

De presencias a influencias asociadas dentro de las comunidades de investigación

Susi Peacock y John Cowan

From Presences to Linked Influences Within Communities of Inquiry

Resumen

Tras una amplia investigación se han identificado y confirmado los elementos centrales del Marco Teórico de la Comunidad de Investigación: presencia social, cognitiva y de enseñanza (Garrison, 2011). No se ha estudiado con atención la superposición de estas presencias, sus definiciones y funciones, así como las consecuencias que tendrán en la experiencia educativa. Dicha omisión ha motivado este artículo (Garrison, Anderson y Archer, 2010) que propone el enriquecimiento del marco teórico al nombrar los espacios superpuestos que unen pares de *presencias* como "*influencias*". Su contribución es abordar de forma constructiva algunos de los retos del aprendizaje en línea: aislamiento del alumno, limitada experiencia del alumno en trabajos de colaboración y subdesarrollo de habilidades de nivel superior. Nuestras propuestas recurren tanto a los estudiantes como a los tutores para que conciban a las presencias e influencias como elementos que trabajan conjuntamente para mejorar la

Abstract

Much research has identified and confirmed the core elements of the well-known Community of Inquiry Framework (CoIF): Social, Cognitive and Teaching Presence (Garrison, 2011). The overlap of these Presences, their definitions and roles, and their subsequent impact on the educational experience, has received less attention. This article is prompted by the acceptance of that omission (Garrison, Anderson, & Archer, 2010). It proposes enrichment to the Framework, by entitling the overlapping spaces uniting pairs of Presences as "Influences." These three spaces, linking pairings of Social, Teaching, and Cognitive Presences, can be labelled as "trusting," "meaning-making," and "deepening understanding." Their contribution to the educational experience is to address constructively some of the challenges of online learning, including learner isolation, limited learner experience of collaborative group work and underdeveloped higher-level abilities. For these purposes we also envisage "cognitive maps" as supporting learners to assess progress to date and identify path-

experiencia educativa fomentando, al mismo tiempo, el aprendizaje profundo.

Palabras clave: Comunidad de investigación, Presencias, Influencias, mapas cognitivos, tutoría, aprendizaje profundo.

Introducción

Durante las dos últimas décadas, el creciente interés por la educación superior en línea se ha visto reflejado en el incremento del número de programas así como de alumnos, de tal forma que algunos afirman que se ha convertido en “la modalidad preferida o la nueva modalidad de estudio en todo el mundo” (Brown, 2015, p. 1). No obstante, la respuesta frente a este innovador desarrollo es ambivalente, puesto que muchos –incluidas las mismas empresas– cuestionan el valor y la legitimidad del aprendizaje acreditado en línea, especialmente por el alto porcentaje de deserción y los bajos niveles de rendimiento y progreso (Allen y Seaman, 2013; Columbaro y Monaghan, 2009). De hecho, algunos cuestionan la capacidad de los alumnos para pasar de una educación tradicional –una experiencia de aprendizaje frente a frente– a la actividad en línea (Akyol, 2013). Aunque las tecnologías que apoyan ambientes en línea se han adaptado de forma rápida y sencilla para ayudar a los estudiantes, la comprensión de las habilidades que se requieren para que el aprendizaje en dicho ambiente dé frutos es limitado (Cleveland-Innes y Campbell, 2012); esto provoca que algunos piensen que el aprendizaje profundo no puede cultivarse a través de los programas en línea.

Los tutores también se ven afectados por este nuevo entorno que les demanda pericia pedagógica y tecnológica para convertir “...el monitor de la computadora en una ventana a través de la cual los estudiantes puedan sentir y actuar como si estuvieran trabajando en grupo con el

ways forward (Garrison & Akyol, 2013). Such maps, developed by a course team, describe the territory that learners may wish to explore, signpost possible activities, and encourage the development of cognitive and interpersonal abilities required for online learning. We hope that considering the Influences may also assist tutor conceptualisations of online community-based learning. Our proposals call on both learners and tutors to conceive of the Presences and Influences as working together, in unison, to enhance the educational experience whilst fostering deep learning. Our suggestions are presented to stimulate scholarly debate about the potential of these interwoven sections, constructively extending the Framework.

Keywords: Community of inquiry, presences, influences, cognitive maps, tutoring, deep learning

Introduction

Over the last two decades, continuing interest in online higher education has resulted in a rapid growth in its number of programmes and learners, leading some to assert that it has become the “... preferred or ‘new normal’ mode of study throughout the world” (Brown, 2015, p. 1). There has, however, been an ambivalent response to these innovative developments with many, including employers, doubting the value and legitimacy of accredited online learning especially in view of its high attrition rates, and low levels of learner attainment and progression (Allen & Seaman, 2013; Columbaro & Monaghan, 2009). Indeed, some will question if learners are ready, and prepared, for the transition from more traditional, didactic face-to-face learning experiences to online activity (Akyol, 2013). Although technologies supporting online environments have been quickly and readily implemented for learners,

resto de sus compañeros” (Rovai, 2002, p. 331). Muchos profesores sostienen fuertes creencias sobre el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación que a menudo se ven afectadas cuando se trasladan al entorno de la docencia en línea. Estas perturbaciones pueden relacionarse con su preferencia por la enseñanza frente a frente y su creencia de que esta modalidad es superior al aprendizaje en línea (O’Shea, Stone y Delahunty, 2015). Por lo tanto, en muchos casos los tutores toman el método conocido (frente a frente) como su punto de partida al desarrollar el aprendizaje en línea, y se muestran reacios al cambio y a perder sus prácticas en la modalidad frente a frente, que les son familiares. Estos enfoques pueden derivar en prácticas que no favorecen el entorno en línea y no logran comprometer a los alumnos para que ellos realicen actividades que fomenten el aprendizaje profundo.

Los tutores deberían tener y usar modelos y marcos teóricos que los guíen e informen para planificar y diseñar clases para el aprendizaje en línea. Este artículo presenta los resultados de un cuestionamiento principalmente teórico de uno de los modelos más prominentes y citados sobre el aprendizaje en línea: el Marco Teórico de la Comunidad de Investigación (CoIF, por sus siglas en inglés). Este modelo se construye a partir de las tres áreas denominadas *Presencias*. Al analizar nuestras experiencias de aprendizaje de los estudiantes dentro de las actividades comunitarias, poco a poco nos dimos cuenta de que el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes dentro del CoIF se puede atribuir a la actividad que se origina a partir de la superposición de dos presencias, de acuerdo con lo que aquí denominamos *Influencias*. No hemos buscado ejemplos de lo contrario. Sin embargo, los ejemplos empíricos a los que tuvimos acceso, incluyendo algunos que van más allá de los específicamente citados en este documento, primeramente generaron y después fueron consistentes con esta percepción teórica emergente y nos alentaron a continuar.

their understandings of the abilities required of them to flourish in such environments are limited (Cleveland-Innes & Campbell, 2012), leading some to question if deep learning can be nurtured in online programmes.

Tutors, too, are concerned by this new environment, requiring them to be subject, pedagogical, and technological experts, turning the “... computer screen into a window so that students feel and behave as if they are working together with a group of peers” (Rovai, 2002, p. 331). Many tutors have deeply held beliefs about learning, teaching and assessment that are often disrupted when moving to online environments. Such disturbances may be linked with their preference for face-to-face teaching and/or their belief of its superiority to online learning (O’Shea, Stone, & Delahunty, 2015). Thus, in many cases, tutors take the known (face-to-face) as their starting point when developing online learning, being reluctant to change and/or lose their familiar face-to-face practices. Such approaches may result in less than ideal online environments with learners failing to engage in activities that should foster deep learning.

Tutors should have and use models and frameworks to guide and inform their thinking, planning, and designing for online learning. This article reports outcomes of a primarily theoretical interrogation of one of the most prominent and cited models of online learning: the Community of Inquiry Framework (CoIF). This model features the three well-regarded areas termed Presences. In reviewing our experiences of student learning within community activities, we gradually found it persuasive to attribute students’ learning and development within a CoIF to activity originating from the overlapping of two Presences, according to what we are here calling Influences. We have not sought counter-examples. However, the empirical

Nos hemos apartado de varias formas de la terminología que actualmente se utiliza en las publicaciones relacionadas con el CoIF. Hay dos razones diferentes para nuestros cambios. La primera está relacionada con nuestra experiencia en la educación superior dentro del sector europeo. A raíz de las revueltas estudiantiles que tuvieron lugar en Europa en 1968 surgieron iniciativas centradas en el aprendizaje manejado por los estudiantes y la orientación en los proyectos. Aunque este énfasis forma parte de la modalidad frente a frente, tiene muchos puntos en común con la razón que fundamenta el estudio en línea dentro de comunidades de investigación. En particular, dichas iniciativas se desplazaron hacia los conceptos bien desarrollados y las prácticas que los académicos europeos generalmente denominan tutoría y facilitar, y se separaron de las prácticas docentes más autoritarias. Esperamos que nuestra decisión de favorecer estos términos no distancie o confunda a nuestros lectores.

También hemos cambiado el nombre de cada una de las tres áreas superpuestas para efectos del trabajo presente. Hemos hecho estos cambios para afinar el enfoque y definir con mayor precisión lo que, en nuestra experiencia, sucede en estas áreas de actividad. Confiamos en que los lectores que tienen amplio conocimiento de los títulos actuales estarán dispuestos a aceptar nuestras sugerencias, al menos hasta explorar la implicación que tiene el enfoque de las influencias. En nuestra defensa, les recordamos a los lectores que están familiarizados con la literatura del CoIF que Garrison no se opone a que otros renombren las áreas en cuestión.

El marco teórico de la comunidad de investigación

La actividad en el aprendizaje colaborativo en línea se describe con frecuencia en términos de una comunidad de investigación (CoI),

examples available to us, including some beyond those specifically cited herein, first generated and then were consistent with this emerging theoretical perception, and encouraged us to proceed.

