

Jered Borup · Charles R. Graham · Richard E. West
Leanna Archambault · Kristian J. Spring

Comunidades Académicas con Compromiso:

un lente que se expande y permite
examinar las estructuras de apoyo
para el aprendizaje en modalidades
combinada y en línea.

*“Traducido con autorización de Charles Graham,
para uso estrictamente académico”*



EduC@teD 2020

EDUCación Superior de Calidad y mediada con Tecnologías Digitales




La educación
es de todos

Mineducación

redUnete
Red Universitaria para la Educación con Tecnología



Comunidades Académicas con Compromiso: un lente que se expande y permite examinar las estructuras de apoyo para el aprendizaje en modalidades combinada y en línea.¹

Jered Borup¹  · Charles R. Graham² · Richard E. West² · Leanna Archambault³ · Kristian J. Spring²

Publicado en línea: 14 de febrero de 2020

© Asociación de Comunicaciones Educativas y Tecnología 2020

Resumen

En este artículo compartimos el marco de Comunidades Académicas con Compromiso (CAC por sus siglas en español), que describe la capacidad de un estudiante para comprometerse de manera afectiva, conductual y cognitiva en un curso que se ofrece en modalidad combinada o en línea y se toma de forma independiente o con apoyo docente. Basado en la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (Mente en la sociedad: el desarrollo de procesos psicológicos superiores, Harvard University Press, Cambridge, 1978), el marco examina cómo la capacidad de un estudiante para comprometerse en cursos en modalidades combinada o en línea aumenta con el apoyo de dos tipos de comunidades, la del curso y la personal. La comunidad del curso está organizada y facilitada por aquellos asociados con el curso o programa. La comunidad personal está compuesta por actores no oficialmente asociados con el curso y que típicamente han establecido relaciones con el estudiante antes del comienzo del curso o programa y que pueden extenderse mucho más allá de los límites del curso. Los actores dentro de cada comunidad tienen diferentes habilidades y capacidades para apoyar el compromiso de los estudiantes, siendo muy probable que con el apoyo activo de ambas comunidades un estudiante alcance el compromiso necesario para su éxito académico. El marco CAC identifica a los actores de la comunidad con mayor probabilidad de proporcionar elementos de apoyo específicos, alineándolos con los diferentes tipos de compromisos de los estudiantes. El artículo delinea las implicaciones para la práctica y la investigación, concluyendo con ejemplos ilustrativos.

Palabras clave Aprendizaje en línea [aprendizaje en modalidad virtual] · Aprendizaje combinado [aprendizaje en modalidad híbrida] · Apoyo estudiantil · Compromiso estudiantil · Comunidad · Zona de desarrollo próximo

Introducción

El aprendizaje en línea se ha incrementado dramáticamente en todos los niveles de la educación, por diversas razones: para mejorar la disponibilidad de la oferta educativa, para una mejor alineación de esta con las necesidades individuales, y para superar barreras de acceso (Gemin et al 2016 .; Seaman et al 2018 ; Watson et al . 2012). A pesar de estos beneficios potenciales, los cursos en línea suelen tener tasas de deserción más altas que los cursos presenciales (Freidhoff 2018 ; Su y Waugh 2018), particularmente cuando participan estudiantes desatendidos y de minorías, quienes se inscriben para acceder a oportunidades educativas no disponibles en otra modalidad (Dziuban et al. 2018).

* Jered Borup jeredborup@gmail.com - Hay información sobre los autores en la última página del artículo

¹ Traducido con autorización de Charles Graham, para uso estrictamente académico.

Rovai (2003) identificó factores externos relacionados con un curso en línea que pueden afectar la deserción de sus estudiantes, incluyendo compromisos laborales, las crisis de la vida, las responsabilidades familiares y el apoyo inadecuado de aquellos que no participan directamente en el curso, como familiares y amigos. Otros estudios también han indicado que el éxito de los estudiantes en el aprendizaje en línea depende en parte de sus comunidades de apoyo personal.

Analizando más de 1000 respuestas de una encuesta a los estudiantes de una escuela secundaria independiente y en línea, Oviatt et al. (2018) reportaron más apoyo para estudiantes por parte de aquellos que son parte de su comunidad personal local que de su instructor del curso en línea o de sus compañeros en la red, indicando que el programa en línea no promovió o dinamizó estos esfuerzos de apoyo local. Las familias tienen un fuerte impacto en el ingreso de los estudiantes en la educación superior, aunque su papel en el apoyo a estudiantes en línea es más comúnmente aceptado y buscado desde el jardín infantil hasta el grado 12 (K-12). Roksa y Kinsley (2018) examinaron a más de 700 estudiantes de bajos ingresos de primer año y descubrieron que el apoyo emocional de sus familias tuvo un impacto positivo en los resultados académicos más que incluso el apoyo financiero.

A pesar de la fuerte evidencia hallada sobre la poderosa influencia de la comunidad personal de los estudiantes en su aprendizaje, los investigadores se han centrado principalmente en analizar las tres interacciones dentro de los cursos que señala Moore (1989): estudiante-contenido, estudiante-docente y estudiante-estudiante. Por ejemplo, la Comunidad de Indagación (CoI), que es altamente influyente y muy citada (CoI; Garrison et al. 2000) tuvo lugar en un momento en que internet permitía altos niveles de interacción y colaboración entre estudiantes. El marco CoI tuvo impacto significativo en el campo de la educación no presencial, al llamar la atención de los investigadores sobre la importancia de fomentar comunidades de aprendizaje donde los estudiantes puedan proyectar su personalidad completa haciendo uso de comunicación mediada por tecnología, lo que genera conocimiento construido por la comunidad.

Sin embargo, como señaló Archer (2010), uno de los autores originales del marco CoI, el uso de CoI "se ha restringido en gran medida al análisis de las discusiones en línea" (p. 69). Archer invitó a los investigadores a "ampliar el alcance del marco de CoI" dando un "nuevo vistazo a la justificación general del mismo" (p. 69). Es necesario ampliar el marco para incluir más tipos de actividades de aprendizaje, pues ha ignorado las interacciones y el apoyo fuera de clase, que pueden tener un fuerte impacto en el aprendizaje y en el rendimiento de los estudiantes. Necesitamos mejores marcos teóricos que expliquen el papel y la interacción de importantes relaciones suplementarias y de las comunidades personales (por ejemplo, familias y amigos) que apoyan el compromiso de los estudiantes en el aprendizaje en modalidades en línea y combinada. En este artículo abogamos por un nuevo marco, las Comunidades Académicas con Compromiso (CAC), para el aprendizaje en modalidades en línea y combinado, que proporciona un examen más completo de la comunidad del curso y de las comunidades de apoyo personal de los estudiantes. Este marco se basa y se amplía en nuestro marco propuesto anteriormente, la *Comunidad de Compromiso de Adolescentes* (Borup et al. 2014b), que describió los efectos de las interacciones entre docentes, pares y padres sobre el compromiso de los adolescentes en el aprendizaje en línea. En los últimos 6 años, nosotros y nuestros colegas hemos refinado y ampliado el marco anterior utilizando una serie de estudios de caso en entornos de aprendizaje en K-12 en modalidades combinada y en línea, diseñados específicamente para explorar el compromiso de los docentes (Borup et al. 2014a; Borup y Stevens 2016, 2017; Borup y Stimson 2019; Borup et al. 2019a); el compromiso familiar y los padres (Borup et al. 2015; Borup 2016a, 2019b; Oviatt et al. 2016, 2018); y compromiso entre pares (Borup 2016b). Además, vimos evidencia de cómo un marco ampliado podría ser valioso para los estudiantes maduros en la educación superior (ver tres artículos en la disertación hecha por Spring 2018). El propósito de este documento es sintetizar lo que hemos aprendido de esos estudios de casos, así como de la literatura emergente para formalizar el marco ampliado de *Comunidades Académicas con Compromiso* (CAC). Se identifican y elaboran varias actualizaciones significativas.

1. *Inclusión de entornos de educación superior* El marco CAC se aplica específicamente a todos los contextos donde ocurre aprendizaje formal. El uso previo del término *adolescente* enfatizaba la edad en lugar de la madurez de aprendizaje y del desarrollo de los estudiantes. Por ejemplo, algunos adolescentes pueden regular su aprendizaje mejor que algunos adultos. El marco actualizado cambia el enfoque de la edad al de la capacidad del alumno.
2. *Expansión para incluir contextos de aprendizaje en modalidades combinada y en línea* El marco anterior, que se centró solo en contextos de aprendizaje en línea, se ha ampliado para aplicarse también directamente al aprendizaje en modalidad combinada.
3. *Visión inclusiva de las comunidades de apoyo personal* El marco anterior se centró en el apoyo de los padres. El nuevo marco ha ampliado su visión de la red de apoyo personal para incluir familiares y amigos.

El nuevo marco de CAC puede guiar a los profesionales en la comprensión de cómo utilizar mejor todas las estructuras de apoyo para comprometer a los estudiantes, al tiempo que proporciona orientación para que los investigadores examinen aspectos nuevos y previamente explorados de las experiencias en línea de los estudiantes. En este documento, primero discutimos el marco, incluidos los tres tipos principales de compromiso estudiantil, las diversas comunidades de apoyo y sus actores, y los elementos de apoyo que pueden ayudar a los estudiantes a tener éxito. Luego ofrecemos una discusión sobre las implicaciones para la práctica y la investigación futura, seguida de ejemplos ilustrativos.

Comunidades Académicas con Compromiso

CAC es un marco teórico centrado principalmente en cómo las comunidades de apoyo al aprendizaje pueden ayudar a maximizar el compromiso académico de los estudiantes. La Figura 1 representa sus elementos centrales, los que se explicarán con mayor detalle más adelante en el manuscrito. El borde exterior del modelo representa el nivel de compromiso necesario para el éxito académico, distribuido en tres dimensiones distintas de compromiso: afectivo, conductual y cognitivo (el triángulo punteado). En el centro del modelo, se representa a los estudiantes con la capacidad de comprometerse de manera independiente (el triángulo negro). Dos comunidades de apoyo pueden ayudar a los estudiantes a llenar los vacíos entre su capacidad independiente y el compromiso necesario para el éxito académico:

- La comunidad del curso, compuesta por compañeros, docentes y administradores, que cuenta con un curso o programa para roles formales de apoyo (el triángulo naranja).
- La comunidad personal, compuesta por familiares, amigos y otras personas dentro de las redes sociales de los estudiantes, que pueden proporcionar apoyo informal (el triángulo rojo).

Un principio central del marco es que las fuentes específicas de apoyo académico, aunque importantes, son secundarias para garantizar un nivel apropiado de apoyo para las tres dimensiones del compromiso estudiantil.

