

Propuesta de un Modelo de Interacción Pedagógica:  
Presencia Emocional en una Comunidad Virtual de Aprendizaje

Edgar Lopategui Corsino  
Luisette Díaz Figueroa  
Janet Mirada Cabán  
Lilliam Del Valle Cruz

Interacción Pedagógica

LIDE 7020

Dra. Alma I. Ríos Steiner

10 de mayo de 2017

**REVISADO:** 5 de enero, 2025



Saludmed 2025, por [Edgar Lopategui Corsino](#), se encuentra bajo una licencia "[Creative Commons](#)", de tipo: [Reconocimiento-NoComercial-Sin Obras Derivadas 3.0. Licencia de Puerto Rico](#).  
Basado en las páginas publicadas para el sitio Web: [www.saludmed.com](http://www.saludmed.com)

### Presencia Emocional en una Comunidad Virtual de Aprendizaje

Es imperante que toda estructura didáctica de un curso en línea, considere las diversas actividades interactivas presentes entre el docente y los alumnos, entre los propios estudiantes, entre los aprendices y el material educativo de la asignatura virtual (Moore, 1989), entre el estudiante y la interfaz dispuesta por la plataforma digital que gestiona el programa a distancia, es decir, el *Learning Management System* o *LMS* (Hillman, Willis, & Gunawardena, 1994), y entre el mismo alumno, o una especie de auto-análisis cognitivo (Hirumi, 2002). Todas estas variantes interactivas, representan determinantes concernientes al grado de aprovechamiento académico que puedan lograr los alumnos, así como en los procesos de motivación intrínseca que encausan las actividades autónomas de aprendizaje, durante la participación en asignaturas dictaminadas a distancia (Arbaugh, 2000; Garrison & Cleveland-Innes, 2005).

Para poder evidenciar un aprendizaje auténtico, y que se cumplan los objetivos instructivos, es necesario diseñar actividades interactivas que se fundamenten en los principios pedagógicos, posiblemente mediante enfoques constructivistas y sociales. Consecuentemente, no es meramente entablar una interacción participativa, en ausencia de las sustancias didácticas que inciten a las transformaciones cognitivas y metacognitivas del estudiantado sometido a cursos en línea (Garrison & Cleveland-Innes, 2005; Picciano, 2002).

Las acciones interactivas efectivas, que propicien un aprendizaje profundo y la percepción de la apropiación del conocimiento, requieren, integrar en las asignaturas virtuales, varios elementos esenciales, como lo son la presencia social (Aragon, 2003; Moore Kearsley, 2012, pp. 134, 137, 143-144), presencia del docente (Anderson, Rourke, Garrison, & Archer, 2001; Lowenthal, 2009; Shea, Pickett, & Pelz, 2003), presencia cognitiva (Garrison, Anderson, & Archer, 2000; Garrison, Anderson, & Archer, 2001), y presencia emocional (Cleveland-Innes

& Campbell, 2012; Stenbom & Hrastinski, 2016). El andamiaje para la interacción en línea, que integra estos tres tipos de presencia, se conoce como el modelo para la *comunidad virtual de aprendizaje*, o *comunidad de inquirir* (Akyol, Arbaugh, Cleveland-Innes, Garrison, Ice, Richardson, & Swan, 2009; Akyol & Garrison, 2010; Garrison, 2007; Garrison, 2013; Garrison et al, 2000), el cual ha sido validado en la literatura científica (Swan, Richardson, Ice, Garrison, Cleveland-Innes, & Arbaugh, 2008).

El disponer de actividades interactivas que promuevan niveles altos de pensamiento reflexivo, es lo que realmente define a una interacción efectiva. Como mencionamos previamente, tal tipo de intención demanda la organización de acciones socio-constructivistas desde la vertiente de grupos virtuales que trabajan en colaboración e incentivan la participación dinámica de los constituyentes del equipo, de manera que se facilite la asimilación del conocimiento (Calderón & Lárez, s.f.).