We have departed in several ways from the nomenclature which is currently favoured in published papers relating to the CoIF. There are two distinct reasons for our changes. The first is our background in the European higher education sector. Following the students' revolts in mainland Europe in 1968, initiatives focusing upon student-managed learning and project-orientation emerged. This emphasis, albeit in face-to-face situations, has much in common with the rationale for studying in on-line communities of inquiry. In particular, such initiatives moved towards the well-developed concepts and practices that European academics generally refer to as tutoring and facilitation and away from more authoritarian approaches to teaching. We hope that our decision to favour these terms will not alienate or confuse any of our readers.

We have also individually renamed the three overlap areas with which our paper is concerned. We have made these changes to sharpen the focus and to define more precisely what, in our experience, occurs in these areas of activity. We trust that readers with a long-standing commitment to the current titles will be prepared to accept our suggestions, at least until they have explored the implications of placing stress on these Influences. In our defence, we remind readers who are familiar with the CoIF literature that Garrison has not been averse to renaming the areas in question.

The Community of Inquiry Framework

Activity in collaborative learning online is frequently described in terms of a Community of Inquiry (CoI), as outlined by Garrison in his

según indica Garrison en su trabajo seminal (2011). Estas comunidades se basan en la siguiente premisa: “El aprendizaje en un contexto educativo es una empresa social” – socialmente valorada y significativa a nivel personal– (Garrison, 2013, p. 2).

Cada estudiante, al reflejar las raíces constructivistas de este enfoque, es responsable de la construcción inicial de sentido que proviene de nuevas experiencias, sobre las cuales construye e integra conocimientos y experiencias anteriores. Los alumnos pueden corroborar sus conocimientos emergentes a través de interacciones sociales dentro de una comunidad donde los miembros de la “... comunidad cuestionan creencias y sugieren perspectivas alternas para la investigación” (Garrison, 2011, p. 43). Las comunidades de aprendizaje deben, en algunos casos, propiciar el desafío intelectual a través del debate dialógico, lo que permite a los estudiantes ir más allá de sí mismos en términos de profundidad y amplitud de comprensión, así como en las áreas de desarrollo (Harasim, 2012). Para la comunidad de estudiantes, el resultado o “artefacto” del esfuerzo colaborativo es la comprensión mutua y la construcción e incremento del conocimiento colectivo que, según afirma Garrison (2013), puede contribuir a incrementar el conocimiento de la sociedad a largo plazo.

El desarrollo y la organización de las comunidades en línea dependen de un equipo docente formado por expertos y personal de apoyo que incluye bibliotecarios y tecnólogos del aprendizaje, quienes colaboran para preparar un ambiente en línea. Se puede desarrollar y producir un “mapa cognitivo” para asesorar a los estudiantes en la planeación de sus estudios y ayudarles a identificar lo que han logrado en cada sección, dónde pueden continuar y cómo pueden avanzar (Garrison y Akyol, 2013). Estos mapas deberían informar el desarrollo de las habilidades de aprendizaje

seminal work (2011). Such communities are based upon the premise that “Learning in an educational context is a social enterprise” – socially worthwhile and personally meaningful (Garrison, 2013, p. 2).

The individual learner, reflecting the constructivist roots of this approach, is responsible for initial meaning-making from new experiences by building upon, and integrating, previous knowledge and experiences. Learners then check emergent understandings through social interactions in the community where members of the “... community challenge beliefs and suggest alternative perspectives for exploration” (Garrison, 2011, p. 43). Learning communities should, in some cases, provide intellectual challenge through dialogic debate, thus enabling learners to go beyond themselves in terms of their depth and breadth of understanding and so into their zones of proximal development (Harasim, 2012). For the community of learners, the outcome or “artefact” of the collaborative endeavour is mutual understanding and the construction and extension of collective knowledge which, Garrison (2013) asserts, may in the longer term, contribute to societal knowledge.

The development and organisation of online communities depend upon a teaching team consisting of subject experts and support staff such as librarians and learning technologists, collaboratively preparing an online environment. A “cognitive map” may be developed, and provided to assist learners in the planning of their studies, and helping them to identify where they have reached at any point in time, where they could go next, and how they might progress (Garrison & Akyol, 2013). Such maps should inform the development of much needed learner abilities, both cognitive and interpersonal; for example, learners often have limited notions of the rigour and depth required

necesarias, tanto cognitivas como interpersonales; por ejemplo, los estudiantes a menudo tienen nociones limitadas acerca del rigor y la profundidad que requiere el pensamiento crítico (Parkes, Stein y Reading, 2015). Los materiales que explican cómo las comunidades pueden ayudar a los estudiantes a ir más allá de sí mismos y de manera adecuada dentro de su zona de desarrollo proximal (Nicholl, 1998) son un recurso esencial para los estudiantes que procuran encontrar y construir significados a lo largo de sus estudios. Los estudiantes que no están familiarizados con el entorno del aprendizaje en línea necesitan ayuda para comprender por qué “... vale la pena invertir tiempo y energía para aprender estas nuevas formas de trabajo: formar parte de una comunidad académica” (Baxter, 2012, p. 116). Se pueden compartir videos breves en donde los estudiantes argumenten el motivo por el cual participaron activamente en una comunidad en lugar de percibirse como sujetos aislados que persiguen la adquisición individual de su propio conocimiento (Sfard, 1998).

En el seno del Marco Teórico de la Comunidad de Investigación (Figura 1) se encuentran tres áreas prominentes que nutren la experiencia educativa y son comúnmente denominadas “*Presencias*”, las cuales, de acuerdo con el Centro Estadounidense para la Enseñanza y el Aprendizaje (n.d.) son elementos muy importantes para lograr un exitoso ambiente de aprendizaje en línea. Nuestro análisis se enfoca en estos aspectos importantes del marco teórico y su aportación para el aprendizaje y el desarrollo.

for critical thinking (Parkes, Stein, & Reading, 2015). Materials explaining how communities could assist learners in going beyond themselves and well into their zone of proximal development (Nicholl, 1998) are an essential resource as students seek to find and make meaning during their ongoing studies. Learners new to the online environment need early help in understanding why it is “... worth investing time and energy into learning these new ways of working: becoming part of an academic community” (Baxter, 2012, p. 116). Short videos of learners discussing why they became active participants in a community, rather than feeling isolated individuals in pursuit of their own individual knowledge acquisition, could be shared (Sfard, 1998).

Nurturing the educational experience at the heart of the Community of Inquiry Framework (Figure 1) are three prominent areas, commonly named “Presences,” which according to the American Centre for Teaching and Learning (n.d.) are critical to a successful online learning environment. It is with these important aspects of the Framework, and their contribution to learning and development, that our paper is concerned.

The Presences

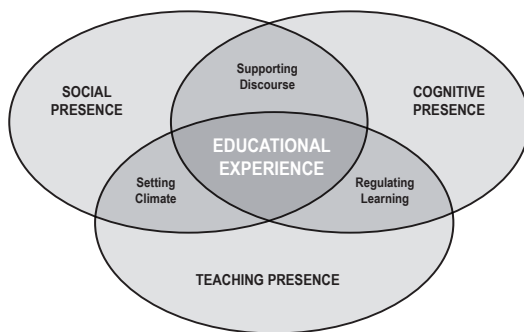


Figure 1. Community of Inquiry Framework (2011) describing each Presence in turn. Adapted from Garrison, D. R., (2011). *E-learning in the 21st Century* (2nd ed.). New York: Routledge.

Las presencias

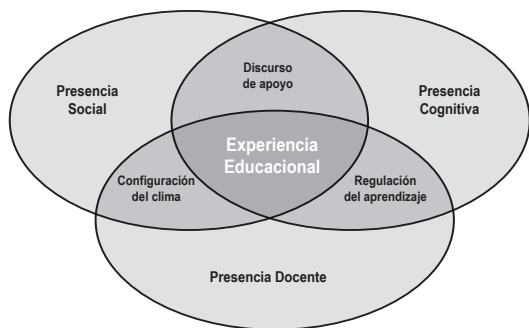


Figura 1. Marco Teórico de la Comunidad de Investigación (2011) que describe cada una de las presencias. Información adaptada de Garrison, D. R., (2011). *E-learning in the 21st Century* (2a ed.). Nueva York: Routledge.

Presencia Cognitiva

La Presencia Cognitiva (CP, por sus siglas en inglés) incluye la medida en que los participantes de una CoI son capaces de construir el significado y confirmarlo mediante el diálogo y la reflexión sostenida ya sea individual o grupalmente (Garrison, Anderson y Archer, 2001). Concebimos que la CP incluye una amplia variedad de actividades cognitivas que requieren de pensamiento crítico y procesos como el razonamiento, la evaluación, el juicio, la creatividad, la reflexión, la imaginación y la deliberación, puesto que todos contribuyen a brindar un aprendizaje de valor. Consideramos la CP como una forma diferente de pensamiento crítico. También consideramos que el pensamiento crítico es una actividad cognitiva que involucra el escrutinio de las ideas, el análisis, la síntesis y el juicio, que conducen a resultados razonados. Requiere pensar con claridad y de forma independiente el razonamiento detrás de lo que se hace o lo que creemos. La reflexión, por el contrario, es una forma sofisticada de pensamiento en la que el

Cognitive Presence (CP)

Cognitive Presence (CP) encompasses the extent that participants in a CoI are able to construct and confirm meaning by engaging in sustained individual and group dialogue and reflection (Garrison, Anderson, & Archer, 2001). We envisage CP as including a broad range of cognitive activities involving critical thinking, together with related processes such as reasoning, evaluation, judgement, creativity, reflection, imagination, and deliberation—for all of these together will ultimately contribute to worthwhile learning. We consider reflection in CP as distinct from critical thinking. We also consider critical thinking to be a cognitive activity involving evaluative scrutiny of thoughts, analysis, synthesis, and judgements leading to reasoned outcomes. It requires thinking clearly and independently about the reasoning behind what to do or what we believe. Reflection, in contrast, is a sophisticated form of thinking in which self-questioning learners engage in unearthing and consolidating deeper personal meanings and understandings. It requires learners to question their frames of reference, the nature of their own knowledge, and the process of learning. Although the two concepts are closely related cognitively, neither is a subset of the other (Peacock, 2015).

