

MÁS ALLÁ DEL MODELO DE SALMON: PUESTA EN PRÁCTICA DE ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN Y MODERACIÓN DE FOROS DE DEBATE

El modelo teórico de G. Salmon ha tenido una gran influencia en la planificación y estructuración de los foros de debate en muchas iniciativas de e-learning, fundamentalmente desde el año 2004 en que la misma autora publicó la versión revisada y ampliada del mismo.

En el presente artículo se presenta nuestra experiencia como e-moderadores en un curso online de especialización en cultura, civilización y religión islámicas. A lo largo de las diferentes ediciones del curso, se han adaptado el modelo y las líneas estratégicas de actuación, bajo un enfoque de evaluación formativa.

Palabras clave: Foros de debate, moderación, modelo de Salmon

BEYOND SALMON'S MODEL: IMPLEMENTATION OF PLANNING AND MODERATING STRATEGIES FOR DISCUSSION FORUMS.

Salmon's five-step model has been widely adopted for the planning and structuration of discussion forums in numerous e-learning initiatives, especially since 2004 when the author published a revised and expanded model.

This paper provides an insight of our experience as e-moderators in an online course on Islamic Culture, Civilisation and Religion. In the different courses that have been celebrated in recent years, Salmon's model and the strategic guidelines used have been transformed under the scope of a formative evaluation.

Keywords: Discussion forums, moderating, Salmon's model

EN PLUS DU MODÈLE DE SALMON: MISE EN PRATIQUE DES STRATÉGIES DE PLANIFICATION ET MODÉRATION DES FORUMS DE DÉBAT

Le modèle théorique de G. Salmon a eu une grande influence au niveau de la planification et de la structuration des forums de débats en beaucoup d'initiatives de E-Learning, notamment depuis 2004, année où la même auteur a publié la version révisée et plus étendue de ce modèle.

Cet article montre notre expérience en tant que E-modérateurs dans un cursus online de spécialisation en culture, civilisation et religion islamiques.

Pendants les différentes éditions du cursus nous avons adopté le modèle ci-dessus ainsi que les lignes stratégiques d'actuation sous une perspective d'évaluation formative.

Mots clés: forums de débats, modérations, modèle de Salmon.

MÁS ALLÁ DEL MODELO DE SALMON: PUESTA EN PRÁCTICA DE ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN Y MODERACIÓN DE FOROS DE DEBATE

M. D. Castrillo de Larreta-Azelain, J. C. García Cabrero, y G. Ruipérez
mcastrillo@flog.uned.es
jcgarcia@flog.uned.es
gruiperez@flog.uned.es
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
Laboratorio de Ingeniería Didáctica.

1.- INTRODUCCIÓN

1.1. Búsqueda de un marco teórico

En el curso académico 2000/2001 la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia¹) inicia la incorporación a su oferta educativa de cursos virtuales como apoyo complementario a los soportes de aprendizaje “tradicionales”: tutorías presenciales, materiales didácticos impresos y audiovisuales, radio y televisión educativa. La necesidad de encontrar un marco teórico para cursos telemáticos que nos sirviera de referente y guía para la moderación y dinamización de los foros de debate en nuestro recién estrenado papel de tutores virtuales en varias asignaturas de enseñanzas regladas, nos llevó al análisis de las últimas investigaciones que se estaban realizando en torno a este campo siguiendo, entre otros, a Salmon (2000:12) quien reflexionaba a este respecto: “Like their colleagues on campus, the e-moderators have to think through the design of structured learning experiences for their students.”

Nuestro marco teórico debía contemplar técnicas de aprendizaje adecuadas al nuevo entorno y, a pesar de que a partir del año 2000 la tecnología digital comienza a incorporarse de forma generalizada a las diferentes instituciones educativas, faltaban estudios empíricos rigurosos que proporcionaran modelos fiables. En esta línea (Salmon, 2000:11) apuntaba: “Millions of words have been written about the technology and its potential, but not much about the teachers and learners actually do online.”