Modelo de compromiso académico estudiantil

El término *compromiso estudiantil* se usa con frecuencia en la investigación, a menudo se correlaciona positivamente con resultados educativos valiosos, incluidos los logros (Hughes et al. 2008; Kuh et al. 2007; Skinner et al. 1990; Trowler 2010) y satisfacción (Filak and Sheldon 2008; Mountford-Zimdars et al. 2015; Wefald and Downey 2009; Zimmerman and

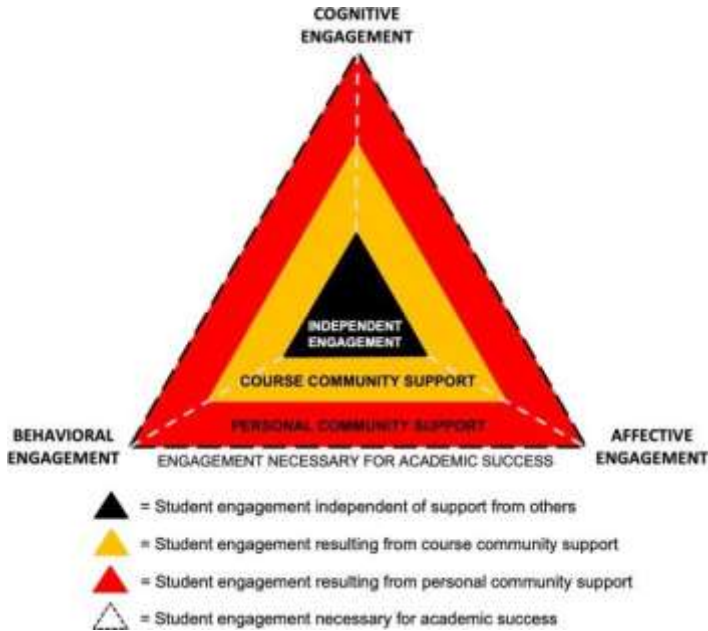


Fig. 1 El triángulo negro interno representa el compromiso de un estudiante independientemente del apoyo de los demás. El compromiso resultante del apoyo comunitario del curso se representa en amarillo, y el compromiso resultante del apoyo comunitario personal se representa en rojo. El orden de apoyo que recibe el alumno es intercambiable en la figura y no refleja una secuencia necesaria. El objetivo de las comunidades de apoyo es ayudar al estudiante a aumentar el compromiso al nivel de compromiso necesario para el éxito académico, como lo representa la línea de puntos.

Kitsantas 1997). Sin embargo, las formas en que se define y operacionaliza el compromiso de los estudiantes varían ampliamente (Halverson y Graham 2019 ; Macfarlane y Tomlinson 2017 ; Reschly y Christenson 2012). Además, el compromiso de los estudiantes se puede medir en una variedad de niveles, incluido el compromiso a nivel institucional, a nivel del curso y a nivel de actividad (Skinner y Pitzer 2012). El marco de CAC considera el compromiso que está directamente relacionado con la participación del estudiante con los académicos (incluido el compromiso con las tareas y actividades del curso) en lugar del nivel institucional / escolar. Nos referimos a esto como *compromiso académico* para distinguirlo de formas más amplias de compromiso estudiantil discutidas en la literatura que se centran en la participación en actividades extracurriculares y pertenencia institucional más allá del nivel del curso.

Definimos *compromiso académico* como la energía aplicada hacia implicación productiva con las actividades de aprendizaje del curso (Ben-Eliyahu et al. 2018 ; Halverson y Graham 2019) e identificamos tres dimensiones clave donde se puede medir esa energía. Debido a que es común que los investigadores confundan los facilitadores del compromiso con el compromiso mismo, utilizamos la Fig. 2 para ayudar a distinguir entre los *facilitadores* , *los indicadores* y *los resultados* del compromiso académico del estudiante (Skinner et al. 2008 ; Ben-Eliyahu et al. 2018 ; Halverson y Graham 2019). En las siguientes secciones elaboramos estos conceptos y proporcionamos ejemplos de cómo los facilitadores del compromiso, los indicadores y los resultados se representan en el marco de CAC.

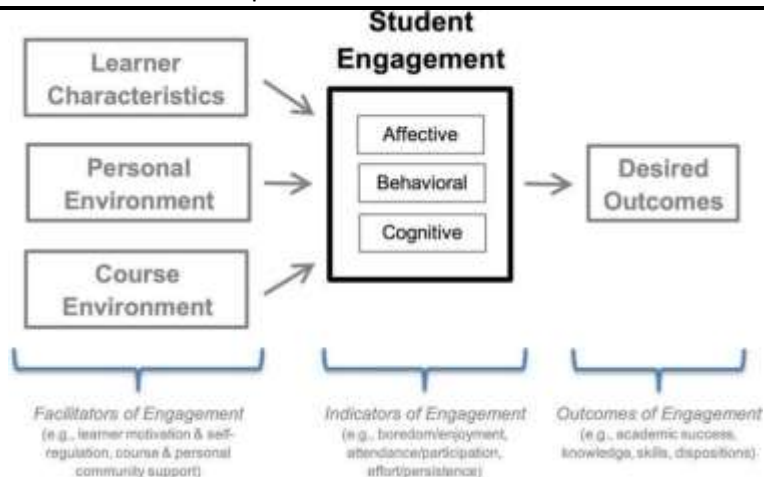


Fig. 2 Modelo general de compromiso estudiantil que distingue a los facilitadores, indicadores y resultados
Adaptado de Halverson y Graham 2019, p. 147

Resultados del compromiso en el marco CAC

El compromiso de los estudiantes no suele ser un fin en sí mismo. Queremos que los estudiantes se comprometan porque conduce a resultados que valoramos, como el logro, la satisfacción o el aumento de la motivación. El resultado en el que se enfoca el marco CAC es lo que llamamos *éxito académico*. Conceptualizamos en general *el éxito académico*, como el logro de los resultados deseados de un curso. Por supuesto los resultados están a menudo articulados, en términos de conocimiento, habilidades y disposiciones (lo que los estudiantes deben *saber*, ser capaz de *hacer*, y en lo que se están convirtiendo). Esta perspectiva va más allá de solo equiparar el éxito con la definición limitada de lograr una calificación particular en un curso, ya que las calificaciones no siempre son precisas o se obtienen medidas completas del logro del aprendizaje deseado de los estudiantes. Por ejemplo, es posible que un estudiante logre los resultados del curso y aún así reprobado un curso porque ha presentado su trabajo tarde, o también es posible que un estudiante realice las actividades para aprobar un curso sin lograr más que el nivel superficial de resultados del curso.

Indicadores de compromiso en el marco CAC

Skinner et al. (2008) indican que "los indicadores se refieren a características que son parte de la estructura del compromiso propiamente dicho, mientras que facilitadores son los factores causales (fuera del constructo) que se supone influyen en el compromiso" (p. 766). La investigación de síntesis temprana hecha por Fredricks et al. (2004), así como el trabajo seminal que se encuentra en el *Manual de Investigación sobre el Compromiso Estudiantil* (Christenson et al. 2012) identificaron tres dimensiones centrales del compromiso: afectiva, conductual y cognitiva. Sin embargo, ha habido una persistente "confusión conceptual" en el cuerpo de la investigación de compromiso (Halverson y Graham 2019, p. 151), particularmente en relación con las distinciones entre indicadores de compromiso conductual y cognitivo (Henrie et al. 2015). El desafío surge porque los comportamientos observables son típicamente la ventana a los procesos cognitivos; por lo tanto, es fácil combinar las observaciones del compromiso cognitivo y conductual. Halverson y Graham

(2019) se ocupó de este problema eliminando el compromiso conductual como un indicador clave mientras la investigación de Ben-Eliyahu et al. (2018) condujo a la creación de un indicador combinado que ellos llaman "compromiso cognitivo-conductual".

El marco CAC mantiene las tres dimensiones clásicas del compromiso del estudiante: afectivo, conductual y cognitivo. Sin embargo, tratamos de trazar líneas más claras entre los indicadores observables que hacen que el compromiso conductual y cognitivo sea distinto (ver Tabla 1).

El *compromiso conductual* se identifica por comportamientos físicos, a nivel superficial, requeridos para completar las actividades o tareas de aprendizaje en el curso, mientras que los indicadores de *compromiso cognitivo* serían evidencia de ejercer una energía mental más profunda. Por ejemplo, la asistencia o participación en una clase podría ser evidencia de compromiso conductual, mientras que los indicadores de atención enfocada, o absorción, serían evidencia de compromiso cognitivo. Del mismo modo, enviar una tarea del curso o pasar tiempo en un sistema de gestión del aprendizaje (LMS) indicarían compromiso conductual, mientras que la evidencia de la energía mental de un estudiante se centra en hacer preguntas, tomar notas, verificar la comprensión, etc. Sería evidencia de compromiso cognitivo.

Si bien a menudo puede haber una fuerte correlación entre las tres dimensiones del compromiso, especialmente para los estudiantes más capaces, creemos que los tres también pueden existir independientemente el uno del otro y que el bajo compromiso en una dimensión puede conducir a desafíos en lograr éxito académico. Ben-Eliyahu et al. (2018 , p. 88) ofrecían tres posibilidades,

1. "uno podría ser conductualmente activo pero no estar cognitiva o emocionalmente involucrado en la tarea en cuestión"
2. "uno podría estar emocionalmente involucrado sin pensar en la tarea de aprendizaje"
3. "uno podría estar pensando en materiales y experimentar emociones, sin llevar a cabo comportamientos de aprendizaje"

Los estándares de aprendizaje tienden a centrarse en "lo que los estudiantes saben y pueden hacer" (Kuh et al. 2014 , p. 5) También reconocemos que, aunque no se mide comúnmente en los estándares o calificaciones de aprendizaje, el compromiso afectivo apoya la capacidad de los estudiantes para comprometerse en un curso de manera cognitiva y conductual. Un metaanálisis que examinó la influencia de las relaciones profesor-alumno concluyó que este tipo de compromiso afectivo podría ser un "punto de partida para promover el éxito escolar" (Roorda et al. 2011 , p. 520). Por ejemplo, Oldfield et al. (2019) descubrieron que los estudiantes universitarios no asistían a clases cuando se sentían aislados, no les gustaba la personalidad del instructor o no disfrutaban con el contenido del curso. Los metaanálisis también han encontrado una relación importante entre las emociones de los estudiantes y los resultados académicos (Roorda et al. 2011 ; Tze et al. 2016) .

El compromiso afectivo es especialmente importante para el éxito académico si se espera que los estudiantes apliquen sus conocimientos y habilidades de forma independiente en el curso. Por ejemplo, un docente en formación que ha dominado los resultados del aprendizaje en un curso de integración de tecnología puede estar muy insatisfecho si cree que la tecnología perjudica el aprendizaje, con lo que no tiene la intención de utilizarla. Un profesor de historia que se da cuenta de que muchos estudiantes llegan a clase con actitudes negativas hacia el tema, puede tener el objetivo de aumentar el disfrute de los estudiantes en el curso, aunque no es un resultado objetivo oficial. Por lo tanto, aunque a menudo no se ha establecido en los estándares de aprendizaje, los resultados del aprendizaje afectivo son importantes para alcanzar los objetivos más amplios de educación (Shephard 2008) .

Tabla 1 Dimensiones del compromiso académico (es decir, la energía ejercida hacia una participación productiva en las actividades de aprendizaje en un curso) con definiciones y ejemplos de posibles indicadores

Dimensión	Definiciones	Ejemplos de indicadores
Afectiva (o emocional)	Energía emocional asociada con participación en las actividades de aprendizaje del curso.	Aburrimiento-disfrute Ansiedad / frustración-confianza Tristeza-felicidad Intereses situacionales y personales
Comportamental	Comportamientos físicos (energía) asociados con los requisitos de la actividad de aprendizaje del curso completo.	Asistencia / participación Completar / enviar trabajo Seguir los procedimientos del curso Tiempo en la tarea
Cognitiva	Energía mental ejercida hacia una participación productiva en las actividades de aprendizaje del curso.	Atención Absorción / concentración Persistencia de aprendizaje Uso de estrategia cognitiva / metacognitiva (cuestionarse, explorar, tomar notas, verificar la comprensión, etc.)