Social Presence (SP)

Social Presence (SP) refers to the engagement of all participants in a CoI in order “... to identify with the group or course of study, communicate purposefully in a trusting environment and develop personal and affective relationships progressively by way of projecting their personality” (Garrison, 2011, p. 34). Through open communications learners gain a sense of being connected to, and engaging with, other sentient beings who have a history,

estudiante se autocuestiona y se dedica a descubrir y consolidar sentidos e interpretaciones personales más profundas. Es necesario que los estudiantes cuestionen su propio marco de referencia, la naturaleza de su conocimiento y el proceso de aprendizaje. Aunque los dos conceptos están estrechamente relacionados cognitivamente, ninguno es subconjunto del otro (Peacock, 2015).

Presencia Social

La Presencia Social (SP, por sus siglas en inglés) se refiere a la participación de todos los miembros de un CoI para que “éstos identifiquen el grupo o curso de estudio y se comuniquen dentro de un ambiente de confianza en el cual podrán desarrollar, con el tiempo, relaciones personales y afectivas al proyectar su personalidad” (Garrison, 2011, p. 34). A través de una comunicación abierta, los estudiantes se sentirán *conectados a y comprometidos con* otros seres sensibles que también tienen historia, emociones y una preocupación genuina por los miembros de la comunidad. Por lo tanto, idealmente, todos los miembros de la comunidad escuchan activamente y están preparados para responder a las comunicaciones sociales de los otros. La confianza social permite que los estudiantes se expresen libremente, que participen en discusiones grupales y desarrollen un sentido de pertenencia a los objetivos académicos del grupo.

Presencia de Tutoría

Hemos renombrado la tercera presencia como Presencia de Tutoría (TP, por sus siglas en inglés) para que sea compatible con el aprendizaje enfocado en el estudiante (SCL, por sus siglas en inglés), al cual están encomendadas muchas de nuestras prácticas y ejemplos citados. Esta postura también se alinea más

emotions, and a genuine concern for others in the community. Thus, ideally, all members of the community are actively listening and prepared to respond to others' social communications. Being socially confident enables learners to express themselves freely, engage in group discussions, and develop a sense of belonging to the group and its academic goals.

Tutoring Presence (TP)

We have re-named the third Presence as Tutoring Presence to be compatible with student-centred learning (SCL) to which much of our practice and cited examples are committed. This stance also aligns more closely with Lipman's (2003) conceptualisations of the “teacher” in a community of inquiry, which influenced the original thinking behind the CoIF (Dron & Anderson, 2014).

We subscribe to the view of Akyol and Garrison that this Presence involves the design and facilitation of “... social and cognitive presence in a community of inquiry” (2011, p. 185). However, we have become increasingly aware of the need to make a distinction between the “teaching” function associated in the traditional framework with TP, and the ever-present facilitative function required from an engaged, perceptive tutor. Such tutors in SCL assist learners to engage effectively with mastering the various processes demanded of them, whilst not directing the specific actions taken by learners in their exercise of these responsibilities. Thus, the facilitative tutor in SCL concentrates pro-actively on nurturing the higher level cognitive and interpersonal abilities that are demanded of students by their engagement in the task, but does not interfere with, or offer leads, regarding the execution of that task (Cowan, 2013). From our perspective, such an approach resonates closely with Lipman's work (2003, pp. 18-19).

estrechamente con las conceptualizaciones de Lipman (2003) sobre el “maestro” en una comunidad de investigación, concepto que influyó en el pensamiento que dio origen al CoIF (Dron y Anderson, 2014).

Nos sumamos a la perspectiva de Akyol y Garrison, que argumenta que esta Presencia ayuda a diseñar y asesorar la “... presencia social y cognitiva de una comunidad de investigación” (2011, p. 185). Sin embargo, estamos conscientes de la necesidad de hacer una distinción entre la función de “enseñanza” asociada con TP en el marco tradicional y la función omnipresente de apoyo que se requiere de un tutor perceptivo y comprometido. Tales tutores en SCL ayudan a los estudiantes a dominar los diversos procesos que se les piden, aunque su responsabilidad no incluya dirigir las acciones específicas de los alumnos. Por lo tanto, la asesoría del tutor en SCL se centra activamente en cultivar habilidades cognitivas e interpersonales del nivel superior, las cuales se les exigen a los estudiantes cuando estén participando en alguna tarea, pero el tutor no interfiere ni ofrece pistas respecto a la ejecución de esa tarea (Cowan, 2013). Desde nuestro punto de vista, este enfoque se encuentra estrechamente relacionado con el trabajo de Lipman (2003, pp. 18-19).

Las influencias

El propósito del CoIF es el “desarrollo de una experiencia educativa general apropiada y de calidad que sea consistente con las profundas y significativas aproximaciones al aprendizaje en línea” (Garrison, 2011, p. 50). Nosotros afirmamos que es la forma en que las Presencias se entrelazan, más que las Presencias *per se*, lo que conduce a la construcción del conocimiento y la construcción de sentido. Por lo tanto, utilizamos el título “*Influencia*” para denominar las áreas que se entretrejen en el modelo

The Influences

The purpose of the CoIF is the “development of an appropriate, quality, generic educational experience that is consistent with deep and meaningful approaches to online learning” (Garrison, 2011, p. 50). We now suggest that it is the interweaving of the Presences, rather than the Presences *per se*, that leads to knowledge construction and personal meaning making. We therefore use the title “Influence” for the interwoven areas in the Model that, we argue, serve to combine Presences in a community’s purposeful pursuit of the desired educational experience.

The role of these intersections of the Presences has received relatively little detailed attention to date. Garrison and colleagues admitted in their retrospective review, that “... the dynamic relationships among the Presences could have been emphasized to a greater extent” (Garrison et al., 2010, p. 6). Garrison states that much research into the CoIF has focused upon *defining* (our emphasis) the individual presences rather than the *relationship* between them (Garrison, 2011, p. 27). Certainly some work has explored relationships between the Presences (Garrison et al., 2010; Shea & Bidjerano, 2009a). However, contributions to the CoI literature fail to discuss in detail how the Presences function in unison, and with what impact. It is with that omission that we are concerned in this paper. We therefore first address each Influence (linking two Presences) in turn, followed by the associated contribution that is made to this Influence by the outstanding Presence.

We have labelled the Influence areas in Figure 2 as “trusting,” “collaborative learning,” and “deepening understanding.” We have carefully chosen these titles to convey to students and tutors as accurately as possible the rigour of the contributions expected from each

que, según nuestra propuesta, sirve para combinar presencias en la decidida búsqueda que realiza la comunidad para alcanzar la deseada experiencia educativa.

El papel que tienen estas intersecciones de las presencias ha recibido relativamente poca atención hasta la fecha. Garrison y sus colegas admiten en su revisión retrospectiva que "... las dinámicas de relación entre las Presencias pudieron haber sido enfatizadas en gran medida" (Garrison *et al.*, 2010, p. 6). Garrison señala que la mayor parte de las investigaciones sobre CoIF se han centrado en *la definición* (las cursivas son nuestras) de las presencias individuales en lugar de la *relación* entre ellas (Garrison, 2011, p. 27). Sólo ciertos trabajos han explorado las relaciones entre las presencias (Garrison *et al.*, 2010; Shea y Bidjerrano, 2009a). Sin embargo, las contribuciones a la literatura CoI no tratan en detalle cómo funcionan las presencias al unísono y cuál es su impacto. Esta investigación se ocupa de tratar dicha omisión. Por lo tanto, primero abordamos cada una de las influencias (que une, a su vez, dos Presencias) para posteriormente analizar la contribución que dicha presencia sobresaliente hace a esta influencia.

Hemos denominado a las diferentes áreas de influencia en la Figura 2 como "de confianza", "aprendizaje colaborativo" y "comprensión más profunda". Hemos elegido cuidadosamente estos títulos para transmitir, de la manera más precisa, a los estudiantes y profesores el rigor de las contribuciones que se esperan de cada entrelazamiento de las presencias. Consideramos que cada influencia depende principalmente del enlace potencial que existe entre dos presencias, con el apoyo adecuado de una tercera presencia. Hemos subrayado cada una de estas influencias poniendo atención en su papel potencial dentro de la experiencia educativa.

interweaving of Presences. We envisage each Influence as primarily depending upon the purposeful harnessing of the joint potential found within two Presences, with appropriate support from the third Presence. We now outline each of these Influences, giving attention to their potential role in the educational experience.

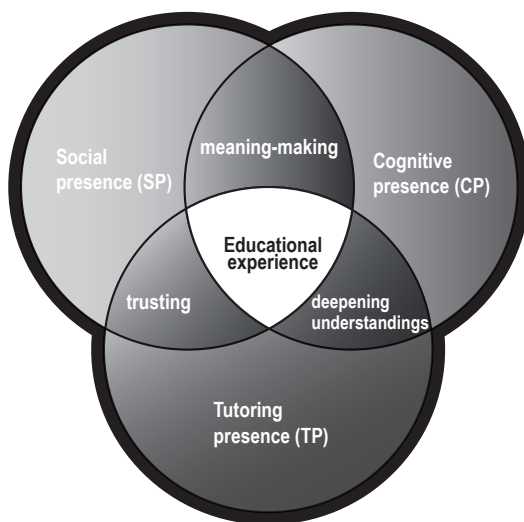


Figure 2. Community of Inquiry model indicating presences and influences.

Trusting: The Influence Linking TP and SP

We have found Tutoring Presence (TP) interacts positively with Social Presence (SP) at every stage in the lives of the communities we have studied (Peacock, 2015). It is important to any CoI to set the tone of openness, fairness, safety, and debate, and above all to nurture self-efficacy to lead individuals and communities to go beyond what they might judge to be their potential. This activity certainly extends beyond setting an (initial) climate. The foundation upon which the key behaviours are founded is trust among the community and with the tutor. It is through this relationship, for exam-



Figura 2. Modelo de la Comunidad de Investigación que indica las Presencias e Influencias.