La necesidad de definir nuevos roles para el profesor de entornos virtuales o *e-moderador*² ha sido apuntada por todos los autores e investigadores que tratan el tema, cuestión que es resaltada especialmente en el informe de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid (2004), donde se fija el objetivo específico de “Establecer protocolos de utilización de las innovaciones en función del tipo de aprendizaje y cambio de rol por parte del profesorado y alumnado” (MEC, 2004:6). El carácter constructivista del aprendizaje basado en la autonomía del alumno y el medio telemático³ confieren al profesor un nuevo papel, que ya en 2000 Meskill y Ranglova (2000:22-40) definen de la siguiente manera: “Teachers guide students to the sources, rather than acting as *the* source [...] The teacher serves as a moderator who guides discussions and provides help when called on to do so”. A este respecto, el último informe de la OECD (2005:96) acerca del estado del arte del e-learning en la enseñanza universitaria señala la aceptación generalizada en el entorno académico de estos nuevos parámetros que configuran la enseñanza online, si bien se denuncia la ausencia de estrategias metodológicas para su implantación:

“It is fair to say that almost all respondents to the OECD/CERI survey made at least some reference to learner-centred pedagogy, using terms such as non-didactic, constructivist, story-based, problem-based, etc. However, few institutions commented in detail on the way in which teaching and learning techniques/impact had changed by means of e-learning.” (OECD, 2005:96)

1.2. *El modelo de Salmon: “Five-step model”*

Fue precisamente la citada autora quien nos proporcionó un modelo teórico inicial que nos sirvió de punto de partida para la planificación y estructuración de los cursos virtuales, y más específicamente, de las herramientas de comunicación de los mismos. Decidimos adoptar este modelo porque contempla todas las fases de una acción de e-learning⁴ y las funciones y papeles que debe asumir el e-moderador en cada una de ellas de forma integral⁵:

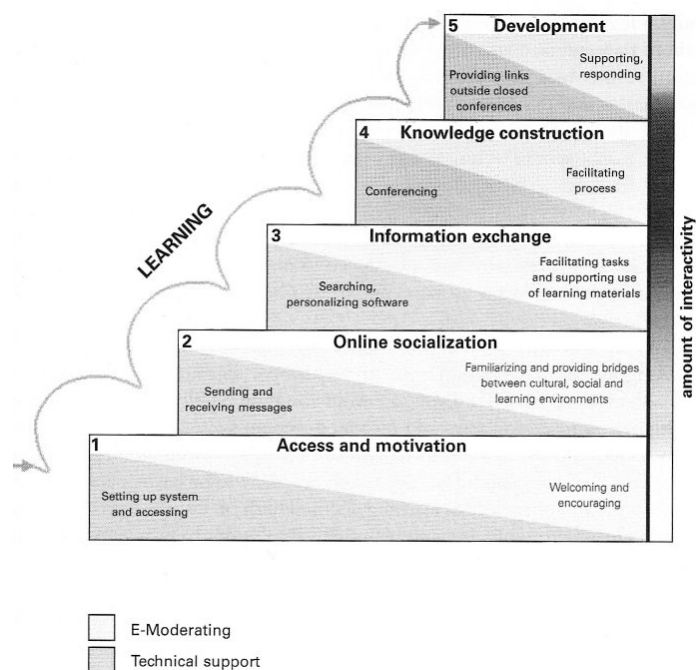


Fig. 1. "Five-Step Model" de G. Salmon

Como muestra la figura, el modelo consta de cinco fases o etapas, representadas por diferentes escalones, donde, en el margen izquierdo, se indican las habilidades técnicas que los alumnos deben desarrollar durante las mismas. Cada una de las etapas requiere diferentes técnicas de moderación o dinamización del curso por parte del moderador, que se muestran en el margen derecho de cada escalón. Por otro lado, la "barra de interactividad", que recorre el lateral derecho de la figura, mide la intensidad de interacción que cabe esperar en cada una de las etapas durante el curso. En el siguiente cuadro resumimos las características principales de cada una de las etapas⁶:

Etapa	Denominación ⁷	Funciones principales del e-moderador
1	Acceso y motivación	Captación, fidelización y motivación del alumno Familiarización del alumno con el nuevo entorno de aprendizaje: recursos, herramientas, soporte técnico
2	Socialización	Presentación del equipo docente y de los alumnos Presentación del curso o módulo de aprendizaje: objetivos, metodología, recursos, evaluación Creación de ambiente relajado y fluido
3	Intercambio de información	Asignación de tareas Asesoramiento y apoyo Materiales complementarios
4	Construcción del conocimiento	Seguimiento de tareas ("weaving": selección de contribuciones, interrelaciones, resumen de ideas y aportaciones, etc.) Asesoramiento y ayuda Planificación y seguimiento
5	Desarrollo y evaluación	Asesoramiento y ayuda

		Información sobre posibilidades externas al módulo Evaluación
--	--	---

Tabla. 1. Resumen de las etapas del "Five-step Model".