### **El Modelo Interactivo de la Presencia Emocional en las Comunidades Virtuales de Aprendizaje**

La propuesta creativa, que atañe a los procesos de interacción pedagógica, del actual trabajo, se cimienta en la presencia de poblaciones estudiantiles, organizados en equipos virtuales de trabajo, desde donde se amalgaman las intervenciones emocionales, junto a los otros tres constituyentes que postula Garrison (2013), es decir el elemento de presencia que alude a lo social, cognitivo y docente (ver Gráfico 1).

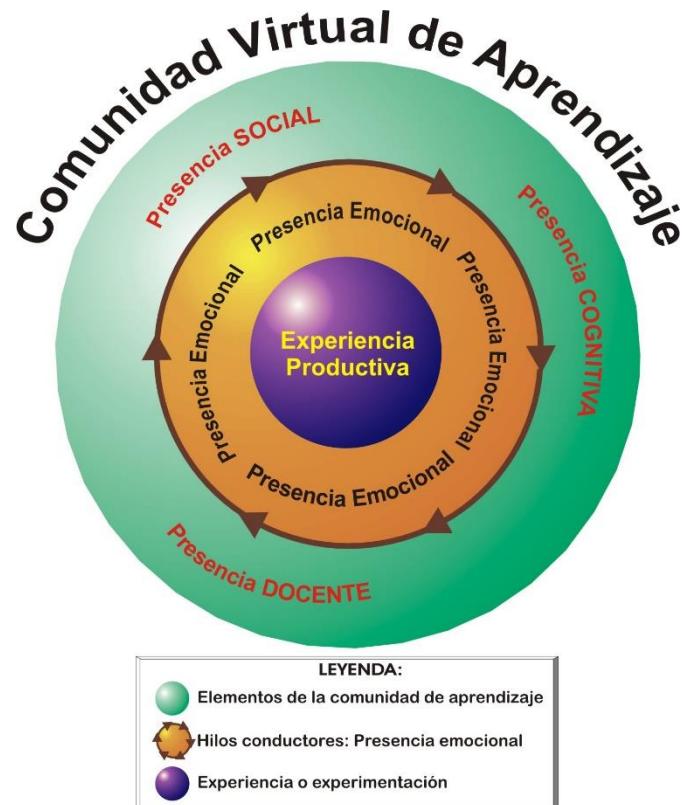


Gráfico 1. Comunidad de virtual de inquirir.

### Descripción.

El modelo propuesto persigue lograr que los alumnos puedan apoderarse de su aprendizaje y auto-realizarse, a nivel personal y ocupacional. La médula de la propuesta reside en la interacción simbiótica que, entre los cuatro integrantes de la comunidad, desde su enfoque de presencia, pero, también asociado con la dimensión experimental o experiencia (Dunlap, Verma, & Johnson, 2016b; Kolb, Boyatzis & Mainemelis, 2000).

### Marco teórico.

La interacción, e interactividad, representa la médula de los programas organizados bajo la modalidad de educación a distancia. El término *interacción* se refiere al *grado que se trabaja el intercambio de información e ideas en un contexto académico*, mientras que *interactividad*

alude a la *demanda del proceso didáctico para una intervención dinámica por parte del alumno* (Schlosser & Simonson, 2006 pp. 90-91). Se trata, pues, de establecer un sistema pedagógico en línea efectivo, donde sea posible alcanzar las metas académicas de los estudiantes, y, más aún, que estos perciban satisfacción durante los procesos interactivos a distancia (Shea, Fredericksen, Pickett, & Pelz, 2001; Shea, Pelz, Fredericksen, & Pickett, 2001; Shea, Pickett, & Pelz, 2003; Shea, Swan, Fredericksen, & Pickett, 2001).