Confianza: la Influencia que vincula la TP y SP

Hemos encontrado que la presencia de Tutoría (TP) interactúa positivamente con la presencia social (SP) en cada etapa de la vida de las comunidades que hemos estudiado (Peacock, 2015). Para cualquier CoI es importante propiciar un ambiente de apertura, equidad, seguridad y debate, sobre todo nutrir la autoeficiencia para guiar a los individuos y a las comunidades más allá de lo que juzgan como su potencial. Esta actividad ciertamente se extiende más allá del establecimiento de un ambiente (inicial). La confianza entre la comunidad y con el tutor es la base sobre la cual se construyen los comportamientos clave. Por ejemplo, es a través de esta relación que la autoeficiencia y la confianza se nutren y satisfacen (Peacock *et al.*, 2010). Así, al nombrar a esta primera Influencia “de confianza”, deliberadamente aludimos al énfasis que tanto Rogers (1980) como Brookfield (1990) dan en sus escritos a la importancia de la confianza en todas las relaciones de aprendizaje. Los estudiantes necesitan sentirse seguros y cómodos al participar en debates dialógicos que pueden desarrollarse sin intimidación y

ple, that self-efficacy and confidence are nurtured and fulfilled (Peacock, et al., 2010). So, by calling this first Influence “Trusting,” we deliberately echo the strong emphasis throughout the writings of Rogers (1980) and Brookfield (1990) on the importance of trust in all learning relationships. Learners need to feel safe and comfortable when engaging in dialogic debates that can occur free of intimidation, and call for truly open exchanges, with a trusting expectation of frank and appropriate responses (Akyol, 2013). Mutual trust binds together all who are involved in a CoI for effective interaction.

The pro-active contribution of TP to this Influence is important in selecting and promoting processes that develop a trusting sense of belonging. We identify four distinct tutoring roles that are particularly linked to learners’ feelings of comfort in online discussions, their development of social confidence, and their sense of belonging to the community. These have been identified as a major influence on the effectiveness of their consequent engagement with Cognitive Presence (Shea & Bidjerano, 2009b).

The first of these tutoring roles addresses learner comfort in online discussions, the most commonly used vehicle for communications in online learning. For many learners, the very nature of posting to an online space of thoughts to be read by unknown peers and tutors is alien, threatening, and impersonal. This often unexpected demand of online learning becomes even more daunting for the learner when the communication tools provided by the institution are cumbersome and difficult compared to the more familiar social network tools such as Facebook. Tutors may wish to encourage familiarity with online discussions through, for instance, the use of ice-breaking activities with learners sharing information by contributing through posting and responding to other learners as discussed in Salmon’s model (2006). Through such activities most learners begin to

buscando intercambios verdaderamente abiertos en donde se esperen respuestas francas y apropiadas (Akyol, 2013). La confianza mutua une a todos los que están involucrados en una CoI para la interacción efectiva.

La contribución proactiva de TP a esta influencia es importante al momento de elegir y promover procesos que desarrollan la confianza generada por una sensación de pertenencia. Identificamos cuatro funciones distintas de tutoría que se relacionan especialmente con la sensación de confort de los estudiantes mientras sostienen una discusión en línea, así como para el desarrollo de la confianza social y su sentido de pertenencia a la comunidad. Estos han sido identificados como una gran influencia sobre la eficacia de su consecuente compromiso con la presencia cognitiva (Shea y Bidjerano, 2009b).

La primera de estas funciones de tutoría se ocupa de la comodidad del alumno en discusiones en línea, el vehículo más utilizado para la comunicación del aprendizaje en línea. Para muchos estudiantes, la naturaleza de un espacio en línea donde pueden publicar pensamientos para que otros los lean –es decir, sus compañeros y tutores a los cuales no conocen– es una idea que resulta ajena, amenazante e impersonal. Este inesperado requisito del aprendizaje en línea se vuelve aún más abrumador cuando las herramientas de comunicación que proporciona la institución son engorrosas y difíciles en comparación con las herramientas de las redes sociales más conocidas, como Facebook. En cambio, los tutores pueden fomentar la familiaridad a través de las discusiones en línea, por ejemplo, recurriendo a actividades para romper el hielo con alumnos que comparten información y publicar y responder a su vez a otros estudiantes de acuerdo con el modelo de Salmon (2006). A través de estas actividades, la mayoría de los estudiantes comienza a identificarse dentro de un grupo, construyendo

identify with the group, building trust and developing personal relationships. Guides about the purpose of online discussions can also be made available for learners and signposted in the cognitive map.

The second tutoring role focuses upon the initial nurturing and then the ongoing development of learners' skills and inclination to project SP. It includes fostering a disposition amongst learners to read and understand the cues embedded in the text-based messages of others. A peer typified this in a student's account in Kehrwald's work of such an experience:

Sometimes when I post a comment that somehow doesn't come to grips with the real message that I am delivering, someone else looks past clumsy language and picks out the guts of what I am saying. That shows understanding, not just of the words, but of the person who said them. (Tim, distance learner, Kehrwald, 2008, p. 98)

Usually learners' preconceived notions of SP will, in turn, affect the ability of individuals to make themselves known to their peers as real social actors in the online environment. The tutor's role here is to encourage learners to empathically project their personal characteristics into their joint pursuit of worthwhile learning outcomes, acknowledging that:

... students perceiving the greatest [social] presence of others in online discussions also consistently project more of their own presence into them, and that they did this in specific ways: by sharing something of themselves with their classmates, by viewing their class as a community, and by acknowledging and building on the responses of peers. (Swan & Shih, 2005, p.124)

A third pivotal role for the tutor is to encourage learners to use available cogniti-

confianza y estableciendo relaciones personales. Se pueden proporcionar a los estudiantes guías sobre el propósito de las discusiones en línea, así como señalarlas en el mapa cognitivo.

La segunda función de tutoría se centra en la promoción inicial, y luego en el desarrollo progresivo, de las habilidades de los estudiantes y la tendencia a proyectar la SP. Es necesario fomentar entre los estudiantes la disposición para leer y entender las claves contenidas en los mensajes escritos de los compañeros.

Un colega ha tipificado lo anterior con el comentario de un estudiante en el trabajo de Kehrwald respecto a esta experiencia:

A veces, cuando publico un comentario que de alguna manera no conlleva el verdadero mensaje que pretendo presentar, alguien más lo ve a través de la torpeza del lenguaje y desentraña lo que quiero decir. Eso demuestra la comprensión no sólo de las palabras, sino de la persona que lo publicó (Tim, estudiante a distancia, Kehrwald, 2008, p. 98).

Por lo general, las preconcepciones de los alumnos de SP, a su vez, apelarán a la habilidad de los individuos para darse a conocer entre sus compañeros como actores sociales en ambientes en línea. El papel del tutor aquí es alentar a los estudiantes a que proyecten de forma empática sus características personales, en su búsqueda conjunta por un aprendizaje que vale la pena, reconociendo que:

...los estudiantes que tienen una mayor presencia [social] en el grupo dentro de las discusiones en línea también constantemente proyectan más de su propia presencia y lo han logrado a través de una manera específica: compartiendo algo de sí mismos con sus compañeros de clase, visualizando la clase como una comunidad, reconociendo y contribuyendo a las respuestas de sus compañeros (Swan y Shih, 2005, p. 124).

ve maps, and in due course to devise their own. Tolman (1958) introduced the concept of cognitive maps, based upon his investigations of rats navigating a maze. Cognitive maps in education can be a valuable resource for human learners navigating through unfamiliar learning landscapes. A well-designed map can aid learners to navigate the maze of such landscapes to good purpose, by providing “landmark knowledge” (Li, Chen, & Yang, 2013). Maps not only show where learners can make their start towards desired progress, they can also indicate the routes learners can use depending on what is, and is not, important to each individual and their community. A map can then be used to record the route taken, including distractions from it. As the community progresses, learners may assemble their own maps to inform their plans for further progress.

The final pivotal role for tutors is preparing learners to cope with the emotional issues arising in online learning (Cleveland-Innes & Campbell, 2012). Responding to the new and open demands of higher level collaborative learning calls upon individual learners to confront risks of failing, or being seen to have failed, or self-judging themselves to have failed. Many learners report feelings of intimidation when peers appear to have a greater understanding of the concepts being discussed. This was highlighted by one of the students in Cleveland-Innes et al. study (2007) “... I can be intimidated by huge thoughts from bright people” (p.7).

We have found it important to recognise the effect of emotional issues for their vital role in developing, though sometimes hampering, Social Presence (Cowan, 2015). This was illustrated in student responses where online physiotherapy learners valued a virtual social café as a safe place to meet, discuss, and share concerns, and to realise reassuringly that others shared similar worries. As one student

Un tercer papel fundamental para el tutor es alentar a los estudiantes para que utilicen los mapas cognitivos disponibles y que en su momento diseñen los propios. Tolman (1958) introdujo el concepto de mapas cognitivos basándose en sus investigaciones de las ratas en un laberinto. Los mapas cognitivos en la educación pueden ser un recurso valioso para los estudiantes que navegan a través de ambientes desconocidos de aprendizaje. Un mapa bien diseñado puede ayudar a los estudiantes a navegar por el laberinto de tales ambientes, proporcionando “conocimiento histórico” (Li, Chen y Yang, 2013). Los mapas no sólo muestran cómo los estudiantes pueden iniciar su progreso, sino que también pueden indicar las rutas que los alumnos pueden utilizar en función de lo que es y no es importante para cada individuo y su comunidad. Un mapa puede entonces ser utilizado para registrar la ruta que se ha tomado, incluyendo las directrices. A medida que progresa la comunidad, los estudiantes pueden crear sus propios mapas e informar sobre sus planes para seguir avanzando.

Finalmente, el papel fundamental de los tutores es preparar a los estudiantes para que enfrenten los problemas emocionales que surgen en el aprendizaje en línea (Cleveland-Innes y Campbell, 2012). Para responder a los nuevos y abiertos requisitos del aprendizaje colaborativo en el nivel superior es necesario que cada uno de los estudiantes confronte los riesgos del fracaso, o de que se piense que han fracasado, o de que ellos mismos juzguen que han fracasado. Muchos estudiantes declaran haber tenido sentimientos de intimidación cuando los compañeros parecen tener una mayor comprensión de los conceptos discutidos. Esto fue enfatizado por uno de los estudiantes citados en el estudio de Cleveland-Innes *et al.* (2007), quien dijo lo siguiente: “... puedo sentirme intimidado por los grandes pensamientos de la gente brillante” (p. 7).

stated, “Seeing that other people felt the same as you at certain stages helped a lot” (Peacock & Hooper, 2007, p. 324).