2.- EL CURSO DE CULTURA ISLÁMICA. CONTEXTUALIZACIÓN.

En octubre de 2005, la UNED ofreció por primera vez un curso pionero de Experto Profesional sobre "Cultura, civilización y religión islámicas" (<http://www.uned.es/islam>). Se trata de un curso de postgrado de quinientas horas con una metodología casi totalmente virtual⁸, cuyo objetivo principal es introducir al Islam y su cultura a los sectores sociales más directamente implicados con él, en un primer momento, y con la sociedad en general, a más largo plazo.

El convencimiento de que la integración en convivencia de las distintas culturas puede llevarse a cabo incluso en el convulso mundo actual fue la razón principal para que la junta directiva de Junta Islámica (<http://www.webislam.com>) y un amplio grupo de profesores españoles y extranjeros de reconocido prestigio en la materia coordinados académicamente por el Laboratorio de Ingeniería Didáctica de la UNED (<http://www.uned.es/lidil>) pusieran en práctica este proyecto. Enseguida llegaron los apoyos de la Fundación Pluralismo y Convivencia (Ministerio de Justicia), la *World Islamic CALL Society* y otros muchos organismos, asociaciones, etc. que intuyeron que el curso podría ser un buen primer paso en la puesta en práctica de lo que se ha dado en llamar en círculos políticos "alianza de civilizaciones".

Por los motivos que exponemos a continuación, nuestra coordinación académica suponía un gran reto: que un curso de estas características pudiera llevarse a cabo con una metodología casi íntegramente virtual.

2.1. Perfil de los estudiantes.

El perfil de los estudiantes se puede describir, básicamente, con dos palabras: tremendamente heterogéneo. Durante las fases de inscripción y matriculación previas al comienzo de curso, recabamos información proporcionada voluntariamente a través de una encuesta anónima por los interesados sobre algunos aspectos que considerábamos que podrían tener influencia en el desarrollo posterior del curso.

Nuestro objetivo fundamental era saber su grado de alfabetización informática en múltiples aspectos, puesto que la tecnología no podía constituir en ningún momento una barrera que impidiera a ninguno de ellos el adecuado seguimiento de la tutorización -casi al cien por cien virtual- y no se exigía ningún requisito previo de conocimientos informáticos a las personas inscritas.

Algunos de los datos más relevantes que podemos aportar sobre los 149 finalmente matriculados, son los siguientes:

- Edad: entre 18 y 65 años. Media de edad: 38 años.
- Distribución por sexos: 54% mujeres, 46% varones.
- Nivel educativo: 22% con diplomatura, 49% con licenciatura, 13% con doctorado, 6% otros estudios (secundaria, estudios extranjeros no convalidables, etc.).
- Profesión: mediadores interculturales, abogados, periodistas, fuerzas de seguridad (Guardia Civil, policías locales, Policía Nacional, ejército), profesores, bibliotecarios, conservadores de museos, etc.
- Conocimientos informáticos: prácticamente todos utilizaban habitualmente un procesador de textos, correo electrónico y consulta de páginas Web, pero sólo un 8% había hecho algún otro curso a distancia por Internet. Un 14% aproximadamente declaraban también conocimiento, a nivel social pero no educativo⁹ de herramientas como foros de debate o *chats*.
- Casi el 70% de los estudiantes se conectaba a Internet desde su casa, el 15% desde su lugar de trabajo y el resto desde otras sedes (cibercafés, amigos, etc.).

A la vista de este perfil de alumnado, se decidió la inclusión de un Módulo 0 de iniciación a la plataforma de virtualización WebCT, que es la adoptada institucionalmente por la UNED. A través de sencillas actividades, familiarizábamos a los estudiantes con las herramientas más habituales en la tutorización: foros de debate y charlas. Este Módulo 0 era voluntario y no tenía ninguna incidencia posterior en la calificación final del alumno. Su contenido era eminentemente práctico y dado que es la primera toma de contacto entre los propios alumnos y los docentes, el otro objetivo igualmente importante era conseguir la socialización de los alumnos y que tomaran cierta conciencia de grupo.