Facilitadores de compromiso en el marco de CAC

Los facilitadores del compromiso son factores que influyen en este. *Las características de los estudiantes* influyen en la capacidad del estudiante para comprometerse. Su interés a largo plazo en un tema, o su motivación intrínseca, podrían ser un antecedente del nivel de compromiso académico de un estudiante. Del mismo modo, la capacidad que un estudiante haya desarrollado para regular su propio aprendizaje podría influir en los niveles de compromiso. Por otro lado, el *entorno del curso* es sobre lo que los educadores tienen mayor control. Los docentes ajustan sus estrategias pedagógicas para tratar de influir directa o indirectamente sobre el compromiso de sus estudiantes. Por ejemplo, un docente podría usar un enfoque de aprendizaje basado en problemas para tratar de influir en el compromiso cognitivo de los estudiantes. O un docente podría usar historias personales para influir en el interés de los estudiantes en un tema, lo que a su vez afectaría la voluntad de comprometerse en las actividades del curso. Los docentes también pueden influir indirectamente en el *entorno personal* del estudiante a través de invitaciones directas al aprendizaje y a otros en su entorno personal. Por ejemplo, los docentes y los programas K-12 en modalidades en línea y combinada pueden extender invitaciones a los padres para que se comprometan en el aprendizaje de sus estudiantes de maneras específicas (Hoover-Dempsey et al. 2005). Estos tipos de invitaciones son especialmente importantes cuando aquellos en el entorno personal no están familiarizados con el aprendizaje en modalidades en línea y combinada. Otros también han abogado por un mayor apoyo para las personas dentro del entorno personal de un estudiante, para ayudarlos a aprender mejor y cumplir con sus responsabilidades (Oviatt et al. 2018; Hasler Waters y Leong 2014). Los facilitadores del compromiso en los que se enfoca el marco CAC son las comunidades de apoyo personal y de soporte a cursos que están disponibles para los estudiantes. Los individuos en estas dos redes cumplen roles que apoyan un mayor compromiso en las tres dimensiones.

ZDP para propiciar compromiso

Bandura (1986) explicó que la capacidad de dominar el material del curso se ve obstaculizada considerablemente cuando un estudiante se basa solo en esfuerzos individuales. De manera similar, Vygotsky (1978) sostuvo que el desempeño independiente de los estudiantes proporciona una visión limitada de sus capacidades; lo que "pueden hacer con la ayuda de otros podría ser, en cierto sentido, aún más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacerlo solos" (p. 85). Lo que el individuo puede hacer con la ayuda de otro más conocedor es lo que Vygotsky (1978) denominó la zona de desarrollo próximo (ZDP).

La teoría de Vygotsky se centró en gran medida en la capacidad del alumno para aprender el material del curso o para realizar tareas relacionadas con el contenido; sin embargo, se puede aplicar a la capacidad de "aprender a aprender" (Lowe y Lin 2015, p. 18). La idea de Vygotsky de que "cualquier aprendizaje ... tiene una historia previa" (p. 84) puede extenderse para anticipar que aquellos sin experiencia en el aprendizaje en cursos en modalidades combinada y en línea probablemente requieran un apoyo más extenso.

Debido a que el aprendizaje en modalidades en línea y combinada brinda a los estudiantes un entorno de aprendizaje más flexible que el de los cursos en modalidad presencial, se requiere que los estudiantes ejerzan mayor autonomía. Roblyer et al. (2007) reconocieron que "la capacidad de los estudiantes para manejar cursos de educación a distancia parece depender mucho de su motivación, autodirección o de su capacidad para asumir la responsabilidad del aprendizaje individual" (p. 11). También nos hacemos eco de la advertencia de Moore (1980) acerca de que "un estudiante no puede aprender eficazmente si la transacción educativa exige más autonomía de la que puede ejercer" (p. 29). Los estudiantes que carecen de habilidades de autorregulación o experiencia de aprendizaje en modalidades en línea y combinada necesitarán apoyo para participar plenamente en las actividades de aprendizaje.

Un principio fundamental del marco CAC es que, de manera similar al concepto de ZDP de Vygotsky, los estudiantes tienen una capacidad limitada de comprometerse de forma independiente en su aprendizaje en modalidades combinada y en línea, pero pueden comprometerse más plenamente en las actividades cuando otros los guían (ver Fig. 3). En forma semejante a Vygotsky (1978), enfatizamos que todos los estudiantes tienen un "estado de desarrollo dinámico" (p. 87) que requiere apoyo para ser dinámico y para adaptarse a las habilidades que tengan los estudiantes para comprometerse independientemente en las actividades del curso.

Aunque posiblemente esté correlacionado, la edad por sí sola no determina el desarrollo de un estudiante, y un adolescente puede tener más autorregulación que un estudiante graduado mayor. Por otra parte, el nivel de apoyo requerido puede variar sustancialmente en función de las características del estudiante y del curso. Es posible que algunos estudiantes más jóvenes o menos preparados no puedan comprometerse en los niveles requeridos para el éxito académico en cursos desafiantes, independientemente de la cantidad de apoyo que reciban. Inversamente, los estudiantes altamente desarrollados y experimentados pueden lograr el éxito académico con un apoyo limitado o nulo.

Como se explicó en la sección anterior, la capacidad del estudiante para comprometerse- y el tipo de apoyo que necesitaría- varía según el tipo de compromiso. Por ejemplo, un estudiante con altos niveles de interés en un tema (afectivo) pero con bajas habilidades de autorregulación (comportamiento) o habilidades metacognitivas (cognitivas) (como se refleja en la forma del triángulo negro en la figura 4) necesitaría para lograr el éxito académico niveles de apoyo para el compromiso cognitivo y conductual, pero poco apoyo para el compromiso afectivo. La capacidad de los estudiantes para comprometerse de manera independiente también puede ser dependiente de la materia o, incluso, específica de la actividad. Por ejemplo, la capacidad del estudiante para comprometerse de manera independiente en una clase de historia puede ser similar a la de la Fig. 4, pero el mismo alumno puede tener una motivación independiente muy baja para aprender matemáticas y, por lo tanto, necesitaría un mayor apoyo para comprometerse de manera afectiva que conduzca a éxito académico.

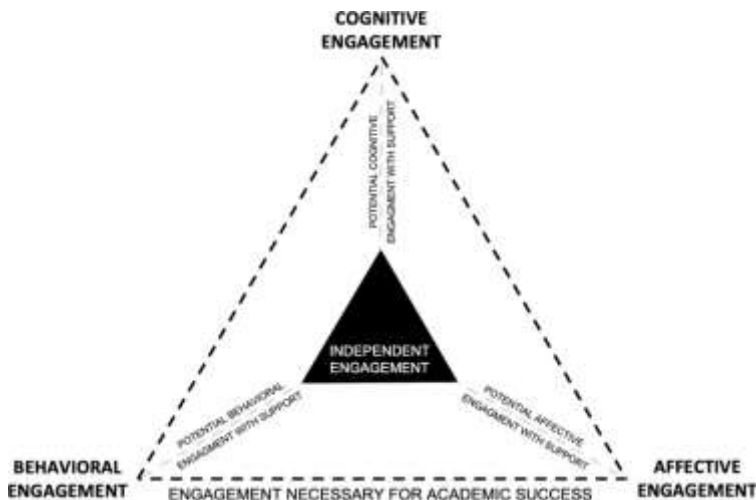


Fig. 3 El área del triángulo interno representa la capacidad del estudiante para comprometerse de manera independiente con el potencial de ser guiado por otros que le ayudan a alcanzar un nivel más alto de compromiso afectivo, conductual o cognitivo representado por el triángulo externo, punteado.

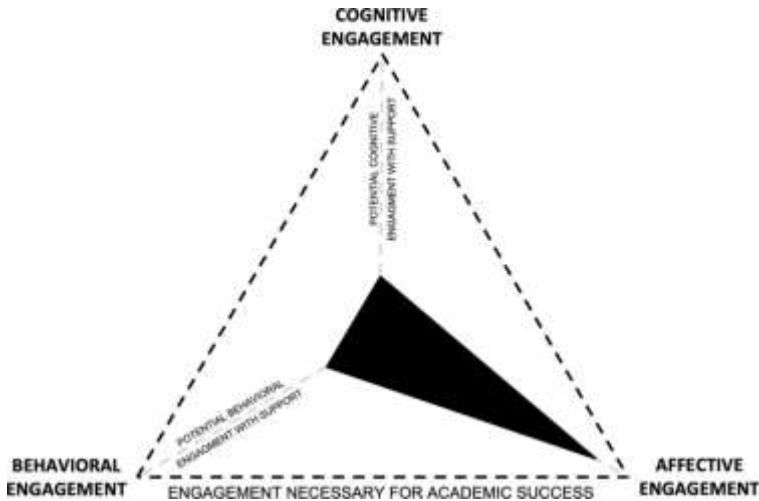


Fig. 4 El triángulo en color negro representa a un estudiante que puede lograr en forma independiente altos niveles de compromiso afectivo pero que tiene niveles relativamente bajos de compromiso conductual y cognitivo.

Comunidades de apoyo y actores

Nosotros argumentamos que dos principales comunidades podrían apoyar el compromiso afectivo, conductual y cognitivo de cada estudiante: una comunidad personal y la del curso.

Comunidades personales y de cursos.

La comunidad personal de un estudiante, la cual se extiende más allá del contexto del curso, se forma típicamente antes de que comience el curso o programa-comenzando en algunos casos al nacer. Los miembros de la comunidad personal conocen al estudiante a nivel personal, a menudo incluyendo historia académica, tendencias, intereses, fortalezas y limitaciones. La comunidad personal existe dentro de los entornos locales, pero incluye cada vez más a algunos que interactúan con el estudiante a distancia y otros que interactúan solo en línea. Los miembros de la comunidad personal de un estudiante también pueden aprovechar sus propias redes para organizar la ayuda que no pueden proporcionar ellos mismos. Por ejemplo, los padres que carecen de experiencia en contenido específico podrían contratar un tutor o pedirle a alguien dentro de su red social que apoye voluntariamente al estudiante. Los estudiantes también pueden seleccionar su propio soporte en línea usando las redes sociales. Si bien la comunidad personal siempre puede afectar el aprendizaje de los estudiantes, sus actores se vuelven especialmente importantes cuando los estudiantes se inscriben en un curso en línea con un apoyo insuficiente de la comunidad del curso (Oviatt et al.2018).

La comunidad del curso está organizada y facilitada por aquellos asociados con el curso o programa que tienen conocimiento del contenido de la materia, de las expectativas y de los procedimientos. La comunidad del curso generalmente está compuesta por pares con un conocimiento similar al estudiante, así como por profesionales con experiencia en apoyar a los estudiantes en el aprendizaje del contenido del curso y las formas de aprender en entornos en modalidades en línea y combinada. Si bien los actores de la comunidad del curso pueden establecer relaciones cercanas y afectuosas con los estudiantes, generalmente se forman durante el curso y no se extienden de manera significativa más allá de la participación en el curso o en el programa de los estudiantes. Sin embargo, relaciones duraderas, formadas en una comunidad de curso, pueden eventualmente convertirse en parte de la comunidad de apoyo personal de un estudiante después del curso.

Tabla 2 Características que distinguen la comunidad personal y la del curso del alumno

Comunidad Personal	Comunidad del Curso
Perdurable en el tiempo, acompaña al estudiante más allá del curso / programa	<i>Tiempo:</i> provisional, existe durante el curso / programa
<i>Actores:</i> incluyen familiares y amigos; tienen conexiones con un estudiante fuera de un curso / programa	<i>Actores:</i> incluyen instructores, personal de apoyo y estudiantes reunidos debido al curso / programa

La Tabla 2 resume algunas de las características principales que distinguen las comunidades de apoyo personal y de curso.

Actores Comunitarios

Las comunidades personales y de curso de un estudiante incluyen diferentes actores, a los que agrupamos como instructores, compañeros o familiares, categorizados en función de sus habilidades, antecedentes y relación con el estudiante. Los actores pueden apoyar al estudiante a través de interacciones que ocurren en persona, en línea o en ambos.

Los compañeros tienen una comprensión similar del contenido y los procedimientos del curso. También pueden tener antecedentes y experiencias similares, que pueden incluir amistades formadas dentro y fuera del curso o programa. Los actores familiares incluyen individuos dentro de la red social familiar que pueden o no estar directamente relacionados con el estudiante: por ejemplo, un amigo de un padre que acepta proporcionar algunas clases de matemáticas. La edad y las circunstancias de la vida de los estudiantes pueden cambiar los actores familiares, así como su influencia en el compromiso de los estudiantes. Por ejemplo, el papel de los padres es fundamental para apoyar el compromiso de los niños y adolescentes, mientras que, para los estudiantes adultos, sus cónyuges o parejas o sus propios hijos pueden tener una influencia más significativa en su compromiso.