Se ha establecido, que la interacción didáctica efectiva impera la intervención social, particularmente entre los estudiantes. Tales acciones, resultan en el desarrollo de comunidades virtuales (Mason & Rennie, 2006, p. 63), a raíz de los cuales se activan niveles elevados de pensamiento, mediante la reflexión crítica y solución de problemas. La integración, y desarrollo, de la presencia social, cognitiva y de estructuras dinámicas de enseñanza, en grupos a distancia, que se asisten mutuamente mediante actividades interactivas efectivas y productivas, es decir, labran el sentido conceptual y comprensión académico, es lo que define a una comunidad de aprendizaje (Garrison & Akyol, 2013).

Estas actividades interactivas, plasmadas en las asignaturas virtuales, precisan considerar los estados de humor, sentimientos, contextos psicosociales que inducen distrés (estrés negativo), en fin, el estado, o inteligencia, emocional de los aprendices (Han & Johnson, 2012).

Consecuentemente, es necesario incorporar la presencia emocional, en estos equipos que colaboran en la concepción de ideas, las mismas que se transforman en nuevos conocimientos, es decir el logro de un aprendizaje auténtico y profundo.

Bajo la concepción de las comunidades de aprendizaje, se ha estudiado el marco conceptual de sus relaciones, conocido con el nombre de *relaciones de aprendizaje* (Stenbom, Hrastinski, & Cleveland-Innes, 2012). Este principio, representa una relación virtual una-a-una,

desde la perspectiva de una interacción de dos individuos, comprometidos a partir de una vertiente educativa. En esta estructura, el aprendiz es auxiliado por un mentor, con el propósito de facilitar las competencias instructivas (Hrastinski & Stenbom, 2013). Se espera que, en estos tipos de colectividades, se integren las concepciones filosóficas del constructivismo, donde el tutor propicia entornos de aprendizaje que edifique el conocimiento mediante preceptos cognitivos (Stenbom, 2015).

Encausado por este hilo conductor de pensamiento, Stenbom y Hrastinski (2016), examinaron la función que desempeñan las emociones dentro del marco teórico de las *relaciones de aprendizaje*. La finalidad de este estudio consistía en modificar el marco teórico de las comunidades de aprendizaje, lugar que instaura a la presencia cognitiva como el perfil de las actividades intelectuales que evidencian los alumnos, la presencia social como aquellas comunicaciones de alto nivel de interacción interpersonal, y la presencia de la enseñanza, representado por la responsabilidad de docente en cuanto a facilitar los procesos de inquirir.

Los autores de este estudio hallaron que la presencia emocional es una entidad separada, e integrada, dentro de la comunidad de aprendizaje (Stenbom et al., 2016), y no representa un subconjunto de la presencia social, como era la concepción antigua (Garrison et al., 2000). Bajo una conversación didáctica, inmersa en el entorno del ciberespacio, se evidencia una amalgama de signos tocante a expresiones del carácter emocional, sea en la forma de abreviaciones, símbolos especiales, y otras. En la literatura científica, esto se conoce como *visibilidad reducida* (Derks, Fischer, & Bos, 2008). Stenbom et al (2016), proponen que la presencia emocional, dentro de la Comunidad de Aprendizaje, implica una expresión de los elementos emocionales, los cuales son la “actividad emotiva”, el “desenlace emotivo” y la “afectividad dirigida”.

La variable de la presencia emocional aún demanda mayor indagación investigativa, en particular, las estrategias a seguir para gestionar efectivamente los elementos emocionales, bajo los procesos de enseñanza-aprendizaje de naturaleza virtual, y, también, examinar las maneras encaminadas a maximizar la interacción educativa y, así, cumplir con las metas instructivas del aprendizaje (Stenbom et al., 2016).

### **Enfoques.**

Como hemos mencionado en la discusión previa, la vigente iniciativa, contempla sus cimentaciones en la manifestación emocional, palpable en aquella colectividad virtual, que, mediante estrategias de inquirir, elaboran interacciones sociales y constructivistas, fenómeno que culmina en el entendimiento conceptual profundo (Cleveland-Innes & Campbell, 2012; Stenbom & Hrastinski, 2016).