Por nuestra experiencia anterior en otros cursos, dado el elevado número de alumnos, dividimos a los alumnos en dos grupos diferentes, distribuidos aleatoriamente, para lograr mantener la masa crítica suficiente para que el curso evolucione de forma intensa y sostenida a lo largo de los seis meses en los que se desarrolla, pero también para mantener los niveles de intervención y organización de los foros de una forma más o menos ordenada que permitiera una utilización cómoda del mismo.

2.2. Perfil de los profesores.

Los equipos docentes presentaban también una gran heterogeneidad. Prácticamente todos tenían una gran experiencia docente, acreditada durante muchos años, en la enseñanza presencial, pero sólo uno de los ocho tenía práctica en la docencia on-line. De formaciones y ámbitos diversos por la temática del curso, su formación en tecnologías (conocimiento de la plataforma, etc.) y en tutorización virtual fue, desde nuestro punto de vista, el punto clave en el que había que incidir para que el curso se desarrollara satisfactoriamente.

Los docentes recibieron también su propio Módulo 0 de inmersión en la plataforma y se acordó con ellos la organización de los foros de debate según los temas del Módulo de contenidos que impartían, se planificaron las sesiones de charla, etc.

Después de proceso de planificación, los docentes pudieron comprobar en el desarrollo del Módulo 0 de inmersión de los alumnos algunas de las estrategias más habituales de dinamización y moderación de foros. Recibieron consejos sobre la longitud de los mensajes, que cada mensaje inicial de un foro fuera de un único tema, indicaciones prácticas para la organización de las charlas (planificación mediante agenda, el papel del moderador, cómo se ordenan las intervenciones y las peticiones de palabra, etc.). etc.¹⁰

Por último, y no menos importante, creamos la figura del “Jefe de estudios”, asumida por un miembro del equipo de coordinación académica con experiencia en formación on-line, cuya función principal era la de coordinador de todos los tutores virtuales y que, según se desarrollaba el curso, iba indicando las consignas oportunas para lograr una tutorización efectiva para mantener, además, la participación y motivación de los alumnos.

El Jefe de estudios tenía encomendada, por otra parte, la tarea de mantener los debates dentro de las líneas del pensamiento plural siempre partiendo de la base del respeto al otro. En un curso de esta temática, en el que necesariamente iban a ponerse encima de la mesa temas de candente actualidad que se defienden con vehemencia por partes encontradas, considerábamos que mantener el nivel académico y, en la medida de lo posible, desapasionado de las intervenciones de los alumnos era un requisito imprescindible para el éxito del curso.

3.- ADAPTACIÓN DEL CURSO DE ISLAM AL MODELO DE SALMON: PLANIFICACIÓN Y ESTRATEGIAS

3.1. Etapa 1: Acceso y motivación

Las primeras tomas de contacto del alumno con el curso o módulo de aprendizaje online son decisivas para su posterior motivación y seguimiento adecuado del mismo. El moderador debe asumir al comienzo de su actuación una tarea de triple vertiente no siempre fácil de combinar:

1. Por una parte debe proporcionar al alumno el asesoramiento técnico necesario para el correcto seguimiento y utilización de las herramientas disponibles.
2. Por otra parte es el responsable de dar la bienvenida a los alumnos según se van incorporando al módulo y de generar un ambiente cordial de confianza y estimulante.
3. Finalmente debe comenzar a reconocer los diferentes perfiles y estilos de aprendizaje de sus alumnos.

Para lograr estos objetivos planificamos estrategias diferenciadas que articulamos exclusivamente en torno a las herramientas de comunicación asíncronas disponibles en WebCT: correo electrónico, foros de debate, servicio de avisos a base de ventanas emergentes y formulario anónimo enlazado con una base de datos externa a la plataforma. Las iniciativas más destacadas en esta primera etapa se enumeran a continuación:

- Creación de tres foros de debate monográficos:
 - El primero, que denominamos “Me presento” donde el equipo docente inserta un primer mensaje con una breve presentación invitando asimismo a los alumnos seguidamente a remitir breves mensajes de presentación.
 - Un segundo foro, que bajo el nombre de “Dudas Técnicas” está encaminado a resolver cualquier duda que le pudiera surgir al alumno relacionada con el acceso al curso, utilización de alguna herramienta o recurso, etc.
 - El tercer foro, que podríamos denominar “Contenidos”, se abrió con un mensaje muy preciso y claro conteniendo los objetivos didácticos, metodológicos y de evaluación del módulo.