Los instructores tienen experiencia en contenido junto con una comprensión particular de los procedimientos y requisitos del curso-roles cada vez más asumidos por múltiples personas (Harms et al. 2006). Los estudiantes en línea pueden recibir apoyo tanto de un instructor, que ofrece contenido y proporciona comentarios, como de facilitadores, que establecen relaciones con los estudiantes y los ayudan a comprender y cumplir con las expectativas de aprendizaje en línea. Dependiendo del modelo de aprendizaje, los facilitadores pueden trabajar con estudiantes a distancia o en persona. Los programas en línea complementarios de K-12 requieren cada vez más que las escuelas locales de los estudiantes les proporcionen un facilitador en el lugar (Borup 2018; Hendrix y Degner 2016; Taylor et al. 2016). Otros programas de tiempo completo en los cuales los estudiantes no asisten a una escuela local, pueden proporcionar a sus estudiantes un facilitador en línea o entrenadores académicos, además de su profesor en línea (Drysdale et al. 2014). Modelos similares en educación superior brindan a los estudiantes en línea un entrenador de aprendizaje o hacen que se reúnan regularmente en centros locales que cuentan con facilitador (Farrell 2007; Lehan et al. 2018; Ludwig-Hardman y Dunlap 2003; Spring 2018) donde también pueden interactuar con sus compañeros que no están inscritos en su sección específica del curso. Por lo tanto, en los cursos en las modalidades combinada y en línea, el mismo compañero o instructor puede apoyar al estudiante en persona y en línea, pero algunos instructores y actores pueden interactuar con el estudiante solo en un contexto o en otro.

Elementos de apoyo

Al desarrollar el marco CAC original, consultamos la literatura existente para identificar elementos de apoyo alineados con tipos específicos de actores de apoyo (ver Borup et al. 2014b), luego usamos estudios de casos para refinar y expandir los elementos de apoyo originalmente hipotetizados. Pero en los estudios de caso encontramos una superposición considerable en los apoyos que los diferentes actores estaban brindando a los estudiantes; en varios casos, quien proporcionaba el apoyo era menos importante que el individuo que se esperaba brindara el apoyo y tenía los antecedentes y las habilidades necesarias para las necesidades de los estudiantes. Por ejemplo, muchos estudiantes necesitaron ayuda para solucionar problemas tecnológicos. Sin embargo, si ese apoyo provino de un padre, profesor o compañero, no parecía importar mientras la persona que brindaba el apoyo tuviera los conocimientos y habilidades requeridos. De manera similar, nuestra investigación examinó una escuela secundaria de ciberchárter y encontró que los estudiantes probablemente recurrirían a sus padres para obtener apoyo de contenido cuando su profesor no estuviera disponible, especialmente cuando los padres tenían un nivel de experiencia en contenido (Borup et al. 2015).

Por lo tanto, alineamos los elementos de soporte no con un determinado actor, sino con el tipo de compromiso en el que tendría más probabilidades de influir el actor (Fig. 5), aunque la lista de posibles elementos de soporte no es exhaustiva y no todos serían observados o necesarios en todos los estudiantes y entornos. La capacidad de los estudiantes para participar en las actividades y recibir el apoyo deseado depende de su desarrollo y experiencia (Halverson y Graham 2019). Si bien no todos los estudiantes requieren todos los elementos de apoyo en niveles iguales, esta sección identifica elementos de apoyo específicos que pueden aumentar el compromiso estudiantil.

Elementos de apoyo para el compromiso cognitivo.

Dos elementos de apoyo están alineados con el compromiso cognitivo: instruir y colaborar. La instrucción ocurre cuando el conocimiento es compartido por un docente experto que permite a los estudiantes aumentar su comprensión. Anderson y col. (2001) identificaron indicadores de instrucción, que incluían presentar contenido, hacer preguntas, resumir información, confirmar la comprensión, proporcionar comentarios, diagnosticar conceptos erróneos y proporcionar recursos.

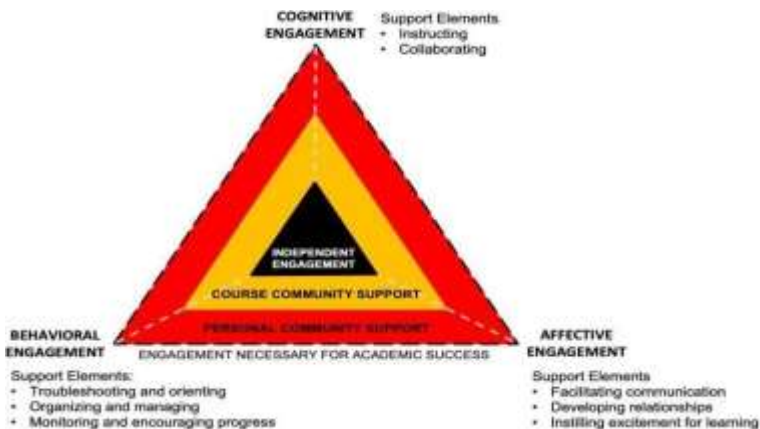


Fig. 5 El modelo CAC con elementos de soporte alineados a los tres tipos de compromiso

Mientras Anderson et al. (2001) y el marco CAC original (2013) incluyeron soporte tecnológico, consideramos que este tipo de soporte tiene más probabilidades de impactar el compromiso conductual; lo discutimos en la siguiente sección denominada *solución de problemas y orientación*. La instrucción puede ser proporcionada por instructores del curso o por compañeros y familiares que tienen más conocimiento que el estudiante en el área de contenido. Los compañeros y la familia que carecen de conocimiento del contenido pueden proporcionar apoyo educativo de formas más generales, como la corrección de tareas de escritura.

Al colaborar, los individuos trabajan juntos para construir conjuntamente el conocimiento que ninguno de los dos tenía anteriormente o para desarrollar un producto que no podrían haber creado individualmente. La colaboración ha sido reconocida como un componente importante de los cursos en línea de calidad (iNACOL 2011), aunque en la práctica, los cursos en línea han tendido a enfatizar proporcionar flexibilidad a los estudiantes en lugar de facilitar una colaboración significativa (Garrison 2009; Gill et al. 2015). Por lo tanto, la colaboración puede observarse más comúnmente en entornos de modalidad combinada. Sin embargo, la colaboración se está volviendo más común en los cursos en línea, ya que las herramientas de comunicación y colaboración en línea están facilitando la colaboración a distancia.

Elementos de apoyo para el compromiso conductual

Tres elementos de apoyo están alineados con el compromiso conductual: (a) resolución de problemas y orientación, (b) organización y gestión, y (c) monitoreo del progreso. Estos elementos no se aplican directamente al aprendizaje del alumno acerca del contenido del curso, sino que se centran en ayudar a los estudiantes a comprometerse más plenamente en el proceso de aprendizaje.

El soporte para la resolución de problemas y la orientación ayuda al alumno a familiarizarse y sentirse cómodo con las plataformas, herramientas, expectativas y procedimientos del curso. La capacidad de usar efectivamente las plataformas y herramientas del curso es esencial, ya que "la incapacidad de interactuar con éxito con la tecnología inhibirá ... la participación activa" en las actividades del curso (Hillman et al. 1994), especialmente en cursos completamente en línea que dependen en gran medida o totalmente de interacciones mediadas. De hecho, de la Varre et al. (2014) encontraron que los problemas tecnológicos son un factor importante que contribuye a que los estudiantes abandonen un curso en línea.

Como los estudiantes comúnmente subestiman el tiempo y el esfuerzo necesarios para completar las actividades de aprendizaje en línea (McClendon et al. 2017), también pueden requerir apoyo para orientarlos a los rigores del aprendizaje en línea y de modalidad combinada, junto con las estrategias de aprendizaje que los ayudarán a tener éxito. Además de los rigores del aprendizaje en línea y modalidad combinada y las habilidades necesarias para tener éxito, quienes brindan apoyo orientador deben comprender los atributos y los antecedentes del estudiante. Por lo tanto, los estudiantes e instructores con experiencia en el aprendizaje en línea conforman comunidades importantes para brindar asesoramiento y orientación. Aquellos que comparten el espacio físico con el estudiante pueden ser especialmente útiles al resolver problemas tecnológicos.

Organizar y administrar es otra forma de apoyo para mejorar el compromiso conductual en el aprendizaje en modalidades en línea y combinada. Los estudiantes a menudo no están preparados para aprender en entornos de aprendizaje altamente flexibles. El éxito en estos cursos depende en parte de la capacidad del estudiante para administrar el tiempo y el entorno (Michinov et al. 2011) y priorizar las tareas; Por lo tanto, apoyar estas áreas puede ser crítico (Hendrix y Degner 2016; Repetto et al. 2010).

Si bien Internet es esencial en los cursos en modalidades en línea y combinada, también proporciona innumerables distracciones digitales que desafían la gestión del tiempo (Cho y Littenberg-Tobias 2016). Las redes sociales pueden ser especialmente distractoras; incluso mientras los estudiantes no usan activamente las redes sociales, los problemas asociados y el

contenido hacen que la mente divague (Hollis y Was 2016). Al aprender fuera de un aula física estructurada, los estudiantes en modalidades en línea y combinada también pueden necesitar apoyo para ayudarlos a organizar y administrar su entorno de aprendizaje físico (Borup et al. 2015).

Monitorear y alentar el progreso es otra forma de apoyo para mejorar el compromiso conductual. Una ventaja principal del aprendizaje en modalidades en línea y combinada es que los estudiantes tienen cierto control sobre su ritmo de aprendizaje. Algunos cursos en línea solo ofrecen puntos de referencia recomendados para marcar el paso, pero no tienen plazos estrictos, excepto el final del semestre. La falta de plazos hace que sea más fácil para los estudiantes postergar, lo que, por supuesto, se correlaciona negativamente con el rendimiento del curso en línea (Michinov et al. 2011). A mayor flexibilidad disponible en el ritmo, más apoyo necesitarán algunos estudiantes para monitorear su progreso para asegurar la finalización a tiempo. Cuando el progreso de un estudiante es insuficiente, otros pueden ofrecer ánimo; dependiendo de la relación, se pueden establecer incentivos o castigos (Borup et al. 2015).

Elementos de apoyo para el compromiso afectivo.

Los estudiantes pueden tener dificultades con el compromiso afectivo si no valoran el tema del curso o no esperan tener éxito (Wigfield y Eccles 2000). Además, los estudiantes de modalidades combinada y en línea pueden sentirse aislados y desconectados del curso cuando no tienen comunicación adecuada (Symeonides y Childs 2015). Por lo tanto, los actores pueden apoyar el compromiso afectivo de un estudiante al facilitar la comunicación y desarrollar relaciones.

Debido a que comunicarse en línea requiere diferentes habilidades a hacerlo en persona, los estudiantes de modalidad combinada y en línea pueden carecer de las habilidades y la confianza necesarias. El apoyo a la comunicación puede incluir ayudar a los estudiantes a comprender y practicar las pautas de la etiqueta de la red, pero incluso los estudiantes que tienen los conocimientos y habilidades necesarios pueden ser reacios a comunicarse en línea. Estos estudiantes pueden requerir aliento o necesitar a alguien más para iniciar la comunicación con ellos o incluso en su nombre (Borup y Stimson 2019).