Conforme se observa en el Gráfico 1, la presencia emocional instaura los hilos conductores de los elementos que forman parte de la comunidad virtual de aprendizaje. El aspecto afectivo, pues, consigue incidir significativamente en el aprendizaje, positiva o negativamente, y el profesor puede aumentar su efectividad, al considerarlo en la planificación de los cursos, las lecturas y actividades, y al evaluar al estudiante (Osler, 2013). Alineado con este asunto, Cleveland (2012), asevera que la educación de naturaleza innovadora y transformacional, demanda que considere la variable emocional.

### **Propósito.**

El modelo interactivo propuesto en este escrito pretende afianzar como fundamento, la teoría que dicta a las expresiones emocionales, como el eje que enfila las prospectivas interacciones sociales, enmarcado en clima constructivista, que alberga una comunidad virtual de aprendizaje, cuyas interacciones dinámicas, favorecen los procesos cognitivos y metacognitivos.

## **Etapas**

Nuestro proyecto consiste en cinco fases, entretejidas por acciones interactivas, guiadas por comunicaciones emotivas. Se le dedicarán los próximos párrafos, a la discusión de tales etapas, que componen nuestro modelo de interacción didáctica.

### **Instituir el entorno colaborativo.**

El modelo se inicia instaurando las comunidades virtuales de inquirir. Las interacciones entre los pares y el docente, asegura que la *presencia de la enseñanza* sea facilitada por el educador (Dunlap, Boe, Lowenthal, Cork, Atkinson, & Murtagh, 2016a), dado el supuesto que las interacciones a distancia representan las bases para que los alumnos perciban una cohesión socioemocional durante las estrategias de *aprendizaje activo*, trabajadas en las asignaturas impartidas a través del ciberespacio de la Internet/Web (Baker, Wentz, & Woods, 2009).

### **Diseñar actividades que propicien la interacción efectiva, mediante intervenciones de índole emocional.**

La ignición para la presencia social, en una comunidad de aprendizaje, son las interacciones afectivas (Rourke, Anderson, Garrison, & Archer, 1999), que muy bien pueden iniciarse con el uso “paralenguajes” y emoticones (Stapa & Shaari, 2012).

### **Provee retro-comunicación frecuente, de naturaleza personalizada.**

La presencia, y la interacción, del docente en una comunidad virtual de aprendizaje, es esencial para entablar una empatía y cohesión emocional entre los participantes, de manera que, también, se inserte la presencia social en esta colectividad virtual (Dunlap, J. C., & Lowenthal, 2014).



### **Hilvanar experiencias sobre el camino en la comunidad de inquirir.**

La meta educativa del presente modelo es constatar posibles experiencias prácticas, elaboradas por todo el trayecto de las actividades interactivas dinámicas y socio-constructivistas, dado la concepción de un entorno social que propicie comunicaciones de carácter emotivo e individualizado. En educador, pues, deberá planificar contextos pedagógicos que dispongan de experiencias significativas a los estudiantes, específicamente, bajo el ambiente socioemocional evidente en las comunidades virtuales de aprendizaje (Dunlap et al., 2016b; Kolb et al., 2000).

### **Aplicación a un Entorno Virtual de Aprendizaje**

Se propone integrar este modelo de interacción instructiva en todo curso, programa o currículo establecido para el contexto de la educación a distancia. Es imperante que nuestro modelo sea acogido, pues, de ello depende el éxito de las estructuras académicas en línea. Asumir lo contrario, implicaría permitir que agonicen los procesos interactivos, en las comunidades de aprendizaje, principalmente si se descarta, de la familia comunitaria, la presencia emocional.