- Por otra parte y para determinar el perfil previo de de los alumnos en torno a su experiencia previa en e-learning y expectativas, entre otros aspectos, se facilita al alumno el acceso a una encuesta anónima siguiendo metodologías de evaluación formativas siguiendo a autores como Salinas (2004:189-205), como ya hemos mencionado con anterioridad.

3.2. Etapa 2: Socialización

Durante la segunda etapa los alumnos comienzan a familiarizarse con su nuevo entorno de aprendizaje. El papel del moderador adquiere un protagonismo especial, pues debe crear y potenciar entre los alumnos el sentimiento de pertenencia a un grupo con intereses afines, como ya apuntaban Wellman y Gulia (1995): “As social beings, those who use the Net seek not only information but also companionship, social support, and a sense of belonging”. En el mismo sentido, Collison (2000:54): “While creating a safe environment is important for any facilitator, it’s especially critical in an online setting, where participants may more easily feel alienated or isolated from the community, or intimidated by the technology.”

El moderador, una vez estudiados los resultados de las encuestas de la primera etapa, facilita la comunicación entre los alumnos, ayuda en la identificación y localización de alumnos afines y estudia los diferentes perfiles para atender de manera personalizada a los diferentes estilos de aprendizaje derivados de los mismos.

Para la consecución de estos objetivos llevamos a cabo, entre otras, las siguientes acciones:

- Creación de un foro denominado “Cafetería”: herramienta fundamental para fomentar una interrelación más “relajada” entre los alumnos. El moderador se abstiene de intervenir en este foro salvo contadas excepciones, de manera que el alumno se siente más libre en sus intervenciones y no constantemente “vigilado” como en los otros foros de debate. Cuando el moderador se ve obligado a remitir algún mensaje, lo hace también en un tono menos académico y riguroso para no teñir el foro de un tinte serio que desviaría el sentido inicial del mismo.
- Estudio pormenorizado de las encuestas y adaptación -en la medida de lo posible- de los contenidos y metodología didáctica a los perfiles del alumnado.
- Creación de la página Web personal de alumnos y profesores en WebCT.

3.3. Etapa 3: Intercambio de información

Durante la tercera fase se inicia propiamente el proceso de aprendizaje. El moderador debe asignar a los alumnos tareas concretas, de carácter individual o colectivo, relacionadas con los contenidos didácticos del curso: “Students need assignments that give opportunities to explore and share knowledge in class discussions.” (Muirhead, 2002).

En nuestro caso hicimos uso de las herramientas de comunicación para crear grupos de trabajo y asignar también tareas individuales con posterior puesta en común. Es tarea prioritaria del moderador ofrecer asesoramiento y aportar materiales complementarios para ayudar a los alumnos, sobre todo, hasta que estos diseñan estrategias propias y organizan y distribuyen las tareas a realizar.

El moderador puede proponer asimismo diferentes roles que pueden asignarse a un alumno en cada uno de los grupos de trabajo para facilitar su desarrollo, y que serían, al menos los siguientes: director de proyecto (o grupo), secretario y documentalista.

3.4. Etapa 4: Construcción del conocimiento

La cuarta etapa se caracteriza por ser la más activa en cuanto a participación se refiere. Durante esta fase, el moderador orienta a los alumnos respecto a la tarea asignada. Su tarea fundamental consiste en seleccionar contribuciones, relacionarlas con la materia del curso, resumir ideas y sugerir tareas nuevas. No obstante, su papel pierde presencia activa en los diferentes foros de trabajo, dejando que los alumnos desarrollen su trabajo con mayor autonomía.

En nuestro caso optamos de asimismo por herramientas síncronas de comunicación, como el chat didáctico, pero únicamente de forma ocasional y con el único objetivo de contribuir al fomento del sentimiento de grupo entre los alumnos.