Los estudiantes también pueden necesitar ayuda más allá de facilitar la comunicación, para ayudarlos a desarrollar relaciones interpersonales. La comunicación en línea puede ser impersonal, en parte debido a la falta de señales interpersonales que ayudan a desarrollar un sentido de inmediatez. Para fortalecer las relaciones mientras están en línea, los participantes deben establecer su presencia social: "la capacidad de los participantes ... de proyectar sus características personales en la comunidad, presentándose así a los otros participantes como 'personas reales'" (Garrison et al. 2000, p 89). Si bien la presencia social es importante, por sí sola no es suficiente. Como Repetto et al. (2010) señalaron: "Todas las comunidades humanas deben caracterizarse por el valor y la atención que invierten en sus miembros" (p. 95).

Discusión

Lokey-Vega et al. (2018) postularon que "cualquier disciplina que se perciba a sí misma como académica le da a la teoría una consideración sustancial" (p. 71). Graham et al. (2014) agregaron que los marcos son especialmente valiosos en el desarrollo del conocimiento, porque "por su propia naturaleza [ellos] intentan establecer un lenguaje común y enfocarse en las actividades que tienen lugar en una comunidad académica" (p. 13). Los marcos también pueden guiar los esfuerzos de los investigadores para identificar preguntas de investigación, recopilar datos y analizar e interpretar datos (Mishra y Koehler 2006). De hecho, los marcos son indicadores de la madurez y la fuerza de un campo de investigación (Graham et al. 2014).

Si bien el aprendizaje en línea ha establecido marcos útiles, el campo del aprendizaje en modalidad combinada se ha quedado rezagado a pesar de su popularidad tanto en K-12 como en

la educación superior (Graham et al., 2014). Además, los marcos establecidos tienden a centrarse solo en actividades o interacciones dentro del curso e ignoran la influencia de los actores fuera del curso para el aprendizaje de los estudiantes. La mayoría de los marcos se han desarrollado con entornos de educación superior, ignorando las características únicas de los estudiantes y contextos en K-12. El marco de CAC está destinado a llamar la atención a las comunidades y actores, tanto dentro como fuera del curso, así como a aquellos que trabajan con el estudiante en persona y en línea. Si bien existen diferencias importantes entre K-12 y la educación superior, las construcciones centrales del marco CAC probablemente existan en ambos, con implicaciones que pueden ayudar a guiar tanto la investigación como la práctica.

Implicaciones para la Práctica

Una fortaleza de este nuevo marco CAC es que proporciona una comprensión más clara de las comunidades de apoyo de un estudiante, incluida la forma en que los actores dentro de esas comunidades pueden promover el compromiso estudiantil. Al comprender los factores importantes que afectan a las comunidades de los estudiantes, los docentes pueden apoyar el diseño y construcción de cada comunidad de apoyo de manera más explícita. Una de las fortalezas del apoyo personal de la comunidad de un estudiante es que no está limitado por el curso. Con demasiada frecuencia, las relaciones formadas durante un curso finalizan con el mismo. Se debe hacer un mayor esfuerzo para desarrollar estrategias en programas de modalidades combinada y en línea para que un estudiante pueda transferir el aprendizaje y las relaciones de un curso a otro (Noddings 1984). Por ejemplo, las cohortes de estudiantes se utilizan cada vez más como una intervención para propiciar retención (Martin et al. 2017). Sin embargo, se necesita más trabajo para desarrollar las mejores prácticas para establecer relaciones entre estudiantes y aprovechar esas relaciones para mejorar el compromiso estudiantil.

Según el modelo de aprendizaje elegido, la comunidad del curso debe destacar claramente su apoyo disponible y sus expectativas para la comunidad personal de cada estudiante. Es probable que el compromiso de un estudiante aumente con una mejor integración de las comunidades personales y del curso. Si bien los actores de la comunidad personal generalmente están separados de la comunidad del curso, los actores dentro de la comunidad del curso pueden fomentar el soporte de la comunidad de apoyo personal del estudiante. Por ejemplo, los actores familiares tienen más probabilidades de comprometerse en el aprendizaje de un estudiante cuando los actores de la comunidad del curso extienden invitaciones específicas para hacerlo (Hoover-Dempsey et al. 2005). Los programas en modalidades combinada y en línea pueden proporcionar recursos para ayudar a los actores familiares a comprender los desafíos del aprendizaje en línea y las formas en que pueden ayudar a los estudiantes a comprometerse plenamente en el curso. Cuando sea apropiado, se pueden proporcionar datos de aprendizaje y comportamiento a actores como los padres dentro de la comunidad personal de los estudiantes, para permitirles monitorear y motivar mejor el compromiso estudiantil (Borup et al. 2019b).

El marco CAC tiene el potencial de ayudar a los investigadores y profesionales a comprender el funcionamiento de los cursos en modalidades combinada y en línea y las formas de "mejorar el funcionamiento de las cosas" (Stake 2010, p. 14). El marco también puede ayudar a dirigir a los estudiantes a cursos en los que tienen más probabilidades de tener éxito. Cuando se les pregunta a los estudiantes si el aprendizaje en línea es adecuado para ellos, esta pregunta supone que los cursos en línea son relativamente similares. Rose et al. (2015) explicaron que "esta es claramente la pregunta equivocada pues debería ser: "¿Es el aprendizaje en línea adecuado para usted?"; los estudiantes deben considerar: "¿Qué sistemas de apoyo necesita usted para tener éxito en el aprendizaje en línea?" (P. 75). Esta pregunta "simple" requiere una respuesta compleja. El estudiante (o la persona que lo asesora) primero debe comprender el nivel de compromiso requerido para alcanzar las metas del individuo en un curso en particular, luego estimar la capacidad del estudiante para comprometerse de forma independiente en el curso. Si es poco probable que el alumno alcance los objetivos de forma independiente, el apoyo disponible de la comunidad del curso y de la comunidad personal del alumno debe considerarse, cuidando que sea suficiente para el éxito del estudiante.

En investigaciones anteriores, encontramos una variedad considerable en los tipos de apoyo proporcionados por la comunidad del curso. En modelos de estudio independiente, los estudiantes tienen poca o ninguna interacción con sus compañeros en línea y acceso limitado a un instructor en la red que puede o no monitorear e iniciar proactivamente las interacciones de los estudiantes (Oviatt et al. 2016, 2018). En otros cursos y programas en línea, los estudiantes cuentan con un alumno-instructor rico y continuo (Borup et al. 2014a; Borup y Stevens 2016) e interacciones estudiante-estudiante (Borup 2016b).

Además, deben explorarse modelos que combinen el apoyo del instructor en línea con el apoyo personalizado y en persona de individuos que sean expertos en el contenido del curso y / o en facilitar el proceso de aprendizaje (ver Taylor et al. 2016). Este modelo ha sido particularmente efectivo con estudiantes de K-12, especialmente cuando los facilitadores en persona han recibido desarrollo profesional (Hannum et al. 2008). Modelos similares también han demostrado ser efectivos para estudiantes adultos. Un ejemplo se puede ver en los cambios que ocurren en los cursos en línea, abiertos y masivos (MOOC). Cuando los estudiantes han recibido poco o ningún apoyo personal del instructor y posiblemente solo la interacción entre pares, el apoyo inadecuado se ha reflejado en bajas tasas de aprobación de los estudiantes, incluso para estudiantes determinados que indicaron que tenían la intención de aprobar el curso. Para mejorar el compromiso estudiantil y las tasas de aprobación, un número creciente de estudiantes de MOOC ahora asiste a campamentos de MOOC, donde pueden reunirse en persona con facilitadores y otros participantes de MOOC (Maitland y Obeysekare 2015).

El marco CAC destaca comunidades que a menudo se han pasado por alto en entornos en línea, particularmente dentro de educación superior. Cuando se aplica CAC, los instructores y el profesorado del programa pueden evaluar (a) la situación de los estudiantes en términos de compromiso cognitivo, conductual y afectivo, (b) apoyos adicionales que puedan necesitar, y (c) formas de cultivar comunidades personales y del curso para proporcionar la asistencia necesaria. Por ejemplo, un número cada vez mayor de estudiantes requiere apoyo adicional relacionado con el curso a través de mentores académicos y de personal dedicado, adicional a la ayuda de sus instructores. Una de las universidades más grandes de los Estados Unidos, la Universidad Estatal de Arizona (ASU), con más de 30,000 estudiantes en línea de tiempo completo, ha comenzado a integrar exitosamente entrenadores académicos para trabajar individualmente con los estudiantes, ayudándolos a navegar en cursos y títulos en línea. El papel del entrenador exitoso es fomentar la comunidad, motivar a los estudiantes, ayudar con el establecimiento de objetivos, proporcionar estrategias de gestión del tiempo y ofrecer apoyo adicional para mantener a los estudiantes en el camino, incluida la conexión de los estudiantes a diversos recursos en ASU. Este apoyo comunitario a los cursos, más allá del rol del instructor, demuestra cómo se puede aplicar el marco para aumentar la persistencia y la finalización de los requisitos del curso y el programa entre los estudiantes (ASU 2017). Debido a este esfuerzo sistemático para mejorar y expandir la comunidad del curso al agregar entrenadores y mentores exitosos, la tasa de retención de estudiantes de primer año de la universidad, un indicador confiable para la graduación futura, aumentó 11 puntos en los últimos 15 años a 85.2% en 2018 (Faller 2018).

Sin embargo, los recursos limitados pueden evitar la expansión de la comunidad del curso al agregar personal e infraestructura en general. Si los apoyos adicionales de la comunidad del curso son limitados, los estudiantes aún pueden alcanzar sus objetivos al recibir el apoyo de su comunidad personal (Oviatt et al. 2018; Borup et al. 2019b). Desafortunadamente, el apoyo de la comunidad personal de los estudiantes varía considerablemente, influenciado por las experiencias educativas de los actores, sus niveles de habilidad, los modelos de apoyo en sus propias vidas, así como por otras demandas sobre su tiempo; a esto se suma si el estudiante y la comunidad del curso invitan a la comunidad personal a apoyar y si el alcance de su autoeficacia se mejoran realmente el compromiso estudiantil (Hoover-Dempsey et al. 2005). A pesar de las diferencias, tanto los modelos de educación K-12 como los de educación superior se beneficiarían al examinar el marco de CAC e identificar dónde se pueden aprovechar los apoyos de la comunidad del curso y de la comunidad personal para fortalecer el compromiso del estudiante.

Implicaciones para la investigación

El marco CAC proporciona una perspectiva útil para ver contextos de aprendizaje de modalidades combinada y en línea. Considerando un ambiente de aprendizaje, un académico puede aplicar la estructura marco de CAC para analizar las comunidades personales y de cursos y los niveles de apoyo proporcionados por cada uno. Hacerlo puede proporcionar una estructura para escribir casos descriptivos, así como categorías para el análisis. Además, el marco CAC sugiere muchas oportunidades para futuras investigaciones. Los siguientes son algunos posibles temas de investigación:

- El papel de las comunidades personales existentes en el compromiso estudiantil.
- Las formas en que la interrupción de los horarios y terminaciones de clases típicas pueden afectar a las comunidades de aprendizaje.
- Diferencias en las comunidades de apoyo para estudiantes de educación primaria y secundaria.
- Efectos de estas comunidades en el bienestar de los estudiantes.
- Importancia comparativa de varias comunidades para influir en el compromiso estudiantil y los posibles efectos de la demografía y las características de los estudiantes.

Si bien la investigación cualitativa no debe usarse para evaluar un marco, puede ser útil refinar y ampliar los elementos identificados en el mismo (Merriam 1998), así como proporcionar casos transferibles que expliquen cómo estos elementos de la comunidad apoyan a los estudiantes. Por lo tanto, alentamos los estudios de caso en una variedad de entornos, con métodos cualitativos y mixtos. Los estudios de caso pueden conducir a identificar actores de la comunidad y elementos de apoyo que actualmente no están incluidos en el marco. Del mismo modo, los estudios de caso pueden encontrar que algunos actores y elementos de apoyo incluidos en el marco tienen poco impacto en el compromiso estudiantil.