Still in connection with this tutorial role, we point out that cognitive maps may offer helpful guidance on how students can manage their emotional responses effectively when working online collaboratively. Learners may wish to develop coping mechanisms such as increased awareness and utilisation of the different avenues available for support. Xu, Du, and Fan (2013) conclude that the tutor will “... want to promote a culture of help-seeking, encouraging students to learn how to ask for assistance from multiple sources (for example, the instructor, peers and friends) through multiple channels (for example, email, web chat, and video conferencing) when they confront personally challenging tasks and perceive the need for help” (p. 7).

In our experiences, the constructive and deeply trusting relationships that hold peers and tutors intimately together become increasingly important as the work of a community progresses, and as learning deepens (Peacock, 2015; Francis & Cowan, 2008). Interactions within the CoI will be ineffective unless learners are strongly influenced by, and are confident in, the trust amongst learners and tutor developed between SP and TP, and applied in the context of the engagement in Cognitive Presence (CP). Yet Garrison (2011) seems to disregard this progression, contending that although SP is highly desirable and essential in creating a CoI, its purpose and sustenance are often secondary. Accordingly, he has titled this Influence “Setting Climate,” implying a preparatory stage in developing an intellectually thriving community (Garrison, 2011, p. 23). However, we have found that our learning communities have only prospered when members have had a strong and developing sense of belonging, especially in the case of post-

Nos hemos dado cuenta de que es importante reconocer el efecto que tienen los asuntos emocionales, pues juegan un papel muy importante en el desarrollo o en la obstaculización de la presencia social (Cowan, 2015). Esto se refleja en las respuestas de los alumnos, pues los estudiantes de fisioterapia en línea valoraron una cafetería virtual como un espacio seguro para reunirse, discutir y compartir inquietudes, así como para darse cuenta, de manera tranquilizadora, de que otros comparten preocupaciones similares. Como dijo un estudiante, “Al ver que otras personas sentían lo mismo que tú en una u otra etapa, me ayudó mucho” (Peacock y Hooper, 2007, p. 324).

También en relación con esta función tutorial señalamos que los mapas cognitivos pueden ofrecer una orientación útil sobre cómo los estudiantes pueden manejar sus respuestas emocionales de manera efectiva cuando colaboran en línea. Tal vez los estudiantes desean desarrollar mecanismos de adaptación como el aumento de su autoconciencia y el manejo de los diferentes materiales de apoyo disponibles. Xu, Du y Fan (2013) concluyen que el tutor debe “... promover una cultura de mutuo apoyo, alentar a los estudiantes a aprender cómo solicitar la asistencia de múltiples fuentes (por ejemplo, el instructor, compañeros y amigos) a través de múltiples canales (por ejemplo, correo electrónico, web, chat y videoconferencia) cuando se enfrentan a tareas que les resultan difíciles y perciben que necesitan ayuda” (p. 7).

En nuestra experiencia, las relaciones constructivas y de profunda confianza entre compañeros y tutores se vuelven cada vez más importantes conforme avanza el trabajo de una comunidad y a medida que el aprendizaje se profundiza (Peacock, 2015; Francis y Cowan, 2008). Las interacciones dentro de CoI serán ineficaces a menos que los estudiantes se sientan seguros y estén fuertemente influidos por la confianza entre los compañeros y con el tutor,

graduates in professional (Peacock, 2015; Ke, 2010). We expand upon this point under the next Influence.

Meaning-Making: The Influence linking SP and CP

The linkage between SP and CP is a vital element in the CoI process in contributing effectively to the learning outcomes as members of the Community are facilitated to find and consolidate through their discourses the substance from which their Community can make worthwhile meanings (Peacock & Hooper, 2007). We have preferred “Meaning-Making” to “Supporting Discourse,” emphasising outcome rather than process. Consequently this Influence is identified as building upon and amplifying Garrison’s (2011) original titling. Tutors and students are thus encouraged to address both the initial and the ongoing meaning-making that is dependent upon learners working interdependently with content sourced within CP. The depth of consequent learning will thus rely considerably upon a lively SP, supporting constructive interactions within the community with a deepening CP. For collaborative learning to be powerful and effective, learners must want to feel sufficiently confident to ask probing, challenging questions such as “How did you come to that conclusion?” and “How do you know that?”

A particular feature of this Influence is the monitoring of co-cognition, and learners’ joint management of opportunities for and impediments to cognition, supported through social communications online (Akyol, 2013). First, learners engage in shared discussions, selecting and setting appropriate challenging goals, reviewing proposed plans and strategies, and considering potential barriers to success. Successive ongoing discussions should then support group review of progress to date, clarifica-

esa confianza que se ha desarrollado entre SP y TP y que se ha aplicado en el contexto que involucra a la presencia cognitiva (CP). Sin embargo, Garrison (2011) parece estar en desacuerdo con dicha progresión, pues argumenta que a pesar de que la SP es altamente deseable y esencial en la creación de un CoI, su propósito y sustento a menudo son secundarios. De acuerdo con ello, ha denominado las influencias como *“Configuración Climática”*, aludiendo una etapa en el desarrollo intelectual de una comunidad próspera (Garrison, 2011, p. 23). A pesar de ello, nos hemos dado cuenta de que nuestras comunidades de aprendizaje sólo han prosperado cuando los miembros tienen una fuerte sensación de pertenencia, especialmente en el caso de los estudiantes de posgrado (Peacock, 2015; Ke, 2010). Ahondamos sobre dicha cuestión en la siguiente sección.

Construcción de sentido: la influencia de la relación entre SP y CP

La relación entre la SP y CP es un elemento importante en el proceso de CoI, pues contribuye de manera efectiva a los resultados del aprendizaje a medida que los miembros de la comunidad tienen oportunidad de encontrar y consolidar, a través de sus discursos, la sustancia que le permite a la comunidad construir sentidos significativos (Peacock y Hooper, 2007). Preferimos denominarlo *“Construcción de sentido”* en lugar de *“Discurso de apoyo”*, pues así hacemos hincapié en el resultado más que en el proceso. En consecuencia, esta influencia se caracteriza como un elemento que amplifica la denominación original de Garrison (2011). Se alienta a tutores y estudiantes para que realicen la construcción de sentido de acuerdo con las premisas iniciales y a partir de las que surjan sobre la marcha. El sentido que se construye depende del trabajo de los estudiantes, el cual es interdependiente de la fuente de contenido

of the activities in hand, and management of tasks (Shea et al., 2012). Throughout such group interactions, learners should consult metaphorical cognitive maps that would them to locate progress to date and inform potential pathways forward, thereby encouraging all members of the community to ask probing questions such as “What other options are there?” or “What would be the implications of that approach?”

Such group interactions provide ideal venues for the honest sharing of the perceived impact, positive or otherwise, of group work on meaning-making and deepening understandings. It is often a source of learner frustration when group work is linked to differing learner aims. High-achieving learners resent the lack of commitment of other group members. Such negativity is exacerbated if all members of the group receive the same mark when they are graded. While similar student frustrations are widely reported in face-to-face group work, the online element appears to strengthen learner negativity (Brindley, Blaschke, & Walti, 2009; Capdeferro & Romero 2012; Gould, Craig, & Coldwell, 2008) and thus Järvenoja and Järvelä (2009, p. 465) argue that the “regulation of emotion, at both the individual and group level, is critical for successful collaboration.”

Additional and clear facilitative prompting by tutors to promote cognition, metacognition, and reflection within discussion postings should encourage the development of peers’ questioning and defence of others’ ideas, as well as the articulation of self and co-regulation (Akyol, 2013). However, as the tutor progressively exercises less responsibility for direction, the increasingly autonomous learners must feel sufficiently safe and comfortable to explore their concerns and frustrations collaboratively with their online peers, through an effective SP. Peers should increasingly provide ongoing support in the role of peer-facilitators (McCormick & Davenport,

en la CP. Por ello, la profundidad del aprendizaje se apoya considerablemente en la SP; la interacción constructiva dentro de la comunidad ayuda a profundizar la CP. Para que el aprendizaje colaborativo sea significativo y eficaz, los estudiantes deben sentir la confianza suficiente para ser inquisitivos y hacer preguntas como “¿Cómo es que llegó a esa conclusión?” y “¿cómo lo sabes?”

Una característica particular de esta influencia es el monitoreo de co-cognición y el manejo que los alumnos tienen de las oportunidades y los obstáculos que enfrentan para comprender, apoyados por la comunicación social en línea (Akyol, 2013). En primer lugar, los estudiantes comparten discusiones, seleccionan y establecen metas pertinentes; revisan los planes y estrategias sugeridas y consideran los posibles obstáculos que pueden encontrar. Lo siguiente es continuar el debate, que debe apoyar el análisis del progreso del grupo a la fecha y aclarar las actividades en turno, así como organizar las tareas por realizar (Shea *et al.*, 2012). A través de estas interacciones grupales, los estudiantes deben consultar mapas cognitivos metafóricos que les permitirán ubicar su progreso a la fecha e informar sobre las posibles vías a seguir, alentando así a todos los miembros de la comunidad a inquirir haciendo preguntas como “¿qué otras opciones hay?” o “¿Cuáles son las implicaciones de este enfoque?”

Tales interacciones de grupo propician espacios ideales para compartir con franqueza la percepción del impacto, ya sea positivo o no, del trabajo en grupo y su contribución en la construcción de sentido y comprensión profunda. A menudo es fuente de frustración para los estudiantes cuando el trabajo en grupo está vinculado con diferentes objetivos de aprendizaje. Los estudiantes comprometidos con el estudio resienten la falta de compromiso de los otros miembros del grupo. El descontento se exagera cuando todos los miembros del grupo

(2004) helping to alleviate feelings of isolation, frustration, and anxiety, and avoiding such impediments to learning by providing prompt responses that acknowledge and encourage (Xu, Du, & Fan, 2013).

As already mentioned, we have found that furthering the engagement with CP for profound learning often depends upon increasingly keen integration within an active SP. This is particularly so in professional online programmes, where learners work collaboratively, discussing at depth with peers their emergent understandings of complex issues arising from their professional activities (Peacock & Hooper, 2007). Thus we regard SP as an ongoing component of the Influence driving collaborative learning, with participants developing and increasingly using an effective working relationship with their peers in engaging with cognitive content leading to the construction and confirmation of meaning.