3.5. Etapa 5: Desarrollo y evaluación

Durante la última y quinta etapa, los alumnos requieren la mínima intervención por parte del moderador, ya que dominan el nuevo entorno de aprendizaje. Es en esta etapa donde se refleja con mayor claridad el carácter constructivista inherente a este entorno: los alumnos exploran sus propias ideas y las aplican en su proceso de creación del conocimiento. Comparten ideas y experiencias, reflexionan sobre la tecnología y su influencia, y autoevalúan resultados. El moderador debe aportar en esta etapa información sobre las posibilidades externas al propio módulo.

Es precisamente en última etapa donde articulamos para al alumno dos herramientas específicas de evaluación siguiendo, entre otros, a Salmon (2004:175): “Ensure that appropriate evaluation, monitoring and reflection on your own practice occur”.

- Por una parte, creamos un foro específico denominado “Balance Módulo” donde invitamos a los alumnos a evaluar el módulo, a sugerir puntos débiles, estrategias o recursos que les han parecido especialmente útiles o inútiles para su aprendizaje, etc.
- Por otra parte les ofrecemos asimismo la oportunidad de cumplimentar una encuesta anónima de evaluación con el objetivo de conseguir una valoración genérica del curso. Todas las preguntas del cuestionario, excepto una de respuesta libre para observaciones, fueron cerradas con cinco opciones numéricas para garantizar el posterior tratamiento estadístico.

Por otra parte, como moderadores, seguimos, entre otras, las líneas de actuación marcadas y descritas por autores como Collison (2000), Salmon (2004) y Souto y Alonso (2006) de quienes destacamos las cinco cualidades que debe reunir un moderador para que una acción de tutorización tenga éxito:

Cordialidad	El teletutor debe tener la habilidad de conseguir que el alumno se sienta bien recibido, respetado y a gusto. Éste es el punto de partida para crear una relación positiva a distancia.
Capacidad de aceptación	El teletutor debe mantener la comunicación con el alumno, con respeto, atención y sin críticas. Debe ayudar al alumno tal y como es, sin pretender hacerle a su medida o a su estilo.
Empatía	El teletutor debe saber ponerse en el lugar del otro. Este tipo de habilidad no se adquiere sin realizar ejercicios y experiencias de aprendizaje que el curso sugiere.
Capacidad de escucha	El teletutor debe mantener una escucha activa ya que hace saber al alumno, a través de su actuación y sus evidencias, que se está escuchando. Esta cualidad está muy unida con la empatía.
Autenticidad y honradez	El teletutor no debe mostrarse como un ser superior que conoce todas las respuestas, no debe levantar falsas expectativas en el alumno ni exagerar las maravillas del curso y debe tratar al alumno como un adulto con madurez y equilibrio.

Tabla.2. Cualidades del tutor virtual según Souto y Alonso (2006:29).

4.- VALORACIÓN DE LA ESTRATEGIA SEGUIDA.

Consideramos que los resultados de la planificación seguida fueron muy satisfactorios. Basándonos en los datos estadísticos que ofrece la plataforma WebCT y en la encuesta final anónima anteriormente citada que contestó casi el 60% de los alumnos, pensamos que fue adecuada en muchos aspectos. Los comentarios expresados por los estudiantes en el campo de texto libre del cuestionario vienen a reforzar los puros datos cuantitativos.

En cualquier caso, nuestro principal objetivo era conseguir el *feedback* de los alumnos para poder mejorar el curso en futuras ediciones: detectar qué aspectos podían ser mejorados y activar las medidas correctoras oportunas: “Aunque te guíes por una línea de acción claramente definida, acabarás cambiando el método, los contenidos y los criterios de evaluación a medida que seas más consciente de cómo son percibidos por los estudiantes.” (Brookfield, 1990:30 citado en Garrison y Anderson, 2005:95)

La alta participación en las discusiones asíncronas de los foros (véanse datos concretos en la tabla siguiente) es uno de los aspectos más destacados.

Número total de mensajes en foros	10.203
Media de mensajes leídos por estudiante	2.602
Media de mensajes enviados por estudiante	278

Tabla.3. Datos sobre participación en foros de debate

Los datos anteriores ponen de manifiesto que una adecuada estrategia de dinamización fomenta la discusión y la participación. Más que los datos cuantitativos, nos interesan los cualitativos: se produjeron situaciones constantes de aprendizaje constructivista cooperativo –las intervenciones de los alumnos aventajados abastecen de conocimiento al resto, creación de resúmenes, colecciones de enlaces, negociación de significados y conceptos, etc.-, de forma ordenada y respetuosa incluso en temas polémicos –situación de la mujer en el Islam, el terrorismo, etc.- y de alto contenido académico.