Además, los investigadores deben ser conscientes de lo que Whetten (1989) describió como "las virtudes opuestas de la parsimonia y la exhaustividad" (p. 490) al identificar los factores a incluir en un marco. El objetivo del marco debe ser resaltar las mejores prácticas, porque resaltar todas las prácticas en realidad resultaría una distracción (Ferdig et al. 2009). Uno de los principales beneficios de los marcos es ayudar a los investigadores a centrarse en los factores más importantes y menos importantes (Mishra y Koehler 2006). También reconocemos que las interacciones de los estudiantes con sus comunidades personales y del curso podrían inhibir el compromiso estudiantil, y la investigación cualitativa puede ayudar a identificar posibles factores negativos.

La investigación cualitativa también puede ayudar a informar el desarrollo de instrumentos que puedan validarse cuantitativamente. Los instrumentos validados serían especialmente valiosos en los esfuerzos para identificar y medir cuantitativamente las comunidades, los actores y los elementos de apoyo que más impactan el compromiso estudiantil y, en última instancia, el éxito de los estudiantes. Del mismo modo, es especialmente importante para los investigadores identificar y crear medidas validadas de compromiso afectivo, conductual y cognitivo en entornos de aprendizaje en línea y en persona. Estos instrumentos y la investigación cuantitativa correspondiente podrían ayudar a identificar los tipos de apoyo comunitario que son más esenciales para diversas categorías de estudiantes en tipos específicos de arreglos de aprendizaje. Por ejemplo, sería sumamente beneficioso comprender el papel comparativo de las comunidades personales y de cursos para las diferentes etapas de la carrera de los estudiantes, y comprender mejor la interacción y la importancia relativa de cada uno. Podemos encontrar que estas comunidades crecen y disminuyen en diferentes momentos de la búsqueda de un estudiante de aprendizaje permanente. Este tipo de investigación ayudaría a los programas a proporcionar y alentar mejor los elementos de apoyo que requieren los estudiantes.

Cuando los recursos son limitados, los instrumentos pueden ayudar a identificar los tipos de apoyo que brinda la comunidad personal para que la comunidad del curso pueda enfocarse en las mayores necesidades que pueden abordar mejor los estudiantes. Finalmente, las herramientas de diagnóstico para determinar la fortaleza de la comunidad personal y del curso de un estudiante, y la preparación de estos miembros de cada comunidad para apoyar al estudiante pueden llevar a comprender cómo crecer y preparar a la comunidad que rodea a un estudiante, y los efectos que esto juega sobre el aprendizaje y el compromiso estudiantil.

Todas estas direcciones de investigación futuras también podrían llevarse a cabo dentro de una lente de investigación crítica. Por ejemplo, sería importante comprender las diferencias en la forma en que las comunidades personales y las comunidades de cursos apoyan a los estudiantes lingüística y culturalmente diversos, y si se necesita un mayor apoyo institucional para estas comunidades personales. Además, en las culturas más colectivistas, la comunidad de aprendizaje personal de un estudiante puede estar más expandida de lo que esperaríamos a través de nuestros marcos de referencia centrados en los EE. UU., y esto también podría examinarse críticamente.

Finalmente, nuestro modelo asume una visión sociocultural sobre el aprendizaje a través de las comunidades, con lo que la investigación adicional y el trabajo teórico podrían explorar cómo el marco de CAC profundiza las teorías socioculturales sobre el aprendizaje. Por ejemplo, la teoría sociocultural argumenta que los estudiantes construyen la comprensión a través de la interacción con su contexto y cultura, y el marco CAC describe mejor este contexto social. Más investigación podría explorar mejor qué actores y características de las comunidades personales y de cursos apoyan este importante encuadre y construcción de conocimiento de los estudiantes.

Ejemplos ilustrativos del marco ACE

En esta sección, proporcionamos algunos ejemplos para ilustrar cómo las comunidades personales y del curso pueden funcionar en la práctica para apoyar el compromiso de los estudiantes. También se incluyen figuras para ayudar a los lectores a visualizar cómo se podría aplicar el modelo. Sin embargo, debido a que los estudios de casos reales aún no se han realizado utilizando el marco ACE, estos ejemplos se colocan en entornos reales, pero los estudiantes representados en las Figs. 6 y 7 son hipotéticos.

Entornos K-12: estudio independiente y cursos facilitados por los padres

Si bien los estudiantes de K-12 se inscriben en cursos en línea por varias razones, los estudiantes y las escuelas a menudo recurren al aprendizaje en línea para recuperar el crédito que fracasó en un entorno de aprendizaje tradicional en persona (Watson et al. 2012). Muchos de estos estudiantes son capaces de comprometerse cognitivamente en actividades de aprendizaje, pero los problemas de comportamiento y el bajo afecto hacia el profesor o el área temática les impiden hacerlo de manera independiente. Este tipo y nivel de compromiso estudiantil independiente se refleja en el triángulo negro central de la figura 6.

Debido a que la capacidad reflejada del estudiante para comprometerse de manera independiente en actividades de aprendizaje es insuficiente para el éxito académico, es poco probable que el alumno tenga éxito si la comunidad del curso y el apoyo de la comunidad personal son bajos. En nuestra investigación anterior, examinamos un programa de estudio independiente donde los estudiantes recibieron poco apoyo conductual o afectivo de la comunidad del curso (Oviatt et al. 2018), que se centró en proporcionar comentarios y responder a preguntas relacionadas con el contenido. Por lo tanto, la estudiante representada en la Fig. 6 necesitaría recibir y aceptar altos niveles de apoyo de su comunidad personal para tener éxito. Si bien los estudiantes en nuestra investigación informaron que recibieron altos niveles de apoyo de su comunidad personal, este apoyo fue con demasiada frecuencia insuficiente para superar la falta

de apoyo comunitario, por supuesto. Un estudiante en esta situación sería más propenso a alcanzar el éxito académico si la comunidad del curso brindara más apoyo.

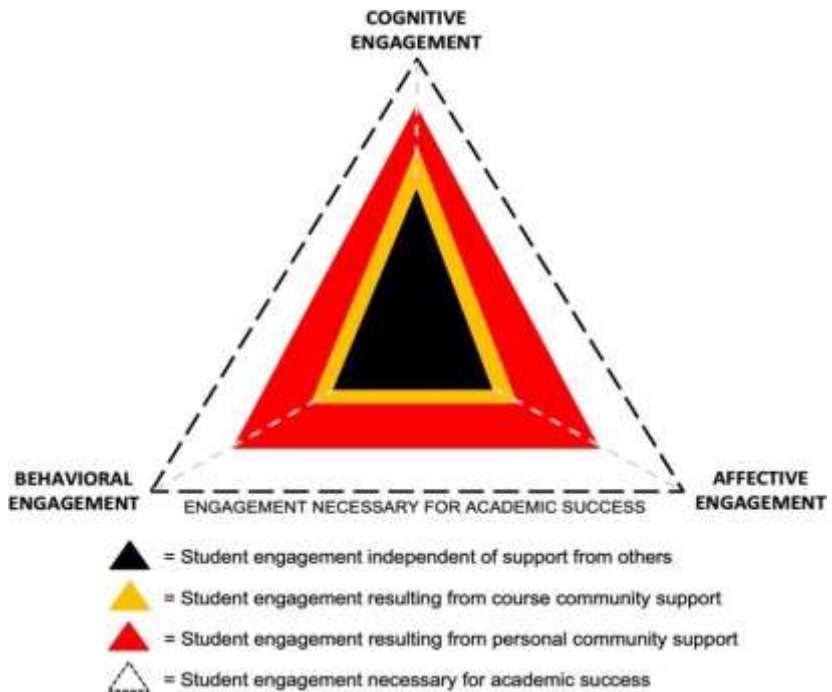


Fig. 6 El triángulo negro representa a un estudiante que puede comprometerse relativamente bien cognitivamente, pero tiene un bajo potencial para comprometerse de manera independiente en lo comportamental o afectivo. El estudiante también está inscrito en un programa de estudio independiente que brinda bajos niveles de apoyo. Los niveles más altos de apoyo proporcionados por la comunidad personal del estudiante fueron insuficientes para cerrar la brecha para que el estudiante logre el éxito académico.

Para ilustrar, llevamos a cabo una investigación en una escuela ciber chárter donde los docentes fueron muy proactivos en contactar y apoyar a los estudiantes (Borup et al. 2014a), en contraste con el modelo de estudio independiente donde no se hizo tal contacto. Los estudiantes también fueron asignados a un facilitador en línea que ayudó a aumentar su compromiso afectivo. Sin embargo, incluso con este alto nivel de apoyo proporcionado por el curso, a los docentes les resultó difícil apoyar el compromiso conductual de los estudiantes porque no eran físicamente capaces de monitorear y apoyar los esfuerzos de los estudiantes (o la falta de ellos). Descubrimos que estos docentes dependían en gran medida de los padres de los estudiantes para apoyarlos de manera que aumentaran su compromiso de comportamiento. Sin embargo, cuando los padres no pueden cumplir con esta responsabilidad, el tipo de estudiantes representados en la Fig. 6 es más probable que logren el éxito académico en un modelo de aprendizaje en el que trabajan con un facilitador en el sitio y reciben apoyo comunitario adicional del curso (ver Borup et al. 2019a).

Entornos de educación superior: mentores académicos y facilitadores en el sitio

Algunos estudiantes de educación superior pueden estar muy motivados para tener éxito, pero carecen de las habilidades metacognitivas suficientes para comprometerse en habilidades cognitivas o de autorregulación para comprometerse comportamentalmente. Estos estudiantes también pueden provenir de familias en las que son los primeros en asistir a la universidad o

familias que carecen de una tradición de éxito académico. Dichos estudiantes pueden tener dificultades para seleccionar altos niveles de apoyo comunitario personal que no sea el apoyo afectivo y el estímulo. Para tener éxito académicamente, estas personas requieren altos niveles de apoyo de su comunidad de cursos (consulte la Fig. 7 para ver un ejemplo que representa el apoyo requerido).

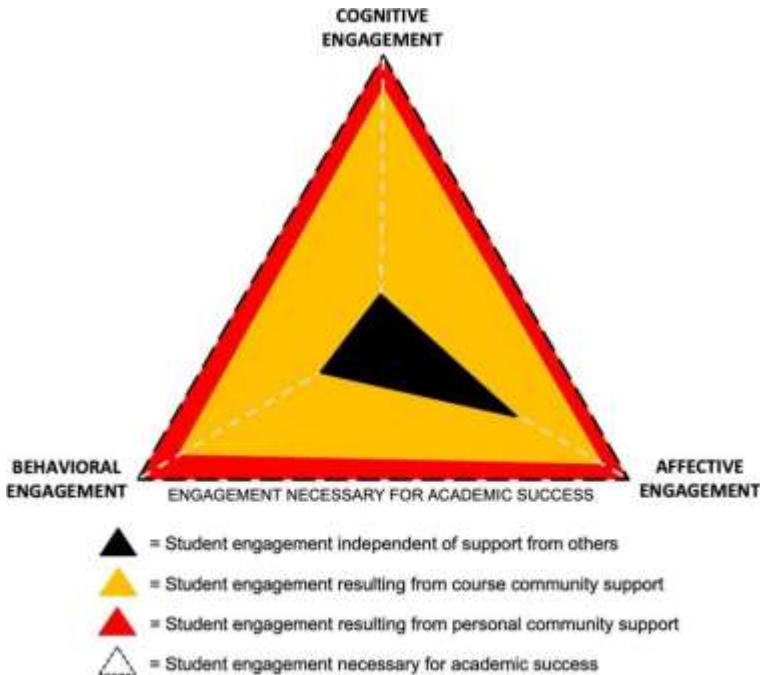


Fig. 7 Representa un estudiante con bajo nivel cognitivo y conductual pero alto en compromiso afectivo. El estudiante no ha tenido éxito anteriormente en la educación superior tradicional, pero se ha inscrito en el programa Pathways debido a su motivación para tener éxito. La comunidad de cursos del alumno brinda un amplio apoyo tanto en persona como en línea, lo que reduce el nivel de compromiso necesario de la comunidad personal del alumno

Podemos ver los elementos del marco CAC en el programa Pathway Connect, administrado por Brigham Young University-Pathway Worldwide. El programa proporciona a los estudiantes altos niveles de apoyo utilizando un profesor en línea y un facilitador en el sitio (Spring 2018). El programa está diseñado para estudiantes adultos no tradicionales de todas las edades que no han podido acceder a la educación superior a través de medios tradicionales. Atrae y se enfoca en servir a los estudiantes que están subrepresentados en la educación superior y, por lo tanto, pueden estar menos preparados que los estudiantes típicos para cursos rigurosos en general o aprendizaje en línea en particular. El programa se distingue por sus bajas barreras de admisión (sin requisito de examen de ingreso) y bajo costo, que continúa a medida que los estudiantes se matriculan en un programa completamente en línea para recibir un certificado acreditado, asociado y / o una licenciatura. Reconociendo que estos estudiantes probablemente carecen del tipo de apoyo comunitario personal que pueden necesitar para prosperar en el entorno de aprendizaje tradicional, el programa Pathway Connect proporciona un amplio sistema de apoyo dentro del curso.