### **Conclusión**

El trabajo esbozado en este documento, constituyen los esfuerzos por justificar, con evidencias investigativas, nuestro modelo de interacción, inmersos en los ambientes virtuales, y representados por las Comunidades de Inquirir. Se arguye, que el éxito de un andamiaje académico en línea depende de la participación activa de los alumnos en los protocolos comunicativos, los cuales involucren interacciones desde la perspectiva de la presencia emocional. Este cuarto constituyente de la colectividad virtual habrá de propiciar, y amalgamar, los restantes tres elementos, a saber, la presencia social, cognitiva y de enseñanza, o docencia. El uso del lenguaje en línea que manifieste expresiones emocionales (e.g., emoticones), por parte

del educador y sus pupilos, son parte de las acciones necesarias para entablar interacciones de alto nivel didáctico. Se espera, pues, que estos procesos promuevan la activación de niveles elevados intelectuales, así como el pensamiento crítico y la solución de problemas, de manera que se logren los objetivos instructivos de la asignatura a distancia. Esto significa, la aplicación de los principios pedagógicos del constructivismo social, manifestado mediante el desarrollo de un aprendizaje activo, y evidenciado por el entendimiento conceptual auténtico (o profundo).

### Referencias

- Akyol, Z., & Garrison, D. G. (2010). Community of inquiry in adult online learning: Collaborative-constructivist approaches. En T. T. Kidd & J. Keengwe (Eds.), *Adult learning in the digital age: Perspectives on online technologies and outcomes* (pp. 52-66). Hershey, PA: Information Science Reference, an imprint of IGI Global.
- <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-828-4.ch006>
- Akyol, Z., Arbaugh, B., Cleveland-Innes, M., Garrison, R., Ice, P., Richardson, J., & Swan, K. (2009). A response to the review of the community of inquiry framework. *Canadian Journal of Distance Education*, 23(2), 123–136.
- [https://www.researchgate.net/publication/234647293\\_A\\_Response\\_to\\_the\\_Review\\_of\\_the\\_Community\\_of\\_Inquiry\\_Framework](https://www.researchgate.net/publication/234647293_A_Response_to_the_Review_of_the_Community_of_Inquiry_Framework)
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1-17. <https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/view/1875/706>
- Aragon, S. R. (2003). Creating social presence in online environments. En S. R. Aragon (Ed.), *Facilitating learning in online environments* (Vol, 100, pp. 57-68). San Francisco, CA: Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/ace.119>
- Arbaugh, J. B. (2000). How classroom environment and student engagement affect learning in internet-based MBA courses. *Business Communication Quarterly*, 63(4), 9-26.
- <https://doi.org/10.1177/108056990006300402>
- Baker, S. C., Wentz, R. K., & Woods, M. M. (2009). Using virtual worlds in education: Second Life® as an educational tool. *Teaching of Psychology*, 36(1), 59-64.
- <https://doi.org/10.1080/00986280802529079>

Calderón, J., & Lárez, E. (s.f.). Aproximaciones a los modelos propuestos para el análisis de las interacciones en entornos virtuales de aprendizaje. *Educativa*, 10(1).

[http://www.ucv.ve/fileadmin/user\\_upload/vrac/documentos/Curricular\\_Documentos/Evento/Ponencias\\_1/Calderon\\_Jorge\\_y\\_otros.pdf](http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_1/Calderon_Jorge_y_otros.pdf)

Cleveland-Innes, M., & Campbell, P. (2012). Emotional presence, learning, and the online learning environment. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(4), 269–292. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i4.1234>

Derks, D., Fischer, A. H., & Bos, A. E. (2008). The role of emotion in computer-mediated communication: A review. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 766–785.

<https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.04.004>

Dunlap, J. C., Boe, D., Lowenthal, P. R., Cork, C., S., Atkinson, M., & Murtagh, J. (2016a).