Deepening Understanding: The Influence linking TP with CP

It is our hope that any learning developed through a Community of Inquiry Framework experience will extend to the higher levels of the cognitive taxonomy, which comprises depth of understanding and the consequent exercise of higher level abilities. We expect such outcomes to call for autonomous efforts by the Community to pursue outcomes which they have come to see as important and valuable. In so doing, they will undoubtedly monitor and regulate their learning; however, more than that is necessary. In their pursuit of deep learning, they will need to be evaluative, critical thinking, and creative problem-solvers. This will depend upon the persistent engagement of TP with the deeper substance of CP (Peacock & Hooper, 2007). Garrison named the overlap of TP and CP as “Monitoring and Reg-

reciben la misma nota. Aunque dichas frustraciones también se muestran en el aprendizaje frente a frente, en el ambiente virtual el descontento se incrementa (Brindley, Blaschke y Walti, 2009; Capdeferro y Romero, 2012; Goold, Craig y Coldwell, 2008). Por lo tanto, Järvenoja y Järvelä (2009, p. 465) sostienen que la “regulación de las emociones, tanto a nivel individual como de grupo, es fundamental para el éxito en la colaboración”.

El apoyo adicional de los tutores claramente propicia la cognición, la metacognición y la reflexión dentro de las discusiones, y debe fomentar el cuestionamiento entre los estudiantes para que defiendan las ideas de sus compañeros, así como para que articulen y autorregulen sus respuestas (Akyol, 2013). Sin embargo, a medida que el tutor progresivamente tiene menor injerencia en la dirección y aumenta la autonomía de los estudiantes, éstos deben sentirse seguros y confiados para explorar sus preocupaciones y frustraciones con sus compañeros en línea a través de un SP eficaz. Los compañeros deben ofrecer apoyo continuo asumiendo el papel de los compañeros-asesores (McCormick y Davenport, 2004), ayudando a aliviar la sensación de aislamiento, frustración y ansiedad y evitando tales impedimentos del aprendizaje al brindar respuestas rápidas que reconocen y alientan (Xu, Du y Fan, 2013).

Como ya se ha mencionado, hemos descubierto que para elevar el nivel de la CP y profundizar en el aprendizaje es necesario propiciar la integración activa de la SP. Esto es particularmente cierto en los programas profesionales en línea, donde los estudiantes trabajan en colaboración al discutir a profundidad con sus compañeros sobre su comprensión de los problemas que derivan de sus actividades profesionales (Peacock y Hooper, 2007). Por lo tanto, consideramos que la SP es un componente continuo de la influencia que dirige el aprendizaje cola-

ulating Learning” (2011, p. 23) and described it as bringing TP together with CP, by addressing how learners should interact in activities generally initiated by their teacher. We prefer the more searching concept of “deepening understandings” as a title, since we consider the major contribution of the proactive interaction of TP and CP to be the worthwhile deepening of the accumulating understandings that are developing in SP and CP. Such deepening covers the subject matter in hand, and also the ongoing use and development of the abilities, cognitive and interpersonal, that facilitate such learning, individually and within the community.

We therefore regard the facilitative tutors’ most significant contribution to the learners’ educational experience as initiating their searching and constructive engagement with potentially useful cognitive content. Tutors start and sustain purposeful, critical discourse through collaborative, task-based activities. During such interactions, tutors challenge, probe, and test, while influencing learners’ as they share their emergent understandings and develop evidence-based reasoning and emerging concepts. Tutors may support progress by providing examples of critical thinking that demonstrate wider conceptualising in the subject specialism.

This Influence should thus concentrate Tutorial Presence on engaging learners’ activity in CP to wholeheartedly progress in deepening engagement with the cognitive goals and content of the programme. The successful impact of this Influence naturally calls for the supportive exercise of an increasingly active responsibility within SP.

Interlinking the Influences

In the section above we have concentrated upon the interweaving of the Presences in pairs. However, the interlocking of all three

borativo; los participantes desarrollan y usan frecuentemente una relación de trabajo efectiva con sus compañeros al dedicarse al contenido cognitivo que les permitirá la construcción y confirmación de significado.

Comprensión más profunda: la Influencia que une TP con CP

Esperamos que todo aprendizaje desarrollado a través de la experiencia del Marco Referencial de la Comunidad de Investigación amplíe el nivel superior de la taxonomía cognitiva, el cual advierte la profundidad de la comprensión y el consecuente ejercicio de habilidades de nivel superior. Esperamos que estos resultados inviten a la comunidad a realizar esfuerzos individuales para alcanzar estos efectos, que han mostrado ser importantes y valiosos. Al hacer esto, sin duda, vigilarán y regularán su aprendizaje; sin embargo, se necesita más que esto. En su búsqueda por un aprendizaje profundo deberán evaluar el pensamiento crítico y creativo para solucionar problemas. Esto dependerá del compromiso persistente de la TP en relación con la CP (Peacock y Hooper, 2007). Garrison nombró la superposición de la TP y CP como “control y regulación del aprendizaje” (2011, p. 23) y lo describió como la unión de la TP con la CP al abordar la forma en que los estudiantes deben interactuar en actividades generalmente iniciadas por el profesor. Nosotros preferimos el concepto de “comprensión profunda”, pues refiere una actitud de búsqueda, ya que consideramos que la principal contribución de la interacción proactiva entre la TP y la CP es ahondar en la comprensión acumulativa que se desarrolla en la SP y CP. Tal profundización abarca el tema, al mismo tiempo que aborda el uso y desarrollo de las habilidades cognitivas e interpersonales que facilitan este tipo de aprendizaje, tanto de forma individual como dentro de una comunidad.

significant Presences influences the online educational experience that the CoIF hopes to generate. We envisage these as binding the Presences and the online educational experience together. This suggestion echoes the words of Xin (2012) who reminds her readers that the Presences are an analytic abstraction of parts of the “real thing,” similar to a rainbow. She continues:

The frequencies of the light in a rainbow are on a continuum; any attempt to name specific colours of the light misrepresents [of] the thing. That being said, the colors have their function. They provide a way of describing the rainbow and locating different areas within it. In online forums, the social, teaching and cognitive aspects are mingled together in a continuous flow. (Xin, 2012, p. 2)

Thus we suggest that Community of Inquiry tutors should plan, act, and formatively evaluate in terms of interwoven, and not individual, Presences, since it is through these combined engagements that the learners’ educational experiences are influenced.

Learner and Tutor Benefits of the Influences

We have suggested the Influences may:

- ease learner transition into the new, online learning environment, and reduce learner isolation (TP/SP);
- extend learners' notions and awareness of the role of critical thinking, inquiry, dialogue, and reflection in their learning as individuals and as members of a Community (SP/CP);
- improve learners' understandings of, and skills in, social communications (SP/CP);
- encourage the group and individuals to en-

Por ello, consideramos que la contribución de los tutores que apoyan la experiencia educativa de los estudiantes es muy significativa. Estas contribuciones encaminan a los estudiantes a investigar, fomentando el compromiso para la construcción potencial de contenido cognitivo. Los tutores inician y mantienen el discurso propositivo y crítico a través de actividades de colaboración. Durante estas interacciones, los tutores ponen a prueba y evalúan a los estudiantes al mismo tiempo que propician la comprensión y el desarrollo con base en el razonamiento y la creación de conceptos. Los tutores pueden apoyar el progreso proporcionando ejemplos de pensamiento crítico que demuestren una conceptualización más amplia en la especialidad del tema.

Esta influencia debería, por lo tanto, concentrar la presencia de tutoría en involucrar la actividad del estudiante en CP para progresar de manera entusiasta en la profundización del compromiso con los objetivos cognitivos y el contenido del programa. El impacto exitoso de esta influencia invita naturalmente a apoyar de manera activa y responsable la SP.

La interrelación de las influencias

En la sección anterior nos concentramos en la relación entre las presencias en pares. Sin embargo, las tres presencias significativas entretienen la experiencia educativa virtual que la CoIF espera generar. Pensamos que esto unirá a las presencias y la experiencia educativa en línea. Esta sugerencia evoca las palabras de Xin (2012), quien recuerda a sus lectores que las presencias son una abstracción analítica de las partes de la “cosa real”, similares a un arcoíris. Ella continúa:

Las frecuencias de luz en un arcoíris están en un continuo; cualquier intento para nombrar los colores específicos de la luz distorsiona la cosa.

gage trustingly in their self-regulatory and metacognitive activities, including the management of their particular emotional responses to collaborative learning (TP/SP); and

- nurture deep learning (TP/CP).

The Influences offer a more holistic and dynamic Framework for tutors' thinking and planning for online learning. Specifically, they:

- address concerns about fostering deep learning in online environments (CP/TP);
- promote a balanced, but ongoing role for SP supporting CP (SP/CP); and
- inform the development of cognitive maps (CP/TP).

Conclusion

The purpose of this article has been to present enhancements to the CoIF which are decidedly constructive, making it “... increasingly fruitful in describing and explaining online learning” (Shea et al., 2012, p. 94), and addressing many of the well-documented challenges of online learning for both learners and tutors. We have found that the Presences, as described in the literature, seem more meaningful and influential for learning when they are interlinked strategically as we have described, in terms of their several Influences on the educational experience, and especially in addressing notable issues identified in current research about online learning and extending its reach and influence. We have summarised a comparison of what both perspectives can offer, in the appendix to this paper. We leave it to readers to make the comparison between concentration on Presences or Influences in assuring the educational experience which is at the heart of the Community of Inquiry Framework.

Dicho esto, los colores tienen su función. Proporcionan una manera de describir el arcoíris y localizar diferentes áreas en él. En los foros en línea, lo social, la enseñanza y los aspectos cognitivos se mezclan en un flujo continuo (Xin, 2012, p. 2).

Por lo tanto, sugerimos que los tutores de la Comunidad de Investigación planeen, actúen y evalúen las presencias entrelazadas y no de manera individual, ya que es a través de estas combinaciones que se logra influir en las experiencias educativas de los alumnos.