Como parte del programa Pathway Connect, los estudiantes participan en una experiencia de aprendizaje en modalidad combinada de un año que promueve una comunidad de cursos,

combinando un curso en línea y "reuniones" semanales en persona donde los estudiantes estudian juntos, se enseñan unos a otros y se animan. En el curso en línea, un instructor experto capacitado desarrolla un plan de estudios y los estudiantes envían tareas, obtienen calificaciones y participan como parte de la comunidad del curso en línea. Cada reunión en persona está dirigida por dos facilitadores voluntarios que, aunque no son expertos en contenido, son expertos en organizar reuniones y apoyar y cuidar a los estudiantes. La comunidad de cursos en persona (llamados "reuniones") existe para apoyar a los estudiantes en sus cursos en línea. Si bien la comunidad del curso existe debido al programa y finaliza oficialmente con el curso, muchos estudiantes informan que las relaciones entre compañeros formadas como parte del programa perduran después de que sus estudios han finalizado (Spring 2018). Los estudiantes que informan niveles más altos de apoyo en ambas comunidades, pero especialmente la comunidad de cursos en persona, también informan un mayor compromiso afectivo y cognitivo percibido (Spring 2018).

Conclusión

Con el aumento del aprendizaje en línea y del aprendizaje de modalidad combinada en ambos niveles de educación, K-12 y superior, es común tomar cursos en la red. Sin embargo, esta popularidad ha sido acompañada por altas tasas de deserción y el frecuente fracaso de los estudiantes para prosperar en tales entornos de aprendizaje. Una causa principal que contribuye puede ser la comprensión inadecuada con respecto a las necesidades de apoyo de los estudiantes, tanto de parte de una comunidad personal como de la comunidad del curso.

El marco CAC, mejorado y adaptado de trabajos anteriores para una aplicación más amplia, sugiere soluciones para esta necesidad. Este marco representa una comprensión conceptual de las formas de apoyo necesarias para fomentar el éxito académico de los estudiantes, así como las comunidades que pueden proporcionarlos. Frecuentemente se pasa por alto, pero es fundamental para el aprendizaje de los estudiantes, es el papel de las familias, y el marco de CAC destaca a esta comunidad. Aunque se reconoce más comúnmente en el nivel K-8, sigue siendo central en toda la escuela secundaria e incluso en la educación superior.

Los que enseñan en línea, así como los que supervisan los programas en línea, se beneficiarían al garantizar que se brinde un apoyo adecuado a los estudiantes, independientemente de quién lo ofrezca. Solo examinando y promoviendo cuidadosamente el compromiso afectivo, conductual y cognitivo y facilitando a las comunidades que brindan este apoyo podemos garantizar el éxito académico de las generaciones futuras de estudiantes que aprenden en modalidad combinada o en línea.

Cumplimiento con las normas éticas

La investigación relacionada con los derechos humanos o animales. Este artículo no contiene ningún estudio con participantes humanos o animales realizado por ninguno de los autores y no fue necesario el consentimiento informado. Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Referencias

- 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.
- Archer, W. (2010). Beyond online discussions: Extending the community of inquiry framework to entire courses. *The Internet and Higher Education*, 13(1–2), 69. <https://doi.org/10.1016/j.ihedu.2009.10.005>.
- Arizona State University Online. (2017). ASU Online launches success center. Retrieved February 10, 2020, from <https://asuonline.asu.edu/newsroom/online-learning-tips/asu-online-launches-success-center/>.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.

- Ben-Eliyahu, A., Moore, D., Dorph, R., & Schunn, C. D. (2018). Investigating the multidimensionality of engagement: Affective, behavioral, and cognitive engagement across science activities and contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 53(1), 87–105. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.01.002>.
- Borup, J. (2016a). Teacher perceptions of parent engagement at a cyber high school. *Journal of Research on Technology in Education*. <https://doi.org/10.1080/15391523.2016.1146560>.
- Borup, J. (2016b). Teacher perceptions of learner-learner engagement at a cyber high school. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2361>.
- Borup, J. (2018). On-site and online facilitators: Current and future direction for research. In K. Kennedy & R. Ferdig (Eds.), *Handbook of research on K-12 online and blended learning* (2nd ed., pp. 423–442). Halifax: ETC Press.
- Borup, J., Chambers, C., & Stimson, R. (2019a). K-12 student perceptions of online teacher and on-site facilitator support in supplemental online courses. *Online Learning*, 23(4), 253–280.
- Borup, J., Chambers, C., & Stimson, R. (2019b). Online teacher and on-site facilitator perceptions of parental engagement at a supplemental virtual high school. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i2.4237>.
- Borup, J., Graham, C. R., & Drysdale, J. S. (2014a). The nature of teacher engagement at an online high school. *British Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.1111/bjet.12089>.
- Borup, J., & Stevens, M. (2016). Parents' perceptions of teacher support at a cyber charter high school. *Journal of Online Learning Research*, 2, 227–246.
- Borup, J., & Stevens, M. A. (2017). Using student voice to examine teacher practices at a cyber charter high school. *British Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.1111/bjet.12541>.
- Borup, J., Stevens, M. A., & Hasler-Waters, L. (2015). Parent and student perceptions of parent engagement at a cyber charter high school. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 19(5), 69–91.
- Borup, J., & Stimson, R. (2019). Online teachers' and on-site facilitators' shared responsibilities at a supplemental virtual secondary school. *American Journal of Distance Education*, 33(1), 29–45.
- Borup, J., West, R. E., Graham, C. R., & Davies, R. S. (2014b). The Adolescent Community of Engagement: A framework for research on adolescent online learning. *Journal of Technology and Teacher Education*, 22(1), 107–129.
- Cho, V., & Littenberg-Tobias, J. (2016). Digital devices and teaching the whole student: Developing and validating an instrument to measure educators' attitudes and beliefs. *Educational Technology Research and Development*, 64(4), 643–659. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9441-x>.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer.
- de la Varre, C., Irvin, M. J., Jordan, A. W., Hannum, W. H., & Farmer, T. W. (2014). Reasons for student dropout in an online course in a rural K-12 setting. *Distance Education*, 35(3), 324–344. <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.955259>.
- Drysdale, J. S., Graham, C. R., & Borup, J. (2014). An online high school “shepherding” program: Teacher roles and experiences mentoring online students. *Journal of Technology & Teacher Education*, 22(1), 9–32.
- Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P. D., Norberg, A., & Sicilia, N. (2018). Blended learning: The new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15, 3. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0087-5>.
- Faller, M. (2018). ASU helps more students return after freshman year and thrive during college. *ASU Now*. Retrieved February 10, 2020, from <https://asunow.asu.edu/20180828-asu-news-freshman-retention-higher-national-average-thrive>.
- Farrell, E. F. (2007). Some colleges provide success coaches for students: New kind of adviser helps hone life and study skills. *The Chronicle of Higher Education*, 53(46). <https://www.chronicle.com/article/Some-Colleges-Provide-Success/10133>.
- Ferdig, R. E., Cavanaugh, C., DiPietro, M., Black, E., & Dawson, K. (2009). Virtual schooling standards and best practices for teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 17(4), 479–503.
- Filak, V. F., & Sheldon, K. M. (2008). Teacher support, student motivation, student need satisfaction, and college teacher course evaluations: Testing a sequential path model. *Educational Psychology*, 28(6), 711–724. <https://doi.org/10.1080/01443410802337794>.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Freidhoff, J. R. (2018). Michigan's k-12 virtual learning effectiveness report: 2016-17. Lansing, MI:

- Michigan Virtual University. Retrieved February 10, 2020, from <https://mvlri.org/research/effec-tiveness-report/>.
- Garrison, R. (2009). Implications of online learning for the conceptual development and practice of dis-tance education. *Journal of Distance Education*, 23(2), 93–104.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Com-puter 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).
- Gemin, B., Pape, L., Vashaw, L., & Watson, J. (2016). Keeping pCAC with K-12 online learning. *Evergreen Education*. Retrieved February 10, 2020, from <https://www.evergreenedgroup.com/keeping-pace-repor-ts>.
- Gill, B., Walsh, L., Wulsin, C. S., Matulewicz, H., Severn, V., Grau, E., ..., Kerwin, T. (2015). *Inside online charter schools*. Cambridge, MA: Walton Family Foundation and Mathematica Policy Research. Retrieved February 10, 2020, from http://www.mathematica-mpr.com/~media/publications/pdfs/education/inside_online_charter_schools.pdf.
- Graham, C. R., Henrie, C. R., & Gibbons, A. S. (2014). Developing models and theory for blended learning research. In A. G. Picciano, C. D. Dziuban, & C. R. Graham (Eds.), *Blended learning: Research per-spectives* (Vol. 2, pp. 13–33). New York: Routledge.
- Halverson, L. R., & Graham, C. R. (2019). Learner engagement in blended learning environments: A con-ceptual framework. *Online Learning*, 23(2), 145–178. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i2.1481>.
- Hannum, W. H., Irvin, M. J., Lei, P., & Farmer, T. W. (2008). Effectiveness of using learner-centered prin-ciples on student retention in distance education courses in rural schools. *Distance Education*, 29(3), 211–229. <https://doi.org/10.1080/01587910802395763>.
- Harms, C. M., Niederhauser, D. S., Davis, N. E., Roblyer, M. D., & Gilbert, S. B. (2006). Educating educa-tors for virtual schooling: Communicating roles and responsibilities. *The Electronic Journal of Com-munication*, 16(1 & 2), 17–24.
- Hasler Waters, L., & Leong, P. (2014). Who is teaching? New roles for teachers and parents in cyber charter schools. *Journal of Technology and Teacher Education*, 22(1), 33–56.
- Hendrix, N., & Degner, K. (2016). Supporting online AP students: The rural facilitator and considerations for training. *American Journal of Distance Education*, 30(3), 133–144. <https://doi.org/10.1080/08923647.2016.1198194>.
- Henrie, C. R., Halverson, L. R., & Graham, C. R. (2015). Measuring student engagement in technology-mediated learning: A review. *Computers & Education*, 90, 36–53. <https://doi.org/10.1016/j.compe-du.2015.09.005>.
- Hillman, D. C., Willis, D. J., & Gunawardena, C. (1994). Learner-interfCAC interaction in distance educa-tion: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *American Journal of Dis-tance Education*, 8(2), 30–42.
- Hollis, R. B., & Was, C. A. (2016). Mind wandering, control failures, and social media distractions in online learning. *Learning and Instruction*, 42, 104–112. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.007>.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., et al. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–130.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O.-M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.1>.
- International Association for K-12 Online Learning (iNACOL). (2011). *National standards for quality online courses*. Vienna, VA. Retrieved February 10, 2020, from http://www.inacol.org/cms/wp-conte-nt/uploads/2013/02/iNACOL_TeachingStandardsv2.pdf.
- Kuh, G. D., Jankowski, N., Ikenberry, S. O., & Kinzie, J. (2014). *Knowing what students know and can do: The current state of student learning outcomes assessment in U.S. colleges and universities*. Cham-paign, IL: National Institute for Learning Outcomes Assessment. Retrieved February 10, 2020, from <http://www.learningoutcomeassessment.org/documents/2013%20Abridged%20Survey%20Report%20Final.pdf>.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2007). Piecing together the student success puzzle: Research, propositions, and recommendations. *ASHE Higher Education Report*, 32(5), 1–182. <https://doi.org/10.1002/aehe.3205>.
- Lehan, T. J., Hussey, H. D., & Shriner, M. (2018). The influence of academic coaching on persistence in online graduate students. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26(3), 289–304. <https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1511949>.
- Lokey-Vega, A., Jorrián-Abellán, I. M., & Pourreau, L. (2018). Theoretical perspectives in K-12 online