What sunshine is flowers: A literature review on the use of emoticons to support online learning. En S. Y. Tettegah & M. Gartmeier (Eds.), *Emotions, technology, design, and learning* (pp.163-181). Oxford, UK: Academic Press, an imprint of Elsevier.

Dunlap, J. C., & Lowenthal, P. R. (2014). The power of presence: Our quest for the right mix of social presence in online courses. In A. A. Piña & A. P. Mizell (Eds.), *Real life distance education: Case studies in practice* (pp. 41–66). Greenwich, CT: Information Age

Publishers. <https://patricklowenthal.com/publications/2014/2014--The-Power-of->

[Presence--Our-Quest-for-the-Right-Mix-of-Social-Presence in online courses.pdf](https://patricklowenthal.com/publications/2014/2014--The-Power-of-Presence--Our-Quest-for-the-Right-Mix-of-Social-Presence-in-online-courses.pdf)

Dunlap, J., Verma, G., & Johnson, H. (2016b). Presence+experience: A framework for the purposeful design of presence in online courses. *TechTrends*, 60, 145-151.

<https://doi.org/10.1007/s11528-016-0029-4>

- Garrison, D. R. (2007). Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 61-72 (EJ842688). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842688.pdf>
- Garrison, D. R., & Akyol, Z (2013). The community of inquiry theoretical framework. En M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (3ra ed., pp. 104-119). New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23. <https://doi.org/10.1080/08923640109527071>
- Han, H., & Johnson, S. D. (2012). Relationship between students' emotional intelligence, social bond, and interactions in online learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(1), 78-89. <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.15.1.78>
- Hrastinski, S., & Stenbom, S. (2013). Student–student online coaching: Conceptualizing an emerging learning activity. *The Internet and Higher Education*, 16(1), 66–69. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.02.003>
- Hillman, D. C., Willis, D. J., & Gunawardena, C. N. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *The American Journal of Distance Education*, 8(2), 30-42. <https://doi.org/10.1080/08923649409526853>

Hirumi, A. (2002). A framework for analyzing designing and sequencing planned elearning interactions. *Quarterly Review of Distance Education*, 3(2), 141-160.

[https://www.researchgate.net/publication/234636273\\_A\\_Framework\\_for\\_Analyzing\\_Designing\\_and\\_Sequencing\\_Planned\\_Elearning\\_Interactions](https://www.researchgate.net/publication/234636273_A_Framework_for_Analyzing_Designing_and_Sequencing_Planned_Elearning_Interactions)

Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2000). Experiential learning theory: Previous research and new directions. En R. J. Sternberg & L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles* (pp. 227–247). New York: Lawrence Erlbaum.

[https://www.researchgate.net/publication/284458870\\_Experiential\\_Learning\\_Theory\\_Previous\\_Research\\_and\\_New\\_Directions\\_in\\_in\\_Perspectives\\_on\\_Thinking\\_Learning\\_and\\_Cognitive\\_Styles](https://www.researchgate.net/publication/284458870_Experiential_Learning_Theory_Previous_Research_and_New_Directions_in_in_Perspectives_on_Thinking_Learning_and_Cognitive_Styles)

Lowenthal, P. R. (2009). Social presence. En P. Rogers, G. Berg, J. Boettcher, C. Howard, L. Justice, & K. Schenk (Eds.), *Encyclopedia of distance learning* (pp. 1900-1906). Hershey, PA: IGI Global.

<http://www.patricklowenthal.com/publications/socialpresenceEDOLpre-print.pdf>

Mason, R., & Rennie, F. (2006). *Elearning: The key concepts* (p. 63). New York, NY: Routledge, Taylor and Francis Group.

Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2),

1-7. <https://doi.org/10.1080/08923648909526659>

Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A system view of online learning* (3rd ed., pp. 134, 137, 143-144). Belmont, MA: Wadsworth/Cengage Learning.

