londres y Nueva York: Routledge.
- Schrader, D. E. (2015). Constructivismo y aprendizaje en la era de los medios sociales: Cambiando mentes y comunidades de aprendizaje. *Nuevas direcciones para la enseñanza y el aprendizaje*, 2015(144), 23-35.
- Shea, P., y Bidjerano, T. (2014). ¿Impide el aprendizaje en línea la finalización del grado? A national study of community college students. *Computers & Education*, 75, 103-111.
- Sherblom, J. C., Withers, L. A., & Leonard, L. G. (2013). La influencia de la competencia de la comunicación mediada por ordenador (CMC) en el aprendizaje colaborativo apoyado por ordenador (CSCL) en las discusiones en el aula en línea. *Human Communication*, 16(1), 31-39.
- Strayhorn, T. L. (2012). *El sentido de pertenencia de los estudiantes universitarios: A key to educational success for all students* Nueva York: Routledge.
- Swan, K., Garrison, D. R., y Richardson, J. C. (2009). A constructivist approach to online learning: the Community of Inquiry framework. En C. R. Payne (Ed.), *Information technology and constructivism in higher education: Progressive learning frameworks* (pp. 43-57).
- Hershey, PA: IGI Global. Torrisi-Steele, G., y Drew, S. (2013). El paisaje de la literatura del aprendizaje combinado en la educación superior: La necesidad de una mejor comprensión de la práctica académica combinada. *International Journal for Academic Development*, 18(4), 371-383.
- Truman, B. E. (2013). *Interacciones transformadoras utilizando avatares encarnados en entornos virtuales colaborativos: Hacia la transdisciplinariedad.* (Doctor en Ciencias de la Computación), Universidad Técnica de Colorado. Recuperado de [http://cirt-transdisciplinarity.org/biblio/biblio\\_pdf/barbara\\_truman.pdf](http://cirt-transdisciplinarity.org/biblio/biblio_pdf/barbara_truman.pdf)
- Twelves, J., & Arasaratnam, L. A. (2012-2013). Blended learning in postgraduate studies: Un debate contextualizado. *Journal of Christian Education*, 55(1), 59-69.
- Vygotsky, L. (1933/1978). *La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walther, J. B., y Bunz, U. (2005). Las reglas de los grupos virtuales: Confianza, agrado y rendimiento en la comunicación mediada por ordenador. *Journal of Communication*, 55(4), 828-846. doi: 10.1111/j.1460-2466.2005.tb03025.x
- Wenger, E. C. (1998a). *Comunidades de práctica: El aprendizaje como sistema*

social. *Systems thinker*, 9(5), 2-3. Wenger, E. C. (1998b). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Wenger, E. C., McDermott, R. A., y Snyder, W. C. (2002). *Cultivando comunidades de práctica: A guide to managing knowledge*. Cambridge: Harvard Business School Press. York, D. (2015). El papel de la inmediatez no verbal en el aprendizaje de los estudiantes. *Journal of Media and Communication Studies*, 7(1), 1-7.