A la vista de que algunos de los mensajes constituían verdaderos artículos científicos, el equipo docente ofreció a los estudiantes la posibilidad de publicar voluntariamente sus aportaciones en el portal Webislam.com, fijando de esta forma un mecanismo de comunicación del espacio interior restringido al ámbito privado del curso con la sociedad en general (etapa 5 del *5-step model*). Esta última iniciativa tuvo una gran acogida por parte de los estudiantes y una calurosa bienvenida por el resto de visitantes del portal, que se congratulaban de la iniciativa y que recibió constantes apoyos.

Desde nuestro punto de vista, otro de los aspectos a destacar aunque sea extra-académico, es la creación de una gran conciencia de grupo, pues surgieron unas relaciones personales afectivas que todavía perduran casi un año después de que finalizara el curso. La creación de foros externos, intercambio de correos, comunicación fluida sobre

eventos relacionados temáticamente con el curso, un encuentro final presencial en Córdoba, etc. son buena prueba de ello.

Por otra parte, los aspectos más críticos y peor valorados por los alumnos fueron los grupos de trabajo –difíciles de coordinar y con participaciones muy fluctuantes dependiendo de factores laborales, personales, etc.- y las charlas –pues a pesar de la organización prevista, siempre es complicado gestionar eventos síncronos en grupos tan dispersos y resultó complicado que algunos de los participantes respetaran las normas establecidas para las intervenciones.

Nuestros estudios indican que, tras un primer encuentro síncrono que suele obedecer a la curiosidad, los alumnos prefieren el uso de herramientas asíncronas en sus debates con el moderador, pues responden de manera más adecuada al discurso reflexivo que requiere todo acto de aprendizaje.

A partir de los inconvenientes detectados, para la edición actualmente en curso (finaliza en junio de 2007), se han aplicado medidas como la creación de grupos de trabajo voluntario por intereses temáticos, menos charlas y más organizadas –centradas temáticamente, menor número de alumnos, etc.- y algunas otras medidas correctoras que se aplicaron sobre la organización docente: separación de la jefatura de estudios y secretaría académica y administrativa, orientaciones sobre tiempos de respuesta por parte de los docentes, test de autoevaluación online, etc.

5.- CONCLUSIONES.

A la vista de los resultados anteriormente expuestos, podemos considerar la experiencia como muy positiva. La satisfacción de los estudiantes quedó plasmada en la encuesta final en la que un 93% de los mismos consideró el curso “bueno” o “excelente” y el 67% le dio la máxima puntuación.

Asimismo, el curso ha recibido felicitaciones de la Liga de Ulemas y de la Asociación del Dawa Islámica, de la Conferencia Islámica Latinoamericana, de la Federación Musulmana Europa y la Sociedad Mundial del Dawa Islámico (la mayor ONG musulmana del mundo).

Nos gustaría expresar nuestro agradecimiento a Mansur Escudero, Mehdi Flores, Ndeye Andujar y Noemí Lázaro.

6.- BIBLIOGRAFÍA.

BENDER, T. (2003): *Discussion Based Online Teaching To Enhance Student Learning*. Virginia, Stylus Publishing, LLC.

CÁTEDRA UNESCO DE GESTIÓN Y POLÍTICA UNIVERSITARIA (UPM) (2004): *Las innovaciones educativas basadas en las tecnologías de la información en la formación universitaria presencial y a distancia.*

COLLISON, G. et al. (2000): *Facilitating Online Learning. Effective Strategies for Moderators.* Madison, Atwood Publishing.

GARRISON, D. R. y ANDERSON, T. (2005): *El e-learning en el siglo XXI.* Barcelona: Octaedro.

MESKILL, C. y RANGLOVA, K. (2000): *Sociocollaborative language learning in Bulgaria.* En: WARSCHAUER, M. y KERN, R. (eds.) (2000): *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice.* Cambridge, Cambridge University Press.

MUIRHEAD, B. (2002): *E-tivities: The Key to active online learning. Book review.* En: *Educational Technology & Society*,5.