Beneficios de las influencias en el alumno y el tutor

Hemos sugerido que las influencias pueden:

- ayudar al alumno a adaptarse a su nuevo entorno, al aprendizaje en línea y a reducir la sensación de aislamiento (TP / SP);
- ampliar las nociones y la conciencia del papel del pensamiento crítico, la investigación, el diálogo y la reflexión del estudiante respecto de su aprendizaje individual y como miembro de una comunidad (SP / CP);
- mejorar la comprensión de los alumnos, así como las habilidades en la comunicación social (SP / CP);
- alentar al grupo y a los individuos para que participen en un ambiente de confianza en las actividades de autorregulación y metacognitivas, incluyendo el manejo de sus respuestas emocionales al aprendizaje colaborativo (TP / SP); y
- cultivar el aprendizaje profundo (TP / CP).

Las influencias ofrecen un marco referencial integral y dinámico para que el tutor elabore y planee el aprendizaje en línea. Específicamente:

- atender las preocupaciones sobre cómo fomentar el aprendizaje profundo en un ambiente en línea (CP / TP);

References

- Akyol, Z. (2013). Metacognitive Development within the Community of Inquiry. In Z. Akyol, & D. Garrison, *Educational Communities of Inquiry: theoretical framework, research and practice* (pp. 30-44). Hershey: IGI Global.
- Akyol, Z., & Garrison, D. (2011). Assessing metacognition in an online community of inquiry. *The Internet and Higher Education*, 23(2), 183-190.
- Allen, E., & Seaman, J. (2013). *Changing course: ten years of tracking online education in the United States*. Babson Survey Research Group. Retrieved from <http://www.onlinelingsurvey.com/reports/changingcourse.pdf>
- American Public University System. (n.d.). Retrieved from <http://www.apus.edu/cti/faculty/community-of-inquiry/>
- Baxter, J. (2012). Who am I and what keeps me going? Profiling the distance learning student in higher education. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(4), 108-129.
- Brindley, J., Blashke, L., & Walti, C. (2009). Creating effective collaborative learning groups in an online environment. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3). Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/675/1271>
- Brookfield, S. (1990). *The Skilful Teacher*. San Francisco: Jossey Bass. Retrieved from http://www.bbc.co.uk/gardening/basics/tecniques/soil_makecompost1.shtml
- Brown, M. (2015). Stories from students in their first semester of distance learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(4), 1-17.
- Capdeferro, N., & Romero, M. (2012). Are online learners frustrated with collaborative learning experiences? *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(2). Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1127/2129>
- Cleveland-Innes, & Campbell, P. (2012). Emotional

- promover el equilibrio, así como el papel de la SP como recurso de apoyo de la CP (SP / CP);
- informar sobre el desarrollo de los mapas cognitivos (CP / TP).

Conclusión

El propósito de este artículo ha sido presentar mejoras constructivas de la CoIF para hacerla “... más fructífera al momento de describir y explicar el aprendizaje en línea” (Shea *et al.*, 2012, p. 94) y hacer frente a muchos de los problemas bien documentados del aprendizaje en línea, tanto para los tutores como para los alumnos. Hemos encontrado que las Presencias, como se han descrito en la literatura, parecen más significativas e influyentes en el aprendizaje cuando están vinculadas entre sí de forma estratégica, como lo hemos descrito, en términos de las diversas influencias que ejercen en la experiencia educativa, especialmente en el tratamiento de aspectos importantes que han sido identificados en investigaciones recientes acerca del aprendizaje en línea y que extienden su alcance e influencia. En el apéndice de este documento hemos hecho un resumen comparativo de lo que ambas perspectivas pueden ofrecer. Dejamos que los lectores realicen esta comparación entre una perspectiva que se enfoca ya sea en las presencias o en las influencias para asegurar la experiencia educativa que se encuentra en el corazón del Marco Teórico de la Comunidad de Investigación.

Bibliografía

- Akyol, Z. (2013). Metacognitive development within the Community of Inquiry. En Z. Akyol y D. Garrison, *Educational Communities of Inquiry: Theoretical framework, research and practice* (pp. 30-44). Hershey: IGI Global.
- Akyol, Z., y Garrison, D. (2011). Assessing metacognition in an online community of inquiry. *The Internet and Higher Education*, 23(2), 183-190.
- presence, learning, and the online learning environment. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(4), 269-292. Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1234/2333>
- Cleveland-Innes, M., Garrison, R., & Kinsel, E. (2007). Role adjustment for learners in an online community of inquiry: Identifying the challenges of incoming online learners. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 2(1), 1-9, 11-16.
- Columbaro, N., & Monaghan, C. (2009). Employer Perceptions of Online Degrees: A Literature review. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 12 (1).
- Cowan, J. (2006). *On Becoming an Innovative University Teacher (2nd edition)*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Cowan, J. (2013, March). Facilitating reflective journaling: reflections on three decades of practice. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 5.
- Cowan, J. (2015). Promoting self-efficacy through affective feedback and feedforward. *Journal of Learning and Development in Higher Education*, 9.
- Dron, J., & Anderson, T. (2014). *Teaching crowds*. Edmonton: AU Press, Athabasca University.
- Francis, H., & Cowan, J. (2008). Fostering an action-research dynamic amongst student practitioners. *Journal of European Industrial Training*, 32(5), 336-346.
- Garrison, D. (2011). *E-learning in the 21st century: a framework for research and practice. 2nd ed.* New York: Routledge.
- Garrison, D. (2013). Theoretical foundations and epistemological insights of the community of inquiry. In Z. Akyol, & D. Garrison, *Educational Communities of Inquiry: theoretical framework, research and practice* (pp. 1-11). Hershey: IGI-Global.
- Garrison, D., & Akyol, Z. (2013). The Community of Inquiry theoretical framework. In M. Moore, *Introducing the 2013 Handbook of Distance Education, 3rd edition* (pp. 104-120). Abingdon: Rout-

Allen, E., y Seaman, J. (2013). *Changing course: Ten years of tracking online education in the United States*. Babson Survey Research Group. Recuperado de <http://www.onlinelingsurvey.com/reports/changingcourse.pdf>

American Public University System. (n.d.). Recuperado de <http://www.apus.edu/cti/faculty/community-of-inquiry/>

Baxter, J. (2012). Who am I and what keeps me going? Profiling the distance learning student in higher education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(4), 108-129.

Brindley, J., Blaschke, L., y Walti, C. (2009). Creating effective collaborative learning groups in an

online environment. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(3).

Susi Peacock y John Cowan

Queen Margaret University, Edinburgh Napier University

Este artículo ha sido reproducido de la *Revista The International Review of Research in Open and Distributed Learning (IRRODL)*. Volumen 17, Número 5; utilizando una *licencia Creative Commons Attribution International 4.0*. © 2016. Autores: Susi Peacock, John Cowan.

APÉNDICE

Comparación de los comportamientos de las Presencias e Influencias

En Presencias (Garrison, 2011)	En Influencias (este documento)
<p>En SP, los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dentro de “una comunidad de carácter no autoritario, guiada por el profesor” (p. 21) • Esta es una perspectiva centrada en el aprendizaje, más que en el alumno (p. 54) <p>tutores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perciben la participación en discusiones en línea como un componente esencial del programa de estudios (p. 103) • Evalúan cualitativamente la naturaleza del discurso y luego de forma proactiva le dan forma siguiendo el ciclo de pensamiento crítico (p. 53) • Identificar puntos de acuerdo / desacuerdo (p. 58) • Tratar de llegar a un consenso / comprensión (p. 58) <p>Confrontar personas directamente disruptivas (p. 97)</p>	<p>En TP / SP</p> <p>Estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sentirse seguros y cómodos durante los debates dialógicos y abrir el intercambio • desarrollar un sentido de confianza y pertenencia • identificarse con el grupo, construcción de confianza • proyectar empáticamente las características personales en la búsqueda conjunta por un aprendizaje que valga la pena • Desarrollar mecanismos para afrontar las dificultades <p>tutores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cultivar la auto-eficiencia para guiar a los individuos y las comunidades en sus ZDP • Nutrir el desarrollo de las habilidades y la necesidad de los estudiantes de proyectarse en la SP • Alentar a los estudiantes a utilizar los mapas cognitivos disponibles, registrar el progreso y construir nuevos mapas <p>Preparar a los estudiantes para hacer frente a sus emociones</p>

En CP, Estudiantes:

- Se les permite participar en el momento de establecimiento de los objetivos, elegir el contenido y métodos de evaluación
- Tomar la responsabilidad y el control de su aprendizaje a través de la negociación de significado
- Diagnosticar el manejo de conceptos erróneos y cuestionar creencias aceptadas
- Comentar y dirigir
- Proveer directrices para el argumento de una postura y clasificar rubros que establecen criterios de evaluación

Tutores:

- Indagar sobre la comprensión y confusión de los conceptos, así como propiciar el proceso de pensamiento crítico (pp. 47, 48)
- Muy a menudo, invitar a los estudiantes para que miren un tema con mayor profundidad a través de instrucciones directas (p. 98)
- Identificar las ideas y conceptos dignos de estudio, proporcionar el orden conceptual, organizar actividades de aprendizaje, guiar el discurso, ofrecer fuentes adicionales de información, diagnosticar conceptos erróneos e intervenir cuando sea necesario (p. 60)

En TP, Estudiantes:

- Valorar la presencia docente, pero al mismo tiempo sentirse cómodos de cuestionar o desafiar las instrucciones directas (p. 97).