Osler II, J. E. (2013). The psychological efficacy of education as a science through personal, professional, and contextual inquiry of the affective learning domain. *i-manager's Journal on Educational Psychology*, 6(4), 36-41 (EJ1101776). ERIC.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1101776.pdf>

Picciano, A. G. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Journal of Asynchronous Learning Networks* 6(1): 21–40. <https://doi.org/10.24059/olj.v6i1.1870>

Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (1999). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(2), 50–71.

[https://www.researchgate.net/publication/237117735\\_Assessing\\_Social\\_Presence\\_In\\_Asynchronous\\_Text-based\\_Computer\\_Conferencing](https://www.researchgate.net/publication/237117735_Assessing_Social_Presence_In_Asynchronous_Text-based_Computer_Conferencing)

Schlosser, L. A., & Simonson, M. R. (2006). *Distance education: Definition and glossary of terms* (pp. 90-91). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Shea, P., Fredericksen, E., Pickett, A., & Pelz, W. (2001). Measures of learning effectiveness in the SUNY learning network. En J. C. Moore (Ed.), *Online education, Vol, 2: Learning effectiveness, faculty satisfaction and cost effectiveness. Proceeding of the 2000 Sloan summer workshop on asynchronous learning Networks* (pp. 31-54). Needham, MA: The Sloan Center for OnLine Education (SCOLE), at Olin and Babson Colleges.

<https://urresearch.rochester.edu/fileDownloadForInstitutionalItem.action?itemId=2491&itemFileId=3440>

Shea, P., Pelz, W., Fredericksen, E., & Pickett, A. (2001). Online teaching as a catalyst for classroom-based instructional transformation. New York: The State University of New York.

<https://urresearch.rochester.edu/fileDownloadForInstitutionalItem.action?itemId=2499&itemFileId=3448>

Shea, P., Swan, K., Fredericksen, E., & Pickett, A. (2001). Student satisfaction and reported learning in the SUNY learning network: Interaction and beyond - social presence in asynchronous learning networks. New York: The New York State University of New York.

<https://urresearch.rochester.edu/fileDownloadForInstitutionalItem.action?itemId=2517&itemFileId=3477>

Shea, P. J., Pickett, A. M., & Pelz, W. E. (2003). A follow-up investigation of “teaching presence” in the SUNY Learning Network. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(2), 61-80. <https://doi.org/10.24059/olj.v7i2.1856>

Stapa, S. H., & Shaari, A. H. (2012). Understanding online communicative language features in social networking environment. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 12(3), 817–830. [http://journalarticle.ukm.my/5543/1/Vol\\_12\\_3\\_\(817-830\).pdf](http://journalarticle.ukm.my/5543/1/Vol_12_3_(817-830).pdf)

Stenbom, S. (2015). *Online coaching as a relationship of Inquiry: Exploring one-to-one online education* [Disertación doctoral, KTH Royal Institute of Technology]. <http://kth.diva-portal.org/smash/get/diva2:811750/FULLTEXT02.pdf>

Stenbom, S., & Hrastinski, S. (2016). Emotional presence in a relationship of inquiry: The case of one-to-one online math coaching. *Online Learning*, 20(1) (EJ1096376). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1096376.pdf>



Stenbom, S., Hrastinski, S., & Cleveland-Innes, M. (2012). Student-student online coaching as a relationship of inquiry: An exploratory study from the coach perspective. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(5), 37-48 (EJ1000089). ERIC.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1000089.pdf>

Swan, K., Richardson, J. C., Ice, P., Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Arbaugh, J. B.

(2008). Validating a measurement tool of presence in online communities of inquiry. *E-mentor*, 2(24), 1-12.

[https://www.researchgate.net/publication/265406073\\_Validating\\_a\\_Measurement\\_Tool\\_of\\_Presence\\_in\\_Online\\_Communities\\_of\\_Inquiry](https://www.researchgate.net/publication/265406073_Validating_a_Measurement_Tool_of_Presence_in_Online_Communities_of_Inquiry)