OECD (2005): *E-learning in Tertiary Education. Where do we stand?* Centre for Educational Research and Innovation (CERI)

SALINAS, J. et al. (2004): *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente.* Madrid, Alianza.

SALMON, G. (2000): *E-Moderating. The Key to Teaching and Learning Online.* London, Kogan Page.

SALMON, G. (2004): *E-Moderating. The Key to Teaching and Learning Online. Second Edition.* London and New York, Taylor & Francis Group.

SILVA QUIROZ, JUAN (2004): *El rol moderador del tutor en la conferencia mediada por computador.* En *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* [http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/silva_16a.htm]

SIMONSON, M. et al. (2006): *Teaching and Learning at a Distance. Foundations of Distance Education. Third Edition.* New Jersey, Pearson.

SOUTO MOURE, A. y ALONSO DOVAL, R. (2006): *Formador de Teleformadores. Claves para Diseñar, Elaborar y Aplicar un Programa de E-learning con Éxito.* Vigo, Ideaspropias.

Notas:

¹ La UNED [<http://www.uned.es>] es en la actualidad la mayor universidad de España. El número de estudiantes matriculados en cada convocatoria anual se aproxima a los 180.000. Dispone de 9 Facultades, 2 Escuelas Técnicas Superiores, el Curso de Acceso Directo para mayores de 25 años y el Centro Universi-

tario de Idiomas a Distancia. La oferta académica consta de 26 titulaciones oficiales y más de 500 cursos de formación continua. Para llevar a cabo la labor docente la UNED cuenta con 1376 profesores y 6254 profesores-tutores. A los campus y unidades de la sede de Madrid, se unen 60 Centros Asociados, 80 extensiones y un numeroso grupo de aulas de apoyo que se hallan repartidas por todas las Comunidades Autónomas. Esta labor se extiende también a diversos Centros de Apoyo en el extranjero que se hallan presentes en 14 países y que atienden a un grupo de más de 1.800 estudiantes.

³ Seguimos a Collison (2000) en la utilización del término e-moderador, o moderador, pues es el más utilizado en la bibliografía consultada para designar al profesor de entornos virtuales de aprendizaje, no obstante, aparecen otras designaciones como “tele-formador”, “teletutor” (Marcelo et al., 2002; Souto y Alonso, 2006) o tutor on-line (Silva, 2004).

⁴ Citamos en este punto a Simonson (2006:185-ss.): “Student-centered learning is not a new concept [...] The student-centered approach to learning fits well into distance education environments. By its very nature, distance education demands that students become engaged in the learning process. They cannot sit back and be passive learners, they must participate in the process.”

⁵ El modelo de Salmon es, como ella misma afirma, mucho más que una estructura y planificación de actividades telemáticas, ya que “Learning ... includes an intricate and complex interaction between neural, cognitive, motivational, affective and social processes” (Azevedo, 2003:31 en Salmon, 2004:28)

⁶ Tal como describe la autora en su versión revisada, Salmon basa su modelo en un extenso trabajo de investigación basado en su actividad docente en la Open University. (Salmon, 2004:24-28)

⁷ El cuadro es una adaptación del modelo de Salmon realizado por los autores del artículo.

⁸ Silva Quiroz (2004) traduce las diferentes etapas con los siguientes términos: “Bienvenida- Inducción- Enseñanza-Construcción de conocimiento y Desarrollo).

⁹ Excepto tres encuentros presenciales de asistencia voluntaria.

¹⁰ En redes sociales con herramientas como Messenger, etc.

¹¹ Especialmente útiles por su carácter práctico son las indicaciones de autores como Bender (2003:70 y ss.)

Para citar este artículo puede utilizar la siguiente referencia:

CASTRILLO DE LARRETA-AZELAIN, M. D.; GARCÍA CABRERO, J.C. & RUIPEREZ, G. (2007): Mas allá del modelo de Salmon: puesta em práctica de estrategias de planificación y moderación de foros de debate. *SEOANE PARDO, Antón M (Coords.) Tutoría virtual y e-moderación en red [monográfico en línea]. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información.* Vol. 8, nº2. Universidad de Salamanca. [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].

<http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_castrillo_garcia_ruiperrez.pdf>

ISSN 1138-9737