Tutores:

- Personas siempre presentes y clave, manejo y seguimiento del proceso ... si ha de ser una experiencia de aprendizaje profundo (p. 83)
- Mover la discusión y el desarrollo individual cognitivo a través de cada una de las fases de investigación práctica

En SP / CP, Estudiantes:

- Trabajo en conjunto de forma interdependiente
- Realizar preguntas inquisitivas
- Manejar de forma conjunta las oportunidades para el aprendizaje así como los obstáculos
- Analizar el progreso a la fecha
- Seguimiento de la co-cognición
- Seleccionar y configurar metas pertinentes
- Analizar los planes propuestos, estrategias y obstáculos en potencia
- Localizar el progreso a la fecha e informar las posibles vías a seguir
- Compartir el impacto que ha tenido el grupo de trabajo en la construcción de sentido

Tutores:

- Promover la cognición, la metacognición y la reflexión en las publicaciones
- Fomentan las preguntas y la defensa de las ideas de los compañeros

En TP / CP, Estudiantes:

- Vigilar y regular el aprendizaje
- Evaluar, participar en el pensamiento crítico, la creatividad y la solución de problemas
 - Profundizar en la comprensión del conocimiento acumulado
 - Compartir la comprensión y desarrollar el razonamiento basado en la evidencia y conceptos emergentes
 - Comprometerse con el proceso de profundizar en las metas cognitivas y los contenidos cognitivos del programa

- Modela el discurso crítico mientras que das forma a la discusión para lograr metas útiles (p. 53)
- Hacer conexiones, aportar ideas nuevas o conceptos, construir marcos teóricos, diagnosticar conceptos erróneos, detectar y resolver problemas (p. 25); revisar y hacer resúmenes (p. 94)
- Acercarse a la instrucción directa (p. 25) con la intención de llevar a los estudiantes a los niveles más altos de desarrollo cognitivo de lo que podrían haber alcanzado de manera independiente (p. 98)
- Utilizar técnicas de evaluación estratégicas para motivar a los estudiantes (p. 102)
- Producir un pensamiento crítico de un nivel más alto en las discusiones entre los estudiantes aplicando técnicas de instrucción específicas (p. 48)
- Alentar las respuestas pertinentes y relevantes para alentar las respuestas razonadas y relacionarlas con otros mensajes (p. 58)

Tutores:

- Iniciar la investigación y el compromiso en potencia útil para el contenido cognitivo
- Iniciar y mantener el discurso crítico
- Desafío, sondeo y prueba
- Propiciar esfuerzos autónomos para alcanzar resultados de niveles superiores
- Comprometerse persistentemente con el elemento más profundo del CP
- Proporcionar ejemplos de pensamiento crítico que demuestren una conceptualización más amplia

- ledge.
- Garrison, D., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, Cognitive Presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23.
- Garrison, D., Anderson, T., & Archer, W. (2010). The first decade of the Community of Inquiry Framework. *The Internet and Higher Education*, 13(1), 5-9.
- Goold, A., Craig, A., & Coldwell, J. (n.d.). *The student experience of working in teams online*. Melbourne: Ascilite.
- Harasim, L. (2012). *Learning theory and online technologies*. New York: Routledge.
- Järvenoja, H., & Järvela, S. (2009). Emotion control in collaborative learning situations; Do students regulate emotions evoked by social challenges? *British Journal of Educational Psychology*, 79(3), 463-481.
- Ke, F. (2010). Examining online teaching, cognitive, and social presence for adult students. *Computers & Education*, 55(2), 808-820.
- Kehrwald, B. (2008). Understanding social presence in text-based online learning environments. *Distance Education*, 29(1), 89-106.
- Li, L., Chen, G., & Yang, S. (2013). Construction of cognitive maps to improve e-book reading and navigation.. *60(1)*, 32-39.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education (2nd edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCormick, B., & Davenport, D. (2004). *Shepherd leadership: Wisdom for leaders from Psalm 23 (Y.C. Geh, Trans)*. Taipei: Apocalypse Press.
- Nicholl, T. (1998). *Vygotsky*. Retrieved from <http://www.massey.ac.nz/~alock/virtual/trishvyg.htm>
- O'Shea, S., Stone, C., & Delahunty, J. (2015). "I 'feel' like I am at university even though I am online." exploring how students narrate their engagement with higher education institutions in an online learning environment. *Distance Education*, 36(1), 41-58.
- Parkes, M., Stein, S., & Reading, C. (2015). Student preparedness for university e-learning environments. *The Internet and Higher Education*, 25(4), 1-10.
- Peacock, S. (2015). *A constructive, conceptual analytical review of the Community of Inquiry Framework*. PhD Thesis ed. University of Stirling. Retrieved from <http://dspace.stir.ac.uk/handle/1893/22319>
- Peacock, S., & Hooper, J. (2007, September). E-learning in physiotherapy education. *Physiotherapy*, 93(3), 218-228.
- Peacock, S., Morss, K., Scott, A., Hislop, J., Irvine, L., Murray, S., & Girdler, S. (2010). Using ePortfolios in higher education to encourage learner reflection and support personalised learning. In J. O'Donoghue, *Technology-supported environments for personalized learning: methods and case studies* (pp. 185-211). New York: Information Science Reference.
- Rogers, C. (1980). *A Way of Being*. Boston, USA: Houghton Mifflin.
- Rovai, A. (2002). Sense of community, perceived cognitive learning, and persistence in asynchronous learning networks. *The Internet and Higher Education*, 5(4), 319-322.
- Salmon, G. (2006). *E-tivities: The key to active online learning*. London: Routledge.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2009a). Cognitive presence and online learning engagement: A cluster analysis of the community of inquiry framework. *Journal of Computing in Higher Education*, 21(3), 199-217.
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2009b). Community of inquiry as a theoretical framework to foster 'epistemic engagement' and 'cognitive presence' in online education. *Computers & Education*, 52(3), 543-553.
- Shea, P., Hayes, S., Uzuner-Smith, S., Vickers, J., Bidjerano, T., Gozza-Cohen, M., & Jian, S. (2012). Learning Presence: Additional research on a new conceptual element within the Com-

munity of Inquiry (CoI) Framework. *The Internet and Higher Education*, 15(2), 89-95.

Shea, P., Hayes, S., Uzuner-Smith, S., Vickers, J. B., Gozza-Cohen, M., Jian, S., & Tseng, C. (2013, July). Online learner self-regulation: learning presence viewed through quantitative content and social network analysis. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(3), 427-461. Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1466/2585>

Swan, K., & Shih, L. (2005). On the nature and development of social presence in online course discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9(3), 115-136.

Tolman, E. (1958). Cognitive maps in rats and men. *Psychological Review*, 55, 189-208.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Xin, C. (2012). A Critique of the Community of Inquiry Framework. *Journal of Distance Education*, 26(1), 1-15.

Xu, J., Du, J., & Fan, X. (2013). Individual and group-level factors for students' emotion management in online collaborative group. *The Internet and Higher Education*, 19, 1-9.

Susi Peacock and John Cowan
Queen Margaret University, Edinburgh Napier University

Appendix

Comparison of Behaviours in Presences and Influences

<p>In Presences (Garrison, 2011)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Within a “teacher-guided, non-authoritarian community” (p.21) • This is a learning-centred approach rather than a learner-centred approach (p.54) 	<ul style="list-style-type: none"> • In Influences (this paper) • Student-managed learning activity supported by tutoring and facilitation
<p>In SP, Learners:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perceive participation in online discussions as a core component of the program of studies (p.103) <p>Tutors:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assess qualitatively the nature of the discourse and then proactively shape it following the critical thinking cycle (p.53) • Identify areas of agreement/disagreement (p.58) • Seek to reach consensus/understanding (p.58) • Confront disruptive individuals directly (p.97) 	<p>In TP/SP Learners:</p> <ul style="list-style-type: none"> • feel safe and comfortable in dialogic debates and open exchanges • develop a trusting sense of belonging • identify with the group, building trust • empathically project their personal characteristics into their joint pursuit of worthwhile learning outcomes • develop coping mechanisms <p>Tutors:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nurture self-efficacy to lead individuals and communities into their ZPD • Nurture the ongoing development of learners' skills and inclination to project SP • Encourage learners to use available cognitive maps, record progress, and construct further maps • Prepare learners to cope with emotion issues

In CP, Learners:

- Are allowed participation in setting goals, selecting content, and methods of assessment
- Take responsibility and control of their learning through negotiating meaning
- Diagnose misconceptions and challenging accepted beliefs
- Need feedback and direction
- Provided with guidelines for arguing a position and grading rubrics that state assessment criteria

Tutors:

- Probe for understanding and misconceptions as well as modelling the critical thinking process (pp. 47,48)
- Most often oblige students to look deeper into a topic by direct instruction (p.98)
- Identify the ideas and concepts worthy of study, provide the conceptual order, organize learning activities, guide the discourse, offer additional sources of information, diagnose misconceptions and interject when required (p.60)

In SP/CP, Learners:

- Work together interdependently
- Ask probing, challenging questions
- Jointly manage opportunities for, and impediments to, cognition
- Review progress to date
- Monitor co-cognition
- Select and set appropriate challenging goals
- Review proposed plans, strategies and potential barriers
- Locate progress to date and inform potential pathways forward
- Share perceived impact of group work on meaning making

Tutors:

- Prompt to promote cognition, metacognition, and reflection within postings
- Encourage peer's questioning and defense of other's ideas

In TP, Learners:

- Very much value teaching presence but must also be comfortable questioning or even challenging direct instruction (p.97).

Tutors:

- Ever-present and key persons, managing and monitoring the process... if it is to be more than an informal or fortuitous learning experience (p.83)
- Move the discussion and individual cognitive development through each of the phases of practical inquiry
- Model critical discourse while shaping the discussion to achieve purposeful goals (p.53)
- Make connections, inject new ideas or concepts, construct frameworks, diagnose misconceptions, focus and resolve issues (p.25) and review and summarize (p.94)
- Approach direct instruction (p.25) with the intent of taking learners to higher levels of cognitive development than they might have otherwise reached if they had operated independently (p.98)
- Use assessment techniques strategically to motivate learners (p.102)
- Produce higher order critical thinking in student discussions by specific instructional techniques (p.48)
- Encourage appropriate and relevant responses to bring attention to well-reasoned responses and make linkages to other messages (p.58)

In TP/CP, Learners:

- Monitor and regulate learning
- Evaluate, engage in critical thinking, creativity, and problem-solving
- Deepen accumulating understandings
- Share emergent understandings and develop evidence-based reasoning and emerging concepts
- Wholeheartedly progress in deepening engagement with cognitive goals and content of the programme

Tutors:

- Initiate searching and engagement with potentially useful cognitive content
- Start and sustain critical discourse
- Challenge, probe, and test
- Call for autonomous efforts to pursue higher level outcomes
- Persistently engage with deeper substance of CP
- Provide examples of critical thinking that demonstrate wider conceptualising