- learn- ing. In K. Kennedy & R. Ferdig (Eds.), *Handbook of research on K-12 online and blended learning* (2nd ed., pp. 403–422). ETC Press. Retrieved February 10, 2020, from <http://press.etc.cmu.edu/index.php/product/handbook-of-research-on-k-12-and-blending-learning-second-edition/>.
- Lowes, S., & Lin, P. (2015). Learning to learn online: Using locus of control to help students become successful online learners. *Journal of Online Learning Research, 1*(1), 17–48.
- Ludwig-Hardman, S., & Dunlap, J. C. (2003). Learner support services for online students: Scaffold- ing for success. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v4i1.131>.
- Macfarlane, B., & Tomlinson, M. (2017). Critical and alternative perspectives on student engagement. *Higher Education Policy, 30*(1), 1–4. <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0026-4>.
- Maitland, C., & Obeysekare, E. (2015). The creation of capital through an ICT-based learning program: A case study of MOOC camp. In *Proceedings of the Seventh International Conference on Informa- tion and Communication Technologies and Development*. Singapore. <https://doi.org/10.1145/2737856.2738024>.
- Martin, K. A., Goldwasser, M. M., & Galentino, R. (2017). Impact of cohort bonds on student satisfac- tion and engagement. *Current Issues in Education, 19*(3), 1–14.
- McClendon, C., Massey Neugebauer, R., & King, A. (2017). Grit, growth mindset, and deliberate prac- tice in online learning. *Journal of Instructional Research, 6*, 8–17.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Michinov, N., Brunot, S., Bohec, O. Le, Juhel, J., & Delaval, M. (2011). Procrastination, participation, and performance in online learning environments. *Computers & Education, 56*, 243–252. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.025>.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017–1054.
- Moore, M. G. (1980). Independent study. In R. Boyd & J. Apps (Eds.), *Redefining the discipline of adult education* (pp. 16–31). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction [Editorial]. *American Journal of Distance Education, 3*(2), 1–7. <https://doi.org/10.1080/08923648909526659>.
- Mountford-Zimdars, A., Sabri, D., Moore, J., Jones, S., & Higham, L. (2015). *Causes of differences in student outcomes* [White paper]. Retrieved February 10, 2020, from King’s College London: http://dera.ioe.ac.uk/23653/1/HEFCE2015_diffout.pdf.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA: Uni- versity of California Press.
- Oldfield, J., Rodwell, J., Curry, L., & Marks, G. (2019). A fCAC in a sea of faces: Exploring university students’ reasons for non-attendance to teaching sessions. *Journal of Further and Higher Educa- tion, 43*(4), 443–452. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1363387>.
- Oviatt, D., Graham, C. R., Borup, J., & Davies, R. S. (2016). Online student perceptions of the need for a proximate community of engagement at an independent study program. *Journal of Online Learn- ing Research, 2*(4), 333–365.
- Oviatt, D. R., Graham, C. R., Davies, R. S., & Borup, J. (2018). Online student use of a proximate community of engagement in an independent study program. *Online Learning, 22*(1), 223–251.
- Repetto, J., Cavanaugh, C., Wayer, N., & Liu, F. (2010). Virtual high schools: Improving outcomes for students with disabilities. *Quarterly Review of Distance Education, 11*(2), 91–104.
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3–19). New York: Springer.
- Roblyer, M. D., Freeman, J., Stabler, M., & Schneidmiller, J. (2007). *External evaluation of the Alabama ACCESS initiative phase 3 report*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education. Retrieved February 10, 2020, from <http://accessdl.state.al.us/2006Evaluation.pdf>.
- Roksa, J., & Kinsley, P. (2018). The role of family support in facilitating academic success of low- income students. *Research in Higher Education, 60*(4), 415–436. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9517-z>.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Split, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher- student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>.
- Rose, R. M., Smith, A., Johnson, K., & Glick, D. (2015). Ensuring equitable access in online and blended learning. In T. Clark & M. K. Barbour (Eds.), *Online, blended, and distance education in schools: Building successful programs* (pp. 71–83). Sterling, VA: Stylus Publishing.

- Rovai, A. P. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. *Internet and Higher Education*, 6, 1–16.
- Seaman, J. E., Allen, I. E., & Seaman, J. (2018). Grade increase: Tracking distance education in the United States. *Babson Survey Research Group*. Retrieved February 10, 2020, from <https://eric.ed.gov/?id=ED580852>.
- Shephard, K. (2008). Higher education for sustainability: Seeking affective learning outcomes. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(1), 87–98. <https://doi.org/10.1108/14676370810842201>.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21–44). Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22–32. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.82.1.22>.
- Spring, K. J. K. (2018). *Academic Communities of Engagement and Their Influence on Student Engagement (Unpublished doctoral dissertation)*. Provo, Utah: Brigham Young University.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York: Guilford Press.
- Su, J., & Waugh, M. L. (2018). Online student persistence or attrition: Observations related to expectations, preferences, and outcomes. *Journal of Interactive Online Learning*, 16(1), 63–79.
- Symeonides, R., & Childs, C. (2015). The personal experience of online learning: An interpretative phenomenological analysis. *Computers in Human Behavior*, 51, 539–545. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.05.015>.
- Taylor, S., Clements, P., Heppen, J., Rickles, J., Sorensen, N., Walters, K., ..., Micheiman, V. (2016). *Getting back on track: The role of in-person instructional support for students taking online credit recovery* (Research Brief 2). Washington, DC: American Institutes for Research. Retrieved February 10, 2020, from <https://www.air.org/system/files/downloads/report/In-Person-Support-Credit-Recovery.pdf>.
- Trowler, V. (2010). Student engagement literature review [White Paper]. Retrieved February 10, 2020, from The Higher Education Academy: http://scholar.google.com/scholar_url?url=https://pdfs.semanticscholar.org/6d0c/5f9444fc4e92cca76fe9f426bd107e837a9f.pdf&hl=en&sa=X&scisig=AAGBfm3WmhAV9GCIJ8rx8hzFi9SZoBMiOYw&nossl=1&oi=scholar.
- Tze, V. M. C., Daniels, L. M., & Klassen, R. M. (2016). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28, 119–144. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9301-y>.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, Ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watson, J., Murin, A., Vashaw, L., Gemin, B., & Rapp, C. (2012). *Keeping pCAC with K-12 online and blended Learning: An annual review of policy and practice*. Evergreen Education Group. Retrieved February 10, 2020, from <https://static1.squarespace.com/static/59381b9a17bffc68bf625df4/t/5949b5db725e25cad52277e2/1498002924767/KeepingPace+2012.pdf>.
- Wefald, A. J., & Downey, R. G. (2009). Construct dimensionality of engagement and its relation with satisfaction. *The Journal of Psychology*, 143(1), 91–112. <https://doi.org/10.3200/JRPL.143.1.91-112>.
- Whetten, D. A. (1989). What constitutes a theoretical contribution? *The Academy of Management Review*, 14(4), 490–495. <https://doi.org/10.2307/258554>.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 29–36. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.89.1.29>.

Nota del editor Springer Nature se mantiene neutral con respecto a las reclamaciones jurisdiccionales en los mapas publicados y las afiliaciones institucionales.

Jered Borup es profesor asociado en la Universidad George Mason y está a cargo de programa de aprendizaje en modalidades combinada y en línea de su escuela. Su investigación sobre los sistemas de apoyo estudiantil en entornos de aprendizaje en línea y **aprendizaje** combinado se puede encontrar en la red en: <https://sites.google.com/site/jeredborup/>.

Charles R. Graham es profesor en la Universidad Brigham Young (BYU) donde estudia la enseñanza y el aprendizaje mediados por la tecnología. Su trabajo académico se focaliza en el diseño y la evaluación de entornos de aprendizaje en modalidades combinadas y en línea. Sus publicaciones de investigación actuales se pueden encontrar en la red en: <https://sites.google.com/site/charlesrgraham/>.

Richard E. West es profesor asociado en el departamento de Psicología y Tecnología Educativa de BYU, donde investiga el diseño, el apoyo y la evaluación de entornos que fomentan la innovación colaborativa, así como las comunidades de aprendizaje en línea y la integración de tecnología K-16. Su investigación está disponible a través de sus perfiles en Mendeley, Academia.edu, Google Scholar y su sitio web (<http://richardwest.com/>).

Leanna Archambault es profesora asociada de diseño y tecnologías de aprendizaje en el Mary Lou Fulton Teachers College de la Universidad Estatal de Arizona. Sus áreas de investigación incluyen la preparación de docentes para aulas en línea y mixtas, el uso de tecnologías innovadoras para mejorar los resultados de aprendizaje y la alfabetización sostenible para docentes en formación y en servicio (<http://www.leannaarchambault.com/>).

Kristian J. Spring se graduó del Programa de Psicología y Tecnología Educativa BYU. Sus intereses de investigación incluyen el aprendizaje modalidades en línea y combinado, la importancia de las relaciones en la educación y la participación de los estudiantes.

Afiliaciones

Jered Borup¹ · Charles R. Graham² · Richard E. West² · Leanna Archambault³ · Kristian J. Spring²

Charles R. Graham
charles.graham@byu.edu

Richard E. West
rickwest@byu.edu

Leanna Archambault
leanna.archambault@asu.edu

Kristian J. Spring
kristian.spring@gmail.com

¹ George Mason University, 4400 University Dr., MS 5D6, Fairfax, VA 22030, USA

² Brigham Young University, Provo, USA

³ Arizona State University, Tempe, USA

Reconocimientos

Esta traducción se hizo con ocasión de EducaTED 2020 (<https://redunete.net/educated/>), un evento abierto a instituciones y personas que se interesan por el ofrecimiento de educación superior de calidad y mediada con tecnologías digitales, organizado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la Red Universitaria de Educación con Tecnología (<http://redunete.net>) y ASCUN, la Asociación Colombiana de Universidades. Charles Graham fue el conferencista invitado y su presentación construyó sobre los hallazgos de esta investigación. Gentilmente concedió autorización para traducir este trabajo y compartirlo con la comunidad académica.

"Esta traducción se hizo con ocasión de EducaTED 2020 (<https://redunete.net/educated/>), un evento abierto a instituciones y personas que se interesan por el ofrecimiento de educación superior de calidad y mediada con tecnologías digitales, organizado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la Red Universitaria de Educación con Tecnología (<http://redunete.net>) y ASCUN, la Asociación Colombiana de Universidades. Charles Graham fue el conferencista invitado y su presentación construyó sobre los hallazgos de esta investigación. Gentilmente concedió autorización para traducir este trabajo y compartirlo con la comunidad académica."

